
LES PHASES DE PRÉOCCUPATIONS : LA PETITE HISTOIRE D'UN GRAND MODÈLE

Cahier produit par **Céline BAREIL**, professeure agrégée, service de l'enseignement du management, HEC Montréal.

Cahier n° 04-09 – Août 2004

Résumé :

Cet article rend compte de l'évolution du modèle des phases de préoccupations : de ses origines jusqu'à nos jours. Il présente une synthèse éclairante sur les trois grandes périodes d'avancement et d'adaptation du modèle. Ces évolutions sont marquées par différents auteurs : de Fuller, à Hall et Hord puis à Bareil.

Mots clés :

Phases de préoccupations.

La théorie des phases de préoccupations : un modèle dynamique

L'intérêt d'une bonne théorie est de représenter la réalité afin de mieux comprendre et expliquer un phénomène. La théorie des phases de préoccupations permet de représenter les réactions cognitivo-affectives des destinataires en fonction de leurs préoccupations au sujet d'un changement organisationnel, et de les classer en un certain nombre de catégories, appelées « phases ».

Le concept de phase fait référence à deux choses : un regroupement, un classement et un ordonnancement, suivant une évolution. Dans sa définition courante, une phase est chacun des états successifs d'une chose en évolution. On peut parler des phases d'une maladie, d'une opération ou d'un match. Ses synonymes sont épisode, étape, période ou stade.

Ainsi, non seulement le construit de « préoccupation » est utile en diagnostic parce qu'il est légitime, utile et menant à un diagnostic de première source auprès du destinataire (sans personne interposée) mais l'ensemble des préoccupations en rapport à un changement organisationnel serait limité et pourrait être regroupé sous un certain nombre phases successives.

La petite histoire d'un grand modèle : les passages de Fuller... à Hall... à Bareil

Prenons quelques instants pour retourner aux origines anglo-saxonnes du modèle qui provient du secteur de l'éducation. Deux auteurs, Frances Fuller (1969) et Gene E. Hall (1979) ont cherché à expliquer les réactions bien particulières des enseignants du primaire et du secondaire. Ils ont été les pionniers dans l'utilisation du concept de « *concerns* » puis de « *stages of concern* » pour illustrer différentes réactions des enseignants ou futurs enseignants. Par la suite, leurs travaux ont été repris par un certain nombre d'auteurs mais relativement peu associés à la gestion, comme l'a pourtant fait Bareil.¹

1969 : Les travaux de Frances Fuller

L'idée originale de considérer les réactions et les perceptions par le concept des « *concerns* » (*préoccupations*), a été proposée par Frances Fuller, une psychologue clinicienne de l'Université du Texas à Austin, dès 1967. Les recherches de Fuller menées auprès d'étudiants universitaires en éducation laissent croire que leurs préoccupations envers l'enseignement évoluent selon leur niveau d'expérience ou de stages. En effet, ses recherches proposent l'existence de grappes ou de regroupements de préoccupations (*clusters of concerns*), directement associées à des moments clés de leur apprentissage. Ces préoccupations se manifesteraient selon une séquence prédictive, au fur et à mesure que l'étudiant acquiert de l'expérience lors de ses stages et qu'il développe des habiletés spécifiques. Ces catégorisations de préoccupations, vérifiées empiriquement, seraient successives et au nombre de quatre : Préoccupations non liées, Soi, Tâche et Impact (*Unrelated, Self, Task, Impact Concerns* – voir figure 1).

Figure 1 : Catégorisations des préoccupations selon Fuller (1969)

Cluster	Appellation	Définition des regroupements de préoccupations
1	Absence de préoccupation (<i>Unrelated Concerns</i>)	Caractérisée par une absence de préoccupations relatives à l'enseignement en dépit du grand nombre de préoccupations d'autres natures qu'évoquent les étudiants en éducation.
2	Soi (<i>Self Concerns</i>)	Phase où l'étudiant devient préoccupé de lui-même : il s'interroge sur ses habiletés, son potentiel, son environnement et ses relations avec les autres, s'inquiète de sa maîtrise de la matière à enseigner, de son habileté à garder le contrôle de la classe et à évaluer avec justesse les travaux des élèves.
3	Tâche (<i>Task Concerns</i>)	Phase où l'étudiant devient préoccupé par la façon d'enseigner sa matière et la planification de sa journée.
4	Impact (<i>Impact Concerns</i>)	Au fil de son expérience, l'étudiant devient davantage préoccupé par l'apprentissage des élèves et par leur progrès réel.

Source : Hall et Hord, 1987, p. 56; traduction libre de l'auteure.

En fait, Fuller (1969) a observé une certaine évolution des préoccupations de ses étudiants en éducation. Lorsque les étudiants n'avaient pas encore eu d'expérience en enseignement, ces derniers n'avaient pas de préoccupations spécifiques envers l'enseignement et leurs préoccupations universitaires étaient plutôt orientées vers des événements de leur vie personnelle, leurs loisirs ou encore leur cercle d'amis. Puis, au fur et à mesure de leurs stages dans les écoles, leurs préoccupations évoluaient et s'orientaient vers le métier d'enseignant, tout en gardant un caractère très égocentrique. C'était une période de doute pour ces individus qui débutaient dans le métier (notamment chez les stagiaires). Leurs doutes concernaient les connaissances requises pour le poste, leur efficacité personnelle ou encore l'incertitude face aux situations qu'ils étaient appelés à affronter. Puis, l'étudiant stagiaire devenait de plus en plus engagé dans son stage et confortable avec les rouages du métier. À ce stade, ses préoccupations s'orientaient plus directement vers la tâche et le métier d'enseignant, notamment à la logistique entourant la façon d'enseigner, la préparation du matériel, la coordination, la planification de ses horaires. Ce n'est qu'en fin de parcours académique, que l'étudiant devenait réellement préoccupé par l'effet ou l'impact de son enseignement sur les élèves, en termes d'apprentissage et sur la manière dont il pouvait améliorer son style d'enseignement.

En somme, l'apport scientifique de Fuller (1973) vient des quatre regroupements de préoccupations, en fonction du degré d'expérience des étudiants. L'ingéniosité de ses recherches provient justement du caractère évolutif des préoccupations à travers le temps, qu'elle associe aux expériences en tant qu'enseignant. Elle a juxtaposé les résultats de ses recherches à la conception des programmes de formation des maîtres. Elle a fait le constat de l'inefficacité de ces programmes, causée par le fait que ces programmes n'étaient pas du tout adaptés à l'évolution des préoccupations des jeunes étudiants stagiaires et que de ce fait, ils devaient être révisés pour

devenir plus adéquats, pertinents et ainsi, augmenter le taux de satisfaction des étudiants envers leur programme d'études.

Les programmes de formation des maîtres américains furent donc révisés à la lumière des travaux de Fuller, c'est-à-dire en fonction de l'ordre naturel d'apparition de leurs préoccupations. Ainsi, Fuller a su personnaliser la formation des maîtres en bâtissant sur les schémas mentaux déjà construits par les étudiants.

Entre 1973 et 1985 : Les travaux de Gene E. Hall et son équipe

Gene E. Hall et son équipe de chercheurs, membres du *Research and Development Center for Teacher Education* de l'Université du Texas à Austin, a poursuivi sur la lancée de Fuller, issue de la psychologie cognitive. En fait, ces auteurs (Hall, George et Rutherford, 1977) considèrent que les préoccupations identifiées par Fuller ne se limitent pas aux étudiants universitaires mais pourraient être généralisées à tout changement appelé « innovation » et à toute personne impliquée dans un changement.

Dans leurs recherches, Hall, Wallace et Dossett ont identifié et confirmé en 1973 et 1979, une série de sept catégories de préoccupations spécifiques à l'égard d'une innovation, qu'ils ont appelé les « *Stages of Concern* ». Ils ont préservé les quatre regroupements de Fuller mais, en se basant sur leurs résultats d'études, ils ont enrichi les stades de préoccupations en ajoutant trois nouveaux stades; pour un total de sept stades (de 0 à 6).

Ainsi, les préoccupations liées au Self sont divisées en deux stades : le stade *Informational* et le stade *Personal*, et les préoccupations d'*Impact* sont réparties en trois stades : les stades *Consequence*, *Collaboration* et *Refocusing*. Le premier stade *Unrelated* est rebaptisé *Awareness* tandis que le stade mitoyen *Task* a été reconverti en stade *Management*.

Ce modèle d'origine fut surtout appliqué à des enseignants, dans les écoles primaires et secondaires, aux États-Unis. Les innovations considérées étaient constituées en grande majorité, des nouveaux programmes scolaires ou de nouvelles réformes de l'éducation, et par la suite, leur type de changement étudié fut l'introduction de l'informatique dans les salles de classe.

À ce titre, leur modèle des sept stades de préoccupations (*Stages of Concern*) est très teinté du secteur de l'éducation : les définitions des phases de préoccupations issues du livre de référence « *Change in Schools* » (1987) font référence aux préoccupations des enseignants par rapport à l'apprentissage de leurs élèves. La lecture du modèle des stades de préoccupations de Hall permet de prédire qu'un enseignant aura des préoccupations distinctes selon le niveau d'expérience ou d'usage qu'il fera d'un nouveau programme.

Le modèle détaillé de Hall et Hord

Lorsque l'enseignant n'a pas débuté l'utilisation du nouveau programme scolaire, il est généralement peu préoccupé par le changement, appelé « innovation ». Il est au stade 0 *Awareness*. Lors de la première année d'implantation du nouveau programme et à titre

d'utilisateur inexpérimenté, il est davantage préoccupé par les détails de l'innovation (stade 1 *Informational*). Il veut connaître les caractéristiques générales du programme et ses effets. Petit à petit, il doutera de son habileté à rencontrer les exigences du programme. Il évaluera son rôle, les conflits potentiels et les implications du changement sur lui et ses collègues (Stade 2 *Personal*). Plus expérimenté, il portera attention aux processus et au meilleur usage de l'information et des ressources. Il sera préoccupé de l'organisation de sa classe, de sa gestion et des exigences de temps (Stade 3 *Management*). Finalement, souvent après quelques années d'expérimentation, l'enseignant portera attention aux impacts de l'innovation sur l'apprentissage de ses élèves (Stade 4 *Consequence*) puis sur la coordination avec d'autres enseignants concernant l'utilisation de l'innovation (Stade 5 *Collaboration*) et finalement, sur l'exploration de bénéfices plus universels ou la recherche de possibilités de modifications ou d'alternatives à l'innovation proposée (Stade 6 *Refocusing*).

Selon ces auteurs, la direction et l'évolution des stades de préoccupations n'est pas toujours garantie, selon un schème linéaire. Il faut un bon nombre de conditions rassemblées pour que ce scénario « idéal » (*Ideal Wave Motion Development of Stages of Concern*, Hall et Hord, 2001, p. 66) puisse se concrétiser. Si l'innovation est appropriée, que le directeur d'école est un bon agent de changement et si le processus du changement est bien facilité; alors, les enseignants passeront de préoccupations égocentriques (*Self*) à des préoccupations de Tâche (*Task*) durant les premières années d'utilisation d'un programme et atteindront possiblement les préoccupations d'*Impact* après 3 à 5 ans d'utilisation (Hall et Hord, 2001). Ils postulent également que les interventions facilitatrices du changement ont besoin d'être alignées sur les préoccupations de ceux qui sont engagés dans le changement.

Pour Hall et Hord (1987, p. 59), la définition du mot « *concern* » (alors que le mot « *preoccupation* » existe aussi dans la langue de Shakespeare) est : “*a mental activity composed of questioning, analyzing, and re-analyzing, considering alternative actions and reactions, and anticipating consequences*”. Plus récemment, Hall et Hord (2001, p. 57) ont écrit : “*In fact there is a developmental pattern to how our feelings and perceptions evolve as the change process unfolds, which we have named the Stages of Concern*”. Pour eux, une préoccupation serait donc une perception et un sentiment à l'égard du processus de changement. Cette définition semblait plutôt générale et c'est pourquoi j'ai tenté de l'enrichir.

En somme, les travaux de Hall et son équipe ont permis une avancée notable dans la compréhension des perceptions individuelles en situation de changement dans les écoles américaines, suite au développement d'une théorie diagnostique qui mesure les préoccupations individuelles selon un continuum de stades successifs. Leurs recherches ont aussi permis un ordonnancement des sept stades séquentiels de préoccupations.

Critique du modèle de Hall et Hord

Bareil (1997) avait répertorié les études référant à la validité de construit des sept stades (*Stages of Concerns*) du modèle de Hall et à leur évolution réelle à travers le temps. Ainsi, cinq études ont supporté le modèle en sept stades de préoccupations (Hall 1975; Barucky, 1984; Holloway, 1980; Kolb, 1983; Martin, 1989) alors que trois études (Bailey et Palsha, 1992; Jibaja-Rusth, 1991; Van den Berg, 1993) questionnent le nombre de stades de la théorie et en proposent plutôt

cinq. Quant à la confirmation du mouvement de vague dans le temps, onze études diachroniques menées de façon qualitative ont tenté d'apprécier le caractère évolutif des stades dans le temps (Bethel et Hord, 1981; Hall, 1975, 1976; Hord et Huling-Austin, 1986; Kuralt, 1990; Rutherford, 1977; Rutherford et Loucks, 1979; Todd, 1993; Whiteside et James, 1986). Il en ressort que l'évolution des préoccupations vers les phases 4, 5 et 6 s'est rarement produite. Bareil (1997) souligne également que les mesures pré-post étaient prises en moins d'un an d'intervalle alors que le cycle de mise en œuvre du changement requiert généralement plus d'une année avant d'être complété. Les neuf études échelonnées entre un et trois ans (Cunningham et autres, 1985; Franck, 1984ab; Holloway et autres, 1980; James 1991; Kimpston, 1987; Kuralt, 1990; Rutherford, 1977; Smith et McNelis, 1990) n'ont pas réussi à trouver des différences, mais les cinq études échelonnées entre trois et cinq ans (Hall et Hord, 1987; James et Hall, 1981; Kimpston, 1987; Kuralt, 1990; Rutherford, 1977) démontrent une intensité plus élevée aux phases 4, 5 et 6, sans toutefois démontrer à l'aide de tests statistiques puissants, l'évolution ou l'augmentation significative des stades de préoccupations dans le temps.

Aucune étude n'avait confirmé les validités prédictive, concurrente, discriminante et convergente de la théorie. Toutes les études consultées provenaient de la banque de données ERIC, spécialisée en éducation et il apparaît que le CBAM n'a pas franchi d'autres frontières. Toutes les références ne dévoilent en fait que des répétitions d'études semblables et peu d'enrichissement ou d'approfondissement comme auraient pu le faire des recherches avec des méthodologies diachroniques et des tests statistiques puissants, considérant des échantillons importants. Hall et Hord ont publié en 2001 un second ouvrage intitulé « *Implementing Change : Patterns, Principles, and Potholes* » qui reprend le même modèle, les mêmes définitions, les mêmes exemples, en ayant simplement interchangé le mot « étudiant » par « client », pour un vocable plus « organisationnel » alors que les exemples sont demeurés en milieu scolaire. Au fond, le modèle n'a pas vraiment évolué depuis 1979.

À leur défense, il faut toutefois admettre que les *Stages of Concern* ne constituent qu'un élément (ou plutôt un seul chapitre) de leur modèle plus global appelé le CBAM « *Concerns-Based Adoption Model* ». Ainsi, leur ouvrage ne consacre qu'un seul chapitre de leur livre à la théorie des phases de préoccupations. Leur modèle plus global indique que l'introduction d'une innovation, décrite en fonction de ses multiples configurations, serait influencée par l'environnement, les ressources d'un système, l'équipe d'agents de changement composée des directeurs d'école, des commissaires et d'autres enseignants et la culture du système de l'utilisateur de l'innovation. Les perceptions et les sentiments sont captés à l'aide des stades de préoccupations et les comportements d'utilisation des enseignants sont décrits en termes de niveaux d'utilisation.

Ce modèle global présente en fait quatre modèles conceptuels : les « *Stages of Concern* », le « *Innovation configuration* » et les « *Levels of Use* », sans oublier les types de facilitateurs du changement.

Les travaux de Céline Bareil : une avancée significative

Inspirée par les propos de Ken Blanchard (1992), l'un des seuls articles de référence en gestion en rapport au modèle des stades de préoccupations (*Stages of Concern*) de Hall et ses

collaborateurs, à l'effet qu'une innovation en milieu scolaire pouvait se généraliser à l'ensemble des changements organisationnels, Bareil a cherché à valider le modèle des stades de préoccupations de Hall, en contexte de transformation.

Bareil choisit donc de s'éloigner du milieu de l'enseignement et vise à transposer le modèle à des employés de tous secteurs : privé, public et para-public, selon des contextes de transformations distincts. Elle s'attarde ainsi à traduire mais surtout à adapter et à rendre universels les modèles de Fuller et de Hall. Son ambition est de poursuivre les travaux de Fuller et de Hall au sujet du construit « préoccupation » et d'enrichir les définitions simplistes et les illustrations des stades. Elle constate avec regrets la pauvreté des construits de chacun des Stades, mis à part leurs définitions, expressions typiques et de leurs cinq énoncés issus d'un questionnaire fidèle... Il fallait se baser bien sûr sur les postulats (énoncés dans Bareil, 2004, pp. 118-121) et des façons de faire mais surtout, enrichir et tester le modèle théorique à différents types de changements et auprès de destinataires diversifiés. Il fallait mieux comprendre la dynamique des préoccupations.

Depuis sa conception, le modèle de changement basé sur les stades de préoccupations a évolué pour tenir compte des développements issus des travaux et des résultats de recherches sur les préoccupations. De plus, le contexte économique et des pratiques de gestion ont aussi bien évolué depuis les années 1970-1980. De plus, l'accélération des changements de même que leur radicalisation (changements majeurs) ont pu avoir un impact sur les préoccupations des acteurs. Finalement, l'évolution des connaissances, le niveau d'attentes des travailleurs et l'élévation de leur niveau de scolarité sont des éléments qui ont aussi pu influencer les préoccupations des destinataires.

Le modèle tel qu'il se présente aujourd'hui (Bareil, 1998; 2004; Bareil et Savoie, 2002, 2003) est donc le fruit de plus d'une dizaine d'années de recherches : études diachroniques, qualitatives et/ou quantitatives, auprès de différentes organisations, de diverses catégories de destinataires et pour différents types de changements. De plus, des mémoires de maîtrise et thèses de doctorat ont été réalisés à partir du modèle et de nombreux articles, publications et communications scientifiques et professionnelles ont été publiées ou prononcées tant en Europe (Bareil, 2001; 2003) qu'en Amérique et même au Japon (Bareil, 2004). L'on ne saurait laisser pour compte les plusieurs centaines de travaux académiques réalisés ainsi que les confrontations d'idées issues des séminaires de perfectionnement auprès de gestionnaires d'expérience, provenant de différents milieux et des séances de cours avec les étudiants de HEC Montréal, qui ont permis de contribuer à l'évolution de la théorie.

Quelles sont les phases de préoccupations que traversent les destinataires en ce début du XXI^e millénaire?

Un des principaux constats est à l'effet que toutes nos études, de natures confirmatoires ou non, tendent à confirmer l'existence de sept regroupements de préoccupations à l'égard d'un changement organisationnel majeur. En fait, il y aurait au moins sept phases de préoccupations (et non cinq comme l'avaient soulevé quelques auteurs). Les résultats d'études (Bareil, 1997; 2001; Rioux, Bareil et Éthier, 2003) ont donc d'une part confirmé l'existence des sept phases de préoccupations, confirmé la corrélation avec les degrés d'adoption d'une innovation et partiellement confirmé statistiquement l'évolution des phases de préoccupations dans le temps.

Le modèle des sept « *Stages of Concern* » a donc été remanié pour mieux correspondre à la nouvelle réalité des affaires mais aussi pour mieux refléter les préoccupations issues d'une multitude de changements dans de nombreux contextes organisationnels. Ainsi, l'ordonnement des phases mitoyennes du modèle de même que les appellations des phases ont été modifiées afin de mieux refléter les résultats de nos récentes études de même que l'évolution des pratiques de gestion.

Afin de distinguer les modèles (entre les *Stages of Concern* et celui-ci), j'identifierai mon modèle à l'aide de l'appellation « **Phases de Préoccupations** » (et non stades). L'ordonnement des phases sera numéroté de 1 à 7 (et non de 0 à 6 comme le proposaient Hall et Hord). Ces modifications sont devenues nécessaires pour des raisons pratiques. En effet, lorsqu'il était question de la théorie en sept phases et que les gens n'y voyaient que la phase 6 comme phase finale, ils cherchaient la phase « 7 ». Il a été convenu que la phase 1 débiterait la séquence et que la phase 7 la terminerait.

De plus, il a fallu adapter le titre et le contenu des phases afin de les généraliser à tout contexte organisationnel. Nos recherches qualitatives (Boffo et Bareil, 2001; Rioux, Bareil et Savoie) ont donné lieu à de nouvelles appellations qui reflètent mieux la nature des préoccupations. On les a confrontées à de multiples cas de changements. Elles ont ainsi évolué depuis quelques années.

La parution de l'article « *Comprendre et mieux gérer les individus en situation de changement organisationnel* », dans le numéro spécial de la revue *Gestion*, en septembre 1999 a connu de nombreuses retombées. L'article a été reproduit avec permission par la revue française *Gestion* 2000 et dans le livre « *Racines du savoir* » (2002). Cela démontre un intérêt certain pour le modèle revisité.

Le modèle des phases de préoccupations le plus récent

Dans cette section, sera exposée la théorie des phases de préoccupations, selon nos plus récents avancements.

Lors d'une transformation au sein d'une organisation, les destinataires connaîtraient différentes phases de préoccupations. Ils traverseraient en fait, sept phases de préoccupations durant toute la période de la mise en œuvre d'un changement organisationnel, à débiter lors de l'annonce du changement jusqu'à l'obtention de nouvelles routines établies par le destinataire. Il s'agit de la période de transition du destinataire.

Ces sept phases de préoccupations sont les suivantes : 1. Aucune préoccupation en regard du changement annoncé 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 et 7. Préoccupations d'amélioration du changement.

	Les sept phases de préoccupations						
	1	2	3	4	5	6	7
(Bareil 2004)	<u>Aucune</u> éoccupation en regard du changement	Préoccupations centrées sur le <u>destinataire</u>	Préoccupations centrées sur l' <u>organisation</u>	Préoccupations centrées sur le <u>changement</u>	Préoccupations centrées sur l' <u>expérimentation</u>	Préoccupations centrées sur la <u>collaboration</u>	Préoccupations <u>d'amélioration</u> du changement.

Nous continuons à présenter les phases selon une séquence évolutive et un certain ordre tout en nuancant quelque peu : il faut ici en comprendre qu'il s'agit davantage d'une façon de présenter la matière, que des blocs séparés et peu liés. En fait, il importe de saisir que la séquence de phases débute toujours par la phase 1, suivie généralement par la phase 2 et se termine soit par la phase 5 pour la plupart des destinataires ou par les phases 6 et 7 pour quelques-uns d'entre eux, les plus mobilisés.

En fait, chaque phase devient importante pour un certain moment de l'implantation : soit durant l'anticipation ou la période d'acceptation. Puis une autre phase devient plus intense dans l'esprit du destinataire. Cette autre phase contient également une certaine évolution de ses dimensions puis se fait le passage vers la phase suivante.

Il est à remarquer que chacune des sept phases comporte un certain nombre de préoccupations. Ainsi, de nombreuses préoccupations ou dimensions peuvent se classer et se regrouper au sein d'une même phase. Lors de nos différentes études, nous avons en fait, pu faire avancer les connaissances en classifiant des sous-thèmes à l'intérieur de chacune des phases de préoccupations (Boffo et Bareil, 2001 ; Rioux, Bareil et Savoie, à venir).

Le tableau qui suit présente les définitions des sept phases de préoccupations. Pour plus de détails, consulter Bareil (2004, p. 83).

Définitions des sept phases de préoccupations

Phase	Appellation	Définition des phases
1	Aucune préoccupation	Le destinataire ne se sent pas personnellement concerné par le changement, il poursuit ses activités habituelles et fait « comme si de rien n'était ». Il demeure indifférent au changement organisationnel. Il n'a aucune préoccupation en rapport au changement.
2	Préoccupations centrées sur <u>le destinataire</u>	Le destinataire est inquiet des incidences du changement sur lui-même et sur son poste. Il s'interroge sur les impacts du changement sur sa situation de travail et le maintien de son poste à la suite de l'implantation du changement. Il se questionne sur les conséquences du changement sur son rôle, ses responsabilités, son statut, son degré d'autonomie et son pouvoir décisionnel et tous les autres impacts du changement sur sa situation de travail et celle de ses collègues. Il a l'impression de ne plus maîtriser la situation ou de ne plus savoir ce qui l'attend, et se questionne sur sa place dans l'organisation.
3	Préoccupations centrées sur <u>l'organisation</u>	Le destinataire se questionne sur les impacts et les conséquences du changement sur l'organisation. Il désire s'assurer que son investissement en temps et en énergie en vaudra la peine. Il se demande entre autres jusqu'à quel point l'organisation est sérieuse dans le maintien du changement à plus long terme et si le changement sera rentable pour l'organisation. Il est préoccupé de la légitimité du changement et de la capacité de l'organisation à rendre le changement à terme.
4	Préoccupations centrées sur <u>le changement</u>	Le destinataire se préoccupe des caractéristiques détaillées du changement. Il s'interroge sur la nature exacte du changement. Il cherche des réponses à sa méconnaissance du changement. Il devient attentif et souhaite obtenir davantage de précisions sur le changement : de quoi s'agit-il, quant et comment cela se fera-t-il. Il s'inquiète de la façon dont le changement est conduit. Il questionne le scénario de mise en œuvre de même que son implication dans le changement.
5	Préoccupations centrées sur <u>l'expérimentation</u>	Le destinataire se montre disposé à se conformer au changement prescrit et à en faire l'essai. Cependant, il éprouve un sentiment d'incompétence par rapport à ses nouvelles fonctions, habiletés et attitudes. Il se dit inquiet de sa capacité à réussir tout ce que le changement exige de lui. C'est pourquoi il s'interroge sur le temps, les conditions, l'aide et le soutien qui lui sont offerts. Il veut pouvoir être sûr de réussir.
6	Préoccupations centrées sur <u>la collaboration</u>	Le destinataire se montre intéressé à collaborer et à coopérer avec d'autres. Il désire partager son expérience avec des collègues et s'enquérir de leurs façons de faire. Il est préoccupé du transfert des apprentissages (changement) dans les départements ou sites.
7	Préoccupations centrées sur <u>l'amélioration</u> du changement	Le destinataire recherche de nouveaux défis. Il désire améliorer ce qui existe déjà, en modifiant de façon significative son travail ou ses responsabilités, ou en proposant de nouvelles applications du changement. Il remet en question ses méthodes de travail et souhaite améliorer ou généraliser le changement.

Le modèle présenté par Bareil (2004) dans son livre « Gérer le volet humain du changement » est la toute dernière version du modèle, incluant de nouveaux titres aux phases, plus adaptés aux différents contextes organisationnels. Dans ce livre, on y retrouve également les réponses à de nombreuses questions ainsi que les dynamiques inter et intra-phases.

Conclusion

La richesse du modèle tient également aux stratégies d'interventions et aux comportements attendus du manager, selon les phases de préoccupations des destinataires. Ces comportements attendus ont aussi fait l'objet d'études non seulement pour les gestionnaires mais également pour le décideur, le directeur de projet, le consultant et le professionnel des ressources humaines. Ils sont présentés dans l'ouvrage de Bareil (2004).

Le modèle des phases de préoccupations s'avère donc non seulement utile comme diagnostic du changement mais également comme outil d'intervention.

En fait, la théorie des phases de préoccupations comporte au moins dix avantages (Bareil, 2004, p. 76). Elle :

- a) permet d'établir un diagnostic des réactions et perceptions surtout cognitives et rationnelles des destinataires à l'égard d'un changement. Ce diagnostic tient compte des éléments sur lesquels la gestion peut intervenir directement. De plus, le diagnostic intègre les éléments du contexte et un ensemble de facteurs qui influent sur leurs perceptions
- b) possède un fondement théorique vérifié empiriquement
- c) permet différentes méthodologies de collecte des préoccupations, tant qualitatives que quantitatives
- d) permet de mesurer directement les réactions ou préoccupations des destinataires (sans intermédiaire, comme c'est le cas pour la résistance)
- e) permet de distinguer des préoccupations entre différentes catégories de personnel ou de groupes cibles
- f) peut traiter de préoccupations individuelles et groupales
- g) utilise des construits non menaçants, acceptables et acceptés tant socialement que politiquement
- h) profite d'une légitimité auprès des gestionnaires du fait que les données recueillies quant à l'intensité des préoccupations peuvent être facilement utilisées par des personnes n'ayant pas forcément de formation en comportement organisationnel ou en psychologie
- i) a une méthodologie accessible en milieu organisationnel
- j) mène à des interventions de gestion, ciblées et sur mesure, adaptées, juste-en-temps (mieux que les modèles affectifs)

k) est valide (Bareil, 1997, 1998; 1999, 2001; Boffo et Bareil, 2001; Rioux, Bareil et Éthier, 2003; Bareil et Boffo, 2003; Bareil et Savoie, 2002) :

- (1) possède une validité apparente élevée :
 - tant auprès des destinataires (employés) qui sont « mesurés », qu'auprès des responsables : gestionnaires, Direction, syndicat. Elle ne présente pas une menace puisque les préoccupations sont légitimes.
- (2) possède une bonne validité de contenu
- (3) possède une bonne validité de construit
- (4) possède une validité prédictive de l'adoption individuelle.

Tous ces critères ont fait en sorte que j'ai préféré cette théorie à tant d'autres, bonnes et justifiées à leur façon, mais répondant moins bien à des critères de gestion et de recherche.

Références :

- BAILEY, D.B. et S.A. PALSHA. "Qualities of the Stages of Concern Questionnaire and Implications for Educational Innovations, *Journal of Educational Research*, 85, (4), 1992, p. 226-232.
- BAREIL, C. *Dynamique des phases de préoccupations et prédiction de l'adoption d'une innovation : une étude diachronique*. Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal, 1997, 269 p.
- BAREIL, C. « Une nouvelle compréhension du vécu des acteurs en transition », dans *Tome 1, Le changement organisationnel*, de la collection Gestion des paradoxes dans les organisations, Canada : Presses Inter Universitaires, Maroc : Éditions 2 Continents et Suisse : Lena, 1998, p. 59-68.
- BAREIL, C. « Modèle diagnostique des phases de préoccupations : une approche utile dans la gestion des changements », *Interactions, Psychologie des relations humaines*, département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, 3, (1 et 2), 1999, p. 169-181.
- BAREIL, C. "Stages of Concerns : An alternative model to resistance to change", présenté au *European Association of Work and Organizational Psychology*, Pragues, République tchèque, mai 2001.
- BAREIL, C. "Evolution of users' concerns during an ERP implementation", présenté au *European Association of Work and Organizational Psychology*, Lisbonne, Portugal, 17 mai 2003.
- BAREIL, C. "Corporate Social Responsibility toward change management", Actes de colloque publiés, 10th *International Euro-Asia Research Conference*, Yokohama, Japan, 28-29 mai, 2004.
- BAREIL, C. *Gérer le volet humain du changement*, Montréal : Les Éditions Transcontinental, 2004, 213 p.
- BAREIL, C. et C. BOFFO. « Qui dit changement, dit préoccupation et non plus résistance » dans Karnas, G., Vandenberghe, C. et Delobbe, N. (dir.) *Bien-être au travail et transformation des organisations : Actes du 12^{ième} congrès de psychologie du travail et des organisations*, Belgique, Presses universitaires de Louvain, tome 3, 2003, p. 541-551.
- BAREIL, C. et A. SAVOIE. « Comprendre et mieux gérer les individus en situation de changement organisationnel » dans R. Jacob, A. Rondeau & D. Luc, *Transformer l'organisation*, Collection Racines du savoir, Montréal : HEC Montréal, 2002b, p. 150-167 (aussi dans *Gestion 2000*, sept. à déc. 2000, p. 145-162 et dans *Gestion, revue internationale de gestion*, 24, (3), 1999, p. 86-94).

- BAREIL, C. et A. SAVOIE. « Réussir le changement dans le respect des individus », dans R. Foucher, A. Savoie & L. Brunet, *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail*, Montréal, Éditions Nouvelles, 2003, p. 319-337.
- BARUCKY, J.M. *Identification and measurement of the personal leadership development concerns of air force officers, cadets, and trainers participating in air force professional military education programs*, Unpublished Doctoral Dissertation, Austin, University of Texas, 1984.
- BETHEL, L.J. et S.M. HORD. "A case study of change: in service teachers in a national science foundation environmental science educational program", Paper presented at the annual meeting of the *American educational research association*, Los Angeles, 1981.
- BLANCHARD, K. "The Seven Dynamics of Change", *Executive Excellence*, 9, (6), 1992, p. 5-6.
- BOFFO, C. et C. BAREIL. « Évolution des préoccupations des utilisateurs en contexte SGI/ERP : Résultats préliminaires d'une étude qualitative et diachronique », *Cahier de recherche du CETO, Centre d'Étude en Transformation des Organisations*, 01 (5), Montréal, HEC Montréal, 2001.
- CUNNINGHAM, D.L. et autres. "Adoption of an innovation: monitoring the concerns of vocational teachers", *Journal of vocational Education Research*, 10, (1), 1985, p. 15-28.
- FRANK, C. "Concerns-based adoption model applied to automated circulation implementation", in M. Gorman, ed., *Crossroads*, Chicago, American Library Association, 1984, p. 165-171.
- FULLER, F.F. "Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization", *American Educational Research Journal*, 6, (2), 1969, p. 207-227.
- FULLER, F.F. "Teacher education and the psychology of behavior change: A conceptualization of the process of affective change of preservice teachers" (report n° 2324). Austin : The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education.
- HALL, G.E. «The effects of "change" on teachers and professors – Theory, Research and implications for decision makers», Paper presented at the *National invitational conference on research on teacher effects: an examination by policy makers and researchers*, Austin, Texas, 1975.
- HALL, G.E. "Longitudinal and cross-sectional studies of the concerns of users of team teaching in the elementary school and instructional modules at the college level", *Report n° 3035, Research and Development Center for Teacher Education*, Austin, University of Texas, 1976.
- HALL, G.E. "The concerns-based approach to facilitating change", *Educational Horizons*, 57, (4), 1979, p. 202-208.

- HALL, G.E., A.A. GEORGE et W.L. RUTHERFORD. "Stages of Concern about the Innovation: The Concept, Verification, and Implications", *Research and Development Center for Teacher Education*, Austin, University of Texas, 1977.
- HALL, G.E., A.A. GEORGE et W.L. RUTHERFORD. "Measuring Stages of concern about the innovation: a manual for use of the SoC questionnaire", *Research and development center for teacher education*, Austin, University of Texas, 1986.
- HALL, G. E. et S.M. HORD. *Change in schools: facilitating the process*, Albany, State University of New York Press, 1987, 393 p.
- HALL, G.E. et S.M. HORD. *Implementing change: Patterns, Principles, and Potholes*, Boston, Allyn and Bacon, 2001, 252 p.
- HALL, G.E., R.C. WALLACE JR., et W.A. DOSSETT. "A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions", *Research and Development Center for Teacher Education*, Austin, University of Texas, 1973.
- HOLLOWAY, W.H. "Policy analysis: an assessment of public school educators' concerns in relation to P.L. 94-142", Paper presented at the *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Boston, 1980.
- HORD, S.M. et L. HULING-AUSTIN. "Effective curriculum implementation: some promising new insights", *The Elementary School Journal*, 87, (1), 1986, p. 97-115
- JAMES, R.K. "The concerns of secondary science teachers about required amounts of laboratory instruction", *School science and mathematics*, 91, (2), 1991, p. 73-76.
- JAMES, R.K. et G.E. HALL. "A study of the concerns of science teachers regarding an implementation of ISCS". *Journal of Research in Science Teaching*, 18, (6), 1981, p. 479-487.
- JIBAJA-RUSTH, M. et AL. "Measurement characteristics of the stages of concerns questionnaire (SoCQ) during Baseline phases", Paper presented at the annual meeting of the *Southwest educational research association*, San Antonio, TX, 1991.
- KIMPSTON, R.D. "Teacher and principal stage of concern regarding implementation of benchmark testing: a longitudinal study", *Teaching and Teacher Education*, 3, (3), 1987, p. 205-217.
- KOLB, S.E. *Development and application of a questionnaire for assessing stages of concern among nurses*, Unpublished Doctoral Dissertation, Austin, University of Texas, 1983.
- KURALT, S.K. "Classroom collaboration: implementing consultation-based intervention in five multidisciplinary teams", Paper presented at the *Annual Convention of the American Psychological Association*, Boston, 1990.

- MARTIN, J.B. *Measuring the Stages of Concern in the Development of Computing Expertise*, Unpublished Doctoral Dissertation, Florida, University of Florida, 1989.
- RIOUX, P., C. BAREIL et K. ÉTHIER. « Évolution des phases de préoccupations en contexte ERP », dans G. Karnas, C. Vandenberghe et N. Delobbe (dir.), *Bien-être au travail et transformation des organisations : actes du 12^{ième} congrès de psychologie du travail et des organisations*, Belgique, Presses universitaires de Louvain, tome 3, 2003, p. 553-561.
- RUTHERFORD, W.L. “An investigation of how teachers’ concerns influence innovation adoption”, Austin, University of Texas, *Research and Development Center for Teacher Education*, 1977.
- SMITH, D.L. et M.J. MCNELIS. “*The impact of a seven-period school day on teachers and students*”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, April 1990.
- TODD, N.I. “Faculty concerns as gateways to teacher competency with computer technologies”. Proceedings of selected research and development presentations at the *Convention of the Association for Educational Communications and Technology* sponsored by the Research and Theory Division, New Orleans, Louisiana, 1993.
- VAN DEN BERG, R. “The concerns-based adoption model in the Netherlands, Flanders and the United Kingdom: State of the art and perspective”, *Studies in Educational Evaluation*, 19, (1), 1993, p. 51-63.
- VISINAND, M. *Le rôle attendu des professionnels RH lors d'un changement organisationnel*, Mémoire de maîtrise, Montréal : HEC Montréal, 2003, 147 p.
- WHITESIDE, C. et R.K. JAMES. “Utilizing teachers’ concerns to improve microcomputer implementation”, *Computers in the Schools*, 2, (4), 1986, p. 29-41.

2004-08-26

ⁱ L’auteure tient à remercier Martine Visinand, une assistante de recherche qu’elle a dirigée dans son mémoire (2003), pour l’excellent travail de synthèse sur cet historique théorique qui a grandement inspiré cette sous-section.