

Résistance au changement et innovation pédagogique chez les enseignants d'éducation physique et sportive

(Cas de l'approche par compétences)

Resistance to change and pedagogical innovation among physical education and sports teachers

Bessadi Mezhoura*

Institut d'éducation physique et sportive - Université Alger3 - Algérie

bessadi.mazhoura@univ-alger3.dz

Date de soumission : 30/04/2021

d'acceptation : 18/04/2022

Résumé

En Education Physique et sportive (EPS), en marge de la refonte du système éducatif, la mise en œuvre de l'approche par compétences (APC), a suscité un changement de comportement chez les enseignants (Lamour,1986).Ce dernier, note que ce changement en EPS est « une modification de l'ordre de l'action éducative imposé à l'enseignant ou imposé par l'enseignant lui-même » qui est fondé sur des facteurs institutionnels rationnels, sociaux, conjoncturels, voire personnels. Ces facteurs ont donné lieu au refus à tout changement pédagogique marqué par des réactions comportementales négatives chez les enseignants.

L'objet de cette étude est de tenter de répondre à la question du rejet de la mise en œuvre de l'APC dans le système scolaire algérien. Face à cet écueil pédagogique, la problématique est centrée sur les facteurs qui ont induit l'enseignant d'éducation physique et sportive au refus de mettre en application les nouvelles directives pédagogiques au profit des élèves. Cependant, celui-ci est appelé à accomplir sa mission éducative sur la base des réformes pédagogiques instaurée officiellement par les institutions. Qu'en est-il donc de son comportement à l'égard de cette nouvelle démarche pédagogique ? Quelles seraient les causes qui ont fait naître cette résistance au changement ?

Mots clés: Education physique et sportive; Approche par compétences; Approche par objectifs; Résistance au changement; facteurs logiques et rationnelles.

Abstract

In Physical Education and Sport, on the sidelines of the overhaul of the education system, the implementation of the competency-based approach (PCA) has prompted a change in behaviour among teachers (Lamour, 1986). The latter notes that this change in Physical Education and Sports is "a modification of the order of educational action imposed on the teacher or imposed by the teacher himself" which is based on rational institutional factors, social, conjunctural, even personal. These factors led to the refusal of any pedagogical change marked by negative behavioural reactions among teachers. The purpose of this study is to try to answer the question of the rejection of the implementation of the APC in the Algerian school system. Faced with this educational pitfall, the issue centers on the factors that led the physical

* *Auteur correspondant* : Bessadi Mezhoura, *Email*: bessadi.mazhoura@univ-alger3.dz

education and sports teacher to refuse to implement the new educational guidelines for the benefit of the students. However, it is called upon to accomplish its educational mission on the basis of the educational reforms officially established by the institutions. So what about his behaviour with regard to this new educational approach? What would be the causes that gave rise to this resistance to change?

Keywords: Physical Education and Sport; Competency-based approach; Objective-based approach; Resistance to change; logical and rational factors.

Introduction

En marge de la refonte du système éducatif, depuis 2003, de nouvelles directives curriculaires ont été progressivement apportées par les instances éducatives algériennes. Celles-ci se focalisent fondamentalement sur les méthodes et les contenus didactiques d'enseignement. Cette réforme repose notamment sur l'appropriation de nouvelles compétences professionnelles qui sont souvent difficiles à développer chez l'enseignant.

En tant qu'acteur principal de l'éducation, celui-ci se trouve toujours confronté à des difficultés d'ordre pédagogique dans son milieu professionnel. Citant l'exemple du problème de modélisation des variations des tâches didactiques faces au niveau scolaire qui demeure hétérogène chez les élèves (Séraphin Alava, 2016; Altet, 2002 ; Bru, 1992 ; Bru & Maurice, 2001 ; Barrère, 2000). Entre autres, on trouve l'émergence de la question du sentiment d'agir qui fait référence aux insuffisances de l'enseignant dans sa mission éducative. Notons par ailleurs que ce type de comportement est aussi tant marginalisé par ses pairs (Talbert, 2003).

Le fait donc que l'approche par compétences (APC) soit introduite dans le processus d'enseignement, elle ne cesse de connaître des écueils quant à sa mise en œuvre sur le terrain. Peut-on dire qu'il s'agit d'une forme de résistance au changement pédagogique qui se profile chez l'enseignant ? Quels sont les facteurs explicatifs de cette résistance ? Les causes rationnelles et logiques pourraient-elles apporter une réponse à cette problématique de mise en œuvre de l'approche par compétences ?

Toutefois, il faut noter que tout changement pédagogique dépend en premier lieu de ce que les enseignants en pensent et en font, voire même la manière par laquelle ils parviennent à le construire activement. Gather Thurler 1990, précise qu'il revient à l'enseignant de redéfinir son nouveau rôle de guide, de facilitateur, d'éclaireur tout en accordant une large place à la réflexion et à l'esprit critique de l'apprenant plus qu'à sa mémoire. Ce changement de rôle devrait normalement se réaliser sans aucune contrainte. Une telle réforme peut-elle s'appliquer avec aisance au sein de l'école algérienne ? L'enjeu de la formation des futures générations dépend impérativement de l'enseignant dont il est considéré comme le maître de tout acte éducatif capable d'opérationnaliser toutes les tâches éducatives émanant des instructions officielles.

A l'égard de la démarche pédagogique, l'attitude de l'éducateur face à cette nouvelle situation serait déterminante, puisque l'initiative revient à lui pour se perfectionner et s'informer sur toutes les nouveautés pédagogiques. Dans le cadre de la formation continue, les enseignants devraient acquérir les compétences du moment afin d'intégrer les nouvelles facettes d'apprentissage afin de répondre aux besoins éducatifs

des élèves. Ce mode de remise à niveau leur permettra par contre de s'investir encore davantage. Cependant, sur le terrain, on trouve le contraire compte tenu d'une large autonomie qui leur est attribuée. D'une manière plus explicite, chacun semble être libre de se conformer ou non aux actualités curriculaires. A ce titre, il serait donc évident d'investiguer du côté des enseignants, puisqu'ils sont directement concernés par le changement d'approche d'enseignement. Sachant que ceux-ci sont la cheville ouvrière de l'innovation pédagogique. Prenons le cas de l'EPS, les enseignants sont-ils en mesure d'appliquer les réformes curriculaires inhérentes à l'approche par compétences? Dans le cas où il y a une résistance qui se manifeste, quelles sont les causes qui entravent sa mise en œuvre ? Peut-on considérer que les facteurs logiques et rationnels seraient à l'origine de cette résistance au changement ?

1. La communication pédagogique

Au départ l'enseignant devrait disposer d'un arsenal de connaissances et de savoir-faire professionnels afin de parvenir au terme de son enseignement à la concrétisation de ses objectifs éducatifs. Ce savoir-faire, qu'on appelle compétence, nécessite une communication pédagogique adéquate pour que l'apprenant puisse assimiler convenablement le contenu du cours. La notion de communication pédagogique, selon le linguiste Jakobson, R. (1963), désigne donc un transfert d'informations émanant d'un émetteur vers un récepteur. Le message dont le contexte devrait être verbalisé et saisissable par le récepteur (Jakobson, 1963).

Un schéma général de communication humaine a été proposé par ce linguiste en 1969, présenté par Meunier et Peraya (1993).

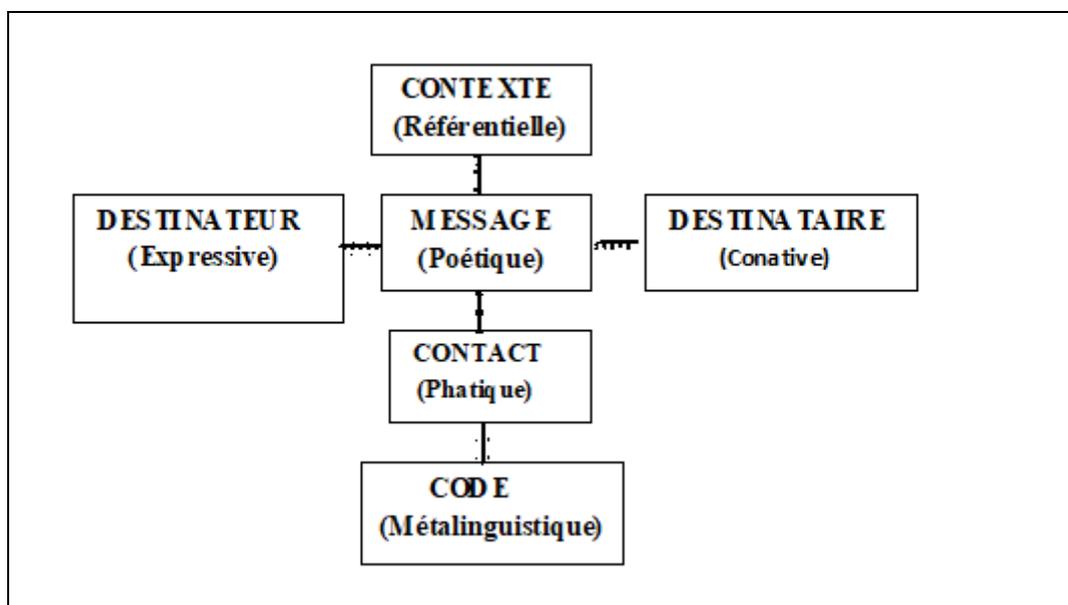


Schéma général de la communication humaine Jakobson, 1963

Selon l'auteur, le schéma ci-dessus fait appel à six fonctions :

- **Fonction référentielle** : englobe les faits objectifs véhiculé par le message par exemple des référents liés aux personnes, objets, phénomènes, etc. il est à noter que sans référent, il ne peut y avoir de communication.
- **Fonction expressive** : elle concerne l'émetteur (destinataire) pour transmettre l'information au récepteur ses idées, ses pensées qui font référence à ses émotions,

son attitude ayant trait à sa personnalité. Cette fonction prend aussi en compte l'intonation, timbre de la voix, etc. du destinataire.

- **Fonction conative** : centrée sur le récepteur (destinataire). Elle donc utilisée par l'émetteur pour avoir un effet sur le récepteur. Cette fonction fait l'objet d'expressions grammaticales et vocabulaires choisies par le destinataire pour influencer le destinataire.
- **Fonction phatique** : c'est une fonction de mise en phase qui consiste à maintenir, ou interrompre le contact physique et psychologique avec l'interlocuteur. Comme, elle permet également de vérifier le passage physique du message.
- **Fonction métalinguistique** : c'est le codage de l'information pour une forme du langage dont les interlocuteurs partagent le même code de la communication ou le même langage ou un autre langage qu'on appelle traduction.
- **La fonction poétique** : C'est l'art du langage qui met en évidence la matérialité des signes et des codes pour rendre le message plus "esthétique". Le niveau de langue, le ton, la hauteur de la voix ont aussi un lien avec cette fonction poétique quand il s'agit d'un message oral.

Dans le domaine de l'éducation physique et sportive, la communication pédagogique revêt deux formes. La première est verbale et la seconde est non verbale. Autrement dit, l'enseignant communique avec ses élèves en utilisant une langue de communication et des expressions corporelles dans le cadre d'une démonstration d'un geste technique sportif donné. Ce type de communication qu'on appelle communément les interventions pédagogiques qui pourraient avoir lieu avant, pendant et après l'apprentissage. La communication non verbale utilise une gestuelle, un regard, un toucher, gestes mimiques pour exprimer des émotions etc.

2. La résistance au changement

La résistance au changement, d'après Lengendre (2005, p. 1183) la définit comme « un ensemble de forces contribuant au maintien de la stabilité d'un système, provenant soit des caractéristiques de la personnalité, soit des normes sociales et culturelles des groupes ». Selon la motivation de l'individu, la résistance au changement pourrait être bénéfique ou maléfique. D'une façon générale, cette notion est souvent considérée comme un écueil à surmonter et solutionner des situations problématiques (Bareil 2013).

Cette notion désigne aussi « *Attitude consciente ou inconsciente d'un individu ou d'une personne morale qui l'incite à refuser toute modification/ évolution de son état actuel. Elle reflète la peur de l'inconnu et le risque de se placer dans un état de dissonance cognitive. Motivée le plus souvent par la crainte de la perte d'acquis, la résistance au changement, si elle est généralisée au sein de la population cible, peut constituer un frein à l'introduction de nouveaux produits* ». (e-marketing 2022). C'est un refus qui s'affiche chez une personne dans un souci de ne pas aboutir à la réussite de ses projets (Peiffer, 2015). Tout changement pédagogique fait réagir différemment les enseignants. Ce changement d'attitude qui engendre une résistance varie d'un enseignant à un autre, donc il peut être extrême ou modéré, voire faible (Marsollier, 1999).

3. Education physique et sportive

Cette notion a des fondements épistémologiques lui permettant de construire son statut et son identité dans un domaine d'activité qui lui est propre. Elle s'appuie donc sur des fondements disciplinaires et non pas sur une épistémologie elle-même (Marsault, 2011). D'autres concepts lui ont été attribués à savoir les activités physiques

et sportives (APS), les activités physiques et sportives et artistiques, l'EPS de demain sera-t-elle une discipline sportive ? Quels sont les enjeux éducatifs de cette discipline dont le statut est toujours mouvant ?

Cette notion désigne par conséquent comme étant une discipline scolaire réglementée par des programmes d'enseignement en utilisant des mouvements sportifs comme moyens pour répondre aux besoins éducatifs des élèves.

4. Approches pédagogiques d'enseignement

4. 1. Approche par objectif (APO)

Cette approche d'enseignement trouve son origine aux Etats-Unis développée par Taylor, (1920), tout en s'inspirant de la théorie du béhaviorisme. Elle fut introduite pour la première fois durant cette période dans une industrie automobile et ce dans un contexte socio-économique en vue de rationaliser le processus de l'industrialisation qui nécessite une spécialisation extrême. Autrement dit, que cette approche est centrée sur des comportements observables et mesurables à la fois pour enfin aboutir à un type d'apprentissage conditionné par des techniques bien précises. Cette méthode béhavioriste d'apprentissage fut introduite par Tyler (1935) dans le système scolaire en proposant « une organisation scientifique et rationnelle de l'éducation » (apprendre, 2022)

Cette pédagogie dite rationnelle se propage dans tous les secteurs d'activité de formation pour construire des compétences sous le moule du behaviorisme, c'est-à-dire basé sur une théorie de conditionnement et d'une évaluation des comportements observables qui se résume par une présumée selon Skinner (1940) par un « enseignement programmé »

4. 2. Approche par compétences

Cette notion s'est développée dans les débuts des années quatre-vingt-dix. Elle a pour objet la construction d'un enseignement basé sur un savoir-faire évalué à partir d'une réalisation d'un ensemble de tâches considérées très complexes. Elle se différencie de la précédente approche dite par objectifs qui est fondée seulement sur l'acquisition des connaissances théoriques qui s'appuie sur le béhavioriste, c'est-à-dire la pédagogie comportementaliste ayant pour finalité la productivité des professionnels (Skinner, Taylor, 1940). Notons par ailleurs, que les objectifs assignés par l'enseignant sont réparties en une suite de séquences pédagogiques qu'on appelle aussi sous-objectifs. Ceux-ci décriront ce que l'élève saura faire en fin d'apprentissage. Par contre, l'approche par compétences cible un référentiel pédagogique de compétences, fondé sur le socioconstructivisme, qu'il faut atteindre en fin de formation et ce dans un domaine d'activité bien précis. Sur le plan pratique l'approche par compétences favorise le renforcement de l'estime de soi de l'apprenant qui est considérée comme « levier fondamental » permettant le progrès et l'acquisition d'autres compétences (Gibon, 2012). Elle se réfère enfin à un courant pédagogique dit socioconstructiviste, une éducation par système d'interactions sociales, où l'apprenant construit ses compétences avec ses pairs.

2. Cadre conceptuel des réformes curriculaires

Le système éducatif algérien a connu de nombreuses réformes dont la dernière a fait l'objet de plusieurs études effectuées notamment sur l'approche par compétences. Les travaux de Hassani (2008) qui intéressent la question des changements pédagogiques des enseignants de la langue française du cycle moyen. Les conclusions de l'enquête mettent en évidence les difficultés rencontrées par la majorité des enseignants qui ne semblent pas reconnaître la démarche pédagogique proposée comme nouvelle en soi, et ce, dans un contexte où elle se situe dans le prolongement des approches vulgarisées par la recherche en sciences de l'éducation.

Enfin, on cite l'étude menée par Benabed (2008) sur les enseignants d'anglais mettant en application l'approche par compétences en collège. En vertu de ce qui a été collecté comme données à partir de l'analyse des manuels, des observations de classe et des questionnaires, il conclut que :

1. La mise en œuvre de la nouvelle approche accréditée par le Ministère de l'Education Nationale (MEN) requiert des compétences professionnelles qui ne caractérisent pas l'ensemble du corps enseignant.
2. Les savoirs et les paradigmes qui sous-tendent l'approche dite '*Competency-Based Approach*' sont encore trop abstraits, flous et illisibles pour la majorité des enseignants pour guider une véritable mise en œuvre sur le terrain.
3. Les trois quart des enseignants démontrent une attitude méfiante et réticente vis-à-vis de ces changements préconisés par l'institution.

Dans son article, Benamar, (2013) qui s'intitule « Le soutien scolaire à l'heure de la réforme : logiques d'action des parents-enseignants », affirme que, depuis de nombreuses années, les cours particuliers sont élevés au rang des normes scolaires et sociales, alors qu'ils devraient être exceptionnels compte-tenu du dispositif officiel de rattrapage mis en place par la tutelle pédagogique et ce au niveau de tous les établissements. L'ampleur de ce phénomène sociétal ne met-elle pas en évidence les difficultés liées à la mise en œuvre de la réforme en question?

A l'heure des réformes du système éducatif, Senouci (2008), dans une recherche sur la place de l'enfant/élève, souligne, à l'issue de son enquête, que le processus de centration sur l'enfant n'a pas été amorcé. La plupart des enseignants formateurs ne se sont pas préparés pour pouvoir acquérir les nouvelles compétences pédagogiques et accomplir leur mission éducative. Ceci dit, qu'ils ne peuvent pas contribuer à mettre en œuvre cette nouvelle approche pédagogique. Ils se cantonnent dans une logique d'enseignement caractérisée par le maintien de l'enfant dans un statut mineur. Le processus d'adhésion au changement pédagogique lié à la sensibilisation, à l'information et les représentations mentales demeure une problématique sans réponse concrète (Roegiers 2006). L'approche curriculaire est méconnue par la majorité des enseignants, même si l'information ait été diffusée à grande échelle. Une sorte de surdité qui s'installe et faisant écueil à cette adhésion au processus de réforme pédagogique.

Par conséquent, la commission nationale des réformes éducatives conclut que « *notre système éducatif est sinistré. Les déclarations d'autosatisfaction ne sauront cacher la réalité dramatique vécue par les élèves et leurs parents. Notre système produit des diplômés chômeurs sans qualification* » (Djebbar, 2008). Ce dernier ajoute, à ce titre, qu'il faut envisager une refonte globale du système éducatif dont il faut l'adapter aux besoins économiques et sociales. Il conclue enfin que « *l'école moderne est une école qui devrait s'ouvrir à la science et aux technologies universelles, ainsi qu'au marché du travail* ».

Ce phénomène de résistance s'observe même dans certains pays. Citons l'exemple de la Belgique, Marc Cloes, Gilles Berwart & Olivier Frederic (2010), spécialiste en sciences et motricité, ont tenté de déterminer dans quelle mesure les enseignants d'EPS exerçant dans le secondaire (lycée), avaient une connaissance plus ou moins bien élaborée de l'approche socioconstructiviste* (origine de l'APC).

*Cette approche est basée sur le principe que chaque être humain construit sa connaissance. Que tout apprentissage passe par une activité mentale. Que sans cette activité, aucun savoir nouveau ne peut être intégré. Elle insiste en outre sur le rôle majeur des interactions sociales.

Bien que des moyens pédagogiques et didactiques soient mis à leur disposition (manuels scolaires, formation initiales ou stage de perfectionnement, etc.), on constate que quatre enseignants sur dix rejettent cette nouvelle approche d'enseignement parce qu'ils éprouvent des difficultés à la mettre en application sur le terrain. Un autre exemple de la France, Deronne (2012) à l'issue d'une recherche sur l'APC sur les enseignants des mathématiques, constate que seulement 41% d'entre eux considèrent que les documents officiels sont suffisamment explicites en termes de conception d'un enseignement par compétences contre 51% qui disent que les brochures officielles ne donnent pas suffisamment d'indications sur la façon de concevoir un tel enseignement. Il est à noter, enfin, qu'un nombre de variables explicatives dites individuelles liées à la personnalité des enseignants ont été identifiées dans la documentation scientifique qui sont considérées comme facteurs entravant la mise en pratique de la réforme pédagogique en question. Les résultats d'une étude sur l'approche psychologique de la résistance au changement chez les enseignants d'EPS mettent en exergue la personnalité comme facteur principal qui favorise cette résistance au changement pédagogique (Alouane, R. 2015).

3. Les facteurs de la résistance au changement

Selon Peiffer, C. (2015), il existe cinq facteurs responsables de la résistance au changement :

3.1. Les facteurs individuels

Font références aux valeurs et croyances personnelles de chaque individu qui sont issues de son environnement historique et culturel. Tout ceci a une incidence sur la prise de décision du changement ou non d'une situation donnée. Par crainte d'échec, ce facteur est aussi considéré comme une : « une appréhension de l'inconnu qui a une influence sur la prise de décision (Montérial, J. 219).

3.2. Les facteurs liés à la nature même du changement

Ce facteur de résistance ne remet en cause l'objet du changement, mais l'action de changer. Par exemple, pour mener à bien projet de changement, c'est la facteur temps et l'énergie, voire l'attention nécessaire pour ce changement qui est remis en cause.

Pour pallier à ce type de résistance, l'auteur du projet devrait jouer donc sur certains paramètres pour tenter de convaincre l'utilité du changement. Ces paramètres vus comme conditions sont au nombre de quatre :

- « *Le changement est bénéfique ; il comporte un ou plusieurs avantages significatifs pour les personnes impliquées et représente une valeur ajoutée par rapport à l'état actuel.*
- *Le changement est compatible ; il possède des caractéristiques respectant, autant que faire se peut, les valeurs et l'expérience des individus concernés par le changement.*
- *Le changement est relativement simple ; il est en mesure d'être compris et mis en œuvre par l'ensemble des personnes.*
- *Le changement est en période d'essai ; il est soumis à expérimentation de façon progressive et susceptible d'être modifié au fur et à mesure de son implantation ».*

3. 3. Les facteurs stratégiques

Les acteurs du changement devraient également être prêts à affronter ce type de résistance en adoptant une stratégie permettant de gérer le changement. Quelques stratégies citées par l'auteur qui pourraient à l'origine de cette résistance au changement :

- La stratégie de partage de pouvoir. La guerre des chefs est souvent perçue comme teintée d'hypocrisie et source de manipulation.
- La stratégie de la persuasion rationnelle. Quand les discours surchargés de chiffres ou d'études pointues génèrent plus de doutes que de convictions.
- La stratégie de la contrainte. Certaines personnes n'aiment pas la gestion autoritaire et encore moins le recours aux menaces.

3. 4. Les facteurs liés à l'agent du changement

Selon l'auteur, ce type de résistance incarne la personne ayant un projet de changement. Cependant, celui-ci ne parvient pas être concrétisé vu l'existence d'une mésentente entre le groupe d'acteurs impliqués.

3. 5. Les facteurs organisationnels et de groupes

D'une part, une structure d'un organisme déterminée pourrait faire l'objet d'une résistance au changement. Par exemple une organisation bureaucratique peut générer plus de résistances qu'une structure plus souple. D'autre part, certains groupes où les valeurs de cohésion et de solidarité sont très ancrées et où le maintien des liens privilégiés est une priorité montrent aussi plus de difficultés à l'introduction de certains changements dans leur organisation.

4. Approche méthodologique

4. 1. Problématique

La question qui demeure posée gravite autour du problème de la mise en œuvre de l'approche par compétences par les enseignants d'éducation physique et sportive en marge des réformes pédagogiques émanant des instances éducatives.

Le questionnement ayant trait à la problématique de cette étude intéresse la question de mise en évidence des causes de la résistance au changement ayant induit les enseignants à fuir l'innovation, notamment la mise en œuvre de l'approche par compétences au profit des élèves. La question qui se pose à cet égard, Quelles sont les facteurs contraignants la mise en œuvre des réformes pédagogiques ? Parmi ces facteurs, les causes logiques et rationnelles sont-elles à l'origine de cette résistance au changement pédagogiques?

4. 2. Objectif de l'étude

Sur la base des différentes études citées précédemment, traitant la difficulté de mise en œuvre de l'APC, la problématique qui s'impose avec acuité s'articule autour des causes de ces difficultés d'ordre pédagogique. L'objet est donc de porter une analyse des causes logiques et rationnelles qui ont conduit à cet écueil du renouveau pédagogique afin de tenter de trouver une réponse à cette vaste problématique.

4. 3. Population d'enquête

Cette étude intéresse une population d'enseignants d'éducation physique de la circonscription administrative d'Alger. Ces enseignants exercent dans les cycles secondaire et moyen. L'échantillon d'enquête est composé de 560 enseignants hommes et femmes sans prendre en considération le nombre d'années d'expérience pédagogique.

Le tableau ci-dessous présente le retour des réponses de l'échantillon d'enseignants

d'EPS, qui ont contribué à cette étude, selon le genre et le cycle d'enseignement.

4.4. Questionnaire d'enquête

Un questionnaire d'enquête a été élaborée en s'inspirant de la fiche de Lafortune et Deaudelin (2001) qui ont travaillé sur l'accompagnement du changement et l'appropriation de la réforme éducative au Canada. Elle est constituée de 07 questions liées aux facteurs rationnels et logiques ayant engendré des incidences sur la mise en œuvre de l'approche par compétences et ce en marge de la nouvelle réforme curriculaire.

Cette résistance de mise en œuvre de l'APC a-t-elle un lien avec :

- le choix de la pédagogie la plus accessible ?
- leur capacité de réussir le changement ?
- leur compréhension du changement ?
- leur préparation pour ce changement ?
- la clarté des objectifs du changement ?
- la connaissance des enseignants des concepts de l'APC ?
- les doutes des enseignants quant à la réussite du changement ?

4.5. Traitement des données

L'outil statistique adopté est la méthode descriptive pour décrire une variable qualitative en ayant recours au logiciel SPSS (version 23). Le croisement des variables consiste à calculer les pourcentages entre deux items du questionnaire. Le calcul du khi-deux (χ^2), nous permet d'étudier le lien entre deux variables, c'est-à-dire l'adéquation entre deux variables des items au questionnaire. Les résultats chiffrés obtenus sont présentés sous forme de tableaux de contingence et ce pour pouvoir porter une analyse et une interprétation judicieuse.

5. Interprétation des résultats.

Le traitement statistique des données du questionnaire par le biais du croisement des variables et les tests du khi-deux entre la mise en œuvre de l'approche par compétences et les causes rationnelles et logiques sont présentés comme suit :

Tableau – 1 – Croisement des variables entre la mise en œuvre de l'approche pédagogique la plus accessible et les doutes de la réussite du changement.

APPROCHE PEDAGOGIQUE QUI SEMBLE LA PLUS ACCESSIBLE		Est-ce que vous avez des doutes sur la réussite du changement ?		Total
		Oui	Non	
Approche par objectifs	Effectif	370	00	370
	% Approche pédagogique qui semble la plus accessible	100,0%	0,0%	100,0%
Approche par compétences	Effectif	40	150	190
	% Approche pédagogique qui semble la plus accessible	21,1%	78,9%	100,0%
Total	Effectif	410	150	560
	% Approche pédagogique qui semble la plus accessible	73,2%	26,8%	100,0%

khi-deux de Pearson : 39.897 - Degré de liberté : 1 - Khi-deux tabulé : 3.840 α : 0.05 - Significatif

L'approche pédagogique d'enseignement qui semble la plus accessible est bien l'approche par les objectifs selon la totalité des enseignants d'EPS enquêtés. Ils doutent par contre sur la réussite du changement pédagogique. Pour ceux qui ne doutent pas sur cette réussite (78.9%) optent plutôt pour l'approche par compétences, contre 21.1% des enseignants qui sont plutôt en faveur de l'approche par compétences parce qu'elle leur a été imposée. L'effectif global de la population des enseignants enquêtés (73.2%) préfèrent l'approche béhavioriste, c'est-à-dire par les objectifs, étant donné qu'elle est plus pratique que l'APC. Le test du khi-deux calculé est nettement supérieur (39.87) au khi-deux tabulé (3.840) au seuil de 0.05 et au degré de liberté équivalent à 1. Cela signifie que le croisement entre la variable (doute de la réussite du changement pédagogique) et la variable (approche pédagogique la plus accessible) sont très dépendantes entre elles. Enfin, il faut noter que le doute de la réussite est tributaire du choix porté sur l'approche pédagogique la plus accessible chez les enseignants d'EPS enquêtés.

Tableau – 2 – Croisement des variables entre la mise en œuvre de l'APC depuis son officialisation et sentiment d'être capable de de réussir ce changement pédagogique.

MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DEPUIS SON OFFICIALISATION		Sentez-vous capable de réussir ce changement ?			Total
		Oui	Non	Sans opinion	
Oui	Effectif	160	130	00	290
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	55,2%	44,8%	0,0%	100,0%
Non	Effectif	00	160	00	160
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Sans opinion	Effectif	00	80	30	110
	% dans Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	0,0%	72,7%	27,3%	100,0%
Total	Effectif	160	370	30	560
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	28,6%	66,1%	5,4%	100,0%

Khi-deux de Pearson : 32.012 - Degré de liberté : 4 - Khi-deux tabulé : 9.490 - α : 0.05 - Significatif

Depuis l'instauration officielle, en 2003, de l'APC dans le système éducatif algérien, 55.2% des enseignants d'EPS enquêtés se sentent capables de mettre en œuvre avec succès cette nouvelle approche d'enseignement. Cependant, 44.8% qui déclarent avoir tenté de la mettre en œuvre mais résultats escomptés. De l'autre côté, il y a une frange d'enseignants (72.7%) qui affirment n'avoir jamais pu l'appliquer sur le terrain, contre 27.3% qui préfèrent ne pas donner d'opinion.

L'évaluation de l'effectif global de la population d'enquête nous indique que seulement 28.6% des enseignants d'EPS qui se sentent vraiment capables de la mettre en application contre une forte proportion (66.1%) qui juge que celle-ci ne peut être mise en œuvre vu leur incapacité de mener avec succès ce renouveau pédagogique. Le test du Khi-deux nous confirme le contraire. Cette mise en œuvre dépend de la maîtrise par l'enseignant de cette nouvelle approche pédagogique. Le khi-deux calculé est de 32.012 est largement supérieur à celui de la table (09.490) au seuil de probabilité 0.05% et pour un degré de liberté égal à 04.

Tableau – 03 – Croisement des variables entre la mise en œuvre de l’APC depuis son officialisation et le niveau de compréhension du changement pédagogique.

MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DEPUIS SON OFFICIALISATION		Est-ce que vous avez compris ce changement ?		Total
		Oui	Non	
Oui	Effectif	230	60	290
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	79,3%	20,7%	100,0%
Non	Effectif	00	160	160
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	0,0%	100,0%	100,0%
Sans opinion	Effectif	00	110	110
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Effectif	230	330	560
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	41,1%	58,9%	100,0%

Khi-deux de Pearson : 36.339 - Degré de liberté : 2 - Khi-deux tabulé : 5.990 - α : 0.05 - Significatif

La mise en œuvre de l’APC est effective chez les 79.3% des enseignants qui ont compris ce changement pédagogique, contre 20.7% qui n’ont pas compris, mais qui fournissent un effort en faveur de cette mise en œuvre. Une autre frange d’enseignants qui représente 100%, ceux qui n’ont pas compris du tout ce changement et déclarent incapables de l’appliquer sur le terrain.

L’effectif global de l’échantillon, le tableau 3, nous précise que 58.9% de ces enseignants affirment n’avoir pas compris ce changement pédagogique et qu’ils ne peuvent donc le mettre en œuvre. Le khi-deux calculé, indique une valeur supérieure (36.339) par rapport à celle de la table (5.990) pour un seuil de signification de 0.05 et un degré de liberté égal à 2. Ceci, explique qu’il y a une relation de dépendance entre la compréhension du changement pédagogique et sa mise en œuvre.

Tableau – 04 – Croisement des variables entre la mise en œuvre de l'APC depuis son officialisation et le fait d’être préparé ou non à ce changement pédagogique.

MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DEPUIS SON OFFICIALISATION		Est-ce que vous vous êtes préparé pour ce changement ?		Total
		Oui	Non	
Oui	Effectif	260	30	290
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	89,7%	10,3%	100,0%
Non	Effectif	00	160	160
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	0,0%	100,0%	100,0%
Sans opinion	Effectif	00	110	110
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Effectif	260	300	560
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	46,4%	53,6%	100,0%

Khi-deux de Pearson : 45.186 - Degré de liberté : 2 - Khi-deux tabulé : 5.990 - α : 0.05 - Significatif

Le fait de s'être préparé pour tout changement pédagogique dépend de sa mise en œuvre ou non. Le tableau 4, indique des valeurs significatives à savoir, 89.7% des enseignants qui se sont bien préparés pour le changement pédagogique disent avoir mis en œuvre sur le terrain l'APC, contre 10.3%. Effectivement, parmi ceux qui ne se sont pas préparés ont automatiquement déclaré que sa mise en application serait impossible (100%).

Le tableau 4 dans les colonnes, on note que 53.6% de l'effectif global des enseignants affirment qu'ils ne se sont pas préparé pour ce type de changement pédagogique. Ceci dit, qu'ils ne se sont jamais intéressés. Le khi-deux calculé confirme cette dépendance entre les items étudiés. La valeur calculée est de 45.186 est largement supérieurs à la valeur tabulée (5.990) au seuil de 0.05 et de degré de liberté 02.

Tableau – 05 – Croisement des variables entre la mise en œuvre de l'APC depuis son officialisation et les objectifs du renouveau pédagogique déclarés et clairs.

MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DEPUIS SON OFFICIALISATION		Les objectifs du renouveau pédagogique déclarés et clairs		Total
		Oui	Non	
Oui	Effectif	290	00	290
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	100,0%	0,0%	100,0%
Non	Effectif	30	130	160
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	18,8%	81,3%	100,0%
Sans opinio n	Effectif	00	110	110
	% dans Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Effectif	320	240	560
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	57,1%	42,9%	100,0%
Khi-deux de Pearson : 46.047 - Degré de liberté : 2 - Khi-deux tabulé : 5.990 - α : 0.05 - Significatif				

Les objectifs pédagogiques déclarés et clairs, a une incidence sur l'application de l'APC. Le tableau 5 indique dans les lignes un taux de 100% des enseignants d'EPS enquêtés qui disent que « quand les objectifs sont clairs, la mise en œuvre de l'APC serait évidente, mais ambiguë selon 81.3% ». Par conséquent, il serait donc impossible de l'appliquer sur le terrain. Seuls 18.8% qui pensent bien qu'ils sont « déclarés clairs », mais sa mise en œuvre demeure difficile.

La lecture dans les colonnes du tableau 5, on trouve 57. 1% de l'effectif global des enseignants qui affirment que les objectifs pédagogiques de l'APC sont jugés clairs et objectifs, contre 42.9%. Enfin, Le test du khi-deux calculé est de 46.047 nettement supérieur à celui la table (5.990) au seuil de 0.05 et pour un degré de liberté égal à 2. Ceci indique la mise en œuvre de l'APC est tributaire de la clarté de ses objectifs pédagogiques.

Tableau – 06 – Croisement des variables entre la mise en œuvre de l'APC depuis son officialisation et le fait d'être informé suffisamment ou non sur les concepts de l'APC.

MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DEPUIS SON OFFICIALISATION		Est-vous suffisamment informés sur les concepts de l'approche par compétences ?		Total
		Oui	Non	
Oui	Effectif	290	00	290
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	100,0%	0,0%	100,0%
Non	Effectif	30	130	160
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	18,8%	81,3%	100,0%
Sans opinion	Effectif	00	110	110
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Effectif	320	240	560
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	57,1%	42,9%	100,0%

Khi-deux de Pearson : 46.047 - Degré de liberté : 2 - Khi-deux tabulé : 5.990
 α : 0.05 - **Significatif**

Le tableau 6, nous indique dans l'effectif global de l'échantillon d'enseignants d'EP, 57.1% qui affirment avoir reçu suffisamment d'informations en matière de concepts clés sur l'approche par compétences contre 42.9% qui disent n'avoir rien reçu.

Une frange de cette population globale d'enseignants, 290 sujets (100%) ayant reçu suffisamment d'information sur cette approche déclare avoir mis en œuvre sur le terrain. 81.3% des enseignants qui n'ont été pas suffisamment informés sur les concepts qui ont automatiquement nié la mise en œuvre de cette nouvelle approche pédagogique d'enseignement, contre 18.8% qui sont informés mais ils n'arrivent pas à la mettre en application sur le terrain. Le test du khi-deux, nous informe que la mise en œuvre de l'APC est liée aux problèmes de la quantité d'informations reçue en matière de concepts clés de l'approche par compétences. La valeur calculée est égale à 46.047 est supérieure à celle de la table (5.990) pour un seuil de 0.05 et un degré de liberté égal à 2.

Tableau – 07 – Croisement des variables entre la mise en œuvre de l'APC depuis son officialisation et sur les doutes portés sur la réussite du changement pédagogique.

MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DEPUIS SON OFFICIALISATION		Est-ce que vous avez des doutes sur la réussite du changement ?		Total
		Oui	Non	
Oui	Effectif	290	00	290
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation.	100,0%	0,0%	100,0%
Non	Effectif	120	40	160
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation.	75,0%	25,0%	100,0%
Sans opinio n	Effectif	00	110	11
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Effectif	41	15	56
	% Mise en œuvre de l'approche par compétences depuis son officialisation	73,2%	26,8%	100,0%
Khi-deux de Pearson : 40.702 - Degré de liberté : 2 - Khi-deux tabulé : 5.990 - α : 0.05 - Significatif				

Le tableau 7 qui concerne la réussite du changement pédagogique, on constate que tous les enseignants (100%), affirment avoir des doutes sur cette réussite. Cependant, on trouve 75% des enseignants ont quand même tenté de l'appliquer afin de surmonter ces doutes, contre 25% qui préfèrent plutôt rester dans l'ancienne approche d'enseignement (approche par les objectifs). Parmi la population d'enseignants sans opinion 100% qui déclarent n'ayant pas de doutes mais ils ne sont pas tentés de la mettre en œuvre à défaut de sa maîtrise.

L'effectif global de l'échantillon d'enquête des enseignants d'EP, le tableau 2 nous donne des chiffres dont la majeure partie des enseignants ont des doutes sur la réussite du changement pédagogique (73.2%), ce qui implique que la mise en œuvre de l'APC demeure problématique.

Le test du khi-deux d'indépendance entre les variables, le croisement des items entre les doutes de la réussite du changement et la mise en œuvre de l'APC depuis son instauration dans le système algérien nous donne une valeur calculée (40.702) nettement supérieure à celle de la table (5.990) au seuil de probabilité 0.05 et d'un degré de liberté égal à 02.

Tableau – 08 – Croisement des variables entre les raisons de la non mise en œuvre de l'APC et les doutes portés sur la réussite du changement pédagogique.

SI LA REPONSE EST NON QUELLES SONT LES RAISONS ?		Est-ce que vous avez des doutes sur la réussite du changement ?		Total
		Oui	Non	
Manque de moyens	Effectif % Si la réponse est non, quelles sont les raisons ?	110 100,0%	00 0,0%	110 100,0%
Objectifs pas Suffisamment clairs	Effectif % Si la réponse est non, quelles sont les raisons ?	70 100,0%	00 0,0%	70 100,0%
Sureffectif d'élèves	Effectif % dans Si la réponse est non, quelles sont les raisons ?	100 100,0%	00 0,0%	100 100,0%
Manque d'informations sur le sujet	Effectif % Si la réponse est non, quelles sont les raisons ?	50 100,0%	00 0,0%	50 100,0%
Volume horaire insuffisant	Effectif % Si la réponse est non, quelles sont les raisons ?	80 34,8%	150 65,2%	230 100,0%
Total	Effectif % Si la réponse est non, quelles sont les raisons ?	410 73,2%	150 26,8%	560 100,0%

Khi-deux de Pearson : 29.396 - Degré de liberté : 4 - Khi-deux tabulé : 9.

Le croisement des items entre les raisons de la « non mise en œuvre de l'APC » et les doutes portés sur la réussite du changement pédagogique. On lit dans le tableau 8, nous indique dans l'effectif global, la majorité des enseignants d'EP qui ont des doutes sur la réussite du changement pédagogique (73.2%), évoquent les raisons qui les ont éloignés de la mise en œuvre de l'APC liées à 100% aux problèmes de moyens didactiques, au sureffectif d'élèves, l'ambiguïté des objectifs pédagogiques qui s'explique par les informations reçues sur ce renouveau pédagogique semblent toujours insuffisants. Enfin, ces doutes sont tributaires du volume horaire chez 65.2% (26.8% de la population globale) des enseignants qui n'ont de doutes sur cette réussite du changement pédagogique d'enseignement, contre seulement 34.8% qui doutent de cette réussite pédagogique. Le test au khi-deux entre ces variables nous donne un chiffre calculé de 29.396 nettement supérieur à celui de la table (9.490) pour un seuil de signification de 0.05 et un degré de liberté égal à 4.

La mise en œuvre de l'APC est tributaire des doutes sur la réussite sa réussite qui sont directement liés aux problèmes de moyens didactiques insuffisants, aux problèmes de formation qui a généré une ambiguïté des objectifs pédagogiques.

Discussions

- Doutes sur la faisabilité du changement qui entravent la mise en œuvre de la réforme.

On constate que 73.2% des enseignants doutent sur tout changement pédagogique en déclarant que la méthode d'enseignement la plus accessible c'est bien l'approche par les objectifs. Ces doutes sur la faisabilité du changement pourraient s'avérer fort justifiés. Ainsi, même si le ministère de l'Éducation reconnaît la nécessité d'une préparation adéquate des enseignants, les enseignants affirment après plus de dizaine années d'officialisation de l'APC avoir reçu peu de formation.

Certains projets relatifs au changement ont connu un échec simplement parce qu'ils exigent des ressources qui sont indisponibles chez les enseignants (Gorton 1987). L'intégration de l'APC est une opération complexe qui nécessite une préparation adéquate et un investissement conséquent en matière d'équipement et de formation pédagogique. Il faut noter que les conditions actuelles de travail ne répondent pas aux exigences professionnelles de l'éducateur physique. À cet effet, des enseignants et enseignantes peuvent signifier aux responsables que l'intégration de l'APC dans leur enseignement va augmenter leur charge de travail. D'autres peuvent éprouver un sentiment d'incompétence face à cette nouvelle réalité et se dire inaptes à utiliser avec succès la nouvelle approche pédagogique d'enseignement.

Peut-on dire qu'il s'agit d'un problème de leadership d'accompagnement ? Ce leadership ne pourrait être que le formateur des enseignants ou le superviseur, voire l'enseignant ressource dont la mission est de veiller à construire des compétences émotionnelles qui agissent sur les compétences cognitives et professionnelles (Lafortune, 2008).

- Doutes de l'enseignant sur ses compétences confortent leur sentiment d'incapacité à réussir le changement pédagogique.

Seulement 28.6% des enseignants d'EPS qui se sentent vraiment capables de mettre en œuvre cette nouvelle approche pédagogie d'enseignement. Le doute sur les compétences professionnelles se trouve chez la majorité des enseignants enquêtés. Cette incertitude s'est même installée sur le fait que ces enseignants n'ayant pas subi une formation de recyclage conséquente concernant cette nouvelle approche d'enseignement (APC). Le problème réside également dans l'incapacité d'investir une bonne dose d'énergie supplémentaire pour y parvenir. Toutes ces entraves pédagogiques figurent parmi les facteurs susceptibles d'impacter négativement sur l'acceptation et sur l'implantation de l'APC. Par conséquent, ce sentiment d'incapacité professionnelle génère des « situations stressantes, difficiles, voire fatigantes » (Alavin, 2016). Cette incapacité de réaction professionnelle a fait l'objet de nombreuses recherches qui ont étudié des situations de décrochage des enseignants ayant un lien avec le stress, la fatigue et le mal-être de l'enseignant dans sa démarche pédagogique (Bru, 1992, Bru et Maurice 2001, Barrère, 2000, Altet, 2002).

- L'importance et l'utilité de la compréhension du changement peuvent entraver la mise en œuvre des réformes pédagogiques.

Les enseignants d'EPS ne possèdent pas toujours les connaissances nécessaires pour bien comprendre l'APC. Un taux de 58.9% affirment n'avoir pas compris ce changement et 53.6% de l'effectif global disent qu'ils ne se sont pas préparés. Et c'est ainsi que le phénomène de résistance au changement est né, car ils n'ont pas saisi l'importance et le sens, voire la nature du changement en question. Par ailleurs, un enseignant peu réceptif lors de l'explication du changement, ou encore un manque de

clarté dans la transmission des informations (81.3% de ces enseignants jugent que ces objectifs sont ambigus, donc impossible d'appliquer cette approche pédagogique sur le terrain, contre 18.8% qui disent malgré qu'ils déclarés clairs, mais la mise en œuvre de cette approche pédagogique demeure problématique tous ces facteurs) peuvent également occasionner des réticences face à la mise en œuvre de la réforme pédagogique.

On dit souvent : « les gens ne résistent pas au changement mais davantage à la façon dont il est implanté ». Les causes liées à une mise en œuvre du changement déficient constituent très souvent la cause majeure des échecs, dus aux résistances. Les conditions à créer au sein de l'organisation pour réussir la démarche de transformation (l'on pense ici aux conditions liées à l'orientation, la sensibilisation, l'habilitation, expliquées par Rondeau (2002), lorsqu'absentes, peuvent mener le destinataire à résister au changement. S'il n'est pas bien préparé, s'il n'accepte pas le changement, il résistera. Malheureusement, les organisations ne suivent pas toutes ces prescriptions et c'est souvent ce qui engendre de la résistance au changement. L'enquête réalisée met en évidence les difficultés rencontrées par les enseignants d'EP qui, dans leur ensemble, ne semblent pas comprendre le contenu du changement, et par conséquent ne sont pas convaincus de la faisabilité de la réforme.

Les enseignants sont la cheville ouvrière de l'innovation pédagogique. L'étude menée par Marsollier (2000), dans une enquête par questionnaire, trouve que 72,5% des innovations sont individuelles, donc il s'agit d'un besoin personnel quand l'enseignant cherche toujours à se perfectionner par souci d'améliorer le rendement scolaire de ses élèves. Il y a aussi le cas où l'enseignant se trouve confronté au problème d'élèves en difficulté qui donne un type de classe de niveau hétérogène, donc pas facile à gérer.

Les conditions et les contenus de la formation initiale (Universitaire) et ceux de la formation continue (accompagnement) devront répondre aux nouvelles exigences de la réforme éducative. Il serait utopique de compter seulement sur de nouveaux manuels, si l'on ne crée pas d'abord les conditions du débat pédagogique au sein de l'université et des établissements scolaires.

Conclusion

Ainsi, les enseignants ne rejettent pas l'innovation. Cependant, ils ne sont pas encouragés par les conditions dans ils évoluent. Les causes logiques et rationnelles sont donc parmi les principaux facteurs qui ont induit l'enseignant au refus de mettre en œuvre de l'approche par compétences au profit de l'élève. Les arguments avancés de cette résistance à l'innovation pédagogique est généralement due au manque de formation conséquente. Malgré des efforts consentis, l'enseignant rencontre des difficultés dans la maîtrise de cette nouvelle approche d'enseignement. Face au doute, il préfère s'abstenir en optant, par sécurité, pour l'approche précédente, à savoir, l'approche par objectifs. Ceci nous renseigne que cette cause est bien rationnelle pour ne pas inciter l'enseignant de s'aventurer dans l'incertitude. La question qui se pose enfin, comment gérer cette forme de résistance liée au renouveau pédagogique?

Par conséquent, peut-on aborder cette problématique par une autre approche dite leadership transformatif dans une perspective d'innovation pédagogique ? Les directeurs et les inspecteurs d'établissements pourraient-ils jouer le rôle d'agents de changement ? les enseignants ressources comme leaderships du changement peuvent-ils contribuer à apporter des solutions à la problématique liée à la résistance au changement ? La mise en place d'un changement, un leadership d'accompagnement

devrait être proposé qui pourrait influencer sur le niveau d'engagement des enseignants et les conduire jusqu'aux « pratiques professionnelles » (Lafortune, 2008).

Références bibliographiques

- Alava, A (2016) - « L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant. », Questions Vives [En ligne], N° 25 | 2016, Université Aix-Marseille, 2016
- Alouane, R. (2015). Approche psychologique de la résistance au changement chez les enseignants d'E.P.S. in *Revue des sciences de l'homme et de la société* 16, 3-26.
- Benabed, A. (2008). Contribution à l'analyse de la mise en œuvre dans les collèges algériens de la 'Competency-based Approach' des manuels scolaires d'anglais. Master2 recherche en anglais de spécialité, Université Bordeaux Segalien.
- Benamar, A. (2013). Le soutien scolaire à l'heure de la réforme : logiques d'action des parents-enseignants. In *Insaniyat*. 60-61, 29-46.
- Cloes, M. et al. (2010). Les enseignants en éducation physique wallons connaissent-ils le socioconstructivisme et pensent-ils l'utiliser ? In *eJRIEPS* 21, 5-25.
- Deronne, M. (2013). L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques. Mémoire de Master en sciences mathématiques, Facultés des sciences, Université de Mons.
- Djebbar, A. (2008). Le système éducatif Algérien : Miroir d'une société en crise et en mutation. In T. Chentouf. *L'Algérie face à la mondialisation*. Sénégal : Dakar : Imprimerie Graphiplus (164-220).
- Gather Thurler, M. (1990). Améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants : changements identitaires des intervenants. In Actes de l'Université d'Eté 1990 de Mâcon, MAFPEN de Lyon.
- Gibon, J. (2012), L'approche par compétences pour réguler la connaissance et l'estime de soi des élèves, Académie Nantes, 2012
- Hassani, Z.(2013). La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? In *Insaniyat* 60-61, 11-27.
- Lafortune, L. (2008). Résistance au changement Accompagnement-Recherche-Formation Québec. <http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche> >. Consulté le 15 mai 2014.
- Lamour, H. (1986). *Traité thématique de la pédagogie en l'EPS*. Paris : Vigot.
- Marsollier, C. (1998), - *Les maîtres de l'innovation : Ouverture et résistance*, Paris, Anthropos, 1998, p. 108
- Roegiers, X. (2006). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. Alger : UNICEF/ONPS
- Marsault, C. (2011), - *Epistémologie et histoire en Ecrit 1*. Intervention du 15 novembre 2011 à l'UFRSTAPS de Dijon, France 2011.
- Meunier J.P., Peraya D., (1993), *Introduction aux théories de la communication*, Bruxelles, De Boeck,
- Rondeau. A. (2002). Transformer l'organisation : vers un modèle de mise en œuvre. In, *Transformer l'organisation : la gestion stratégique du changement* (91-112). Collection « Racines du savoir » Gestion revue internationale de gestion.
- Senouci, Z. (2008). Place de l'enfant/élève dans le système éducatif à l'heure de la Réforme. In *Insaniyat* 41, 45-52.

Site

<https://www.e-marketing.fr/Definitions-Glossaire/Resistance-changement-242953.htm#TvRt41GJ3Tdfk5DK.97>

<https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/16-BF-outils-formations-opera/Ressources%20apprentissage/La%20p%C3%A9dagogique%20par%20objectifs.pdf>