

Accompagnement et engagement professionnel de responsables de programme

Mariane Frenay

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique,

mariane.frenay@uclouvain.be

Pascale Wouters

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique,

pascale.wouters@uclouvain.be

Résumé (495 mots)

En Communauté française de Belgique, le décret, dit de Bologne (2004) a profondément modifié la vision programme des établissements d'enseignement supérieur, dont les universités. En effet, le passage de tous les programmes de baccalauréats en trois années et des masters en deux ans ainsi que la définition des acquis d'apprentissage, de profils de sortie, la mise en place d'évaluation externe pour chaque programme (AEQES) sont des éléments qui ont permis de transformer une contrainte externe décrétable en autant de facteurs porteurs pour le développement de l'approche-programme (AP).

Un point central dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de ces programmes est le projet de formation partagé par l'ensemble des enseignants qui contribuent au programme. Un acteur clef qui est au centre de ce projet de formation et des valeurs partagées par les enseignants est très certainement le responsable de programme (RP).

La visée de cette communication est de s'intéresser à l'engagement professionnel du RP dans le cadre d'une recherche collaborative menée avec des RP et des conseillères pédagogiques. L'engagement professionnel est considéré comme « *l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour celle-ci ainsi que le sentiment de devoir qui*

émerge et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle » (De Ketele, 2013, p.11)

L'objectif de cette communication est d'analyser la dynamique de développement professionnel de quatre responsables de programmes ayant participé à un projet d'analyse de l'implémentation de l'approche-programme à l'UCLouvain, à travers leurs perceptions motivationnelles, leur engagement professionnel et leur professionnalité émergente (Jorro & De Ketele, 2011) et d'identifier les conditions qui, dans leur situation de travail, ont permis qu'ils apprennent leur métier de responsable de programmes tout en l'exerçant. Une attention particulière sera portée dans cette étude à l'accompagnement des RP dans le cadre de leur mandat.

Cette étude s'apparente aux recherches collaboratives dans lesquelles une double fonction de recherche et de formation s'instaure et s'articule.

L'originalité de l'approche réside dans le fait d'analyser la manière dont ces quatre responsables ont implémenté une approche-programme au sein de leur faculté et ce faisant, ont non seulement (re)lu leur fonction de responsabilité de manière réflexive, mais ont construit une professionnalité émergente en tant que responsable de programme, ce qui traduit un élargissement de leur façon d'appréhender leur métier d'enseignant à l'université.

La méthodologie s'appuie par ailleurs sur le recueil de facteurs clés qui freinent ou qui soutiennent les responsables de programmes dans leurs actions. Il ne s'agit donc pas uniquement de décrire la pratique des responsables de programme mais bien de comprendre en quoi et comment l'institution les a aidés à améliorer cette pratique, particulièrement par les interventions des conseillers pédagogiques.

Cette étude a permis d'assurer une compréhension partagée des facteurs clés identifiés et des moyens qui pourraient être mis en œuvre pour améliorer les conditions de pratique des RP. Elle permet également de déboucher sur des perspectives en matière d'accompagnement des RP.

Abstract

In the French-speaking Community of Belgium, the so-called Bologna Decree (2004) has profoundly altered the program vision of higher education institutions, including

universities. The transition of all bachelor's degree programs to three years, and all master's degree programs to two years, as well as the definition of learning outcomes and degree completion profiles, and the introduction of external evaluation for each program (AEQES), have all helped to transform a decree-based external constraint into factors that are conducive to the development of the program-based approach (PBA).

A central point in the design, implementation and evaluation of these programs is the shared educational project of all the teachers who contribute to the program. A key player at the heart of this educational project and the values shared by the teachers is most certainly the program director (PD).

The aim of this paper is to explore the professional commitment of the PD in the context of a collaborative research project carried out with PDs and pedagogical advisors.

Professional commitment is considered as *"the dynamic set of behaviors that, in a given context, manifests attachment to the profession, the efforts made for it as well as the sense of duty that emerges and gives meaning to professional life to the point of marking professional and personal identity"* (De Ketele, 2013, p.11).

The aim of this paper is to analyze the professional development dynamics of four program directors who participated in a project analyzing the implementation of the program-based approach at UCLouvain, through their motivational perceptions, their professional commitment and their emerging professionalism (Jorro & De Ketele, 2011) and to identify the conditions in their working situation that enabled them to learn their role as program directors while practicing it. Particular attention will be paid in this study to the guidance given to PDs as part of their mandate.

This study is akin to collaborative research, in which a dual function of research and training is established and articulated.

The originality of the approach lies in the fact that it analyzes the way in which these four directors have implemented a program approach within their faculties, and in so doing, have not only (re)read their function of responsibility in a reflexive way, but have also constructed an emerging professionalism as program directors, reflecting a broadening of their understanding of their teaching role at the university.

The methodology is also based on the analysis of key factors that hinder or support program directors in their actions. The aim is not simply to describe the practice of

program directors, but to understand how the institution has helped them to improve this practice, particularly through the interventions of educational developers.

This study has enabled us to build a shared understanding of the key factors identified and the means that could be implemented to improve PD practice conditions. It also provides perspectives on how to support PDs.

Mots-clés

Accompagnement, Responsable de programmes, Développement professionnel

Texte (1931 mots)

1. Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le décret de Bologne (2004) a profondément modifié la vision programme des établissements d'enseignement supérieur. En effet, le passage de tous les programmes de baccalauréats en trois années et des masters en deux ans ainsi que la définition des acquis d'apprentissage, de profils de sortie, la mise en place d'évaluation externe pour chaque programme (AEQES) sont des éléments susceptibles de transformer une contrainte externe décrétable en facteurs porteurs pour le développement de l'approche-programme (AP), ce qu'a montré l'analyse de l'implémentation de l'AP dans une institution en particulier (Frenay *et al.*, 2018).

De nombreux travaux, se sont intéressés à cette approche-programme. Nous retiendrons ici deux types de travaux. Les premiers fournissent des cadres de référence pour penser, voire soutenir, la conception, la mise en œuvre ou l'évaluation des programmes (e.g. Hubball et Burt, 2004 ; Brown Wilson et Slade, 2020) sans pour autant se revendiquer comme des théories du curriculum. Les seconds, principalement des études empiriques, se sont notamment penchés sur les facteurs qui soutiennent ou freinent la réalisation d'un processus de transformation de programmes. Ces études ont été pour la plupart réalisées par des personnes impliquées dans ces processus de changement curriculaire, en tant que responsables ou coordonnateurs de ces changements à l'échelle du programme, de la faculté ou de l'institution ou en tant qu'accompagnateurs ou conseillers pédagogiques (e.g. Alexander et Hjortsø, 2019 ; Bens *et al.*, 2020). Ces travaux s'inscrivent plus globalement dans une démarche réflexive et de recherche, plaidant pour une approche de type « *Scholarship of Curriculum Practice* ». La plupart reposent sur des approches qualitatives, analysant

l'évolution de ces programmes parfois sur plusieurs années et triangulant différentes sources (journaux de bord, entretiens avec personnes impliquées, échanges de courriels, compte-rendu de réunions, données d'évaluation, etc.). Ces recherches analysent ces développements au sein d'une institution spécifique, prise comme étude de cas, ou contrastent les processus entre plusieurs institutions et plusieurs programmes. Ceci permet de relever que certains facteurs, selon les contextes, peuvent être tantôt facilitateurs, tantôt inhibiteurs du processus (Bens et al., 2020 ; Anakin et al., 2018), ou encore que la lecture des tensions ou contradictions en cours de processus permet de repérer les moments critiques et opportunités de changements (Alexander et Hjortsø, 2019).

Oliver et Hyun (2011) pointent trois catégories d'incitants à la mise en œuvre de changements curriculaires : des incitants externes, organisationnels ou internes. Dans la conception et la mise en œuvre de ceux-ci, ils relèvent le rôle important de la culture institutionnelle (favorable ou non aux changements, par exemple), départementale et des cultures des académiques (croyances pédagogiques et disciplinaires par exemple). Ce rôle des contextes et des cultures revient comme un facteur central dans toutes les études. D'autre part, Bens et al. (2020) ont ainsi pu regrouper ces facteurs favorables et défavorables sous les grands thèmes suivants : (1) le contexte et la culture, (2) les structures et les ressources, (3) l'attention et le focus, et (4) les contributions des conseillers pédagogiques.

Ainsi, l'accompagnement et la formation des différents acteurs impliqués sont un facteur clé de la réussite d'une innovation ou d'un changement curriculaire. Ces composantes sont particulièrement mises en évidence dans les travaux récents où la nature de la contribution des conseillers pédagogiques joue un rôle important (Bens *et al.*, 2020), et la dimension de l'accompagnement du développement professionnel dans la dimension « ressources » est également clairement un levier identifié par Anakin *et al.* (2018).

Au regard de ces travaux, un point central dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de ces programmes est le projet de formation partagé par l'ensemble des enseignants qui contribuent au programme. Or, l'acteur clef qui est au centre de ce projet de formation et des valeurs partagées par les enseignants est très certainement le responsable de programme (RP), mais les études les concernant sont plus rares.

C'est donc la visée de cette communication : s'intéresser à l'engagement professionnel du RP dans le cadre d'une recherche collaborative menée avec des RP et des conseillères pédagogiques. L'engagement professionnel est considéré ici comme « *l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les*

efforts consentis pour celle-ci ainsi que le sentiment de devoir qui émerge et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle » (De Ketele, 2013, p.11)

L'objectif de cette communication est d'analyser la dynamique de développement professionnel de quatre responsables de programmes ayant participé à un projet d'analyse de l'implémentation de l'approche-programme à l'UCLouvain, à travers leurs perceptions motivationnelles, leur engagement professionnel et leur professionnalité émergente (Jorro et De Ketele, 2011) et d'identifier les conditions qui, dans leur situation de travail, ont permis qu'ils apprennent leur métier de responsable de programmes tout en l'exerçant. Une attention particulière sera portée dans cette étude à l'accompagnement des RP dans le cadre de leur mandat.

Nous nous appuyons sur les travaux de Bourgeois (2013, Bourgeois et Durand, 2012) qui portent sur l'engagement du professionnel dans son apprentissage en situation de travail et qui permettent de dégager les conditions personnelles et les opportunités offertes par l'environnement de travail, favorables à cet apprentissage dans l'activité professionnelle.

Ainsi, la lecture qu'une personne fera de sa situation de travail déterminera son degré d'engagement et de participation dans cette situation de travail, qui permettra in fine de nouveaux apprentissages, voire son développement professionnel. Pour que ces processus de transformation puissent avoir lieu, il faut (1) que l'environnement de travail fournisse à la personne des opportunités ou affordances en quantité et qualité suffisantes et qu'il lui offre le soutien nécessaire ; (2) que la personne soit dans des dispositions personnelles qui lui permette d'être disponible à la situation ; (3) que la personne repère ces opportunités offertes et (4) qu'elle s'en saisisse en s'engageant et participant activement dans la situation. Ces conditions ainsi articulées remettent en avant l'importance du rôle actif et proactif du sujet dans la situation d'apprentissage.

Cette étude s'apparente aux recherches collaboratives dans lesquelles une double fonction de recherche et de formation s'instaure et s'articule. Les objectifs suivants ont guidé le dispositif méthodologique de cette étude. D'une part, il s'agissait d'analyser la dynamique collaborative des acteurs du programme comme levier pour la cohérence du programme et d'autre part, d'identifier, avec les RP, les leviers, freins et conditions de réussite de l'approche programme (AP) en contexte.

2. Approche méthodologique

L'originalité de l'approche réside dans le fait d'analyser la manière dont quatre responsables ont implémenté une approche-programme au sein de leur faculté et ce faisant, ont non seulement (re)lu leur fonction de responsabilité de manière réflexive, mais ont construit une professionnalité émergente en tant que responsable de programme, ce qui traduit un élargissement de leur façon d'appréhender leur métier d'enseignant à l'université.

Pour ce faire, quatre RP appartenant aux trois secteurs d'une université ont été sollicités en vue de participer à deux séminaires de travail, d'une durée totale de 10h, filmés — avec l'accord des RP — de manière à garder des traces des échanges. Des garanties de confidentialité des discussions ont été données aux participants.

Pour favoriser la participation des RP à ces séminaires, nous souhaitons donner aux RP l'occasion de porter et de partager un regard réflexif sur leur pratique locale de pilotage et de gestion d'un programme. Au séminaire 1, il leur est proposé de décrire la contextualisation du programme, son historique, sa structuration, le profil du cadre académique. Dans le second séminaire, il s'agissait de fournir des cadres d'analyse, d'analyser avec les RP leur pertinence et leur appropriation pour l'action et de faire émerger une relecture éclairée de leur expérience de RP.

La méthodologie d'analyse du verbatim des constats, débats et échanges s'appuie par ailleurs sur le recueil de facteurs clés qui freinent ou qui soutiennent les responsables de programmes dans leurs actions. Il ne s'agit donc pas uniquement de décrire la pratique des responsables de programme mais bien de comprendre en quoi et comment l'institution les a aidés (via les affordances saisies par les RP) à améliorer cette pratique, particulièrement par les interventions des conseillers pédagogiques.

La grille d'analyse opérationnalise le cadre théorique présenté, privilégiant le repérage des conditions personnelles et contextuelles et la nature de l'engagement des RP.

3. Résultats

Nous présentons quelques résultats issus de ces analyses représentant les conditions les plus illustratives¹ qui ont permis le type d'engagement repéré.

Tableau 1 : Conditions personnelles et contextuelles favorables à l'engagement

	Cas1	Cas2	Cas3	Cas4
Environnement de travail	Accès : fonction vice-doyen ; contexte fusion	Accès : réformes, AEQES	Accès : cooptation ; Environnement : concurrences entre établissements)	Accès : contrainte externe, AEQES, Bologne, visite d'experts
Facteurs personnels	Croyances- valeurs- conception Expériences antér. Engagement par ailleurs Émotions	Croyances- valeurs- conception	 Expériences antér.	 Expériences antér.
Affordances	Guidance directe : A & F Guidance indirecte	Guidance directe : A, F, E, Étudiants Guidance indirecte	Guidance directe : F, R Guidance indirecte	Guidance directe : R ; PR-S Guidance indirecte
Participation à l'activité de travail	Degré de liberté Climat de travail		Degré de liberté Climat de travail Charge de travail	Degré de liberté Climat de travail

Légende : A : accompagnement ; F : formation ; E : Évaluation ; R : réflexivité ; PR-S : personnes-ressources- Services ; AEQES (Agence évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur)

De plus, on peut noter que pour chacun des RP, la dimension constructive de l'engagement est primordiale, couplée avec la dimension productive. À la fois, ils souhaitent avancer dans l'approche programme et aboutir à la rénovation ou à l'implémentation de l'approche [obtenir des résultats], mais pas, sans en même temps, apprendre de nouvelles compétences et ainsi découvrir une nouvelle facette et élargir leur engagement en tant qu'enseignant universitaire.

¹ Quelques extraits de verbatims qui illustrent ces différentes conditions personnelles et contextuelles seront présentés en mai à l'AIPU.

4. Discussion

Les quatre responsables de programmes qui ont participé à ce projet nous ont livré chacun l'histoire du programme qu'ils avaient la responsabilité de coordonner. Ils ont ainsi accepté de laisser voir le processus qu'ils ont vécu comme RP et d'identifier leur dynamique d'apprentissage, les écueils rencontrés et les manières dont ils les ont dépassés. Cette mise à distance accentuée lors du deuxième séminaire a permis de revenir sur les récits de la première rencontre, de les lire à travers les référents théoriques proposés.

Ce faisant, peuvent être dégagés chez chacun la dynamique d'engagement professionnel, le type de reconnaissance professionnelle, ce qui a soutenu ces processus, les opportunités offertes par l'environnement de travail ainsi que les dispositions de chacun à les saisir et leur proactivité dans le processus (Merhan et al., 2015 ; Bourgeois & Merhan, 2017).

Les cadres travaillés avec les RP ont permis de dégager le processus d'apprentissage réalisé sur le terrain professionnel, lors de la prise de fonction de RP et son évolution dans le temps. Ces présentations théoriques ont eu un effet important dans le partage de pratiques entre pairs, parce qu'ils donnaient du sens en direct à une relecture de la fonction de RP.

Cette étude a permis d'assurer une compréhension partagée des facteurs clés identifiés et des moyens qui pourraient être mis en œuvre pour améliorer les conditions de pratique des RP.

L'identification de ces facteurs clés a un effet stimulant pour les RP, sachant qu'il y a de réelles possibilités d'exploitation de ces facteurs à la suite de l'étude. La présence, lors des deux rencontres de collecte de données, des conseillers pédagogiques est essentielle, car elle assure une compréhension partagée des facteurs clés identifiés. Dans la mesure où un climat de confiance et d'entraide est mis en place, le fait pour les responsables de programme de parler en présence des conseillers pédagogiques est propice à créer des relations professionnelles significatives et efficaces. Elle permet également de déboucher sur des perspectives en matière d'accompagnement des RP.

Références bibliographiques

Alexander, I. K. & Hjortsø, C. N. (2019). Sources of complexity in participatory curriculum development: An activity system and stakeholder analysis approach to the analyses of

tensions and contradictions. *Higher Education* (00181560), 77(2), 301–322.

<https://doi.org/10.1007/s10734-018-0274-x>

Anakin, M., Spronken-Smith, R., Healey, M., & Vajoczki, S. (2018). The contextual nature of university-wide curriculum change, *International Journal for Academic Development*, 23(3), 206-218, DOI: 10.1080/1360144X.2017.1385464

Bens, S., Kolomitro, K., & Han, A. (2020). Curriculum development: enabling and limiting factors, *International Journal for Academic Development*, DOI:10.1080/1360144X.2020.1842744-

Bourgeois, E. (2013). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 175-183). Bruxelles: De Boeck.

Oliver, S. L., & Hyun, E. (2011). Comprehensive curriculum reform in higher education: collaborative engagement of faculty and administrators. *Journal of Case Studies in Education*, 2(1), 1–2