

# La formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'Université libre de Bruxelles : le programme DANA

ERIC UYTTEBROUCK

Université libre de Bruxelles – Cellule PRAC-TICE, Eric.Uyttebrouck@ulb.be

SOPHIE LECLOUX

Université libre de Bruxelles – Cellule PRAC-TICE, Sophie.Lecloux@ulb.be

## TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

## RESUME

Créé en 2007-2008, le dispositif DANA (Dispositif d'Accompagnement des Nouveaux Académiques) s'adresse aux enseignants-chercheurs nouvellement engagés à l'Université libre de Bruxelles (ULB). Le cœur de ce dispositif de formation à la pédagogie universitaire est constitué d'un séminaire résidentiel de deux jours et demi. Durant ce séminaire, les participants ont l'occasion de travailler les objectifs, les méthodes et l'évaluation d'un enseignement de leur choix, ainsi que l'alignement pédagogique de ces différents éléments, au travers d'activités variées, tout en bénéficiant du regard du groupe et des conseillers pédagogiques animant les ateliers. La présente contribution, sous forme de retour d'expérience, décrit le dispositif DANA (principes, objectifs, déroulement, etc.), son évolution, ainsi que les forces et faiblesses de la formule proposée.

## SUMMARY

Launched in 2007-2008, the DANA (for *Dispositif d'Accompagnement des Nouveaux Académiques*) program is aimed at newly-recruited professors at the *Université libre de Bruxelles* (ULB). The heart of this program consists of a residential workshop lasting two and a half days. During this workshop, participants have the opportunity to work on the objectives, methods and evaluation of a course of their choice, as well as the constructive alignment of these different elements, through various activities, while benefiting from the input of the group and of the educational developers who facilitate the workshop. This contribution, in the form of experience feedback, describes the program (its underlying principles, objectives, organization, etc.), its evolution, as well as the strengths and weaknesses of the proposed format.

**MOTS-CLES (MAXIMUM 5)**

Développement professionnel des enseignants universitaires, formation pédagogique des enseignants universitaires

**KEY WORDS (MAXIMUM 5)**

Professional development for teaching in higher education

## **1. Contexte et origine du dispositif**

L'enseignant universitaire doit aujourd'hui faire face à nombre de défis : massification de l'enseignement, stagnation ou réduction de l'encadrement, multiplication et complexification des tâches, concurrence accrue tant interne qu'externe, etc. (Lanarès et Poteaux, 2013). Dans nombre de pays, c'est pourtant le seul professionnel de l'enseignement à ne bénéficier d'aucune formation pédagogique (Rege Colet et Berthiaume, 2015). C'est pour répondre à ce paradoxe – et dans la lignée d'une attention croissante portée à la qualité de l'enseignement et à la réussite des étudiants – que de plus en plus d'universités mettent en place des programmes de formation pédagogique des enseignants-chercheurs (Langevin, 2007 ; Demougeot-Lebel et Perret, 2011).

En communauté française de Belgique, aucun cadre légal n'existe en la matière : aucune formation pédagogique n'est imposée aux enseignants, ni lors de leur engagement, ni en cours de carrière ; les formations, lorsqu'elles existent, constituent des initiatives des universités elles-mêmes, souvent par l'intermédiaire de leurs centres d'appui pédagogique. A l'ULB, la décision de former les enseignants-chercheurs nouvellement engagés remonte à 2007, lors du lancement par l'équipe rectorale d'un plan d'action plus vaste en faveur de la réussite des étudiants.

Conçu, organisé et animé par la Cellule PRAC-TICE (Pédagogie, Recherche-Action & TICE), la cellule centrale d'appui pédagogique de l'ULB, le dispositif DANA (Dispositif d'Accompagnement des Nouveaux Académiques) est entré en fonction pour la première fois lors de l'année académique 2007-2008.

Le principe de cette formation a également été intégré dans la Charte pédagogique de l'ULB, qui décrit l'idéal de l'institution en matière d'enseignement et détaille les droits et devoirs des étudiants et des enseignants. L'axe 8 de la section consacrée aux enseignants précise que « L'enseignant bénéficie tout au long de sa carrière de possibilités de développement

professionnel » et l'axe 8.1 que « L'enseignant bénéficie d'une formation pédagogique lors de son entrée en fonction. »

Au fil de ses dix ans d'existence, la formation a évidemment évolué. Nous en présentons ci-dessous la forme offerte aux enseignants durant l'année 2017-2018, tout en consacrant une section aux évolutions du dispositif.

## **2. Principales caractéristiques du dispositif**

### **2.1. Public**

Le programme DANA s'adresse aux enseignants-chercheurs engagés durant l'année en cours, et dont le mandat couvre un mi-temps minimum. Le fait d'avoir été récemment engagé ne préjuge en rien de l'ancienneté dans l'enseignement : certains académiques n'ont jamais enseigné ou presque au moment de leur entrée en fonction, d'autres arrivent avec parfois une vingtaine d'années d'expérience – une hétérogénéité dont le dispositif se doit de tenir compte.

Pour des raisons de culture institutionnelle, la participation au programme n'est pas obligatoire. Les enseignants sont incités à y participer par les autorités académiques, à la fois à travers un courrier et au cours d'une séance d'accueil. Le taux de participation moyen tourne autour de 40-50% par an (soit une dizaine d'enseignants participants).

Ajoutons que les critères ne sont pas rigides et que les enseignants-chercheurs qui n'ont pas suivi le programme l'année de leur arrivée sont les bienvenus par la suite. De même, il arrive que des enseignants chevronnés, en raison du bouche à oreille, demandent à participer.

### **2.2. Cadre théorique et principes sous-jacents**

Avant de présenter plus en détails le dispositif de formation proposé, nous pensons utile de mettre en lumière quelques-uns des principes qui ont présidé à sa conception. Ces principes, au nombre de huit, se nourrissent de diverses sources : la recherche actuelle en pédagogie universitaire bien sûr, mais aussi les réflexions menées au sein de réseaux professionnels (voir par exemple Parmentier et al., 2000) ou encore les expériences similaires menées au sein d'autres universités.

### **2.2.1. Simultanéité**

La formation des enseignants peut suivre deux modèles, selon qu'elle précède l'entrée en fonction (modèle consécutif) ou qu'elle soit menée en parallèle avec les tâches d'enseignement (modèle simultané). Selon Poumay (2006, p. 1-41), « Les modèles simultanés peuvent être considérés comme plus en accord avec la formation d'adultes, prenant en compte leur expérience professionnelle comme point de départ de débats et utilisant la pratique réflexive – donc nécessitant une pratique parallèle – comme levier de l'apprentissage. » Le séminaire qui constitue le cœur du dispositif a dès lors lieu en janvier, soit au milieu de l'année académique, ce qui permet à ceux qui n'auraient jamais enseigné au préalable de pouvoir s'appuyer sur un minimum de pratique.

### **2.2.2. Développement professionnel continu**

DANA se veut une étape dans un processus de développement professionnel continu. Cette vision s'oppose à une conception que l'on pourra qualifier de « déficitaire » de la formation, qui postulerait que les nouveaux enseignants arriveraient sans connaissances pédagogiques, suivraient le programme et en ressortiraient « formés ». Comme le rappelle Poumay (2006, p. 6-389), une (brève) formation des nouveaux enseignants ne peut être considérée comme « un vaccin 'one shot' ». Le développement de la facette pédagogique du métier est un processus continu, qui se nourrit d'un courant perpétuel de réflexions, d'expériences, de rencontres, de lectures, de débats, etc. Comme mentionné supra, les participants peuvent parfois cumuler de longues années d'expérience dans plusieurs institutions à l'international. Le dispositif se doit donc de prendre en compte cette diversité de parcours et d'offrir une opportunité de développement utile quelle que soit l'expérience à l'entrée.

### **2.2.3. Individualisation**

Le principe d'individualisation découle logiquement du précédent. Puisqu'il s'agit de permettre à des enseignants de développer leurs compétences quelle que soit leur ancienneté, il est essentiel de construire la formation autour du projet personnel et professionnel de chacun. Pratiquement, ce principe se traduit par des allers-retours constants entre les apports théoriques de la formation et un enseignement précis que le participant choisit de travailler au fil du séminaire.

#### **2.2.4. Isomorphisme**

L'isomorphisme, qui « vise à fait vivre aux enseignants des expériences proches de celles qu'ils devraient faire vivre à leurs propres étudiants et ainsi assurer une parenté avec ce que le futur enseignant aura à installer avec ses étudiants, afin d'assurer une adhésion aux méthodes utilisées » (Verzat & Raucant, 2011), est l'un des quatre grands principes d'efficacité identifiés par les participants au mini-colloque de l'AIPU dédié à la formation des enseignants universitaires (Parmentier, De Ketele, Bernard et Palkiewicz, 2000).

#### **2.2.5. Co-construction des savoirs**

Dans une perspective socio-constructiviste, nous considérons que le groupe, à travers les échanges d'idées, voire les conflits socio-cognitifs, est un moteur de l'apprentissage. Le programme DANA propose un cheminement qui alterne travail individuel et travail en duos, en groupes restreints ou en plénière. Les participants sont notamment régulièrement invités à croiser les regards sur les productions de chacun.

#### **2.2.6. Prise en compte des contraintes temporelles**

Comme le souligne Romainville (2006), une formation des enseignants n'a de chances de porter ses fruits que si elle prend en compte la grande variété de tâches et de prestations (pédagogiques, scientifiques, administratives, logistiques...) déjà exigées de l'enseignant, en particulier en tout début de carrière. Il est donc indispensable de modérer les ambitions d'une telle formation afin qu'elle puisse s'inscrire dans des agendas déjà chargés. Le choix d'un résidentiel de deux jours et demi résulte de cette contrainte.

#### **2.2.7. Ancrage dans la recherche**

Les courants contemporains en pédagogie universitaire, et notamment le SOTL (*Scholarship of Teaching and Learning*), mettent davantage que dans le passé l'accent sur l'aspect recherche, en partant du principe que le langage de la recherche est un langage que les enseignants comprennent et parlent. A mille lieues de la pédagogie « recettes », il s'agit de faire appréhender par les participants la variété et le dynamisme des recherches en matière de pédagogie universitaire, et de leur faire percevoir l'utilité d'y puiser des réponses étayées et documentées à leurs questionnements.

### **2.2.8. Réflexivité**

Dans la lignée notamment des travaux de Schön (1993), il est admis aujourd'hui que l'un des objectifs fondamentaux de la formation des enseignants est d'encourager la « pratique réflexive ». Il s'agit à la fois d'encourager la réflexion sur la pratique professionnelle, l'apprentissage à partir de cette pratique et, pour boucler la boucle, le transfert de cet apprentissage dans le travail pédagogique quotidien.

### **2.3. Objectifs généraux – compétences visées**

La formation DANA s'appuie sur un référentiel de compétences de l'enseignant-chercheur construit localement (Lammé, Uyttebrouck, Blondeau et Feron, 2012). Ce référentiel s'appuie notamment sur le travail issu d'un mini-colloque de l'AIPU en 1999 (Parmentier et al., 2000) et sur celui de l'ULg/LabSET (Poumay et Georges, 2009).

Par rapport au référentiel du mini-colloque AIPU, notre référentiel établit une distinction entre des compétences plus « transversales », susceptibles d'être mobilisées pour les trois missions de l'enseignant-chercheur (par exemple la communication orale et écrite, ou le travail en équipe), et les compétences qui relèvent de « familles de situation » spécifiquement pédagogiques. Nous structurons ces dernières, dans la lignée des travaux du LabSET (Poumay et Georges, 2009) en trois compétences majeures : planification d'un dispositif pédagogique, mise en œuvre et régulation.

Etant donné le temps limité disponible, DANA se centre sur la première de ces compétences, la compétence de conception/planification. Il s'agit donc, pour les participants, d'être capable de *concevoir un dispositif d'enseignement universitaire cohérent depuis les objectifs jusqu'à l'évaluation en passant par le choix des méthodes.*

**Pour la mission d'enseignement**

COMPÉTENCES	SOUS-COMPÉTENCES
<b>planifier</b> <i>un dispositif pédagogique universitaire</i>	Analyser son contexte (Cahier des charges, besoins des étudiants, contraintes matérielles et institutionnelles,...)
	Déterminer les visées et leur niveau d'exigence (Compétences à développer, objectifs à atteindre)
	Déterminer les moyens requis et disponibles (Méthodes d'enseignement, personnes ressources, matériel, organisation, étapes...)
	Prévoir les modalités appropriées d'évaluation des apprentissages (Moments, forme(s) d'épreuves, critères, règles de synthèse de notes, visite des copies...)
	Ajuster la concordance entre visées, moyens et modalités d'évaluation.
<b>le mettre en œuvre</b>	Elaborer les supports de qualité et appropriés à la formation (Pour l'enseignant, pour les étudiants)
	Conduire, réaliser la formation en exploitant judicieusement les démarches et techniques requises
	Evaluer les apprentissages selon les modalités annoncées et assurer les suivis
<b>le réguler</b>	Identifier des questions liées à la mise en œuvre du dispositif pédagogique
	Recueillir l'information pour éclairer les interrogations, au travers de diverses sources (Etudiants, collègues, littérature, soi-même...)
	Analyser l'information recueillie, l'interpréter pour évaluer le dispositif
	Décider des aménagements susceptibles d'améliorer le dispositif

**Figure 1 : extrait du référentiel ULB de compétences pédagogiques de l'enseignant-chercheur**

## 2.4. Déroulement pratique

### 2.4.1. Organisation temporelle du dispositif

Le dispositif DANA comporte trois temps : une séance d'accueil collective, un entretien individuel, et un séminaire résidentiel de deux jours et demi.

#### *Séance d'accueil*

La formation proprement dite s'ouvre par une séance collective d'une demi-journée qui permet d'initier la communauté d'apprentissage. Le dispositif, ses objectifs et ses modalités y sont présentés. Cette séance se clôture par un repas regroupant tous les intervenants (participants et conseillers pédagogiques), qui permet de commencer à cimenter le groupe.

#### *Entretien initial*

Pour les enseignants qui n'ont pu assister à la séance d'accueil, un entretien individuel d'une heure environ est proposé, qui permet d'expliquer les grandes lignes du dispositif. Il s'agit également d'écouter les questions que se pose l'enseignant, d'identifier ses priorités de

développement professionnel et de le guider au mieux au sein des différentes opportunités de formation et de soutien offertes par l'ULB.

### *Séminaire résidentiel*

Le cœur de la formation est constitué d'un séminaire résidentiel de deux jours et demi. Le lieu de résidence est volontairement choisi en dehors de Bruxelles, pour une réelle « mise au vert » ; une participation aux trois jours complets est requise pour une prise en compte de l'inscription (les arrivées tardives ou les départs anticipés ne sont donc pas acceptés, pour des raisons de cohérence de la formation). Les frais sont intégralement pris en charge par l'université.

#### **2.4.2. Programme du résidentiel**

Le programme a pour fil rouge l'alignement pédagogique : après une phase de bilan réflexif sur leur pratique, les participants abordent les contenus, les objectifs, les méthodes et l'évaluation, et sont invités, à chaque étape et en synthèse, à analyser la congruence de leurs différents choix.

##### *Jour 1*

Période	Activité
11h-12h30	Icebreaking Présentation du programme Analyse SWOT de l'enseignement choisi par le participant
12h30-14h00	Repas- Installation
14h00-15h30	Atelier <i>Contenus - Objectifs pédagogiques</i>
15h30-16h00	Pause-café
16h00-17h30	Atelier <i>Objectifs pédagogiques</i>

##### *Jour 2*

Période	Activité
9h – 10h30	Atelier <i>Méthodes</i> : TRC et Apprentissage actif
10h30 – 11h	Pause-café
11h – 12h30	Atelier <i>Méthodes</i> : TICE
12h30 – 14h	Repas
14h – 15h30	Atelier <i>Évaluation</i> : étude de cas
15h30 – 16h	Pause-café
16h – 17h30	Atelier <i>Évaluation</i> : débriefing du cas et balises fondamentales
17h30 – 20h	Activité sociale

##### *Jour 3*

Période	Activité
9h – 10h30	Atelier <i>Évaluation</i> : grilles d'évaluation critériée
10h30 – 11h	Pause-café
11h – 12h	Travail individuel sur l'alignement pédagogique
12h – 12h30	Développement professionnel : dossier d'enseignement et EEE Évaluation du séminaire

**Figure 2 : programme du séminaire résidentiel**



### **2.4.3. Matériel proposé**

Lors du séminaire, un « classeur du participant » est proposé avec les informations pratiques, les présentations, les articles utiles lors du séminaire ainsi qu'une bibliographie. Les participants ont également accès à un espace en ligne de notre campus virtuel où ils peuvent trouver en direct nos présentations du jour, les productions faites par les groupes ainsi que des lectures complémentaires (cet espace reste à leur disposition tout au long de leur carrière académique). Ils reçoivent également un ouvrage en version papier. Il s'agit selon les années tantôt de Berthiaume et Rege Colet (2013), tantôt de Prégent, Bernard et Kozanitis (2009).

### **2.4.4. Activité conviviale**

Outre les repas partagés par les enseignants et les animateurs, une activité sociale est organisée à la fin de la deuxième journée. Il peut s'agir, selon le lieu du séminaire, de la visite d'un château suivi d'une dégustation de produits locaux, d'un jeu de société ou d'un moment aux thermes. Nous sommes également vigilants lors de nos sélections de lieux de résidence à disposer d'un espace de convivialité et de loisirs où ceux qui le désirent peuvent se retrouver après le repas du soir.

## **2.5. Procédure d'évaluation du dispositif**

Le séminaire résidentiel fait l'objet d'une évaluation systématique reposant sur une double prise de données : auprès des participants d'une part et des formateurs d'autre part.

En fin de séminaire résidentiel, un questionnaire est soumis aux participants. Le modèle théorique sous-jacent est celui de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) qui distinguent quatre niveaux d'évaluation d'une formation : satisfaction, apprentissage, transfert et impact organisationnel. Le questionnaire aborde la satisfaction, l'apprentissage et les intentions de transfert. Des questions plus spécifiques sont dédiées à chacune des parties du séminaire ainsi qu'aux aspects pratiques (transport, logement, repas).

Le taux de satisfaction enregistré depuis le début de la formule résidentielle dépasse les 95%. En termes d'apprentissage, les éléments les plus souvent mentionnés sont l'intérêt de définir des objectifs, les techniques de rétroaction en classe comme le un-deux-tous, ou encore les

grilles d'évaluation critériée. Les intentions annoncées de transfert sont variées mais l'on y retrouve évidemment les éléments que nous venons d'énoncer.

D'autre part, dans les semaines qui suivent le séminaire, une réunion de débriefing est organisée entre les animateurs qui listent les points forts et faibles de la session écoulée.

Sur base de ces deux sources, un rapport est rédigé qui inclut des pistes de régulation pour l'année suivante. Nous reviendrons aux limites de cette évaluation dans la partie « analyse critique du dispositif ».

### **3. Evolution du dispositif (2007-2017)**

Entre l'année de lancement, 2007-2008, et 2017-2018, la dernière année pour laquelle nous disposons de recul, le dispositif a évolué sur base des résultats des évaluations successives.

Au-delà des nombreuses régulations mineures, la principale évolution a été le passage d'une organisation en plusieurs demi-journées à une formule de résidentiel.

Jusque 2011-12 en effet, le programme DANA comportait une demi-journée d'accueil et quatre demi-journées d'ateliers étalés sur toute l'année académique. Cette formule a rapidement montré ses limites : en raison de leurs nombreuses contraintes, la participation des enseignants était irrégulière et largement imprévisible. L'absence de continuité dans la participation posait une série de problèmes :

- difficulté de concevoir un programme cohérent aux composantes en étroite interdépendance ;
- difficulté d'évaluer le programme, deux académiques ayant rarement assisté aux mêmes ateliers.

En 2012-13, nous avons dès lors pris la décision de passer à une formule de résidentiel. Les avantages et inconvénients sont abordés dans la section suivante.

### **4. Analyse critique du dispositif**

Le tableau ci-dessous présente une analyse SWOT (forces-faiblesses-opportunités-menaces) du dispositif DANA.

<b>Forces</b>	<b>Faiblesses</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soutien des autorités</li> <li>- Taux élevé de satisfaction</li> <li>- Isomorphisme</li> <li>- Eloignement de l'environnement professionnel quotidien</li> <li>- Public volontaire donc motivé</li> <li>- Ambiance conviviale</li> <li>- Formation d'une communauté</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taux de participation améliorable</li> <li>- Formule résidentielle fait parfois obstacle (jeunes enfants, garde alternée, etc.)</li> <li>- Séminaire uniquement en français</li> <li>- Suivi / approfondissement</li> <li>- Valorisation dans la carrière</li> <li>- Evaluation du transfert à moyen / long terme</li> </ul>
<b>Opportunités</b>	<b>Menaces</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importance croissante de la formation pédagogique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Changements d'équipe rectorale</li> <li>- Dépendance à un budget annuel</li> </ul>

**Tableau 1 : analyse SWOT du dispositif DANA 2017-18**

La place manque pour commenter ce tableau en détail, mais nous nous attarderons ici sur quelques points saillants.

La formule du séminaire résidentiel comporte selon nous plus d'avantages que d'inconvénients. En garantissant la présence des participants d'un bout à l'autre de la formation, et un isolement par rapport aux différentes sollicitations professionnelles, elle permet une prise de recul et un travail en profondeur. L'ambiance est très agréable et la création de liens entre participants ainsi qu'entre enseignants et conseillers pédagogiques (posant les bases d'une collaboration future) s'en trouve renforcée. Le fait de concentrer la formation sur trois jours permet aux enseignants de plus facilement insérer la formation dans leur planning annuel.

Revers de la médaille, le travail de développement professionnel concentré sur une courte période ne permet pas un suivi longitudinal des actions. Certaines années, une journée de suivi a été organisée en fin d'année, mais il s'est avéré souvent difficile de réunir à nouveau tous les participants.

Le choix d'une formation sur base volontaire est confortable pour les formateurs car il garantit un public motivé. L'inconvénient est qu'une bonne moitié des enseignants nouvellement engagés « échappent » à cette formation pédagogique.

Enfin, une autre faiblesse est l'évaluation du transfert effectif, au-delà des intentions annoncées de transfert. Une enquête auprès des participants des dix premières années serait à mener pour voir dans quelles mesures le dispositif a influencé les pratiques enseignantes à moyen ou long terme.

## 5. Conclusions et perspectives

Le programme DANA, tel qu'il est présenté ci-dessus, permet de donner aux nouveaux enseignants de l'ULB des bases en pédagogie universitaire et de les ouvrir à un champ de recherches qu'ils ignorent généralement. Après avoir essayé d'autres modalités, la formule résidentielle est celle qui nous semble la plus efficace pour s'insérer dans des agendas chargés et permettre un travail en profondeur sur la conception d'un dispositif d'enseignement universitaire cohérent. La formule n'est cependant pas sans défaut et, dans la mesure où l'inscription est volontaire, une partie du public visé continue à échapper à toute formation pédagogique.

Le dispositif DANA continue à évoluer. Depuis cette année 2018-2019, les académiques se voient offrir un programme de formation intégré couvrant trois domaines : recherche, enseignement et gestion de ressources humaines. Etalé sur trois ans, il s'articule autour du plan individuel de développement professionnel de l'enseignant, qu'ils élaborent en début de programme, en fonction de leurs objectifs de carrière, des compétences qu'ils ont acquises lors de leurs expériences antérieures, et de celles qu'ils souhaitent développer durant les premières années de leur mandat. Cette évolution est née du souci de rationaliser les offres de formation nées à l'initiative de services différents pour couvrir les trois composantes de la carrière académique, ainsi que d'augmenter la proportion de nouveaux enseignants participants.

DANA comprend désormais deux volets principaux :

- le programme de mentorat, grâce auquel ils bénéficient des conseils et de l'expertise d'un académique expérimenté;
- un programme de formations à la carte, relatif à leurs missions d'enseignement et de recherche, ainsi que, le cas échéant, à leurs fonctions d'encadrement et de management.

Les enseignants sont libres d'élaborer leur programme, en fonction de leurs responsabilités et de leurs objectifs de développement de professionnel. L'objectif n'est donc nullement de les contraindre à suivre l'ensemble du programme mais bien de les aider à développer leurs compétences et à mener leurs missions dans les meilleures conditions, grâce au support et aux outils offerts. Le programme prévoit qu'ils aient suivi les modules liés à leurs missions essentielles au cours des trois premières années de leur engagement.

DANA devient l'appellation globale de ce dispositif plus vaste, mais le déroulement de la formation pédagogique elle-même reste conforme à la description ci-dessus.

## Références bibliographiques

- Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (dir.). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 1: Enseigner au supérieur*. Berne: Peter Lang.
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1).
- Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Lammé, A., Uyttebrouck, E., Blondeau, M. et Feron, A. (2012). Un référentiel de compétences de l'enseignant-chercheur universitaire. Bruxelles : ULB – Cellule PRAC-TICE.
- Lanarès, J. et Poteaux, N. (2013). Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur ? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 1: Enseigner au supérieur*. Berne : Peter Lang.
- Langevin, L. (dir.). (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Parmentier, P., De Ketele, J.-M, Bernard, H. et Palkiewicz, M. (dir.) (2000). Mini colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'Université. *Actes du colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*, Montréal, 25-28 mai 1999.
- Poumay, M. (2006). *Former des Accompagnateurs du Développement Instructionnel d'Enseignants du Supérieur : l'école des Sherpas* (Thèse de doctorat inédite). Université de Liège.
- Poumay, M. et Georges, F. (2009). ProSup, Référentiel des compétences des enseignants du supérieur. Liège : Université de Liège, IFRES – Labset.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Québec : Presses inter Polytechnique.
- Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (dir.). (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2: Se développer au titre d'enseignant*. Berne : Peter Lang.
- Schön, D. A. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Verzat, C. & Raucant, B. (2011). Esprit es-tu là ? Bilan d'une formation de formateurs sur la pédagogie de l'esprit d'entreprendre. *Actes du colloque Questions de Pédagogie dans l'enseignement supérieur*, Angers, 8-10 juin 2011.