

Suivre ses cours en présence ou à distance via l'enregistrement des cours : enjeux pédagogiques, apprentissage et réussite académique

## 1. Demandes des étudiant-es quant à l'accès aux enregistrements des cours

L'accès aux enregistrements des cours fait l'objet d'une demande croissante de la part des étudiant-es, de longue date, renforcée par la crise sanitaire des 2 dernières années. Une pléthore d'études scientifiques, l'enquête de l'OVE « [\(Ré\)écouter les cours enregistrés, OVE Août 2019](#) » ainsi qu'une des questions des représentant-es étudiant-es de l'Assemblée de l'Université « [Enregistrement de cours à l'UNIGE : un retour au passé ou un futur hybride ?](#) » (p.18) en font état.

### Arguments avancés par les étudiant-es

L'accès aux enregistrements permet, selon les étudiant-es de (notamment) :

- Apprendre à son propre rythme (Cooke et al., 2017)
- Réduire l'anxiété (Owston et al., 2011)
- Rattraper un cours involontairement manqué (maladie)
- Réduire le temps potentiellement passé dans les transports

Les étudiant-es ont donc globalement une perception très positive de l'accessibilité des enregistrements (Dommeyer, 2017; Traphagan et al., 2010).

## 2. Perceptions des enseignant-es par rapport aux enregistrements

L'accès aux enregistrements des cours suscite toutefois beaucoup de débats auprès des enseignant-es ainsi que des craintes et leurs perceptions diffèrent de celles des étudiant-es. Nous notons principalement :

- Une crainte quant à la baisse de la fréquentation des cours si les enregistrements sont disponibles
- Des interrogations relatives à la propriété intellectuelle
- Une peur d'être jugé-e par sa hiérarchie sur la base d'enregistrements visionnés
- Un changement dans la manière de communiquer/parler/donner son cours si ce dernier est enregistré

### Mythe ou réalité ?

Bien que la littérature offre des résultats divergents, il n'y a, à ce jour, pas ou peu d'évidence de baisse de fréquentation si les enregistrements sont disponibles (Chen & Lin, 2012; Hove & Corcoran, 2008; Nordmann et al., 2020; Williams & al., 2016).

Les questions liées à la propriété intellectuelle sont réglées par des directives institutionnelles et l'UNIGE a fait état des droits et devoirs des étudiant-es dans le traitement des enregistrements via une [FàQ](#). Une [FàQ pour les enseignant-es](#) (rubrique « aspects juridiques liés aux enregistrements ») a également été rédigée.

Il n'y a aucun cas répertorié à ce jour concernant un lien entre l'enregistrement d'un cours et le contrôle hiérarchique ou toute forme de sanction (Nordmann & McGeorge, 2018).

Il est envisageable que le fait d'être enregistré-e modifie peu ou beaucoup la manière de communiquer mais cet aspect dépend plus encore des activités pédagogiques liées à l'enseignement (à lire sous les « recommandations » à l'attention des enseignant-es). Les modifications engendrées peuvent être « positives » et sont traitées au point 7.2.

### **Comment expliquer la baisse de fréquentation si elle n'est pas en lien avec l'accès aux enregistrements ?**

Il est trop tôt pour avoir accès à des études qui porteraient sur la situation post-COVID. Néanmoins, certains arguments sont de grands classiques depuis plusieurs années. Les étudiant-es disent ne pas venir en cours si :

- La participation n'a pas d'influence sur l'apprentissage (Billings-Gagliardi & Mazor, 2007)
- Le sujet est mieux compris/appris s'il est étudié « personnellement » (Billings-Gagliardi & Mazor, 2007)
- D'autres priorités doivent être gérées (Billings-Gagliardi & Mazor, 2007)
- Des expériences négatives/positives ont été vécues avec le/la professeur-e (Billings-Gagliardi & Mazor, 2007)
- L'organisation du/de l'enseignant-e n'est pas jugée convenable (Gupta & Saks, 2013)
- Le contenu du cours est identique au support de cours (OVE, 2019)

D'autres éléments ont été avancés par Cohall & Skeete (2012) :

- Fatigue et maladie
- Peu de bénéfices académiques anticipés
- Manque d'intérêt et de motivation

Ou par Massingham & Herrington (cités par Büchele, 2021) :

- La motivation des étudiant-es aurait changé et ces derniers/ères seraient désormais plus attiré-es par l'acquisition d'un diplôme (en vue de l'obtention d'un « bon travail ») plutôt que de connaissances sur des sujets spécifiques
- Les étudiant-es seraient orienté-es « obtention d'une bonne note » et ne viendraient en cours que pour obtenir des informations dans cette optique
- Les étudiant-es n'apprécient pas/plus la modalité des cours ex cathedra, modalité jugée désuète
- La présence n'est plus aussi cruciale qu'avant étant donné que l'information est accessible par d'autres moyens tels que les plateformes de partage, internet, etc.

Même si les craintes des enseignant-es ne trouvent pas toujours ancrage dans la littérature et que les étudiant-es plaident en faveur d'une accessibilité généralisée aux enregistrements avec des arguments pertinents, **il a été établi que l'utilisation des enregistrements ou leur simple accessibilité peut entraîner des conséquences négatives sur l'apprentissage et la performance** (voir point 5.3).

L'impact positif de la présence aux cours a aussi été bien documentée et **les étudiant-es valorisent le « face à face » qui permet, selon eux, plus d'interactions, d'engagement et de maintien de l'attention** (Jensen, 2011; Gysbers et al., 2011).

### **3. Impact de la présence aux cours (versus absence) sur l'apprentissage au sens large**

La présence aux cours est un sujet incontournable quand l'on s'intéresse à l'apprentissage et à la réussite des étudiant-es. Elle est considérée par beaucoup comme un indicateur précoce d'engagement et de succès et ses bénéfices sont certains. Elle permet notamment aux étudiant-es :

- D'interagir entre eux, entretenir des relations sociales
- D'interagir avec le/la professeur-e
- De clarifier des incompréhensions en posant des questions qui peuvent être utiles à toutes/tous
- D'obtenir de précieuses informations contextuelles non spécifiques à la matière des cours
- D'accéder à des ressources matérielles et humaines
- De renforcer le sentiment d'appartenance et de connexion (se sentir connecté-es aux autres)
- De participer aux activités proposées par l'enseignant-e
- De participer aux discussions pendant le cours et/ou la pause
- De maintenir la cadence des cours dont le contenu est forcément dense (manquer un cours = manquer beaucoup de matière)
- De compléter directement ses notes à l'aide des pairs (moins de matière à rattraper)
- De comprendre ce qui est attendu et requis en termes de performance, ce qui constitue en soi un aspect de l'apprentissage (MacKay et al., 2021)
- D'apprendre à évaluer leurs forces et faiblesses à travers leur engagement avec l'équipe enseignante (Nicol & Macfarlane-Dick, cités par MacKay et al., 2021)

Les cours n'offrent pas qu'un contenu mais une expérience d'apprentissage au sens large et l'impact positif sur l'apprentissage (et par conséquent sur la réussite) de l'ensemble des éléments cités est certain.

L'absentéisme serait, par conséquent, un problème majeur et est relaté par de nombreux/ses professeur-es. Il est cependant difficile à définir et à quantifier. Pour certain-es, les étudiant-es qui manquent au moins deux jours (ou plus) sont considérés comme absent-es, pour d'autres, manquer 20 jours ou au moins 10% des cours traduit un absentéisme chronique. De nombreuses études (citées par Ancheta et al., 2021) portent sur ses conséquences et il ressort que :

- Les absences chroniques conduisent à de moins bonnes performances
- Il existe, par exemple, une différence en termes de points obtenus à l'examen entre un groupe qui aurait participé à plus de 75% des cours et un à moins de 75%
- L'effet de l'absentéisme sur la performance augmente en fonction du nombre d'absences
- Une absence choisie a un plus grand impact négatif sur la performance qu'une absence sur laquelle l'étudiant-e n'a pas de contrôle (par ex. maladie)
- Les étudiant-es de 1<sup>ère</sup> année sont plus enclin-es à ne pas venir et à éprouver des difficultés consécutives

### **4. Impact de la présence aux cours (versus absence) sur la performance académique**

Des corrélations positives ont été établies entre ces deux facteurs. Pour Rodgers (2001, cité par Büchele, 2021), la note augmente de quelques points si la fréquentation des cours est régulière. Marburger (2006, cité par Büchele, 2021) a démontré le même cas de figure en termes de pourcentage de réussite. Dans le même sens, Stanca (2006, cité par Büchele, 2021) a indiqué que la note diminue si l'étudiant-e loupe ne serait-ce qu'un cours. Une fréquentation limitée serait aussi en lien avec un manque de persistance (et donc un taux d'abandon plus élevé) (Georg, 2009).

Büchtele (2021) a néanmoins souligné que la fréquentation des cours ne présente qu'un lien indirect avec la réussite. Pour lui, ce sont la motivation et l'engagement qui expliquent cette dernière.

Credé et al. (2010) ont contrôlé le niveau de motivation et les habitudes de travail (caractéristiques des étudiant-es) et, pour eux, la participation aux cours contribue toujours significativement à la réussite académique. A travers leur méta-analyse, ils ont également souligné que la présence aux cours est le prédicteur le plus fort de la performance académique. Dans le même sens, Schneider & Preckel (2017) ont noté que l'effet de la participation a résisté aux avancées technologiques et que la participation aux cours demeure le 6<sup>ème</sup> prédicteur le plus important (parmi 105 testés) de la performance académique

Pour Kauffman et al. (2018), la fréquentation des cours est un prédicteur de succès et traduit des stratégies d'apprentissage, des compétences ainsi que des attitudes positives et efficaces, ces trois aspects étant directement liés à la réussite.

Dans les études menées dans le domaine de la psychologie, il a été montré que la présence physique aux cours est directement associée à la performance académique ; plus les étudiant-es manquent des cours et plus leurs résultats aux examens sont mauvais et, celles et ceux qui viennent systématiquement aux cours obtiennent de meilleurs résultats (Alexander & Hicks, 2015). Cette corrélation a été expliquée par le fait que les concepts fondamentaux sont appris durant les cours, notamment les séminaires, durant lesquels les étudiant-es peuvent poser des questions mais aussi s'exercer (Alexander & Hicks, 2015).

La fréquentation des cours serait donc un élément crucial pour la réussite académique, à tel point que certains se demandent s'il ne faut pas la rendre obligatoire (Bijsmans & Schakel, 2018) mais, cette idée demeure controversée.

Plus récemment, **certain-es n'ont pas répliqué ces résultats** en indiquant que la relation entre la participation aux cours et la performance est faible ou inexistante (Büchtele, 2021). Ceci peut être expliqué par deux facteurs : l'absence peut être compensée par un accès facilité aux ressources et la présence ne pourrait représenter qu'un facteur indirect, c'est-à-dire que ce n'est pas forcément la présence en soi (être assis dans un auditoire) qui est déterminante mais le niveau d'engagement qu'elle traduit (Nyamapfene, 2010) ou encore le degré de motivation.

Pour Hoffman et Lercher (2016) , la participation aux cours n'a d'impact sur la performance que si le cours est interactif et que les étudiant-es peuvent discuter et proposer des solutions.

Pour Lu & Cutumisu (2022), la présence aux cours n'a plus d'effet sur la performance si on mesure cet effet en considérant l'engagement dans l'utilisation des ressources en ligne et des évaluations formatives réalisées en ligne au début de chaque cours.

## 5. Quid de la présence aux cours à l'ère de la technologie ?

L'enseignement et l'apprentissage à distance ainsi que la technologie qui en découle ne sont pas des thématiques nouvelles. Toutefois, la pandémie COVID-19 a imposé dans l'éducation supérieure, une généralisation forcée de l'apprentissage à distance avec conséquence, la mise à disposition, en ligne, de l'ensemble des cours et de toute autre ressource.

Il est donc raisonnable de se pencher sur le lien entre l'accès aux enregistrements et leur utilisation sur l'apprentissage et la réussite académique et les résultats sont divergents.

### 5.1 Utilisation des enregistrements (écoute des cours) et performance académique

Dans leur méta-analyse, Baillie et al. (2022) ont indiqué que sur 27 études, 10 ont montré un **impact positif de l'écoute** des cours sur la performance. Voici quelques exemples en fonction des disciplines :

- Ecouter un cours enregistré (cours d'épidémiologie) a un impact positif sur la performance, surtout pour les étudiant-es qui suivent le cours en « live streaming » et s'ils/elles ré-écoutent au moins la moitié des cours (Baker et al., 2018)
- Les étudiant-es (cours de chimie et biochimie) qui écoutent le plus les cours obtiennent des performances supérieures de 16% par rapport à celles et ceux qui écoutent moins (Brooks et al., 2014)
- Les étudiant-es bénéficieraient plus de l'écoute des cours en fonction des disciplines, particulièrement celles qui nécessitent un apprentissage « machinal » (Danielson et al., 2014, cités par Baillie et al., 2022)
- Des étudiant-es bénéficient plus de l'écoute (augmentation de la performance) des cours en 2<sup>ème</sup> partie d'année (cours de comptabilité) (Aldamen et al., 2015, cités par Baillie et al., 2022)
- Des étudiant-es (cours d'économie) obtiennent de meilleures performances s'ils n'écoutent ne serait-ce que 15 minutes d'un cours par rapport à celles et ceux qui ne ré-écoutent pas du tout (Jones et Olczak, 2016, cités par Baillie et al., 2022)
- Une augmentation du nombre de vues est corrélée avec une augmentation de la performance pour les étudiant-es « junior », « sophomores » et « senior » mais pas pour les « freshman », ce qui indique que les bénéfices pourraient varier en fonction des caractéristiques de la population étudiée (Caglayan & Ustunluoglu, 2021)

### 5.2 Accès aux enregistrements et performance académique

Il ressort de la même méta-analyse que 4 études sur 27 ont mis en évidence un **impact positif de l'accès aux enregistrements**. Voici quelques exemples en fonction des disciplines :

- Les étudiant-es qui ont accès aux enregistrements (cours de marketing) obtiennent de meilleures performances et viennent plus en cours (Dommeyer 2017, cité par Baillie et al., 2022)
- Les étudiant-es qui ont accès aux enregistrements (cours de médecine) obtiennent de meilleurs résultats que leurs prédécesseurs/euses qui n'y avaient pas accès, ceci étant d'autant plus valable pour les personnes de langue maternelle non anglophone (Shaw et Molnar, 2011, cités par Baillie et al., 2022)

### 5.3 Un effet controversé

D'autres n'ont pas répliqué ces résultats en indiquant un **effet négligeable** de l'écoute des cours et de l'accessibilité des enregistrements sur la performance.

En voici quelques exemples :

- Pas d'effet du visionnage (ni de la participation aux cours) sur la note finale pour des étudiant-es en psychologie (deux cours représentés) (Chapin, 2018, cité par Baillie et al., 2022)
- Pas d'effet de l'écoute des cours et de l'accessibilité de ces derniers pour des étudiant-es en 2<sup>ème</sup> année d'un cours de sciences médicales (Leadbeater et al., 2013)
- Pas d'effet de l'écoute pour des étudiant-es en biologie, chimie, biochimie, maths et physique mais les **personnes qui écoutent régulièrement leurs cours obtiennent de meilleures notes** que celles et ceux qui ne les ré-écoutent que juste avant les examens (Sarsfield & Conway, 2018)

- Mêmes résultats sur la régularité de l'écoute et l'impact sur la performance pour des étudiant-es dans un cours d'introduction à la biologie (Williams et al. 2016)
- Donner l'accès aux enregistrements n'a pas d'impact sur la performance pour un cours d'ingénierie (Brotherton & Abowd, cités par Baillie et al., 2022)
- En comparant des étudiant-es de 4 sections d'un cours de psychologie générale, il ressort que les groupes qui ont accès aux enregistrements n'obtiennent pas de meilleures performances que les autres (Ford et al., 2012, cités par Baillie et al., 2022)
- Dans un cours de géologie, le groupe d'étudiant-es qui a accès aux enregistrements obtient de moins bonnes performances que les autres (Traphagan et al., 2010)

**Pour finir, l'utilisation des enregistrements pourrait engendrer une baisse de performance.**

Drouin (2014, citée par Baillie et al., 2022) a indiqué que les étudiant-es (cours d'introduction à la psychologie) qui ont accès aux enregistrements connaissent un déclin de performance ainsi qu'une baisse de fréquentation des cours. Ces résultats ont été répliqués (baisse de la performance et de la fréquentation) plus récemment (Edward & Clinton ainsi que Johnston et al., 2019, cités par Baillie et al., 2022). **Les hypothèses avancées par les auteurs de ces trois études ont expliqué la baisse de la performance par la baisse de la fréquentation, toutes deux occasionnées par la mise à disposition des enregistrements.**

Baillie et al (2022) ont strictement comparé deux cohortes ayant accès ou non aux enregistrements en rapport avec les notes obtenues à 4 examens consécutifs sur une année. Ils ont indiqué une baisse de performance sur 3 examens ainsi que sur la note finale. En revanche, contrairement aux 3 études citées précédemment, le déclin de la performance n'est que partiellement attribué à la baisse de fréquentation et aurait donc un impact direct. Ils ont aussi relaté que l'accessibilité des enregistrements a un impact sur le nombre d'étudiant-es qui « ratent » le cours et concluent que l'accès aux enregistrements a un impact négatif sur l'apprentissage.

## **6. Utilisation concrète des enregistrements, quelques constats**

Beaucoup d'auteurs se sont penchés sur l'utilisation concrète des enregistrements avec des questions du type : que font réellement les étudiant-es des enregistrements ? A quelles fins les utilisent-ils/elles ? Quel est le profil de celles et ceux qui (ré)écoutent le plus leurs cours ? Etc.

Voici quelques constats :

- Les étudiant-es n'appliquent pas de stratégies efficaces quand il s'agit de (ré)écouter un cours, notamment en termes de gestion du temps et de prise de notes (Nordmann et al., 2020)
- Les étudiant-es en début de cursus (ré)écoutent plus leurs cours (Cooke et al., 2011)
- Les étudiants « seniors » bénéficient plus de l'écoute des cours (ou ré-écoute) (Chester et al., 2011)
- Les étudiant-es présentant des difficultés d'apprentissage (ré)écoutent plus leurs cours (Leadbeater et al., 2013)
- Si la présence aux cours n'a pas de « plus-value », il y a une tendance plus marquée à écouter les cours plutôt que de venir en présentiel (OVE, 2019)
- Celles et ceux qui viennent moins en cours (ré)écoutent aussi moins leurs cours (Yeung et al., 2016)
- Les enregistrements offrent plus de bénéfices pour l'apprentissage s'ils sont complémentaires (et non pas substitutifs) à la présence aux cours (Williams et al., 2012)

Ces constatations pourraient en partie expliquer les résultats mentionnés au point 5.3

## 7. Les avantages de l'accès aux enregistrements ou tout autre outil « en ligne » (étudiant-es et enseignant-es)

Savoir si l'on met à disposition ou non les enregistrements n'est plus une question pertinente. Il s'agit simplement d'une technologie désormais inhérente à l'enseignement et l'apprentissage à l'université (Nordmann et al., 2020). C'est un outil d'apprentissage qui permet d'améliorer la qualité de l'enseignement, l'apprentissage des étudiant-es ainsi que l'expérience étudiante dans le cadre des programmes proposés (Albon et al., 2020). En résumé, « *the positives of lecture recordings outweigh the negatives and its continued use in higher education is recommended* » (O'Callaghan et al., 2017).

### 7.1 Avantages pour les étudiant-es

Il ressort de la littérature que l'utilisation des enregistrements par les étudiant-es permet de :

- Favoriser l'auto-régulation (Gysbers et al., 2011)
- Utiliser plusieurs modalités d'apprentissage (Topale, 2016)
- Distribuer l'apprentissage dans le temps (Cepeda et al., 2008)
- Augmenter la flexibilité : choix du moment de l'apprentissage en fonction de critères objectifs (ex : niveau d'attention/concentration) et des moments de pause (Pearce & Scutter, 2010)
- Augmenter l'égalité des chances (langue, difficultés d'apprentissage, etc.) (Nordmann et al., 2017)
- Réduire l'anxiété (Nordmann & McGeorge, 2018)

L'accès aux ressources en ligne présentent aussi des **désavantages** (si elles se substituent à la présence):

- Le matériel délivré en ligne ne présenterait des avantages en termes d'apprentissage que pour certaines formes d'évaluation
- Absence d'interactions interpersonnelles jugées vitales
- Développement de compétences interpersonnelles lacunaire
- Développement de compétences communicationnelles lacunaire
- Applicabilité restreinte pour certaines thématiques qui impliquent de la pratique
- Investissement en temps
- Développement nécessaire d'une plus grande motivation sans environnement social
- Problèmes techniques
- Corrélations négatives entre l'apprentissage exclusivement à distance et performance (Diab-Bahman et al., 2021) – à noter que ce résultat provient d'une étude menée pendant la fermeture obligatoire des universités

### 7.2 Avantages pour les enseignant-es

Il a aussi été démontré que les enregistrements ont un impact positif sur la qualité de l'enseignement (Joseph-Richard et al., 2018) car ils permettent de :

- Renforcer l'auto-réflexion des enseignant-es
- Réduire la part du discours informel ainsi qu'une certaine prise de risque
- Améliorer la qualité des preuves et des sources (effet de surveillance)
- Augmenter le potentiel de soutien aux étudiant-es surtout quand les ressources (matérielles et humaines) peuvent manquer

## 8. Que faire en pratique ?

Pour Doggrell (2020) la participation aux cours, tout comme l'accès aux enregistrements n'auraient pas un grand impact sur la performance académique. Les étudiant-es disent venir aux cours si des interactions sont possibles avec l'équipe enseignante ou les autres étudiant-es et ne viennent pas s'ils ont d'autres engagements. Les enregistrements sont utilisés pour clarifier, vérifier ou compléter des parties ou comme une alternative à la présence. L'accès aux enregistrements est tout simplement considéré comme une marque de flexibilité.

### 8.1 Susciter l'engagement des étudiant-es

L'enjeu ne serait donc pas seulement de les faire venir mais de susciter un engagement, une réelle implication.

L'engagement concerne différents aspects. Premièrement, c'est un processus psychologique qui se traduit par de l'attention, de l'intérêt et des efforts. L'engagement peut aussi se traduire par des comportements positifs, le respect des règles, des autres mais aussi le fait de poser des questions, participer aux discussions. Au niveau émotionnel, l'engagement se traduit par de l'intérêt, de l'engouement ou encore une bonne gestion de l'anxiété. Sur le plan cognitif, l'engagement implique de se challenger (Lu & Cutumisu, 2022 ; Nyamapfene, 2010).

Les étudiant-es qui attribuent de la valeur aux cours sont plus enclin-es à y participer. La motivation et l'intérêt sont également des facteurs encourageants. Il est donc conseillé de travailler sur ces aspects en ne niant pas la présence quasi incontournable de ressources en ligne.

Augmenter la motivation peut se faire au travers de discussions et d'interactions durant les cours et ces dernières peuvent inclure des éléments issus des recherches conduites sur la corrélation entre la présence et la performance. Cela pourrait augmenter l'intérêt et l'engagement. Tout autre outil ou activité pédagogique pouvant réduire l'ennui sont à envisager.

D'autres facteurs ont été avancés pour expliquer l'envie de venir aux cours : des contacts réguliers avec les professeur-es et la faculté (dans la classe mais aussi au-delà du cours) augmentent la motivation et l'engagement. Selon Nyamapfene (2010), les interactions hors de la classe contribuent à un quart de l'apprentissage. Les étudiant-es qui auraient contacté au moins une fois leur professeur-e par email viennent plus en cours et celles et ceux qui interagissent avec leurs professeur-es en dehors de cours obtiennent de meilleurs résultats que celles et ceux qui ne le font pas (Nyamapfene, 2010). Dans la même veine, celles et ceux qui fréquentent plus les cours perçoivent leurs professeur-es comme « soutenant-es ».

L'ensemble de ces facteurs constituent un levier d'action pour les enseignant-es dont l'enjeu serait de créer un environnement social soutenant où la collaboration, l'entraide seraient de mise et où le bien-être des étudiant-es serait considéré. Le travail collaboratif est associé à la motivation intrinsèque, au fait d'être concerné-e par l'autre et à l'estime de soi. Une approche centrée sur la coopération où l'apprentissage est considéré comme une activité partagée entre tous les membres de la communauté, y compris le/la professeur-e pourrait être une valeur ajoutée (Furlong et al., 2003; Nyamapfene, 2010).

### Exemples d'interventions en vue de booster la participation aux cours (Bergin & Ferrara, 2019)

- Développer une politique de participation en fonction des cours : contrôler les présences dans un grand cours permet d'encourager les étudiant-es à venir et de leur transmettre un sentiment d'« importance » (leur présence a de la valeur) et, dans de petits groupes, prêter attention à chacun-e et vérifier que chacun-e s'engage dans les activités proposées



- Définir des standards, des attentes et des approches pédagogiques qui : favorisent un apprentissage actif ; donnent de la valeur aux cours et soulignent l'importance de la présence
- Favoriser une culture de l'engagement : encourager les interactions avec les professeur-es, avec les pairs et proposer des activités qui nécessitent la participation (ajouter des votes dans un cours permettrait d'augmenter la participation de 10%)
- Rester connecté-es avec les étudiant-es désengagé-es
- Promouvoir un apprentissage auto-régulé par exemple en expliquant comment bien « utiliser » un enregistrement en se donnant des règles de conduite (gestion du temps, sélection de la partie à écouter, etc.)

### **8.1 Aider les étudiant-es à développer de bonnes pratiques face à la technologie**

Pour Bergdahl et al. (2020), l'engagement ou le désengagement des étudiant-es est une question complexe et il est utile de développer leurs compétences digitales mais aussi leur capacité à s'auto-réguler face aux défis technologiques (apprentissage à distance avec de nouveaux outils). Il s'agit d'une responsabilité institutionnelle (Salmela-Aro et al., 2017). Des exemples empiriques mis en évidence dans le cadre du soutien à l'apprentissage à l'UNIGE montrent aussi qu'une grande partie des étudiant-es n'utilisent pas correctement lesdits enregistrements. Certaines recommandations à l'attention des étudiant-es et enseignant-es ont vu le jour et seront présentées ci-après.

#### **Recommandations à l'attention des étudiant-es**

Afin d'utiliser au mieux un enregistrement, il est nécessaire de :

- **Considérer l'enregistrement comme un complément aux cours et pas un substitut**
- Ne ré-écouter que partiellement un cours (les parties les plus compliquées par ex.); décider signifie « s'auto-réguler »
- Diviser (répartir l'écoute) tout en respectant l'échelle de temps des cours
- Se former à « écouter » les enregistrements (apprentissage de compétences)

Dans le but d'aider les étudiant-es à adopter des stratégies d'apprentissage efficaces, voici quelques exemples de ressources pratiques :

- Tutoriel [pôle SEA](#)
- Recommandations du pôle SEA à travers 3 billets du blog Ciel de l'UNIGE ([billet 1](#), [billet 2](#), [billet 3](#))
- Nordmann et al. (2018) « Utilisez les enregistrements de cours, [un guide](#) pour les étudiants »
- Kings College London « 7 ways to get the most out of Lecture Capture: [A Guide](#) for students »
- University of York « [Student advice](#) for using lecture capture »

#### **Recommandations à l'attention des enseignant-es**

Afin d'aider les étudiant-es à mobiliser des stratégies d'apprentissage correctes durant l'écoute d'un cours, les enseignant-es peuvent (Nordmann & McGeorges, 2018):

- Donner des explications précises quant à l'utilisation des enregistrements (voir ci-dessus)
- Donner des recommandations sur la façon d'apprendre (Bednall & Kehoe, 2011; Chang & Ku, 2015; Zdaniuk et al., 2017), par exemple, comment prendre des notes efficacement, comment gérer son temps, etc.

- Opter pour des pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage en profondeur (English et al., 2004)
- Opter pour des approches pédagogiques que l'enregistrement ne peut pas « capter » (Chang, 2007) dans le cas où il y a une volonté forte que les étudiant-es ne basent pas leurs apprentissages sur l'écoute des cours à distance mais plutôt sur une participation active en présence

### **Recommandations générales**

- Développer et soutenir des formes hybrides d'apprentissage où les éléments « en ligne » sont intégrés dans le cours (Li et al., 2021)
- Rappeler que « *The recording is offered as a supplementary extra that is intended to capture the content but not the experience of the lecture* » (Nordmann & McGeorge, 2018)
- Maintenir et encourager les liens sociaux même à distance (pour celles et ceux qui ne viennent pas/plus en cours)

Genève, le 24 mai 2022

Dr Delphine Rinaldi

Conseillère en pédagogie universitaire

Responsable du soutien à l'apprentissage - Pôle SEA

## 9. Bibliographie

- Albon, S., P., Larson, K., & Marchand, J.-P. (2020). *Lecture capture in pharmacy education at UBC Updating our understanding*. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.04.031>
- Alexander, V., & Hicks, R. (2015). Does Class Attendance Predict Academic Performance in First Year Psychology Tutorials? *International Journal of Psychological Studies*, 8(1). <https://doi.org/10.5539/ijps.v8n1p28>
- Ancheta, R. F., Daniel, D., & Ahmad, R. (2021). Effect of class attendance on academic performance. *European Journal of Education Studies*, 8(9). <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i9.3887>
- Baker, J. P., Goodboy, A. K., Bowman, N. D., & Wright, A. A. (2018). Does teaching with PowerPoint increase students' learning? A meta-analysis. *Computers & Education*, 126, pp. 376-387. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.003>
- Bergdahl, N., Nouri, J., Fors, U., & Knutsson, O. (2020). Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school. *Computer and Education*, 149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103783>
- Bergin & Ferrara (2019): <https://er.educause.edu/blogs/sponsored/2019/4/how-student-attendance-can-improve-institutional-outcomes>
- Billings-Gagliardi, S., & Mazor, K. M. (2007). Student Decisions about Lecture Attendance: Do Electronic Course Materials Matter? *Academic Medicine*, 82. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31813e651e>
- Bijsmans, P., & Schakel, A. H. (2018). The impact of attendance on first-year study success in problem-based learning. *Higher Education*, 76(5). <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0243-4>
- Brooks, C., Erickson, G., Greer, J., & Gutwin, C. (2014). Modelling and quantifying the behaviours of students in lecture capture environments. *Computers & Education*, 75, pp. 282-292. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.002>
- Büchele, S. (2021). Evaluating the link between attendance and performance in higher Education : The role of classroom engagement dimensions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1). <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1754330>
- Caglayan, E., & Ustunluoglu, E. (2021). A Study Exploring Students' Usage Patterns and Adoption of Lecture Capture. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1), pp. 13-30. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09435-9>
- Diab-Bahman, R., Al-Enzi, A., Sharafeddine, W., & Aftimos, S. (2021). The effect of attendance on student performance : Implications of using virtual learning on overall performance. *Journal of Applied Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2021-0135>
- Doggrell, S. A. (2020). No apparent association between lecture attendance or accessing lecture recordings and academic outcomes in a medical laboratory science course. *BMC Medical Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02066-9>

- Dommeier, C. J. (2017). Lecture capturing : Its effects on students' absenteeism, performance, and impressions in a traditional marketing research course. *Journal of Education for Business*, 92(8), pp. 388-395. <https://doi.org/10.1080/08832323.2017.1398129>
- Cepeda, N. J., Vul, E., Rohrer, D., Wixted, J. T., & Pashler, H. (2008). Spacing Effects in Learning : A Temporal Ridgeline of Optimal Retention. *Psychological Science*, 19(11). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02209.x>
- Chen, J., & Lin, T.-F. (2012). Do Supplemental Online Recorded Lectures Help Students Learn Microeconomics? *International Review of Economics Education*, 11.
- Chester, A., Buntine, A., Hammond, K., & Atkinson, L. (2011). Podcasting in Education: Student Attitudes, Behaviour and Self-Efficacy. *Educational Technology & Society*, 14 (2), pp. 236–247.
- Cooke, P. M., & Howard, D. M. (2011). Lecture Capture : First year student nurses' experiences of a webbased lecture technology. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 29(3).
- Credé, M., Roch, S. G., & Kieszczynka, U. M. (2010). Class Attendance in College : A Meta-Analytic Review of the Relationship of Class Attendance With Grades and Student Characteristics. *Review of Educational Research*, 80(2), pp. 272-295. <https://doi.org/10.3102/0034654310362998>
- Elliott, C., & Neal, D. (2016). Evaluating the use of lecture capture using a revealed preference approach. *Active Learning in Higher Education*, 17(2). <https://doi.org/10.1177/1469787416637463>
- Franklin, D. S., Gibson, J. W., Samuel, J. C., Teeter, W. A., & Clarkson, C. W. (2011). Use of Lecture Recordings in Medical Education. *Medical Science Educator*, 21(1). <https://doi.org/10.1007/BF03341590>
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement : Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *The California School Psychologist*, 8(1), pp. 99-113. <https://doi.org/10.1007/BF03340899>
- Georg, W. (2009). Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education : A multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. *Studies in Higher Education*, 34(6), pp. 647-661. <https://doi.org/10.1080/03075070802592730>
- Gupta, A., & Saks, N. S. (2013). Exploring medical student decisions regarding attending live lectures and using recorded lectures. *Medical Teacher*, 35(9). <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.801940>
- Gosper, M., McNeill, M., Phillips, R., Preston, G., Woo, K., & Green, D. (2010). Web-based lecture technologies and learning and teaching : A study of change in four Australian universities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(8). <https://doi.org/10.14742/ajet.1023>
- Gysbers, V., Johnston, J., Hancock, D., & Denyer, G. (2011). Why do Students still Bother Coming to Lectures, When Everything is Available Online? *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 35(9).
- Hoffmann, A.-L., & Lerche, K. (2016). *Class Attendance and University Performance* (SSRN Scholarly Paper N° 2805378). Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2805378>
- Hove, M. C., & Corcoran, K. J. (2008). If You Post It, Will They Come? Lecture Availability in Introductory Psychology. *Teaching of Psychology*, 35(2). <https://doi.org/10.1080/00986280802004560>

- Jensen, S. A. (2011). In-Class Versus Online Video Lectures : Similar Learning Outcomes, but a Preference for In-Class. *Teaching of Psychology*, 38(4). <https://doi.org/10.1177/0098628311421336>
- Joseph-Richard, P., Jessop, T., Okafor, G., Almpanis, T. and Price, D. (2018). Big brother or harbinger of best practice: Can lecture capture actually improve teaching? *British Educational Research Journal*, 44, pp. 377-392. <https://doi.org/10.1002/berj.3336>
- Kauffman, C. A., Derazin, M., Asmar, A., & Kibble, J. D. (2018). Relationship between classroom attendance and examination performance in a second-year medical pathophysiology class. *Advances in Physiology Education*, 42(4), pp. 593-598. <https://doi.org/10.1152/advan.00123.2018>
- Leadbeater, W., Shuttleworth, T., Couperthwaite, J., & Nightingale, K. P. (2013). Evaluating the use and impact of lecture recording in undergraduates : Evidence for distinct approaches by different groups of students. *Computers & Education*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.011>
- Lu, C., & Cutumisu, M. (2022). Online engagement and performance on formative assessments mediate the relationship between attendance and course performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00307-5>
- Mackay, J. R. D., Nordmann, E., Murray, L., Browitt, A., Anderson, M., & Hutchison, J. (2021). The Cost of Asking : ‘Say that Again?’: A Social Capital Theory View Into How Lecture Recording Supports Widening Participation. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.734755>
- Nordmann, E., & McGeorge, P. (2018). *Lecture capture in higher education : Time to learn from the learners*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ux29v>
- Nordmann, E., K uepper-Tetzl, C. E., Robson, L., Phillipson, S., Lipan, G. I., & McGeorge, P. (2020). Lecture capture : Practical recommendations for students and instructors. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. <https://doi.org/10.1037/stl0000190>
- Nyamapfene, A. (2010). Does class attendance still matter? *Engineering Education*, 5(1), pp. 64-74. <https://doi.org/10.11120/ened.2010.05010064>
- O’Callaghan, F. V., Neumann, D. L., Jones, L., & Creed, P. A. (2017). The use of lecture recordings in higher education : A review of institutional, student, and lecturer issues. *Education and Information Technologies*, 22(1). <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9451-z>
- Owston, R., Lupshenyuk, D., & Wideman, H. (2011). Lecture capture in large undergraduate classes : Student perceptions and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 14(4). <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.05.006>
- Pearce, K., & Scutter, S. (2010). Podcasting of health sciences lectures : Benefits for students from a non-English speaking background. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(7). <https://doi.org/10.14742/ajet.1032>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., & Alho, K. (2017). The dark side of internet use: Two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), pp. 343-357. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0494-2>

- Sarsfield, M., & Conway, J. (2018). What can we learn from learning analytics? A case study based on an analysis of student use of video recordings. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2087>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education : A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), pp. 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Sund, K., & Bignoux, S. (2018). Can the performance effect be ignored in the attendance policy discussion? *Higher Education Quarterly*, 72. <https://doi.org/10.1111/hequ.12172>
- Topale, L. (2016). The strategic use of lecture recordings to facilitate an active and self-directed learning approach. *BMC Medical Education*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0723-0>
- Traphagan, T., Kucsera, J. V., & Kishi, K. (2010). Impact of class lecture webcasting on attendance and learning. *Educational Technology Research and Development*, 58(1), pp. 19-37. <https://doi.org/10.1007/s11423-009-9128-7>
- Williams, A. E., Aguilar-Roca, N. M., & O'Dowd, D. K. (2016). Lecture capture podcasts : Differential student use and performance in a large introductory course. *Educational Technology Research and Development*, 64(1). <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9406-5>
- Williams, A., Birch, E., & Hancock, P. (2012). The impact of online lecture recordings on student performance. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(2). <https://doi.org/10.14742/ajet.869>
- Yeung, A., Raju, S., & Sharma, M. D. (2016). Investigating student preferences in a large first year. *Journal of Learning Design*, 9(1).