

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RÉSISTANCE AU CHANGEMENT DES DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENT  
D'ENSEIGNEMENT : RELATIONS AVEC LEUR SENTIMENT D'EFFICACITÉ  
PERSONNELLE LIÉ AU TRAVAIL ET LEUR LEADERSHIP TRANSFORMATIF

THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE DU

DOCTORAT EN ÉDUCATION  
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES  
EN ASSOCIATION AVEC  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PAR  
MAUDE LOI ZEDDA

JUILLET 2020

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## REMERCIEMENTS

Une thèse de doctorat, ce n'est pas rien! Mais, se pencher sur la rédaction des remerciements non plus, tant je revis ces dernières années si complexes desquelles, je ne me serai jamais sortie seule. Le soutien dans ce cheminement est essentiel et il n'est que rendre justice de nommer les personnes qui m'ont accompagnée (et soutenue) ces temps derniers.

Mes premières lignes iront à mon directeur de recherche, Monsieur Stéphane Thibodeau, à qui j'exprime ma plus profonde gratitude. Durant ces années, vous m'avez notamment enseigné la patience et la rigueur dans la rédaction de cette thèse. Je ne vous remercierai jamais assez pour tout ce que vous m'avez appris tant professionnellement, que personnellement. Ces quelques lignes ne représentent que très peu ce que vous m'avez apporté. J'espère que le dépôt de cette thèse n'est que le début et non pas la fin...

J'exprime également ma reconnaissance à mon codirecteur de recherche, Monsieur Pascal Forget. Je te remercie pour ton soutien, tes retours, ton humour et nos discussions animées. J'en profite également pour te remercier pour ton soutien financier.

Je tiens aussi à remercier Monsieur le Professeur Alain Huot d'avoir accepté d'endosser le rôle de président de jury et pour ses retours pertinents lors du projet doctoral qui m'ont permis de progresser. Je remercie également ce dernier et les membres de mon jury de thèse, Madame la Professeure Catherine Larouche, de l'Université du Québec

à Chicoutimi et Monsieur le Professeur Jean Labelle, de l'Université de Moncton pour leur expertise partagée, leurs rétroactions pertinentes et le temps accordé à cette thèse. Vos précieux commentaires sont pris en considération dans cette version finale de la thèse.

Je me dois également d'adresser ces quelques lignes aux directeurs et directeurs substituts du doctorat en éducation, qui nous accompagnent à travers les méandres de ce programme. Un merci tout particulier à Carole Dontigny pour son aide! Nous ne serions jamais en mesure de nous en sortir sans toi.

Cette thèse n'aurait pu être ce qu'elle est sans l'accompagnement et l'aide du Professeur Éric Frenette de l'Université Laval quant aux analyses statistiques. Je le remercie sincèrement et espère que nous pourrions continuer à collaborer.

Je remercie également les répondants de cette étude, la FQDE et les centres de services scolaires pour leur participation et leur aide.

Un grand merci à mes relectrices et relecteurs pour leur travail (Giorgia, maman, Stéphanie, Vanessa, Daphné, Laetitia, Philippe, papa et Julien).

Tout comme cela est indiqué dans cette thèse, le sentiment d'efficacité se construit aussi à l'aide des pairs... Merci Marie-Élaine, Jeanne, Alexandre, Mathieu, et tous mes collègues étudiants d'ici et d'ailleurs... J'espère que nous aurons l'occasion de pelleter des nuages, débattre, faire des pomodorris et s'encourager à nouveau.

Merci à « tonton » Serge Ramel qui a lu et évalué ma première recherche et continue à m'accompagner et me soutenir depuis presque 10 ans. Merci de m'avoir encouragé dans cette voie.

À Laetitia, Stéphanie, Héloïse et mes cher·e·s collègues, merci pour votre soutien depuis mon arrivée. Vous savez à quel point cela fut important pour moi ces deux dernières années.

À mes amis et ma famille (Anne-Line, Mireille, Michel, Réal, grand-maman, Mariette, Yves, et ...), je vous remercie pour vos encouragements sans fin et pour avoir eu le mot juste quand il le fallait.

Merci à Daphné, maman et papa pour leurs sacrifices, merci de m'avoir laissé partir, merci de m'avoir laissé grandir. Je vous en serai éternellement reconnaissante et les mercis ne seront jamais à la hauteur de ce que vous avez fait pour moi.

À Julien, mon mari, sans toi... je n'y serai jamais arrivée. Je n'aurai même probablement jamais entrepris ce chemin doctoral, d'ailleurs. Tu as été là, à chaque instant, même à distance, tu as su me faire garder les pieds sur terre. Surtout, tu m'as supportée (au propre, comme au figuré) malgré mes doutes, mes silences et mon caractère. Cette thèse, c'est un peu la tienne aussi. Tu avais raison finalement... Comme Michael Jordan, j'ai fini par marquer mon panier à la fin du match ... Je t'aime.

## DÉDICACE

*À Jean-Marc Baatard,  
Le premier enseignant à avoir véritablement cru en moi, mon modèle,  
Merci...*

## ÉPIGRAPHE

Le secret du changement, c'est de concentrer  
toute votre énergie non pas à lutter contre le  
passé, mais à construire l'avenir.

Socrate

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	i
DÉDICACE.....	iv
ÉPIGRAPHE.....	v
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xii
LISTE DES SYMBOLES ET DES UNITÉS .....	xiii
RÉSUMÉ.....	xiv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I Problématique.....	5
1.1 Changements en éducation.....	5
1.2 Résistance au changement en éducation .....	12
1.3 Directeurs d'établissement d'enseignement comme agents de changement.....	15
1.3.1 Rôles et responsabilités des directeurs d'établissement d'enseignement ...	15
1.3.2 Directeurs d'établissement d'enseignement, changement et résistance au changement .....	17
1.4 Causes de la résistance au changement.....	20



1.5 Influence des caractéristiques personnelles des directeurs d'établissement d'enseignement .....	21
1.5.1 Sentiment d'efficacité personnelle.....	22
1.5.2 Leadership.....	23
1.6 Problème et questions de recherche .....	24
 CHAPITRE II Cadre de référence .....	 26
2.1 Résistance au changement.....	26
2.1.1 Résistance liée au contexte .....	27
2.1.2 Résistance liée à la personnalité.....	29
2.1.3 Choix de la théorie .....	32
2.1.4 Théorie de la résistance au changement d'Oreg .....	34
2.1.4.1 Antécédents.....	36
2.1.4.2 Résistance au changement .....	42
2.1.4.3 Conséquences .....	43
2.2 Sentiment d'efficacité personnelle.....	44
2.2.1 Justification du choix de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle .	44
2.2.2 Théorie sociocognitive du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura	45
2.2.3 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement .....	51
2.3 Leadership.....	55
2.3.1 Choix de la théorie du leadership.....	55
2.3.2 Théorie du leadership transformatif de Bass.....	60
2.4 Recension des études antérieures .....	65
2.4.1 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, leadership transformatif et résistance au changement.....	66
2.4.2 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et résistance au changement .....	71
2.4.3 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et leadership transformatif .....	77
2.4.4 Leadership transformatif et résistance au changement .....	82
2.5 Hypothèses de recherche.....	87

CHAPITRE III Méthodologie.....	103
3.1 Plan de l'expérience .....	103
3.2 Population et répondants.....	105
3.3 Instruments de mesure.....	108
3.3.1 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement .....	108
3.3.2 Leadership.....	111
3.3.3 Disposition à résister au changement.....	114
3.3.4 Renseignements généraux.....	116
3.4 Déroulement.....	116
3.5 Plan d'analyse des données.....	119
3.5.1 Réduction des données.....	119
3.5.2 Analyses statistiques .....	121
 CHAPITRE IV Résultats .....	 124
4.1 Résultats des analyses descriptives .....	124
4.2 Résultats des analyses confirmatoires.....	128
 CHAPITRE V Discussion.....	 149
5.1 Discussion des résultats liés aux analyses descriptives.....	149
5.1.1 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail.....	150
5.1.2 Leadership transformatif.....	152
5.1.3 Disposition à résister au changement.....	155
5.2 Discussion des résultats liés aux analyses confirmatoires .....	157
5.2.1 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et disposition à résister au changement .....	158
5.2.2 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et leadership transformatif .....	163
5.2.3 Leadership transformatif et disposition à résister au changement .....	168
5.2.4 Rôle intermédiaire du leadership transformatif dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la disposition à résister au changement .....	175

CONCLUSION.....	182
ANNEXE A CERTIFICATS D'ÉTHIQUE.....	193
ANNEXE B COURRIEL D'INVITATION.....	196
ANNEXE C RELANCE DU COURRIEL D'INVITATION.....	197
ANNEXE D INFOLETTRE FQDE.....	198
RÉFÉRENCES.....	201

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Théorie de la résistance au changement (adapté d'Oreg, 2003a).....	36
4.1 Modèle initial des liens entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership transformatif et la disposition à résister au changement.....	137
4.2 Modèle acheminatoire des liens entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership transformatif et la disposition à résister au changement..	138

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Moyennes, écarts types, asymétries et aplatissements pour le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership transformatif et la disposition à résister au changement des directeurs d'établissement d'enseignement (n = 120).....	126
4.2 Corrélations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership transformatif et la disposition à résister au changement (n=120) .....	130
4.3 Corrélations entre les dimensions du sentiment d'efficacité personnelle dans le modèle acheminatoire .....	143
4.4 Corrélations entre les facteurs des dimensions transformationnelles et transactionnelles et la dimension laissez-faire du leadership transformatif dans le modèle acheminatoire .....	145
4.5 Corrélations entre les dimensions de la disposition à résister au changement dans le modèle acheminatoire .....	147

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CÉGEP	Collèges d'enseignement général et professionnel
CS	Commission scolaire
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage
FQDE	Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement
GAR	Gestion axée sur les résultats
LIP	Loi sur l'instruction publique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MLQ	<i>Multifactor Leadership Questionnaire</i>
NNFI	<i>Non Normed Fit Index</i>
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>
TPS	<i>Toyota Production System</i>
TQM	<i>Total Quality Management</i>

## LISTE DES SYMBOLES ET DES UNITÉS

$\alpha$	Alpha de Cronbach
$\beta$	Coefficient de régression
dl	Degré de liberté
<i>ns</i>	non significatif
<i>p</i>	Valeur p (statistiquement significatif)
<i>r</i>	Coefficient de corrélation linéaire
$R^2$	Chi-carré
SB $\chi^2$	<i>Satorra-Bentler chi-square</i>

## RÉSUMÉ

Le système scolaire québécois vit de nombreux changements. Au-delà de la notion de changement, celle de la résistance est inhérente à la mise en place de transformations. Cette dernière, bien qu'elle puisse être observée et étudiée tant de façon négative que positive, reste une préoccupation des gestionnaires puisqu'elle peut causer l'échec d'un changement, est un vecteur de stress et atteint l'engagement affectif et organisationnel de l'individu. En éducation, peu de chercheurs s'intéressent à la résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement. Pourtant, en tant qu'agent de changement, ils doivent introduire ces changements qu'importe leur avis sur ces derniers. Pour mieux comprendre la résistance au changement, il faut s'intéresser à ses causes. La littérature suggère que certaines de ces causes sont liées aux caractéristiques personnelles de l'individu, comme le sentiment d'efficacité personnelle ou le leadership. Cependant, aucune recherche ne s'est attardée sur l'étude de ces caractéristiques et la résistance au changement. Cette étude s'intéresse donc à la méconnaissance des relations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership transformatif et la disposition à résister au changement des directeurs d'établissement d'enseignement québécois. La recension des écrits suggère des liens entre ces trois variables. L'approche méthodologique choisie est corrélationnelle prédictive. Les répondants ont répondu à trois instruments de mesure : l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école, l'Échelle de leadership transformatif du directeur d'école et l'Échelle de disposition à résister au changement. Les résultats indiquent que des relations existent entre certaines dimensions et facteurs des trois variables à l'étude et que le leadership transformatif joue parfois un rôle intermédiaire. En plus d'enrichir la littérature sur le sujet, cette recherche permet certaines percées scientifiques dans la compréhension du phénomène de la résistance au changement, ainsi que ses liens avec le sentiment d'efficacité personnelle et le leadership. Aussi, ces résultats suggèrent qu'il serait important de continuer à former les directeurs d'établissement d'enseignement dans leur champ spécifique et d'encourager le soutien par les pairs tel que le mentorat. D'autres recherches seront nécessaires afin de valider les résultats, pallier aux limites de cette étude et identifier d'autres caractéristiques individuelles.

Mots-clés : directeur d'établissement d'enseignement, disposition à résister au changement, leadership transformatif, résistance au changement, sentiment d'efficacité personnelle lié au travail.



## INTRODUCTION

Au cours des siècles, le système scolaire québécois a vécu et continue de vivre de nombreux changements, que ce soit, par exemple, par la mise en place des recommandations suivant le Rapport Parent ou de la gestion axée sur les résultats. Au-delà de la notion de changement, celle de la résistance est inhérente à la mise en place de transformations. Cette dernière, bien qu'elle puisse être observée et étudiée tant de façon négative que positive (Bareil, 2008), reste une préoccupation majeure des gestionnaires puisqu'elle peut être une des causes de l'échec d'un changement (Foote, 2001; Kotter et Schlesinger, 1979). En outre, les effets négatifs ne s'arrêtent pas là, puisqu'ils peuvent être, par exemple, associés à la peur, à la diminution de la satisfaction au travail, au stress et à certains comportements agressifs (Bareil, 2008, 2013). La résistance est aussi associée négativement à l'engagement affectif du subordonné, à sa performance (Armenakis, Bernerth, Pitts et Walker, 2007) et à son engagement organisationnel (Oreg, Vaklova et Armenakis, 2011).

En éducation, quelques auteurs font état de cette résistance chez la population enseignante (Inchauspé, 2007; St-Germain, 2008). Ceci dit, peu de chercheurs s'intéressent à la résistance au changement des directeurs d'établissement

d'enseignement québécois<sup>1</sup>. Pourtant, en tant qu'agents de changement (Dutercq, 2006; Fullan, 2014; Loi Zedda, Thibodeau et Forget, 2017), les directeurs d'établissement d'enseignement ont la responsabilité d'introduire les changements dans leur établissement (Loi Zedda *et al.*, 2017). Ce rôle est d'ailleurs considéré comme essentiel par le Conseil supérieur de l'éducation (1999). Cependant, à la lecture du référentiel des compétences des gestionnaires d'établissement d'enseignement en formation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS, 2008), aucune compétence ne traite spécifiquement de la gestion du changement et de la résistance. Pourtant, avant de pouvoir s'atteler à la résistance des membres de l'équipe-école, les directeurs d'établissement d'enseignement doivent d'abord être favorables au changement et se sentir en mesure de le mettre en place (Loi Zedda *et al.*, 2017). En effet, sous les directives des autorités régionales et provinciales, les directeurs d'établissement d'enseignement doivent implanter certains changements, qu'importe leur avis sur l'objet en question (Cloutier, 2007). Enfin, Gather Thurler (1993) mentionne que si les directeurs d'établissement d'enseignement sont en opposition avec le changement, ce dernier aurait tendance à échouer. Ainsi, leur posture a un impact direct sur l'implantation du changement et la mobilisation des enseignants dans sa mise en place (Fullan, 2003).

Pour mieux comprendre la résistance au changement, il est nécessaire de s'intéresser à ses effets, mais aussi à ses causes. En effet, Allison (2007) mentionne qu'une meilleure compréhension des causes de la résistance permettrait de mieux implanter les changements. D'ailleurs, la littérature suggère divers facteurs qui semblent favoriser la résistance au changement. Ces derniers peuvent être soit des causes organisationnelles

---

<sup>1</sup> Dans cette thèse, le masculin générique est employé sans aucune discrimination, mais dans le but d'alléger le texte.

(Schermerhorn, Osborn, Uhl-Bien, Hunt et de Billy, 2014) qui dépendraient de chaque organisation, soit des causes liées aux caractéristiques personnelles de l'individu (Oreg *et al.*, 2011), comme le stress (Armenakis et Bedeian, 1999), l'anxiété (Bareil, 2008), le leadership ou le sentiment d'efficacité personnelle (Oreg *et al.*, 2011). Cependant, il semble qu'aucune recherche ne se soit attardée sur l'étude de l'influence de ces caractéristiques personnelles sur la résistance au changement chez les directeurs d'établissement d'enseignement québécois.

Plus particulièrement, la présente recherche s'intéresse au sentiment d'efficacité personnelle et au leadership des directeurs d'établissement d'enseignement qui, tous deux, pourraient avoir une incidence sur la résistance au changement (Bandura, 2007; Inandi, Tunc et Gilic, 2013). Bien que certaines preuves empiriques relatives aux relations entre les concepts du sentiment d'efficacité personnelle, du leadership et de la résistance au changement (par ex. : Hyland, 2007) soient déjà présentes, les liens entre ces variables ne semblent pas avoir été testés auprès des directeurs d'établissement d'enseignement québécois. Le problème de recherche provient donc de la méconnaissance de l'influence de certaines caractéristiques personnelles (sentiment d'efficacité personnelle et leadership) sur la résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement. La présente recherche permet donc d'étudier les influences entre ces trois variables auprès de cette population.

Le premier chapitre traite, entre autres, du changement en éducation et de la résistance à ce dernier. Il aborde les sources et les effets de la résistance ainsi que de celle spécifique aux directeurs d'établissement d'enseignement. Pour ce qui est du second chapitre, il s'articule autour des fondements théoriques de la résistance au changement, du sentiment d'efficacité personnelle et du leadership ainsi que de la recension des études antérieures qui mènent aux hypothèses de recherche. Puis, le troisième chapitre

présente la méthode utilisée pour vérifier ces hypothèses. En ce qui concerne le quatrième chapitre, celui-ci expose les résultats descriptifs et confirmatoires obtenus. Le cinquième chapitre, quant à lui, présente une discussion des résultats à la lumière d'éléments tirés du cadre de référence. Finalement, cette étude se termine par une conclusion qui aborde des retombées et des limites de la recherche ainsi que des pistes pour de futures recherches.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre traite de la problématique de la recherche. La première partie s'attelle à présenter les changements en éducation alors que la deuxième présente la résistance au changement. La troisième partie est dévolue aux directeurs d'établissement d'enseignement comme agents de changement. La quatrième partie, quant à elle, traite des causes de la résistance au changement. L'avant-dernière partie aborde l'influence des caractéristiques personnelles des directeurs d'établissement d'enseignement. Pour terminer, la dernière partie présente le problème et les questions de recherche.

#### **1.1 Changements en éducation**

Cette première partie présente un élément du contexte dans lequel s'inscrit cette présente recherche, c'est-à-dire les changements en éducation au Québec. Depuis l'établissement des premiers habitants de la Nouvelle-France et la prise en charge de l'éducation par les congrégations religieuses, le système scolaire québécois a continuellement subi des changements. En effet, différentes réformes ont été mises en place pour être ensuite remplacées par d'autres (Toussaint et Malette, 2018a). Ces réformes se situent tant au niveau pédagogique qu'administratif. Parfois, elles regroupent même les deux aspects (Larouche *et al.*, 2018).

En ce qui concerne les réformes pédagogiques, à titre d'exemples, deux se démarquent plus particulièrement. La première, communément appelée Réforme Parent, intervient aux débuts des années 1960 (Toussaint et Malette, 2018a). Elle peut être considérée comme une réforme quantitative où l'objectif principal était de rendre l'éducation accessible au plus grand nombre d'individus possible. Ainsi, grâce à la mise en place de diverses mesures visant la démocratisation de l'éducation, le taux de scolarisation augmente de manière significative, notamment chez les Québécois francophones provenant des milieux socioéconomiques faibles (Larouche *et al.*, 2018).

Bien que mise en place dès la fin des années 1990, la seconde, la Réforme Marois, est le fruit d'une longue réflexion démarrant dès les années 80 (Lemieux, 2011; Toussaint et Malette, 2018b), avec la sanction de la loi 107 (version 1987 de la Loi sur l'instruction publique). Ces réflexions ont continué et ont été représentées et développées par les États Généraux sur l'éducation de 1995-1996 (Larouche *et al.*, 2018; Toussaint et Malette, 2018b), bases de la Réforme Marois. Connue pour être une réforme de type qualitatif, cette dernière a pour objectif principal de favoriser la réussite éducative et d'enrayer le décrochage. En effet, le plan de la ministre Marois est de « passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre » (Larouche *et al.*, 2018). Ainsi, de profonds changements sont mis sur pied dont l'approche pédagogique. Entre autres, l'approche par objectifs est remplacée par l'approche par compétence (Tondreau, Robert et Broudehoux, 2011).

De même, la pandémie de la COVID-19 force le gouvernement Legault à fermer l'ensemble des établissements d'enseignement du Québec le 13 mars 2020 (Fédération autonome de l'enseignement, 2020). Par conséquent, en peu de temps, l'ensemble des acteurs des établissements ont été forcés de se réinventer au niveau pédagogique afin de promulguer de l'enseignement à distance, tout en essayant d'éviter l'accroissement

des inégalités scolaires. Ces changements et les impacts associés ne se limitent pas au Québec, mais à l'ensemble du pays (Frenette, Frank et Deng, 2020).

Pour ce qui est des réformes administratives, dans un premier temps, la Réforme Parent des années 1960 a également contribué pas seulement de façon administrative, mais également de façon structurelle à modifier le système scolaire québécois. Ainsi, cette réforme permet, entre autres, la constitution des classes maternelles, ainsi que l'entrée en vigueur de la loi 60 qui vient valider la création d'un ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation. De plus, toujours à la suite de la réforme, les premiers collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP) ouvrent leur porte. De même, les enseignants ne seront plus formés par des Écoles Normales, mais par des universités (Larouche *et al.*, 2018).

Dans un second temps, l'adoption de la Loi sur l'administration publique (Loi 124) en 2000 vient modifier le fonctionnement administratif ainsi que la structure du Québec à grande échelle (Gouvernement du Québec, 2005 ; Larouche *et al.*, 2018 ; Tondreau *et al.*, 2011). Dès les années 80, pour pallier à la crise économique de 1981-1982, des efforts particuliers visent l'amélioration de l'efficacité en éducation (Thibodeau, Huot, Larouche et Morin, 2018). Le système de financement de l'éducation est d'ailleurs modifié avec l'apparition des enveloppes budgétaires fermées pour chaque commission scolaire (CS), ce qui les force à atteindre les objectifs que le ministère leur a fixés (Tondreau *et al.*, 2011). Selon Tondreau *et al.* (2011), c'est aussi à partir de ce moment-là que la notion de décentralisation du pouvoir prend (de plus en plus) forme, mais le changement le plus important est l'introduction en 2000 de la gestion axée sur les résultats (GAR) au sein du gouvernement québécois. Cette dernière, inspirée des entreprises privées, est entérinée par l'amendement de la Loi sur l'administration publique (chapitre A-6.01) (Tondreau *et al.*, 2011) et est mise en place dans les

différents ministères, dont celui de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2000, 2005, 2014b; Larouche *et al.*, 2018; Lemieux, 2011; Tondreau *et al.*, 2011). Cette façon de gérer « (...) prend en considération les attentes exprimées par les citoyens en fonction des ressources disponibles et (...) vise l'atteinte de résultats en fonction d'objectifs préalablement établis » (Conseil du trésor, 2014). La GAR a pour objectif de décentraliser les pouvoirs vers les instances locales, où chacune et chacun devient responsable de la réussite ou de l'échec de l'organisation et doit produire des résultats qui répondent aux objectifs qu'ils se sont fixés (Tondreau *et al.*, 2011). De plus, les CS et les établissements scolaires doivent rendre compte au ministère de l'atteinte de ces objectifs par la publication de rapports (Gouvernement du Québec, 2014b; Larouche *et al.*, 2018; Thibodeau *et al.*, 2018; Tondreau *et al.*, 2011).

De surcroît, depuis 2010, en plus des réformes mises sur pied, le gouvernement du Québec force les CS à diminuer leurs budgets de fonctionnement (Handfield et Chouinard, 2014; Radio-Canada, 2017), alors que leurs dépenses tendent plutôt à augmenter (Gouvernement du Québec, 2015). Le ministère réduit petit à petit les montants alloués au domaine de l'éducation dans le but de contribuer à l'effort budgétaire, et ce tout en limitant la croissance des taxes scolaires dans les différentes régions (Gouvernement du Québec, 2014a). Par exemple, en mai 2014, le Premier ministre Couillard annonçait des compressions budgétaires à hauteur de 2,4 milliards de dollars, dont un total de 480 millions pour l'éducation (Lessard, 2014). Cependant, bien que le gouvernement soit en train de réinvestir dans les établissements d'enseignement, le gouvernement continue de demander des efforts constants de la part des CS (Lessard, 2017; Radio-Canada, 2017).



Plus récemment, en février 2020, le gouvernement Legault a adopté, sous bâillon, le projet de Loi n°40 sur la gouvernance scolaire qui, entre autres, vise à transformer les CS en centres de services scolaires. Notamment, le conseil des commissaires élus est remplacé par un conseil d'administration dont les membres sont nommés. Ce dernier dirige le centre de services scolaire (Assemblée Nationale du Québec, 2020).

Dans ce contexte de changement en continu, les gestionnaires scolaires se voient dans l'obligation d'innover et de trouver de nouveaux modes de fonctionnement pour atteindre les objectifs visés. Il s'agit de trouver des solutions qui vont à la fois permettre de poursuivre leur mission éducative, mais également de susciter la motivation et la satisfaction au travail de tous les subordonnés. Pour répondre aux demandes de diminutions budgétaires, certaines CS ont choisi de faire des coupures dans l'appareil administratif, de réduire certains services aux élèves, d'augmenter les frais liés à certains services, de fermer des établissements d'enseignement (liste exhaustive : Institut de recherche et d'informations socioéconomiques, 2017) ou encore de s'intéresser aux philosophies d'amélioration continue (Forget, Samson, Thibodeau, Cloutier et Luckerhoff, 2014; Forget, Thibodeau, Huot, Loi Zedda et Comtois, 2015).

Pour ce qui est des coupures au niveau administratif des CS, certaines ont choisi d'optimiser l'organisation des établissements d'enseignement. Par exemple, certains postes de direction adjointe ont été abolis (Orfali, 2015) ou supprimés à la suite des départs à la retraite (Talbot, 2015). D'autres ont supprimé jusqu'à 25 postes au sein des centres administratifs (Institut de recherche et d'informations socioéconomiques, 2017).

Dans certains cas, les CS ont réorganisé quelques services administratifs et professionnels (Institut de recherche et d'informations socioéconomiques, 2017). D'autres emplois ont également été touchés, comme des postes dans les cafétérias, de conciergeries et de soutien administratif (Institut de recherche et d'informations socioéconomiques, 2017).

En ce qui concerne les réductions des services à l'élève, certains services de transport scolaire ont été réduits, voire abolis, dans le but d'économiser 41 millions de dollars (Lepage, 2014; Orfali, 2015) alors que d'autres CS ont augmenté les frais des services de garde (Mailhot, 2015). D'autres ont supprimé des postes de conseillers pédagogiques (Mailhot, 2015), d'orthopédagogues (Radio-Canada, 2015b), de psychologues (Letarte, 2015), d'enseignant (Limage, 2015) et de techniciens en éducation spécialisée (Mercier, 2015) ou des postes de psychoéducateurs (Lepage, 2014). De plus, certaines CS ont choisi de réduire l'offre de services pour les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), visant des coupures d'environ 8 millions (Lamarre, 2015). Enfin, certains programmes de formation pour les enfants défavorisés ont été suspendus (Gravel, 2016), alors que des services d'aide à l'alphabétisation (Roulot-Ganzmann, 2015), de prévention de l'abandon scolaire (Dutrisac, 2015), d'aide aux devoirs (Despatie, 2014), d'activités sportives (Dion-Viens, 2014) et d'appui scolaire (Laflamme, 2015) ont dû faire face à des compressions importantes.

Aussi, pour quelques CS, le prix de certains services comme les services de garde (par ex.: frais du midi et frais pour la semaine de relâche) a augmenté, voire doublé (Proulx, 2015). De plus, les bibliothèques scolaires du Québec ont vu leur budget diminuer de moitié en raison des compressions budgétaires (Loisel, 2014) et parfois, ont dû être fermées (Bellet, 2015).

Dans certains cas, des établissements d'enseignement ont dû être fermés par manque de fonds (Champagne, 2015) ou parce qu'ils étaient considérés comme trop vétustes et devaient être rénovés (Radio-Canada, 2014). Les élèves ont donc été déplacés dans d'autres établissements d'enseignement. Certaines classes ont été fermées et les élèves ont dû se rendre dans les agglomérations avoisinantes pour bénéficier des services scolaires (Corbo, 2015 ; Radio-Canada, 2015a) ou ont perdu l'accès aux services des classes adaptées (Mercier, 2015).

Enfin, certaines CS ont pris une direction différente en envisageant des approches plus globales d'amélioration, visant une amélioration de l'efficacité à moyen et long terme. Entre autres, quelques-unes s'inspirent des approches d'amélioration continue utilisées dans d'autres secteurs d'activités (Forget *et al.*, 2014). Ces approches consistent en l'amélioration des processus grâce à des améliorations incrémentales (ASQ, 2017). Ces philosophies ont montré des résultats intéressants permettant dans de nombreux cas une réduction des coûts, une capacité opérationnelle augmentée et des clients (ou usagers) plus satisfaits (par ex. : Liker, 2006). Il existe plusieurs philosophies d'amélioration continue, dont le *Toyota Production System* (TPS), le *Lean*, le *Six Sigma*, le *Total Quality Management* (TQM) et le *Lean Six Sigma*. D'abord utilisées au sein d'industries manufacturières depuis les années 50, elles ont été déployées plus récemment dans différents domaines tels que les services gouvernementaux (par ex. : Radnor, 2009), les services municipaux (Barraza, Smith et Dahlgaard-Park, 2009) et les services de santé (Arthur, 2011). En ce qui concerne le domaine de l'éducation, les approches d'amélioration continue ont été utilisées entre autres au sein des universités, visant l'amélioration du curriculum (Sallis, 2002), des processus administratifs (Doman, 2011 ; Sallis, 2002) et de l'enseignement (Venkatraman, 2007). Aux États-Unis, certaines CS ont instauré le TQM dans leurs processus administratifs durant les années 1970 (Barnabé, 1997). Concernant plus particulièrement les CS québécoises, l'amélioration continue a été implantée dans le but, par exemple, d'améliorer les

processus de gestion des factures et de l'archivage des dossiers d'élèves et des dossiers administratifs (Forget *et al.*, 2014).

Cette première partie a présenté un bref historique des changements majeurs que le système d'éducation québécois a vécus au cours des dernières décennies. Cet historique permet de faire ressortir que l'éducation québécoise vit de nombreux changements en continu. Ces changements tant pédagogiques qu'administratifs présentent plusieurs défis. Notamment, Levasseur (2006) mentionne que la plupart des changements entraînent de la résistance de la part des différents acteurs de l'éducation. La prochaine partie aborde cet élément.

## **1.2 Résistance au changement en éducation**

Cette partie traite de la résistance au changement, et plus particulièrement, dans le contexte éducatif. Le changement fait partie intégrante de notre société ainsi que du milieu de l'éducation (Gather Thurler, 2000). À cet égard, Colletterte (2008) souligne que les réformes en éducation sont souvent considérées comme des changements trop importants qui ont été peu expérimentés et qui créent des ruptures. Par exemple, dans le cas de la réforme Marois, celle-ci a fait face à une forte résistance, notamment par des enseignants qui refusaient d'appliquer les principes de cette dernière (Inchauspé, 2007 ; Radio-Canada, 2006 ; St-Germain, 2008). Des actions ont d'ailleurs été menées par certains syndicats pour interrompre la réforme et revenir en arrière (Fédération autonome de l'enseignement, 2006). En novembre 2006, cette résistance arrive à un point culminant avec la formation d'une coalition dénommée « Stoppons la réforme » qui a pour objectif de contrer les mesures ministérielles visant à modifier le système scolaire (Larouche *et al.*, 2018).

La résistance au changement peut être définie comme un « ensemble de forces contribuant au maintien de la stabilité d'un système, provenant soit des caractéristiques de la personnalité d'un individu, soit des normes sociales et culturelles de groupes » (Legendre, 2005, p. 1183). D'après la recension des écrits, la résistance au changement peut se manifester sous diverses formes. Selon Lewis (1999), elle peut être individuelle ou collective et active (explicite) ou passive (implicite). Carton (1999) mentionne que la forme passive (ou implicite) peut prendre quatre formes principales : l'inertie, l'argumentation, la révolte ou le sabotage. Herscovitch (2003), quant à lui, répertorie plusieurs comportements qui peuvent être soit l'expression d'une action en particulier, comme la critique, le sabotage ou alors d'une inaction, comme garder le silence ou retenir de l'information.

Aussi, la résistance au changement peut être appréciée de deux façons. Premièrement, elle peut être vue comme un levier et dégager des effets positifs (Bareil, 2013; Duclos, 2015; Raza et Standing, 2011). En effet, la résistance est vue par certains auteurs comme une force, voire comme un engagement (Ford et Ford, 2009 ; Kotter et Schlesinger, 2008). Dent et Goldberg (1999) et Piderit (2000) soulèvent que la résistance peut être motivée par des intentions positives et qu'elle peut être un outil utile pour les agents de changements. En ce sens, il s'agirait d'une forme de rétroaction qui permettrait de faciliter l'accomplissement des objectifs du changement (Schermerhorn *et al.*, 2014). Les commentaires des individus au cœur du changement seraient alors sollicités pour faciliter et réussir sa mise en œuvre.

Deuxièmement, la résistance est souvent considérée comme une réaction négative à l'encontre d'un changement qui se manifeste sous forme d'attitude de refus de soutenir ou d'opérer le changement proposé (Bareil, 2008; Schermerhorn *et al.*, 2014). Elle serait observée comme un obstacle, un adversaire qu'il est nécessaire de surmonter,

réduire ou éliminer (Coch et French, 1948) et qui est liée à certains comportements pouvant être destructeurs (rejet, opposition, refus) (Bareil, 2013). De surcroît, cette résistance aurait des effets négatifs tels que l'échec du changement, la peur, la diminution de la satisfaction au travail, la diminution de la productivité, du stress, le sabotage du changement et certains comportements agressifs (Bareil, 2008 ; Bareil, 2013). D'autres auteurs mentionnent que la résistance peut être liée à des causes individuelles, liée à la nature même du changement, liée à la stratégie de changement, liée à l'agent de changement et liée à des causes organisationnelles et à des causes de groupe (Schermerhorn *et al.*, 2014). Elle formerait des émotions négatives comme du ressentiment, de l'anxiété (Armenakis *et al.*, 2007; Schein, 2010), mais s'attaquerait également à l'aspect physiologique en créant de la fatigue (Armenakis *et al.*, 2007). Elle serait aussi liée à l'engagement affectif du subordonné, à sa performance (Armenakis *et al.*, 2007) et à son engagement organisationnel (Oreg *et al.*, 2011). Erwin et Garman (2010) mentionnent que ces réactions négatives (tant comportementales, affectives que cognitives) apparaissent en réaction au changement organisationnel et seraient une réponse psychologique inhérente à un événement externe, produit, par exemple, par des peurs illogiques ou des pertes associées au milieu de travail. Smollan (2011), quant à lui indique que les réponses comportementales négatives à l'égard du changement (ou résistances) créent des obstacles que de nombreuses organisations ne peuvent surmonter. En effet, la résistance reste une des préoccupations majeures des instigateurs de changement puisque selon divers auteurs (Bareil, 2010; Higgs et Rowland, 2005; Kotter, 1995; Miller, 2002), entre 70 et 80 % des changements organisationnels échoueraient ou n'atteindraient pas leurs objectifs, et ce, notamment, en raison de la résistance que les acteurs manifestent (Bareil, 2008; Foote, 2001; Kotter et Schlesinger, 1979; Yvon, Béguin et Bareil, 2019).

Somme toute, les formes et les effets négatifs de la résistance ont des conséquences majeures sur la possibilité de mener à terme un changement. Ces conséquences peuvent être soit liées à l'emploi (la satisfaction au travail, l'engagement organisationnel et la performance), soit liées à l'individu (le bien-être, la santé et le repli) ou encore liées aux deux (Oreg *et al.*, 2011).

Dans cette partie, il a été question de la résistance au changement. Elle peut être vue tant comme un élément positif que négatif. Cependant, elle doit surtout être gérée adéquatement, et ce, indépendamment de son contexte et en raison de ses formes et ses effets négatifs. En éducation, c'est souvent les directeurs d'établissement d'enseignement qui ont pour rôle de piloter le changement (Gravelle, 2012). En ce sens, la prochaine partie s'intéresse aux directeurs d'établissement d'enseignement comme agent de changement.

### **1.3 Directeurs d'établissement d'enseignement comme agents de changement**

Cette partie traite des directeurs d'établissement d'enseignement comme agents de changement. La première section aborde les rôles et les responsabilités des directeurs d'établissement d'enseignement. Dans la deuxième section, le lien entre ces derniers, le changement et la résistance est discuté.

#### **1.3.1 Rôles et responsabilités des directeurs d'établissement d'enseignement**

Au Québec, les directeurs d'établissement d'enseignement ont la responsabilité de la gestion administrative et pédagogique des programmes et des ressources de l'établissement d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 1999), et ce, en

conformité avec la Loi sur l'instruction publique (LIP) (Gouvernement du Québec, 2020). À cet égard, la LIP mentionne que « sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école » (Gouvernement du Québec, 2020, art. 96.12). Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1999), les directeurs d'établissement d'enseignement font face à diverses responsabilités tant éducatives, politiques et communautaires qu'administratives. De plus, ces derniers doivent, entre autres, gérer les ressources à leur disposition et exercer les fonctions et pouvoirs que le Conseil des commissaires (désormais le conseil d'administration) leur délègue (Gouvernement du Québec, 2020, art. 96.21-26)

Les directeurs d'établissement d'enseignement se retrouvent régulièrement dans une position de pivot (Bouchamma, 2007), puisqu'ils doivent à la fois répondre aux demandes des instances supérieures et des politiques, mais également introduire, gérer et appliquer les exigences du gouvernement dans leur établissement d'enseignement. Il n'est d'ailleurs pas rare que les exigences légales et gouvernementales prennent le dessus sur la gestion de l'activité éducative, part pourtant importante du travail de directeurs d'établissement d'enseignement (Brassard *et al.*, 2004; Cloutier, 2007; Thibodeau, 2006). De plus, St-Pierre (2007) ajoute que les directeurs d'établissement d'enseignement bénéficient d'une grande autonomie, mais qu'elle serait « contrebalancée » par une imputabilité aux Québécois, puisqu'ils doivent rendre des comptes à la population, notamment par le conseil d'établissement.

Comme le mentionne le référentiel des compétences des gestionnaires d'établissement d'enseignement en formation (MELS, 2008), le rôle et les fonctions sont souvent entravés par des changements et les défis qui en découlent. D'ailleurs, le changement et la résistance au changement sont mentionnés dans les pages préambulaires au



référentiel (MELS, 2008). Cependant, à la lecture des compétences, aucune ne s'attarde spécifiquement à la gestion de ces derniers. St-Pierre (2007) mentionne pourtant que les directeurs d'établissement d'enseignement sont en charges d'établissements qui auraient sans cesse vécu des changements, tant liés aux curriculums qu'aux processus de gestion qui sont prescrits par la loi.

### **1.3.2 Directeurs d'établissement d'enseignement, changement et résistance au changement**

Le référentiel des compétences des gestionnaires d'établissement d'enseignement en formation (MELS, 2008) met en exergue la décentralisation des pouvoirs dans les établissements d'enseignement et les changements considérés comme majeurs du système scolaire québécois auxquels les directeurs d'établissement d'enseignement doivent faire face. Ces derniers joueraient le rôle de médiateur entre les réformes et les enseignants (Thornburg et Mungai, 2011). Ainsi, dans la mise en œuvre des changements, leur rôle est considéré comme essentiel (Conseil supérieur de l'éducation, 1999). Gorton et Alston (2012) mentionnent que les directeurs sont des éléments centraux de l'implantation d'un changement. En effet, ils peuvent être considérés comme des agents de changement (Lapointe et Brassard, 2018; Loi Zedda *et al.*, 2017; Marzano, Waters et McNulty, 2005, 2016; Whitehead, 2017), car comme tout leader, ils en seraient le catalyseur (Schermerhorn *et al.*, 2014) et l'efficacité de leur leadership aurait un impact sur la mise en place de ce changement (Bateh, Castamede et Farah, 2013).

En raison des nombreuses modifications que le Gouvernement du Québec a imposées et impose toujours aux CS, les directeurs d'établissement d'enseignement se retrouvent au centre des changements et ont l'obligation de s'y adapter et de les faire respecter par leurs subordonnés (Loi Zedda *et al.*, 2017). D'ailleurs, Goksoy (2013) indique qu'en

tant que leaders, les directeurs d'établissement d'enseignement doivent institutionnaliser l'amélioration et le changement au sein de leur établissement d'enseignement. Gravelle (2012) aborde le rôle clé des directeurs d'établissement d'enseignement dans les processus de changement en mentionnant que ces derniers ont un impact immédiat sur leur travail. En effet, selon cette chercheuse, les directeurs sont chargés par le gouvernement de piloter ces changements. Dès lors, si les directeurs d'établissement d'enseignement peuvent être considérés comme des vecteurs du changement ou des agents de changement, ils en sont tout autant les porte-paroles que la cible et ils ont l'obligation de le mettre en place, quel que soit leur avis sur ce dernier (Cloutier, 2007). Les directeurs d'établissement d'enseignement tiennent donc un rôle de facilitateur (Hall et Hord, 1987; Yvon *et al.*, 2019) entre les instances gouvernementales, la CS et le personnel de leur établissement (Cloutier, 2007). Ainsi, ils doivent faciliter le changement tout en étant souvent les destinataires (Boudreault, Demeuse et Yvon, 2016) et en faisant preuve de flexibilité (Bouchamma, 2007). Selon la posture que les directeurs souhaitent prendre, celle-ci leur permettrait ensuite de veiller au bien-être de l'équipe-école et faciliterait l'accompagnement du changement tout en mobilisant les individus pour la réussite de ce dernier (Fullan, 2003, 2007). D'ailleurs, une recherche pancanadienne indique que pour s'adapter aux changements, les directeurs d'établissements d'enseignement ont dû développer de nouvelles capacités (Cattonar *et al.*, 2007).

Cependant, Savoie-Zajc, Landry et Lafortune (2007) mentionnent que les directeurs d'établissement d'enseignement ont généralement peu travaillé les habiletés qui permettent de prendre en compte les réactions qui peuvent les déstabiliser, d'accepter la résistance de leurs subordonnés ou de freiner les individus trop enthousiastes aux changements. Les directeurs d'établissement d'enseignement ne semblent donc par armés pour faire face aux changements alors que ceux-ci font partie de leur tâche quotidienne. Bien qu'il existe quelques écrits sur la façon dont les directeurs

d'établissement d'enseignement doivent gérer le changement, et plus particulièrement la résistance (Fullan, 1997, 2003; MELS, 2008), aucune recherche ne semble se pencher et mesurer spécifiquement celle des directeurs d'établissement d'enseignement québécois eux-mêmes. Certains auteurs (Kamanzi, Lapointe et Dembélé, 2019; Crow, Day et Moller, 2016; Deniger, Kamanzi, Chabot, Fiset et Hébert, 2006) avancent que les directeurs d'établissement d'enseignement auraient une perception considérée comme positive du changement.

Toutefois, selon Landry, les directeurs d'établissement d'enseignement pourraient exprimer « de la résistance ou du scepticisme en période de changement » (2012, p. 175). Jolicoeur (2015) mentionne, au sujet de l'implantation de la GAR, qu'avant d'être des directeurs d'établissement d'enseignement, ces individus sont des enseignants. Plusieurs seraient ainsi résistants à implanter ce changement de par leur fonction antérieure. Barrère (2013) indique aussi que de nombreux enseignants innovants dénoncent les obstacles perçus chez leurs directions. Enfin, Gather Thurler (1993) mentionne que si les directeurs d'établissement d'enseignement sont en opposition avec le changement, ce dernier aurait tendance à échouer.

Cette partie présentait les rôles et responsabilités des directeurs d'établissement d'enseignement et le lien entre ces derniers, le changement et la résistance. Les directeurs d'établissement d'enseignement auraient un rôle central dans la gestion de la résistance et du changement. De plus, ces derniers pourraient eux-mêmes être résistants au changement. La prochaine partie s'intéresse aux causes de la résistance au changement de façon générale.

#### 1.4 Causes de la résistance au changement

Pour mieux comprendre la résistance au changement, il est nécessaire de s'intéresser à ses causes, ce que cette partie s'attelle à présenter. Effectivement, cette résistance au changement varierait d'un individu à un autre selon différentes causes (Angel et Steiner, 2013; Oreg, 2003a, 2003b.). De même, ces dernières pourraient influencer sur la résistance des directeurs d'établissement d'enseignement (Loi Zedda *et al.*, 2017; Oreg et Berson, 2011; Starr, 2011).

À cet égard, Oreg *et al.* (2011) proposent deux catégories de causes majeures à la résistance au changement, soit les causes organisationnelles et les causes personnelles. D'une part, les causes liées aux caractéristiques organisationnelles dépendraient donc de chaque organisation (par ex.: engagement, culture, environnement adéquat). D'après Schermerhorn *et al.* (2014), les causes organisationnelles qui poussent les individus à résister au changement sont associées à la nature même du changement et à sa stratégie, au manque d'informations pertinentes, à la perte des acquis, à la peur de perdre du pouvoir, aux valeurs culturelles, à la mauvaise implantation du changement et au manque de ressources.

D'autre part, les causes de la résistance au changement seraient liées aux caractéristiques personnelles devant faire face au changement qui varieraient selon l'individu (par ex.: pessimisme, affectivité, estime de soi). En effet, cette résistance au changement varierait d'un individu à un autre selon différentes causes (Angel et Steiner, 2013; Oreg, 2003a, 2003b). À ce sujet, les caractéristiques personnelles joueraient un rôle important dans la façon de percevoir le changement comme un avantage ou une menace (Vakola, Oreg et Armenakis, 2013). D'ailleurs, Armenakis et Bedeian (1999) proposent diverses caractéristiques liées à l'individu qu'ils ont pu recenser dans les

travaux antérieurs telles que le stress, les styles d'adaptation et le cynisme. D'autres auteurs mentionnent que plusieurs caractéristiques personnelles peuvent être imputées à la résistance au changement d'une personne, telles que l'anxiété (Bareil, 2008; Oreg, 2003a, 2006), la faible estime de soi (Harvey et Broyles, 2010), la peur de l'inconnu (Schermerhorn *et al.*, 2014), le leadership ambivalent ou le manque de leadership de la personne elle-même (Inandi *et al.*, 2013).

Cette partie a traité des différentes causes de la résistance au changement, tant organisationnelles que personnelles. Allison (2007) mentionne qu'une meilleure compréhension des causes de la résistance permettrait de mieux implanter les changements et qu'ainsi, une meilleure compréhension de composantes humaines aiderait les praticiens de la gestion de changement. De même, la tendance de ces dernières années dans la recherche en résistance au changement est d'étudier les caractéristiques personnelles des individus pour mieux comprendre cette résistance (Bareil, 2013). La prochaine partie s'intéresse à l'influence des caractéristiques personnelles des directeurs d'établissement d'enseignement sur leur résistance au changement.

### **1.5 Influence des caractéristiques personnelles des directeurs d'établissement d'enseignement**

Dans cette partie, l'accent est mis sur l'influence de certaines caractéristiques personnelles des directeurs d'établissement d'enseignement en lien avec leur résistance au changement. Les sections aborderont deux caractéristiques en particulier (le sentiment d'efficacité personnelle et le leadership). Ces caractéristiques personnelles pourraient avoir une influence sur la résistance au changement, d'autant plus qu'elles auraient, par la suite, une incidence sur la résistance de ses subordonnés (Oreg et

Berson, 2011). Bien qu'il existe des preuves empiriques sur les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle, le leadership (Hyland, 2007; Oreg, 2003a, 2003b) et la résistance au changement, le lien entre ces variables ne semble pas avoir été testé empiriquement auprès des directeurs d'établissement d'enseignement québécois. Cependant, ces deux variables permettent ultimement la réussite éducative des élèves (Leithwood et Lewin, 2005; Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004; Whitehead, 2017). La première section traite du sentiment d'efficacité personnelle et la deuxième section qui conclut cette partie aborde le leadership.

### **1.5.1 Sentiment d'efficacité personnelle**

Le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu est un concept développé par Bandura (1997, 2007) qui entre dans le champ plus large de la théorie sociale cognitive. Ce sentiment d'efficacité personnelle correspond à la perception qu'a un individu de sa capacité à réaliser une tâche donnée dans un contexte donné. Dans le cas des directeurs d'établissement d'enseignement, le sentiment d'efficacité personnelle jouerait un rôle important dans la façon de diriger l'établissement d'enseignement. En effet, ce sentiment aurait un impact sur la réussite des élèves (Virga, 2012). Il amènerait des sentiments de confiance, de résilience et de persévérance. De plus, les directeurs seraient plus en mesure de contrer les difficultés et seraient plus engagés professionnellement (Virga, 2012). Aussi, la littérature indique que le sentiment d'efficacité aura un impact sur la performance en contexte organisationnel (Muretta, 2004) et notamment, sur celle des subordonnés (Gist, 1987). Ainsi, en tant qu'aspect du capital psychologique qui comprend aussi l'espoir, la résilience et l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle serait lié positivement à des comportements positifs lors de changements organisationnels (Avey, Wernsing et Luthans, 2008). De même, Hornung et Rousseau (2007) indiquent que les individus évaluent le changement en fonction de leur sentiment d'efficacité. D'ailleurs, une étude de

McCullers et Bozeman (2010) révèle que, dans un contexte de réforme américaine (*No Child Left Behind*), moins le sentiment d'efficacité personnelle des directeurs d'établissement d'enseignement était élevé, moins ces derniers se sentaient en mesure d'atteindre les objectifs de la réforme. Cattonar *et al.* (2007) indiquent que l'évolution scolaire est liée au développement d'un sentiment d'inefficacité. Aussi, les individus auraient tendance à éviter le changement lorsqu'ils ont l'impression qu'il dépasse leurs compétences (Armenakis, Harris et Mossholder, 1993). Enfin, selon Bandura (2000), les directeurs d'établissement d'enseignement ayant un faible sentiment d'efficacité se sentiraient démunis lorsqu'ils font face à de la résistance et des recherches indiquent qu'il existe une relation négative entre la résistance au changement et le sentiment d'efficacité personnelle (Mühlbacher et Siebenaler, 2018; Oreg, 2003a, 2003b; Rafferty et Jimmieson, 2018). En outre, le sentiment d'efficacité personnelle est une caractéristique susceptible d'avoir un effet sur la gestion de changement (Bandura, 1997, 2007).

### **1.5.2 Leadership**

Selon le référentiel des compétences des gestionnaires d'établissement d'enseignement (MELS, 2008), qui sert entre autres de pierre d'assise à leur formation, la compétence leadership/sens politique fait partie des capacités transversales nécessaires à la fonction de directeur d'établissement d'enseignement et serait donc inhérente à la gestion d'un établissement. D'ailleurs, Bateh *et al.* (2013) soulignent qu'un leadership efficace a un effet direct sur les capacités de changement des organisations et dans certains cas, pourrait aider à l'implantation du changement. Ainsi, un leader visionnaire serait en mesure de convaincre les subordonnés de mettre en place des changements (Schein, 2010). Dans le champ spécifique de l'administration scolaire, le leadership peut être compris comme étant l'ensemble des pratiques et des comportements des directeurs d'établissement d'enseignement qui va influencer les membres de son établissement

ou de son service (Legendre, 2005). Il se veut être un processus qui va amener les subordonnés à comprendre et à partager la vision d'un individu, ici les directeurs d'établissement d'enseignement, considérés comme les leaders. De plus, Poirel et Yvon (2012) se questionnent sur le leadership des directeurs d'établissement d'enseignement dans les réformes éducatives. Il semblerait que les directeurs aient plus de difficultés à exercer leur leadership lors de changements et de bouleversements, tels que ceux qu'ils ont pu vivre au cours des dernières années. De plus, certains auteurs ont pu souligner que, suivant le type de leadership des directeurs d'établissement d'enseignement, ce dernier affecterait leur satisfaction au travail (Aydin, Sarier et Uysal, 2013). En outre, la résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement varierait en fonction de leur propre leadership (Inandi *et al.*, 2013).

Le sentiment d'efficacité personnelle et le leadership sont des concepts reconnus comme étant potentiellement des caractéristiques individuelles de la résistance au changement. Partant de ces considérations, la présente étude s'intéresse à l'influence possible de ces deux caractéristiques personnelles sur la résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement. La prochaine partie énonce le problème et les questions que ce dernier soulève.

## **1.6 Problème et questions de recherche**

Cette partie présente le problème et les questions de recherche de la présente étude. En effet, la problématique met en avant que le système éducatif a vécu de nombreux changements au cours des ans. À cet égard, la résistance au changement doit être étudiée puisqu'elle peut contraindre à la mise en place de tout changement. En effet, la résistance peut avoir un impact tant sur l'implantation du changement, que sur la satisfaction au travail et le comportement de l'individu. Les directeurs d'établissement



d'enseignement sont des acteurs centraux de la mise en place des changements en éducation et ces derniers peuvent vivre de la résistance. Cette résistance peut provenir de différentes causes qui, dans le cas des caractéristiques personnelles, peuvent varier d'un individu à un autre. Cependant, il semble exister une méconnaissance de l'influence de certaines caractéristiques personnelles (sentiment d'efficacité personnelle et leadership) sur la résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement québécois qui tiennent le rôle d'agent de changement dans leur établissement.

Le problème soulevé suscite les questions suivantes :

- Quelle est l'influence du sentiment d'efficacité personnelle des directeurs d'établissement d'enseignement sur leur résistance au changement ?
- Quelle est l'influence du leadership des directeurs d'établissement d'enseignement sur leur résistance au changement ?

Dans un premier et deuxième temps, ce chapitre a présenté les changements en éducation puis la résistance au changement en éducation. Puis, la partie suivante s'est intéressée aux directeurs d'établissement d'enseignement comme agents de changement. Ensuite, les causes de la résistance au changement ont été présentées. Dans un cinquième temps, l'avant-dernière partie a traité de l'influence des caractéristiques personnelles des directeurs d'établissement d'enseignement. Pour terminer, la problématique, le problème et les questions de recherche ont été présentés. Le prochain chapitre traite des trois variables à l'étude (résistance au changement, sentiment d'efficacité personnelle et leadership) et présente une recension des études antérieures de même que les hypothèses de recherche.

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce second chapitre s'attelle à présenter les fondements théoriques relatifs à chacune des variables à l'étude. Plus précisément, les trois premières parties s'intéressent respectivement à la résistance au changement, au sentiment d'efficacité personnelle et au leadership. La quatrième partie propose une recension des études pertinentes alors que la cinquième présente les hypothèses de recherche.

#### **2.1 Résistance au changement**

Cette première partie traite de la résistance au changement. La première section présente le premier courant d'étude de la résistance au changement, soit la résistance liée au contexte. La deuxième section présente le second courant soit la résistance liée à la personnalité. La troisième section présente le choix de la théorie. La dernière section expose la théorie choisie pour la présente recherche.

Il est difficile de proposer un historique linéaire du concept de la résistance au changement en raison de sa complexité et de sa pluriformité (Vas et Vande Velde, 2000). Certains auteurs iraient même jusqu'à dire qu'il « n'existe pas de consensus clair sur ce que l'on veut dire par le concept de résistance au changement » (Schiffer,

2011, p. 2). De plus, Erwin et Gorman (2010), Herscovitch (2003) et Orth (2002) soulignent que peu de théories ont été validées par des recherches empiriques et vérifiées par la communauté scientifique. Ainsi, la plupart des écrits révèlent plus de la prescription ou de l'interprétation que de la validité scientifique. Il faut également préciser que le concept de résistance au changement est parfois imbriqué dans la théorie de la gestion du changement. Schiffer (2011) propose de diviser les théories sur la résistance au changement en deux courants : la résistance liée au contexte et la résistance liée à la personnalité. Il précise cependant que certains chercheurs s'inscrivent dans un courant, mais que leurs recherches peuvent toutefois avoir porté sur certains éléments se rapportant au second courant (Schiffer, 2011). La prochaine section s'intéressera dans un premier temps au courant de la résistance liée au contexte.

### **2.1.1 Résistance liée au contexte**

Le courant de l'étude de la résistance liée au contexte a pour objectif de déterminer ce qu'il est possible de faire pour gérer la résistance au changement dans un contexte donné. Il s'attarde sur les situations et conditions sous lesquelles les subordonnés seraient plus enclins à résister au changement (Schiffer, 2011). Précurseur des théories sur la résistance au changement, c'est Lewin (1951, 1975) qui fut le premier à aborder ce concept par la théorie des champs de force. Ce champ de force est un équilibre entre des forces favorables au changement et des forces antagonistes qui caractérisent la résistance au changement. Lewin (1951, 1975) insiste sur la nécessité d'analyser ces forces afin de permettre d'augmenter celles qui sont favorables et diminuer celles qui sont antagonistes et qui mènent à la résistance. En rééquilibrant les forces, le processus de changement peut être poursuivi. Il propose un processus de changement en trois phases. La première phase intitulée « phase de décristallisation » est celle où les agents de changement s'assurent que les subordonnés sont prêts pour le changement. C'est lors de cette phase que les agents de changement doivent s'assurer de l'équilibre du

champ de force. Elle est caractérisée par l'apparition et l'étude de la résistance afin de rééquilibrer le modèle. Elle est suivie par la « phase de transition » qui implique la mise en œuvre du changement. La « phase de recristallisation » exige que le nouveau comportement ou processus devienne une partie permanente du comportement organisationnel. En effet, selon Dent et Goldberg (1999), Lewin considère que la résistance serait un phénomène systémique, et ce en raison de sources externes de la résistance (ex. : normes, valeurs partagées, système de récompense, etc.).

Plus tard, Kotter et Schlesinger (1979; 2008) mettent sur pied une série de stratégies qui ont pour objectif d'aider l'agent de changement lorsque la résistance apparaît. Ces stratégies sont la communication, la participation, la facilitation, la négociation, la manipulation et la coercition. Elles peuvent être utilisées selon le degré de résistance. Par la suite, inspiré par les travaux de Lewin, Kotter (1996) a développé un modèle en huit étapes pour guider les transformations organisationnelles : 1) sensibiliser à la nécessité de changement, 2) désigner des champions pour diriger le changement, 3) développer une vision 4) faire connaître les concepts du changement et la vision, 5) donner aux individus les moyens de prendre les mesures pour réussir le changement, 6) établir et célébrer les succès immédiats et provisoires, 7) utiliser les succès comme point de départ pour accomplir d'autres changements et 8) intégrer les avancées et méthodes dans l'organisation. De plus, Kotter (1996) suggère que les volontés de changement doivent être communiquées suffisamment tôt pour que les gestionnaires soient en mesure de gérer les premières réactions. En effet, les gens sont plus susceptibles de résister lorsqu'ils ne comprennent pas le changement, lorsqu'ils sentent une menace ou qu'ils envisagent une perte (Kotter et Schlesinger, 1979; 2008).

À leur tour, Bareil et Savoie (1999) ont développé le modèle des phases de préoccupations qui met en avant que tout individu vivant un changement doit passer par différentes préoccupations. Ces préoccupations seraient des inquiétudes normales à l'égard du changement. Cette théorie présente celles-ci au nombre de sept : 1) aucune préoccupation, 2) préoccupations centrées sur le destinataire, 3) préoccupations centrées sur l'organisation, 4) préoccupations centrées sur le changement, 5) préoccupations centrées sur l'expérimentation, 6) préoccupations centrées sur la collaboration avec autrui et 7) préoccupations centrées sur l'amélioration continue du changement. Elle a pour objectif d'anticiper et de comprendre les préoccupations des membres de l'équipe pour adapter les interventions et progresser dans le changement (Bareil, 2004). Cette section a dressé un portrait des principales théories provenant du courant de recherche sur la résistance liée au contexte. La section suivante présente la résistance liée à la personnalité.

### **2.1.2 Résistance liée à la personnalité**

Le courant d'étude de la résistance liée à la personnalité a pour objectif de déterminer les raisons qui font que certains individus résistent au changement de façon aussi importante (Schiffer, 2011). Eux aussi précurseurs de la recherche sur la résistance au changement, Coch et French (1948) semblent avoir été les premiers à mener une étude empirique sur la résistance au changement. Selon eux, la résistance serait un ensemble de réactions individuelles négatives. Ils auraient également les premiers à faire émerger l'idée que les individus peuvent être moins résistants au changement lorsqu'ils y participent.

À la fin des années 1960, Lawrence (1969) propose une première théorie s'intéressant à la résistance dans un processus global impliquant les causes et les effets de la résistance. Il amène l'idée que les individus résistent à l'impact et aux conséquences du changement et non pas au changement comme tel. Il propose donc de s'intéresser aux modifications que le changement apporte et propose d'impliquer les individus dans le changement. Il estime que le changement et le mode de gestion qui en découle modifieraient les attitudes des subordonnés. Il déduit que les attitudes des subordonnés peuvent être influencées par la gestion. De même, la façon de présenter le changement doit être adaptée à tous et les gestionnaires doivent prendre en compte les interactions sociales et être à l'écoute des receveurs du changement.

Dans la même idée, Argyris et Schön (1978) proposent une vision de la résistance comme étant une attitude à l'égard du changement en général. Ainsi, les personnes ayant une attitude négative à l'égard du changement seraient généralement résistantes au changement. De son côté, Diamond (1986) a repris les travaux de Argyris et Schön (1978) et les a analysés d'un point de vue psychanalytique. Il suggère qu'il serait pertinent de s'intéresser à la connaissance psychologique de la résistance au changement, et donc aux processus cognitifs que vivent les individus, car selon lui, il s'agirait d'un phénomène universel. Depuis lors, l'attitude, la cognition et le comportement sont des facteurs de résistance qui seraient étudiés par de nombreux chercheurs (Burgess, 2014).

Selon Dent et Goldberg (1999), la perception de cette résistance proviendrait des gestionnaires qui supposent une réaction négative lorsqu'un changement est présenté. Ainsi, ils estiment que les recherches devraient être réalisées auprès des subordonnés pour comprendre leurs attitudes avant de prendre la résistance comme un élément

acquis, et non pas liée au contexte. Dent et Goldberg (1999) favorisent ainsi une approche où les subordonnés sont les principaux acteurs.

En 2000, Piderit mentionne que les études antérieures qui portent sur la résistance au changement ont tendance à simplifier les réactions des subordonnés. Pour elle, le comportement des individus est mal compris et des différences ne sont pas faites entre quelqu'un qui est irrespectueux et quelqu'un qui a peur pour les intérêts de l'entreprise. Elle s'accorde aux propos de Dent et Goldberg (1999) et mentionne « qu'il vaudrait la peine d'entreprendre des efforts pour prendre les bonnes intentions plus sérieusement en minimisant l'aspect invalidant de l'étiquetage des réponses *résistantes* au changement » (2000, p. 785). À cet effet, elle propose d'utiliser le terme plus neutre de « réponse au changement » et de classer ces réponses selon trois dimensions : affectives, cognitives et comportementales. Ces dimensions sont issues des écrits antérieurs de Armenakis *et al.* (1993), Coch et French (1948), Argyris et Schön (1978) et de Diamond (1986). Elle précise également que bien qu'elle estime que ces trois dimensions sont liées, il est important de les étudier de façon indépendante les unes des autres. Ceci permettra de mieux comprendre le phénomène. Au début des années 2000, Piderit (1999, 2000) semble être la première à considérer la résistance comme une attitude tridimensionnelle et appelle à concrétiser ses propos par des réalisations scientifiques. Son idée sera par la suite reprise, développée et conceptualisée par Oreg (2003a, 2003b, 2006; Oreg *et al.*, 2008). Ce dernier met en lumière un trait de personnalité : la disposition à résister au changement (Oreg, 2003a, 2003b, 2006). Ce trait de personnalité ferait en sorte que l'individu, indépendamment d'un quelconque changement, soit plus ou moins enclin à résister. Il divergera des propos de Piderit (1999, 2000) en mentionnant qu'il ne cherche pas à étudier une attitude, mais une disposition à résister (Oreg, 2003a).

Il ressort qu'il est possible d'étudier ce concept selon deux courants : la résistance au changement liée au contexte et la résistance au changement liée à la personnalité. La présente recherche porte sur l'étude de l'influence de certaines caractéristiques personnelles des directeurs d'établissement d'enseignement (leadership et sentiment d'efficacité personnel) sur la résistance au changement. Donc, elle s'intéresse à étudier la résistance à travers l'individu (et sa personnalité) et non pas dans un changement précis. Ainsi, la théorie choisie provient du courant de la résistance liée à la personnalité. La section suivante présente le choix de la théorie étudiée.

### **2.1.3 Choix de la théorie**

Des théories existantes en gestion du changement portant sur la résistance, la théorie d'Oreg (2003a, 2003b, 2006) semble être la plus pertinente dans le cadre de la présente recherche. Premièrement, Van Gorp (2012) mentionne que les travaux d'Oreg ont été largement utilisés par d'autres chercheurs en gestion organisationnelle au cours des dernières années (par ex.: Arciniega et Maldonado, 2011; Burgess, 2014; Chung, Suet Su, 2012). De plus, certaines recherches ont été menées auprès des directeurs d'établissements d'enseignement (par ex.: Inandi *et al.*, 2013).

Deuxièmement, la valeur de la théorie d'Oreg (2003a, 2003b, 2006), et plus précisément du concept de la disposition à résister au changement, a été confirmée de façon empirique par de nombreuses études réalisées dans divers pays et divers contextes (par exemple : Angel et Steiner, 2013; Arciniega et Maldonado, 2011; Hyland, 2007; Inandi *et al.*, 2013; Oreg *et al.*, 2008). Cette théorie semble donc intéresser beaucoup de chercheurs et, comme le mentionne Schiffer (2011), les travaux d'Oreg, portant notamment sur la disposition à résister au changement, apportent une contribution significative au milieu de la recherche et permettent de mieux comprendre la résistance au changement.



Troisièmement, contrairement aux théories de Argyris et Schön (1978) ou de Diamond (1986) qui sont unidimensionnelles ou bidimensionnelles, la théorie tridimensionnelle d'Oreg (2003a) offre une vision globale de la résistance. Elle permettrait de mettre en lumière l'ambivalence qui semble exister lors de la résistance au changement des individus (Schiffer, 2011). En effet, elle offre la possibilité d'étudier le concept sous plusieurs angles et de saisir les subtilités des traits psychologiques d'individus grâce aux composantes affectives, comportementales et cognitives. D'ailleurs, Herscovitch (2003) évoque la nécessité d'évaluer la résistance sous ces trois dimensions afin de bien comprendre les antécédents et les conséquences de ces dimensions. Oreg *et al.* (2011) avancent que l'utilisation de l'approche tridimensionnelle peut être utile pour discerner des réactions différentes à la résistance au changement.

Quatrièmement, les travaux d'Oreg (2003a, 2003b, 2006) portent directement sur la volonté de formuler une conception de la disposition générale à résister d'un individu. En ce sens, sa théorie permettrait de répondre en partie aux questions de la présente recherche qui a pour but de déterminer l'influence de certaines caractéristiques personnelles des directeurs d'établissement d'enseignement sur leur résistance au changement. Donc, si d'une manière générale, ces caractéristiques personnelles des directeurs d'établissement d'enseignement ont une influence sur le trait de personnalité « disposition à résister », il ne semble pas exister d'autres recherches empiriques permettant de mesurer cet aspect.

Cinquièmement, cette théorie ne nécessite pas une utilisation contextualisée à un changement. Comme Oreg (2003a) le mentionne, elle peut tout aussi bien être utilisée lors d'un processus d'embauche ou d'une formation. Cette conception macroscopique de la résistance permet d'éviter la problématique liée à la transférabilité des résultats à

d'autres contextes. En effet, la plupart des recherches qui portent sur la résistance au changement comme celles de Lawrence (1969) ou de Yvon *et al.* (2019) abordent un seul type de changement. Ceci qui rend la tâche de la transférabilité des résultats ardue, puisque la résistance varie selon le changement (Rafferty et Simons, 2006).

Somme toute, la théorie de la résistance au changement d'Oreg (2003a, 2003b, 2006) semble donc être la plus adéquate pour répondre aux questions de la présente recherche, car elle domine la recherche en résistance au changement et a servi de fondement théorique à de nombreuses études (par ex.: Arciniega et Gonzalez, 2009; Arciniega et Maldonado, 2011; Hyland, 2007; Skasvik et Hetland, 2009). De plus, elle offre une vision tridimensionnelle et permet une analyse sous plusieurs angles. Enfin, elle permet de conceptualiser le trait de personnalité de la disposition à résister au changement et elle peut être utilisée de façon macroscopique. La section suivante présente cette théorie.

#### **2.1.4 Théorie de la résistance au changement d'Oreg**

Oreg (2003a, 2003b, 2006) présente la résistance comme une attitude tridimensionnelle négative envers le changement qui inclut les dimensions affectives, comportementales et cognitives. Pour ce chercheur et pour d'autres (Lewin, 1947; Piderit, 1999, 2000), la résistance est considérée comme une réponse inadaptée au changement ou à l'idée de changer. Oreg (2003a) a pu noter que certaines personnes résistent, et ce, sans égard au fait que le changement pourrait être bénéfique ou dans leurs intérêts. La résistance serait à la fois subjective et complexe puisqu'elle dépendrait de divers facteurs. Dès lors, elle jouerait un rôle important dans l'évaluation du changement par ce même individu en obstruant la vision de ce dernier sur les avantages ou bénéfiques du changement. En ce sens, les différences de résistance chez les individus se formeraient

en fonction des facteurs individuels de personnalité et proviendraient de l'attitude de l'individu, mais seraient indépendantes du contexte dans lequel le changement a lieu. Ainsi, même si deux personnes dans un groupe vivant un même changement sont résistantes, ces dernières peuvent ne pas résister pour les mêmes raisons. Par exemple, l'une peut avoir des craintes quant au changement, alors que l'autre peut simplement percevoir plus d'inconvénients que de bénéfices à l'idée de changer. Jusqu'à la publication des travaux d'Oreg (2003a, 2003b, 2006) et de Piderit (1999, 2000), il n'existait pas de théorie permettant d'expliquer ces différences individuelles à l'égard d'un même changement (Hyland, 2007; Oreg, 2003a, 2003b; Piderit, 1999, 2000; Schiffer, 2011).

Oreg (2003a, 2003b, 2006) propose une théorie basée sur une recension des écrits et la validation de deux instruments de mesure. Cette théorie présente les antécédents (personnalité et contexte), les formes de résistance au changement (dimensions comportementale, affective et cognitive) et les conséquences de cette résistance (Figure 2.1). Dans ses travaux de recherche, en plus de mesurer la résistance et la disposition à résister, Oreg (2003a, 2006) s'attarde également à mesurer les perceptions contextuelles des facteurs liés au climat de travail et à l'emploi.

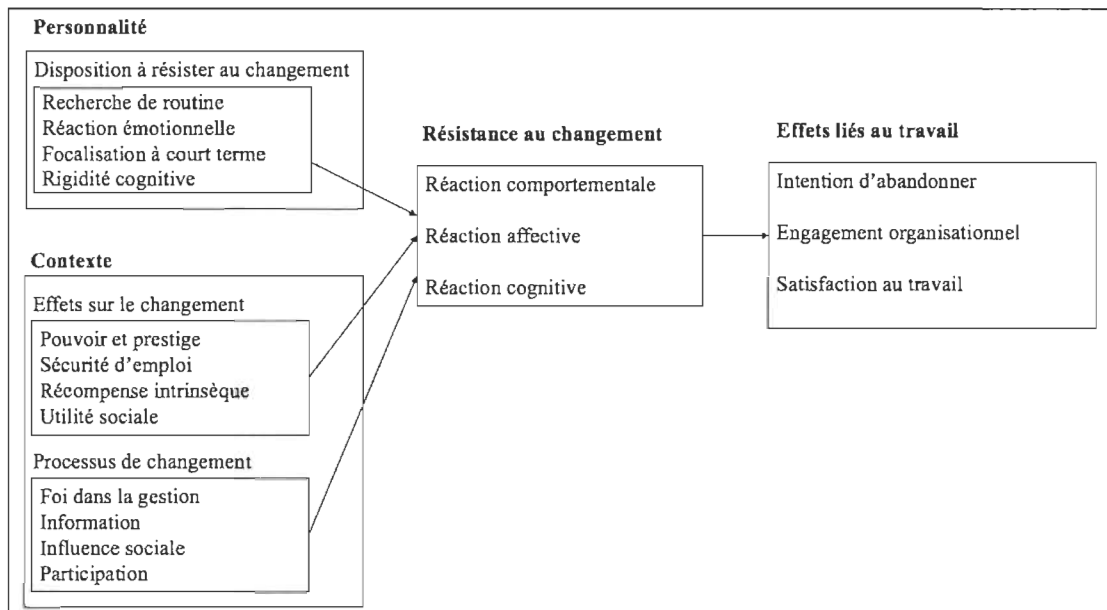


Figure 2.1 Théorie de la résistance au changement (adapté d'Oreg, 2003a)

#### 2.1.4.1 Antécédents

Les antécédents de la résistance au changement sont liés soit à la personnalité, soit au contexte.

##### *Antécédents liés à la personnalité*

Les travaux d'Oreg et ses collaborateurs (2003a, 2003b, 2006; Oreg *et al.*, 2008; Oreg, Nevo, Metzer, Leder et Castro, 2009; Oreg et Berson, 2011; Oreg et Goldenberg, 2015) portent en partie sur la volonté de formuler une conception de la disposition générale à résister d'un individu. En effet, Oreg (2003a, 2006) relève que les individus résisteraient, sans prendre en compte que le changement pourrait améliorer leurs conditions. Cette disposition jouerait donc un rôle important dans l'évaluation du changement par ce même individu. Oreg définit la disposition à résister comme « un trait de personnalité qui reflète une attitude généralement négative face à un

changement et une disposition à l'éviter ou à y résister » (2003b, p. 680). Charbonnier-Voirin mentionne que « les traits de personnalité expliqueraient en quoi certains individus s'adaptent avec succès à différents changements dans leur environnement, notamment professionnels, tandis que d'autres ont de la difficulté à s'adapter » (2013, p. 18). La résistance est constituée de quatre facteurs :

1) *La recherche de routine* représenterait la façon dont les individus perçoivent les routines et la recherche d'environnements stables. En effet, les individus ont des besoins et une tolérance qui n'est pas la même que ce soit pour les routines ou la stimulation. Pourtant, des ajustements sont souvent nécessaires lors de changements organisationnels. Le changement serait alors vu comme une interruption dans ses routines et compromettrait son bien-être, ou dans le cas contraire, comme un moyen pour se nourrir, une stimulation au travail (Oreg, 2003a, 2003b, 2006). Ainsi, l'individu à la recherche de routine pourrait agir comme une force négative allant à l'encontre de l'effort de changement (Tichy, 1983).

2) *La réaction émotionnelle* refléterait l'ensemble des réactions émotionnelles liées au changement imposé, comme le fait que les individus se sentent stressés et mal à l'aise. Elle recoupe la perte de contrôle (Conner, 1992) ou le stress (Judge, Thoresen, Pucik et Welbourne, 1999). Selon Oreg (Oreg, 2003a, 2003b, 2006), si la réaction émotionnelle est forte, il se peut que ce soit en raison du fait que l'individu est plus susceptible de résister au changement. En ce sens, Oreg (2003a, 2003b, 2006) s'appuie sur Kanter (1985) pour préciser que l'être humain vit de nombreuses réactions émotionnelles lors de changement. Si ces dernières ne sont pas prises en compte, cela peut avoir un impact négatif sur le changement. Il ajoute d'ailleurs que ce sont les questionnaires en mesure d'analyser les origines de la résistance qui sont dans la

meilleure position pour trouver des solutions dans l'optique de gérer ces réactions émotionnelles.

3) *La focalisation à court terme* impliquerait les préoccupations vécues par les individus à l'égard des inconvénients à court terme que peut leur procurer le changement par rapport aux avantages que le changement pourrait potentiellement amener. Bien que l'individu soit fondamentalement en accord, il peut résister au changement en raison des éléments à court terme qui peuvent être trop contraignants (Piderit, 2000). En effet, Lewin (1947, 1951, 1975) mentionne que le début du changement (phase de dé cristallisation) est ardu et demande plus d'effort que lors des autres étapes du changement. Selon Oreg (2003a, 2003b, 2006), les individus ne penseraient alors plus qu'aux demandes immédiates en omettant les objectifs et buts du changement.

4) *La rigidité cognitive* représenterait une forme d'entêtement et de réticence à envisager des nouveautés et de nouvelles perspectives. Selon Oreg (2003a, 2003b, 2006), la réaction au changement pourrait être liée à la manière dont l'individu réfléchit et traite l'information reliée au changement. L'individu qui fait preuve de rigidité cognitive serait étroit d'esprit et ne changerait pas facilement d'avis. Enfin, Oreg (2006) ajoute que l'emploi de la rigidité cognitive est justifié par le fait que les processus de pensée ont un effet direct sur la manière dont les individus se comportent, ce qui pourrait résulter en une forme de résistance au changement.

Ainsi, par sa théorie et l'utilisation de son outil de mesure, l'échelle de disposition à résister au changement, Oreg (2003a, 2006) offre un moyen de déterminer la disposition à résister d'un individu et fait en sorte qu'il faut désormais tenir compte du fait que certains individus peuvent avoir des niveaux de résistance plus élevés que

d'autres, et ce, quel que soit le changement mis en place. Ces individus seraient donc plus enclins à accueillir le changement de manière négative et avec crainte. En outre, il précise que selon les résultats qu'il a obtenus, la disposition à résister au changement et le contexte ont des effets sur les dimensions affectives, comportementales et cognitives (voir Figure 2.1).

#### Antécédents liés au contexte

En plus des antécédents liés à la personnalité de l'individu, au cours de ses recherches, Oreg (2003a, 2003b, 2006) a pu déceler certains éléments contextuels déterminants de la résistance au changement. Il les divise en deux antécédents liés au contexte, soit *résultats attendus du changement* et *processus de changement*.

Premièrement, les *effets sur le changement (résultats attendus)* seraient un des premiers éléments qui font qu'un individu va accepter le changement spécifique ou y résister. L'individu devrait pouvoir percevoir le bénéfice du changement pour l'accepter. En ce sens, Oreg (2003a, 2003b, 2006) propose trois facteurs :

- 1) *Le pouvoir et le prestige* seraient des éléments-clés de l'attitude de l'individu à l'égard du changement. En effet, certains gagneraient du pouvoir et du prestige lors du processus de changement, alors que d'autres pourraient perdre le contrôle qu'ils ont sur des subordonnés ou des ressources. De plus, certaines positions seraient plus estimées et désirées que d'autres. Dans le cas d'une perte, cela pourrait mener à de la résistance (Buhl, 1974 ; Tichy, 1983). Tichy (1983) mentionne que les ramifications politiques d'une organisation seraient une des principales raisons qui expliquent la façon dont les subordonnés évaluent le changement.

2) *La sécurité d'emploi* est le fait que de la résistance pourrait survenir si les subordonnés ont peur de perdre leur emploi en raison du changement (McMurry, 1947). McMurry (1947) suggère d'agir avec prudence pour tout changement qui pourrait menacer la sécurité d'emploi, car cette menace engendrerait directement de la résistance. Les sources de résistance à la sécurité d'emploi seraient dirigées par de forts facteurs émotionnels comme l'anxiété.

3) *La récompense intrinsèque* des individus pourrait être entravée si le changement mène à un emploi moins intéressant et moins motivant que celui qu'ils avaient avant la mise en place du changement. Le manque de motivation et d'intérêt des nouvelles tâches à effectuer mènerait alors à une évaluation négative du changement tandis que, dans le cas contraire, une amélioration de l'emploi peut encourager les subordonnés (Oreg, 2006; Tichy, 1983).

4) *L'utilité sociale* comprend l'impact négatif sur les relations sociales et l'environnement vécus par l'individu au travail. Oreg (2003a) précise que ces relations peuvent augmenter la résistance de l'individu lorsqu'il vit un changement organisationnel. En effet, lorsque ces relations sont rompues en raison du changement mis en place, elles peuvent être la cause de la résistance de l'individu (Valley et Thompson, 1998).

Deuxièmement, le *processus de changement* en tant que tel pourrait mener à de la résistance. Il s'agit de la façon dont le changement est amené par l'agent de changement. Oreg (2003a) propose trois facteurs liés à cette sous-catégorie :



1) *La foi dans la vision managériale* serait un élément-clé de la gestion de changement. En effet, le fait d'offrir une vision claire aux subordonnés permettrait de rassembler ces derniers et d'aider à l'effort de changement demandé aux subordonnés (Arcand, 2007, 2011; Kotter, 1995). Le manque de communication de la vision rendrait les subordonnés confus et mènerait à de la résistance. Kotter (1996) propose de réaliser le changement dans une atmosphère positive où les subordonnés sentent qu'ils peuvent avoir confiance en leurs supérieurs.

2) *L'information* quantitative et qualitative pourrait avoir un impact sur la résistance au changement (Wanberg et Banas, 2000). Il serait nécessaire que les subordonnés aient suffisamment d'information sur le changement afin de pouvoir le visualiser de façon concrète et s'y projeter (Arcand, 2011). Ce facteur était déjà mentionné comme important par la recherche de Coch et French (1948) et a ensuite été repris par Kotter et Schlesinger (1979, 2008). Wanberg et Banas (2000) mentionnent que ce facteur est d'autant plus important que lorsque les individus reçoivent l'information nécessaire, leur volonté à coopérer au changement augmente.

3) *L'influence sociale* est une autre dimension qui ferait varier la résistance au changement. Les attitudes des subordonnés seraient influencées par l'environnement social de ces derniers. En effet, lorsque le réseau social de l'individu a tendance à résister, l'employé serait plus susceptible de résister lui aussi (Brown et Quarter, 1994).

4) *La participation* est, selon Oreg (2003a), devenu un élément-clé dans l'étude de la résistance au changement depuis les travaux de Coch et French (1948). En effet, plusieurs chercheurs (Kotter et Schlesinger, 1979, 2008; Wanberg et Banas, 2000) pointent que le manque de participation (engagement pour certains) au changement implanté aurait un impact sur la résistance au changement.

#### 2.1.4.2 Résistance au changement

La théorie d'Oreg (2003a, 2003b, 2006) propose trois dimensions à la résistance au changement, soit la résistance comportementale, la résistance affective et la résistance cognitive. Oreg (2006) ajoute que, généralement, ce qu'un individu pense du changement se reflète dans ses sentiments et ses actions à son égard. Cependant, chacune de ses dimensions offre un éclairage différent sur le phénomène de la résistance.

1) *La résistance comportementale* comprendrait les actions ou intentions que l'individu entreprend en réponse au changement. Il peut, par exemple, se plaindre du changement auprès de ses collègues, essayer de convaincre ces derniers que le changement est néfaste ou s'y opposer.

2) *La résistance affective* consisterait en la manière dont l'individu exprime ses sentiments quant au changement. Le changement peut faire en sorte que l'individu souffre d'anxiété ou de stress. Il peut également être en colère.

3) *La résistance cognitive* impliquerait ce que l'individu pense du changement. Il réfléchit alors aux bénéfices qu'il peut retirer du changement ou, au contraire, aux dangers potentiels que le changement peut amener. Dans un tel cas de figure, l'individu pourrait essayer d'attaquer ou de détruire le processus de changement en se basant sur sa perception du changement. Cette dimension se compose donc des évaluations et croyances de l'individu.

Oreg (2003a) ajoute que l'utilisation d'une conceptualisation tridimensionnelle de la résistance permettrait aux chercheurs qui s'intéressent à ce concept de mieux comprendre et expliquer ce phénomène. En effet, ils peuvent ainsi en déterminer l'antécédent, mais également l'effet qu'elle aura sur le changement. Oreg (2003a, 2003b) affirme que ces dimensions sont interdépendantes, mais distinctes, et que chacune contribue à la résistance.

#### 2.1.4.3 Conséquences

Oreg (2003a) présente trois conséquences de la résistance au changement soit l'intention de démissionner (Wanberg et Banas, 2000), l'engagement organisationnel et la satisfaction au travail (Rush, Schoel et Barnard, 1995; Schweiger et Denisi, 1991). Bien qu'Oreg (2003a, 2003b) s'intéresse également aux conséquences de cette résistance, ses recherches portent essentiellement sur les facteurs qui vont contribuer à l'attitude de résistance, indépendamment d'un changement précis. Ces éléments ne sont donc que très peu développés dans sa théorie.

Au début des années 2010, les travaux d'Oreg (Oreg et Berson, 2011; Oreg et Goldenberg, 2015; Oreg *et al.*, 2011; Sverdlik et Oreg, 2015) reflètent une vision plus positive de la résistance pour s'approcher des propos de Piderit (1999, 2000) qui considère la résistance comme une réaction au changement. À cet effet, en 2011, Oreg et ses collègues publient un article portant sur les antécédents de la « réaction » au changement (Oreg *et al.*, 2011). Ils spécifient aussi que la communauté scientifique devrait s'assurer de suivre une définition commune du concept. Ils mentionnent que de ne pas suivre une définition standardisée ou un concept générique porte à confusion et ne permet pas d'assurer une acuité scientifique (Oreg *et al.*, 2011).

Cette première partie du deuxième chapitre a présenté les différents courants de la résistance au changement utilisés en recherche jusqu'à présent. Elle s'est ensuite intéressée à choisir et à justifier le choix de la théorie retenue, celle d'Oreg, dans le cadre de cette présente étude. Pour terminer, elle a exposé en détail cette théorie. La prochaine partie s'intéresse aux aspects théoriques du sentiment d'efficacité personnelle.

## **2.2 Sentiment d'efficacité personnelle**

Cette partie présente la théorie du sentiment d'efficacité personnelle. La première section présente une justification du choix de cette théorie. La seconde section aborde la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1997, 2007). La troisième et dernière section présente le sentiment d'efficacité des directeurs d'établissement d'enseignement.

### **2.2.1 Justification du choix de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle**

Issue de la psychologie cognitive et exploitée dans divers domaines tels que la psychologie organisationnelle (Carré, 2004), la théorie du sentiment d'efficacité personnelle qui découle de la théorie sociocognitive a été conceptualisée par Albert Bandura au courant des années 1980 (par ex. : Bandura, 1986; Bandura et Cervone, 1983). Le sentiment d'efficacité personnelle est fortement utilisé en éducation (Thibodeau, 2006). D'ailleurs, plusieurs recherches se sont intéressées spécifiquement au sentiment d'efficacité personnelle des directeurs d'établissement d'enseignement (par ex.: Çalik, Sezgin, Kavgaci et Kilinç, 2012; Daly, Der-Martirosian, Ong-Dean, Park et Wishard-Guerra, 2011; Federici, 2013; Federici et Skaalvik, 2011; IsaBelle, 2013; McCullers et Bozeman, 2010; Tschannen - Moran et Gareis, 2004; Vanhoof,

Vanlommel, Thijs et Vanderlocht, 2014; Virga, 2012; Williams, 2012). Cette théorie sociocognitive est construite sur le principe que les individus sont engagés de manière proactive dans leur développement et que leurs actions peuvent avoir une influence sur leur vie. Dès lors, ce que l'individu pense, croit et ressent affecterait son comportement. Ainsi, de toutes les pensées qui affectent le fonctionnement humain, le sentiment d'efficacité personnelle aurait une place particulièrement dominante et serait à la base du construit de la théorie sociocognitive (Pajares, 2002). Plus précisément, le sentiment d'efficacité personnelle aurait une influence autant sur la mise en route que sur la persistance du comportement. La théorie sociocognitive du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura est la seule théorie qui aborde le concept du sentiment d'efficacité personnelle. La prochaine section s'intéressera à présenter cette théorie.

### **2.2.2 Théorie sociocognitive du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura**

Dans la littérature portant sur le sentiment d'efficacité personnelle, il existe de nombreuses dénominations référant à celui-ci, telles que croyances d'efficacité, croyances d'efficacité personnelle, autoefficacité, autoefficacité de soi perçue, autoefficacité personnelle, autoefficacité personnelle perçue et sentiment d'efficacité personnelle. Selon Thibodeau (2006), ces dernières réfèrent toutes au même construit, c'est-à-dire à la croyance qu'a un individu en sa capacité à réaliser une certaine tâche (Bandura, 1997, 2007). À cet égard, la dénomination sentiment d'efficacité personnelle sera préférée dès à présent, car c'est celle qui est la plus répandue dans la littérature francophone. C'est d'ailleurs celle qui est privilégiée pour la version francophone de l'ouvrage de Bandura (1997, 2007).

Selon Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle « concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (2007, p. 12). En fait, le sentiment d'efficacité personnelle constitue un jugement sur l'aptitude d'une personne à réaliser une tâche dans un contexte donné. Carré mentionne que pour Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle est « au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains » (2004, p. 19). Ce sentiment varierait selon le niveau de performance et de compétence autorégulatrice au regard de la situation (Pajares, 2002). En effet, les personnes ayant un sentiment d'efficacité élevé augmenteraient leur chance de succès et cela les inciterait à agir de façon proactive (Mühlbacher et Siebenaler, 2018). En s'appuyant sur un exemple concernant les enseignants, Lecompte (2004) mentionne que le sentiment d'efficacité personnelle permettrait de déterminer la manière dont les activités sont structurées. Ainsi, les individus dont le sentiment d'efficacité personnelle est élevé agissent différemment de ceux dont le sentiment d'efficacité personnelle est bas. Ils seraient plus en mesure de fournir un effort supplémentaire que ceux dont le niveau est bas. Si l'individu entretient des doutes importants sur ses aptitudes à accomplir ses actions, il n'adopterait pas les comportements susceptibles de réaliser la tâche. Ainsi, les individus n'auraient pas tendance à agir lorsqu'ils ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats souhaités.

Le sentiment d'efficacité personnelle est modifiable ou éduicable (Bandura, 1997, 2007). Il se construit sur la base de quatre sources principales d'information, soit les réalisations personnelles, les expériences vicariantes, la persuasion et les états physiologiques et émotionnels. Elles sont définies de la façon suivante :

1) *Les réalisations personnelles* sont la source la plus importante du sentiment d'efficacité personnelle, car elles sont basées sur les expériences personnelles. Ainsi, lorsque l'individu réaliserait une tâche avec succès, son sentiment d'efficacité

personnelle serait alors augmenté. En effet, la personne serait désormais convaincue d'être performante. À l'inverse, un échec risquerait de diminuer le sentiment d'efficacité personnelle des individus. Ainsi, si l'individu a une perception négative de son résultat, il ne serait pas en mesure d'adopter les comportements nécessaires à la réalisation de cette tâche.

2) *Les expériences vicariantes* contribuent aussi au sentiment d'efficacité personnelle. L'observation, autour de soi, des succès d'autres individus lors d'une tâche amènerait la personne à se sentir en mesure de réaliser des tâches semblables. Au contraire, l'échec des autres individus affecterait négativement son sentiment d'efficacité personnelle de la personne. Ainsi, en observant les résultats des autres, l'individu peut se persuader qu'il est en mesure d'atteindre son objectif (Bandura, 1997, 2007; Carré, 2004; Pajares, 2002).

3) *La persuasion* représente le fait de convaincre une personne de sa capacité à réussir une tâche donnée. Ainsi, par le biais de conseils ou de suggestions, il serait possible de convaincre un individu de sa capacité à réagir de façon optimale à l'égard d'une tâche et de réaliser cette dernière, notamment par du renforcement positif. À l'inverse, cette source pourrait faire en sorte de dissuader l'individu en le persuadant qu'il n'a pas la capacité nécessaire pour atteindre son objectif. Cependant, il est nécessaire que cette persuasion soit faite par un individu en qui la personne a confiance (Bandura, 1997, 2007).

4) *L'état physiologique et émotionnel* de l'individu représente le fait que l'individu se base sur des données somatiques (par ex. : battements de cœur, sueur ou tremblements) pour déterminer ses capacités à réussir une tâche. Ces dernières lui permettent de croire à son efficacité ou à sa non-efficacité. Plus particulièrement, les

paumes moites peuvent être perçues comme un signe d'échec ou de vulnérabilité, alors qu'un sentiment d'euphorie pourrait entraîner la perception d'une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle. (Bandura, 2007; Federici, 2012; Pajares, 2002).

Bandura (1997, 2007) spécifie que le fait d'obtenir de l'information de ces sources n'est pas suffisant pour évaluer les capacités personnelles. Il faut aussi que l'individu traite l'information issue des sources pour que cela soit instructif (Pajares, 2002; Thibodeau, 2006). En effet, il doit étudier et mesurer la valeur des informations qui proviennent de ces sources (Bandura, 1997, 2007; Carré, 2004).

Pour ce qui est des effets du sentiment d'efficacité personnelle, Bandura (1986) mentionne que ce sentiment fournit les bases de la motivation, des états affectifs et de l'accomplissement personnel. Ces effets ne seraient donc pas basés sur ce qui est objectivement vrai, mais sur ce que l'individu croit. Selon Bandura (1997, 2007), le sentiment d'efficacité personnelle régule le fonctionnement humain à travers les choix, la motivation, les pensées et les émotions. Ces éléments s'expliquent de la manière suivante :

- 1) Le sentiment d'efficacité personnelle influencerait *les choix* que l'individu effectue et la façon dont il poursuit ses actions. En ce sens, il choisirait les tâches à réaliser et la manière de les mener. Ainsi, il aurait un impact sur la direction que sa vie peut prendre en écartant les éléments qu'il ne se sentirait pas en mesure de réaliser et en sélectionnant ceux qu'il peut accomplir. Donc, l'individu choisit les tâches et les environnements où les contraintes se situent à sa portée. C'est-à-dire les tâches dont il croit avoir les capacités suffisantes pour les réaliser (Bandura, 1997, 2007; Pajares, 2002).



2) Le sentiment d'efficacité personnelle régulerait *la motivation* à réaliser une activité. La motivation humaine est essentiellement élaborée de manière cognitive. L'individu, par sa motivation, anticiperait d'abord ce qu'il peut faire par le biais de probabilité de résultats positifs et négatifs. Donc, plus l'individu est motivé, plus il anticiperait la possibilité de résultats positifs. Il se fixerait ensuite des buts et réaliserait des tâches pour atteindre ces derniers et éviter des échecs. Bandura précise que « les états futurs imaginés sont transformés en motivateurs et régulateurs actuels du comportement » (2007, p. 188). En somme, le sentiment d'efficacité personnelle permettrait de déterminer les objectifs et ce que l'individu doit mettre en place pour atteindre ceux-ci (Bandura, 2007; Pajares, 2002; Thibodeau, 2006).

3) *Les pensées* seraient régulées par le sentiment d'efficacité et celles-ci auraient un impact sur l'amélioration ou la dégradation de la performance. Selon Bandura (1997, 2007), puisqu'une grande partie du comportement humain est intentionnelle, c'est la prévision (une pensée) qui régule le comportement en exprimant des buts connus. L'autoévaluation des capacités influence la mise en place d'un but personnel. Si l'individu a un fort sentiment d'efficacité, il aurait des pensées positives sur la façon dont il organise sa vie, et vice-versa. Ainsi, plus l'individu aurait un sentiment d'efficacité personnelle élevé, plus ses pensées seraient positives, donc plus il serait en mesure de se fixer des objectifs élevés et plus son engagement serait important (Bandura, 1997, 2007).

4) Le sentiment d'efficacité personnelle aurait un impact sur *les émotions* (stressé ou non stressé, angoissé ou non angoissé, anxieux ou non anxieux, etc.). Bandura (2007) mentionne qu'il existe trois moyens par lesquels le sentiment d'efficacité personnelle peut affecter les émotions :

- Le premier moyen est le mode orienté vers le contrôle personnel sur la pensée. Il prend deux formes. Dans la première forme, le sentiment d'efficacité personnelle dirige l'attention et a une influence sur la manière d'interpréter les événements, de se les représenter et de s'en souvenir, de façon bénéfique ou émotionnellement perturbante. Quant à la seconde forme, celle-ci se concentre sur les aptitudes cognitives perçues à contrôler les pensées considérées comme perturbatrices lorsqu'elles font intrusion dans la conscience.
- Le second moyen est le mode d'influence orienté vers l'action. Celui-ci prend en considération que le sentiment d'efficacité permet de réguler les émotions en soutenant les actions qui sont destinées à transformer l'environnement de façon à modifier son potentiel émotif.
- Le troisième moyen est le mode d'influence orienté vers l'émotion. Il implique « l'efficacité perçue dans le but d'améliorer les émotions désagréables lorsqu'elles sont activées » (Bandura, 2007, p. 209). Bandura spécifie que « ces moyens alternatifs de régulation de l'émotion sont bien mis en évidence dans l'exercice du contrôle de l'activation de l'anxiété, de l'humeur dépressive et des réactions biologiques au stress » (2007, p. 210).

Somme toute, le sentiment d'efficacité personnelle affecterait la nature et l'intensité des émotions, la capacité cognitive à contrôler les éléments perturbateurs et la façon dont l'individu soutient les actions qui transforment l'environnement (Bandura, 2007; Pajares, 2002).

L'influence entre le sentiment d'efficacité personnelle et ses effets (choix, motivation, pensées et émotions) est bidirectionnelle. Ces effets auraient à la fois une influence sur la tâche donc sur l'objectif final, mais aussi, par une boucle de rétroaction, une influence sur le sentiment d'efficacité lui-même. Par exemple, un fort sentiment

d'efficacité permettrait à l'individu de gérer ses émotions afin de bien réaliser sa tâche. En réussissant sa tâche par le contrôle de ses émotions, l'individu peut alors améliorer son sentiment d'efficacité (Bandura, 2007; Carré, 2004).

Bandura (1997, 2007) précise que le sentiment d'efficacité personnelle est généralement étudié en fonction d'une tâche précise. Dans le cadre de la présente étude, la population choisie est constituée de directeurs d'établissement d'enseignement. Leur sentiment d'efficacité personnelle est donc étudié en fonction de leur statut professionnel. La prochaine section aborde le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement.

### **2.2.3 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement**

En psychologie organisationnelle, les chercheurs se sont intéressés au sentiment d'efficacité personnelle lié au travail. Celui-ci peut être défini comme la croyance de l'individu en sa capacité à contrôler les événements et les comportements affectant les activités professionnelles (Cherniss, 1993). Il renvoie au fait qu'une personne a la conviction qu'elle peut réussir à accomplir les tâches liées à sa profession. Le sentiment d'efficacité professionnelle est influencé par la complexité et la spécificité de la profession. Il doit donc être défini et étudié en fonction des emplois ou des groupes d'individus qui partagent un dénominateur commun, soit les tâches reliées à leur emploi (Cherniss, 1993). La présente recherche porte donc sur le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement. Selon Tschannen-Moran et Gareis (2004), le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement est un jugement sur leurs propres capacités à structurer un plan d'action particulier afin de produire les résultats souhaités dans l'établissement d'enseignement qu'ils dirigent.

Certaines recherches se sont intéressées aux sources du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail. Ce dernier serait « en grande partie le produit d'expériences socio-éducatives et d'attitudes ainsi que de pratiques culturelles prédominantes » (Bandura, 2007, p. 285). Dans le cas du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement, leurs réalisations personnelles seraient la source la plus importante dans la construction de ce sentiment. Ils s'appuieraient à cet égard sur leur expérience antérieure en tant qu'enseignants (Holleb, 2016). Les autres sources (les expériences vicariantes, la persuasion et l'état physiologique et émotionnel) sont également mentionnées par Holleb (2016) comme éléments importants dans la construction du sentiment d'efficacité des directeurs d'établissement d'enseignement. Holleb (2016) mentionne que le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement peut aussi être influencé par les expériences qu'ils ont vécues durant leur enfance, leurs convictions fondamentales de directeur et la perception d'un soutien anticipé des individus qui gravitent autour d'eux lorsqu'ils sont confrontés à certains défis.

En ce qui concerne les effets du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, Bandura (1997, 2007) mentionne que le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail permet d'atteindre un certain succès dans la gestion quotidienne de situations de travail et de faire évoluer sa carrière. Ainsi, les directeurs d'établissement d'enseignement ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle lié au travail seraient persévérants dans la poursuite de leurs efforts, plus flexibles, et seraient en mesure de s'adapter à divers changements et stratégies et d'adopter des idées visionnaires (Walumbwa, Lawler, Avolio, Penget Kan, 2005). Lors de situations plus complexes, ces directeurs d'établissement d'enseignement ne verraient pas leur difficulté à résoudre une situation comme un échec potentiel, mais comme une opportunité d'amélioration et d'engagement (Bandura, 1997, 2007; Osterman et Sullivan, 1996). Ils auraient aussi un certain impact positif sur l'engagement de leurs subordonnés, leur performance et

leurs attitudes (Chemers, Watson et May, 2000). À l'inverse, des directeurs d'établissement d'enseignement ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle lié au travail auraient tendance à s'appuyer sur leur pouvoir coercitif, à blâmer les autres pour leurs erreurs, à persister dans leur ligne de conduite malgré l'échec et à avoir peu d'ambition. Ils ne seraient pas non plus en mesure de voir les opportunités ou de s'adapter au changement (Bandura, 1997, 2007; Osterman et Sullivan, 1996). Ces éléments sont cohérents avec les propos de Bandura (2000) qui mentionne que lorsque les individus font face à des obstacles ou des échecs, les personnes qui ont un faible sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et qui doutent de leurs capacités abandonneraient ou se satisferaient de solutions médiocres. À l'inverse, les individus qui ont un fort sentiment d'efficacité redoubleraient d'efforts pour réussir le défi.

De plus, les études de Federici (2012, 2013) et de Federici et Skaalvik (2011, 2012, 2014) ont permis de mesurer la relation entre le sentiment d'efficacité professionnelle des directeurs d'établissement d'enseignement et d'autres concepts. Par exemple, Federici et Skaalvik mentionnent qu'il existe une relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur engagement au travail (Federici et Skaalvik, 2011) et leur satisfaction au travail (Federici et Skaalvik, 2012). Ils ont également établi qu'il y avait une relation négative entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et l'épuisement professionnel de ceux-ci (Federici et Skaalvik, 2012). Par la suite, Federici (2013) a relevé une relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et l'autonomie au travail perçue et une relation négative entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et les contraintes contextuelles. Dans une étude portant sur le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et de l'enseignant, les résultats indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs

d'établissement d'enseignement prédit le degré d'autonomie qu'ils offrent aux enseignants et qu'il existe une relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur autonomie perçue (Federici et Skaalvik, 2014).

Selon Cattonar *et al.* (2007), les directeurs d'établissement d'enseignement font face à de nombreux rôles professionnels et responsabilités qui divergent des professions managériales non liées au domaine de l'éducation (gestion et administration, travail d'ordre pédagogique, animation pédagogique, éducation des élèves et gestion des relations externes). D'ailleurs, le MELS s'est entre autres, basé sur cette étude pour rédiger le référentiel des compétences des gestionnaires d'établissement d'enseignement en formation (MELS, 2008). Fernet, Austin et Dussault (2009) proposent de conceptualiser les rôles professionnels des directeurs d'établissement d'enseignement en fonction des travaux de Cattonar *et al.* (2007) de trois façons. Premièrement, *la gestion administrative* comprend les responsabilités et le rôle administratif de l'établissement d'enseignement ainsi que la gestion des ressources humaines, financières et matérielles. Deuxièmement, *la gestion du personnel et le leadership pédagogique* impliquent le fait que les directeurs sont des agents de changement, des leaders pédagogiques, des planificateurs de projet éducatif ainsi que des superviseurs du travail de leur personnel administratif et technique ainsi que de leurs enseignants. Troisièmement, *la gestion des relations externes*, quant à elle, prend en compte leur rôle de promoteur de l'établissement d'enseignement au sein de la communauté, de répondant auprès des parents et d'agent de liaison entre les autorités scolaires et leur établissement. Ces trois façons de conceptualiser les divers rôles des directeurs d'établissement d'enseignement permettent d'étudier et de comprendre le sentiment d'efficacité personnelle particulier des directeurs d'établissement d'enseignement.

Dans cette partie, la théorie du sentiment d'efficacité personnelle a été présentée. Des précisions ont été apportées quant au sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement. Au cours de prochaines lignes, la troisième variable à l'étude, le leadership, sera présentée.

## **2.3 Leadership**

Cette partie est dévolue à la présentation de la théorie du leadership choisie pour la présente recherche. Dans un premier temps, son choix est argumenté. Dans un second temps, la théorie choisie est présentée.

### **2.3.1 Choix de la théorie du leadership**

Les recherches sur le leadership ont commencé il y a plus d'un siècle et la littérature sur le sujet est foisonnante (Brassard et Lapointe, 2018; Françoise, 2016; Yvon, 2019). Dans le domaine de la gestion, il est possible de distinguer de grandes approches, soit celle des traits, des comportements, situationnelle ainsi que transactionnelle et néocharismatique (Thibodeau, 2006). Ces théories sont encore toutes utilisées à l'heure actuelle. Cependant, certaines sont plus marginalisées. Les prochaines lignes présentent ces diverses approches.

Les tenants de l'approche axée sur les traits considèrent que certaines caractéristiques individuelles permettent de distinguer les leaders des non-leaders (Stogdill, 1974). Selon les deux recensions des écrits de Stogdill (1948, 1974), cinq grandes catégories de traits se distinguent : capacité (intelligence, facilité verbale...), réussite (savoir,

réussites athlétiques...), responsabilité (fiabilité, confiance en soi...), participation (activité, sociabilité...) et statut social (popularité, position socio-économique...).

Dans l'approche axée sur les comportements, le leader efficace est vu comme celui qui adopte des comportements qui motivent les autres à prendre les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs organisationnels. Les recherches les plus importantes de cette approche ont été menées dans les universités de l'Ohio et du Michigan afin de déterminer des comportements liés au leadership (Bass, 1981, 1990 ; Stogdill, 1974). Selon les résultats de ces recherches, il existe deux catégories de comportements efficaces ; ceux orientés vers la tâche et ceux orientés vers le subordonné. Le leader dont les comportements sont orientés vers la tâche prend en considération les besoins de l'organisation alors que les leaders dont les comportements sont orientés vers le subordonné se préoccupent des besoins et des sentiments de ce dernier. Les théories associées à cette approche mettent l'emphase sur le rendement du leader plutôt que sur les caractéristiques qui lui permettent d'en être un.

Les chercheurs qui s'inscrivent dans l'approche situationnelle mettent en avant l'idée que le rendement du leader n'est pas seulement déterminé par les comportements de ce dernier, mais surtout par la situation et par la capacité du leader à adapter son leadership à cette situation. Ainsi, les théories de cette approche tendent à déterminer la situation qui est susceptible d'influencer le rendement des leaders. La théorie de la contingence de Fiedler (1967), qui est la seule théorie de l'approche situationnelle provenant vraiment de la recherche (Thibodeau, 2006), prend en compte les éléments situationnels suivant : les relations leader-membres, la structure des tâches et le pouvoir du leader. Les chercheurs inscrits dans cette approche estiment donc que le rendement du leader dépend de la situation et de la façon dont il s'y adapte.



En ce qui concerne les approches transactionnelle et néocharismatique, ces dernières reprennent des éléments des approches antérieures, et ce, tout en les modernisant. De plus, elles prennent en compte le processus interpersonnel qui a lieu entre le leader et ses subordonnés (Bass, 1990).

Dans l'approche transactionnelle, le leadership s'exerce dans un échange social entre le leader et les subordonnés. En fait, il résulterait d'un échange, d'une transaction entre le leader et les subordonnés qui aurait pour but de motiver ces derniers en se basant sur leurs intérêts (Yukl, 2006, 2013). Pour Hollander (1978), un des principaux chercheurs de cette approche, le leadership est un processus d'influence bidirectionnel.

Quant à l'approche néocharismatique, cette dernière a pour objectif de décrire les motivations et les comportements des leaders considérés comme charismatiques et les processus psychologiques qui permettraient d'expliquer de quelle manière les subordonnés sont influencés par les leaders (Yukl, 2006, 2013). Plus particulièrement, de l'approche néocharismatique découlent deux grands concepts, le leadership charismatique et le leadership transformationnel.

Le leadership charismatique est un processus d'influence qui repose sur une perception provenant des subordonnés selon laquelle le leader possède un don particulier et que ce leader est, d'une certaine manière, unique et plus important que tout. Le leader peut alors être considéré comme un héros (Bass, 1985b). Le leader doit être connu comme tel par les subordonnés (Northouse, 2007, 2016). Selon Bass (1985a), ce style de leader est rare.

Le leadership transformationnel, quant à lui, est défini comme un processus d'influence qui engendre les actions du leader auprès de différentes unités de l'organisation et à différents niveaux (Bass, 1990; Yammarino et Bass, 1990). Il permet de sortir des

fonctionnements classiques et d'amener un changement dans les façons de penser ou d'agir des subordonnés. De plus, ce type de leadership permet aux subordonnés de devenir eux-mêmes des leaders et des agents de changement lors des transformations (Burns, 2010). Cette approche semble être la plus globale puisqu'elle prend en compte plusieurs spécificités présentées dans les autres (approches des traits, comportementale, situationnelle et transactionnelle) et considère le leader et ses subordonnés au travers de la mise en place d'un processus interpersonnel. Selon Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999), cette approche va permettre de susciter des niveaux d'engagements supérieurs de la part des subordonnés. Lowe et Gardner (2000) indiquent que le construit du leadership transformationnel serait le plus accepté et étudié par la communauté scientifique. De plus, il a été validé par de nombreuses études et a été utilisé dans de nombreux domaines, dont l'éducation (Thibodeau, 2006).

D'ailleurs, selon la recension des écrits, en éducation, deux grandes approches de leadership semblent prédominer, soit celle du leadership pédagogique et celle du leadership transformationnel (Bush, 2003; Piot et Kelchtermans, 2014). L'approche du leadership pédagogique s'intéresse à l'influence des professionnels du milieu éducatif sur l'éducation et l'apprentissage (Langlois et Lapointe, 2002). Elle est reconnue pour être utilisée majoritairement en Grande-Bretagne alors que le leadership transformationnel est favorisé dans le contexte nord-américain (Bush, 2003), notamment chez les directeurs d'établissement d'enseignement (par ex.: Battle, 2015; Daly *et al.*, 2011; Lowrey, 2014). Ce leadership réfère à la capacité des leaders à transformer les motivations des subordonnés afin de les amener à se dépasser (Yammarino, Spangler et Bass, 1993). Fullan (2010) indique que le leadership transformationnel aide à administrer le changement de manière positive en contexte éducatif. Selon les travaux de Leithwood et de ses collaborateurs (Geijsel, Slegers, Leithwood et Jantzi, 2003; Leithwood, 1994; Leithwood *et al.*, 1999; Leithwood, Menzies et Jantzi, 1994; Yu, Leithwood et Jantzi, 2002), ce leadership permettrait de

mieux surmonter les réformes scolaires et aurait une influence directe sur le personnel enseignant. Day (2008) mentionne aussi que l'engagement du personnel enseignant peut diminuer ou augmenter en fonction du leadership transformationnel.

Des théories transformationnelles, celle du leadership transformatif de Bass (1985a, 1985b) semble être la plus adéquate pour cette présente recherche. Cette dernière est issue d'une volonté de la part de son auteur de proposer une théorie plus rigoureuse et mesurable que celle proposée par les travaux proposés antérieurement par les chercheurs en leadership. En ce sens, Bass (1985b) propose une théorie moderne qui prend en compte les approches axées sur les traits, comportementale, situationnelle et transactionnelle. De par la pluralité des approches qui sont incluses, le caractère intégrateur de cette théorie du leadership permet de mieux expliquer les comportements du leader et les effets du leadership sur les subordonnés, la tâche et l'environnement (Bass et Avolio, 1993a). En effet, elle favorise un caractère intégrateur du concept notamment par l'utilisation du leadership transactionnel qui était traditionnellement mis en opposition au leadership transformationnel.

De plus, la théorie du leadership transformatif a été validée par de nombreuses études provenant de divers domaines : organismes gouvernementaux, institutions bancaires, armées, usines, ainsi que des organisations œuvrant dans le domaine de la santé et de l'éducation (Bass et Avolio, 1993a), notamment auprès des directeurs d'établissement d'enseignement (Thibodeau, Dussault, Frenette et Royer, 2011). Sa validité empirique a été confirmée à de nombreuses reprises (Antonakis, Avolio et Sivasubramaniam, 2003; Bass et Avolio, 1993b; Bass, Avolio, Jung et Berson, 2003; Bycio, Hackett et Allen, 1995; Judge et Piccolo, 2004; Rafferty et Griffin, 2004; Thibodeau, 2006; Uddin, Rahman et Rahman Howladar, 2017; Xirasagar, 2003). Somme toute, la théorie du

leadership transformatif de Bass est pressentie comme étant la plus adéquate pour répondre à la problématique de recherche.

### **2.3.2 Théorie du leadership transformatif de Bass**

Bass (1990) définit le leadership comme étant l'interaction durant laquelle un individu augmente la motivation ou les compétences des membres de son groupe. Le leader met l'accent sur ses subordonnés et lui-même dans l'optique d'atteindre de hauts niveaux d'objectifs. Cela permet également d'augmenter l'engagement, la confiance, la loyauté et la performance. Ainsi, le leader ne se limite pas à écouter les subordonnés, mais il contribue également aux défis qui lui sont proposés. Il prend le temps de connaître les gens avec qui il travaille, leurs besoins pour atteindre la tâche et à quel point ils ont besoin d'être soutenus (Avolio, 1999). La théorie du leadership transformatif de Bass (1985a, 1985b) est constituée de trois dimensions : transformationnelle, transactionnelle et laissez-faire. Chaque leader peut faire preuve de ces trois leaderships, car ils ne sont pas mutuellement exclusifs (Bass, 1985a, 1985b).

La dimension *transformationnelle* renvoie au fait d'augmenter la performance des subordonnés par, notamment, la reconnaissance de leurs besoins tout en les aidant à prendre conscience de leurs compétences et à les développer à leur plein potentiel dans une période de transformation (Northouse, 2007, 2016; Yammarino *et al.*, 1993). Ce leadership permet de motiver les subordonnés au-delà des espérances (Bass, 1985b, 1998). Il s'agit d'un leadership proactif où le leader aime prendre des risques, inspire les collaborateurs et les amène à atteindre des objectifs considérés comme extraordinaires (Françoise, 2016). Grâce à leur leadership transformationnel, les leaders changeraient la façon d'observer le monde de leurs subordonnés et modifieraient les comportements de ces derniers (Plane, 2015). Ultimement, ce style amène les subordonnés à devenir des leaders à leur tour (Avolio, 1999). Dans le cas de

la dimension du leadership transformationnel, l'effort et la performance des subordonnés dépassent les attentes du leader. Le leadership transformationnel est construit sur la base de quatre facteurs comprenant des traits ou des comportements du leader qui sont généralement validés par les recherches portant sur ce type de leadership (Judge, 2004) : le charisme, l'inspiration, la stimulation intellectuelle et la reconnaissance personnelle.

1) *Le charisme* est un trait du leader qui ferait de lui un modèle pour ses subordonnés. Ces derniers idéalisent l'influence de leur leader. Ce trait a pour effet des comportements d'imitation et d'identification des subordonnés (Bass, 1985b). Un leader considéré comme charismatique engendre de l'admiration, de la confiance et du respect de la part de ses subordonnés (Avolio, 1999; Bass, 1985b, 1985a; Bass et Avolio, 1993a; Yammarino *et al.*, 1993). De plus, il est considéré comme ayant confiance en lui et en mesure de proposer une vision à moyen et long terme. Il est généralement prêt à prendre des risques, et est compétent et persévérant. Il partage ces risques avec ses subordonnés et ils sont consistants plutôt qu'arbitraires dans leurs actions à travers le temps. Il s'agit d'un individu sur qui l'on peut compter et qui démontre de hauts standards de conduite morale et éthique (Avolio, 1999). Le charisme se manifeste par une vision forte et la détermination à réaliser une mission de la part du leader (Northouse, 2007, 2016).

2) *L'inspiration* est un ensemble de comportements qui permettrait de stimuler les subordonnés en dynamisant la créativité et la motivation des subordonnés, entre autres, par des challenges et par du travail significatif (Avolio, 1999; Françoise, 2016; Yammarino *et al.*, 1993). En effet, le leader devrait alors, en démontrant de l'optimisme, offrir une vision et de la confiance envers les habilités des subordonnés à mettre en œuvre cette vision. Le leader encourage l'entrepreneuriat et le changement

(Northouse, 2007, 2016). Il démontre des attentes élevées. Il devient une source d'inspiration pour ses subordonnés, grâce à la façon dont il inspire les autres par ce qu'il dit et/ou par ce qu'il fait (Avolio, 1999). Des analyses factorielles indiquent que bien que le charisme et l'inspiration soient des concepts différents, ils forment un facteur unique : le charisme (Avolio, 1999; Bass, 1998). À cet égard, certains chercheurs (Dussault, Frenette et Fernet, 2013; Dussault, Valois et Frenette, 2007; Thibodeau *et al.*, 2011; Trépanier, Fernet et Austin, 2012) l'étudient donc comme tel.

3) *La stimulation intellectuelle* du leader est un ensemble de comportements motivants qui permettent d'augmenter les efforts mis en œuvre par les subordonnés. Cet ensemble de comportements est utilisé dans le but de les encourager à penser différemment (Plane, 2015). Il motive ou éveille ses subordonnés. Ils seront alors incités à l'innovation et à la créativité (Avolio, 1999; Bass et Avolio, 1993a; Yammarino *et al.*, 1993). La stimulation intellectuelle permet de mettre en avant l'ensemble de ces comportements qui vont augmenter l'intérêt des subordonnés à prendre conscience d'éventuels problèmes et développer des capacités qui permettent de les résoudre (Bass, 1985b). Le leader peut également solliciter les subordonnés afin d'obtenir de l'aide dans le but de déterminer des solutions. Ils sont donc au cœur de la résolution de problème (Avolio, 1999).

4) *La reconnaissance personnelle* du leader constitue un ensemble de comportements qui engage ce dernier à s'attarder sur les besoins de tous les subordonnés (Bass, 1981, 1985b, 1990). Le leader est à l'écoute de chacun de ses subordonnés (Bass, 1985a) et reconnaît leurs besoins et leurs désirs. Il agit comme un coach avec son équipe en prenant soin d'aider les membres à atteindre le succès et en s'assurant qu'ils ont ce dont ils ont besoin et ce qu'ils désirent (Northouse, 2007, 2016). La reconnaissance personnelle favorise des interactions individualisées et

personnalisées pour chaque individu. En effet, le leader faisant preuve de reconnaissance personnelle va prendre en compte les besoins de chaque subordonné et va les amener à se surpasser (Avolio, 1999; Sashkin, 2004). De plus, il pratique la délégation en attribuant des tâches adéquatement et se montre attentif envers ses subordonnés en leur offrant le soutien nécessaire et en les valorisant. La délégation des tâches doit permettre le développement des subordonnés. (Avolio, 1999; Bass, 1985a, 1985b, 1998; Bass et Avolio, 1993a).

La dimension *transactionnelle* vise une relation d'échange entre le leader et ses subordonnés, dont les transactions en sont le cœur. En simplifiant, Françoise (2016) caractérise cette relation de dépendance mutuelle comme une relation donnant-donnant. En effet, dans cette perspective, le leader récompense les subordonnés lorsqu'ils atteignent les résultats escomptés (Plane, 2015) soit par une récompense tangible (prime, augmentation de salaire), soit par une récompense intangible (confiance, loyauté) (Avolio, 1999; Bass, 1985a, 1985b; Yammarino *et al.*, 1993). Contrairement à la dimension du leadership transformationnel, la dimension du leadership transactionnel permet d'atteindre les attentes du leader sans pour autant les dépasser. Selon Bass (1985b, 1998), le leadership transactionnel serait moins efficace que le leadership transformationnel lorsque l'organisation se trouve dans un environnement instable. La dimension transactionnelle est construite sur la base de deux facteurs, soit *la récompense contingente et la gestion par exception*.

1) *La récompense contingente* représente la forme de leadership transactionnel où le leader est plus actif (Yammarino *et al.*, 1993). Il s'agit d'un ensemble de comportements du leader qui ont pour objectif de conclure un accord ou un contrat. Lorsque ce dernier est rempli, il va mener à l'obtention d'une récompense offerte par le leader ou exempter les subordonnés d'une sanction. Cette récompense peut être



concrète (prime, augmentation de salaire ou promotion) ou impalpable (loyauté et confiance). Les conditions d'obtention de la récompense doivent être précisées par le leader par des tâches et des attentes claires. Le leader négocie les récompenses avec les subordonnés. De cette façon, les besoins des subordonnés sont connus du leader et il peut s'en servir pour motiver ses derniers (Avolio, 1999; Bass, 1985a, 1985b; Bass et Avolio, 1993a).

2) *La gestion par exception* est un ensemble de comportements du leader qui vise à réorienter l'attention des subordonnés si les objectifs prévus ne sont pas atteints par l'intervention. Il s'agit de la forme de leadership où le leader est moins actif. En effet, il ne donnerait pas de consignes et il n'agirait que lorsque les standards ne sont pas atteints (Avolio, 1999; Bass, 1985a, 1985b, 1998). La gestion par exception peut prendre deux formes. Premièrement, elle peut être active. Dans une telle situation, le leader cherche des écarts entre ce qui était prescrit et ce qui se réalise réellement et fait des corrections lorsqu'il y a lieu. Cette forme d'engagement demande une vigilance constante à l'égard des erreurs. Deuxièmement, la gestion par exception peut être passive et dans ce cas, le leader intervient uniquement lorsque certaines difficultés surviennent et qu'elles sont dues au fait que les subordonnés ne respectent pas les procédures en vigueur (Avolio, 1999; Bass, 1981, 1985a, 1985b, 1990).

La dimension *laissez-faire* est unifactorielle et correspond au niveau le plus bas d'action d'un leader. Ce type de non-leadership équivaut à « ne rien faire » (Bass, 1985a, 1998; Yammarino *et al.*, 1993). Il y a donc une absence de leadership et le leader invite les subordonnés à prendre des décisions à sa place. De plus, il n'offre ni récompense ni rétroaction. Il ne démontre aucune autorité et ne s'implique pas. Il attend que les autres prennent des initiatives. En d'autres termes, il n'agit pas comme un motivateur auprès de ses subordonnés et n'est pas présent lorsque ses subordonnés ont



besoin de lui (Avolio, 1999; Bass, 1981, 1985b, 1985c, 1990, 1998). La dimension laissez-faire ne permet pas d'obtenir de résultat provenant des subordonnés. En ce qui concerne les dimensions de la gestion par exception passive et du leadership laissez-faire, bien que conceptuellement différentes, les recherches indiquent que les analyses factorielles font surgir un seul facteur pour ces deux dimensions (Avolio, 1999; Yammarino et Bass, 1990).

Cette partie a présenté le choix et la justification de la théorie du leadership utilisée dans la présente étude. Ensuite, elle a exposé la définition et les composantes du leadership transformationnel. La prochaine partie présente la recension des études antérieures portant sur les variables présentées.

#### **2.4 Recension des études antérieures**

Cette partie présente la recension des études portant sur les relations entre le sentiment d'efficacité, le leadership et la résistance au changement en vue de compléter les contenus théoriques de cette présente recherche et de formuler les hypothèses s'y rattachant. Dans l'optique de proposer une recension la plus exhaustive possible, les banques de données suivantes sont utilisées : *Academic Search Complete* de EBSCO, *Proquest Dissertations et Theses databases*, *ERIC* et *Cairn*. Par souci d'obtenir le plus grand nombre de résultats et de circonscrire les études aux domaines de cette présente recherche, des descripteurs généraux sont utilisés (*efficacy* au lieu de *self-efficacy*, *leadership* au lieu de *transformational leadership* et *resistance to change*). Ces descripteurs sont présentés en anglais puisque les banques de données sont, pour la plupart, anglophones. Les descripteurs *efficacité*, *leadership* et *résistance au changement* ont été utilisés pour la banque de données francophones *Cairn*.

Divers critères sont établis pour permettre de réaliser la recension des études antérieures. Parmi l'ensemble des articles recensés, cette recherche présente ceux dont ces critères ont été atteints. En effet, dans un premier temps, les études retenues doivent étudier les relations entre les trois variables à l'étude. Dans le cas où aucune recherche ne répond au premier critère, la recension porte dans un deuxième temps son attention sur les écrits qui traitent des relations entre deux de ces variables, répondant de cette façon au second critère. En ce qui concerne la théorie du leadership, il est nécessaire de préciser que devant la multitude de styles de leadership existants, seules les recherches portant sur le leadership transformatif de Bass (1985a, 1985b) sont répertoriées.

Ainsi, cette partie se divise en quatre sections : présentation d'une recherche traitant des relations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership et la résistance au changement ; description des recherches qui s'intéressent au lien entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la résistance au changement ; exposition des recherches qui portent sur les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le leadership ; portraits des recherches qui investiguent les liens entre le leadership et la résistance au changement. Les prochaines sections présentent ces recherches.

#### **2.4.1 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, leadership transformatif et résistance au changement**

À partir des descripteurs « *efficacy and leadership and resistance to change* », les banques de données ont fait apparaître une seule recherche pertinente, soit celle de Hyland (2007). Cette recherche, qui se situe au sein du milieu universitaire, étudie les relations entre le leadership transformatif du supérieur immédiat et la résistance au changement de ses employés, contrairement à la présente recherche qui étudie ces

variables chez un même groupe d'individus, soit les directeurs d'établissement d'enseignement.

Plus précisément, l'étude de Hyland (2007) porte sur les relations entre les styles de leadership transformatif du supérieur et le sentiment d'efficacité au changement des employés, leur ouverture à l'égard du changement organisationnel et leur disposition à résister au changement. Les données ont été récoltées auprès de 126 employés d'université vivant un changement. Ils ont, entre autres, répondu à quatre questionnaires. Premièrement, le *Multifactor Leadership Questionnaire Form 5X Short* (Bass et Avolio, 1995) est composé de 36 énoncés. Ce questionnaire permet de mesurer le leadership transformatif, et plus spécifiquement d'évaluer dans quelle mesure le supérieur est un leader transformationnel, transactionnel ou laissez-faire. Le leadership transformationnel est divisé en cinq facteurs (influence idéalisée attribuée, influence idéalisée comportementale, inspiration, stimulation intellectuelle et considération individuelle). Le leadership transactionnel est divisé en deux facteurs (récompense contingente et gestion par exception active). Enfin, les deux facteurs gestion par exception passive et laissez-faire sont mesurés. Bien que l'étude des facteurs diverge de celles présentées par Bass (1990), ils proviennent des recherches de ce chercheur. Deuxièmement, le sentiment d'efficacité au changement est mesuré à l'aide de l'instrument à quatre énoncés de Ashford (1988). Troisièmement, le *Resistance to Change Scale* d'Oreg (2003a) est utilisé pour mesurer la disposition à résister au changement. Il est composé de 17 énoncés, répartis en quatre dimensions (recherche de routine, réaction émotionnelle, focalisation à court terme et rigidité cognitive). Quatrièmement, l'ouverture des employés à l'égard du changement organisationnel est mesurée par l'échelle développée par Miller, Johnson et Grau (1994) composée de 7 énoncés.

En ce qui concerne les résultats de cette étude, Hyland (2007) propose différentes relations entre les variables à l'étude. À propos des relations entre le leadership transformatif du supérieur et la disposition à résister au changement des employés, la dimension transformationnelle du leadership n'est pas reliée à la disposition à résister au changement ( $r = 0,01, ns$ ). C'est également le cas pour les dimensions transactionnelle ( $r = 0,13, ns$ ) et laissez-faire du leadership ( $r = 0,07, ns$ ). Ces résultats ne sont pas discutés par l'auteur puisqu'ils ne constituent qu'une partie préliminaire de sa recherche.

En ce qui concerne les relations entre le leadership transformatif du supérieur et l'ouverture à l'égard du changement des employés, les résultats indiquent que la dimension transformationnelle du leadership est reliée positivement à l'ouverture à l'égard du changement ( $r = 0,32, p < 0,01$ ), tout comme les cinq facteurs qui composent cette dimension : influence idéalisée attribuée ( $r = 0,30, p < 0,01$ ), influence idéalisée comportementale ( $r = 0,24, p < 0,01$ ), inspiration ( $r = 0,19, p < 0,01$ ), stimulation intellectuelle ( $r = 0,32, p < 0,01$ ) et considération individuelle ( $r = 0,33, p < 0,01$ ). La dimension transactionnelle du leadership n'est pas reliée à l'ouverture à l'égard du changement ( $r = 0,08, ns$ ). Cependant, il existe une relation positive entre le facteur récompense contingente et l'ouverture à l'égard du changement ( $r = 0,33, p < 0,01$ ) et une relation négative avec le facteur gestion par exception active ( $r = -0,25, p < 0,01$ ). La dimension laissez-faire du leadership est reliée négativement à l'ouverture à l'égard du changement ( $r = -0,25, p < 0,01$ ), tout comme le facteur gestion par exception passive ( $r = -0,20, p < 0,05$ ) et le facteur laissez-faire ( $r = -0,25, p < 0,01$ ). À l'égard des résultats contradictoires portant sur la dimension transactionnelle du leadership, Hyland (2007) suggère que lors d'un changement organisationnel, la récompense contingente offerte par le supérieur peut être motivante, mais que les corrections fréquentes de ce dernier peuvent au contraire, engendrer de la résistance chez les employés. Cependant, il n'explicite pas les autres

résultats relatifs aux relations entre le leadership transformatif et l'ouverture au changement. Ainsi, cette recherche indique que les supérieurs faisant preuve d'un leadership tant transformationnel que transactionnel ont pu établir des relations de grande confiance avec leurs employés pendant les périodes de changement organisationnel, indépendamment du fait que les employés soient disposés à résister au changement. Cet élément semble être en accord avec des résultats de recherche qui montrent que ces deux styles de leadership peuvent favoriser des liens de confiance avec les employés (Howell et Hall-Merenda, 1999).

Pour ce qui est des relations entre le leadership transformatif du supérieur et le sentiment d'efficacité au changement des employés, la dimension transformationnelle du leadership ( $r = 0,09, ns$ ) n'est pas reliée au sentiment d'efficacité au changement. La dimension transactionnelle du leadership n'est pas non plus reliée au sentiment d'efficacité au changement ( $r = -0,13, ns$ ), mais le facteur gestion par exception active du leadership y est lié ( $r = -0,27, p < 0,01$ ). Enfin, la dimension laissez-faire du leadership n'est pas reliée au sentiment d'efficacité au changement ( $r = -0,15, ns$ ). Hyland (2007) mentionne que le manque de relation entre les dimensions transformationnelle et transactionnelle du leadership et le sentiment d'efficacité au changement indique que le concept de sentiment d'efficacité est trop complexe pour être construit uniquement par une vision transformationnelle ou transactionnelle du supérieur. Il ajoute que la relation négative entre le facteur gestion par exception active et le sentiment d'efficacité au changement fait penser que le niveau de ce dernier serait plus bas pour les employés qui pensent que leur leader se focalise activement sur le fait de trouver et corriger des erreurs.

Quant au sentiment d'efficacité au changement, la relation entre celui-ci et la disposition à résister est négative ( $r = -0,37, p < 0,01$ ). Pour ce qui est de la relation entre le sentiment d'efficacité au changement et l'ouverture à l'égard du changement, il existe une corrélation positive ( $r = 0,44, p < 0,01$ ). Hyland (2007) suggère donc que les employés qui ont un faible sentiment d'efficacité au changement sont très résistants et, qu'à l'inverse, les employés qui en ont un fort sont moins résistants.

Somme toute, certains éléments récoltés par Hyland (2007) permettent d'appuyer le lien entre des variables de la présente étude. Sa recherche permet d'établir qu'il existe des relations tant entre le sentiment d'efficacité au changement et l'ouverture à l'égard du changement, qu'entre le sentiment d'efficacité au changement et la disposition à résister au changement. Il existe aussi une relation entre le sentiment d'efficacité au changement est le facteur gestion par exception active de la dimension transformationnelle du leadership transformatif. De plus, bien qu'aucune relation n'ait été relevée entre le leadership transformatif et la disposition à résister au changement, des relations ont été découvertes entre cette théorie du leadership et l'ouverture à l'égard du changement.

La présente section a exposé une étude portant sur la relation entre le leadership transformatif du supérieur et l'ouverture à l'égard du changement, la disposition à résister au changement et le sentiment d'efficacité au changement des employés. Le travail de Hyland (2007) met en lumière certains liens entre les trois variables étudiées. La prochaine section s'intéresse à la relation entre le sentiment d'efficacité et la résistance au changement.

#### **2.4.2 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et résistance au changement**

Afin de repérer les travaux qui mettent en lien le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la résistance au changement, la consultation des bases de données a été réalisée à l'aide des descripteurs « *efficacy and resistance to change* ». Cinq recherches (Mühlbacher et Siebenaler, 2018; Oreg, 2003a, 2003b; Rafferty et Jimmieson, 2018; Smith, 2013; Wanberg et Banas, 2000) semblent être pertinentes. Ces recherches ne traitent pas du concept du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, mais d'autres types de sentiment d'efficacité personnelle proches du concept étudié. Mühlbacher et Siebenaler (2018) traitent entre autres, de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle général et la disposition à résister au changement auprès de cadres de différents secteurs d'activité. Oreg (2003a, 2003b) propose une recherche qui étudie, entre autres, la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle général et la disposition à résister au changement auprès des étudiants universitaires. La recherche de Rafferty et Jimmieson (2018) évalue la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle général et la disposition à résister au changement d'employés. Smith (2013) s'intéresse au sentiment d'efficacité personnelle lié au changement d'employés d'usine et de vente au détail et à l'engagement affectif et à la résistance au changement. Enfin, l'article de Wanberg et Banas (2000) traite du sentiment d'efficacité personnelle lié au changement et de l'ouverture au changement de fonctionnaires. Dans cet article, bien que les chercheurs mesurent l'ouverture au changement plutôt que le concept de résistance au changement, cette recherche est retenue pour la recension des études antérieures, car ce concept peut être considéré comme un antonyme de la résistance au changement. Il serait donc un indicateur pertinent pour la présente étude.

La recherche de Mühlbacher et Siebenaler (2018) s'intéresse entre autres, à la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle général et la disposition à résister au changement. Deux cent soixante-quatorze (274) cadres luxembourgeois provenant de

divers secteurs d'activité ont répondu au *Generalized Self-efficacy scale* de Schwarzer et Jerusalem (1995) composé de 10 énoncés. Ensuite, les chercheurs ont utilisé le *Resistance to Change Scale* d'Oreg (2003a, 2003b) qui mesure la disposition à résister au changement. Il est composé de 17 énoncés regroupés en quatre dimensions (recherche de routine, réaction émotionnelle, focalisation à court terme et rigidité cognitive). Les instruments de mesure étaient disponibles en allemand, anglais et français.

Les résultats présentés indiquent qu'il existe une relation négative entre le sentiment d'efficacité personnelle général et la disposition à résister au changement ( $r = -0,39, p < 0,01$ ). Les résultats qui concernent les dimensions de la disposition à résister au changement ne sont pas présentés par les chercheurs. En outre, le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle général et la disposition à résister au changement n'est pas discuté par Mühlbacher et Siebenaler (2018).

L'étude d'Oreg (2003a, 2003b) porte sur la validation d'un instrument de mesure relatif à la disposition à résister au changement, le *Resistance to Change Scale*. Pour ce faire, il étudie, entre autres, la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle général et la disposition à résister au changement. Cent trente-quatre (134) étudiants des programmes universitaires de Comportement organisationnel et Ressources humaines ont répondu au *New General Self-Efficacy Scale* de Chen, Gully et Eden (2001), composé de 8 énoncés. Ils ont également complété le *Resistance to Change Scale* d'Oreg (2003a, 2003b) qui permet de mesurer la disposition à résister au changement. L'instrument est composé de 18 énoncés, répartis en quatre dimensions (recherche de routine, réaction émotionnelle, focalisation à court terme et rigidité cognitive).



Les résultats indiquent qu'il n'existe pas de relation entre le sentiment d'efficacité personnelle général et la disposition à résister au changement ( $r = -0,07, ns$ ). Cependant, le sentiment d'efficacité personnelle général est corrélé négativement avec les dimensions recherche de routine ( $r = -0,26, p < 0,01$ ) et focalisation à court terme ( $r = -0,23, p < 0,01$ ) de la disposition à résister au changement. En outre, ils montrent une relation positive entre le sentiment d'efficacité général et la dimension rigidité cognitive ( $r = 0,22, p < 0,05$ ). Par contre, il n'y a pas de relation entre le sentiment d'efficacité général et la dimension réaction émotionnelle ( $r = -0,01, ns$ ).

La recherche d'Oreg (2003a, 2003b) dévoile des liens négatifs entre le sentiment d'efficacité général et deux dimensions de la disposition à résister (recherche de routine et focalisation à court terme). Aussi, l'étude des données a décelé une relation positive entre le sentiment d'efficacité général et la dimension rigidité cognitive (2003a, 2003b). Il explique ce dernier résultat par le fait que les individus qui auraient une grande foi en leurs habiletés seraient plus susceptibles de faire preuve de rigidité quant à l'idée de changer. Les autres résultats ne sont pas expliqués par le chercheur.

L'étude de Rafferty et Jimmieson (2018) vise, entre autres, à explorer les relations entre le sentiment d'efficacité général d'employés d'un service de gériatrie et leur disposition à résister au changement. Trois cent soixante-neuf employés (369) ont complété d'abord le *Generalized self-efficacy scale* (Chen *et al.*, 2001). Ce questionnaire est composé de huit énoncés. Ensuite, les chercheurs ont utilisé le *Resistance to Change Scale* d'Oreg (2003a, 2003b) qui mesure la disposition à résister au changement. Il est composé de 17 énoncés regroupés en quatre dimensions (recherche de routine, réaction émotionnelle, focalisation à court terme et rigidité cognitive).

Les résultats montrent que le sentiment d'efficacité général est relié négativement à la disposition à résister au changement ( $r = -0,29, p < 0,01$ ). Rafferty et Jimmieson (2018) n'ont pas indiqué les résultats liés aux dimensions du questionnaire de disposition à résister au changement. De plus, le résultat lié à la relation entre ces deux variables n'est pas discuté par les chercheurs.

La recherche de Smith (2013) a pour but d'explorer, entre autres, les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement, l'engagement affectif au changement et la résistance au changement d'employés d'usine et de vente au détail. Six cent vingt-cinq (625) employés ont été interrogés. Ils devaient répondre à plusieurs questionnaires, dont le *Change related self-efficacy scale* de Ashford (1988) qui permet de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement par le biais de 4 énoncés et la dimension engagement affectif envers le changement organisationnel de la *Commitment to Organizational Change Scale* de Herscovitch et Meyer (2002) qui est composé de 6 énoncés. Le dernier instrument utilisé est le *Change attitude scale* d'Oreg (2006) qui est composé de 15 énoncés. Ces énoncés sont repartis en trois dimensions : la dimension affective, la dimension comportementale et la dimension cognitive. Cet instrument permet de mesurer l'attitude de résistance au changement.

Les résultats indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement est relié négativement aux dimensions affective ( $r = -0,56, p < 0,001$ ), comportementale ( $r = -0,52, p < 0,001$ ) et cognitive ( $r = -0,53, p < 0,001$ ) de l'attitude de résistance au changement. De plus, les résultats ont mis en lumière une relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle relié au changement et l'engagement affectif envers le changement organisationnel ( $r = 0,47, p < . 0,001$ ).

La recherche de Smith (2013) relève qu'il existe des liens entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement et les dimensions de la résistance au changement (affective, comportementale et cognitive), mais aussi avec l'engagement affectif envers le changement organisationnel. Ces résultats ne sont pas expliqués par Smith (2013), car ils ne constituent pas l'objectif principal de leur recherche.

L'étude de Wanberg et Banas (2000) a pour but d'évaluer, entre autres, la capacité de prédiction du sentiment d'efficacité personnelle sur l'ouverture au changement d'employés d'une organisation gouvernementale américaine liée au logement. Cent soixante-treize (173) employés ont participé à la recherche. Le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement est évalué par le *Change related self-efficacy scale* de Ashford (1988) qui comporte quatre énoncés. Le second instrument de mesure est le *Openness to change scale* (Wanberg et Banas, 2000) qui est composé de 7 énoncés et qui permet de mesurer l'ouverture au changement.

Les résultats indiquent qu'il existe une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement et l'ouverture au changement ( $r = 0,26, p < 0,05$ ). Les analyses de régression indiquent aussi que le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement influencerait l'ouverture au changement ( $\beta = 0,18, p < 0,05$ ). À cet égard, Wanberg et Banas (2000) expliquent qu'un employé peut être réticent à intégrer de nouvelles procédures, technologies ou d'autres changements dans leur emploi s'ils sont anxieux sur leurs habiletés à être performants dans leur emploi après le changement. Ils suggèrent que les employés devraient recevoir des formations adéquates et soutenir le développement de la confiance dans leurs habiletés à s'accommoder au changement.

Wanberg et Banas (2000) mettent de l'avant qu'il existe des relations positives entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement et l'ouverture au changement. Ce sentiment d'efficacité personnelle lié au changement pourrait être associé à une augmentation de l'ouverture au changement. Cependant, les auteurs mentionnent que la consistance interne de l'instrument du sentiment d'efficacité personnelle relié au changement est faible ( $\alpha = 0,61$ ) et que cela pourrait être une limite de leur recherche.

Cette section a présenté les recherches d'Oreg (2003a, 2003b), de Rafferty et Jimmieson (2018), de Smith (2013) et de Wanberg et Banas (2000). Celle d'Oreg (2003a; 2003b) étudie, entre autres, les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle général et la disposition à résister au changement. Certains liens ont pu être décelés entre le sentiment d'efficacité personnelle général et certaines dimensions de la disposition à résister au changement (recherche de routine et focalisation à court terme). Rafferty et Jimmieson (2018) ont quant à eux mis en évidence qu'il existe une relation négative entre le sentiment d'efficacité personnelle général et la disposition à résister au changement. La recherche de Smith (2013) présente, elle aussi, des relations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement et la résistance au changement. De plus, elle indique qu'il existe une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement et l'engagement affectif envers le changement organisationnel. L'étude de Wanberg et Banas (2000), quant à elle, présente des relations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement et l'ouverture au changement. La prochaine section s'intéresse à la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le leadership transformatif.

### 2.4.3 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et leadership transformatif

Afin de repérer les travaux qui traitent de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le leadership transformatif, la consultation des bases de données est réalisée à l'aide des descripteurs « *leadership and efficacy* ». Parmi les résultats obtenus, deux recherches semblent particulièrement intéressantes. Les recherches de Daly *et al.* (2011) et de Marín (2013) portent toutes deux sur le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et sur leur leadership transformatif autorapporté.

La recherche de Daly *et al.* (2011) vise, entre autres, à explorer les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur leadership transformatif. Quatre cent cinquante-cinq (455) directeurs d'établissement d'enseignement américains ont d'abord répondu au *Principal Self-efficacy Scale* développé par Tschannen-Moran et Gareis (2004). Cet instrument comporte 18 énoncés répartis en trois dimensions : efficacité pour le leadership pédagogique, efficacité pour la gestion et efficacité pour le leadership moral. Pour mesurer le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement, les chercheurs ont utilisé le *Multifactor Leadership Questionnaire Form 5X Short* développé par Avolio, Bass, Walumbwa et Zhu (2004). Ce questionnaire comporte 36 énoncés répartis entre deux dimensions du leadership, soit la dimension transformationnelle et la dimension transactionnelle. La dimension transformationnelle se compose de cinq facteurs (influence idéalisée attribuée, influence idéalisée comportementale, inspiration, stimulation intellectuelle et considération individuelle). La dimension transactionnelle est divisée en quatre facteurs (récompense contingente, gestion par exception active, gestion par exception passive et laissez-faire).

En ce qui concerne la dimension efficacité pour le leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et les facteurs des dimensions transformationnelle et transactionnelle du leadership, les résultats indiquent qu'il existe des relations positives entre la dimension efficacité pour le leadership pédagogique et les facteurs stimulation intellectuelle ( $r = 0,26, p < 0,001$ ), influence idéalisée comportementale ( $r = 0,33, p < 0,001$ ), influence idéalisée attribuée ( $r = 0,31, p < 0,001$ ), inspiration ( $r = 0,47, p < 0,001$ ) et considération individuelle ( $r = 0,30, p < 0,01$ ) de la dimension transformationnelle du leadership. Il existe également des relations entre la dimension efficacité pour le leadership et les facteurs de la dimension transactionnelle du leadership. D'abord, il existe une relation positive entre la dimension efficacité pour le leadership pédagogique et le facteur récompense contingente ( $r = 0,31, p < 0,001$ ) de la dimension transactionnelle du leadership. Ensuite, il existe des relations négatives entre la dimension efficacité pour le leadership pédagogique et les facteurs gestion par exception passive ( $r = -0,16, p < 0,01$ ) et laissez-faire ( $r = -0,11, p < 0,05$ ) de la dimension transactionnelle. Il n'y a pas de relation entre la dimension efficacité pour le leadership pédagogique et le facteur gestion par exception active ( $r = -.02, ns$ ) de la dimension transactionnelle du leadership.

Il existe des relations positives entre la dimension efficacité pour la gestion du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et les facteurs stimulation intellectuelle ( $r = 0,19, p < 0,001$ ), influence idéalisée comportementale ( $r = 0,16, p < 0,01$ ), influence idéalisée attribuée ( $r = 0,17, p < 0,01$ ), inspiration ( $r = 0,27, p < 0,001$ ) et considération individuelle ( $r = 0,14, p < 0,01$ ) de la dimension transformationnelle du leadership. De plus, il existe une relation positive entre la dimension efficacité pour la gestion du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le facteur récompense contingente ( $r = 0,22, p < 0,001$ ) de la dimension transactionnelle du leadership. Il existe une relation négative entre la dimension efficacité pour la gestion du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le facteur gestion par exception passive

( $r = -0,14, p < 0,01$ ) de la dimension transactionnelle du leadership. Enfin, il n'existe pas de relation entre la dimension efficacité pour la gestion du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et les facteurs gestion par exception active ( $r = -0,01, ns$ ) et laissez-faire ( $r = -0,09, ns$ ) de la dimension transactionnelle du leadership.

Aussi, il existe des relations positives entre la dimension efficacité pour le leadership moral du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et les facteurs de la dimension transformationnelle du leadership. La dimension efficacité pour le leadership moral est reliée positivement aux facteurs stimulation intellectuelle ( $r = 0,30, p < 0,001$ ), influence idéalisée comportementale ( $r = 0,33, p < 0,001$ ), influence idéalisée attribuée ( $r = 0,35, p < 0,001$ ), inspiration ( $r = 0,45, p < 0,001$ ) et considération individuelle ( $r = 0,30, p < 0,001$ ) de la dimension transformationnelle du leadership. Il existe des relations entre la dimension efficacité pour le leadership moral du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et les facteurs de la dimension transactionnelle du leadership. Plus précisément, il existe une relation positive entre la dimension efficacité pour le leadership moral du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le facteur récompense contingente ( $r = 0,25, p < 0,001$ ). Des relations négatives existent entre la dimension efficacité pour le leadership moral du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et les facteurs gestion par exception passive ( $r = -0,15, p < 0,01$ ) et laissez-faire ( $r = -0,11, p < 0,05$ ) de la dimension transactionnelle du leadership. Il n'y a pas de relation entre la dimension efficacité pour le leadership moral et le facteur gestion par exception active ( $r = -0,02, ns$ ) de la dimension transactionnelle ( $r = -0,11, p < 0,05$ ).

Cette étude de Daly *et al.* (2011) fait ressortir des relations positives entre toutes les dimensions du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et tous les facteurs de la dimension



transformationnelle du leadership (influence idéalisée attribuée, influence idéalisée comportementale, inspiration, stimulation intellectuelle et considération individuelle) et le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle du leadership. Par ailleurs, elle souligne que des relations négatives existent entre toutes les dimensions du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement (efficacité pour la gestion, efficacité pour le leadership pédagogique et efficacité pour le leadership moral) et le facteur gestion par exception passive de la dimension transactionnelle du leadership, ainsi qu'entre certaines dimensions du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement (efficacité pour le leadership pédagogique et efficacité pour le leadership moral) et le facteur laissez-faire. Cependant, ces résultats ne sont pas discutés par les chercheurs, car ils ne constituent pas l'objectif principal de leur recherche.

Marín (2013) étudie, entre autres, la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur leadership transformatif. Cent trente-neuf (139) directeurs d'établissement d'enseignement américains ont participé à cette recherche. Le premier instrument de mesure utilisé est le *Principal Self-Efficacy Survey* de Smith et Guarino (2005). Il est composé de 23 énoncés divisés en trois dimensions. La première dimension s'intéresse aux compétences et pratiques du leadership pédagogique des directeurs d'établissement d'enseignement. La seconde dimension consiste en le temps que les directeurs d'établissement d'enseignement passent sur des activités routinières. La troisième dimension s'intéresse à leurs croyances au regard de leur efficacité à faciliter la pédagogie dans leur établissement d'enseignement. Le second instrument utilisé est *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass et Avolio, 1990b). Il est composé de 34 énoncés qui mesurent la dimension transformationnelle du leadership transformatif.



Marín (2013) ne précise pas la teneur du questionnaire et ses dimensions. Il ne tient pas compte des autres dimensions du leadership transformatif.

Les résultats indiquent que les dimensions du sentiment d'efficacité au regard du leadership pédagogique et des compétences managériales ( $r = 0,86, p < 0,001$ ), au regard du temps passé sur des activités routinières ( $r = 0,47, p < 0,001$ ) et aux croyances au regard de leur efficacité à faciliter la pédagogie dans leur établissement d'enseignement ( $r = 0,75, p < 0,001$ ) sont reliées positivement au leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement.

Les analyses de régression indiquent que la dimension du sentiment d'efficacité des directeurs au regard du leadership pédagogique et des compétences managériales ( $\beta = 0,81, p < 0,001$ ) et que la dimension du sentiment d'efficacité des directeurs au regard du temps passé sur des activités routinières ( $\beta = 0,10, p < 0,05$ ) contribuent à l'explication du leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement. Ces deux facteurs cumulés expliquent une proportion de 74% de la variance des pratiques du leadership transformationnel ( $F(2, 136) = 193.13, p < 0,001$ ). Le chercheur conclut que les directeurs d'établissement d'enseignement qui rapportent un haut sentiment d'efficacité semblent plus engagés dans des pratiques de leadership transformationnel.

Somme toute, cette étude indique que le sentiment d'efficacité professionnelle des directeurs d'établissement d'enseignement est relié positivement à leur leadership transformatif. De plus, les dimensions du sentiment d'efficacité des directeurs au regard du leadership pédagogique et des compétences managériales et du sentiment d'efficacité des directeurs au regard du temps passé sur des activités routinières permettent de prédire des comportements de leadership transformationnel chez les directeurs d'établissement d'enseignement.

La présente section a présenté les études de Daly *et al.* (2011) et de Marín (2013) qui étudient la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur leadership transformatif. Les résultats de ces deux études rapportent des liens entre les variables à l'étude. Aussi, les compétences et les activités en lien avec le sentiment d'efficacité pourraient expliquer la variance des pratiques du leadership transformatif (Marín, 2013). La prochaine section s'intéresse à la relation entre le leadership transformatif et la résistance au changement.

#### **2.4.4 Leadership transformatif et résistance au changement**

La consultation des bases de données à l'aide des descripteurs « *leadership and resistance to change* » a permis de recenser deux études pertinentes (Inandi *et al.*, 2013; Oreg et Berson, 2011). Ces dernières traitent de la relation entre le leadership transformatif et la résistance au changement.

D'ailleurs, ces deux études (Inandi *et al.*, 2013; Oreg et Berson, 2011) s'inscrivent dans les théories exploitées dans la présente étude, à savoir : celles du leadership transformatif de Bass (1985a, 1985b) et de la résistance au changement d'Oreg (2003a, 2003b). En respectant ce critère, cela permet d'obtenir des informations plus précises sur les liens entre les diverses dimensions de ces théories. Dans le cadre de l'étude de la relation entre le leadership transformatif et la résistance au changement, la recherche d'Inandi *et al.* (2013) étudie ces dernières variables chez les directeurs d'établissement d'enseignement, alors que celle d'Oreg et Berson (2011) s'intéresse au leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement, à la disposition à résister

au changement des directeurs d'établissement d'enseignement, à la disposition à résister au changement des enseignants et à leur intention de résister.

D'abord, l'étude d'Inandi *et al.* (2013) vise à établir s'il existe une relation entre le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement et leur disposition à résister au changement. Les données ont été récoltées auprès de 287 directeurs (208 directeurs et 79 directeurs adjoints) travaillant dans des établissements d'enseignement primaires, secondaires ou postsecondaires. Ils répondent à deux questionnaires. Le premier instrument est le *Leadership Style Scale* de Tas, Celik et Tomul (2007) qui a pour objectif de mesurer le style de leadership. Il est composé de 36 énoncés qui permettent de mesurer le leadership selon, entre autres, les trois dimensions suivantes : transformationnelle, transactionnelle et laissez-faire. Le deuxième instrument est le *Resistance to Change Scale* de Oreg (2003) qui permet de mesurer la disposition à résister des individus par le biais de 17 énoncés regroupés en quatre dimensions (recherche de routine, réaction émotionnelle, focalisation à court terme et rigidité cognitive).

Les résultats montrent qu'il existe des relations positives entre la dimension transformationnelle du leadership et les dimensions recherche de routine ( $r = 0,17, p < 0,01$ ) et focalisation à court terme ( $r = 0,24, p < 0,01$ ) de la disposition à résister. Par contre, il n'y a pas de relations entre cette dimension transformationnelle et les dimensions réaction émotionnelle ( $r = 0,01, ns$ ) et rigidité cognitive ( $r = -0,05, ns$ ) de la disposition à résister au changement. Ensuite, les résultats montrent qu'il n'existe pas de relations entre la dimension transactionnelle du leadership et les dimensions recherche de routine ( $r = 0,04, ns$ ), réaction émotionnelle ( $r = 0,02, ns$ ), focalisation à court terme ( $r = -0,02, ns$ ) et rigidité cognitive ( $r = -0,010, ns$ ) de la disposition à résister au changement. La dimension laissez-faire

du leadership est reliée négativement avec la dimension recherche de routine ( $r = -0,15, p < 0,05$ ) alors qu'elle n'est pas reliée aux dimensions réaction émotionnelle ( $r = 0,04, ns$ ), focalisation à court terme ( $r = -0,05, ns$ ) et rigidité cognitive ( $r = 0,04, ns$ ) de la disposition à résister au changement.

Cette étude d'Inandi *et al.* (2013) met en lumière qu'il existe des relations entre certaines dimensions du leadership transformatif (transformationnelle et laissez-faire) et certaines dimensions de la disposition à résister au changement (recherche de routine et focalisation à court terme d'une part, et recherche de routine, d'autre part). Le peu de résultats statistiquement significatifs peut s'expliquer par la faible consistance interne de l'instrument de mesure *Leadership Style Scale* (Tas *et al.*, 2007), notamment pour ses dimensions transactionnelle ( $\alpha = 0,55$ ) et laissez-faire ( $\alpha = 0,61$ ). Ces deux dimensions présentent des indices de cohérence internes faibles, voire inacceptables. En effet, selon DeVellis (2017), un seuil de 0,70 est considéré comme acceptable. Ces informations expliqueraient les résultats obtenus par les auteurs (Inandi *et al.*, 2013).

Ensuite, l'étude d'Oreg et Berson (2011) se penche entre autres, sur le rôle du leadership transformationnel des directeurs d'établissement d'enseignement dans l'explication de l'intention des enseignants de résister à un changement organisationnel. Ces chercheurs s'intéressent également à la disposition à résister des directeurs d'établissement d'enseignement et à celle des enseignants. Soixante-quinze (75) directeurs d'établissement d'enseignement et 586 enseignants israéliens ont participé à la recherche. Entre autres, la moitié des enseignants (choisis de façon aléatoire) ont complété un premier instrument, le *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass et Avolio, 1990b). Celui-ci permet de mesurer le leadership transformationnel de leur directeur d'établissement d'enseignement. Il est composé de 20 énoncés qui se rapportent aux facteurs leadership inspirant, stimulation intellectuelle et considération

individuelle. Les autres dimensions du leadership transformatif ne sont pas mesurées. Le second instrument utilisé est le *Resistance to Change Scale* de Oreg (2003a, 2003b) qui permet de mesurer le degré de disposition à résister des individus. Il est composé de 17 énoncés regroupés en quatre dimensions (recherche de routine, réaction émotionnelle, focalisation à court terme et rigidité cognitive). Les directeurs d'établissement d'enseignement et les enseignants ont répondu à ce questionnaire. Enfin, les enseignants ont répondu à un troisième instrument qui permet de mesurer l'intention de résister des individus, soit le *Change Attitude Scale* (Oreg, 2006). Celui-ci est composé de 7 énoncés.

Les résultats montrent qu'il existe une relation négative entre le leadership transformationnel des directeurs d'établissement d'enseignement et la disposition à résister de ces derniers et des enseignants ( $r = -0,23, p < 0,01$ ). Il existe une relation négative entre le leadership transformationnel des directeurs d'établissement d'enseignement et l'intention de résister des enseignants ( $r = -0,31, p < 0,01$ ). Aussi, il existe une relation positive entre la disposition à résister (des directeurs d'établissement d'enseignement et des enseignants) et l'intention de résister des enseignants ( $r = 0,49, p < 0,01$ ). Cependant, il n'existe pas de relation entre le leadership transformationnel des directeurs d'établissement d'enseignement et leur propre disposition à résister au changement ( $r = -0,14, ns$ ).

Les analyses de modélisation linéaire hiérarchique indiquent que le leadership transformationnel des directeurs d'établissement d'enseignement prédit l'intention de résister des enseignants ( $\gamma_{01} = -0,35; t[73] = -3,48, p < 0,01$ ). Ces analyses indiquent aussi que la disposition à résister des directeurs d'établissement d'enseignement prédit l'intention de résister des enseignants ( $\gamma_{01} = 0,24; t[73] = 3,61, p < 0,01$ ). Enfin, les résultats indiquent que le leadership transformationnel des directeurs d'établissement

d'enseignement joue un rôle modérateur dans la relation entre la disposition à résister des enseignants et leurs intentions de résister. En fait, la disposition à résister des enseignants et le leadership transformationnel expliquent 20% de la variance de l'intention de résister des enseignants. Oreg et Berson (2011) indiquent avoir mesuré une seconde fois les relations en analysant chaque dimension du leadership transformationnel séparément. Selon leurs dires, seul le facteur leadership inspirant indique un effet significatif. Les résultats chiffrés n'ont toutefois pas été présentés.

À l'égard de ces résultats, Oreg et Berson (2011) mentionnent qu'il est raisonnable de penser que les directeurs d'établissement d'enseignement qui inspirent les enseignants à changer apprécient également le changement. Aussi, les chercheurs mettent l'accent sur de faibles niveaux de disposition à résister au changement. Les analyses menées dans cette recherche portent à croire, selon les auteurs, que la résistance des directeurs d'établissement d'enseignement est un antécédent des intentions de résister des enseignants. Aussi, le leadership transformationnel permettrait d'expliquer la relation entre la disposition à résister des subordonnés et leurs intentions de résister (Oreg et Berson, 2011). Au regard des relations entre les dimensions du leadership transformationnel des directeurs d'établissement d'enseignement, la disposition à résister et l'intention de résister des enseignants, Oreg et Berson (2011) indiquent que selon la théorie de Bass (Bass et Bass, 2009), le facteur leadership inspirant semble avoir le plus d'impact sur la motivation des individus à l'égard du changement.

La présente section a exposé deux études portant sur la relation entre le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement et leur disposition à résister au changement. Le travail d'Inandi *et al.* (2013) permet de relever l'existence de relations entre le leadership transformationnel des directeurs d'établissement d'enseignement et leur disposition à résister au changement. De plus, Oreg et Berson

(2011) ont démontré qu'il existe des relations entre le leadership transformationnel et la disposition à résister des directeurs d'établissement d'enseignement et des enseignants, entre le leadership transformationnel et l'intention de résister des enseignants et entre la disposition à résister des directeurs d'établissement d'enseignement et des enseignants et l'intention de résister des enseignants. Ils indiquent également que le leadership transformationnel, tout comme la disposition à résister des directeurs d'établissement d'enseignement, prédit l'intention de résister des enseignants. Enfin, ils mentionnent que le leadership transformationnel a un effet modérateur dans la relation entre la disposition à résister des enseignants et leurs intentions de résister.

Cette partie a présenté les études qui traitent des relations entre les variables à l'étude, à savoir le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership et la résistance au changement. La prochaine partie expose les hypothèses de recherche.

## **2.5 Hypothèses de recherche**

Cette partie présente les hypothèses de recherche qui ont trait aux relations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership et la résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement. Elles sont construites à partir des théories et de la recension des études antérieures présentées dans les parties précédentes. En se basant sur le cadre de référence, elle propose une analyse des liens pressentis entre les variables. Partant de cette analyse, elle expose diverses hypothèses. D'abord, elle présente trois hypothèses quant aux relations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur résistance au changement, entre le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement et leur résistance au changement et entre le sentiment

d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur leadership transformatif. Ensuite, elle propose une quatrième hypothèse quant au rôle médiateur que pourrait jouer le leadership transformatif entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur résistance au changement.

En ce qui concerne les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et la résistance au changement de ces derniers, l'analyse du cadre de référence porte à croire qu'il existe des liens entre ces deux variables. Bien que le sentiment d'efficacité ne soit pas un concept abordé par la théorie de la résistance au changement d'Oreg (2003a, 2003b), Bandura (1997 ; 2007) traite, pour sa part, du concept de résistance au changement dans sa théorie sur le sentiment d'efficacité personnelle. Selon lui, les gestionnaires considérés comme performants et qui possèdent un sentiment d'efficacité élevé continuent de tenter de persuader les autres de la valeur de ce qu'ils proposent lorsqu'ils rencontrent de la résistance, alors que ceux qui ont un faible sentiment d'efficacité concluent que des efforts additionnels seraient superflus. De façon générale, Arcand (2011), Kotter (1995) et Kotter et Schlesinger (1979, 2008) révèlent que le sentiment d'efficacité aurait notamment pour effet d'influencer les choix et la motivation de l'individu, éléments-clés dans la gestion de la résistance au changement. Aussi, Holt *et al.* (2010) soutiennent que la volonté et la capacité perçue d'un individu à accepter un changement auraient une forte influence sur la façon dont il va traiter le changement, et par conséquent, la résistance au changement. Ainsi, il est possible d'envisager qu'il sélectionnerait uniquement les changements qu'il se sent en mesure de mener. De plus, les émotions peuvent avoir une influence sur la résistance. En effet, si les directeurs sont stressés ou qu'ils ressentent de la peur, ces derniers seraient plus susceptibles de résister au changement. À l'inverse, si ces derniers sont en mesure de réguler leurs émotions, ils pourraient se focaliser sur la réussite du changement (Oreg *et al.*, 2011).



Selon Bandura (1986, 2007) et Smith (2013), le sentiment d'efficacité semble donc être un élément important pour répondre de façon positive au changement, car il réfère aux habiletés de réussite et à l'atteinte d'objectifs (Bandura, 1986; Smith, 2013). Ainsi, il pourrait avoir une influence sur la réussite du changement.

L'analyse des études recensées (Hyland, 2007; Mühlbacher et Siebenaler, 2018; Oreg, 2003a; Rafferty et Jimmieson, 2018; Smith, 2013; Wanberg et Banas, 2000) soutient l'éventualité d'une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et la résistance au changement de ces derniers. D'abord, l'étude de Hyland (2007) indique une relation négative entre le sentiment d'efficacité au changement et la disposition à résister au changement et une relation positive entre ce sentiment d'efficacité et la disposition au changement. Aussi, la recherche de Mühlbacher et Siebenaler (2018) indique une relation négative entre le sentiment d'efficacité personnelle général et la disposition à résister au changement. Pour sa part, l'étude d'Oreg (2003a) indique des relations négatives entre le sentiment d'efficacité général et deux des quatre dimensions de la disposition à résister (recherche de routine et focalisation à court terme). Sa recherche a aussi révélé une relation positive entre le sentiment d'efficacité général et la rigidité cognitive. L'étude de Rafferty et Jimmieson (2018), quant à elle, indique une relation négative entre le sentiment d'efficacité général et la disposition à résister au changement. Aussi, l'étude de Smith (2013) indique des relations négatives entre le sentiment d'efficacité personnelle relié au changement et les trois dimensions de l'attitude de résistance au changement (affective, comportementale et cognitive) et entre le sentiment d'efficacité personnelle relié au changement et l'engagement affectif envers le changement organisationnel. Enfin, l'étude de Wanberg et Banas (2000) indique qu'il existe une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement et l'ouverture au changement et que celui-ci aurait une influence sur l'ouverture au changement. Cependant, les auteurs préviennent que l'instrument qui a permis de mesurer le

sentiment d'efficacité personnelle lié au changement a obtenu un score de cohérence interne faible. De ce fait, les résultats doivent être interprétés avec précaution.

Somme toute, l'analyse de la théorie et des études antérieures porte à croire qu'il existe un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et la résistance au changement de ces derniers. En effet, les éléments présentés indiquent que bien que des relations entre ces deux concepts soient inexistantes dans la théorie d'Oreg (2003a, 2003b), Bandura (1997, 2007) aborde le concept de résistance dans sa théorie sur le sentiment d'efficacité. Des chercheurs en gestion de changement (Arcand, 2011; Kotter, 1995; Kotter et Schlesinger, 1979, 2008) indiquent également l'influence que pourrait avoir le sentiment d'efficacité personnelle sur la réussite du changement. En outre, la recension des écrits (Hyland, 2007; Mühlbacher et Siebenaler, 2018; Rafferty et Jimmieson, 2008; Smith, 2013) indique majoritairement qu'une relation négative existe entre certains types de sentiment d'efficacité et la résistance au changement. Enfin, Wanberg et Banas (2000) mentionnent que le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement aurait une influence sur l'ouverture au changement. Cependant, les études recensées n'étudient pas toutes le sentiment d'efficacité personnelle en fonction de la même tâche. Pour cette raison, il n'est pas possible d'étudier spécifiquement les dimensions de ce dernier. La première hypothèse générale proposée est donc la suivante :

H<sub>1</sub> : Il existe une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement.

En ce qui concerne les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et le leadership transformatif de ces derniers, l'analyse du cadre de référence laisse penser qu'il existe des liens entre ces deux

variables. En effet, McCormick, Tanguma et Lopez-Forment (2002) mentionnent que Bass décrit un leadership transformatif efficace de la même façon que Bandura décrit un individu faisant preuve de sentiment d'efficacité personnelle en expliquant que le leader efficace se caractérise par son engagement, sa détermination, sa résilience et son efficacité à résoudre des difficultés. En effet, l'individu faisant preuve de leadership transformatif a la possibilité d'augmenter l'engagement, la confiance, la loyauté et la performance (Bass, 1990). Ainsi, tout comme le sentiment d'efficacité personnelle, il est engagé de manière proactive dans son développement et ses actions peuvent avoir une influence sur sa vie. McCormick *et al.* (2002) indiquent que la croyance de l'individu en sa capacité à faire preuve de leadership est un élément-clé pour le succès du leadership. D'ailleurs, Luc (2010) ajoute également qu'un individu qui ne croit pas en ses capacités éprouve de la difficulté à mobiliser les autres. Le sentiment d'efficacité personnelle pourrait alors renforcer le leadership de l'individu. Aussi, appliqué au leadership, Paglis et Green (2002) mentionnent que le sentiment d'efficacité personnelle est le jugement d'un individu sur le fait qu'il peut exercer son leadership par la mise en place d'éléments. Ces éléments permettent d'obtenir un engagement au changement de la part des subordonnés et travailler de concert avec eux afin de dépasser les obstacles au changement. Le leader doit donc croire en son succès, par le biais de son sentiment d'efficacité pour atteindre ses objectifs par l'exercice de son leadership (Paglis et Green, 2002).

En effet, le leadership pourrait faire partie de certains des effets du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1986, 2007). En premier lieu, *les choix* que l'individu effectue ont un effet sur les types d'activité et d'environnement qu'il choisit. Bandura (1986, 2007) indique également que plus le sentiment d'efficacité est élevé, plus il choisira des défis élevés. Ainsi, cet effet permettrait au leader transformatif de choisir des activités et des environnements qui permettent d'exploiter son potentiel et de les mener à bien. À l'inverse, l'individu ayant un faible sentiment d'efficacité ne

choisira pas ces activités ou environnements. Selon Bandura (1986, 2007), cet effet est d'ailleurs mis en évidence comme étant celui permettant d'affecter le plus le développement professionnel.

En deuxième lieu, le second effet qui pourrait avoir un effet sur le leadership transformatif est *la motivation*. L'individu à l'aide de sa motivation anticiperait d'abord ce qu'il peut faire par le biais de probabilité de résultats positifs et négatifs. Donc, plus l'individu est motivé, plus il anticiperait la possibilité de résultats positifs. Ainsi, le fait d'avoir un sentiment d'efficacité personnelle élevé permettrait d'augmenter ses performances et la persévérance par la motivation. À ce sujet, Bandura (1986, 2007) mentionne que l'individu dont le sentiment d'efficacité est élevé peut mieux contrôler ses réalisations et attribuer ses échecs à des efforts insuffisants, alors que celui qui a un faible sentiment d'efficacité personnelle attribuerait ses échecs à un manque d'aptitude. Dès lors, les leaders transformatifs dont le sentiment d'efficacité personnelle est élevé pourraient augmenter leurs performances grâce à la motivation. Au contraire, ceux dont le sentiment d'efficacité personnelle est faible attribueraient leurs échecs à leur manque de compétence.

En dernier lieu, le troisième effet du sentiment d'efficacité personnelle est *les pensées*. Cet effet permettrait selon Bandura (1986, 2007) d'imaginer des actions réussies, c'est-à-dire de prédire les résultats probables des actions menées. Dans un contexte où l'individu a une position hiérarchique, le fait d'avoir un sentiment d'efficacité personnelle élevé permettrait au leader de mieux coordonner, contrôler et gérer les efforts collectifs. Alors que le leader qui a un faible sentiment d'efficacité serait moins en mesure de contrôler ses actions.

Pour terminer, Bass et Bass (2009) mentionnent à l'égard de la théorie du leadership transformatif que les individus qui croient en eux-mêmes ont tendance à davantage faire confiance en leurs collègues, portent davantage attention à ces derniers et n'hésitent pas à s'appuyer sur des experts lorsqu'ils font face à certaines problématiques qui leur échappent. Ils sont également plus en mesure de dialoguer plutôt que d'engager un rapport de force en comparaison aux individus croyant moins en leur difficulté. Bandura (2007) évoque également que les individus qui développent un sentiment d'efficacité personnelle au regard du leadership prendraient plus d'initiatives, déploieraient plus d'efforts pour atteindre la réussite, auraient tendance à persévérer davantage lorsqu'ils se trouvent en difficultés et seraient moins sujets à l'anxiété et au stress. Ainsi, les éléments présentés amènent à penser que le sentiment d'efficacité personnelle a une influence sur le leadership.

L'analyse des études antérieures porte à croire qu'il existe un lien entre le sentiment d'efficacité et le leadership transformatif. D'abord, l'étude de Hyland (2007) indique qu'il existe une relation positive entre le sentiment d'efficacité au changement et le facteur gestion par exception active. Ensuite, l'étude de Daly *et al.* (2011) indique qu'il existe une relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et tous les facteurs de la dimension transformationnelle du leadership transformatif (influence idéalisée attribuée, influence idéalisée comportementale, inspiration, stimulation intellectuelle et considération individuelle) d'une part, et le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle du leadership transformatif, d'autre part. Par contre, le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail est corrélé négativement avec le facteur gestion par exception passive des dimensions transactionnelle et laissez-faire du leadership transformatif. Il n'y a pas de relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le facteur gestion par exception active de la dimension transactionnelle du leadership. Enfin, les résultats de l'étude de Marín (2013) démontrent que les dimensions sentiment d'efficacité personnelle liée au

travail des directeurs au regard du leadership pédagogique et des compétences managériales, sentiment d'efficacité des directeurs au regard du temps passé sur des activités routinières et croyances au regard de leur efficacité sont reliées positivement au leadership transformatif et au leadership pédagogique. De plus, les dimensions sentiment d'efficacité des directeurs au regard du leadership pédagogique et des compétences managériales et sentiment d'efficacité des directeurs au regard du temps passé sur des activités routinières permettent d'expliquer une variance des pratiques de leadership. Selon Marin (2013), les directeurs d'établissement d'enseignement faisant preuve d'un haut sentiment d'efficacité sont plus engagés dans des pratiques professionnelles, et donc il est possible de penser qu'ils font preuve de plus de leadership. Il mentionne que le sentiment d'efficacité peut influencer le leadership des directeurs d'établissement d'enseignement, car ils ont une influence sur les choix qu'ils font et les actions qu'ils mènent en tant que leaders (Marín, 2013).

Somme toute, de nombreux liens théoriques et scientifiques sont présents entre le sentiment d'efficacité personnelle et le leadership transformatif. Ces informations laissent penser qu'il existe une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur leadership transformatif. Les résultats présentés permettent d'indiquer que le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement pourrait avoir une influence sur leur leadership transformatif. Cependant, étant donné que le sentiment d'efficacité personnelle est lié à une tâche, il n'est pas possible d'indiquer clairement le sens des relations entre les dimensions. La deuxième hypothèse est donc la suivante :

H<sub>2</sub> : Il existe une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement.

En ce qui a trait aux liens entre le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement et leur résistance au changement, la théorie d'Oreg (2003a, 2003b, 2006) ne les aborde pas explicitement. Cependant, Oreg et Berson (2011) précisent que de par leur leadership, entre autres, les directeurs d'établissement d'enseignement doivent transformer la résistance en soutien envers ces derniers. Il est donc possible d'envisager qu'il existerait des liens entre le leadership et la résistance au changement, mais ceux-ci ne semblent pas avoir été explorés par Oreg (2003a, 2003b, 2006) lors du développement de sa théorie. De plus, selon Bass (1990), le leadership transformatif est défini comme un processus d'influence qui permet d'amener un changement dans les façons de penser ou d'agir des subordonnés. Cependant, la présente étude s'intéresse au leadership et à la résistance au changement d'un même groupe d'individus, à savoir les directeurs d'établissement d'enseignement. D'un point de vue théorique et traditionnellement, les chercheurs s'intéressent au leadership d'un supérieur sur ses subordonnés. De fait, l'ensemble des éléments de la théorie de Bass (1985) doivent être extrapolés à la présente recherche. En effet, bien que la théorie s'applique aux actions que mène le leader pour convaincre les subordonnés d'agir ou de se comporter d'une certaine façon, il est légitime de penser que dans une certaine mesure ce qui est applicable pour eux est applicable pour le leader lui-même. En effet, si le leader souhaite mettre en place une action, il doit croire en cette action. Dans cette optique, le leader doit se persuader de la valeur de la transformation avant d'amener un changement chez ses subordonnés. D'ailleurs, les qualités liées à l'établissement de buts et objectifs et à la création de conditions organisationnelles propices sont étroitement liées au concept de leadership transformatif (Bass, 1985a, 1985b; Leithwood et Jantzi, 2006).

La théorie du leadership transformatif de Bass (1985a, 1985b) est composée de trois dimensions : transformationnelle, transactionnelle et laissez-faire. En ce qui concerne les deux premières, ces dimensions sont reconnues pour avoir un impact positif sur les



efforts de changement, mais de façon différente, alors que le leadership laissez-faire peut avoir un effet négatif sur ces efforts de changement (Bass, 1998; Kreitner et Kinicki, 2013).

D'un côté, les leaders qui font preuve d'un leadership transformationnel manifestent du charisme, sont stimulants et optimistes, prennent position sur des questions difficiles (Daly *et al.*, 2011), reconnaissent les efforts des autres et accroissent leur engagement (Bass, 1985b, 1997; Leithwood et Jantzi, 2006; Marks et Printy, 2003). Ils sont source d'inspiration pour leurs subordonnés dans l'atteinte de certains buts plutôt que de servir leur propre intérêt (Burke, 2002; Kreitner et Kinicki, 2013). Bass et Avolio mentionnent que le leader transformationnel intègre la perspicacité créative, la persévérance, l'énergie, l'intuition et la sensibilité aux besoins des subordonnés pour « forger l'alliance stratégie-culture » pour son organisation (1993b, p. 112). Ils ajoutent qu'il favorise une culture de changement créatif et de croissance plutôt qu'une culture qui maintient le statu quo. À travers la vision qu'ils articulent, les leaders transformationnels construisent une motivation partagée par l'ensemble de l'organisation pour le changement à mettre en place et permettent d'améliorer l'engagement au changement de tous (Geijsel *et al.*, 2003; Nguni, Slegers et Denessen, 2006; Yu *et al.*, 2002). De plus, selon Yukl (2013), Eisenbach, Watson et Pillai (1999) et Boga et Ensari (2009), les leaders transformationnels, et plus particulièrement ceux faisant preuve de charisme sont en mesure d'interpréter le changement et de proposer certaines stratégies pour réussir leur démarche de changement. Ces éléments permettent de penser qu'il existe un lien entre la dimension transformationnelle et la résistance au changement.



D'un autre côté, les leaders qui agissent selon la dimension transactionnelle du leadership transformatif cherchent à motiver les subordonnés par des récompenses, tout en leur fournissant des indications claires sur les objectifs à atteindre et en les réorientant lorsque cela est nécessaire (Bass, 1985b, 1997, 1998; Kreitner et Kinicki, 2013). Comme cela a déjà été mentionné, le leader fait des transactions avec ses subordonnés pour, entre autres, atteindre les objectifs établis, permettre la mise en place de changements, obtenir un certain climat de confiance, etc. Ainsi, un leader transactionnel procède à des changements en gérant les croyances et les structures de l'organisation en mettant l'accent sur des solutions ou des corrections aux problèmes qui surviennent (Boga et Ensari, 2009; Heifetz et Linsky, 2002). Bass (1985b) mentionne que la dimension transactionnelle du leadership transformatif peut être utile lors de petits changements au sein de l'organisation. Cette dimension du leadership peut donc être d'une aide certaine, mais relative dans la réalisation de changement. Elle serait donc à utiliser en second recours dans une démarche de changement et pour contrer la résistance envers ce dernier. Il est donc raisonnable de croire qu'un leader transformatif, agissant de façon transformationnelle ou transactionnelle, serait plus ouvert à l'égard des changements, qu'il serait plus enclin à amener ces derniers, et moins porté à y résister. Il semble donc exister des liens entre la dimension transactionnelle du leadership transformatif et la résistance au changement.

En ce qui concerne la dimension laissez-faire du leadership transformatif, les chercheurs en changement organisationnel stipulent qu'un changement doit être expliqué et accompagné pour diminuer la résistance et ultimement réussir le changement (par ex.: Arcand, 2011; Kotter et Schlesinger, 1979, 2008). En effet, l'individu doit être motivé et trouver une forme de satisfaction à l'idée de changer. Il doit pouvoir envisager une amélioration de son statut actuel (Arcand, 2011; Collerette, 1997; Fullan, 1997; Kotter et Schlesinger, 1979, 2008). Or, la dimension laissez-faire du leadership transformatif correspond à un manque d'action du leader. Selon Bass et

Avolio (1994), le leader aurait plus ou moins renoncé à ses responsabilités et aux fonctions qui lui sont assignées. De plus, il n'essaierait pas de motiver ses subordonnés. Ainsi, de par la nature du leader et des actions qu'il mène, il serait logique de croire qu'il ne s'engagerait pas dans l'action et ne serait pas motivé. De fait, il n'aurait aucune volonté à changer. De plus, il ne démontre aucune autorité et se désintéresse de son organisation (Bass, 1985b, 1998). Ces éléments théoriques laissent donc penser que les directeurs d'établissement d'enseignement faisant preuve de leadership laissez-faire seraient plus susceptibles d'être disposés à résister au changement.

En somme, bien que la théorie de la résistance au changement d'Oreg (2003a, 2003b, 2006) ne semble pas indiquer de lien entre celle-ci et le leadership, l'analyse de la théorie du leadership transformatif de Bass (1985b) porte à croire qu'un directeur d'établissement d'enseignement qui adopte des comportements et des traits associés aux dimensions transformationnelle ou transactionnelle est susceptible d'être moins résistant au changement qu'un directeur qui agit selon la dimension laissez-faire du leadership transformatif. En effet, cette théorie laisse penser que les directeurs d'établissement d'enseignement seraient en mesure d'accepter le changement s'ils sont convaincus de la transformation à entamer ou s'ils sont en mesure de trouver des solutions aux problèmes, à l'inverse des directeurs d'établissement d'enseignement faisant preuve d'un leadership laissez-faire.

La recension des études antérieures permet de déterminer si des liens sont envisageables entre les variables. Pour ce qui est de la dimension transformationnelle du leadership transformatif, l'étude de Hyland (2007) ne relève aucun lien entre cette dimension du leadership et la disposition à résister au changement. La recherche de Hyland suggère qu'il existe une relation positive entre la dimension transformationnelle du leadership et le concept d'ouverture au changement (Hyland,

2007). Bien qu'il ne s'agisse pas du concept étudié, le concept d'ouverture au changement est « régulièrement » utilisé pour traiter de la gestion de la résistance au changement (Oreg *et al.*, 2011) et renforce l'idée que des relations entre le concept de leadership et celui de résistance au changement existent. Oreg et Berson (2011) soulèvent la présence de relation négative entre le leadership transformationnel des directeurs d'établissement d'enseignement et la disposition à résister de ceux-ci et des enseignants. Toutefois, ils ne relèvent pas de relation entre la dimension transformationnelle du leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement et leur disposition à résister au changement.

Inandi *et al.* (2013) proposent des résultats qui sont en opposition avec les propos tenus dans la théorie et dans l'étude d'Oreg et Berson (2011), puisqu'ils décèlent des relations positives entre la dimension transformationnelle du leadership transformatif et deux dimensions de la disposition à résister (recherche de routine et réaction émotionnelle). Cependant, tel que cela a été mentionné dans la recension des études antérieures, l'étude de Inandi *et al.* (2013) utilisent un instrument dont les propriétés psychométriques ne sont pas acceptables. De ce fait, les résultats doivent être interprétés avec précaution.

Pour ce qui est de la dimension transactionnelle du leadership transformatif, l'analyse des études de Hyland (2007) et de Inandi *et al.* (2013) ne révèle aucune relation entre la dimension transactionnelle du leadership transformatif et la disposition à résister au changement. Cependant, la recherche de Hyland (2007) présente une relation entre le facteur de récompense contingente de la dimension transactionnelle du leadership transformatif et le concept d'ouverture au changement. Bien que les autres résultats n'indiquent pas de relation, ce dernier élément présenté par Hyland (2007) laisse

supposer qu'une relation pourrait quand même exister entre la dimension transactionnelle du leadership transformatif et la résistance au changement.

En ce qui concerne la dimension laissez-faire du leadership transformatif, Hyland (2007) indique qu'il n'existe pas de relation entre cette dimension et la résistance au changement. L'étude de Inandi *et al.* (2013), quant à elle, révèle une relation négative entre la dimension du leadership laissez-faire du leadership transformatif et la dimension recherche de routine de la disposition à résister au changement. L'analyse des études antérieures indique aussi que cette dimension peut être associée à l'ouverture au changement, puisque la dimension laissez-faire du leadership transformatif est reliée négativement avec l'ouverture au changement (Hyland, 2007).

À la suite des éléments présentés, force est de constater que les théories sont peu explicites sur les liens entre le leadership transformatif et la résistance au changement, que peu d'études mettent en lumière ces relations et qu'elles ne permettent pas d'aboutir à un consensus. En effet, la théorie de Bass (1985b) permet de supposer certains liens, ce qui n'est pas le cas de la théorie d'Oreg (2003a, 2003b). Compte tenu des apports théoriques du cadre de référence et des résultats proposés par les diverses études antérieures présentées, il est possible d'envisager une relation entre le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement et la résistance au changement de ces derniers. Cependant, les recherches recensées ne permettent pas d'obtenir une unanimité sur les relations entre les dimensions des théories. Ainsi, bien qu'une relation entre ces deux variables puisse être proposée, les éléments présentés ne permettent pas de déterminer clairement le sens des relations entre les dimensions du leadership transformatif et la résistance au changement. Pour cette raison, l'hypothèse n'est pas construite sur la base des dimensions, mais reste générale. Elle se constitue comme ceci :

H<sub>3</sub> : Il existe une relation entre le leadership transformatif et la résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement.

Enfin, l'analyse du cadre de référence laisse penser que le leadership transformatif pourrait jouer un rôle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur résistance au changement.

Bien qu'aucune des trois théories consultées (sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement, leadership transformatif et résistance au changement) n'aborde les liens entre les trois variables à l'étude de façon simultanée, leur analyse et les études présentées précédemment amènent à penser qu'il existe des liens entre celles-ci. De plus, parmi les études recensées, certaines proposent un lien d'influence possible entre les variables à l'étude. En effet, il s'avère que le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement pourrait influencer l'ouverture au changement (Wanberg et Banas, 2000), que le sentiment d'efficacité professionnelle prédirait le leadership transformatif (Marín, 2013) et que le leadership transformatif annoncerait la disposition à résister au changement (Oreg et Berson, 2011). Il semble donc exister de possibles relations d'influence entre les variables étudiées, à savoir une influence du sentiment d'efficacité sur la résistance au changement, du sentiment d'efficacité sur le leadership transformatif et du leadership transformatif sur la résistance au changement.

À la lumière de cette analyse, il semble exister des relations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement, leur leadership transformatif et leur résistance au changement. Il est alors permis de supposer que le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement puisse jouer un rôle intermédiaire dans la relation entre leur sentiment d'efficacité

personnelle lié au travail et leur résistance au changement. Comme il semble exister des liens entre les trois variables à l'étude et qu'une de ces variables pourrait prédire le lien entre les deux autres variables, il est permis de croire que le leadership transformatif pourrait avoir un rôle intermédiaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la résistance au changement. L'hypothèse suivante peut donc être formulée :

H<sub>4</sub> : Le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement joue un rôle intermédiaire dans la relation entre leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et leur résistance au changement.

Cette partie a exposé les trois hypothèses quant aux relations pressenties entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement, leur leadership transformatif et leur résistance au changement. Le cadre de référence a permis de proposer une quatrième hypothèse quant au rôle intermédiaire que pourrait jouer le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement entre leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et leur résistance au changement.

Ce chapitre a permis de construire le cadre de référence à partir des théories et de la recension des études antérieures. Cette démarche a mené à la formulation des hypothèses de recherche. Le prochain chapitre expose la méthode mise en place pour vérifier ces quatre hypothèses.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose la méthode choisie et mise en place pour vérifier les hypothèses de recherche. Plus précisément, il est question du plan de l'expérience, de la population et des répondants, des instruments de mesure, du déroulement et du plan d'analyse des données.

#### **3.1 Plan de l'expérience**

Cette partie présente le plan de l'expérience. Elle traite donc la perspective de la recherche et propose la définition opérationnelle de chacune des variables étudiées.

Le but de la présente recherche est, dans une perspective quantitative, d'étudier les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement, leur leadership et leur résistance au changement ainsi que le rôle que pourrait jouer le leadership dans la relation entre les deux autres variables. De ce fait, la présente étude est de type corrélational prédictif (Fortin, 2010). Ce choix peut être justifié de trois façons. Premièrement, bien que l'analyse du cadre de référence permette de relever certaines informations sur la nature des relations entre les variables étudiées, aucune recherche empirique n'existe sur les relations entre le

sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership et la résistance au changement de la même personne. Il n'est donc pas possible de proposer des hypothèses de relations causales (Charbonneau, 1988; Martella, Nelson et Marchand-Martella, 1999; Sabourin, 1988). Deuxièmement, il serait particulièrement complexe de contrôler le sentiment d'efficacité personnelle et le leadership, tel qu'une approche expérimentale le nécessite. En effet, l'expérimentation devrait se faire sur une longue durée afin de recréer les conditions réelles de travail des directeurs d'établissement d'enseignement. Les chercheurs mentionnent à ce propos que si la période de temps n'est pas adéquate, la validité écologique de l'étude pourrait en être compromise (Campbell, 1986 ; Ilgen, 1986 ; Robert, 1988b). Troisièmement, la manipulation des variables comme le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la résistance au changement comme trait psychologique d'un individu pourraient contrevenir à l'éthique de la recherche (Bronfenbrenner, 1979 ; Robert, 1988c ; Winkel, 1985).

Les variables étudiées sont le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement, leur leadership et leur disposition à résister au changement. La variable de prédiction est le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement. De manière opérationnelle, elle se définit comme le score moyen à l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école (Fernet *et al.*, 2009). Le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement constitue la variable médiatrice. Elle se définit opérationnellement comme étant le score moyen aux trois dimensions de l'Échelle de Leadership autorapporté (Dussault *et al.*, 2013). La disposition à résister au changement est la variable critère. En effet, les études recensées dans le cadre de référence utilisent la *Resistance to Change Scale* d'Oreg (2003a, 2003b) pour mesurer la résistance au changement des individus. Tel qu'Oreg (2003a, 2003b) le précise, la *Resistance to Change Scale* permet de mesurer un trait de personnalité qui se rapporte directement à la disposition des individus à résister au changement en général. Étant



donné que la présente étude s'intéresse aux caractéristiques personnelles de l'individu, cette échelle portant sur la disposition à résister des individus semble plus adéquate qu'un questionnaire qui s'intéresse et qui se construit sur la base d'autres éléments de la résistance tels que le contexte. La variable critère se définit donc comme étant le résultat moyen aux quatre dimensions de la traduction franco-canadienne de la *Resistance to Change Scale* d'Oreg (2003a, 2003b) que proposent Loi Zedda, Frenette, Thibodeau et Forget (2018).

Pour conclure, cette première partie a permis de démontrer que la présente recherche s'inscrit dans une perspective quantitative et qu'elle est de type corrélationnel prédictif. La prochaine partie s'attarde sur la population et les répondants de la présente recherche.

### **3.2 Population et répondants**

Cette partie expose d'abord l'information à l'égard de la population. Ensuite, elle présente la technique d'échantillonnage et la description des répondants.

Cette présente étude s'intéresse au sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement, leur leadership et leur disposition à résister au changement. Seuls les directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement peuvent répondre aux questionnaires puisqu'il s'agit, entre autres, d'évaluer la perception de la personne à l'égard de son propre sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et de sa propre disposition à résister au changement. Toutefois, dans le cadre de recherches portant sur le leadership des directeurs d'établissement d'enseignement, les enseignants sont habituellement interrogés pour

évaluer cette caractéristique chez leur directeur. Cette constatation peut également être élargie aux autres populations interrogées sur ce concept. Cependant, par souci d'économie, ils ont été écartés de la présente recherche, même si les individus ont tendance à se surévaluer lors d'instruments autorapportés (Thibodeau, 2006).

La présente étude s'applique donc à l'ensemble des directions (directeurs et directeurs adjoints) d'établissements d'enseignement préscolaire et primaire, secondaire, d'éducation aux adultes et de formation professionnelle des écoles publiques francophones de la province du Québec. En effet, les directeurs adjoints ont également été contactés puisqu'ils font partie de l'équipe de direction de l'établissement d'enseignement et qu'ils suivent la même formation.

La méthode d'échantillonnage choisie est non probabiliste. Plus précisément, il s'agit de la méthode intentionnelle ou par choix raisonné. Elle permet au chercheur de sélectionner, selon son jugement, les individus qui présentent certaines caractéristiques de la population étudiée (Loiselle, Profetto-McGrath, Polit et Beck, 2007). C'est-à-dire que le choix des personnes s'effectue par rapport à certains critères précis et nécessaires à l'étude (Fortin, 2010). Pour cette recherche, tous les membres de la direction d'établissement d'enseignement public présentent les caractéristiques de la population visée, soit les directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement. Dès lors, l'ensemble des directeurs d'établissement d'enseignement et directeurs d'établissement d'enseignement adjoints des CS (désormais des centres de services scolaires) et de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE) contacté sont sélectionnés pour répondre à l'étude.

Environ 2280 directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement québécois ont été sollicités pour la présente étude. Au total, 126 questionnaires ont été complétés, ce qui constitue un taux de réponse approximatif de 5,5%. L'échantillon se compose de 77 directeurs d'établissement d'enseignement (61,1%) et quarante-sept (47) directeurs adjoints (37,3%). Deux répondants n'ont pas indiqué leur fonction. Quatre-vingt-sept (87) répondants sont des directrices ou directrices adjointes (69%). Trente-sept (37) répondants sont des directeurs ou directeurs adjoints (29,4%). Deux (2) répondants ont indiqué qu'ils appartenaient à un genre « Autres » (1,6%). Ils sont âgés entre 32 et 66 ans ( $M = 47,54$ ). Les répondants ont en majorité un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) de 2<sup>e</sup> cycle (58,7%). 11,1% des répondants ont réalisé une maîtrise. 6,3% ont suivi un microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle et 2,4% des répondants ont suivi un DESS de 3<sup>e</sup> cycle. Certains répondants ont suivi plusieurs formations : un microprogramme et un DESS de 2<sup>e</sup> cycle (3,2%), un microprogramme, un DESS de 2<sup>e</sup> cycle et une maîtrise (2,4%), un DESS de 2<sup>e</sup> cycle et une maîtrise (3,2%) ou une maîtrise et un DESS de 3<sup>e</sup> cycle (0,8). Quelques répondants ont suivi une formation dans un autre domaine que la gestion de l'éducation (4%). Seuls 2,4% des répondants ont indiqué qu'ils n'avaient pas suivi de formation. Enfin, 5,4% des répondants n'ont pas répondu à la question. En moyenne, les répondants ont un poste de direction depuis 9,72 ans et travaillent dans leur établissement actuel depuis 4,19 ans. Seulement 13 d'entre eux (10,3%) travaillent dans plus d'un établissement d'enseignement. Ils proviennent de différentes régions administratives du Québec, soit 41 de la Mauricie (32,5%), 33 de l'Estrie (26,2%), 17 de la Capitale-Nationale (13,5%), 10 dans les Laurentides (7,9%), neuf de Chaudière-Appalaches (7,1%), quatre du Centre-du-Québec (3,2%), quatre de Lanaudière (3,2%), quatre de la Montérégie (3,2%), deux de l'Outaouais (1,6%), un de Laval (0,8%) et un du Saguenay-Lac-Saint-Jean (0,8%). Soixante-et-onze (71) travaillent dans un établissement préscolaire et primaire (56,3%), 34 au sein d'un établissement secondaire (27%), 11 dans un Centre d'éducation aux adultes (8,7%) et 10 dans un établissement de formation professionnelle (7,9%).

L'indice du milieu socio-économique (IMSE) moyen des établissements d'enseignement dans lequel travaillent les répondants l'échantillon est de 5,57.

Cette partie a présenté la population et les répondants de la présente recherche. Cette présente étude s'adresse aux directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement public et la technique d'échantillonnage choisie est non-probabiliste par choix raisonné. La prochaine partie présente les instruments de collecte de données.

### **3.3 Instruments de mesure**

Cette partie décrit les différents instruments utilisés pour mesurer les variables à l'étude, soit le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement, leur leadership et leur disposition à résister au changement. Il s'agit de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école de Fernet *et al.* (2009), l'Échelle de leadership transformatif du directeur d'école (Dussault *et al.*, 2007), et de l'Échelle de disposition à résister au changement, traduction du *Resistance to Change Scale* d'Oreg (2003a, 2003b) que proposent Loi Zedda *et al.* (2018).

#### **3.3.1 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement**

Selon plusieurs auteurs, peu de recherches se penchent sur la conceptualisation et la mesure du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement (Fernet *et al.*, 2009; Fisher, 2014; Leithwood et Jantzi, 2008; Tschannen-Moran et Gareis, 2004). Ces derniers font pourtant face à de nombreux rôles professionnels et responsabilités qui divergent des professions managériales qui ne sont pas liées au domaine de l'éducation. Il semble tout de même

exister trois instruments pertinents pour mesurer ce concept : le *Principal Self-Efficacy Scale* de Tschannen-Moran et Gareis (2004), le *Norwegian Principal Self-Efficacy Scale* de Federici et Skaalvik (2011) et l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école de Fernet *et al.* (2009).

Pour ce qui est du *Principal Self-Efficacy Scale*, il s'agit d'un instrument américain construit à partir de la théorie de Bandura (1997, 2007) et d'entrevues réalisées auprès de directeurs d'établissement d'enseignement américains (Tschannen-Moran et Gareis, 2004). Cet instrument est composé de trois dimensions (efficacité pour la gestion, efficacité pour le leadership pédagogique et efficacité pour le leadership moral), composées chacune de six énoncés. Cependant, les informations obtenues quant aux indices de cohérence interne ( $\alpha$  : alpha de Cronbach) de cet instrument sont lacunaires. En effet, les auteurs ne présentent pas les résultats des  $\alpha$  de la version finale de leur instrument, mais uniquement la saturation factorielle des énoncés et les corrélations entre les dimensions. Enfin, il n'existe pas de version francophone de l'instrument. Il faudrait donc le traduire. Pour ces deux raisons, cet instrument doit être écarté.

En ce qui concerne le *Norwegian Principal Self-Efficacy Scale* de Federici et Skaalvik (2011), il s'agit d'un instrument écrit en norvégien et construit d'après la théorie de Bandura (1997, 2007) et d'entrevues réalisées auprès de directeurs d'établissement d'enseignement primaire et secondaire (Federici et Skaalvik, 2011). Il est composé de 22 énoncés répartis en huit dimensions (leadership pédagogique, gestion économique, autorité municipale, relations parentales, communauté locale, gestion administrative, soutien aux enseignants, environnement scolaire). La dimension leadership pédagogique est composée de deux énoncés et présente un  $\alpha$  de 0,71. La dimension gestion économique est composée de deux énoncés et montre un  $\alpha$  de 0,88. La dimension autorité municipale se traduit par deux énoncés et présente un  $\alpha$  de 0,52. La

dimension relations parentales est composée de deux énoncés et présente un  $\alpha$  de 0,82. La dimension communauté locale est construite sur la base de trois énoncés et indique un  $\alpha$  de 0,84. La dimension gestion administrative se traduit par quatre énoncés et montre un  $\alpha$  de 0,82. La dimension soutien aux enseignants est composée de deux énoncés et présente un  $\alpha$  de 0,72. La dimension environnement scolaire est composée de cinq énoncés et indique un  $\alpha$  de 0,89. Le *Norwegian Principal Self-Efficacy Scale* de Frederici et Skaalvik (2011) n'est pas considéré comme valide en raison de la dimension autorité municipale qui présente un indice de cohérence interne inférieur à 0,70. Ce seuil est considéré comme le seuil acceptable à atteindre lors de la validation d'une échelle de mesure (DeVellis, 2017). De plus, il ne semble pas exister de traduction en français. Cet instrument doit donc être écarté.

En ce qui a trait à l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école, pour l'élaborer, Fernet *et al.* (2009) ont utilisé la conceptualisation de Cattonar *et al.* (2007) des rôles professionnels des directeurs d'établissement d'enseignement. Cette conceptualisation comprend trois dimensions : la gestion administrative, la gestion du personnel et le leadership pédagogique ainsi que la gestion des relations externes. La gestion administrative comprend le rôle d'administrateur de l'établissement ainsi que la gestion des ressources humaines, financières et matérielles. La gestion du personnel et le leadership pédagogique impliquent le fait que les directeurs sont des agents de changement, des leaders pédagogiques, des planificateurs de projet éducatif ainsi que des superviseurs du travail de leur personnel et de leurs enseignants. La gestion des relations externes, quant à elle, prend en compte le rôle de promoteur de l'établissement d'enseignement au sein de la communauté, de répondant auprès des parents et d'agent de liaison entre les autorités scolaires et leur établissement. L'instrument est composé de 12 énoncés, répartis selon ces trois rôles professionnels qui constituent les dimensions du questionnaire : la gestion administrative (trois énoncés), la gestion du personnel et le leadership pédagogique (six énoncés), la gestion des relations externes

(trois énoncés). Les réponses aux énoncés sont mesurées par une échelle de type Likert en cinq points allant de 1) pas du tout en accord à 5) tout à fait en accord, mesurant le sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école.

Selon les résultats reportés par Fernet *et al.* (2009), les trois dimensions présentent une bonne consistance interne : 0,75 pour la dimension gestion administrative, 0,80 pour la dimension la gestion du personnel et le leadership pédagogique et 0,70 pour la dimension gestion des relations externes. En raison des informations sur cet instrument, de sa qualité psychométrique et le fait qu'il soit en français, l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école de Fernet *et al.* (2009) semble être à la fois, la plus fidèle et valide et à la fois, la plus adéquate au contexte pour la présente recherche puisqu'elle a été construite pour des directions d'établissement d'enseignement québécois. Par conséquent, l'instrument de Fernet *et al.* (2009) est celui utilisé dans le cadre de la présente étude. Pour cette recherche, il y montre un  $\alpha$  de 0,76 pour la dimension gestion administrative, un  $\alpha$  de 0,81 pour la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique et un  $\alpha$  de 0,76 pour la dimension gestion des relations externes.

### **3.3.2 Leadership**

Il existe plusieurs instruments qui permettent de mesurer le leadership. Parmi ces derniers, certains ont été construits sur la base de la théorie du leadership transformatif de Bass (1985b). Il existe, notamment, le *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ). Il serait l'instrument utilisé dans une grande variété d'organisation tant privée que publique. Il est donc considéré comme valide, qu'importe le type d'organisation, mais aussi qu'importe le niveau hiérarchique du leader (Bass, 1985c). Il existe donc plusieurs versions de cet instrument qui permet de mesurer les dimensions



transformationnelle, transactionnelle et laissez-faire du leadership, dont, en français, l'Échelle de leadership transformatif du directeur d'école (Dussault *et al.*, 2007). Ce dernier, bien que testé auprès des directeurs d'établissement d'enseignement québécois, n'est pas le plus adéquat dans le cadre de la présente étude, car il ne s'adresse pas aux directeurs d'établissement d'enseignement eux-mêmes, mais à leurs subordonnés.

Cependant, un autre instrument offre la possibilité de mesurer spécifiquement le leadership autorapporté des directeurs d'établissement d'enseignement. Il s'agit de l'Échelle de leadership autorapporté (Dussault *et al.*, 2013) qui a été testée auprès de directeurs d'établissement d'enseignement québécois. Construit sur la base de la théorie de Bass (1990) et de l'Échelle de leadership transformatif du directeur d'école (Dussault *et al.*, 2007), cet instrument comporte 21 énoncés permettant de mesurer les dimensions transformationnelle, transactionnelle et laissez-faire. La dimension transformationnelle comprend 12 énoncés. Ces derniers sont repartis entre les trois facteurs de cette dimension (quatre pour le charisme, quatre pour la stimulation intellectuelle et quatre pour la reconnaissance personnelle). Cet instrument ne prend donc pas en compte le facteur inspiration de la dimension transformationnelle de la théorie de Bass (1990). L'Échelle de leadership transformatif du directeur d'école (Dussault *et al.*, 2007) ne contient pas non plus ce facteur. En effet, les recherches actuelles indiquent que d'un point de vue empirique, ces deux concepts ne peuvent être distingués l'un de l'autre (Trépanier *et al.*, 2012). La dimension transactionnelle est mesurée à l'aide de six énoncés répartis entre les facteurs récompense contingente (trois énoncés) et gestion par exception (trois énoncés). Enfin, la dimension laissez-faire est unifactorielle et est mesurée à l'aide de trois énoncés. Les réponses aux énoncés se mesurent par le biais d'une échelle de type Likert en quatre points : 1) tout à fait en désaccord, 2) plutôt en désaccord, 3) plutôt en accord et 4) tout à fait d'accord. Les 21 énoncés de cet instrument permettent de mesurer le niveau d'accord du répondant quant



à la correspondance entre les manifestations de leadership décrites et celles du répondant en tant que leader (Dussault *et al.*, 2013).

En ce qui concerne les indices de cohérence interne, les facteurs de la dimension transformationnelle présentent respectivement un alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) de 0,80 pour le charisme, 0,63 pour la stimulation intellectuelle et de 0,78 pour la reconnaissance personnelle. Les facteurs de la dimension transactionnelle montrent un indice de cohérence interne de 0,74 pour le facteur de récompense contingente et de 0,70 pour la gestion par exception. La validation de cet instrument a permis de démontrer que toutes les dimensions et tous les facteurs présentent une consistance interne acceptable, exceptée pour la dimension laissez-faire dont la consistance est interne est faible, soit 0,45. Selon DeVellis (2017), un coefficient alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) n'est pas acceptable en dessous de 0,70. Au regard des résultats obtenus pour cette dimension, les auteurs mentionnent que les comportements du leadership laissez-faire sont plus difficiles à mesurer puisqu'ils sont moins évidents à valoriser que ceux associés aux dimensions transformationnelle et transactionnelle du leadership lors de l'utilisation d'un questionnaire autorapporté. D'ailleurs, certains de ces mêmes auteurs ont choisi de supprimer la dimension laissez-faire lors d'une étude ultérieure portant sur la validité de l'Échelle de leadership transformatif autorapporté des officiers de police (Dussault, Deschênes et Frenette, 2018). Enfin, les auteurs mentionnent que cet instrument doit être utilisé avec précaution puisque les analyses indiquent un mauvais ajustement au modèle de Rasch (Dussault *et al.*, 2013). Cet instrument est choisi pour cette présente étude puisqu'il a été constitué pour les directeurs d'établissement d'enseignement, qu'il permet de mesurer le leadership autorapporté et qu'il est en français. Dans la présente étude, en ce qui concerne la dimension transformationnelle, les indices de cohérence interne sont de 0,78 pour le charisme, 0,75 pour la stimulation intellectuelle et de 0,77 pour la reconnaissance personnelle. Ceux de la dimension transactionnelle présentent un indice de cohérence interne de 0,83 pour le facteur de récompense contingente et de

0,80 pour la gestion par exception. Enfin, la dimension laissez-faire a un indice de cohérence interne de 0,66.

### 3.3.3 Disposition à résister au changement

Afin de mesurer la résistance au changement, Oreg (2006) a élaboré le *Change Attitude Scale*. Cet instrument permet de mesurer l'attitude de l'individu à l'égard du changement par le biais des trois dimensions proposées par Piderit (2000) : la résistance affective, la résistance comportementale et la résistance cognitive. Il ne peut être utilisé uniquement lorsque le répondant a déjà pris connaissance d'un changement à venir ou que ce dernier a déjà eu lieu.

Oreg (2003a, 2003b, 2006) a également construit un second instrument, soit le *Resistance to Change Scale* (Oreg, 2003a, 2003b, 2006) qui permet de mesurer la disposition à résister au changement sans qu'elle soit associée à un changement précis. En effet, il a été conçu dans le but de saisir la tendance d'un individu à résister ou à éviter de faire des changements, à déprécier le changement en général et à trouver que le changement est hostile dans divers contextes (Oreg, 2003b). Cet instrument a été testé dans 17 pays par Oreg *et al.* (2008), mais aussi par d'autres auteurs (par ex.: Angel et Steiner, 2013; Arciniega et Gonzalez, 2009; Skasvik et Hetland, 2009). La traduction francophone de Loi Zedda *et al.* (2018) de l'Échelle de disposition à résister au changement permet d'utiliser une version francophone de l'instrument.

Cet instrument de mesure est constitué de 17 énoncés répartis en quatre dimensions : recherche de routine (cinq énoncés), réaction émotionnelle (quatre énoncés), focalisation à court terme (quatre énoncés) et rigidité cognitive (quatre énoncés). Les réponses aux énoncés sont mesurées par le biais d'une échelle de Likert à sept points,

allant de 1) tout à fait en désaccord à 7) tout à fait en accord et permettent de déterminer la disposition à résister au changement. Les résultats d'Oreg (2003a) indiquent un indice de cohérence interne (alpha de Cronbach) de 0,91 pour le score total. Les dimensions présentent un indice de cohérence interne de 0,80 pour la dimension recherche de routine, 0,87 pour la dimension réaction émotionnelle, 0,84 pour la focalisation à court terme et 0,86 pour la rigidité cognitive. Pour la traduction francophone de Loi Zedda *et al.* (2018), l'indice de cohérence interne est de 0,87 pour le score total. Les dimensions présentent les alphas suivants : 0,76 pour la dimension recherche de routine, 0,82 pour la dimension réaction émotionnelle, 0,85 pour la focalisation à court terme et 0,75 pour la rigidité cognitive. Du fait que la présente recherche ne s'intéresse pas à un changement précis, mais plutôt à la résistance au changement en général, l'instrument doit permettre de mesurer la disposition de l'individu à l'égard de sa propre résistance au changement, et non pas son attitude à l'égard d'un changement. Pour cette raison, le *Resistance to Change Scale* (Oreg, 2003a, 2003b) sera privilégié dans le cadre de la présente étude puisque cet instrument a été construit dans l'optique de mesurer la disposition à la résistance au changement. Lors de l'analyse des résultats, il est apparu que les deux énoncés inversés, soit les énoncés quatre (4) et quatorze nuisaient à la cohérence interne de leur dimension respective (recherche de routine et rigidité cognitive) et de l'échelle. Ces énoncés ont déjà été mentionnés comme étant problématiques par plusieurs recherches (par ex. : Loi Zedda *et al.*, 2018 ; Oreg *et al.*, 2008). Dès lors, ces énoncés ont été retirés de la présente étude. Dans le cadre de cette présente recherche, l'indice de cohérence total est de 0,85. En ce qui concerne les dimensions, les indices de cohérence interne sont de 0,67 pour la dimension recherche de routine, 0,77 pour la dimension réaction émotionnelle, 0,77 pour la focalisation à court terme et 0,71 pour la rigidité cognitive.

### **3.3.4 Renseignements généraux**

La première partie du questionnaire constitue la fiche des renseignements généraux. Elle permet de tracer le profil des répondants et d'ajouter à l'explication des résultats. Les renseignements recueillis au sujet des répondants concernent le genre, l'âge, l'ordre d'enseignement de l'établissement, la région administrative de l'établissement d'enseignement, son indice de milieu socio-économique (IMSE), leur position professionnelle (directeur ou directeur adjoint), leur formation, le nombre d'années d'expérience professionnelle en tant que directeur d'établissement d'enseignement et le nombre d'années dans l'établissement actuel.

Cette partie a présenté les trois instruments de mesure sélectionnés pour collecter les données, à savoir l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école (Fernet *et al.*, 2009), l'Échelle de Leadership autorapporté (Dussault *et al.*, 2013), et l'Échelle de disposition à résister au changement (2018). Elle a également exposé les renseignements généraux récoltés auprès des répondants. La prochaine partie traite du déroulement de la recherche.

### **3.4 Déroulement**

Cette partie expose le déroulement de la présente recherche. Son déroulement se situe entre les mois de juin et novembre 2018. Il se divise en plusieurs étapes : obtention du certificat éthique, acquisition de la collaboration des membres directeurs de la FQDE et de certaines CS (désormais des centres de services scolaires), envoi des questionnaires par courriel et relance auprès des directeurs d'établissement d'enseignement.

Une demande de certificat éthique a été formulée afin de s'assurer que l'étude ne porte pas atteinte aux répondants. Cette présente recherche a été approuvée par le comité éthique de l'université d'attache. Un certificat éthique a été délivré le 25 novembre 2016 et porte le numéro CER-16-229-07-18 (voir Annexe A).

Afin de rejoindre le plus de directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement possible, deux façons de procéder ont été utilisées, via certaines CS et la FQDE. D'abord, grâce à des contacts privilégiés avec certaines directions générales, des directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement de certaines CS (CS du Chemin-du-Roy, CS de l'Énergie, CS de la Région-de-Sherbrooke, CS des Appalaches, CS des Premières-Seigneuries, CS des Navigateurs et CS des Hauts-Canton) ont été contactés par courriel (voir Annexe B). Le courriel contenant l'hyperlien du questionnaire électronique a été transmis à partir de la fin du mois de juin 2018 par les CS et la FQDE. Les données ont pu être collectées dès les premières réponses obtenues. Une relance par courriel (voir Annexe C) a été envoyée à partir de la mi-septembre à tous les répondants, encore une fois, par l'entremise des directions générales de ces CS.

Ensuite, la FQDE a aussi transmis l'hyperlien du questionnaire électronique via son infolettre du 28 août 2018 (Annexe D) à l'ensemble de ses membres. Il n'y a pas eu de relance, car la publication de la FQDE n'a eu lieu qu'une seule fois. Les directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement des CS du Chemin-du-Roy, de l'Énergie, de la Région-de-Sherbrooke et des Hauts-Canton ont donc aussi été rejoints de cette manière, puisqu'ils font partie de la FQDE. Les données ont été récoltées jusqu'au 26 novembre 2018.

La FQDE regroupe plus de 1950 directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement. Les CS du Chemin-du-Roy, de l'Énergie, de la Région-de-Sherbrooke et des Hauts-Canton ont donc été contactées de deux façons puisqu'elles font partie de la FQDE. Les CS des Appalaches, des Premières-Seigneuries et des Navigateurs qui ne font pas partie de la FQDE, emploient, quant à elles, 334 directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement. Ainsi, plus de 2284 directeurs d'établissement d'enseignement public ont été sollicités.

Dans le cadre de la présente étude, tel que mentionné ci-dessus, le questionnaire a été administré sous forme électronique. Il débute par une section de renseignements généraux qui sert à dresser un portrait global des répondants. Sa partie principale est composée des trois instruments de mesure permettant d'étudier les variables choisies. Ce questionnaire a été mis en ligne sur la plateforme *SurveyMonkey*. Les directeurs ont été en mesure d'accéder au questionnaire en ligne à partir d'une adresse URL transmise via un courriel reçu de leur CS (voir Annexes B et C) ou l'infolettre envoyée par la FQDE (voir Annexe D). Cette façon de faire a été choisie en raison de la facilité de son administration et de son application, sa rapidité d'exécution ainsi que le coût peu élevé qu'elle engendre, contrairement par exemple, à des envois postaux ou des appels téléphoniques (Loiselle *et al.*, 2007). En tant que tel, le courriel contient une lettre à l'attention des directeurs d'établissement d'enseignement leur exposant les buts de l'étude, les consignes à suivre, l'importance de leur participation ainsi que l'hyperlien qui permet de rallier le site internet où est situé le questionnaire en ligne. L'infolettre contient pour sa part un bref résumé de la recherche rédigé par la FQDE et l'hyperlien qui mène au questionnaire.

Cette partie a traité du déroulement de l'étude. La prochaine présente le plan d'analyse des données.

### **3.5 Plan d'analyse des données**

Cette partie expose le plan d'analyse des données. Dans un premier temps, elle traite de la réduction des données. Dans un deuxième temps, elle présente les analyses statistiques qui permettent, entre autres, de vérifier les hypothèses de la présente recherche.

#### **3.5.1 Réduction des données**

Les données brutes issues de la collecte doivent être transformées afin de générer les indicateurs de mesure. Pour réaliser cette étape, la clé de correction de chaque instrument doit être connue.

Premièrement, l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école de Fernet *et al.* (2009) est composée de trois dimensions qui doivent être traitées séparément. D'abord, la moyenne des scores des trois énoncés constitue le résultat de la dimension de la gestion administrative, alors que la moyenne des scores des six énoncés représente celui de la dimension de la gestion du personnel et le leadership pédagogique. Enfin, la moyenne des scores des trois énoncés qui représentent la dimension de la gestion des relations externes constitue son résultat. Plus la moyenne à ces dimensions est élevée, plus le sentiment d'efficacité du répondant est fort.

Deuxièmement, l'Échelle de Leadership autorapporté (Dussault *et al.*, 2013) est composée de trois dimensions (transformationnelle, transactionnelle et laissez-faire) qui doivent être traitées séparément. D'abord, la moyenne des scores des 12 énoncés des facteurs charisme, stimulation intellectuelle et reconnaissance personnelle constitue le résultat de la dimension transformationnelle, alors que la moyenne des

scores des six énoncés des facteurs récompense contingente et gestion par exception représente le résultat de la dimension transactionnelle. Ensuite, la moyenne des scores des trois énoncés qui représentent la dimension laissez-faire constitue son résultat. En outre, la moyenne des scores de chacun des trois facteurs de la dimension transformationnelle et des deux facteurs de la dimension transactionnelle est aussi calculée. Plus la moyenne est élevée, plus le répondant est en accord avec le fait qu'en tant que leader il possède des traits ou manifeste des comportements qui sont associés à l'un ou l'autre des facteurs ou dimensions du leadership transformatif.

Troisièmement, la traduction de Loi Zedda *et al.* (2018) du *Resistance to Change Scale* (Oreg, 2003a, 2003b, 2006) est composée de quatre dimensions. D'abord, la moyenne des scores de cinq énoncés constitue le résultat de la dimension recherche de routine. Ensuite, la moyenne des scores des quatre énoncés représente le résultat de la dimension réaction émotionnelle. Puis, la moyenne des scores des quatre énoncés est le résultat de la focalisation à court terme. Enfin, la moyenne des scores de quatre énoncés correspond au résultat de la dimension rigidité cognitive. Plus la moyenne de ces dimensions est élevée, plus le répondant est disposé à résister au changement. Les cotes des énoncés 4 et 14 devaient être inversées, mais comme ces deux énoncés étaient problématiques, ils ont été retirés des analyses. Ce problème est apparu dans d'autres études (Loi Zedda *et al.*, 2018; Oreg *et al.*, 2008).



### 3.5.2 Analyses statistiques

Les analyses statistiques présentées dans cette section et effectuées pour cette présente recherche sont descriptives et confirmatoires. Les dernières versions des logiciels SPSS (version 24) et EQS (version 6.2) sont utilisées pour compléter ces analyses.

D'abord, des analyses descriptives sont effectuées afin de dresser un portrait global des résultats de la recherche (Trochim et Donnelly, 2008). Ces analyses permettent de comprendre comment les répondants répondent aux trois instruments (Robert, 1988b). Dans le cadre de la présente étude, il s'agit, plus précisément, de moyennes, écarts-types, kurtosis (asymétrie) et aplatissements des résultats des répondants pour chacun des trois instruments utilisés (Howell, 2008 ; Laflamme et Zhou, 2014).

Ensuite, les analyses confirmatoires permettent de tester les hypothèses et de répondre aux questions de recherche. D'abord, la première hypothèse propose une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur résistance au changement. Ensuite, la deuxième hypothèse suggère une relation entre le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement et leur résistance au changement. Puis, la troisième hypothèse présente une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur leadership. Lorsqu'il s'agit d'établir la nature des liens entre les variables, il faut effectuer des calculs des coefficients de corrélation de Pearson. Ceci permet d'expliquer les relations entre ces variables et de déterminer la véracité des hypothèses (Howell, 2008 ; Laflamme et Zhou, 2014).

Enfin, la quatrième hypothèse propose que le leadership soit susceptible de jouer un rôle intermédiaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et la résistance au changement

de ces derniers. Une analyse acheminatoire (*path-analysis*) qui est effectuée à l'aide de la version 6.2 du progiciel EQS (Bentler et Wu, 2006) permet de vérifier ce rôle. Les analyses sont effectuées avec la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance (ML) avec la correction de Lee, Poon et Bentler (1995), l'option *Robust* et l'option pour les variables catégorielles (Byrne, 2006). Cette approche est relativement stable pour de petits échantillons contrairement à d'autres (Byrne, 2006). Le *LMTest* et le *Wald Test* sont des analyses complémentaires qui permettent d'optimiser le modèle lorsque cela est nécessaire (Chou et Bentler, 1990). Le *LMTest* (Chou et Bentler, 1990) permet de déterminer s'il faut ajouter des liens non définis dans le modèle. Quant au *Wald Test* (Chou et Bentler, 1990), il indique s'il est nécessaire de retirer des liens présents dans le modèle. En raison du nombre de paramètres à estimer et le nombre restreint de répondants pour estimer le modèle acheminatoire, les analyses ont été réalisées en utilisant des indicateurs pour les variables latentes. Ces indicateurs ont été construits sur la base des recommandations de Little, Rhemtulla, Gibson et Schoemann (2013). Ainsi, les indicateurs sont formés sur la base de la moyenne des items. Chaque échelle est représentée par un indicateur. L'utilisation de ces indicateurs est considérée comme étant une méthode tout autant fiable que celle qui utilise tous les énoncés lors de l'évaluation de l'adéquation de modèle théorique (Marsh, Hau et Balla, 1997).

Afin de vérifier l'ajustement du modèle aux données, il faut utiliser quatre statistiques d'ajustement : le *Satorra-Bentler chi-square* ( $SB \chi^2$ ), le *Non Normed Fit Index* (NNFI), le *Comparative Fit Index* (CFI) et le *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Une valeur du Satorra-Bentler ( $SB \chi^2 / dl$ ) plus petite que 5 signifie que les données observées s'ajustent bien au modèle, tandis qu'une valeur plus petite que 2 signifie un ajustement appréciable (Jöreskog et Sörbom, 1993). L'indice d'adéquation comparatif (CFI, Bentler, 1990) et l'indice d'adéquation non normé (NNFI, Tucker et Lewis, 1973) proviennent de la comparaison entre le modèle hypothétique et le modèle

nul qui exprime un modèle qui ne présente aucun lien entre les variables. Ces indices varient entre 0 et 1. Si le modèle présente une valeur supérieure à 0.90, ce dernier est considéré acceptable (Schumacker et Lomax, 1996). Dans le cas où le modèle présente une valeur supérieure à 0,95, ce dernier est jugé comme étant appréciable (Hu et Bentler, 1999, dans Tabachnik et Fidell, 2007). En ce qui concerne le RMSEA (Steiger, 1990), un bon ajustement au modèle est déterminé par une valeur inférieure de 0,05 ou moins (Hu et Bentler, 1999, dans Tabachnik et Fidell, 2007). Si les valeurs sont plus élevées que 0,08, cela désigne un mauvais ajustement au modèle (Browne et Cudeck, 1993, dans Tabachnik et Fidell, 2007).

Ce chapitre a présenté la méthodologie permettant de vérifier les hypothèses de recherche. Plus précisément, il a exposé le plan de l'expérience. Puis, il a présenté la population choisie pour cette recherche, la technique d'échantillonnage privilégiée ainsi que le portrait des répondants. Ensuite, il a également traité des instruments de mesure choisis et du questionnaire de renseignements généraux qui a permis de dresser le portrait des répondants. Pour terminer, ce chapitre a exposé le déroulement de l'étude ainsi que le plan d'analyse des données. Le prochain chapitre expose les résultats de cette recherche.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats de l'étude. Il se divise en deux parties. La première fait état des résultats liés aux analyses descriptives, alors que la seconde décrit ceux relatifs à l'analyse confirmatoire.

#### **4.1 Résultats des analyses descriptives**

Cette partie fait état des résultats tirés des analyses descriptives. Le Tableau 4.1 présente la moyenne, l'écart-type ainsi que les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement pour chacune des variables étudiées, soit le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement, leur leadership transformatif et leur disposition à résister au changement.

Premièrement, les résultats descriptifs liés au sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement comprennent trois mesures : les dimensions gestion administrative, gestion du personnel et leadership pédagogique ainsi que gestion des relations externes. Deuxièmement, les résultats liés au leadership des directeurs d'établissement d'enseignement comportent huit mesures : la dimension transformationnelle et ses facteurs charisme, stimulation intellectuelle et

reconnaissance personnelle, la dimension transactionnelle et ses facteurs récompense contingente et gestion par exception ainsi que la dimension laissez-faire. Troisièmement, les résultats descriptifs liés à la disposition à résister au changement des directeurs d'établissement comprennent quatre mesures : les dimensions recherche de routine, réaction émotionnelle, focalisation à court terme et rigidité cognitive.

Tableau 4.1 Moyennes, écarts types, asymétries et aplatissements pour le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership transformatif et la disposition à résister au changement des directeurs d'établissement d'enseignement (n = 120)

Variables	M	ÉT	Asymétrie		Aplatissement	
			Stat	ES	Stat	ES
<b>Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail*</b>						
Gestion administrative	4,46	0,50	-0,90	0,22	1,68	0,44
Gestion du personnel et leadership pédagogique	4,31	0,46	-0,24	0,22	-0,69	0,44
Gestion des relations extérieures	4,19	0,67	-0,95	0,22	1,13	0,44
<b>Leadership transformatif**</b>						
Transformationnelle	3,62	0,32	-1,52	0,22	3,75	0,43
Charisme	3,60	0,38	-0,99	0,22	0,44	0,43
Stimulation intellectuelle	3,67	0,33	-1,53	0,22	4,11	0,43
Reconnaissance personnelle	3,58	0,39	-0,89	0,22	0,79	0,43
Transactionnelle	3,38	0,45	-1,18	0,22	3,63	0,44
Récompense contingente	3,47	0,57	-1,37	0,22	2,57	0,43
Gestion par exception	3,27	0,50	-0,42	0,22	1,17	0,44
Laissez-faire	1,20	0,42	3,62	0,22	17,89	0,44
<b>Disposition à résister au changement***</b>						
Recherche de routine	2,70	1,08	0,75	0,22	1,36	0,43
Réaction émotionnelle	2,77	1,01	0,34	0,22	-0,57	0,43
Focalisation à court terme	2,01	0,76	0,60	0,22	-0,16	0,43
Rigidité cognitive	3,28	1,09	0,49	0,22	0,60	0,43

\*Échelle de 1 à 5

\*\*Échelle de 1 à 4

\*\*\*Échelle de 1 à 7

En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, les résultats moyens sont de 4,46 ( $\acute{E}.T. = 0,50$ ) pour la dimension gestion administrative, de 4,31 ( $\acute{E}.T. = 0,46$ ) pour la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique ainsi que de 4,19 ( $\acute{E}.T. = 0,67$ ) pour la dimension gestion des relations externes.

En ce qui a trait au leadership transformatif, le score moyen pour la dimension transformationnelle est de 3,62 ( $\acute{E}.T. = 0,32$ ). Les moyennes pour les facteurs charisme, stimulation intellectuelle et reconnaissance personnelle de la dimension transformationnelle sont respectivement de 3,60 ( $\acute{E}.T. = 0,38$ ), de 3,67 ( $\acute{E}.T. = 0,33$ ) et de 3,58 ( $\acute{E}.T. = 0,39$ ). La moyenne pour la dimension transactionnelle est de 3,38 ( $\acute{E}.T. = 0,45$ ). Les scores moyens, pour les facteurs récompense contingente et gestion par exception de la dimension transactionnelle sont respectivement de 3,47 ( $\acute{E}.T. = 0,57$ ) et de 3,27 ( $\acute{E}.T. = 0,50$ ). Enfin, la moyenne est de 1,20 ( $\acute{E}.T. = 0,42$ ) pour la dimension laissez-faire du leadership transformatif.

Enfin, pour ce qui est de la disposition à résister au changement, les scores moyens sont de 2,70 ( $\acute{E}.T. = 1,08$ ) pour la dimension recherche de routine, de 2,77 ( $\acute{E}.T. = 1,01$ ) pour la dimension réaction émotionnelle, de 2,01 ( $\acute{E}.T. = 0,76$ ) pour la dimension focalisation à court terme ainsi que de 3,28 ( $\acute{E}.T. = 1,08$ ) pour la dimension rigidité cognitive.

Cette partie a présenté la moyenne, l'écart-type ainsi que les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement de chacune des variables à l'étude. La prochaine traite des résultats des analyses confirmatoires.

## 4.2 Résultats des analyses confirmatoires

Cette partie expose les résultats liés aux hypothèses de recherche. Les trois premières hypothèses sont examinées à l'aide d'analyses de corrélation. Quant à la quatrième hypothèse, celle-ci est vérifiée par une analyse acheminatoire. Le Tableau 4.2 présente les analyses des corrélations. La Figure 4.2 présente l'analyse acheminatoire.

La première hypothèse ( $H_1$ ) propose qu'il existe une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et la résistance au changement de ces derniers. En ce qui concerne la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, les résultats présentés dans le Tableau 4.2 indiquent des corrélations négatives entre cette dimension et les dimensions recherche de routine ( $r = -0,23, p < 0,05$ ), réaction émotionnelle ( $r = -0,31, p < 0,01$ ) et focalisation à court terme ( $r = -0,29, p < 0,01$ ) de la disposition à résister au changement. Il n'y a pas de relation entre la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension rigidité cognitive ( $r = -0,05, ns$ ) de la disposition à résister au changement.

En ce qui a trait à la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, les résultats présentent des relations négatives entre cette dimension et les dimensions recherche de routine ( $r = -0,27, p < 0,01$ ), réaction émotionnelle ( $r = -0,24, p < 0,01$ ) et focalisation à court terme ( $r = -0,24, p < 0,01$ ) de la disposition à résister au changement. Il n'existe pas de relation entre la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension rigidité cognitive ( $r = -0,05, ns$ ) de la disposition à résister au changement.



Pour ce qui est de la gestion des relations extérieures du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, il y a des corrélations négatives entre cette dimension et les dimensions recherche de routine ( $r = -0,26, p < 0,01$ ), et focalisation à court terme ( $r = -0,21, p < 0,05$ ) de la disposition à résister au changement. Il n'existe pas de relation entre la dimension gestion des relations extérieures du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et les dimensions réaction émotionnelle ( $r = -0,17, ns$ ) et rigidité cognitive ( $r = 0,01, ns$ ) de la disposition à résister au changement.

Somme toute, les résultats indiquent des relations négatives entre les trois dimensions du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et les dimensions recherche de routine et focalisation à court terme de la disposition à résister au changement. Les dimensions gestion administrative ainsi que gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail ont des relations négatives avec la dimension réaction émotionnelle de la disposition à résister au changement. Cependant, la dimension gestion des relations extérieures du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail n'a pas de relation avec la dimension réaction émotionnelle de la disposition à résister au changement. Enfin, aucune des dimensions du sentiment d'efficacité personnelle n'a de relation avec la dimension rigidité cognitive de la disposition à résister au changement. Par conséquent, la première hypothèse est partiellement validée.

Tableau 4.2 Corrélations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership transformatif et la disposition à résister au changement ( $n=120$ )

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>SEP</b> 1 Gestion administrative	-	0,67**	0,52**	0,38**	0,34**	0,31**	0,31**	0,12	0,04	0,28**	0,02	-0,23*	-0,31**	-0,29**	-0,05
2 Gestion du personnel et leadership pédagogique		-	0,58**	0,45**	0,38**	0,36**	0,37**	0,40**	0,22*	0,46**	-0,08	-0,27**	-0,24**	-0,24**	-0,05
3 Gestion des relations extérieures			-	0,37**	0,35**	0,30**	0,25**	0,27**	0,14	0,31**	-0,10	-0,26**	-0,17	-0,21*	0,01
<b>LT</b> 4 Transformationnelle				-	0,83**	0,86**	0,87**	0,52**	0,50**	0,42**	-0,15	-0,40**	-0,16	-0,25**	-0,20*
5 Charisme					-	0,56**	0,54**	0,41**	0,43**	0,29**	-0,16	-0,32**	-0,13	-0,24**	-0,09
6 Stimulation intellectuelle						-	0,68**	0,42**	0,40**	0,37**	-0,10	-0,42**	-0,16	-0,16	-0,18
7 Reconnaissance personnelle							-	0,46**	0,43**	0,38**	-0,09	-0,29**	-0,13	-0,21*	-0,23*
8 Transactionnelle								-	0,86**	0,82**	-0,15	-0,28**	-0,11	-0,17	-0,21*
9 Récompense contingente									-	0,43**	-0,10	-0,26**	-0,02	-0,03	-0,19*
10 Gestion par exception										-	-0,15	-0,25**	-0,18*	-0,26**	-0,16
11 Laissez-faire											-	-0,10	-0,09	0,08	-0,18
<b>RTC</b> 12 Recherche de routine												-	0,39**	0,27**	0,05
13 Réaction émotionnelle													-	0,61**	0,09
14 Focalisation à court terme														-	0,18
15 Rigidité cognitive															-

\*  $p < 0.05$ . \*\*  $p < 0.01$ .

**SEP** : Sentiment d'efficacité personnelle

**LT** : Leadership transformatif

**RTC** : Disposition à résister au changement

La seconde hypothèse (H<sub>2</sub>) prévoit qu'il existe une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement. En ce qui concerne la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, les résultats présentés dans le Tableau 4.2 indiquent des corrélations positives entre cette dimension et la dimension transformationnelle du leadership transformatif ( $r = 0,38, p < 0,01$ ). Il en va de même pour les facteurs charisme ( $r = 0,34, p < 0,01$ ), stimulation intellectuelle ( $r = 0,31, p < 0,01$ ) et reconnaissance personnelle ( $r = 0,31, p < 0,01$ ) de la dimension transformationnelle du leadership transformatif. Cependant, il n'y a pas de relation entre la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension transactionnelle du leadership transformatif ( $r = 0,12, ns$ ). Il existe une relation positive entre la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le facteur gestion par exception ( $r = 0,28, p < 0,01$ ) de la dimension transactionnelle du leadership transformatif. Cependant, les résultats n'indiquent pas de relation entre la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension transactionnelle ( $r = 0,12, ns$ ) du leadership transformatif ainsi que pour le facteur récompense contingente ( $r = 0,04, ns$ ) de cette dimension du leadership transformatif. Il en va de même entre la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension laissez-faire ( $r = 0,02, ns$ ) du leadership transformatif.

En ce qui a trait à la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, il existe des relations positives entre cette dimension et la dimension transformationnelle ( $r = 0,45, p < 0,01$ ) ainsi que les facteurs charisme ( $r = 0,38, p < 0,01$ ), stimulation intellectuelle ( $r = 0,36, p < 0,01$ ) et reconnaissance personnelle ( $r = 0,37, p < 0,01$ ) de la dimension transformationnelle du leadership transformatif. Les résultats indiquent également des relations positives entre

la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension transactionnelle ( $r = 0,40, p < 0,01$ ) du leadership transformatif ainsi qu'avec les facteurs récompense contingente ( $r = 0,22, p < 0,05$ ) et gestion par exception ( $r = 0,46, p < 0,01$ ) de la dimension transactionnelle du leadership transformatif. Cependant, il n'y a pas de relation entre la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension laissez-faire ( $r = -0,08, ns$ ) du leadership transformatif.

En ce qui concerne la dimension gestion des relations extérieures du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, il existe des relations positives entre cette dimension et la dimension transformationnelle ( $r = 0,37, p < 0,01$ ) ainsi qu'avec les facteurs charisme ( $r = 0,35, p < 0,01$ ), stimulation intellectuelle ( $r = 0,30, p < 0,01$ ) et reconnaissance personnelle ( $r = 0,25, p < 0,01$ ) de la dimension transformationnelle du leadership transformatif. Les résultats présentent également une relation positive entre la dimension gestion des relations extérieures du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension transactionnelle ( $r = 0,27, p < 0,01$ ) ainsi qu'avec le facteur gestion par exception ( $r = 0,31, p < 0,01$ ) de la dimension transactionnelle du leadership transformatif. Toutefois, il n'y a pas de relation entre la dimension gestion des relations extérieures du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le facteur récompense contingente ( $r = 0,14, ns$ ) de la dimension transactionnelle et la dimension laissez-faire ( $r = -0,10, ns$ ) du leadership transformatif.

En bref, les dimensions gestion administrative, gestion du personnel et leadership pédagogique ainsi que gestion des relations extérieures du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail ont des relations positives avec la dimension transformationnelle ainsi qu'avec les facteurs charisme, stimulation intellectuelle et

reconnaissance personnelle de la dimension transformationnelle du leadership transformatif. Toutes les dimensions du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail ont aussi des relations avec le facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle du leadership transformatif. Il existe également une relation positive entre la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle du leadership transformatif. Cependant, seules les dimensions gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail ainsi que gestion des relations extérieures ont des relations positives avec la dimension transactionnelle du leadership transformatif. Enfin, aucune des dimensions du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail n'a de relation avec la dimension laissez-faire du leadership transformatif. Dès lors, la seconde hypothèse est partiellement confirmée.

La troisième hypothèse (H<sub>3</sub>) postule qu'il existe une relation entre le leadership transformatif et la résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement. Pour ce qui est de la dimension transformationnelle du leadership transformatif, les résultats présentés dans le Tableau 4.2 indiquent des corrélations négatives avec les dimensions recherche de routine ( $r = -0,40, p < 0,01$ ), focalisation à court terme ( $r = -0,25, p < 0,01$ ) et rigidité cognitive ( $r = -0,20, p < 0,05$ ) de la disposition à résister au changement. Toutefois, il n'y a pas de relation entre la dimension transformationnelle du leadership transformatif et la dimension réaction émotionnelle ( $r = -0,16, ns$ ) de la disposition à résister au changement. En ce qui a trait au facteur charisme de la dimension transformationnelle du leadership transformatif, les résultats présentent des corrélations négatives avec les dimensions recherche de routine ( $r = -0,32, p < 0,01$ ) et focalisation à court terme ( $r = -0,24, p < 0,01$ ) de la disposition à résister au changement. Par contre, il n'existe pas de relation entre le facteur charisme de la dimension transformationnelle du leadership transformatif et les

dimensions réaction émotionnelle ( $r = -0,13, ns$ ) et rigidité cognitive ( $r = -0,09, ns$ ) de la disposition à résister au changement. En ce qui concerne le facteur stimulation intellectuelle de la dimension transformationnelle du leadership transformatif, les résultats indiquent une corrélation négative avec la dimension recherche de routine ( $r = -0,42, p < 0,01$ ) de la disposition à résister au changement. Cependant, il n'y a pas de relation entre le facteur stimulation intellectuelle de la dimension transformationnelle du leadership transformatif et les dimensions réaction émotionnelle ( $r = -0,16, ns$ ), focalisation à court terme ( $r = -0,16, ns$ ) et rigidité cognitive ( $r = -0,18, ns$ ) de la disposition à résister au changement. Pour ce qui est du facteur reconnaissance personnelle de la dimension transformationnelle du leadership transformatif, il existe des relations négatives avec les dimensions recherche de routine ( $r = -0,29, p < 0,01$ ), focalisation à court terme ( $r = -0,21, p < 0,05$ ) et rigidité cognitive ( $r = -0,23, p < 0,05$ ) de la disposition à résister au changement. Par contre, il n'y a pas de relation entre le facteur reconnaissance personnelle de la dimension transformationnelle du leadership transformatif et la dimension réaction émotionnelle ( $r = -0,13, ns$ ) de la disposition à résister au changement.

En ce qui concerne la dimension transactionnelle du leadership transformatif, les résultats présentent des relations négatives avec les dimensions recherche de routine ( $r = -0,28, p < 0,01$ ) et rigidité cognitive ( $r = -0,21, p < 0,05$ ) de la disposition à résister au changement. Cependant, il n'existe pas de relation entre la dimension transactionnelle du leadership transformatif et les dimensions réaction émotionnelle ( $r = -0,11, ns$ ) et focalisation à court terme ( $r = -0,17, ns$ ) de la disposition à résister au changement. Aussi, il existe des relations négatives entre le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle du leadership transformatif et les dimensions recherche de routine ( $r = -0,26, p < 0,01$ ) et rigidité cognitive ( $r = -0,19, p < 0,05$ ) de la disposition à résister au changement. Il n'y a pas de relation entre le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle du leadership

transformatif et les dimensions réaction émotionnelle ( $r = -0,02, ns$ ) et focalisation à court terme ( $r = -0,03, ns$ ) de la disposition à résister au changement. En ce qui a trait au facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle du leadership transformatif, les résultats présentent des relations négatives avec les dimensions recherche de routine ( $r = -0,25, p < 0,01$ ), réaction émotionnelle ( $r = -0,18, p < 0,05$ ) et focalisation à court terme ( $r = -0,26, p < 0,01$ ) de la disposition à résister au changement. Toutefois, il n'y a pas de relation entre le facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle du leadership transformatif et la dimension rigidité cognitive ( $r = -0,16, ns$ ) de la disposition à résister au changement.

Pour ce qui est de la dimension laissez-faire du leadership transformatif, il n'existe aucune relation avec les dimensions de la disposition à résister au changement. En effet, il n'y a pas de relation entre la dimension laissez-faire du leadership transformatif et les dimensions recherche de routine ( $r = -0,10, ns$ ), réaction émotionnelle ( $r = -0,09, ns$ ), focalisation à court terme ( $r = 0,08, ns$ ) et rigidité cognitive ( $r = -0,18, ns$ ) de la disposition à résister au changement.

Somme toute, les dimensions transformationnelles et transactionnelles du leadership transformatif ainsi que tous les facteurs de ces dimensions ont des relations négatives avec la dimension recherche de routine. Seul le facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle a une relation négative avec la dimension réaction émotionnelle de la disposition à résister au changement. Aussi, la dimension transformationnelle du leadership transformatif, les facteurs charisme et reconnaissance personnelle de cette dimension et le facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle ont des relations négatives avec la dimension focalisation à court terme de la disposition à résister au changement. De plus, la dimension transformationnelle du leadership transformatif, le facteur reconnaissance personnelle

de cette dimension, la dimension transactionnelle du leadership transformatif et le facteur récompense contingente de cette dimension ont des relations négatives avec la dimension rigidité cognitive de la disposition à résister au changement. Enfin, la dimension laissez-faire du leadership transformatif n'a aucune relation avec les dimensions de la disposition à résister au changement. Par conséquent, la troisième hypothèse est partiellement validée.

La quatrième hypothèse (H<sub>4</sub>) suggère que le leadership des directeurs d'établissement d'enseignement joue un rôle intermédiaire dans la relation entre leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et leur résistance au changement. Le modèle initial présenté à la Figure 4.1 indique les liens hypothétiques entre les variables à l'étude. Les résultats présentés dans la Figure 4.2 indiquent l'ensemble des liens présents dans l'analyse acheminatoire. Le *LMTest* a permis d'ajouter certains liens qui n'étaient pas présents dans le modèle initial. Le *Wald test* a, quant à lui, permis de retirer un à un, certains liens. Le modèle présente des statistiques d'ajustement appréciables : CFI (1,00), NNFI (1,02) et RMSEA (0,00). Bien que le NNFI puisse être supérieur à 1 en raison de l'échantillonnage, c'est rarement le cas dans la pratique. Généralement, des valeurs supérieures à 0,90 et 0,95 sont jugées acceptables et parfaitement adaptées aux données (Hu et Bentler, 1999; Schumacker et Lomax, 1996). De plus, le résultat du SB  $\chi^2$  est de 44,53, dont le degré de liberté (dl) est de 48. Les corrélations pour la variable sentiment d'efficacité personnelle lié au travail sont présentées au Tableau 4.3, alors que celles pour le leadership transformatif sont indiquées au Tableau 4.4 et celles pour la disposition à résister au changement au Tableau 4.5.



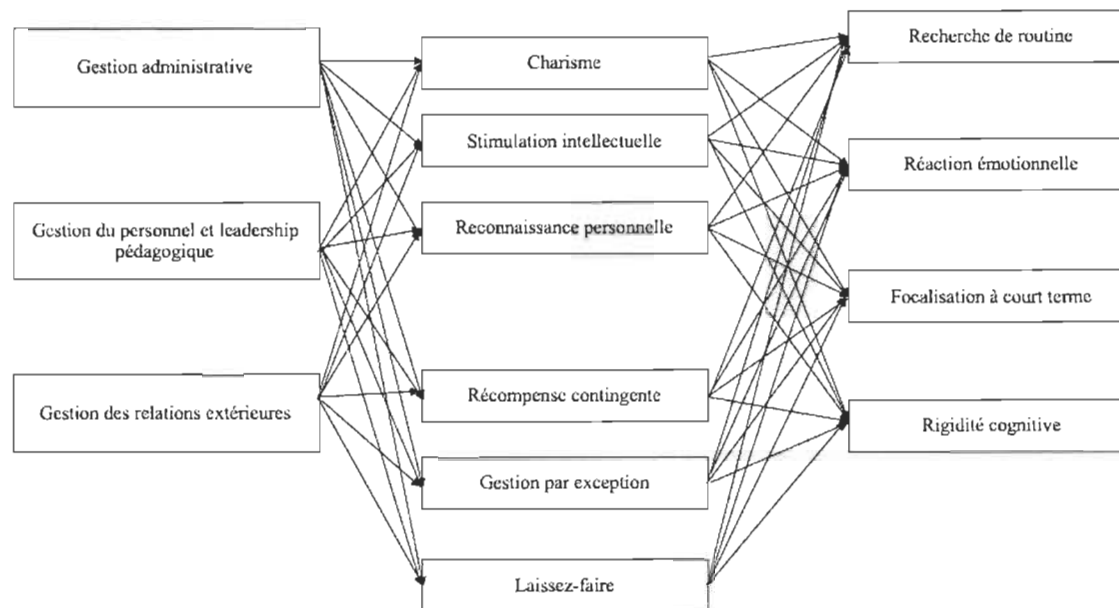


Figure 4.1 Modèle initial des liens entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership transformatif et la disposition à résister au changement

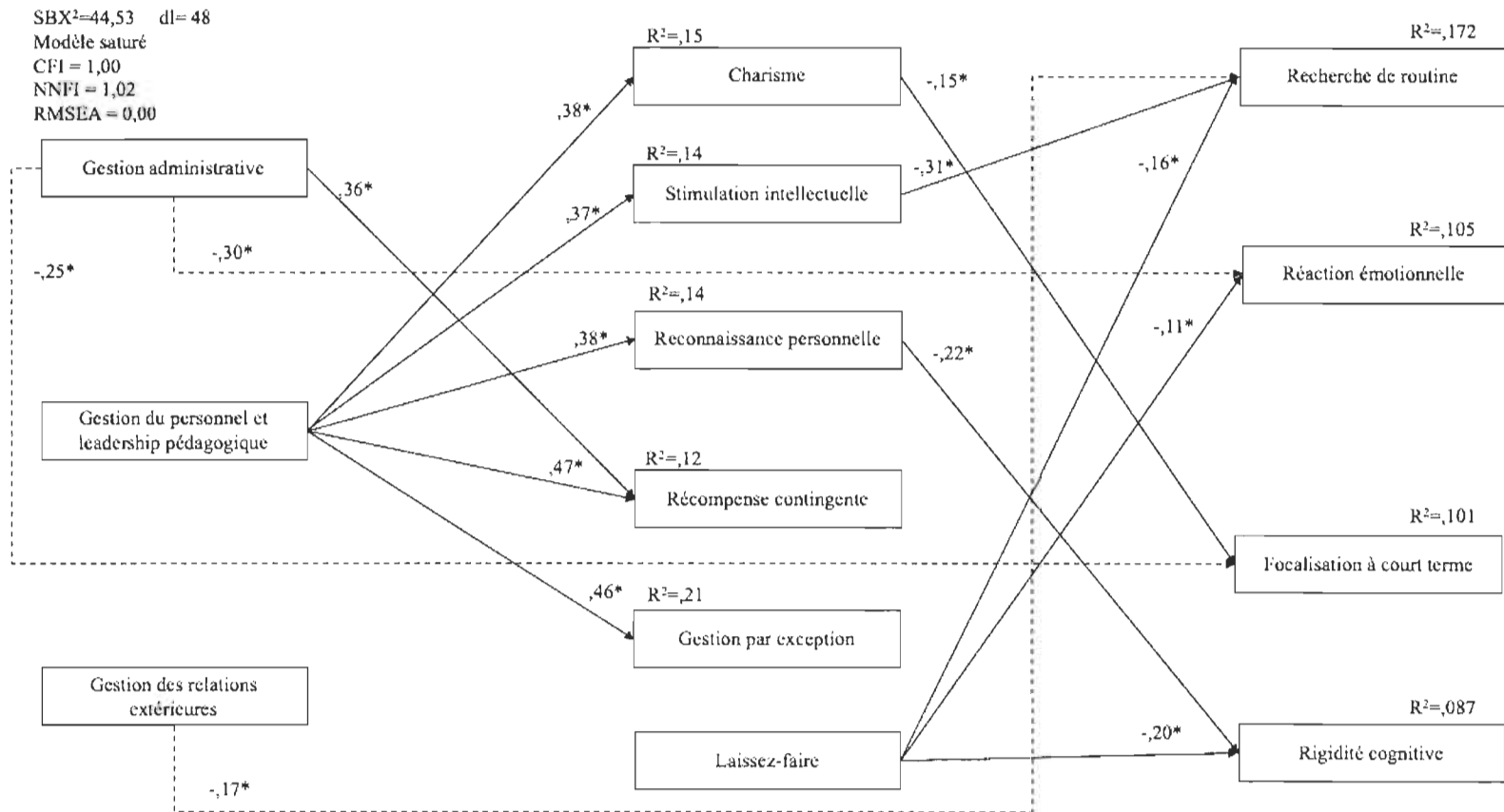


Figure 4.2 Modèle acheminatoire des liens entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership transformatif et la disposition à résister au changement

En ce qui concerne la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, celle-ci ne prédit aucun des facteurs de la dimension transformationnelle du leadership transformatif. Cependant, elle prédit le facteur récompense contingente (0,36) de la dimension transactionnelle du leadership transformatif. Aussi, la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail ne permet ni de prédire le facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle, ni la dimension laissez-faire du leadership transformatif. De plus, la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail permet de prédire les dimensions réaction émotionnelle (-0,30) et focalisation à court terme (-0,25) de la disposition à résister au changement. Toutefois, cette dimension ne permet pas de prédire les dimensions recherche de routine et réaction émotionnelle de la disposition à résister au changement.

Pour ce qui est de la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle au travail, elle permet de prédire tous les facteurs des dimensions transformationnelles et transactionnelles du leadership transformatif. En effet, elle prédit les facteurs charisme (0,38), stimulation intellectuelle (0,37), reconnaissance personnelle (0,38) de la dimension transformationnelle du leadership transformatif ainsi que les facteurs récompense contingente (0,47) et gestion par exception (0,46) de la dimension transactionnelle du leadership transformatif. Cependant, la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail ne prédit pas la dimension laissez-faire du leadership transformatif, ni aucune des dimensions de la disposition à résister au changement.

En ce qui a trait à la dimension gestion des relations extérieures du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, elle ne prédit aucun des facteurs des dimensions transformationnelles et transactionnelles du leadership transformatif. De même, elle ne prédit pas la dimension laissez-faire du leadership transformatif. En outre, la dimension gestion des relations extérieures du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail permet de prédire la dimension recherche de routine (-0,17) de la disposition à résister au changement. Toutefois, cette dimension ne permet pas de prédire les dimensions réaction émotionnelle, focalisation à court terme et rigidité cognitive de la disposition à résister au changement.

En ce qui a trait aux facteurs de la dimension transformationnelle du leadership transformatif, le facteur charisme prédit la dimension focalisation à court terme (-0,15) de la disposition à résister au changement. Cependant, il ne prédit pas les dimensions recherche de routine, réaction émotionnelle et rigidité cognitive de la disposition à résister. Le facteur stimulation intellectuelle, quant à lui, permet de prédire la dimension recherche de routine (-0,31) de la disposition à résister au changement. Par contre, il ne prédit pas les dimensions réaction émotionnelle, focalisation à court terme et rigidité cognitive de la disposition à résister au changement. Le facteur reconnaissance personnelle prédit la dimension rigidité cognitive (-0,22) de la disposition à résister au changement. Cependant, il ne permet pas de prédire les dimensions recherche de routine, réaction émotionnelle, focalisation à court terme de la disposition à résister au changement.

Pour ce qui est des facteurs de la dimension transactionnelle du leadership transformatif, ni la récompense contingente et ni la gestion par exception ne prédisent les dimensions recherche de routine, réaction émotionnelle, focalisation à court terme et rigidité cognitive de la disposition à résister au changement.

En ce qui concerne la dimension laissez-faire du leadership transformatif, elle permet de prédire les dimensions recherche de routine (-0,16), réaction émotionnelle (-0,11) et rigidité cognitive (-0,20) de la disposition à résister au changement. Cette dimension ne prédit pas la dimension focalisation à court terme de la disposition à résister au changement.

Somme toute, le modèle acheminatoire permet d'expliquer la variance des dimensions de la variable dépendante, soit la disposition à résister au changement. Premièrement, la dimension gestion des relations externes du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le facteur stimulation intellectuelle de la dimension transformationnelle et la dimension laissez-faire du leadership transformatif expliquent 17,2 % ( $R^2 = 0,172$ ) de la variance de la dimension recherche de routine de la disposition à résister au changement. Deuxièmement, la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension laissez-faire du leadership transformatif expliquent 10,5 % ( $R^2 = 0,105$ ) de la variance de la dimension réaction émotionnelle de la disposition à résister au changement. Troisièmement, la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le facteur charisme de la dimension transformationnelle du leadership transformatif expliquent 10,1 % ( $R^2 = 0,101$ ) de la variance de la dimension focalisation à court terme de la disposition à résister au changement. Quatrièmement, le facteur reconnaissance personnelle de la dimension transformationnelle du leadership transformatif et la dimension laissez-faire du leadership transformatif expliquent de 8,7 % ( $R^2 = 0,087$ ) de la variance de la dimension rigidité cognitive de la disposition à résister au changement.

Le Tableau 4.3 présente les corrélations entre les trois dimensions du sentiment d'efficacité personnelle liées au travail dans le modèle acheminatoire. Aucun lien n'a été retiré lors de l'analyse acheminatoire pour optimiser le modèle, car ils étaient tous statistiquement significatifs.

Tableau 4.3 Corrélations entre les dimensions du sentiment d'efficacité personnelle dans le modèle acheminatoire

Variables	1	2	3
1 Gestion administrative	-	0,67*	0,52*
2 Gestion du personnel et leadership pédagogique		-	0,58*
3 Gestion des relations extérieures			-

\* $p < 0,05$ .

n.s. = lien retiré lors des analyses pour optimiser le modèle.

En ce qui a trait aux liens entre les termes d'erreurs des facteurs des dimensions transformationnelles et transactionnelles et la dimension laissez-faire du leadership transformatif, le Tableau 4.4 présente les corrélations du modèle acheminatoire et les liens statistiquement non significatifs qui ont été retirés pour optimiser le modèle. Il s'avère que la corrélation entre le terme d'erreur du facteur charisme de la dimension transformationnelle et celui du facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle a été retirée, tout comme celle entre le terme d'erreur du facteur récompense contingente et celui du facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle. Enfin, toutes les corrélations entre le terme d'erreur de la dimension laissez-faire et ceux des facteurs des dimensions transformationnelles et transactionnelles ont été retirées.



Tableau 4.4 Corrélations entre les facteurs des dimensions transformationnelles et transactionnelles et la dimension laissez-faire du leadership transformatif dans le modèle acheminatoire

Variables	1	2	3	4	5	6
1 Charisme	-	0,36*	0,34*	0,39*	n.s.	n.s.
2 Stimulation intellectuelle		-	0,52*	0,26*	0,21*	n.s.
3 Reconnaissance personnelle			-	0,29*	0,21*	n.s.
4 Récompense contingente				-	n.s.	n.s.
5 Gestion par exception					-	n.s.
6 Laissez-faire						-

\* $p < 0,05$ .

n.s. = lien retiré lors des analyses pour optimiser le modèle.

Le Tableau 4.5 indique les corrélations entre les termes d'erreur des quatre dimensions de la disposition à résister au changement et les corrélations statistiquement non significatives qui ont été retirées pour optimiser le modèle. Le lien entre le terme d'erreur de la dimension recherche de routine et celui de la dimension rigidité cognitive de la disposition à résister au changement a été retiré. Une seconde corrélation a été retirée entre le terme d'erreur de la dimension réaction émotionnelle et celui de la dimension rigidité cognitive de la disposition à résister au changement.

Tableau 4.5 Corrélations entre les dimensions de la disposition à résister au changement dans le modèle acheminatoire

Variables	1	2	3	4
1 Recherche de routine	-	0,34*	0,21*	n.s.
2 Réaction émotionnelle		-	0,57*	n.s.
3 Focalisation à court terme			-	0,14*
4 Rigidité cognitive				-

\* $p < 0,05$ .

n.s. = lien retiré lors des analyses pour optimiser le modèle.

Pour conclure, l'analyse acheminataire indique des statistiques d'ajustement appréciable (Hu et Bentler, 1999, dans Tabachnik et Fidell, 2007). Elle révèle des relations directes et indirectes entre certaines dimensions du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et de la disposition à résister au changement des directeurs d'établissement d'enseignement, ainsi que le rôle intermédiaire du leadership transformatif dans certaines de ces relations. Plus précisément, les facteurs de la dimension transformationnelle du leadership transformatif semblent jouer un rôle intermédiaire entre la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle et les dimensions recherche de routine, focalisation à court terme et rigidité cognitive de la disposition à résister au changement. L'hypothèse 4 est donc partiellement validée.

Cette partie a présenté les résultats des analyses confirmatoires liées aux quatre hypothèses de recherche. En somme, les quatre hypothèses sont partiellement validées.

Ce chapitre a d'abord abordé les résultats relatifs aux analyses descriptives. Puis, il a présenté ceux liés aux analyses confirmatoires, soit ceux relatifs aux quatre hypothèses de recherche. Le prochain chapitre s'attelle à la discussion de ces résultats.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Ce cinquième chapitre comprend la discussion des résultats de l'étude. Il se divise en deux parties. La première discute des résultats liés aux analyses descriptives. La seconde partie, quant à elle, propose une discussion relative aux résultats des analyses confirmatoires.

#### **5.1 Discussion des résultats liés aux analyses descriptives**

Cette partie présente une discussion des résultats se rapportant aux analyses descriptives pour chacune des variables à l'étude, soit le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement, leur leadership transformatif et leur disposition à résister au changement. Cette discussion s'appuie principalement sur des éléments du cadre de référence. La première section discute des résultats du sentiment d'efficacité personnelle. La seconde section propose une discussion sur les résultats du leadership transformatif. Pour conclure, la troisième section aborde les résultats obtenus pour la disposition à résister au changement.

### 5.1.1 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail

En ce qui a trait au sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement, les résultats indiquent que les répondants se sentent assez efficaces dans les dimensions gestion administrative, gestion du personnel et leadership pédagogique ainsi que gestion des relations externes de leur travail. Ils se sentent donc assez capables de structurer un plan d'action particulier afin de produire les résultats qu'ils souhaitent dans l'établissement d'enseignement qu'ils dirigent.

Les résultats obtenus dans la présente recherche correspondent à ceux obtenus par Trépanier *et al.* (2012) qui utilisent le même instrument de mesure. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement semble être d'une intensité équivalente à celui relevé dans la recherche menée auprès d'un autre échantillon tiré d'une même population.

Premièrement, ces résultats peuvent être expliqués par le fait que depuis les années 50 (Barnabé et Toussaint, 2018), les universités québécoises offrent des formations initiales et continues aux directeurs d'établissement d'enseignement. En outre, depuis 2001 et à la suite d'un arrêté ministériel, le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires (MELS, 2008), les directeurs d'établissement d'enseignement sont dans l'obligation de valider une formation universitaire de 2<sup>e</sup> cycle comptabilisant au minimum 30 crédits en gestion de l'éducation (Barnabé et Toussaint, 2018). En effet, l'étude de Cattonar *et al.* (2007) révèle que plus de 90% des directeurs d'établissement d'enseignement québécois ont suivi une formation universitaire. Dans la présente recherche, les répondants ont majoritairement suivi une formation en gestion de l'éducation (88,1%). Seul un petit pourcentage de répondants a indiqué ne pas avoir suivi de formation de 2<sup>e</sup> cycle (2,4%). La recherche de Cattonar *et al.* (2007) indique aussi que certaines directions d'établissement ont pu bénéficier de

journée d'accueil, de mentorat ou de réseautage. Dès lors, il est permis de penser que la formation et l'encadrement des directeurs d'établissement d'enseignement offrent une base qui permettrait aux répondants de se sentir efficaces dans leur poste de directeur d'établissement d'enseignement. Deuxièmement, les répondants indiquent être en poste depuis, en moyenne, une dizaine d'années. Cela laisse croire que ces derniers auraient d'ores et déjà une certaine expérience antérieure, qu'elle soit professionnelle ou personnelle. De cette façon, ils peuvent se raccrocher à ce qu'ils ont vécu par le passé et mieux surmonter les défis quotidiens, que cela soit par leur expérience d'enseignant ou celle de directeur.

Ces deux explications mènent à penser que les répondants auraient construit leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail sur la base de quatre sources que suggère Bandura (2007) dans sa théorie. D'abord, leurs réalisations personnelles positives en tant qu'enseignants, puis de directeurs d'établissement, pourraient les avoir amenés à se sentir efficaces et performants au travail. Leurs expériences personnelles et professionnelles et leur formation leur auraient permis de développer des compétences qui permettent de mener à bien les défis quotidiens qu'ils doivent relever. Ensuite, les expériences vicariantes des répondants pourraient aussi avoir contribué à leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail. En effet, leur formation ainsi que les activités de réseautage et de mentorat, par exemple, pourraient avoir servi de lieux d'observation pour les directeurs d'établissement d'enseignement. Les succès de leurs mentors ou collègues pourraient avoir fait en sorte que les répondants se sentent en mesure de réaliser des tâches correspondantes et être persuadés qu'ils atteindront leur but en reproduisant les façons de faire des autres. Puis, la persuasion permettrait d'expliquer leur sentiment d'efficacité personnelle, car, grâce à leur formation et à leurs expériences, ils seraient capables d'utiliser les encouragements reçus antérieurement dans leur travail quotidien en réagissant de manière idéale à l'égard d'une tâche. Enfin, l'état « positif » des répondants pourrait

avoir fait en sorte que ces derniers gèrent adéquatement les signes physiologiques et émotionnels négatifs qui peuvent survenir quotidiennement. En s'appuyant sur leurs expériences et leurs formations, ils seraient en mesure de rationaliser les moments qu'ils vivent. La prochaine section présente la discussion des résultats descriptifs du leadership transformatif.

### **5.1.2 Leadership transformatif**

En ce qui a trait à la dimension transformationnelle du leadership transformatif, les résultats montrent que les répondants sont tout à fait d'accord avec le fait qu'ils possèdent des traits ou qu'ils manifestent certains comportements associés à cette dimension et à ses facteurs (charisme, stimulation intellectuelle, reconnaissance personnelle) comme les présente Bass (1985c). Ces résultats sont comparables à ceux obtenus par Dussault *et al.* (2013) qui mesurent, avec le même instrument, le leadership transformatif autorapporté des directeurs d'établissement d'enseignement.

Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que, bien que les établissements d'enseignement soient régis par un système de règles dicté par le ministère et la commission scolaire, les enseignants ont une certaine marge de manœuvre pour construire et enseigner le programme. En effet, en guise d'exemple, contrairement à des organisations où les règles doivent être strictement suivies, ces derniers bénéficient d'une certaine autonomie dans leur classe. Les directeurs d'établissement d'enseignement doivent alors favoriser celle-ci en stimulant la créativité et l'innovation des enseignants. Pour ce faire, ils exploitent leur capacité de transformer les motivations de leurs subordonnés pour les amener à se dépasser (Yammarino *et al.*, 1993), et ce, par les trois facteurs (le charisme, la stimulation intellectuelle et la reconnaissance personnelle) reliés à la dimension transformationnelle (Bass, 1985c).



Pour ce qui est de la dimension transactionnelle du leadership transformatif, les résultats indiquent que les répondants sont plutôt en accord avec le fait qu'ils manifestent des comportements qui sont associés à cette dimension et ses facteurs (récompense contingente et gestion par exception). Ces résultats concordent également avec ceux obtenus dans la recherche de Dussault *et al.* (2013) qui, en guise de rappel, utilise le même questionnaire autorapporté.

Ces résultats peuvent être compris par la structure du système de récompenses. Contrairement à d'autres types d'organisation qui offrent, par exemple, des bonus ou des primes sur la base de la réussite d'objectifs prédéterminés ou par convention, le système d'éducation n'utilise pas réellement un système formel de récompenses (Thibodeau, 2006). La marge de manœuvre des directeurs d'établissement d'enseignement pour gratifier les subordonnés se situerait donc plutôt du côté de l'organisation des horaires de leur équipe-école ou l'octroi de déchargement, puisqu'ils n'ont pas de pouvoir sur la convention collective des enseignants. C'est donc par leur rôle et les actions qu'ils mènent qu'ils seraient en mesure de dynamiser leur établissement d'enseignement et motiver leurs subordonnés. Ces actions restent cependant à leur discrétion et c'est à eux de déterminer s'ils souhaitent mettre un tel système en place.

Ainsi, il semble donc logique de par la nature même du fonctionnement du système québécois d'éducation que les directeurs d'établissement d'enseignement de la présente étude estiment agir en cohérence avec les dimensions transformationnelle et transactionnelle du leadership.

En ce qui a trait aux résultats relatifs à la dimension laissez-faire du leadership transformatif, ceux-ci montrent que les participants sont tout à fait en désaccord avec le fait qu'ils manifestent des comportements liés à cette dimension. Les résultats obtenus sont, ici encore, comparables à ceux obtenus par Dussault *et al.* (2013).

Ces résultats peuvent s'expliquer en les comparant à ceux obtenus pour les dimensions transformationnelle et transactionnelle du leadership. En effet, les répondants semblent favoriser les manifestations de ces formes de leadership transformatif dans leur gestion quotidienne. Ces dernières peuvent être considérées comme un leadership actif alors que les manifestations associées au laissez-faire peuvent être considérées comme un non-leadership. Dès lors, si le leadership laissez-faire est associé à une absence de leadership (Bass, 1985a), il paraît évident que les répondants ayant mis en avant des manifestations contraires au laissez-faire discréditent cette forme de leadership. La prochaine section aborde la discussion des résultats descriptifs de la disposition à résister.

### 5.1.3 Disposition à résister au changement

En ce qui concerne les résultats obtenus pour la résistance au changement, ceux-ci indiquent que les répondants sont plutôt en désaccord avec le fait qu'ils y sont disposés, et ce, pour les dimensions recherche de routine, réaction émotionnelle et rigidité cognitive et en désaccord pour la dimension focalisation à court terme. Ainsi, il semble que les répondants ne sont pas disposés à résister au changement. Les résultats de la présente étude sont comparables à ceux obtenus auprès d'échantillons tirés de la même population (ex. : Inandi *et al.*, 2013; Oreg et Berson, 2011), mais aussi auprès de populations étudiantes (ex. : Di Fabio, 2011; Oreg, 2003a), d'employés d'organisations publiques (Carlstrom et Olsson, 2014) et d'individus en recherche d'emploi (Oreg *et al.*, 2009).

Les résultats obtenus peuvent être compris par le fait que les directeurs d'établissement d'enseignement seraient, par définition, des agents de changement (Dutercq, 2006; Fullan, 2014; Loi Zedda *et al.*, 2017) et que cela ferait partie intégrante de leur fonction (MELS, 2008). En effet, Ko, Harris et Walker (2017) et Cattonar *et al.* (2007) mentionnent que les directeurs d'établissement d'enseignement sont en mesure d'observer les bénéfices du changement et les avantages sur le long terme. Tout comme Corriveau (2004) le mentionne, ils pourraient apprécier les défis qu'il engendre. Aussi, ces résultats correspondent aux propos de certains auteurs (Crow *et al.*, 2016; Deniger *et al.*, 2006; Kamanzi *et al.*, 2019) qui indiquent que les directeurs d'établissement d'enseignement ont généralement une perception positive des changements. Il est également possible de faire un lien avec le référentiel des compétences des gestionnaires d'établissement d'enseignement en formation (MELS, 2008) qui stipule que les directeurs d'établissement d'enseignement, grâce à leur formation, sont en mesure de mettre en œuvre les changements continus. Ainsi, il est admis de penser que les compétences développées par leur expérience académique et professionnelle

pourraient permettre de contrecarrer la résistance au changement. Ces mêmes compétences les aideraient également à gérer le stress et l'anxiété que ces changements pourraient engendrer.

Pour conclure, les répondants de cette recherche se sentent assez efficaces au travail. En ce qui concerne le leadership transformatif, il est permis de penser que les directeurs d'établissements d'enseignement interrogés sont tout à fait d'accord avec le fait qu'ils possèdent des traits ou qu'ils manifestent certains comportements associés à la dimension transformationnelle. Ils sont plutôt en accord avec le fait qu'ils manifestent des comportements qui sont liés à la dimension transactionnelle. Cependant, ils sont tout à fait en désaccord avec le fait qu'ils manifestent des comportements associés à la dimension laissez-faire. Enfin, il semblerait que les répondants ne soient peu ou pas disposés à résister au changement.

Pour expliquer les résultats descriptifs reliés aux trois variables à l'étude, il faut également mentionner que tous les instruments utilisés sont des questionnaires autorapportés. Ils font donc appel à la perception personnelle. Comme cela est mentionné par Edwards (1957), la désirabilité sociale peut être entendue comme une possible limite aux résultats quant à l'objectivité des réponses et amener un biais dans les recherches. Ce concept se définit par le fait de vouloir se présenter de façon à être accepté par ses interlocuteurs. Par exemple, dans le cas du leadership laissez-faire, il serait compréhensible que les répondants n'aient pas souhaité mettre en avant ce style de leadership, car il ne correspond pas à ce qui est attendu des directeurs d'établissement d'enseignement qui doivent, au contraire, soutenir et piloter leur équipe-école. Les répondants peuvent donc avoir eu tendance à se surévaluer selon ce qu'ils estiment être le meilleur comportement à adopter.

Cette partie discutait des résultats descriptifs obtenus pour chaque variable à l'étude, soit le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership transformatif et la disposition à résister au changement. La prochaine partie présente la discussion des résultats liés aux analyses confirmatoires.

## **5.2 Discussion des résultats liés aux analyses confirmatoires**

Cette partie propose une discussion des résultats se rapportant aux analyses confirmatoires. Cette discussion se fie aux résultats exposés par le modèle acheminatoire présenté dans la partie 4.2. En effet, ce modèle permet d'obtenir des résultats à l'aide de régressions et ces dernières sont réputées pour être plus puissantes que les analyses corrélationnelles présentées en amont du modèle acheminatoire (Tabachnik et Fidell, 2007). En raison du nombre important de liens testés, seuls ceux statistiquement significatifs seront discutés. De par la nature corrélacionnelle prédictive de la présente recherche, cette discussion ne permet pas de conclure à des relations de cause à effet. Cependant, l'analyse du cadre de référence propose tout de même certaines pistes de compréhension. Pour ce faire, la première section discute des liens entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur disposition à résister au changement. Quant à elle, la seconde section aborde les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur leadership transformatif. En ce qui concerne la troisième section, elle propose une discussion sur les liens entre le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement et leur résistance au changement. Pour terminer, la quatrième section discute du rôle intermédiaire du leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement dans la relation entre leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et leur disposition à résister au changement.

### **5.2.1 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et disposition à résister au changement**

En ce qui concerne la première hypothèse, soit qu'il existe une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement, les résultats correspondent partiellement à celle-ci. En effet, le modèle acheminatoire indique qu'il existe trois relations directes et statistiquement significatives entre les dimensions de ces deux variables, et ce, sur une possibilité de douze. En effet, la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail est reliée négativement aux dimensions réaction émotionnelle et focalisation à court terme de la disposition à résister au changement. La dimension gestion des relations externes du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail est, quant à elle, reliée négativement à la dimension recherche de routine de la disposition à résister au changement.

Cependant, il n'existe pas de lien statistiquement significatif entre la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et les dimensions recherche de routine et rigidité cognitive de la disposition à résister au changement. Aussi, la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail n'est pas reliée aux quatre dimensions de la disposition à résister au changement. Enfin, il n'existe pas de relation entre la dimension gestion des relations extérieures du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et les dimensions réaction émotionnelle, focalisation à court terme et rigidité cognitive de la disposition à résister au changement.

Les relations relevées dans la présente recherche vont dans le même sens que celles relevées dans les études de Hyland (2007), Mühlbacher et Siebenaler (2018) et Rafferty et Jimmieson (2018), bien que ces dernières ne présentent pas les résultats par

dimension, mais plutôt par variable. En effet, ces recherches présentent toutes trois une relation négative entre le sentiment d'efficacité et la disposition à résister au changement. Pour sa part, l'étude d'Oreg (2003a, 2003b), la seule à présenter les résultats des dimensions de la disposition à résister au changement, indique des relations négatives entre le sentiment d'efficacité général et deux des dimensions de la disposition à résister au changement, soit les dimensions recherche de routine et focalisation à court terme. Celle de Smith (2013), aussi, indique une relation négative entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement et l'attitude de résistance au changement ainsi qu'une relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement et l'engagement affectif envers le changement organisationnel. Cependant, la recherche de Hyland (2007) révèle une relation positive entre le sentiment d'efficacité relatif au changement et la disposition au changement, alors que celle de Wanberg et Banas (2000) observe une relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au changement et l'ouverture au changement.

Ces résultats sont cohérents avec la théorie sociocognitive de Bandura (1997, 2007) présentée dans le cadre de référence. Cette dernière indique que les individus dont le sentiment d'efficacité personnelle est élevé sont en mesure de mettre en avant les éléments qui permettent de persuader les subordonnés de la valeur d'un changement. Par conséquent, les directeurs d'établissement d'enseignement ne seraient pas susceptibles d'être disposés à résister au changement si leur sentiment d'efficacité lié au travail est élevé. De plus, des chercheurs mentionnent que le sentiment d'efficacité personnelle permet d'influencer les choix et la motivation (Bandura, 2007), des éléments centraux de la gestion de la résistance au changement (Arcand, 2011; Kotter, 1995, Kotter et Schlesinger, 2008). En effet, les choix que l'individu effectue à l'égard du changement et la motivation qu'il retire de ce projet pourraient l'aider à dépasser sa résistance. La théorie de la gestion du changement indique également que la capacité d'un individu à accepter ce dernier aurait une influence sur la gestion de ce dernier et

la résistance qui en découle (Holt *et al.*, 2010). Il y aurait donc un lien entre les deux variables. À la lumière des résultats de la présente étude, il semble que les directeurs d'établissement d'enseignement qui auraient un sentiment d'efficacité personnelle lié au travail élevé seraient moins enclins à être disposés à résister au changement, et *vice versa*. De même, les directeurs d'établissement d'enseignement qui auraient un sentiment d'efficacité personnelle lié au travail bas seraient plus susceptibles d'être disposés à résister au changement.

Plus spécifiquement, en ce qui a trait à la relation négative et statistiquement significative entre la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension réaction émotionnelle de la disposition à résister au changement, tout comme le mentionne Bandura (2007), l'individu qui se sent capable de gérer ses responsabilités et son rôle administratifs est en mesure de contrôler ses pensées et ses émotions, et de ne pas se laisser déborder par ces dernières. Ainsi, ce résultat peut être compris par le fait que le sentiment d'efficacité des directeurs d'établissement d'enseignement dans leur rôle de gestionnaire administratif leur permettrait de garder le contrôle sur leurs émotions grâce à l'analyse qu'ils font pour planifier le changement (Oreg, 2003).

Pour ce qui est de la relation négative et statistiquement significative entre la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension focalisation à terme de la disposition à résister au changement, Bandura (1986, 2007) ainsi que Smith (2003) indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle réfère aux croyances des individus dans leurs habiletés de réussite et dans l'atteinte de leurs objectifs. Grâce à ces éléments, le sentiment d'efficacité permettrait d'avoir une influence sur la réussite du changement. En outre, le référentiel des compétences des gestionnaires d'établissement d'enseignement en formation (MELS, 2008) mentionne



plusieurs compétences requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement, qui font écho au concept du sentiment d'efficacité personnelle. En effet, ces compétences, qui sont regroupées selon quatre axes (gestion des services éducatifs de l'établissement, gestion de l'environnement éducatif de l'établissement, gestion administrative de l'établissement et gestion des ressources humaines de l'établissement) rejoignent les dimensions du sentiment d'efficacité lié au travail. Dès lors, il paraît cohérent que si les directeurs d'établissement d'enseignement québécois se sentent efficaces, ceux-ci seront en mesure de gérer le changement. En effet, ces compétences ont pour visées d'aider à relever les défis propres à la fonction de directeur d'établissement d'enseignement, dont le changement fait partie (MELS, 2008). Ainsi, ces résultats permettent de croire que les directeurs d'établissement d'enseignement, qui se sentiraient efficaces dans leur rôle d'administrateur, seraient en mesure de dépasser les contraintes immédiates liées au changement pour percevoir les objectifs et les bénéfices à long terme de ce changement.

En ce qui concerne la relation négative et statistiquement significative entre la dimension gestion des relations extérieures du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension recherche de routine de la disposition à résister au changement, le référentiel des compétences des gestionnaires d'établissement d'enseignement en formation (MELS, 2008) indique que le métier de directeur d'établissement d'enseignement repose sur une vision systémique de la structure organisationnelle qui prend en considération l'ensemble des intervenants internes et externes à l'établissement d'enseignement. Dès lors, sa capacité à gérer les relations externes est nécessaire dans la gestion de l'établissement d'enseignement. En effet, les acteurs de la réussite éducative peuvent s'allier pour favoriser l'évolution du système scolaire. Les résultats obtenus dans la présente recherche vont dans ce sens. Ils peuvent être compris par le fait que grâce à la connaissance des partenaires du milieu externe des directeurs d'établissement d'enseignement et à leurs contacts, ils pourraient s'appuyer

sur les relations qu'ils entretiennent notamment auprès des membres du conseil d'établissement et de la CS (désormais du centre de services scolaire) lorsqu'ils doivent faire face à un changement, même si les tâches touchées par le changement sont bouleversées. Ces entités externes pourraient les aider à se sentir efficaces et mener le changement à bien et donc, à moins rechercher la routine.

À la lumière des résultats de la présente étude, il est permis de croire que certaines des dimensions du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement pourraient être des antécédents à certaines dimensions de la disposition à résister au changement. Les directeurs d'établissement d'enseignement pourraient donc, grâce et dans une certaine mesure, à leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail influencer sur leur disposition à résister au changement. Bien que la nature corrélationnelle de l'étude ne permette pas de proposer de relation de cause à effet, il est permis de croire que si les directeurs d'établissement d'enseignement ont un sentiment d'efficacité personnelle lié au travail élevé à l'égard de la gestion des tâches administratives et des relations extérieures qu'ils entretiennent avec les partenaires de l'établissement d'enseignement, ces derniers seraient peu enclins à s'astreindre à des tâches routinières, seraient susceptibles de bien gérer leurs émotions à l'égard du changement, et seraient en mesure d'observer les bénéfices du changement sur le long terme. Cependant, comme Oreg (2003a, 2006) le précise, plusieurs facteurs personnels ou contextuels peuvent avoir une incidence sur la résistance au changement. Somme toute, le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail pourrait être un de ces facteurs qui influencerait la disposition à résister au changement des directeurs d'établissements d'enseignement. La prochaine section discute des résultats relatifs à la seconde hypothèse.

### **5.2.2 Sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et leadership transformatif**

En ce qui a trait à la seconde hypothèse, soit qu'il existe une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement, les résultats coïncident aussi partiellement avec l'hypothèse. Plus précisément, la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail obtient un seul lien direct statistiquement significatif et positif avec le leadership transformatif, soit avec le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle. Pour ce qui est de la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, elle est reliée positivement aux facteurs charisme, stimulation intellectuelle et reconnaissance personnelle de la dimension transformationnelle du leadership transformatif. Elle est aussi reliée positivement aux facteurs récompense contingente et gestion par exception de la dimension transactionnelle du leadership transformatif.

Cependant, il n'existe aucun lien direct statistiquement significatif entre la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et les facteurs de la dimension transformationnelle du leadership transformatif. Elle n'est pas reliée avec le facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle du leadership transformatif. Cette dimension du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail n'est pas non plus reliée à la dimension laissez-faire du leadership transformatif. Aussi, il n'existe aucun lien statistiquement significatif entre la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension laissez-faire du leadership transformatif. Enfin, la dimension gestion des relations extérieures du sentiment d'efficacité personnelle n'obtient aucun lien statistiquement significatif avec les différents facteurs et dimensions du leadership transformatif.

Ces résultats correspondent partiellement aux résultats obtenus par les recherches antérieures de Daly *et al.* (2011), de Marín (2013) et Hyland (2007). Pour ce qui est de Daly *et al.* (2011), ils observent, comme dans la présente recherche, que les dimensions du sentiment d'efficacité personnelle au travail des directeurs d'établissement d'enseignement sont liées positivement et de façon statistiquement significative aux facteurs de la dimension transformationnelle du leadership transformatif et au facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle du leadership transformatif. Marín (2013), tout comme pour la présente étude, a trouvé des relations positives entre le sentiment d'efficacité personnelle et la dimension transformationnelle du leadership transformatif. Enfin, la recherche de Hyland (2007) indique uniquement un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et le facteur gestion par exception active de la dimension transactionnelle du leadership transformatif. Par contre, Daly *et al.* (2011) indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle au travail présente des relations négatives avec le facteur gestion par exception passive de la dimension transactionnelle du leadership transformatif et avec la dimension laissez-faire du leadership transformatif. Somme toute, il est possible de constater que pour la plupart des recherches recensées traitant de ces deux variables, le sentiment d'efficacité personnelle est relié positivement à la dimension transformationnelle et à certains facteurs de la dimension transactionnelle du leadership transformatif. Seule la recherche de Daly *et al.* (2011) a mesuré la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la dimension laissez-faire du leadership transformatif. Cette relation s'est révélée négative et statistiquement significative. Dès lors, les résultats de la présente recherche abondent dans le même sens que la recension des études antérieures, même si les dimensions du sentiment d'efficacité personnelle ne sont pas mesurées par les autres chercheurs et que certaines dimensions du leadership transformatif sont écartées par Hyland (2007) et Marín (2003).

Les résultats de la présente étude pourraient être expliqués par le fait que les directeurs d'établissement s'appuient sur la gestion administrative, la gestion du personnel et le leadership pédagogique pour manifester des comportements ou des traits liés à certains facteurs des dimensions transformationnelle et transactionnelle du leadership transformatif. En effet, il semblerait que les choix qu'ils effectuent en tant que leader sont amenés par leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail. Ces choix peuvent leur permettre de réaliser certains défis (McCormick *et al.*, 2002). Aussi, leur motivation, construite, en partie, grâce à leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, leur permettrait d'envisager les résultats positifs des actions à mener, à prendre plus d'initiatives et à persévérer dans leur rôle de leader. Enfin, le référentiel des compétences des gestionnaires d'établissement d'enseignement en formation (MELS, 2008) propose quatre capacités transversales, dont le leadership/ le sens politique. À ce sujet, il est mentionné que les directeurs d'établissement d'enseignement font preuve de leadership lorsqu'ils se sentent capables de mobiliser leurs subordonnés ainsi que d'encadrer et diriger ses derniers. Dès lors, il semble cohérent que les directeurs d'établissement d'enseignement québécois se sentent compétents au regard de leur leadership transformatif.

Plus précisément, pour ce qui est de la relation significative positive entre la gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle du leadership transformatif, le résultat permet de faire des liens avec la théorie de Bass (1985a, 1985b). En effet, ce dernier mentionne que la récompense contingente fait référence à l'ensemble des comportements du leader qui mène à la conclusion de contrats avec ses subordonnés. Lorsque ces contrats sont remplis, les subordonnés reçoivent une récompense prédéterminée et négociée. Ainsi, il est permis de penser que par leurs capacités à assumer leur rôle de gestionnaire administratif, les directeurs d'établissement d'enseignement seraient en mesure de proposer un accord à leurs subordonnés qui va

à la fois permettre d'atteindre certains objectifs, mais aussi récompenser les subordonnés.

En ce qui concerne les résultats en lien avec la dimension gestion du personnel et le leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, il existe une relation positive et statistiquement significative entre cette dimension et tous les facteurs de la dimension transformationnelle du leadership transformatif, soit charisme, stimulation intellectuelle et reconnaissance personnelle. Les résultats sont ici discutés pour la dimension transformationnelle en général afin d'éviter la redondance. La théorie sociocognitive de Bandura (2007) indique que plus le sentiment d'efficacité est élevé, plus l'individu serait porté à réaliser certains défis. Cet élément est concomitant avec le fait que le leader qui manifeste des traits ou des comportements transformationnels a tendance à être proactif et à prendre des risques (Françoise, 2016). La théorie du leadership transformatif de Bass (1985b) indique également que la confiance permettrait au leader, qui manifeste des traits ou des comportements liés à la dimension transformationnelle, de prendre des risques qu'il partagerait avec ses subordonnés (Avolio, 1999). De plus, les directeurs d'établissement d'enseignement efficaces dans la gestion du personnel et le leadership pédagogique seraient reconnus comme étant, entre autres, des leaders pédagogiques et des superviseurs du travail (Fernet *et al.*, 2009). Aussi, le leader qui manifeste des traits ou des comportements liés à la dimension transformationnelle du leadership transformatif de Bass (1985b) serait en mesure d'augmenter la performance des subordonnés, reconnaîtrait leur travail, écouterait leur besoin et les aiderait à prendre conscience de leur potentiel et de leur compétence (Northouse, 2007, 2016; Yammarino *et al.*, 1993). Ainsi, les résultats de la présente recherche laisseraient penser que les directeurs d'établissement d'enseignement qui se sentent efficaces dans la gestion du personnel et le leadership pédagogique seraient en mesure d'être des leaders inspirants, qui reconnaissent les

besoins des subordonnés et qui les aident à se surpasser et à prendre conscience de leurs compétences.

Pour ce qui est des relations entre la dimension gestion du personnel et le leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail ainsi que la dimension transactionnelle du leadership transformatif, il existe des relations positives et statistiquement significatives avec les deux facteurs de cette dimension, soit récompense contingente et gestion par exception. De fait, les résultats sont discutés pour la dimension transactionnelle en général. Paglis et Green (2002) indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail permet à l'individu d'exercer son leadership. La théorie du leadership transformatif de Bass (1985b) mentionne, en ce qui concerne la dimension transactionnelle du leadership transformatif, que le leader construit une relation donnant-donnant qui permet de récompenser les subordonnés lorsque les objectifs sont atteints. Il est aussi possible de faire des liens avec une des capacités transversales du référentiel des compétences des gestionnaires d'établissement d'enseignement en formation (MELS, 2008). En effet, par la capacité transversale l'interaction/la coopération, les directeurs d'établissement d'enseignement doivent garantir la mise en place d'un terrain propice à la collaboration dans leur établissement. L'atteinte de cette collaboration se concrétise notamment par le suivi des subordonnés au regard de leur mandat, mais aussi grâce à une autre capacité transversale, le leadership/ sens politique. Par cette capacité transversale, les directeurs d'établissement d'enseignement doivent s'assurer du développement et du maintien « des rapports harmonieux entre les partenaires » (MELS, 2008, p. 40). Ainsi, les résultats de cette étude laisseraient croire que, considérant que les directeurs d'établissement d'enseignement se sentent efficaces dans la gestion du personnel et le leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, ces derniers seraient en mesure de mettre en place des relations d'échanges avec les subordonnés. En effet, si ces derniers croient en leur efficacité, ils pourraient être en mesure de

donner des objectifs clairs à leurs subordonnés tout en valorisant l'atteinte de ces derniers par une récompense prédéterminée. En outre, en se sentant efficaces, ils seraient en mesure de réorienter les actions des subordonnés afin de s'assurer d'atteindre les objectifs voulus.

Ainsi, bien qu'il ne soit pas envisageable de proposer une relation de cause à effet, cette discussion mène à croire que pour la présente étude, les dimensions gestion administrative ainsi que gestion du personnel et le leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail pourraient avoir une influence sur les dimensions transformationnelle et transactionnelle du leadership transformatif. La section suivante discute des résultats obtenus pour la troisième hypothèse.

### **5.2.3 Leadership transformatif et disposition à résister au changement**

Pour ce qui est de la troisième hypothèse, soit qu'il existe une relation entre le leadership transformatif et la résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement, les résultats correspondent partiellement à celle-ci. En effet, pour ce qui est de la dimension transformationnelle du leadership transformatif, le facteur charisme est lié négativement et de façon statistiquement significative à la dimension focalisation à court terme de la disposition à résister au changement. Également, le facteur stimulation intellectuelle a une relation négative et statistiquement significative avec la dimension recherche de routine de la disposition à résister au changement. Aussi, le facteur reconnaissance personnelle est relié négativement et de façon statistiquement significative à la dimension rigidité cognitive de la disposition à résister au changement. Enfin, la dimension laissez-faire du leadership transformatif est reliée négativement et de façon statistiquement significative aux dimensions recherche de



routine, réaction émotionnelle et rigidité cognitive de la disposition à résister au changement.

Cependant, le facteur charisme de la dimension transformationnelle du leadership transformatif n'a pas de lien statistiquement significatif avec les dimensions recherche de routine, réaction émotionnelle et rigidité cognitive de la disposition à résister au changement. Aussi, le facteur stimulation intellectuelle de la dimension transformationnelle du leadership transformatif n'a pas de lien statistiquement significatif avec les dimensions réaction émotionnelle, focalisation à court terme et rigidité cognitive de la disposition à résister au changement. De même, le facteur reconnaissance personnelle de la dimension transformationnelle du leadership transformatif n'est pas relié aux dimensions recherche de routine, réaction émotionnelle et focalisation à court terme de la disposition à résister au changement. De plus, aucun des facteurs de la dimension transactionnelle, à savoir les facteurs récompense contingente et gestion par exception, n'ont de liens statistiquement significatifs avec les dimensions recherche de routine, réaction émotionnelle, focalisation à court terme et rigidité cognitive de la disposition à résister au changement. Enfin, la dimension laissez-faire du leadership transformatif n'obtient pas de lien statistiquement significatif avec la dimension focalisation à court terme de la disposition à résister au changement.

Les recherches recensées qui ont, entre autres, mené à la rédaction de cette troisième hypothèse (soit Hyland, 2007, Inandi *et al.*, 2013 et Oreg et Berson, 2011) n'ont pas indiqué les résultats pour les facteurs de la dimension transformationnelle contrairement à la présente recherche. Dès lors, de façon générale, les résultats obtenus dans la présente étude pour la dimension transformationnelle et la disposition à résister au changement correspondent que partiellement à ceux obtenus dans ces études

recensées. Par exemple, ces résultats coïncident en partie à ceux présentés par Oreg et Berson (2011) qui indiquent une relation négative et statistiquement significative entre la dimension transformationnelle du leadership transformatif et la disposition à résister au changement. Cependant, ces résultats ne correspondent pas à ceux présentés par Hyland (2007) qui n'a pas obtenu de résultats statistiquement significatifs entre ces deux variables. Ils ne correspondent pas non plus aux résultats indiqués par Inandi *et al.* (2013) qui avaient mis en lumière des relations positives et statistiquement significatives entre la dimension transformationnelle du leadership transformatif et les dimensions recherche de routine et focalisation à court terme de la disposition à résister au changement.

Les résultats de la présente recherche correspondent en partie à l'analyse de la théorie de Bass (1985b) et portent à croire que certains facteurs de la dimension transformationnelle du leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement seraient une des causes qui pourrait influencer certaines dimensions de la disposition à résister au changement. En effet, ces résultats peuvent être expliqués par le fait que la nature même de la dimension transformationnelle du leadership de Bass (Bass et Avolio, 1993) est de favoriser une culture de changement. Ceci sous-entend que le leader qui manifeste des traits ou des comportements liés à la dimension transformationnelle agit de façon proactive dans la mise en place de transformation et par conséquent, ne serait pas disposé à résister au changement. Les relations statistiquement significatives obtenues pourraient ainsi être comprises par le fait que les directeurs d'établissement d'enseignement québécois qui feraient preuve d'un leadership transformatif auraient une influence sur la gestion de changement dans un système qui est considéré par le MELS (2008) comme étant en constant changement. En ce sens, leur leadership leur permet de mieux gérer les modifications constantes du système et les mettre en place en tant qu'agents de changement. Il semble donc logique

que s'ils manifestent des comportements ou des traits associés à la dimension transformationnelle, ils soient moins disposés à résister au changement.

Plus précisément, en ce qui a trait au facteur charisme de la dimension transformationnelle du leadership transformatif, ce dernier a une relation négative avec la dimension focalisation à court terme de la disposition à résister au changement. Ce résultat peut être expliqué par le fait que les directeurs d'établissement d'enseignement qui manifestent des traits liés au charisme seraient motivés par le changement grâce à la vision qu'ils ont de leur établissement. En effet, Yukl (2013) mentionne que le leader qui fait preuve de charisme peut interpréter le changement et mettre en place des stratégies qui visent la réussite de ce dernier. Donc, il paraît logique qu'il ne s'arrête pas aux objectifs à court terme, mais soit en mesure d'agir de façon proactive.

Pour ce qui est du facteur stimulation intellectuelle, celui-ci est relié négativement à la dimension recherche de routine de la disposition à résister au changement. Ce résultat peut être compris par le fait que le leader qui manifeste des comportements liés à ce facteur est motivé par le changement qu'il pourrait partager à l'ensemble de son établissement (Geijsel *et al.*, 2003; Nguni *et al.*, 2006; Yu *et al.*, 2002). Si les directeurs d'établissement d'enseignement sont motivés, ils seraient donc en mesure de s'adapter à des situations qui transforment leurs habitudes, voire de proposer des stratégies pour réussir le changement (Yukl, 2013). À l'inverse, si ces derniers ne sont pas motivés, ils pourraient percevoir le changement plutôt comme une perte de repères ou de routine et pourrait compromettre leur bien-être au travail (Oreg, 2003). Dès lors, il semblerait que, dans la présente étude, les directeurs d'établissement d'enseignement qui favoriseraient la stimulation intellectuelle ne rechercheraient pas un environnement stable et seraient prêts à relever de nouveaux défis.

Aussi, en ce qui concerne le facteur reconnaissance personnelle, celui-ci est relié négativement à la dimension rigidité cognitive de la disposition à résister au changement. Ce résultat peut être expliqué par le fait que le leader qui s'intéresse aux besoins de ses employés et souhaite les aider serait en mesure de les écouter et de prendre en compte de nouvelles façons de penser tout en les amenant à se surpasser (Avolio, 1999; Sashkin, 2004). Le référentiel des compétences des gestionnaires d'établissement d'enseignement en formation (MELS, 2008) indique, à cet égard, que les directeurs d'établissement d'enseignement doivent, comme capacité transversale, agir avec un leadership partagé qui permet l'établissement d'une confiance mutuelle. Ils doivent alors prendre en compte l'avis des subordonnés. Or, Oreg (2003a, 2003b) mentionne que l'individu qui fait preuve de rigidité cognitive est caractérisé par une étroitesse d'esprit et par un manque de volonté à changer d'avis. Il se pourrait donc qu'il ne soit pas enclin à s'intéresser aux propositions des subordonnés. Ainsi, si les directeurs d'établissement d'enseignement québécois semblent être en mesure de reconnaître les besoins des subordonnés et de faire preuve d'ouverture à l'égard de leurs propositions, ils ne feraient pas preuve de rigidité cognitive.

En ce qui concerne les résultats obtenus pour la dimension laissez-faire du leadership transformatif et la disposition à résister au changement, il existe des relations négatives et statistiquement significatives entre cette dimension du leadership transformatif et les dimensions recherche de routine, réaction émotionnelle et rigidité cognitive de la disposition à résister au changement. Ces résultats coïncident partiellement avec la recherche de Inandi *et al.* (2013) qui avaient, eux aussi observé une relation négative entre la dimension laissez-faire et la dimension recherche de routine de la disposition à résister au changement. Cependant, ces résultats ne correspondent pas à ceux obtenus par Hyland (2007) qui n'a pas obtenu de résultats statistiquement significatifs entre ces deux variables, mais qui a obtenu une relation négative entre le leadership laissez-faire et l'ouverture au changement.

Ces éléments sont contradictoires avec l'analyse de la théorie. En effet, cette dernière amenait le fait que par le manque d'action du leader et son manque de motivation, il ne valoriserait pas la mise en place de changement et aurait donc plutôt tendance à y résister. En outre, Bass (1998) et Kreitner et Kinick (2013) mentionnent que le leadership laissez-faire peut avoir un effet négatif sur le changement. De même, Arcand (2011), Collette (1997) et Fullan (1997) indiquent que l'individu doit être motivé pour s'engager dans une démarche de changement et pouvoir envisager une amélioration de son statut. Or, Bass (1998) ainsi que Bass et Avolio (1994) relèvent que le leader qui manifeste des comportements associés à la dimension laissez-faire du leadership transformatif aurait tendance à se désintéresser de son organisation et ne motiverait pas ses subordonnés envers le changement.

Ces résultats doivent pourtant être interprétés différemment. Tel que cela a été mentionné, Inandi *et al.* (2013) ont aussi obtenu une relation négative entre la dimension laissez-faire du leadership transformatif et la disposition à résister au changement. En guise d'explication, ils mentionnent que les directeurs d'établissement pourraient vouloir se protéger en indiquant qu'ils ne manifestent peu ou pas de comportements associés à la dimension leadership laissez-faire et qu'ils soutiennent le changement. De tels propos peuvent également être repris dans la présente recherche afin de tenter de donner un sens aux résultats obtenus pour la relation négative entre la dimension laissez-faire du leadership transformatif et les dimensions recherche de routine, réaction émotionnelle et rigidité cognitive de la disposition à résister au changement. Comme cela a déjà été mentionné précédemment, la désirabilité sociale est définie comme un processus implicite ou explicite de manipulation de sa propre image afin de correspondre à une norme (Edwards, 1957). Dans les études empiriques, ce concept, considéré comme un biais, peut amener les répondants à choisir les réponses qui correspondent à ce qu'il est attendu d'eux. Ainsi, afin de s'assurer de la validité des résultats de la présente étude, il serait nécessaire de procéder à une étude

complémentaire où le leadership des directeurs d'établissement d'enseignement est évalué par leurs subordonnés.

Plus précisément, en ce qui concerne la relation négative entre la dimension laissez-faire du leadership transformatif et la dimension recherche de routine, la théorie du leadership transformatif de Bass (1985b) caractérise la dimension laissez-faire par une absence de leadership où le leader invite ses subordonnés à prendre des décisions à sa place. Ainsi, même si le leader fait face à un changement où les tâches quotidiennes seraient bouleversées, comme il aurait une tendance à déléguer ses dernières, cela n'aurait pas d'impact négatif sur le changement. Au contraire, il serait en mesure d'accepter le changement, car il ne serait pas attaché à des tâches routinières que ses subordonnés réaliseraient pour lui. Donc, les directeurs d'établissement d'enseignement qui manifesteraient des comportements associés à la dimension laissez-faire du leadership transformatif ne seraient pas à la recherche d'environnements stables lors d'une démarche de changement.

Pour ce qui est de la relation négative entre la dimension laissez-faire du leadership transformatif et la dimension réaction émotionnelle de la disposition à résister au changement, ce résultat peut être expliqué par le fait que le leader qui manifeste des comportements associés au laissez-faire ne s'intéresse que peu à ce qui se passe dans son environnement professionnel (Yammarino *et al.*, 1993). Oreg (2003) mentionne que les personnes qui ressentent des réactions émotionnelles fortes à l'égard d'un changement y résisteraient par la crainte de la perte de contrôle ou par le stress que celui-ci peut engendrer. Il paraît donc envisageable que les directeurs d'établissement d'enseignement qui se désintéresseraient de leur milieu de travail et qui ne s'impliqueraient peu ou pas dans une démarche de changement, ne ressentiraient ni

stress ni perte de contrôle et ne seraient, par conséquent, pas disposés à résister au changement.

En ce qui a trait à la relation négative entre la dimension laissez-faire du leadership transformatif et la dimension rigidité cognitive de la disposition à résister au changement, le leader laissez-faire se caractérise, entre autres, par un individu qui laisse les subordonnés prendre les décisions à sa place (Bass, 1985b). Or, un individu qui serait réticent à changer et qui ferait preuve de rigidité cognitive se définit par son étroitesse d'esprit et sa persistance à ne pas changer d'avis. Donc, si les directeurs d'établissement d'enseignement laissaient les subordonnés prendre les décisions à leur place, ils n'auraient pas à s'interroger sur le changement et sa pertinence. Ils ne seraient, dès lors, pas disposés à résister au changement.

Somme toute, parmi d'autres causes personnelles (Oreg *et al.*, 2011) potentielles, il semblerait donc que le leadership transformatif soit une des causes pouvant influencer certaines dimensions de la disposition à résister au changement. La quatrième section présente la discussion des résultats reliés à la quatrième hypothèse.

#### **5.2.4 Rôle intermédiaire du leadership transformatif dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la disposition à résister au changement**

Concernant la quatrième hypothèse, soit que le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement joue un rôle intermédiaire dans la relation entre leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et leur résistance au changement, les résultats concordent en partie avec cette hypothèse. En effet, les résultats proposent seulement trois relations dans lesquelles le leadership transformatif joue ce rôle intermédiaire. D'abord, le facteur charisme de la dimension transformationnelle du

leadership transformatif joue un rôle intermédiaire entre la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension focalisation à court terme de la disposition à résister au changement. Ensuite, le facteur stimulation intellectuelle de la dimension transformationnelle du leadership transformatif joue un rôle intermédiaire entre la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension recherche de routine de la disposition à résister au changement. Puis, le facteur reconnaissance personnelle de la dimension transformationnelle du leadership transformatif joue un rôle intermédiaire entre la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension rigidité cognitive de la disposition à résister au changement.

Cependant, aucun des facteurs des dimensions transformationnelle et transactionnelle et la dimension laissez-faire du leadership transformatif ne jouent de rôle intermédiaire entre la dimension gestion administrative du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et les dimensions de la disposition à résister au changement. En outre, les facteurs de la dimension transactionnelle et la dimension laissez-faire du leadership transformatif n'ont pas de rôle intermédiaire entre la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et les dimensions de la disposition à résister au changement. Pour terminer, aucune des trois dimensions du leadership transformatif, ainsi que leurs facteurs ne joue de rôle intermédiaire entre la dimension gestion des relations extérieures du sentiment d'efficacité personnelle et les dimensions de la disposition à résister au changement.

Bien que les théories antérieures n'abordent pas explicitement et de façon simultanée les liens entre les trois variables à l'étude, l'analyse du cadre de référence a permis de présenter une hypothèse qui présente le leadership transformatif en tant qu'un possible



intermédiaire entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur disposition à résister au changement. Les résultats de la présente recherche indiquent qu'il semblerait que certains facteurs de la dimension transformationnelle du leadership transformatif jouent un rôle intermédiaire dans la relation entre la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle et certaines dimensions de la disposition à résister au changement (recherche de routine, focalisation à court terme et rigidité cognitive). Dès lors, malgré que seuls les résultats en lien avec les facteurs de la dimension transformationnelle du leadership transformatif soient statistiquement significatifs, ils correspondent au jeu d'influence présenté lors de la rédaction des hypothèses.

La présente recherche indique donc qu'il semblerait que la dimension transformationnelle du leadership transformatif joue un rôle intermédiaire entre la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle et certaines dimensions de la disposition à résister au changement (recherche de routine, focalisation à court terme et rigidité cognitive). Cet élément porte à croire que la dimension transformationnelle permettrait de venir compléter l'influence du sentiment d'efficacité personnelle des directeurs d'établissement lorsqu'ils doivent gérer leurs subordonnés ou interagir avec eux lors d'un changement et leur permettrait, de fait, d'influencer sur la résistance au changement. Ils pourraient ainsi observer les retombées sur le long terme, s'adapter à de nouvelles routines et mieux accepter la nouveauté. Le rôle intermédiaire de la dimension transformationnelle peut alors être compris dans cette étude comme une aide à la gestion du changement de par la nature même des comportements ou des traits que les directeurs d'établissement d'enseignement manifestent lorsqu'ils font preuve de leadership transformatif. D'ailleurs, il faut rappeler que sans le rôle intermédiaire que jouent les facteurs de la dimension transformationnelle, il n'existe pas de relation directe statistiquement significative entre la dimension gestion du personnel et leadership

pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle et les dimensions de la disposition à résister au changement, comme cela est indiqué sur la Figure 4.2 du Chapitre IV Résultats, soit le modèle acheminatoire des liens entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership transformatif et la disposition à résister au changement.

Chaque résultat est donc discuté en fonction de la plus-value amenée par le facteur de la dimension transformationnelle du leadership transformatif correspondant. De plus, afin d'éviter les redondances, les liens entre les variables qui ont d'ores et déjà été explicités dans les sections précédentes ne sont pas discutés à nouveau.

Plus précisément, en ce qui a trait au rôle intermédiaire du facteur charisme de la dimension transformationnelle du leadership transformatif, celui-ci influence la relation entre la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail ainsi que la dimension focalisation à court terme de la disposition à résister au changement. Pour rappel, Fernet *et al.* (2009) conceptualisent la dimension gestion du personnel et le leadership pédagogique, entre autres, par le fait que les directeurs d'établissement d'enseignement sont des leaders pédagogiques, des superviseurs du travail pédagogique et des agents de changement. Dans la relation relevée par les résultats de la présente étude, le facteur charisme de la dimension transformationnelle du leadership transformatif permet de venir renforcer ce rôle lorsque les directeurs d'établissement d'enseignement vivent un changement. D'ailleurs, le leader qui manifeste des traits ou des comportements associés au charisme est considéré comme ayant confiance en lui, compétent, prêt à prendre des risques (Avolio, 1999) et est caractérisé par une vision forte et porté par des missions à réussir (Northouse, 2007, 2016). Yukl (2013) ajoute que de par son charisme, le leader est en mesure de mettre en place des stratégies pour favoriser la réussite du

changement. Oreg (2003) spécifie que la focalisation à court terme se définit par des préoccupations à l'égard des inconvénients que le changement peut amener à court terme. Ainsi, il est permis de penser que dans la présente recherche, les directeurs d'établissement qui se sentiraient efficaces à gérer leurs subordonnés et dans leur rôle de leader pédagogique et qui feraient preuve de traits ou de comportements associés au facteur charisme de la dimension transformationnelle du leadership transformatif, seraient en mesure de mettre en place des stratégies pour atteindre leurs missions et seraient peu ou pas préoccupés par des obstacles à court terme que pourrait amener le changement.

En ce qui concerne le rôle intermédiaire du facteur stimulation intellectuelle de la dimension transformationnelle du leadership transformatif, celui-ci agit sur la relation entre la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail ainsi que la dimension recherche de routine de la disposition à résister au changement. Le facteur stimulation intellectuelle de la dimension transformationnelle du leadership transformatif se définit par la résolution de problème, l'augmentation de la motivation et de l'intérêt des subordonnés (Avolio, 1999). Pour rappel, Oreg (2003a, 2003b) mentionne que la recherche de routine représente la façon dont les individus tolèrent la routine et les stimulations. En tant que directeurs d'établissement d'enseignement qui se sentiraient efficaces dans la gestion de leur personnel et comme leaders pédagogiques et qui manifesteraient des comportements ou des traits qui permettent de stimuler ou motiver les subordonnés, ils seraient susceptibles d'accepter de mettre en place des changements en les observant comme des stimulations et des problèmes à résoudre. Ainsi, ils seraient en mesure de voir les changements, non pas comme une entrave à leur bien-être au travail et une perte de repère, mais plutôt comme une source de motivation.

Pour ce qui est du rôle intermédiaire du facteur reconnaissance personnelle de la dimension transformationnelle du leadership transformatif, celui-ci influence la relation entre la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et la dimension rigidité cognitive de la disposition à résister au changement. La reconnaissance personnelle est le fait de s'intéresser aux besoins de tous les subordonnés en étant à l'écoute de leurs besoins et de leurs désirs (Bass, 1985b). Ce facteur se rapproche de la définition de la dimension gestion du personnel et leadership pédagogique du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail. En effet, Northouse (2007, 2016) mentionne que le leader agit comme un coach auprès de son équipe en s'assurant que les attentes et les ambitions des subordonnés soient atteintes. Alors que Fernet *et al.* (2009) définissent la dimension gestion du personnel et le leadership pédagogique par le rôle de leader et de superviseur pédagogique des directeurs d'établissement d'enseignement. Oreg (2003) définit l'individu qui fait preuve de rigidité cognitive comme quelqu'un qui ne change pas d'avis et serait étroit d'esprit. Ainsi, les directeurs d'établissement d'enseignement superviseraient leur équipe en prenant en considération leurs besoins et leurs désirs, alors que la personne qui ferait preuve de rigidité cognitive pourrait ne pas prendre en compte l'avis de ses subordonnés. Donc, les résultats pourraient être compris par le fait que les directeurs d'établissement d'enseignement qui se sentiraient efficaces en tant que superviseur pédagogique et qui manifesteraient des traits ou des comportements associés à au facteur reconnaissance personnelle seraient peu susceptibles de faire preuve de rigidité cognitive.

Somme toute, le rôle intermédiaire de certains facteurs de la dimension transformationnelle du leadership transformatif pourrait être compris dans cette étude comme une aide à la gestion du changement, de par la nature même des comportements ou des traits que les directeurs d'établissement d'enseignement manifestent lorsqu'ils agissent selon certains facteurs de la dimension transformationnelle du leadership

transformatif. Leur sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de la gestion du personnel et le leadership pédagogique et leur leadership transformatif pourraient ainsi avoir une influence sur certaines dimensions de la disposition à résister au changement, à savoir la recherche de routine, la focalisation à court terme et la rigidité cognitive. Cependant, au regard des résultats présentés, cette conclusion ne peut être généralisée à l'ensemble des dimensions des variables à l'étude.

Cette partie présentait la discussion des résultats confirmatoires liés aux quatre hypothèses de recherche. En somme, les quatre hypothèses ont été discutées par le biais de l'analyse du cadre de référence.

Ce chapitre a d'abord permis de présenter la discussion des résultats descriptifs de chacune des variables présentées. Ensuite, il a discuté des résultats relatifs aux analyses confirmatoires obtenus pour chacune des quatre hypothèses à l'étude. Le prochain chapitre présente la conclusion de cette recherche.

## CONCLUSION

La présente recherche s'intéresse à la résistance au changement, un élément inhérent à la mise en place d'un changement, et qui peut, parfois, contribuer à l'échec de ce dernier. Les directeurs d'établissement d'enseignement sont au cœur des changements et ont pour charge de les implanter dans leurs établissements. Cependant, ils doivent gérer leur propre résistance avant de mettre en œuvre les transformations dans leurs établissements d'enseignement. Au regard de la littérature scientifique, le sentiment d'efficacité personnelle des directeurs d'établissement d'enseignement et le leadership de ces derniers sont, chacun, susceptibles d'avoir une influence sur la résistance au changement des individus. En outre, des écrits indiquent que le leadership transformatif serait susceptible de jouer un rôle intermédiaire entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement et leur disposition à résister au changement. Le problème de recherche identifié provient de la méconnaissance de l'influence du sentiment d'efficacité personnelle et du leadership sur la résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement québécois.

L'approche méthodologique de recherche choisie est corrélationnelle prédictive. Ce choix permet de déterminer s'il existe des relations entre les variables et d'observer le sens de ces relations. La collecte des données est menée à l'aide de la plateforme *SurveyMonkey* sur internet auprès de 126 directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement provenant de 11 régions administratives de la province

du Québec. Ces répondants remplissent un questionnaire d'informations personnelles ainsi que trois instruments de mesure, à savoir l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école (Fernet *et al.*, 2009), l'Échelle de Leadership autorapporté (Dussault *et al.*, 2013), et enfin, l'Échelle de disposition à résister au changement (Loi Zedda *et al.*, 2018), une traduction francophone du *Resistance to Change Scale* d'Oreg (2003a, 2003b).

Les résultats révèlent d'abord que les répondants se sentent assez efficaces au travail. De plus, en ce qui a trait à leur leadership, les directeurs d'établissement d'enseignant semblent tout à fait d'accord avec le fait qu'ils manifestent des comportements ou possèdent des traits associés au leadership transformationnel. Également, ils sont plutôt en accord avec le fait qu'ils manifestent des comportements qui sont liés à la dimension transactionnelle. Toutefois, ils sont tout à fait en désaccord avec le fait qu'ils manifestent des comportements associés au laissez-faire. Enfin, il semblerait que les répondants ne se perçoivent plutôt pas comme étant disposés à résister au changement.

En outre, les résultats concordent partiellement avec les quatre hypothèses de recherche. D'abord, ils indiquent que certaines dimensions du sentiment d'efficacité personnelle sont reliées à certaines dimensions de la disposition à résister au changement. Ensuite, ils montrent que certaines dimensions du sentiment d'efficacité personnelle sont reliées à quelques facteurs des dimensions transformationnelle et transactionnelle du leadership transformatif. Puis, ils relèvent que quelques facteurs de la dimension transformationnelle et la dimension laissez-faire du leadership transformatif sont reliés à certaines dimensions de la disposition à résister au changement. Enfin, ils indiquent également que tous les facteurs de la dimension transformationnelle jouent un rôle intermédiaire entre une dimension du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et trois dimensions de la disposition à résister au changement.

À la lumière de ces résultats, il apparaît que la disposition à résister au changement est peu présente chez les directeurs d'établissement d'enseignement, contrairement à celle d'autres populations, telle que celle des enseignants qui est déjà bien documentée (par ex. : Deniger *et al.*, 2006; Duclos, 2015; Fullan, 2003; Fullan et Quinn, 2018; Kamanzi *et al.*, 2019). Toutefois, la thématique de la résistance au changement reste une problématique importante dans le contexte de l'éducation, en raison des changements constants présents dans ce domaine (MELS, 2008) et de leurs effets sur les divers niveaux du système éducatif.

À cette fin, et dans le but de contribuer à la diminution de la résistance au changement et de ses effets négatifs, des retombées pratiques peuvent être présentées. Ces retombées revêtent une certaine importance puisque le sentiment d'efficacité personnelle et le leadership transformatif peuvent être, dans une certaine mesure, par certaines dimensions et à des degrés différents, des antécédents de la disposition à résister au changement, comme cela fut introduit dans la problématique et le cadre de référence de la présente étude. L'incidence du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et du leadership transformatif, ainsi que le rôle intermédiaire de la dimension transformationnelle du leadership transformatif, constituent des pistes intéressantes pour le développement et la mise en œuvre de la formation des directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement au Québec et ailleurs dans le monde.

D'abord, les résultats obtenus indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement aurait une certaine influence sur la disposition à résister au changement de ces derniers ainsi que sur leur leadership transformatif. Ces données constituent une perspective intéressante pour la formation des directeurs d'établissement d'enseignement. En effet, il conviendrait de valoriser l'insertion professionnelle afin de renforcer la formation par les pairs, le mentorat et le réseautage.



Tout comme l'indique et le préconise la recherche de Cattonar *et al.* (2007), ceci permettrait aux directeurs d'établissement d'enseignement de développer leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail par le biais des différentes sources, dont leurs expériences vicariantes (Bandura, 2007). De même, il demeure pertinent que les directeurs d'établissements d'enseignement proviennent du milieu éducatif afin qu'ils puissent se baser sur les changements qu'ils ont déjà vécus par le passé (réalisations personnelles) afin de gérer de façon optimale les changements à venir. Bandura (2007) indique que les individus ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé sont en mesure de visualiser des scénarios de réussite. Un sentiment d'efficacité personnelle lié au travail élevé permettrait donc aux directeurs d'établissements d'enseignement de s'adapter aux divers changements qu'ils doivent mettre en place (Walumbwa *et al.*, 2005). De plus, plusieurs auteurs (par ex.: Bandura, 1993; Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli, 1996; Williams, 2012) indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail des directeurs d'établissement d'enseignement pourrait être un facteur d'amélioration de la réussite scolaire des élèves.

Ensuite, le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement apparaît comme pouvant avoir une certaine influence sur la disposition à résister au changement. Aussi, il semble relié, dans une certaine mesure, au sentiment d'efficacité personnelle au travail. De plus, la dimension transformationnelle du leadership transformatif semble contribuer à la relation entre une dimension du sentiment d'efficacité personnelle lié au travail (gestion du personnel et leadership pédagogique) et certaines dimensions de la disposition à résister au changement. Ces résultats apportent une information intéressante quant à la pertinence de la formation des directeurs d'établissement d'enseignement en tant que leaders. Ils permettent d'appuyer la nécessité de continuer à former les directeurs d'établissements d'enseignement par le biais d'une formation universitaire encouragée par le MELS (Barnabé et Toussaint, 2018). En effet, Bass et Avolio (1990a) indiquent que les

habiletés de leadership peuvent s'acquérir. Il semble donc judicieux que les formateurs des directeurs d'établissement d'enseignement, mais aussi des enseignants, continuent d'encourager les pratiques associées aux leaderships transformationnel et transactionnel et proscrire les comportements associés au leadership laissez-faire. En se basant sur les études portant sur le leadership, ces formateurs peuvent également mettre en avant que le développement d'un leadership efficace dans un établissement d'enseignant est une condition considérée comme préalable à une école efficace (Marzano *et al.*, 2016 ; Yvon, 2019), et donc à la performance et à la réussite des élèves.

Enfin, même si les résultats de l'étude indiquent que les répondants estiment, en général, ne pas être disposés à résister au changement, cet état de fait ne s'applique probablement pas à tous les directeurs d'établissements d'enseignement. Dans l'objectif de contribuer au développement professionnel et à la formation des directeurs d'établissement qui seraient disposés à résister au changement, il convient de s'intéresser à certaines pistes. Par exemple, lors de l'implantation d'un quelconque changement, il convient de prendre le temps d'explicitier les objectifs et les plus-values des changements de façon précise afin de bien préparer les individus (Arcand, 2007, 2011). En outre, les craintes de chacun doivent être entendues. En effet, Duclos (2015) précise que l'être humain ne peut être considéré comme une machine et que les décideurs doivent prendre en considération les individus par la collaboration et l'écoute. À cet égard, Bareil (2008) propose le modèle des phases de préoccupations qui a pour objectif de s'intéresser à la réalité émotionnelle vécue par le participant à un changement précis. Fullan et Quinn (2018) ont construit, quant à eux, un plan d'action (« Cadre de cohérence ») qui permet d'exercer un leadership efficace et de procéder à des changements dans le système éducatif actuel tout en considérant le sens des changements. En effet, selon Fullan (2007), la signification du changement est au cœur de l'implantation de ce dernier. Pour terminer, la formation à la gestion du changement reste un incontournable pour tout individu qui doit le mettre en place (Arcand, 2011;

Fullan et Quinn, 2018; Rousseau, 2012). La gestion du changement et la nécessité de s'y attarder sont d'ailleurs mises en avant dans le référentiel des compétences des gestionnaires d'établissement d'enseignement en formation (MELS, 2008) et ce, même si aucune compétence spécifique n'y soit associée. Il paraît donc essentiel que les formateurs des directeurs d'établissement d'enseignement intègrent dans le cursus un module axé sur cette thématique de la gestion du changement.

Pour ce qui est des retombées théoriques, la présente recherche s'adjoint à celles qui s'intéressent à l'administration scolaire et au comportement organisationnel. Plus précisément, elle contribue au développement des connaissances quant à l'influence que peuvent avoir le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et le leadership transformatif sur la disposition à résister au changement des directeurs d'établissement d'enseignement québécois. En fait, il s'agit de la première étude qui s'intéresse aux liens entre ces variables chez un même individu. De plus, cette recherche innove puisqu'il semble qu'elle soit la première à s'attarder sur la disposition à résister au changement des directeurs d'établissement d'enseignement québécois. Enfin, il s'agit aussi de la première étude qui s'intéresse au rôle intermédiaire du leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement dans la relation entre leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et leur disposition à résister au changement.

Bien que cette étude souhaite, à sa mesure et à sa manière, contribuer au développement des connaissances dans le domaine de l'administration scolaire, il n'en demeure pas moins qu'elle comporte certaines limites. Ces limites sont liées aux écrits empiriques et théoriques présentés, au plan de l'expérience, à l'échantillon et à la mesure des concepts.

Cette recherche s'intéresse à la résistance au changement. Ce concept, bien que largement documenté, souffre d'un manque de consensus des chercheurs (Schiffer, 2011). En effet, il existe un nombre important d'écrits traitant de ce concept, mais peu se sont attardés à opérationnaliser ce phénomène en prenant en considération l'être humain (Duclos, 2015), et encore moins auprès des directeurs d'établissement d'enseignement (Loi Zedda *et al.*, 2017). La théorie retenue pour cette étude est celle issue des travaux d'Oreg (2003a, 2003b, 2006) qui s'attarde sur les dimensions affective, cognitive et comportementale de la résistance au changement. Les instruments de mesure issus de cette théorie ont été analysés et testés par plusieurs chercheurs (par ex.: Angel et Steiner, 2013; Arciniega et Gonzalez, 2009; Loi Zedda *et al.*, 2018; Skasvik et Hetland, 2009; Stewart *et al.*, 2009a, 2009b), sans pour autant que ces derniers s'intéressent à la théorie dans son intégralité. Seuls Oreg et ses collègues (par ex.: 2003a, 2003b, 2006; Oreg et Berson, 2011; Oreg et Goldenberg, 2015) ont testé la théorie de ce dernier. L'état actuel des recherches ne permet donc pas de valider la théorie d'Oreg (2003a, 2003b, 2006). De plus, certains critiquent la mesure du *Resistance to Change scale* en raison des résultats obtenus pour vérifier la validité de cet instrument (Skasvik et Hetland, 2009; Stewart *et al.*, 2009a, 2009b). Tout comme ce fut le cas dans la présente recherche, les résultats ne correspondent pas aux normes établies par DeVellis (2017). Les résultats doivent donc être pris en considération avec un certain regard critique.

De même, l'absence de travaux antérieurs mettant en relation les trois variables à l'étude chez la même population constitue une limite à cette étude. En effet, aucune étude ne s'attarde à étudier les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership transformatif et la disposition à résister au changement auprès des directeurs d'établissement d'enseignement. Aussi, dans plusieurs travaux, les études ne discutent pas particulièrement des résultats pertinents à la présente recherche. De plus, le leadership transformatif de Bass (1985b) est habituellement étudié sous

l'angle des subordonnés. Ces constats ont rendu la rédaction des hypothèses et la discussion des résultats relativement complexes. Or, lorsqu'un chercheur est en mesure de s'appuyer sur un certain nombre d'écrits empiriques, il est plus aisé de formuler des hypothèses. Cela lui permet également de discuter des résultats en s'appuyant sur ces écrits empiriques, et par conséquent, d'enrichir cette discussion.

Également, la méthode corrélationnelle a été privilégiée dans cette recherche en raison de l'absence d'étude sur le sujet et de par la nature des variables qui sont difficilement manipulables chez l'être humain pour des raisons de faisabilité et éthiques. Toutefois, ce choix amène une limite quant à l'interprétation des résultats, car il ne permet pas de mener à une conclusion de cause à effet. Cette présente recherche permet uniquement d'indiquer le degré et la nature des relations entre les variables étudiées (Robert, 1988a). Aussi, comme il ne s'agit pas d'une étude longitudinale, le plan d'expérience est à mesure unique. Par conséquent, cette recherche ne permet pas de déterminer si les relations observées se maintiennent dans le temps.

Aussi, la méthode d'échantillonnage choisie est non probabiliste par choix raisonné. Malheureusement, malgré les avantages que cette méthode offre, il reste qu'elle ne permet pas de préciser l'erreur d'échantillonnage (Fortin, 2010). Dès lors, ce type d'échantillonnage constitue une limite puisque l'échantillonnage ne peut être aussi précis et représentatif qu'un échantillon probabiliste (Fortin, 2010; Gauthier et Beaud, 2009). En outre, le taux de réponse de cette recherche est d'environ 5,5%, ce qui peut être qualifié de très faible. Le type d'échantillonnage et le faible taux de participation limitent donc la généralisation des résultats (Fortin, 2010; Gauthier et Beaud, 2009).

De plus, certaines limites sont liées aux instruments de mesure utilisés dans la présente recherche. D'abord, comme indiqué précédemment, l'Échelle de Leadership Autorapporté (Dussault *et al.*, 2013) utilisée afin de mesurer le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement montre une cohérence interne en deçà de la norme minimale indiquée par DeVellis (2017), et ce, en ce qui a trait à la dimension laissez-faire. De même, la traduction francophone de Loi Zedda *et al.* (2018) de l'Échelle de disposition à résister au changement indique aussi une consistance interne en deçà de la norme minimale de DeVellis (2017), et ce, en ce qui concerne la dimension recherche de routine. Par conséquent, il est possible que les résultats de cette étude soient affectés par les limites de ces deux instruments. Ensuite, la traduction francophone de Loi Zedda *et al.* (2018) de l'Échelle de disposition à résister au changement, ainsi que sa version originale le *Resistance to Change Scale* (Oreg, 2003a, 2003b, 2006) ne permettent de mesurer que la disposition à résister au changement. Cet instrument de mesure ne permet donc pas d'étudier la résistance au changement.

Enfin, tel que cela a été relevé précédemment, la désirabilité sociale (Edwards, 1957) peut être considérée comme une limite dans la présente recherche. En effet, il est possible que les répondants aient souhaité répondre de manière à être acceptés par les interlocuteurs et de façon à correspondre à ce qui est attendu des directeurs d'établissement d'enseignement. Ainsi, ils se seraient peut-être surévalués. Pour contrecarrer ce biais, il est possible d'éviter d'interroger les répondants sur certaines dimensions comme le proposent Dussault *et al.* (2018) en ce qui a trait à la dimension laissez-faire du leadership transformatif. Aussi, il serait envisageable de demander aux subordonnés de remplir l'instrument ayant trait au leadership. Cependant, d'autres précautions doivent être prises afin d'éviter d'autres biais tels que l'effet de halo qui peut subvenir dans ce type de recherche.

À la lumière des résultats obtenus et des limites relevées, certaines pistes peuvent être proposées pour la recherche future. Comme l'indique la présente étude, la théorie présentée par Oreg (2003a, 2003b) doit être étudiée dans un contexte de changement précis. La présente recherche s'est attardée uniquement sur la disposition à résister au changement puisqu'elle n'est pas contextualisée à un changement particulier. Par conséquent, elle ne permet pas de déterminer le degré de résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement. Dès lors, il pourrait être intéressant de réaliser une recherche qui aurait trait à un changement précis et de mesurer les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié au travail, le leadership transformatif des directeurs d'établissement d'enseignement, leur disposition à résister au changement et leur attitude à l'égard du changement (via l'instrument *Change Attitude Scale* d'Oreg, 2006). Cette nouvelle étude permettrait de compléter les informations récoltées dans la présente recherche et de comparer les résultats obtenus.

En outre, des études complémentaires peuvent être réalisées dans l'objectif de pallier aux limites du devis corrélationnel prédictif et au manque de recherches empiriques portant sur la relation entre les trois variables à l'étude. Entre autres, il est possible grâce à la démonstration répétée effectuée par des chercheurs indépendants et sur des échantillons différents de proposer des hypothèses de relations causales (Ladouceur et Bégin, 1986). Il est, par exemple, possible d'atteindre la généralisation des résultats à l'ensemble des directeurs d'établissement d'enseignement en reprenant la présente recherche auprès des plusieurs autres échantillons tirés de la population à l'étude. Dans le même ordre d'idées, il est peut-être pertinent que l'expérience de recherche prévoie des mesures répétées afin de déterminer si les résultats se maintiennent dans le temps.

Ensuite, afin de pallier aux limites de la présente étude, il conviendrait de valider à la structure factorielle de la théorie d'Oreg (2003a, 2003b), son modèle et ses outils de mesure. Cette étape nécessaire permettrait de comparer et d'interpréter les résultats de façon plus rigoureuse d'étude en étude. En effet, malgré les résultats acceptables obtenus lors de la traduction francophone de Loi Zedda *et al.* (2018) de l'Échelle de disposition à résister au changement, ces derniers ne se répètent que partiellement dans la présente étude. De même, tout comme la traduction francophone de Loi Zedda *et al.* (2018) de l'Échelle de disposition à résister au changement, les résultats de l'Échelle de Leadership Autorapporté (Dussault *et al.*, 2013) doivent être observés avec une certaine distance critique et d'autres recherches doivent être menées pour s'assurer de la validité de ces instruments.

Aussi, afin d'éviter le biais de la désirabilité sociale, il semble pertinent de réaliser cette recherche auprès d'enseignants et de directeurs d'établissement d'enseignement. Cette démarche permettrait d'observer le leadership des directeurs d'établissement d'enseignement du point de vue des subordonnés et de s'intéresser à la disposition à résister au changement de ces deux populations. Il est également possible de supprimer la dimension laissez-faire de l'instrument relatif au leadership transformatif tel que Dussault *et al.* (2018) l'ont réalisé lors de leur recherche portant sur la validation de l'Échelle de leadership transformatif autorapporté des officiers de police.

Somme toute, malgré les limites exposées, cette recherche présente certaines données qui peuvent avoir des retombées pratiques et théoriques pertinentes et importantes, notamment quant à la formation des directeurs d'établissement d'enseignement. Elle soulève aussi des pistes de recherche intéressantes pour le milieu de l'éducation.



## ANNEXE A

### CERTIFICATS D'ÉTHIQUE

Le 25 novembre 2016

Madame Maude Loi Zedda  
Étudiante  
Département des sciences de l'éducation

Madame,

J'accuse réception des documents corrigés nécessaires à la réalisation de votre protocole de recherche intitulé **Résistance au changement des directeurs d'école à l'égard d'un changement organisationnel : relations avec leur leadership et leurs sentiments d'autoefficacité et de solitude au travail** en date du 24 novembre 2016.

Une photocopie du certificat portant le numéro (CER-16-229-07.18) vous sera acheminée par courrier interne. Sa période de validité s'étend du 25 novembre 2016 au 25 novembre 2017.

Nous vous invitons à prendre connaissance de votre certificat qui présente vos obligations à titre de responsable d'un projet de recherche.

Je vous souhaite la meilleure des chances dans vos travaux et vous prie d'agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FANNY LONGPRÉ  
Agente de recherche  
Décanat de recherche et de la création

FL/mct

p. j. Certificat d'éthique

c. c. M. Stéphane Thibodeau, professeur au Département des sciences de l'éducation

Le 17 octobre 2017

Madame Maude Loi Zedda  
Étudiante  
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Les membres du comité d'éthique de la recherche vous remercient de leur avoir acheminé une demande de renouvellement pour votre protocole de recherche intitulé : **Résistance au changement des directeurs d'école à l'égard d'un changement organisationnel : relations avec leur leadership et leurs sentiments d'autoefficacité et de solitude au travail** (CER-16-229-07.18) en date du 16 octobre 2017.

Lors de sa 240<sup>e</sup> réunion qui aura lieu le 17 novembre 2017, le comité entérinera l'acceptation de la prolongation de votre certificat jusqu'au 25 novembre 2018. Cette décision porte le numéro CER-17-240-08-02.07.

Veillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

SOPHIE PARENT  
Agente de recherche  
Décanat de la recherche et de la création

SP/kl

p. j. Certificat d'éthique

c. c. M. Stéphane Thibodeau, professeur au Département des sciences de l'éducation



Le 12 octobre 2018

Madame Maude Loi Zedda  
 Étudiante  
 Département des sciences de l'éducation

Madame,

Les membres du comité d'éthique de la recherche vous remercient de leur avoir acheminé une demande de renouvellement pour votre protocole de recherche intitulé : Résistance au changement des directeurs d'école à l'égard d'un changement organisationnel : relations avec leur leadership et leurs sentiments d'autoefficacité et de solitude au travail (CER-16-229-07.18) en date du 11 octobre 2018.

Lors de sa 251<sup>e</sup> réunion qui aura lieu le 16 novembre 2018, le comité entérinera l'acceptation de la prolongation de votre certificat jusqu'au 25 novembre 2019. Cette décision porte le numéro CER-18-251-08-02.08.

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FANNY LONGPRÉ  
 Agente de recherche  
 Décanat de la recherche et de la création

FL/mct

p. j. Certificat d'éthique

c. c. M. Stéphane Martineau, professeur au Département des sciences de l'éducation

## ANNEXE B

### COURRIEL D'INVITATION

Courriel adressé aux directeurs(trices) et directeurs(trices) adjoints(tes) d'établissement d'enseignement

Objet : Invitation à participer à une étude

Bonjour,

Je m'appelle Maude Loi Zedda et je suis doctorante en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). J'aurais besoin de votre aide pour réaliser mon étude doctorale supervisée par les professeurs Stéphane Thibodeau et Pascal Forget.

Cette recherche porte sur la résistance au changement des directeurs(trices) et directeurs(trices) adjoints(tes) d'établissement d'enseignement. Plus précisément, l'objectif est d'identifier les relations entre leur leadership, leurs sentiment d'efficacité et de solitude au travail ainsi que leur résistance au changement.

Votre participation à cette étude consiste à remplir un questionnaire électronique. Vous devriez prévoir environ 15 minutes pour le remplir. Pour ce faire, cliquez sur le lien ci-dessous. Vous pourrez ainsi accéder à la page Internet qui contient la lettre d'information et de consentement ainsi que le questionnaire.

<https://fr.surveymonkey.com/r/RTCthese>

Votre participation est grandement appréciée!

Cordialement,

Maude Loi Zedda  
Étudiante au doctorat en éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières

## ANNEXE C

### RELANCE DU COURRIEL D'INVITATION

Courriel adressé aux directions et directions adjointes d'établissements scolaires

Objet : Invitation à participer à une étude (rappel)

Bonjour,

Au cours des derniers mois, vous avez reçu un courriel sollicitant votre participation à une étude. Si vous y avez déjà répondu, je vous en remercie et vous pouvez ignorer ce message.

Je m'appelle Maude Loi Zedda et je suis doctorante en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). J'aurais besoin de votre aide pour réaliser mon étude doctorale supervisée par les professeurs Stéphane Thibodeau et Pascal Forget.

Cette recherche porte sur la résistance au changement des directions et directions adjointes d'établissements scolaires. Plus précisément, l'objectif est d'identifier les relations entre leur leadership, leurs sentiments d'efficacité et de solitude professionnelles, ainsi que leur résistance au changement.

Votre participation à cette étude consiste à remplir un questionnaire électronique. Vous devriez prévoir environ 15 minutes pour le remplir. Pour ce faire, cliquez sur le lien ci-dessous. Vous pourrez ainsi accéder à la page internet qui contient le formulaire de consentement et le questionnaire.

<https://fr.surveymonkey.com/r/RTCthese>

Votre participation est grandement appréciée !

Cordialement,

Maude Loi Zedda  
Étudiante au doctorat en éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières

## ANNEXE D

### INFOLETTRE FQDE

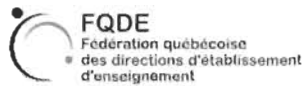
Subscribe

Past Issues

Translate

Infolettre FQDE n°1 - 28 août 2018

[Ouvrir dans votre navigateur](#)



#### Espace direction : les inscriptions

Nous vous en parlons depuis près d'un an, la plateforme virtuelle **Espace direction** a été conçue pour vous !

Si ce n'est pas déjà fait, vous recevrez bientôt une invitation pour vous connecter et devenir membre de la plateforme FQDE. La procédure est simple, votre code d'utilisateur sera votre courriel et vous aurez à entrer un mot de passe qui pourra être sauvegardé pour éviter de l'inscrire à chaque fois.

Pour ceux qui ont déjà reçu leur accès, **vous pouvez dès à présent aller compléter votre profil et consulter nos documents** en ligne.

Après une première connexion via le courriel d'Isabelle Gervais de C2D (votre inscription), vous pourrez accéder rapidement à la plateforme via un bouton **Espace direction** cliquable depuis notre site web :



Sur **Espace direction** vous trouverez, entre autres, l'ensemble des actualités de la FQDE

(positionnement de la Fédération sur les sujets d'actualité, activités, parution dans les médias, etc.), une bibliothèque avec de nombreux documents de références, des outils (aide-mémoire à la fonction, etc.), ainsi que de courtes vidéos explicatives sur des sujets tels que le CRR et autres aspects de la Loi 105. **Espace direction** est encore en développement et la version actuelle n'est pas définitive. Cette plateforme sera mise à jour régulièrement et de nouveaux documents y seront déposés chaque semaine, dès cet automne. C'est également à partir de la plateforme **Espace direction** que vous pourrez avoir accès au formulaire d'inscription pour le congrès !

N'oubliez pas de venir consulter votre **Espace direction** régulièrement !

### CPD : demandes de subvention

Le **15 novembre** est la date limite pour présenter une demande de subvention individuelle pour les **directions d'établissement** qui sont inscrites au DESS, à la maîtrise ou au doctorat. Le document **d'information 2018-2019** et les formulaires sont disponibles sur le site de la FQDE à l'onglet CPD, [www.fqde.qc.ca](http://www.fqde.qc.ca).

Les demandes pour les projets de parcours de professionnalisation doivent être transmises au plus tard le **30 octobre**. Pour les projets collectifs d'association (PCA), ils doivent être transmis au plus tard le **15 octobre**.

Les formulaires doivent obligatoirement être envoyés de façon électronique. Lorsque vous aurez complété l'opération, vous recevrez un avis de confirmation. Si vous ne recevez pas cet avis, il est probable que vous ayez omis de compléter un champ et que la transmission ait échoué.

Une réponse vous sera envoyée par courriel au plus tard à la mi-janvier. Il est important de prendre connaissance de la lettre dans laquelle vous trouverez la procédure de réclamation.

### Questionnaire étude doctorale : la résistance au changement des directions

Une doctorante en éducation à l'UQTR aurait besoin de votre aide pour réaliser son étude doctorale supervisée par les professeurs Stéphane Thibodeau et Pascal Forget.

Cette recherche porte sur la résistance au changement des directeurs(trices) et directeurs(trices) adjoints(tes) d'établissement d'enseignement. Plus précisément, l'objectif est d'identifier les relations entre leur leadership, leurs sentiments d'efficacité et de solitude au travail ainsi que leur résistance au changement.

Votre participation à cette étude consiste à remplir un questionnaire électronique (environ 15 minutes pour le remplir).

[Cliquez ICI pour accéder au sondage.](#)

#### Activités des communications (depuis le 1er juillet 2018)

- 16 août 2018 : Journal de Québec - Entrevue de Lorraine Normand-Charbonneau suite à la directive du ministre sur les frais chargés aux parents [Lire l'article ICI](#)
- 21 août 2018 : Journal de Québec - Entrevue de Lise Madore suite aux balises d'exemption pour les cours d'éducation à la sexualité [Lire l'article ICI](#)
- 21 août 2018 : Communiqué de presse de la FQDE - Changement de présidence à la FQDE [Lire ICI](#)
- 23 août 2018 : [Bulletin-espèces n.1](#)





## RÉFÉRENCES

- Assemblée Nationale du Québec (2020). *Projet de loi n° 40*. Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires. Récupéré de <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2020C1F.PDF>
- Allison, L. (2007). *The effects of person-organization fit, needs-supplies fit, and type of change on resistance to change*. (Mémoire de maîtrise). Wayne State University. Récupéré de <https://search.proquest.com/docview/304799538?pq-origsite=gscholar>
- Angel, V. et Steiner, D. D. (2013). « Je pense, donc je résiste »: Théorie de justice et personnalité dans l'explication de la résistance au changement. *Revue internationale de psychologie sociale*, 1(26), 61-99.
- Antonakis, J., Avolio, B. J. et Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295.
- Arcand, M. (2007). *La gestion du changement : vingt et une questions pour mieux appréhender et gérer les transformations organisationnelles*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Arcand, M. (2011). *La gestion stratégique du changement : conceptions théoriques, modèles diagnostiques et choix de l'intervention*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Arciniega, L. M. et Gonzalez, L. (2009). Validation of the Spanish-language version of the resistance to change scale. *Personality and Individual Differences*, 46, 178-182.

- Arciniega, L. M. et Maldonado, A. (2011). Assessing the impact of dispositional resistance to change on organizational attraction. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 798.
- Argyris, C. et Schön, D. (1978). *Organizational learning*. Reading : Addison-Wesley.
- Armenakis, A. A. et Bedeian, A. G. (1999). Organizational change: a review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 293-315.
- Armenakis, A. A., Bernerth, J. B., Pitts, J. P. et Walker, H. J. (2007). Organizational change recipients' beliefs scale development of an assessment instrument. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(4), 481-505.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G. et Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46, 681-703.
- Arthur, J. (2011). *Lean six sigma for hospitals: simple steps to fast, affordable, and flawless healthcare*. New York : McGraw-Hill.
- Ashford, S. J. (1988). Individual strategies for coping with stress during organizational transitions. *Journal of Applied Behavioral Science*, 24(1), 19-36.
- ASQ. (2017). ASQ: The Global Voice of Quality. Dans *What we do*. Récupéré de <https://asq.org/about-asq/what-we-do>
- Avey, J. B., Wernsing, T. S. et Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48-70.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., Walumbwa, F. O. et Zhu, W. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire Manual (3<sup>e</sup> éd.)*. Redwood City : Mind Garden.

- Aydin, A., Sarier, Yi. et Uysal, Ş. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 806-811.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York City : W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. Dans E. A. Locke (dir.), *The Blackwell handbook of principles of organizational behavior* (p. 120-136). Malden : Oxford University Press.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. et Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A. et Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028.
- 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. (2010). Les cadres face aux changements. *Gestion*, 34(4), 30.
- Bareil, C. (2013). Two paradigms about resistance to change. *Organization Development Journal*, 31(3), 59-71.

- Bareil, C. et Savoie, A. (1999). Comprendre et mieux gérer les individus en situation de changement organisationnel. *Gestion*, 24(86-94).
- Barnabé, C. (1997). *La gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal : Éditions Logiques.
- Barnabé, C. et Toussaint, P. (2018). *L'administration de l'éducation. Une perspective historique* (2e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Barraza, M. F. S., Smith, T. et Dahlgaard-Park, S. M. (2009). Lean-kaizen public service: An empirical approach in Spanish local governments. *TQM Journal*, 21(2), 143-167.
- Barrère, A. (2013). *Sociologie des chefs d'établissement: Les managers de la République*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bass, B. M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York : The Free Press.
- Bass, B. M. (1985a). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.
- Bass, B. M. (1985b). *Leadership and performance beyond expectations*. New York : The Free Press.
- Bass, B. M. (1985c). *Multifactor Leadership Questionnaire*. New York : The Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, & managerial applications* (3e éd.). New York : The Free Press.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-139.
- Bass, B. M. (1998). *Transformation leadership: Industry, military and educational impact*. Mahway : Lawrence Erlbaum Associates.

- Bass, B. M. et Avolio, B. J. (1990a). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European industrial training*, 14(4), 468-478.
- Bass, B. M. et Avolio, B. J. (1990b). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto : Consulting Psychologists Press.
- Bass, B. M. et Avolio, B. J. (1993a). Transformational leadership: A response to critiques. Dans R. Chermers, M. M. et Ayman (dir.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (p. 49-80). San Diego : Academic Press.
- Bass, B. M. et Avolio, B. J. (1993b). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121.
- Bass, B. M. et Avolio, B. J. (1994). *Transformational leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto : Consulting Psychologists Press.
- Bass, B. M. et Avolio, B. J. (1995). *The Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto : Mind Garden.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. et Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bass, B. M. et Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York City : Free Press.
- Bateh, J., Castamede, M. E. et Farah, J. E. (2013). Employee resistance to organizational change. *International Journal of Management & Information Systems*, 17(2), 113-116.
- Battle, T. F. (2015). *Transformational principal leadership: A study of leaders' competencies, dispositions and actions in a turnaround context*. (thèse de doctorat). University of Minnesota. Récupéré de <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/174915>

- Bellet, C. (2015, 2 novembre). Compressions en éducation: Retour des chaînes de parents et d'élèves autour des écoles. *Le Huffington Post Québec*.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Bentler, P. M. et Wu, E. J. C. (2006). *EQS Structural equations program (6.2)*. Encino : Multivariate Software.
- Boga, I. et Ensari, N. (2009). The role of transformational leadership and organizational change on perceived organizational success. *The Psychologist-Manager Journal*, 12, 235-251.
- Bouchamma, Y. (2007). Construction de l'identité professionnelle. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement* (p. 233-255). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boudreault, R., Demeuse, M. et Yvon, F. (2016). L'école (primaire) a-t-elle besoin de directeur et de directrices ? *Éducateur*, 1, 36-37.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., ... Kalubi, J.-C. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 487-508.
- Brassard, A. et Lapointe, P. (2018). Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation: de quoi s'agit-il? *Éducation et francophonie*, XLVI(1), 11-32.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Brown, J. et Quarter, J. (1994). Resistance to change: The influence of social networks on the conversion of a privately-owned unionized business to a worker cooperative. *Economic and Industrial Democracy*, 15(2), 259-282.
- Browne, M. W. et Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen et J. S. Long (dir.), *Testing Structural Models* (p. 136-162). Newbury Park : Sage Publications.

- Buhl, L. C. (1974). Mariners and machines: Resistance to technological change in the American navy. *Journal of American History*, 61(3), 703-727.
- Burgess, R. (2014). *A correlational analysis of empowerment with resistance to change*. (Thèse de doctorat). Walden University. Récupéré de <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/176/>
- Burke, W. W. (2002). *Organizational change: Theory and practice*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Burns, J. M. (2010). *Leadership*. New York City : Harper Perennial.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management* (3e éd.). London : Sage Publications.
- Bycio, P., Hackett, R. D. et Allen, J. S. (1995). Further assessments of Bass (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 468-478.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS : Basic concepts, applications, and programming* (2e éd.). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Çalik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H. et Kiliç, A. Ç. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2498-2504.
- Campbell, J. (1986). Labs, fields, and straw issues. Dans E. A. Locke (dir.), *Generalizing from Laboratory to Field Settings* (p. 269-279). Lexington : Lexington Books.
- Carlstrom, E. et Olsson, L.-E. (2014). The association between subcultures and resistance to change – in a Swedish hospital clinic. *Journal of Health Organization and Management*, 28(4), 458-476.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXIe siècle. *Savoirs*, 5(Hors série), 9-50.

- Carton, G. D. (1999). *Éloge du changement: Leviers pour l'accompagnement individuel et professionnel*. Paris : Village mondial.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J.-G., Larose, F., Riopel, M.-C., Tardif, M., ... Wright, A. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada: contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)*. Montréal : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation.
- Champagne, S. (2015, 15 décembre). Des écoles anglophones ferment leurs portes. *La Presse*.
- Charbonneau, C. (1988). Problématique et hypothèse d'une recherche. Dans M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3e éd., p. 59-77). St-Hyacinthe : Edisem.
- Charbonnier-Voirin, A. (2013). L'influence des traits de personnalité sur les composantes de la performance adaptative des salariés. *Revue de gestion des ressources humaines*, 2(88), 17-32.
- Chemers, M. M., Watson, C. B. et May, S. T. (2000). Dispositional affect and leadership effectiveness: A comparison of self-esteem, optimism, and efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 267-277.
- Chen, G., Gully, S. M. et Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62-83.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. Dans T. Schaufeli, W. B., Maslach, C., Marek (dir.), *Professional Burnout: Recent developments in theory and research* (p. 135-143). Washington : Taylor et Francis Group.
- Chou, C. P. et Bentler, P. M. (1990). Model modification in covariance structure modeling : A comparison among likelihood ratio, Lagrange multiplier, and Wald tests. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 115-136.
- Chung, S.-H., Su, Y.-F. et Su, S.-W. (2012). The impact of cognitive flexibility on resistance to organizational change. *Social Behavior and Personality*, 40(5), 735-746.



- Cloutier, M. (2007). *Liens entre les préoccupations de directeurs d'école primaire et leurs stratégies pour implanter le curriculum et consolider le fonctionnement du conseil d'établissement*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de <https://core.ac.uk/download/pdf/80346444.pdf>
- Coch, L. et French, J. R. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 1, 512-532.
- Collerette, P. (1997). *Le changement organisationnel : théorie et pratique. Le changement planifié : une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P. (2008). Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique. *Télescope*, 14(3), 33-49.
- Conner, D. R. (1992). *Managing at the speed of change how resilient managers succeed and prosper where others fail*. Toronto : Random House.
- Conseil du trésor. (2014). *Guide sur la gestion axée sur les résultats*. Québec: Secrétariat du Conseil du trésor.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Diriger une école secondaire: un nouveau contexte, de nouveaux défis*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Corbo, L. (2015, 2 septembre). Il y a de ces endroits où la conscientisation peut se transformer aisément en mobilisation lorsqu'il y a consensus social. *Le Nouvelliste*.
- Coriveau, L. (2004). Identification professionnelle ou suridentification à la profession ? *Éducation et francophonie*, XXXII(2), 95-110.
- Crow, G., Day, C. et Moller, J. (2016). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 1-13.
- Daly, A. J., Der-Martirosian, C., Ong-Dean, C., Park, V. et Wishard-Guerra, A. (2011). Leading under sanction: Principals' perceptions of threat rigidity, efficacy, and leadership in underperforming Schools. *Leadership & Policy in Schools*, 10(2), 171-206.

- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 93(2), 243-260.
- Deniger, M.-A., Kamanzi, P. C., Chabot, N., Fiset, M. et Hébert, C. (2006). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise: la qualité de sa mise en œuvre et ses efforts perçus à ce jour. Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Dent, E. B. et Goldberg, S. (1999). Challenging « Resistance to change ». *The Journal of Applied Behavioral Science*, 35(1), 25-41.
- Despatie, A.-L. (2014, 2 octobre). D'autres commissions scolaires coupent dans l'aide aux devoirs. *Radio-Canada*.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development : theory and applications* (4e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Di Fabio, A. (2011). Intelligence émotionnelle et résistance au changement : quelques résultats empiriques. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 17(1), 91-106.
- Diamond, M. A. (1986). Resistance to change: a psychoanalytic critique of Argyris and Schön's contributions to organization theory and intervention. *Journal of Management Studies*, 23(5), 543-562.
- Dion-Viens, D. (2014, 18 septembre). Commission scolaire de la Capitale: trois fois plus de compression l'an prochain. *Le Soleil*.
- Doman, M. S. (2011). A new lean paradigm in higher education: A case study. *Quality Assurance in Education*, 19(3), 248-262.
- Duclos, A.-M. (2015). La résistance au changement: un concept désuet et inapproprié en éducation. *Psychologie & Éducation*, 1, 33-45.
- Dussault, M., Deschênes, A.-A. et Frenette, É. (2018). Police officer transformational leadership: Development and validation of a self-reported Scale. *American Journal of Applied Psychology*, 7(6), 67-72.

- Dussault, M., Frenette, É. et Fernet, C. (2013). Leadership: Validation of a self-report scale. *Psychological Reports*, 112(2), 419-436.
- Dussault, M., Valois, P. et Frenette, É. (2007). Validation de l'échelle de leadership transformatif du directeur d'école. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 13(2), 37-52.
- Dutercq, Y. (2006). Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissements. Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (p. 141-152). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dutrisac, R. (2015, 22 septembre). Blais défend les coupes dans la persévérance scolaire. *Le Devoir*.
- Edwards, A. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. New York : The Dryden Press.
- Eisenbach, R., Watson, E. et Pillai, R. (1999). Transformational leadership in the context of organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 12(2), 80-89.
- Erwin, D. G. et Garman, A. N. (2010). Resistance to organizational change: linking research and practice. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(1), 39-56.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2006). *La FAE lance l'appel à la formation d'une coalition pour corriger la réforme de l'éducation*. Récupéré de <https://www.lafae.qc.ca/communiqués/la-fae-lance-lappel-a-la-formation-dune-coalition-pour-corriger-la-reforme-de-leducation/>
- Fédération autonome de l'enseignement. (2020). Fermeture des établissements scolaires au Québec: le gouvernement prend la bonne décision. Récupéré de [https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2020/03/2020-03-11-COVID-19\\_Fermeture-des-%C3%A9tablissements-rev.pdf](https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2020/03/2020-03-11-COVID-19_Fermeture-des-%C3%A9tablissements-rev.pdf)
- Federici, R. A. (2012). *Principal self-efficacy: The benefits of efficacy beliefs for adaptive functioning*. (Thèse de doctorat). Norwegian University of Science and Technology. Récupéré de <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269577>

- Federici, R. A. (2013). Principals' self-efficacy: Relations with job autonomy, job satisfaction, and contextual constraints. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 73-86.
- Federici, R. A. et Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: Assessing a Norwegian principal self-efficacy Scale. *Social Psychology of Education, 14*(4), 575-600.
- Federici, R. A. et Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education, 15*(3), 295-320.
- Federici, R. A. et Skaalvik, E. M. (2014). Teacher and principal self-efficacy: Relations with autonomy and emotional exhaustion. Dans B. L. Shari (dir.), *Self-Efficacy in School and Community Settings*. New York City : Nova Science Publishers.
- Fernet, C., Austin, S. et Dussault, M. (2009). L'importance de la spécificité des rôles professionnels lors de l'évaluation de la perception d'efficacité personnelle des directions d'école. Communication présentée au *31e Colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE)*. Québec.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York City : McGraw-Hill.
- Fisher, Y. (2014). The timeline of self-efficacy: changes during the professional life cycle of school principals. *Journal of Educational Administration, 52*(1), 58-83.
- Foote, N. (2001). The futility of resistance. Dans *Computerworld*. Récupéré de <https://www.computerworld.com/article/2589854/the-futility--of-resistance---to-change-.html>
- Ford, J. et Ford, L. (2009). Decoding resistance to change. *Harvard Business Review, 87*(4), 99-104.

- Forget, P., Samson, G., Thibodeau, S., Cloutier, M. et Luckerhoff, J. (2014). Démarche d'implantation de l'approche Lean dans la gestion de l'éducation: vers de meilleurs services à moindres coûts? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-24.
- Forget, P., Thibodeau, S., Huot, A., Loi Zedda, M. et Comtois, J. (2015). Perception et déploiement d'une approche d'amélioration continue dans une organisation scolaire québécoise. Communication présentée au *11e Congrès International de Génie Industriel - CIGI*. Québec.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Françoise, D. (2016). *Pleine-conscience et management: effet de la mindfulness sur la relation au travail et le style de leadership des managers*. (Thèse de doctorat). Université Grenoble Alpes. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01452592>
- Frenette, M., Frank, K. et Deng, Z. (2020). School closures and the online preparedness of children during the COVID-19 pandemic. *Social Analysis and Modelling Division*. Statistics Canada. Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-626-x/11-626-x2020001-eng.htm>
- Fullan, M. (1997). Leadership for change. Dans M. Fullan (dir.), *The challenge of school change: A collection of articles* (p. 115-136). Arlington Heights : IRI/SkyLight Training and Publishing.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4e éd.). New York City : Teacher College Press.
- Fullan, M. (2010). Positive pressure. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), *Second international handbook of educational change* (p. 119-130). London : Springer.
- Fullan, M. (2014). Preface. Dans M. Fullan (dir.), *The Principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco : Jossey-Bass.

- Fullan, M. et Quinn, J. (2018). *La cohérence. Mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gather Thurler, M. (1993). Renouveau pédagogique et responsabilités de la direction de l'établissement. Dans *AFIDES : Actes du Colloque Le directeur, la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique*. Coppet, Suisse.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeurs.
- Gauthier, B. et Beaud, J. P. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K. et Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
- Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12(3), 472-485.
- Goksoy, S. (2013). The role of the educational manager's in the management of change. *International Journal of Academic Research*, 5(6), 188-193.
- Gorton, R. A. et Alston, J. A. (2012). *School leadership & administration : important concepts, case studies, & simulations*. *School leadership and administration* (9e éd.). New York City : McGraw-Hill.
- Gouvernement du Québec. (2000). *Loi sur l'administration publique*. Québec: Recueil des lois et des règlements du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Cinq années de gestion axée sur les résultats au gouvernement du Québec: Rapport sur la mise en œuvre de la loi sur l'administration publique*. Québec: Secrétariat du Conseil du trésor.
- Gouvernement du Québec. (2014a). *Budget 2014-2015 - 4 juin 2014. Plan budgétaire*, 548. Québec: Secrétariat du Conseil du trésor.

- Gouvernement du Québec. (2014b). *Modernisation de la gestion publique: Guide sur la gestion axée sur les résultats*. Québec: Secrétariat du Conseil du trésor.
- Gouvernement du Québec. (2015). *Rapport d'évaluation - Avis technique sur l'évaluation économique de l'efficacité budgétaire des commissions scolaires*. Québec: Secrétariat du Conseil du trésor.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Recueil des lois et des règlements du Québec.
- Gravel, P. (2016, 25 février). Un autre programme chancelle. *Le Devoir* (Rimouski).
- Gravelle, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec? *Éducation et francophonie*, 40(1), 76-93.
- Hall, G. E. et Hord, S. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. New York City : State University of New York Press.
- Handfield, C. et Chouinard, T. (2014, 21 mai). Compression de 200M\$ dans les commissions scolaires: « pas définitif », dit Boluc. *La Presse*.
- Harvey, T. R. et Broyles, E. A. (2010). *Resistance to change: a guide to harnessing its positive power*. Lanham : Rowman & Littlefield Education.
- Heifetz, R. et Linsky, M. (2002). *Leadership on the line: Staying alive through the dangers of leading*. Cambridge : Harvard University Press.
- Herscovitch, L. (2003). *Resistance to organizational change: Toward a multidimensional conceptualization*. (Thèse de doctorat). University of Western Ontario. Récupéré de <https://elibrary.ru/item.asp?id=9041547>
- Herscovitch, L. et Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474-487.

- Higgs, M. et Rowland, D. (2005). All changes great and small: Exploring Approaches to Change and its Leadership. *Journal of Change Management*, 5(2), 121-151.
- Hollander, E. P. (1978). *Leadership dynamics : A transactional perspective*. Arlington Heights : Office of Naval Research.
- Holleb, A. J. (2016). *Principal self-efficacy beliefs: What factors matter?* Blackburg: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Holt, D. T., Helfrich, C. D., Hall, C. G. et Weiner, B. J. (2010). Are you ready? How health professionals can comprehensively conceptualize readiness for change. *Journal of General Internal Medicine*, 25(1), 50-55.
- Hornung, S. et Rousseau, D. M. (2007). Active on the job - Proactive in change how autonomy at work contributes to employee support for organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(3), 401-426.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Howell, J. et Hall-Merenda, K. (1999). The ties that bind: The impact of leader-member exchange, transformational and transactional leadership, and distance on predicting follower performance. *Journal of Applied Psychology*, 84(5), 680-692.
- Hu, L. T. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis : Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling : A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Hyland, P. K. (2007). *Resistance to organizational change: The impact of followers' disposition toward change and supervisors' leadership style*. (Thèse de doctorat non publiée). Columbia University.
- Ilgen, D. (1986). Laboratory research: a question of when, not if. Dans E. Locke (dir.), *Generalizing from Laboratory to Field Settings* (p. 257-267). Lexington : Lexington Books.
- Inandi, Y., Tunc, B. et Gilic, F. (2013). School administrators' leadership styles and resistance to change. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 196-203.



- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'École. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Éditions Liber.
- Institut de recherche et d'informations socioéconomiques. (2017). *Observatoire des conséquences des mesures d'austérité au Québec*. Récupéré de <http://austerite.iris-recherche.qc.ca>
- Isabelle, C. (2013). Directions et futures directions d'école franco-canadienne : sentiment d'efficacité personnelle de leurs compétences pour gérer une école en contexte de valorisation linguistique et culturelle. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 204-228.
- Jolicoeur, E. (2015). Direction d'école: entre pédagogie et gestion. *Découvrir magazine, Spécial*. 83<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, Rimouski
- Jöreskog, K. G. et Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago : Lawrence Erlbaum Associates.
- Judge, T. A. et Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Pucik, V. et Welbourne, T. M. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 107.
- Kamanzi, P. C., Lapointe, P. et Dembélé, M. (2019). La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec: entre l'optimisme des directions d'enseignement et le scepticisme des enseignants. *Swiss Journal of Sociology*, 45(3), 427-445.
- Kanter, R. M. (1985). Managing the human side of change. *Management Review*, mars-avril, 52-56.

- Ko, J., Harris, A. et Walker, A. (2017). The roles of the school principal as a change agent since the introduction of principals' continuing professional development framework: Some preliminary findings on principalship training in Hong Kong since 2002. Communication présentée au *The Asia Leadership Roundtable 2017: Seven years on: The state of the Asian knowledge base?* New Taipei City, Taiwan.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, mai-juin, 59-67.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston : Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P. et Schlesinger. (1979). Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*, 57(2), 106-114.
- Kotter, J. P. et Schlesinger, L. (2008). Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*, 86(7), 130-139.
- Kreitner, R. et Kinicki, A. (2013). *Organizational behaviors* (10e éd.). New York City : McGraw-Hill.
- Ladouceur, R. et Bégin, G. (1986). *Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales* (2e éd.). St-Hyacinthe : Edisem.
- Laflamme, J. (2015, 29 juin). La CSCV augmente encore les taxes scolaires. *La Revue*.
- Laflamme, S. et Zhou, R.-M. (2014). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Sudbury : Éditions Prise de parole.
- Lamarre, S. (2015, 26 décembre). Impacts des coupures pour EHDAA. *Courrier Laval* (Laval).
- Landry, R. (2012). *Processus de construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire à travers leur leadership pédagogique par une méthodologie axée sur une pratique réflexive guidée*. (Thèse doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://archipel.uqam.ca/5794>

- Langlois, L. et Lapointe, C. (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Lapointe, P. et Brassard, A. (2018). La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement. *Éducation et francophonie*, XLVI(1), 162-178.
- Larouche, C., Beauchesne, R., Boucher, C., Deschenaux, F., Gauthier, R., Huot, A., ... Vachon, I. (2018). Module 2: Aperçu sociohistorique. Dans *Site internet Organisation de l'éducation au Québec (OEQ)*. Québec : Université du Québec.
- Lawrence, P. (1969). How to deal with resistance to change. *Harvard Business Review*, 47(1), 4-12.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série* (5), 59.
- Lee, S. Y., Poon, W. Y. et Bentler, P. M. (1995). A two-stage estimation of structural equation models with continuous and polytomous variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 48(2), 339-358.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation. Dictionnaire de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Jantz, D. et Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham : Open University Press.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.

- Leithwood, K. et Lewin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning. Conceptual and methodological challenges*. London : DfES Publications.
- Leithwood, K., Menzies, T. et Jantzi, D. (1994). Earning teachers' commitment to curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(4), 38-61.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. et Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. Toronto: The Wallace Foundation.
- Lemieux, A. (2011). *L'organisation de l'éducation au Québec*. Montréal : Éditions Nouvelles, AMS.
- Lepage, C. (2014, 15 août). À Rimouski, élimination de 23 circuits de transport scolaire le midi. *L'Avantage* (Rimouski).
- Lessard, D. (2014, 7 mai). Compression de 2,4 milliards à Québec. *La Presse* (Montréal).
- Lessard, D. (2017, 27 mars). Plus de 600 millions supplémentaires en éducation. *La Presse*.
- Letarte, M. (2015, 22 août). Des élèves et des enseignants de plus en plus laissés à eux-mêmes. *Le Devoir*.
- Levasseur, L. (2006). Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants. *Revue des HEP*, 5, 15-28.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, 1(1), 5-41.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York City : Harper.
- Lewin, K. (1975). *Field theory in social science*. Mountain : Greenwood Press.
- Lewis, B. (1999) Change can be painful, so it's natural for people all over the company to resist. *InfoWorld*, Framingham, 21(24), 83-84.

- Liker, J. K. (2006). *Le modèle Toyota: 14 principes qui feront la réussite de votre entreprise*. Paris : Village mondial.
- Limage, V. (2015, 19 août). Nombre de contrats octroyés en éducation spécialisée réduit à la CSRN. *Radio-Canada*.
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K. et Schoemann, A. M. (2013). Why items veersus parcels controversy needn't be one? *Psychological Reports*, 18(3), 285-300.
- Loi Zedda, M., Thibodeau, S. et Forget, P. (2017). Vers une meilleure compréhension de la résistance au changement des directeurs d'école. *Sens public*. Récupéré de <http://sens-public.org/article1253.html>
- Loi Zedda, M., Thibodeau, S., Frenette, É. et Forget, P. (2018). A French-Canadian transcultural adaptation of the Resistance to change scale (RTC). Communication présentée au *World Congress on Éducation 2018 (WCOE 2018)*. Dublin, Ireland.
- Loisel, M. (2014, 21 août). Les bibliothèques scolaires privées de financement. *Le Devoir*.
- Loiselle, C. G., Profetto-McGrath, J., Polit, D. F. et Beck, C. T. (2007). *Méthodes de recherche en sciences infirmières : approches quantitatives et qualitatives*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Lowe, K. B. et Gardner, W. L. (2000). Ten years of the leadership quarterly: Contributions and challenges for the future. *Leadership Quarterly*, 11(4), 459-514.
- Lowrey, S. (2014). A mixed-methods study of principal efficacy and transformational leadership in Canada. *International Studies in Educational Administration*, 42(3), 35-55.
- Luc, E. (2010). Construire un sentiment d'efficacité. Dans E. Luc (dir.), *Le leadership partagé* (p. 41-62). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Lusignan, J. et Pelletier, G. (2009). Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 11-31). Bruxelles : De Boeck.
- Mailhot, J. (2015, 18 août). 560 000\$ en moins dans les coffres de la Riveraine. *Le Courrier Sud*.
- Marín, J. R. (2013). *The relationship between ethnicity, self-efficacy, and beliefs about diversity to instructional and transformational leadership practices of urban school principals*. (Thèse de doctorat). University of Southern California. Récupéré de <https://search.proquest.com/docview/1497284142?pq-origsite=gscholar>
- Marks, H. M. et Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marsh, H. W., Hau, K. T. et Balla, J. (1997). Is more ever too much : The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *American Educational Research Association (AERA)*. Chicago.
- Martella, R. C., Nelson, R. J. et Marchand-Martella, N. E. (1999). *Research methods : learning to become a critical research consumer*. Boston : Allyn and Bacon.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2016). *Leadership scolaire. De la recherche aux résultats*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McCormick, M. J., Tanguma, J. et Lopez-Forment, A. S. (2002). Extending self-efficacy theory to leadership: A review and empirical test. *Journal of Leadership Education*, 1(2), 34-49.
- McCullers, J. F. et Bozeman, W. (2010). Principal self-efficacy: The effects of no child left behind and Florida school grades. *NASSP Bulletin*, 94(1), 53-74.

- McMurry, R. N. (1947). The problem of resistance to change in industry. *Journal of Applied Psychology*, 31, 589-598.
- Mercier, J. (2015, 29 avril). Des coupes à la CSD. *Le Droit*.
- Miller, D. (2002). Successful change leaders: what makes them? What do they do that is different? *Journal of Change Management*, 2(4), 359-368.
- Miller, V. D., Johnson, J. R. et Grau, J. (1994). Antecedents to willingness to participate in a planned organizational change. *Journal of Applied Communication Research*, 22, 55-80.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement: les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mühlbacher, J. et Siebenaler, T. (2018). Ready for changes? The influence of general self-efficacy and resistance to change on managers' future competence requirements. *European Journal of Business Science and Technology*, 4(2), 126-142.
- Muretta, R. J. (2004). *Exploring the four sources of self-efficacy*. (Thèse de doctorat non publiée). Touro University International.
- Nguni, S., Slegers, P. J. C. et Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 145-177.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice*. (5e éd.) Thousand Oaks : Sage Publications.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Oreg, S. (2003a). *Antecedents and consequences of resistance to organizational change*. (Thèse de doctorat non publiée). Cornell University.

- Oreg, S. (2003b). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693.
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 73-101.
- Oreg, S., Bayazit, M., Vakola, M., Arciniega, L., Armenakis, A., Barkauskiene, R., ... van Dam, K. (2008). Dispositional resistance to change: Measurement equivalence and the link to personal values across 17 nations. *Journal of Applied Psychology*, 93(4), 935-944.
- Oreg, S. et Berson, Y. (2011). Leadership and employee's reactions to change: The role of leader's personal attributes and transformational leadership style. *Personnel Psychology*, 64, 627-659.
- Oreg, S. et Goldenberg, J. (2015). *Resistance to innovation: its sources and manifestations*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Oreg, S., Nevo, O., Metzger, H., Leder, N. et Castro, D. (2009). Dispositional resistance to change and occupational interests and choices. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 312-323.
- Oreg, S., Vaklova, M. et 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.
- Orfali, P. (2015, 27 mai). Des coupes de 41 millions sur deux ans à la CSDM. *Le Devoir*.
- Orth, M. S. (2002). *Factors related to resistance and support of organizational change*. (Thèse de doctorat non publiée). Colorado State University.
- Osterman, K. F. et Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: A sense of efficacy. *Journal of School Leadership*, 6(6), 661-690.
- Paglis, L. et Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 215-235.



- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Récupéré de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Piderit, S. K. (1999). *Navigating relationships with coworkers: Understanding employees' attitudes toward an organizational change*. (Thèse de doctorat). University of Michigan. Récupéré de <https://search.proquest.com/docview/304519363>.
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *The Academy of Management Review*, 25(4), 783.
- Piot, L. et Kelchtermans, G. (2014). Le leadership dans les organisations scolaires contemporaines: Leçons tirées de la revue de la littérature anglo-saxonne. Dans M. Garant et C. Letor, *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 21-37). Bruxelles: De Boeck.
- Plane, J.-M. (2015). *Théories du leadership*. Paris : Dunod.
- Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué: l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118.
- Proulx, G. (2015, 20 août). Garderies scolaires: le tarif des journées pédagogiques double à la Commission scolaire des Chênes. *ICI Radio-Canada Estrie*.
- Proulx, J.-P. et Charland, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec : de la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Radio-Canada. (2006, 3 novembre). Résistance « inacceptable ». *Radio-Canada*.
- Radio-Canada. (2014, 20 janvier). CSDM: votre école est-elle en bon état? *Radio-Canada*.
- Radio-Canada. (2015a, 18 août). Pas de maternelle cette année à Métis-sur-Mer. *Radio-Canada*.
- Radio-Canada. (2015b, 9 novembre). Commission scolaire des Monts-et-Marées: un poste d'orthophoniste. *Radio-Canada* (Matane).

- Radio-Canada. (2017, 6 mars). Les élèves en difficulté, un enjeu préoccupant pour le milieu de l'éducation. *Radio-Canada*.
- Radnor, Z. (2009). Transferring Lean into government. *Journal of Manufacturing Technology Management*, 21(3), 411-428.
- Rafferty, A. E. et Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extension. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329-354.
- Rafferty, A. E. et Jimmieson, N. L. (2018). Individual and external coping resources as predictors of employees' change attitudes. Dans M. Vakola et P. Petrou (dir.), *Organizational Change. Psychological effects and strategies for coping* (p. 47-64). Oxford : Routledge.
- Rafferty, A. E. et Simons, R. H. (2006). An examination of the antecedents of readiness for fine-tuning and corporate transformation changes. *Journal of Business and Psychology*, 20(3), 325-350.
- Raza, S. A. et Standing, C. (2011). A systemic model for managing and evaluating conflicts in organizational change. *Systemic Practice and Action Research*, 24(3), 187-210.
- Robert, M. (1988a). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie. Recherche scientifique en psychologie* (3e éd.). St-Hyacinthe : Edisem.
- Robert, M. (1988b). Plans de recherche classique. Dans M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3e éd., p. 117-165). St-Hyacinthe : Edisem.
- Robert, M. (1988c). Validité, variables et contrôle. Dans M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3e éd., p. 79-118). St-Hyacinthe : Edisem.
- Roulot-Ganzmann, H. (2015, 5 septembre). Un réseau saigné à blanc. *Le Devoir*.
- Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire: pour le bien-être et la réussite de tous*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Rush, M. C., Schoel, W. A. et Barnard, S. M. (1995). Psychological resiliency in the public sector: « Hardiness » and pressure for change. *Journal of Vocational Behavior*, 46(1), 17-39.
- Sabourin, M. (1988). Méthodes d'acquisition des connaissances. Dans M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3e éd., p. 37-58). St-Hyacinthe : Edisem.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3e éd.). London : Kogan Page.
- Sashkin, M. (2004). Transformational leadership approaches. Dans J. Antonakis, A. T. Cianciolo et R. J. Sternberg (dir.), *The nature of leadership* (p. 438). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Savoie-Zajc, L., Landry, R. et Lafortune, L. (2007). Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement* (p. 257-282). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (3e éd.). San Francisco : Jossey-Bass.
- Schermerhorn, J. R., Osborn, R. N., Uhl-Bien, M., Hunt, J. G. et de Billy, C. (2014). *Comportement humain et organisation* (5e éd.). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Schiffer, E. F. (2011). *Resistance to change: Implications of individual differences in expression of resistance to change*. (Thèse de doctorat). University of South Florida. Récupéré de <https://search.proquest.com/docview/856901785?pq-origsite=gscholar>
- Schumacker, R. E. et Lomax, R. G. (1996a). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Schumacker, R. E. et Lomax, R. G. (1996b). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

- Schwarzer, R. et Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. Dans J. Weinmann, S. Wright et M. Johnston (dir.), *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs* (p. 35-37). Windsor : Nefer-Nelson.
- Schweiger, D. M. et Denisi, A. S. (1991). Communication with employees following a merger: A longitudinal field experiment. *Academy of Management journal*, 34(1), 110-135.
- Skasvik, I. B. et Hetland, H. (2009). Exploring dispositional resistance to change. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(2), 175-183.
- Smith, R. E. (2013). *Insecure commitment and resistance: An examination of change leadership, self-efficacy, and trust on the relationship between job insecurity, employee commitment, and resistance to organizational change*. (Thèse de doctorat). University of Minnesota. Récupéré de <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/161089>
- Smith, R. W. et Guarino, A. J. (2005). Confirmatory factor analysis of the principal self-efficacy survey. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 9(1), 81-86.
- Smollan, R. K. (2011). The multi-dimensional nature of resistance to change. *Journal of Management & Organization*, 17(6), 828-849.
- St-Germain, P. (2008). Petite histoire d'une lutte contre la réforme. Dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (p. 15-27). Montréal : VLB.
- St-Pierre, M. (2007). L'identité professionnelle. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement* (p. 209-232). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Starr, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 646-660.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach. *Multivariate Behavioural Research*, 25(2), 173-180.

- Stewart, W. H. J., May, R. C., McCarthy, D. J. et Puffer, S. M. (2009a). A test of the measurement validity of the resistance to change scale in Russia and Ukraine. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 45(4), 468-489.
- Stewart, W. H. J., May, R. C., McCarthy, D. J. et Puffer, S. M. (2009b). Practicing caution in cross-national measurement validation. A response to Oreg's commentary. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 45(4), 494-497.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York City : The Free Press.
- Sverdlik, N. et Oreg, S. (2015). Identification during imposed change: The roles of personal values, type of change, and anxiety. *Journal of Personality*, 83(3), 307-319.
- Tabachnik, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston : Allyn and Bacon.
- Talbot, V. (2015, 1<sup>er</sup> juillet). Une nouvelle hausse inévitable. *La Revue*.
- Tas, A., Celik, K. et Tomul, E. (2007). Yenilenen ilkogretim programinin uygulandigi ilkogretim okullarindaki yoneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*, 2(22), 85-98.
- Thibodeau, S. (2006). *Solitude professionnelle d'enseignants du secondaire: Relations avec le leadership du directeur d'école*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/1942/>
- Thibodeau, S., Dussault, M., Frenette, É. et Royer, N. (2011). Solitude professionnelle d'enseignants du secondaire: Relations avec le leadership du directeur d'école et leurs croyances d'autoefficacité sociale. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 177-199.
- Thibodeau, S., Huot, A., Larouche, C. et Morin, L. (2018). Module 4: Commissions scolaires. Dans *Site internet Organisation de l'éducation au Québec (OEQ)*. Québec : Université du Québec.

- Thornburg, D. G. et Mungai, A. (2011). Teacher empowerment and school reform. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 5, 205-217.
- Tichy, N. (1983). *Managing strategic change: Technical, political, and cultural dynamics*. New York City : Wiley.
- Tondreau, J., Robert, M. et Broudehoux, J.-F. (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*, XIV. Anjou : CEC.
- Toussaint, P. et Malette, D. (2018a). Module 1: Vue d'ensemble. Dans *Site internet Organisation de l'éducation au Québec (OEQ)*. Québec : Université du Québec.
- Toussaint, P. et Malette, D. (2018b). Module 8: Réforme et curriculum. Dans *Site internet Organisation de l'éducation au Québec (OEQ)*. Québec : Université du Québec.
- Trépanier, S.-G., Fernet, C. et Austin, S. (2012). Social and motivational antecedents of perceptions of transformational leadership: A self-determination theory perspective. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(4), 272-277.
- Trochim, W. M. K. et Donnelly, J. P. (2008). *Research methods knowledge base* (3e éd.). Mason, Ohio : Atomic Dog/Cengage Learning.
- Tschannen-Moran, M. et Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Tucker, L. R. et Lewis, L. S. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.
- Uddin, A., Rahman, S. et Rahman Howladar, M. H. (2017). Empirical study on transformational leadership, deviant behaviour, job performance, and gender: Evidence from a study in Bangladesh. *The European Journal of Management Studies*, 22(2), 77-97.
- Vakola, M., Oreg, S. et Armenakis, A. (2013). Reactions to organizational change from an individual differences perspective: A review of empirical research. Dans S. Oreg, A. Michel et T. B. By (dir.), *The Psychology of organizational change: Viewing change from the employee's perspective* (p. 95-122). Cambridge : Cambridge University Press.

- Valley, K. L. et Thompson, T. A. (1998). Sticky ties and bad attitudes: Relational and individual bases of resistance to change in organizational structure. Dans R. M. Kramer (Dir.), *Power and influence in organizations* (p. 39-66). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Van Gorp, S. A. (2012). *Innovation in the nonprofit organizational context: examining the strategic significance of systems trust and individual resistance to change*. (Thèse de doctorat) University of Iowa. Récupéré de <https://ir.uiowa.edu/etd/3003/>
- Vanhoof, J., Vanlommel, K., Thijs, S. et Vanderlocht, H. (2014). Data use by Flemish school principals: impact of attitude, self-efficacy and external expectations. *Educational Studies*, 40(1), 48-62.
- Vas, A. et Vande Velde, B. (2000). La résistance au changement revisitée du top management à la base: Une étude exploratoire. Communication présentée au IX<sup>e</sup> Conférence Internationale de Management Stratégique « Perspectives en Management Stratégique », AIMS. Montpellier.
- Venkatraman, S. (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 92-112.
- Virga, J. J. (2012). *Examining the perceptions and sources of the self-efficacy beliefs of principals of high-achieving elementary schools*. (Thèse de doctorat). University of Maryland. Récupéré de <https://search.proquest.com/docview/1198473729>
- Walumbwa, F. O., Lawler, J. J., Avolio, B. J., Peng, W. et Kan, S. (2005). Transformational leadership and work-related attitudes: The moderating effects of collective and self-efficacy across cultures. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(3), 2-16.
- Wanberg, C. R. et Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 132-142.

- Whitehead, J. L. (2017). *Effects of superintendent leadership style and the perceived self-efficacy of selected southeastern Pennsylvania suburban public elementary school principals in the context of curricular change*. (Thèse de doctorat non publiée). Saint Joseph's University.
- Williams, J. C. (2012). *Examining the relationship between Louisiana principals' self-efficacy beliefs and student achievement*. (Thèse de doctorat). University of New Orleans. Récupéré de <http://scholarworks.uno.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2504&context=td>
- Winkel, G. H. (1985). Ecological validity issues in field research settings. Dans A. Baum et J. E. Singer (dir.), *Advances in environmental psychology* (p. 1-41). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Xirasagar, S. (2003). Transformational, transactional and laissez-faire leadership among physician executives. *Journal of Health Organization and Management*, 22(6), 599-613.
- Yammarino, F. J. et Bass, B. M. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations*, 43(10), 975-995.
- Yammarino, F. J., Spangler, W. D. et Bass, B. M. (1993). Transformational leadership and performance: A longitudinal investigation. *Leadership Quarterly*, 4(1), 81-102.
- Yu, H., Leithwood, K. et Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368-389.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6e éd.). New Jersey : Upper Saddle River.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8e éd.). Boston : Pearson.
- Yvon, F. (2019). Promouvoir le leadership. Dans J.-M. Huguenin, F. Yvon et D. Perrenoud (dir.), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (p. 325-361). Paris : L'Harmattan.



Yvon, F., Béguin, M. et Bareil, C. (2019). Accompagner le changement. Dans J.-M. Huguenin, F. Yvon et D. Perrenoud (dir.), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (p. 285-323). Paris : L'Harmattan.