

La gestion du changement à l'université : une approche interprétativiste

Vas Alain

Université Catholique de Louvain

IAG School of Management - CRECIS

Place des Doyens, 1, 1348 Louvain-la-Neuve, BELGIUM

Tel: 00 32 10 47 84 23 ; Fax : 00 32 10 47 85 15

vas@poge.ucl.ac.be ; <http://www.poge.ucl.ac.be/crecis>

Lejeune Christophe

Université Catholique de Louvain

IAG School of Management - CRECIS

Résumé

Le paysage de l'enseignement supérieur connaît des changements majeurs liés à la mise en place du processus d'harmonisation européen dit de Bologne¹. Selon plusieurs travaux sur l'étude de changement organisationnel à grande échelle, les risques d'échec lors de la mise en place de changements majeurs sont élevés, particulièrement pour ceux imposés par le sommet. L'intérêt de cette recherche est de mieux comprendre quels sont les facteurs pris en compte par les professeurs d'université pour soutenir ou s'opposer à un changement imposé par l'environnement politique européen. Nos résultats, basés sur 84 entretiens en profondeur menés auprès de professeurs d'université, ont mis en évidence des représentations ambivalentes à la fois des facteurs de contexte (interne et externe) universitaire, de facteurs liés au processus de mise en oeuvre ainsi qu'au contenu intrinsèque de la réforme. La réticence au changement des agents du changement mis en évidence dans notre étude est analysée sous le prisme de l'équivocité du changement proposé. L'ambiguïté, fondée sur un manque de sens commun, se distingue de l'incertitude qui repose sur un manque d'information. L'ambivalence des représentations explique la difficulté d'anticiper les comportements des acteurs du changement.

Mots clés : changement, représentation, étude de cas, université, approche qualitative.

¹ La réforme de Bologne est plus communément connue en France sous le nom de schéma « Licence-Master-Doctorat » ou réforme « LMD ».

1. INTRODUCTION

La résistance au changement constitue un concept central dans la compréhension des réactions humaines en période de changement. La résistance des employés au sein de grandes organisations en mutation est souvent décrite comme un « produit naturel » lié aux programmes de changement (Jansen, 2000). Les phénomènes de résistance sont alors présentés comme les principales raisons d'échec dans la mise en oeuvre des changements (Kotter, 1995; Strebel, 1996 ; Piderit, 2000; Oreg, 2003). Depuis quelques années le paysage de l'enseignement supérieur européen constitue un terrain de recherche propice à la compréhension du changement organisationnel. En effet, les universités européennes connaissent des changements majeurs liés à la mise en place du processus d'harmonisation européen dit de Bologne². Notre recherche se propose d'étudier quels sont les facteurs pris en compte par les professeurs d'université pour soutenir ou au contraire résister au changement induit par la mise en œuvre de la réforme de Bologne. La compréhension de ces représentations devrait nous permettre de mieux analyser les comportements de résistance ou de soutien des agents de changement au sein des organisations universitaires.

2. LA RESISTANCE AU CHANGEMENT DANS LA LITTÉRATURE

L'étude de la résistance au changement a reçu beaucoup d'attention dans la littérature (Isabella, 1990; Maurer, 1996; Kanter et al., 1992; Strebel, 1996; Buchanan and Badham, 1999, Bareil, 2004). L'intérêt pour l'étude des facteurs de résistance au changement remonte aux années cinquante (Coch et French, 1948). Coch et French expliquent la résistance au changement par des facteurs émotionnels, qui génèrent des sentiments d'agression et de frustration chez les employés, et impliquent des comportements indésirables. Selon Zaltman et Duncan (1977), la résistance au changement est définie comme "*any conduct that serves to maintain the statu quo in the face of pressure to alter the statu quo*". Dans la plupart des cas, maintenir tant bien que mal le statu quo dans l'organisation semble être l'objectif principal des acteurs organisationnels.

² La réforme de Bologne est plus communément connue en France sous le nom de schéma « Licence-Master-Doctorat » ou réforme « LMD ».

Plus récemment, Colletterte et al. (1997) définissent le concept comme « l'expression implicite et explicite des réactions de défense à l'endroit de l'intention de changement » ainsi que Morin (1996) qui définit les résistances comme des forces restrictives qui s'opposent à la transformation des conduites en situation de travail et à l'acquisition de nouvelles compétences. Dent et Goldberg (1999) affirment, quant à eux, que les individus ne résistent pas vraiment au changement. Ils résistent plutôt à la perte de statut, de salaire ou de confort. Ils ajoutent : « *it is time that we dispense with the phrase resistance to change and find a more useful and appropriate model for describing what the phrase has come to mean – employees are not wholeheartedly embracing a change that management wants to implement* ».

Les récents travaux de Bareil (2004) indiquent que le terme de résistance au changement est souvent utilisé pour qualifier une tierce partie, notamment le destinataire du changement dans l'organisation. En ce sens, le concept est culpabilisant et destructeur au niveau de l'individu. Dans la lignée des travaux de Colletterte et al. (1997), il convient de considérer la résistance comme « *un compagnon paradoxal de l'agent de changement et celui-ci doit s'attendre à devoir fréquenter ce compagnon aussi longtemps qu'il sera porteur de changement* ». Le caractère paradoxal est souligné par Piderit (2000) qui définit la résistance au changement autour de trois dimensions complémentaires : la dimension émotionnelle, cognitive et comportementale. Ces dimensions peuvent faire apparaître des dissonances cognitives chez les individus qui sont sources de résistance en contexte de changement.

Malgré le caractère protéiforme du concept, le thème de la résistance au changement s'est imposé comme central dans la littérature portant sur le changement. Dans la lignée des travaux de Bareil (2004), nous défendons l'idée que la résistance au changement souffre d'un biais de « dysfonctionnement individuel » alors qu'elle est souvent simplement la manifestation rationnelle de l'acteur organisationnel en contexte de changement. De façon plus marquée, Thévenet (2003) considère que le concept demande de mieux comprendre les acteurs organisationnels et leurs représentations.

« Il n'y a pas de résistance au changement. Les travaux sur les stratégies d'acteurs ont montré qu'il n'existe pas de résistance au changement mais seulement des acteurs qui ne perçoivent pas l'intérêt qu'ils auraient à changer. C'est une question de formulation importante. Evoquer la résistance au changement laisse croire qu'il existerait un gène universel de réticence au changement et l'on vient à penser que si le changement est rationnellement nécessaire, les

personnes freinent sa mise en œuvre. Il n'existe pas de solution au problème posé en ces termes ; chercher à comprendre l'intérêt du changement pour les acteurs, c'est s'interroger et accepter leurs approches, leurs représentations, c'est reconnaître leurs individualités et leurs valeurs » (Thévenet, 2003)

Dans la lignée des réflexions de Thévenet, cette recherche s'intéresse aux représentations des agents³ de changement (les professeurs d'université) face au changement induit par la réforme de Bologne au sein des universités européennes. Cette recherche s'inscrit résolument dans une approche interprétativiste de la réalité organisationnelle.

3. APPROCHE INTERPRETATIVISTE DU CHANGEMENT ORGANISATIONNEL

Le paradigme interprétatif présente la réalité organisationnelle comme une construction sociale (Berger, Luckmann, 1966). La réalité n'est pas objective mais subjective. C'est « *un système socialement construit de significations partagées* » (Burrell et Morgan, 1979). La réalité organisationnelle est construite progressivement à travers des interactions sociales par les individus ajustant progressivement leurs idées et perceptions.

Plusieurs auteurs ont adopté cette approche pour aborder la question du changement stratégique (Chaffee, 1985; Gioia et Chittipedi, 1991; Isabella, 1990). Dans une certaine mesure, Pettigrew (1987) a également contribué à cette approche, mettant l'accent sur les symboles et la création de sens au cœur des processus de changement stratégique. Le courant interprétativiste prend en compte la diversité des interprétations par les différents acteurs organisationnels poursuivant leurs propres objectifs et intérêts. Les traits personnels des acteurs organisationnels, les contextes dans lesquels ils évoluent et leurs interprétations de ces contextes joueraient un rôle central dans la manière dont ils traitent le changement organisationnel (Lant, Miliken, Bartra, 1992). Plusieurs auteurs (Eby et al., 2000; Macri et al., 2002) mettent en évidence un lien entre l'interprétation individuelle du changement et l'émergence de comportements de résistance ou de soutien. Armenakis et al. (1993) expliquent que la perception est "le précurseur cognitif aux comportements de résistance ou de soutien à un effort de changement". Les perceptions des

³ Dans le cadre de cette recherche nous nous intéressons aux agents de changement. Nous avons préféré le vocable « agent de changement » à « destinataire du changement » dans une conception interprétativiste de co-construction du changement par les acteurs organisationnels.

agents de changement peuvent faciliter ou miner l'efficacité d'une intervention de changement (Armenakis et al., 1993). Si les résultats du processus de changement semblent corrélés aux perceptions des acteurs, alors le rôle de communication et de motivation des managers devient essentiel (Schein, 1996). Pourtant peu d'études se sont intéressées à la façon dont le changement est perçu par les agents organisationnels (Isabella, 1990; Buchanan et Badham, 1999).

4. DES REPRESENTATIONS À L'ACTION

Une hypothèse importante dans le courant interprétativiste repose sur le fait que les membres organisationnels créent et « mettent en acte » la réalité qu'ils vivent (Berger et Luckmann, 1966 ; Weick, 1979), afin de construire leur action future (Silverman, 1970).

La littérature sur le changement organisationnel a suggéré (Van de ven, 1980 ; Bartunek, 1984 ; Gioia, 1986 ; Sutton, 1987 ; Isabella, 1990) que la compréhension de la base cognitive pour répondre au changement influencerait l'efficacité des réponses organisationnelles. Dans la lignée du paradigme interprétativiste, notre recherche se concentre sur les représentations des agents du changement afin d'en induire les comportements en contexte de changement. Sans être défenseurs d'une causalité directe entre représentation et action, notre recherche repose sur l'hypothèse qu'il existe une relation forte entre l'interprétation et l'action. Prendre en compte les représentations des acteurs est donc essentiel pour comprendre la capacité à changer des acteurs. Notre recherche soutient l'idée que les professeurs qui mettent en avant des arguments favorables à la réforme (représentation positive) auront une propension à jouer un rôle de soutien du changement. De la même manière, nous supposons que la mise en avant d'arguments défavorables à la réforme (représentations négatives) stimule une propension à s'opposer au changement.

5. TERRAIN DE RECHERCHE : UNE UNIVERSITE EUROPEENNE

L'université étudiée dans cette recherche est une des plus anciennes universités au monde, composée de dix facultés. Chaque faculté est divisée en départements, qui incluent plusieurs unités de recherche et d'enseignement. Elle compte 20.000 étudiants de 120 pays, un personnel de 5.000 membres, dont des professeurs, des chercheurs, du personnel administratif et 200 unités

de recherche. Par son histoire, elle forme un terrain de recherche propice pour comprendre comment une université intègre le changement et comment ses membres le perçoivent.

La réforme de Bologne fut initiée le 19 juin 1999, par une Déclaration commune de 29 ministres européens de l'éducation. Cette Déclaration s'intègre dans un large mouvement européen d'harmonisation, visant à mener vers une « Europe de la Connaissance ». Les objectifs contenus dans cette Déclaration sont assignés dans un court terme, avant 2010. Ceux-ci peuvent être résumés en six points :

- 1) Adoption d'un système de diplômes comparables ;
- 2) Adoption d'un cursus à deux paliers (bachelier et master);
- 3) Réalisation d'un système de crédits – ECTS (European Credit Transfer System) ;
- 4) Promotion de la mobilité, aussi bien pour les étudiants que pour les professeurs ;
- 5) Coopération européenne en termes d'évaluation de la qualité ;
- 6) Promotion de la dimension européenne.

L'université a lancé cette réforme en 2003. Un « groupe Bologne » a été créé au sein du Conseil Académique et au sein du CEFO (Conseil d'Enseignement et de Formation). Cette réforme aura un grand impact sur les activités centrales de l'université qui sont l'enseignement, la recherche et les services à la société.

Afin d'analyser les réactions des professeurs envers ce changement majeur, nous avons choisi d'étudier les trois premières années de mise en œuvre de la réforme.

6. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre méthodologie de recherche repose sur une démarche inductive inspirée des travaux de Eisenhardt (1989), Eisenhardt et Graebner (2007) et des techniques d'analyse de données qualitatives proposées par Miles et Huberman (1991). Notre approche exige que les données et la théorie soient constamment comparées et contrastées à travers le processus d'analyse et la collecte de données (Eisenhardt, 1989). Dans la lignée du courant interprétativiste, notre étude a permis d'identifier les interprétations que les agents du changement (les professeurs) élaborent afin d'en induire leurs comportements de résistance ou de soutien à la réforme initiée dans le milieu universitaire.

Notre recherche est basée sur une étude de cas approfondie (Yin, 1989), reposant principalement sur l'analyse d'entretiens semi-directifs d'une heure en moyenne⁴. L'objectif spécifique des entretiens était de comprendre quels étaient les facteurs perçus par les professeurs comme favorables ou défavorables à la mise en œuvre du changement. Notre stratégie de recherche découle directement de l'idée de Schein (1985) selon laquelle les événements sont critiques lorsque les participants eux-mêmes les perçoivent comme tels. Nous avons sélectionné 28 professeurs qui ont été interviewés une fois par an, durant trois ans, ce qui représente 84 entretiens au total. Afin de proposer un schéma d'interprétation collectif, nous avons sollicité des professeurs issus de chaque faculté de l'université étudiée.

Nous avons choisi une approche qualitative pour plusieurs raisons. Premièrement, l'étude des représentations individuelles du changement nécessite un contact direct avec les acteurs impliqués. Deuxièmement, la sensibilité du thème nous rend sceptiques sur l'efficacité d'une approche quantitative basée sur des questionnaires. Enfin, la recherche qualitative basée sur une étude de cas est une approche recommandée lorsque l'intérêt concerne des événements contemporains dans leur contexte en temps réel, lorsque les limites entre le phénomène étudié et le contexte ne sont pas claires (Yin, 1989 : 18).

Dans la lignée des travaux de Miles et Huberman (1991), nous avons mis en place un dispositif de codage des données sur base de trois méta-catégories définies *a priori* : le contenu, les contextes et le processus de changement (Pettigrew, 1985, 1987b, 1990). Par ce dispositif de codage, nous tenons compte non seulement de la réforme de Bologne proprement dite mais aussi de son processus de mise en œuvre et du contexte à la fois interne à l'université et externe dans lequel il a lieu (voir annexe A). Nous avons choisi une méthode de codage inférentielle qui permet d'identifier des tendances qui sont potentiellement valides pour enrichir les méta-catégories définies *a priori*. Un codeur indépendant du terrain de recherche a été chargé de classer 50 extraits d'entretiens choisis au hasard en termes de connotation favorable ou

⁴ Ces entretiens ont été menés entre septembre 2003 et octobre 2005 par des étudiants (4ème année, ingénieur de gestion) dans le cadre d'un cours sur les *Méthodes d'analyse de données qualitatives*. Les entretiens furent menés sur base d'un guide d'entretien semi directif articulé autour des 4 thèmes centraux proposés par Pettigrew (contenu, contextes externe et interne, processus). Chaque entretien a été mené par deux étudiants, a été enregistré et complètement retranscrit. La collecte de données réalisées par des étudiants constitue une des limites de cette recherche car la relation entre l'interviewé et l'interviewer peut paraître biaisée. Néanmoins, au vu de nos résultats, il apparaît que les professeurs interrogés ont fait preuve d'une grande liberté de parole.

défavorable au changement. De ce nombre, 48 extraits ont été classés en concordance avec les choix opérés par le codeur principal. Cela correspond à un taux de correspondance de 96 %, ce que nous avons considéré comme une vérification raisonnablement fiable de notre dispositif de codage. Quelques 1.009 extraits d'interview ont été codés dans les 84 retranscriptions à l'aide du logiciel d'analyse de contenu qualitatif ATLAS-TI. Ces données nous ont permis de construire des matrices (Miles et Huberman, 1991) basées sur la récurrence des thèmes.

Afin de faire ressortir les éléments importants de notre matériau, nous nous sommes basés sur les fréquences de présence ou d'absence de certains codes. Dans une analyse qualitative, les fréquences sont utilisées à titre indicatif mais en aucun cas démonstratif. L'unité d'analyse est la phrase (parfois l'extrait) ou un paragraphe. Cette méthode permet de tester la validité comportementale des acteurs interviewés (Denzin, 1978). Le chercheur observe si un phénomène social apparaît dans le répertoire comportemental d'un acteur et, si c'est le cas, selon quelle fréquence, dans quelle situation et quand. Au plus la fréquence observée est élevée, pour des périodes différentes et des situations variées, au plus la validité comportementale est élevée (Denzin, 1978). Les résultats empiriques donnés par la collecte des données sont basés sur une dichotomie entre représentations favorables et défavorables, telles que véhiculées par les professeurs à propos du changement.

7. ANALYSE DES RESULTATS EMPIRIQUES

Sur base des catégories proposées par Pettigrew (1985 ; 1987 ; 1990), une première analyse de données a permis de classer l'ensemble des extraits selon leur connotation favorable ou défavorable au changement initié au sein de l'université étudiée.

Table 1: Fréquences d'apparition des extraits en faveur ou en défaveur du changement.

Méta-Catégories de codage	Nb extraits	Nb extraits en faveur du changement	Nb extraits en défaveur du changement	% extraits en faveur du changement	% extraits en défaveur du changement
Contenu	242	109	133	45%	55%
Processus	346	80	266	23%	77%
Contexte Interne	241	114	127	47%	53%
Contexte Externe	180	18	162	10%	90%
TOTAL	1009	321	688	32%	68%

Toute catégorie confondue, 68% des extraits d'entretien analysés ont été classés en «défaveur du changement». En particulier, les catégories « contexte externe » (90%) et « processus » (77%) apparaissent comme les catégories les plus liées à des connotations défavorables au changement. Le terrain étudié paraît donc tout à fait pertinent pour analyser les représentations des agents de changement susceptibles de générer des comportements de résistance au changement. Nous proposons d'analyser les facteurs pris en compte par les agents du changement au travers de notre grille de lecture contextualiste (contenu – contextes externe et interne – processus).

7.1. CONTENU DE LA RÉFORME : DES OBJECTIFS AMBIGUS

Table 2 : Fréquence d'apparition des extraits liés au contenu de la réforme.

Fréquence d'apparition	2003	%	2004	%	2005	%
<i>Facteurs favorables</i>	46	46%	37	51%	26	38%
<i>Facteurs défavorables</i>	55	54%	35	49%	43	62%

Nos résultats font apparaître que plus de la moitié des extraits d'entretien codés dans la catégorie CONTENU (respectivement 54%, 49%, 62%) sont liés à des représentations défavorables au changement. De manière générale, l'analyse de contenu met en avant un a priori favorable au « concept » sous-jacent à l'accord de Bologne mais aussi une ambiguïté perçue dans les objectifs poursuivis par cette réforme. Bien qu'a priori les agents du changement soient favorables à «la philosophie générale » de Bologne, des craintes apparaissent concernant les objectifs poursuivis et les résultats attendus. Ainsi, les entretiens mettent en lumière la position ambivalente de la plupart des professeurs interviewés à la fois en faveur et en défaveur du contenu même de la réforme, comme l'illustre l'extrait suivant:

« Je pense que c'est [la concurrence] un mécanisme de progrès, c'est quelque chose qui fait avancer, la compétition. Mais je suis en même temps très prudent, et le vrai challenge c'est comment on va prendre le meilleur de Bologne, son internationalisation, la mobilité, tous les progrès que ça peut engendrer, rentrer dans ce système de compétition mais sans en subir tous les travers, parce qu'on ne peut pas, l'université ne peut pas devenir une usine où on gère la qualité par des performances numériques ou quantitatives donc c'est aussi une expérience humaine. Il y a des choses qu'on fait et qui ne sont pas nécessairement rentables et on doit continuer à les faire. Donc il y a là des dérives très dangereuses auxquelles on doit être très attentif. »
P2-T3

Synthétisant les différents arguments avancés par les professeurs, le tableau suivant illustre les tensions mises en avant en termes d'objectifs poursuivis par la réforme :

Table 3: Arguments favorables et défavorables vis-à-vis du contenu de la réforme.

Objectifs explicites	Facteurs favorables au changement	Facteurs défavorables au changement
Favoriser La Mobilité	Ouverture pour les étudiants, multiculturalisme, « Construction d'une identité européenne »	Risque de tourisme académique, inégalité de mobilité réelle entre étudiants, « Europe de la connaissance vs de l'avoir »
Flexibilité du parcours étudiant (sur mesure)	Capitalisation des ECTS pour un projet de formation Programmes faits sur mesure, responsabilisation des étudiants	ECTS comme unité de mesure floue Solitude de l'étudiant, perte d'esprit de promotion
Harmonisation des programmes	Comparabilité des diplômes entre universités, Standardisation Employabilité attendue après 3 ans	Risque d'un marché des crédits pour les masters, Rationalisation - Perte de la diversité culturelle Non employabilité réelle après 3 ans
Amélioration de la Qualité	Augmentation de la qualité par des effets de concurrence entre universités	Nivellement par le bas des exigences de formation pour attirer les étudiants
Objectif propre à l'université étudiée	Système majeure-mineure pour ouvrir des portes vers d'autres disciplines (assimilé à la réforme de Bologne mais correspond à un choix stratégique de l'université)	Système majeure-mineure : mise en place difficile (horaire, logistique...). Belle idée mais sans moyen supplémentaire.

Pour comprendre les réactions ambivalentes envers les objectifs poursuivis par la réforme étudiée, le concept d' « ambiguïté » nous est apparu très pertinent. Les travaux de March (1994) définissent l'ambiguïté comme un manque de clarté ou de consistance dans la réalité, la causalité ou l'intentionnalité. Selon Levine (1985), l'ambiguïté signifie littéralement que les phrases admettent plus qu'une seule interprétation. Certains auteurs ont souligné que l'ambiguïté se rapporte plus à une signification peu claire alors que l' « équivocité » (l'équivocité se réfère explicitement à la présence de deux ou plusieurs interprétations, déclencheurs de construction de sens), porte sur la confusion créée par deux ou plusieurs significations (Weick, 1995 : 92).

Dans la lignée de Martin (1992), nous pensons que l'ambiguïté est perçue par certains professeurs parce qu'un manque de clarté dans les objectifs poursuivis permet de multiples explications plausibles concernant la réforme proposée. Par manque de clarté, Martin (1992) souligne que quelque chose semble obscure ou indistinct, paradoxalement, tel un argument qui aboutit apparemment sur des conclusions contradictoires via une déduction valide depuis des prémisses acceptables. La réforme de Bologne est perçue de manière ambiguë par une majorité des professeurs interrogés, puisqu'elle est présentée comme imprécise, complexe ou paradoxale. Notre analyse met en lumière une ambiguïté majeure dans les objectifs annoncés (contenu) de la

réforme de Bologne. Les pays européens harmonisent leurs systèmes d'enseignement supérieur du point de vue de leur structure en cycles, du système de crédits et des exigences de qualité. Il est important de noter que la relation entre la convergence européenne et la globalisation dans l'enseignement supérieur est source d'ambiguïtés. D'une part, la réforme de Bologne renforce la compétitivité de l'enseignement supérieur européen dans un marché global. D'autre part, les pays européens veulent préserver une approche spécifique en termes de diversité culturelle, d'accès et d'équité, par opposition à un marché global et libéralisé de l'enseignement supérieur.

« Donc il y a effectivement des objectifs contradictoires à mon sens entre le soucis d'harmonisation des programmes sur le plan européen et puis l'occasion que ça donne effectivement de revoir un peu le financement de l'enseignement universitaire. Et donc c'est aussi l'occasion, à mon sens, de supprimer un certain nombre de programmes et ça c'est plutôt inquiétant, je dirais. » P8-T1

"Moi, je crois que la grande question, c'est peut-être justement « Où va l'Europe ? Qu'est-ce qu'elle veut ? Quel est le projet européen sous-jacent à cette réforme ? Comment est-ce qu'on profile les études dans le cadre européen ? Est-ce qu'on envisage la formation des étudiants dans une société de plus en plus concurrentielle axée autour de l'économie parce que le fondement même de l'Europe était économique ? Ou bien on se situe dans une perspective beaucoup plus dynamique ? Bon, toutes ces questions là, ceux qui participent à la réforme, je ne sait pas s'ils ne se la posent pas, mais en tout cas ils ne lui avaient pas donné d'orientation." P17-T1

L'ambiguïté des objectifs aide à comprendre les tensions dans les représentations des agents de changement interrogés (les professeurs), et à en induire des réactions ambivalentes que nous qualifions de *réticence au changement*. Les personnes réticentes développent des représentations en opposition au changement parce qu'il y a des ambiguïtés dans les objectifs poursuivis. Après avoir analysé le contenu de la réforme, nous passons au contexte externe de l'université.

7.2. CONTEXTE EXTERNE : INCERTITUDE, URGENCE ET MANQUE DE MOYENS FINANCIERS

Table 4: Fréquence d'apparition des extraits liés au contexte externe de l'université.

Fréquence d'apparition	2003	%	2004	%	2005	%
<i>Facteurs favorables</i>	3	5%	9	14%	6	11%
<i>Facteurs défavorables</i>	57	95%	57	86%	48	89%

Notre analyse des données met en lumière que 90% (respectivement 95%, 86%, 89%) des extraits codés dans la catégorie CONTEXTE EXTERNE sont liés à des représentations défavorables au changement. Pour expliquer ce pourcentage élevé, nous avons relevé la présence d'un contexte politique incertain, caractérisé par un manque de cadre légal à la réforme de Bologne. Il semble qu'une grande partie de professeurs se sentent obligés (processus) d'accepter cette réforme

(contenu) qui n'est pas claire, même pour ceux qui devraient créer le cadre légal. Le contexte externe semble donc caractérisé par de l'incertitude, ainsi que l'illustre l'extrait suivant:

« En plus, ce qui nous handicape du côté de la communauté française c'est que les directives ne sont pas claires, ont tardé et le décret qui devrait organiser l'enseignement à la sauce bolognaise n'existe pas encore (toujours en phase de négociation). On a pas encore de cadre décréto qui nous dise exactement ce qu'on doit faire. La grosse difficulté, c'est qu'on doit commencer à fonctionner et à imaginer une réforme sans avoir de cadre strict. » P26-T1

Nous retenons donc le concept d'« incertitude » comme facteur explicatif des réactions majoritairement défavorables des professeurs interrogés par rapport au contexte externe de l'université. Selon Weick (1995), l'incertitude est différente de l'ambiguïté. Elle vient de l'imprécision dans l'estimation des conséquences futures conditionnées par des actions présentes (March, 1994). A ce sujet, l'extrait suivant est éloquent:

« Alors si c'est le cas, donc s'il y a un grand nombre d'étudiants sortants, nous on doit équilibrer notre, notre budget concrètement, donc il faut qu'on ait un plus grand nombre d'entrants. Donc la grosse incertitude c'est ça : c'est quel va être le nombre sortants ? Et en fonction de ça comment allons nous augmenter le nombre d'entrants ? Cela reste une inconnue, on ne sait pas très bien... » P2-T2

Un second élément du contexte externe est la pression à changer qui apparaît comme relativement incompatible avec un des traits culturels (cf. contexte interne) de l'université étudiée : la stabilité. La pression au changement propre à l'environnement politique crée des tensions et poussent les agents du changement à questionner la nécessité de l'urgence.

"Si toutes les universités européennes ne sont pas prêtes, pourquoi les universités belges devraient-elles déjà commencer ? Si on n'est pas prêt et les autres non plus, pourquoi mettre en péril une opération qui est importante et qui a des conséquences significatives dans la durée ?" P23-T1

La pression externe est souvent citée comme un facteur déclencheur pour les projets de changement majeur, parce qu'elle a un rôle de légitimation du changement (Pettigrew, 1987). Dans notre étude, la pression externe se caractérise par les effets de la globalisation, la compétition, l'harmonisation européenne... En outre, il apparaît que cette pression à changer est perçue différemment selon les facultés (cf. contexte interne).

Un troisième facteur pris en compte par les professeurs interrogés porte sur des moyens financiers insuffisants pour atteindre les objectifs annoncés de la réforme. Cela est dû au système de financement politique des universités belges, disposant d'un budget total constant.

« On a énormément d'étudiants, on a des moyens qui sont largement insuffisants, des encadrements qui sont nettement insuffisants, et je pense que Bologne ou pas, ce n'est pas respecter les gens que de leur faire faire des miracles avec des bouts de chandelles. » P14-T2

« *Donc faire cinq ans avec quatre ans à budget égal, c'est un peu difficile.* » P19-T3

Durant les trois années de l'analyse, le sentiment d'incertitude s'est progressivement estompé au fur et à mesure que le cadre légal s'est mis en place, et que des informations nouvelles ont été transmises. Toutefois, la pression à changer et le manque de moyens financiers sont restés constamment perçus pendant cette période. Après le contexte externe à l'université, nous nous penchons à présent sur le contexte interne propre à l'université étudiée.

7.3. CONTEXTE INTERNE : CULTURE UNIVERSITAIRE, SOUS-CULTURES FACULTAIRES ET CLIMAT ORGANISATIONNEL

Table 5: Fréquence d'apparition des extraits liés au contexte interne de l'université.

Fréquence d'apparition	2003	%	2004	%	2005	%
<i>Facteurs favorables</i>	30	45%	50	53%	34	43%
<i>Facteurs défavorables</i>	37	55%	45	47%	45	57%

Notre analyse des données met en évidence que 53% (respectivement 55%, 47%, 57%) des extraits codés dans la catégorie du CONTEXTE INTERNE sont liés à des représentations défavorables au changement. L'analyse de contenu insiste essentiellement sur l'importance de la culture et du climat organisationnels. Il semble que les représentations liées au contexte interne soient plus ambivalentes que celles liées au contexte externe de l'université.

Un premier élément relevé concerne la culture universitaire qui serait menacée par le processus de la réforme. En effet, notre analyse a mis en avant le construit de "culture universitaire" comme caractéristique centrale pour comprendre les représentations des acteurs. Il semble y avoir un large consensus pour affirmer que la culture est menacée par le processus de réforme. Trois dimensions ont été relevées dans nos entretiens pour définir le construit de "culture universitaire":

- 1) La liberté académique qui se traduit par une forte autonomie individuelle. Les professeurs sont maîtres de leur propre travail, en relative indépendance d'une ligne hiérarchique et de leurs collègues. Cette position va de pair avec un faible contrôle sur le contenu de leur métier de professeur.

« *Des freins locaux? Ça, c'est possible ! Parce que la liberté académique, c'est quelque chose qu'on apprécie ! Enfin...que certains apprécient. Il ne faut pas leur donner trop de directives.* » P16-T1

2) La collégialité dans la prise de décision qui se traduit par des processus démocratiques, disséminant directement le pouvoir aux professeurs (cf. processus):

« En tout cas, il y a pour certains un sentiment de frustration que toutes les discussions sur le cahier des charges, les contenus, vers où on va, ... échappent à la démocratie, c'est-à-dire que les gens n'ont pas l'occasion, le temps, ... , pour différentes raisons, de participer à l'élaboration; cela se passe dans des bureaux » P22-T1

3) La stabilité qui permet aux professeurs d'établir des routines de fonctionnement au sein de l'université, leur garantissant une constance dans les procédures bureaucratiques, et considérant les changements à très long terme par adaptation lente et incrémentale:

« En matière de réforme de programme pour le moment dans le monde universitaire, on n'arrête pas de réformer ce qu'on vient de réformer, ce qui d'ailleurs devient tout à fait in-évaluable. Le rythme des réformes successives est tel que on ne sait même pas évaluer les réformes antérieures. Donc objectivement, continuer à travailler comme ça, que ce soit dans le contexte Bologne ou autre chose, ça n'a pas beaucoup de sens. » P7-T1

Jaques (1972) présente la culture organisationnelle comme une manière commune de penser et d'agir dans une organisation, plus ou moins partagée par ses membres, et qui devrait être apprise et acceptée, du moins partiellement, par les nouveaux membres. Morin (1991) définit la culture organisationnelle comme un ensemble d'évidences partagées, construites tout au long de l'histoire de l'organisation et répondant aux problèmes rencontrés. L'idée de réponse aux problèmes organisationnels fait écho au travail de Schein (1985) qui enrichit la définition en lui donnant une dimension diachronique, présentant la culture comme un processus d'apprentissage collectif, s'adaptant à l'environnement externe et intégrant les individus. Selon Johnson (1992), la culture organisationnelle est représentée par un « paradigme » qui est le noyau de croyances et d'attitudes des employés. Dans notre analyse, c'est un élément essentiel qui ne peut être négligé, ainsi que le montre l'extrait suivant:

« On a une idée de l'unif et de sa mission et c'est en ça qu'elle n'est peut-être pas 100% une entreprise comme les autres [...] Et à ce modèle là on ne renoncera pas. Et c'est un combat de tous les jours évidemment. C'est un sacrifice mais....ça on ne renoncera pas....jamais ! » P2-T3

Un second élément se rapporte au climat organisationnel de l'université. Il semble que le climat d'urgence, alarmiste et réactif à court terme puisse générer une réaction de méfiance vis-à-vis du processus de changement. Nous constatons ainsi une incompatibilité entre une culture

universitaire propice à des changements de type incrémental et un climat d'urgence généré par une réforme de type radical, rapide et imposé.

« Dans l'urgence on n'a pas le temps de réfléchir et de concevoir des cahiers de charges qui soient un peu pensés, un peu réfléchis. Donc, voilà l'urgence c'est mieux parce que cela fait bouger les gens mais en même temps il y a ce côté qui n'est pas forcément bien... toujours perçu comme positif. » P23-T3

Les effets de la culture organisationnelle peuvent être couplés au climat organisationnel présent au sein de l'université. Selon Taguiri et Litwin (1968 : 27), le climat organisationnel est défini comme : *“relatively enduring quality of the internal environment of an organization that (1) is experienced by its members, (2) influences their behavior, and (3) can be described in terms of the values of a particular set of characteristics (or attitudes) of the organization”*. Le climat organisationnel repose donc sur un sentiment général de l'organisation pour les individus qui la composent. Koys et DeCotiis (1991) définissent le climat organisationnel comme étant : *“an experiential-based, multidimensional, and enduring perception phenomenon which is widely shared by the members of a given organizational unit.”* Le climat organisationnel semble être un élément à prendre en compte pour comprendre les réactions des acteurs organisationnels en contexte de changement.

Un troisième élément est lié aux sous-cultures présentes au sein de chaque faculté. L'université est composée de plusieurs facultés qui sont relativement autonomes en matière d'activités d'enseignement et de recherche. Certaines facultés sont habituées à mener des réformes pédagogiques, d'autres moins. Ceci met en avant l'importance de l'expérience acquise en matière de changement ou de la culture propre à certaines facultés:

" [Dans notre faculté de philo], Bologne, c'est synonyme de rationalisation, et ce, uniquement selon des critères idéologiques ou économiques et ce n'est pas forcément bien vu !" P23-T1

"Moi, en ce qui concerne la faculté de droit, et c'est vrai que c'est une faculté un peu particulière parce que le droit reste très marqué sur le plan national et donc la mobilité sera probablement moins importante en faculté de droit qu'elle ne le sera peut-être dans les sciences exactes ou en science-éco ... Donc ça va pour nous plutôt moins changer les choses que pour d'autres facultés." P8-T1

"J'ai envie de dire qu' un des défis auquel on est confronté ici à [la faculté de gestion], on a un peu eu réforme sur réforme, on a réformé le programme [de master en gestion] il y a quelques années, on est arrivé avec les nouveaux bac, maintenant on va inventer des nouvelles maîtrises en essayant de ne pas détricoter ce qui a été fait dans la réforme [du master de gestion] et en même temps en essayant d'apporter de nouveaux programmes qui respectent l'esprit Bologne." P10-T3

"Donc euh, comme je l'ai dit, dans notre faculté [de sciences appliquées] on a profité, je dirais, de l'occasion de cette réforme de Bologne pour re-réformer une fois de plus le début des études d'ingénieur, puisqu'il y avait eu Candi 2000, euh, qu'on a élaboré à partir de 1997 et qu'on a mis en œuvre en 2000. Donc on a du refaire encore des choses, maintenant, pour être prêt en septembre 2004. Euh, donc là j'ai encore un petit regret, c'est que je pense que c'est venu 1 ou 2 ans trop tôt. On avait pas encore tiré les enseignements suffisants de la réforme Candi 2000 que pour pouvoir faire toutes les modifications opportunes." P26-T2

De nombreux chercheurs en théorie des organisations admettent que la culture organisationnelle ne nie pas l'existence de sous cultures au sein d'une même organisation (Schein, 1996 ; Hofstede, 1994). Laroche (1991) insiste sur la présence de sous cultures au sein des organisations, se basant sur l'appartenance à une catégorie socioprofessionnelle et à une unité organisationnelle spécifique. De même, notre analyse invite à prendre en compte le fait que le rythme de changement peut être différent entre chaque faculté au sein d'une même université. Par exemple, les professeurs issus de la faculté de gestion semblent globalement plus en faveur d'un changement, considérant le futur de l'université dans un contexte concurrentiel entre écoles de gestion. Cette concurrence génère une pression au changement. Au contraire, les membres de la faculté de droit perçoivent le contexte européen comme moins compétitif, puisque le droit repose pour l'essentiel sur des matières nationales. Ceci confirme l'intérêt de prendre en compte et d'intégrer différentes temporalités organisationnelles dans la gestion des changements organisationnels majeurs (Vas 2005).

7.4. LE PROCESSUS : RYTHME, MODE DE MISE EN OEUVRE, OBJECTIFS EMERGENTS

Table 6: Fréquence d'apparition des extraits liés au processus de la réforme.

Fréquence d'apparition	2003	%	2004	%	2005	%
<i>Facteurs favorables</i>	29	24%	29	25%	22	20%
<i>Facteurs défavorables</i>	91	76%	85	75%	90	80%

Notre analyse des données montre qu'en moyenne, plus des 3/4 des extraits codés (respectivement 76%, 75%, 80%) dans la catégorie PROCESSUS sont liés à des représentations défavorables au changement. Les résultats mettent en avant la prise en compte du caractère imposé et rapide du processus de mise en oeuvre.

Un premier élément concerne le mode de mise en œuvre « imposé » ainsi que le rythme de changement « rapide » qui apparaissent comme des facteurs peu compatibles avec la culture universitaire en place. La réforme de Bologne apparaît pour plusieurs professeurs interrogés comme un « monstre » imposé par des directives européennes, loin des réalités universitaires. Les professeurs ont peu de marge de manoeuvre vis-à-vis de cette réforme pour interférer sur son rythme, la modifier voire réinventer son contenu, alors que la culture universitaire est caractérisée par une logique de collégialité dans les décisions, comme précisé précédemment.

« C'est clair que beaucoup auraient préféré un processus beaucoup plus inductif, bottom-up, en partant de la base. Mais, le temps était compté, le réalisme voulait qu'on démarre par la construction d'un cadre commun, élaboré et proposé par un groupe de travail. » P18-T3

De même, alors que la recherche de consensus propre à la collégialité favorise des changements par adaptation incrémentale plus que des projets de changement rapide et radicaux, le processus rapide instauré par la réforme crée une tension avec les traits culturels de collégialité et de stabilité propres à la culture universitaire.

« Mais ça se fait, de ce que j'en vois, de manière tellement précipitée qu'on va tout bâcler parce qu'on a des impératifs de calendrier. » P23-T1

Un second élément concerne l'apparition d'objectifs émergents en cours de processus de changement. D'une part, la réforme a été présentée par plusieurs professeurs (essentiellement la troisième année) comme un outil de légitimation dans la révision en profondeur des programmes et méthodes pédagogiques, même si elle a requis un grand investissement en temps et en énergie de la part des professeurs.

« En fait, un des éléments que j'apprécie le plus dans cette réforme, d'une façon paradoxale, c'est l'opportunité qu'elle a ouverte aux facs de réfléchir, en des termes nouveaux, leur offre de formation. Je ne suis pas certain que tout le monde en ait profité de la même manière, d'une façon adéquate. » P18-T3

« A priori, ce qui est bien, c'est qu'à un moment donné, ça oblige à repenser le mode de formation. Je pense qu'à un moment donné les plans d'études ont besoin d'être relooké. » P19-T3

"Je crois qu'il y a un boulot qui a été fait par de nombreux profs en terme de pédagogie et de révision du contenu des cours dans le cadre de la réforme de Bologne qui sont quand même des efforts non négligeables." P10-T2

D'autre part, la réforme a permis de promouvoir la flexibilité des programmes à travers la création de « majeures » et de « mineures » qui ne sont pas explicitement prévus dans la cadre de la réforme de Bologne. Bien que l'idée soit généralement acceptée par les personnes interrogées, la mise en place sur le terrain (logistique, gestion administrative, ...) pose problème et génère des représentations ambivalentes du changement proposé.

"Et par ailleurs, euh, ça c'est un autre élément, les mineures, on a voulu des mineures tout à fait libres, donc les étudiants ingénieurs, peuvent prendre une mineure en musicologie, en gestion, ou je ne sais quoi. On a promis aux étudiants, ou on a voulu promettre aux étudiants, qu'ils auraient toute liberté et qu'en plus, l'université allait garantir que ce soit faisable, c'est à dire qu'ils puissent effectivement suivre les cours des mineures, qu'il n'y ait pas d'incompatibilité d'horaire, et ça c'est absurde. C'est un problème qui dès le départ, si quelqu'un avait réfléchi deux minutes, il aurait pu dire qu'il n'y a pas de solution, on ne peut pas garantir qu'il n'y ait pas de conflits horaires" P26-T3

De cette partie, nous retenons donc l'importance de la congruence entre le processus de changement (rythme et mode de mise en oeuvre) et la culture organisationnelle en place. Nous soulignons également l'importance que les agents de changement accordent aux objectifs émergents en cours de processus.

8. CONCLUSION

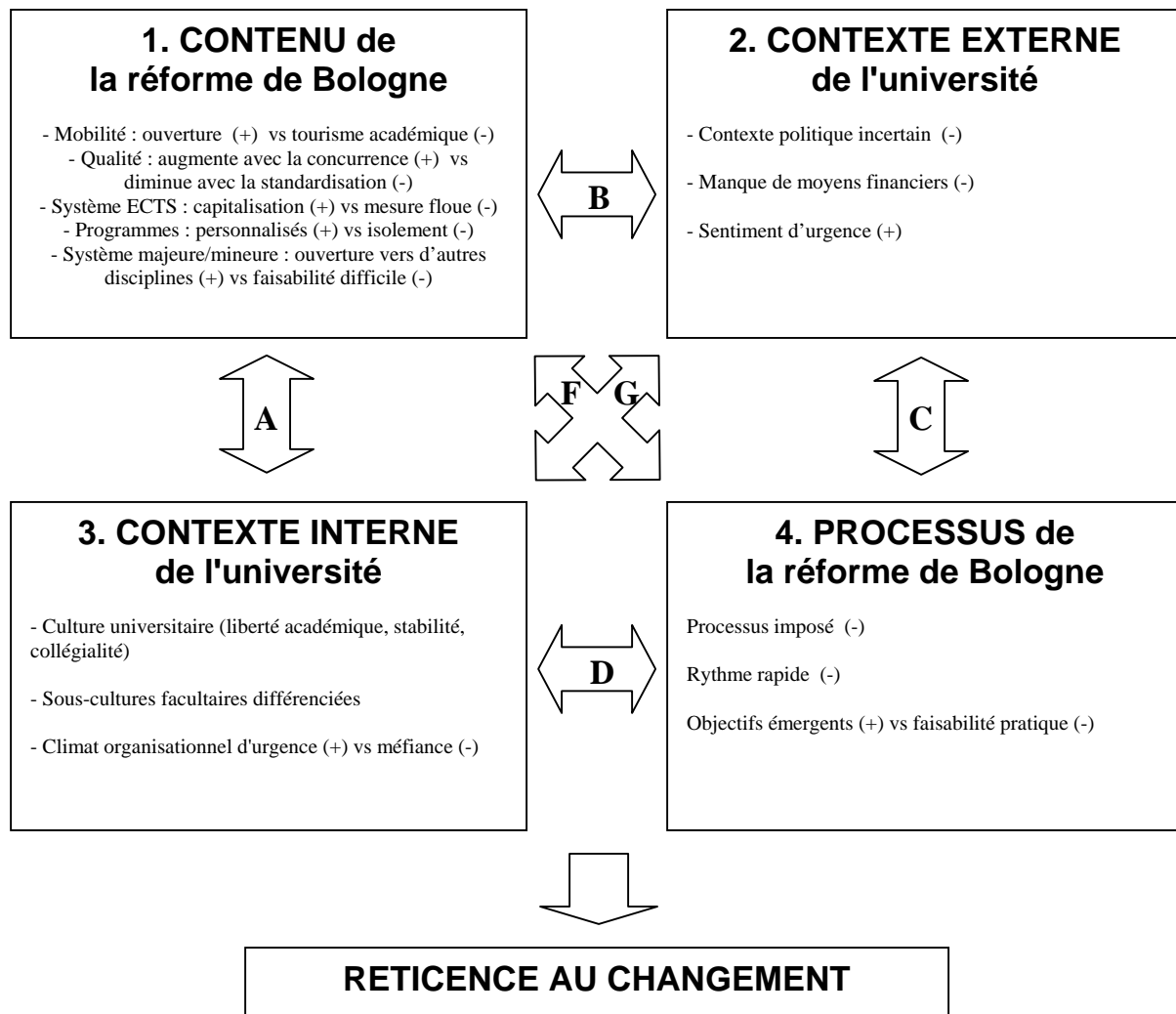
L'objectif de cette étude était de comprendre les facteurs pris en compte par les professeurs d'université pour soutenir ou s'opposer à la réforme de Bologne. Le caractère exploratoire de notre étude nous a permis de trouver des régularités qu'il convient d'approfondir et de développer sur des terrains de recherche similaires en Europe. Par ailleurs, nous relevons modestement quatre apports issus de notre analyse.

Premièrement, notre recherche fait ressortir les représentations ambivalentes des professeurs face au changement mis en oeuvre au sein de l'université. Dans la ligne des travaux de Perret (1998), le changement génère des représentations complexes, diverses et parfois contradictoires. La réticence au changement des agents du changement peut gagner à être analysée sous le prisme de l'ambiguïté (ou équivocité). L'ambiguïté, fondée sur un manque de sens commun, se distingue de l'incertitude qui repose sur un manque d'information. Ainsi, les concepts d'ambiguïté et d'incertitude ne devraient pas être approchés de la même manière. Etant donné que le problème d'ambiguïté de la réforme de Bologne n'est pas lié à une incompréhension, augmenter l'information ne suffirait sans doute pas à remédier au problème. Plus d'informations ne peut pas résoudre des problèmes de mauvaises compréhensions (Weick, 1995), ainsi que l'illustre l'extrait suivant:

« Sincèrement plus de communication, je crois que nous ne sommes pas dans un problème de sous information. A la limite, si on veut, on sait être informé et ça change tous le temps et tous les jours, mais ça demande une implication journalière. » P17-T1

Les difficultés dans la mise en oeuvre du changement menée au sein de l'université étudiée semblent plus toucher à la confusion qu'à l'ignorance des professeurs impliqués. Créer un sens commun ne signifie pas que les personnes aient besoin de plus d'information. Par contre, elles ont vraisemblablement besoin de priorités et de moyens communs pour évaluer quels projets de changement important vraiment. Sur base du cadre contextualiste de Pettigrew, nous mettons l'accent sur le concept d' « ambivalence » à travers quatre catégories : contenu, contexte externe, contexte interne et processus.

Bien que plusieurs sources de réticence aient été détectées dans chaque catégorie, une part importante d'ambivalence trouve sa source dans des représentations contradictoires entre les catégories traitées dans notre recherche - flèches A à G -. Par exemple, beaucoup de professeurs sont en faveur de la réforme de Bologne (contenu) mais sont opposés à un processus de changement imposé (processus). La tension contradictoire est représentée par la flèche "F". De même, bien que le contenu de la réforme soit souvent présenté comme un progrès pour les étudiants (contenu), certains professeurs sont réticents car la réforme représente une menace pour leur liberté académique (contexte interne) – flèche "A" – ou pour la diversité de l'enseignement en Europe (contexte externe) – flèche "B". L'ambivalence des représentations des professeurs interrogés constitue une piste de recherche à explorer plus avant afin de mieux comprendre les comportements des acteurs organisationnels en contexte de changement.



Deuxièmement, notre étude revisite le concept de résistance au changement. La littérature sur la gestion du changement définit la résistance au changement (Coch et French, 1948 ; Kotter et Schlesinger, 1979 ; Kanter et al., 1992) comme un phénomène négatif, irrationnel, contre-productif, conduit par une minorité d'acteurs organisationnels que les managers doivent surmonter. Au contraire, notre étude présente la *réticence au changement* comme un composant central, plus complexe, dans la mise en œuvre du processus de Bologne dans une université.

Troisièmement, la réticence au changement attire l'attention sur certains aspects du changement qui sont peut-être sous-estimés tels que l'importance de la congruence culturelle de la réforme de l'université, ou l'importance de respecter les rythmes différents au sein d'une grande organisation comme l'université. Tandis que la pression de l'environnement externe encourage des changements majeurs, la réticence au changement peut équilibrer les pressions externes et le besoin de stabilité, pour contrôler un rythme viable de changement qui est essentiel pour la survie organisationnelle.

Quatrièmement, notre analyse montre que l'ambivalence est toujours très présente à travers la période des trois années. Ceci implique que les changements majeurs comme la réforme de Bologne nécessitent du temps pour être complètement intégrés par les agents du changement. A la suite de notre analyse, nous sommes convaincus que l'ambivalence est un comportement humain naturel que le gestionnaire ne devrait pas négliger ou rejeter, mais prendre en compte pour ré-inventer le processus de changement à la lumière des contributions des agents du changement.

Beaucoup de pistes restent à explorer dans le domaine de la gestion du changement à l'université. Par une conscientisation européenne d'un environnement en mutation, les universités essaient de s'adapter à travers des pratiques de gestion où la gestion du changement est de première importance. Les universités sont donc un champ prospère de recherche avec ses propres spécificités. La recherche en gestion du changement aura probablement une place de première importance dans les années à venir, particulièrement dans le contexte européen.

REFERENCES

- Armenakis, AA, Harris, SG, & Mossholder, KM (1993). Creating readiness for large-scale change. *Human Relations*, 46, 681-703.
- Bareil, C., (2004), La résistance au changement: synthèse et critique des écrits. Cahier de recherche du CETO, no. 04-10.

- Barnett, W.P. & Carroll G.R., (1995). Modeling internal organizational change. *Annual Review of sociology*, 21 : 217-236, Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Bartunek, J. M. (1984). Changing Interpretive Schemes and Organizational Restructuring: The Example of a Religious Order. *Administrative Science Quarterly*, 29, 355-372.
- Beer, M., Eisenstat, R.A., Spector, B. (1990), Why Change Programs Don't Produce Change, *Harvard Business Review*, November-December : 158-166.
- Berger, P., Luckmann, T. (1966), *The Social Construction of Reality*, New York : Doubleday.
- Buchanan, D., Badham, R. (1999) *Power, Politics and Organizational Change*. London: Sage.
- Burrell, G., Morgan, G. (1979), *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Londres : Heinemann.
- Chaffee, E. (1985), Three models of strategy, *Academy of Management Review*, vol.10 : 89-98.
- Coch, L. & French, J.R.P., (1948), Overcoming resistance to change, *Human Relations*, 11 : 512-532.
- Collerette P., Delisle G., Perron R. (1997), *Le changement organisationnel. Théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Daft, R.L., Weick, K.E. (1984), Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems, *Academy of Management Review*, vol.9, N°2 : 284-295.
- Dent, E., B. & Goldberg, S.,G. (1999), Challenging "resistance to change". *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 35, N°1 : 25-41.
- Denzin, N.K. (1978), *The research act* (2nd ed.), New York : McGraw-Hill.
- Eby, L. T. Adams, D. M. (et al) (2000), Perceptions of organizational readiness for change: factors related to employees' reactions to the implementation of team-based selling "Human Relations, vol 53, no. 3, pp. 419-442.
- Eisenhardt, K.M., (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14:532-550.
- Eisenhardt, K.M., Graebner M.E. (2007), Theory building from cases: opportunities and challenges, vol.50, N°1: 25-32
- Gioia, A.D., Chittipeddi, K. (1991), Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation, *Strategic Management Journal*, 12 : 433-448.
- Gioia, A.D., Thomas, J.B., C.M., Chittipeddi, K. (1994), Symbolism and strategic change in Academia : The Dynamics of Sensemaking and Influence, *Organization Science*, vol.5, N°3 : 362-383.
- Hafsi, T., Demers, C., (1989), *Le changement radical dans les organisations complexes : Le cas d'Hydro-Québec*, Gaëtan Morin.
- Hambrick, D.C., Geletkanycz, M.A., Fredrickson, J.W. (1993), Top executive commitment to the status quo : some tests of its determinants, *Strategic Management Journal*, vol.14 : 401-418.
- Hofstede, G., (1994), *Cultures and organizations*, London : HarperCollins.
- Isabella, L.A. (1990), Evolving Interpretations as a Change Unfolds : How Managers Construe Key Organizational Events, *Academy of Management Journal*, vol.33 : 7-41.
- Jansen, K. J., (2000), "The emerging dynamics of change: Resistance, readiness, and momentum", *Human Resource Planning*, vol.23, N°2, pp.53-55.
- Jaques (1972), *Intervention et changement dans l'entreprise*, Paris : Dunod.
- Johnson, G. (1992). *Managing Strategic Change : Strategy, Culture and Action*. *Long Range Planning*, Vol 25, N°1 : 28-36.
- Kanter, R.M., Stein, B.A., Jick, T.D. (1992), *The Challenge of Organizational Change*, New York, USA : Free Press.

- Klein, K.J., & Sorra, J.S. (1996). The challenge of innovation implementation. *Academy of Management Review*, 21, 1055-1080.
- Koenig, G. (1996), *Management : Les constructeurs : Karl E. Weick*, *Revue Française de Gestion*, Mars-Avril-Mai : 57-70.
- Kotter, J.P. (1990), *A force for change : How leadership differs from management*, New York : Free Press.
- Kotter, J.P. (1995), *Leading change : Why transformation efforts fail*, *Harvard Business Review*, vol.73, N°2 : 59-67.
- Kotter, J.P., Schlesinger, L.A. (1979), *Choosing strategies for change*, *Harvard Business Review*, vol.57 : 106-114.
- Koys, D., J., Decotiis, T., A. (1991), *Inductive Measures of Psychological Climate*, *Human Relations*, vol.44, N°3 : 265-285.
- Lant, T.K., Milliken, F.J., Batra, B. (1992), *The role of managerial learning and interpretation in strategic persistence and reorientation : an empirical exploration*, *Strategic Management Journal*, vol.13 : 585-608.
- Laroche, H. (1991), *La culture organisationnelle*, in Aubert, N., Gruère, J-P, Jabes, J., Laroche, H. et Michel, S., *Management : Aspects Humains et Organisationnels*, Paris : Presses Universitaires de France, Chapitre 13 : 549-591
- Levine, D. N., (1985). *The flight from ambiguity*. Chicago : University of Chicago Press.
- Macri, D. M., Tagliaventi, M.R., Bertolotti, F., (2002), *A grounded theory for resistance to change in a small organization*, *Journal of Organizational Change Management*; Vol. 15 N°3.
- Martin, J., (1992). *Cultures in organizations*. New York : Oxford University Press.
- March, J., (1994). *A primer on decision making*. New York : Free Press.
- Maurer, R., (1996), *Beyond the Wall of Resistance*, Bard Edition.
- Miles, A.M., Huberman, A.M, (1984). *Analysing Qualitative Data : A Source Book for New Methods*, Beverly Hills, CA, Sage. Trad. Franç : *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*, (1991), Bruxelles : De Boeck.
- Morin, P. (1991), *Le Management et le Pouvoir*, Paris : Les Editions d'Organisation.
- Morin, E. M. (1996). *Psychologies au travail*, Montréal, PQ : Gaëtan Morin Éditeur
- Oreg. S., 2003, "Resistance to change: Developing an individual difference measure", *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, pp.680-693.
- Perret, V. (1998), *La Gestion Ambivalente du Changement*, *Revue Française de Gestion*, Septembre-Octobre : 88-97.
- Pettigrew, A.,M., (1985). *Contextualist research : a natural way to link theory and practice*, In Lawler, E. (Ed.), *Doing Research that is Useful in Theory and Practice*. San Francisco : Jossey-Bass : 222-249.
- Pettigrew, A.,M., (1987). *The Management of Strategic Change*. Oxford, England; Basil Blackwell.
- Pettigrew, A.M., (1990). *Longitudinal field research on change : theory and practice*, *Organization Science*, vol. 1, N°3, August.
- Pettigrew A.M., Woodman R.W., Cameron K.S. (2001), *Studying Organizational Change and Development : Challenges for Future Research*, *Academy of Management Journal*, vol.44, N°4 : 697-713.
- Pfeffer, J. (1981), *Management as symbolic action : The creation and maintenance of organizational paradigm*, in Cummings, L., Staw, B. (eds), *Research in Organizational Behavior*, 3, Greenwich : Jai Press, vol.3 : 1-52.

- Pichault, F. (1993), *Ressources Humaines et Changement Stratégique : Vers un management politique*, Bruxelles : DeBoeck Université.
- Piderit, S., K., (2000), Rethinking resistance and recognizing ambivalence : a multi-dimensional view of attitudes toward an organizational change, *Academy of Management Review*, vol.25, N°4 : 783-794.
- Schein, E. (1985), *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. (1996), Three cultures of management: The key to organizational learning, *Sloan Management Review*, Vol.38, N°1, Fall : 9-20.
- Sil Verman, D., (1970), *The theory of organizations*. New York : Basic Books.
- Starbuck, W.H., Greve, A., Hedberg, R. (1978), Responding to crises, *Journal of Business Administration*, vol.9 : 111-137.
- Strebel, P.,(1996), Why do employees resist change. *Harvard Business Review*, May-June : 86-92.
- Sutton, R.I., Callahan, A.I. (1987), The stigma of bankruptcy : spoiled organizational image and its management, *Academy of Management Journal*, vol.30, N°3 : 405-436.
- Taguiri, R., Litwin, G.H. (1968), Organizational Culture : a Key to Financial Performance, in B. Schneider (eds.), *Organizational Climate and Culture*, Jossey-Bass.
- Thevenet, M., (2003), *La culture d'entreprise*, 4 édition, Que sais-je ? N°2756, PUF.
- Van De Ven, A.H., & Poole, M.S., (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20: 510-540.
- Vas, A.(2005), La vitesse de propagation du changement au sein des grandes organisations, *Revue Française de Gestion*, vol.31, N°155, pp.135-151, 2005.
- Weick, K. (1979 [1969]), *The Social Psychology of Organizing* (2d ed.), Readings, Mass : Addison Westley.
- Weick, K. (1995), *Sensemaking in Organizations*, London : Sage Publications.
- Yin, R.K., (1984). *Case Study Research : Design and Methods*, Newbury Park, CA, Sage, rééd. 1989, 1990.
- Zaltman, G. & Duncan, R., (1977), *Strategies for planned change*, New York, NY: John Wiley and Sons.

ANNEXE A : CATÉGORIES DE CODES ET LEUR DÉFINITION

Catégories de codage	DEFINITIONS
CONTENU	Indicateurs du rôle joué par les objectifs et la portée de la réforme et l'évolution de son contenu sur les perceptions positives ou négatives des agents de changement (professeurs).
PROCESSUS	Indicateurs du rôle joué par la manière dont le changement est élaboré et mis en place sur le terrain envers les perceptions positives ou négatives des agents de changement (professeurs).
CONTEXTE EXTERNE	Indicateurs du rôle joué par l'environnement externe sur la manière dont le changement est élaboré et mis en place envers les perceptions positives ou négatives des agents de changement (professeurs).
CONTEXTE INTERNE	Indicateurs du rôle joué par l'organisation sur la manière dont le changement est élaboré et mis en place envers les perceptions positives ou négatives des agents de changement (professeurs).

Remarque : Le codebook détaillé est disponible auprès des auteurs.