

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :  
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN  
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)  
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**Evaluer un dispositif de formation en pédagogie universitaire :  
le difficile choix des indicateurs**

Aurélie DUPRE

Responsable du Centre d'Accompagnement des Pratiques Enseignantes (CAPE) de  
l'Université de Lille, Sciences et Technologies. Laboratoire Théodile-CIREL, EA 4354.  
Bat SUP SUAIO bureau 311 Cité scientifique 59650 VILLENEUVE D'ASCQ, France

Tel : 06 78 89 12 39

aurelie.dupre@univ-lille1.fr

**Thème 5 :** Évaluation et usage de l'évaluation dans les organisations et en formation : quelle place pour l'analyse de l'activité en situation ?

**Compte-rendu de recherche**

**Résumé**

*Notre communication présente les résultats d'une enquête cherchant à mesurer l'impact d'un dispositif de formation à la pédagogie destiné aux enseignants de l'université de Lille, Sciences et Technologies. A travers la diffusion d'un questionnaire et la réalisation d'entretiens semi-directifs, cette enquête cherche à faire le point sur les usages que les enseignants de l'université font du dispositif de formation. Plus largement, elle interroge la difficulté à évaluer les compétences d'un enseignant du supérieur et questionne différents indicateurs et référentiels existants.*

**Mots-Clés :** pédagogie universitaire ; enseignement supérieur ; compétences en enseignement ; dispositif de formation

Les enseignants du supérieur sont, pour la plupart, des spécialistes dans un domaine disciplinaire particulier. Ils ont dû faire état de leurs compétences en termes d'activités de recherche mais ne sont que très rarement préparés à enseigner (Lanares & Poteaux, 2013<sup>1</sup>). Le CAPE<sup>2</sup> a été créé à l'université de Lille, Sciences et Technologies, pour accompagner les enseignants dans leur développement professionnel en pédagogie. Après quatre années de fonctionnement, le service a souhaité faire le point sur son dispositif. Nous présentons ici les résultats d'une recherche visant à évaluer la pertinence de l'offre de formation proposée par ce service.

## **1. Le contexte du développement pédagogique des enseignants du supérieur**

Le développement du CAPE s'inscrit dans un contexte où la formation des enseignants du supérieur à la pédagogie n'est pas institutionnalisée. Il n'y a pas à se former, pas de référentiel de compétence officiel, pas d'évaluation des pratiques d'enseignement.

### **Le contexte de la pédagogie dans l'enseignement supérieur**

Au cours des dernières décennies, le paysage de l'enseignement supérieur a considérablement changé (questionnement sur l'autonomie, augmentation du nombre et de la diversité des étudiants, ...). Les réflexions sur la pédagogie universitaire et la formation pédagogique des enseignants du supérieur se sont considérablement développées. En France, divers rapports et publications ont insisté sur la nécessité de la mise en place d'une formation institutionnalisée (Romainville 2009, Frenay & Paquay, 2011). Dans ce contexte, plusieurs universités françaises ont mis en place des structures de pédagogie dans le but de soutenir les pratiques des enseignants. En 2012, l'université de Lille<sup>1</sup> a créé, dans cet élan, le CAPE pour assurer la formation continue en pédagogie de ses enseignants. Le service s'est alors développé de façon plus ou moins autonome en l'absence de l'existence d'un cadre officiel pour accompagner le développement pédagogique des enseignants du supérieur.

### **Le Centre d'Accompagnement des Pratiques Enseignantes**

La mission du CAPE est d'accompagner les enseignants de l'université dans leur développement professionnel en pédagogie. En effet, l'agir pédagogique est une intelligence en acte qu'il est possible d'analyser et d'outiller (Meirieu, 1997). Le CAPE a ainsi construit un dispositif de formation (Leclercq & Petit, 2015) autour de différentes actions :

- des ateliers de formation qui rassemblent des groupes d'enseignants sur une journée ou une demi-journée autour d'une thématique ;
- des conférences plénières qui font intervenir un spécialiste en pédagogie ;
- des groupes d'échanges de pratiques où les enseignants partagent leurs expériences ;
- l'accompagnement et le conseil individuel d'enseignants ou d'équipes pédagogiques.

Comme le soulignent Demougeot & Perret (2011), les structures pédagogiques de ce type se heurtent très souvent à « *un contexte de méconnaissance des attentes réelles des enseignants universitaires français* ». En effet, les études sur l'impact de ces services sont relativement

---

<sup>1</sup> Dans Berthiaume & Rege-Colet (2013), p.16

<sup>2</sup> Centre d'Accompagnement des Pratiques Enseignantes.

rare<sup>3</sup>. Après quatre années de fonctionnement, le CAPE a donc souhaité faire le point sur son dispositif. Correspond-t-il aux besoins et aux attentes des enseignants ? S'accorde-t-il à leurs contraintes ? Comment les enseignants s'emparent-ils des contenus et des réflexions qui y sont développées ?

## 2. Présentation de la recherche

En partenariat avec le laboratoire CIREL-Trigone, nous avons lancé, début 2016, une recherche pour évaluer la qualité du dispositif de formation. L'enquête s'est effectuée en deux temps : une enquête par questionnaire puis la réalisation d'entretiens individuels.

### L'enquête par questionnaire

Nous avons interrogé tous les enseignants de l'université<sup>4</sup> à travers un questionnaire en ligne<sup>5</sup> organisé en six parties dont quatre étaient diffusées à tous les enseignants et deux réservées aux enseignants ayant déjà participé à au moins une de nos actions de formation<sup>6</sup>. Plus précisément les parties 1, 5 et 6 concernaient donc tous les enseignants et les parties 2, 3 et 4 étaient ajoutées pour les enseignants dits « CAPE ».

La 1<sup>ère</sup> partie du questionnaire interrogeait les enseignants sur leurs réflexions en matière de pédagogie universitaire. Il s'agissait par exemple de voir si les enseignants réfléchissaient au niveau d'hétérogénéité de leurs étudiants, au soutien de leur motivation, etc.<sup>7</sup> Une multitude d'items étaient ainsi proposés et, pour chacun d'eux, les enseignants devaient se positionner sur une échelle à cinq niveaux : « je n'y pense pratiquement jamais », « j'y pense occasionnellement », « j'y pense spontanément souvent », « j'y pense souvent et j'invite les collègues à en discuter », « je ne suis pas concerné »<sup>8</sup>.

La 2<sup>e</sup> partie portait sur le réinvestissement de repères théoriques abordés dans le cadre des ateliers de formation. Les enseignants devaient alors indiquer de quelle manière ils y réfléchissaient : « pratiquement jamais », « dans le cadre des réflexions au CAPE », « spontanément souvent », « souvent en invitant leurs collègues à en discuter ».

La 3<sup>e</sup> partie invitait les enseignants à se positionner sur leur sentiment de capacité face à différentes tâches pédagogiques comme la formulation d'objectifs d'apprentissage, la construction de grilles critériées, ... Ils devaient préciser s'ils se sentaient « incapable de réaliser la tâche », « capable de la réaliser avec un accompagnement du CAPE », « capable de réaliser la tâche seul », « capable de réaliser et d'accompagner un collègue à le faire ».

---

<sup>3</sup> On remarquera les études de Joëlle Demougeot-Lebel et Cathy Perret (2011) et Nicole Rege-Colet (2014) sur lesquelles s'appuie notre recherche.

<sup>4</sup> Soit près de 1600 enseignants.

<sup>5</sup> Ce questionnaire a été produit et diffusé avec l'aide de l'Observatoire des Formations et de l'Insertion Professionnelle de l'Université de Lille, Sciences et technologies (OFIP) et mis en ligne par le Centre de Ressources en Informatiques (CRI) de l'université.

<sup>6</sup> Dans la suite de l'article, nous parlerons d'enseignants « CAPE » pour désigner les enseignants qui ont déjà participé à au moins une des actions de notre dispositif de formation et nous parlerons d'enseignants « non CAPE » pour désigner ceux qu'ont jamais participé à notre dispositif.

<sup>7</sup> Pour chacune des parties du questionnaire, nous ne donnerons que quelques exemples des items sur lesquels ont été interrogés les enseignants.

<sup>8</sup> Nous ne le répéterons pas, mais la catégorie « non concerné » était suggérée dans toutes les parties du questionnaire.

La 4e partie portait sur l'action du CAPE et différentes questions étaient formulées tant sur leur motivation à participer au dispositif de formation que sur leur appréciation sur l'offre proposée.

La 5e partie s'intéressait aux perspectives d'amélioration de l'offre de formation.

Enfin, la dernière partie recueillait des renseignements sur le profil de l'enseignant.

Nous avons obtenu, pour cette enquête, un taux de retour d'environ 10%<sup>9</sup> soit 164 réponses, 53 enseignants ont répondu pour la population « CAPE » et 111 pour la population « non CAPE ».

### **Les entretiens**

Des entretiens semi-directifs ont ensuite été menés individuellement avec des enseignants de notre population « CAPE ». Nous avons sollicité trois profils différents :

- des enseignants ayant suivi des actions différentes de notre dispositif de formation. (plusieurs ateliers, des accompagnements individuels et des communautés de pratiques) tout au long de ces 3 dernières années ;
- des enseignants ayant participé uniquement à des ateliers au cours des 3 dernières années ;
- des enseignants ayant suivi nos ateliers à un moment donné mais n'ayant plus participé à une des actions de notre dispositif depuis plus d'un an.

L'objectif de ces entretiens était de développer les différents thèmes abordés par le questionnaire<sup>10</sup>. Quinze entretiens ont ainsi été menés par une personne extérieure au CAPE<sup>11</sup>, ils ont été enregistrés et intégralement retranscrits.

### **3. Effets du dispositif de formation : point de vue des enseignants**

Nous évoquerons ici le développement d'une approche réflexive sur ses pratiques d'enseignement (Schön, 1994) et l'effet sur le bien-être de l'enseignant.

#### **Une approche réflexive sur ses pratiques d'enseignement**

Qu'ils soient ou non venus au CAPE, les enseignants semblent avoir des réflexions riches en pédagogie (tableau 1). Le positionnement des deux cohortes est toutefois sensiblement différent. En effet, il apparaît que les enseignants « non CAPE » orientent davantage leurs réflexions sur des items en lien avec les contenus d'apprentissage (et notamment les ressources relatives à leur enseignement). Les « CAPE », quant à eux, sont plus majoritaires sur des items tournés vers les étudiants (leurs modes d'apprentissages, leur attention, ...). On remarque également chez les « non CAPE » une tendance plus marquée à se référer à la manière dont ils fonctionnaient en tant qu'étudiant. Pour ces enseignants, qui n'ont pour la

---

<sup>9</sup> Ce taux correspond à la réalité des enquêtes et des questionnaires en ligne qui ont en général des taux de retours entre 10 et 15 %.

<sup>10</sup> Le guide d'entretien était organisé autour de quatre thématiques : la motivation des enseignants à participer à un dispositif de formation en pédagogie universitaire, leurs impressions sur les actions suivies, le réinvestissement des formations dans leurs pratiques d'enseignement et les pistes et axes d'amélioration de l'offre de formation du CAPE.

<sup>11</sup> Il s'agissait d'une stagiaire de Master 2 en « ingénierie de la formation » de l'équipe CIREL Trigone qui a réalisé ces entretiens entre le 26 avril et le 6 juin 2016.

plupart jamais été formés à la pédagogie, leur parcours en tant qu'étudiant est effectivement une ressource majeure pour penser leur pédagogie (Berthiaume & Rege-Colet, 2013)<sup>12</sup>. Les enseignants « CAPE », plus détachés de cette référence, nourrissent leurs réflexions, du moins en partie, de notions théoriques en pédagogie universitaire abordées au cours des formations proposées par le CAPE comme les leviers motivationnels, les facteurs qui influencent la dynamique de groupe, etc. (tableau 2). Un enseignant nous dira par exemple : « *la formule de la motivation, je l'utilise tout le temps !* ». Mais, les enseignants soulignent qu'il n'est pas toujours facile pour eux de réinvestir ces notions dans leur pratique : « *y a toujours des trucs intéressants dans les ateliers, plus ou moins, c'est-à-dire des fois on sort et on se dit whaou (...) et pourtant après so what... ce n'est pas forcément opérationnel facilement* ». Un autre enseignant regrette de ne pas avoir d'outils « clé en main ». Moins de la moitié des enseignants (41 %) se sentent capables d'effectuer un certain nombre de tâches pédagogiques seuls (tableau 3). La formulation d'objectifs d'apprentissages est le seul item qui semble accessible à la plupart. Toutefois, les choses changent radicalement avec la perspective d'un accompagnement par les membres du CAPE. En effet, un peu plus de 40 % de ces enseignants disent qu'ils se sentiraient capables de réaliser la plupart de ces tâches avec un accompagnement. On voit ici l'importance du couplet atelier de formation – accompagnement qui traduit la nécessité d'accompagner les enseignants au-delà des ateliers de formation. Cette démarche semble vraiment indispensable pour le développement pédagogique des enseignants.

### **Le bien-être de l'enseignant**

Nous avons interrogé nos enseignants sur leur motivation initiale à participer à notre dispositif. Tous ont participé, rappelons-le, de façon volontaire à des actions de formation et souvent spontanément<sup>13</sup>. Les motivations évoquées sont assez diversifiées. Pour beaucoup, venir est une évidence : « *enseigner ça s'apprend* », « *on n'est pas formé pour être enseignant chercheur mais chercheur* », « *c'est génial qu'on pense enfin à ça* », « *quand le cape a ouvert ses portes, c'était une évidence pour moi d'y aller* ». Certains parlent aussi de curiosité ou encore d'un besoin de se renouveler : « *je voulais relooker mes pratiques, voir si elles étaient encore à jour* », « *c'était pour sortir aussi d'une certaine lassitude* ». Seuls quelques-uns évoquent des difficultés dans leurs pratiques d'enseignement : « *je ne me sentais pas forcément à la hauteur* », « *je sentais que j'avais du mal à capter mes étudiants* », « *des fois ça se passe mal et on est tout seul* », « *sur certains points disciplinaires, j'avais des difficultés à faire passer le message* », « *parfois le public étudiant est difficile, surtout quand la matière étudiée n'est pas la matière principale de la formation* ». L'absentéisme et la salle qui se vide au fil du semestre est souvent le premier signal de difficulté pour eux. Notre choix d'avoir interrogé des enseignants ayant suivi des parcours différents dans notre offre de formation nous permet d'affiner un peu leur ressenti. Sans surprise, notre première population

---

<sup>12</sup> Toutefois, on peut s'interroger sur la pertinence de cette référence étant donné que moins de 1% des étudiants entrant à l'université auront une carrière d'enseignant-chercheur. Le profil qu'était l'enseignant chercheur étudiant n'est pas représentatif de la population étudiante qu'il a aujourd'hui face à lui.

<sup>13</sup> Seuls deux enseignants nous diront avoir été conseillés par leurs directeurs d'étude. L'un parce qu'il était nouvellement recruté. L'autre nous expliquera qu'il connaissait alors des difficultés dans son activité de recherche.

d'enseignants (ceux qui participent à une pluralité d'actions de formation) a des retours très positifs. Ces enseignants apprécient nos interventions et continuent à y participer régulièrement. L'un d'eux nous dit : « *Au début j'y allais plus par curiosité, je n'y attendais pas grand-chose mais en fait j'ai découvert qu'avec de la méthode, on pouvait progresser* ». Ils y trouvent leur compte sans toujours savoir l'exprimer : « *je ne peux pas vous dire exactement mais j'en retire toujours quelque chose d'utile* ». Certains nous disent que ça leur donne de l'assurance : « *je suis plus sûre de moi* », « *ça permet de formaliser des choses* ». « *ça conforte des choses que l'on faisait parfois par feeling ou des choses qu'on a appris sur le tas* ». Mais quand on leur demande si cela a changé fondamentalement leur pratique d'enseignant, la réponse est souvent négative. Il s'agit plutôt de petites touches : « *j'ai changé certains réflexes* », « *je teste des choses, je réajuste* ». Certains soulignent que les changements qu'ils ont opérés ont eu des effets positifs sur les étudiants. L'augmentation de la participation des étudiants en classe ou la diminution de l'absentéisme sont de véritables indicateurs pour les enseignants : « *des amphis qui commençaient à 150 et qui finissaient à 30, aujourd'hui on finit à 60, c'est gratifiant* ». Certains ont constaté que les retours des étudiants dans les CPP<sup>14</sup> étaient plus positifs, d'autres ont eu des mails d'étudiants les remerciant. Tout cela a contribué à la fidélisation de ces enseignants dans nos différentes actions. Les enseignants qui ne participent qu'à des ateliers de formation, ont également des retours très positifs mais nous font souvent part de leurs difficultés à réinvestir ce qui a été vu en atelier dans leurs pratiques. On retrouve ici l'idée de l'intérêt du couplage des différents types de formation (atelier et accompagnement, voire communautés de pratiques). Notre troisième population, qui a participé à des ateliers du CAPE mais qui n'est plus venue depuis quelques années a presque systématiquement invoqué le manque de disponibilité : « *ça donne plein d'idées, je garde ça dans un coin de ma tête ... mais tout de suite le coût en temps, en énergie est trop important* », « *il faudrait que le temps qu'on passe pour mettre en pratique une notion, soit plus vite rentable* ». Plusieurs disent avoir abandonné faute de résultats convaincants : « *c'est trop de temps passé pour pas assez de rentabilité* », « *ça n'a pas vraiment changé la moyenne de mon groupe, du moins pas assez significativement* ». Quelques-uns ont été découragés par leurs collègues. Un enseignant regrette les propos de son directeur de recherche jugeant que cela nuisait à son travail : « *si tu veux réussir en recherche, bâcle ton enseignement* ». Un autre s'est senti stigmatisé par la réflexion d'un de ses collègues : « *mais tu as besoin de ça pour enseigner ?* ». Un autre, encore, s'est dit écœuré de se voir la remarque « *trop impliquée dans l'enseignement* » parmi les motifs de son rejet à un poste de Professeur des Universités.

---

<sup>14</sup> Commissions pédagogiques paritaires.

## Conclusion

En inscrivant notre propos dans l'axe 5 du colloque, nous souhaitons discuter de la spécificité du contexte de la formation des enseignant-chercheur à la pédagogie. Ce champ, émergent, s'intéresse à une situation de travail dont les compétences sont encore peu formalisées (Demougeot-Lebel & Perret, 2011)<sup>15</sup>. En contrepied aux problématiques proposées dans cet axe, nous évoquerons les problèmes que pose la non-évaluation de cette activité pour sa valorisation ainsi que pour l'engagement des professionnels dans le développement de leurs compétences.

## Bibliographie

- BAILLY B., DEMOUGEOT-LEBEL J., LISON C., (2015) : « La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? », *Revue Internationale de pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, n°31-3.
- BERTHIAUME, D. & REGE COLET, N. (2013) : *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques (tome1)*, Bruxelles, Peter Lang.
- DAELE A. (2010), « Dix compétences pour enseigner à l'université », <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/07/06/10-competences-pour-enseigner-a-luniversite/>
- DEMOUGEOT-LEBEL J., PERRET C., (2011) : « Qu'attendent les enseignants universitaires en termes de formation et d'accompagnement pédagogique ? », *Revue Internationale de pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, n°27-1.
- FRENAY M. & PAQUAY L., (dir) (2011) : « Former les universitaires à la pédagogie », *Recherche et formation*, n°67.
- LECLERCQ G., PETIT L., (2015) : « Dispositifs, pédagogie et formation d'adultes, lire l'agir pédagogique ». *Education Permanente* n°203, pp. 139 – 150.
- MEIRIEU P., (1997) : « Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie ». *Revue Française de Pédagogie*, n°20, pp. 25-36.
- REGE-COLET N. (2014) : « Une première enquête de suivi auprès des participants », *Les cahiers de l'Idip*, Octobre 2014.
- ROMAINVILLE M. (2009) : « Entre l'écorce et l'arbre. Principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires ». Dans BEDIN V. (Ed), *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 263-273.
- SCHON D.-A. (1994) : *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans 'agir professionnel*, Montréal. Logiques.

---

<sup>15</sup> Nous n'ignorons toutefois pas certains indicateurs existants (référentiels de compétences, évaluation des enseignements par les étudiants, etc.) (Bailly *et al.*, 2015, Daele, 2010).

Tableau 1 : Réflexions des enseignants en matière de pédagogie universitaire

Les pourcentages présentés ci-dessous représentent, pour chaque cohorte, la proportion d'enseignants qui s'est positionnée sur les niveaux 3 et 4 de l'échelle proposée, à savoir « j'y pense spontanément souvent » et « j'y pense souvent et j'invite mes collègues à en discuter »<sup>16</sup>.

	Population CAPE	Population non CAPE	Total
<b>A propos des étudiants ...</b>			
Le niveau d'hétérogénéité des étudiants	81,13 % (43)	83,6 % (51)	83,2 % (94)
Le travail des étudiants en dehors de la classe	84,6 % (44)	68,9 % (42)	76 % (86)
La capacité d'attention des étudiants en cours magistraux	88,2 % (45)	73,3 % (44)	79,5 % (89)
L'enjeu des rétroactions ou feedback effectués en cours	54,9 % (28)	57,4 % (35)	55,8 % (53)
Le mode d'apprentissage des étudiants	67,3 % (35)	57,4 % (35)	66,7 % (76)
<b>A propos des contenus ...</b>			
Les ressources dont mes étudiants disposent pour atteindre les prérequis nécessaire à l'enseignement dans lequel j'interviens	48,1 % (25)	65,6 % (40)	61,1 % (69)
Les ressources disponibles sur les contenus de mon enseignement (ouvrages, web, ...)	61,5 % (32)	73,8 % (45)	68,1 % (77)
La contribution de mon cours aux compétences attendues par le programme	86,3 % (44)	79 % (49)	82,3 % (93)
<b>A propos de mon enseignement ...</b>			
Le soutien de la motivation de mes étudiants	75 % (39)	70,5 % (43)	72,6 % (82)
L'intérêt de faire travailler mes étudiants en petits groupes	69,2 % (36)	47,5 % (29)	57,5 % (65)
Les biais liés aux méthodes d'évaluation des apprentissages de mes étudiants	60,8 % (31)	42,6 % (26)	50,4 % (57)
La différence entre acquérir des connaissances et développer des compétences	63,5 % (33)	55,7 % (34)	59,3 % (67)
La pertinence de mon diaporama pour soutenir les apprentissages de mes étudiants	75 % (39)	70,5 % (43)	72,6 % (82)
La manière dont je fonctionnais quand j'étais étudiant	43,1 % (22)	63,9 % (39)	54 % (73)
Les cours que j'appréciais dans mon parcours d'étudiant	33,3 % (17)	52,5 % (32)	43,4 % (49)

<sup>16</sup> Pour chacun des tableaux, les chiffres entre parenthèses indiquent les effectifs correspondant aux pourcentages.

Tableau 2 : Fréquence d'usage de quelques repères théoriques abordés dans les formations du CAPE d'enseignants « CAPE »

Les pourcentages présentés ci-dessous représentent, pour chaque cohorte, la proportion d'enseignants qui s'est positionnée sur les niveaux 2, 3 et 4 de l'échelle proposée, à savoir « j'y pense dans le cadre des réflexions que j'ai au CAPE », « j'y pense spontanément souvent » et « j'y pense souvent et j'invite mes collègues à en discuter ».

	(2) + (3) + (4)
Les leviers motivationnels sur lesquels je peux agir pour soutenir la motivation de mes étudiants ( <i>référence à des situations professionnelles...</i> )	91 % (41)
Les stratégies d'apprentissages de mes étudiants ( <i>courbe d'attention, varier les sources visuelles auditives...</i> )	87 % (40)
La mise en place des évaluations formatives pour mesurer les apprentissages de mes étudiants.	77 % (36)
Les facteurs qui influencent la dynamique de groupe ( <i>objectif commun, cohésion, synergie, production commune, ...</i> )	67 % (31)
Les règles ergonomiques de construction d'un diaporama pour les situations d'enseignement-apprentissage ( <i>taille et choix des polices, des couleurs, organisation des animations, zones visibles et invisibles,...</i> )	66 % (31)
Les domaines ( <i>cognitifs, affectifs, psychomoteurs</i> ) et les niveaux ( <i>élémentaires, intermédiaires, profonds</i> ) d'apprentissage visés par mon enseignement	58 % (25)
Les techniques d'animation de grands groupes ( <i>brainstorming, quizz, discussion/débat, buzz-group, jigsaw, one minute paper, ...</i> )	57 % (26)
L'alignement constructiviste de Biggs	32 % (13)

Tableau 3 : Proportion d'enseignants « CAPE » se sentant en capacité de réaliser différentes compétences pédagogiques abordées dans le cadre des ateliers de formation.

	<b>Enseignants se sentant capables d'effectuer la tâche seul</b>	<b>Enseignants se sentant capables d'effectuer la tâche seul ou avec un accompagnement du CAPE</b>	<b>« Delta »</b>
Formuler des objectifs d'apprentissage clairs, concis, observables	80% (36)	93 % (42)	+ 13 %
Structurer des contenus d'apprentissages	27 % (12)	75 % (33)	+ 48 %
Choisir des méthodes d'enseignements en fonction des apprentissages visés par les étudiants	43 % (23)	77 % (41)	+ 34 %
Organiser une évaluation des apprentissages dans une perspective formative	29 % (15)	77 % (40)	+ 48 %
Organiser une évaluation des apprentissages dans une perspective sommative	35% (14)	85 % (35)	+ 50 %
Créer de l'interactivité avec des grands groupes d'étudiants	41 % (18)	80 % (35)	+ 39 %
Accompagner et encadrer les différentes phases du travail en petits groupes d'étudiants	55 % (24)	86 % (38)	+ 32 %
Proposer des activités pour que les étudiants prennent conscience de leurs stratégies d'apprentissage	11 % (5)	93 % (42)	+ 82 %
Développer des activités pédagogiques pour soutenir la motivation des étudiants	47 % (20)	91 % (39)	+ 44 %
Evaluer la qualité pédagogique d'un de mes diaporamas d'enseignement	38 % (17)	84 % (38)	+ 46 %
Construire une grille critériée pour corriger une évaluation des apprentissages de mes étudiants	39 % (17)	86 % (38)	+ 47 %
Rédiger un syllabus de cours permettant d'engager les étudiants dans les apprentissages souhaités	51 % (23)	87 % (39)	+ 36 %
<b>Moyenne</b>	<b>41 %</b>	<b>84,5 %</b>	<b>+ 43,5 %</b>