



*Composer avec la diversité des cultures pédagogiques dans une démarche d'apprentissage organisationnel : analyse d'un cas de formation universitaire*

*Dealing with the diversity of pedagogical cultures in an organizational learning process: analysis of a university training case*

Caroline Letor  
Université de Sherbrooke  
Département de Gestion et de l'information  
Longueuil, Québec, Canada  
Caroline.letor@usherbrooke.ca

Résumé:	informations sur l'article
<p><i>C'est lors d'une intervention de formation à l'évaluation des apprentissages, des enseignements et des programmes à l'université de Djibouti que la question des pratiques d'évaluation comme source d'apprentissage organisationnel s'est posée, et ce, à travers la variété des pratiques et conceptions d'évaluation. Cette diversité de pratiques et de conceptions d'évaluation s'est avérée à la fois une source d'innovations et de tensions au sein de l'organisation d'enseignement supérieur confrontée à une massification importante du public étudiant. Cet article invite à regarder les dimensions et strates culturelles qui conditionnent les pratiques au sein d'une organisation au-delà de celles des dimensions individuelles, dans une visée d'apprentissage organisationnel.</i></p>	<p>Reçu 19 février 2023</p> <p>Acceptation 26 Mai 2023</p>
	<p><b>Mots clés:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Innovation</li> <li>✓ Apprentissage organisationnel</li> <li>✓ Pratiques d'évaluation</li> </ul>
	<p><b>Abstract</b></p> <p><i>It was during a training intervention on the evaluation of learning, teaching and programmes at the University of Djibouti that the question of evaluation practices as a source of organisational learning arose, through the variety of evaluation practices and conceptions. This diversity of assessment practices and conceptions has proven to be both a source of innovation and tension within the higher education organisation faced with a significant massification of the student population. This article invites us to look at the cultural dimensions and strata that condition practices within an organisation beyond those of individual dimensions, with a view to organisational learning.</i></p>
	<p><b>Keywords:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Innovation</li> <li>✓ Evaluation practices</li> <li>✓ Organisationnel learning</li> </ul>

## 1. INTRODUCTION

Lors d'une intervention de formation à l'évaluation des apprentissages, des enseignements et des programmes à l'université de Djibouti, la question des pratiques d'évaluation comme source d'apprentissage organisationnel s'est posée, et ce, de manière assez inattendue : à travers les pratiques d'évaluation, et d'enseignement, importées par de jeunes professeurs de retour de séjours d'étude à l'étranger. Cette diversité s'est avérée à la fois source d'innovations et de tensions au sein d'une organisation d'enseignement supérieur confrontée à une massification importante et engagée dans une approche programme. Après avoir décrit le cas choisi et explicité la méthodologie de recueil et d'analyse des données, nous développons la problématique concernant le pilotage de dynamiques d'apprentissage organisationnel dans les universités, organisations peu propices aux innovations organisées. Dans cette partie, nous esquissons le contexte organisationnel universitaire et exposons les principes d'apprentissage organisationnel, notre cadre théorique, démarche dans laquelle les autorités universitaires s'inscrivent à travers l'harmonisation des pratiques d'évaluation. Ces éléments permettent de souligner la problématique liée au pilotage de l'innovation des pratiques dans une perspective d'apprentissage organisationnel. L'analyse de ce cas, réalisée dans une perspective organisationnelle, met en évidence à la fois le défi que représente de développer

des dynamiques d'apprentissage organisationnel à l'université et, en particulier, les dimensions culturelles pédagogiques, institutionnelles et organisationnelles qui y circulent.

## 2. *Le cas des jeunes professeur·e·s à l'Université de Djibouti*

En tant que consultante d'un bureau de formation, je suis mandatée pour une formation de 5 jours en évaluation des apprentissages et des programmes à l'université de Djibouti. L'université vit alors un mouvement de massification important au point d'ouvrir une vingtaine de programmes simultanément au moment de la formation, et, en conséquence un recrutement important de jeunes professeur·e·s, pour la plupart fraîchement diplômés d'universités étrangères. Ceux-ci et celles-ci ont pour la plupart poursuivi leur cursus grâce à des systèmes de bourses à l'étranger : en France, en Angleterre, aux États-Unis, au Canada (dont le Québec), en Arabie Saoudite, en Inde, en Chine. La difficulté qui motive mon intervention est l'hétérogénéité des approches pédagogiques et d'évaluation des apprentissages des étudiants. Les professeur·e·s ramenant avec leur titre, des pratiques et des postures pédagogiques aussi divers que les systèmes où ils ont poursuivi leur cursus doctoral. Quant aux autorités universitaires, elles ont entrepris une démarche pour définir la vision, les valeurs et les objectifs de l'université tel qu'il est possible de le lire sur son site Internet : « Pour faire face à sa forte croissance et répondre au mieux

aux exigences de ses usagers, l'université de Djibouti a entrepris, depuis 2012, une refonte de sa vision et de ses objectifs. (...) »<sup>1</sup>

Dans ce cadre, l'université fait appel à des expertises en vue d'aligner des pratiques d'enseignement et d'évaluation. J'interviens au nom d'une formation à l'évaluation tant des apprentissages que des programmes<sup>1</sup> (Boussada, 2019). Au départ, il s'agit de développer des compétences de base en évaluation des apprentissages chez des enseignant·e·s universitaires (Bernard, 2011, Braeuer, 2011). L'évaluation des enseignements et des programmes est incluse considérant que les professeur·e·s récemment engagé·e·s exercent des responsabilités de programme à brève échéance. Au cours de l'intervention, la demande se précise. Les autorités universitaires face à la diversité des pratiques et des postures d'évaluation cherchent à harmoniser des principes et à adopter certaines pratiques à définir à partir des usages locaux et importés d'évaluation. Cette intention se rapproche de ce que nous identifions comme une démarche d'apprentissage organisationnel à travers la mise en cohérence des pratiques d'évaluation des professeur·e·s au sein de l'université. En effet, la diversité des cultures pédagogiques, liée aux parcours des jeunes professeur·e·s et de l'ouverture d'un grand nombre de programmes simultanément est identifiée comme source de confusion et d'ambiguïté dans les relations université-enseignants-étudiants. Le contrat

didactique pose problème : quelles sont les attentes envers les étudiants ? Quelles conventions adopter ? Celles-ci sont suffisamment instables et incohérentes pour que des plaintes et des incidents critiques nous soient rapportés.

Le groupe est composé d'une quinzaine de professeur·e·s, pour moitié des femmes, ayant terminé ou en voie de terminer leur doctorat. Ils et elles sont issus de disciplines variées : santé, sciences naturelles, ingénierie, sciences psychologiques et sociales, droit, informatique, etc. Les participant·e·s manifestent leur intérêt pour la formation et la participation est généralisée. Les conversations génèrent des controverses animées sur le rôle d'enseignant·e, les habitudes d'enseignement et d'évaluation, les attentes envers les étudiants ainsi que des comparaisons entre leurs expériences dans leur cursus national et leur cursus à l'étranger. Certain·e·s professeur·e·s de retour de pays anglophones se plaisent à lancer quelques expressions en anglais de manière à se distinguer de leurs collègues. Certains individus et en particulier des femmes, cherchent à imposer leur leadership pour orienter les conversations, les mises en situation, les analyses de cas et les jeux de rôles. Au cours de ces interactions, la plupart des jeunes professeur·e·s valorisent leur expérience exotique tant dans les compétences acquises dans leur discipline que dans les modes d'enseignement reçus.

### 3. Aspects méthodologiques

#### 3.1. Recueil de données

Les données dont nous disposons sont limitées au séjour effectué (5 jours en 2015) dans le cadre d'une intervention de consultance. Elles sont constituées de données d'observation et des interactions pendant la formation (prises de notes au cours et en fin d'intervention, rapport de formation), de données d'entretiens avec les participants et les autorités de l'université : 8 entretiens semi-directifs ont été menés pendant une heure sur leur parcours d'études et d'insertion professionnelle, leur conceptions et pratiques d'enseignement et d'évaluation, la situation actuelle et la situation désirée pour leur département d'enseignement. Deux entretiens ont été menés avec le personnel de direction de l'université, dont la personne qui a conçu le cahier des charges de la formation. Six des douze participants à la formation ont participé aux entretiens formation dont 3 femmes et 3 hommes, d'obédience catholique (1) et musulmane (5) aux parcours de doctorats différenciés en France, Italie, Angleterre, États, USA, Québec et Inde. Ils enseignent des disciplines dans. Les facultés de psychologie, sciences économiques, physique, biologie, médecine et d'ingénieurs. Ces données ont été complétées d'informations collectées sur le site Internet au moment de la formation (2015) et de l'écriture de l'étude (2021). Les données de nature secondaire (cahier de notes, productions lors de la formation, rapport de formation) ont fait l'objet

d'une analyse (analyse thématique de contenu, cartes conceptuelles) dans le cadre d'une investigation organisationnelle avec les autorités de l'université, basée sur un cadre théorique visant à établir les conditions d'apprentissage organisationnel. Il n'est pas question ici de rendre compte de ce rapport ou de son contenu. L'analyse secondaire vise à approfondir une dimension émergente : la diversité culturelle qui s'est manifestée en situation comme facteur d'innovation et d'apprentissage organisationnel.

#### 3.2 Étude de cas

L'étude de cas peut être définie comme une enquête sur un phénomène sélectionné de façon intentionnelle en raison de sa pertinence à faire état d'une problématique de recherche, d'en réaliser une description suffisamment complète et précise pour en induire une interprétation qui dépasse le conceptuellement et permet le transfert des conclusions (Albarello, 2011). En rassemblant des informations de nature différentes (enquête, entretiens, observations, documentation) sur le cas ainsi que sur le contexte, l'analyse de cas permet d'examiner les variables et leurs liens dans leur ensemble tout en mettant en évidence des processus généraux constitutifs du phénomène social permettant leur transfert à d'autres situations similaires. (Paillé & Mucchielli, 2003). L'intervention nous permet de plonger dans les éléments constitutifs du cas, ici, des cultures d'évaluation en présence, et à travers celles-ci de la relation pédagogique, et

de les situer à partir du cadre conceptuel.

#### 4. *La délicate approche organisationnelle des enseignements à l'université*

Mettre au cahier des charges les modalités d'évaluation conduit vraisemblablement à une approche collective et s'inscrit dans une approche programme (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009), c'est-à-dire de concevoir et d'organiser les enseignements de manière à former ces compétences de manière coordonnée et continue à travers un programme. Le fait de former les nouveaux professeur·e·s aux principes d'évaluation, de leur donner un espace de partage de leurs conceptions avec une visée de mise en cohérence avec le projet de l'université s'apparente à une démarche d'apprentissage organisationnelle. Cet apprentissage a lieu en particulier si ce partage de conceptions donne lieu à une objectivation et une remise en question des valeurs qui les sous-tendent, dans ce cas, en lien avec les cultures d'évaluation et d'enseignement.

Dans l'enseignement supérieur au découpage disciplinaire caractéristique, harmoniser les pratiques d'enseignement et d'évaluation remet en question l'organisation académique. Elle touche directement l'identité professionnelle des professeur·e·s ancrée dans une recherche de singularité et une grande autonomie qui les distinguent des enseignants d'autres niveaux d'enseignements et de

professionnels d'organisations publiques et privées. Adopter des principes et des modalités d'évaluation amènerait les professeur·e·s à aligner leur manière de concevoir et donner leur cours, à coordonner de manière plus intense leurs pratiques d'évaluation et à s'inscrire dans une démarche qui remet en question l'organisation traditionnelle du système académique.

4.1 L'enseignement supérieur : une organisation peu propice aux innovations organisées.

Les organisations d'enseignement supérieur, universités et hautes écoles constituent un champ intéressant pour étudier la mise en œuvre d'actions coordonnées et collectives. D'un côté, les activités de recherche et de publication font l'objet de travaux en réseaux intenses entre collègues choisis de même départements et universités et d'universités concurrentes. D'un autre côté, les activités d'enseignement peinent à trouver des conditions favorables à un travail collectif et organisé au sein même des départements et de l'université. Si le travail en équipe avec des collègues d'autres organisations va de soi, le travail en équipe au sein de son organisation est moins évident. C'est tout un défi d'y développer des dynamiques d'apprentissage organisationnel entendu comme processus collectif et organisé de développement de connaissances partagées et pérennes (Letor in Roegiers et al., 2012). Mettre en place de telles dynamiques n'est pas aisé en

particulier en milieu universitaire (Verzat et Garant, 2010, Letor, Douzet et Ronchi, 2014) pour des raisons organisationnelles que nous développons ci-dessous.

D'un point de vue structurel, les organisations d'enseignement supérieur, comme les écoles de tous niveaux, sont caractérisées par une organisation cellulaire : elles sont à la base, composées d'unités faites d'un enseignant, une matière et un groupe d'étudiants homogènes). Juxtaposées et superposées, ces unités forment un programme d'enseignement. Cette organisation laisse une grande autonomie à l'intérieur de chacune d'entre elles, mais établit peu de relations entre celles-ci. Par ailleurs, la division du travail est plus horizontale (à chacun ses tâches) que verticale (hiérarchique) et la coordination des actions se fait principalement en collégialité. Les relations professionnelles se font en coopération, relations faites à la fois de coopération et de compétition. Ce rapport valorise la distinction et l'individualisme tout en freinant la collaboration. En même temps, il valorise la capacité à s'inscrire dans des collectifs professionnels – voire de les mobiliser-

De plus, les universités sont des ensembles faiblement intégrés (Friedberg et Musselin, 1989) dans lesquels les structures et les responsables ont un impact relatif sur le cœur du métier des professeur·e·s. Ces organisations « faiblement couplées » (Weick, 1976) sont caractérisées par un foisonnement d'innovations locales, initiées à titre

individuel ou en équipes restreintes, mais peu coordonnées en leur sein.

D'un point de vue culturel, l'institution universitaire avec ses normes, symboles et valeurs a développé une certaine forme d'enseignement centrée sur les disciplines et la formalisation des savoirs, qui s'exprime dans la rédaction et la rhétorique. Si la forme universitaire, qui pourrait être rapprochée d'une forme scolaire exacerbée (Vincent, 2008 in Capitanescu, Letor et Guillemette, 2022) est quelque peu bousculée par les pressions externes à accroître l'employabilité des étudiants, elle reste intrinsèquement liée à la production, l'institutionnalisation et la transmission de connaissances.

Sous une apparente stabilité, l'université est en continuelle mouvance composant avec des forces internes et externes dont la confrontation entre diverses conceptions de l'université (Bernatchez, 2014), la massification du secteur, l'émergence d'une multitude de programmes plus flexibles et privés, la pression à s'adapter à la diversité des publics, la globalisation du savoir et l'internationalisation, la continuelle transformation des technologies, les modes de financement liés aux règles du New Public Management, etc. Le monde universitaire est inscrit dans un contexte mondial irrémédiablement changeant avec de nouveaux rapports au temps et à l'espace (Rosa, 2013) dont les universités africaines ne sont pas exemptées, voire particulièrement exposées (Croché et Charlier, 2012, Ekome Engolo, 2000).

En ce qui concerne notre cas, les différentes composantes de ce contexte se retrouvent concentrées dans la salle de formation à l'évaluation, avec le défi de faire adopter aux jeunes professeur·e·s « revenant au pays » avec toutes sortes d'expériences académiques, des principes et des modalités concertées d'évaluation des apprentissages et des enseignements. Or, le caractère fragmenté et mobile de ces organisations complexifie les prises de décisions et rend délicate une approche organisée. C'est pourtant ce que prétendent réaliser les autorités dans une démarche de formation à l'évaluation des apprentissages des étudiants, et *in fine* des enseignements et des programmes.

#### 4.2 Les dimensions culturelles au centre d'une démarche d'apprentissage organisationnel

Comme le soulignent Johnson et Scholes (2005), une organisation apprenante est celle qui profite de la variété des savoirs, d'expériences et de compétences détenues par ses membres grâce à une culture qui encourage les débats, les défis et les mises en doute dans le cadre d'une vision commune ou d'un objectif partagé. Pour Bouvier (2004), une organisation apprenante s'organise pour gérer les savoir-faire et les compétences en son sein, les diffuser et les transformer pour s'adapter à l'évolution de son environnement et ainsi accroître sa capacité à résoudre des problèmes nouveaux.

Valoriser les expériences exotiques des professeur·e·s rentrants et harmoniser les pratiques d'évaluation en cohérence

avec la vision renouvelée de l'université revient à introduire de manière intentionnelle et organisée des innovations de manière à ce que ces innovations se développent dans l'organisation. De ce fait, cette démarche s'apparente à de l'apprentissage organisationnel, terme que nous préférons pour sa perspective empirique et non normative : processus collectif – et organisé – d'acquisition de compétences permettant d'agir de façon appropriée et durable au regard des objectifs de l'organisation et des transformations de l'environnement (Lator, 2015). Comme tout apprentissage, il passe par la remise en question des principes, de représentations et de valeurs qui fondent les pratiques. Il acquiert un caractère organisationnel lorsqu'il est organisé et soutenu par le pilotage de l'organisation.

Parmi les conditions d'apprentissage organisationnel mis en évidence, la mise à plat et le travail collectif d'explicitation des savoirs, des croyances, des valeurs, des attitudes, des méthodes, des manières d'agir, etc., s'est avéré incontournable. Cette mise à plat a permis de faire circuler les connaissances et dans ce mouvement, de se transformer (Nonaka et Takeuchi, 1997). Pour ces auteurs, la circulation et la transformation itératives des connaissances entre individus, entre départements et *in fine* au sein de l'organisation constituent la dynamique de l'apprentissage organisationnel. Les connaissances explicites se transmettent tout en se combinant en nouvelles connaissances explicites (lors de présentations, synthèses, rapports) et

d'intériorisation (application et automatisation) en connaissances tacites alors que les connaissances tacites (gestes, habitudes, attitudes, etc.) se socialisent par imitation et s'extériorisent lors d'un travail laborieux d'explicitation. L'intériorisation de connaissances explicites et l'explicitation de connaissances tacites sont pour les auteurs les processus porteurs d'apprentissage organisationnel.

Pour Argyris et Schön (2002), la mise à plat des connaissances permet également de mettre à jour et donc d'objectiver les principes, règles et les valeurs qui fondent les usages (théories d'usage) et de les confronter aux principes, règles et valeurs déclarées (théories professées). Cet exercice de mise à plat entre collègues implique de la réflexion critique et de la controverse autour des pratiques des uns et des autres. Dans une organisation collégiale où les pairs constituent une source importante de contrôle, la confiance constitue une condition d'ouvrir le débat et de soumettre ses pratiques au regard des collègues (Lator, 2015, Lator, 2021).

Parmi les principes d'apprentissage organisationnel mis en évidence, nous citons succinctement :

L'apprentissage organisationnel prend part autour d'une situation significative (Prax, 2003), qui mobilise les personnes de manière à entreprendre un processus de transformation profonde et durable des pratiques. L'enjeu est d'identifier une problématique qui s'inscrit dans un schéma de

compréhension, mobilise les énergies, conduit les acteurs à prendre position les uns par rapport aux autres au plan cognitif (signification), pragmatique (orientation), affectif (sentiment) et social (rapports sociaux).

Apprendre en organisation comporte une part d'innovation ordinaire (Alter, 2000) c'est-à-dire d'appropriation par les acteurs de nouvelles pratiques. Cette appropriation est possible grâce aux zones d'autonomie et de liberté que les individus et les équipes investissent, dans lesquels ils peuvent exprimer leurs compétences, marquer l'organisation de leur passage, tout en acceptant que leurs idées soient reprises, déconstruites, recomposées. Il s'avère que ce processus prend du temps, qu'il est discontinu, partiellement imprévisible et peu programmable. Cela ne signifie pas pour autant qu'un encadrement des initiatives soit stérile.

Une gestion inspirée conjuguant le développement d'une vision qui donne sens aux actions avec une gestion active des conditions de collaboration semble favorable à développer de l'apprentissage organisationnel (Garant, Lator et Bonami, 2011). Il s'agit de mettre en place des conditions de mise en œuvre d'actions innovantes et de les valoriser tout en régulant ces actions (Lator, 2022).

Dans le cas analysé, nous reconnaissons plusieurs conditions d'apprentissage organisationnel. Les intentions des autorités universitaires d'harmoniser les pratiques et de développer les compétences en

évaluation font foi de la dimension organisationnelle de cette démarche. Les lieux et espaces d'explicitation et de controverse nécessaires à la remise en question collective des principes et modalités d'évaluation sont matérialisées par la formation – aussi courte soit-elle dans la durée-. La création d'espaces-temps de partage de pratique à travers l'organisation de la formation en est une autre. La participation animée des jeunes professeurs autour des objets de formation constitue un indicateur de controverse effective dans un échange ouvert. Si la retenue ou la confrontation d'idées entre collègues manifestaient des jeux de compétition interpersonnelle et collégiale, les échanges se réalisaient dans un rapport de confiance organisationnelle et institutionnelle dans les attentes réciproques reconnues par les participants comme une caractéristique de cette université.

C'est dans cet exercice de mise en évidence et de partage des principes, valeurs, représentations qui sous-tendent les pratiques que la question de l'interculturalité s'est révélée un élément significatif : derrière des pratiques d'évaluation en apparence banale, des rapports différents ont surgi : rapport à la connaissance, à l'enseignement, à l'apprentissage, aux étudiants, à l'organisation universitaire, etc. Ce moment s'est révélé porteur de réflexion critique des principes et des valeurs qui sous-tendent les pratiques d'évaluation : principes et valeurs attachés à la diversité culturelle des parcours des jeunes professeurs. Un processus de circulation et de

transformation des connaissances non seulement entre les individus présents, mais également, par aller-retour, avec les départements et les autorités universitaires. Au sein de cette réflexion organisationnelle, la question des dimensions culturelles de l'évaluation s'est posée, ce à plusieurs niveaux. A cette occasion, un cadre d'analyse a été produit pour approfondir la diversité culturelle sous-tendaient les conversations. Nous l'explicitons ci-après.

## **5. Analyse du cas au regard d'un cadre théorique en construction : cultures professionnelles et organisationnelles**

La plupart des recherches sur l'interculturalité en milieu scolaire ou d'enseignement supérieur relatent des expériences de classes multiculturelles. Notre propos s'inscrit dans un contexte original dans le fait de classes d'étudiants plutôt homogènes confrontées à un professorat aux cultures d'enseignement-apprentissage hétérogènes. Au regard de l'étude de cas, nous en ferons ressortir les dimensions et les enjeux.

### **5.1 Cultures professionnelles et cultures organisationnelles**

Les pratiques d'enseignement en salle de cours sont particulièrement sensibles aux cultures professionnelles et organisationnelles. Comme le conçoit Bernstein (1990), la pédagogie est une relation de communication qui se construit de manière intentionnelle, asymétrique et complémentaire entre le ou la professeur-e et ses élèves (ici

étudiant·e·s). Dans cette perspective pragmatique, les pratiques pédagogiques sont considérées comme la construction d'un contexte culturel spécifique, régulé par les interactions entre le transmetteur et l'apprenant et à travers des principes de communication. Le travail de classe étant intrinsèquement communicatif, les interactions véhiculent des normes, des conventions et des attentes constitutives de la culture professionnelle enseignante et de l'institution d'enseignement. La culture n'est pas comprise comme la transmission de produits culturels, mais comme la dimension symbolique de toute action sociale – ici d'enseignement, apprentissage et évaluation -. En tant qu'ensemble de cadres de compréhension et de sens construits dans les interactions, elle conditionne le rapport au monde : l'espace, le temps, le savoir, et les relations aux autres (Villalta, 2006).

Partant de ce point, il est possible de comprendre que l'hétérogénéité culturelle est une affaire de relation pédagogique (Houssaye, 1999) et d'en repérer les composantes. Dans cette relation triangulaire, les différences culturelles se reflètent tant dans les rapports professeurs-étudiants que dans le rapport de ceux-ci au savoir. Cette diversité s'immisce dans toute interaction jusque dans les interactions les plus anodines du cours ou les silences porteurs de sens.

Confrontés à cette diversité dans les rapports avec les étudiants qu'entre collègues ou avec les autorités, les jeunes professeurs construisent des

ensembles composites de normes, attentes et valeurs liés à leur identité professionnelle, disciplines d'enseignement, organisations fréquentées, milieux sociaux d'appartenance ou d'adoption. Cette variété peut être perçue comme une richesse dans un contexte universitaire cultivant la distanciation et la réflexion. Elle peut poser un problème de cohérence entre des cadres culturels coexistants au sein de l'université, notamment dans le contrat didactique qui lie les étudiants, les enseignants et l'université. En organisant la formation à l'évaluation, les autorités universitaires de Djibouti ont pour intention à la fois d'harmoniser des pratiques évaluatives de manière à clarifier le contrat didactique et de s'appropriier des pratiques importées dans une perspective d'innovation et d'apprentissage organisationnel.

## 5.2 Une culture pédagogique universitaire composite

La culture pédagogique est composite. Plusieurs éléments culturels s'amoncellent et se combinent, fusionnent en strates successives et se révèlent au cours des interactions. Ces strates ne renvoient pas nécessairement des attentes, des valeurs et des normes alignées et cohérentes; elles peuvent poser des dilemmes et mettre les sujets en contradiction. Ceux-ci sont amenés à les déceler, les interpréter y répondre avec des choix en partie intuitifs et non conscients. Distinguer ces couches permet non seulement une analyse plus fine de la question de l'interculturalité que véhicule la relation pédagogique, mais surtout de situer notre propos.

Rappelons d'abord que les systèmes d'enseignement modernes présentent des objectifs politiques similaires et des habitus culturels similaires (Leclercq, 1997). Ceux-ci se manifestent entre autres dans la forme scolaire (Vincent, 2008 in Letor et Guillemette, 2022) : une manière spécifique de transmission de savoirs qui s'établit dans un rapport social particulier qui sépare les étudiants de leur milieu, isole les savoirs des situations sociales dans lesquels ils sont mobilisés et dans une relation émotionnelle à priori neutre. La division du travail classique cellulaire s'accommode bien de la forme scolaire qui découpe, isole et séquence la relation pédagogique - les étudiants, les ressources professorales et les savoirs - par niveau et discipline. Sa dimension bureaucratique renforce le formalisme des rapports académiques tandis que sa dimension professionnelle offre aux professeur·e·s à la fois une large autonomie d'action, mais les soumet au regard de leurs collègues à travers un jeu de réputations et de coopération. Cette strate institutionnelle de la culture universitaire est présente dans les rapports entre jeunes professeurs d'une part et les étudiants d'autre part. Certains mettent une emphase particulière au respect de ces normes (notamment dans le formalisme dans les relations, soin de l'écrit, attachement au découpage disciplinaire, etc.) alors que d'autres les déprécient (proximité relationnelle avec les étudiants et collègues, tenue

vestimentaire relâchée, vocabulaire familier, etc.).

Au niveau des systèmes éducatifs, Mons (2017) établit une distinction entre les systèmes recourant à des modalités de séparation des étudiants (via des concours, classes de niveau, redoublement), caractéristique des pays du centre de l'Europe, des systèmes cherchant plutôt l'intégration des élèves et recourant davantage à un suivi individualisé tel que dans les pays asiatiques développés et le nord de l'Europe, ou à une approche différenciée et des classes de niveaux (pays anglo-saxons, Canada), et enfin, l'intégration uniforme, via un tronc commun pour tous (pays latino-américain). Si ces modalités de gestion de l'hétérogénéité s'accompagnent de conceptions de l'enseignement, du rôle de l'enseignant et de l'étudiant assez contrastées. Celles-ci se manifestent particulièrement dans les actions d'évaluation des apprentissages, considérées dans un cas plutôt comme une épreuve ou dans l'autre comme vérification d'un niveau de compétence atteint, voire comme repérage des forces et faiblesses dans les apprentissages à poursuivre ; dans le premier cas, la justice comme égalité des conditions d'évaluation est valorisée alors que dans la seconde la question de l'équité et de l'aménagement de l'évaluation aux besoins des étudiants est présente. Dans le cas des jeunes professeur·e·s de l'université, la tension était perceptible entre ceux et celles attachés à sélectionner les meilleurs étudiants comme gage de qualité revenant de systèmes éducatifs basés sur la

séparation et ceux et celles plus attachés à former les étudiants à atteindre des objectifs fixés. La provenance des jeunes professeur·e·s plutôt du monde européen-francophone ou anglo-saxon était perceptible.

La culture pédagogique peut être comprise comme un ensemble de conceptions concernant l'action d'enseigner, l'action d'apprendre et la relation enseignant-enseigné. Perche (2020) relève les tensions entre la culture d'enseignement et d'apprentissages et la construction de stratégies didactiques. Une discussion importante qui a entretenu les jeunes professeur·e·s concernait la place du manuel de référence et la distance tolérable qu'ils pouvaient prendre dans leur enseignement. Une autre discussion concernait l'attitude active ou passive attendue des étudiants pendant le cours ainsi que la part de personnalisation des réponses aux examens (répéter exactement les informations enseignées ou reformuler ces informations). Pour comprendre cette tension nous avons recours aux études menées dans l'enseignement des langues, et notamment du Français comme langue étrangère en France ou à l'étranger dans des contextes allophones. Cortier (2005) analyse l'apparente passivité des étudiants en Chine où le livre est ce qui transmet la connaissance, dont le maître se fait le vecteur transparent. Le manuel guide à la fois les questions du maître et les réponses des étudiants qui ne répondront que s'ils y sont sollicités. Dans le cas de l'université de Djibouti, cette strate constituerait celle au niveau de laquelle l'interculturalité se

manifesterait de manière aigüe. Nous n'avons pas pris le temps d'analyser les caractéristiques propres de l'enseignement dans la corne de l'Afrique, et nous n'en avons pas la prétention. Cette strate est en partie héritée du temps d'apprentissage sur les bancs d'école. Dans le cas des jeunes professeur·e·s d'université, l'expérience scolaire était hybride entre celles incorporées au pays et celle à laquelle ils et elles ont été exposé·e·s lors des séjours à l'étranger.

Les cultures didactiques, sous-ensemble des cultures éducatives, liées à une discipline particulière, sont également à prendre en considération. Chaque discipline enseignée portant une culture épistémique considérant ce qu'est une connaissance vraie. Celles-ci se sont révélées dans les manières de concevoir l'évaluation des connaissances, et ont permis aux participants de la formation de comprendre les tensions dans leurs attentes réciproques.

Enfin, la culture organisationnelle, celle qui se construit au sein de l'université et qui fait la « marque » du passage dans telle ou telle université. Si celle-ci n'est pas uniforme et statique, si elle est évolutive, elle est identifiable par ceux et celles qui se sont confronté·e·s à d'autres cultures à travers des séjours dans d'autres milieux universitaires.

## 6. Conclusions

Une formation aux compétences pédagogiques d'évaluation des apprentissages de jeunes professeur·e·s a éveillé la question de la diversité culturelle et sa gestion au sein d'une université. Cette question ne surgit pas là où elle est attendue (les origines socioculturelles de la formatrice européenne et des personnes participantes à la formation, l'hétérogénéité des professeur·e· en genre, convictions philosophiques et religieuses, disciplines enseignées, publics scolaires). Elle s'est posée dans la diversité des parcours de formation des enseignants universitaires et des postures d'évaluation importées. Ce micmac est source d'innovations en ce qu'il fait évoluer les pratiques d'évaluation et à *fortiori* d'enseignement. Afin de clarifier le contrat pédagogique entre enseignants et étudiants, et le contrat d'enseignement entre les enseignants et l'université, les autorités universitaires ont entamé, en partie à leur insu, une démarche que nous avons qualifiée d'apprentissage organisationnel.

Toute pédagogie « innovante » (dans le sens où elle diffère de la norme locale) crée des zones de tensions entre cultures d'apprentissage et cultures d'enseignement, d'autant plus quand les cultures éducatives sont éloignées et non partagées entre apprenants et enseignants. À travers l'analyse de cas, nous avons cherché à rendre visibles et appréhensibles les traits des cultures éducatives qui circulaient et se confrontaient au sein de cette organisation en plein essor. Dans une

démarche organisationnelle, ces tensions ont été explicitées et confrontées de manière à prendre en considération les dimensions qui composent les pratiques pédagogiques et de s'en approprier. Cette formation anodine a joué comme un verre grossissant permettant de mettre à jour l'importance de ces dimensions cachées. Elle met en évidence l'importance de prendre en compte les dimensions culturelles présentes dans l'organisation, engagées dans le pilotage des innovations lorsqu'il s'agit de les pérenniser et les propager pour initier des dynamiques d'apprentissage organisationnel.

## Bibliographie

- Albarello, L. (2011). Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche, Bruxelles, De Boeck.
- Alter, N. (2000). L'innovation ordinaire. Paris : La découverte
- Argyris, C. & D.A. Schön (2002). Apprentissage organisationnel (M. Aussanaire & P. Garcia Melgares, trad.). Bruxelles: De Boeck. (Original publié en 1996)
- Bachelet, J.-F. (2014). Préambule à une prise en considération de la complexité du monde universitaire. Dans C. Fallon et B. Leclercq (dir.), *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur? Variations internationales sur un thème ambigu.* (p. 51-64). Louvain-la-Neuve, Belgique : Académia.
- Bengtsson M., Kock S., "Cooperation and competition in relationships between competitors in business networks", *Journal of Business and Industrial Marketing*, vol. 14, n° 3, 1999, p. 178-190.
- Bernard, H. (2011). Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? Bruxelles : De Boeck

- Bernatchez, J. (2014). Référentiels et dynamiques des politiques qualité dans l'enseignement universitaire au Québec. Dans C. Fallon et B. Leclercq (dir.), *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur? Variations internationales sur un thème ambigu.* (p. 271-285). Louvain-la-Neuve, Belgique : Académia.
- Bernstein, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume 1V: Class, Codes and Control*, London: Routledge.
- Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université.* Paris : Armand Colin
- Black, S. A. (2015). Qualities of Effective Leadership in Higher Education. Dans *Open Journal of Leadership*, 4, 54-66. <http://dx.doi.org/10.4236/ojl.2015.42006>
- Boussada, H. (2019). Evaluate the quality of a university training curriculum to improve it: Towards a grid of indicators for assessing the quality of higher education. *The Journal of Quality in Education*, 9(14), 46. <https://doi.org/10.37870/joqie.v9i14.196>
- Bouvier, A. (2004). *Management et sciences cognitives*, Paris, PUF.
- Capitanescu Benetti, A. et Letor, C. (2022). *Changer l'organisation scolaire pour changer la forme scolaire (introduction).* In Capitanescu Benetti, A, Letor, C. Guillemette, S. (Dir.). *Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer ?* Presses universitaires de la Méditerranée, p. 19-35.
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Études de linguistique appliquée*, n 4, p. 475-489
- Croché, S. & Charlier, J.-É.. (2012) Normative influence of the Bologna Process on French-speaking African universities. *Globalisation, Societies and Education*, 10. DOI: 10.1080/14767724.2012.735149
- De Ketele, J.M. (1997b). *L'enseignement supérieur au 21e siècle (résumé du document de travail). Les actes de la consultation régionale, Dakar, Sénégal, v. 1-4, avr., 83-111.*
- Ekome Engolo, C. (2000). *Les universités africaines dans le sillage de la mondialisation. Mots pluriels*, numéro 32-avril 2000. Récupéré le 12 mars 2007 du site de la revue <http://www.arts.uwa.edu.au/MP1300ee.html>
- Friedberg, E. & C. Musselin, C. (1989). *En quête d'universités : étude comparée des universités en France et en RFA. Politiques et management public*, 7, n°7-9, p. 196-199
- Garant, M., Letor, C. et M. Bonami (2010). *Leadership et apprentissage organisationnel.* In Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. et L. Savoie-Zajc (Ed.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies et paradoxes.* Bruxelles : De Boeck. p. 49-60
- Houssaye, J. (Éd.). *Questions pédagogiques.* Paris: Hachette.
- Johnson G., Scholes H., (2005), « *Stratégique* », Publi-Union Editions, Paris.
- Leclercq, J.-M. (1997), « *Le système éducatif français et le système éducatif japonais : vrais ou faux jumeaux ?* », *Revue française de pédagogie*, n° 121, p. 39-48.
- Letor, C, Garant, M. et X. Roegiers. (2012). *Les nouveaux programmes de l'enseignement supérieur : concilier sens et efficacité. Organisation et coordination - Collaboration entre l'UCL, l'ULB, l'ULg et le BIEF, LLN,* le 7 février 2012. <http://sites.uclouvain.be/colloque07022012/colloque/Presentation.html>
- Letor, C. (2013). *Développer des dynamiques d'apprentissage organisationnel au sein des organisations de santé.* In Jouquan, J. & Parent, F. *Formation et développements professionnels dans les organisations de santé*, p.331-350.
- Letor, C. (2015). *Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant.* In L. Ria, *Former les enseignants au XXIe siècle, Former au sein des établissements, Chaire Unesco.* Bruxelles : De Boeck. P.73-92

Letor, C., Douzet, C., Ronchi A. (2014). Développer des dispositifs hybrides : une opportunité d'apprentissage organisationnel. E301.

<http://revueeducationformation.be/index.php?revue=19&page=3> [consulté le 15 juin 2020]

Letor, C. (2021). Renforcer le leadership des directions d'école : quelles ressources pour établir la confiance et le sentiment de pouvoir agir collectivement en établissement scolaire ? In Progin, L., Letor, C. Etienne, R., Pelletier, G. (dir.). Les directions d'établissement au cœur du changement : Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives. Bruxelles : De Boeck.

Letor, C. (2022). Propager des innovations pédagogiques en établissements scolaires : conditions organisationnelles et institutionnelles In Capitanescu Benetti, A, Guillemette, S., Letor, C. (soumis). Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer ? Presse universitaire de la Méditerranée, p. 203-225

Millet, J. D. (1962). The Academic Community. New York, MC Graw Hill.

Mons, N. (2007). Les nouvelles politiques éducatives, Paris : PUF, 202 p.

Musselin, C. (2018). New forms of competition in higher education, Socio-Economic Review, Volume 16, Issue 3, 1, Pages 657–683.

Nonaka I. & Takeushi, H. (1997). La connaissance créatrice (G. Koenig, trad.). Bruxelles: De Boeck. (Original publié en 1995)

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin

Prax J.-F. (2012). Manuel de Knowledge Management. Paris : Dunod

Perche, V. (2020). Cultures éducatives : les zones de tension », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 12-1 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 18 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/319> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.319>

Prégent, R., Bernard H. et Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche programme. Québec : Presses internationales polytechniques.

Roegiers, X., Miled. M. Ratzu, I., Letor, C., Etienne, R., Hubert, G. & Dali, M. (2012). Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? - Placer l'efficacité au service de l'humanisme. Bruxelles : De Boeck.

Rosa, H. (2013). Accélération. Une critique sociale du temps, Paris, La Découverte, coll. « Sciences humaines et sociales », 2013, 486 p., 1re éd. 2010, traduit de l'allemand par Didier Renault, ISBN : 978-2-7071-7709-4.

Verzat C. & M. Garant. (2010). L'accompagnement des étudiants dans les institutions d'enseignements supérieurs. Dans Raucant, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (dir). Accompagner les étudiants. Bruxelles : De Boeck.

Villalta, M. (2006). Construcción de la práctica pedagógica del docente en la sala de clase. Algunos elementos para la innovación.. Revista Investigaciones en Educación, 6(1), 59- 89.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire, *Éducation et francophonie*, vol. 36, no 2, p. 47-62.