

Les théories de changement

Abdesselam Mili
Professeur agrégé
Docteur en sciences de l'éducation

Les théories relatives au changement nous offrent la possibilité de situer les types de changement que nous pouvons rencontrer lorsque nous abordons les pratiques enseignantes. Elles permettent d'identifier les finalités, les moyens et le dispositif d'évaluation pour maîtriser les facteurs favorables ou inhérents au changement. Cette feuille a pour objet de rappeler ^{مض} littérature produite dans ce domaine.

1. LA THEORIE DE L'ACTION RAISONNEE

C'est une théorie, fondée par Ajzen et Fishbein en 1980, permettant d'expliquer le comportement humain à travers les intentions de conduite (Fishbein et Ajzen, 1975), cité par (GAGNON, 2003). Ces auteurs partent de l'hypothèse que le comportement humain est déterminé par l'intention de l'effectuation. Autrement dit, tout individu anticipe les conséquences de ses actes avant de décider l'adoption ou non d'un comportement. Ils stipulent aussi, que « le changement de comportement d'un individu est caractérisé par la modification d'une action et d'une façon de se comporter (Ajzen et Fishbein, 1980; cités dans Mc Cormack Brown, 1999a). » (GASTON, 2006).

"Intention is the cognitive representation of a person's readiness to perform a given behavior, and it is considered to be the immediate antecedent of behavior".

La théorie de l'action raisonnée se base sur deux éléments incontournables qui sont les attitudes et les normes influençant l'intention d'effectuer un comportement donné. Howard (1994) considère que l'intention est une planification du comportement. L'attitude est composée des croyances en liaison avec les conséquences que peut avoir l'individu s'il adopte un quelconque comportement. Quant à la norme subjective, elle consiste en le fait qu'un individu tient compte de l'opinion des autres personnes, surtout celles qui sont importantes à ses yeux, pour effectuer le comportement. Ce modèle " se base donc sur le postulat que les stimuli externes influencent les

attitudes et cela en modifiant la structure des croyances de l'individu. Par ailleurs, l'intention d'effectuer un comportement est également déterminée par les normes subjectives qui sont elles-mêmes déterminées par les croyances normatives d'un individu et par sa motivation à se plier aux normes"¹.

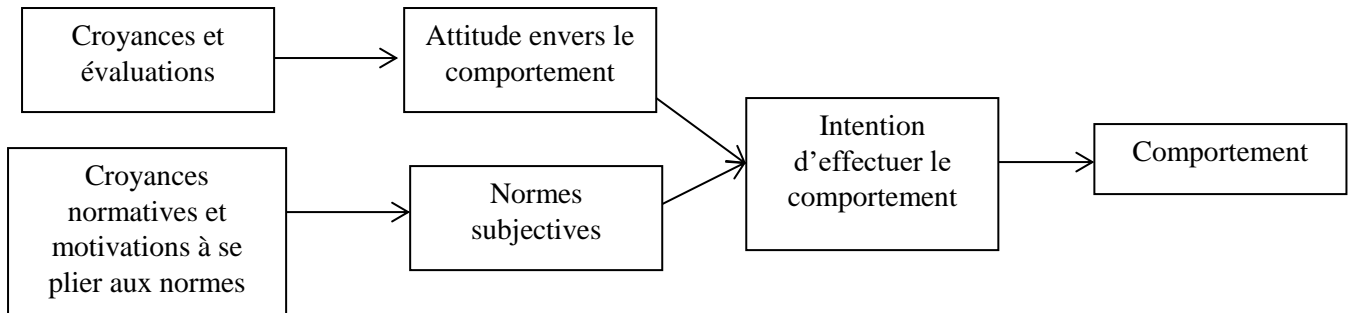


Figure 1 : Théorie de l'action raisonnée traduit du schéma de Davis, Bagozzi et Warshaw (1989) (Wiki, 2011)

Nous partons de l'idée que l'enseignant change ses pratiques par rapport à ce qui est prescrit par l'innovation. Celle-ci est déterminée avant tout par son intention d'adopter ou non ces pratiques. L'intention de changer est influencée par les croyances des conséquences sur ses pratiques, notamment la valeur ajoutée de l'innovation, l'effort à déployer, l'apport des innovations antérieures...). Il anticipe les conséquences et prévoit les résultats tenant compte des expériences accumulées et des représentations qu'il a sur l'apport des innovations. De plus, il est toujours contraint de penser aux autres avant d'adopter le comportement attendu par l'innovation. Cet entourage est varié et composé de collègues de l'établissement, de groupes syndicaux et d'acteurs du MEN (inspecteurs, directeurs de l'école). C'est ainsi que l'enseignant peut produire un comportement de résistance à l'innovation ou d'acceptation de ces pratiques requises par l'identification d'une perception positive à l'égard de l'apport de l'innovation. Il exprime un degré de satisfaction selon la perception qu'il a de la pratique requise par l'innovation. Il s'agit d'un comportement raisonné et calculé qui constitue un argument contre la thèse de ceux qui avancent l'idée que les enseignants résistent sans savoir pourquoi. Par conséquent, c'est l'intention d'agir qui montre si les enseignants sont favorables ou non au changement.

¹ EduTech Wiki. Encyclopedie en ligne in http://edutechwiki.unige.ch/fr/Th%C3%A9orie_de_l%E2%80%99action_raisonn%C3%A9e

2. LA THEORIE DU COMPORTEMENT PLANIFIE

Elle complète la première théorie en y ajoutant un troisième élément : le contrôle comportemental perçu. " *En effet, les individus ne seront pas susceptibles de développer une forte intention d'agir et de se comporter d'une certaine façon s'ils croient ne pas avoir les ressources nécessaires ou les opportunités pour y arriver, et ce même s'ils possèdent des attitudes favorables envers le comportement en question et s'ils estiment que les membres de leur entourage approuveraient le comportement (normes subjectives).*" (EL HARBI & MANSOUR, 2008). L'intention d'agir, selon cette théorie, est déterminée par les trois facteurs suivants :

- **L'attitude affichée à l'égard du comportement :**

Elle désigne les croyances et les représentations que les individus peuvent manifester pour réagir à une innovation. En effet, les individus anticipent les résultats attendus et adoptent un comportement favorable ou défavorable en fonction des gains ou de pertes qu'ils vont encaisser. Les enseignants posent toujours cette question : quel bénéfice peut-on tirer de cette formation avant même qu'elle soit entamée ?

- **La norme sociale perçue :**

C'est le degré d'influence des personnes proches de l'individu concerné. Ce dernier adopte un comportement donné en tenant compte des dires des autres et de leurs réactions. Il s'agit d'une pression sociale déclinée en normes que l'individu doit respecter s'il veut que son comportement soit accepté par ses proches. L'influence des collègues au sein de l'institution scolaire est un facteur déterminant si l'enseignant désire s'inscrire dans le processus de l'innovation ou non.

- **Le contrôle comportemental perçu :**

C'est une évaluation anticipée des capacités d'une personne, effectuée par cette même personne avant la réalisation du comportement. Selon Ajzen (1991), « *le contrôle comportemental perçu correspond à la facilité ou la difficulté perçue pour réaliser un comportement. Entre autre, il renvoie à la perception qu'une personne a de la faisabilité personnelle du comportement concerné (Emin et al, 2005)* » cité par (MAHAMAT-IDRISS , 2010, p. 183). Le concept du contrôle comportemental perçu est très proche du concept de l'efficacité personnelle, (Bandura (1977), (Ajzen, 1991), et du concept de faisabilité de Shapero et Sokol (1982), (Tounès, 2003 ; Emin et al, 2005)" (EL HARBI & MANSOUR, 2008).

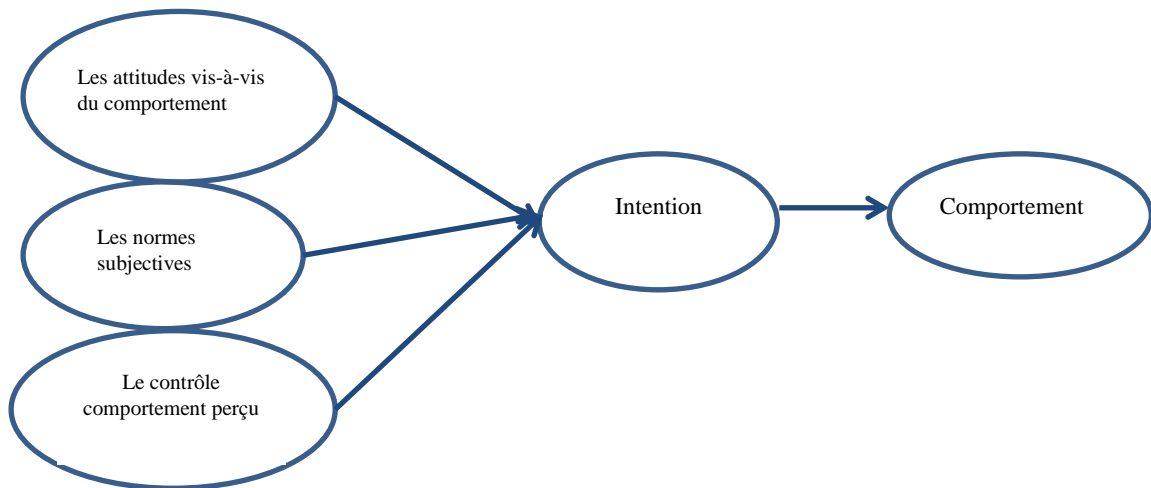


Figure 2 : Le modèle de la théorie du comportement planifié, Ajzen (1991)

Le comportement est déterminé par l'intention et par le contrôle comportemental perçu. L'apport de cette théorie permettra de comprendre les réactions et les perceptions des enseignants lors de l'instauration d'une innovation. En effet, l'enseignant adopte une pratique requise par l'innovation en examinant le rapport gain/effort avant d'avoir l'intention de s'engager. Ainsi, l'adoption d'une innovation dépend de :

- l'apport des nouvelles pratiques sur le plan personnel et professionnel. Une pratique qui nécessite un effort de plus est rejetée par les enseignants, ou du moins, ils réclament des contreparties (indemnités, allègement du volume horaire...). Quand ils ne sont pas satisfaits, ils critiquent le système en arguant de perte de temps dans des innovations inutiles.
- L'influence des proches de l'enseignant. En fait, l'entourage a une grande influence sur l'adoption d'une innovation par l'enseignant car celui-ci a toujours recours à ces proches en cas de difficultés ou de partage. Si son entourage le décourage, il abandonne les pratiques de l'innovation. Son entourage peut être constitué par les enseignants de l'école, les inspecteurs, les syndicaux...
- L'auto-efficacité se résume en la capacité et les compétences nécessaires pour adopter la pratique requise par l'innovation. En fait, quand un enseignant se sent capable de réaliser ces pratiques sans difficultés, il adhère au projet de l'innovation et prend des initiatives pour améliorer ces pratiques.

3. LE MODELE TRANSTHEORIQUE

Selon le modèle proposé par O. Prochaska et Carlo C. DiClemente², le changement s'effectue suivant des stades avant d'atteindre le comportement attendu. Ces stades sont : la précontemplation, la contemplation, la détermination, l'action, le maintien, la rechute, la sortie permanente. Ils permettent de comprendre les intentions, les réactions et les comportements des personnes concernées par le changement. Ce modèle peut servir de matrice pour faire le lien entre l'instauration du modèle d'innovation chez les enseignants et les comportements attendus dans chaque stade.

• **le stade de pré-contemplation** : L'enseignant n'est pas prêt à modifier ce comportement "*soit par déni, soit par manque d'information et/ou inexactitude des informations reçues ou croyances*" (JOHNSON, 2009)

• **Le stade de contemplation** : L'enseignant est conscient de l'apport de l'innovation, mais il n'a pas l'intention de s'engager. Il imagine les scénarios possibles que peut produire l'innovation sur ses pratiques professionnelles et ses intérêts personnels. Il réagit, généralement, par des questions liées au contexte de son travail ou par des éléments extérieurs aux pratiques souhaitées être requises par l'innovation.

• **Le stade de détermination** (préparation): l'enseignant a l'intention d'agir une fois qu'il a des réponses convaincantes de l'apport de l'innovation.

• **Le stade d'action** : l'enseignant s'engage dans le processus de l'innovation allant même prendre des initiatives personnelles ou en groupe. "*Notons ici l'importance du sentiment d'auto-efficacité et des renforcements pour que les changements perdurent dans le temps*" (JOHNSON, 2009).

• **Le stade de maintien** : l'enseignant s'approprie et exploite les pratiques requises par l'innovation d'une manière continue et progressive. C'est un stade de stabilisation des acquis et de leur généralisation à d'autres pratiques professionnelles. Ce stade peut être suivi par le stade d'abandon ou de réussite finale.

• **Le stade de rechute** : Il est possible que l'enseignant abandonne les pratiques de l'innovation si le processus d'encadrement et de suivi n'est pas assuré.

• **Le stade de la sortie permanente** (terminaison) : C'est le stade de consolidation des pratiques par un maintien durable. C'est la réussite finale du processus de l'innovation.

² WIKIPEDIA. L'encyclopédie libre in http://fr.wikipedia.org/wiki/Mod%C3%A8le_transth%C3%A9orique_de_changement (site consulté le 14 septembre 2012)

Dans ce modèle, chaque stade dépend du degré de satisfaction et de maîtrise des pratiques requises par l'enseignant. Ce modèle reste valable pour comprendre le mécanisme de l'installation de l'innovation. Cependant, dans la pratique, il s'avère difficile de l'exploiter pour déterminer les implications de l'innovation. En effet, l'atteinte de chaque stade ou de son abandon dépend de l'enseignant et de la durée que peut prendre un stade avant d'accéder au suivant. Toutefois, après avoir observé les gens modifiant graduellement leur comportement, Prochaska, DiClemente et Norcross (1992) ont conclu que les stades ne suivaient pas une progression linéaire, mais qu'ils faisaient plutôt partie d'un procédé cyclique (en forme de spirale) pouvant varier selon les individus (Sullivan, 1998). Selon cette nouvelle conception du modèle, la démarche de changement de comportement d'une personne entraîne habituellement des rechutes aux niveaux précédents ainsi que des écarts de conduite temporaires et isolés (Watson et Tharp, 1997; cités dans Sullivan, 1998)" (GASTON, 2006).



Figure 3 : Modèle proposé par O. Prochaska et Carlo C. DiClemente

4. LE MODELE DE CHANGEMENT DE KURT LEWIN

L'intérêt de Kurt Lewin (Pierre , Delisle, & Perron, 1997, p. 22) pour les groupes et les facteurs qui influencent les humains à changer leurs comportements l'a conduit à proposer, en 1947, trois étapes plus ou moins longues pour conduire un changement. Sa réussite est caractérisée par un processus évolutif, complexe et conflictuel suivant la nature des personnes ou des groupes concernés par le changement. Car, pour Lewin, la résistance au changement dépend de l'influence des normes du groupe (normes formelles, normes informelles) sur l'individu. D'où la nécessité d'agir sur ces normes pour assurer un changement. Les trois étapes de Lewin se résument ainsi :

1- Première étape : La dé cristallisation (unfreeze), ou dégel

Cette étape se manifeste lorsqu'un individu ou un groupe commence à remettre en question ses attitudes, ses perceptions et ses habitudes par rapport à ce qui est apporté par le changement. Ceci nous amène à dire que les individus se prêtent au changement par l'abandon des comportements habituels. Cette étape nécessite un suivi et une assistance pour aider les acteurs à comprendre le changement (les objectifs, les résultats attendus, les moyens déployés...), à « ne pas surprendre ces acteurs » et à réduire leur résistance au changement.

2- Deuxième étape : Changement ou transition (Change)

La transition est une phase importante dans le processus de changement et d'adhésion des acteurs concernés par ce changement. Cette dernière est caractérisée par l'initiation des acteurs à un nouveau mode de fonctionnement. Ils abordent le changement avec des attitudes méfiantes, instables et contradictoires d'autant plus qu'ils seront appelés à changer leurs comportements habituels. Pour réussir cette phase et aider les acteurs concernés, il est nécessaire de les écouter, de partager leurs inquiétudes, d'encourager les initiatives et les réussites et de répondre à leurs peurs. Nous pouvons recourir à la formation, à la communication et à tous les moyens qui peuvent faciliter l'atteinte de l'objectif de cette phase.

3- Troisième étape : la recristallisation, regel ou Recongélation Gel (Freeze)

Cette phase est marquée par la stabilisation des comportements modifiés. Les acteurs concernés par le changement acceptent, acquièrent et se familiarisent avec les nouveaux comportements et les nouvelles attitudes de manière spontanée. Pour maintenir la stabilité de cette phase, il est nécessaire de soutenir et accompagner et encourager les acteurs dans leurs nouveaux rôles et asseoir les nouvelles pratiques par les moyens adéquats.

5. LA RESISTANCE AU CHANGEMENT

C'est une réticence manifestée par un individu pour modifier son comportement ou ses représentations à l'égard de ce qui est nouveau. Elle fait partie de la nature humaine ayant des raisons personnelles ou professionnelles. Elle a été définie par Watson (1970) et citée par (SAVOIE-ZAJC, 1993, p. 235) comme « *un ensemble de forces contribuant au maintien de la stabilité d'un système provenant soit des caractéristiques de la personnalité d'un individu, soit des normes sociales et culturelles de groupes* ». Beaucoup d'auteurs (Festinger, 1957 ; Holloway, 1967 ; Oshikawa, 1969 ; Vaidis, 2008 ; (BRUNEL & GALLEN, 2014) expliquent la résistance au changement par un mécanisme appelé la dissonance cognitive. Elle est définie par BRUNEL & GALLEN, (2014) en se référant aux travaux de Festinger comme « *un sentiment*

d'inconfort psychologique, causé par deux éléments cognitifs discordants, et plongeant l'individu dans un état qui le motive à réduire ce sentiment inconfortable (Festinger, 1957) » BRUNEL & GALLEN, (2014). Autrement dit, quand un individu ne trouve pas un équilibre cognitif entre ce qui est nouveau et ce qu'il croit, éprouve un état de tension. Cette dernière se manifeste en acte soit par un rejet du nouveau, ou soit par la recherche des éléments de son incohérence. Les comportements que l'on peut observer chez une personne résistante au changement peuvent se manifester par :

- des réactions de sabotage ou de blocage à ce qui est nouveau ;
- une absence de prises d'initiative ;
- un refus de mise en œuvre des pratiques nouvelles ;
- la recherche d'autres raisons qui, quelque fois, n'ont aucun rapport avec ce qui est demandé d'être fait par l'innovation ;
- un rejet des idées ou des propositions des autres (formateurs, concepteurs,...) ;
- des difficultés du transfert de l'apport de l'innovation sur le terrain ;
- un refus de changements de ses représentations bien qu'il soit conscient de l'apport de l'innovation.

Dans le cadre de l'enseignement, on peut se demander toujours pourquoi les enseignants résistent aux réformes et aux innovations qui sont supposées être faites pour les aider à atteindre les meilleures performances avec leurs élèves. Généralement, les innovations sont conçues avec de bonnes intentions que les enseignants interprètent négativement. Les raisons de cette résistance sont multiples, raisons que Kotter et Schlesinger (1979), cités par (JEAN-MICHEL, 2011) ont réduit à quatre :

- Le changement affecte les intérêts des personnes concernées ;
- La gestion de l'information et la communication fait défaut ou inadaptée ;
- Les sentiments d'insécurité et de crainte face à l'aventure du processus d'innovation qu'ils ne maîtrisent pas. D'où le conservatisme en tant que moyen de défense ;
- les concernés sont en désaccord avec le changement quelques soit les avantages du changement.

Pour (SAVOIE-ZAJC, 1993, p. 235), *"il ne s'agit pas de chercher à éviter la résistance mais bien d'apprendre à l'utiliser afin de mieux connaître les problèmes et les doutes que les individus tentent de faire valoir"*. Vu sous cet angle, la résistance constitue une source d'informations importantes. Elle sert de moyen renseignant sur l'état d'esprit des enseignants ainsi que sur le degré

d'appréciation de ce qui est proposé. D'où, l'importance de comprendre les raisons de son apparition.

6. LE CHANGEMENT DES PRATIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS

Quoi que l'on croit, les enseignants ont une expérience et un savoir-faire accumulés au cours des années de leur exercice en classe. Ils ont leurs propres convictions quant à la bonne gestion du processus enseignement- apprentissage : modalités de présentation des cours, utilisation des instruments et des outils nécessaires, choix du contenu dispensés aux apprenants, nature de l'évaluation des acquis etc. Autant d'activités qui leur permettent le plus souvent d'être satisfaits des effets de leurs pratiques sans qu'ils en saisissent les ressorts. Ceci conduit à dire qu'un changement de pratique ne s'installe pas facilement lors de l'instauration d'un modèle innovant car le changement provoque une déstabilisation des repères de professionnalité que les enseignants ont l'habitude de suivre. En effet, le changement modifie progressivement certains stéréotypes par l'instauration des pratiques nouvelles. C'est un processus complexe (Denis, 2002, Champagne ,2002), nécessitant une démarche délibérée, planifiée et prenant forme au cours de sa réalisation en fonctions des initiatives des agents locaux (André-Pierre Contandriopoulos, 2004). Selon « Fullan (1985), il faut environ trois ans pour que le changement pédagogique ait acquis une certaine permanence » (TARDIF & OUELLET, 1995, p. 66). La formation fait partie des facteurs permettant l'ajustement ou le réajustement des pratiques, mais elle reste insuffisante dans la mesure où nous pouvons constater certains comportements significatifs de la part de certains enseignants selon des degrés variables : résistance (active ou passive), acceptation partielle (formelle) ou fuite (désengagement total). Dans l'esprit des enseignants, non impliqués, la réforme est interprétée comme une agression à leur cercle et à leur entourage. Elle est interprétée comme un intrus indésirable. Marsollier (1998) constate en outre que, face à l'innovation, les enseignants peuvent montrer différentes attitudes pouvant aller de l'intérêt à la résistance. Ces attitudes peuvent être classées en trois catégories :

- catégories positives représentant une ouverture, un intérêt, un accord, un enthousiasme voire une passion à l'égard du processus d'innovation. La motivation peut permettre d'adopter, et même de créer afin d'améliorer une pratique ou de rechercher une solution à un problème ;
- catégories indécises ou neutres, ce qui signifie que le rapport à l'innovation ne rencontre que peu ou pas de motivation ;
- catégories négatives représentant une résistance, un désintérêt et une opposition nette à l'égard du processus en question. Il n'y a dans ce cas pas de motivation à intégrer une innovation.

Le refus est engendré souvent par la prudence, l'incompréhension, le manque de courage, le désaccord sur le principe, le fond ou la forme, les finalités ou les moyens ». (CHENAL & SALVISBERG, 2010, p. 24).

Ainsi, lorsque nous instaurons une innovation, nous pouvons distinguer des profils d'enseignants selon les types de réactions qu'ils manifestent :

Catégories d'enseignants	Types de réaction lors de l'instauration d'une innovation
Les enseignants innovants	Des enseignants favorables à l'innovation. Ils aiment expérimenter, créer, interagir avec d'autres. Ils n'ont pas peur de l'échec. Pour eux l'innovation est synonyme d'épanouissement.
Les enseignants habitués	Des enseignants impliqués qui changent leurs pratiques en concertation avec les pairs. Pour eux, une réforme ne constitue pas une contrainte. Pour eux, l'innovation est une mission.
Les enseignants formels	des enseignants qui adhèrent d'une manière ou d'une autre à l'innovation pour satisfaire l'institution (inspecteur, directeur...). Ces enseignants se conforment aux instructions. Pour eux, l'innovation est une tâche à accomplir.
Les enseignants conservateurs	Des enseignants qui préfèrent conserver les pratiques ayant fait leurs preuves et qui refusent de « réduire leurs élèves (et eux-mêmes) à des cobayes », comme ils le disent souvent. Pour eux, l'innovation est une menace.
Les enseignants manipulés	des enseignants qui refusent le changement sans savoir pourquoi. Ils se réfèrent aux dires des autres (bouche à oreille, journaux, syndicats...). Pour eux, l'innovation est une idéologie.
Les enseignants résistants	les enseignants qui croient qu'il n'y a aucune autorité qui les obligent à changer leur pratique. Pour eux, l'innovation est une autorité.

Tableau : Profils d'enseignants et les types de réactions lors de l'instauration d'une innovation

Nous sommes donc confrontés à des profils d'enseignants ayant des représentations propres et des attitudes singulières. Ainsi, le changement, à des degrés divers, reste probable car le processus de l'innovation façonne leurs habitudes de travail (directement ou indirectement), et créant chez eux des sentiments divers allant du rejet à l'adhésion. De plus, ils sont convaincus qu'un grand travail les attend sur le plan de la mobilisation d'autres savoirs et d'autres manières de gérer les apprentissages. La conscience professionnelle est un facteur déterminant dans la réussite d'une innovation. Elle est personnelle dépendant du caractère de l'enseignant, manifestée par l'amour du métier et par l'accomplissement du devoir et des missions attribuées.

L'instauration des pratiques nouvelles induit l'appropriation de nouveaux rôles et d'outils de gestion (administrative ou pédagogique). Elle conduit les professionnels de pilotage et de formation à revoir en profondeur leurs modes de gestion. En fait, une étude sur le processus de changement des pratiques devra tenir compte des éléments suivants :

- La nature du changement : elle peut être radicale ou progressive ;
- La durée du changement : elle peut être courte ou longue ;
- Le contexte du changement : Le milieu où se produit le changement ;
- Le but du changement : Il concerne les représentations ou les pratiques ou encore les structures ;
- Le rythme du changement. Il peut être long ou rapide.

La nature du choix de ces éléments a des impacts sur le type de résistance qui peut se manifester lors de son instauration.

BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE

- Pierre, C., Delisle, G., & Perron, R. (1997). *Le Changement Organisationnel: Théorie et Pratique*. Québec: PUQ.
- AKRICH, M., CALLON, M., & LATOUR, B. (2006). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*. Paris: Presse des Mines.
- ALTET, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138 (138).
- ALTET, M., & VERGNIoux (dir), A. (2009). *De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques. 40 ans des sciences de l'éducation*. Caen: PUC.
- ALTET, M., BLANCHARD-LANCHARD, C., & BRU, M. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: L'harmattan.
- AMIGUES. (2009). Le travail enseignant ; prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *CERSE. Les sciences de l'éducation. Pour l'Ere Nouvelle.*, V42, 11 à 26.
- AMIGUES, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê.I.U.F.M. d'Aix-Marseille*.
- ANTOINE, L. (1975). *Les grilles d'observation des situations pédagogiques*. (R. f. 30, Éd.) Consulté le 10 2012, 11, sur http://dc178.4shared.com/doc/_PJC_Y-Q/preview.html
- BACHERIE, E. (2003, Summer). La dynamique des intentions. (C. P. Institut Jean Nicod, Éd.) *Dialogue*, 42(03).
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Consulté le 03 2011, 20, sur <http://osp.revues.org/741> Mailys Rondierp
- BLIN, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- BONAMI, M., & GARANT, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Bruxelles: De Boeck.
- BRU, M., & MAURICE, J. (2001). Pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Revue internationale des sciences de l'éducation*. (P. U. Mirail., Éd.) *Revue internationale des sciences de l'éducation*(N°5).
- CHARLIER, E., & CHARLIER, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique: analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.
- CHARLIER, E., & CHARLIER, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique: analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- CHENAL, P., & SALVISBERG, M. (2010). HarmoS: de l'importance des campagnes d'information et de sensibilisation cantonales dans la posture des enseignants vaudois et tessinois. Mémoire pour l'obtention du Master. Université de Genève.
- CLANET, J. (2012). *Pratiques enseignantes : quels ancrages théoriques pour quelles recherches?* Paris: L'Harmattan.

- CLAVIER, L. (2001). *Évaluer et former dans l'alternance: de la rupture aux interactions*. Paris: L'harmattan.
- CONTANDRIOPOULOS, A.-P. (2004). Inertie et changement. *Ruptures. Revue transdisciplinaire en santé*. Volume 9. N°2. Université de Montréal.
- CROS, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- DEL HARBI, S., & MANSOUR, N. (2008). *La théorie du comportement planifié d'Azjen (1991) : Application empirique au cas tunisien*. Récupéré sur <http://web.hec.ca/airepme/images/File/2008/C20.pdf>
- ERGAPÉ. (2009). *INRP. Aix Marseille Université*. Consulté le 10 2013, 12, sur UMR ADEF (Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation): <http://sites.univ-provence.fr/umrp3/spip.php?article17>
- FAURIE, C. (2005). *Conduire le changement : transformer les organisations sans bouleverser les Hommes*. Paris: L'harmattan.
- GANGLOFF, B. (2000). *Les compétences professionnelles: descriptif, mesure et développement*. Paris: L'Harmattan.
- GASTON, B. (2006). *Le changement de comportement en général*. Consulté le 04 2012, 13, sur http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww8.umoncton.ca%2F littoral-vie%2Fecosage%2FGaston2.rtf&ei=9KtsU5q2Nsi70QXqx4GoCw&usg=AFQjCNH73_2ypXLMLbNnJj1DniF0iwjrAQ&sig2=xUPCMgSwS9Sv21UBYPVucQ
- GATHER-THURLER, T., & PERRENOUD, P. (2002). *Innovation*. Consulté le 05 2010, 13, sur Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unige.ch%2Ffapse%2FSSE%2Fteachers%2Fperrenoud%2Fphp_main%2Fphp_2002%2F2002_32.rtf&ei=_07rU-HXA-Kc0AXxvIGQDw&usg=AFQjCNH8LR0x21R1sJmXXaOfDV-4GyZmvg&sig2
- GIRAD, & CRET. (2002). *Mémento de l'agronome. France: Ministère des affaires étrangères*. France: Ministère des affaires étrangères.
- GROS, F. (2002). *L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux. Les logiques de l'innovation*. Paris: la découverte.
- HUBERMAN, A. M. (1983). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: Unesco.
- JEAN-MICHEL, D. (2011). *Les Six Approches du Changement*. Consulté le 11 2012, 13, sur 12 Manage: <http://www.linkedin.com/groups/Six-Approches-Changement-Newsletter-8-3011908.S.58594703>
- JOHNSON, P. (2009). *Le modèle transthéorique des étapes du changement*. Récupéré sur <http://soleco.wordpress.com/2009/02/26/le-modele-transtheorique-des-etapes-du-changement/>
- LE BOTERF, G. (2011). *Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable*. Récupéré sur Education permanente. N°188: http://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Perspectives_SSF/article_entretien_Guy_Le_Boterf_sur_professionnalisation.pdf
- LECLERC, M. (2003). *Étude du changement découlant de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans une école secondaire de l'Ontario*. Consulté le 06

2011, 13, sur Canadian Journal of Learning and Technology. Volume 29(1) Winter / hiver, 2003:
<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/39/36>

- LENOIR, H., & MARC, E. (2003). *Recherches et innovations en formation*. Paris: L'Harmattan.
- MARCEL, J.-F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris: L'Harmattan.
- MILI, A. (2014). Les styles d'apprentissage et les styles d'enseignement: convergences et divergences. *CSE: Cahiers pédagogiques*.
- MILI, A., & CHIADLI, A. (2013). La formation des enseignants et transformation des pratiques d'enseignement: Cas de la formation en pédagogie de l'intégration. *ScienceLib*.
- MILI, A., & CHIADLI, A. (2014). Grille de modélisation des pratiques enseignantes lors de la gestion des situations d'appr. *ScienceLib*, 6(140112).
- MILI, A., & CHIADLI, A. (2015). Modèle d'analyse des pratiques enseignantes lors de l'instauration d'une réforme curriculaire. *ScienceLib*.
- Norman, D. (1994). Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques*, « objets dans l'action », *Raisons Pratiques*, « objets dans l'action(n°4, 15-34.)
- PERRENOUD, P., ALTET, M., PAQUAY, L., & CHARLIER, E. (2001). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* Bruxelles: De boeck Université.
- PHARAND, J. (2001). *L'enseignement au primaire : une profession sous le signe du changement; analyse des représentations de trois cohortes d'enseignants*. (Université de Montréal) Consulté le Octobre 13, 2012, sur <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp05/NQ65720.pdf>.
- PIOT, T. (2013). *La didactique professionnelle et la démarche générale*. in. *Traité d'ingénierie de la formation: Problématique, orientations, méthodes*. VERGNIoux, A (Cood). Paris: L'Harmattan.
- POSTIC, M. (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris: PUF.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- SENSEVY, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J. M. BAUDOIN, & J. FRIEDRICH, *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Wiki, E. (2011). *Théorie de l'action raisonnée*. Consulté le 01 2013, 12, sur EduTech Wiki: http://edutechwiki.unige.ch/fr/Th%C3%A9orie_de_l%E2%80%99action_raisonn%C3%A9