Le système LMD : pierre angulaire de la dynamique du changement

MERAH Dalila Doctorante en GMRH, merah.dalila@univ-oran2.dz

Dr BOULENOUAR Bachir bacboulenouar@gmail.com

Professeur **KHIAT Assya** assya.khiat@gmail.com

Université d'Oran 2

RESUME

La notion d'identité organisationnelle renvoie à une science heuristique ; une science qui analyse les causes et les faits des transformations qui se produisent à l'échelle d'un contexte institutionnel et les phénomènes internes aux établissements. En revanche, avec la massification de l'enseignement supérieur et l'intégration d'un nouveau système qui s'avèrent comme deux grands bastions du changement, la culture tend à se dissoudre du concept d'identité organisationnelle qui lui est assidûment associé, pour explorer sa particularité, tout en substituant à l'analyse des organisations. Quoique ces deux concepts définissent l'organisation comme un système structuré ; l'organisation, dans une approche anthropologique, est soulignée comme un phénomène social conçue dans un contexte institutionnel résultant d'un système normatif et cognitif. D'autres formes d'analyse et différentes lectures ont été faites pour expliquer ce concept. Commencé sous le signe d'identités et de cultures organisationnelles, nous suivons dans cet article une méthode compréhensive pour comprendre l'impact de l'intégration d'un nouveau système universitaire sur la culture.

Mot clés : identité, culture organisationnelle, établissement universitaire, changement.

INTRODUCTION

La notion de culture organisationnelle est essentielle pour les sciences de l'éducation et les sociologues qui s'intéressent aux implications sociales de l'action éducative contemporaine. En même temps, c'est un concept qui, effectivement, ne va pas de soi ; selon Draelants & Dumay (2011), le pouvoir heuristique de ce concept tient dans le fait qu'il permet de mettre en lien les transformations institutionnelles et les phénomènes internes aux organisations. Essentielle, elle l'est, constamment marquée dans la mesure où les problématiques formulent des questions sur la spécificité des pratiques et des comportements dans un milieu structuré. Ces spécificités sont d'au moins trois ordres : primitivement, il y a la valorisation des pratiques ou du travail. Il y a ensuite l'importance accordée à la société et aux valeurs de base des membres de cette

organisation. Et enfin, il y a l'attachement aux traditions organisationnelles et les systèmes de croyances culturelles.

Toute culture est composée principalement de savoirs et de valeurs et nous sommes enclins en effet, à associer la culture à une représentation outrageusement collective. Effectivement, le collectif est un aspect fondamental, à ne pas contester. Au-delà d'une approche communautariste, les chercheurs tels que : Klemm (1851) Cuche (1959), Gohard– Radenkovic (1999) et Rowan, Miller, Correnti, & Camburn (2009) se sont intéressés au concept de pratiques et d'expériences individuelles dans l'exploration de la notion de culture. Les théories des organisations présupposent l'existence d'une culture élitiste et force les organisations à rompre avec la vision paupériste. Chaque organisation se doit de posséder une culture spécifique. Nous pensons, en particulier, à une valeur : la singularité. La singularité est notamment l'un des aspects les plus importants de l'apanage culturel des organisations.

Notre travail va se clore par une réflexion sur l'impact de l'intégration d'un nouveau système universitaire sur la culture. Nous essayons de comprendre la nature de la relation entre la pratique d'une nouvelle réforme et le mécanisme culturel dans ces établissements, pour répondre à notre question : quel est l'impact de la mise en place d'un nouveau système d'enseignement sur les enseignants et les étudiants ?

En ce sens, nous allons devancer par un essai récapitulatif ou un bref détour historique sur l'évolution du concept dans un champ anthropologique, suivi d'un autre qui aborde la culture comme facteur de changement.

1.- LA CULTURE : CONCEPTS ET ORIGINES

La discussion du thème d'identité organisationnelle vient aujourd'hui interroger celui de la culture dans son usage et ses enjeux sociaux. L'étymologie théorique de la notion de culture a été déterminée en considérant l'ordre chronologique des perspectives ou des théories relatives à la culture : la notion de culture doit son mouvement à l'ethnologie nord-américaine (Draelants & Dumay, 2011) . Dans ce contexte, un nouveau courant en l'anthropologie a vu le jour aux Etats-Unis ; le culturalisme constitue l'un des mouvements le plus répandu aux Etats-Unis, qui a connu son plein essor à partir des années 1920, sous l'impulsion de Ruth Benedict (Blanchard, 2010). Un mouvement qui s'est vu avancer en s'appuyant sur l'observation des sociétés pour distinguer entre les comportements sociaux, les comportements biologiques et ceux physiologiques comme de préciser les influences de la culture sur les acteurs sociaux à partir de leurs conduites et leurs représentations. Blanchard (2010) a expliqué dans son article que Cuche s'est inscrit dans cette école en s'affichant avec son ouvrage : « *La notion de culture dans les sciences sociales* » [1], pour expliquer les différences et les interactions entre deux concepts

[1] http://www.cairn.info/la-notion-de-culture-dans-les-sciences-sociales--9782707158833.htm

relativement liés : identité et culture, et ce, en essayant d'expliciter, de façon concise et détaillée, les rapports entre les hiérarchies sociales et celles culturelles. Cette école scientifique pourvoit aux besoins de la recherche scientifique, et étudie la culture dans une approche ethnocentriste qui a pour objectif de penser les liens entre la culture et la société (Blanchard, 2010).

Plus loin de l'approche relativiste, Claude Levi-Strauss s'est situé dans un courant structuraliste pour analyser l'influence de l'anthropologie culturelle. Une autre approche qui repose essentiellement sur la construction interculturelle dite approche interactionniste s'est forgée une place par l'impulsion de Sapir (1993) avec son travail sur le concept de la culture et sur l'organisation de la personnalité. Une dimension aussi symbolique qu'interactionniste s'est vue présentée lorsqu'il a expliqué la culture comme un système d'interaction et de communication individuelle (Cuche, 2001). L'école fonctionnaliste ne s'est pas abstenue. L'anthropologue Malinowski (1968) a ajouté l'emprunte temporelle ou chronique à son travail, pour expliquer les mécanismes d'évolution qui se manifestent suite aux transformations institutionnelles. Nous pensons aussi à Radcliffe-Brown (1972) qui a submergé la théorie de l'anthropologie culturelle par sa réflexion, héritée de pensée durkheimienne, pilonnée sur le croisement de la structure théorique et de la réalité concrète.

La pluridisciplinarité morinienne a fait naître une approche d'ordre culturel dite l'approche interculturelle où le facteur culturel est le prégnant et fait l'acception scientifique dans cette approche grâce à la mise en œuvre d'une compétence d'ouverture lors de l'interaction (1997). Autrefois, l'anthropologie culturelle a été aussi marquée par la pensée d'Argyris (1957). Son étude s'est portée sur l'hypothèse de l'interaction personnalité-organisation où il a posé le problème de l'adéquation entre les attentes culturelles de l'organisation et l'adaptation des individus aux exigences organisationnelles. Likert (1961) a apporté un complément à l'étude de la théorie de l'intégration du groupe. Il s'est tâché à préciser l'attitude et le comportement du groupe vis-à-vis son organisation. Avec la reconnaissance de l'aspect symbolique de l'organisation, certains auteurs se sont intéressés à la perspective culturelle des organisations (Whorton & Worthley, 1981).

Toutefois, La notion de culture organisationnelle doit son affermissement à la revue « *Business Week* », dans l'histoire de couverture s'intitulée : « *Corporate Culture : the hard to change values that spell succes or failure* » en 1980. Et depuis plusieurs revues publient à son sujet, telles que « *Fortune Magazine* » qui lui a consacré une section en 1982. Ajoutons le numéro spécial publié en 1983, de la revue « *Administrative Science Quarterly* » et d'autres (Draelants & Dumay, 2011).

2.-LA CULTURE ET L'ORGANISATION

La notion de culture peut être une acception scientifique, dans un champ des organisations, mais quelle est sa signification ? Le concept de culture a été emprunté à l'anthropologie, où aucun consensus lors de sa signification n'est imposé, toutefois, sa traduction dans une perspective organisationnelle demeure aussi diverses. « *How then may we critically evaluate the significance of the concept of culture for the study of organization?* » telle est la question posée par Smircich (1983, p. 2). Pour répondre à cette question, il faut d'emblée souligner l'aspect pluridisciplinaire qui distingue ce domaine.

Smircich (1983) a souligné, dans son article paru sur la revue « *Administrative Science Quarterly* », le rapport entre la notion de culture et l'analyse organisationnelle. Elle a relevé que la combinaison entre les théories renvoie, dans l'émergence d'une perspective comparative, à l'explication des variations organisationnelles, des pratiques et des comportements introduits dans une organisation par ses membres (Haire, Ghiselli, & Porter, 1966). Dans cette approche, la culture est considérée comme une variable explicative ou comme un facteur de référence (Ajiferuke & Boddewyn, 1970), dotée d'un vaste système (Cummings & Schmidt, 1971) pour influencer le développement et renforcer les croyances. Toutefois, la notion de culture organisationnelle peut décliner son sens de plusieurs configurations ; avec une mise au point macro. L'examen de la relation a pour objet d'adapter la structure de l'organisation à son environnement. Etroitement dans une micro vision, l'enquête se porte sur les attitudes des managers. Smircich, en s'alignant sur la pensée fonctionnaliste de Peters et Waterman (1992), a précisé que la culture peut devenir un instrument de performance.

La culture organisationnelle est un construit normatif relevant des activités symboliques de l'organisation dont l'objectif est de maintenir la cohérence organisationnelle d'un réseau social partagé (Weik, 1987). Cette perspective dite symbolique décrit la culture comme un produit collectif issu d'un construit social, qui fait de l'organisation un processus de production de symboles connecté au processus de leadership, pour la création d'un patrimoine normatif qui s'incarne dans des artefacts. Alvesson (2002) a affirmé que la notion de culture organisationnelle nous renvoie à l'importance accordée au pouvoir historique des signes (symboles, rituels, mythes) et aux histoires, comme, à l'interprétation des idées et des événements. Nous constatons que la culture organisationnelle est un processus qui découle principalement des significations partagées, qui tient compte des reconfigurations de la société contemporaine et des évolutions sociétales.

3.- LA CULTURE ET L'ORGANISATION ATYPIQUE

Le propos de cette partie est de faire le point sur le concept de la culture dans les établissements universitaires. Bien que faire correspondre le concept de culture aux établissements universitaires nous semble souvent flou, il reste familier dans ce milieu scolaire s'il n'est pas énoncer dans son cadre organisationnel. L'université a été depuis

toujours entendue et pensée comme le premier axe responsable sur la cession de la culture. Perçue comme le bassin culturel et historique commun d'une société, elle permet aux étudiants d'accéder à une culture universelle pour respecter leurs différences et préserver leurs aspects distinctifs. Néanmoins, lutter contre l'anomie et désordre pédagogique font les raisons du choix de la culture imposée. Cette forme abstraite fait l'objet de la pensée durkheimienne (Filloux, 1978). Karpik (2007) s'est inscrit dans l'école de la sociologie économique pour étudier les processus de certains marchés et déterminer les conditions d'échanges de certains biens et services. Nous faisons référence à la singularité.

La raison en résulte probablement de l'accroissement des fusions et les complications d'interprétation qu'elles entrainent. Les universités s'approprient une place privilégiée dans l'économie nationale et internationale, en fonction de la nature de leur activité, leurs tailles et les profils des différents acteurs sociaux. Tous ces aspects semblent essentiels pour en faire des organisations atypiques détenant des cultures organisationnelles spécifiques. En effet, même si ces organisations agissent selon certains dispositifs professionnels, techniques et parfois de comportement, leurs acteurs sociaux sont effectivement des individus dominés par un ensemble de croyances et influencés par des forces culturelles (Hatch M. J., 1997). Hatch et Cunliffe (1999) se sont inspirés de la définition de Schein (1985), pour expliquer l'unité sociale d'une organisation et l'impact du facteur humain sur sa culture. Selon ces auteures, la définition culture organisationnelle d'un établissement semble orientée vers le partage des représentations et les dispositifs régulateurs pour assurer son unité.

Toutefois, certains sociologues se sont inscrits dans la perspective néo-institutionnelle pour expliquer les processus organisationnels scolaires face aux changements environnementaux et techniques. Cette approche repose sur l'analyse cognitive de la nature d'activité de ces organisations et combine entre l'analyse néo-institutionnelle et l'analyse micro-structurelle de l'organisation. Bidwell (2001) a affirmé que les microstructures dans les lieux de travail fournissent une capacité pour comprendre les problèmes d'ordre collectif et des mécanismes culturels (Cohen & Sproull, 1996), ainsi que des mécanismes d'apprentissage organisationnel pour les universités (Leithwood & Louis, 1999).

D'autres travaux ont été conclus pour rompre avec la logique weickienne, tels que ceux de Tasumoto en coordination avec Uekawa et Bidwell (2001) où ils ont tenté d'examiner les relations sociales au sein des établissements et expliquer le phénomène des sous-cultures. En ce sens, ils ont fini par conclure que la culture des établissements peut avoir un impact sur la performance des étudiants. Quant à Heck et Marcoulidès (1996), ils ont travaillé en collaboration pour démonter que les dispositifs normatifs professionnels et éducatifs et les valeurs organisationnelles ont un impact indirect sur la performance scolaire. Dans la même direction que Waller, Van Zaten (2001) a analysé

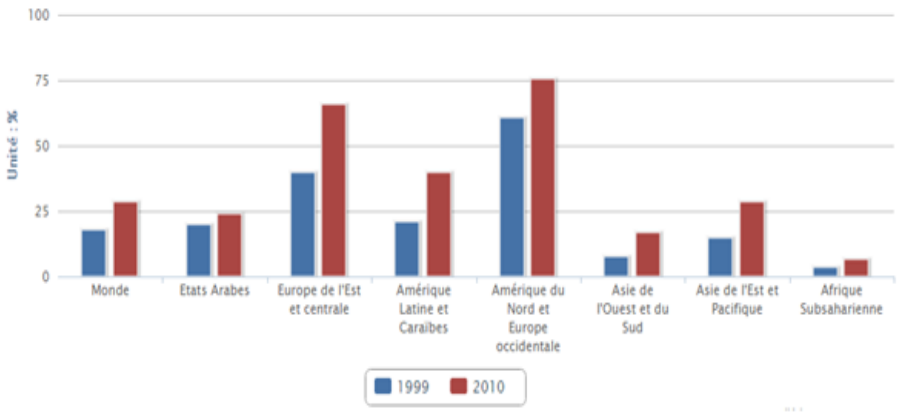
l'établissement comme une institution communautaire locale en s'intéressant aux relations sociales au travail dans ces milieux sociologiques pour conclure que ces relations sont constituées de groupes hétérogènes. Le concept du clivage communautaire a été fortement mis en exergue dans sa réflexion pour expliquer les performances scolaires selon les acteurs sociaux.

Toutefois, d'autres auteurs ont choisi de travailler dans une approche normative pour apporter des compléments à la pensée de Van Zaten. Tilman et Ouali (2003) ont attribué une importance considérable aux rôles dirigeants d'établissements et leur impact sur le mécanisme culturel ; ils ont essayé d'analyser les modes de gestion pour piloter les changements. Un tel champ de réflexion s'ouvre pour avancer des informations pertinentes sur les stratégies de conduite de changement organisationnelle et le management de la dynamique culturelle.

4.- LE LMD, UN LEVIER PORTEUR DE CHANGEMENT

L'accès à l'enseignement supérieur a connu un véritable boom, durant ces dernières années. Les statistiques montrent qu'il atteint 29% des jeunes en âge de scolarisation dans le monde en 2010, une augmentation significative en le comparant aux statistiques de 1999 où il a été estimé à 18%[2]. Toutefois, il reste marqué par de grandes disparités entre les régions en raison de l'activité économique. Nous notons une progression jusqu'à 37% en 2010 dans les pays riches contre 73% en 1999, aussi dans les pays en développement, un taux de 22% marqué en 2010 contre 11% en 1999. Et encore un taux de 58% dans les pays en transition contre 41%.

Figure 1 : Taux d'accès à l'enseignement supérieur dans le monde



Source :http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=985&id_groupe=20&id_mot=115

[2] http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=985&id_groupe=20&id_mot=115

En effet, le taux de scolarisation en Algérie, au niveau des universités a été estimé à 49.79% en 2016[3], contre 25,52%[4], en 2009. Suite à la réforme de 2003, le système LMD a été introduit comme un nouveau dispositif pédagogique, dans dix universités algériennes. Ce nouveau curriculum ne prescrit rien en matière d'options fondamentales et les orientations du système antérieur, mais instaure une nouvelle architecture des enseignements et introduit une nouvelle dynamique dans le développement des formations, inspirée de celle en application dans l'union européenne. Ce dispositif repose sur une architecture de trois paliers de formation, confirmé chacun par une consécration gréée et reconnue mondialement. Un système semestriel qui repose sur une organisation des enseignements en unités et sur le principe des crédits capitalisables et transférables. Depuis la rentrée scolaire de 2005/2006, cette réforme a été généralisée pour toucher à un effectif de 18.884[5] étudiants inscrits, contre 12.000 étudiants, en 2015[6].

Depuis lors, l'enseignement supérieur en Algérie a connu un changement de dimension considérable, que ce soit sur plan qualitatif ou quantitatif. Autrement, les universités algériennes ont réussi, dans un contexte compliqué, à répondre aux exigences du marché du travail, à satisfaire les besoins du secteur socioéconomique en ressources humaines, à instaurer une nouvelle politique pour rompre, définitivement, avec l'héritage colonial en matière d'éducation et à s'adapter aux exigences du milieu international, en supportant cette réforme. Cros (1999) a expliqué que la réforme dans un établissement d'enseignement supérieur : « *se manifeste par des lois et des décrets. Elle apporte des éléments nouveaux, mais elle les impose à ceux qui doivent les mettre en œuvre. La réforme est un changement par ceux qui n'ont pas la maîtrise des règles*» (p. 130). La réforme LMD est donc un facteur essentiel pour améliorer les établissements universitaires. En pensant la culture organisationnelle comme un levier primordial pour le changement ou un facteur de résistance, nous essayons de répondre à notre question : quel est l'impact de la mise en place d'un nouveau système d'enseignement sur les enseignants et les étudiants ? et ce, afin de comprendre la nature de la relation entre la pratique d'une nouvelle réforme et le mécanisme culturel dans les établissements universitaires. Pour

En considérant la réforme comme un programme innovant, il est possible de se séparer de l'ancienne conception de l'enseignement supérieur et de discuter les nouvelles pratiques pour concevoir un apprentissage de qualité (Groccia, 2010), en réponse à l'évolution des besoins socioéconomiques (Taylor & Bédard, 2010). Ces motivations ont

[3] http://www.aps.dz/algerie/44499-bac-2016-taux-de-r%C3%A9ussite-de-49,79-pour-les-%C3%A9l%C3%A8ves-scolaris%C3%A9s-et-de-33,7-pour-les-candidats-libres

[4] http://www.nabni.org/nos-propositions/education/bilan-et-situation-en-2012/

[5] Berrouche, Z., & Berkane, Y. (2007). La mise en place du système LMD en Algérie : Entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain. *Revue des sciences économiques et de gestion*. (07), pp.4.

[6] http://www.aps.dz/sante-sciences-tech/26807-l%E2%80%99universit%C3%A9-appel%C3%A9e-%C3%A0-contribuer-au-d%C3%A9veloppement-%C3%A9conomique,-social-et-culturel

conduit à la planification d'une transformation majeure au niveau du système universitaire, en engageant tout le corps pédagogique, qu'il soit enseignant ou responsable de programme, à son implantation. Dans ce cadre, nous considérons le système LMD comme un programme suscitant une innovation pédagogique (Cros, 1993; 2001), de type *Bottom-up*, du fait qu'il en résulte des transformations émergeantes. Des transformations qui touchent, principalement ou partiellement, à l'ensemble des activités d'une formation. En partant du principe que chaque programme réussi suppose une adaptation aux pratiques pédagogiques. Néanmoins, la norme absolue qui régit les universités, à présent, est que les enseignants du corps pédagogique universitaire soient dotés d'une compétence disciplinaire confirmée (Lison & Jutras, 2014). Lison & Jutras (2014) ont souligné que cette réforme impose aux enseignants de s'y engager avec une posture de chercheur, et encore de développer leurs habilités pédagogiques afin de concevoir des pratiques efficaces et de mettre en œuvre l'innovation.

A la première lecture sur le sujet de la recherche en pédagogie universitaire, nous avons noté que ce paradigme de recherche doit son essor théorique, durant cette dernière décennie, à plusieurs chercheurs (Loiola & Romainville, 2008). Bédard en collaborations avec ses collègues ont estimé que le total des rédactions sur ce sujet, depuis 1995, a atteint une barre de « *49 500 articles scientifiques*» (2005, p. 3). Selon Lison & Jutras (2014), quand la recherche en pédagogie se procède dans un contexte de changement de paradigme éducatif, l'éducation devient un sujet d'une chronologie constructiviste et socioconstructiviste, pour les pays de l'Afrique du Nord ou ceux européens, pour se conjuguer dans une perspective sociocognitive en Amérique. Dans un tel contexte, l'implémentation du système LMD dans nos établissements vise essentiellement à introduire une nouvelle pratique centrée sur l'apprentissage « *Learning by doing* » (Dewey, 1938). Une logique innovante qui pense à rompre avec le système classique.

Cette approche semble introduire une pédagogie active et transmissive qui révise les rôles des enseignants et leurs pratiques, mais elle recentre les étudiants pour les positionner comme acteurs engagés dans l'innovation. En effet, la mise en œuvre d'une pédagogie orientée vers l'interactivité semble constituer un réel défi professionnel au regard des enseignants (Frenay, Galand, & Laloux, 2009). Pour relever cet engagement et respecter les rôles, selon St-Pierre, Bédard, & Lefebvre (2012) ce système doit mettre en place des enseignements orientés vers l'étudiant, en proposant des formations axées, parfois, sur des compétences professionnelles, et d'autres fois, sur la contextualisation des apprentissages, qui sort du cercle de cloisonnement disciplinaire, orientée vers le transfert du savoir-faire, et, reposée sur un système d'évaluation cohérent et innovant, tout en imposant une coordination locale du travail entre enseignants.

Depuis ces caractéristiques, nous pouvons déduire depuis le travail de Lison & Jutras (2014, p. 3)que : « *la pédagogie fait appel à une connaissance psychologique et sociologique de ceux qui apprennent, à une compréhension de leurs modes*

d'apprentissage et de leurs processus mentaux» (Conseil supérieur de l'éducation;, 1990). Dans un sens tout à fait apriori, les relations enseignants-étudiants se trouvent davantage modifiées dans un milieu où l'apprentissage ne se repose plus sur l'importance du savoir, mais sur les méthodes qui soutiennent cet apprentissage (Lamote & Engels, 2010). Or, la concertation entre les enseignants tourne davantage pour modérer ces méthodes et développer de nouvelles formations.

La mission du système LMD s'exprime ainsi dans les concepts d'apprentissage, de recherche, et d'autonomie, d'implication, d'expérience et de construction considérable des connaissances (Mandeville, 2009). Le système LMD est venu en basculant l'ancien système classique pour cibler la mise en place de nouveaux programmes d'apprentissage de qualité disposant d'un encadrement matériel logistique conforme à la demande (Paquay, 2007). Certainement que ce système marque sa place dans l'enseignement supérieur algérien, pour faire la réalité tangible et prisée d'un changement incontesté.Le LMD par son aspect universel peut aider les universités Algériennes, à l'instar des universités internationales concurrentes, de sortir de leur marasme.

La dynamique innavotionnelle[7] du système LMD est le reflet du changement. Donc, Selon Lison et ses collaborateurs (2014), l'innovation culturelle peut être exprimée : « *en termes de produit, et en termes processus* » (p. 12). Quoi qu'il en soit dans toutes ces mesures, ces deux notions se voient complémentaires pour évoquer implicitement le concept de la culture et son rapport avec l'implantation des politiques pédagogiques. Une telle implantation touche à l'action des acteurs pédagogiques, enseignants et étudiants, en éveillant l'esprit d'engagement, comme elle touche à la dynamique organisationnelle et culturelle pour la performance de l'établissement.

CONCLUSION

La culture organisationnelle se manifeste dans des caractéristiques spécifiques à ces organisations, autrement, elle s'explique à travers les valeurs, les représentations et les croyances profondément enracinées et partagées par les individus de ces organisations. La sociologie des organisations ne peut éviter la question de culture, en particulier des établissements de l'enseignement supérieur. Elle est caractérisée par les méthodes et les pratiques sociaux des enseignants, les normes et les curriculums qui régissent l'apprentissage, et qui sont à leur tour irrésistibles aux changements. La culture est généralement créée inconsciemment, sur la base d'un système caractérisé par le dévouement et la coopération au service des valeurs communes, par les enseignants et les dirigeants et les politiques locales. En effet, face au phénomène de massification de

[7] Pour Voir à ce propos le travail de Lison & all. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30 (1) . URL : http://ripes.revues.org/771

l'enseignement supérieur, et aux demandes d'un environnement complexe, elle s'explique, en termes de qualité (cadres et futurs professionnels), en termes de produit (diplômes et réputation de l'établissement), et en permes de processus (en engagement et implications des enseignants et des étudiants).

La construction d'un modèle identitaire basé sur le mécanisme culturel, autrement sur le changement culturel, constitue un enjeu pour les établissements universitaires. La mise en place d'une nouvelle réforme, dans un établissement, introduit un changement stratégique susceptible de transformer les fondements de son identité centrés sur son mécanisme culturel et son image, pour l'adapter à son environnement (Draelants & Dumay, 2011).

BIBLIOGRAPHIE

Travaux cités

Ajiferuke, M., & Boddewyn, J. (1970). Culture" And Other Explanatory Variables In Comparative Management Studies. *Academy of Management , 13* (2), pp. 153-163.

Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture.* London : SAGE Publications Ltd.

Argyris, C. (1957). *Personality and Organization.* New York: Harper and Brothers.

Bidwell, C. (2001). Analyzing Schools as Organizations : Long-term Permanence and Short-term Change. *Sociology Education , Extra Issue* , pp. 100-114.

Blanchard, J.-F. (2010, 08 23). *Denys Cuche, La notion de culture dans les sciences sociales.* Consulté le 06 29, 2015, sur Open éditions: http://lectures.revues.org/1110

Cohen, M. D., & Sproull, L. (1996). *Organizational learning.* UK: Sage Publications .

Conseil supérieur de l'éducation;. (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur.* Quebec, QC: Conseil Supérieur de l'Éducation.

Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions.* Paris: Presses universitaires de france.

Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire.* Paris : Institut National de Recherche Pédagogique de France.

Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formationdans tous ses sens . *Recherche etFormation* (31), pp. 127-136.

Cuche, D. (2001). *La notion de culture dans les sciences sociales.* Paris: La Découverte.

Cummings, L. L., & Schmidt, S. M. (1971). Managerial attitudes of Greeks: The roles of culture and industrialization. *Administrative Science Quarterly , 17* (2), pp. 265-272.

Dewey, J. (1938). *Art as Experience.* New York: Capricorne Books.

Draelants, H., & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires* . Paris : Puf.

Filloux, J.-C. (1978). Sur la pédagogie de Durkeim. *Revue française de pédagogie , 44* (44), pp. 83-98.

Frenay, M., Galand, B., & Laloux, A. (2009). L'approche par problèmes et par projets dans la formation des ingénieurs à l'UCL : une formation professionnalisante. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud, *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (pp. 161-179). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des.* Berne: Peter Lang.

Groccia, J. E. (2010). Why faculty development why now ? Dans A. Saroyan, & M. Frenay, *Building Teaching Capacities in Higher Education : A comprehensive international model* (pp. 1-20). Sterling, VA: Stylus.

Haire, M., Ghiselli, E., & Porter, L. (1966). *Managerial Thinking: An International Study* . New York: Wiley.

Hatch, M. J. (1997). *Théorie des organisations: de l'intérêt de perspectives multiples.* Bruxelles: De Boeck Université.

Hatch, M. J., & Cunliffe, A. L. (1999). *Théorie des organisations, de l'intérêt des perspectives multiples.* Paris, Bruxelles: DeBoeck Université .

Heck, R. F., & Marcoulidès, G. A. (1996). School culture and performance: testing the invariance of an organizational model. *School effectiveness and school improvement , 7* (1), pp. 76-95.

Karpik, L. (2007). *L'économie des singularités.* Paris: Gallimard.

Klemm, G. (1851). Grundideen zu einer allgemeinen Cultur-Wissenschaft Sitzungsberichte der. *Sitzungsberichte der philosophisch-historischen Classe der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften zu Wien , VII* (Cahier), pp. 167-190.

Lamote, C., & Engels, N. (2010). The Development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education , 33* (1), pp. 3-18.

Leithwood, K., & Louis, K. S. (1999). Organizational Learning in Schools. *Canadian Journal of Education , 4*, pp. 465-467.

Likert, R. (1961). *New Patterns of Management.* New York: McGraw-Hill.

Lison, C., & Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur , 30* (1), pp. 1-7.

Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur , 31* (1).

Loiola, F. A., & Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieu. où sommes-nous? Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation , 34* (3), pp. 529-535.

Malinowski, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture, et autres essais.* (F. Maspero, Éd.) Paris: Collection : Les textes à l'appui.

Mandeville, L. (2009). Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. Dans D. Bédard, & J.-P. Béchard, *Innover dans l'enseignement supérieur.(dir.)* (pp. 125-138). Paris, France: Presses Universitaires de France.

Morin, E. (1997, 2e semestre). Guerre et paix entre les sciences : Disciplinarité, inter et transdisciplinarité. *LA REVUE DU M.A.U.S.S. SEMESTRIELLE* (10), pp. 21-29.

Paquay, L. (2007). A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes. Dans M. Behrens, *La qualité en education : réfléchir la formation de demain* (pp. 57-90). Québec: Presses de lUniversité de Québec.

Peters, T., & Waterman, R. (1992). *In search of excellence.* New York: Harper and Row.

Radcliffe-Brown, A. R. (1972). *Structure et fonction dans la société primitive.* (F. Martin, & L. Martin, Éds.) Paris: Éditions de Minuit.

Rowan, B., Miller, R., Correnti, R., & Camburn, E. (2009). *School improvement by design : Lessons from a study of comprehensive school reform programs.* Philadelphia: CPRE Publications .

Sapir, E. (1993). *The psychology of culture: A course of lectures.* (J. Irvine, Éd.) Mouton de Gruyter: Berlin.

Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly , 28* (3), pp. 339-358.

St-Pierre, L., Bédard, D., & Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant : de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning , 3* (1).

Taylor, L., & Bédard, D. (2010). Faculty development in Canadian universities. Dans A. Saroyan, & M. Frenay, *Building teaching Capacities in higher education : A comprehensive international model* (pp. 23-42). Sterling, VA: Stylus .

Tilman, F., & Ouali, N. (2003). *Piloter un établissement scolaire.* Bruxelles: DeBoeck.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie.scolarité et ségrégation en banlieu.* Paris: Puf.

Weik, K. E. (1987). Organizational Culture as a Source of High Reliability. *California Management Review , 29* (2), pp. 112-127.

Whorton, J. W., & Worthley, J. A. (1981). A Perspective on the Challenge of Public Management : Environmental Paradox and Organizational Culture. *he Academy of Management Review , 6* (3), pp. 357-361.

Yasumoto, J. Y., Uekawa, K., & Bidwell, C. E. (2001). The Collegial Focus and High School Students' Achievement. *Sociology of education , 74* (3), pp. 181-209.