

Actes du 31^e colloque de l'ADMEE Europe

8-10.01.2019

Université
de Lausanne

Organisateurs:
Nathalie Younès,
Christophe Gremion,
Emmanuel Sylvestre

Pour citer ce document

Gremion, C., Sylvestre, E. & Younes, N. (dir.). (2019). *Actes du 31ème Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ?* Lausanne, Suisse : IFFP et CSE de l'Université de Lausanne.

Mise en page :
Manon Gremion
Julien Savioz

Graphisme :
Julien Savioz

Ce document est publié sous une licence Creative Commons Attribution 3.0 non transposé (CC BY 3.0).



Pour mieux comprendre ce type de licence, consultez le site creativecommons.ca.

Communication 254.2 : Évaluer la satisfaction quant à un programme de formation en pédagogie universitaire : créer une synergie avec son public

Maitre Jean-Philippe, jean-philippe.maitre@unil.ch, CSE, Université de Lausanne, Suisse
Antille Marine, marine.antille@unil.ch, CSE, Université de Lausanne, Suisse
Sylvestre Emmanuel, emmanuel.sylvestre@unil.ch, CSE, Université de Lausanne, Suisse

Contexte

Dans cette contribution, nous présentons une évaluation de la satisfaction des participants quant au programme de formation en pédagogie universitaire proposé par le Centre de Soutien à l'Enseignement (CSE) de l'Université de Lausanne (UNIL) à l'ensemble de ses corps enseignant. Ce programme vise le développement professionnel des compétences en matière d'enseignement et l'amélioration de l'enseignement dans son ensemble. Il s'inscrit dans les valeurs de responsabilité de l'enseignant et de réflexivité sur ses pratiques prônées par l'institution en matière d'enseignement et d'évaluation (Berthiaume *et al.*, 2011). A ce titre, tout membre des corps enseignant, quel que soit son statut, y a librement accès, sur inscription. A l'instar de l'ouvrage publié sous la direction de Louise Langevin (2007), et en tant que membres de ce service, nous ferons plusieurs constats pour inspirer l'action, ou du moins provoquer la réflexion sur la manière de répondre au mieux aux besoins de ces publics tout en veillant au respect des valeurs institutionnelles en la matière.

En juin 2017, nous avons initié une refonte de notre programme de formation. Initialement, celui-ci s'organisait en un bloc de quatre jours (inspiré par le modèle de Saroyan et Amudsen, 2004). Le taux d'inscription diminuant, et recevant régulièrement des remarques quant à sa longueur, nous avons divisé ces quatre jours en cinq blocs : deux de deux jours, deux de un jour et un d'une demi-journée. Certes le tout menait à plus de six jours de formation, mais notre hypothèse était que les enseignants disposaient de besoins ciblés et que des formations isolément plus courtes et tout aussi ciblées – plutôt qu'une approche ample et générale – répondraient mieux à leurs besoins. Ainsi, chacun de ces cinq blocs permettait de rentrer plus en détail dans différents aspects de la pédagogie universitaire : le *course design* (*Ibid*), les techniques d'animation, les stratégies d'évaluation, les compétences transversales et la communication par l'intermédiaire d'un atelier de micro-teaching (McGarvey et Swallow, 1986).

A l'issue de la première année d'implémentation de ce programme de formation, nous faisons toutefois face à un résultat contradictoire. Prise individuellement, la fréquentation de chaque session de formation a diminué ; ce qui en freine alors la dynamique interactive et en diminue l'intérêt pour les participants. Toutefois, le nombre d'inscriptions à nos formations – prises dans leur ensemble – n'a jamais été aussi élevé, tout en restant modeste relativement au nombre d'enseignants visés. Ces constats nous empêchent de formuler une conclusion évidente quant à la pertinence du nouveau programme de formation proposé et aux facteurs de motivation de notre public.

Objectifs de la contribution

Ainsi, pour toujours viser une meilleure synergie entre les besoins des enseignants de notre université et le développement de notre offre de formation, nous menons actuellement une

procédure formelle d'évaluation de la satisfaction de ce programme. L'objectif est que celle-ci nous permette, comme le suggère Trigwell (2013), de dépasser les seules données quantifiables quant à la logique des acteurs et de pouvoir se pencher sur les mécanismes qui dirigent effectivement leurs actions, autant que sur les contextes qui les influencent.

Notre objectif pour le présent travail est donc de présenter des éclairages sur ce qui explique, d'une part, l'évolution du nombre d'inscriptions entre les deux programmes et, d'autre part, le maintien d'un intérêt modéré des enseignants à l'égard de ces formations. Conscients du nombre considérable de sollicitations auxquelles sont soumis les enseignants, du caractère facultatif de la formation ou encore de la valeur accordée à l'enseignement, il s'agit pour nous de parvenir à distinguer, à propos de cette fréquentation, ce qui s'explique par des variables sur lesquelles nous pouvons agir (durée de formation, thème, communication, dates, etc.) de ce qui s'explique par des variables contextuelles.

Méthode

Pour répondre à cette interrogation, notre démarche repose sur deux ensembles de données. En premier lieu, chacune de nos formations est évaluée par ses participants. Nous disposons ainsi de l'avis de tous les enseignants ayant participé entre 2008 et 2018 (n=182). Ces évaluations de la satisfaction des participants sont élaborées selon la méthode de construction proposée par Bernard (2011) pour l'évaluation de l'enseignement. En fonction des années, elles sont composées de trois à cinq questions fermées sur lesquelles les enseignants expriment leur accord à l'aide d'une échelle de Lickert en quatre points plus le « sans avis ». Par exemple :

- Les activités et exercices m'ont été utiles.
- Les interactions avec les participants m'ont été utiles.
- Le contenu répondait à mes besoins

Elles sont aussi composées de trois questions ouvertes :

- Le plus utile pour vous dans cette formation.
- Les points forts de la formation.
- Les points faibles de la formation.

En second lieu, nous avons mené une consultation auprès de 10 enseignants ayant suivi une ou plusieurs de nos formations (ancien et nouveau programme). Chacun appartenait, au sein de notre université, à une faculté ou à un institut différent. Sous forme d'entretien individuel, nous les avons, d'une part, interrogés sur ce qui entoure les formations : leur communication (qualité du mail semestriel décrivant les formations, sa fréquence) et leur logistique (lieu, durée, période de l'année, de la semaine, en présence ou en ligne). D'autre part, nous les avons aussi interrogés sur les éventuels manques qu'ils auraient ressentis face à notre offre de formation.

Résultats

A propos d'abord des résultats des évaluations de satisfaction ; ils sont très clairs. De 2008 à 2018, toutes les évaluations des formations ont reçu, de la part des participants, un taux d'accord moyen aux questions fermées supérieur à 80%. En ce qui concerne les réponses aux questions ouvertes, celles-ci ont été traitées à l'aide de la méthode de classification proposée par L'Ecuyer (1990). Il s'agit de croiser la valence du commentaire (positif ou négatif) avec des catégories préalablement établies quant aux différents aspects sur lesquels

les participants peuvent s'exprimer (contenu, structure, exemples, échanges, horaire, etc.). Sur un total de 756 commentaires reçus entre 2008 et 2018, 566 – soit près de trois sur quatre – sont des commentaires positifs, principalement concernant l'intérêt des contenus, le formateur / la formatrice ou la qualité des interactions pendant la formation. Quant aux commentaires négatifs (n=190), ils concernaient principalement des contenus parfois pas assez concrets, ainsi que les horaires de formation.

Pour les résultats de la consultation, nous avons comptabilisé les réponses équivalentes reçues de différents enseignants. Nous n'avons ensuite pris en compte que les réponses majoritaires (formulées cinq fois ou plus). En voici un descriptif :

- A propos de la communication : La forme et le fond sont appréciés (n=5).
- A propos du lieu : Il ne semble pas y avoir de nécessité d'en changer (n=5).
- A propos de la période annuelle : Entre les deux semestres (n=7) ou avant la rentrée en septembre (n=5) semblent les périodes à favoriser.
- A propos des moments de la semaine : Entre 12h et 14h (n=5) est à la fois la durée et la période qui obtiendrait le plus d'adhésion quant au format des formations.
- A propos de l'organisation : Si les formations devaient faire plus de deux heures, alors il faudrait les envisager en plusieurs demi-journées (n=6) plutôt qu'en un bloc de plusieurs jours.
- A propos d'une offre en ligne : Les enseignants rencontrés sont très majoritairement réfractaires (n=8) notamment dû à une crainte quant à l'impact sur la qualité des interactions avec le formateur et les autres participants.
- A propos du contenu : Les enseignants expriment le souhait de contenus les plus pratiques possibles (n=7).

Éléments conclusifs

Mis côte-à-côte, ces deux ensembles de données nous signalent qu'une fois dans la salle de formation, les quelques limites pointées par les enseignants – par exemple un souhait de contenus plus pratiques – ne semblent pas pouvoir expliquer la fréquentation modeste aux formations offertes. Les enjeux semblent plutôt logistiques, et tout particulièrement liés aux agendas des enseignants, qui souhaiteraient des formations plus courtes, sur des temps de pause et / ou plus réparties dans le temps.

Si l'on repense à notre interrogation de départ – faut-il favoriser un programme en bloc de quatre jours, ou un programme découpé en deux fois deux jours, deux fois un jour et une demi-journée ? – la réponse semble n'être ni l'un, ni l'autre. D'un point de vue strictement logistique, les deux semblent se fonder sur des formats trop longs pour le public visé. Pourtant, tous les contenus que nous souhaiterions partager avec les enseignants ne sont pas tous délivrables en deux heures. Alors, en 2019, nous avons opté pour le maintien du format découpé, en proposant les blocs de deux jours en une demi-journée par semaine, réparties donc sur quatre semaines. L'étude de la fréquentation et de la satisfaction sont en cours. Par ailleurs, une étude des perceptions des formateurs est aussi à mener puisque, en un bloc ou en plusieurs demi-journées, il est probable que le déroulement des formations en soit modifié.

Enfin, pour compléter notre réflexion, un dernier point de vue nous paraît nécessaire : celui des enseignants qui ne sont jamais venus suivre nos formations. Pour quelle(s) raison(s) n'ont-ils jamais fait cette démarche ? Est-ce là aussi plutôt pour des questions d'organisation, ou alors pour des raisons d'intérêt relatif aux contenus ? S'il s'agit de ce dernier point, est-ce effectivement pour une absence de besoin de leur part, ou pour des incompréhensions dues

à une mauvaise communication de notre part ? S'il s'agissait de raisons logistiques, les propositions faites par les enseignants déjà rencontrés les satisferaient-ils ? C'est dans le cadre d'une démarche d'auto-évaluation du service que nous avons à mener en 2019 que nous poursuivrons notre démarche d'évaluation des formations et donc, tout particulièrement désormais, auprès de ces enseignants qui ne connaissent pas notre service.

Mots-clés

Pédagogie universitaire, formation, évaluation

Références bibliographiques

- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, (67), 53–72. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : PUQ.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec: PUQ.
- McGarvey, B. et Swallow, D. (1986). *Microteaching in teacher education and training*. Londres : Croom Helm.
- Saroyan, A. et Amundsen, C. (2004). *Rethinking teaching in higher education*. Sterling : Stylus publishing.
- Trigwell, K. (2013). Evaluating the impact of university teaching development programmes: Methodologies that ask why there is an impact. Dans E, Simon et G. Pleschová (dir.), *Teacher development in Higher Education*. New York et Londres : Routledge (pp.257-273).

