

Maude Loi Zedda, HEP Vaud
Joaquim Sieber, HEP Vaud

Changement et accompagnement au changement

Résumé

Ce chapitre propose une lecture du changement institutionnel à partir du cas des Hautes Écoles Pédagogiques. Situé à l'intersection de la sociologie compréhensive et de la psychologie organisationnelle, il croise enjeux théoriques, méthodologiques et conceptuels pour esquisser des pistes d'actions dans l'accompagnement des changements. Il souligne l'importance du leadership, de la culture collaborative et d'une vision partagée afin que ces dynamiques soient porteuses de sens et orientées vers la durabilité.

Abstract

This chapter offers an interpretation of institutional change based on the case of the Hautes Écoles Pédagogiques. Positioned at the intersection of interpretive sociology and organisational psychology, it combines theoretical, methodological, and conceptual perspectives to outline possible approaches to support change. It highlights the importance of leadership, collaborative culture, and a shared vision, so that these dynamics are both meaningful and sustainability-oriented.

Depuis les années 2000, l'école publique en Suisse romande fait l'objet de nombreuses réformes, supervisée par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP), afin de soutenir l'harmonisation intercantonale. Ces changements entraînent des modifications concrètes des textes légaux et des structures scolaires. Cependant, leur impact ne se limite pas aux dimensions légale et structurelle: ils influencent aussi les pratiques des enseignant-e-s et, par extension, leur formation (Noël, 2014). Depuis 2002, la formation des enseignant-e-s s'est adaptée afin de mieux répondre aux changements associés à l'école publique. Les écoles normales ont cédé leur place aux Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) afin de professionnaliser le métier d'enseignant-e (Lapostolle, 2012) et de former des « praticiens réflexifs » (Perrenoud, 1996, p. 237), amorçant ainsi un processus de tertiarisation et d'académisation (Lussi-Borer, 2017). Toutefois, les HEP se distinguent des modèles universitaires classiques: elles restent dépendantes du politique, endossent un rôle social et adoptent un modèle situé entre les formes scolaire et universitaire, basées sur l'alternance (Perrenoud, 1996).

À ce jour, comparées aux universités, les HEP sont de jeunes institutions; de plus, elles ont à peine eu le temps de s'établir qu'elles doivent faire face à de nouveaux défis. En effet, le monde social connaît de profondes mutations, alors que les HEP, ayant un mandat public, doivent répondre aux besoins concrets du terrain. Digitalisation, éducation numérique, inclusion scolaire ou encore pensée complexe constituent autant d'enjeux qui nécessitent la transformation des formations existantes et des fonctionnements institutionnels. Par ailleurs, les pressions sociales et politiques liées au changement climatique (visant à respecter l'accord de Paris) placent les questions de durabilité comme prioritaires, au niveau institutionnel. Le WWF invite ainsi les HEP à « promouvoir une approche forte et large de la durabilité » et recommande aux directions « de faire de la durabilité une tâche centrale de leur développement stratégique » (Haering *et al.*, 2021, p. 6). La HEP Vaud a rejoint le mouvement et figure en deuxième position dans le rapport d'évaluation 2024 (Gilliard *et al.*, 2024).

Positionnées dans le domaine tertiaire et investies d'une vocation de recherche académique, les HEP peuvent prétendre à une responsabilité

dans leur propre transformation et assumer leur amélioration continue. La HEP Vaud agit ainsi sur plusieurs plans : en développant des formations continues centrées sur la durabilité dans l'enseignement ; en incluant ces questions dans les formations initiales et en tentant de rendre son fonctionnement institutionnel plus durable. Ces besoins et ces défis interrogent la flexibilité et l'agilité de l'institution (HEP VD, 2022), et ainsi sa capacité d'adaptation rapide à son contexte (Tremblay, 2011). Afin de comprendre ces enjeux et ces mécanismes, il est essentiel de conceptualiser et d'analyser le changement au sein du système institutionnel, souvent marqué par l'inertie. Il est alors pertinent de se demander comment l'institution évolue, quelles caractéristiques de son fonctionnement institutionnel facilitent ou au contraire freinent les changements, enfin, comment favoriser et accompagner les transitions.

Cette contribution vise à poser quelques fondements conceptuels, théoriques et méthodologiques permettant de penser, concevoir et accompagner le changement au sein d'une institution telle qu'une HEP.

L'institution et le changement

Sociologiquement, une HEP peut être considérée comme une institution : elle est sociale, normée, structurée, disposant d'une certaine autonomie, d'une stabilité et d'une régularité (Reboul, 1989 ; Tournay, 2011). Or, le concept d'institution s'accompagne généralement d'un cadre théorique structuraliste, voire fonctionnaliste, ne laissant que peu de place au changement (Durkheim, 1919), ce qui est à l'origine de la plupart des critiques adressées à ces approches.

Si au sein du flot incessant de mouvements qui caractérise le monde social (Alter, 2002), l'institution marque ce qui demeure stable dans le temps, son maintien suppose une capacité à affronter les changements et à s'y adapter (Alter, 2000). L'institution comporte ainsi, dans sa conceptualisation même, une tension entre changement et inertie, qu'il convient de problématiser.

Le changement dans les institutions

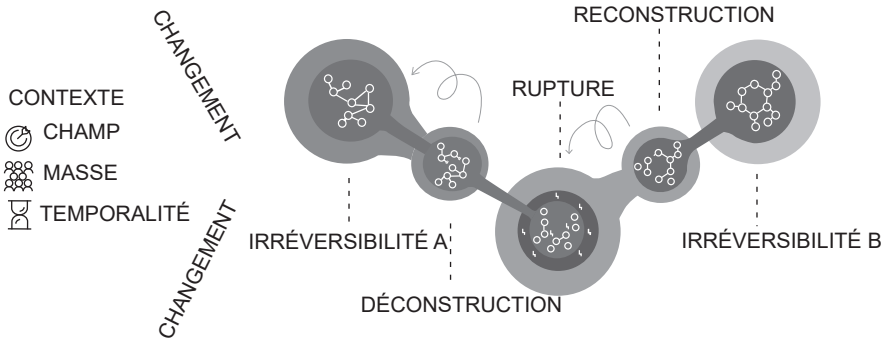
Malgré la diversité des théories et l'absence de consensus, les auteur·e·s se rejoignent sur l'idée qu'il existe « changement et changement » (Mollo, 1989). En effet, tous n'ont pas la même portée et n'affectent pas les mêmes aspects (Gaglio, 2011). De nombreux·euses auteur·e·s proposent ainsi une typologie de changement distinguant deux processus. Watzlawick *et al.* (1975) considèrent que le premier type de changement prend place à l'intérieur du système : il s'agit d'adaptations permettant au système de s'ajuster sans perturber sa continuité. Le second processus modifie le système lui-même. Il implique des changements plus profonds, visant à modifier globalement ses règles, normes et valeurs. Filleule (2009), à l'instar de Sterling (2011), traduit cette distinction en opposant les changements superficiels (microtransformations) qui touchent les normes, aux changements profonds concernant les valeurs. Bien que ces deux types de changements soient distincts, ils peuvent s'articuler : les adaptations seraient en effet susceptibles de créer des conditions favorables à des changements plus profonds.

Ces différentes propositions laissent entrevoir toute la complexité théorique et conceptuelle nécessaire à la compréhension du changement. Toutefois, pour construire un cadre théorique cohérent permettant de penser le changement dans l'institution, il est nécessaire de s'intéresser plus spécifiquement au processus plutôt qu'à son objet.

Conceptualisation

Considérer le changement comme un processus signifie le comprendre comme une unité cohérente, composée de multiples événements qui se déroulent en plusieurs phases discontinues et non séquentielles (Monnetti, 2002), systémiques, plutôt que mécaniques (Alter, 2002). De nombreux·euses auteur·e·s (Alter, 2000 ; Cros et Broussal, 2020) suggèrent ainsi de considérer une configuration de départ et une configuration d'arrivée, séparées par une « succession infinie d'actions

Figure 1 : *Processus idéaltypique de changement (Sieber, 2022).*



tendant à déformer des cadres organisationnels établis, puis à en construire de nouveaux» (Alter, 2000, p. 176), que Grossetti (2004) conceptualise par la notion d'« irréversibilité » (p. 4).

Pour Grossetti (2004), les irréversibilités sont des « entités construites » et contingentes, apparaissant lors d'une action ou d'une interaction et qui lui survivent. Elles peuvent agir sur plusieurs plans (cognitif, relationnel ou institutionnel, matériel), ayant en commun d'être issues du passé tout en constituant des ingrédients des actions en cours, à savoir les changements. Parmi la succession d'actions, le changement se distingue des autres formes de mouvement par une augmentation de l'imprévisibilité menant à une rupture (Crozier et Friedberg, 2007 ; Bernoux, 2010). Cette rupture est à la fois soudaine et déstructurante (Kuhn, 1962 ; Grossetti, 2004). Sans rupture, il n'y a pas de véritable changement, mais plutôt une adaptation. Ces éléments constituent les phases irréductibles de ce que nous considérons comme un idéal type de changement (Figure 1).

Ce modèle reste idéal-typique : dans la réalité, il s'inscrit dans un contexte spécifique, que Lahire (1996) et Grossetti (2006) déclinent en trois dimensions : le champ concerné par le changement, la masse impactée et la temporalité prise en compte par l'analyse. De plus, un

même processus de changement peut passer par plusieurs phases de déconstruction, de rupture ou de reconstruction avant de se stabiliser.

Après avoir identifié le processus de changement et son contexte, il est nécessaire de s'intéresser aux dimensions qu'il affecte. Dans une perspective sociologique (Bernoux, 2010), nous proposons de considérer trois axes (Sieber, 2022) :

- **Les acteur·rice·s** : ils-elles vivent, habitent et choisissent les actions successives. L'analyse se concentre sur la façon dont ils-elles construisent du sens à partir de leurs conceptions identitaires, de leurs logiques d'action et de leurs croyances. Le changement se traduit par un apprentissage qui modifie ces constructions de sens.
- **Les organisations** : l'analyse s'intéresse aux systèmes de rôles qui lient les acteur·rice·s entre eux-elles, à leurs représentations sociales, leurs pratiques et leur culture. Le changement prend forme dans les apprentissages collectifs des membres, lesquels transforment les systèmes de rôles en place.
- **Les institutions** : L'analyse se concentre sur la remise en question des normes et du fonctionnement institutionnel, lesquels sont modifiés lors du changement.

Nous estimons qu'un changement devient véritablement social lorsqu'il affecte ces trois axes. Or, pour chacun d'eux, la rupture reste incertaine et inconfortable. Elle engendre un moment d'incertitude : les acteur·rice·s peinent à donner du sens à leurs actions, les rôles dysfonctionnent, et les normes sont contestées. Tout apprentissage suppose ainsi une phase délicate, marquée par l'abandon de certains acquis (Giordan, 2016). Ce processus n'est jamais évident et peut susciter des réactions allant de la résistance à l'enthousiasme. Dans les jeux de pouvoir, ceux-celles qui souhaitent un changement ont ainsi tout intérêt à accompagner le processus afin de favoriser des attitudes propices à leurs objectifs : il s'agit d'accompagner le changement.

Gestion, accompagnement et conduite du changement organisationnel

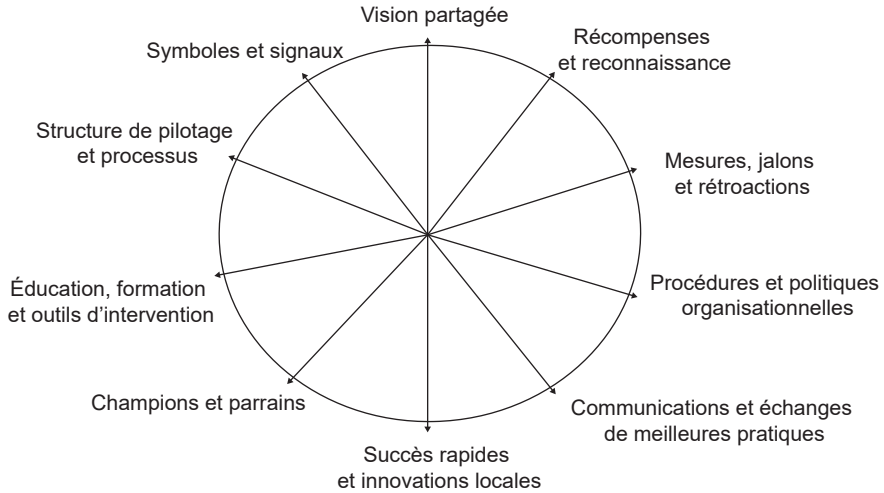
Le cadre théorique proposé précédemment s'articule aisément avec les apports de la psychologie organisationnelle, qui considère le changement comme visant à améliorer une organisation, en transformant par exemple sa forme, sa qualité ou son statut (Poole & Van de Ven, 2004). Le changement prend ainsi place tant au niveau individuel qu'organisationnel et s'inscrit sur des temporalités plus ou moins longues (Oreg *et al.*, 2011).

Selon Van de Ven & Poole (1995), le changement organisationnel serait à la fois l'un des phénomènes les plus étudiés, mais aussi l'un des plus difficiles à comprendre, en raison de la diversité de ses fondements et paradigmes, qu'ils soient historiques, sociologiques ou psychologiques. Khan *et al.* (2022) soulignent l'abondance de la littérature à cet égard, ainsi que la difficulté à circonscrire l'objet en l'absence de paradigme dominant. Bien qu'au cours des dernières décennies, de nombreux-euses chercheurs et chercheuses se soient attardé-e-s sur cet objet, en déterminer l'historique demeure complexe et ne fera pas l'objet de ce chapitre. Cette abondance de travaux en psychologie organisationnelle permet néanmoins de poursuivre notre analyse en offrant des outils non pas tant pour comprendre le processus que pour accompagner la mise en œuvre dudit changement. Bareil *et al.* (2020) précisent ainsi que la gestion du changement « vise à préparer à la fois l'organisation et les personnes [...] afin que chacun atteigne un certain niveau d'aisance et de bien-être » et qu'il « se déploie efficacement dans l'organisation » (p. 35).

Gérer le volet humain est donc une nécessité, car le changement impacte les acteur-ric-e-s et leur performance (Oreg *et al.*, 2011). Les pratiques, outils et comportements associés à un système étant modifiés, voire remplacés, il en découle une nécessaire adaptation des acteur-ric-e-s qui composent l'organisation (Autissier & Moutot, 2023).

À ce propos, plusieurs approches ont été conçues afin de mettre en place une gestion de changement permettant d'atteindre les objectifs visés. Plus traditionnelle et classique, la gestion du changement proposée par Kanter (1985), à travers son modèle de la roue du changement, illustre

Figure 2 : La roue du changement de Kanter (tiré de Autissier et al., 2022, p. 18).



une vision déterministe (Van de Ven & Poole, 1995) où le changement est conçu comme relativement statique, dans un environnement stable et prévisible (Figure 2).

Des visions plus modernes, comme celle de Kotter (1996), considèrent le changement comme un processus jalonné d'étapes permettant son déploiement dans le temps. À ces modèles, s'ajoutent également les travaux de Bareil (2004) qui s'attardent particulièrement sur la dynamique des acteur·rice·s et sur les relations qu'ils-elles entretiennent avec leur environnement, désormais placés au cœur des processus. Afin de comprendre et de répondre aux résistances des individus, Bareil (2004) propose un modèle centré sur les préoccupations des acteur·rice·s lorsqu'ils-elles vivent un changement organisationnel (Figure 3).

Au cours des dernières décennies, une nouvelle forme de gestion du changement, associée à une vision expérientielle de celle-ci, fait son apparition. En effet, Armenakis & Bedeian (1999) notent une évolution dans ces approches, où le changement est envisagé comme une opportunité pour développer les capacités des différents acteur·rice·s

Figure 3 : Modèle des phases de préoccupations (tiré de Barel, 2004).

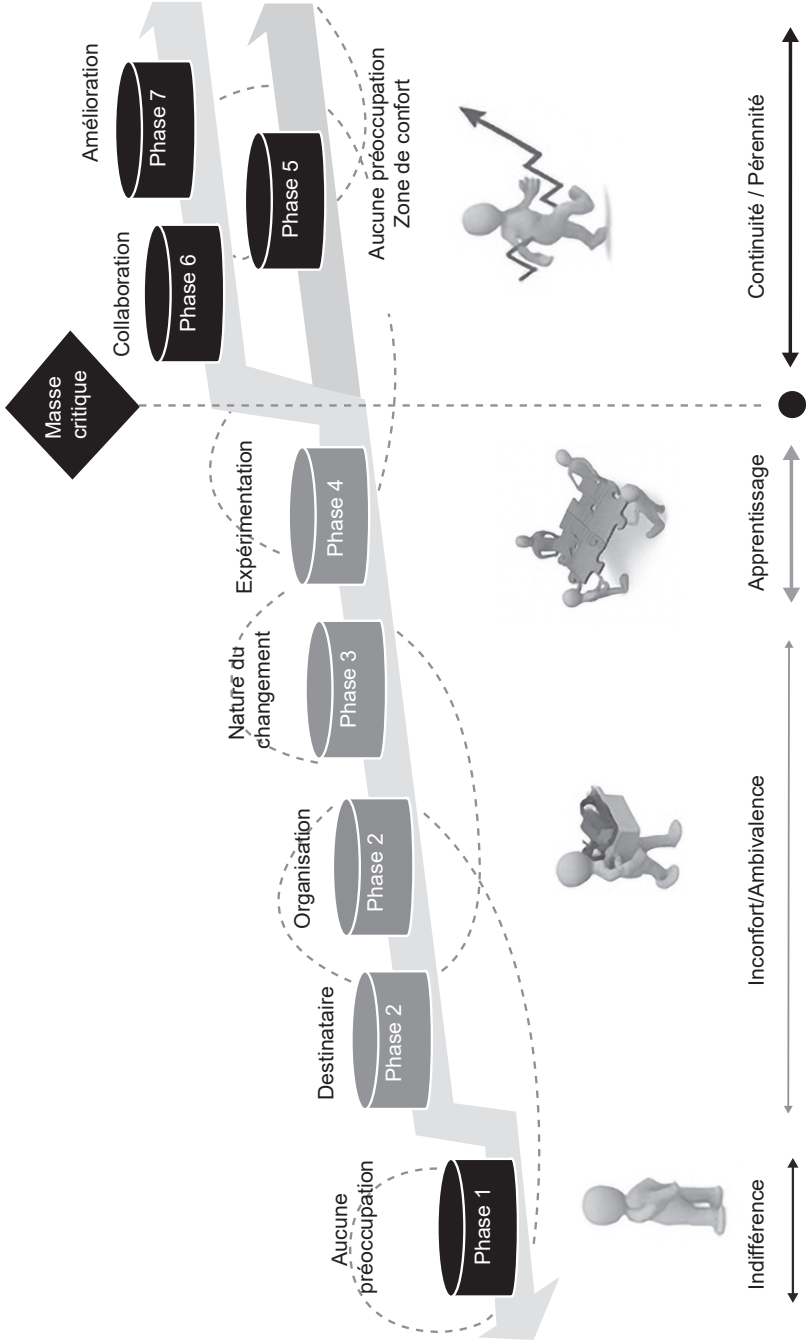
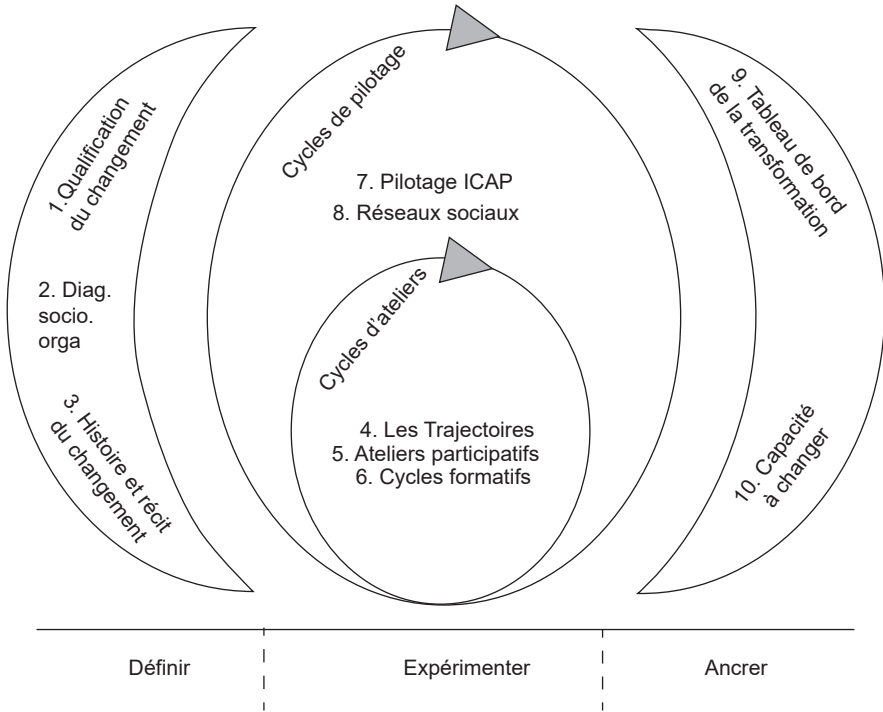


Figure 4: *Modèle du changement agile (tiré de Autissier & Moutot, 2022, p. 75).*



à changer, via divers dispositifs visant l'expérimentation. C'est le cas de la notion d'agilité. Le recours à une telle méthodologie présuppose une collaboration et une participation étroites avec les bénéficiaires, dans une logique de coconstruction. L'agilité consiste alors en une façon de « penser le changement de manière émergente et par appropriation expérientielle » pour l'ensemble des acteur·rice·s impliqué·e·s, de sorte que le changement réponde à leurs besoins (Autissier & Moutot, 2023, p. 303). Autissier & Moutot (2022) proposent à cet égard un modèle en trois phases (Figure 4).

La première phase (Définir) cherche à créer une compréhension du changement par l'ensemble des acteur·rice·s de manière à conscientiser

l'importance de leur participation. La seconde phase (Expérimenter) comprend deux types de cycles : l'atelier et le pilotage. Si le premier cycle vise à faire prendre conscience aux bénéficiaires de l'importance et de la nature du changement par des expériences et des ateliers participatifs, le deuxième cycle souhaite prendre la température auprès des mêmes acteur·rice·s, à intervalles réguliers, lors de la mise en place du changement. Selon les auteur·e·s, la combinaison de ces deux cycles permet de proposer un accompagnement différencié grâce à la mise en place des ateliers et dispositifs. La dernière phase (Ancrer) vise à mettre à jour, de façon régulière, les modifications apportées, assurant ainsi la pérennité du changement. En utilisant un modèle articulant changement et accompagnement dans une démarche de durabilité, les instigateur·rice·s du changement favorisent à la fois une montée en compétences des bénéficiaires sur la thématique et l'expérimentation de démarches durables ; ainsi que l'appropriation de cette thématique lors de la phase d'ancrage, qui lui permettra de perdurer (Autisser & Moutot, 2023).

Succès et conditions pour changer

La réussite d'un changement constitue une préoccupation majeure des agent·e·s de changement. Les théoricien·ne·s s'accordent volontiers sur le fait qu'environ 65 % des changements échouent à être mis en place au sein des organisations (Loi Zedda *et al.*, 2025). Cependant, il existe plusieurs éléments à prendre en considération afin d'éviter cette issue. Parmi ceux-ci, trois aspects nous semblent primordiaux : la résistance, la légitimité et la stratégie de changement ainsi que l'équipe de projet et le leadership (à ce propos, voir Boivin, 2024).

Résistance

Tout d'abord, il convient de s'intéresser à la résistance au changement, qui est inhérente au processus de changement (Lewin, 1951). Même si celle-ci peut être observée et étudiée tant de façon négative que positive

(Bareil, 2013), la résistance est une préoccupation majeure de tout-e agent-e de changement puisqu'elle est souvent accusée d'être une des causes de l'échec de celui-ci (Kotter & Schlesinger, 2008). En effet, d'un point de vue méthodologique, Autissier & Moutot (2023) considèrent que sur une population de 100 personnes impactées : 10 % adhèrent au changement ; 10 % y sont opposés, que cela soit pour des raisons de conflit de personnes, politiques ou idéologiques ; 80 % doivent être convaincus, le statu quo ayant un effet sécurisant qui limite l'engagement. De ce fait, il convient de prendre en considération divers éléments, dont certains sont présentés ci-dessous, permettant une mise en place efficace et, *in fine* la réussite d'un changement.

La résistance au changement, d'abord perçue comme un obstacle au changement, de façon plus traditionaliste (Bareil, 2013), est entendue comme l'une des principales causes d'échec de sa mise en œuvre. En outre, les effets négatifs ne s'arrêtent pas seulement au risque d'échec, mais peuvent également être associés à des états négatifs, tels que la peur ou le stress, et à certains comportements agressifs (Bareil, 2008). La résistance est aussi associée négativement à l'engagement affectif et organisationnel (Oreg *et al.*, 2011), à la performance (Armenakis *et al.*, 2007) ainsi qu'au bien-être de l'individu en contexte organisationnel (Loi Zedda *et al.*, 2024). La littérature suggère plusieurs facteurs favorisant cette résistance et qui peuvent être soit des causes organisationnelles inhérentes et propres à chaque organisation (Schermerhorn *et al.*, 2014), soit des causes liées aux caractéristiques personnelles de l'individu (Oreg *et al.*, 2011), comme le stress (Armenakis & Bedeian, 1999) ou le sentiment d'auto-efficacité (Oreg *et al.*, 2011).

Aussi, la résistance peut être observée comme un levier et dégager des effets positifs (Bareil, 2013) ainsi qu'une meilleure implantation du changement (Allison, 2007). Elle est, en effet, étudiée par certain-e-s comme une force, voire comme un engagement (Kotter & Schlesinger, 2008). Dent & Goldberg (1999) et Piderit (2000) soulèvent que la résistance peut être motivée par des intentions positives et qu'elle s'avère alors être un outil utile pour les agent-e-s de changement. En ce sens, il s'agirait d'une forme de rétroaction qui faciliterait l'accomplissement des objectifs du changement en associant les commentaires des individus afin d'aider à mettre en œuvre les objectifs (Schermerhorn *et al.*, 2014). C'est

en ce sens que les modèles sur la résistance au changement (Oreg, 2003) et sur les phases de préoccupation (Bareil, 2004) peuvent venir soutenir les équipes souhaitant mettre en place un changement organisationnel.

Légitimité et la stratégie du changement

Il est essentiel de légitimer les raisons qui motivent le changement, car celui-ci n'est pas nécessairement le garant d'une amélioration. Les instigateur·rice·s du changement devraient clairement et de façon visible démontrer leur engagement. Enfin, cette condition suppose de viser l'adhésion des doyen·ne·s et responsables de filière, des enseignant·e·s et autres professionnel·le·s de l'institution. La troisième condition se réfère au projet (Bareil *et al.*, 2020), devant idéalement s'appuyer sur une forme d'urgence et d'importance du changement, comme pourrait le légitimer la question de l'urgence climatique. Somme toute, il devrait s'agir d'un changement nécessaire au bon fonctionnement afin qu'il puisse faire du sens dans l'ensemble de l'organisation. L'échéancier devrait être réaliste : un changement ne peut se mettre en place immédiatement, il requiert du temps et cette temporalité doit être pensée en amont. À ce propos, le recours à un rétroplanning représente une aide précieuse. De plus, un budget suffisant est nécessaire pour s'assurer d'une mise en place efficace. Enfin, la dernière condition se rapporte à l'environnement interne. Idéalement, un changement s'opère en l'absence d'élément perturbateur afin d'éviter toute saturation. En effet, la multiplicité des changements, à l'instar d'un environnement instable, peut compromettre l'introduction de nouvelles dynamiques. De même, un historique institutionnel favorable permet une mise en œuvre plus efficace (Bareil *et al.*, 2020).

Équipe de projet et Leadership

Une autre condition essentielle pour favoriser le changement est l'équipe de projet (Bareil *et al.*, 2020). La création d'une équipe porteuse du projet suppose de définir un mandat clair, d'identifier un·e mandataire

ainsi qu'un-e propriétaire du changement. Ces rôles doivent être assumés pleinement par les individus. Il devient également pertinent d'instituer une forme de stabilité et de pérennité dans l'équipe et de prévoir des échanges fréquents. Ainsi, le succès et la réussite d'un changement sont aussi déterminés par l'entité – individu, groupe ou organisation – qui en a la charge, c'est-à-dire l'agent de changement (accompagné ou non) chargé de susciter, promouvoir et soutenir les modifications apportées à l'organisation (Schermerhorn *et al.*, 2014). En outre, cet agent aura, par l'efficacité de son *leadership*, un impact sur le changement au sein de l'organisation et pourrait aider son implantation (Bateh *et al.*, 2013). Ce *leadership* se doit donc d'être conscient, sa typologie exerçant une influence certaine tant sur l'organisation que sur la réussite du changement. En ce sens, certains styles de *leadership* sont plus propices que d'autres pour favoriser cette réussite.

Pour susciter un changement institutionnel en lien avec la durabilité, il importe d'agir en faveur de l'équité, de l'inclusion et de la justice sociale au sein de l'organisation, tout comme il est nécessaire de l'implanter en établissement scolaire (Larochelle-Audet, 2020). Ainsi, bien que le *leadership* transformatif (Bass & Bass, 2009) soit un style souvent évoqué dans la littérature concernant la transformation organisationnelle, certains styles de *leadership* faisant écho au modèle de Raworth & Bury (2018) seraient plus indiqués dans la gestion d'un changement visant l'implantation d'une culture de la durabilité au sein d'une institution. En effet, le *leadership* transformatif de Bass (Bass & Bass, 2009) permettrait d'administrer positivement le changement, notamment en contexte éducatif (Fullan, 2010), par le soutien que le-la *leader* offre à ses subordonné-e-s. Toutefois, il prend peu en considération les valeurs humaines et inclusives proposées par le *leadership* transformatif théorisé par Schields (2013) et par le *leadership* inclusif (Thibodeau *et al.*, 2016). Selon les travaux de St-Vincent *et al.* (2022), les fondements de ces deux styles de *leadership* s'articulent autour des valeurs de justice sociale, de démocratie, d'équité et d'inclusion et nécessitent de l'authenticité, de la bienveillance et de l'honnêteté de la part du-de la *leader*. Dès lors, ces *leaderships* répondant davantage à la mise en place d'un changement organisationnel en éducation et dans une visée de durabilité (St-Vincent *et al.*, 2022) seraient ainsi à favoriser dans la mise en place d'un tel changement.

Conclusion

Ce chapitre amène un éclairage sur le changement en tant qu'objet et la gestion de ce dernier par le biais de la sociologie compréhensive et de la psychologie organisationnelle. Il propose quelques clés de lecture du changement, de son accompagnement et de ses enjeux au sein d'une institution, sans toutefois détailler les différentes dimensions et applications. L'analyse et l'accompagnement du changement sont des objets complexes, qui gagnent à être appréhendés à l'aide de plusieurs approches théoriques, conceptuelles et méthodologiques. Si certaines divergences demeurent, les différentes approches proposent des consensus concernant plusieurs éléments. La forme de *leadership* demeure déterminante pour faciliter les processus de changement au sein d'une organisation : il requiert un mode de fonctionnement à la fois explicite, articulé à une vision et à des objectifs clairs et opérationnalisables. De plus, la culture collaborative amène le partage du pouvoir, la rétroaction positive et le droit à l'erreur, éléments considérés comme essentiels à la réussite du changement. Tous les acteur-ric-e-s de l'institution sont ainsi invité-e-s à s'impliquer et à poursuivre un idéal de justice sociale. Ils-elles travaillent à donner du sens aux transformations et à assurer la cohérence de l'organisation dans une vision systémique. Ainsi, il s'agit de s'inscrire dans un contexte d'apprentissage personnel et collectif qui amène le changement. Les prochains chapitres s'attelleront au cas plus spécifique de l'implantation de la durabilité ainsi que de ces objectifs au sein d'une HEP.

Bibliographie

- Allison, L. (2007). *The effects of person-organization fit, needs-supplies fit, and type of change on resistance to change* [Travail de master, Wayne State University].
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. PUF.
- Alter, N. (2002). *Les logiques de l'innovation, approche pluridisciplinaire*. La Découverte.
- Armenakis, A. & Bedeian, A. G. (1999). Organizational change: a review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 293-315.

- Armenakis, A., Bernerth, J., Pitts, J. & Walker, H. (2007). Organizational change recipients' beliefs scale development of an assessment instrument. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(4), 481-505.
- Autisser, D. & Moutot, J. (2023). *Méthode de conduite du changement: Diagnostic, accompagnement, performance* (5^e éd.). Dunod.
- Autissier, D. & Moutot, J. (2022). *Le changement agile: Se transformer rapidement et de manière durable*. Dunod.
- Bareil, C. (2004). La résistance au changement: synthèse et critique des écrits. *CÉTO*, 4(10), 1-17.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement: questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope*, 14(3), 89-105.
- Bareil, C. (2013). Two paradigms about resistance to change. *Organization Development Journal*, 31(3), 59-71.
- Bareil, C., Charbonneau, S. & Baron, A. (2020). *Voyage au cœur d'une transformation organisationnelle: récit et guide pas à pas*. JFD.
- Bass, B. & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Free Press.
- Bateh, J., Castameda, M. & Farah, J. (2013). Employee resistance to organizational change. *International Journal of Management & Information Systems*, 17(2), 113-116.
- Bernoux, P. (2010). *Sociologie du changement*. Seuil.
- Boivin, S. (2024). *Le processus de coconstruction dans la gestion d'un projet de changement et l'appropriation du changement par les destinataires: une étude de cas exploratoire au CIUSSS du Saguenay-Lac-Saint-Jean* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi].
- Cros, F. & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation: deux notions en résonance. *Éducation et socialisation*, 55.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (2007). *L'acteur et le système*. Seuil.
- Dent, E. & Goldberg, S. (1999). Challenging «Resistance to change». *The Journal of Applied Behavioral Science*, 35(1), 25-41.
- Durkheim, E. (1919). *Les règles de la méthode sociologique* (2^e éd.). F. Alcan.
- Fillieule, O. (2009). De l'objet de la définition à la définition de l'objet. De quoi traite finalement la sociologie des mouvements sociaux? *Politique et Sociétés*, 28(1), 15-36.

- Fullan, M. (2010). Positive pressure. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Éds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 119-130). Springer.
- Gaglio, G. (2011). *Sociologie de l'innovation*. PUF.
- Gilliard, L., Moos, M., Probst C. & Elsener, N. (2024). *Sustainability at Swiss Universities – WWF university rating 2024*. WWF Switzerland et Econcept. <https://www.wwf.ch/sites/default/files/doc-2024-11/University%20Rating%202024.pdf>.
- Giordan, A. (2016). *Apprendre!* Belin.
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible: Dynamiques de l'activité et des formes sociales*. PUF.
- Grossetti, M. (2006). Trois échelles d'action et d'analyses: L'abstraction comme opérateur d'échelle. *L'Année sociologique*, 56(2), 285-307.
- Haering, B., Gertel, E., Kaiser, N., Gilliard, L. & Zysset, S. (2021). La durabilité dans les hautes écoles suisses – Rapport d'évaluation 2021. www.wwf.ch/hautes-ecoles2021.
- Haute École Pédagogique du canton de Vaud (2022). Plan d'intention 2022-2027. Édition interne.
- Kanter, R. (1985). Managing the human side of change. *Management Review*, mars-avril, 52-56.
- Khan, S., Rehman, H. & Ghayas, M. (2022). Organizational change: Review of the literature. Dans S. N. Khan (Éds.), *Leadership and Followership in an Organizational Change Context* (pp. 197-218). IGI Global.
- Kotter, J. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.
- Kotter, J. & Schlesinger, L. (2008). Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*, 86(7), 130-139.
- Kuhn, T. (1962). *La Structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- Lahire, B. (1996). La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, 2, 381-407.
- Lapostolle, G. (2012). *La formation des enseignants. Professionnalisation et recherche*. Éditions universitaires de Dijon.
- Larochelle-Audet, J., Mignan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A. & Amboulé-Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité*,

l'inclusion et la justice sociale: boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper.
- Loi Zedda, M., Thibodeau, S., Frenette, E. & Forget, P. (2025). Self-efficacy related to work and transformative leadership of school Principals as explanatory factors for dispositional resistance to change. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation / Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.
- Loi Zedda, M., Hadchiti, R., Levasseur, A. & Naimi, R. (2024). *In search of school principals' well-being: a systematic review*. 33rd International Congress of Psychology, Prague.
- Lussi-Borer, V. (2017). *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. Peter Lang.
- Mollo, S. (1969). *L'école dans la société*. Dunod.
- Monetti, V. (2002). *Certitude et paradoxe de l'innovation*. IRNP.
- Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi: le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Du sens à la mise en actes* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg].
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693.
- Oreg, S., Vaklova, M. & Armenakis, A. (2011). Change recipients' reactions to organizational change: A 60-year review of quantitative studies. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47(4), 461-524.
- Perrenoud, P. (1996a). *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement*. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_16.html.
- Piderit, S. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *The Academy of Management Review*, 25(4), 783-794.
- Poole, M. & Van de Ven, A. (2004). *Handbook of organizational change and innovation*. Oxford University Press.
- Rafferty, A. & Simons, R. (2006). An examination of the antecedents of readiness for fine-tuning and corporate transformation changes. *Journal of Business and Psychology*, 20(3), 325-350.

- Raworth, K. & Bury, L. (2018). *La théorie du donut*. Plon.
- Reboule, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. PUF.
- Schermerhorn, J., Osborn, R., Uhl-Bien, M., Hunt, J. & de Billy, C. (2014). *Comportement humain et organisation* (5^e éd.). ERPI.
- Shields, C. (2013). Leadership for social justice education: A critical transformative approach. Dans I. Bogotch & C. M. Shields, *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (pp. 323-339). Springer.
- Sieber, J. (2022) Le changement pédagogique: un processus entre acteurs, organisation et institution. Analyse de trois réformes scolaires de l'espace francophone bernois: entre changements et inertie. (Thèse de doctorat) Université de Neuchâtel, Haute École Pédagogique du canton de Vaud.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and teaching in higher education*, 5(11), 17-33.
- St-Vincent, L. A., Gélinas-Proulx, A., Labelle, J., Carlson Berg, L., Huot, A. & Laforme, C. (2022). *La gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation: ce qu'en dit la recherche*. PUQ.
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. & Ramel, S. (2016). La direction d'école: un acteur crucial pour l'inclusion. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 57-69). De Boeck.
- Tournay, V. (2011). *Sociologie des institutions*. PUF.
- Tremblay, L. (2011). *Gouvernance des transitions vers la durabilité* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
- Van de Ven, A. & Poole, M. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20, 510-540.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Seuil.