

Initier le développement professionnel du pédagogue : le cas d'un atelier de
pédagogie universitaire obligatoire pour nouveaux professeurs

Initier le développement professionnel du pédagogue : le cas d'un atelier de pédagogie universitaire obligatoire pour nouveaux professeurs

LAMIEL BRASSEUR

HEC Montréal, Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique, lamiel.brasseur@hec.ca

YOUEN CARIOU

HEC Montréal, Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique, youden.cariou@hec.ca

CLAIRE MOREAU

HEC Montréal, Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique, claire.moreau@hec.ca

TYPE DE SOUMISSION : ANALYSE DE DISPOSITIF

RESUME

L'objectif de la communication est de présenter une analyse d'un dispositif de formation offert aux professeurs nouvellement engagés. En ce sens, seront d'abord présentés le contexte du dispositif, les caractéristiques des participants et des animateurs, les objectifs et le programme détaillé du dispositif. Puis, l'évaluation du dispositif sera présentée à la fois à travers ce que les professeurs nouvellement engagés en disent eux-mêmes ainsi que grâce à l'outil d'analyse FFOM ou SWOT (Forces, Faiblesses, Opportunités, Menaces). Enfin, les défis rencontrés par les formateurs et les constats observés après une troisième édition permettront de mettre en lumière des perspectives d'amélioration et de formuler de nouveaux questionnements sur le développement professionnel des nouveaux professeurs.

SUMMARY

The objective of the communication is to present the results of the analysis of pedagogical training for new academic professors. First, the context of the workshops, the participants and animators' profiles, the objectives and the details of the program will be presented. Then, the evaluation of the pedagogical training program will be presented through the professor's feedback and the SWOT analysis (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats). Finally, the challenges and the findings will be highlighted to improve the training program and to help understand the pedagogical development of new academic professor.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Développement professionnel, nouveaux professeurs, atelier, programme de formation

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Faculty development, new academic professor, training program, workshops

1. Contexte et origine du dispositif

Au Québec, aucune législation provinciale n'oblige les institutions universitaires à offrir de formation à leurs nouveaux enseignants. Toutefois, les institutions universitaires auraient commencé à se doter de centres de pédagogie dans les années 90 (GRIIP, 2014). Ainsi, chaque institution organise comme elle l'entend son centre de pédagogie et définira sa mission en matière de soutien et d'accompagnement des nouveaux enseignants.

HEC Montréal a vu naître un centre de technopédagogie en 2003 dans lequel étaient regroupés des conseillers technopédagogiques. En 2010, afin de favoriser un développement pédagogique fort des enseignants, est née la Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique (DAIP) qui compte une dizaine de conseillers et concepteurs pédagogiques.

Pour répondre à sa mission, la DAIP offre chaque trimestre une journée d'accueil aux nouveaux enseignants, et ce, quel que soit leur statut d'emploi de l'enseignant contractuel à l'enseignant-chercheur de carrière. Bien que facultative, cette journée attire la majorité des nouveaux enseignants. La culture d'enseignement de HEC Montréal, les différents outils technopédagogiques, la planification de leur première séance de cours et les prémisses d'une gestion de classe saine et efficace sont autant de sujets qui permettent aux enseignants de prendre contact avec la pédagogie universitaire. De plus, lors de cette journée, les professionnels de la DAIP créent un lien aussi durable que possible avec les nouveaux enseignants.

Alors que l'ensemble des enseignants peut au besoin demander du soutien ou assister aux ateliers organisés par la DAIP, les nouveaux professeurs (enseignants-chercheurs), eux, ont l'obligation de suivre trois ateliers au cours de leurs premières années d'engagement :

- (1) atelier d'intégration
- (2) atelier de pédagogie (durant la première année d'engagement)
- (3) atelier de recherche

Il semble essentiel de préciser que ces ateliers sont rémunérés. Les professeurs s'engagent donc à les suivre dès lors qu'ils signent leur contrat de travail.

L'atelier de pédagogie s'inscrit dans la volonté de HEC Montréal d'assurer le développement pédagogique de ses nouveaux professeurs. Soucieuse que les apprentissages de ses étudiants soient significatifs, l'École n'en est pas moins consciente qu'un enseignant non formé peut vivre un stress important et des difficultés lors de ses premières sessions d'enseignement (Dumont et Rege Colet, 2015). Ces difficultés, sont non seulement gages de souffrance pour certains mais également anxiogènes lors de l'obtention de la permanence (\pm 5 ans après leur engagement). En effet, la permanence est obtenue principalement sur la base des recherches scientifiques publiées et des résultats obtenus lors des évaluations de l'enseignement. L'atelier répond donc à l'intention d'appuyer les enseignants dans cette démarche.

D'abord orchestré par un professeur à la retraite, l'atelier de pédagogie a été confié à la DAIP en 2017. À ce jour, elle a assuré deux itérations (2017 et 2018) et est mandatée pour en assurer une troisième (hiver 2019).

2. Principales caractéristiques du dispositif actuel

2.1. Les participants

Les enseignants qui participent à l'atelier de pédagogie sont des professeurs nouvellement engagés qui ont assez peu d'expérience comme enseignant universitaire. Le **tableau 1** met en lumière le nombre de participants au cours des années où la DAIP a offert l'atelier de pédagogie. HEC Montréal étant une école de gestion francophone, les cours sont offerts majoritairement en français, même si plusieurs programmes sont bilingues ou trilingues (anglais et espagnol). Si plusieurs professeurs sont engagés sans maîtriser parfaitement le français, l'une des conditions de leur embauche est qu'ils l'apprennent pour enseigner en français dès leur deuxième année d'engagement. Même si l'École offre des cours de langue à ses professeurs,

Initier le développement professionnel du pédagogue : le cas d'un atelier de pédagogie universitaire obligatoire pour nouveaux professeurs

leur niveau est parfois débutant ou intermédiaire au moment où ils suivent l'atelier de pédagogie. Ce faisant, la langue française est un enjeu à considérer lors de l'animation des séances.

Tableau 1 : Synthèse du nombre de participants selon l'année

ANNÉE	PARTICIPANTS
Hiver 2017	14 (dont deux non-francophones)
Hiver 2018	10 (dont quatre non-francophones et deux de niveau intermédiaire en français)
Hiver 2019	8 (1 non-francophone)

2.2. Les animateurs/formateurs

Depuis que l'atelier leur a été confié, les conseillers pédagogiques de la DAIP l'ont révisé en profondeur (il était constitué d'une série de présentations faites par des invités) et planifié en fonction d'intentions pédagogiques spécifiques qu'ils ont rédigées en tenant compte de la littérature et des besoins identifiés (Poumay, 2016). Ils ont également créé le matériel pédagogique et les activités d'apprentissage nécessaires à l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés.

Tout au long de l'atelier de pédagogie, les conseillers pédagogiques favorisent les moments de partage en invitant des professeurs d'expérience et des professionnels de différents services de l'École. Ces intervenants partagent leur expérience et leur expertise lors de tables-rondes au cours desquelles des discussions donnent aux nouveaux professeurs l'occasion de créer des liens significatifs avec leurs pairs expérimentés et de poser les questions qui les préoccupent le plus. Ainsi, les participants savent maintenant qu'ils peuvent compter sur des pairs bienveillants et des professionnels prêts à les aider (Lambert, Huneault et Daele, 2016).

2.3. Les principes sous-jacents

2.3.1 Les valeurs

Lorsque les conseillers pédagogiques ont reçu le mandat d'offrir l'atelier de pédagogie, ceux-ci ont souhaité faire vivre aux nouveaux professeurs une expérience

d'apprentissage vivante, engageante et authentique, fondée sur l'écoute active et le non-jugement (Daoudy et Isaac, 2016 ; Poumay, 2016), visant à la fois la connaissance de soi comme enseignant, la connaissance de l'autre comme étudiant et le développement d'une philosophie d'enseignement qui leur est propre (Rege Colet et Rovero, 2015a). Ce faisant, les conseillers pédagogiques ont tenté d'incarner ces valeurs pédagogiques et de mettre en pratique l'apprentissage par modelage, apprentissage qui se fait à travers l'observation du comportement d'autrui (Ferland-Gagnon et Vaillancourt, 2016) tout au long des séances qu'ils ont planifiées et animées.

2.3.2 Les intentions et les objectifs de l'atelier de pédagogie

Forts de ces valeurs pédagogiques, les conseillers ont d'abord identifié leurs intentions pédagogiques et les objectifs d'apprentissage qu'ils souhaitaient atteindre avec leurs nouveaux professeurs. Ce faisant, ils se sont assurés d'un alignement pédagogique (Biggs et Tang, 2011) cohérent entre les objectifs d'apprentissage et les activités proposées pendant les séances. Aucune activité d'évaluation sommative n'est prévue, mais les conseillers peuvent toutefois valider l'atteinte des objectifs tout au long des séances grâce aux discussions, mais également au moment de la synthèse de l'atelier qui se fait via une activité de création et de partage de cartes conceptuelles.

Le tout a été créé dans le but d'accompagner le professeur à « devenir enseignant », ce qui ne signifie pas seulement développer des compétences techniques (planification, création d'activités d'apprentissage ou d'outils d'évaluation), mais suppose également de développer un « savoir-être enseignant » qui passe par la connaissance de soi et de l'autre ainsi que par le regard réflexif que l'on peut porter sur ses apprentissages et sur son développement pédagogique (Rege Colet et Rovero, 2015b).

L'atelier de pédagogie s'est doté de huit objectifs d'apprentissage précis dont certains sont davantage de l'ordre de l'acquisition de compétences, alors que d'autres sont liés à l'intention concernant l'appropriation de leur rôle d'enseignant via la réflexivité.

2.4. L'organisation temporelle du dispositif

L'atelier de pédagogie se compose de 9 séances en présence de 3 heures chacune en plus d'une observation en classe effectuée par un conseiller pédagogique et d'un entretien privé pour en discuter et donner de la rétroaction. L'atelier a lieu de mars à mai de l'année suivant l'engagement du nouveau professeur, à raison d'une séance par semaine.

2.5. Le programme détaillé

La DAIP a offert l'atelier de pédagogie aux sessions d'hiver 2017 et d'hiver 2018. Il est prévu qu'une itération se donne à l'hiver 2019. Le tableau 2 résume les thématiques prévues pour l'itération de 2019, sous réserve de quelques changements lors de son déroulement.

Tableau 2 : planification des séances de l'atelier de pédagogie

SÉANCES	THÈMES SPÉCIFIQUES
1. LES ÉTUDIANTS	1. Le développement socio affectif et la diversité des étudiants
2. LA GESTION DE CLASSE	1. La motivation et la gestion de classe
3. LA PLANIFICATION SELON LES PRINCIPES DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE	1. La psychologie cognitive et l'alignement pédagogique
4. LA CONSTRUCTION D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE (DANS UNE PERSPECTIVE DE CUA)	1. La conception d'une activité d'apprentissage alignée 2. Table ronde avec des professeurs ayant expérimenté différentes approches
5. LES ÉVALUATIONS	1. La conception d'une activité d'évaluation alignée 2. La préparation des étudiants à l'évaluation
6. LE SOUTIEN AUX ÉTUDIANTS	1. Présentation des programmes de M.Sc. 2. Table ronde avec le service aux étudiants et les bibliothécaires
7. LA COLLABORATION ENTRE LES PROFESSEURS	1. Table ronde avec professeurs d'expérience 2. Conseil Collégial / Co-développement
8. L'ENSEIGNANT COMME PRATICIEN RÉFLEXIF	1. Réflexion sur la façon d'enseigner, sur ce que l'enseignant et les étudiants font. 2. Rédaction de sa philosophie d'enseignement
9. LA SYNTHÈSE	1. Retour sur l'ensemble des séances et réinvestissement des activités
10. OBSERVATION D'UNE SÉANCE DE COURS ET RENCONTRE INDIVIDUELLE POUR DISCUTER DE L'OBSERVATION	

2.6. Le matériel offert aux participants

Pour chaque groupe, la DAIP crée un site dans la plateforme ZoneCours (ENA de l'institution). Les professeurs y retrouvent l'horaire, les salles de classe ainsi que le nom des invités (s'il y a lieu). La présentation et le matériel distribué aux professeurs sont également diffusés via cette plateforme. Le matériel reste disponible aux professeurs en tout temps après l'atelier de pédagogie.

3. Principales évolutions du dispositif

3.1 Évolutions au départ

Dès que l'atelier de pédagogie a été confié à la DAIP, plusieurs changements ont été apportés au programme. Entre autres choses :

- Le format des conférences a été évité au maximum au profit de tables rondes et d'activités favorisant l'échange et la discussion.
- La planification de l'atelier s'est faite en respectant le principe d'alignement pédagogique et la progression des apprentissages réalisés par les professeurs plutôt que selon la disponibilité des conférenciers prévus.
- Une séance était consacrée à une discussion entre pairs au sujet de leur performance respective lors d'une séance d'enseignement filmée, discussion qui n'était balisée par aucune grille ou canevas. Le format a été changé au profit d'une observation en classe par les conseillers pédagogiques suivie d'une discussion personnalisée et confidentielle.

3.2 Évolutions entre les trois éditions

Au cours des trois éditions offertes par la DAIP, quelques éléments ont été déplacés dans la planification des séances et du matériel pédagogique a été ajouté. De plus, dès le début de l'atelier, les professeurs sont invités à compléter un formulaire dans lequel ils peuvent spécifier s'ils ont déjà suivi une formation en pédagogie (soit dans le cadre de leur doctorat, d'un cours ou lors de la journée d'accueil), ce sur quoi ils se sentent à l'aise, ce sur quoi ils aimeraient travailler et enfin leur objectif dans le cadre de l'atelier de pédagogie. Cela permet aux conseillers pédagogiques de mieux cerner les

besoins des professeurs et d'ajuster certains éléments en conséquence (Douady et Isaac, 2016 ; Poumay, 2016) sans évidemment revoir la planification en profondeur pendant l'itération.

Par ailleurs, compte tenu des enjeux linguistiques vécus selon les années par les nouveaux professeurs, le matériel a été traduit, du soutien a été obtenu grâce à la participation occasionnelle d'un interprète qui a joué le rôle de facilitateur linguistique. Cependant, la planification de l'atelier et le matériel font l'objet d'un questionnement continu de la part des animateurs.

4. Évaluation du dispositif

4.1. Retour des participants et constats

L'atelier de pédagogie ne fait pas l'objet d'une évaluation formelle. Toutefois, à la fin de l'atelier, on demande aux professeurs de nommer :

- leur «déclic» pédagogique (ce qui les a le plus marqués pendant l'atelier),
- 2 éléments qui les aideront dans leur pratique enseignante,
- 1 élément qu'ils vont réinvestir dès l'automne,
- 2 éléments qu'ils auraient souhaité approfondir,
- tout autre commentaire constructif.

Ces informations ont permis aux conseillers pédagogiques d'assurer l'amélioration continue du dispositif. Les pistes proposées sont intégrées autant que faire se peut.

De plus, l'équipe de la DAIP a constaté avec satisfaction que les liens créés avec les professeurs et entre les professeurs eux-mêmes perduraient bien après la fin de l'atelier de pédagogie.

Suite aux itérations de 2017 et 2018, d'autres membres du corps enseignant ayant un statut différent ont réclamé un atelier de la sorte. En effet, plusieurs participants ont vanté dans leurs départements respectifs les mérites de l'atelier. Certains directeurs ont par la suite demandé que l'atelier et/ou l'observation avec rétroaction soient

obligatoires pour tous leurs enseignants, ce qui est pour le moment impossible compte tenu des ressources actuelles.

4.2 Analyse stratégique du dispositif

Dans une perspective plus stratégique, le dispositif pédagogique a été analysé grâce à l'outil d'analyse FFOM ou SWOT pour Strengths/Forces, Weaknesses/Faiblesses, Opportunities/Opportunités, Threats/Menaces. Le fruit de cette analyse se trouve dans le tableau 3.

Tableau 3 : analyse du dispositif selon ses forces, ses faiblesses, les menaces et les opportunités

FORCES	FAIBLESSES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caractère obligatoire ← ▪ Expertise et qualités interpersonnelles des animateurs/formateurs ▪ Expertise de conception (formation et matériel, adaptation au rythme des participants) ▪ Appui de la Direction ▪ Apprentissage par modelage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caractère obligatoire ▪ Contraintes temporelles ▪ Gestion des différences linguistiques ▪ Gestion des différences individuelles en termes d'expérience en classe ▪ Gestion de classe dans un contexte de statuts différents (conseillers pédagogiques - professeurs) ▪ Gestion des différences culturelles liées aux pratiques pédagogiques ▪ Absence d'évaluation d'impact
OPPORTUNITÉS	MENACES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages (non-mesurée) ▪ Création de nouveaux dispositifs (novembre de la pédagogie, école d'été, etc.) à l'intention des enseignants ▪ Création d'un lien de confiance avec les enseignants les portant à travailler avec des conseillers pédagogiques dans l'avenir. ▪ Diffusion de bonnes pratiques et stimulation de l'intérêt pour la pédagogie universitaire à travers le corps professoral ▪ Partage et réflexion avec d'autres institutions pour favoriser l'amélioration continue du dispositif de formation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moment choisi dans la carrière ▪ Étalement du dispositif jusqu'en mai (saison des colloques pour les professeurs) ▪ Message diffusé à l'égard de la pédagogie dans certains départements ▪ Langue des professeurs participants ▪ Changement de direction ou pressions politiques : l'atelier pourrait être supprimé

L'analyse effectuée et synthétisée dans le précédent tableau met en lumière notamment les éléments suivants :

- La mise en place du dispositif permet une foule d'opportunités que l'équipe en place se doit de saisir, de poursuivre ou d'exploiter davantage.
- Si la participation obligatoire constitue une faiblesse à cause de son impact sur la motivation de certains participants, elle comporte aussi son lot d'avantages. En effet, sans la décharge de cours qu'elle implique, les jeunes professeurs n'auraient pas le temps de s'investir dans une telle démarche, même si elle était allégée ou plus flexible. Or, c'est en début de carrière qu'ils en profitent le plus, car on leur demande non seulement d'enseigner, mais de créer des cours, de superviser des étudiants, de participer à des révisions de programmes...une foule d'occasion de mettre à profit le bagage acquis dans l'atelier. Plusieurs mentionnent après-coup qu'ils sont heureux de ce caractère obligatoire sans lequel ils n'auraient pas profité de cette occasion. Par contre, pour quelques rares participants, la participation à l'atelier est davantage un poids qu'une occasion d'apprendre et pour favoriser leur engagement, les conseillers déploient toutes sortes de moyens et continuent de chercher des moyens de mettre de l'avant la valeur de l'atelier pour leur pratique et de rester à l'affût de façons de susciter l'intérêt, la participation et l'engagement via les sujets abordés, leurs approches ou leurs techniques d'animation.
- L'enjeu de la langue dans le cadre d'un dispositif basé sur la pédagogie active demeure un défi important : comment faire participer des enseignants qui maîtrisent mal ou très peu le français ? Cette dimension a été explorée avec la direction et des solutions sont envisagées actuellement. Les animateurs se refusent à opter pour un mode plus transmissif pour pallier cette contrainte pour les raisons évoquées précédemment (isomorphisme, modelage).
- L'absence d'évaluation d'impact constitue indéniablement une faiblesse du dispositif. En effet, une validation des répercussions de l'atelier sur les pratiques des enseignants serait une prochaine étape à franchir. Les modèles de Kirkpatrick (2006), de Guskey (2002) ou de (Saunders, 2000) constitueraient des outils éprouvés sur lesquels s'appuyer dans cette démarche.

5. Conclusions et perspectives 2019+

Suite aux retours des nouveaux professeurs sur le dispositif dans la communauté enseignante, un atelier de pédagogie pour enseignants expérimentés (chargés de cours, maîtres d'enseignement et professeur) a été d'abord offert. Celui-ci a finalement donné lieu à la création d'une École d'été en pédagogie universitaire ayant réuni une trentaine d'enseignants de tous statuts. La direction de l'École a également été témoin de la satisfaction des professeurs.

L'équipe de conseillers entend également réfléchir à la mise en place d'un outil pour obtenir de la rétroaction de la part des participants quant à leurs pratiques individuelles d'animation mises de l'avant durant l'atelier.

Une lacune à combler fera également partie des réflexions au cours de la prochaine année : la possibilité d'évaluer l'impact de l'atelier sur les pratiques pédagogiques actuelles et futures des participants.

Dans une optique de développement professionnel continu, l'École souhaite déployer en 2020 un dispositif de formation plus large incluant la rédaction d'un portfolio d'enseignement, des observations par les pairs, du mentorat et un accompagnement du directeur de département. Les conseillers pédagogiques devraient, dans la cadre de cette initiative, mettre sur pied un atelier de rédaction du portfolio d'enseignement et des mesures de soutien pour les directions de département afin d'appuyer ces derniers dans leur rôle d'accompagnateur pédagogique. Il va sans dire que ces activités devront s'inscrire dans une démarche plus large et en parfaite synergie avec l'atelier de pédagogie des nouveaux enseignants.

Références bibliographiques

- Biggs, J. et Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does*. (4^e éd.). Berkshire, Angleterre: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Daoudy, J. et Isaac, S. (2016). Concevoir et animer un atelier de formation. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (133-150). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.
- Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique. (2018). Qu'est-ce que la DAIP. Récupéré à https://www.hec.ca/daip/a_propos/index.html
- Dumont, A. et Rege Colet, N. (2015). Gérer son stress en milieu académique. Dans N. Rege Colet et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : se développer au titre d'enseignant* (129-150). Berne, Suisse : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.
- Ferland-Gagnon, J. et Vaillancourt, J. (2016). Le modelage, une stratégie d'apprentissage visant à faciliter l'acquisition de compétences motrices chez le musicien en début de formation. *Recherche en éducation musicale*, 33, 91-116. Récupéré à https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_33_Modelage.pdf
- Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique. (2014). *La formation et l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants. Pratiques actuelles, besoins des nouveaux enseignants, ressources disponibles à développer*. [Rapport du sous-comité du GRIIP sur la formation et l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants]. Récupéré à <http://pedagogie.uquebec.ca/portail/repertoire/la-formation-et-l'accompagnement-pedagogique-des-nouveaux-enseignants>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Lambert, M., Huneault, C. et Daele, A. (2016). Au-delà des ateliers : différentes initiatives pour soutenir la formation des enseignants. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (151-168). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.
- Poumay, M. (2016). Construire un programme de formation pédagogique pour les enseignants. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (112-132). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.

Rege Colet, N. et Rovero, P. R. (2015a). Prendre conscience de sa vision de l'enseignement. Dans N. Rege Colet et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : se développer au titre d'enseignant* (49-74). Berne, Suisse : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.

Rege Colet, N. et Rovero, P. R. (2015b). Explorer les apports de la pratique réflexive. Dans N. Rege Colet et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : se développer au titre d'enseignant* (111-128). Berne, Suisse : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.

Saunders, M. (2000). Beginning an evaluation with RUFDATA: theorizing a practical approach to evaluation planning. *Evaluation*, 6(1), 7-21.