

L'accompagnement des responsables de programme : quelles approches pour quels effets ?

Coordination :

Mariane Frenay

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

mariane.frenay@uclouvain.be

Discutants :

Claude Savard

Université Laval, Québec, Canada, Claude.Savard@fse.ulaval.ca

Bernadette Charlier

Université de Fribourg, Fribourg, Suisse, bernadette.charlier@unifr.ch

Résumé (492 mots)

L'enseignant-chercheur universitaire est amené de plus en plus à jongler entre les missions d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité. De plus, dans sa mission d'enseignement, les fonctions qu'il est amené à prendre se diversifient et se complexifient. Une fonction en particulier, celle de responsable de programmes (RP), a pris ces dernières années une importance cruciale au regard des pressions qui s'exercent sur les institutions universitaires, qu'elles soient externes ou internes.

Or, cette fonction de RP est le plus souvent attribuée à certains académiques, sans que ce choix ne soit vraiment volontaire, ni qu'ils y soient préparés, formés ou accompagnés.

C'est tout l'objet de ce symposium que de proposer trois communications qui viseront à présenter trois stratégies d'accompagnement et de soutien à la fonction de RP ainsi que leurs effets.

La première communication présentera un cadre de leadership pédagogique développé pour soutenir le développement professionnel des RP en définissant ce leadership pédagogique à travers 7 composantes. Elle portera également sur le fonctionnement et

les résultats de l'expérience d'une communauté de pratique (CoP) en ligne pour soutenir des responsables de programme en milieu universitaire. Cette CoP s'inscrivait dans une approche de codéveloppement professionnel. Bien que la CoP ait réussi à briser l'isolement des RP, une limite identifiée de ce dispositif d'accompagnement a été l'absence d'explicitation d'un cadre de référence formel concernant la fonction de RP.

La deuxième communication viendra en partie combler cette limite en présentant la manière dont, au sein de Journées de responsables de programmes annuelles, s'est co-construite la définition de cette fonction de RP à travers l'explicitation des compétences qu'il a à exercer. Les résultats d'une enquête visant à recueillir la perception de RP sur le degré d'importance de ces compétences dans leur fonction ainsi que leur degré de maîtrise seront présentés, ainsi que les conditions et besoins émis par ces acteurs pour développer et exercer leurs missions de RP. Cette communication pointera en finale les défis à relever pour le développement de ces compétences par les RP.

Enfin, la troisième communication présentera la façon dont un dispositif de recherche collaborative, impliquant 4 responsables de programmes, deux conseillères pédagogiques et une chercheuse, a permis 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 responsable 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. Les conditions qui, dans leur situation de travail, ont permis qu'ils apprennent leur métier de RP tout en l'exerçant ont ainsi été identifiées et peuvent servir de leviers pour penser l'accompagnement des (futurs) RP.

Ainsi, ces trois stratégies de développement pédagogique visant à développer le leadership pédagogique des RP seront ensuite questionnées, par le regard de deux discutants, qui ont eux-mêmes été impliqués à des titres divers dans des fonctions de leadership pédagogique et de chercheurs en pédagogie universitaire.

Abstract

University professors are increasingly required to balance their teaching, research and community service responsibilities. What's more, as part of their teaching mission, the functions they are called upon to perform are becoming more diverse and complex. One role in particular, that of programme director (PD), has taken on crucial importance in

recent years in view of the pressures being exerted on academic institutions, whether external or internal.

However, the role of programme director is more often than not assigned to certain university academics, without their choosing to do so, and without their being prepared, trained or supported to do so.

The aim of this symposium is to present three papers on three strategies of educational development that support the role of PD and their effects.

The first paper will present an educational leadership framework developed to support the professional development of PDs by defining this educational leadership through 7 components. It will also look at the experience and results of an online community of practice (CoP) to provide support for programme directors in universities. This CoP was part of a professional co-development approach. Although the CoP succeeded in breaking down the isolation of the PDs, one limitation of this type of support approach was the lack of a formal frame of reference for the PD function.

The second paper will go some way to bridging this gap by presenting the way in which, at the annual Programme Directors' Days, the definition of the role of PD was co-constructed through the clarification of the competencies that PDs have to exercise. The results of a survey designed to gather the perceptions of PDs on the degree of importance of these competencies in their role, as well as the degree to which they have mastered them, will be presented, along with the conditions and needs expressed by these university actors in order to develop and carry out their responsibilities as PDs. Finally, the paper will point out the challenges that need to be met if PDs are to develop these competencies.

Finally, the third paper will present the way in which a collaborative research project, involving four programme directors, two educational developers and a researcher, has made it possible to analyse the way in which four directors have implemented a programme-based approach within their faculty and, in so doing, have not only (re)read their function as directors in a reflexive way, but have also constructed an emerging professionalism as programme directors, which reflects a broadening of their way of looking at their teaching profession at the university. The conditions which, in their work situation, enabled them to learn their job as a PD while practising it were thus identified and can be used as levers for thinking about support for (future) PDs.

These three educational development strategies aimed at developing the educational leadership of PDs will then be examined through the eyes of two discussants, who have themselves been involved in different ways in positions of educational leadership and as researchers in university education.

Mots-clés (max. 5)

Accompagnement, développement professionnel, leadership pédagogique, responsable de programme, communauté de pratique

Texte de cadrage du symposium (658 mots)

L'enseignant-chercheur universitaire est amené de plus en plus à jongler entre les missions d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité. De plus, dans sa mission d'enseignement, les fonctions qu'il est amené à prendre se diversifient et se complexifient. Une fonction en particulier, celle de responsable de programmes (RP), a pris ces dernières années une importance cruciale au regard des pressions qui s'exercent sur les institutions universitaires, qu'elles soient externes ou internes (Alexander & Hjortsø, 2019 ; Brown Wilson & Slade, 2020).

Or, cette fonction de responsable de programmes est le plus souvent attribuée à certains académiques, sans que ce choix ne soit vraiment volontaire, ni qu'ils y soient préparés, formés ou accompagnés (O'Neill et al., 2014).

C'est tout l'objet de ce symposium que de proposer trois communications qui viseront à présenter trois stratégies d'accompagnement et de soutien à la fonction de responsable de programmes ainsi que leurs effets. Ces stratégies s'inscrivent dans les approches de développement pédagogique au sens où le définit le cadre de l'accompagnement pédagogique (Taylor & Rege Colet, 2010 ; Frenay & Paquay, 2011).

La première communication présentera un cadre de leadership pédagogique développé pour soutenir le développement professionnel des responsables de programmes en définissant ce leadership pédagogique à travers sept composantes. Elle portera également sur le fonctionnement et les résultats de l'expérience d'une communauté de pratique (CoP) en ligne pour soutenir des responsables de programme en milieu universitaire. Cette communauté de pratique s'inscrivait dans une approche de codéveloppement professionnel. Bien que celle-ci ait réussi à briser l'isolement des responsables de programmes, une limite identifiée de ce dispositif d'accompagnement a

été l'absence d'explicitation d'un cadre de référence formel concernant la fonction de responsable pédagogique.

La deuxième communication viendra en partie combler cette limite en présentant la manière dont, au sein de Journées de responsables de programmes annuelles organisées depuis une vingtaine d'années dans une université, s'est co-construite la définition de cette fonction de responsable de programmes à travers l'explicitation des compétences qu'il a à exercer. Les résultats d'une enquête visant à recueillir la perception de responsable de programmes sur le degré d'importance de ces compétences dans leur fonction ainsi que leur degré de maîtrise seront présentés, ainsi que les conditions et besoins émis par ces acteurs pour développer et exercer leurs missions de responsables de programmes. Cette communication pointera en finale les défis à relever pour le développement de ces compétences par les responsables de programmes.

Enfin, la troisième communication présentera la façon dont un dispositif de recherche collaborative, impliquant quatre responsables de programmes, deux conseillères pédagogiques et une chercheuse, a permis 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 responsable 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. Les conditions qui, dans leur situation de travail, ont permis qu'ils apprennent leur métier de responsable de programmes tout en l'exerçant ont ainsi été identifiées et peuvent servir de leviers pour penser l'accompagnement des (futurs) responsables de programmes.

Ainsi, ces trois stratégies de développement pédagogique visant à développer le leadership pédagogique des responsables de programmes seront ensuite questionnées, par le regard de deux discutants, qui ont eux-mêmes été impliqués à des titres divers dans des fonctions de leadership pédagogique et de chercheurs en pédagogie universitaire, Claude Savard au sein d'une université québécoise et Bernadette Charlier au sein d'une université suisse. Ce double regard permettra de mettre en perspective en quoi ces approches impliquent et viennent soutenir les multiples communautés impliquées dans les universités pour délivrer des formations de qualité et en quoi le choix et la combinaison de celles-ci s'inscrivent de fait dans des structures organisationnelles particulières, choix des établissements d'enseignement supérieur.

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>
- Frenay, M. & Paquay, L. (Dir.) (2011), Former les universitaires en pédagogie, *Recherche & Formation*, 67, 9-121.
- Taylor, L. K & Rege Colet, N. (2010). Making the shift from faculty development to educational development: A conceptual framework grounded in practice (pp. 139-167). In A. Saroyan & M. Frenay (Eds). *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*. Sterling, VA: Stylus
- O'Neill, G., Donnelly, R., & Fitzmaurice, M. (2014). Supporting programme teams to develop sequencing in higher education curricula, *International Journal for Academic Development*, 19(4), 268-280, DOI: 10.1080/1360144X.2013.867266
- Brown Wilson, C. & Slade, C. (2020). From consultation and collaboration to consensus: introducing an alternative model of curriculum development, *International Journal for Academic Development*, 25(2), 189-194, DOI:10.1080/1360144X.2019.1584897

Accompagner les responsables de programme : d'un cadre sur le leadership pédagogique à la mise en place d'une communauté de pratique

Marilou Bélisle

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada, Marilou.E.Belisle@USherbrooke.ca

Dominic Brierre

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada, Dominic.Brierre@USherbrooke.ca

Résumé (319 mots)

L'enseignant-chercheur universitaire occupe une position complexe, jonglant entre la recherche, l'enseignement, la vie universitaire et le service à la collectivité. Dans un contexte où la recherche est prépondérante, assumer le rôle de responsable de programme représente un défi majeur. De plus, le soutien à cette fonction est souvent minimal, et lorsque c'est le cas, il porte davantage sur des aspects administratifs plutôt que pédagogiques.

Un cadre sur le leadership pédagogique a été développé pour soutenir le développement des responsables de programme. Ce cadre définit le rôle du leader pédagogique à l'aune de sept composantes. La mission principale du leader est de (1) veiller à la qualité de la formation dans une perspective d'amélioration continue du programme. Cependant, exercer un leadership pédagogique requiert également de savoir (2) piloter et gérer le changement, (3) communiquer avec les acteurs concernés par la formation, (4) mobiliser et susciter leur intérêt à contribuer, (5) accompagner des groupes de travail, (6) valoriser l'enseignement et (7) soutenir le développement pédagogique.

Outre la présentation du cadre sur le leadership pédagogique, cette communication portera sur le fonctionnement et les résultats de l'expérience d'une communauté de pratique (CoP) en ligne pour soutenir des responsables de programme en milieu universitaire. Cette CoP, qui avait pour but de fournir un espace collaboratif pour échanger des idées, des ressources et des solutions au regard de l'amélioration de programmes, s'inscrivait dans une approche de codéveloppement professionnel. Bien

que la CoP ait réussi à briser l'isolement des responsables de programme, une limite identifiée de ce dispositif d'accompagnement a été l'absence d'explicitation d'un cadre de référence formel concernant la fonction de responsable de programme. Des questions émergent quant à la nécessité d'établir une vision commune du rôle de responsable de programme qui soit alignée à fois avec les orientations institutionnelles et les besoins des personnes concernées. Ces questions soulèvent l'intérêt d'approfondir la réflexion sur les conditions optimales d'accompagnement des responsables de programme dans l'enseignement supérieur.

Abstract

Academics occupy a complex position, juggling research, teaching, university life and community service. In a context where research is predominant, taking on the role of program director represents a major challenge. Moreover, support for this function is often minimal, and when it is, it focuses more on administrative aspects than pedagogical ones.

A pedagogical leadership framework was developed to support the development of program directors. This framework defines the role of the academic leader in terms of seven components. The leader's main mission is to (1) ensure the quality of learning through a continuous improvement program approach. However, academic leadership also requires the ability to (2) steer and manage change, (3) communicate with those involved in the program, (4) mobilize and stimulate their interest in contributing, (5) support working groups, (6) value teaching practices, and (7) support educational development.

In addition to presenting the pedagogical leadership framework, this paper will focus on the implementation and results of an online community of practice (CoP) to support program directors within a university. The aim of this CoP was to provide a collaborative and safe space for exchanging ideas, resources and solutions for program improvement, and was part of a professional co-development approach. Although the CoP succeeded in breaking down the isolation of program directors, one of the limitations of this support mechanism was the lack of a formal frame of reference for the function of program directors. Questions are emerging about the need to establish a common vision of the role of program director that is aligned with both institutional guidelines and the needs of the people involved. These questions raise the need for further reflection on the optimal conditions for supporting program leaders in higher education.

Mots-clés

Accompagnement, développement professionnel, leadership pédagogique, responsables de programmes, communauté de pratique

Texte (1796 mots)

L'enseignant-chercheur universitaire est d'abord et avant tout un expert disciplinaire qui jongle avec une diversité de tâches liées à la recherche, l'enseignement, la vie universitaire et le service à la collectivité. Assumer la fonction de responsable de programme dans une institution d'enseignement supérieur au sein de laquelle les activités de recherche ont préséance n'est pas une mince tâche. D'abord parce que le soutien à l'exercice de cette fonction est minimal, voire inexistant, et lorsqu'un soutien est apporté celui-ci relève bien souvent d'aspects administratifs plutôt que pédagogiques. De plus, la responsabilité de programme, même si elle comprend une part incontournable de gestion, vise à assurer la qualité de la formation et implique bon nombre d'acteurs concernés par celle-ci. D'où l'importance de se doter d'un cadre sur le leadership pédagogique qui éclaire les responsables de programme quant aux aspects distinctifs de ce rôle de leader par rapport à celui de gestionnaire.

C'est dans une perspective d'amélioration continue de la formation qu'un cadre sur le leadership pédagogique (Bélisle et Fernandez, 2015) a été élaboré et qu'il sera discuté lors de ce symposium. Dans ce cadre, le rôle de leader pédagogique s'articule autour de sept composantes. Le leader pédagogique a pour mission principale de (1) veiller à la qualité de la formation, ce qui lui confère le potentiel d'influer sur la qualité des apprentissages (Milburn, 2010). Pour ce faire, il se focalise sur l'établissement de critères de qualité pour son programme, et cherche à recueillir des données pertinentes auprès de diverses sources. L'objectif consiste à déterminer ce qui fonctionne bien et à identifier les aspects nécessitant des améliorations afin d'accroître la qualité de la formation. En outre, le leader pédagogique met en œuvre une démarche d'évaluation continue des retombées du programme sur les pratiques enseignantes et sur l'apprentissage des étudiants.

Pour (2) piloter le programme, ou tout projet d'amélioration, le leader pédagogique propose une vision, précise les intentions et les objectifs, établit un plan de gestion, documente les décisions, et rapporte les résultats auprès des parties prenantes. La consultation de la littérature, d'experts, d'enseignants et d'étudiants enrichira la vision du programme, et mettra

ainsi de l'avant l'idée d'un projet commun ou d'une responsabilité partagée au regard de la formation. La responsabilité de programme implique de comprendre les aléas de la gestion du changement en étant sensible aux résistances possibles et aux conditions d'acceptation (Laurijssen et al., 2009), en plus de s'interroger sur la manière de diriger, seul ou en collaboration, et de planifier la démarche d'amélioration continue, les ressources nécessaires à sa réalisation, le calendrier de travail, les rôles et responsabilités.

Le fait de (3) communiquer avec les acteurs concernés implique pour le leader pédagogique de promouvoir le programme tout en soulignant le caractère collectif de la responsabilité du programme. La question du processus décisionnel mérite d'être abordée et convenue avec l'équipe-programme de manière à circonscrire le pouvoir d'agir du leader pédagogique. Les modalités de communication, telles que bulletins, billets, blogs, sites web, journées pédagogiques, ou forums de discussion, sont des moyens clés pour informer et encourager, de manière continue et en toute transparence, la collaboration des personnes concernées par le programme de formation.

Une autre composante du rôle de leader pédagogique consiste à (4) mobiliser et susciter l'intérêt des parties prenantes pour le programme, en particulier celles qui pourraient y contribuer activement. Convaincre les acteurs clés de la nécessité d'apporter des améliorations au programme s'avère parfois essentiel. Dans un tel cas, le leader soulignera les avantages collectifs et individuels anticipés par le changement, en se basant sur des données pertinentes. Et pour susciter l'engagement, le leader pourra créer des occasions permettant aux individus d'exprimer leurs idées et préoccupations en lien avec le programme et son amélioration. En adoptant une approche d'écoute et d'ouverture, le leader sera en mesure d'identifier des conditions propices à l'engagement des acteurs et de leurs contributions potentielles.

En fonction de l'ampleur des améliorations souhaitées ou du changement envisagé pour le programme, ainsi que du nombre de personnes prêtes à y contribuer, le leader pédagogique pourra avoir à (5) accompagner des groupes de travail. Ce faisant, il pourra collaborer avec chaque groupe à définir le mandat et sa durée, clarifier son pouvoir d'action, établir des échéanciers réalistes et planifier des rencontres régulières. Un tel accompagnement permet aux participants d'influencer le déroulement et la nature du projet, en plus d'accroître ou de maintenir leur motivation à y contribuer.

Un défi majeur à surmonter, particulièrement dans les universités où la recherche prévaut, est celui de (6) valoriser l'enseignement. Organiser des réunions régulières pour que les acteurs

du changement rapportent l'avancement des travaux et présenter un bilan lors d'événements dédiés au programme (assemblées, journées pédagogiques) permettent de souligner les gains à court et moyen termes, et encouragent les groupes de travail. Cette facette du leadership pédagogique est essentielle pour rallier les enseignants autour d'un projet commun, le programme de formation. De plus, en effectuant un inventaire des pratiques pédagogiques privilégiées par les enseignants, voire de celles appréciées par les étudiants, cela permet de valoriser les expériences d'enseignement et d'identifier les pratiques qui s'avèrent cohérentes avec le changement souhaité.

Enfin, une dernière composante du rôle de leader pédagogique est de (7) soutenir le développement pédagogique des enseignants. Cela requiert une analyse des pratiques et des besoins de formation des enseignants afin de déterminer l'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée. La mise en place d'espaces formels et informels de discussion, de collaboration, et de formation avec et pour les enseignants, en réponse à leurs besoins et en cohérence avec la vision du programme ou le changement souhaité, augmentera le sentiment d'appartenance et instaurera une culture pédagogique au sein de l'équipe.

En explicitant les différentes composantes à travers lesquelles s'exerce le leadership pédagogique, ce cadre illustre l'étendue et la complexité du rôle qui incombe à la personne responsable de programme. Considérant que cette fonction s'apprend généralement sur le tas, sans formation préalable ni soutien personnalisé, nous proposons un processus d'apprentissage situé susceptible de soutenir efficacement les responsables de programme dans l'apprentissage et l'exercice de leur rôle de leader pédagogique. L'apprentissage est situé puisqu'il s'effectue en contexte réel de travail, et le processus est itératif puisque des allers-retours constants s'effectuent entre la connaissance de soi, la collecte d'information, la formation formelle et informelle, la mise en pratique ainsi que l'autorégulation de sa pratique. Ce processus sous-tend une réflexion sur sa pratique ainsi qu'un partage d'expériences et de ressources entre personnes exerçant cette même fonction dans différents contextes de formation au sein d'une même institution. La communauté de pratique étant propice à un apprentissage situé en milieu de travail (Charlier, 2012; Tynjälä, 2008), nous rapportons l'expérience de cette modalité pour soutenir des responsables de programme en milieu universitaire.

En 2020, en l'absence de soutien institutionnel et en réponse à des demandes croissantes de soutien au développement et à la refonte de programmes, une communauté de pratique (CoP) pour des responsables de programmes a été mise en place par l'Incubateur d'innovations

pédagogiques (i2P) de l'Université de Sherbrooke. Constituée de sept responsables de programme, de deux personnes conseillères pédagogiques et d'une enseignante-chercheuse en pédagogie universitaire, la CoP-Programme avait pour but d'offrir aux responsables de programme un espace collaboratif et convivial d'échanges informels favorisant la mise en commun de réflexions, de ressources et de pistes de solution sur la gestion et l'amélioration de programmes. Une approche informelle qui, selon Marshall et al. (2011), serait plus pertinente aux yeux des responsables de programme.

De décembre 2020 à mai 2021, trois rencontres de deux heures ont eu lieu en ligne. Le choix de l'environnement virtuel s'est imposé de lui-même pour faciliter la participation des membres, dispersés sur deux campus situés à 150 kilomètres de distance. La première rencontre, séance fondatrice, a servi à lancer la CoP et à valider la démarche d'accompagnement collaboratif proposée par l'équipe de l'i2P, soit une approche de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997) qui repose sur les besoins spécifiques des participants et qui conjugue tant le partage de ressources et d'expériences que la résolution de problèmes. Après la présentation des différents membres de la CoP et de leur rôle respectif, chaque personne responsable de programme a pu expliquer son contexte et ses besoins ou ses défis, puis poser une question ciblée à l'ensemble du groupe. Tous les participants ont ensuite été invités à proposer des pistes de réflexion, de solutions ou encore des ressources en réponse aux enjeux exprimés (moment d'idéation) pour enfin conclure par les prochaines actions à poser (plan).

Les deuxième et troisième séances ont suivi un canevas similaire : retour sur la rencontre précédente, état d'avancement des réflexions ou des actions, questions pour le groupe, idéation et plan d'action. Entre les rencontres, les participants pouvaient profiter d'un espace virtuel privé (canal privé sur Teams) pour interagir et échanger des ressources. Les personnes conseillères pédagogiques ont eu pour rôle de participer à l'animation, de documenter les échanges et d'en produire une synthèse, de proposer des ressources et de se rendre disponibles, au besoin, en marge des rencontres.

Les besoins ou les enjeux exprimés ont touché principalement quatre composantes du cadre énoncé précédemment. Les responsables ont surtout souhaité mettre l'accent sur des aspects concernant le pilotage de leur programme (actualisation, étapes de refonte, visée de professionnalisation), la communication avec les acteurs concernés (instauration d'un climat d'échange), la mobilisation des parties prenantes (collaboration efficace) et l'accompagnement de groupes de travail (agilité).

En complément aux ressources mises à la disposition par les membres, d'autres écrits ont été déposés dans l'espace de partage à l'intention des responsables de programmes, notamment sur le rôle de responsable de programme, le leadership pédagogique, les modèles de conception de programme, la conception de programmes professionnalisants et axés sur le développement de compétences, l'approche-programme. Diverses ressources institutionnelles ont également été partagées, par exemple un guide d'élaboration de programme et des fiches-synthèses portant sur des thématiques discutées.

La mise en place d'une CoP pour les responsables de programme a permis de briser leur sentiment d'isolement, de répondre à des questions spécifiques just in time, d'interroger leurs pratiques, de valider des idées et d'en explorer de nouvelles. Pour les personnes conseillères pédagogiques et l'enseignante-chercheuse, elles ont dû faire preuve d'agilité et de flexibilité face aux questions et défis énoncés durant les rencontres. Une limite de ce dispositif d'accompagnement a été l'absence d'explicitation d'un cadre de référence formel concernant la fonction de responsable de programme. Une vision commune et partagée de ce rôle, alignée avec les orientations institutionnelles, serait-elle bénéfique à l'apprentissage et au développement des responsables de programme? Quelles seraient les conditions optimales à mettre en place pour soutenir les responsables de programme dans un contexte institutionnel donné? Ces conditions peuvent-elles être transférables d'une institution à une autre? Ces questions guideront la réflexion sur la nécessité de former les responsables de programme et les modalités d'accompagnement propices en enseignement supérieur.

Références bibliographiques

- Bélisle, M. et Fernandez, N. (2015). Développer son leadership pédagogique. In N. Rege Colet et D. Berthiaume. (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques* (Tome 2 – Se développer au titre d'enseignant, p. 235-251). Peter Lang.
- Charlier, B. (2012). Apprentissage et communauté de pratique. In E. Bourgeois et M. Durand (dir.) *Apprendre au travail* (p. 99-110). Presses universitaires de France.
- Laurijssen, C., Gilis, A., Clement, M., Buelens, H. et Huyghe, S. (2009). Leadership pédagogique : une vision à développer. In D. Bédard et J.-P. Béchard, *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 93-108). Presses universitaires de France.

Marshall, S. J., Orrell, J., Cameron, A., Bosanquet, A., & Thomas, S. (2011). Leading and managing learning and teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 87-103. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.512631>

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>

Quelles sont les compétences d'un responsable académique de programme ?

Léticia Warnier

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique,
leticia.warnier@uclouvain.be

Benoît Raucent

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique,
benoit.raucent@uclouvain.be

Résumé (471 mots)

Dans le contexte d'enseignement supérieur actuel bousculé par de nombreux changements (nombre croissant des étudiants et évolution de leur profil, impositions ministérielles ou professionnelles...) et en plein questionnement face aux défis sociétaux (développement durable et transition, diversité et équité, l'apport de l'intelligence artificielle...), les institutions d'enseignement se doivent de questionner et de faire évoluer leur programme de formation. Dans un tel contexte, la gestion stratégique et opérationnelle d'un programme de formation s'avère de plus en plus indispensable et complexe, et la fonction du responsable académique de ce programme en est directement impactée. Ainsi, le regard que doit porter le responsable académique de programme sur les besoins sociétaux et institutionnels s'étend bien au-delà de la compréhension de la discipline. Les rôles à assurer par le responsable académique de programme s'élargissent tout en nécessitant le développement d'une certaine expertise (York-Barr & Duke, 2004). Pour mener ses missions à bien, le responsable académique de programme a également à travailler en interaction ou en collaboration avec d'autres acteurs impliqués dans le programme ainsi qu'avec d'autres collègues de l'institution (autre faculté, service qualité ...). Il doit relever le défi central qu'est la mobilisation de ses collègues dans la dynamique collégiale de gestion et d'évolution du programme pour assurer une approche-programme (Prégent *et al.*, 2009). Cette fonction de responsable académique de programme est donc un « métier » à part entière, nécessitant de

nombreuses compétences dont celles de design pédagogique, de gestion et de leadership pédagogique (Bélisle, 2015). L'explicitation de ces compétences est indispensable pour permettre au responsable académique de s'approprier les différentes facettes de cette fonction de « leader académique » et d'en assurer le développement professionnel (York-Barr & Duke, 2004 ; National Education Association, 2020). Cette clarification est également essentielle pour construire des dispositifs de formation et d'accompagnement soutenant cette professionnalisation.

Cette communication présente la méthodologie de co-construction, mise en œuvre dans une université, pour définir avec les acteurs concernés et en interaction avec leurs collègues exerçant d'autres fonctions dans la gestion d'un programme, la fonction de responsable académique d'un programme à travers l'explicitation des compétences qu'il a à exercer. Il y sera également partagé les résultats d'une enquête réalisée auprès de responsables académiques de programme ainsi que de doyens de faculté pour recueillir leur perception sur le degré d'importance de ces compétences dans leur fonction ainsi que leur degré de maîtrise. Les conditions et besoins émis par ces acteurs pour développer et exercer leurs missions de responsable académique de programme ont également été identifiés.

Cette communication mettra en évidence les défis à relever dans le développement de ces compétences par les responsables académiques de programme. En outre, quelques exemples et questions autour des usages de ce référentiel pour soutenir le développement professionnel des responsables académiques (Rege Colet *et al.*, 2015) et faciliter la gestion des programmes, en interaction avec les différents acteurs, seront partagés.

Abstract

In the current context of higher education, which is being shaken up by a number of changes (increasing numbers of students and changes in their profiles, ministerial and professional requirements, etc.) and in the face of societal challenges (sustainable development and transition, diversity and equity, the contribution of artificial intelligence, etc.), educational institutions need to question and develop their training programmes. In this context, the strategic and operational management of a training programme is proving to be increasingly essential and complex. Thus, the role of the academic programme leader is directly affected. The academic programme leader's view of societal and institutional needs extends far beyond understanding the discipline. The roles to be ensured by the academic programme leader are

expanding, while at the same time requiring the development of a certain level of expertise (York-Barr & Duke, 2004). In order to carry out their tasks successfully, academic programme leaders also have to interact or collaborate with other stakeholders involved in the programme, as well as with other colleagues in the institution (other faculties, quality departments, etc.). The challenge consists of mobilising their colleagues in the collegial dynamic of managing and developing the programme to ensure a programme-based approach (Prégent et al., 2009). The role of academic programme leader is therefore a “profession” in its own right, requiring skills, like educational design, management and educational leadership (Bélisle, 2015). Making these skills explicit is essential to enable academic leaders to take ownership of the various facets of their role and to ensure their professional development (York-Barr & Duke, 2004; National Education Association, 2020). This clarification is also essential for building training and support systems to underpin this professionalisation.

This paper presents the co-construction methodology used at a university to define the function of the academic programme leader by making explicit the skills he or she has to develop. We worked with the stakeholders concerned, academic programme leaders, and in interaction with their colleagues exercising other functions in the management of a programme. The results of a survey carried out among academic programme leaders and deans of faculties will also be shared. We aimed to gather their perceptions of the importance of these skills in their role and the extent to which they master them. In addition, we identified the conditions and needs, expressed by academic programme leaders themselves, for developing and carrying out their missions.

This presentation will highlight the challenges faced by academic programme leaders in developing these skills. Finally, some examples and questions about the uses of this reference framework to support the professional development of academic leaders (Rege Colet et al., 2015) and to facilitate programme management, in interaction with the various stakeholders, will be shared.

Mots-clés

Développement professionnel, leadership, équipe pédagogique, approche-programme, responsable de programme

Texte (1852 mots)

1. Responsable académique de programme : un « métier »

Ces dernières années, l'enseignement supérieur est sujet à de très nombreux changements tels que l'évolution des profils des étudiants ainsi que leur nombre qui ne cesse de croître d'année en année, l'imposition d'accréditations ou de certifications externes ou la nécessité de faire preuve d'un processus qualité interne robuste, la nécessité d'intégrer dans les programmes de nouvelles dimensions éthiques, interculturelles, interdisciplinaires, numériques, de transition et également de s'ouvrir à la société afin de préparer les futurs diplômés à répondre aux défis sociétaux d'aujourd'hui et de demain. Ces changements questionnent directement l'évolution des programmes et de l'organisation des cursus et des enseignements proposés par les institutions. Dans ce contexte, les rôles de responsable académique de programme (RP) selon les établissements - se sont étendus et complexifiés. Cette fonction de RP est devenue un « métier » nécessitant d'être défini et dont le développement est à accompagner.

De plus, de manière plus spécifique, l'institution dont il sera question a posé le choix stratégique de l'intégration de l'approche-programme pour la conception et la gestion de ses programmes de formation. Cette approche est caractérisée par un projet de formation défini et mis en œuvre collégialement (Prégent, 2009). Le projet de formation est construit par l'ensemble des acteurs avec pour visée commune de permettre à tout étudiant de développer progressivement, à travers ses années d'études, l'ensemble des compétences reprises dans le profil de sortie du diplômé. Cette approche nécessite que les enseignants interagissent, collaborent et articulent leurs enseignements pour construire un programme aligné (compétences dans le profil de sortie du diplômé, les dispositifs de formation et les dispositifs d'évaluation). Dans ce processus le RP a deux défis centraux à relever, celui du design pédagogique du programme, qui est plus complexe que le design au niveau d'un cours, et celui de la mobilisation de ses collègues dans cette dynamique collégiale. Pour mener ses missions à bien, le RP travaille en interaction avec d'autres acteurs impliqués dans le programme (ex. conseiller aux études) ainsi qu'avec d'autres collègues de l'institution (ex. : professeurs d'autres facultés, service qualité des programmes).

Ainsi, la gestion stratégique et opérationnelle d'un programme de formation s'avère indispensable et complexe, et la fonction du RP en est directement impactée. Les rôles à assurer par ce dernier s'élargissent tout en nécessitant le développement d'une certaine expertise (York-Barr & Duke, 2004 ; National Education Association, 2020) dans chacune

de ses facettes. Cette fonction de RP est donc un « métier » à part entière, nécessitant de nombreuses compétences dont celles de design pédagogique, de gestion et de leadership pédagogique (Bélisle, 2015). L'explicitation de ces compétences est indispensable pour permettre au responsable académique de s'approprier les différentes facettes de cette fonction de « leader académique » et lui permettre d'en assurer le développement professionnel (Rege Colet & Parmentier, 2015). C'est également un outil essentiel pour construire des dispositifs de formation et d'accompagnement soutenant cette professionnalisation.

2. Processus de co-construction du référentiel de compétences du responsable académique de programme

Dans l'université étudiée, le besoin de définir les compétences du RP a émané des acteurs eux-mêmes lors de *journées des responsables de programme (JRP)*. Ces journées sont organisées de manière annuelle, depuis 2008, sous l'impulsion du Conseil d'enseignement et de la formation (CEFO). Ces journées s'inscrivent dans une perspective de professionnalisation des « métiers » (Jorro, 2022) autour de la gestion des programmes de formation, de réseautage entre les acteurs et de réflexions prospectives sur les formations et les processus qualité. Elles ont pour objectifs concrets de permettre aux RP, ainsi qu'aux doyens, vice-doyens et aux directeurs administratifs de facultés voire d'autres acteurs (selon les thématiques étudiées) de toutes les facultés de se rencontrer et de partager leur expérience du « métier », de mieux connaître les ressources que l'université met à leur disposition pour les aider dans leurs missions, de travailler concrètement et de manière inter-facultaire sur des problématiques concrètes liées à la qualité de la formation, de renforcer les réflexions en équipe facultaire. Le format de ces journées s'articule habituellement autour de trois temps : le point de vue d'un expert extérieur, des témoignages d'acteurs de l'université et des travaux et discussions en ateliers inter-facultaires. Les thématiques travaillées lors de ces journées sont telles que « les fonctions RP », « le pilotage d'une formation », « l'évaluation des enseignements au service de l'amélioration des programmes », « accompagnement à la réussite », « développement durable et transition ».

A travers ces journées, ainsi qu'en prenant appui sur la recherche collaborative réalisée avec des collègues d'une autre université, la définition de la fonction de RP s'est précisée. Dans un premier temps, la distinction a été réalisée entre deux missions : celle de gestion opérationnelle et celle de gestion stratégique d'un programme (Wertz et al, 2014). Par la suite,

en 2016, sur la base de l'ensemble des réflexions et propositions des participants des JRP de 2008, 2014 et 2015 et en en prenant appui sur la recherche collaborative menée avec l'autre université (Frenay et al, 2017), la journée des RP a été organisée sur la thématique suivante : « *Responsable de (l'approche)-programme : Quelles compétences exercer ? Comment les développer ? Quelles ressources mobilisées ?* ». Un travail de formalisation des données recueillies lors des JRP précédentes, en collaboration avec nos collègues de l'autre université, a conduit au référentiel de compétences du responsable académique de programme, repris ci-dessous sous sa forme résumée. Dans sa version détaillée, les différents dossiers et tâches qu'a à assurer le responsable de programme sont précisés en regard des compétences. Ce processus de formalisation du référentiel s'est donc voulu coconstruit avec les acteurs eux-mêmes (responsable de programme, doyens ...) afin que ce référentiel soit contextualisé et qu'il leur fasse sens. En outre, une attention toute particulière a été apportée pour y rendre explicites les compétences requises pour intégrer une approche-programme, l'université étudiée ayant pour visée stratégique institutionnelle une gestion de leur programme selon une approche-programme (Prégent et al., 2009).

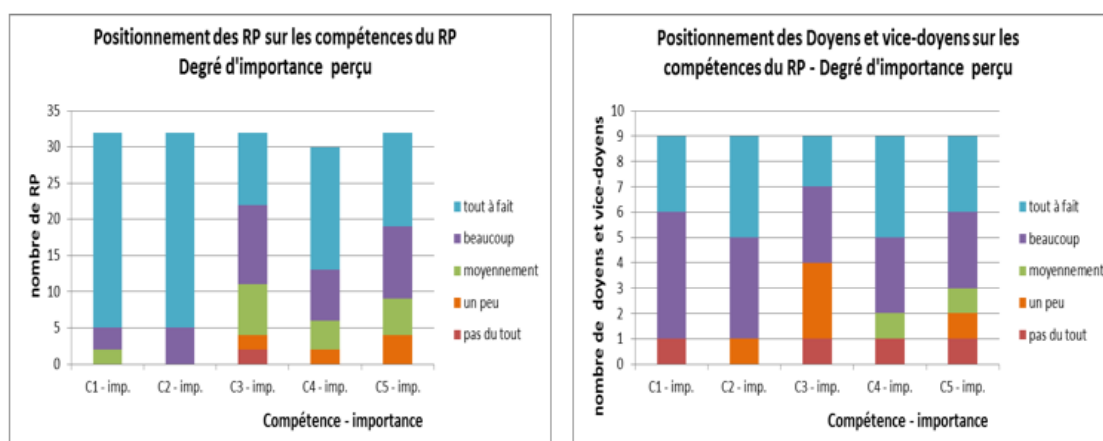
Tableau 1. Référentiel de compétences du responsable académique de programme

Compétences du responsable de programme
En étroite collaboration avec l'équipe enseignante et les autres intervenants et services concernés au sein de sa faculté et de l'université, ainsi que dans le respect des lignes hiérarchiques et fonctionnelles, des règlements et procédures de l'université et de sa faculté, le RP exerce les compétences suivantes :
C1. Construire une vision curriculaire Construire une vision prospective et stratégique du programme : enjeux, visées, projet pédagogique, fondements disciplinaires, approches interdisciplinaires
C2. Assurer le développement et la gestion du programme Concevoir, mettre en œuvre et piloter un programme dans une perspective d'amélioration continue de la qualité de la formation : structure et contenu du programme, articulation avec d'autres programmes, approche-programme, alignement pédagogique, gestion des ressources, planification des activités, suivi des procédures
C3. Représenter le programme auprès de différentes parties prenantes Assumer la responsabilité et la promotion du programme au sein et en dehors de l'institution
C4. Assurer le leadership d'une équipe-programme Mobiliser et coordonner l'ensemble des intervenants du programme autour de valeurs et d'objectifs communs, dans un climat coopératif
C5. Organiser un encadrement adapté aux besoins des étudiant.e.s Rendre disponible différentes ressources susceptibles de répondre aux besoins des étudiant.e.s, veiller à la bonne circulation de l'information, évaluer régulièrement la pertinence et l'efficacité des actions d'accompagnement mises en place

3. Regard critique des acteurs sur le référentiel de compétences et leviers pour soutenir leur développement

Lors de cette JRP 2016, ce référentiel a été présenté aux acteurs et il leur a été proposé, en atelier, de discuter de la pertinence de ce référentiel, de le compléter et de l'amender. A travers ces discussions, les acteurs ont également identifié les ressources, internes et externes à leur faculté, à mobiliser (disponibles ou à créer) pour exercer ces compétences. Lors de cette journée, une enquête individuelle et anonyme réalisée auprès des participants a permis d'analyser la perception, des RP et des doyens, sur le degré d'importance de ces compétences ainsi que leur degré de maîtrise (l'un des résultats de cette analyse est repris à la figure 1).

Figure 1. Perception du degré d'importance des compétences de responsable académique de programme (JRP2016)



Les conditions et besoins, émis par ces acteurs, pour permettre au RP de développer ces compétences et d'exercer leurs missions et responsabilités ont également été identifiés. De plus, les acteurs en interaction avec ces RP (doyens, vice-doyens et directeurs administratifs de faculté) ont identifié les rôles et actions qu'ils assurent pour soutenir le responsable académique de programme. Une analyse de ces données sera présentée lors de cette communication.

4. Le référentiel de compétences du responsable académique de programme : le sommet de l'iceberg ?

Quelles sont les conditions gagnantes pour que ce référentiel de compétences soit un réel support pour le développement professionnel des responsables académiques de programme,

au sens de Rege Colet et Parmentier (2015) ? Au-delà de la pertinence de son contenu, comment faire pour qu'il soit exploité par les acteurs et qu'il facilite leurs missions ?

Des données recueillies auprès des acteurs lors de cette JRP 2016 ainsi que des échanges et réflexions menées lors des JRP suivantes, nous constatons que le métier de responsable académique de programme se complexifie. La gestion stratégique du programme (C1 et C2, dans le tableau 1) se complexifie de par la nécessité, d'aller au-delà de la lecture uniquement disciplinaire d'un programme, et de prendre en considération les questions centrales du « sens » et de la « pertinence » d'un programme de formation dans le contexte actuel, en regard des enjeux de société (transition, intelligence artificielle ...), des interpellations des étudiants qui sont, pour la plupart, des demandes de sens en regard de leurs potentiels futurs métiers et des enjeux de société, mais également une demande d'une plus grande transparence et équité. Ainsi, la gestion stratégique d'un programme nécessite dans un premier temps d'identifier et d'analyser les besoins sociétaux et institutionnels à intégrer dans un programme de formation et dans un deuxième temps, de répondre à la question « comment allons-nous intégrer ces nouvelles dimensions dans le programme ? ». Ainsi le positionnement d'un programme (C1) est plus complexe ainsi que le design pédagogique du programme (C2) pour concrétiser cette nouvelle vision du programme.

Dans ce contexte, et face à ce nouveau défi, le référentiel de compétences du RP, en complémentarité de la démarche méthodologique de l'approche-programme (Warnier et al, 2023), est un support pour aider le RP. Par exemple, lors de la JRP2022, un cadre structurant et pragmatique (s'appuyant sur la démarche approche-programme et les compétences du responsable académique) a pu être proposé aux RP pour les aider à mener cette réflexion en collégialité avec leurs collègues.

Une autre question posée par les acteurs, relative à l'usage du référentiel, concerne la « forme » du référentiel de compétences. Ils expriment un besoin d'organigramme permettant de mieux mettre en évidence les responsabilités de chacun des acteurs et leurs interactions dans la gestion de différents dossiers. Cette explicitation est bien évidemment pertinente, mais nécessite, en partie, d'être contextualisée, et donc réalisée, par chacune des facultés pour tenir compte de leurs spécificités de fonctionnement.

Un autre enjeu crucial est celui de la mobilisation des collègues. Si le référentiel de compétences permet de visibiliser cette approche collégiale et que la description de démarche d'amélioration de la qualité d'un programme (Lock and al, 2018) ou d'approche-programme (Warnier et al, 2023) permettent de visibiliser les différentes étapes d'un processus de

réflexion programme en identifiant celles où l'approche collégiale est requise, les responsables de programme se sentent, pourtant, pour la plupart, démunis face à cet objectif de collégialité. Ainsi, le référentiel est également un support pour identifier explicitement les compétences, actions et approches pour lesquelles le responsable de programme éprouve plus de difficulté à les mettre en œuvre. Il revient ensuite à l'institution de définir des actions et accompagnements pour épauler les responsables de programme dans le développement de ces compétences ou d'actions y contribuant.

Pour conclure, le RP est un « métier » en pleine évolution. Si le référentiel de compétences semble être un outil pertinent pour expliciter les différents aspects de ce métier, ses usages sont multiples et en cours de construction, et de nombreuses questions méritent encore discussions : Un outil pour faciliter la collaboration entre les acteurs lors de la gestion d'un programme ? Sa « forme » influence-t-elle son utilisation ? Un outil à exploiter pour concevoir l'accompagnement des RP ? Un outil pour reconnaître et valoriser le rôle de RP ?

Références bibliographiques

Belisle, M. & Fernandez, N. (2015). Développer son leadership pédagogique. In N. Rege Colet & D. Berthiaume (Dir.) *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques Tome 2: Se développer au titre d'enseignement* (pp. 235-251). Bern : Peter Lang.

Lock, J., Hill, S.L. & Dyjur P. (2018). *Living the curriculum review : perspectives from three leaders*. Canadian Journal of Higher Education. 48/1, pp118-131.

<https://goi.org/10.7202/1050845ar>

Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Montréal, CA: Presses internationales Polytechnique.

Rege Colet, N. & Parmentier, Ph. (2015). Exploiter un référentiel de compétences pour planifier son développement professionnel ? In Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : se développer au titre d'enseignant* (pp. 13-30). Berne : Peter Lang.

York-Barr, J. & Duke, K. (2004). *What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship*. Review of Educational Research, 74, 255 – 316.

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