

Chapitre 20. Les enjeux de l'accompagnement dans une approche-programme

Mariane Frenay, Léticia Warnier et Pascale Wouters

Introduction

Ces vingt dernières années, l'enseignement supérieur s'est vu traversé par des changements notables qui dessinent un paysage de l'enseignement supérieur en transformation constante, qui ont amené bon nombre d'institutions à questionner, voire renforcer, le développement et l'évaluation de leurs programmes. Ceci est le plus souvent la conjugaison de facteurs tant externes (assurance qualité, accessibilité, diplomation, accréditation, etc.) qu'internes (approches centrées sur l'apprentissage, programmes interdisciplinaires, pressions internes des acteurs, etc.) (Oliver et Hyun, 2011 ; Christensen Hughes, 2007). Les évolutions plus globales se situent notamment au niveau du public étudiant (massification et diversification), des carrières des enseignants, des axes de gouvernance (classements internationaux, ère numérique, rendement de comptes, évaluations externes, autonomie des universités) et des cadres de références, plus ou moins contraignants, pour la validation ou l'accréditation des programmes délivrant des diplômes de bachelier, master ou doctorat (Warnier *et al.*, 2010 ; Felten et Linder, 2017).

En Communauté française de Belgique, un facteur externe majeur déclenchant une nouvelle vision programme est la traduction dans le décret de 2004 du processus de Bologne. Ce décret a suscité une véritable révolution à l'échelle des programmes dans toute institution d'enseignement pour s'inscrire dans le cadre fixé par les standards européens de Bologne et les différentes décisions prises par les ministres européens de l'Éducation. En effet, le passage des programmes en trois ans pour les baccalauréats et en deux ans pour les masters, la centration sur les acquis d'apprentissage et les profils de sortie des étudiants, et la mise en place d'évaluations externes pour chaque programme sont autant de facteurs qui ont généré et conduit à réfléchir une approche-programme construite progressivement sur la base de ces éléments porteurs. C'est depuis 2009 que l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) contribue à l'évaluation externe des programmes de formation.

Dans ce contexte mouvant, chaque institution universitaire et, au sein de celle-ci, chaque faculté, va réagir de manière différente, allant d'une forme de contrainte subie à une transformation de cette contrainte en nouvelle opportunité au service d'un projet ou d'une vision pédagogique de la qualité de sa formation. La manière dont les programmes seront construits et coordonnés est, *in fine*, d'une importance cruciale pour la relation pédagogique qui sera possible entre enseignants et étudiants. En d'autres termes, la cohérence du programme et son appropriation par les acteurs enseignants façonnent les opportunités possibles dont les équipes d'encadrement peuvent se saisir pour soutenir et accompagner les étudiants dans leur parcours d'études.

Au départ d'un processus large de réforme de programmes mis en place au sein d'une faculté de psychologie et des sciences de l'éducation durant plus de cinq ans⁶⁷, nous analyserons ce que peut représenter l'implémentation de l'approche-programme, les questions que cela soulève en termes de suivis et d'accompagnement. Quels sont les leviers et les freins qui ont soutenu ou freiné les changements curriculaires ? Comment tirer parti d'un accompagnement au développement pédagogique : quel type d'accompagnement, quels effets à quel moment du processus d'implémentation ? Comment inscrire la démarche en phase avec les évolutions des travaux de recherche et la conceptualisation de l'approche-programme ?

On peut aborder ces questions de manière descriptive (comment cela se passe sur le terrain), prescriptive (que faudrait-il faire ?) ou s'interroger sur ce que les travaux théoriques et empiriques dans le domaine peuvent nous donner comme clés de lecture pour interpréter ce qui s'est passé. C'est cette dernière approche que nous privilégierons dans ce chapitre.

Après avoir décrit l'étude de cas spécifique, l'objectif de ce chapitre sera donc, à partir de la littérature scientifique et des modèles qui formalisent l'approche programme, d'identifier – à partir de l'analyse de ce cas particulier – les leviers, les freins dans le cycle de vie de la mise en œuvre d'une approche programme (conception, opérationnalisation, mise en œuvre ou évaluation). Nous interrogerons aussi la place spécifique du soutien pédagogique et de l'accompagnement proposés au niveau local, facultaire et institutionnel. Nous terminerons par une mise en perspective au-delà de la situation particulière analysée.

1. L'approche-programme, au sein d'une institution spécifique

1.1. Une dynamique facultaire de réforme de programmes

Pourquoi fais-tu ces études ? Quels débouchés, dans quels secteurs ? Les étudiants entamant des études de psychologie ont du mal à répondre à ces questions. Si on leur demande à quoi cela mène et ce qui est nécessaire pour y arriver, souvent, ils ne voient pas. Face à de tels constats et, plus globalement, face à la difficulté exprimée par des étudiants, des enseignants et des professionnels maîtres de stages, à bien cerner les compétences attendues au terme d'un master, les programmes de bachelier et de master en psychologie, mais également dans les autres programmes de la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation (PSP) de l'UCLouvain, ont été entièrement réformés, en s'inscrivant dans une approche-programme.

⁶⁷ Les différents auteurs de ce chapitre ont été impliqués à divers titres durant la décennie 2010 au sein de cette faculté, M. Frenay comme doyenne (entre 2009-2015) et responsable de programmes (2017-2020), P. Wouters et L. Warnier comme conseillères pédagogiques du service de pédagogie universitaire central, qui a changé d'appellation pour ses 20 ans (Institut de pédagogie universitaire et des multimédias [IPM] – Louvain Learning Lab [LLL]), ayant accompagné en tout ou en partie le processus de réforme relaté (entre 2010 et 2020).

Différents constats ont amené le Conseil de faculté de mai 2010 à s'inscrire dans un plan de réformes de tous les programmes de la faculté, tant les programmes de bachelier que les programmes de masters. Les principaux constats établis en 2010 sont les suivants. Les programmes de la faculté offrent une formation de qualité, que les étudiants apprécient, mais le profil de sortie n'est pas clairement explicité. Il en découle une vision de la formation trop parcellaire et les étudiants diplômés ne semblent pas avoir assez conscience des compétences qu'ils ont pu développer et qu'ils pourraient mieux valoriser pour débiter leur vie professionnelle. Il est également mis en évidence une difficulté pour les étudiants de certains programmes (particulièrement celui de psychologie) à comprendre finement les divers champs professionnels possibles et, par conséquent, à s'intégrer sur le marché du travail.

Au sein de l'UCLouvain, ce sont les facultés qui pilotent ces processus d'élaboration et de révision des programmes. Les initiatives de révision partent le plus souvent des commissions de programmes, sur la base d'une éventuelle évaluation qualitative des programmes et des enseignements, effectuée à la demande du corps enseignant et des représentants étudiants. Outre le cadre de l'obligation légale qui justifie la création de programmes, les révisions de programme surviennent généralement pour répondre à des aspects structurels (inadéquation des objectifs pédagogiques des enseignements avec la structure du programme, etc.) ou conjoncturels (adaptation du programme à l'évolution du cadre académique et scientifique et du monde professionnel).

Au niveau de la faculté PSP, le processus d'élaboration, de pilotage et de révision des programmes a donc été mobilisé de manière assez importante durant les années 2010 à 2015, suite à l'adoption par les Conseils de faculté de mai 2010 et décembre 2010 d'un processus de réforme à l'échelle de tous les programmes. La concomitance des processus AEQES (évaluation des programmes – déterminée par la Fédération Wallonie-Bruxelles) et du processus de réforme des programmes proposé en interne fait qu'ils ont été intimement liés en termes de calendrier. Tous les travaux liés à ces réformes ont tenu compte des exigences et échéances AEQES, dès que l'annonce de la participation au processus AEQES a été notifiée (2013), et ont été intégrés dans le rapport d'autoévaluation présenté en vue de la visite des experts (Arnould et Frenay, 2015). C'est donc pour des raisons à la fois structurelles et conjoncturelles que la faculté s'est inscrite dans ce mouvement dynamique.

La planification de l'ensemble des réformes vise l'articulation entre l'avancement des différents projets dans les différents programmes et la volonté de garder à l'esprit les quatre balises facultaires suivantes :

- (1) Définir des acquis d'apprentissage (*learning outcomes*, LO's) en fonction de cadres de références multiples, pour programmes spécifiques, mais en articulant les programmes de bachelier et de master avec la volonté de dialoguer avec les milieux professionnels pour valider la pertinence et l'utilité sociale des acquis d'apprentissage.

- (2) Appuyer la démarche sur des collectes de données auprès des différents acteurs. C'est ainsi que les enquêtes auprès des diplômés, des étudiants des différents programmes, des enseignants notamment ont été planifiées afin de s'appuyer sur une analyse et une interprétation de ces données, pour alimenter les constats et les propositions faites et pour en mesurer les effets.
- (3) Inscrire le processus dans une démarche temporelle, articulée en fonction des échéances internes de réforme de programmes (urgences locales, calendrier réformes) et avec la perspective des étapes AEQES (rapport d'autoévaluation et visites experts AEQES). Cette ligne du temps se trouve représentée dans la figure 20.1.
- (4) Inscrire la démarche dans un processus de qualité à l'échelle facultaire, pour les différents programmes, en visant à articuler les quatre composantes : acquis d'apprentissage, approche-programme, évaluation des enseignements et programmes, évaluation externe en lien avec le référentiel de compétences ou la vision sociale partagée des professionnels à former.

C'est une démarche qui s'est d'emblée inscrite dans une temporalité à cinq ans, celle-ci s'étant déclinée en fonction des priorités des programmes, de manière négociée. Il s'agit aussi d'une démarche collective, pilotée par un comité de pilotage, et qui a impliqué tous les organes de la faculté (bureau, conseil, écoles, commissions de programme et commission de relations avec les milieux extérieurs) et les différents acteurs de la faculté (invitation à plusieurs moments de travail collectif, impliquant tous les enseignants, assistants, personnel administratif et étudiants et implication dans des groupes à tâches spécifiques).

Les options retenues pour la mise en œuvre de ce processus de réforme sont les suivantes :

- un processus collégial, participatif, piloté et légitimé pour tous nos programmes ;
- un processus soutenu en interne par la faculté et à l'UCLouvain ;
- un processus impliquant les différents acteurs : enseignants, étudiants, alumni, partenaires du monde socioprofessionnel ;
- un processus inscrit dans une démarche de qualité (en cours de réalisation) ;
- une visée : 2015, mise en œuvre des nouveaux programmes.

Pour la réalisation de ce plan de réformes, les différents services de l'Administration de l'enseignement et de la formation ont été sollicités (principalement le LLL, le CIO [centre d'informations et d'orientation] et les services PRO et EVA, pour le soutien à l'évaluation de programmes et la mise à disposition des différents résultats des enquêtes auprès des étudiants et des diplômés) pour nous accompagner dans ce processus de réforme et nous aider à collecter les données nécessaires à une identification claire des besoins des étudiants, des anciens, des professionnels au regard de la perception des enseignants. Des conseillers pédagogiques de l'IPM/LLL ont été activement impliqués dans ce processus.

1.2. Une dynamique facultaire, inscrite dans un contexte institutionnel soutenant l'approche-programme

Pour comprendre le contexte plus global dans lequel ce processus de réforme de programmes s'est déroulé, il est important de situer celui-ci dans le contexte plus global de l'institution universitaire concernée.

L'analyse de l'implémentation de l'approche-programme à l'UCLouvain depuis le décret Bologne permet d'esquisser quatre phases, qui ont en commun d'être initiées par une réforme ou une contrainte externe à laquelle l'institution a dû faire face (Frenay *et al.*, 2018). L'analyse réalisée a identifié la manière dont l'UCLouvain s'est saisie de ces obligations et contraintes externes pour effectuer des choix politiques et stratégiques en matière de formation. Progressivement, dans une visée d'amélioration et de gestion de la qualité des enseignements, la question des programmes et de leur évaluation ainsi que de l'accompagnement de construction et mise en œuvre s'est affirmée.

Ainsi, en 2007, le Conseil de l'enseignement et de la formation (CEFO) de l'UCLouvain adopte trois axes centraux pour sa politique de formation : l'étudiant, l'enseignant et le programme. Ce dernier axe prévoit quatre objectifs : la définition de critères et d'indicateurs de qualité de la formation ; l'évaluation des programmes ; leur suivi et leur accompagnement ; ainsi que la définition d'acquis d'apprentissage. La dynamique instaurée alors permettra à de nombreux acteurs, notamment des responsables de programme et équipes pédagogiques, de s'engager dans cette réflexion programme.

Un nouveau coup d'accélérateur sera donné avec la mise en application du cadre francophone de certification (2011-2014) pour lequel l'UCLouvain choisit de lancer le projet AALLO (pour Acquis d'apprentissage Louvain Learning Outcomes), avec pour visée de finaliser pour juin 2014 une refonte de tous les programmes en termes d'acquis d'apprentissage en vue, d'une part, d'améliorer la lisibilité de l'offre universitaire, en rendant mieux compte des spécificités de chaque programme face aux autres institutions et, d'autre part, de viser une meilleure cohérence du programme (contenus, dispositifs de formation et dispositifs d'évaluations des apprentissages) en regard du profil de sortie visé du diplômé.

À partir de 2009, l'UCLouvain, comme toute institution d'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles, est soumise à l'évaluation externe de ses programmes de formation par l'AEQES, basée sur un rapport d'autoévaluation de chaque programme par les acteurs de ces formations, et discuté avec un jury d'experts qui ont pour mission de donner un feedback à visée formative qui détermine un processus de suivi. Depuis 2019, l'UCLouvain choisit de participer à la phase pilote d'évaluation institutionnelle (procédures et processus de gestion de la qualité) proposée par l'AEQES, dans la perspective d'une évolution de la méthodologie d'évaluation, alliant un volet programmatique revu et un volet institutionnel.

En 2014, le « Décret paysage » impose une réorganisation du paysage de l'enseignement supérieur en Belgique francophone, et donc également à l'UCLouvain, avec notamment l'émergence du concept de « parcours individualisé de l'étudiant » qui vient questionner et appuyer la mise en œuvre de cursus réfléchis selon une approche-programme.

2. L'approche-programme

Dans l'enseignement supérieur, le programme ou *curriculum* est considéré comme un réseau d'activités d'enseignement interdépendantes et alignées pédagogiquement (Thijs et van den Akker, 2009, cités par Bens, Kolomitro et Han, 2020). Dès lors, le développement d'une approche-programme pour la conception, l'opérationnalisation, la mise en œuvre, l'évaluation ou encore l'ajustement d'un programme suite à une évaluation implique l'existence d'un projet de formation partagé comme pierre d'assise du programme d'études (vision, valeurs, compétences et organisation) et une synergie autour de ce projet de formation (approche collégiale) (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Ceci, pour que l'ensemble intégré d'activités et d'expériences d'enseignement-apprentissage devienne un tout connecté et cohérent (Bens *et al.*, 2020), inscrit dans des approches ou théories de l'apprentissage et de l'enseignement qui soient explicitées et partagées (Scott, 2017).

De nombreux travaux, ces dernières années, se sont intéressés à cette approche-programme. Nous retiendrons ici pour notre exposé deux types de travaux dont nous détaillerons certains des apports ci-après.

Les premiers fournissent des cadres de référence pour penser, voire soutenir, la conception, la mise en œuvre ou l'évaluation des programmes (Hubball et Burt, 2004 ; Wolf, 2007 ; Huyghe *et al.*, 2009 ; Lee *et al.*, 2013 ; Brown Wilson et Slade, 2020) sans pour autant se revendiquer comme des théories du curriculum (Lindén, Annala et Coate, 2017). Ils se démarquent des approches classiques, inspirées des approches rationalistes centrées sur les produits, objectifs ou résultats attendus (Tyler, 1949 ; Biggs et Tang, 2007) en insistant sur le processus, les articulations et les interdépendances entre les différentes dimensions. Ils pointent ainsi tous l'importance de la dimension systémique (Knight, 2001) et de la dimension située (Anakin *et al.*, 2018).

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 (Alexander et Hjortsø, 2019 ; Frenay *et al.*, 2018 ; Lock, Hill et Dyjur, 2018) ou en tant qu'accompagnateurs ou conseillers pédagogiques (Bens, Kolomitro et Han, 2020 ; Frenay *et al.*, 2017 ; O'Neill, Donnelly et Fitzmaurice, 2014 ; O'Neill, 2010 ; Roy, Borin et Kustra, 2007). Ces travaux s'inscrivent plus globalement dans une démarche réflexive et de recherche, plaçant pour une approche de type « *Scholarship of Curriculum Practice* » (Hubball et Gold, 2007) dans la lignée des travaux sur le *Scholarship of teaching and learning* (SoTL) (Rege Colet *et al.*, 2011). Allant le plus souvent au-delà de la documentation de pratiques menées au sein d'institutions universitaires, elles conceptualisent et formalisent ainsi des démarches qui peuvent alors être discutées et inspirer de nouvelles recherches et stimuler les pratiques.

2.1. Cadres pour penser l'approche-programme

Certains modèles sont illustratifs de cette approche globale systémique, qui permet de penser l'approche-programme tout en prenant en compte sa complexité et sa dimension processuelle (Knight,

2001).

Ainsi, Wolf (2007) définit trois grandes phases interreliées dans une approche-programme, vue comme un processus sous la responsabilité des académiques au sein de commissions de programmes, basé sur des données et accompagné par des conseillers pédagogiques : la vision du programme d'études (prise en compte des attributs des diplômés, élaboration des objectifs du programme, vision pédagogique, domaines à couvrir, besoin des acteurs) ; la conception du programme d'études (cartographie et identification du contenu et de la structure du programme et l'articulation des activités) ; et l'alignement, la coordination et le développement des unités d'enseignement/apprentissage (objectifs d'apprentissage, activités d'apprentissage et d'évaluation).

Cette première phase (concevoir la vision du programme) demande de prendre en compte les quatre dimensions interreliées, telles qu'elles ont été formalisées par Lee et ses collègues dans le domaine des professions de la santé et reprises dans la figure 20.2 ci-dessous, tout en ajoutant les dimensions 5 (accréditation) et 6 (attentes des clients). Ces dimensions ont en commun de s'inscrire dans un contexte, de devoir prendre en compte les différents groupes d'acteurs impliqués tout en gardant en ligne de mire la vision du programme.

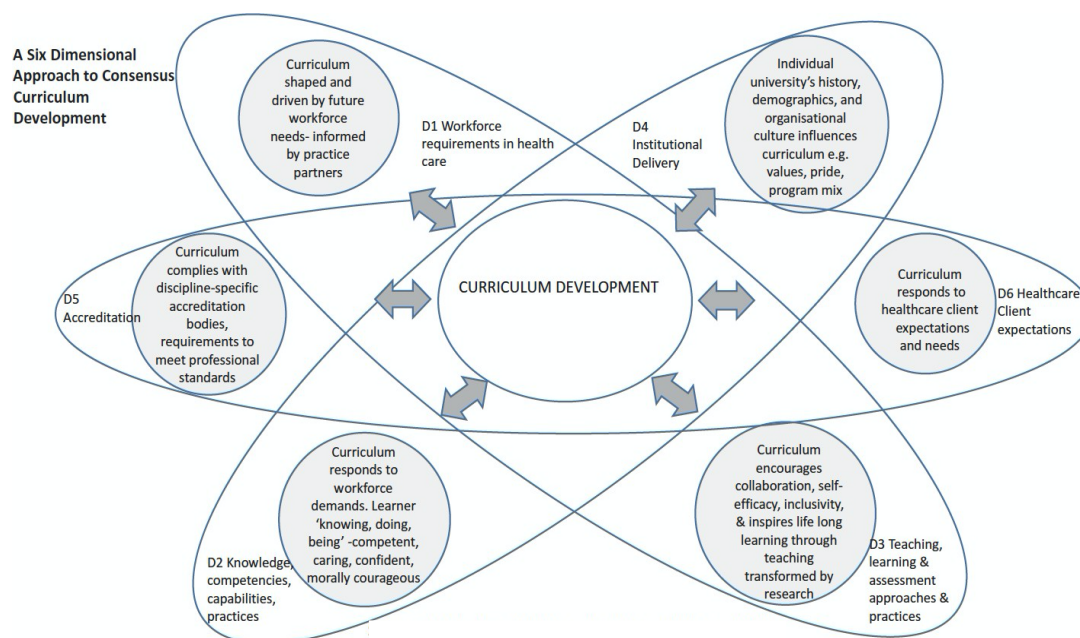


Figure 20.2. Mise en relation du contexte, des groupes d'acteurs et de la vision du curriculum
(Source : Brown Wilson et Slade, 2020, p. 192, adaptée de Lee *et al.*, 2013)

Nous pointons en particulier deux de ces six dimensions. La dimension 1 (le « pourquoi ») pointe le fait que le programme, selon Lee *et al.* (2013, p. 69), est « façonné par les forces sociales, historiques, politiques, économiques, professionnelles et éducatives et représente une sélection délibérée des aspects pertinents d'une culture. Dans le même temps, ce programme d'études contribue directement à façonner l'avenir professionnel, social, économique et personnel par la sortie de diplômés qui entrent sur le marché du travail avec des connaissances, des compétences et des attitudes particulières ». Nous verrons en effet par la suite, à la lecture de notre étude de cas, toute la pertinence d'avoir une vision partagée des besoins des diplômés. Ensuite, la dimension 3 (articulation enseignement, apprentissage et évaluation) correspond à la vision plus classique des programmes qui pointe la nécessité de mettre en œuvre une approche curriculaire cohérente avec les acquis d'apprentissage visés et répondant à trois ensembles de critères ou standards : les critères associés au programme dans son ensemble, les critères portant sur les dispositifs pédagogiques et les critères relatifs aux dispositifs d'évaluation des acquis et d'évaluation du programme (Scott, 2017). Au vu cependant de la figure 20.2, on voit que cet alignement constructiviste du programme, tel que prôné par Biggs et Tang (2007), n'est qu'un des maillons – même s'il est essentiel – de la réflexion dans une approche-programme.

Une autre manière de montrer la dynamique et la complexité du processus de conception, de mise en œuvre d'un programme est proposée par des collègues du centre de pédagogie universitaire de la KULeuven (Huyghe *et al.*, 2009). Ils ont représenté leur cadre de référence pour soutenir l'accompagnement des programmes au sein de leur institution en reprenant l'image d'une maison (voir figure 20.3), composée de deux blocs principaux, pour lesquels le département qui dispense le programme peut prendre les décisions sur leur contenu.

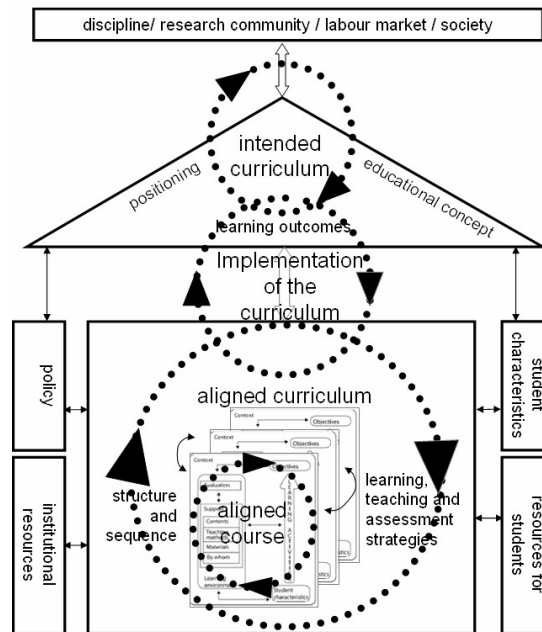


Figure 20.3. Cadre conceptuel pour le développement de programmes (Source : Huyghe *et al.*, 2009, p. 21)

Le bloc en forme de toit se compose de trois éléments : le concept éducatif, le positionnement et les acquis d'apprentissage visés pour les diplômés. Ensemble, ils constituent le programme d'études visé et définissent les compétences, les expériences et les connaissances attendues des diplômés. L'autre bloc principal représente le programme d'études aligné, en visualisant plusieurs cours interconnectés, séquencés et alignés. Au sommet du toit, il y a une case représentant la discipline, la communauté de recherche, le marché du travail et la société. Afin d'assurer la pertinence du profil de sortie des diplômés, les auteurs conseillent que ces parties prenantes (*stakeholders*) soient consultées par les départements pour définir le positionnement de leur programme, les résultats d'apprentissage attendus à la sortie du programme et le concept éducatif. Ces groupes d'acteurs se retrouvent dans la figure 20.3 ci-dessus. Les autres éléments du système sont les suivants : les ressources institutionnelles, les politiques, les caractéristiques des étudiants et les ressources pour les étudiants. Autant d'éléments qui influencent le processus de développement des programmes d'études et doivent être pris en compte par les départements dans leur prise de décision. Par ailleurs, tous les éléments du schéma sont liés entre eux, ce qui est symbolisé par les flèches qui montrent l'impact d'un élément sur un autre.

2.2. Leviers et freins au développement, à l'implémentation ou à l'évaluation d'une approche-programme

De nombreuses recherches empiriques se sont penchées sur les facteurs qui soutiennent ou freinent la réalisation de tels processus de développement et d'ajustements continus de programmes. Comme

évoqué plus haut, 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. 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.

Ainsi, Bens et ses collègues (2020) – partant d'un brainstorming de cinq conseillers pédagogiques qui ont accompagné durant une dizaine d'années tout un ensemble d'équipes programmes dans différentes institutions universitaires canadiennes – ont pu générer une série de cas situés qui illustrent « les multiples façons dont le développement de programmes d'études avait été envisagé, initié, soutenu dans son développement, mis en œuvre, amélioré et évalué », mais aussi « des exemples de la façon dont le développement des programmes d'études a été retardé, déraillé, détourné, réduit et arrêté lentement ou brusquement » (Bens *et al.*, 2020, p. 2). Partant de ces expériences, ils 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. Ils les ont ainsi synthétisés dans le tableau repris ci-dessous (*Ibid.*, p. 3).

Tableau 20.1. Facteurs qui facilitent ou freinent le développement du curriculum (Source : Bens *et al.*, 2020, p. 3)

Ces thèmes sont assez proches des six forces identifiées par Anakin et collègues (2018). Ces forces ont émergé de l'analyse qu'ils ont faite de la comparaison de deux institutions universitaires (l'une au Canada et l'autre en Angleterre) et de la manière dont leurs processus de changements curriculaires sont soutenus ou freinés par des forces identiques ou spécifiques à un contexte universitaire (voir tableau 20.2). Ils ont en outre décliné trois niveaux auxquels celles-ci peuvent intervenir : celui de l'institution dans son ensemble, du département ou de la faculté et, enfin, des enseignants impliqués directement dans les programmes.

Les six forces facilitatrices ou inhibitrices des changements curriculaires sont les suivantes : l'appropriation (qui touche la responsabilité, la motivation et le scholarship), les ressources (contrôle, distribution et soutien au développement professionnel), l'identité (identité des enseignants au regard de l'enseignement et de l'apprentissage, territoire disciplinaire, réputation institutionnelle), le leadership (représentants de ce leadership, reconnaissance et vision partagée), les étudiants (besoins identifiés, bénéfices attendus en termes d'apprentissage) et les processus d'assurance qualité (accréditation, exigences). Certaines de ces dimensions sont également au cœur des chapitres 22 et 23 de cet ouvrage : la concurrence entre logique d'enseignement et d'apprentissage, les freins au développement professionnel pédagogique des enseignants, mais également les systèmes de décision au sein des universités qui sont difficiles à piloter et lents à promouvoir l'innovation et pour lesquels une réflexivité collective, soutenue institutionnellement, est nécessaire, afin que les organisations deviennent réellement apprenantes.

Tout comme le montrent Bens *et al.* (2020), la nature facilitatrice ou inhibitrice, voire contrebalancée, de certains facteurs, peut varier au sein de la même institution ou entre institutions, en termes d'intensité ou de valeur. De même, le contexte auquel ils se raccrochent peut être similaire (par exemple, le territoire dans le contexte départemental, la vision dans le contexte institutionnel, la distribution des ressources dans le contexte institutionnel et départemental, et l'identité en tant qu'enseignant dans le contexte universitaire), ce qui traduit sans doute des éléments communs à la culture universitaire, mais peut également être spécifique à l'institution universitaire. Pour les deux universités, leurs résultats (Anakin *et al.*, 2018, p. 214) mettent en évidence que le niveau départemental de l'organisation sociale est celui où interagissent un certain nombre de facteurs. La seule force qui relève strictement du contexte départemental est le « territoire » (souvent associé aux rôles et façons de faire d'un département particulier). Pour les innovateurs des deux universités, il semble que les frontières départementales constituent un aspect important qui peut permettre ou empêcher d'autres groupes d'enseignants ou de départements d'adopter des pratiques d'enseignement innovantes. Le niveau départemental de l'organisation sociale peut agir comme un lien entre les facteurs institutionnels et les facteurs au niveau des professeurs, ce qui confirme le rôle crucial joué par les structures et fonctions départementales dans le processus de changement (Knight et Trowler, 2000). À ce titre, le département est un réseau important au sein de l'université.

Tableau 20.2. Forces soutenant ou inhibant le changement curriculaire (Source : Traduit de Anakin *et al.*, 2018, p. 210)

Force	Institution A		Institution B	
	Levier	Frein	Levier	Frein
Appropriation		***	*****	
Ressources	*****			***
Identité		*****	*	*
Leadership			***	
Étudiants			*****	
Assurance qualité			***	

Légende : *** = force faible ; ***** = force forte ; * = force contrebalancée

2.3. L'accompagnement dans l'approche-programme

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 cités ci-dessus 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).

Or, traditionnellement, les stratégies de développement pédagogique se sont focalisées sur la formation et l'accompagnement des enseignants ou équipes d'enseignants d'une unité de formation (Frenay, Jorro et Poumay, 2011) alors que les travaux sur le développement pédagogique pointent l'importance d'articuler toutes les approches de développement pédagogique pour soutenir plus globalement la qualité de la formation et du programme particulier (Frenay *et al.*, 2010).

Si l'on veut soutenir l'approche-programme, il est donc indispensable d'aller vers des stratégies d'accompagnement pédagogique qui prennent en compte, d'une part, la dimension collégiale de cette approche (Clement *et al.*, 2011) et, d'autre part, qui puissent fournir aux acteurs impliqués des cadres de référence qui leur permettent de penser leur programme dans une approche globale et cohérente tout en ayant un cheminement flexible et adapté aux étapes de développement des programmes. Ainsi, Hubball et ses collègues (2007) insistent sur l'idée que les stratégies de soutien et d'accompagnement soient adaptées aux différentes phases associées au cycle de développement d'un programme avec ses acteurs : sensibilisation, initiation du processus par un responsable ou une commission, mobilisation de l'ensemble des acteurs, planification du programme ou implémenter le programme.

De même, O'Neill (2010), à la suite d'entretiens et d'enquêtes menées auprès de conseillers pédagogiques qui accompagnent des équipes programmes, a pu mettre en évidence l'enjeu essentiel du dialogue qui peut se nouer entre les conseillers pédagogiques et les équipes programmes. Ils ont ainsi synthétisé ce résultat, comme illustré dans la figure 20.4.

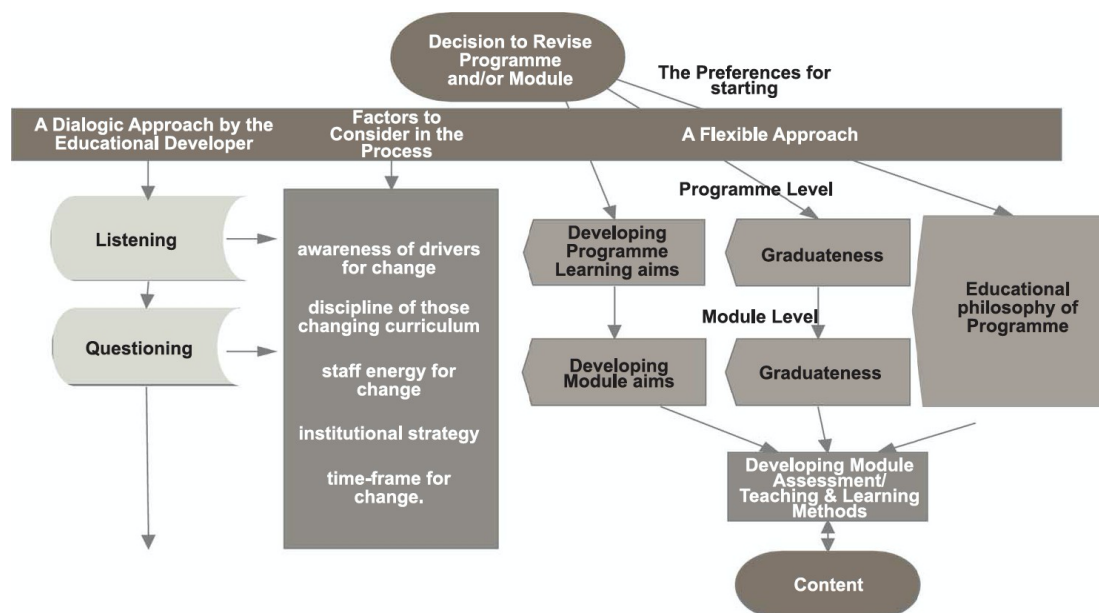


Figure 20.4. Le processus initial d'ajustement d'un programme, tel qu'utilisé par les conseillers pédagogiques (Source : O'Neill, 2010, p. 68)

Il s'agit en effet de bien comprendre à la fois ce qui encourage une équipe d'enseignants ou de programme à envisager ce changement curriculaire ou cet ajustement, et le contexte dans lequel cette équipe travaille. Selon les auteurs, il n'existerait pas une seule manière d'aborder ce processus

d'accompagnement, mais plusieurs points d'entrée possibles : la philosophie du programme, les compétences attendues du diplômé ou attendues à l'issue d'un niveau (bac ou master). Ce qui ressort de leurs analyses, c'est que le temps de dialogue initial et de questionnement avec l'équipe agit comme processus de filtre qui permet d'ajuster le point de départ à envisager et les facteurs à prendre en compte dans le processus d'accompagnement. D'où l'importance de composer des équipes mixtes de professeurs et de conseillers experts dans l'approche afin de choisir le parcours qui balisera au mieux le cheminement de l'équipe programme (Clement *et al.*, 2011).

Cette modélisation du processus d'ajustement d'un programme, accompagné par des conseillers pédagogiques, sera utilement complétée par la définition du terme « accompagner » de Paul (2012, p. 14) : « se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui ». L'accompagnement d'une équipe programme renvoie à une posture à adopter, à une relation à construire avec le responsable de programme ainsi qu'avec l'équipe qui gravite autour de ce programme. Cette posture se traduit par une disponibilité et une ouverture à des ajustements successifs afin de comprendre en profondeur les freins et les leviers présents dans le contexte de la faculté ou des programmes et de susciter ainsi la présence et la disponibilité des acteurs à leur tour (adapté de Paul, 2012). À la fois composée d'écoute rigoureuse, de mise à disposition de ressources et de formalisation d'éléments partagés, cette posture d'accompagnement permettra les prises de décisions pédagogiques sources de changements au sein du programme, le soutien et la mise en œuvre de ceux-ci.

3. Illustration par l'analyse d'une étude de cas issue de la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'UCLouvain : analyse des freins et leviers et place de l'accompagnement dans la mise en œuvre de l'approche-programme

À partir de la synthèse, non exhaustive, de la littérature présentée dans la section 3, on peut mesurer la complexité d'une approche-programme et de sa mise en œuvre. Elle nécessite que soient alignés tout un ensemble d'acteurs pour qu'au final un programme soit implémenté et puisse vivre sa vie, dans les interactions entre étudiants et staff pédagogique. On a vu également que les obstacles, mais aussi les opportunités, sont nombreux dans un tel processus et que l'accompagnement par les conseillers pédagogiques peut jouer un rôle important.

Ces questions et enjeux, nous voudrions les mettre en lumière à partir de l'étude de cas développée ci-dessous. Au croisement des typologies de facteurs dégagés, d'une part, par Bens et collègues (2020), et par Anakin et collègues (2018), présentés dans la section 3, nous pointons les principaux facteurs qui ont rendu possible ou freiné le processus de réforme (tableau 20.3).

Une première lecture peut se faire au regard des freins et leviers identifiés dans les lignes du tableau (voir Anakin *et al.*, 2018). Le niveau d'appropriation du processus de réforme a clairement constitué un levier important, par l'engagement des différents responsables et membres de la faculté, par les

rencontres régulières menées et la possibilité de s'engager dans des changements de pratiques. Au niveau des ressources, la possibilité de soutenir le développement professionnel des différents acteurs a permis de contrebalancer en partie le peu de flexibilité et de disponibilité dans le contrôle et la distribution de celles-ci. En termes d'identité, cela a constitué un facteur à la fois facilitateur (compréhension, par les responsables de programmes et par les membres de la faculté, de l'enjeu de la réforme pour l'apprentissage des étudiants et leur maîtrise des compétences disciplinaires et professionnelles), mais aussi inhibiteur avec la coexistence de cultures disciplinaires et sous-disciplinaires fortes, ancrées dans les recherches et les contenus, voire de territoires : ceci a parfois freiné la possibilité de s'en dégager pour développer des unités d'enseignement, des stratégies pédagogiques ou d'évaluation qui permettent la maîtrise de compétences professionnelles plus transversales. La dimension de leadership vient clairement soutenir tout le processus, tant par le fait que les responsables facultaires et de programmes soutiennent le processus et s'y engagent avec leurs pairs, que par le fait qu'ils reconnaissent l'investissement de chaque contributeur (enseignant ou staff pédagogique ou administratif) et qu'il y ait une vision partagée autour des acquis d'apprentissage visés, qui ont été co-construits au sein de la faculté. C'est là aussi qu'on voit que la dimension des étudiants a été prise en compte : perception claire des bénéfices potentiels pour les étudiants, futurs diplômés, renforcée par l'implication des étudiants et de leurs délégués aux différentes étapes du processus. Enfin, la contrainte d'être évalué de manière externe (évaluation AEQES de tous les programmes avec obligation de décliner les programmes en acquis d'apprentissage) a porté et soutenu la volonté interne de pouvoir démontrer la dynamique et la qualité de la formation des étudiants, par des programmes qui répondent aux exigences associées aux critères externes d'évaluation.

Tableau 20.3. Analyse des leviers et des freins au processus de réforme

	Contextes cultures	et	Structures ressources	et	Attention focus	et	Contribution des conseillers pédagogiques
Appropriation							
• Responsabilité partagée	Craintes, peurs & croyance à s'engager <i>(frein ***)</i>		Pratiques partagées, rencontres (levier ***) <i>vs top-down</i> leadership				
• Motivation	Engagement, <i>agency</i> (levier ****)				Motivation à faire apprendre (levier *)		
• Scholarship			Opportunités de s'engager dans changements de pratiques (levier			Opportunités à s'engager dans le scholarship	

	**)	(levier *)
Ressources	Contrôle des ressources (<i>frein</i> ***) Distribution des ressources (temps, argent, ressources humaines) (<i>frein</i> ***)	Soutien en termes de développement pédagogique, clair et continu (levier ****)
Identité		
• Identité prof	Deux approches : apprentissage vs enseignement (<i>frein</i> ***)	Engagement vis-à-vis de l'apprentissage (<i>frein</i> ** et levier **)
• Territoire	Disciplines & programmes (psycho vs sciences de l'éducation, logopédie (<i>frein</i> et levier))	Cultures disciplinaires fortes (<i>frein</i> *** et levier **)
• Réputation		
Leadership		
• Porte-drapeaux	Leadership clair, porté par des professeurs reconnus (levier ****)	
• Reconnaissance	Reconnaissance de l'investissement par les pairs et par la faculté (levier ***)	
• Vision	Vision partagée autour des AAs (levier *****)	
Étudiants		Besoin des étudiants Bénéfices en développement

de compétences (levier *****)		
Assurance qualité		
• Exigences	Cadre AALLO (levier **)	Soutien AALLO (levier **)
• Accréditation	AEQES (levier *****)	QOPA (levier ***)

La seconde lecture de ce tableau, par colonne (voir tableau 20.1, Bens *et al.*, 2020), pointe la coexistence, au sein des différentes dimensions, de leviers et de freins ainsi qu'une prégnance plus ou moins forte de certains facteurs. Au sein de la dimension « contextes et cultures » (colonne 1 – ce qui caractérise la participation), les contraintes externes liées à l'assurance qualité (par exemple, exigences de l'évaluation AEQES) et la vision qui s'est construite autour des acquis d'apprentissage ainsi que l'engagement dans la démarche des principaux responsables (très forte implication et dédication de leur temps) ont constitué des facteurs facilitateurs, qui ont été tempérés par la coexistence de deux approches au sein du corps enseignant (centration sur l'enseignement *versus* centration sur l'apprentissage) et la prégnance de visions disciplinaires ou sous-disciplinaires qui constituent parfois des territoires affirmés. Ceci s'est traduit par des débats importants lors des mises au vert, des réunions de commissions de programmes ou de Conseils de faculté, sans pour autant bloquer le processus. Au niveau des structures et ressources (colonne 2 – comment le processus a été organisé), le fait que ce processus de réforme se soit réalisé dans toute la faculté et ait été porté par un leadership clair (responsables de programmes et de faculté) et par des personnes reconnues au sein du corps professoral, qui ont également valorisé le travail des différents types d'acteurs dans les groupes à tâches et aux différents niveaux, est sans aucun doute le facteur facilitateur déterminant. Ce dernier est venu contrebalancer un frein important identifié en termes de possibilité de distribution de ressources (peu de ressources humaines supplémentaires possibles, peu de flexibilité dans l'agenda et les tâches des principaux acteurs de la réforme). La centration (colonne 3 – le cœur des discussions) sur la dimension des compétences à développer par les futurs professionnels du domaine de la psychologie, logopédie et éducation a constitué un levier important pour le processus dans son ensemble, permettant de dépasser une centration trop exclusive sur les contenus et cultures disciplinaires. Le fait d'avoir impliqué des professionnels du domaine à différents moments du processus a sans nul doute contribué à cela (validation du référentiel des compétences, développement d'une commission des relations avec les milieux professionnels, etc.).

Enfin, un levier important à pointer est la contribution des conseillers pédagogiques (colonne 4) tout au long du processus, qui s'est traduite par un soutien et un accompagnement pédagogique et institutionnel continus durant les cinq années du processus : soutien à l'équipe de pilotage,

planification et coordination de l'animation des mises au vert, documentation et organisation des traces du processus de réforme, accompagnement du processus d'autoévaluation AEQES, soutien à l'évaluation du programme par les étudiants, les diplômés, les professionnels, etc. Cet accompagnement a été le fait de conseillers émanant de services centraux (comme le LLL, QOPA⁶⁸, le CIO⁶⁹...). Y ont été largement associés également des conseillers facultaires qui ont assuré l'organisation et le soutien des rencontres en interne et avec les étudiants, diplômés et professionnels (conseillers en insertion socioprofessionnelle, responsables et gestionnaires administratifs), ou encore de conseillers pédagogiques ou aux études impliqués directement à l'échelle du programme (réalisation des différentes étapes pour la mise en œuvre et coordination avec le responsable de programme).

Toutes ces actions d'accompagnement, très variées, pointées par cette analyse de cas, relèvent de différents niveaux d'intervention, poursuivent des objectifs d'accompagnement définis en collaboration avec le responsable de programme et impliquent une large palette d'acteurs, à la fois cheville ouvrière, facultaire, mais aussi institutionnelle. Le tableau 20.4 reprend quelques exemples de ces accompagnements. Ces étapes non standardisées, comme le montre bien O'Neill (2010), se chevauchent, le plus souvent, afin de répondre au mieux aux différents niveaux d'intervention et aux besoins des acteurs impliqués dans ces programmes.

Tableau 20.4. Analyse des accompagnements et des leviers (forces facilitatrices) mobilisés dans le processus de mise en œuvre de l'approche-programme

Actions dans la mise en œuvre de l'approche-programme	Niveau de l'intervention	Objectifs de l'accompagnement	Acteurs de l'accompagnement	Partenaires impliqués	Apports spécifiques de l'accompagnement – leviers (Bens <i>et al.</i>, 2020)
Journées des responsables de programme (RP)	Institutionnel	- Partage d'expériences du « métier de RP » - Travailler de manière inter-facultaire sur des thèmes liés à la qualité de la formation - Identifier et	- Experts des thématiques traitées - Conseillers pédagogiques du LLL - Conseillers QOPA - Partages de pairs	- Prorectrice à l'enseignement et la formation - CEFO⁷⁰ - ADEF⁷¹	- Définition partagée d'un programme de qualité et de la manière d'y contribuer - Identité en tant que RP - Soutien au développement

⁶⁸ QOPA : Service d'appui à la qualité de l'offre des programmes académiques, regroupant les services EVA et PRO.

⁶⁹ CIO : Centre d'information et d'orientation, chargé de l'orientation des étudiants, du suivi des enquêtes diplômés.

⁷⁰ CEFO : Conseil de l'enseignement et de la formation.

⁷¹ ADEF : Administration de l'enseignement et de la formation.

		utiliser les ressources de l'UCLouvain			professionnel des RP
Différents moments de réflexion collégiale pour identifier les constats et manques puis les enjeux et objectifs des réformes	Programme & facultaire	- Prises de données auprès des parties prenantes (alumni, employeurs, etc.) - Analyse des enjeux - Évaluation du programme - Animation des discussions collégiales	- Conseillers pédagogiques du LLL - Conseillers en diagnostic de QOPA - Conseillères facultaires	Doyenne et RP	Appropriation et implication des enseignants dans la définition d'un diagnostic, d'un besoin de changement et de ses objectifs (responsabilité partagée, motivation, implication, etc.)
Construction de la méthodologie pour définir le nouveau programme	Programme (RP)	- Accompagnement du RP, en tenant compte des spécificités disciplinaires	- Conseillers pédagogiques du LLL	Doyenne et responsables de programmes	Soutien méthodologique pour amorcer le processus de changement
Réflexion collégiale sur le profil de sortie des diplômés (acquis d'apprentissage au terme de la formation)	Programme (tous les enseignants du programme)	- Construction d'une méthodologie au niveau institutionnel - Accompagnement des facultés (doyens et responsables de programmes)	- Conseillères pédagogiques dans le cadre du projet AALLO - Conseillers pédagogiques du LLL	Doyenne et RP	Implication des enseignants dans la définition du profil de sortie des diplômés, prérequis pour leur engagement dans les changements au sein des réformes
Réflexion collégiale sur la construction d'un nouveau programme	Programme (tous les enseignants du programme)	- Apports méthodologiques liés à la conception de programme - Animation d'ateliers et groupes à tâches	- Conseillers pédagogiques du LLL - Conseillères facultaires	Doyenne et RP	Soutien méthodologique dans une conception raisonnée des programmes
Journée de réflexion collégiale sur l'évaluation des acquis des étudiants	Facultaire et programme (tous les enseignants de la faculté)	- Accompagnement de la doyenne dans la conception de la journée - Animation de	Conseillers pédagogiques du LLL	Doyenne	- Valeurs véhiculées par les enseignants au regard de l'enseignement et de

		différents ateliers/groupes à tâches lors de la journée			l'apprentissage - Soutien au développement professionnel des enseignants
--	--	---	--	--	---

Comme l'a souligné O'Neill (2010), la dimension temporelle est elle aussi très importante : les étapes de tout accompagnement ne peuvent être entièrement anticipées au départ du processus, même si une logique de conception et de mise en œuvre est présente. Ces différentes étapes se mettent en phase avec les exigences et questionnements du RP, de l'équipe et du contexte facultaire et, plus globalement, en phase aussi avec le contexte institutionnel dans lequel cet accompagnement s'inscrit. Ainsi, les niveaux d'intervention, du niveau institutionnel à celui de la faculté, doivent être maîtrisés de concert par le responsable de programme, mais aussi par les conseillers pédagogiques qui interviennent pour soutenir les enseignants tout au long de ce processus de conception et de mise en œuvre du programme. En termes d'accompagnement, il s'agit de soutenir une communauté de projet autour de réflexions pédagogiques, dans lequel l'apprentissage de l'étudiant reste central. Dans ces accompagnements, la dimension relationnelle est primordiale pour engendrer une dynamique de changement positive et, de manière ambitieuse, engager des changements dans le développement professionnel des enseignants impliqués dans ce processus.

Conclusion et perspectives

Au terme de cet exercice de relecture d'un large processus de réforme des programmes (étalé sur plus de cinq ans), dans lequel nous avons été des acteurs engagés, il est nécessaire d'en pointer les apports et les limites.

Cette relecture distanciée confirme la pertinence de ce « détour » par la littérature scientifique pour comprendre et donner du sens au processus vécu. La lecture croisée par les typologies de leviers et freins, dégagées des travaux de Bens *et al.* (2020) et Anakin *et al.* (2018), a permis ainsi de relever les éléments qui ont été au cœur des discussions et des enjeux de ce processus de réforme et de conscientiser les multiples perspectives impliquées dans l'approche curriculaire mise en œuvre. La prise en compte de multiples perspectives constitue, selon Alexander et Hjortsø (2019), une dimension essentielle d'une approche-programme concertée (*participatory curriculum development*) : impliquer une variété de parties prenantes, en permettant le dialogue entre enseignants, spécialistes des disciplines, conseillers pédagogiques, mais aussi étudiants, professionnels et responsables politiques.

La présentation et l'analyse (tableaux 20.3 et 20.4) réalisées ne doivent cependant pas occulter la dynamique du processus de réforme des programmes, qui est à voir davantage comme une succession et une interpénétration de différentes étapes dans le cycle de vie d'un programme, qui ne doivent pas

toutes être terminées pour améliorer le programme. C'est d'ailleurs une des difficultés majeures à laquelle on se heurte lorsqu'il s'agit de décrire et rendre compte d'un tel processus dynamique. Par quel bout le présenter, par quelle voix ? Comment ne pas trahir ce qui s'est passé, sans occulter le rôle important des différents acteurs du processus ? Comment aussi ne pas enjoliver cela par une reconstruction *a posteriori* qui semble donner à lire un processus bien pensé, planifié et comprenant plus de leviers que de freins, alors que ce processus est loin d'avoir suivi un long fleuve tranquille, mais s'est parfois perdu dans des méandres, a nécessité des retours en arrière, des temps d'arrêt, de nouvelles clarifications, l'acceptation de certaines impasses, etc. ?

Le cadre élaboré par Lock, Hill et Dyjur (2018) rend visible cette dynamique cyclique et l'articulation des différents acteurs impliqués. Ces auteurs pointent en particulier l'importance cruciale d'avoir des niveaux multiples de leadership pour soutenir tout ce processus. Les leaders, principalement les responsables de programmes et les responsables facultaires, ont également besoin de se développer professionnellement.

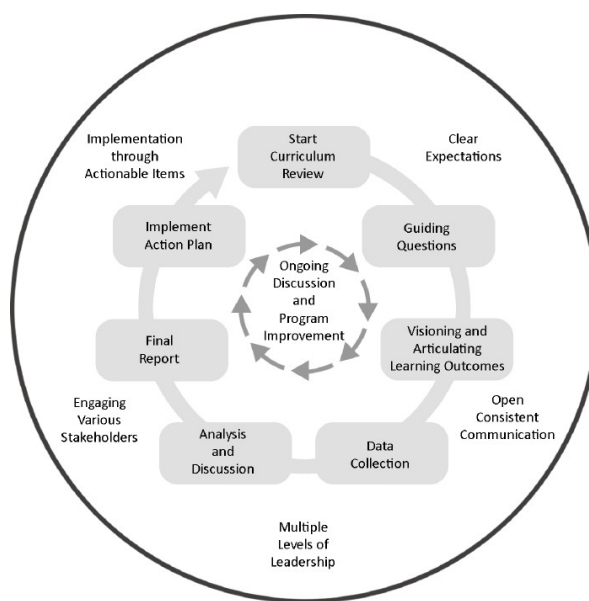


Figure 20.5. Cadre pour développer une culture collaborative et collégiale pour les réformes de programmes (Source : Lock *et al.*, 2018, p. 129)

C'est, en effet, ce qu'a bien pointé notre analyse du cas étudié et qui est confirmé plus globalement par notre expérience d'acteurs et de chercheurs en pédagogie universitaire (Frenay *et al.*, 2017 ; Saroyan et Frenay, 2010). Le soutien et l'accompagnement aux différentes étapes du processus par des acteurs multiples de l'institution, de la faculté et des équipes locales constituent un levier indispensable (voir aussi Hubball et Gold, 2007) et confirment la pertinence de réfléchir au développement et à l'accompagnement pédagogique dans toutes ses dimensions (Frenay, Jorro et Poumay, 2011 ; Frenay *et al.*, 2010).

Chacun à son niveau a un rôle important à jouer, pour permettre de dépasser les freins associés aux identités et cultures locales, disciplinaires, pédagogiques ou institutionnelles et maintenir le cap d'une vision partagée. Notre expérience confirme les cinq thèmes généraux pointés par Oliver et Hyun (2011) dans le cadre de processus large de réforme. Ces thèmes ont bien été au cœur du processus pendant cinq ans : une vision directrice partagée collectivement ; une responsabilité partagée des programmes ; la collaboration de différents groupes pour modifier les programmes ; un sens de communauté et de liens entre les membres des équipes programmes, sans oublier que les dimensions culturelles peuvent constituer des obstacles à la collaboration (Wouters *et al.*, 2014) et qu'il est donc essentiel d'y accorder une vigilance particulière pour aboutir à des réformes qui répondent aux différents enjeux pointés au début du processus et à ceux qui ont émergé tout au long du processus.