

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EXPLORATION DU PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DU LEADERSHIP
AUTHENTIQUE EN CONTEXTE DE FORMATION

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE ÈS SCIENCES DE LA GESTION

PAR
ÉLISE PARENT

AVRIL 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*"Change and growth take place when a person has risked himself and
dares to become involved with experimenting with his own life."*

Herbert A. Otto

REMERCIEMENTS

En premier lieu, j'aimerais remercier mon directeur de recherche, Louis Baron, qui m'a guidée tout au long de ce projet. En tant que professeur, il a d'abord su me transmettre sa passion pour le développement des individus, il m'a ensuite donné la chance de prendre part à un projet de recherche d'envergure portant sur le développement du leadership authentique. Son appui et ses précieux conseils m'ont permis de mener à bien chacune des étapes de ce travail. Je le remercie pour sa disponibilité, ainsi que pour la bienveillance et la confiance qu'il a témoignées à mon égard.

Il est important de souligner la collaboration de CFC Dolmen, ainsi que sa Vice-présidente, pratique coaching et Directrice du programme Directions, Mme Chantale Boutin, qui nous a donné accès au programme de formation au cœur de cette recherche. Un merci particulier à Ghislaine Clot pour son accueil lors des séances de formation, ainsi qu'à Steve Gildersleeve, Pierre Jetté et Richard Desbiens de nous avoir partagé leur vision du programme en tant que formateurs. Je tiens également à remercier chacun des gestionnaires ayant accepté de participer à cette étude et de nous livrer généreusement leur expérience d'apprentissage.

Je n'aurais pu réaliser ce projet sans le soutien de Paul Arseneault et de toute l'équipe du RVT, qui m'ont encouragée à affirmer mes intérêts et à entreprendre des études supérieures. Je tiens également à exprimer ma gratitude à ma famille, ainsi qu'à mon conjoint Yan pour leur amour, leur compréhension et leur appui. Finalement, j'aimerais remercier mes amis, Ariane, Marylou, Julien, Céline, Karine et Renaud, pour leurs encouragements tout au long de mon parcours.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
1.1 Le cadre conceptuel	4
1.1.1 Le leadership	4
1.1.2 L'authenticité	7
1.1.3 La définition du leadership authentique	9
1.1.4 L'impact du LA sur les membres de l'organisation	12
1.1.5 Le développement du leadership	17
1.1.6 Les programmes de développement du leadership.....	23
1.1.7 Le développement du leadership authentique	25
1.1.8 Les événements déclencheurs	29
1.2 Méthodologie de la recherche	36
1.2.1 L'approche de recherche	36
1.2.2. Les sources et la collecte de données	36
1.2.3. Les modalités d'analyse des données.....	40
CHAPITRE II RÉSULTATS.....	42
2.1 Présentation du modèle	42
2.1.1 Les changements observés	45
2.2 Le processus de développement.....	50
2.2.1. La phase d'exploration	50
2.2.2 La phase d'intégration	77
2.3 La création d'un contexte laboratoire	87
2.3.1 La visite des zones d'inconfort.....	89

2.3.2 L'effet étau	91
2.3.3 Le filet de sécurité	96
2.3.4 La simulation organisationnelle, fondement du laboratoire	101
2.3.5 Phénomène de complémentarité des effets.....	108
2.3.6 Des ajustements nécessaires au transfert.....	110
2.4 Les ingrédients porteurs.....	112
2.4.1 La disposition préalable du participant	112
2.4.2 L'organisation du programme	114
2.4.3 Le développement individuel vers le développement de groupe	116
2.4.4 Les périodes de réflexion	117
2.4.5 Les partages et les feedbacks	117
2.4.6 Le temps	120
2.4.7 L'effet des répétitions.....	122
2.4.8 Le contenu théorique.....	123
2.4.9 La présence des autres.....	123
CHAPITRE III	
DISCUSSION	127
3.1 Le processus de développement et les évènements déclencheurs.....	130
3.2 La planification de programmes visant le développement du leadership authentique....	131
3.3 Le processus de développement et les styles d'apprentissages.....	133
3.4 Le développement de la conscience de soi, préalable incontournable du transfert.....	134
3.5 La conscience et la compétence : les stades d'apprentissage.....	137
3.6 Les limites et les biais de l'étude	139
CONCLUSION.....	141
ANNEXE A	
QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE	142
ANNEXE B	
PROTOCOLE D'ENTREVUE.....	144
RÉFÉRENCES	145

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Modèle des effets de l'exercice du leadership authentique.....	15
1.2 Modèle du développement du leadership authentique	26
1.3 Capture d'écran du logiciel nVivo 9 : Arbre thématique émergent	41
2.1 Processus de développement des habiletés de leadership authentique en formation.....	44
2.2 Évolution de l'expérimentation vers le transfert.....	83
2.3 Dynamique du contexte laboratoire dans la formation	89
2.4 Évolution de l'expérimentation vers le transfert dans le contexte laboratoire	110
3.1 Les stades d'apprentissage selon Kolb.....	134
3.2 Modèle de la fenêtre de Johari.....	135
3.3 Impact des activités de réflexion sur la connaissance de soi	136
3.4 Impact du feedback sur la connaissance de soi.....	136
3.5 Impact des activités de partage sur la transparence	136
3.6 Le cycle d'apprentissage selon Coureau.....	137
3.7 Le processus de développement du leadership authentique à l'intérieur du cycle d'apprentissage.....	138

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Évolution de la définition du leadership authentique.....	11
1.2 Répartition hommes/femmes en fonction d'un nombre d'années complétées.....	37
2.1 Développement des quatre dimensions du leadership authentique chez les participants	45
2.2 Les effets positifs du changement sur le bien-être des participants	79
3.1 Niveau de contrôle relatif aux différentes actions à planifier dans un programme de formation visant le développement du leadership authentique	132

RÉSUMÉ

Dans le contexte actuel où les organisations sont confrontées à l'accélération croissante des changements, à la forte compétition des pays émergents et à l'accumulation de scandales financiers, un nombre croissant d'auteurs soutient que l'adoption d'un leadership authentique (LA), caractérisé notamment par la transparence et l'intégrité des leaders, est nécessaire afin de restaurer la confiance des détenteurs d'intérêts et atteindre une performance durable des organisations (Avolio et Gardner, 2005). Des chercheurs suggèrent par ailleurs que les habiletés nécessaires à son exercice nécessitent l'adoption de stratégies de formation non traditionnelles, et que certains événements déclencheurs pourraient favoriser le développement d'un tel leadership (Luthans et Avolio, 2003). Ainsi, cette recherche examine le processus par lequel des gestionnaires ont fait l'acquisition des habiletés nécessaires à l'exercice du LA dans le cadre d'un programme de formation novateur. Elle explore les caractéristiques des événements déclencheurs qui ont été significatifs dans leur démarche ainsi que les ingrédients actifs du programme ayant favorisé leur émergence. À cet effet, des entrevues semi-structurées en profondeur ont été réalisées auprès de vingt-quatre gestionnaires et de cadres œuvrant au sein de grandes entreprises et de PME. Une analyse de contenu thématique émergente a été effectuée à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives nVivo 9.

Cette recherche a mis en lumière un processus comprenant cinq étapes distinctes ayant conduit les participants à développer de nouvelles habiletés et à les transférer dans leur milieu de travail, regroupées à l'intérieur de deux phases, soit celle d'exploration et celle d'intégration. Dans la première phase de ce processus, les participants ont été amenés à accroître leur conscience de soi et à identifier des enjeux afin d'orienter leur développement. Ils ont ensuite été appelés à identifier de nouveaux comportements susceptibles de répondre à leurs enjeux et à les mettre à l'essai afin de vérifier leurs impacts. C'est dans la deuxième phase que les participants ont constaté les effets bénéfiques des nouveaux comportements choisis et qu'ils ont été en mesure de les transférer dans leur milieu organisationnel. Dans le processus proposé, les événements déclencheurs sont apparus comme une série d'épisodes, parfois subtils ou parfois marquants, engendrant souvent une prise de conscience relative au développement de l'individu et favorisant le passage de ce dernier d'une étape à l'autre.

Le résultat principal de cette étude réside dans l'observation des effets déterminants de la création d'un contexte de « laboratoire » sur le développement des participants. L'aménagement d'un lieu d'expérimentation, au sein duquel les participants ont subit à la fois un effet « d'eau », les encourageant à faire face aux événements exigeants de la formation, et un effet de « filet de sécurité », leur offrant un environnement peu risqué, a favorisé leur développement en les amenant à confronter plus facilement les inconforts qu'ils ont rencontrés. Les résultats de cette recherche indiquent également que des activités inspirées de l'apprentissage dans l'action, telle que la simulation de situation organisationnelle jumelée à des exercices de réflexion, favorisent l'acquisition des habiletés nécessaires à l'exercice du LA. Par ailleurs, cette étude met en lumière un nombre important d'ingrédients, tels que l'engagement des participants, la structure et la durée du programme, l'accès à du feedback et la présence des autres (e.g. la communauté et les formateurs), venus renforcer leur évolution dans le processus de développement.

Mots-clés : leadership authentique, développement du leadership, formation, événements déclencheurs

INTRODUCTION

Le monde du travail connaît de multiples bouleversements, qui contribuent à modifier les organisations ainsi que leurs modes de gestion. Plusieurs événements participent à l'augmentation de l'instabilité au sein des entreprises, notamment l'ouverture des marchés à l'échelle mondiale qui augmente les exigences de compétitivité, les changements technologiques accélérés ainsi que les transformations idéologiques – e.g. l'augmentation de l'exigence d'adaptabilité et de flexibilité – engendrant de nouvelles formes de travail. Dans ce contexte, les entreprises se voient forcées d'adapter régulièrement leur fonctionnement, aussi cela n'est-il possible que par l'assimilation de ces changements par les membres de l'organisation. Il devient alors important pour une entreprise de choisir et de développer des leaders qui seront en mesure de satisfaire, de par leurs habiletés personnelles, les besoins de l'ensemble des parties prenantes de l'organisation et d'en assurer une performance à long terme (George, 2003).

Dans un tel contexte, les anciens modèles de gestion descendante s'avèrent obsolètes; dans les nouvelles organisations, les employés de tous les niveaux sont amenés à prendre des fonctions de gestionnaires et ils sont plus impliqués qu'auparavant dans les processus décisionnels (McCrimmon, 2010). L'environnement d'ambiguité et de complexité pour l'exercice du leadership force également les gestionnaires d'aujourd'hui à recourir davantage à leurs propres savoirs et savoir-être (McKenna, Rooney et Boal, 2009). À ce titre, il apparaît plus que nécessaire de développer des habiletés, de miser sur des comportements qui garantissent la qualité des services, de construire des systèmes de communication efficace et d'aligner le leadership avec les activités mises en œuvre afin de faire évoluer les organisations (Bowerman, 2003). Par ailleurs, si l'exercice du leadership a un impact significatif sur le contexte de travail des membres d'une organisation, la perception des employés à l'égard de la forme de leadership exercée par leur dirigeant peut prendre une importance déterminante (Dirks et Ferrin, 2002). Plusieurs études démontrent en effet que le type de leadership et de soutien fourni par le supérieur a une incidence sur les dimensions fondamentales liées au bien-être des employés au travail, telles que l'engagement, la performance et la satisfaction des besoins au travail (Forest, Crevier-Braud et Gagné, 2009 ; Darvish et Rezaei, 2011).

En parallèle, les récents scandales financiers et autres dérives éthiques dans les entreprises contribuent à affaiblir la confiance des détenteurs d'intérêts au sein des organisations (Walumbwa *et al.*, 2008). Les leaders sont de plus en plus imputables des manquements à l'éthique et font face à une intolérance grandissante des parties prenantes devant les écarts entre leurs dires et leur conduite (Walumbwa *et al.*, 2008). Cette forte attente d'intégrité envers les dirigeants témoigne du besoin d'étudier le leadership dans une nouvelle perspective. À cet effet, plusieurs auteurs ont dernièrement tourné leur attention vers des formes positives de leadership, aptes à rétablir la confiance des membres au sein des organisations. Ainsi, le leadership authentique (LA), caractérisé par la conscience de soi des dirigeants, la transparence de leurs intentions et la grande cohérence entre leurs convictions et leurs actions (Avolio et Gardner, 2005) et susceptible d'engendrer une performance durable des organisations (George, 2003) vient à point nommé dans un contexte d'incertitude et de diminution de la confiance et de l'optimisme des individus au sein des organisations (Luthans et Avolio, 2003).

CHAPITRE I

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Le concept de leadership authentique (LA) suscite un intérêt marqué dans la littérature scientifique dès son introduction au début des années 2000. Cependant, seul un nombre limité d'études empiriques s'est penché sur les pratiques permettant le développement de cette forme de leadership dans les entreprises. Les efforts récents des chercheurs visent encore à étudier rigoureusement le concept de LA afin de mieux le définir (Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005).

Les organisations accordent aujourd'hui de plus en plus d'importance au leadership. Aussi une partie croissante des budgets de formation est maintenant allouée à cet effet (Ardichvili et Manderschied, 2008). Il n'a toutefois pas été démontré à ce jour que les programmes de formation liés au LA suscitent des résultats satisfaisants. De surcroit, les notions qui y sont liées ne sont que rarement abordées par les programmes académiques. Il apparaît que les programmes de formation traditionnels ne permettent pas de provoquer les changements au niveau du savoir-être et des habiletés personnelles des leaders nécessaires à l'exercice du LA (Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005). Un défi majeur pour les entreprises réside donc dans l'élaboration et la mise en place de programmes de formation non conventionnels permettant le développement du LA chez les gestionnaires.

Dans cet ordre d'idées, certains auteurs suggèrent que les programmes de développement du LA seraient plus efficaces s'ils contenaient des événements déclencheurs planifiés (Roche 2010, Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005 ; Luthans et Avolio, 2003). Les événements déclencheurs représentent des changements importants, bien que parfois subtils, dans la situation de l'individu, qui favorisent son développement et sa croissance personnelle (Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005). À cet égard, il apparaît qu'une composante

déterminante du développement du LA est liée aux évènements marquants qui se produisent tout au long de la vie d'un individu et qui contribuent à façonner ses expériences et ses habiletés de leader (Luthans et Avolio, 2003). Les mêmes auteurs suggèrent qu'il soit également possible d'adopter une stratégie proactive d'intervention en planifiant des évènements déclencheurs visant le développement des capacités spécifiques de leadership authentique. On peut donc penser que des évènements déclencheurs puissent être reproduits dans le cadre d'un programme de développement du leadership, via des expérimentations faites durant les sessions de formation ou encore dans l'application en contexte de travail de certains objectifs d'apprentissage et d'expérimentation.

À ce jour, il semble que seulement deux études empiriques aient étudié la capacité des évènements déclencheurs à favoriser le développement du LA (Puente, Crous et Venter, 2007 ; Roche, 2010) et aucune étude n'aborde spécifiquement les caractéristiques des évènements déclencheurs survenus dans le cadre de programme de formation. Le présent projet de recherche vise à répondre aux deux questions suivantes : 1) Par quel processus les gestionnaires développent-ils les habiletés nécessaires à l'exercice du leadership authentique en contexte de formation ? et 2) quels sont les ingrédients actifs du programme de formation favorisant l'émergence d'évènements déclencheurs significatifs dans le processus de développement ? Cette recherche s'inscrit dans le cadre des sciences de la gestion et vient pallier au manque de connaissance à l'égard des pratiques de développement du LA liées aux évènements déclencheurs. Conséquemment, elle contribue à outiller les professionnels dans l'élaboration de programmes de formation efficaces au sein des entreprises dans le contexte actuel.

1.1 Le cadre conceptuel

1.1.1 Le leadership

Le concept de leadership a connu une très forte popularité au cours des dernières décennies, tant parmi les écrits populaires que scientifiques. Abordé sous différents angles depuis plus d'un siècle, il continue aujourd'hui à soulever des questions au sein des communautés de recherches académiques. Une récente revue de la littérature, effectuée par Barling, Christie et

Hopton (2011), montre les différentes étapes ayant mené à la construction des principales théories que l'on connaît aujourd'hui. Si les premières théories ont tenté d'identifier les traits physiques et psychologiques des leaders, ainsi que les comportements universels associés à l'exercice du leadership, les approches de contingence ont par la suite permis de considérer également les composantes situationnelles pouvant influencer les caractéristiques et comportements des leaders.

Vers la fin des années 1970, l'attention de nombreux chercheurs s'est tournée vers des approches relationnelles pour étudier le leadership. La théorie de l'échange leader-membre (*leader-member exchange* ou LMX) a évolué autour de la relation entre le leader et ses membres ou *followers* (Ardichvili et Manderschied 2008, Barling, Christie et Hopton, 2011). Selon cette théorie, c'est la qualité de la relation entre un leader et ses membres qui est porteuse de résultats positifs pour l'organisation. Par ailleurs, parmi les principaux styles de leadership proposés dans la littérature, le *leadership transformationnel* (Bass *et al.*, 1987; Bass et Avolio, 1994) est sans contredit celui qui a retenu le plus d'attention de la part des chercheurs depuis 1980. Cette théorie fait référence à différents types de comportements pouvant être adoptés par les leaders, notamment ceux de type transformationnel, de type transactionnel ou de type « laisser-faire ». Alors que le leadership transactionnel est construit autour de la relation d'échange entre le leader et ses membres, ainsi que de la distribution de récompenses et de punition en fonction du rendement, le leadership de type « laisser-faire » se révèle plutôt comme une forme de gestion passive où le leader intervient peu auprès de ses membres afin de leur permettre d'avancer par eux-mêmes. Ces deux dernières formes de leadership sont critiquées dans la littérature, en ce qu'elles contribuent à appauvrir la qualité de la relation entre le leader et ses membres (Ardichvili et Manderschied, 2008). À l'opposé, le leadership de type transformationnel se réfère à la capacité du leader à communiquer une vision et à exercer de l'influence sur ses membres en renforçant leur motivation, leur engagement et en reconnaissant leurs accomplissements. La relation favorisée par le leadership transformationnel fournit le soutien nécessaire aux membres afin qu'ils développent leur potentiel et leurs habiletés au sein de l'organisation, tout en assurant leur bien-être (Bass et Avolio, 1994).

Certaines théories, pour leur part, se sont davantage attardées au rôle de la personnalité du dirigeant dans l'exercice de son leadership. Selon la théorie du *leadership charismatique*, certains leaders misent sur la perception qu'ont d'eux leurs membres pour parvenir à changer leurs attitudes ou pour acquérir leur adhésion à une vision (Conger et Kanungo, 1987). Beaucoup d'auteurs soutiennent que les fondements de cette théorie se rapprochent en grande partie de ceux du leadership transformationnel, aussi la principale différence réside-t-elle dans l'attribution des comportements du leader par ses membres (Barling, Christie et Hoption, 2011). En lien avec les théories précédentes et suite à l'accroissement du nombre de scandales au sein des organisations, certains auteurs se sont également penchés sur la dimension éthique du leadership. Ainsi, la théorie du *leadership éthique* (Brown, Trevino et Harrison, 2005 ; Gregory, 2010) suggère que le leader est perçu par ses membres comme un individu attristant, crédible et légitime dans son rôle de guide, qui s'engage dans des comportements généralement convenables et qui fait la promotion des valeurs liées à l'éthique. Parmi les autres conceptions récentes du leadership, le *servant leadership* (Greenleaf, 1977) est pour sa part basé sur la notion de distribution du pouvoir du leader envers ses membres. Selon cette théorie, les leaders se perçoivent comme étant au service des membres, afin de permettre l'atteinte des objectifs organisationnels. En réunissant les concepts, souvent vus comme contradictoires, de « leader » et de « serviteur », Greenleaf a soulevé un paradoxe qui témoigne d'une volonté d'améliorer la qualité des conditions dans lesquelles travaillent les individus au sein des organisations. Selon cette théorie, le leader est caractérisé notamment par sa grande capacité d'écoute, son empathie, sa bienveillance, sa conscience, son engagement et sa prévoyance.

De nombreux autres concepts et théories relatives au leadership ont été étudiés au cours des dernières décennies. La théorie du leadership transformationnel demeure néanmoins celle qui a été la plus abordée dans la littérature, suivie de la théorie du LMX et du leadership charismatique respectivement (Barling, Christie et Hoption, 2011). Au début du 21^e siècle, des chercheurs ont par ailleurs adopté une nouvelle approche pour étudier le leadership, basée sur les capacités psychologiques positives des gestionnaires. Ces capacités sont liées à l'authenticité témoignée par les leaders dans l'exercice de leur leadership.

1.1.2 L'authenticité

Le concept d'authenticité prend racine en partie dans les domaines de la philosophie et de la psychologie (Novicevic *et al.* 2006) et a été interprété sous différents angles depuis des siècles. Selon Harter (2002), l'authenticité implique pour une personne de s'approprier ses propres expériences (e.g. pensées, émotions, besoins, désirs, préférences, croyances, etc.). Ce processus requiert une connaissance accrue de soi, puisque c'est seulement en se connaissant bien qu'une personne peut se présenter telle qu'elle est. Une personne authentique se présente et agit donc d'une façon cohérente avec ses pensées et valeurs profondes. Selon Harter, l'authenticité implique de présenter "la vraie personne en soi", de dire ce que l'on pense ou croit réellement, d'exprimer ses opinions sincères et de dire aux autres comment l'on se sent vraiment.

Certains auteurs soutiennent qu'il ne faut pas confondre l'authenticité et la sincérité. La sincérité étant la congruence entre les sentiments qu'une personne exprime et ceux qu'elle ressent (Avolio et Gardner 2005.), elle ne réfère donc qu'à l'honnêteté avec laquelle une personne se présente aux autres. Ainsi, la sincérité n'implique pas nécessairement que cette façon de se présenter soit cohérente avec l'identité réelle de la personne, en fonction notamment de ses valeurs profondes, de ses besoins et de ses aspirations. Par ailleurs, certains auteurs prétendent que l'authenticité n'est pas un état stable dans le temps, mais qu'elle découle plutôt d'un état adopté dans le cadre d'une relation particulière (Quinn 2004).

Endrissat, Muller et Kaudela-Baum (2007) ne considèrent pas l'authenticité comme une qualité intérieurisée par l'individu, mais plutôt comme une caractéristique qui ne peut être attribuée que par les autres individus. Selon eux, il n'en tient donc pas à savoir si une personne est authentique ou non, il faut plutôt se questionner à savoir si elle est perçue comme étant authentique afin de pouvoir analyser son impact. En ramenant cette idée au concept de leadership, ces auteurs suggèrent ainsi que l'authenticité d'un leader puisse lui être concédée en fonction de la perception des membres de l'organisation. Il existe selon eux cinq composantes permettant à un individu d'être perçu comme un leader authentique auprès de ses membres :

- Avoir une opinion et un point de vue individuel clair;
- Être engagé irrévocablement dans cette authenticité et agir de façon cohérente avec ses engagements;
- Être lié émotionnellement avec les objectifs et les produits de l'entreprise;
- Avoir une proximité sociale et chercher la profondeur dans les relations interpersonnelles.
- Refuser d'assumer des rôles qui ne correspondent pas à ses convictions personnelles.

Sparrowe (2005) propose une définition de l'authenticité légèrement différente des autres chercheurs du domaine. Selon lui, bien que l'importance de la conscience de soi dans l'authenticité soit indéniable et que celle-ci permette l'appropriation de son « vrai soi », il suggère qu'il ne s'agit pas d'un processus pouvant être réalisé sur une base uniquement individuelle, mais plutôt que la découverte du "vrai soi" ne puisse se faire qu'à travers l'interaction avec les autres. De plus, il soutient que l'authenticité est un processus de développement qui s'effectue au fur et à mesure que la conscience de soi se développe. Ainsi donc, selon l'auteur, l'authenticité ne peut être constante, puisque le « vrai soi » est dynamique et que les leaders ainsi que leurs membres changent constamment.

De plus, il peut exister un conflit entre l'authenticité et la nécessité d'avoir une personnalité polyvalente afin de pouvoir s'adapter aux différentes situations qui se présentent en situation de leadership (Harter, 2002). Le concept de « flexibilité fonctionnelle » (Kernis et Glodman, 2005) fait ainsi référence à la capacité de faire appel à différentes facettes de sa personnalité authentique en fonction des caractéristiques de la situation. Il peut également être possible pour une personne de choisir d'agir de façon authentique à certains moments ou d'en certaines situations, tandis qu'à d'autres non (Kernis et Goldman, 2005).

En ce qui concerne l'authenticité dans le cadre de l'exercice du leadership, ce qui précède témoigne de l'importance de définir la notion de LA ainsi que les façons d'agir attendues par le leader qui y sont associées. À cet effet, l'authenticité peut également faire référence à l'importance pour un leader de trouver son style de leadership, qui est authentique par rapport à ses propres convictions et qui n'est pas standardisé (Endrissat, Muller et Kaudela-Baum, 2007). L'article de Novicevic *et al.* (2006) suggère pour sa part que certaines conditions sont nécessaires afin qu'un dirigeant puisse faire preuve d'authenticité dans l'exercice de son

leadership. Les auteurs indiquent que seul un gestionnaire qui réussit à assumer ses convictions personnelles et à faire preuve d'estime de soi, tout en endossant les valeurs, les orientations stratégiques et les exigences organisationnelles, peut réussir à exercer son leadership avec authenticité.

1.1.3 La définition du leadership authentique

D'après une recension de la littérature entourant le LA, Walumbwa *et al.* (2008) suggèrent que sa définition puisse être vue comme une convergence entre plusieurs dimensions principales soulevées par les auteurs sur le sujet. Cooper, Scandura et Schriesheim (2005) soulignent que la conception initiale du LA est multidimensionnelle et qu'elle contient des éléments relevant de divers domaines, dont les traits, les états, les comportements, le contexte et les responsabilités de l'individu. Par ailleurs, le concept s'inspire notamment des notions du leadership charismatique, transformationnel, ainsi que du *servant leadership*. Il se distingue de ces autres théories en se qu'il constitue un concept intégrateur, que l'on peut qualifier de *root construct* (Avolio et Gardner, 2005).

Une première définition, qui a été émise par Luthans et Avolio (2003) soutient que le LA est « un processus fondé sur les capacités psychologiques positives dans un contexte organisationnel hautement développé, qui engendre une plus grande conscience de soi et des comportements de contrôle de soi chez les leaders et leurs associés, contribuant au développement personnel positif »¹.

Un groupe d'auteurs, unissant notamment Bruce J. Avolio, William L. Gargner, Fred Luthans et Fred O. Wallumbwa s'est penché de façon assidue sur la définition du LA au cours de la dernière décennie. Alors que Luthans et Avolio (2003) ont identifié les caractéristiques psychologiques chez les leaders authentiques comme étant l'assurance, l'optimisme, l'espoir (*hope*) et la résilience, Avolio *et al.* (2004) ont ensuite défini le leader authentique comme celui « qui est profondément conscient de sa façon de penser et d'agir et qui est perçu par les

¹ « [...] we define authentic leadership in organizations as a process that draws from both positive psychological capacities and a highly developed organizational context, which results in both greater self awareness and self-regulated positive behaviors on the part of the leaders and associates, fostering positive self-development. » (Luthans et Avolio, 2003, p. 243)

autres comme étant conscient de ses propres perspectives morales et de ses valeurs, de ses connaissances, de ses forces ainsi que celles des autres, qui a conscience du contexte dans lequel elles agissent, qui montre de l'assurance, de l'espoir (*hope*), de l'optimisme de la résilience et un caractère moral très fort »². Par la suite, Avolio et Gardner (2005) ont ajouté à cette définition que le leader authentique, de par ses capacités accrues à faire preuve de conscience de soi, de contrôle de soi et à offrir un modèle à suivre positif encourage le développement de l'authenticité chez les personnes qu'il influence.

Parallèlement, George (2003), propose cinq dimensions essentielles attribuables au leader authentique : une passion envers ses buts, des comportements fondés sur ses valeurs, de la compassion, une orientation vers les relations profondes et de l'autodiscipline. Pour leur part, Shamir et Eilam (2005) suggèrent plutôt que quatre grandes caractéristiques définissent les leaders authentiques : 1) Les leaders authentiques ne se conforment pas aux attentes des autres et ne faussent pas leurs comportements. Plutôt, ils sont honnêtes et affichent leur vraie personnalité ; 2) ils sont motivés par leurs convictions personnelles, plutôt que par l'atteinte d'un statut, d'une reconnaissance ou d'autres bénéfices personnels ; 3) ils n'imitent pas les autres et pratiquent leur leadership à partir de leurs propres points de vue ; et 4) leurs actions authentiques reposent sur leurs valeurs personnelles et sur leurs convictions. Par ailleurs, Ilies Morgeson et Nahrgang (2005) proposent un modèle du LA comportant quatre dimensions, soit 1) la conscience de soi, c'est-à-dire la conscience et la confiance en ses caractéristiques personnelles, ses valeurs, motivation, sentiments et connaissance, qui inclut la reconnaissance des contradictions faisant partie de sa personnalité et de l'influence de celles-ci sur ses pensées, ses sentiments, ses actions et ses comportements ; 2) les processus non biaisés, qui impliquent de ne pas nier, déformer ou ignorer des connaissances, des expériences ou autres sources d'information ; 3) les comportements authentiques c'est-à-dire d'agir en accord avec leur vraie personnalité, avec leurs valeurs, préférences, besoins, plutôt que d'agir pour plaire aux autres, pour obtenir des récompenses ou pour éviter des punitions en « faussant » leurs

² « [They defined] authentic leaders as those individuals who are deeply aware of how they think and behave and are perceived by others as being aware of their own and other's values/moral perspective, knowledge, and strengths ; aware of the context in which they operate ; and who are confident, hopeful optimistic resilient and high on moral character. » (Avolio et al., 2004, p. 802.)

agissements ; et 4) les relations authentiques, qui impliquent de rechercher et d'accorder de la valeur aux relations fondées sur l'ouverture et l'honnêteté.

À partir des conceptions proposées précédemment dans la littérature, Walumbwa *et al.* (2008) ont retenu la définition suivante du LA, adaptée principalement de la définition initiale de Luthans et Avolio (2003) et intégrant les construits amenés par Gardner *et al.* (2005) et Ilies Morgeson et Nahrgang (2005) : il s'agit d'un « modèle de comportements chez les leaders, fondé sur des capacités psychologiques positives et un climat éthique positif, afin de favoriser une plus grande conscience de soi, une perspective morale intérieurisée, un traitement équilibré de l'information, une transparence relationnelle de la part des leaders à l'égard de ses membres, engendrant un développement personnel positif »³. Cette définition a été retenue dans le cadre de la présente étude.

Le tableau 1.1 illustre l'évolution des principales définitions du LA dans la littérature au cours des dix dernières années.

Tableau 1.1 : Évolution de la définition du leadership authentique

	Conscience de soi	Cohérence actions –valeurs	Contrôle de soi	Caractère moral	Assurance	Optimisme	Résilience	Espoir	Pas d'initiation	Processus non-biaisés – traitement équilibré de l'information	Relations authentiques – transparence	Passion envers les buts	Compassion	Relations profondes	Autodiscipline	Perçu par les autres comme conscient	Modèle positif	Honnêteté	Motivé par ses convictions
Luthans et Avolio (2003)											x								
Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans et May. (2004)	x		x	x	x	x	x	x								x			
Avolio et Gardner (2005)	x		x														x		
Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing et Peterson. (2008)		x								x	x								
Georges (2003)	x											x x x x							
Shamir et Eilam (2005)	x								x								x x		
Ilies <i>et al.</i> (2005)	x x							x x x											

³ « [...] we define authentic leadership as a pattern of leader behavior that draws upon and promotes both positive psychological capacities and a positive ethical climate, to foster greater self-awareness, an internalized moral perspective, balanced processing of information, and relational transparency on the part of the leaders working with followers, fostering positive self-development. » (Walumbwa *et al.*, 2008, p. 94)

Les nombreuses définitions du LA proposées dans la littérature indiquent une convergence du concept, en ce que cette forme de leadership en appelle des habiletés personnelles des gestionnaires. Il ressort que plusieurs définitions accordent une importance marquée à la conscience de soi dont font preuve les leaders authentiques. Dans cet ordre d'idée, Avolio et Gardner (2005) soulignent que l'on peut difficilement voir le LA comme une finalité, mais qu'il s'agit plutôt d'un processus de développement continu pour les dirigeants.

1.1.4 L'impact du LA sur les membres de l'organisation

Au cours des dernières décennies, beaucoup de chercheurs se sont intéressés à l'influence du type de leadership exercé par les dirigeants sur les attitudes et les comportements des employés au sein des organisations. Si les bouleversements ayant affecté la vie organisationnelle ont contribué à modifier le rôle des gestionnaires d'aujourd'hui, ces derniers voient une partie grandissante de leur rôle attribuée à la gestion des individus et la facilitation au sein des équipes (McCrimmon, 2010).

Peu importe le contexte dans lequel il est exercé, le leadership implique toujours une relation entre un leader et d'autres individus. En ce qui a trait au LA en milieu organisationnel, Shamir et Eilam (2005), suggèrent que l'exercice du LA inclut inévitablement la présence de membres de l'organisation (ou *followers*), qui suivent un leader pour des raisons authentiques et avec qui ils développent une relation authentique. Ce phénomène relationnel, qu'ils nomment le *followership* apparaît ainsi comme un effet de l'exercice du LA. Selon Gardner *et al.* (2005), le *followership* est caractérisé par le développement d'un niveau élevé de conscience et de contrôle de soi chez les membres de l'équipe, ce qui contribue à leur développement personnel et à leur performance au sein de l'organisation.

Par ailleurs, Gardner *et al.* (2005) soutiennent également que le LA peut avoir un impact fondamental sur les organisations, lorsque le leader offre à ses membres un environnement de travail qui accorde un accès adéquat à l'information, à des ressources, à du soutien et à des opportunités équitables de développement et d'apprentissage, permettant de ce fait aux individus d'être plus efficaces dans l'accomplissement de leurs tâches. Ainsi, pour que les leaders et les membres soient efficaces, les leaders doivent promouvoir un climat

organisationnel intégrateur qui permet à eux et à leurs membres d'apprendre et de se développer continuellement.

Selon Ilies Morgeson et Nahrgang (2005), les leaders authentiques favorisent le bien-être des membres, notamment en :

- leur permettant de s'identifier plus facilement à eux ainsi qu'à l'organisation, grâce à leur conscience de soi et leurs comportements authentiques et leur recherche de relations authentiques ;
- partageant des émotions positives. Celles-ci subissent l'effet de contagion et se transmettent à travers les membres de l'organisation ;
- se présentant comme un modèle à suivre. Les auteurs suggèrent également que les subordonnés adoptent les caractéristiques de leur superviseur à travers des mécanismes d'apprentissage social ;
- favorisant l'autodétermination chez les membres. De par leur capacité à prendre en considération la perspective de l'autre et à entretenir des relations d'ouverture et de confiance, les leaders authentiques sont susceptibles d'adopter des comportements tels que : donner de l'autonomie aux membres, les accompagner dans le développement de leurs compétences, leur fournir une reconnaissance adéquate ainsi que du *feedback* constructif, qui contribuent à renforcer leur motivation intrinsèque ;
- favorisant les échanges sociaux positifs. En développant des relations de qualité; basées sur le principe de réciprocité et de transparence, les membres répondent par une relation de qualité avec leur leader.

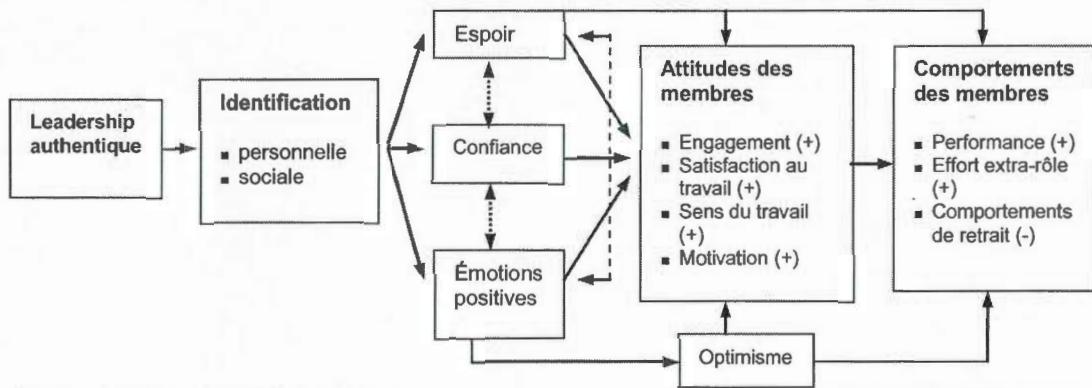
Dans le même ordre d'idées, Deci, Connell et Ryan (1989) ont effectué une étude auprès de vingt-trois gestionnaires d'une grande entreprise de machinerie. En récoltant des informations auprès de presque un millier de leurs employés, ils ont pu démontrer un lien positif entre le soutien à l'auto-détermination du leader et la confiance accordée par les subordonnés à l'organisation. Parmi les conséquences établies de l'autodétermination sur les membres se trouve l'augmentation de l'estime de soi, de la créativité, de la santé et du bien-être général, de l'apprentissage et de l'accomplissement. Ainsi donc, bien qu'il n'existe pas de lien direct

prouvé entre l'exercice du LA et le bien-être des membres, les résultats de Deci *et al.* (1989) suggèrent des effets du LA sur l'autonomie et l'autodétermination des membres de l'équipe.

Mazutis et Slawinski (2008) suggèrent pour leur part que les dirigeants qui démontrent des habiletés de LA peuvent influencer la culture organisationnelle en favorisant le dialogue authentique. Ce type de culture encourage les échanges proactifs (*feedforward*) et rétroactifs (*feedback*) aux niveaux individuels, organisationnels et au sein des groupes, ce qui facilite l'apprentissage chez les individus. Par ailleurs, une étude récente effectuée par Darvish et Rezaei (2011) auprès de 80 employés d'une grande entreprise de télécommunication, a indiqué que l'exercice du leadership authentique, de même que la perception des employés que les dirigeants exercent un leadership authentique, sont liés positivement à une plus grande satisfaction au travail et un plus haut niveau d'engagement envers l'équipe de travail.

Dans leur modélisation du processus par lequel les leaders authentiques ont un impact sur les attitudes et les comportements des membres au sein d'une organisation, Avolio *et al.* (2004) intègrent différentes dimensions proposées dans la littérature quant à la définition du LA et montrent comment les caractéristiques des leaders authentiques contribuent à accroître la performance au travail et la quantité d'efforts extra-rôle ainsi qu'à diminuer les comportements indésirables (e.g. les retards, l'absentéisme et les départs) chez les membres. Le modèle de Avolio *et al.* (2004) se distingue de ceux proposés par d'autres auteurs dans la littérature en ce qu'il met en lumière l'impact du LA sur les attitudes et les comportements de façon séparée. Qui plus est, le modèle propose que le développement de certaines attitudes contribue au développement de comportements favorables chez les membres. La figure 1.1 montre la relation entre les différentes variables dans le cadre de ce processus.

Figure 1.1 : Modèle des effets de l'exercice du leadership authentique



Source : Avolio *et al.*, 2004, p.803

Le modèle ci-dessus illustre comment le LA peut contribuer à la présence de comportements organisationnels positifs (*positive organizational behaviors* ou POB) chez les membres de l'entreprise. Luthans et Avolio (2003) définissent les POB comme l'étude et l'application des forces positives des ressources humaines et des capacités psychologiques qui peuvent être mesurées, développées et encadrées de façon à améliorer la performance au sein du milieu de travail. À cet égard, l'étude de Avey, Patera et West (2006) réalisée auprès de 105 gestionnaires dans le secteur des technologies de pointe a démontré notamment que l'espoir et l'optimisme sont négativement liés à l'absentéisme des travailleurs. Aussi, l'étude de Youssef et Luthans (2007), combinant deux projets de recherche, réalisées auprès de 1 264 employés de diverses entreprises aux États-Unis, a démontré que les capacités psychologiques positives d'optimisme, d'espoir et de résilience ont un impact positif sur la performance, la satisfaction et l'engagement des employés au travail. Ainsi, les POB sont susceptibles d'avoir une incidence sur la performance organisationnelle globale (Luthans et Avolio, 2003; Yammarino *et al.*, 2008).

L'exercice de POB dans le milieu de travail permet de diriger la perspective des gestionnaires sur les forces des employés plutôt que sur leurs faiblesses. Ainsi, au lieu de se concentrer sur les problèmes à corriger, la performance peut être envisagée en fonction des éléments à développer de façon proactive (Schermerhorn et McCarthy, 2004). Selon plusieurs auteurs, la motivation, le potentiel de se développer, la capacité d'assumer des responsabilités et la disposition à exercer des comportements cohérents avec les objectifs organisationnels sont

des caractéristiques présentes dans chaque individu. Si l'application de règles et de processus managériaux permet donc difficilement de générer ces caractéristiques, le type de gestion adopté au sein de l'organisation peut quant à lui permettre aux individus de les reconnaître et de les accroître (McGregor, 1957, cité dans Gardner et Schermerhorn, 2004). Selon Gardner et Schermerhorn (2004), l'unique façon de maîtriser les dynamiques complexes liées aux bouleversements du travail est de reconnaître et d'adopter cette perspective.

Dans le même ordre d'idées, Schermerhorn et McCarthy (2004) suggèrent que l'exercice d'un leadership authentique – permettant d'accroître l'optimisme et l'espoir, renforcer la confiance et la résilience – contribue à :

- donner de la valeur aux habiletés des membres (i.e. optimiser leur capacité à performer grâce à des connaissances et aptitudes pertinentes) ;
- fournir du soutien (i.e. créer des opportunités afin que les individus puissent performer aux meilleurs de leur capacité) ;
- accroître les efforts des individus (i.e. favoriser des conditions qui stimulent la volonté des individus de se surpasser), augmentant ainsi la performance individuelle et organisationnelle via l'augmentation de POB.

L'article de Gardner et Schermerhorn (2004) suggère aussi que le fait d'effectuer le recrutement des employés en fonction de leurs talents, de miser sur le développement de ces talents au travail et de permettre aux employés d'occuper des postes qui optimise l'utilisation de leurs forces amène généralement ces individus à être engagés et à mieux performer au travail. Beaucoup d'études montrent également les effets positifs de l'exercice d'un leadership axé sur le soutien. Certains traitements positifs à l'égard des employés, notamment l'équité, le soutien et la reconnaissance, sont liés à un plus haut niveau de soutien organisationnel positif, qui amène une plus grande satisfaction au travail et un plus grand engagement des employés envers l'organisation, une réduction des comportements indésirables tels l'absentéisme et un accroissement de la performance. Gardner et Schermerhorn (2004) suggèrent également que l'établissement d'attentes positives et claires permet d'accroître de façon significative la performance au travail. Les gestionnaires exerçant un LA vont ainsi fournir un soutien aux individus, non seulement en favorisant

l'établissement d'attentes positives élevées, mais aussi en favorisant un climat de confiance, d'espoir, d'optimisme et de résilience propice aux POB.

Aux termes de ce qui précède, on constate que si plusieurs auteurs ont suggéré des modèles théoriques visant à en expliquer les effets, très peu d'entre eux ont été vérifiés empiriquement. Il apparaît néanmoins que le lien réel pouvant être établi entre le LA et les attitudes et comportements des membres d'une organisation passe par une multitude de variables attribuables aux leaders, à ses membres, ainsi qu'à l'organisation. Les entreprises souhaitant bénéficier des conséquences positives de l'exercice du LA sur leur performance devront ainsi prendre ces différentes variables en considération dans le recrutement de leaders ainsi que dans le développement des habiletés chez ses dirigeants actuels. Le développement de leaders authentiques devrait ainsi avoir une répercussion à tous les niveaux de l'entreprise, du haut vers le bas (Luthans et Avolio, 2003). S'il est impossible de démontrer le lien direct entre l'exercice du LA et le succès des organisations, la littérature suggère qu'il entraîne un impact positif considérable sur les attitudes et les comportements des individus au travail. Les leaders jouent un rôle essentiel au sein des organisations visant une performance à long terme, notamment en partageant les valeurs et la mission de l'entreprise au sein des membres. De ce point de vue, l'impact des leaders authentiques dépasse le succès traditionnel des organisations, en ce qu'il contribue, par l'importance accordée à la transparence et à l'intégrité, à transformer le rôle des organisations dans un contexte social élargi (George, 2003).

1.1.5 Le développement du leadership

En parallèle aux modèles théoriques développés visant à conceptualiser ce qu'est le leadership, ainsi que les liens entretenus entre les comportements du leader et diverses retombées individuelles et organisationnelles, il existe de nombreuses théories quant au développement des habiletés personnelles nécessaires à son exercice. Alors qu'il existe toujours un débat dans la littérature à savoir si le développement du leadership est véritablement possible chez tous les individus ou s'il s'agit plutôt du fruit de caractéristiques innées chez certains (McDermott *et al.* 2011), de plus en plus d'études soutiennent que le

leadership puisse être le résultat d'un apprentissage (Goleman, 2002 ; May *et al.*, 2003 ; McDermott *et al.*, 2011).

Plusieurs chercheurs soutiennent que le développement des leaders est un processus continu d'apprentissage et de développement personnel qui prend place tout au long de la vie de l'individu (Kempster, 2006; McDermott *et al.*, 2011). La forme de leadership exercée par une personne peut être vue comme le fruit de multiples facteurs qu'elle n'est pas nécessairement en mesure d'identifier et qui prennent racine tout au long de son "expérience de vie" (i.e. la perspective cumulative et procédurale par lequel un individu apprend à exercer son leadership) (Kempster, 2006). Ainsi, le développement des leaders serait une expérience individuelle qui est influencée, notamment, par les traits de personnalité contribuant au niveau d'engagement de l'individu dans son processus de développement (Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005 ; Kempster, 2006 ; Eich 2008) ainsi que par l'ensemble des événements qui surviennent dans l'enfance et dans la vie adulte de l'individu (Bennis et Thomas, 2002 ; Goleman, 2002 ; Luthans et Avolio, 2003 ; Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005 ; Roche, 2010 ; McDermott et al, 2011). Il apparaît aussi dans la littérature que la présence des autres, impliquant notamment l'impact de personnes significatives (Kempster 2006), le soutien (Vardiman, Houghton et Jinkerson, 2006 ; Kets de Vries et Korotov, 2007 ; Eich 2008), l'accès à du feedback (Thach 2002 ; Eich, 2008 ; DeRue et Wellman, 2009) et la compréhension d'avoir besoin des autres pour s'accomplir (Roche, 2010, McDermott, 2011), se révèle comme une composante déterminante du développement du leadership.

1.1.5.1 Les théories de l'apprentissage et le développement du leadership

L'étude multiméthodologique de Amit *et al.* (2009), réalisée auprès de soldats, a révélé que beaucoup de leaders identifient l'apprentissage par l'expérience comme étant le vecteur le plus important du développement et de la reconnaissance de leur propre leadership, aussi la plupart des théories entourant l'apprentissage et le développement des processus psychologiques impliquent-elles directement ou indirectement ce concept. La théorie du développement par l'apprentissage expérientiel proposée par Kolb (1984), suggère que le développement humain et l'apprentissage ne peuvent être considérés de façon indépendante et que l'apprentissage est en fait le processus par lequel un individu parvient à se développer.

Dans le même ordre d'idée, Grint (2007) suggère qu'on ne puisse enseigner certains aspects du leadership et qu'il faille se concentrer sur les autres façons dont un individu peut en faire l'apprentissage. Selon cet auteur, le leadership consiste en l'acquisition de sagesse et non de connaissances et ne peut s'apprendre que par l'expérience. Il existe une pensée grandissante au sein des chercheurs et praticiens selon laquelle les expériences en milieu de travail constituent le meilleur moyen de développer les habiletés de leadership individuelles. Certains estiment que 70 % du développement du leadership passerait par les expériences informelles sur le terrain et moins de 10 % par les programmes de formation (DeRue et Wellman, 2009 ; Robinson et Wick, 1992).

De plus, certains auteurs suggèrent que le caractère « *challengeant* » d'une expérience (e.g. qui comporte des responsabilités non familières, qui amène du changement et un niveau de responsabilité accru, qui demande d'aller au-delà des limites politiques habituelles, qui implique de la gestion de la diversité, etc.) peut favoriser le développement des habiletés de leadership, car elle fournit un contexte permettant aux gestionnaires d'essayer de nouveaux comportements et de revoir ses façons de faire et de penser (DeRue et Wellman, 2009). Elle permet aussi d'identifier les écarts entre les habiletés actuelles de la personne et celles nécessaires pour assurer le rôle de leader dans la situation qui présente un défi. DeRue et Wellman (2009) suggèrent toutefois qu'une expérience trop *challengeante* (qui dépasse un seuil de difficulté optimal) peut ralentir et même freiner le développement des habiletés de leadership, dû à l'accroissement de l'anxiété et de l'incertitude à l'égard des comportements à adopter de la part de l'individu. L'étude démontre par ailleurs que l'accessibilité à du feedback permet de venir contrer cette diminution en permettant aux individus de mieux agir en présence d'incertitude.

Parallèlement, l'apprentissage dans l'action (Revans, 1979) est un paradigme qui a gagné beaucoup de popularité auprès des chercheurs au cours des dernières décennies. Dans les programmes de formation qui s'en inspirent, les participants sont amenés à travailler avec d'autres gestionnaires, en petits groupes et à l'aide d'un facilitateur, sur des problèmes réels, complexes et stressants. La structure fondamentale des programmes d'apprentissage dans l'action, telle que proposée par Revans, implique quatre types d'activités distincts, mais complémentaires, à savoir : l'application d'une méthode scientifique, la recherche d'une

décision rationnelle, l'échange de conseils et de critiques franches, ainsi que l'apprentissage de nouveaux comportements. L'auteur soutient que cette forme d'apprentissage force les participants à prendre conscience de leur propre système de valeurs, puisque les problèmes auxquels ils sont confrontés présentent des risques d'échec personnels. De plus, elle les amène à agir de façon cohérente avec leurs nouvelles façons de penser. Ainsi, l'auteur soutient que l'apprentissage dans l'action ne favorise donc pas le développement *par soi-même*, mais bien le développement *de soi-même*. Cette forme d'apprentissage aurait comme avantage de permettre l'aller-retour entre l'action et la réflexion qui apparaît nécessaire au développement des habiletés personnelles liées au leadership. Au Québec, une des formes d'apprentissage qui a grandi en popularité au cours des dernières années et dont les principes s'apparentent grandement à ceux de l'apprentissage dans l'action est le codéveloppement. Le groupe de codéveloppement professionnel peut être défini comme « une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle. » (Payette et Champagne, 1997).

De plus, certains chercheurs suggèrent que l'apprentissage dans l'action soit un moyen de développer le leadership transformationnel chez les gestionnaires. Marsick et Cerderholm (1988) ont étudié un programme mis sur pied par le Management Institute of Lund (institut offrant des programmes de développement organisationnel, des affaires et du leadership à Stockholm) et démontrent que les adultes apprennent mieux dans le cadre d'échanges et en tentant de résoudre des problèmes liés à la vraie vie. Un des principes sur lequel est basé ce programme est que les gens ont une capacité illimitée à apprendre et à se questionner (*insight*), mais qu'ils retiennent de façon limitée les notions théoriques enseignées. Selon Marsick et Cerderholm (1988), le modèle d'apprentissage dans l'action permet aux gestionnaires d'explorer leur propre jugement plutôt que de succomber à la tentation de suivre d'anciens modèles de pensées. Par ailleurs, plus les gestionnaires occupent des fonctions de gestion à un niveau organisationnel supérieur, moins les tâches sont structurées et plus la relation avec les parties prenantes est complexe et les objectifs floues. Les auteurs considèrent que c'est dans ce contexte que l'apprentissage dans l'action est le plus pertinent pour développer des habiletés de gestion.

Dans le milieu organisationnel, l'apprentissage dans l'action permet de créer ce que Bowerman (2003) appelle un *white space* (i.e. une période de temps où l'on met de côté les priorités habituelles pour reconstruire et réfléchir sur ce qui se passe dans l'organisation). Dans le cadre de sa recherche ethnographique basée sur un programme d'apprentissage dans l'action dans une entreprise, des témoignages tirés d'essais ainsi que d'entrevues ont permis l'analyse de l'expérience vécue par les vingt-neuf participants. Cette étude a permis d'identifier quatre grandes composantes du développement de la compréhension du rôle de leadership chez les participants, rendues possibles par le programme :

- Comprendre le concept de la *stratégie émergente*, à savoir qu'il n'existe pas toujours une réponse préconçue et que les initiatives prises par les membres de l'organisation peuvent contribuer à construire la stratégie organisationnelle ;
- Reconnaître la dimension du *marketing des idées* dans le leadership ;
- Prendre conscience du paradigme de l'apprentissage, à savoir qu'il ne s'agit pas de transférer des notions d'une personne à l'autre, mais bien de s'engager et de prendre responsabilité dans son développement ;
- Développer une compréhension et une définition du leadership qui est applicable dans le quotidien.

Au cours de ce programme, le leadership est devenu pour les gestionnaires une façon de *créer* et *recevoir* du sens à travers les exercices, en établissant des liens entre leurs projets personnels et ce qu'ils ont à offrir à l'organisation en tant qu'individus.

L'apprentissage dans l'action permet donc aux individus de créer leurs propres modèles de leadership à partir de leur situation organisationnelle. Ce processus s'effectue à l'aide d'une combinaison d'approches, notamment en travaillant sur des projets de la vraie vie, en participant à des séminaires, en réalisant des activités de réflexion personnelle et d'échanges de perspectives, etc. Il appert qu'une partie importante de ce type d'apprentissage est la réflexion dans l'action (*reflexion-in-action*), qui permet, à l'aide d'un facilitateur, de faire un va-et-vient entre l'action et la théorie (Marsick et Cerderholm, 1988).

Aussi, certains auteurs suggèrent que les méthodes réfléctives d'apprentissage sont particulièrement pertinentes pour apprendre des expériences qui sont complexes et qui arrivent de façon sporadique. Le principal avantage de ces méthodes est de permettre de créer des liens entre le passé, le présent et le futur plutôt que de tirer des conclusions qui soient trop partielles ou spécifiques en fonction du moment présent (Amit *et al.* 2009). De plus, plusieurs études ont démontré que les programmes de formation proposant des activités de réflexion favorisent chez les participants un apprentissage plus approfondi d'eux-mêmes, en leur permettant de développer de meilleures visions et objectifs ainsi qu'une philosophie ou d'un modèle de leadership qui a du sens pour eux (Eich, 2008).

La réflexion et le développement se rapportent également à la disposition psychologique des individus. À cet égard, plusieurs études se sont penchées sur les différents stades de développement psychologique associé au leadership. Les auteurs de l'approche constructive-développementale (Kegan, 1980 ; McCauley *et al.*, 2006) proposent pour leur part un modèle de développement en fonction de cinq niveaux d'acquisition de maturité chez le leader. Au premier niveau, l'individu ne possède encore aucune capacité de leadership, alors qu'au dernier niveau, le leader est en mesure d'intégrer les visions et les paradoxes de différents systèmes de référence, tout en restant humble et en travaillant de façon harmonieuse avec les autres individus. D'autre part, au-delà du changement dans les façons de faire associées au développement du leadership, certains auteurs suggèrent également qu'une composante importante de cet apprentissage réside dans l'évolution de la façon dont les gestionnaires appréhendent la réalité (Cayer et Baron, 2006). Cela passerait par l'atteinte de différents stades de développement de la conscience. Il existe une séquence hiérarchique reconnue des stades de développement à cet effet (Kohlberg et Hersh, 1977), qui se divise en trois grandes phases : préconventionnelle, conventionnelle et postconventionnelle. Au stade préconventionnelle, l'enfant se développe et apprend à reconnaître et interpréter les règles et les coutumes dans son environnement. C'est au début du deuxième stade que l'adulte intègre et s'approprie les mœurs de son groupe d'appartenance afin de définir sa réalité, pour ensuite chercher à atteindre la meilleure compréhension et l'efficacité dans ses rapports aux autres. C'est aussi au stade conventionnel que l'individu acquiert une plus grande indépendance relationnelle, ainsi qu'une capacité de développer des rapports plus profonds avec les autres.

Au stade postconventionnel, l'individu devient plus conscient des biais, des limites et des intérêts du système social dans lequel il évolue et sa pensée devient plus créative et flexible. Au dernier stade de la conscience postconventionnelle, l'individu témoigne d'un souci de cohérence systémique et d'efficacité et il prend plaisir à construire avec les autres (Cayer et Baron, 2006). En lien avec l'exercice du leadership, il apparaît que la majorité des gestionnaires se situe vers la fin de la phase conventionnelle et que ce ne serait qu'une minorité de gestionnaires qui accèderaient à une conscience postconventionnelle. Aussi des recherches relèvent que les acquis provenant des premiers stades de conscience postconventionnelle permettent de stimuler et de mieux soutenir l'apprentissage et les transformations organisationnelles (Cayer et Baron, 2006). Parmi les moyens de favoriser le développement de la conscience à un stade postconventionnel, une étude a observé l'efficacité du contact avec un mentor ou un modèle dont la conscience est au stade postconventionnel, de l'engagement dans un processus de réflexion, de la thérapie et de la pratique de la présence attentive (Rooke, 1997 dans Cayer et Baron, 2006).

1.1.6 Les programmes de développement du leadership

La littérature soutient que les programmes de formation visant le développement du leadership doivent être conçus de façon à provoquer chez les participants des changements aux niveaux cognitif, attitudinal et comportemental (De Vries et Korotov, 2007). Ainsi, on peut penser qu'une combinaison de pratiques, liées directement ou non au développement du leadership (e.g. la rétroaction multisources, le coaching, le mentorat, le réseautage, les assignations d'emploi, etc.) peut s'avérer efficace à cet effet (Day, 2001).

La formation liée au développement du leadership peut être conçue comme un lieu d'expérimentation où les participants peuvent tester leurs nouvelles connaissances, émotions et comportements avant de les transposer dans leur vraie vie (Kets de Vries et Korotov, 2007). En effet, plusieurs études soulignent l'efficacité des programmes de formation contribuant à créer un environnement propice à l'expérimentation où l'exploration est permise et encouragée. Lorsque ce contexte de laboratoire favorise une culture de *challenge* et de soutien, il permet alors de développer le courage des participants et l'expansion de leur zone de confort, grâce à la pratique de nouvelle façon d'être dans un environnement

sécuritaire et encourageant (Eich, 2008). Ce type de contexte favorise également le développement de la confiance envers soi et les autres. Plusieurs techniques peuvent être utilisées à cet effet, telles que le recadrage positif (i.e. permettre à une situation d'être perçue différemment), l'encouragement, l'anticipation ou la mise en situation répétée de situations difficiles (Kets de Vries et Korotov, 2007).

L'article de Kets de Vries et Korotov (2007) suggère par ailleurs que les formateurs doivent trouver des méthodes non conventionnelles afin de surmonter la résistance des participants à porter un regard profond sur soi ou de voir les enjeux de l'organisation à travers son propre parcours de développement de leadership. Selon les auteurs, les participants doivent aussi apprendre à reconnaître et surpasser leurs mécanismes de défense. Ils soutiennent que le processus de confrontation et la clarification des idées avec les autres permettent de trouver des solutions plus approfondies aux problèmes organisationnels et personnels, de raffiner les idées et les plans d'action, d'augmenter la conscience de soi et de ses réactions envers les autres et de diminuer l'ambiguité face à ce que le participant souhaite réellement accomplir. Il appert que l'empathie, le soutien et l'encouragement des autres jouent un rôle clé dans l'appréciation de l'expérimentation par le participant et éventuellement sur sa prise de contrôle sur ses comportements, ce qui peut être renforcé à l'aide d'activité favorisant le développement de relations en petits groupes, du coaching par les pairs, etc. (Eich, 2008 ; Kets de Vries et Korotov, 2007).

1.1.6.1 Des éléments influençant le succès des programmes

Certaines études ont démontré que le succès des programmes de développement du leadership est également influencé par le *choix des formateurs*. Il apparaît que lorsque ces derniers adoptent une approche thérapeutique (i.e. qu'ils ont des compétences et habiletés liées à ou qu'ils sont familiers avec l'exercice de la psychothérapie), qu'ils démontrent de l'empathie et du soutien psychologique et qu'ils ont eux-mêmes entrepris préalablement un processus d'introspection, ils contribuent de façon plus significativement au développement des leaders (Kets de Vries et Korotov, 2007). Le fait de choisir des formateurs compétents permet aussi de clarifier la compréhension du leadership chez les participants et de leur offrir

un modèle, favorisant ainsi un développement holistique, l'acquisition de courage, d'authenticité et de congruence dans l'exercice de leur leadership (Eich, 2008).

De plus, selon certains auteurs, le *choix des participants* au programme de formation revêt aussi une importance dans le succès de l'apprentissage du leadership des participants. D'une part, les raisons ayant initié la participation d'un individu à un tel programme peuvent être variées, aussi influenceront-elles le niveau d'engagement et de motivation à changer de l'individu dans le cadre de la formation (Long, 2004 ; Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005 ; Kets de Vries et Korotov, 2007). La littérature suggère que les raisons intrinsèques permettront cette disposition chez les participants. D'autre part, le niveau d'implication et les capacités des participants à collaborer et à apporter du soutien aux autres participants dans leur développement contribueront au succès du programme (Kets de Vries et Korotov, 2007 ; Eich 2008).

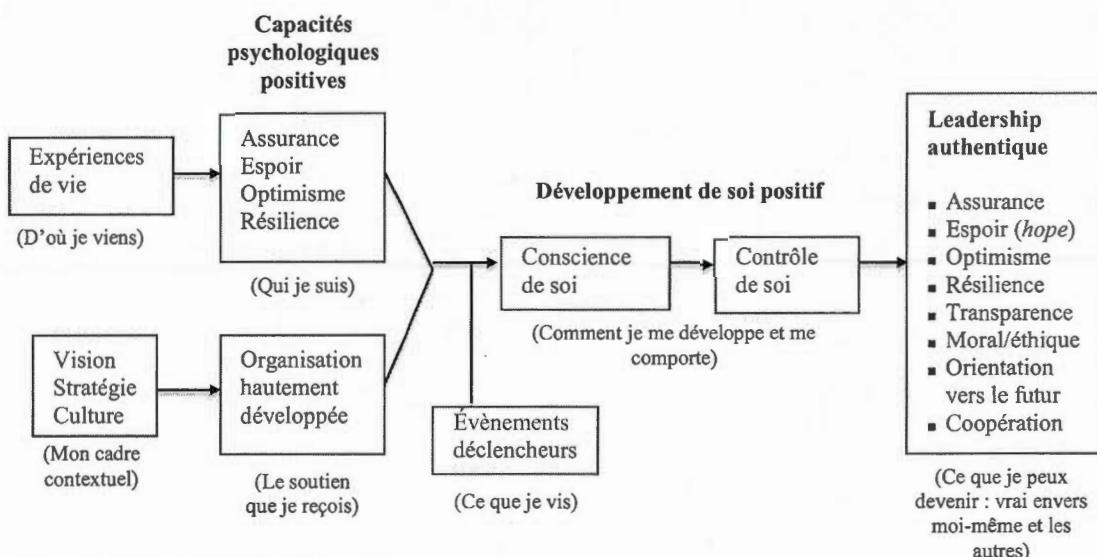
Certaines études soulignent également l'importance du *milieu de travail* dans le développement professionnel, l'apprentissage en milieu organisationnel pouvant prendre différentes formes dans le cadre du développement du leadership, incluant des expériences formelles et informelles. Certains auteurs suggèrent qu'une expérience de développement de leadership efficace en milieu organisationnel doit inclure des éléments suffisants d'évaluation, de *challenge* et de soutien (Van Velsor et McCauley, 2004 ; Copper, 2005 ; Eich 2008). Il semble également que le climat et la culture de l'entreprise jouent un rôle important dans le transfert des acquis (Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005). D'autres auteurs soutiennent par ailleurs que la durabilité des changements apportés par un programme de formation est favorisée lorsqu'une situation problématique se produit dans le milieu de travail du participant et que ce dernier peut l'utiliser dans le cadre de la formation pour mettre en pratique certains apprentissages (Kets de Vries et Korotov, 2007).

1.1.7 Le développement du leadership authentique

Le modèle de développement du LA proposé par Luthans et Avolio (2003) (Figure 1.2) illustre comment les capacités psychologiques positives dans un contexte basé sur les connaissances et orienté vers le développement des individus, permettent d'accroître la

conscience de soi et le contrôle de soi, favorisant le développement personnel positif des leaders authentiques et de leurs membres :

Figure 1.2 : Modèle du développement du leadership authentique



Source : Luthans et Avolio (2003), p.251

Par ailleurs, à l'instar des argumentations concernant les différentes théories liées au leadership, il existe un grand débat dans la littérature entourant le développement du LA : Alors que certains auteurs suggèrent que le développement des habiletés nécessaires à l'exercice du LA est possible, d'autres affirment que des caractéristiques innées des leaders sont essentielles à cet apprentissage. Si des études ont démontré que certains traits personnels (i.e. certaines capacités psychologiques positives) favorisent le développement à cet égard, plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que la majorité des individus ont le potentiel de devenir des leaders authentiques, si les habiletés visées ainsi que les techniques choisies pour les développer sont appropriées (May *et al.* 2003 ; Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005).

Selon plusieurs chercheurs, le leadership authentique ne peut être vu comme une finalité ; il doit plutôt être considéré comme un développement continu (Avolio et Gardner, 2005). Il n'existe donc pas de programme limité dans le temps qui puisse mener un individu à exercer un leadership authentique, à moins que celui-ci se prolonge tout au long de la vie de cette

personne. En demandant à plusieurs gestionnaires de décrire leur développement, Shamir et Eilam (2005) ont identifié quatre types de développement du leadership authentique au cours de la vie d'un individu :

- Comme un processus naturel. Le LA est le résultat des habiletés innées et s'est développé sans grands efforts perçus chez l'individu ;
- Comme une succession d'épreuves qui font grandir. Le LA s'est développé à travers plusieurs événements marquants de la vie personnelle de l'individu, qui ont contribué à modifier sa perspective, à développer ses habiletés et sa disposition à être un leader ;
- Comme un parcours combinant une histoire personnelle et une cause collective. Le développement du LA s'est produit à travers l'identification de l'individu à un mouvement collectif, qui lui a permis d'attribuer un sens à l'exercice de son leadership et qui a favorisé le développement de ses habiletés ;
- Comme une série d'apprentissages. L'individu a développé ses habiletés de LA à la suite de multiples occasions d'apprentissage dans un cadre personnel ou de formation (e.g. en apprenant d'un échec ou d'une erreur, en prenant exemple sur un modèle positif ou négatif, etc.).

La littérature portant sur le sujet indique que le développement des habiletés personnelles nécessaires à l'exercice du LA nécessite des approches innovantes permettant aux individus de porter un regard sur eux-mêmes et d'apporter des changements dans leurs attitudes, leurs comportements et leur façon de penser. Ainsi, pour traiter du développement du LA faut-il penser au-delà des pratiques traditionnelles de formation (Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005).

En ce qui a trait au développement du LA, la notion d'intervention – contrairement à celle de formation traditionnelle – prend tout son sens lorsqu'on considère certains éléments fondamentaux qui en assurent l'authenticité. À cet effet, Cooper, Scandura et Schriesheim (2005) suggèrent certains éléments à tenir compte dans la conception d'un programme de formation lié au LA :

- Elle doit être basée sur un modèle théorique du LA valide et adéquatement véhiculé ;

- Elle doit tenir compte du contexte organisationnel (i.e. l'industrie, la culture organisationnelle, la cohésion d'équipe, les interventions préalables, les caractéristiques des participants, etc.) ;
- Elle doit tenir compte du temps. Le type d'habiletés faisant l'objet du développement de LA ainsi que la combinaison des pratiques s'avérant efficaces à cet effet (e.g. les sessions de formation, le coaching, etc.) demandent habituellement un engagement à moyen ou long terme.

Cooper, Scandura et Schriesheim (2005) notent également quatre enjeux majeurs en lien avec l'élaboration de programme de développement du LA :

- S'assurer que le programme est lui-même authentique ;
- Déterminer comment des évènements déclencheurs peuvent être reproduits dans le cadre de la formation ;
- Déterminer si la prise de décision éthique peut être enseignée ;
- Déterminer quels individus devraient participer au programme.

Par ailleurs, il apparaît important de prendre en considération dans les programmes visant le développement du LA que les individus n'admettent habituellement pas aisément qu'ils ne sont pas authentiques. Il est donc nécessaire de prévoir des pratiques permettant de mesurer indirectement et efficacement le degré d'authenticité d'une personne, en vérifiant chez eux le développement de chacune des composantes de l'authenticité liées au LA (e.g. le niveau de conscience de soi, le traitement équilibré de l'information, l'orientation relationnelle, etc.) (Kernis et Goldman, 2005).

1.1.8 Les évènements déclencheurs

1.1.8.1 Le récit de vie des leaders

Une revue de la littérature entourant le LA révèle que plusieurs chercheurs se sont attardés à la perception qu'ont les individus à l'égard des évènements qui ont façonné leur cheminement, ainsi qu'à l'influence qu'elle peut avoir sur leur capacité à exercer un leadership authentique. Cette conception de son propre parcours où le récit de vie (*life story*) d'un individu constitue en quelque sorte le schéma de connaissances qu'une personne a d'elle-même et lui permet de répondre à la question « qui suis-je ? » (Gardner *et al.*, 2005). Le récit de vie peut être le fruit des influences provenant de l'enfance, de la famille, des modèles proposés, des défis et des expériences rencontrés, etc. Il fournit un système de significations au leader, sur lequel il se base pour agir et qui lui permet de mieux identifier ses valeurs (Shamir et Eilam, 2005). Cette conception, que Sparrowe (2005) appelle pour sa part l'identité narrative de l'individu, ne constitue toutefois pas le récit de toute la succession d'évènements de la vie d'un individu, mais bien la recherche de la signification de ceux-ci dans leur globalité, soit par des explications causales ou simplement en établissant les liens qui unissent ces évènements, afin de *construire un sens* à partir de cet ensemble. Le récit de vie constitue donc une description subjective des évènements qui se produisent dans la vie du leader en fonction de la signification qu'ils ont eue pour lui.

Plusieurs chercheurs suggèrent que la conception du récit de vie d'un individu, ainsi que des évènements déclencheurs qui en font partie soit un antécédent à l'exercice du leadership (et du *followership*) authentique (Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005 ; Shamir et Eilam, 2005). Qui plus est, il semble être essentiel que cette représentation soit claire et cohérente pour l'individu, lui permettant ainsi de concevoir une définition du leadership authentique qui soutient son propre rôle et de justifier sa position, son assurance, son sentiment d'efficacité ainsi que les étapes l'ayant mené à sa situation actuelle (Shamir et Eilam, 2005). Il apparaît également que les autres jouent un rôle fondamental dans la construction de l'identité narrative, puisque l'individu se base sur les récits de vie de ceux qui l'entourent pour construire la sienne (Sparrowe, 2005). L'étude de Amit *et al.* (2009) a également démontré des différences significatives entre des individus considérés comme des leaders et d'autres

non considérés comme tels à l'égard de leurs expériences passées. Contrairement aux non-leaders, les leaders partagent un type de souvenirs particulier, associé à des expériences d'influence sur les autres et qui ont renforcé leur perception d'être un leader et leur assurance d'être capable d'influencer, qui leur ont fourni des connaissances sur leur propre style de leadership et qui ont servi de base pour une compréhension plus approfondie du processus de développement de leur leadership au quotidien.

Dans l'étude de Amit *et al.* (2009), la prise de conscience que l'individu est perçu par les autres comme une personne responsable, capable d'exercer une influence sur les autres, ayant émergé de certaines expériences, est apparue comme fondamentale et cohérente avec les théories sur le développement d'un « soi possible ». Ces expériences ont favorisé l'intégration chez l'individu de son image et son rôle, ce qui contribue à accroître sa motivation à être un leader et son assurance de pouvoir le faire. Ces expériences contribuent aussi au développement d'une compréhension du leadership globale et applicable dans la réalité des individus. Dans le même ordre d'idées, l'étude de Roche (2010) montre également le rôle clé qu'occupent les relations dans le développement de l'authenticité des leaders. Selon l'auteur, le fait de tenir compte de l'importance des relations interpersonnelles permet aux formateurs de mieux encadrer les interventions planifiées afin de susciter des réflexions pertinentes.

Selon Luthans et Avolio (2003), les leaders authentiques agissent au-delà de leurs intérêts personnels quand ils sont guidés par quelque chose de plus important dans leurs valeurs profondes, qui sont définies et développées au fil du temps de leur vie, ce qui forme leurs capacités psychologiques positives à l'exercice d'un tel leadership. Par ailleurs, Bennis et Thomas (2002) suggèrent que les individus performants ont tous en commun une « stratégie d'apprentissage personnelle », c'est-à-dire une recette basée sur une conscience accrue de leurs aspirations, de leurs motivations et de leur style d'apprentissage, qui leur permet de confronter des situations *challengeantes* et d'en extraire des apprentissages précieux relativement au leadership efficace.

En considération de l'importance que prend l'identité narrative dans le développement de l'authenticité, Sparrowe (2005) propose certaines interventions efficaces afin de favoriser le développement du LA :

- Les productions autobiographiques (e.g. histoire, journal, etc.), incluant la narration des événements déclencheurs (qui représentent des points de transitions dans le scénario de l'identité narrative) ;
- L'accès à divers modèles d'identité narrative, permettant de trouver de nouvelles façons d'être en tant que leader. Le fait de confronter l'identité narrative à celle de personnes différentes permet souvent de découvrir des aspects de la personnalité niés ou enfouis ;
- L'engagement des autres dans le processus de construction de l'identité narrative, afin de favoriser la construction d'un « soi narratif » tenant compte de l'estime accordée par les autres et permettant de poser un regard externe sur notre propre récit.

Par ailleurs, puisque l'histoire de vie se construit continuellement, les leçons tirées des expériences ne se produisent pas seulement à un temps rapproché de l'événement, mais peuvent aussi se produire beaucoup plus tard. Shamir et Eilam (2005) proposent un moyen de développer le LA en lien avec le récit de vie : « la revue de vie guidée », incluant :

- L'identification des événements majeurs et points tournants (à l'aide d'un facilitateur) à partir desquels ils ont appris ;
- La réflexion au sujet des modèles rencontrés ;
- La réflexion au sujet de l'histoire d'autres leaders ;
- La réflexion au sujet d'événements *challengeants* présents ;
- Etc.

1.1.8.2 Les événements marquants dans la vie des leaders authentiques

Gardner *et al.* (2005) proposent que le processus de développement du LA commence par l'interprétation de l'accumulation des expériences de vie et se poursuive avec l'interprétation continue des événements déclencheurs, qui facilite le développement au fil du temps. Ainsi, la vie d'un leader est composée de multiples événements qui façonnent son leadership, mais ceux-ci n'ont d'influence que si l'individu les lie à l'aide d'une histoire cohérente – par exemple en concevant un événement comme le résultat d'une de ses propres intentions, celle d'une autre personne ou encore d'un facteur contextuel (Sparrowe, 2005). Contrairement à certains événements marquants, par exemple lors de l'enfance, qui influencent le

développement des habiletés personnelles comme l'estime, l'indépendance, le sens du risque, etc., les évènements choisis par le leader comme faisant partie de son récit de vie sont ceux qui lui permettent de trouver un sens et de conceptualiser son rôle afin de l'assumer (Shamir et Eilam, 2005).

Une revue de la littérature révèle que peu d'études ont été effectuées à l'égard des évènements déclencheurs liés au développement du leadership et que l'attention portée par les chercheurs sur le sujet est relativement récente. Les recherches de Bennis et Thomas (2002) ont permis de conclure que l'un des facteurs prédictifs les plus fiables du leadership est l'habileté d'un individu à trouver un sens aux évènements négatifs qui se produisent dans sa vie et d'apprendre des circonstances *challengeantes* qu'ils rencontrent. Ils appellent ces expériences qui façonnent le leadership les creusets (*crucibles*) du leadership. Il s'agit de tests ou d'épreuves qui demandent une réflexion profonde sur soi, qui forcent l'individu à se demander qui il est et qu'est-ce qui est le plus important pour lui, puisqu'ils demandent un examen des valeurs, des idées préconçues et des jugements. Bennis et Thomas définissent ce type d'évènements comme « une expérience transformationnelle à travers laquelle un individu développe une conscience accrue de son identité. »⁴. Les creusets peuvent prendre différentes formes : certains sont violents ou menaçants, d'autres sont davantage des épisodes banals de doute. Selon les auteurs, les creusets les plus communs comportent des éléments d'injustice ou de préjudice. Certains creusets peuvent également inclure un *challenge* positif, si celui-ci est assez demandant (e.g. avoir un mentor très exigeant). Selon les auteurs, les individus sortent de ces épreuves plus forts, avec plus d'assurance et leur utilité est plus claire. Ce sont des évènements qui apportent des changements fondamentaux chez l'individu. Parallèlement, Goleman (2002) suggère que dans la construction du leadership, certains évènements, qu'il appelle des éveils (*wake up calls*), arrivent soudainement comme des découvertes bouleversantes à propos de la vie de l'individu, qui le bousculent dans ses actions, qui le confrontent à une nouvelle vérité le concernant et qui lui offre une nouvelle perspective à propos de sa vie. Ainsi, les apprentissages dépendent de la façon dont l'individu saura gérer ces découvertes.

⁴ « A crucible is, by definition, a transformative experience through which an individual comes to a new or an altered sense of identity. » (Bennis et Tomas, 2002, p. 63)

Souvent associés à des événements négatifs, Luthans et Avolio (2003) proposent pour leur part que les événements déclencheurs puissent aussi être des occasions positives (e.g. un changement de carrière volontaire, un nouveau projet stimulant, une rencontre significative qui change la vision de l'individu, un voyage ou un apprentissage au sein d'une culture très différente, un nouveau collègue ayant une perspective différente, un livre marquant, etc.). Gardner *et al.* (2005) soulignent que les événements déclencheurs constituent des moments qui peuvent être dramatiques, mais aussi parfois subtils dans les circonstances de la vie de la personne et qui facilitent sa croissance et son développement. Selon ces auteurs, les événements déclencheurs peuvent provenir dans un contexte organisationnel de sources internes ou externes, qui *challengent* les habiletés du leader en nécessitant des solutions non conventionnelles et innovantes. Dans leur modèle, Gardner *et al.* (2005) suggèrent que les événements déclencheurs agissent comme des catalyseurs pour accroître le niveau de conscience de soi des leaders et peuvent être perçus de façon positive ou négative.

Dans l'étude de Roche (2010), les événements vécus par les participants dans leur passé sont devenus un apprentissage favorisant le développement de leur LA. Dans le cadre de cette recherche quasi-experimentale, trente étudiants inscrits à un cours optionnel sur le leadership dans le cadre de leur programme universitaire en gestion ont été appelés à identifier les événements significatifs survenus dans leurs parcours et à rédiger un plan de développement. Les réflexions engagées autour des événements déclencheurs identifiés leur ont permis de nourrir un idéal de *soi narratif* et d'établir des liens cohérents entre ces événements. Basé sur le modèle de Cooper, Scandura et Schriesheim (2005), Roche (2010) proposent quatre types d'événements déclencheurs favorisant le développement du LA :

- Les événements de vie majeurs ;
- Les événements sensationnels ou plus banals ;
- Les événements créés artificiellement (dans le cadre d'une intervention) ;
- La culmination de petits événements qui se sont accumulés et qui évoquent des caractéristiques propres au leadership authentique.

Ainsi, sans même qu'il y ait une intention proactive de développement chez l'individu, certaines études suggèrent que le LA peut se développer de par une combinaison

d'évènements qui surviennent et qui constituent son bagage d'habiletés et d'expériences. Une partie de l'apprentissage du leadership se ferait donc de façon aléatoire et non planifiée tout au long de la vie (Luthans et Avolio, 2003).

1.1.8.3 Les évènements déclencheurs planifiés

Certains chercheurs soutiennent qu'il soit possible de recréer des évènements significatifs dans le parcours d'un individu, dans le cadre d'intervention planifiée, afin de développer ses habiletés de leader authentique (Luthans et Avolio 2003 ; Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005 ; Roche 2010). De plus, si tous les déclencheurs ne peuvent être reproduits artificiellement, il est possible de concevoir, à l'aide d'un design rigoureux, des évènements qui réussissent néanmoins à façonner le développement vers un leadership authentique, tout en utilisant des évènements déclencheurs non contrôlés – qui se sont déjà produits dans le cadre de récit de vie de l'individu – afin d'analyser ce qui s'est passé et de construire un sens à partir de ces évènements (Luthans et Avolio, 2003). Ainsi, l'utilisation d'évènements déclencheurs planifiés et non planifiés peut contribuer à développer une conscience de soi plus profonde et plus positive, menant à un accroissement du contrôle de soi, qui résulte en de meilleures capacités liées à l'exercice du LA (Luthans et Avolio (2003).

À ce jour, il existe peu d'études ayant permis d'identifier des exemples concrets d'évènements déclencheurs planifiés ayant favorisé de façon significative le développement du LA chez des gestionnaires. L'article de Cooper, Scandura et Schriesheim (2005) propose que l'*Implicit Association Test* (Chugh, 2004, dans Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005), un outil de mesure des attitudes psychosociales de l'individu, puisse être efficace à cet égard. Dans le même ordre d'idée, la recherche-action effectuée par Puente, Crous et Venter (2007) montre qu'une démarche appréciative (*Appreciative Inquiry*) peut être utilisée en tant qu'élément déclencheur positif pour favoriser une meilleure conscience de soi ou conception de son authenticité. Dans le cadre de cette étude, vingt-deux gestionnaires d'une entreprise de marketing virtuel ont volontairement accepté de participer à un atelier d'une journée portant sur le développement du leadership authentique. Ils ont été appelés à répondre à un questionnaire inspiré de L'*Encyclopedie of Positive Questions* (Whitney *et al.*, dans Puente, Crous et Venter, 2007) et à partager leurs réflexions en dyades et en grand groupe. L'étude

suggère que l'atelier a servit d'évènement déclencheurs, en permettant aux participants d'acquérir une vision plus complète de leur « vrai soi » et de reconnaître leur propre leadership. Toutefois, les participants rencontrés ont mentionné la nécessité de jumeler cette approche à d'autres pratiques de formation (e.g. le coaching) afin d'en tirer les apprentissages souhaités.

À la lumière des études portant sur le sujet, il apparaît y avoir une nécessité de poursuivre la recherche afin de mieux comprendre le rôle des évènements déclencheurs, car ils constituent une facette déterminante du développement des leaders authentique. Cooper, Scandura et Schriesheim (2005) soulignent que, bien que le développement du LA demande plus que des modifications au niveau comportemental – notamment puisque l'accroissement de la conscience de soi est un prérequis – la conceptualisation actuelle du LA implique que certains comportements puissent tout de même être appris par un processus de renforcement – e.g. les théories de *chaining* ou de *shaping* (Skinner, 1969, dans Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005). De plus, les auteurs soutiennent que l'impact de l'accumulation de petits évènements déclencheurs programmés – versus des évènements marquants non planifiés – est une direction importante pour la recherche sur le LA, puisque cela contribue à modifier la conception des interventions de formation. Par ailleurs, il est aussi important de prendre en considération que les évènements déclencheurs – indépendamment de leur fréquence ou l'intensité – ne produiront pas nécessairement des leaders authentiques, mais que c'est la façon dont ont peut amener une personne à concevoir cet évènement qui peut produire un changement lié au leadership authentique (Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005).

En somme, une revue de la littérature entourant les évènements déclencheurs liés au développement du LA met en lumière la nécessité d'effectuer des recherches supplémentaires afin :

- D'analyser de façon plus spécifique les façons innovatrices de développer le leadership authentique ;
- De construire une taxonomie des évènements déclencheurs favorisant le développement d'une stratégie proactive de développement du leadership authentique (Luthans et Avolio, 2003).

1.2 Méthodologie de la recherche

1.2.1 L'approche de recherche

L'approche qualitative a été choisie pour réaliser ce projet de recherche, car elle permet une compréhension plus en profondeur des comportements humains que celle offerte par une étude de surface passant par des méthodes quantitatives (Poisson, 1983). Ainsi, nous nous sommes intéressés à la subjectivité des individus et à l'interprétation qu'ils font de leur propre développement, cette étude étant basée sur l'expérience vécue par les participants dans le cadre du programme de formation. Il s'agit d'une recherche exploratoire (Gaudreau, 2011), qui vise à examiner le développement du LA chez les participants pour mieux comprendre les effets des composantes du programme en suivant un raisonnement inductif. Le modèle présenté dans cette étude a ainsi pu être dégagé des données recueillies auprès des personnes rencontrées.

Cette recherche est axée principalement sur la production de connaissances nouvelles pour les sciences de l'éducation et les sciences de la gestion. À notre connaissance, il s'agit de la première recherche à étudier empiriquement la nature des événements déclencheurs survenus dans le cadre d'un programme de formation lié au développement du LA.

1.2.2. Les sources et la collecte de données

Cette recherche vise à explorer les caractéristiques des programmes de formation susceptibles de favoriser le développement du leadership authentique chez de gestionnaires occupant des fonctions de leadership au sein d'une entreprise. Ainsi donc, les données traitées ont été recueillies auprès d'un échantillon de gestionnaires de deuxième niveau et de cadres, œuvrant dans de grandes entreprises et des PME, qui étaient inscrits dans un programme de formation d'une durée de trois ans (*voir* description du programme, sect. 1.3.2.1). Cette formation est dispensée par une firme de consultants en management et ressources humaines, qui œuvre principalement sur le territoire du Québec.

Une méthode d'échantillonnage non probabiliste de type proximal a été utilisée pour réunir les sources de données. Les individus retenus ont été choisis parce qu'ils étaient accessibles

dans le contexte précis de cette recherche, à savoir le programme de formation étudié. Ainsi, en septembre 2011, les 61 participants inscrits au programme ont été interpellés par écrit afin de prendre part au projet de recherche. Toutes les personnes ayant volontairement accepté de participer à cette recherche ont été retenues dans l'échantillon. Le total de 24 répondants est composé de 11 femmes et de 13 hommes, dont l'âge varie entre 36 et 53 ans.⁵ En ce qui a trait au niveau de scolarité des participants, huit ont obtenu un diplôme de Maîtrise ou de Doctorat, dix ont complété un Baccalauréat, deux ont terminé des études collégiales et deux ont obtenu un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent.⁶ Les personnes rencontrées occupent des fonctions dans différents types d'organisation, dont 15 dans des entreprises privées, huit dans des organismes publics et une personne au sein d'une société parapublique.

La collecte de données s'est déroulée entre les mois de novembre 2011 et de février 2012. À cette période, les participants avaient complété une, deux ou trois années du programme étudié. Le tableau 1.2 indique la répartition des hommes et des femmes en fonction du nombre d'années complétées du programme.

Nous avons procédé à la réalisation d'entrevues semi-structurées auprès des répondants. Celles-ci se sont déroulées sur une base individuelle et ont duré entre 50 et 100 minutes, afin de favoriser la profondeur des témoignages. L'objectif de ces entrevues était de rassembler des exemples et des descriptions riches d'expériences vécues via le programme qui ont favorisé le développement du leadership authentique chez les participants. Ainsi, des informations ont été recueillies sur chaque expérience, incluant leur contexte, les actions ou les pensées qui l'ont précédée ou suivie ainsi que ses retombées. Un questionnaire, de même qu'un protocole d'entrevue (*voir ann. A et B*) ont été utilisés afin que l'intervieweur puisse guider les entrevues et en optimiser le déroulement.

Tableau 1.2 : Répartition hommes/femmes en fonction du nombre d'années complétées

Une année complétée		Deux années complétées		Trois années complétées	
4 femmes	6 hommes	3 femmes	3 hommes	4 femmes	4 hommes

⁵ Trois répondants n'ont pas fourni de réponse quant à leur âge.

⁶ Deux répondants n'ont pas fourni de réponse quant à leur scolarité.

1.2.2.1 Description du programme

Le programme entrepris par les participants s'échelonne sur trois ans, à raison de trois sessions de formation d'une semaine par année. Elle compte un total de 40 jours de formation. Cette formation se distingue des programmes de formation courants par sa structure, sa durée, ainsi que par les thèmes qu'elle aborde. Elle accueille vingt-deux gestionnaires par année, provenant de PME et d'organisations diverses des secteurs privé et public au Québec. Les sessions de formation sont toutes tenues dans un site champêtre éloigné des centres urbains, afin de favoriser la neutralité et susciter la réflexion et des remises en question. Les participants couchent sur place et partagent trois repas par jour. Les séances de formation des trois cohortes (1^{ère}, 2^e et 3^e année) se déroulent concomitamment et incluent certains points de contact entre les cohortes durant la semaine. Ce programme met l'accent sur le développement de cinq grandes compétences, qui sont les mêmes chaque année, mais dont le niveau d'intégration visé est croissant :

- l'authenticité;
- l'influence et l'impact;
- le développement de soi et des employés;
- l'établissement de relations durables;
- l'atteinte des résultats.

Ce programme base sa pédagogie sur l'apprentissage dans l'action. Il est conçu de manière à calquer la complexité de la vie en entreprise et reproduit plusieurs éléments d'un véritable milieu de travail, y compris la hiérarchie à travers ses trois cohortes. Les participants ont la latitude nécessaire pour prendre des décisions, ils doivent assumer des responsabilités de plus en plus importantes au fur et à mesure qu'ils progressent dans le programme et réaliser des projets comprenant des objectifs et des échéances, aussi bien durant la formation qu'entre les séances. De plus, certaines instances décisionnelles sont mises sur pied. Par exemple, certaines responsabilités en matière de gestion du programme sont confiées à des groupes de participants de troisième année, qui créent un comité de direction devant fournir du leadership et assumer l'animation de certaines activités de formation pendant une semaine. D'autres groupes de projet sont constitués de participants des trois années, dirigés par des participants de troisième année. Ces groupes de projet doivent atteindre des résultats qui contribuent à l'apprentissage de toute la collectivité. Les activités reposent sur une alternance

entre des exposés magistraux abordant du contenu théorique, des mises en situation et des expérimentations, soutenues par un processus de coaching entre pairs. Concrètement, chaque participant reçoit du coaching structuré pendant les trois années du programme, à la fois durant la formation et durant les intersessions, en prenant appui sur un plan de développement individuel établi de concert avec le supérieur immédiat. Parallèlement, les participants sont appelés à exercer un rôle de coach auprès des participants de la cohorte qui suit. Ainsi, les participants de 3^e année coachent ceux de 2^e année, qui eux coachent ceux de 1^{ère} année, tandis que ceux de 3^e année se coachent entre pairs (via des groupes d'inter-coaching).

Chaque année, les participants sont appelés à répondre à un certain nombre d'exigences formelles prévues par un contrat d'apprentissage, qui les lie au programme. Ces exigences sont pour la plupart traduites par des livrables que le participant doit compléter et transmettre, selon le cas, à son coach, à son équipe de coaching ou à un autre membre de programme concerné. Parmi les principales exigences prévues par le programme à chacune des années, l'on demande aux participants de :

- Conclure une entente de coaching avec son coach ou son équipe de coaching ;
- Réaliser une autoévaluation en regard du profil de son année à l'aide de la grille fournie ;
- Établir ses objectifs d'apprentissage et d'expérimentation pour chaque session, de concert avec le supérieur immédiat ;
- Établir et réaliser un projet de transfert ;
- Réaliser au minimum deux contacts significatifs de suivi par intersession, avec son coach ou son équipe de coaching ;
- Complété un bilan du contrat d'apprentissage (coach-coaché) ;
- Obtenir des témoignages de la part de membres de son organisation ;
- Obtenir un bilan de son patron en lien avec le plan de développement établi.

Par ailleurs, sur le plan plus informel, les organisateurs du programme s'attendent à ce que les participants soit en mesure de :

- Démontrer leur engagement et leur prise en charge envers leur développement ;

- Se donner les moyens de soutien nécessaires à la réalisation de leurs apprentissages ;
- Démontrer leur capacité de passer à l'action en fonction de leurs objectifs de développement.

Les participants qui ne répondent pas aux exigences prévues par le programme sont sujets à la possibilité de ne pas être admissible à poursuivre le programme aux termes de l'année en cours.

1.2.3. Les modalités d'analyse des données

Les entretiens réalisés avec les répondants ont été enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique et ont ensuite été transcrits de façon intégrale (ou *verbatim*), formant ainsi le corpus utilisé aux fins de l'analyse. Le mode choisi à cet effet est l'*analyse de contenu thématique émergente* (Gaudreau, 2001). Si l'analyse de contenu est la plus répandue dans les recherches qualitatives, elle a pour principal avantage de concilier certains aspects de l'approche quantitative à ceux de l'approche qualitative, en permettant de quantifier la présence des éléments du contenu que l'on souhaite retracer, tout en permettant également de les évaluer en profondeur (Leray, 2008). Ainsi donc, elle s'est avérée des plus appropriée dans le cadre de cette recherche.

Le témoignage des participants a permis de dégager plusieurs composantes significatives du parcours par lequel ils ont été amenés à développer de nouvelles habiletés. Ces composantes ont ainsi émergé de l'analyse du discours de l'ensemble des personnes interrogées et elles ont été traitées en tenant compte de leur pertinence par rapport 1) à l'objectif de ce projet de recherche et 2) à leur cohérence avec les propos de l'ensemble du témoignage. L'analyse préliminaire du discours a mené à l'émergence de plus de trois cent cinquante thèmes, qui ont ensuite été fusionnés à l'intérieur de différents ensembles et sous-ensembles, en fonction des relations pouvant être établies entre eux. Cette étape de regroupement, réalisé à l'aide du logiciel de recherche qualitative nVivo 9, a conduit à la construction d'un arbre thématique émergeant, au sein duquel est apparu le processus de développement des habiletés de LA, qui sera présenté dans les sections suivantes. La figure 1.3 représente l'arbre thématique final, tel qu'illustré sur l'interface du logiciel. L'onglet *source* indique le nombre de répondants ayant

fait allusion aux thèmes mentionnés, alors que l'onglet *references* indique le nombre total d'extraits retenus se rapportant à chacun des thèmes.

Figure 1.3 : Capture d'écran du logiciel nVivo 9 : Arbre thématique émergeant

The screenshot shows the nVivo 9 software interface with the title bar "version Print screen.nvp - NVivo". The menu bar includes File, Home, Create, External Data, Analyze, Query, Explore, Layout, View, and a Help icon. On the left, a sidebar titled "Nodes" lists "Nœuds", "Relations", and "Matrices". Below this is a navigation pane with icons for Sources, Nodes (highlighted in orange), Classifi..., Collections, Queries, Reports, Models, and Folders. The main area is titled "Arbre thématique" and displays a hierarchical list of themes with their corresponding statistics. The columns in the table are Name, Sources, References, Modified, and EP. The themes listed are:

Name	Sources	References	Modified	EP
CHANGEMENTS OBSERVÉS	24	145	2012-1	EP
DÉCLENCHEMENT EN LABORATOIRE	24	574	2012-1	EP
AUTRES INGRÉDIENTS PORTEURS	24	419	2012-1	EP
Acteurs influents	24	219	2012-1	EP
Effet de communauté	20	76	2012-1	EP
Modèles dans le programme	17	30	2012-1	EP
Rôle des animateurs	24	87	2012-1	EP
Rôle du coaching dans le développement	24	54	2012-1	EP
Contenu théorique	11	19	2012-1	EP
Disposition du participant	23	119	2012-1	EP
Effet de répétition	9	13	2012-1	EP
Éléments de structure-organisation du programme	20	64	2012-1	EP
Rôle de la réflexion	9	14	2012-1	EP
Rôle du feedback	24	91	2012-1	EP
Rôle du partage	23	77	2012-1	EP
Structure des trois années	21	81	2012-1	EP
Temps	23	94	2012-1	EP
EFFET LABORATOIRE	24	359	2012-1	EP
Effet "étau"	21	61	2012-1	EP
Explorer l'ensemble des possibilités	16	43	2012-1	EP
Fiel de sécurité	22	77	2012-1	EP
Travailler dans des activités "réelles"	24	194	2012-1	EP
Zones d'inconfort	23	82	2012-1	EP
PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT DES HABILETÉS	24	206	2012-1	EP
Phase d'exploration	21	68	2012-1	EP
Développement de la conscience de soi	24	174	2012-1	EP
Conscience de l'impact	19	45	2012-1	EP
Conscience des émotions	12	21	2012-1	EP
Identification de ses besoins	11	22	2012-1	EP
Identification des valeurs	8	10	2012-1	EP
Reconnaissance des comportements	20	52	2012-1	EP
Rôle d'analyser le passé dans la compréh. de soi	18	39	2012-1	EP
Faire des tests	17	43	2012-1	EP
Identification de comportements potentiels	12	28	2012-1	EP
Phase d'intégration	24	126	2012-1	EP
Processus de transfert - intégration	24	99	2012-1	EP
Se rendre compte que le changement "ne fait pas si mal"	17	31	2012-1	EP
Effet sur le bien-être	23	90	2012-1	EP
Impact positif des changements au niveau organisationnel	16	34	2012-1	EP

At the bottom left, there is a status bar with "EP 163 items".

CHAPITRE II

RÉSULTATS

Dans le cadre de cette étude, il est apparu que les relations entre les différentes composantes de l'arbre thématique révèlent une évolution du développement des participants à travers différentes phases. Il apparaît aussi que ces phases sont supportées par certains facteurs qui favoriseraient de façon marquante leur progression. L'apparition de ce processus permet de mieux comprendre la dynamique par laquelle les participants ont été amenés à passer à travers différentes étapes significatives dans le développement de leurs habiletés de LA et comment certains éléments initiés par le programme ont favorisé – voir rendu possible – ce passage.

2.1 Présentation du modèle

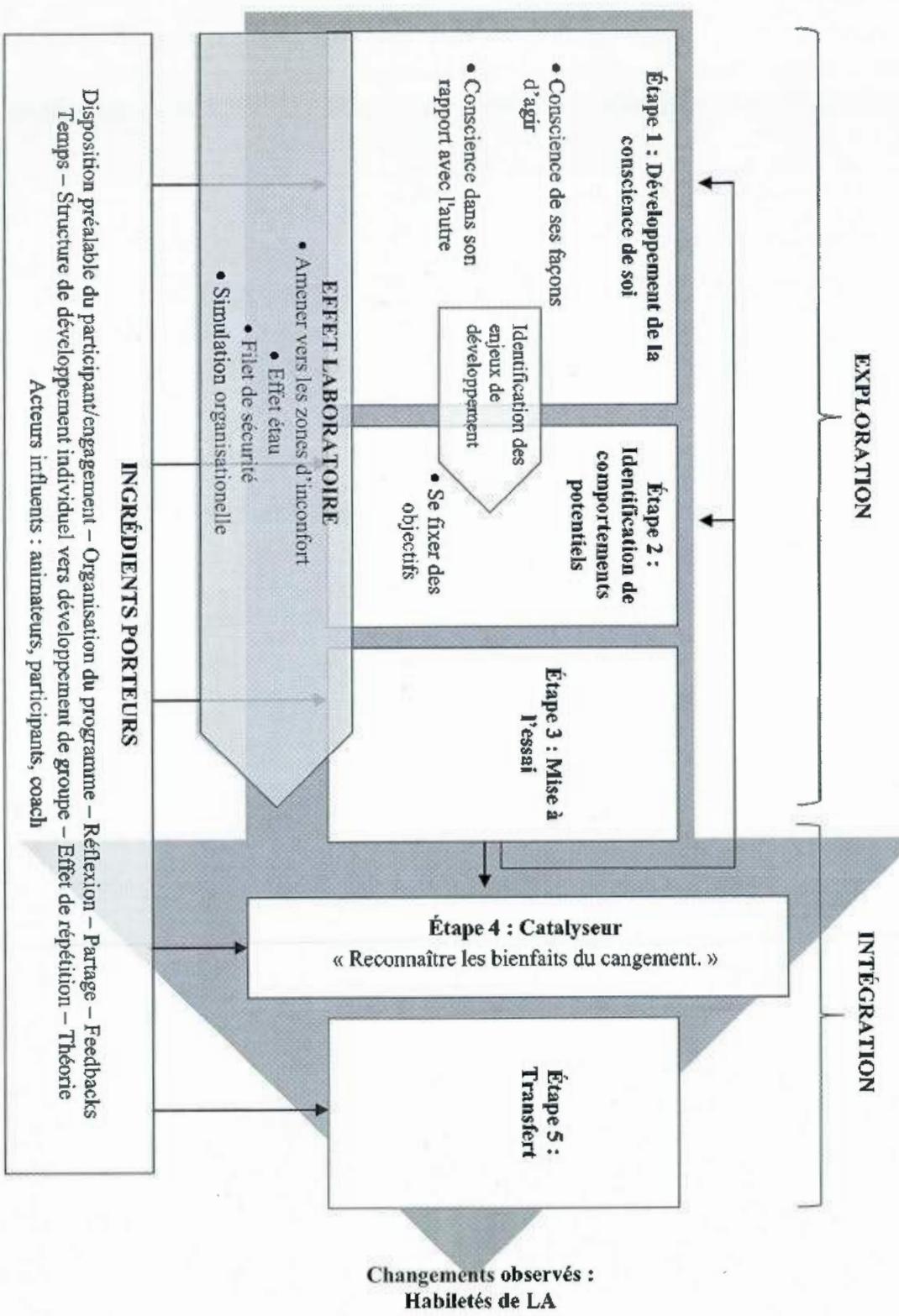
Il est apparu adéquat de diviser les cinq étapes du processus de développement en deux phases distinctes, soient celle d'exploration et celle d'intégration. Au cours de la première phase, les participants ont été amenés à approfondir leur conscience de soi, ce qui les a conduits à définir des enjeux de développement personnels et professionnels. Il apparaît que l'identification des enjeux constitue une étape décisive de la phase d'exploration, en ce qu'elle a conduit les participants à développer une volonté profonde de modifier leurs comportements et ainsi de poursuivre leur cheminement à travers le processus. Ils ont ensuite été amenés à identifier de nouveaux comportements pouvant répondre favorablement à leurs enjeux de développement et, finalement, à valider si ces comportements procurent les bienfaits escomptés. Dans la négative, les participants ont été amenés à reprendre une ou plusieurs des étapes précédentes de la phase d'exploration. Par ailleurs, lorsqu'un comportement a produit un effet positif concluant pour le participant, ce dernier a alors été conduit à la deuxième phase du processus, celle d'intégration. Au cours de celle-ci, le

participant a été amené à assimiler le nouveau comportement dans une perspective à long terme.

Voir, comprendre, expérimenter et après ça l'intégrer, tout le temps. Tu vois de quoi, tu dis « oh »! Ok, tu essayes de comprendre. D'un coup, ça vient. C'est un peu un choc quand tu vois quelque chose. Après ça tu dis « Ok, qu'est ce que je pourrais expérimenter de différent? » Un coup que tu l'essayes, ça peut-être un succès ou un échec. J'ai eu de tout. Après ça, tu l'intègres. (Entrevue 20)

Par ailleurs, il est apparu dans cette étude que certains facteurs relatifs au programme de formation ont fortement soutenu le passage des participants à travers les deux phases décrites ci-dessus. Ainsi, la création d'un contexte de laboratoire, favorisant l'expérimentation et la confrontation de l'inconfort, tout en fournissant aux individus un cadre sécuritaire à cet effet, a semblé faciliter leur progression à travers les différentes étapes proposées. De plus, l'étude révèle qu'un certain nombre de caractéristiques liées aux participants (e.g. l'engagement) et au contexte de la formation (e.g. l'accès à de la rétroaction) est venu renforcer des passages spécifiques du processus de développement. Finalement, il ressort du témoignage des participants que les différents acteurs présents dans le cadre de la formation (p. ex. les autres participants, les animateurs et les coachs) jouent un rôle fondamental dans le franchissement des étapes du processus de développement. L'ensemble du processus est illustré par le modèle illustré à la figure 2.1.

Figure 2.1 : Processus de développement des habiletés de leadership authentique en formation.



L'analyse effectuée suggère que le processus représenté par la figure 2.1 a été traversé par la majorité des participants rencontrés. Il est toutefois important de mentionner que ce parcours ne se limite pas à une séquence unique. Ainsi, on peut penser qu'il a été vécu à maintes reprises par chacun des participants tout au long de la formation. Ce processus ne se réfère pas non plus à une période de temps fixe. Il semble plutôt pouvoir se réaliser à l'intérieur d'une très courte période de temps – i.e. quelques minutes – comme il peut s'échelonner sur plusieurs mois ou années. Dans les sections suivantes, nous aborderons en détail chacune des composantes du processus proposé à la lumière du témoignage des participants.

2.1.1 Les changements observés

Si l'analyse effectuée dans le cadre de cette étude visait à explorer les composantes d'un programme de développement des habiletés de LA, elle a également permis d'observer la nature des changements engendrés chez les participants rencontrés. Ainsi, les témoignages recueillis ont révélé que le programme a permis aux participants de développer des habiletés relatives aux quatre dimensions du leadership authentique selon la définition proposée par Walumbwa *et al.* (2008). La reconnaissance de ces changements est déterminante quant à la validité cette étude, en ce qu'elle vient confirmer que les habiletés développées par les participants dans le cadre du programme étudié ont favorisé chez eux l'exercice du LA. Le tableau 2.1 témoigne de ce développement, à l'aide d'extraits tirés des rencontres effectuées :

Tableau 2.1 : Développement des quatre dimensions du leadership authentique chez les participants

Dimensions du LA	Extraits illustrateurs
Conscience de soi L'ensemble des participants rencontrés a indiqué avoir une conscience accrue de ses façons d'agir. Cela implique de reconnaître et de comprendre notamment ses attitudes, ses comportements, ainsi que les besoins et les valeurs qui en sont à l'origine.	<p>« Aussi performante, mais différemment. Ce n'est pas pareil. Peut-être plus sentie, plus consciente que tu es dans la performance. » (Entrevue 1)</p> <p>« La grosse différence avant puis après le programme c'est qu'avant je ne m'en rendais pas compte. Là, j'en suis consciente. [...] Développer cette capacité là à lire, à lire les gens, à lire les réactions, à lire l'équipe et à me lire moi-même. C'est surtout parce que j'ai travaillé à la lecture de moi-même que là maintenant j'm capable d'aller, sans faire de suppositions. » (Entrevue 6)</p>

	<p>« Je dirais que ce qui a changé c'est mon habileté à aller les chercher et à en faire [des rétroactions]. Plus prendre conscience de ça. Des fois, on entend des choses et ça nous passe dix pieds par-dessus la tête. On n'en prend pas acte. [...] Je connais plus mes forces, mes faiblesses, ma capacité d'impact. Des fois, la justesse des propos qui arrivent lors des rencontres. » (Entrevue 18)</p> <p>« Plus consciente. Une des choses que je voulais faire qui était très importante dans le programme, c'est développer ma conscience. Conscience de où est-ce que je devrais être bonne et conscience de où est-ce que j'ai plus de difficulté. Donc, j'ai plus de conscience. » (Entrevue 20)</p>
Transparence relationnelle Les participants ont rapporté faire preuve d'une plus grande transparence dans leurs relations en lien avec leur participation au programme. Cela se traduit principalement par une authenticité accrue dans les échanges via le dévoilement de ses pensées et de ses émotions sincères, ainsi que par une tendance plus forte à donner et recueillir de la rétroaction de ses pairs.	<p>« Petit à petit, on arrive à avoir une plus grande ouverture et je pense une plus grande communication. Parce qu'il n'y a pas que la performance, il y a aussi le... Humainement parlant, ça fait du bien. Les feedbacks que j'ai, même des autres employés, il y en a qui sont partie. Je les ai rencontrés avant qu'ils partent. C'est vrai qu'ils trouvent l'ambiance humaine. On se parle plus. On va au-delà des tâches. On aborde d'autres sujets, sur la personne. Ils se sentent valorisés en tant que personnes. » (Entrevue 4)</p> <p>« Le fait d'avoir été trois ans à aller vers les gens... à avoir l'assurance de dire, si j'ai quelque chose qui te déplaît, pourrais-tu me le dire? Ce n'est pas tout le monde qui a ce courage-là d'aller vers... Parce que veut, veut pas, ce n'est pas toujours des compliments. Ça nous amène ça, on est ce qu'on est, mais s'il y a quelque chose qui te déplaît, tu me le dis et je vais faire attention. La même chose dans l'autre sens, de dire ce que tu as fait, ça a un impact sur moi. Cette façon-là de parler de l'impact sur nous, ça ce n'est pas quelque chose que je faisais avant. » (Entrevue 7)</p> <p>« La 1^{ère} année m'a permis, quand on allait en introspection, pas connaître moi qui j'étais, mais dire dans le fond, même si tu te livres, un peu, au contraire tu vas permettre aux autres de pouvoir se livrer aussi. Et peut-être voir comment tu peux le mettre tranquillement sur la table et de voir dans le fond, que les autres au contraire, ils vont en mettre eux autres aussi et ça va faire des relations qui sont beaucoup plus gagnant-gagnant. » (Entrevue 10)</p>

« Parce que j'en ai pris conscience je le fais plus consciemment, dans le but de bâtir une confiance, mais s'il y un matin que je ne *feel* pas... On fait un *debriefing* le matin on demande comment est-ce qu'on va... Bien il y a des fois que je garderais tout ça pour moi. [...] Je me dis ça n'a pas rapport à la job et tout ça. Et parce que je sais que c'est bien accueilli et qu'il y en a qui finalement, ils ont besoin de te sentir humain finalement, pour après ça [développer la confiance] et fonctionner avec toi là, je le fais plus. » (Entrevue 13)

« En fait, c'est *groundé* sur les vraies affaires. Les masques, tu enlèves les... C'est toi. Toi, comme personne. À partir de là, c'est super riche. » (Entrevue 14)

« Tu vois la différence, c'est un geste très concret, où est-ce qu'avant ça, je me suis questionné pendant plusieurs semaines et plusieurs mois sur comment que... Parce que j'avais beaucoup de difficulté à exposer ma vulnérabilité à mon patron. On n'expose pas ça. Donc la moi, j'ai changé sur de la collaboration. [...] Avec quelqu'un avec qui tu te mets en confrontation, tu ne vas pas vraiment exposer ta vulnérabilité. Si tu es avec quelqu'un en collaboration, tu vas dire : « Regarde, j'ai un défi là, ça je peux t'aider. Ah ok c'est intéressant. » Là, tu peux t'aider des deux côtés. C'est ça qui est la différence. » (Entrevue 20)

« Maintenant je vais être plus transparent. Le poste que mon patron a pris sa retraite, j'ai eu le poste. [...] Oui, c'est important que j'aie une image d'une personne solide, d'une personne qui est en contrôle. Sauf que, quand il va se présenter une situation ou est-ce que, soit ce que mes gars font comme équipe me dérange, je vais leur faire voir : « Regardez les gars, je fais partie de la même équipe que vous autres. » (Entrevue 21)

« Dans le fond, j'ai toujours été hyper transparente dans l'équipe de travail. C'est quand je montais d'un cran que je l'étais moins. Et je te dirais que oui, j'ai initié l'année dernière et je continue à le faire de façon régulière, de l'informel, autant déjeuners diners rencontres, avec mes collègues de comités de direction, pour partager en dehors du travail. Pour les connaître, mais qu'ils me connaissent aussi. Fait que oui, j'ai changé mon mode par rapport à ça. » (Entrevue 24)

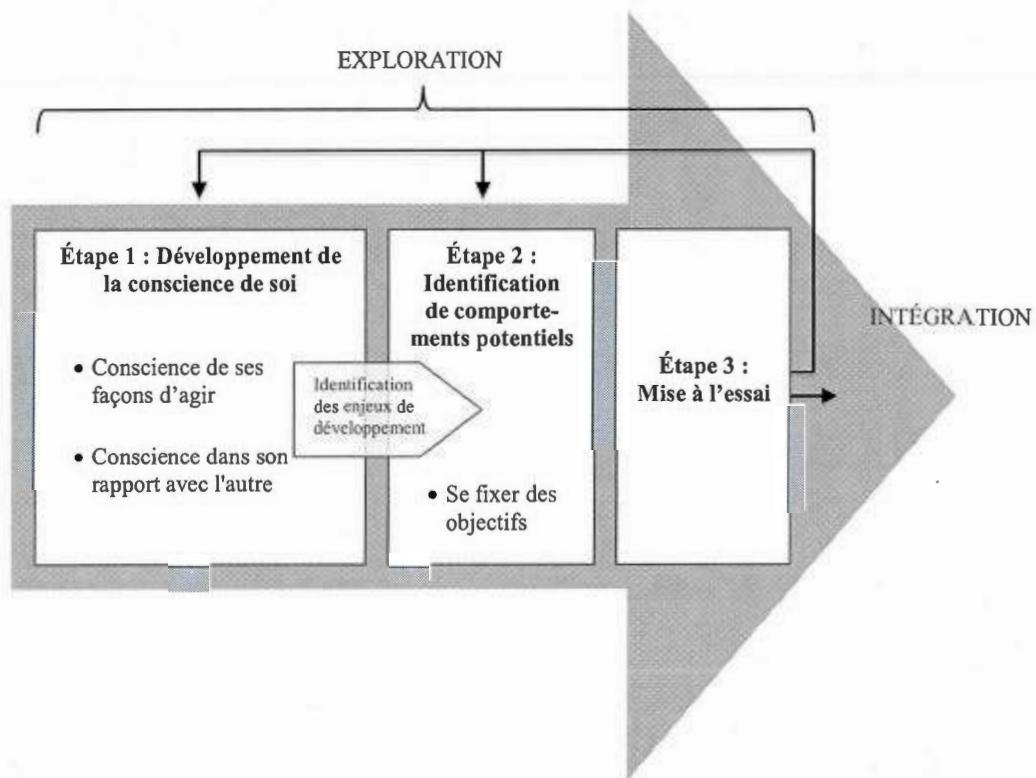
Traitemet équilibré de l'information	<p>« J'étais moins porté à écouter. J'étais plus porté à parler. Ce que je remarque présentement, mon réflexe dans ma tête, ma petite lumière, elle me dit tout le temps : « Écoute ce que les gens ont plus à dire, avant d'intervenir. » J'étais plus porté à dire ce que je j'avais à dire, moins à écouter ce qui se passait alentour, puis je ne comprenais pas tout le temps ce que les gens disaient. Surtout en groupe. » (Entrevue 2)</p>
<p>La majorité des participants a fait part de sa propension accentuée à recevoir et analyser les perspectives d'autrui et à remettre en question ses propres positions.</p>	<p>« C'est peut-être la façon dont je pouvais percevoir les choses que j'ai changées aussi dans l'écoute. Des fois je pouvais prendre la chose plus pour moi, puis ça ne me concernait pas du tout. J'étais porté à interagir, puis dans le fond ça ne me concernait même pas. Le fait d'écouter jusqu'au bout, puis de questionner après pour savoir si je comprends bien, ça m'amène à avoir une meilleure intervention, une intervention plus ciblée sur ce quoi on doit travailler. Au lieu d'y aller avec mon idée... L'idée peut être bonne, mais elle n'est peut-être pas tout à fait au bon endroit ou au bon moment. J'ai appris à travailler ça. Le fait d'écouter, je dirais, jusqu'au bout. J'ai changé ma façon d'écouter. » (Entrevue 3)</p>
	<p>« Plus dans l'ouverture de la recevoir [l'opinion des autres], je dirais. Plus dans la curiosité de savoir aussi, comment les gens prennent les choses. Je vais régulièrement <i>closer</i>, en allant voir dans quel état la personne elle est. Où est-ce qu'elle est ou qu'est-ce qu'elle en pense. Ce que je ne faisais pas nécessairement beaucoup avant. » (Entrevue 9)</p>
	<p>« Puis il y a des gens qui me l'ont dit aussi. Ils ont dit « Tu es difficile d'approche. Oui, tu parles à tout le monde, mais quand on veut vraiment te connaître, c'est plus dur ». Fait que là je me suis dit « ouin... » Comme je te disais tantôt, j'apporte toujours ça à ma famille. Bon, ma femme pense tu la même affaire ? Mes enfants pensent tu la même affaire ? « Papa, il est comme ça, mais quand on veut vraiment être plus intime avec lui, oups, tu ne rentres pas dans ma bulle... » Ça me permet de me remettre beaucoup en question. La formation est, une autre chose, qui équilibre et te remettre en question. Beaucoup, tout ce que tu fais comme exercices, te ramène beaucoup à te remettre en question et dire, t'es quel genre de personne finalement toi ? » (Entrevue 21)</p>
	<p>« Donc beaucoup de feedback de ce côté-là et on a aussi... moi en tout cas je sais que ce qui est intéressant, c'est le feedback que tu dois aller chercher de ton patron, de tes pairs de tes employés. Ça fait que moi je le fais et je ne vais pas</p>

	<p>chercher dans la complaisance non plus. Donc tu peux jouer on va dire <i>cucul</i> (<i>sic</i>) ou si tu veux vraiment t'améliorer c'est que tu vas aller chercher des personnes qui vont te donner l'heure juste. Ça fait que moi souvent je vais aller chercher des gens et je vais aller en chercher de différents, je vais aller en chercher même plus que ce qui me demande en termes de témoignages, pour vraiment avoir un bon son de cloche de ce qui c'en est. » (Entrevue 22)</p>
<p>Perspective morale intérieurisée</p> <p>Si l'accroissement de cette dimension est ressorti plus faiblement à la lumière des témoignages, plusieurs participants ont néanmoins rapporté accorder une plus grande importance à la cohérence entre leurs valeurs et leurs façons d'agir et de prendre des décisions.</p>	<p>« Moi j'ai fait des <i>moves</i> cette année que je n'aurais jamais faits avant. À cause [du programme]. Je disais que ça m'a donné beaucoup confiance en moi. J'ai restructuré, j'ai des cas de gestion à régler que j'ai hérités et je les règle d'une certaine façon que je n'aurais jamais été capable de régler avant. J'ai pris des initiatives au niveau de mon équipe, de modifier des responsabilités, d'augmenter les niveaux de postes de certains parce que j'avais la conviction que ce n'était pas correct comment c'était <i>set uped</i>, comme ça. » (Entrevue 4)</p> <p>« [Je positionne] mes besoins et mes valeurs aussi. Dans le sens que, je ne peux pas avoir des valeurs, chez moi à l'extérieur, et ne pas avoir les mêmes au travail. Ça ne concorde pas. Fait que c'est de... Les valeurs que j'avais et qui sont importantes pour moi, bien là je les transpose plus au travail aussi. » (Entrevue 8)</p> <p>« Et l'autre aspect, c'est que ça te légitime dans ton rôle aussi. Et tu es capable de définir tes propres valeurs, en lien avec qui tu veux être comme leader. Et si tu agis en cohérence avec tes valeurs, et que tu les gardes en tête, bien tu es confortable avec les décisions que tu prends. Donc de juste être en mesure de les définir et de dire que tu agis en cohérence avec ça. Que tu prennes des décisions difficiles ou plus faciles... mais les plus difficiles, si elles sont en cohérence avec les tiennes et les valeurs de l'organisation, bien tu ne te sens pas coupable, tu te sens légitimée de faire ton rôle. Parce que tu es sûr que tu as fait ça en cohérence avec tes propres valeurs, je te dirais. » (Entrevue 16)</p>

2.2 Le processus de développement

Le processus de développement comprend cinq étapes, qui sont réparties à l'intérieur de deux phases distinctes, soit la phase d'exploration et la phase d'intégration. Le succès de la première phase afin de permettre aux participants de poursuivre le processus vers la deuxième phase.

2.2.1. La phase d'exploration



Dans le cadre du programme étudié, les participants ont été amenés à choisir de modifier un ou plusieurs éléments qu'ils ont identifiés et dont ils ont maintenant une conscience accrue. Ce choix s'est concrétisé à travers un processus, qui a permis aux individus d'explorer qui ils sont, de même que la variété des avenues possibles de développement qui s'offrent à eux. La phase d'exploration comprend trois étapes distinctes, soient la prise de conscience, l'identification d'un comportement potentiel à adopter et la mise à l'essai de ce nouveau comportement. Cette phase, tout comme l'ensemble du processus de développement en

laboratoire, ne se limite pas à une période de temps, à une séquence chronologique fixe, ni à un lieu physique spécifique. Ainsi, l'identification ou la mise à l'essai d'une nouvelle façon d'agir peuvent contribuer à approfondir certaines prises de conscience et modifier les étapes subséquentes en boucle et de façon continue. Aussi, il apparaît que chacune de ces étapes, bien qu'elles soient initiées par le programme, peut se réaliser dans le cadre des activités de formation, dans le milieu organisation ou dans n'importe quelle autre sphère de la vie du participant. Les trois étapes de la phase d'exploration permettent aux participants de choisir de nouveaux comportements qui leur permettront d'améliorer l'exercice de leur fonction. Il s'agit de la phase centrale du processus, dans le cadre de laquelle les participants semblent effectuer la partie la plus importante de leurs apprentissages. Elle conduit par ailleurs les participants à la deuxième phase du processus, dans laquelle ils intégreront les comportements choisis.

Le développement de la conscience de soi constitue la première étape du processus. Elle vise à établir des repères chez le participant, c'est-à-dire amener celui-ci à effectuer un portrait de sa situation actuelle ainsi qu'à reconnaître son potentiel de développement. Ces repères lui permettront ainsi de choisir la façon dont il souhaite se développer, en fonction de sa volonté et de sa disposition à le faire. La prise de conscience doit permettre l'identification des forces et des faiblesses du participant et elle implique chez lui le choix de tenter de changer ou non l'attitude ou le comportement identifié.

Le programme m'a permis de dire « Ok, oui, c'est beau, mes forces, c'est bien ». Les choses à améliorer, de les regarder et dire « j'ai tu envie de les changer ? » C'est quoi ça m'apporte d'être comme ça ? Est-ce que j'ai de quoi à améliorer par rapport à ça ? Est-ce que je suis bien avec ce défaut-là ? Ou j'ai envie de dire, bon bien non, je travaille ? (Entrevue 17)

Dans le processus de développement initié par le programme étudié, l'accroissement de la conscience a permis à chacun des participants de cibler des enjeux de développement. Ces enjeux peuvent faire référence à des comportements jugés inappropriés ou nuisibles dans le cadre des différents rôles qu'ils occupent. Parallèlement, ils peuvent aussi se rapporter à des comportements inexistant ou sous-développés qui, selon le participant, favoriseraient un leadership plus authentique une fois déployés. À l'intérieur du programme, l'identification des comportements à modifier ou à développer s'est traduite par l'élaboration d'objectifs de

développement. L'identification de nouvelles façons potentielles d'agir pouvant répondre à ces objectifs débouche ensuite sur la mise à l'essai de nouveaux comportements. Les participants ont été appelés à faire des tests afin de confirmer leur capacité de changement ainsi que vérifier les effets escomptés de ces nouveaux comportements. Le résultat de l'expérimentation (succès ou échec) influence l'intégration du comportement. Ainsi, le succès de la phase d'exploration implique l'engendrement d'un impact positif pour la personne ou pour l'organisation.

2.2.1.1 Étape 1 : Le développement de la conscience de soi

Dans le cadre de cette étude, les participants ont rapporté que l'accroissement de la conscience de soi a été essentiel au développement de leurs habiletés de LA. À la lumière des témoignages recueillis, il apparaît que cette étape est fondamentale au développement de l'authenticité, en ce qu'elle permet au participant de reconnaître qui il est vraiment et comment il exerce ses différents rôles. Ainsi, le développement de l'authenticité apparaît comme un préalable au développement des habiletés de LA.

Ça te permet d'aller peut-être plus loin justement dans ton niveau d'authenticité, par rapport avec toi-même en tout cas. C'est la 1^{ère} phase, de dire : « Est-ce que je suis authentique avec moi-même? Ou est-ce que je me cache des affaires? » (Entrevue 16)

Il appartient à l'analyse que la conscience de soi se développe de façon progressive. Certains participants ont identifié des moments dans leur cheminement personnel – à l'intérieur et à l'extérieur des activités de formation – où l'accroissement de la conscience se fait plus difficilement. Ils ont alors eu l'impression de stagner dans leur développement. Ces moments se produisent apparemment lorsque les participants sont confrontés à leurs zones d'inconforts (*voir* sect. 2.3.1). Les participants ont identifié plusieurs éléments permettant de contrer ces moments de blocage et de passer à une autre étape de la prise de conscience, que nous aborderons dans les chapitres prochains.

Par ailleurs, plusieurs participants ont mentionné que le développement de leur conscience s'est traduit en partie par leur capacité à mieux nommer qui ils sont et comment ils agissent. Ainsi, l'acquisition et la précision d'un vocabulaire relatif à leurs états et à leurs

comportements semblent avoir aidé les participants à donner un sens à ce qu'ils ont mis en lumière. Elles ont permis à certains de confirmer ou de raffiner les façons qu'ils avaient de percevoir qui ils sont.

On devient capable de nommer plus exactement qui ont est. [...] Au début, ça ne te tente pas de nommer ta découverte. Parce qu'évidemment, il y a un côté qui t'énerve. Ce n'est pas une grande découverte finalement. Avec du recul, tu dis : « Je l'ai toujours su que j'étais comme ça. » [...] Mais ça devient très, très clair. (Entrevue 16)

Je te dirais qu'on met des mots sur des affaires. On réalise : « Ah, c'est ça ! » Je te parle ce soir, mais je réalise tout le bagage que j'ai acquis depuis. Au niveau de certains modèles, du sens, des façons de voir. C'est plus ça. Quand je te parle, je réalise tout ça. C'est un beau coffre d'outils. Je le vois comme ça. Je le vois très bien, puis intégré. (Entrevue 14)

En favorisant l'augmentation de la capacité des participants à nommer leurs attitudes et leurs comportements, il semble que le programme de formation ait permis d'accélérer l'étape de prise de conscience, en facilitant un positionnement plus clair des participants face à leurs enjeux de développement. Par ailleurs, la verbalisation issue de la prise de conscience apparaît comme une composante significative ayant un impact sur l'ensemble du processus de développement, en permettant notamment au participant de mieux cibler des objectifs, en facilitant l'interprétation des résultats des mises à l'essai et en augmentant la qualité et la précision des échanges interpersonnels au sein de chacune des étapes du développement en laboratoire.

Dans le processus de développement étudié, le développement de la conscience des participants s'est effectué à travers différentes dimensions. Ainsi, au cours de leur cheminement, ils ont été amenés à accroître la conscience de leurs façons de se comporter au quotidien, ainsi que la conscience des éléments personnels fondamentaux (i.e. les émotions, les besoins et les valeurs) qui initient leurs comportements. De plus, il ressort de l'analyse qu'afin de développer leurs habiletés de LA, les participants ont également dû être amenés à reconnaître une sous-dimension particulière de la conscience de soi, soit celle de la conscience de l'impact de ses comportements sur les autres.

2.2.1.1.1 La reconnaissance des façons d'agir

L'ensemble du processus de développement de la conscience de soi vise à amener les individus à mieux se connaître. Il ressort des témoignages que cette étape a permis aux participants d'augmenter leur capacité à voir avec lucidité les comportements qu'ils adoptent dans leur vie quotidienne. Ils ont été conduits à devenir plus à l'affût de certaines attitudes ou certains gestes qui peuvent être posés de manière automatique ou régulière. Ainsi, les participants interrogés ont témoigné de leur capacité accrue de se comporter de façon consciente. Ceci a également impliqué l'accroissement de la conscience *ici-et-maintenant*, qui se rapporte à la capacité de reconnaître ses façons de vivre les situations et d'agir au moment même où elles se produisent. Celle-ci a nécessité le développement de la disposition des participants à analyser de façon constante leurs réactions, leurs attitudes et leurs gestes.

Dans le cadre du programme de formation, l'identification de certains traits de caractère dominants de la personnalité de chacun des participants est apparue comme un élément clé ayant favorisé la reconnaissance des comportements automatiques ou répétitifs chez eux. Ce qui a été identifié par les participants du programme comme l'identification *des polarités* a permis à ces derniers de mieux cibler leurs *patterns* de comportement, en associant ceux-ci à ces traits de caractère principaux. Ces grands pôles d'attributs regroupent la majorité de ses comportements et définissent jusqu'à un certain point l'individu, qui se déplace ainsi à l'intérieur de ces pôles. Il semble que l'identification des polarités permet d'illustrer plus facilement agisse les enjeux de développement du participant et qu'elle guide l'évolution de ce dernier tout le long du programme. Par ailleurs, il apparaît important que l'identification des polarités inclue l'accroissement de la connaissance à la fois des forces de l'individu et de ce qu'ils considèrent comme des aspects à améliorer. En d'autres mots, il semble que cette étape amène les individus à prendre conscience de l'ensemble des comportements types qui les définissent, incluant ceux qu'ils trouvent plus inconfortable de reconnaître et ceux par lesquels ils sont fiers d'être caractérisés. Suivant ce qui précède, l'identification des polarités permettrait ainsi de reconnaître les réflexes comportementaux dus aux grands traits de caractère et de les modifier lorsque l'individu juge le comportement en question inadéquat, ce qui est rendu possible par la prise de conscience.

Il apparaît que l'augmentation de la conscience de soi a conduit les participants à dresser un portrait plus clair de leur situation personnelle actuelle et de se positionner dans leur processus de développement – c'est-à-dire d'envisager les possibilités d'amélioration de cette situation. Face à cette vision plus exacte de leurs manières actuelles d'agir, deux orientations de développement se sont ensuite présentées à eux : la première consiste à explorer davantage les éléments qui initient ces comportements, en tentant de mieux comprendre les facteurs personnels qui les déclenchent et qui les nourrissent. Plusieurs participants ont mentionné que le fait de découvrir ou d'acquérir une plus grande conscience de leurs façons d'agir au quotidien a réveillé une curiosité d'en savoir plus à ce sujet, de se connaître davantage. Cela a en quelque sorte permis le développement d'un réflexe d'introspection qui facilite et accélère cette étape au fil du temps. La deuxième orientation se rapporte à la prise de décision quant à la modification du pattern de comportement dont le participant vient de prendre conscience. La majorité des participants a rapporté avoir traversé une période de remise en question, au cours de laquelle ils ont été amenés à juger certaines de leurs façons d'agir, qu'ils voient maintenant sous une perspective différente. La formation les a donc amenés à se questionner à savoir s'ils souhaitent maintenir ce pattern ou s'ils éprouvent un désir de le changer. Elle les a incités à choisir comment ils souhaitent gérer cette découverte. Ainsi, la reconnaissance de certains comportements que les participants souhaitent modifier guide ces derniers vers l'étape suivante de la phase d'exploration, à savoir l'identification de nouveaux comportements pouvant potentiellement remplacer favorablement les anciens. L'analyse de contenu suggère que les deux orientations décrites précédemment sont souvent prises simultanément. En effet, il apparaît que le fait de mieux comprendre les éléments personnels fondamentaux qui initient les comportements facilite le choix de la forme de développement à entreprendre. Cela permet aux participants de mieux accepter certains comportements ou de cibler de façon plus juste leur potentiel de développement et les objectifs les plus appropriés en fonction de leur personnalité. On remarque cependant qu'en fonction de leurs motivations, certains participants ont accordé une quantité de temps ou d'effort supérieure à la compréhension des facteurs sous-jacents à leurs comportements, alors que d'autres ont préféré se concentrer plus rapidement sur la conception d'alternative à leurs façons d'agir.

Conscience de ses émotions. L'analyse de contenu a permis de faire ressortir un lien étroit entre la conscience des émotions et les façons d'agir des participants ainsi que leur capacité d'exercer un leadership authentique. Dans leur processus de développement, le fait de se rendre compte de la présence de ses émotions et de les reconnaître est apparu comme une composante importante du développement de la conscience de soi des participants. Plusieurs d'entre eux ont en effet souligné l'augmentation de leur capacité d'identifier et de mieux comprendre ce qu'ils ressentent dans différentes situations. Il s'agit maintenant pour plusieurs de ne pas ignorer les émotions qu'ils vivent, mais plutôt de les accueillir et de les reconnaître. Tout comme l'ensemble de l'étape de développement de la conscience, les participants ont mentionné que ce processus devient de plus en plus rapide et facile au fur et à mesure de leur développement. Ainsi, l'attention portée aux émotions vécues tend à devenir plus automatique. La prise de conscience peut impliquer l'augmentation de la vigilance à l'égard des signaux physiques et mentaux annonciateurs des émotions propres à chaque individu.

L'identification des émotions et des sentiments vécus est une première étape pouvant ensuite conduire les participants à tenter d'en dégager les causes et les effets, de façon à avoir une meilleure compréhension des situations vécues. Dans le cadre de la formation étudiée, ces derniers ont été amenés à voir comment leurs émotions influencent leurs comportements et, inversement, à mieux identifier les éléments externes qui déclenchent leurs émotions.

Identification des besoins, des peurs et des valeurs. L'analyse des données suggère que les comportements des individus sont fortement influencés par certaines composantes fondamentales de leur identité, à savoir plus particulièrement leurs besoins, leurs peurs, ainsi que leurs valeurs. Il ressort du témoignage de la majorité des participants que ces trois éléments sont à la base de leurs façons d'être et d'agir. En les amenant à prendre conscience de ces éléments qui animent leurs comportements, la formation semble avoir permis aux participants de mieux cibler les axes d'intervention à privilégier dans leur développement personnel.

L'identification des *besoins* personnels est apparue comme une étape significative de la prise de conscience des participants. Elle consiste à reconnaître certaines conditions essentielles au

bien-être et au bon fonctionnement des individus dans leur environnement. Plusieurs besoins ont été mentionnés par les candidats, notamment ceux d'ordre psychologique (e.g. l'amour, la reconnaissance et l'affiliation sociale), mais aussi ceux d'ordre physique (e.g. le repos et l'exercice). Certains participants ont souligné la difficulté de cette étape. En effet, il a semblé pour plusieurs qu'il soit plus ardu de prendre conscience des besoins à la source de leurs agissements que de la nature de leurs agissements en tant que telle. Cette prise de conscience implique un questionnement profond afin de comprendre ce qui motive la personne et ce qu'elle recherche fondamentalement. À la lumière des témoignages, il semble que les besoins constituent une base relativement stable de l'identité des individus. Ainsi, ils n'ont pas évolué chez les participants au cours de la formation, toutefois ces derniers sont devenus plus capables de les reconnaître et de les nommer. Aussi, plusieurs participants ont mentionné qu'à l'intérieur de la formation, le fait d'être témoin des besoins des autres participants a également eu un effet positif sur la reconnaissance et l'acceptation de ses propres besoins. Il semble par ailleurs qu'un grand nombre des besoins mis en lumière dans le cadre du programme étaient communs à la majorité des participants, notamment les besoins d'amour et d'acceptation.

Suivant ce qui précède, l'identification des besoins aurait permis aux participants de façonner pour eux un environnement qui les satisfait davantage. Elle semble leur avoir permis de faire des choix plus clairs quand à leur développement, en ciblant notamment des comportements prioritaires à changer, en fonction de l'impact qu'ils ont sur la satisfaction de ces besoins. De plus, en comprenant mieux ce qui initie les comportements, il est apparu plus facile pour les participants d'identifier des comportements alternatifs pouvant potentiellement apporter plus de bénéfices tout en continuant de viser à répondre aux besoins qui sont à la source.

La notion des besoins. Moi, c'est quelque chose que j'avais oublié dans la vie. J'avais oublié ça. J'ai élevé deux enfants, mon conjoint était très absent, je suis très impliquée au travail, fait que j'avais oublié que j'avais des besoins. Et, de me ramener à la base, ça a été comme une redécouverte de qu'est-ce que j'ai besoin, moi en terme d'équilibre personnel, pour être bien personnellement, puis au travail. Puis d'ouvrir ça à dire, un coup que moi je me ramène à moi-même et à mes propres besoins, que ce soit les besoins aussi fondamentaux que, la reconnaissance, l'amour. (Entrevue 6)

Ils nous ont donné des beaux outils pour ça. Pour être capables de fixer nos besoins, c'est quoi nos besoins par rapport à mon attente... Puis après ça c'est quoi tes peurs, puis c'est quoi tes objectifs, puis pourquoi tu veux régler ça, comment tu vas le régler. (Entrevue 3)

Pour plusieurs participants, la conscience accrue des besoins a parallèlement amené l'augmentation de la conscience de certaines *peurs* qui influencent leurs comportements. À la lumière de leurs témoignages, il apparaît que ces craintes sont principalement liées à des éléments pouvant venir brimer un besoin fondamental. Par exemple, lorsqu'un individu éprouve une réticence à partager un aspect de sa personnalité à un collègue et qu'il associe ce comportement à la peur d'être jugé, cette dernière se rapporte inéluctablement à un besoin qui est en danger – par exemple, celui d'acceptation ou d'affiliation sociale. À l'instar de l'identification de ses besoins, il semble que la reconnaissance de ses craintes et de celle des autres participants a facilité l'acceptation de soi des participants. Il apparaît de plus que cette étape a contribué à favoriser la prise de décisions quant au développement personnel, en ciblant de façon plus claire les enjeux au cœur de l'exercice du leadership du participant. Ainsi, la prise de conscience des craintes semble avoir facilité l'élaboration d'objectifs de développement impliquant la gestion consciente de ses peurs.

Quand tu as une peur, de un que tu l'identifies ta peur, c'est un premier pas. Mais quand tu fais quelque chose, quand tu poses un geste concret dans ta peur, bien ça t'aide à la gérer, ta peur. (Entrevue 16)

Simultanément à l'identification de leurs besoins au cours du processus développement de la conscience de soi, les participants ont été amenés à identifier leurs *valeurs*. La formation les a conduits non seulement à reconnaître ce dont ils ont besoin, mais aussi ce qui à quoi ils accordent une grande importance et ce à quoi ils croient. À cette étape, quelques participants nous ont fait part de la difficulté d'accepter ou d'afficher certaines valeurs, en raison de certaines craintes personnelles. Par ailleurs, plusieurs ont souligné les effets néfastes sur leur bien-être que d'ignorer leurs valeurs profondes. Ainsi, en identifiant adéquatement ces dernières et en tenant compte consciemment dans le choix de ses comportements, plusieurs participants ont témoigné d'une plus grande aisance dans les différents rôles qu'ils occupent. Dans le même ordre d'idées, selon la perception des candidats interrogés,

l'authenticité dans l'exercice de leur leadership n'est accessible que dans la mesure où les valeurs de l'individu sont cohérentes au sein des différentes sphères de sa vie.

Je ne peux pas avoir des valeurs chez moi à l'extérieur et ne pas avoir les mêmes au travail. Ça ne concorde pas. [...] Les valeurs que j'avais et qui sont importantes pour moi, bien là, je les transpose plus au travail aussi. C'est sûr que c'est bénéfique. (Entrevue 8)

Ça te légitime dans ton rôle aussi. Et tu es capable de définir tes propres valeurs, en lien avec qui tu veux être comme leader. Et si tu agis en cohérence avec tes valeurs, et que tu les gardes en tête, bien tu es confortable avec les décisions que tu prends. Donc d'être en mesure de les définir et de dire que tu agis en cohérence avec ça. Que tu prennes des décisions difficiles ou plus faciles... mais les plus difficiles, si elles sont en cohérence avec les tiennes et les valeurs de l'organisation, bien tu ne te sens pas coupable, tu te sens légitimé de faire ton rôle. Parce que tu es sûr que tu as fait ça en cohérence avec tes propres valeurs [...] (Entrevue 16)

Enfin, l'identification des besoins et des valeurs semble avoir permis aux participants de mieux cibler leurs priorités en matière de développement. Le programme les ayant conduits à ancrer ce qu'ils veulent, ce en quoi ils croient et ce dont ils ont besoin afin d'accéder à un certain niveau de bien-être dans les différentes sphères de leur vie, y compris dans le milieu organisationnel, ils ont révélé être en mesure de faire des choix plus éclairés quant aux comportements qu'ils désirent changer.

Il apparaît que le développement de la conscience de soi a été une étape préalable et incontournable de l'augmentation de l'authenticité chez les participants du programme. À cet effet, la conscience de cette personne qui les habite, leur façon d'interpréter le monde, de ressentir les choses et de réagir à leur environnement, en fonction de leurs valeurs et de leurs besoins, semble avoir fourni un repère plus stable aux participants dans l'exercice des différents rôles qu'ils sont amenés à occuper dans leur vie. En d'autres mots, leur positionnement en tant qu'individu semble être devenu plus clair.

Tu n'as pas de transformation psychologique et physiologique demain matin quand tu passes de spécialiste à gestionnaire. [...] T'es la même personne. C'est ça. Mais souvent on se met ce masque comme tu dis. (Entrevue 1)

Au travail, j'étais quelqu'un et dans la vie j'étais quelqu'un d'autre. [Le programme] a cumulé les deux on dirait. (Entrevue 8)

Et en faisant ça, tu développes tout ce qu'ils appellent l'authenticité. Tu restes *groundé* avec toi, avec toi-même. Tu habites ta maison, tu ne sonnes pas coquille vide quand tu parles aux gens [...] Ce faisant, tu deviens bien plus toi-même et tu ne prétends pas être quelqu'un d'autre. Tout ça, ça se fait bien inconsciemment, mais là tu en prends conscience et là tu te ramènes, qui je suis, de quoi j'ai besoin dans la vie? Et tu restes, ça te force à délimiter ta propre maison. Et pas être dans la maison des autres, ne pas être dans la maison de mon boss. Mon boss, il veut quoi? Et finalement tu cours à travailler continuellement à vouloir rencontrer ses objectifs à lui. Fait que tu rencontres tes objectifs de vie à toi. Et ce faisant, tu deviens un leader d'inspiration charismatique, les gens t'en parlent, les gens veulent te suivre, les gens t'aiment. (Entrevue 23)

En d'autres mots, il apparaît que le développement de la conscience a conduit les participants à identifier les caractéristiques fondamentales de la personne qu'ils sont et qui reste la même à travers les différents rôles qu'ils occupent dans leur vie. Ainsi, certaines expressions fréquemment soulevées par les participants tels qu'« arrêter de jouer un jeu » et « enlever son masque » témoigne de l'augmentation de la cohérence entre leurs façons d'agir dans différents contextes et qui ils sont profondément. Il semble que ceci ne soit possible sans la prise de conscience au préalable d'une certaine incohérence entre ces deux dimensions.

Le développement de la conscience fait d'abord référence au processus de reconnaissance chez le participant de ses manières d'agir et de vivre ses émotions dans sa vie quotidienne. Aussi, elle implique l'augmentation capacité de l'individu à reconnaître les bases personnelles fondamentales qui initient ses comportements. Ces composantes peuvent être illustrées à l'aide de l'exemple fictif suivant :

- Un individu se rend compte qu'il ressent une profonde frustration chaque fois que son patron apporte une critique au travail qu'il a effectué (conscience de ses émotions). Il remarque que lorsque cette situation se présente, son cœur se met à battre plus rapidement, il adopte alors régulièrement une attitude défensive et il élève le ton de sa voix pour donner rapidement des explications à son patron (conscience de sa manière de se comporter). Il comprend que cette réaction est due à son fort besoin d'autonomie et de reconnaissance et qu'il éprouve dans cette situation la peur d'être jugé incompétent (identification de ses besoins et de ses peurs).

Ainsi, dans l'exemple ci-dessus, le fait de prendre conscience des différentes composantes personnelles au cœur de la situation permet à l'individu de mieux discerner les pistes de développement prometteuses s'il souhaite éventuellement apporter des changements à ses états d'être ou à ses comportements.

Regard sur le passé. À la lumière des témoignages, il apparaît que le fait de poser un regard sur son passé a conduit les participants à comprendre ou à valider les éléments qui font qu'ils sont tels qu'ils sont. À l'intérieur du programme, le fait de trouver la racine de son identité – i.e. ses émotions, ses besoins, ses valeurs, ses attitudes et ses comportements – dans son parcours de l'enfance à la vie adulte, a apporté à certains participants un sentiment de confirmation de ce qu'ils percevaient être. Cela leur a permis de mettre en lumière et de confirmer certains modèles de comportements qui se reproduisent régulièrement en comprenant mieux ce qui les initie. Cela les a également amenés à se positionner en fonction des forces qu'ils ont acquises au fil des années.

Cette formation, ça remonte à ton enfance avec le monde adulte. À quel point un adulte peut être influencé, dépendamment de l'enfance qu'il a vécue. Moi, ça m'a frappé énormément. Puis pour moi, ça se confirme tout. C'est quelque chose auquel je n'ai jamais porté attention tant que ça. Puis pourquoi est-ce que je suis passé par ce chemin-là, ben c'est tellement à cause de ça. (Entrevue 2)

Un des contextes comportementaux mentionnés à plusieurs reprises par les participants mis en lumière par l'exploration du passé est le rapport avec l'autorité. L'analyse des relations antérieures avec différents modèles d'autorité, notamment les parents, a permis à plusieurs participants de confirmer ou de mieux comprendre leurs réactions face aux figures d'autorité présentes dans leur vie actuelle, de même que leur façon d'exercer leur propre autorité.

À cette heure, moi je suis capable de dire, moi ça part de là. Moi mon père était autoritaire, puis il m'a éduqué comme ça. Puis je n'avais pas le droit à mon opinion, je n'avais pas le droit de me plaindre non plus. C'était la ligne dure. Fait que moi [le programme] m'a permis de faire ça. C'est pour ça que je suis capable de comprendre. Comprendre d'où ça vient, de l'accepter. [...] Anciennement, sans savoir pourquoi je réagissais de même, je le faisais comme ça. Aujourd'hui, vu que je sais plus d'où ça vient, puis avec le petit mécanisme à l'intérieur que j'ai développé, les analyses se font beaucoup plus rapidement. (Entrevue 21)

Le fait de bien comprendre les raisons qui conditionnent leurs comportements semble être venu renforcer la prise de conscience des participants, en reconnaissant non seulement qui ils sont, mais pourquoi ils sont ainsi. Ainsi, le sentiment de confirmation vient en quelque sorte assoir plus solidement les prises de conscience et contribue à augmenter la volonté du participant de modifier certains éléments au niveau de ses comportements.

Soutien psychologique. Si le développement de la conscience semble être renforcé à certains égards par une compréhension de l'origine profonde des bases personnelles du participant, le contexte de formation de groupe ainsi que la diversité des rythmes de développement ne favorisent pas nécessairement cet approfondissement. Dans beaucoup de cas, ce dernier requiert l'intervention d'un spécialiste (e.g. psychologue) ainsi que l'accès à une période de temps suffisante dans un cadre individuel, ce qui peut être difficilement conciliable avec la structure d'un programme de formation de groupe pour cadres. Il existe un enjeu dans ce sens, puisqu'il apparaît que l'approfondissement de la compréhension des comportements facilite les prises de conscience et l'acceptation de soi dans le cadre de la formation, alors qu'une gestion inadéquate de ce processus peut représenter une expérience négative pour le participant, en nuisant à son engagement ou sa volonté de poursuivre dans le programme. Certains participants perçoivent même un danger de répercussions graves pour le participant si de lourds problèmes personnels d'ordre psychologique sont abordés dans le cadre des activités, mais qu'ils ne sont pas accueillis et gérés adéquatement par les formateurs. Ainsi, il s'est avéré bénéfique pour un grand nombre de participants interrogés de consulter un intervenant en santé mentale en dehors de la formation. Il semble que cette initiative a permis aux participants d'accélérer le développement de leur conscience de soi dans le cadre de la formation, en explorant et en tentant de régler des enjeux personnels dans le cadre d'une thérapie parallèle qui est adaptée à leurs besoins. À l'intérieur du programme, elle a permis d'ajuster les différents rythmes de développement des participants en leur permettant de passer plus ou moins de temps sur cette étape à l'extérieur, sans compromettre le déroulement du groupe.

Ce sont des problèmes qui ne se régleront pas ici dans le programme. On n'est pas dans une thérapie de groupe. Donc ça, il faut que tu le prennes dans tes bagages et tu vas faire ta thérapie ailleurs. Ça va t'aider, il faut que tu la fasses, parce que sans ça, ça va te limiter au niveau professionnel. (Entrevue 15)

Il y a plusieurs personnes qui ont été référées vers des psychologues. Je me dis au moins ils acceptent qu'il y a un bout ou on ne peut plus travailler. [...] Pour que les gens ne se détruisent pas, mais qu'ils grandissent dans tout ça. (Entrevue 24)

Pendant le programme aussi, j'ai été voir un psychologue. La plupart des gens, je te dirais, font ça dans le cadre du programme. Donc j'ai eu des rencontres privées, qui m'ont permis d'encore mieux aller plus creux pour moi. [...] Ça te permet de passer à une autre étape. Sinon tu peux *jammer* des fois. Tu es rendu quelque part... Ça te permet d'aller peut-être plus loin justement dans ton niveau d'authenticité, par rapport avec toi-même en tout cas. (Entrevue 16)

2.2.1.1.2 La conscience dans le rapport avec l'autre

Dans le cadre d'un processus de développement visant spécifiquement l'amélioration de l'exercice du LA, il apparaît important que l'étape d'augmentation de la conscience de soi permette aux participants de développer leur authenticité dans un contexte de rapport aux autres. Le leadership impliquant à la base une relation interpersonnelle entre un leader et un ou des membres, il est apparu essentiel pour les participants que le développement de leur conscience de soi les amène à reconnaître l'influence qu'ils peuvent exercer sur les autres. Ainsi, il a été nécessaire pour les participants de reconnaître l'impact de leurs agissements sur les gens qu'ils côtoient. Il appert que cela a été rendu possible, notamment, par l'amélioration de la capacité des participants à reconnaître et comprendre les comportements des autres.

L'impact sur les autres. L'étape de prise de conscience implique la compréhension de l'impact des comportements à plusieurs niveaux différents. Si les volets de la conscience abordés jusqu'à maintenant ont permis aux participants de mieux comprendre les causes et les effets de leurs comportements par rapport à eux-mêmes, ainsi que l'impact que les comportements des autres individus ont sur eux, un autre volet revêtant une importante considérable est la conscience de l'impact des agissements du participant sur les autres. À la lumière des témoignages, il apparaît en effet essentiel pour les participants que le processus d'accroissement de leur conscience de soi ait facilité la compréhension de l'incidence de leurs actions et de leurs inactions sur les autres. Ainsi au cours de leur développement, les participants ont révélé être devenus plus attentifs à des réactions chez les autres et chez eux-mêmes, qu'ils ne percevaient pas auparavant. Dans cet ordre d'idées, il semble que

l'accroissement de conscience permet le changement puisqu'elle amène le participant à voir les modifications qui s'opèrent au niveau de son impact en fonction de ses comportements anciens et nouveaux. Le participant n'ayant pas ou que très partiellement conscience de son impact réel au départ, autant négatif que positif, la modification de celui-ci est difficile, voire impossible sans ces prises de conscience. L'augmentation de la conscience de soi dans le rapport avec l'autre entraîne donc souvent la découverte de l'impact, mais aussi peut-elle amener une confirmation ou une invalidation des perceptions que le participant avait préalablement de son impact auprès des autres dans différentes situations.

En lien avec ce qui précède, le processus a également permis aux participants de prendre conscience de leur capacité d'impact. Ainsi, le fait de comprendre les conséquences de leurs manières d'agir sur les autres a conduit les participants à réaliser qu'ils ont la capacité de choisir de modifier ces dernières afin de créer l'impact qu'ils souhaitent avoir.

Tout ça, ça t'amène à réaliser l'impact que tu peux avoir sur les gens, que tu fasses quelque chose ou que tu ne fais rien. Parce que des fois quand tu ne fais rien... il y a des gens à qui on donne des feedbacks : « Tu n'es comme pas là, tu n'es pas dans le groupe, tu es transparent, on ne te voit pas, on ne t'entend pas ». Ce n'est pas mieux non plus. Tu as un impact quand tu ne fais rien. Tout ça, ça permet de dire, bon si je ne fais rien, je peux aussi avoir un impact, mais si je fais de quoi... Alors je peux me tourner sur le bon bord. Apprendre à réaliser qu'on a de l'impact. [...] Quand t'apprends, quand tu réalises que ta personne a de l'impact, que tu fasses de quoi ou pas, c'est la conscience de ça. [...] Je connais plus mes forces, mes faiblesses, ma capacité d'impact. (Entrevue 18)

À mesure que tu réussis à connecter avec toi, après ça tu connectes avec les autres, après ça tu connectes avec ton organisation, la tu peux vraiment commencer à avoir de l'influence, de l'impact. Des fois, tu as un impact, mais très limité, parce que tu n'as pas compris que tu l'as sonné à la mauvaise place. (Entrevue 20)

Ok là je vois l'impact, je vois... Ça été une année spéciale cette année, de voir l'impact que je pouvais avoir sur les gens. Je pensais que je n'en avais plus, sans me diminuer, sans être petit, je ne voyais pas l'impact que je pouvais avoir. Là j'y goute : ça goute bon. Puis c'est le fun, ça va loin là. [...] Je sais pourquoi je suis ici aujourd'hui, je suis capable d'avoir un impact sur les autres et par défaut, avoir un impact très, très grand sur moi. Ça vaut de l'or. (Entrevue 12)

Il ressort donc de ces témoignages que le développement de la conscience des autres apparaît indissociable de celui de l'impact. Il apparaît effectivement qu'afin de comprendre les réactions et comportements pouvant être suscités par ses propres agissements, les participants

ont dû être amenés à reconnaître et comprendre les dimensions personnelles sous-jacentes aux façons d'agir des gens qu'ils côtoient.

Conscience des autres. Dans le cadre de la formation étudiée, les participants ont été amenés à porter un regard non seulement sur soi, mais également sur les autres. Il semble en effet que la prise de conscience menant à l'exercice du leadership authentique chez des participants dépasse la reconnaissance de leurs propres comportements et qu'elle demande aussi un aiguisement de la capacité à interpréter ceux des gens avec qui ils sont en contact, visant ainsi une meilleure disposition à les influencer.

En favorisant le partage, notamment via les activités impliquant des témoignages ou des feedbacks, et le coaching par les pairs ou l'inter-coaching, la formation a permis aux participants d'effectuer ces deux types de prises de conscience de façon simultanée. Ainsi, ils sont devenus témoins du processus de prise de conscience des autres participants, ce qui les a amenés à concevoir une multitude d'origines et des significations possibles liées aux comportements existants au sein d'un groupe d'individus.

Par ailleurs, plusieurs participants ont mentionné que le fait de prendre conscience de leurs propres comportements et de leurs émotions, de même que des composantes fondamentales de leur personnalité (i.e. leurs besoins et leurs valeurs), les a conduits à mieux reconnaître ces mêmes éléments chez les individus qu'ils côtoient. Ainsi, plusieurs d'entre eux ont mentionné que le fait d'être parvenu à identifier leurs besoins les a amenés, d'entrée de jeu, à prendre conscience que ces éléments existent aussi chez les autres et qu'ils se situent à la base des comportements de tous les individus. Ensuite, cela les aurait amenés à cibler plus facilement la nature des besoins en jeu en fonction des exemples vécus par eux-mêmes ainsi que par les autres participants du programme. Dans le même ordre d'idées, d'autres candidats interrogés ont signalé que le fait de mieux identifier ce qu'ils ressentent a permis d'accroître leur capacité à reconnaître les émotions vécues par les gens qui les entourent.

De se rendre compte que finalement, l'humain on est une *môsus* de gang à avoir les mêmes besoins. Alors démysterifier ça, puis de me dire : « Eh bien, regarde donc ça, lui il est comme ça, elle est comme ça ! Moi aussi. » Puis dans le programme, une des forces, c'est qu'on apprend par les témoignages puis les expériences puis les échanges avec tout le monde. [...] La grosse différence avant puis après le

programme, c'est qu'avant je ne m'en rendais pas compte. Là, j'en suis consciente. Fait que là, j'suis très très, très à l'écoute puis, pas juste à l'écoute comme avec les oreilles, j'suis aussi dans le visuel. À voir le non-verbal puis ressentir, tout ce qui est plus, comme on se disait tantôt, plus qualitatif, plus subtil. Développer cette capacité là à lire, à lire les gens, à lire les réactions, à lire l'équipe et à me lire moi-même. (Entrevue 6)

Et si tu apprends à respecter tes propres besoins, c'est une grosse affaire, tu vas respecter les besoins des autres qui t'entourent. Fait que toute la base, du programme, c'est ça. (Entrevue 23)

Ce sont toutes des découvertes que j'ai faites. Pour me permettre après ça de comprendre tout ça puis de me dire que je suis pas toute seule dans ces situations là, que chacun des employés sans en avoir conscience, a des comportements, a des... La compréhension de ça, la compréhension de moi-même m'amène à mieux comprendre les autres. (Entrevue 6)

Avant, ça m'achalait, sans me poser de questions pourquoi c'était comme ça. Ou si la personne elle fait ça, je pouvais juger la personne ou je me disais : « Voyons, elle bien fatigante avec ça. » À cette heure, je comprehends d'où ça vient. [...] je ne m'arrête pas à la situation. Alors j'ai comme appris ça. [...] J'ai mieux compris moi-même comment je réagissais. En me comprenant moi-même, en voyant les gens qui avaient toute fait ces démarches-là, je comprends un petit peu mieux tout qu'est-ce qui se passe là. Alors que je n'avais comme pas de notions de ça avant. (Entrevue 16)

Le développement de leur conscience de soi semble avoir permis aux gestionnaires de mieux comprendre le fonctionnement des êtres humains de manière générale. La majorité des participants a mentionné avoir développé son aptitude à écouter les autres, à discerner leur façon d'être et d'agir ou à être réceptif à comprendre leur situation. De plus, le fait d'être témoin du développement de sa propre conscience, mais aussi de celle de plusieurs autres individus à l'intérieur de la formation, semble avoir conduit les participants à identifier un éventail de caractéristiques identitaires pouvant possiblement exister dans un groupe d'individus, incluant celles que l'on retrouve de façon plus répandue. De surcroit, il apparaît que le contexte de codéveloppement favorisé par le programme a amené les candidats à mieux comprendre la dynamique de ces caractéristiques dans les cadres des interactions interpersonnelles qui surviennent à l'intérieur d'un groupe. Plusieurs d'entre eux ont mentionné être aujourd'hui plus disposés à identifier et à comprendre les phénomènes comportementaux liés aux dynamiques de groupe.

Aussi, ce qui est intéressant, c'est l'analyse des comportements des gens. Moi j'adore voir qu'une personne est comme ça. Pis on a plein de modèles là. Moi j'ai 19 personnes avec moi, 19 personnes différentes. Puis on les voit fonctionner dans différents ateliers. On les voit, puis on analyse. Des fois on a des comparatifs « ah, lui me fait penser à un tel, avec qui je travaille. » Et c'est de comprendre, il fonctionne de même, pareil, puis : « Pourquoi lui est de même ? Parce qu'il le raconte souvent pourquoi il est de même, ça vient d'où tout ça. Qu'est-ce qui le motive, qu'est-ce qui le pousse à réagir de même, c'est quoi qui le fait carburer. C'est quoi le coût qu'il a à payer pour marcher de même aussi. Ah, c'est ça l'impact qu'il a... » Ça permet de comprendre, les différents systèmes des gens. (Entrevue 17)

C'est juste de dire, il ne fait pas ça juste pour écœurer, il fait ça parce qu'il a besoin de quelque chose. C'est quoi? [...] Ça donne des façons, après ça avec les gens ici de *dealer* avec les comportements plus difficiles. C'est comme une armée, on n'est pas dans l'armée, mais on n'a pas tous le même... C'est vraiment les besoins de base. Ça t'amène à dire, c'est quoi qui est sous-jacent à ça? (Entrevue 7)

Dans le processus de développement, l'accroissement de la conscience des autres est ainsi apparu comme une étape significative permettant aux participants d'identifier les comportements qu'il souhaite améliorer. Ainsi, en comprenant mieux les comportements des gens qui l'entourent et ce qui les initie, les participants ont été amenés à cibler plus adéquatement les façons d'agir susceptibles d'améliorer leur impact et de favoriser leur capacité d'exercer une meilleure influence sur eux.

Ainsi, il ressort de cette étude que le développement de la conscience de soi dans son ensemble constitue une étape préalable essentielle à la deuxième phase de la phase d'exploration, soit l'identification des comportements qui lui permettront d'exercer un leadership authentique. Elle contribue à bâtir la volonté des participants de franchir les étapes suivantes du processus de développement.

Un coup que tu sais de quoi, tu ne peux plus faire semblant que tu ne le sais pas, tu le sais. Si tu ne poses pas les gestes pour essayer de les améliorer, tu sais ce que ça fait comme répercussions. (Entrevue 10)

Ce sont des prises de conscience, ce n'est pas juste : « Ah j'ai fait ça, je ne recommencerais pas. ». Tu te rends compte que c'est comme ça, que tu as ce pattern-là. [...] Si tu décides de ne pas changer, tu vas tout le temps le voir ! (Entrevue 11)

Au moment où est-ce que tu fais une prise de conscience, qui a été faite honnêtement, elle va toujours te suivre. Tu ne peux plus retourner en arrière. Au moment où est-ce que tu sais que ce que tu fais aux gens autour de toi a un impact, à chaque fois que tu

vas le faire, tu vas l'avoir la claque dans la face. [...] Si tu ne changes pas ton comportement, flan! Tu as un claque dans la face. Si tu le changes, tu as des bénéfices incroyables. (Entrevue 21)

Le développement de la conscience de soi permet aussi globalement de positionner le candidat dans son processus de développement, en lui fournissant un portrait réel de sa situation et en lui fournissant des pistes éclairées d'amélioration. Ainsi, elle lui permet de mieux connaître ses façons d'être et de se comporter, de même que les caractéristiques fondamentales de sa personnalité qui en sont à la base. Il semble que l'acquisition de ces repères permette au candidat d'identifier des zones d'interventions adéquates et réalistes dans le cadre de son développement. Dans l'objectif d'accroître ses habiletés de leader, il apparaît également important pour le participant d'apprendre à mieux comprendre les individus qu'il côtoie et de prendre conscience de l'impact de ses agissements sur eux, afin de mieux cibler par la suite les comportements qu'il souhaite changer, qu'il a le potentiel de changer et qui apporteront les bénéfices souhaités dans un contexte interpersonnel.

2.2.1.2 Étape 2 : L'identification de comportements potentiels à adopter

La deuxième étape de la phase d'exploration consiste pour les participants à identifier des comportements pouvant possiblement répondre aux besoins de développement mis en lumière lors de l'étape précédente. Pour parvenir à cette étape, ces derniers doivent donc avoir identifié lors du développement de leur conscience de soi des façons d'être ou d'agir qui leur déplaisent ou qu'ils jugent inadéquates ou insatisfaisantes dans le cadre des rôles qu'ils assument. À cet effet, pour plusieurs participants, l'analyse de ses comportements découlant des prises de conscience a impliqué une ou plusieurs périodes de remise en question, au cours desquelles ils ont été amenés à voir leurs façons d'agir sous un œil différent. Il semble que la formation soit parvenue à créer un certain doute dans l'esprit de ses membres, à savoir si les comportements qu'ils adoptent engendrent pour eux des bienfaits optimaux aux niveaux personnel et interpersonnel.

J'avais pris conscience des choses que je créais, j'ai pris conscience des choses que je ne voulais plus faire. Et avec mes joueurs, j'étais venue à bout de mettre un certain *frame*, de comment c'était pour être dans les prochaines semaines. En mai, je suis arrivée en mai avec : « Ok, j'ai pris conscience de ce que je créais avec mes gens, de ce que je ne veux plus créer. » (Entrevue 9)

L'étape de la prise de conscience est apparue comme l'élément principal étant venu influencer le choix des participants quant aux nouveaux comportements qu'ils souhaitent adopter. Nous verrons dans les sections suivantes comment plusieurs caractéristiques du programme se sont également révélées déterminantes dans cette prise de décision, notamment les contenus théoriques proposés et la présence de modèles à suivre pour le participant. Cela dit, dans la formation étudiée, l'identification des comportements s'est principalement effectuée à travers deux étapes, soient la formulation des enjeux et la détermination des objectifs de développement.

2.2.1.2.1 La formulation des enjeux de développement

La formulation des enjeux de développement apparaît comme l'étape permettant de concrétiser (ou de synthétiser) la prise de conscience effectuée précédemment par le participant. Elle permet en quelque sorte d'amener le participant à fixer les premiers grands repères de son développement (i.e sa situation actuelle), auxquels il pourra se référer pour fixer ses objectifs de développement (i.e les situations souhaitées). Cette étape est apparue comme étant essentielle aux étapes subséquentes du processus de développement. Pour beaucoup de participants, elle semble s'être réalisée de façon simultanée au développement de la conscience de soi et à la détermination des objectifs.

Mais c'est aussi de toujours expliquer la raison, c'est quoi l'apprentissage que tu souhaites. C'est toujours revenir à : « C'est quoi ton objectif? ». On disait tantôt il faut sortir de notre zone de confort. Donc parfait, mais pour sortir de ta zone de confort [Ils sont amenés à se demander]: « C'est quoi tu veux aller chercher, c'est quoi que tu veux apprendre, pourquoi tu veux faire ça ? Qu'est-ce que ça va t'apporter ? Ok, tout ça. Parfait, vas-y. » Dans la vie de tous les jours, a-t-on tendance à faire ça ? Moi je n'avais pas tendance nécessairement à faire ça. Cette mécanique-là qui s'installe dans le programme pendant trois ans, tu reviens... Je reviens toujours au sens. (Entrevue 4)

La définition des enjeux de développement s'est donc relevée être une étape déterminante du processus, en ce qu'elle fournit aux participants l'axe principal de leur développement, qui fait le pont entre le développement de leur conscience de soi et l'ensemble des autres étapes du processus. Elle leur permet de positionner en tout temps ce qu'ils entreprennent dans le programme en leur donnant un sens, et en fournissant un cadre d'intégration. Elle vient en

quelque sorte asseoir la volonté des participants d'entreprendre et de poursuivre le processus de développement. Cet axe apparaît être demeuré stable pour la majorité d'entre eux. Ainsi, si le choix des comportements qu'ils souhaitent adopter peut être amené à se modifier au cours des différentes étapes du processus, les enjeux de départ semblent pour leur part être restés sensiblement les mêmes.

2.2.1.2.2 La détermination des objectifs

À partir des enjeux de développement qu'ils ont identifiés, les participants ont été amenés à concevoir de nouvelles façons d'être ou d'agir pouvant possiblement répondre à ce dernier. Il est intéressant de souligner que certains participants ont mentionné avoir déjà une conception de leurs objectifs de développement ou de certains types de comportements qu'ils désiraient assimiler avant même d'intégrer le programme de formation. Pour ces derniers, il semble que le développement de la conscience de soi est donc davantage venu leur permettre de se positionner face à ces cibles comportementales, en fonction de leurs enjeux personnels.

Les objectifs mentionnés par les participants interrogés prennent plusieurs formes. Alors que certains représentent des comportements concrets (e.g. l'amélioration de l'écoute), d'autres faisaient davantage référence à des états d'être (e.g. la capacité de prendre du recul mentalement). Certains objectifs impliquaient des résultats dans le cadre des activités de formation, d'autres visaient des résultats directement dans le milieu organisationnel ou dans l'une des autres sphères de la vie du participant.

Selon les participants interrogés, l'identification des enjeux de développement et la détermination des objectifs se sont effectuées à travers différentes activités dans le cadre de la formation étudiée. Ainsi, les participants ont été amenés à planifier leur développement à l'aide de différents outils suggérés ou non par le programme, notamment :

- Un plan de développement personnel ;
- Un engagement pris lors de témoignage devant l'ensemble des participants ;
- Un engagement pris de façon informelle auprès d'un animateur ou d'un participant ;
- Un contrat écrit dans le cadre d'une relation de coaching ;
- Etc.

Les témoignages recueillis suggèrent qu'il existe un grand nombre de façons possibles de concrétiser l'étape d'identification des comportements potentiels à adopter. Encore ici, plusieurs facteurs liés directement et indirectement à formation soutiennent cette partie du processus, notamment l'accent mis sur les zones d'inconfort, le phénomène « d'étau », la présence de modèles ainsi que l'effet de communauté (*voir sect. 2.3 et 2.4*).

L'exemple fictif suivant peut nous aider à illustrer l'étape d'identification des comportements potentiels à adopter dans le cadre du processus de développement :

- Un individu prend conscience qu'une forte peur du rejet est à l'origine des comportements distants qu'il adopte avec les personnes qui tentent d'entretenir un dialogue intime avec lui. Il comprend que ces comportements contribuent à créer un impact d'inconfort chez les gens, qui réagissent fréquemment en diminuant la quantité de contact avec lui. Il devient alors clair pour lui qu'il éprouve une difficulté à développer et entretenir des relations de proximité et de confiance avec la majorité de ses collègues, ce qui contribue à ce qu'il ressent fréquemment un sentiment déplaisant de solitude au travail, qui nuit à l'exercice de son leadership et à son épanouissement professionnel (identification d'un enjeu de développement). À la lumière de ce constat, il souhaite développer sa capacité d'exercer une écoute active auprès de ses collègues et devenir plus à l'aise de partager des éléments personnels afin que ces derniers puissent apprendre à mieux le connaître et à l'accepter (détermination d'objectifs de développement).

L'identification des comportements souhaités constitue une étape charnière en ce qu'elle permet d'orienter l'ensemble des actions entreprises ultérieurement par le participant. Dans la formation étudiée, cette étape est aussi venue influencer la structure même des activités, en impliquant les autres candidats, de façon à tenir compte des objectifs identifiés par chacun.

Et moi quand j'ai été chef [d'une activité proposée dans le programme], on était deux à se présenter pour ce poste-là. Il me fallait dire pourquoi moi je le veux et l'autre aussi. Et dire pourquoi que ça va m'avantagez moi? C'est quoi mes besoins par rapport à ça? C'est quoi le développement que j'ai? C'est quoi que je vais aller chercher moi? Et après ça, les gens peuvent décider qui va le faire en fonction de [cela]. On pense tout le temps, comme groupe, en fonction des objectifs de

développement de la personne, à qui ce sera le plus profitable de faire ce rôle-là.
(Entrevue 16)

La définition des enjeux et des objectifs de développement apparaît comme une étape significative du processus de développement, qui fournit aux participants une direction à leur développement. Toutefois, tout comme les autres étapes du processus, elle peut être amenée à chevaucher les autres étapes. Ainsi, si les enjeux de développement ont semblé demeurés relativement stables au cours du développement des participants, ils semblent néanmoins pour certains avoir été précisés ou raffinés à l'intérieur du processus. Par ailleurs, les objectifs peuvent être amenés à se modifier à différentes reprises en cours de route, par exemple suite à une nouvelle prise de conscience survenue au cours de la formation. Ceci dit, le modèle de cheminement soulevé par cette étude suggère que l'identification des comportements à adopter débouche sur une période de mise à l'essai de ces derniers, qui conduira les participants de valider s'ils permettent ou non de répondre aux enjeux identifiés.

2.2.1.3 Étape 3 : La mise à l'essai

À la lumière des témoignages, il apparaît que c'est l'étape de mise à l'essai des comportements identifiés qui permet enfin de consolider la phase d'exploration. Pour cela, elle a amené les participants à vérifier la justesse des éléments soulevés lors des étapes précédentes de leur développement ainsi que l'efficacité des nouveaux comportements choisis. L'étape de mise à l'essai peut conduire à la confirmation des prises de conscience, par exemple, en validant la compréhension de l'impact des participants lorsqu'ils changent certaines façons d'agir. Par ailleurs, elle peut amener les participants à ajuster les étapes précédentes en fonction d'une nouvelle perception de leurs enjeux. Ainsi, les phases de développement de la conscience de soi et de mise à l'essai peuvent être amenées à se chevaucher et peuvent être répétées en boucles, c'est-à-dire qu'une expérimentation peut mener à de nouvelles prises de conscience ou à la clarification de certaines découvertes préalables, qui mènera à son tour à de nouvelles mises à l'essai et ainsi de suite.

Il est également important d'insister sur le fait que l'étape de la mise à l'essai, tout comme l'ensemble du processus de développement, ne se limite pas à une période de temps ou à un ordre chronologique fixe. Ainsi, on peut supposer que la phase d'exploration au complet

puisse se réaliser en quelques minutes à l'intérieur même d'un exercice, ou encore s'échelonner sur plusieurs mois, voire plusieurs années. Dans le même ordre d'idées, les participants ont rapporté avoir effectué des expérimentations dans plusieurs contextes différents, à savoir dans le cadre des activités de formation, dans leur milieu organisationnel, ou dans les autres sphères de leur vie personnelle.

De manière plus concrète, l'étape de mise à l'essai a amené les participants à faire des *tests*. Selon les enjeux de développement des participants, ces tests ont pris différentes formes, toutefois ils se rapportent tous à de nouvelles façons d'être ou de se comporter. On observe également que l'intensité et le niveau de planification des expérimentations peuvent être amenés à varier selon le type d'expérimentation. Ainsi, les tests peuvent être effectués de façon spontanée, c'est-à-dire que les participants adoptent les nouveaux comportements choisis lorsqu'une situation se présente et qu'ils jugent qu'elle est appropriée. Dans le programme de formation étudié, il apparaît aussi que plusieurs exercices proposés aux candidats contribuaient à leur fournir des opportunités et à faciliter ce type de mises à l'essai.

Là-bas j'ai fait des choses, des tests. Je me souviens il y avait un exercice [qui avait pour consigne] : « Pour les quarante prochaines minutes, vous allez vous permettre de faire quelque chose que vous n'avez jamais fait dans le groupe, ou que vous n'avez jamais fait depuis que vous êtes ici et qui serait significatif pour vous autres ». On travaillait beaucoup avec la polarité la première année, [ma] polarité étant le général de l'armée qui sait tout et l'autre c'était le *flan mou*. Moi pendant quarante minutes, j'ai levé le petit cordon et je me suis assis à terre et je suis restée là quarante minutes, la *flan mou*. Les autres s'associaient, ils faisaient toute sorte d'affaires moi j'étais comme, c'est ça qui faut que j'essaye. (Entrevue 20)

Les exemples suivants illustrent la grande variété des tests ayant été entrepris de façon spontanée par les participants dans le cadre de la formation. Ces derniers sont directement en lien avec leurs objectifs de développement :

- Développer une relation de proximité avec une personne avec qui le participant perçoit n'avoir aucune affinité ;
- Être attentif au discours de l'autre lors d'une conversation ;
- Offrir une rétroaction ;
- Partager ses émotions ;

- S'accorder un temps de réflexion avant d'agir dans une situation ;
- Déléguer une responsabilité ;
- Etc.

Par ailleurs, dans d'autres cas, les participants ont identifié à l'avance des situations précises, impliquant un certain contexte ou des personnes ciblées, dans le cadre desquelles ils souhaitent apporter des changements. Les participants ont alors été conduits à élaborer un scénario potentiel leur permettant de vivre cette situation de manière satisfaisante lorsqu'elle se présente. Certains ont aussi été amenés à provoquer les situations souhaitées afin de mettre à l'essai les comportements ciblés. Beaucoup de participants ont fait référence à ce type d'expérimentations majeures (i.e. affichant un niveau de planification et une intensité plus élevés) comme étant des *passages à l'action*. Voici quelques exemples de passage à l'action soulevés par les participants interrogés :

- Rencontrer un collègue ou un parton afin de lui faire part de certains enjeux personnels ;
- Changer de fonctions au sein de son organisation ;
- Mettre fin à une relation ;
- Adopter une nouvelle approche de travail au sein de son équipe professionnelle ;
- Etc.

L'étape de mise à l'essai porte adéquatement son nom puisqu'elle implique que les participants ne connaissent pas à coup sûr l'issue de l'expérimentation qu'ils entreprennent. Plusieurs participants ont mentionné avoir ressenti de l'incertitude ou avoir eu l'impression de prendre un risque en expérimentant de nouveaux comportements. Par ailleurs, dans le discours des participants, la notion de risque semble également être attachée au fait que les enjeux de développement se rapportent souvent étroitement aux besoins et les peurs des candidats. Ainsi, les tests effectués par les candidats peuvent régulièrement se situer en dehors de leur zone de confort habituelle et forcer l'individu à confronter ses craintes.

Prendre des risques qu'on ne prend pas. Oui, tout le programme c'est ça. Il va t'amener à sortir de ta zone de confort : « Va le prendre le risque ». Si t'es bon orateur et que tu animes le gala du jeudi, ben t'as pas pris de risque. Mais si tu n'as jamais parlé devant le monde, puis là tu y vas, ben là tu prends un risque. Parfait, c'est fantastique. Tout le monde a ses risques. (Entrevue 4)

Dans la formation étudiée, l'étape de mise à l'essai des nouveaux comportements est fortement soutenue par différentes caractéristiques du programme liées à la création d'un contexte de laboratoire, notamment l'effet étau et la présence d'un filet de sécurité (*voir sect. 2.3*).

Il est aussi intéressant de souligner que pour plusieurs participants, l'étape d'identification des comportements potentiels a semblé parfois s'effectuer de façon exploratoire, c'est-à-dire que les comportements ont été choisis en fonction de la perception du candidat de leur potentiel à répondre à ses enjeux de développement. En d'autres mots, ils ont fixé leurs objectifs en fonction de l'efficacité présumée des nouveaux comportements choisis, sans toutefois avoir la certitude qu'ils seront en mesure de les adopter ou qu'ils produiront l'effet escompté. Pour ces participants, cela a également eu pour effet d'accentuer le caractère spontané ou exploratoire de l'étape de mise à l'essai.

En fait, dans mon cas, ce que j'ai beaucoup exploré dans le programme, c'est de faire des comportements que je n'étais pas habituée de faire. D'essayer des comportements différents, voir qu'est-ce que ça allait faire, voir quel impact j'aurais sur les autres? [...] Oui, c'est ça, tester. C'est ça que j'ai fait et un moment donné, c'est comme si... Ce que je te dirais, en deuxième année, un moment donné, j'avais l'impression d'avoir perdu mes repères. Parce que, là je testais des choses. (Entrevue 6)

Lors de la mise à l'essai d'un nouveau comportement, il apparaît que les participants n'en saisissent pas immédiatement l'issue. En effet, il semble que plusieurs participants ont connu un certain délai avant de pouvoir bien concevoir l'effet d'une nouvelle manière de se comporter. Ainsi, certaines personnes interrogées ont mentionné avoir connu un malaise ou une certaine incertitude au moment de tester une nouvelle façon d'agir, dont l'effet s'est concrétisé progressivement par la suite. Dans le même ordre d'idée, il apparaît également que la répétition des comportements au cours de la formation ait contribué à confirmer les effets anticipés par le participant (*voir sect. 2.4.7*).

Je ne te dirais pas que j'étais à l'aise la première fois, mais je l'ai fait. Puis après ça, c'est plus facile de le refaire. Je te dirais que l'élément déclencheur, ben c'est d'être à l'écoute de, ils appellent ça la PME, de ses sentiments, de ses émotions, de ce qui monte, puis de le partager. (Entrevue 3)

Juste le fait de le vulgariser et de l'extérioriser, ça a été un cheminement. Et je pense qu'à force de le vulgariser et de le partager, l'acceptation est beaucoup plus facile. (Entrevue 4)

Suivant ce qui précède, il importe dans cette étude de bien distinguer la notion de mise à l'essai dans le milieu organisationnel de celle d'intégration des nouveaux comportements. Ainsi, lorsqu'un participant teste un nouveau comportement dans le cadre de son milieu de travail, il n'est pas encore assuré qu'il intégrera ce dernier dans une perspective à long terme. Le transfert, quant à lui, fait référence au processus par lequel le participant reproduit les comportements qu'il a expérimentés et dont l'effet positif a été avéré, de façon instinctive et régulière dans le milieu visé par la formation.

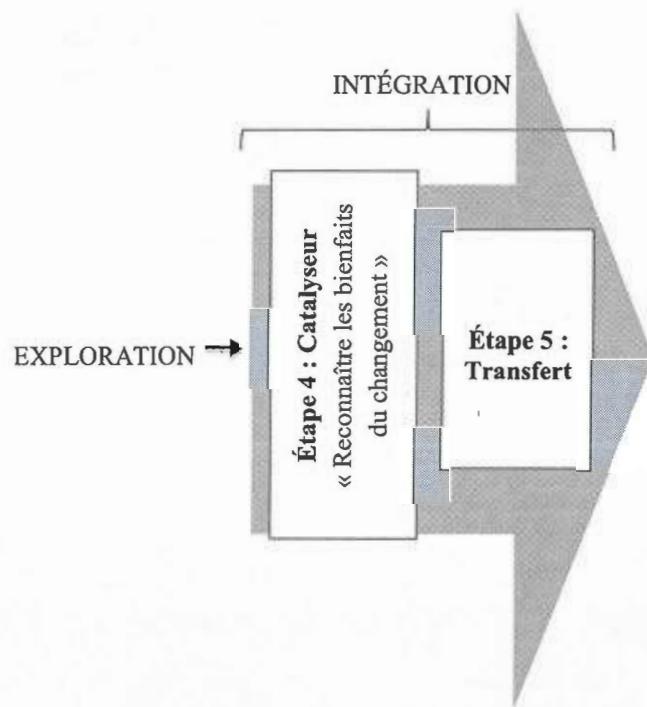
À la lumière des témoignages recueillis, il est apparu que c'est l'effet engendré par les nouveaux comportements mis à l'essai qui dirige ou non les participants à la phase suivante du processus, soit celle d'intégration. Dès lors que les participants ont observé un résultat positif à la suite de la mise à l'essai d'une nouvelle façon d'agir, cette dernière a eu le potentiel de les conduire à poursuivre le processus jusqu'à l'étape de transfert. Plusieurs participants ont mentionné avoir fait « de belles surprises », en parlant des résultats obtenus par leurs nouvelles façons d'agir. Il semble aussi que pour plusieurs d'entre eux, l'étape d'expérimentation les a amenés à découvrir certaines habiletés qu'ils ne pensaient pas posséder et qui engendrent des impacts bénéfiques dans leur vie personnelle et professionnelle. Inversement, on observe que lorsque les participants n'étaient pas satisfaits de l'effet produit par la nouvelle façon d'agir, ils ont été amenés à reprendre l'une des étapes précédentes ou processus ou les deux.

Tu vois de quoi, tu dis « Oh! » [...] Après ça tu dis « Ok, qu'est ce que je pourrais expérimenter de différent? » Un coup que tu l'essayes, ça peut-être un succès ou un échec, j'ai eu de tout. Après ça tu l'intègres. (Entrevue 20)

On va dire « Bon, ben moi cette semaine, je veux travailler ça. Je suis là pour travailler ça. » Puis des fois, soit qu'on exagère puis qu'on dit « Bon bien là, je suis totalement dénaturé, ce n'est pas moi. Puis je ne suis pas à l'aise. » C'est ben beau de vouloir travailler ça, de vouloir changer, mais des fois on dit « regarde, je ne suis pas à l'aise avec ce comportement-là... » [...] On teste tout le temps. (Entrevue 17)

En somme, il apparaît que l'étape de mise à l'essai a permis de consolider la phase d'exploration chez les participants, en les amenant à valider si la démarche qu'ils ont entreprise jusqu'à maintenant correspond à leurs besoins et à leur potentiel de développement. La fin de cette étape est marquée par le développement de la certitude chez les participants que les effets positifs produits par ses nouvelles façons d'agir seront constants et durables.

2.2.2 La phase d'intégration



La deuxième phase du processus de développement des habiletés de leadership authentique est celle de l'intégration des nouveaux comportements par les participants. En fonction de la réussite des expérimentations effectuées à l'étape précédente, les participants ont été conduits à assimiler certains des comportements choisis, qui feront désormais partie de l'éventail des

façons d'agir propre à leur personne. L'analyse du discours a révélé que la phase d'intégration est amorcée par la reconnaissance des impacts positifs des nouveaux comportements lors de l'étape de mise à l'essai. Par ailleurs, il apparaît qu'elle ne se concrétise que lorsque les participants atteignent un certain niveau de certitude à l'égard de la constance et de la durabilité de leur impact. Cela est apparu comme un important catalyseur, conduisant naturellement les participants par la suite à transférer ces nouvelles façons d'agir en dehors du cadre de la formation.

2.2.2.1 Étape 4 : Le catalyseur : Reconnaître les bienfaits du changement

Cette étape marque la fin de l'expérimentation pour les participants. Si ces derniers ont été amenés à observer les impacts positifs de certains comportements dans le cadre de l'étape de mise à l'essai, il apparaît que le déclenchement de la phase d'intégration du comportement est survenu, pour sa part, lorsque les participants ont atteint un certain niveau de conviction à l'égard de son effet positif. Il apparaît que les participants y sont parvenus à ce sentiment lorsque les craintes et appréhensions relatives aux nouveaux comportements ont diminué suffisamment pour leur permettre de reconnaître l'efficacité relativement constante du nouveau comportement.

À cette étape, il importe de bien distinguer les changements observés au niveau des agissements chez les participants suite à la formation des impacts personnels et organisationnels qu'ils engendrent. En effet, il semble que c'est l'impact positif du changement qui est à la source de la volonté du participant de poursuivre le processus et qui est nécessaire afin que celui-ci adopte le comportement qui en est initiateur. Le développement de la capacité à reproduire un comportement – e.g. l'amélioration de l'écoute – sans la reconnaissance de ses effets bénéfiques ne suffirait donc pas à l'intégration de celui-ci. Ainsi, afin de pouvoir les transférer de façon durable, les participants ont été amenés à être personnellement convaincus des bienfaits des nouveaux comportements qu'ils ont choisis.

2.2.2.1.1 Les effets des changements sur le bien-être

Suivant ce qui précède, cette étude a révélé que les impacts positifs des comportements favorisant le développement de la volonté profonde chez les participants interrogés de les adopter se traduisent principalement par *des états de bien-être*. Ceux-ci se présenteraient de façon plus fréquente chez les participants suite à l'adoption de ces nouveaux comportements. Plusieurs d'entre eux ont en effet mentionnés être convaincus de la durabilité des nouvelles façons d'agir qu'ils ont adoptées, parce qu'elles leur procurent un sentiment de mieux être.

Parce que, déjà, ma façon d'être elle s'est améliorée, puis je n'ai pas le goût d'être comme j'étais. Au contraire, j'ai encore le goût d'apprendre puis j'ai encore le goût de m'améliorer. Parce que, c'est positif, un, puis tu te sens ben mieux. Intérieurement. Puis, quand tu interagis avec les gens, tu te sens encore aussi bien, tu sais, tu n'as pas de pression. (Entrevue 3)

La retombée pour moi, c'est le bien-être. C'est le bien-être. C'est vraiment ça. Depuis que je suis ici, c'est comme si, c'est une autre vie pour moi. Ça fait quatre mois et je m'aperçois que, aussi, je réussis à me réaliser. Je me sens vraiment me réaliser, mais à travers moi, pas à travers quelque chose qu'il faudrait que je fasse pour plaire à quelqu'un. Je pense que c'est ça. (Entrevue 19)

Je me dis que ce que j'ai retenu à date, j'ai l'intention de le maintenir dans ma vie, parce que j'y vois une valeur ajoutée. Et ça me rend plus heureuse. Vraiment. Je me sens plus sereine. (Entrevue 24)

Le tableau 2.2 suivant fait état de quelques uns des effets positifs les plus marquants ressortant du témoignage des participants interrogés :

Tableau 2.2 : Les effets positifs du développement sur le bien-être des participants

Effet sur le bien-être	Exemple
Avoir plus de plaisir : Plusieurs participants ont laissé entendre qu'ils étaient plus prompts à reproduire et adopter des comportements qui leur procurent du plaisir, en les amenant à rire, à se divertir ou à être créatifs.	« C'est ça, je te dirais, j'étais moi-même à 100 %, sans retenue. Puis j'ai été acceptée dans ce 100 % sans retenue. Et au contraire, j'avais même plus d'impact que quand je suis dans l'autre personnalité, l'autre polarité, la femme d'affaires, qui est au travail puis le « soit fort ». C'est l'événement déclencheur, où je me suis dit « Hey, je vais là ». J'ai tellement de fun premièrement, puis j'ai tellement d'impact. » (Entrevue 19)

	<p>« Pour moi, ça a été une des plus belles soirées. Parce que, un, je me suis amusé, je sais que les gens ont apprécié par rapport au feedback qu'ils m'ont donné. Pour moi, c'est génial. Je n'aurais jamais fait ça il y a trois ans. » (Entrevue 5)</p>
Diminution du stress : Parmi les éléments qui ont motivé les participants à adopter de nouvelles façons d'agir, plusieurs ont mentionné que ces dernières les avaient amenés à ressentir moins de stress dans leur quotidien.	<p>« Parce que ça fait du bien. Parce qu'il y a trois ans, j'étais comme stressé. Ça ne paraît pas, mais tout en dedans, je refoulais tout en dedans et ça faisait le <i>motton</i>. [...] Fait que ça a été... c'est sûr que ça va rester. » (Entrevue 8)</p>
Augmentation du sentiment de fierté : Il est ressorti des témoignages que les participants ayant ressenti de la fierté et la reconnaissance suite à la mise en pratique de nouveaux comportements et attitudes ont été plus enclins à transférer ces derniers.	<p>« Les apprentissages que j'ai faits, c'est 15-20 minutes plus tard dans la conversation. [...] Ils se sont présentés, puis là moi je me suis présenté [...] Pour montrer que je n'étais pas juste ça, que j'étais aussi humain, que j'avais dit au début là. Alors, puis quand on a terminé la rencontre, le gars qui a refusé de me serrer la main, il s'est levé, il s'est excusé et il m'a serré la main. Puis ça c'est... J'en parle puis j'ai de l'émotion. Parce ce que ça c'est un dividende, c'était un dividende... Puis quelque part, si je survis, si je suis ému, c'est parce que je suis fier de cela. » (Entrevue 11)</p>
Augmentation du sentiment d'équilibre : Plusieurs des personnes interrogées ont identifié le sentiment d'équilibre personnel (e.g. entre les besoins de l'individu, les différentes sphères de sa vie, etc.) comme un impact positif majeur de leurs nouvelles façons d'agir.	<p>« C'est un programme qui te nourrit personnellement et qui permet de nourrir les organisations. Même dans les moments les plus durs ça te permet de carburer et de revenir aux bases que tu dois être. L'essentiel et de rester <i>groundé</i>. Je pense que ça te permet de garder un pied sur terre et rester <i>groundé</i> malgré des fois les tourmentes malgré tout ce qui se passe. Quand je dis ça te nourrit, c'est un peu ça, c'est ton équilibre. » (Entrevue 22)</p>

<p>Économie d'énergie au quotidien :</p> <p>Beaucoup de participants ont souligné que leurs nouvelles façons d'agir les ont amenés à dépenser moins d'énergie pour faire face aux mêmes situations qu'auparavant, ce qui contribue à leur sentiment de vigueur et d'efficacité.</p>	<p>« Oui, mais en retour c'est bien plus plaisant travailler avec les gens. C'est plus facile pour soi. [...] La mauvaise énergie perdue... Ça fait que tu dis : « Ayoye », tu es capable d'être beaucoup plus efficace, beaucoup plus... Quelque part dans le temps, ça vaut la peine. » (Entrevue 9)</p> <p>« Ça a été un gros changement... Et j'avais vraiment peur de ça. Ah <i>tabarouette!</i> Mais finalement c'est le contraire qui s'est produit [...] Ça a fait du bien. Autant à l'ambiance, autant à moi. C'est sûr que le plus gagnant là-dedans c'est moi. Parce que c'est épuisant d'essayer de vivre deux mondes à la fois. C'est <i>tough!</i> Ça a été bien apprenant et c'est sûr que ça va me rester. » (Entrevue 8)</p>
--	---

2.2.2.1.2 Les impacts positifs dans l'organisation

S'il apparaît que les effets des nouvelles façons d'agir sur l'état de bien-être des participants constituent le principal initiateur de leur intégration, la majorité des participants ont également mentionné apprécier certains impacts positifs dans leur milieu organisationnel. À la lumière des témoignages recueillis, il apparaît en effet que les nouvelles façons d'agir associées à l'exercice du LA ont engendré de nombreux effets bénéfiques dans les milieux organisationnels respectifs des participants. Il semble toutefois que les participants ont accordé une importance plus marquée à l'observation des trois effets principaux suivants :

- Une augmentation de l'efficacité du participant et/ou des membres de son équipe ;
- Une plus grande mobilisation du participant et/ou des membres de son équipe ;
- Une amélioration du climat de travail.

Pour plusieurs participants, il a semblé que la constatation de ces effets organisationnels positifs ait contribué à l'effet catalyseur de la phase d'intégration. On remarque toutefois que dans la plupart des cas, ces constatations étaient aussi liées à des états personnels de bien-être. Ainsi, dans certains cas, il semble que les nouvelles façons d'agir apportent un sentiment de bien-être soient à l'origine des effets bénéfiques au travail. Par ailleurs, il semble

également que la constatation de ces effets puisse également avoir favorisé ce type de sentiment chez certains participants – e.g. être fier de l'amélioration du climat de travail initié par sa nouvelle approche.

[Le programme] fait en sorte que tu es accueilli toujours comme une personne [...] quand on se met en mode de relation, je t'accueille et tu m'accueilles. Et là on jase. À vivre ça pendant trois ans de temps, c'est aidant à amener sur la dimension humaine au niveau de l'entreprise. Quand on fait le transfert. [...] Je suis convaincu que si je n'avais pas, dès le départ, abordé les gens de cette façon-là, qui est grâce [au programme], probablement que ça aurait dérapé bien plus que ça. Écoute, j'ai roulé à huit personnes au lieu de quatorze pendant toute l'année 2011, avec un surplus de charges de travail de peut-être 30 % en plus. Et tout le monde a été mobilisé, tout le monde est motivé. On a le plus gros taux de satisfaction de la motivation et l'engagement, etc. (Entrevue 4)

Puis je dirais, ce que ça a amené jusqu'à date, c'est la paix. Ça t'amène à être en paix avec toi. Parce que tu es vraiment aux bonnes places. En tout cas, moi, ça me donne ça. Ça me donne ça, la paix vis-à-vis moi. Je suis en contrôle de mes affaires. La sérénité. Moi, je suis là. Je suis là, je suis serein. Je suis serein, je suis bien avec moi et je trouve ça vraiment sharp. [...] Challengeant, épuisant, mais qui vaut drôlement le coup. Qui vaut drôlement le coup comme personne, comme gestionnaire, puis indirectement l'organisation est gagnante. Elle est gagnante. (Entrevue 14)

2.2.2.2 Étape 5 : Le transfert des comportements liés au LA dans l'organisation

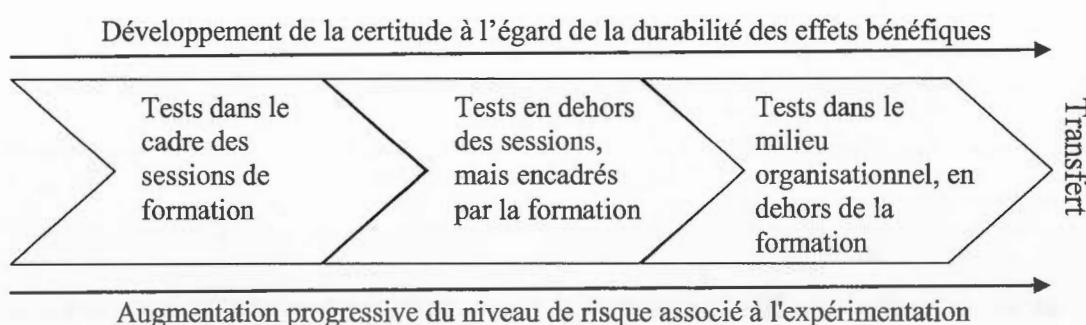
L'étape de transfert est apparue comme la suite spontanée de la reconnaissance des bienfaits à l'intérieur du processus d'intégration des nouveaux comportements. Ainsi, dès lors que les participants ont reconnu avec certitude les bienfaits des nouvelles façons d'agir aux niveaux personnel et organisationnel, ils semblent avoir été conduits inévitablement à transférer les attitudes et comportements en question. Dans cette étude, le programme étudié visant le développement des habiletés de LA dans le milieu organisationnel des participants, le *transfert souhaité* correspond donc à l'adoption des nouvelles façons d'agir dans le cadre des fonctions professionnelles des participants. Par ailleurs, notons que le transfert pourrait aussi être réalisé dans d'autres sphères de la vie des participants, pourvu que les agissements soient adoptés de façon constante et durable en dehors du cadre de la formation.

2.2.2.2.1 De l'expérimentation au transfert

L'étape de transfert apparaît donc comme l'aboutissement du processus de développement des habiletés de LA. Il apparaît que les participants y ont été conduits de façon progressive et qu'elle constitue en quelque sorte le prolongement de la mise à l'essai, qui se transforme en transfert à l'étape de reconnaissance des bienfaits précédente. Dans le cadre du programme étudié, il apparaît que la structure des activités (*voir figure 2.2*), favorisant une progression graduelle, a contribué à ce que la majorité des participants puissent franchir les différentes étapes à leur rythme, jusqu'à ce qu'ils parviennent à transférer les nouvelles façons d'agir choisies dans leur milieu professionnel. Ainsi, plusieurs participants ont mentionné que le fait d'avoir pu tester certains nouveaux comportements dans différents contextes, en augmentant le niveau de risque ou d'incertitude à chaque fois, a favorisé leur progression à l'intérieur de leur processus de développement.

Dans le programme étudié, la grande variété d'activités suggérées semble avoir favorisé cette évolution chez les participants. Alors que plusieurs exercices ont été réalisés dans le cadre des sessions de formation, les participants ont aussi été encouragés à participer à des activités de développement entre chacune des sessions. Ces dernières pouvaient se réaliser dans différents contextes, impliquer les autres membres de la formation ou les collègues de travail des participants. Ainsi, il ressort du témoignage des participants que chacun a pu choisir d'effectuer les types de tests qui lui convenaient, dans la séquence, la période de temps et avec le niveau d'intensité qu'il juge adéquats, en fonction de ses enjeux de développement.

Figure 2.2 : Évolution de l'expérimentation vers le transfert



2.2.2.2 L'influence du contexte organisationnel dans le transfert

À la lumière du témoignage des participants, il apparaît que de nombreux facteurs liés au contexte organisationnel sont venus influencer le processus de transfert des comportements. Parmi ces facteurs, plusieurs participants ont mentionné que le fait d'avoir facilement accès à de la rétroaction de la part de ses employés, collègues et supérieurs, de jouir d'une culture organisationnelle souple et ouverte au changement et de sentir du soutien de la part des membres de l'organisation ont contribué à diminuer les risques perçus dans le cadre des mises à l'essai. Inversement, les participants ayant ressenti de la résistance aux changements et un désintérêt des membres de l'entreprise à l'égard de leur développement personnel ont mentionné avoir freiné davantage l'étape d'expérimentation et, par le fait même, de ne pas avoir pu procéder au transfert de certaines nouvelles façons d'agir. Il est intéressant de noter que plusieurs participants ont changé de fonctions au sein de leur organisation en cours du programme, et que plusieurs ont laissé entendre qu'ils souhaitaient occuper un poste qui leur permette davantage en pratique leurs nouvelles façons d'être et d'agir.

Bien, c'est un thème du programme la coresponsabilité, les feedbacks positifs, constructifs. Comment le faire. Mais ça prend une confiance pour le faire. Si tu ne travailles pas ça avec ton équipe et que tu te rends compte que dans ton environnement de travail, tu n'as pas la confiance, ça doit être dur en *tabarnouche*. Je suis sûre qu'il y a du monde qui doit trouver ça très difficile, s'ils n'ont pas ça chez eux. Et ils doivent se dire : « Pourquoi moi je suis le programme? Dans le fond je ne peux même pas transposer ce que je suis en train de faire. » Ils doivent *capoter*. C'est pour ça que je dis qu'il y a des environnements qui sont propices à ça, d'autres non. (Entrevue 1)

En ce moment, c'est sûr que l'entreprise ici ne m'offre pas cette possibilité-là, du côté humain. Pas du tout. C'est vraiment industrialisé et ça n'offre pas ça. Par contre, c'est ce que je trouve triste, parce que c'est la mobilisation de ton équipe. Dans le fond, ils nous montrent en troisième, et même en deuxième année, où ton équipe se situe par rapport à sa maturité? Comment je peux faire pour l'amener à maturité? La mobilisation, tout ça. En ce moment ce n'est pas une ère ici où on peut s'offrir ça. Alors c'est sûr que ce côté-là. Et même ma gestionnaire me le disait : « C'est triste, parce que l'entreprise ne peut pas t'offrir ça en ce moment, d'aller au fond de ce que tu as appris pour le mettre en application. » (Entrevue 7)

Certains participants ont aussi mentionné que le fait que les membres de l'organisation soient au courant dans une certaine mesure de la démarche développementale qu'ils étaient en train

d'entreprendre est venu diminuer les craintes associées à l'expérimentation dans le milieu de travail. Dans le même ordre d'idée, certains participants qui côtoyaient des participants d'un même genre de programme de formation dans leur environnement de travail ont révélé que cela avait facilité pour eux la réalisation du transfert en entreprise.

Moi je leur dis, que ce soit tous mes employés ou mon patron [qui me le] demande : « Voici mes objectifs et ce sur quoi j'ai à travailler. » [...] Cela fait que les gens sont très *supportifs*. J'ai un excellent support aussi, je n'ai pas à me plaindre d'aucune façon. Les gens tu sais de ce côté-là, ils on travaille ensemble. Ils me supportent dans ce que je fais et à l'inverse et bien je peux les supporter aussi. Ce projet-là de transfert est important aussi pour fermer la boucle, quant à moi. (Entrevue 22)

2.2.2.2.3 Le transfert et la durabilité des changements

Il ressort des témoignages recueillis que les participants n'ont été conduits à transférer que certains des comportements explorés au terme du programme suivi. Plusieurs d'entre eux ont laissé entendre qu'ils étaient toujours à l'étape d'exploration au moment où ils ont été interrogés. Certains ont aussi démontré de l'incertitude à l'égard de la durabilité de certaines nouvelles façons d'agir, ce qui suggère que ces dernières n'étaient pas encore intégrées totalement. Il est important de souligner que la phase d'intégration, tout comme l'ensemble du processus de développement, est un cheminement progressif. Ainsi, au fur et à mesure que les participants ont reconnu les effets des changements, les nouvelles façons d'agir qui y sont liées sont devenues de plus en plus spontanées, jusqu'à ce qu'elles soient complètement intégrées. On peut supposer que certains comportements puissent être adoptés à l'intérieur d'une très courte période de temps, alors que d'autres ne le seront pas encore tout à fait aux termes du programme. Si certaines façons d'agir ou de réagir deviennent plus spontanées, elles ne sont toutefois pas pour autant irréfléchies. Au contraire, l'ensemble des participants a rapporté avoir une plus grande conscience de ses comportements, qu'ils aient été amenés à les modifier ou non.

Je tombe dans mes pièges quand même de temps en temps. On ne se leurrera pas. Mais, ça fait prendre conscience et ça permet aussi quand je le fais de dire : « Ok, là j'ai mis de l'emphase sur le moyen versus le besoin ou l'intention. » Et là, je suis plus en mesure d'observer les réactions. Et de me dire : « Ok, là je viens d'en échapper trois ou quatre. » Me mettre en mode récupération, repréciser les affaires par rapport

à ça. Et je vois. Avant je ne le voyais pas. [...] La prise de conscience est intéressante parce qu'on le sait quand on tombe dans le piège, on a plus de facilité à en sortir, on sait quand on va y tomber, on peut l'éviter. Les réflexes sont plus aiguisés. (Entrevue 4)

Je te dirais, je n'aurais pas la prétention de dire que c'est parfait. Mais je te dirais que la conscience est là. Puis, que quand ça m'arrive maintenant, je suis plus capable de prendre du recul puis de voir où est-ce que je suis rendue, dans quoi je suis. Mes pièges, je les vois, ce que ne voyais pas avant, là je le vois. Il y a des fois où les réflexes reviennent, et j'm'en rends compte. Et j'essaie de rattraper. (Entrevue 6)

Plusieurs participants interrogés ont utilisé les termes « lumières », « radars » ou encore « réflexes » afin de décrire l'augmentation de la facilité à perpétuer naturellement leurs nouvelles façons d'agir et de réagir. Cette étude suggère donc que ces attitudes et comportements sont transférés lorsqu'elles en viennent à être adoptées de façon instinctive par le participant.

Ben, après le programme, tu dis, regarde, je suis convaincue, puis « Go! », je suis partie. Tu n'as pas besoin de personne à part ta tête, même après le programme. (Entrevue 1)

Demain matin, j'arrêterais cette formation-là, je reste avec un super beau bagage. Et je réalise de dire, ouin, c'est vrai, il y a ça. Puis je n'ai pas la même lecture. C'est ça que je partageais quand on quitté en septembre passé, je n'ai pas la même paire de lunettes pour voir les choses, pour lire les choses. (Entrevue 14)

Les changements que j'ai mis en place dans ma vie actuellement, je les ai intégrés. Dans le sens que je n'ai plus besoin d'y penser, ils se font tout seuls. (Entrevue 24)

À la lumière des témoignages, il apparaît que le fait de passer à travers le processus de développement dans le cadre du programme a également permis aux participants de concevoir la continuité de leur développement dans le temps. Ainsi, s'ils sont parvenus à intégrer et transférer certaines nouvelles façons d'agir dans le cadre du programme, il apparaît qu'ils ont aussi, pour la plupart, pris conscience des différentes étapes par lesquelles il sera possible de continuer à explorer et intégrer de nouvelles habiletés une fois la formation complétée.

Le programme sur trois ans te permet de développer l'habitude. L'habitude de son développement. [...] Avec le programme, j'ai développé l'habitude d'être conscient de mon développement. D'être conscient que si je ne fais rien je vais stagner. D'être

ouvert à ça, d'aller chercher le feedback. Tu développes cette habitude-là. Tu en viens comme un petit peu drogué, je dirais. Après ça continue, ça reste. Ce n'est pas juste une fin de semaine de feu de paille et que ça s'éteint. (Entrevue 18)

Le transfert des nouveaux comportements constitue l'aboutissement de la phase d'intégration et vient ainsi concrétiser l'ensemble du processus de développement des habiletés de leadership authentique. Par ailleurs, il ressort de cette étude que certains facteurs relatifs au programme de formation ont soutenu de façon significative le passage des participants à travers l'intégralité du parcours de formation (*voir sect. 2.3 et 2.4*).

2.3 La création d'un contexte laboratoire

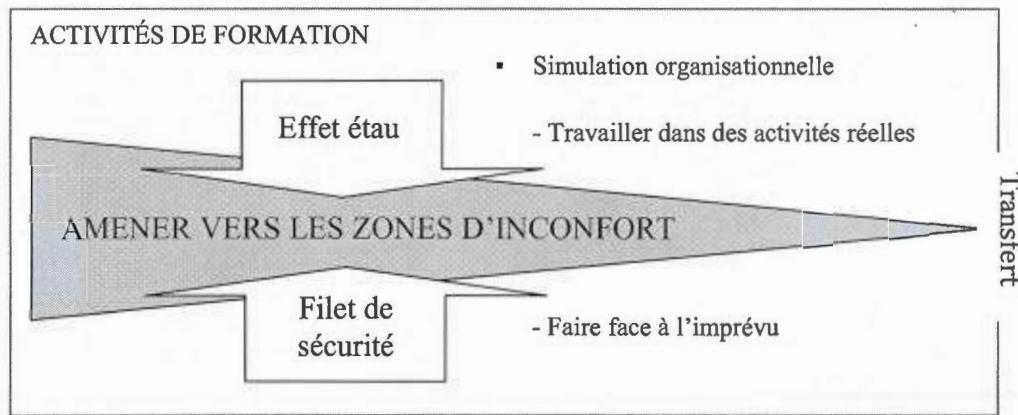
Le témoignage des personnes rencontrées a permis de mettre en lumière divers facteurs ayant contribué à soutenir leur passage à travers les différentes étapes du processus de développement dans le cadre de la formation étudiée. Parmi les principaux éléments observés, il apparaît que la création d'un contexte de *laboratoire* a été un facteur déterminant de leur succès à traverser l'ensemble des phases du parcours. Ainsi, au même titre qu'un laboratoire dans sa définition traditionnelle, le contexte de formation abordé dans cette étude reproduit les conditions nécessaires à la réalisation d'expérimentations dans un environnement contrôlé et présentant un niveau de risques inférieurs à celui du milieu naturel. En d'autres termes, le contexte de formation proposé par le programme étudié favorise l'exploration et l'expérimentation des participants quant au développement de nouvelles habiletés, dans un environnement sécurisant pour eux.

L'analyse effectuée a permis de révéler plusieurs éléments susceptibles de freiner l'évolution des participants qui choisissent d'entreprendre un processus de développement semblable à celui proposé par le programme étudié. En effet, il apparaît que l'intensité des activités de formation et le temps qu'elles requièrent, le sentiment de méfiance et de malaise par rapport aux exercices ou encore le scepticisme à l'égard du programme sont autant de facteurs qui peuvent contribuer à ralentir ou arrêter la progression des participants dans leur parcours. Parallèlement, il ressort du témoignage des participants interrogés que la présence d'éléments provocateurs dans le programme – i.e. d'éléments *challengeants* qui forcent les participants à adopter des façons d'agir auxquelles ils ne sont pas habitués – favorise l'exploration et

l'expérimentation, deux éléments essentiels au succès de certaines étapes du développement dans le cadre de la formation. Il apparaît que ces éléments provocateurs – qui se traduisent notamment par des exercices proposés par le programme ainsi que par la dynamique créée par les activités – sont principalement à l'origine des inconforts pouvant entraver le parcours des candidats.

Ainsi, il ressort de cette étude que la création d'un contexte laboratoire permet de créer un environnement au sein duquel les participants bénéficient d'une quantité abondante d'éléments provocateurs favorisant leur développement, tout en diminuant l'effet des facteurs décourageants générés par un tel programme (*voir* figure 2.3). Il apparaît que deux phénomènes en particulier sont venus renforcer la progression des participants malgré les inconforts engendrés par les activités provocatrices. Tout d'abord, plusieurs caractéristiques de la formation ont contribué à créer une certaine pression sur les candidats, ce qui semble avoir encouragé la majorité d'entre eux à entreprendre progressivement des actions et à faire face à un niveau accru de risque associé aux inconforts. Il apparaît, à la lumière des témoignages recueillis, que l'ensemble de ces caractéristiques – i.e. l'orientation des activités vers les enjeux de développement, l'appartenance à une communauté d'apprentissage, la prise d'engagement et le lieu confiné de la formation – a favorisé la motivation des participants et les a amenés à déployer les efforts nécessaires pour confronter et surpasser les malaises qui sont survenus dans le cadre de la formation. Il s'agit de ce que l'on peut nommer *l'effet étau*. Par ailleurs, l'analyse des thèmes fait ressortir que ce phénomène est consolidé par un deuxième, qui, pour sa part, est créé par un ensemble de facteurs liés au programme et qui forme ce qu'il convient d'appeler un *filet de sécurité* pour les participants. Cet effet trouve son efficacité en ce qu'il contribue à amoindrir chez les participants la perception de risque et d'inconfort associée aux différentes activités du programme. Il ressort de l'analyse que l'effet simultané de ces deux phénomènes a favorisé de façon significative l'exploration et l'expérimentation de nouvelles façons d'agir par les candidats. Enfin, il apparaît que l'efficacité du contexte laboratoire est également renforcée lorsque les activités de formation reproduisent certains aspects de l'environnement visé par la formation en matière de transfert des nouveaux comportements. L'analyse suggère que cela aurait facilité l'évolution de l'expérimentation vers le transfert des habiletés.

Figure 2.3 : Dynamique du contexte laboratoire dans la formation



Ainsi, en favorisant la création d'un contexte laboratoire, qui provoque les participants et qui les motive à expérimenter, tout en leur fournissant un environnement présentant un niveau de risque restreint et étant propice au transfert, le programme a semblé soutenir leur progression à travers les différentes étapes proposées.

2.3.1 La visite des zones d'inconfort

Presque tous les participants interrogés ont mentionné avoir été confrontés à des situations inconfortables dans le cadre du programme. Certains d'entre eux ont fait référence à des exercices à l'intérieur des séances de formation, d'autres à des événements survenus dans le milieu de travail, ou encore à des prises de conscience qui se sont présentées dans leur parcours. Ainsi, lorsqu'ils ont exploré de nouvelles façons d'agir ou d'interpréter la réalité, qui produisaient d'abord chez eux un sentiment d'incertitude ou d'hésitation, qui les amenait à douter de leur capacité ou à perdre leurs repères habituels, les participants ont été amenés à visiter leurs *zones d'inconfort*. Pour plusieurs personnes interrogées, il apparaît que l'inconfort créé par ce type d'agissements était intimement lié à leurs besoins et à leurs craintes personnels, qui ont peu à peu été mis en lumière au cours du processus de développement. Dans le même ordre d'idée, beaucoup de participants ont perçu un lien entre leurs zones inconfortables et leurs enjeux de développement. L'étude suggère donc que le développement de nouvelles habiletés liées au LA demande aux individus de poser un regard et, au besoin, d'intervenir sur certains aspects de leur personnalité auxquels ils ne se sont pas

attardés jusqu'à maintenant, ce qui produit un sentiment d'inconfort. Inversement, certains participants ont fait référence à la nécessité pour eux de « sortir de leurs zones de confort ». Ces dernières se rapportent aux façons d'agir automatiques des participants, qui ne leur demandent pas une grande quantité d'effort ou de réflexion, mais surtout aux agissements qui augmentent le sentiment de protection et d'aise chez le participant. Plusieurs participants ont qualifié les activités liées au programme de « désagréables », « difficiles », « inconfortables », « stressantes », « terribles », « déstabilisantes », « embêtantes », « intimidantes », « éprouvantes », « bizarres » ou encore « inquiétantes ». Il ressort que le malaise créé par certaines activités de développement s'est avéré parfois si soutenu qu'il a contribué au désengagement de certains participants et, pour quelques-uns, à leur volonté de cesser le programme.

Ça ne me tentait pas, c'est comme si je n'étais pas prêt. Je pense que ça a été pour moi l'année la plus difficile. Dans toute l'année, ce n'est pas juste une semaine, ça a été déstabilisant toute l'année. Remise en question si je revenais... Ça ne me tentait pas de faire les efforts pour... Ça ne me tentait pas de souffrir. (Entrevue 12)

Il est intéressant de souligner que ce qui fait partie de la zone d'inconfort des participants ne l'est que dans la perspective dans laquelle ils se trouvent au moment présent au cours de leur développement. En d'autres termes, au fur et à mesure que les participants évoluent à travers le processus, certaines façons d'agir qui présentaient un inconfort par le passé deviennent plus faciles à aborder.

J'avais une telle attitude que, moi, je n'allais pas vers les gens et les gens ne venaient pas vers moi. [...] J'étais très bien moi là-dedans. J'étais très bien. [...] Il y a un exercice, un tout premier exercice, c'est de rentrer dans un cercle. En regardant dans les yeux, puis en posant des questions. On était deux à rester dans le cercle. Moi, au final, j'ai réussi à rentrer, mais si j'étais resté à l'extérieur, pour moi ce n'était pas un problème. Quand ça s'est passé, ce n'était pas un problème. Maintenant, je referais la même chose, ça m'embêterait fortement. De rester à l'extérieur, de ne pas faire « partie de ». (Entrevue 5)

Il ressort de cette étude que l'importance d'amener les gens à visiter leurs zones d'inconfort réside dans le fait que cela peut les conduire à vérifier l'impact potentiel des comportements qu'ils n'osent pas adopter en temps normal. Ainsi, ils pourraient se rendre compte que si certaines façons d'agir *font moins mal* qu'ils le pensaient au départ, d'autres vont même

produire un effet bénéfique significatif qui les amènera à les intégrer et les transférer. Dans le même ordre d'idées, plusieurs participants ont mentionné avoir découvert des habiletés chez eux qu'ils ne soupçonnaient pas auparavant. Ainsi, il semble qu'en conduisant les participants à visiter leurs zones d'inconfort, le programme a permis à plusieurs d'entre eux de se détacher de certaines façons d'agir et de penser qu'ils adoptaient de façon machinale et ainsi à accueillir de nouveaux repères dans une perspective nouvelle.

C'est qu'ils te poussent en dehors de ton équilibre pour te mettre en déséquilibre, pour te permettre de trouver un meilleur équilibre. [...] Entre les deux, il y a une zone d'inconfort. Il faut que tu acceptes d'être dans une zone d'inconfort, qui des fois dure longtemps. Mais en tout cas, elle est là pareil, la zone. (Entrevue 9)

Ça ne me tentait pas de souffrir. Puis c'est drôle, quand tu regardes avec du recul, c'est souffrant quand tu es là, mais c'est le gain que tu vas rechercher après je pense qui est important. [...] C'est moins souffrant qu'on peut penser. (Entrevue 12)

C'est des risques, tout à fait. Tu te livres devant 60 personnes, c'est un risque. Mais si tu dis : « Le jugement des autres, je m'en fous, parce que je suis confortable avec moi-même, et que tu t'assumes, bien tu assumes plus ton authenticité et tu t'acceptes tel que tu es je te dirais. » Ça finit, en gros dans cette zone-là. Tu acceptes de prendre des risques comme ça et d'avoir l'air fou. Il y en a un qui était super sérieux et finalement, il faisait le clown. Il avait son 2^e côté de personnage, c'était, il était super drôle finalement. Il n'avait jamais travaillé cet aspect-là. Tu as toutes sortes de monde. Fais que c'est ça qui est trippant. Tu t'aperçois vraiment que finalement quand tu utilises ton plein potentiel, plutôt que de limiter à une facette que tu penses que c'est la bonne et que tu es modelé avec ça et que tu es bien à l'aise avec ça, bien tu vas te chercher des ressources encore plus. (Entrevue 16)

Mais délaisser le pouvoir c'est accepter que, moi, j'ai trois semi-chefs, qu'eux autres le fassent à ma place, différemment, et que c'est un pouvoir qui m'est octroyé, mais que je décide de partager. Ça prend toute une humilité. Donc la première fois, tu leur expliques puis tu le travailles avec eux. C'est sûr qu'on est tous pareils. Stratégiquement au début, tu ne délaisses pas trop. Mais je suis en train de faire ça. Moi j'ai parti la cogestion chez nous. Ils *capotent*. Ils sont tous en train de virer fou mes jeunes. Positivement. Ils adorent ça. Ils adorent ça. Puis, moi je me rends compte que ça ne fait pas si mal que ça. (Entrevue 1)

2.3.2 L'effet étau

Il ressort de l'analyse que certaines caractéristiques du programme ont contribué à renforcer la motivation et l'engagement des individus à poursuivre le processus de développement malgré les inconforts qui se sont présentés. L'ensemble de ces caractéristiques crée ce qu'il

convient d'appeler un effet étau ; celui-ci aurait poussé les participants à identifier leurs zones d'inconforts et à entreprendre des actions à l'intérieur de celles-ci. Il les aurait aussi encouragés à fournir l'effort nécessaire pour confronter les malaises qui surviennent et à les surpasser de façon à vérifier les résultats potentiels pouvant être engendrés.

Le programme comme tel, la manière que je le vois, de plus en plus, c'est un encadrement, oui, mais c'est un encadrement sans être restrictif, mais veut, veut pas, il t'amène à un endroit. (Entrevue 3)

Parmi les caractéristiques du programme contribuant à la création de l'effet étau, les principales ayant été soulevées par les participants interrogés sont abordées dans les sections suivantes se rapportent à l'orientation des activités vers les enjeux de développement, l'appartenance à une communauté d'apprentissage, la prise d'engagement et le lieu confiné de la formation.

2.3.2.1 L'orientation des activités vers les enjeux de développement personnel

Selon les participants, la structure des activités proposées par le programme a contribué de façon constante à les mettre dans des situations où ils ont eu à confronter leurs zones d'inconfort. Il apparaît que l'élaboration d'activités de formation tenant compte des enjeux de développement personnel des participants a favorisé leur progression dans le processus.

Ça te ramène toujours vers qui tu es, c'est quoi tes objectifs de développement, c'est quoi qui t'énerve le plus. Un moment donné, tu ne peux pas dire : « Moi ça m'énerve pas du tout, je vais laisser ma place à quelqu'un. » Ça ne fonctionnera pas. (Entrevue 16)

On va faire des activités, on va préparer des activités et on apprend à se connaître. On ne reste pas dans nos zones de confort. C'est toujours important de ne pas être en zone de confort. Si tu l'es trop, ils vont s'organiser pour te sortir de là. Ce n'est pas une vacance. (Entrevue 19)

Dans les exercices et à toutes les fois qu'on fait quelque chose c'est toujours : « C'est quoi ton enjeu? » [...] On revient tout le temps à dire : « Pourquoi tu travailles ça? » Parce que [le programme] est là pour te sortir de ta zone de confort. (Entrevue 22)

2.3.2.2 L'appartenance à une communauté d'apprentissage

Dans le programme étudié, il apparaît que le fait de créer un contexte de codéveloppement – i.e. où les participants s'aident mutuellement dans leur développement – contribue à la présence d'un fort sentiment d'appartenance au groupe d'apprentissage. Ainsi, le développement de la proximité entre les participants et le fait qu'ils soient réciproquement témoins de leurs enjeux de développement personnels crée un contexte de transparence et d'influence, qui incite les participants à déployer des efforts supplémentaires lorsqu'ils font face à des situations inconfortables. De plus, il ressort des témoignages que la communauté agit comme un gardien, veillant à la progression de chacun des participants en fonction de ses enjeux de développement.

Et la gang te connaît aussi, alors un moment donné, ils te disent : « Regarde, tu ne veux pas y aller, on le sait. » Alors, tout le monde t'aide à y aller là, t'amène vers là. (Entrevue 16)

Ils ont un rôle [les animateurs], de nous ramener quand on tombe dans nos pièges. Mais la responsabilité ou ce rôle-là revient aussi à l'ensemble des collègues de l'année. [...] Les vingt personnes avec qui tu passes les trois ans, c'est un *cristi* de bon chien de garde. *Cristi* de bon chien de garde. Ils vont te le dire, ils vont te l'adresser. Et plus les années avancent, plus ils te le disent. Plus on s'implique dans la communauté au niveau des autres années, plus les autres années vont te donner le feedback aussi et ils vont te voir aller là-dedans. Tu vas être capable d'en donner. Ils vont être capables de t'en donner. En réalité, tu as 20 chiens de garde très près, plus tes animateurs. Puis t'as plus large encore. (Entrevue 4)

C'est parce que quand on est là-bas, c'est toujours... on est jamais en repos. Si on est en repos, ce n'est pas rare que ce soit le groupe, ou un animateur, ou même le coach, va nous rattraper un moment donné. [...] Si j'arrive, et que je ne participe pas, il y a un gars de mon groupe qui va dire, « Oups, tu n'es pas là ? Tu es où ? » (Entrevue 17)

Pour être acceptées dans la communauté d'apprentissage, plusieurs des personnes rencontrées ont souligné la nécessité de faire preuve d'authenticité dans leur démarche développementale. Ainsi, beaucoup de participants ont témoigné de la difficulté dans le cadre du programme étudié, de prendre part aux activités de développement proposer sans s'afficher de manière authentique.

On ne peut pas jouer. On ne peut pas dire « Ouais ouais, je vais jouer une game. » [...] On n'y arrive pas. Donc, on ne peut pas avoir un rôle d'imposteur. Ils arrivent à faire qu'on ne le soit pas. [...] Et même si on essaie, ils viennent vite nous rechercher. Là je parle des animateurs. Ils sont forts. Ils savent où aller chercher et ils font que le reste du groupe aussi participe à ça. Le reste du groupe, ce sont des acteurs de ça. Le groupe aussi, s'ils voient qu'une personne qui ne joue pas, le groupe aussi va le chercher. C'est fort. (Entrevue 5)

Quelqu'un qui n'est pas authentique peut se le faire dire aussi. Les gens en groupe vont dire à quelqu'un : « On trouve que tu ne te dévoiles pas du tout nous autres. » Ça ne marche pas. [...] Un moment donné, ça fait qu'ils finissent par se faire tirer la pipe. Pas juste par les animateurs. Par leur coach, par leurs collègues de 2^e. Puis après ça, dans la communauté. (Entrevue 16)

Si tu essaies de mentir dans [le programme], ça ne marche pas. Ça, c'est impossible. Plus tu avances avec ton groupe dans les années, mieux tu apprends à te connaître. C'est un peu une dynamique de bureau. Ça fait que les gens apprennent à se connaître et ce n'est pas long que tu le sais et il faut que tu le travailles correctement. Les gens vont venir te chercher ils vont t'amener à travailler ensemble. [...] Les gens se souviennent de ton enjeu. Si tu arrives et que tu ne lèves pas ta main, il va dire : « Ce n'était pas ton enjeu toi? » Ça fait que là, tu n'as comme pas le choix de dire : « Bien oui c'est mon enjeu. ». (Entrevue 22)

2.3.2.3 La prise d'engagement

Il ressort également de l'analyse que le fait d'avoir été amenés à prendre différents engagements dans le cadre de la formation a incité les participants à investir des efforts supplémentaires dans les activités de formation et à affronter les situations plus difficiles. Parmi les différents types d'engagement mentionnés par les personnes rencontrées, on distingue les engagements plus formels prévus par le programme, pris notamment via un contrat d'apprentissage signé par chacun des candidats ou via une entente dans le cadre d'une relation de coaching entre deux participants. Plusieurs personnes ont également rapporté que la prise de certains engagements informels, ou même parfois simplement le fait de rendre témoins d'autres individus de certaines intentions à l'égard de leur développement, a contribué à créer chez eux un certain sentiment d'obligation ou d'exigence, favorisant la prise d'action dans le cadre du programme.

Ta coach est au courant, les animateurs sont au courant, tout le monde s'attend à ce que tu fasses quelque chose. C'est la meilleure façon... Pour moi c'est une façon de dire : « Je ne peux plus me défiler. » [...] Ça te force à agir. (Entrevue 4)

On a des rencontres assez souvent, puis encore là, j'ai quelque chose à faire et je laisse trainer un petit peu ça... mais j'ai des comptes à rendre. Lundi, je vais avoir un appel avec lui, puis peut-être que je n'aurais pas rempli mon objectif, alors j'ai un petit peu de pression par rapport à ça. Parce que je ne veux pas le décevoir. C'est quelqu'un que je ne connais pas plus qu'il faut, mais je me suis mis une pression de dire : « Non, je ne veux pas le décevoir... C'est mon coach. » [...] Ça me donne une forme d'engagement envers quelqu'un. (Entrevue 17)

Par contre dans le quotidien, c'est aidant, le fait d'avoir un coach, parce que ça nous force à bouger en intersession. Ça nous force à ne pas laisser la formation, pendant, trois mois là. [...] Et moi je suis une fille d'engagement fait que le fait de m'engager face à elle, ça me force à bouger je n'ai pas le choix de le faire. C'est dans ce sens-là qu'elle est aidante. [...] Malgré la charge de travail, malgré que... Tu n'as pas le choix. Elle est là la rencontre, fait qu'il faut que tu livres. (Entrevue 24)

2.3.2.4 Le caractère confiné des lieux de formation

Il ressort aussi de l'analyse que le fait que les activités de formation se déroulent dans un endroit isolé, contraignant les participants à vivre dans un rapport de proximité inhabituel avec les autres membres, contribue à créer chez eux un sentiment d'exigence ou de nécessité face aux activités de développement, devant lesquelles il est difficile de se désister.

Comme tu es fermé pendant une semaine de temps, avec 20 personnes, 60 quand on est en grand groupe. Dans un mode où tu n'as pas de connexion avec l'externe, tu es dans ta bulle. Quand quelqu'un de dit « Ça va bien ? » dans l'ascenseur, tu peux dire : « Oui, oui, il fait beau, ça va bien. » et ce n'est pas vrai. Mais là-bas, ça sort. [...] Tu ne peux pas te cacher de toi-même et te cacher envers les autres. Ça a ça de bon. Puis ça nous permet, en tout cas moi, ça m'a permis d'avancer et de grandir à travers ça. (Entrevue 4)

Ainsi, il ressort que les caractéristiques décrites ci-dessus créent en quelque sorte une pression qui pousse les participants à fournir les efforts nécessaires et à entreprendre des actions favorisant leur développement. L'effet état comprend donc l'ensemble des éléments qui font en sorte que les participants se sentent acculés face à leurs enjeux de développement. Alors que certains ont rapporté avoir connu un sentiment d'obligation relativement à certaines situations, d'autres ont plutôt décrit cet effet comme un stimulant ou un incitateur à

avancer. Dans la majorité des cas, il a suscité chez les participants le sentiment de ne pas pouvoir se défiler devant les activités proposées par le programme. Il apparaît que l'effet étau exerce comme principale influence chez les participants une augmentation de leur disposition à affronter les risques associés à leurs zones d'inconfort.

Ainsi, il ressort de l'analyse des témoignages que l'effet étau présent dans le programme s'est avéré avoir une influence considérable sur le parcours des participants, en stimulant leur propension à l'action. Il apparaît par ailleurs que cet effet est soutenu par un autre phénomène complémentaire observé dans la dynamique du programme, celui du filet de sécurité.

2.3.3 Le filet de sécurité

Si certaines caractéristiques du programme étudié ont semblé créer un effet d'étau, contraignant les participants à face aux risques associés à leurs zones d'inconfort et les encourageant à entreprendre des actions dans ce sens, il apparaît que certains autres facteurs ont, pour leur part, contribué à diminuer l'inconfort ressenti par les participants dans leur parcours. Selon les participants interrogés, le fait de sentir que le programme proposait un environnement protégé et conçu de manière à encourager l'expérimentation a contribué de façon significative à leur passage à travers les différentes étapes du processus.

En ce sens, la majorité des participants a rapporté avoir senti être encouragée à expérimenter dans le cadre du programme, parce que les conséquences potentielles associées au fait de faire des erreurs étaient réduites. Au contraire, plusieurs ont mentionné que le contexte de laboratoire proposé par le programme les a amenés à considérer leurs maladresses ou leurs tentatives infructueuses comme un vecteur important d'apprentissage dans le cadre de la formation.

Il apparaît que le filet de sécurité dans le programme est ainsi venu diminuer la perception de risque ou de crainte associée à l'exploration et l'expérimentation. Il a favorisé l'ouverture des participants face aux activités et a conduit plusieurs d'entre eux à adopter une attitude de laisser-aller qui a favorisé leur développement. Le filet de sécurité encouragerait donc les participants à agir en dehors de leurs mécanismes habituels ou confortables et, ainsi, à

découvrir de nouvelles capacités ou des comportements alternatifs, qu'ils n'auraient pas explorés dans leur environnement habituel en raison des risques perçus qui y sont associés.

Moi j'ai tenté des expériences [dans le programme], dans des groupes, puis je me suis pété la gueule. Mais tu le vis avec du monde, comme on dit toujours, avec un filet de sécurité. Ça reste là. C'est parfait et tu apprends de cette expérience-là. (Entrevue 4)

Je peux faire n'importe quelle niaiserie là, les chances que ça revienne ici, elles sont presque nulles. Donc, je vais me lancer dans des expérimentations que je n'aurais pas nécessairement faites. [...] Au travail, comme je te dis, tu y vas à petites bouchées parce que les enjeux font que... ce n'est pas ici que tu as envie de trop tester. Dans le programme, oui, avec un collègue avec qui tu ne travailles pas et que tu t'essayes. Et que oui tu as fait une erreur, mais tu te reprends, ça aurait peut-être beaucoup moins de conséquences. (Entrevue 20)

L'effet groupe est super important. Super important. Parce que ça te donne un filet de sécurité. Fait que tu as le droit de tout faire. [...] C'est un *labo*. La personne qui ne se mouille pas, c'est elle qui ne l'a pas. La personne qui se mouille et qui expérimente et qui essaie et qui fait ses essais et ses erreurs... Tu peux envoyer, dire ce que tu veux, au groupe si le cœur t'en dit. En disant par après : « Est-ce que j'ai mal réagi? » Mais ça fait partie de l'apprentissage. (Entrevue 23)

Ça ne se fait pas en entreprise. On peut prendre certains morceaux et les transposer en entreprise, mais de faire ce qui est fait là, ça ne se fait pas. Parce que c'est trop concentré. T'as une idée, tu l'essayes. Tu te trompes, on recommence. En entreprise, il y a des coûts des fois reliés à ton idée, puis il faut que tu t'assures d'avoir pris la bonne idée, puis tout ça. (Entrevue 3)

Les participants rencontrés ont soulevé deux principaux types de facteurs étant à l'origine de la perception d'avoir un filet de sécurité dans le cadre du programme. Le premier se rapporte au caractère détaché des activités de formation et le second fait référence à la création d'un climat de travail favorable au développement.

2.3.3.1 Le caractère détaché de l'environnement de la formation

L'analyse révèle que le fait que les sessions de formation se déroulent dans un milieu isolé a favorisé le sentiment de sécurité des participants dans le cadre des activités du programme. Tout d'abord, il apparaît que le fait que les activités se déroulent dans un *lieu physiquement éloigné* a favorisé chez les eux le sentiment de laisser-aller propice à l'expérimentation.

Je crois que s'ils faisaient ça en plein centre-ville de Montréal, ils n'auraient pas le même résultat. C'est sûr et certain. Le recul, tu peux sortir dans la nature... [...] Ça me mets dans le *beat* de dire : « Bon, j'en profite pour décrocher. » (Entrevue 21)

C'est comme si tu vivais en parallèle de ta vraie vie pendant une semaine. [...] [Cela] te permet de vivre des choses de façon plus intense plus rapidement. Peut-être qu'on a plus de permissions. [...] Et le fait que ça soit loin, le fait d'être coupé des contacts, c'est vraiment une valeur ajoutée. Parce que même si tu règles tes courriels et tes préoccupations en une heure, ils sont dans ta tête pareil dans la soirée. Tandis que là-bas, tu n'as pas le choix, tu vas les prendre le vendredi en finissant. (Entrevue 24)

Par ailleurs, il semble qu'en créant un environnement complètement détaché des sphères de la vie des participants, le programme a favorisé la diminution des risques perçus liés à l'expérimentation dans le cadre des activités de formation. Parce qu'il réunissait des *individus travaillant dans différentes organisations* et provenant de différents secteurs d'activités, l'environnement de formation semble être apparu plus sécuritaire pour les participants, c'est-à-dire que leurs actions ont eu des conséquences beaucoup moins considérables que dans leur milieu habituel.

Ce que j'aime beaucoup, [c'est] que ce ne soit pas des gens qui soient de la même organisation que nous autres aussi. Cette proximité-là. Parce que tu vas quand même assez loin en coaching. Alors tu te sens rassuré d'avoir des gens qui ne sont pas dans ton organisation. (Entrevue 10)

Je n'aurais jamais été aussi ouvert s'il y avait quelqu'un de ma compagnie ou quelqu'un que je connais qui avait été dans ce programme-là. (Entrevue 17)

Je te dirais que l'enjeu est beaucoup plus élevé dans ton environnement de travail. Tandis que lorsque tu es dans ce laboratoire-là, tu as des leaders d'autres entreprises. [...] Moi je suis toute seule. Je peux faire n'importe quelle niaiserie là, les chances que cela revienne ici, elles sont presque nul. Donc, je vais me lancer dans des expérimentations que je n'aurais pas nécessairement faites. (Entrevue 20)

Il ressort des témoignages que le caractère détaché des activités a également favorisé le développement rapide de relations de proximité entre les différents acteurs. Plus particulièrement, il semble que cela ait favorisé le développement de *relations profondes basées sur l'apprentissage*. Ainsi, plusieurs participants ont soulevé que le type de rapports qu'ils entretenaient avec les autres participants du programme était objectif et orienté vers le développement mutuel. Cela aurait notamment favorisé le partage, la rétroaction et le soutien

entre les participants, facilitant ainsi leur passage à travers certaines zones d'inconfort. De plus, il semble que le fait que les relations créées soient potentiellement limitées au programme, c'est-à-dire qu'elles peuvent être temporaires et ne pas se poursuivre à l'extérieur de la formation, a encouragé les participants à adopter des comportements interpersonnels qui leur semblent plus risqués.

J'ai des employés qui ne peuvent peut-être pas apprécier certains de mes comportements, mais jamais ils ne viendront me donner un feedback. Tandis que ces gens-là, on était tous là pour se le donner. En plus j'étais capable de sentir qu'il y avait quelque chose qui était à reprendre, j'allais demander et on m'offrait le feedback. C'est tous les petits gestes ou tout ce qu'on fait pendant ce programme-là. C'est l'authenticité, ça c'est clair. Et ce qui est le plus marquant pour moi c'est que c'est toujours sans conséquence. Un employé vient te faire une remarque, après ça, il y a une relation de travail qui doit se continuer. Par contre, avec ces gens-là, qui savent plus qui je suis, probablement, que la majorité de ma famille, on peut se confier sans conséquence, parce que les gens restent objectifs avec toi, parce que ce n'est pas ta sœur, ce n'est pas ton ami, ce n'est pas ton conjoint, c'est des personnes qui peuvent accueillir ton état et s'en dissocier. (Entrevue 7)

2.3.3.2 Le climat bienveillant

Un deuxième facteur important ayant été dégagé du témoignage des participants et contribuant à l'effet de filet de sécurité ressenti par les participants dans la formation est la création d'un climat propice à l'apprentissage. Plusieurs participants ont en effet souligné que le fait de sentir que leurs actions entreprises dans le but d'explorer de nouvelles façons d'agir et de se développer étaient accueillies et soutenues par les différents acteurs du programme a favorisé leur progression à travers leur processus de développement. Ainsi, certains ont caractérisé ce climat par la bienveillance ou la douceur. D'autres participants ont semblé attribuer une grande importance au *respect et à l'absence de jugement* ressenti de la part de leurs pairs au cours des différentes activités.

« Osez ! Il n'y a pas de jugements, personne qui ne va rire de toi. Va en avant, plante-toi, puis on va te dire ou tu t'es planté, ce que tu n'as pas fait de correct, mais on va te dire aussi ce que tu as fait de bien. » Ça, c'était toutes les années. (Entrevue 3)

Là-bas, il y a de la tolérance, il y a de la confiance, il y a de l'ouverture, il y a du respect envers les individus, puis t'es sûr que ça reste... Ce qui se passe dans le camp reste dans le camp. C'est un contexte où tu es en confiance avec les gens, où tu peux

dire des choses. [...] Puis ça, c'est rassurant. Parce que tu t'en vas montrer des faiblesses, tu t'en vas parler de tes faiblesses aux gens, puis tout le monde passe là un moment donné. (Entrevue 11)

Dans le même ordre d'idée, il ressort du témoignage que la confiance est un aspect du climat qui a joué un rôle significatif pour un grand nombre de participants. Ainsi, si plusieurs ont mentionné l'importance de la confiance dans les relations entre les différents acteurs au cœur du programme (e.g. participant-participant, participant-coach, participant-animateur, etc.) dans le développement, d'autres ont aussi souligné l'importance d'avoir *confiance en la structure du programme* en tant que telle. Ainsi, il est apparu que la crédibilité accordée aux activités a contribué à diminuer certaines craintes et appréhensions ayant été ressenties par les participants à leur égard.

Je te dirais que c'est le climat qui est là, la confiance, le partage. Tous les gens là qui sont là... le fait d'être là... tu ôtes... tu vois les gens différemment. Tu n'oses peut-être pas juste ôter tes masques, mais tu ôtes tes filtres aussi. [...] Ça aide énormément. Et je te dirais que c'est ce climat de confiance qui s'installe dans le groupe qui aide beaucoup à dire « Je leur fais confiance et je suis prête à faire le pas qu'il faut que je fasse pour aller plus loin ». (Entrevue 22)

Quand tu es capable de partager à quelqu'un : « J'ai la trouille, j'ai la chienne, je ne *feel* pas... », un, il faut que tu te fasses confiance de le déposer, tu fais confiance à l'autre, puis tu fais confiance au processus. (Entrevue 4)

Ainsi, de façon complémentaire à l'effet état, il apparaît que le filet de sécurité favorise la progression des participants à travers le processus de développement, en diminuant la perception de risques associée à certaines activités du programme et en encourageant les participants à réaliser des expérimentations. Il semble par ailleurs que les effets du filet de sécurité s'amoindrissent au fur et à mesure que l'expérimentation s'éloigne du cadre de la formation.

Mes inconforts, je les ai surtout vécus après les semaines [du programme]. Pas tellement [dans le programme]. C'est, je pourrais dire, comme un laboratoire, ou tu es en protection, tu es comme protégé, tu es dans l'aura [du programme]. Les gens qui sont là, ils expérimentent les mêmes choses que toi. Ils essaient les mêmes affaires. Tu es comme dans un *momentum*, tu es dans une zone de ouate. Les zones d'inconfort, c'est comme si tu avais des permissions qu'on ne se donne pas à l'extérieur. Fait que c'est plus... Je trouvais ça plus facile d'expérimenter dans les semaines [du programme]. Quand tu pars [du programme], là tu reviens dans ta vie

personnelle, ta vie professionnelle, dans comment que tu es normalement et là, tu veux expérimenter tes nouvelles patentés. Là, tu es plus inconfortable, parce que les gens autour de toi, ils n'ont peut-être pas le goût que tu expérimentes certaines affaires. (Entrevue 9)

2.3.4 La simulation organisationnelle, fondement du laboratoire

L'analyse a permis de révéler un autre aspect du programme de formation qui semble être venu renforcer de façon significative la création d'un contexte laboratoire ; il s'agit de l'élaboration d'activités de développement à l'aide de situations réelles. Ces dernières font référence aux activités dans lesquelles les objectifs et les enjeux personnels perçus par les participants en sont venus à dépasser le cadre d'apprentissage – c'est-à-dire qu'ils s'apparentent pour le participant à ceux rencontrés dans leur environnement habituel. Ainsi, en opposition aux activités de formation basée principalement sur des contenus théoriques ou faisant appel à des mises en situation fictives, les activités dites réelles impliquent des situations qui ressemblent à celles pouvant être vécues par les participants dans le milieu réel visé par la formation – à savoir, dans le programme étudié, le milieu de travail.

La majorité des participants rencontrés a laissé entendre que les situations vécues dans le cadre du programme qui évoquaient certains aspects de leur réalité organisationnelle ont favorisé leur progression à travers le processus de développement. De ce fait, les activités requérant un engagement de la part des participants ou dont l'issue présentait un impact considérable sur le déroulement du programme (e.g. l'implication dans la planification et la prise de décision à l'égard de certaines activités de formation, la mise sur pied de comités ayant des objectifs liés notamment à la mobilisation des participants et au succès des activités d'apprentissage, etc.) ont été rapporté par les participants comme ayant contribué de façon significative à leur développement. Il est apparu que les activités de développement liées à des situations réelles ont favorisé l'émergence des façons réelles d'agir des participants – c'est-à-dire celles qu'ils adopteraient dans leur environnement habituel – ce qui a favorisé les prises de conscience et l'expérimentation liées à celles-ci.

Selon les témoignages recueillis la structure du programme étudié a généré une dynamique ayant forcé les participants à être continuellement dans l'action et à prendre part aux activités.

Cela leur aurait permis de procéder à des activités de réflexion et d'expérimentation basées sur des expériences concrètes qu'ils ont eux-mêmes vécues. Ainsi, dès lors qu'ils se sont engagés dans le programme de formation, certains participants ont révélé que chaque moment vécu pouvait potentiellement être propice à l'apprentissage. De surcroit, il ressort que le fait que les apprentissages dans le programme passent essentiellement par les activités réalisées dans un contexte de simulation organisationnelle contribue à créer une continuité entre la formation et le transfert dans l'organisation. Ainsi, plusieurs participants ont souligné les effets bénéfiques de la ressemblance entre les activités de formation et les activités de leur vie réelle et du chevauchement de ces dernières sur leur progression à travers le processus de développement.

2.3.4.1 Les activités formelles et informelles

L'analyse a révélé que la véracité des situations vécues par les participants dans le cadre du programme réside à fois dans la présence d'activités formelles et informelles. Les *activités formelles* font référence aux aspects plus structuraux de la formation et impliquent notamment les exercices obligatoires et les exigences prévues par l'équipe d'animateurs. Dans ce sens, la majorité des participants a rapporté que le fait que plusieurs composantes de la structure du programme s'apparentaient à celles que l'on retrouve dans un milieu organisationnel a contribué au réalisme des situations vécues. Voici quelques des composantes présentes dans le programme étudié, ayant été mentionnés par les participants comme étant représentative de leur milieu organisationnel :

- La présence de contraintes de temps ;
- L'exigence de rencontrer certains objectifs de performance ;
- L'obligation de respecter l'autorité et la répartition du pouvoir décisionnel au sein de différents niveaux hiérarchiques ;
- La nécessité d'identifier la mission et les valeurs de la communauté d'apprentissage ;
- L'obligation de travailler en équipe et de collaborer à divers projets dans le cadre de comités ;
- Le besoin de susciter l'engagement et la mobilisation de ses pairs ;
- La nécessité de faire face à des situations inattendues ;

- L'exigence d'exercer un rôle de leadership ;
- Le sentiment d'évolution au sein d'une organisation à travers différentes fonctions.

La reproduction d'une structure organisationnelle à l'intérieur du programme de formation aurait ainsi amené la majorité des participants à explorer des façons d'agir et à expérimenter dans un contexte qui leur est apparu comme crédible et représentatif, dans une certaine mesure, de leur réalité.

La structure qu'ils ont mise en place, moi pour ma part, je juge que c'est une excellente structure. Dans le sens que ça met de la pression qu'on a dans la vraie vie. Ça fait un parallèle, où est-ce que tu n'es pas juste là pour apprendre... Ce n'est pas juste un côté ludique. C'est vraiment, ça fait le parallèle avec le travail. On a des contraintes de temps. Et tous les comités, [...] Tout ce qui est mis en place permet d'expérimenter à différents niveaux. (Entrevue 6)

Contrairement aux activités formelles découlant plutôt de la structure du programme et qui sont planifiées à l'avance par les organisateurs, les *composantes informelles* de la formation, pour leur part, se rapportent davantage à la dynamique créée par les interactions entre les différents acteurs du groupe d'apprentissage. Ainsi, les conflits survenant entre les participants ou les animateurs, les réunions informelles, les festivités en dehors des sessions, le développement d'affinité au sein de différents sous-groupes d'individus, etc. sont des exemples d'éléments pouvant générer des situations d'apprentissage informelles. Il convient de qualifier ces composantes d'informelles puisqu'elles semblent difficilement prévisibles par les organisateurs et qu'elles subissent l'influence aléatoire de plusieurs facteurs, notamment de la personnalité des participants présents et les circonstances contextuelles liées au déroulement de la formation. Néanmoins, il apparaît que ce type de situations produites dans le cadre de la formation a été propice au développement pour beaucoup de participants interrogés.

C'est quelque chose qui est arrivé spontanément. Puis moi, j'attache beaucoup d'importance à ça. Parce que dans la vie, dans le *day-to-day*, c'est comme ça. Quand tu arrives dans des conflits, tu ne sais pas trop à quoi t'attendre. Puis ça part et c'est comme ça. Puis là, c'est un peu ça qui s'est passé. [...] Je suis contente, parce que ça m'a fait jaser avec [un animateur]. Puis ça m'a fait me questionner avec moi-même. [...] Puis, ça m'a fait prendre un petit peu plus de recul. Je me suis dit, peut-être que je m'y serais pris autrement. Pour éviter ce qui s'est passé là. [...] Continuer, justement, là-dedans pour que ça me donne des gains. (Entrevue 2)

L'intérêt, c'est qu'il y ait un esprit d'équipe. De créer ça. Qu'on soit une gang commune ensemble, qu'on avance ensemble, qu'on se tienne, qu'on se défende les uns les autres. Moi, c'est dans ma nature. Automatiquement je me suis tourné vers ça pour créer des moments propices à échanger à l'extérieur des activités officielles. En réalité ça prenait la forme de 5 à 7, que j'organisais après les journées, pour qu'on puisse apprendre à mieux se connaître. Parce qu'on apprend à se connaître, oui, dans les séances, mais en même temps, on veut approfondir les liens, revenir peut-être sur ce qui s'est passé, se donner des feedbacks. (Entrevue 4)

Il y a toute sorte d'organisations de travail, ce qui crée naturellement toute sorte d'occasions. Par exemple, on part la semaine, on est lundi ou mardi, et on est confrontés peut-être à préparer quelque chose pour le jeudi soir. [...] Ce genre d'activité là, ça c'est un exemple, va amener les gens à se frotter ensemble. Quand je dis se frotter, quand ça frotte, ça chauffe un petit peu des fois. (Entrevue 18)

2.3.4.2 Les activités réelles amplifiées

Par ailleurs, beaucoup de participants ont souligné une autre caractéristique du programme qui a facilité les apprentissages à travers les situations vécues, à savoir le *caractère condensé* des activités de formation. Le caractère soutenu et la durée des sessions de formation, ainsi que l'intensité des relations développées rapidement au sein de la communauté d'apprentissage semble avoir favorisé l'émergence de situations d'apprentissage complexes et mouvementées. La concentration des activités semble avoir permis de dynamiser et d'amplifier rapidement le contexte de formation lors des sessions, favorisant ainsi l'analyse des façons d'agir des participants. En d'autres termes, le caractère condensé des sessions de formation aurait permis de faire jaillir un grand éventail de comportements réels chez les participants et leur aurait offert un contexte propice à leur analyse. De plus, certaines personnes rencontrées ont souligné que la charge imposante de travail et d'investissement exigée par le programme a contribué à les placer régulièrement dans des situations de fatigue, où leurs façons d'agir et leurs émotions habituelles ont été amenées à être amplifiées.

On est quasiment cloîtré une semaine, on ne voit personne d'autre. C'est sûr qu'on a juste... Pas juste ça à faire, mais on a juste ça à réfléchir, notre façon... Chaque émotion, chaque situation, c'est amplifié parce qu'on a juste ça à faire. [...] C'est là pour ça. C'est parce que dans nos organisations, ça se reflète comme ça. Juste le fait, c'est niaiseux, mais on a des grosses journées, on est brûlés, mais... Par après, il faut encore creuser des fois c'est *tough* et ça ne nous tente pas, mais c'est de même dans nos organisations. (Entrevue 8)

Parce que c'est vraiment concentré comme programme, on vit en une semaine, une équipe de direction qui fait bouger... Tu peux partir d'une mobilisation qui est à zéro, puis à la fin de la semaine ça va être super *high*. Par les actions qu'on a posées... Tu ne peux pas faire ça en entreprise. Ça ne se fait pas en entreprise. On peut prendre certains morceaux et les transposer en entreprise, mais de faire ce qui est fait là, ça ne se fait pas. Parce que c'est trop concentré. (Entrevue 3)

Moi je pense que le fait que c'est exagéré... Moi, je dis tout le temps, tu veux savoir ce que tu as comme thé, il faut que mette ta poche de thé dans l'eau chaude, sinon tu ne le sauras pas. Le programme t'amène à faire ça, pour tenir dans des situations extrêmes, pour te permettre d'expérimenter des affaires avec un filet de sûreté. Si tu allais très doucement, tu vas expérimenter, mais pas au même niveau. Ça va peut-être être plus difficile ensuite de ramener dans la vie, soit au travail ou soit à la maison. Selon moi oui, le fait que ça soit intense, le fait que ça soit exagéré et que des fois... [...] Tu fais face à des choses que tu ne reverras pas nécessairement au travail, mais au moins ça te fais une première expérimentation, tu l'as vu, tu as un genre de modèle, ah oui ça se réglerait à peu près de même. (Entrevue 20)

2.3.4.3 Le caractère imprévu des activités

D'autre part, certains participants ont laissé entendre que le fait d'être confrontés à des situations imprévues pour eux, nécessitant qu'ils agissent de façon spontanée sans avoir eu le temps d'y réfléchir préalablement, a contribué à faire émerger leurs attitudes et leurs comportements naturels, ou ceux qu'ils seraient susceptibles d'adopter dans leur environnement habituel.

C'est chargé et aussi, il y a des revirements de situations. Tu prépares des choses et 30 secondes avant, oh! On a un signal, il faut se revirer de bord. [...] Ou tu travailles jusqu'à 2h du matin sur quelque chose, finalement tu ne le fais pas. Tu ne fais pas ta capsule, tu es fatiguée, tu peux être frustrée. C'est exponentiel. [...] C'est fatigant... Parfois, toutes ces contraintes-là finissent par être frustrantes, mais c'est là que tu vois l'essence des gens aussi. (Entrevue 23)

On est cinq assis, on est un en face de l'autre et là, tu as cinq minutes pour écrire cinq feedbacks à chacun. Fait que tu n'es pas préparé d'avance. Il faut que ce soit basé sur des faits, des choses que tu as vues, que tu as observées, que tu as entendues. Ça peut être dans la dernière année ou dans la 1^{re} semaine, mais il faut que ce soit réel. L'exercice fait que tu ne peux pas avoir trop de filtres, parce que tu n'as pas le temps d'avoir un filtre. (Entrevue 24)

2.3.4.4 Les effets de la simulation organisationnelle sur le transfert

Ainsi, il ressort de l'analyse des témoignages que le fait d'amener les participants à vivre des situations qui s'apparentent à celles qui se produisent dans leur milieu organisationnel favorise le transfert des nouvelles habiletés de deux principales manières. Tout d'abord, cela permettrait aux participants d'effectuer une exploration plus juste de leurs façons d'agir, en mettant en lumière les attitudes et comportements qu'ils sont susceptibles d'adopter au quotidien dans leur environnement de travail. En d'autres termes, les situations réelles vécues par les participants dans le cadre de la formation favoriseraient *l'émergence de leurs vraies façons d'agir* plutôt que des comportements qui pourraient être adaptés au contexte de formation et différer de ceux qu'ils adopteraient dans leur environnement habituel. De ce fait, cela renforcerait la pertinence des prises de conscience et de l'analyse entourant les façons d'agir émergeant dans le cadre de la formation.

Le programme fait qu'ils te mettent des situations extrêmes, que tu as dix mille *patentes*, comme dans la vraie vie aussi. Tu as à reproduire des choses, à gérer des choses, à livrer des choses, puis c'est là que ta nature va ressortir. (Entrevue 20)

Tu vas travailler à différents niveaux. Ils vont te mettre dans des conditions où tu vas avoir à livrer sous pression. [...] Si tu as à livrer sous pression, bien peut-être qu'un moment donné, c'est comme n'importe quoi, le naturel revient au galop. Et c'est comme : « Bye bye! » On tombe dans nos vieux souliers nos vieux patterns et c'est reparti. [...] Et c'est là que tu apprends à les travailler et quand tu reviens dans ton entreprise, et bien c'est que tu es plus sensibilisé aussi sur ces patterns-là, que tu as vu que tu as vécus, que donc quand tu reviens tu le vois aussi dans ton entreprise. (Entrevue 22)

D'autre part, il apparait que la reproduction de certaines composantes de leur environnement organisationnel favoriserait également la pertinence et l'efficacité des expérimentations effectuées par les participants dans le programme. En effet, au moment de tester de nouvelles façons d'agir, cela fournirait aux participants un contexte qui concorde avec celui qu'ils subiraient dans leur organisation. De surcroit, cela assurerait aux participants que les résultats obtenus à la suite des expérimentations effectuées dans le programme correspondent aux résultats qu'ils sont susceptibles d'obtenir s'ils effectuaient les mêmes dans leur environnement réel. Dès lors, il apparait que la reproduction de situations réelles favorise l'évolution de l'expérimentation depuis le cadre de la formation vers le milieu

organisationnel, en diminuant les contrastes entre les deux environnements, et qu'elle facilite la diminution des doutes ressentis par les participants à l'égard des effets produits par leurs nouvelles manières de se comporter. Ainsi, la création de situations réelles – représentative du milieu visé par la formation – favoriserait donc la *transférabilité des apprentissages* issus du processus de développement en laboratoire.

[Le programme] est basé sur une entreprise. Ce n'est pas compliqué, tu fais partie d'une entreprise [...] Tu as le conseil d'administration, tu as les responsables des différents comités. [...] C'est de mettre en pratique tout de suite, c'est de te sortir de ta zone de confort puis de dire, ce n'est pas une semaine de vacances, tu t'en viens ici. T'as des choses à faire, il faut que tu travailles en équipe, t'as des mandats, t'as des livrables [...] D'être obligé de t'impliquer dans un groupe de personnes que tu ne connais pas, il va falloir que tu le mettes en pratique tout de suite... Tout ce que je viens de te dire que je fais ici avec ma gang, bien il faut que je le fasse *right now*. [...] Vu la façon, au fond, la structure... C'est fait pour qu'ils s'assurent que tu vas faire un certain cheminement, parce qu'ils le font à l'interne de la formation. Contrairement à d'autres formations que j'ai déjà suivies, ils te donnent de la formation et ils t'envoient le pratiquer chez vous. On s'entend tu que si tu n'es pas trop discipliné, tu vas en mettre 1 % en pratique, puis 99 % tu vas dire, regarde, j'ai assez de mon ouvrage. [...] C'est vraiment structuré sur une forme d'entreprise. Moi, quand je l'ai expliqué à mon boss après une semaine que j'étais là, j'ai dis regarde, ce n'est pas compliqué, c'est comme une entreprise. À la limite, j'aurais pu lui dire : « Ce que tu me reproches, il devrait en avoir d'autres qui vont me le reprocher dans pas grand temps. » (Entrevue 21)

2.3.4.5 L'aller-retour entre les activités réelles et la réflexion

À la lumière des témoignages recueillis, il apparaît que le fait de vivre une simulation organisationnelle dans la formation favorise les apprentissages dans la mesure où elles sont aussi liées à des activités d'analyse et de réflexion prévues par le programme. Ainsi, si les activités réelles permettent de générer les comportements naturels des participants, elles ne trouvent leur pertinence que lorsqu'elles leur permettent de les associer à leurs processus de développement (e.g. en favorisant des prises de conscience, en validant l'impact des expérimentations, etc.).

Je te donne un exemple, on a une activité à organiser pour une fête le soir. C'est bien drôle, mais... Le party est bien le fun, mais après ça quand on décante, ce n'est pas le party qu'on va décanter, c'est vraiment tout: Comment ça c'est présenté, comment on a travaillé ensemble, la méthode qu'on a pris pour arriver à faire ce party-là. (Entrevue 3)

Dans le concret de la situation [dans le cadre d'une activité du programme], ma réaction a été comme, vive. Les gens n'ont pas nécessairement vu, mais moi j'ai tourné sur mes talons et je suis retourné, j'étais en *tabarouette*. Après ça, tu dis : « Voyons, qu'est-ce qui se passe? » Tu réalises qu'est-ce qui se passe, tu fais le cheminement dont je vous ai parlé. Mais après ça, on peut avoir tendance à revivre ça, mais tout en étant en contrôle. « Ah, c'est ça qui se passe! » (Entrevue 18)

Essentiellement, le fait de reproduire certaines composantes du milieu organisationnel permet aux participants de vivre des situations, d'analyser leurs agissements, de faire des prises de conscience et de faire des tests dans un environnement qui s'apparente à celui dans lequel le transfert est souhaité. En d'autres mots, cela permet de susciter les comportements réels que les participants adopteraient dans leur milieu de travail, de les observer, de les analyser et trouver une façon satisfaisante de les modifier, le cas échéant, afin de pouvoir transférer ces nouvelles façons d'agir dans l'entreprise.

Pour certains participants, le fait de vivre des situations réelles dans le cadre de la formation leur aurait permis d'intégrer certains thèmes ou concepts, dont ils pensent qu'ils n'auraient pas compris la teneur s'ils avaient été abordés de façon uniquement théorique ou dans une mise en situation qui ne reflète pas la réalité qu'ils vivent dans leur environnement habituel. Ainsi, le fait de vivre les activités au niveau à la fois intellectuel et émotif semble favoriser l'intégration de certaines habiletés liées à l'exercice du LA.

Je connais plus mes forces, mes faiblesses, ma capacité d'impact. Des fois, la justesse des propos, qui arrive lors des rencontres. Parce que je suis capable de prendre le recul, j'ai l'expérience d'avoir vu aller des affaires. Les situations tendues, je suis capable de les gérer. Ne serait-ce juste en évaluation de rendement ou même dans des situations RH difficiles où les gens t'arrivent et ils sont tous gonflés à bloc, les laisser descendre et gérer ça, parce que tu l'as vécu. Ça n'a pas juste été la théorie à l'université, tu l'as vécu. C'est aussi le vécu qui est beaucoup... et c'est la force de ce programme-là, le vécu. (Entrevue 18)

2.3.5 Phénomène de complémentarité des effets

L'analyse des témoignages indique que c'est l'accumulation de la combinaison de plusieurs des composantes fournies par le contexte laboratoire qui permet à chaque participant de

trouver la formule idéale qui convient à sa propre personnalité et ses enjeux de développement, de façon à le soutenir dans son processus de développement.

Parce que le programme, il t'offre toutes les opportunités du monde de le faire. Tu as le laboratoire avec les collègues, tu as le programme, tu as les animateurs, tu as le coach, tu as tout! [...] À mesure que, dans le programme, je comprenais des choses, bien, oui, je les appliquais. Je te dirais que c'est une panoplie, c'est assez bien ficelé. Je te dirais : « Y a-t-il un élément? » Non. Tout fait que la sauce va lever. [...] Donc, c'est ça que je te dis, il y a plusieurs aspects qui vont t'amener là. Que ce soit tout le ficelage au complet. Il y a des gens que ça va être dans l'expérimentation, d'autres que ça va être dans l'introspection, je veux dire, il y a de tout. (Entrevue 20)

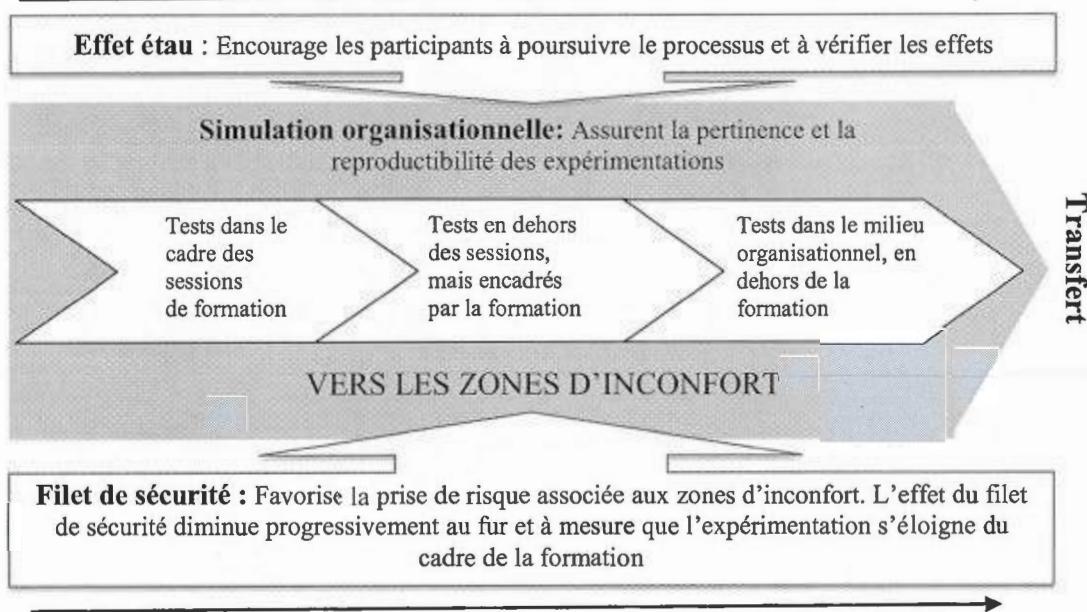
Ce n'est pas clair comment ça va bouger, comment ça va s'orchestrer, et tout d'un coup, « pop ! », ça « pop-up ». Je suis droit dans mes pistes d'amélioration, je suis dans mes pièges, dans ma conscience de soi. C'est tout ça, plus ça, plus ça, qui t'amène à dire « ok ! ». [...] Ça t'amène toujours à travailler plus loin. (Entrevue 9)

Et tous les comités, tout ce qui est mis en place permet [...] d'expérimenter à différents niveaux. Si tu n'en as pas eu pour ton argent dans ton groupe de 2^{ère} année, ça se peut que tu ailles chercher ce dont tu as besoin dans un des sous-comités. Ça se peut que tu ailles chercher dans ton coaching... Bien souvent, la multitude d'activités puis de programmes, puis de comités, puis tout le monde est impliqué. (Entrevue 6)

Il ressort de l'analyse que le contexte de laboratoire créé par le programme étudié (*voir* figure 2.4) est venu renforcer le développement des participants, en favorisant leur passage d'une étape à l'autre du processus d'intégration des nouvelles attitudes et des nouveaux comportements. Il apparaît donc qu'en dirigeant le processus de développement des participants à l'aide de situations réelles, le programme a permis aux participants d'identifier, d'analyser et de travailler sur des façons d'agir qu'ils sont susceptibles de reproduire dans leur milieu habituel. Les situations vécues dans le cadre du programme se différencieraient principalement de celles vécues dans l'environnement organisationnel des participants par leur caractère plus sécuritaire, qui est généré par le contexte laboratoire. Ainsi, le fait de vivre des situations réelles qui présentent des inconforts similaires à ceux rencontrés dans leur milieu réel – et qui sont en lien avec les enjeux de développement qu'ils ont identifiés –, mais dans le cadre desquelles les conséquences associées aux erreurs potentielles sont moindres, tout en étant fortement encouragés à prendre des risques et à surmonter leurs malaises et appréhensions, a contribué à la création d'un environnement grandement propice au développement des habiletés de LA.

Figure 2.4 : Évolution de l'expérimentation vers le transfert dans le contexte laboratoire

Développement de la certitude à l'égard de la durabilité des effets bénéfiques →



Ainsi, les participants ont été amenés à traverser progressivement le processus d'intégration en étant doublement et simultanément influencés par l'effet étau et le filet de sécurité. Si la perception de risques et les inconforts se sont amplifiés à mesure que l'expérimentation s'est éloignée du cadre de la formation pour se rapprocher du milieu organisationnel, les participants ont parallèlement été encouragés à poursuivre leur évolution au fur et à mesure qu'ils ont découvert et qu'ils se sont approprié les effets bénéfiques des nouvelles façons d'agir choisies. Cette dynamique illustre le rôle significatif que peut jouer la création d'un contexte laboratoire dans un programme de formation visant le développement du LA.

2.3.6 Des ajustements nécessaires au transfert

S'il apparaît dans cette étude que la création d'un contexte laboratoire a favorisé la progression des participants à travers le processus de développement et qu'elle a facilité le transfert des habiletés de LA, il est intéressant de noter que la majorité des participants ont par ailleurs souligné l'importance de conserver un rapport équilibré entre ce qui est vécu dans

le cadre de la formation et ce qui est transposé dans leurs milieux habituels. Bien que le programme s'appuie sur des composantes qui s'apparentent à l'environnement externe des participants afin de leur faire vivre des situations réelles propices aux apprentissages, plusieurs ont rapporté que, paradoxalement, les caractéristiques du programme en font dans l'ensemble un milieu néanmoins quelque peu différent de leur réalité, ce qui amène donc la notion *d'ajustement* nécessaire afin d'effectuer un transfert efficace une fois à l'extérieur. Ainsi, plusieurs éléments favorisant la progression des participants – e.g. le caractère condensé des activités, la proximité peu commune entre les acteurs, la quantité inhabituelle d'activités introspectives, le climat d'apprentissage en communauté, etc. – contribuent à différencier l'environnement de la formation du milieu habituel des participants. Ainsi, beaucoup de participants ont mentionné avoir adapté leurs expérimentations au fur et à mesure qu'elles se sont éloignées du cadre de la formation pour se rapprocher du cadre organisationnel. À mesure que les effets d'étau et du filet de sécurité se sont amoindris en s'éloignant de l'environnement de la formation, les participants ont rapporté avoir eu à ajuster ou à doser leurs expérimentations pour éviter de subir des effets négatifs du à une mauvaise adaptation des découvertes effectuées dans le cadre de la formation dans un environnement naturel – i.e. où la proximité entre les individus est moindre, où les gens qu'ils côtoient ne sont pas dans nécessairement dans un processus de développement personnel, où l'accès à du soutien et du feedback est plus limité, etc.

Tu ne peux pas arriver dans ton travail, demain matin après une formation comme ça, puis dire : « Ce que j'ai appris, je le mets en pratique là. J'aime ça, j'aime ça ce que j'ai appris là, je le mets en pratique là. » Les gens autour de toi ne vivent pas à ce diapason-là. Ça, encore là, c'est un ajustement. (Entrevue 21)

Ainsi, certains participants ont laissé entendre qu'une préparation de ces ajustements peut être bénéfique afin de ne pas freiner la progression de l'expérimentation menant au transfert des habiletés, notamment en fixant certaines limites à l'exploration lorsque l'inconfort appréhendé en lien avec l'expérimentation dépasse un certain seuil ou en modifiant l'intensité de l'expérimentation au fur et à mesure qu'elle s'éloigne du cadre laboratoire fourni par le programme.

2.4 Les ingrédients porteurs

Si l'analyse des témoignages recueillis a mis en évidence la pertinence de créer d'un contexte laboratoire afin de favoriser le développement des habiletés de LA des participants, elle a parallèlement révélé un nombre de facteurs environnants susceptibles d'influencer l'efficacité d'un tel programme de formation. Ainsi, il ressort des discours que différents éléments liés au programme, mais aussi aux acteurs qui participent à sa réalisation peuvent contribuer ou nuire au cheminement des candidats à travers leur processus de développement en laboratoire.

2.4.1 La disposition préalable du participant

Au cours de leur témoignage, les participants ont fait mention de plusieurs éléments personnels ayant eu, selon eux, une influence sur leur cheminement et leur façon d'avoir abordé les activités liées au programme. Parmi ces éléments, certaines caractéristiques liées à leur personnalité (e.g. l'aisance à parler de ses sentiments, l'humilité, l'ouverture, etc.), ont été identifiées par les candidats comme ayant favorisé leur participation à certaines activités proposées par le programme. Dans le même ordre d'idée, quelques participants ont rapporté que des facteurs liés à leurs expériences vécues ont influencé leur niveau d'implication dans le programme, notamment leurs expériences professionnelles, les formations préalables qu'ils ont suivies en lien avec le développement d'habiletés personnelles, les événements marquants de leur vie qui se sont produits par le passé ou qui se déroulent parallèlement au programme, etc. Il ressort des témoignages que ces différentes caractéristiques, liées à la personnalité et aux expériences préalables des participants, ont un impact sur l'ouverture des participants face à un tel programme ainsi que leur disposition à entreprendre les activités qu'il propose. Dans le même ordre d'idée, il apparaît que l'un des facteurs ayant été rapporté comme essentiel au développement dans le cadre de la formation et résultant de plusieurs de ces caractéristiques personnelles et contextuelles est le niveau d'engagement des participants dans le programme.

2.4.1.1 L'engagement

Dans le cadre du programme de formation étudié, il apparaît que le contexte laboratoire proposé réunit en quelque sorte tous les ingrédients potentiellement nécessaires au développement des habiletés de LA des individus. Cependant, il ressort des témoignages que l'engagement des participants constitue l'un des ingrédients déterminants du degré auquel ils vont profiter des leviers mis à leur disposition dans le programme.

Je dirais que c'est la volonté de l'individu qui est dans le programme qui va faire la différence. Parce que le programme, il t'offre toutes les opportunités du monde de le faire. [...] Tu peux tout prendre ça ou ne rien prendre de ça. Donc [cela] dépendant [de] toi, pourquoi tu y vas. (Entrevue 20)

Suivant ce qui précède, l'analyse révèle que l'*autonomie* dans le programme ou la prise en charge de leur propre développement a favorisé la participation active des participants aux activités proposées par le programme demandant beaucoup d'investissement, particulièrement celles se déroulant entre les sessions formelles de formation, où l'encadrement est plus limité. Plusieurs participants semblent penser que le fait de se sentir responsable de leur développement et de prendre conscience que la réussite du programme est attribuable à l'implication de l'ensemble des participants a contribué à solidifier leur engagement envers celui-ci.

De même, plusieurs participants ont laissé entendre que les *motivations* à l'origine de leur participation dans le programme ont eu une incidence sur le niveau d'engagement et d'investissement dans les activités. De surcroit, il semble que le fait d'avoir été *s'être engagé de façon volontaire* dans le programme (qu'elle n'ait pas été imposée par l'organisation) a contribué à renforcer l'engagement des participants dans le programme.

Premièrement, quand tu vas dans une formation comme ça, il faut que tu aies un but, il faut que tu aies une motivation. Une volonté, une motivation. [...] Tout est fait pour que, quand tu es là, c'est un choix, tu as décidé d'être là, puis c'est parce que tu veux apprendre. C'est vraiment bâti dans ce sens-là. [...] Ils te permettent beaucoup de choses. Si tu te permets, toi aussi, beaucoup de choses, parce que tu es là pour ça... Si tu prends vraiment l'opportunité que [le programme] te met sur la table, d'après moi tu vas avoir beaucoup de succès. (Entrevue 21)

À la lumière de l'analyse des témoignages recueillis, il apparaît ainsi que l'engagement des individus dans le programme est un facteur déterminant de la persévérance et du niveau d'effort avec lequel ils feront face aux moments d'inconfort auxquels ils seront confrontés. Il semble que cela puisse ainsi être déterminant dans la capacité des participants à traverser les différentes étapes du processus de développement.

C'est qu'ils te poussent en dehors de ton équilibre pour te mettre en déséquilibre, pour te permettre de trouver un meilleur équilibre. Mais en chemin, il faut que tu aies le goût. Si tu n'as pas le goût, et tu dis : « Ah... » Si tu veux mettre l'énergie, ça fait des belles choses. (Entrevue 9)

2.4.2 L'organisation du programme

Les témoignages reçus exposent la complexité du programme de formation étudié, due notamment au nombre élevé de candidats par cohorte, ainsi qu'à l'intensité et la durée des activités, qui s'échelonnent parfois sur de longues périodes de temps – i.e. de plusieurs heures à plusieurs semaines. Les participants ont souligné l'importance de certaines caractéristiques liées à l'organisation et à l'encadrement des activités afin d'assurer que celles-ci permettent le développement de façon optimale. À cet effet, il semble avoir été essentiel que la formation présente un équilibre entre la *rigueur*, la *planification* et la *flexibilité*, afin de permettre aux participants de tirer le maximum de bénéfices des activités proposées.

Dans le programme, l'horaire précis à respecter, l'encadrement strict, les livrables à fournir et la possibilité pour les candidats d'être exclu du programme si les conditions ne sont pas respectées sont autant de facteurs qui témoignent de la rigueur qui est imposée. En plus de contribuer à recréer un contexte organisationnel crédible, il ressort que l'usage de cette rigueur par les organisateurs permet de mener à bien l'ensemble des activités, incluant toutes les étapes pour cheminer – e.g. en prenant le nécessaire pour revenir sur des évènements qui se produisent avec des activités de réflexion ou de partage. Il apparaît que la rigueur dans le programme a également contribué à favoriser le respect d'un cadre dans lequel chacun des participants, présentant des objectifs et un rythme de développement différents, puisse prendre part aux activités et en bénéficier de manière suffisante pour son propre cheminement.

La structure est quand même importante. [...] Toute la façon de dire, quand on gère, il faut être précis. Le temps, les réunions, etc. Tout cet encadrement-là, pour moi ça a fait un sens. [...] C'est efficace, c'est vrai que c'est efficace. C'est le respect aussi pour tous les gens autour. Si toi, tu prends 15 minutes, si tout le monde prend 15 minutes, un moment donné, on va manquer de temps. (Entrevue 17)

Par ailleurs, alors que dans certains cas, un manque de planification et de rigueur pourrait conduire à de l'impatience et miner la motivation de certains participants, à d'autres moments, un manque de souplesse dans l'organisation pourrait empêcher certains candidats de profiter d'une situation agissant comme levier de développement. La flexibilité de l'organisation aurait donc ainsi permis d'adapter les activités au différent rythme de développement de chacun des participants. Sans diminuer les exigences de discipline et d'implication de la part des candidats, elle serait plutôt venue à certaines reprises, modifier le cadre structurel prévu – e.g. l'ordre des activités, le temps alloué, le niveau de support personnalisé de la part des animateurs, etc. D'autre part, la souplesse de l'organisation des activités aurait permis à plusieurs reprises de favoriser les apprentissages des participants, en tirant profit des éléments non prévus qui se présentent – e.g. via les échanges encouragés suite à l'émergence d'un conflit – ou en provoquant certaines situations susceptibles de favoriser le cheminement d'un ou des candidats à un moment opportun – e.g. en modifiant les exigences d'une activité dans un délai très court afin de soumettre certaines personnes à un contexte d'incertitude pouvant favoriser ses apprentissages.

Un moment donné, [une animatrice] nous dit « Il n'y a pas assez d'interaction avec la salle ». Alors moi, j'ai dit : « Je vais faire une activité, je vais la virer en interaction avec la salle ». Ce n'était pas préparé du tout, mais ça a super bien été. Fait qu'après ça, tu es contente d'avoir essayé quelque chose [...] Ils s'organisent pour te mettre des situations où est-ce que tu as à modifier ton parcours, comme dans la vraie vie aussi. Ils te créent un petit peu d'insécurité, je dirais, dans tout ça aussi là. Fait que c'est ça qui est le fun parce que ça t'apprend à te virer sur un dix sous et de dire « Regarde, j'ai des moyens, j'ai des moyens que je peux utiliser ». (Entrevue 16)

Suivant ce qui précède, il apparaît que l'équilibre entre la rigueur de la planification et des exigences, ainsi que l'analyse précise et adéquate du déroulement et la flexibilité d'actions des organisateurs aurait favorisé la production de situations propices à l'apprentissage pour les candidats. Dans le même ordre d'idée, plusieurs participants ont utilisé l'expression

blagueuse « le hasard du programme » pour qualifier le mélange de situations qui sont survenues de façon imprévue, mais dont ils soupçonnent que certaines composantes ont été prévues d'une certaine manière, puisqu'elles favorisent grandement le développement. Il semble que c'est souvent une multitude de facteurs qui font que les ingrédients sont difficiles à identifier pour les participants et qu'ils ne semblent pas avoir pu être organisés d'avance, mais qui, ensemble, forme une situation qui pousse le candidat à cheminer.

2.4.3 Le développement individuel vers le développement de groupe

S'il apparaît que la flexibilité de l'organisation permet au programme de composer avec les différents rythmes de développement, il ressort également du témoignage que la proposition d'un certain itinéraire quant au cheminement à suivre aurait favorisé la fluidité avec laquelle les participants ont traversé les différentes étapes du processus de développement. Dans le cadre du programme étudié, l'on proposait des exercices centrés d'abord sur le développement personnel, pour tendre progressivement vers le développement en tant que groupe d'individus.

Je pense que c'est un programme qui est bien dosé, parce qu'au niveau des degrés de progrès qu'on peut faire, c'est bien dosé. D'abord c'est la personne, ensuite la personne avec le groupe, donc les étapes. (Entrevue 5)

À mesure que tu réussis à connecter avec toi, après ça tu connectes avec les autres, après ça, tu connectes avec ton organisation. Là, tu peux vraiment commencer à avoir de l'influence, de l'impact. [...] Je te dirais que la structure du programme le permet parce qu'il te fait travailler en premier sur toi, toi puis les relations avec les autres. En deuxième année c'est toi dans une équipe, puis comment tu développes les équipes. [...] Le programme t'amène là. Et la troisième année, c'est toi qui expérimente. [...] Expérimenter, en fin de compte amener, gérer l'organisation et amener à des changements dans celle-là. (Entrevue 20)

Il ressort du témoignage que le fait d'envisager différentes étapes s'échelonnant sur les années du programme semble avoir contribué à diminuer le sentiment de découragement pouvant être ressenti par les participants devant la charge importante d'investissement exigée. De surcroit, il apparaît que la dynamique proposée par le programme, dans laquelle les cohortes sont amenées à progresser d'une année à l'autre, à changer de rôle et à exercer de plus en plus d'influence dans le contexte de la formation, contribue au développement des

participants, d'une part, en leur permettant d'effectuer des expériences au sein de différentes fonctions à l'intérieur du programme. D'autre part, il semble que la progression des groupes d'apprentissage d'année en année a aidé au développement des participants, en leur permettant de constater plus facilement leur progression en se comparant aux groupes plus jeunes, ainsi qu'en stimulant leur aspiration à poursuivre lorsqu'ils prenaient connaissance des réalisations des groupes plus avancés.

2.4.4 Les périodes de réflexion

L'analyse des témoignages a révélé qu'il a été crucial pour les participants que les activités proposées par le programme comprennent des périodes de réflexions suffisantes, afin que ces dernières favorisent les apprentissages. Il apparaît notamment que la réflexion tout au long de la formation a été essentielle aux prises de conscience liées aux manières d'agir des participants et à leur impact.

C'est que ça force tout le temps tout le temps la réflexion. Juste comme quand on est au [lieu de la formation], moi j'avais une marche à faire le matin. Puis on est comme dans un mode où on réfléchit sur nos choses qu'on ne prend jamais le temps dans notre vie. On ne prend jamais le temps de ça, les gens on roule toujours à 200 km/h puis on fait notre vie. Encore là, c'est un privilège de pouvoir dire : « Je vais prendre une semaine, puis justement, je travaille certaines choses. » Puis je prends conscience de comment je suis... Je réfléchis sur comment est-ce que je suis, sur ce que je veux faire. C'est très rare qu'on fasse ça dans une vie. Moi avant, ça, je ne le faisais pas. En 45 ans, je ne l'ai jamais fait. Des remises en question... C'est une remise en question, on va dire, fondamentale, mais c'est une réflexion. (Entrevue 17)

Ça me permet de me remettre beaucoup en question. La formation est, une autre chose, qui équilibre et te remet en question. Tout ce que tu fais comme exercices, te ramène beaucoup à te remettre en question et dire : « Tu es quel genre de personne finalement toi ? » (Entrevue 21)

2.3.5 Les partages et les feedbacks

L'ensemble des participants interrogés a fait mention du rôle important qu'ont joué les échanges verbaux entre les différents acteurs dans leur développement à travers la formation. Dans le contexte de codéveloppement proposé par le programme, les dialogues auraient favorisé la transparence dans les relations entre les différents acteurs ainsi que renforcer le

climat de confiance bénéfique au développement. Il ressort également que les divers échanges dans le cadre des activités auraient conduit à une meilleure analyse des situations qui se produisent et ils auraient contribué à générer de meilleures interventions et un plus grand soutien des participants les uns envers les autres.

De même, l'accessibilité à des *échanges rétroactifs francs et exempts de complaisance* aurait aidé les participants à mieux identifier leurs manières de se comporter, à prendre conscience de certains éléments qu'ils ne percevaient par auparavant et à avoir une meilleure compréhension de leur impact sur les autres.

Et je te dirais, tout au long des trois [années], c'est ce que tu reçois comme feedback de gens que tu n'as jamais eu dans ta vie. Le feedback constructif, je parle. Du feedback positif c'est le fun, c'est toujours le fun. Mais le feedback... De te faire dire des choses, qui ne sont pas si graves que ça, mais tu n'es pas habituée. Tu n'as jamais eu rien qui t'a été dit de constructif ou d'amélioration ou à peu près. Tu le sais quelque part que tu as des choses à améliorer, mais on essaie de se les cacher nous autres même. [...] Mais la journée où tu l'entends verbalement, c'est plus la même affaire. Fait que, avoir la possibilité d'entendre des trucs de gens, ça je vais te dire... Dans les organisations malheureusement, on devrait en donner beaucoup plus. (Entrevue 10)

Il y a aussi beaucoup de rétroaction, de feedback dans [le programme]. Donc ça c'est un autre volet qui est intéressant, parce que souvent tu ne te rends pas compte de ce que tu fais. Tu le fais parce que tu le fais comme ça et que tu es habitué de le faire, mais tu ne vois pas nécessairement le rayonnement ou l'impact que tu as. Donc, beaucoup de feedbacks constructifs dans [le programme], qui te permettent de te vérifier dans la formation même. [...] Ce qui est intéressant, c'est le feedback que tu dois aller chercher de ton patron, de tes pairs de tes employés. (Entrevue 22)

Par ailleurs, pour plusieurs participants, le fait *d'entendre les témoignages* des autres candidats quant à leurs expériences vécues, leurs prises de conscience et l'évolution de leur développement a favorisé leur propre cheminement. Cela aurait facilité notamment l'identification de leurs besoins ainsi que des nouveaux comportements qu'ils souhaitent adopter. De plus, cela aurait favorisé le développement de l'écoute et de la compréhension des autres participants.

J'ai dix-neuf personnes avec moi, dix-neuf personnes différentes. On les voit fonctionner dans différents ateliers. On les voit, puis on analyse. Des fois on a des comparatifs : « Ah, lui, il me fait penser à *untel*, avec qui je travaille. » Et c'est de comprendre, il fonctionne de même, pareil, puis pourquoi lui est de même ? Parce qu'il le raconte souvent pourquoi il est de même, ça vient d'où tout ça. Qu'est-ce qui le motive, qu'est-ce qui le pousse à réagir de même, c'est quoi qui le fait carburer. C'est quoi le coût qu'il a à payer pour marcher de même aussi. « Ah, c'est ça l'impact qu'il a ! » Ça permet de comprendre, les différents systèmes des gens. (Entrevue 17)

Puis dans le programme, une des forces, c'est qu'on apprend par les témoignages puis les expériences puis les échanges avec tout le monde. Les échanges... Il y a des choses moi que j'ai vu d'autres leaders faire et que j'ai aimées d'eux autres, qui me mobilisaient, ça me le faisait vivre comme participante. Et il y a des choses que j'ai eues en horreur, puis que je me suis dites : « Cette personne-là, je ne la suivrais jamais ». [...] Et ça m'a ramenée à identifier des choses, des comportements mobilisant et non-mobilisant. Finalement ça m'a amenée à prendre conscience aussi de ça, puis maintenant il y a des choses que j'ai changées. (Entrevue 6)

Parallèlement, il ressort aussi du discours des participants que la mise en place d'un *processus varié et progressif de partage*, en fonction du niveau de difficulté pouvant être associé aux exercices, a facilité la participation des participants à cet égard. En d'autres termes, la possibilité de procéder à des échanges au sein de divers groupes proposant des dynamiques différentes – e.g. entre coach et coaché, à l'intérieur d'une triade, au sein de l'ensemble du groupe, etc. – aurait favorisé la participation des participants en leur permettant de choisir l'environnement qui lui convenait le plus pour se livrer.

Je dirais qu'en 1^{re} année, c'est beaucoup plus le travail, beaucoup de partage en petits groupes. Déjà ça aide, parce que quand vous arrivez avec un groupe de vingt ou soixante... Puis ça permet, à la base, de créer des petites intimités, puis ensuite le cercle grossit, puis au final, on... Je dirais qu'à partir de la 2^e année on commence vraiment à s'intégrer à la communauté, au groupe, au gros groupe. Même déjà au groupe on va dire un groupe de vingt personnes, si on a fait le travail nécessaire, on arrive à rentrer dans le groupe, au niveau communication. Ensuite, ben, aux trois groupes, c'est... Mais bon, c'est par étapes. Moi je sais je n'aurais jamais pu, personnellement, hors cadre professionnel, rentrer dans un groupe comme ça du jour au lendemain. Avec cette confiance-là surtout. (Entrevue 5)

Les duos, les triades aussi sont bonnes [en tant que dynamiques de discussion] [...] Souvent dans ces exercices, tu vas avoir la chance de rencontrer sept ou huit personnes, donc tu reçois *pas mal* de feedback. Je te dirais les duos, les triades te permettent ça. Et il y a beaucoup de travail aussi en équipes intersession, donc ces

gens aussi, c'est un plus petit groupe, c'est plus facile à trois ou quatre parfois d'adresser les choses. (Entrevue 10)

La beauté des triades, pour en avoir expérimenté quelques-unes, il y a des triades qui vont beaucoup plus loin, qui permettent d'aller plus loin. Probablement parce que la connexion est bonne, la confiance est bonne. Ça c'est vraiment, pour l'avoir expérimenté, il y a des triades qui m'ont permis d'avancer beaucoup mieux que certaines autres triades. (Entrevue 9)

Je te dirais le groupe de vingt de l'année, c'est quelque chose de magique. C'est un gros noyau. C'est sûr qu'après ça quand on va en triades, on est capable de redescendre à d'autres niveaux. C'est plus facilitant parce qu'en grand groupe, on n'a pas le temps nécessairement tout le temps de le faire à cause des horaires. Puis le coaching là-dessus, c'est sûrement l'élément clé de tout ça. (Entrevue 4)

2.4.6 Le temps

La majorité des participants rencontrés ont laissé entendre qu'un des facteurs déterminants du transfert de leur apprentissage dans le cadre de la formation a été de se voir offrir une quantité de temps suffisante au franchissement des différentes étapes de leur processus de développement. Plusieurs ont souligné la durée assez prolongée que peut prendre la réalisation de certains exercices, notamment la réflexion entourant certains événements ou encore l'expérimentation dans différents milieux.

2.4.6.1 La durée du programme

Si l'analyse n'a pas permis d'identifier la durée optimale du déroulement du programme, il semble que la majorité des participants s'entendent sur le fait que le développement du type d'habiletés visées par cette formation requière une quantité de temps supérieure à celle généralement prévue par les programmes de formation traditionnels. Néanmoins, certains participants ont mentionné le bien-fondé, selon eux, des trois années du programme dans leur cheminement.

Elle est nécessaire et même les trois ans sont nécessaires. [...] Trois ans ou trois niveaux. C'est sûr que si tu dis qu'on part de soi, ça ne se règle pas en deux mois. Si tu veux dire que la base va être solide, il faut que tu prennes le temps et l'investissement de temps. Je ne suis pas quelqu'un qui aime beaucoup la structure, mais avec le recul oui. (Entrevue 10)

Et je pense que le trois ans a toute sa raison d'être, je pense que ça nous donne vraiment le temps de l'intégrer correctement. Cela ne reste pas juste des vœux pieux. (Entrevue 20)

Le fait que ce sont trois ans aussi, cela te permet probablement de laisser une empreinte qui va rester. Si tu vas à une session pendant une semaine, ça peut être bien intense, mais après ça si tu n'es plus là-dedans... (Entrevue 1)

D'autre part, il apparaît que les effets engendrés par la durée du programme sont d'autant plus perceptibles pour les participants que lorsque ces derniers portent un regard rétroactif sur leur cheminement.

J'aime ce que je fais. Ça a complètement changé parce que tu te rends compte. [...] Puis là j'en parle après trois ans, tu sais, la 1^{re} année jamais que je n'aurais pu dire ça. (Entrevue 8)

2.4.6.2 La durée des sessions

Il ressort de l'analyse que la durée des sessions de formation a également influencé l'investissement des participants dans les activités proposées. En plus de contribuer au niveau d'intensité des activités et de renforcer le climat de proximité au sein du groupe, la durée d'une semaine des sessions de formation aurait permis aux participants de s'impliquer de façon optimale dans la formation et de tirer profit des exercices.

Tu ne sais pas qu'est-ce que tu vas vivre, tu ne sais pas quelle situation qui va arriver, quelles mises en contexte qu'on va te faire, tu ne le sais pas. Ça, juste d'apprivoiser ça et dire, c'est beau, j'embarque là-dedans et j'y vais, une semaine... Si c'était plus court qu'une semaine, je pense que ça ne serait pas pareil. Ça ne serait pas bon, moi je n'embarquerais pas. On n'irait pas mettre le doigt sur les bobos. Si c'était plus long, moi je décrocherais, parce que c'est tellement intense, que quand on revient de là, moi j'en ai pour deux à trois semaines avant d'atterrir. (Entrevue 21)

2.4.6.3 Le développement continu

Plusieurs des personnes rencontrées ont décrit le programme de formation entrepris comme une longue formation continue – i.e. ne présentant pas d'étapes abruptes à franchir dans un court laps de temps. Plutôt, ils l'ont décrit comme un cheminement progressif, un « continuum » d'une année à l'autre. De même, certains participants ont souligné que le

programme leur a fourni des outils et leur a permis de développer les habiletés nécessaires afin de leur permettre de continuer de progresser après le terme de la formation.

Ce réflexe-là de dire : « On s'améliore toujours. », c'est ce que ça amène aussi une formation comme celle-là. (Entrevue 7)

Je vais le comparer ainsi : Les fins de semaine, admettons, de *brainwashing*, ça dure un temps. Dans d'autres programmes, peu importe. [...] Tu peux partir, tu pars et tu es *gonflé à bloc*. Et là, la *balloune* elle s'essouffle. Pour moi le programme [sur trois ans], ce n'est pas une fin en soit, c'est un départ vers. [...] Je vais le formuler autrement. Avec le programme, j'ai développé l'habitude d'être conscient de mon développement. D'être conscient que si je ne fais rien je vais stagner. D'être ouvert à ça, d'aller chercher le feedback. Tu développes cette habitude-là. Tu en viens comme un petit peu drogué, je dirais. Après ça continue, ça reste. Ce n'est pas juste une fin de semaine de feu de paille et que ça s'éteint. (Entrevue 18)

2.4.7 L'effet des répétitions

Si le temps s'est révélé être un facteur significatif dans le développement et le transfert des nouvelles habiletés des participants, il a de plus favorisé un autre élément propice aux apprentissages, à savoir la répétition des exercices de développement. En effet, plusieurs des personnes rencontrées ont rapporté que le fait d'être encouragés à entreprendre certaines activités ou expérimentations à plusieurs reprises dans le cadre du programme a facilité leur cheminement à travers les différentes étapes du processus.

Il y en a des dizaines de *patentes* de même. Il y en a quasiment à tous les jours dans le programme. En tout cas, il y en a au moins toutes les semaines, il y a au moins neuf fois dans le programme où tu es confronté à ce genre de situations. Des fois c'est plus qu'une fois par semaine. [...] C'est très bien. C'est très bien fait pour être capable de monter les marches une à la fois. (Entrevue 18)

Quand tu entends 15 à 20 phrases comme ça dans une semaine et que tu ne les oublies pas, tu as du travail à faire au retour. Pour dire : « Bon, comment je reprends ça autrement pour ne pas aller à gauche pour un et aller à droite pour l'autre ». (Entrevue 7)

La première fois que tu en parles... Puis, ça peut revenir, ils ne le feront pas une fois, la première [semaine], et c'est fini là... Durant la semaine, durant les trois semaines, tu as l'occasion d'avoir à repartager. (Entrevue 21)

2.4.8 Le contenu théorique

Bien que le type de programme étudié ne présente qu'une faible proportion d'activités liée à la diffusion de contenus théoriques par rapport aux activités pratiques – entre 15 et 25 % selon les années –, il ressort des témoignages que la présence de celle-ci favorise considérablement le cheminement des participants. Plusieurs d'entre eux ont mentionné qu'elle leur a permis, tout au long des activités, de faciliter leur compréhension des événements qui se sont produits ainsi que de leurs comportements. Il semble que cela ait été rendu possible, notamment en leur permettant dans beaucoup de cas d'acquérir le vocabulaire et les notions nécessaires afin de mieux expliquer et comprendre ce qu'ils vivent.

2.4.9 La présence des autres

Le discours des participants rencontrés a mis en évidence le rôle primordial qu'ont joué les autres individus dans leur développement individuel. Il apparaît même que l'acquisition et le déploiement des habiletés liées au LA ne soient pas possibles sans la présence des autres acteurs au sein de la formation. À cet effet, il ressort de l'analyse que l'environnement d'apprentissage en groupe proposé par le programme étudié a favorisé de façon significative le développement des participants à chacune des étapes du processus, en stimulant les interactions entre les différents acteurs à l'intérieur de la formation.

2.4.9.1 La communauté

Il ressort du témoignage que la création d'une communauté d'apprentissage est l'un des facteurs clés ayant favorisé le cheminement des participants dans leur processus de développement. Pour la majorité des participants, le sentiment d'appartenance à un groupe d'individus partageant des objectifs communs de développement, qui évolue dans une atmosphère axée sur le soutien, l'intimité et l'expérimentation, tout en étant à l'écart de leurs milieux sociaux habituels, aurait facilité la prise d'actions dans la formation. Plusieurs ont utilisé par analogie la notion de « secte » afin de qualifier le caractère exclusif de la communauté d'apprentissage.

Il apparaît que le contexte dans lequel se sont déroulées les sessions de formation du programme, incluant notamment le fait que le lieu soit éloigné, que les gens passent plusieurs jours dans le même environnement, que le niveau d'investissement et la charge de travail soient très intenses, a renforcé chez les participants le sentiment d'appartenance à la communauté.

Ça m'a toujours impressionné, vingt personnes qui ne se connaissaient pas, tombent aussi rapidement après une semaine, deux semaines, le niveau de connaissance qu'on a, d'intimité. (Entrevue 4)

Parce qu'il faut dire qu'il y a quelque chose qui ressort de très fort, c'est la proximité des relations que tu développes. C'est assez particulier. [...] On va se revoir, puis on va être comme une famille qui ne s'est pas vue le 1^{er} de l'an. On va tous se sauter dans les bras. Il y a une proximité que moi, même mes amis, on ne se saute pas dans les bras de même. (Entrevue 19)

Cette proximité entre les individus du groupe contribuerait à l'authenticité et à l'intensité des comportements, qui favorisent à son tour l'exploration et l'analyse. Aussi, cela favoriserait l'effet état discuté précédemment, les acteurs jouant un rôle important pour motiver, notamment via le partage et la prise d'engagement. Finalement, les acteurs contribueraient également à la création du filet de sécurité, en apportant du soutien et des liens de confiance, qui contribuent à créer un climat de bienveillance propice au développement.

2.4.9.2 Les animateurs

Parmi les acteurs influents ayant contribué au développement des participants dans le cadre du programme, il apparaît que les animateurs ont un rôle considérable, toutefois très différent de celui des participants. Selon le discours des participants, les animateurs sont en quelque sorte responsables de la mise en œuvre du contexte laboratoire, en s'assurant du bon fonctionnement des activités et encourageant les participants à se diriger vers leurs zones d'inconfort. Ils participent ainsi à l'effet état, de par leurs interventions et leur encadrement. Parallèlement, ils incarnent en quelque sorte la flexibilité de l'organisation du programme, grâce à leur capacité d'analyse des situations ainsi que leur pouvoir de modifier l'organisation des activités afin de permettre aux candidats d'en tirer le maximum de bénéfices en fonction de leur propre rythme de développement. Pour d'autres participants, ils

assuraient la crédibilité du programme, de par leurs connaissances, leur expérience et la qualité de leurs interventions. De plus, en suscitant la confiance des participants, ils contribueraient à la création et au maintien du filet de sécurité tout au long de leur cheminement. Ainsi, ils sont susceptibles d'avoir un impact considérable sur l'engagement des participants.

Premièrement ils présentent les concepts théoriques, qui permettent ensuite de faire des liens avec la pratique. Alors ça, c'est une chose essentielle. Mais au-delà de ça, ce sont des personnes, toute la gang, tous ceux qui sont là, qui ont une lecture incroyable de l'humain, qui ont une finesse pour aller ramasser des situations, pour aller faire émerger, pour permettre au groupe d'apprendre, pour permettre aux individus d'apprendre d'aller chercher de l'aide au besoin. Et c'est toujours de façon très respectueuse du rythme des personnes, du rythme du groupe. [...] Leur rôle est essentiel. On ne pourrait pas avancer de même si on n'était pas supportés, si on n'était pas encadrés, si on n'était pas rassurés aussi. Parce que c'est des personnes qui ont été capables de faire avancer, de nous amener au-delà des limites personnelles et au-delà des limites comme groupe. (Entrevue 6)

À la lumière des témoignages recueillis, les animateurs jouent également un rôle significatif en ce qu'ils fournissent aux participants différents modèles crédibles qui facilitent le franchissement de certaines étapes dans son développement. Pour certains participants, ils ont notamment favorisé le choix de nouveaux comportements à adopter ou encore favorisé l'apprentissage de certaines habiletés.

C'est une femme [une animatrice], c'est un beau modèle de femme, dans le sens c'est une femme qui est *groundée*, qui est présente. Et une vingtaine d'étudiants qui finit et elle est capable de s'adresser à chacun d'eux individuellement, sans recommencer les mêmes qualificatifs et adapter à la personne. Il faut être *groundé* pour agir comme elle agit. C'est le fun aussi d'avoir une formation où est-ce que tu as un modèle. Et comme on dit les bottines suivent les babines. Elle fait vraiment ce qu'elle prône. Et elle a une subtilité de te faire une démonstration quand tu n'es pas quand, tu n'es pas *groundé*, qui est aussi bien intéressante. [...] Elle a été un beau modèle et je l'ai observée beaucoup pendant la 3^e année. (Entrevue 10)

2.4.9.3 Le coaching

La majorité des participants ont rapporté que le fait d'avoir été amenés à développer une relation privilégiée avec certains autres membres de la formation dans le cadre des activités de coaching a favorisé leur progression à travers le processus de développement. Pour

plusieurs, il apparaît que le niveau élevé de proximité et de confiance engendré par ce type de relation en a fait un lieu propice aux échanges et aux rétroactions – dans une profondeur généralement plus prononcée qu'à l'intérieur des autres dynamiques d'échanges proposées par le programme – facilitant ainsi chacune des phases du processus.

De partager des éléments que je n'avais peut-être pas partagés avec d'autres personnes. [...] Tu vas t'ouvrir davantage avec lui. Et il y a une confiance qui se développe aussi. Il y a une confiance. [...] De part et d'autre. Lui aussi me fait confiance. Il partage des choses. C'est des bons échanges mutuels. Ce n'est pas juste *one way*. [...] On a cette maturité qui s'est développée en peu de temps. C'est ça qui est spécial. (Entrevue 14)

C'est des personnes encore plus témoins. Ils t'aident à dire : « Je vais donner un petit coup dans les étirements. » Ou ils t'aident à t'enligner : « Es tu bien sûr que tu es à la bonne place? ». (Entrevue 16)

C'est une relation... Le potentiel du coaching est évident. Ça c'est clair. C'est vraiment une relation privilégiée qui se crée avec le coach, et qui nous fait grandir. (Entrevue 23)

Ainsi donc, il ressort du témoignage des participants que la présence des autres acteurs dans le programme a été essentielle dans le développement et le transfert des habiletés de LA. Il apparaît que leur rôle se rapporte à des aspects de chacune des étapes du processus suggéré dans cette recherche.

CHAPITRE III

DISCUSSION

En somme, cette étude suggère que le développement des habiletés de LA dans le cadre d'un programme de formation pour gestionnaires s'effectue via un processus qui amène les apprenants à gravir progressivement différents paliers de développement. La phase d'intégration constitue l'aboutissement de ce processus de développement. Aussi, l'ensemble des étapes de celui-ci conduit les participants au transfert dans le milieu organisationnel visé de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements, qui permettront d'améliorer leurs habiletés de LA.

Les différentes étapes de la phase d'exploration trouvent leur pertinence en ce qu'elles conduisent les participants à identifier avec justesse les façons d'agir les plus susceptibles de répondre à leur besoin de développement et de vérifier la véracité des leurs effets escomptés. Cette étude confirme le rôle essentiel que tient l'accroissement de la conscience de soi dans le développement des habiletés nécessaires à l'exercice du LA. Comme prévu par le modèle de développement proposé par Luthans et Avolio (2003), il apparaît comme une étape préalable et incontournable aux comportements d'autorégulation chez l'individu et à la modification éventuelle de ses façons d'agir. L'analyse soutient également l'importance du développement de la conscience de soi en tant que précédent à l'authenticité (Harter, 2002 ; Sparrowe, 2005), en ce qu'il permet à l'individu de s'approprier ses propres expériences – e.g. ses pensées, ses émotions, ses besoins, ses valeurs, etc. – avant de pouvoir choisir des actions qui sont cohérentes avec ces dernières. À cet égard, cette recherche révèle que l'analyse des événements passés de la vie des participants a contribué au développement de la conscience de soi et à la conception des participants de leur propre leadership, tel que suggéré précédemment dans la littérature (Luthans et Avolio, 2003 ; Shamir et Eilam, 2005 ; Sparrowe, 2005).

Il apparaît dans cette étude que les participants soient parvenus au transfert de nouvelles façons d'agir en intériorisant progressivement les effets bénéfiques vécus ou initiés par la formation. Ainsi, on peut supposer qu'un programme de formation qui n'amène pas les participants à être personnellement convaincus des bienfaits d'un nouveau comportement – i.e. qui imposerait l'adoption d'un type de comportement en particulier selon la volonté de l'organisation – ne conduirait pas ces derniers à le transférer de façon durable. L'analyse des témoignages recueillis a également révélé que les impacts positifs des comportements favorisant le développement de la volonté profonde chez les participants de les adopter se rapportent essentiellement à des états de bien-être. Ces derniers peuvent être liés à des changements positifs au niveau personnel, mais également dans leur milieu organisationnel. La reconnaissance de ces effets bénéfiques est ainsi apparue comme un élément marquant du parcours, qui a permis de diriger spontanément les participants au transfert de ces nouvelles façons d'agir en dehors du programme de formation.

Le transfert des nouvelles attitudes et des nouveaux comportements est apparu comme l'étape indiquant la réussite du processus de développement. Si cette recherche propose l'existence de différentes étapes distinctes permettant l'évolution des participants à travers ce processus, il est important de souligner que le passage à travers l'ensemble du parcours s'est avéré se faire de façon très progressive chez les participants. De surcroit, il est indiqué de rappeler que le processus suggéré ne se limite pas à une séquence fixe, ni à une période de temps donnée. Ainsi, les différentes étapes peuvent être amenées à se chevaucher et à se répéter. On peut également penser qu'un participant puisse passer maintes fois à travers une partie ou l'ensemble du processus, en fonction des différentes façons d'agir qu'il décidera d'explorer dans le cadre de son développement personnel. Dans cet ordre d'idée, cette étude appuis également les recherches antécédentes suggérant que le développement des habiletés nécessaires à l'exercice du leadership puisse s'insérer dans un processus continu qui se poursuit tout au long de la vie de l'individu (Avolio et Gardner, 2005 ; Kemptser 2006 ; McDermott, Kidney et Flood, 2011).

Cette recherche relève par ailleurs que la création d'un contexte de laboratoire facilite de façon significative le passage des apprenants d'une étape à l'autre du processus de développement. En vivant des situations réelles, qui proposent des contraintes et des éléments

provocateurs similaires à ceux vécus dans leurs milieux habituels, les participants se voient donnés la possibilité d'effectuer un travail pertinent d'analyse et d'expérimentation de leurs façons d'agir. Tel que suggéré par les recherches entourant l'apprentissage dans l'action (Revans, 1979 ; Marsick et Cerderholm, 1988 ; Bowerman 2003) et le codéveloppement (Payette et Champagne, 1997), il ressort de l'analyse que la simulation d'un contexte organisationnel à l'intérieur de la formation a permis aux participants d'effectuer l'aller-retour entre l'action et la réflexion nécessaire au développement des habiletés visées. Par ailleurs, en leur fournissant des incitatifs à prendre des risques et confronter les inconforts rencontrés et en leur assurant d'un environnement sécuritaire à cet effet, ils sont encouragés à persévérer à gravir les différents paliers de leur parcours de développement. À cet égard, cette étude vient appuyer la recherche de Eich (2008) suggérant qu'une culture favorisant à la fois le *challenge* et le soutien permet dans la formation l'expansion de la zone de confort du participant et l'encourage à mettre à l'essai de nouveaux comportements. L'analyse met aussi en lumière la nécessité soulevée par certains chercheurs de trouver des méthodes non conventionnelles afin d'amener les leaders à surmonter leur résistance à porter un regard sur leurs enjeux et à déjouer leurs mécanismes de défense (Kets de Vries et Kotorov 2007).

Il ressort de cette étude que la pertinence de créer un contexte de développement en laboratoire réside dans le fait de réussir à amener les participants à explorer une multitude de nouvelles façons d'agir pouvant contribuer au développement de leurs habiletés de LA. Si seulement certains des comportements visités lors de la formation semblent être transférés dans le milieu organisationnel aux termes du programme, il apparaît que le programme a amené les participants à prendre connaissance d'une grande quantité de façons d'être et d'agir qu'ils sont susceptibles – i.e qu'ils ont le potentiel ou la volonté – ou non d'adopter. En d'autres termes, en leur permettant d'explorer et d'expérimenter de façon très intense et profonde, la formation les a conduits à découvrir l'ensemble des possibilités de développement qui s'offrent à eux, pour qu'ils puissent ensuite retenir les façons d'agir qui correspondent à leurs aspirations et à leurs besoins en matière de développement ainsi qu'aux circonstances actuelles de leur milieu de transfert.

De multiples facteurs ont influencé le parcours des apprenants dans le cadre de la formation. Ainsi, des caractéristiques liées aux participants, tout comme des caractéristiques liées à la structure et à l'environnement de la formation, peuvent avoir un impact sur une ou plusieurs étapes du processus de développement et ainsi faciliter ou compromettre le parachèvement de celui-ci. Comme l'avaient suggéré précédemment Cooper, Scandura et Schriesheim (2005), l'analyse révèle que la combinaison des pratiques permettant le développement des habiletés liées au LA demande un engagement à moyen ou long terme et, par conséquent, elle nécessite une période de temps supérieur à celle prévue par les programmes de formation traditionnels. Cette étude confirme aussi l'importance déterminante de la présence des autres dans le développement des habiletés de leadership, ce qui a été soulevé précédemment par plusieurs auteurs (Sparrowe, 2005 ; Kempster, 2006 ; Vardiman, Houghton et Jinkerson, 2006 ; Kets de Vries et Korotov, 2007 ; Eich 2008 ; Roche, 2010 ; McDermott, Kidney et Flood, 2011). Cette importance se traduit notamment par l'apport en termes de soutien et de communication rétroactive.

3.1 Le processus de développement et les événements déclencheurs

Suivant ce qui précède, le programme de formation étudié présente de nombreux ingrédients actifs ayant contribuées à l'émergence d'épisodes significatifs pour les participants, leur permettant de franchir les différentes étapes du processus de développement proposé. Ces événements déclencheurs se sont présentés tantôt comme des occasions subtiles, tantôt comme des situations marquantes, toutefois ont-ils en commun d'avoir permis aux participants de cheminer à l'intérieur du processus. Il est intéressant de souligner que les événements déclencheurs mis en lumière dans cette étude s'avèrent souvent associés à une prise de conscience relative au développement de l'individu et favorisent l'accomplissement d'une étape précise. Ainsi, les résultats de l'analyse effectuée suggèrent qu'un événement déclencheur en contexte de formation constitue tout épisode (e.g. un exercice, l'entretien d'une relation, une période de réflexion, etc.) permettant à l'individu de reconnaître des éléments significatifs favorisant le développement de sa conscience de soi, l'identification d'un comportement potentiel à adopter ou l'exploration des effets d'un nouveau comportement lié au LA.

À l'instar de l'hypothèse avancée par Cooper, Scandura et Schriesheim (2005), cette recherche révèle que l'accumulation de multiples petits événements déclencheurs renforcés dans un contexte de formation, à l'opposé des événements majeurs se produisant au cours de la vie des leaders, constitue une orientation prometteuse quant à l'élaboration de programme de formation visant le développement du LA. De surcroit, il ressort de cette étude que l'efficacité des événements déclencheurs programmés réside dans le travail de réflexion et d'analyse qui est encouragé, qui amène les participants à trouver un sens à ces événements et à les lier à la conception de leur leadership ainsi qu'à leur développement.

Ainsi, si l'ensemble du processus a conduit les participants à déployer et transférer de nouvelles habiletés de LA dans leur organisation, il apparaît que c'est une série d'événements déclencheurs produits grâce à des caractéristiques du programme qui a rendu possible leur évolution à travers chacune des étapes. Le modèle théorique proposé par cette recherche constitue une contribution importante aux connaissances sur le développement du LA, puisqu'il est le premier à mettre en évidence l'impact des caractéristiques d'un programme de formation sur les événements déclencheurs vécus par les gestionnaires et leur effet sur développement de leurs habiletés de LA.

3.2 La planification de programmes visant le développement du leadership authentique

Le modèle présenté contribue à aider les professionnels à élaborer de nouveaux programmes de développement du LA ou à améliorer les programmes existants. Par ailleurs, tous les ingrédients actifs soulevés dans cette étude ne présentent pas la même facilité d'application pour les professionnels qui souhaiteraient élaborer ce type de programmes de formation à l'intention de leurs gestionnaires. Le tableau 3.1 suggère différents niveaux de contrôle détenu par les professionnels à l'égard de quelques-uns des principaux éléments présentés dans cette recherche et illustre chacun d'entre eux à l'aide d'exemples concrets d'actions à planifier.

L'analyse révèle que le déroulement des activités de formation dans le cadre de situations réelles est déterminant dans le développement des habiletés visées. Qui plus est, les professionnels de la formation disposent d'un niveau de contrôle élevé sur les actions

Tableau 3.1 : Niveau de contrôle relatif aux différentes actions à planifier dans un programme de formation visant le développement du leadership authentique

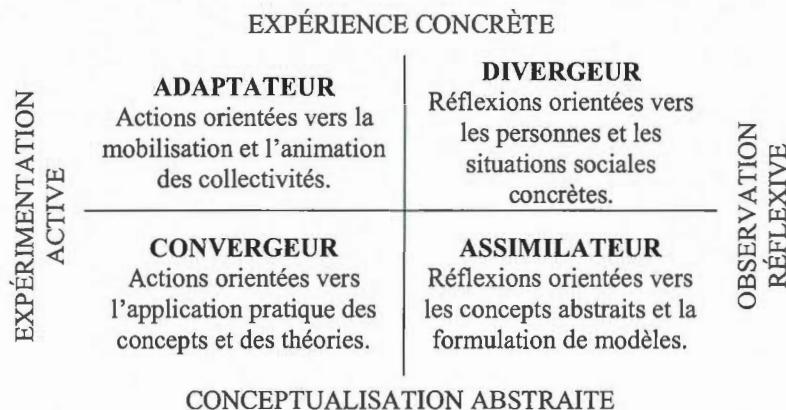
	Niveau de contrôle		
	Faible	Moyen	Élevé
Actions possibles à planifier	Engagement des participants : <ul style="list-style-type: none"> Choisir les participants en fonction de leur volonté personnelle d'intégrer le programme. Considérer l'exclusion du programme des participants qui témoigne d'un niveau d'engagement pouvant nuire à la dynamique du groupe. 	Visite des zones d'inconfort : <ul style="list-style-type: none"> Favoriser l'identification des enjeux de développement suivant les prises de conscience sur soi. Orienter les activités de développement vers les enjeux de développement individuels des participants. 	Simulation organisationnelle : <ul style="list-style-type: none"> Prévoir des contraintes et exigences de travail similaires à celles rencontrées dans le milieu visé pour le transfert. Planifier des activités impliquant des aspects imprévus pour les participants.
	Effet de communauté : <ul style="list-style-type: none"> Choisir des participants occupant des types de fonctions similaires. Favoriser les activités de développement de la proximité entre les individus. 	Effet étai : <ul style="list-style-type: none"> Structurer les activités de formation en encourageant le codéveloppement. Encourager la prise d'engagement par les participants. Choisir un lieu de formation où les participants sont confinés pendant la durée des sessions. 	Rigueur de l'organisation : <ul style="list-style-type: none"> Prévoir un encadrement et des exigences suffisantes pour le déroulement des activités. Temps : <ul style="list-style-type: none"> Prévoir une période de temps suffisante pour l'ensemble des activités prévues par la formation.
	Activités informelles : <ul style="list-style-type: none"> Prévoir des périodes de temps (à l'intérieur ou à l'extérieur de la formation) où les participants peuvent s'adonner à des activités informelles. 	Filet de sécurité : <ul style="list-style-type: none"> Choisir un lieu de formation physiquement isolé. Choisir des participants provenant d'organisations et de milieux différents. Véhiculer les valeurs de respect et de non-jugement afin de favoriser un climat d'apprentissage. 	Effet de répétition : <ul style="list-style-type: none"> Planifier les activités de façon à ce que les participants puissent reproduire à maintes reprises les activités les plus significatives pour leur développement. Développement progressif : <ul style="list-style-type: none"> Envisager différentes étapes de développement s'échelonnant dans le temps.
		Flexibilité de l'organisation : <ul style="list-style-type: none"> Assurer une marge de manœuvre aux formateurs pour qu'ils puissent faire preuve de souplesse dans la gestion des horaires et du choix des activités. 	Utilisation des facteurs favorisant le développement de la conscience de soi et de la transparence <p>Prévoir des activités impliquant des périodes de réflexion, de l'accès à du feedback et des épisodes de partages entre les acteurs.</p>

possibles à prévoir afin de tirer avantage de ce facteur. Cependant, il ressort de l'analyse que beaucoup de situations propices aux apprentissages et se présentant comme étant véridiques pour les participants ont été de nature informelle et dépendent de facteurs difficilement prévisible ou planifiable de la part des organisateurs. Il est important ici de s'attarder à l'importance de la réflexion rattachée aux expériences vécues par les participants dans la formation, qu'elles découlent de situations prévues ou non par la structure du programme. Ainsi, il s'avère considérable pour les organisateurs de s'assurer que l'organisation du programme prévoit des dispositifs permettant aux participants d'utiliser adéquatement les situations formelles et informelles pour se développer. À cet effet, la compétence des formateurs et la qualité des outils de réflexion mis à disposition des participants, sur lesquels les organisateurs ont un niveau de contrôle relativement élevé, apparaissent comme des éléments à considérer afin de tirer un maximum de profit des composantes qu'ils ne peuvent planifier au moment où elles surviennent.

3.3 Le processus de développement et les styles d'apprentissages

Les résultats de cette étude suggèrent que le rythme et la séquence à laquelle les participants ont traversé le processus de développement varient d'un individu à l'autre. Il est possible de penser que leurs différents styles d'apprentissage puissent expliquer en partie cette divergence. En effet, on remarque que certains participants ont accordé plus de temps ou d'effort à certaines étapes, demandant tantôt davantage de réflexion et d'analyse, tantôt davantage d'expérimentation. À cet égard, le modèle théorique des styles d'apprentissage de Kolb (1984) (*voir figure 3.1*) illustre comment chaque individu priviliege certains modes pour apprendre et comprendre en fonction de ses aptitudes. Kolb suggère à cet effet qu'il existe quatre stades d'apprentissage, à savoir 1) l'expérience concrète, 2) l'observation réflexive, 3) la conceptualisation abstraite et 4) l'expérimentation active. Selon le chercheur, un individu doit passer à travers ces quatre étapes afin de réaliser un apprentissage. Il suggère également que ces stades engendrent quatre profils possibles d'apprentissage, définis en fonction de la position de l'apprenant dans le cycle et son déplacement à l'intérieur de ses deux axes (expérience concrète – conceptualisation abstraite / expérimentation active - observation réflexive).

Figure 3.1 Les stades d'apprentissage selon Kolb



Ainsi donc, à travers le processus de développement, on peut penser qu'un participant de style « assimilateur » serait porté à accorder davantage d'attention aux modèles théoriques proposés afin de mieux comprendre les éléments personnels fondamentaux qui initient ses comportements. Inversement, un participant de style « adaptateur » serait susceptible de se concentrer plus rapidement sur l'expérimentation et la recherche d'alternatives à ses façons d'agir. De ce fait, il s'avère profitable pour les élaborateurs de programmes de formation de s'assurer de passer suffisamment de temps dans chacune des différentes étapes du processus en fonction, tenant compte des quatre stades d'apprentissages individuels. Source : Figure adapté de Kolb (1984) et Rivard (2009)

3.4 Le développement de la conscience de soi, préalable incontournable du transfert

Cette étude révèle l'importance considérable d'amener les participants à accroître leur conscience de soi et des autres dans le processus de développement des habiletés de LA. L'importance de l'étape de développement de la conscience semble résider notamment dans la capacité du programme à amener les participants à bien cerner leurs forces et leurs faiblesses et à distinguer celles qu'ils laissent voir aux autres de celles qu'ils choisissent de masquer. Le modèle de la fenêtre de Johari proposé par Luft et Ingham (1955) (*voir figure 3.2*) peut nous aider à mieux illustrer cette idée. Selon ces derniers, il existe chez l'individu quatre différentes aires de conscience – i.e. l'aire publique, l'aire aveugle, l'aire privée et l'aire inconsciente – qui déterminent la perspective qu'a l'individu ainsi que les autres personnes qui l'entourent sur ses façons d'agir et de penser.

Figure 3.2 : Modèle de la fenêtre de Johari

Information	Connu de soi	Inconnu de soi
Connues des autres	Aire publique	Aire aveugle
Inconnues des autres	Aire privée	Aire inconsciente

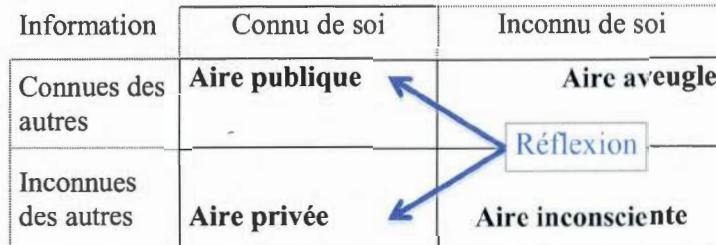
Source : Luft et Ingham (1955)

Ainsi, les façons qu'ont les individus de se comporter, de même que les besoins, les craintes et les valeurs qui en sont initiateurs, sont répartis à l'intérieur de ces aires, selon que la personne ait conscience de ces éléments ou non et qu'elle les affiche aux autres ou non. Dans le cadre du programme étudié, il ressort que certaines caractéristiques des activités de formation (e.g. la réflexion, la rétroaction et le partage) ont contribué au déplacement des composantes vers des aires de conscience accrue – c'est-à-dire que les participants ont été conduits à prendre connaissance de ces éléments ou à les afficher aux autres.

Tout d'abord, il apparaît que les activités de réflexion ont amené les participants à avoir une meilleure connaissance de leurs attitudes et comportements, ainsi que des éléments personnels qui y sont sous-jacents (*voir figure 3.3*). Dans le même ordre d'idées, l'accès à du feedback de la part des acteurs au sein de la formation a favorisé chez les participants la reconnaissance d'éléments relatifs à leurs façons d'agir qu'ils ne percevaient pas auparavant (*voir figure 3.4*). Enfin, en prenant part à des activités basées sur les échanges entre les individus, les participants ont su augmenter la portion des éléments les concernant qui sont connus des autres. En d'autres termes, les activités liées au partage ont permis aux participants de s'afficher davantage aux autres (*voir figure 3.5*).

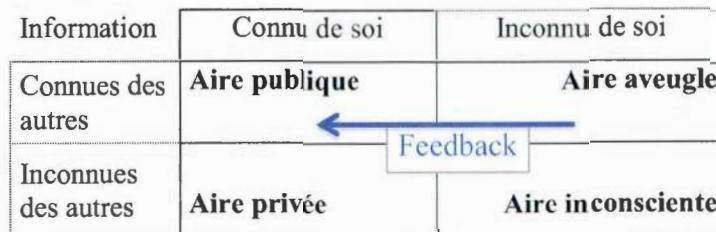
Selon ce qui précède, le fait de prévoir des activités impliquant des périodes de réflexion, de l'accès à du feedback et des épisodes de partage entre les individus est susceptible de favoriser l'accroissement de la conscience de soi et la transparence des participants. L'aire publique (où les façons d'agir de l'individu sont connues de lui-même et des autres) pouvant

Figure 3.3 : Impact des activités de réflexion sur la connaissance de soi



Source : Figure inspirée de Luft et Ingham (1955)

Figure 3.4 : Impact du feedback sur la connaissance de soi



Source : Figure inspirée de Luft et Ingham (1955)

Figure 3.5 : Impact des activités de partage sur la transparence



Source : Figure inspirée de Luft et Ingham (1955)

être associées à une grande authenticité de la part de l'individu, il devient pertinent pour les professionnels souhaitant élaborer des programmes de formation visant le développement du LA se mettre en place des activités orientées à cet effet. Il s'agit d'un constat d'autant plus intéressant, puisqu'il s'agit d'actions sur lesquelles ils détiennent un niveau de contrôle élevé.

3.5 La conscience et la compétence : les stades d'apprentissage

Si l'objectif ultime d'une formation est en général d'amener les apprenants à maîtriser consciemment de nouvelles compétences (Rivard, 2009), la notion de transfert ressortant de l'analyse effectuée dans cette étude implique chez les participants de mettre en pratique les nouvelles habiletés acquises de façon à ce qu'elles deviennent progressivement instinctive – c'est-à-dire inconsciente. À cet effet, Coureau (1993, dans Rivard, 2009) suggère que l'apprentissage chez l'individu se réalise à travers un cycle comprenant quatre phases (*voir* Figure 3.6), à savoir l'incompétence inconsciente, l'incompétence consciente, la compétence consciente et la compétence inconsciente. Chacune des phases reflète la situation de l'individu quant à son niveau de compétence et son niveau de conscience. Dans la dernière phase du cycle, les nouvelles habiletés sont complètement intégrées, si bien que l'individu ne reconnaît plus qu'elles sont le fruit d'un apprentissage et il les considère comme naturelles.

Figure 3.6 : Le cycle d'apprentissage selon Coureau

		AXE DE CONSCIENCE	
		Individu inconscient de la situation	Individu conscient de la situation
AXE DE COMPÉTENCE	Individu incompté	1. INCOMPÉTENCE INCONSCIENTE (L'apprenant ne sait pas qu'il ne sait pas)	2. INCOMPÉTENCE CONSCIENTE (L'apprenant sait qu'il ne sait pas)
	Individu compétent	4. COMPÉTENCE INCONSCIENTE (L'apprenant ne sait plus qu'il sait)	3. COMPÉTENCE CONSCIENTE (L'apprenant sait qu'il sait)

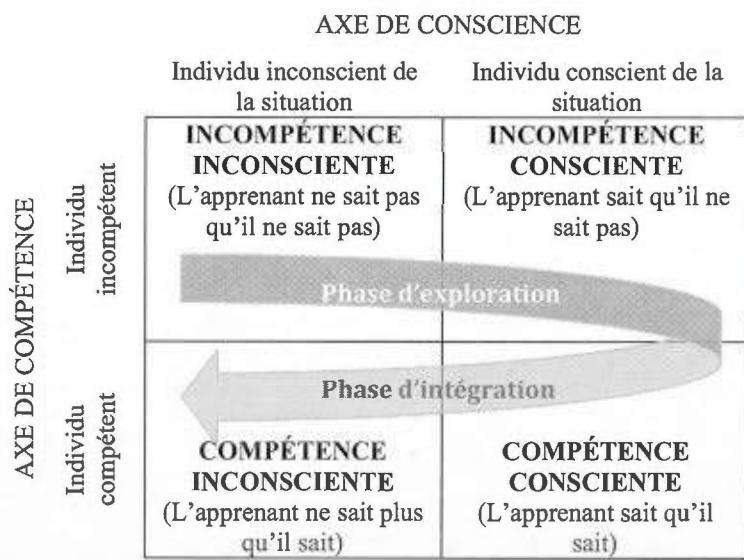
Source : Figure adaptée de Rivard (2009)

Au moment où ils ont été interrogés, les participants ont laissé entendre qu'ils se situaient à différents stades d'apprentissage quant à leurs nouvelles habiletés. Alors que certains ont montré qu'ils se trouvaient encore au stade d'incompétence consciente, en mentionnant par exemple qu'ils « ont encore des choses à travailler », d'autres ont indiqué qu'ils ont

développé ce qu'ils appellent des « lumières », des « radars » ou encore des « réflexes » en faisant référence à leurs nouvelles habiletés, ce qui laisse penser qu'ils se situent plutôt au stade de compétence consciente. Pour certains participants, les habiletés sont devenues plus « intégrées » ou « naturelles ». À cet égard, l'étude suggère qu'à mesure que les participants mettront leurs nouvelles habiletés en pratique, moins ils auront besoin d'y penser et plus elle deviendra inconsciente. C'est ainsi qu'ils parviendront à l'ultime étape du processus de développement, à savoir le transfert dans les autres milieux que la formation.

À la lumière de ce qui précède, un lien peut être établi entre les deux phases du processus de développement proposé ainsi que modèle de Coureau relatif aux stades d'apprentissage. Ainsi, cette étude suggère qu'au cours de la phase d'exploration (i.e. le développement de la conscience, l'identification de comportements potentiels et la mise à l'essai), les participants sont susceptibles d'atteindre les stades d'incompétence inconsciente et d'incompétence consciente. Dès lors qu'ils subissent l'élément déclencheur leur permettant d'accéder à la phase d'intégration, on peut penser qu'ils deviennent conscients de l'acquisition de leur nouvelle habileté (*voir figure 3.7*).

Figure 3.7 : Le processus de développement du leadership authentique à l'intérieur du cycle d'apprentissage



Source : Figure adaptée de Rivard (2009)

Enfin, cette recherche suggère que les participants parviennent à l'aboutissement de leur processus de développement lorsqu'ils atteignent le stade de compétence inconsciente et qu'ils mettent en pratique leurs nouvelles habiletés de façon instinctive.

3.6 Les limites et les biais de l'étude

Cette recherche s'est penchée sur le développement des habiletés de LA des participants dans le cadre d'un programme de formation d'une durée de trois ans. Les participants rencontrés venaient alors tout juste de compléter une, deux ou trois années du programme. Le fait qu'ils n'aient pas pour l'ensemble terminé la totalité du programme au moment où ils ont été interrogés peut constituer un biais en ce que cela peut influencer leur capacité d'avoir une perspective globale relativement à certains aspects du programme, notamment sa structure, sa progression, sa durée, etc. De plus, les données recueillies pour l'analyse relèvent de perceptions subjectives, les participants ayant été appelés à partager leur expérience quant au développement et au transfert auto-perçus des habiletés. De surcroit, l'analyse des témoignages recueillis a été effectuée par un seul chercheur. Or, l'accord inter-juges dans un contexte de recherche qualitative peut permettre d'assurer une meilleure précision des considérations.

Par ailleurs, le mode d'échantillonnage proximal utilisé pour constituer le bassin de candidats à rencontrer est également susceptible de teinter les résultats de cette recherche. À cet égard, il est indiqué de mentionner que les participants se sont engagés de façon volontaire dans le présent projet de recherche, de même que dans le programme de formation en question. On peut donc supposer que le niveau d'engagement ou d'engouement des participants interrogés face à un tel programme de formation soit supérieur à celui de l'ensemble des gestionnaires québécois. De surcroit, les résultats auraient été d'autant plus probants si plus d'un programme de formation similaire avait fait l'objet de cette étude, toutefois une telle démarche est difficilement envisageable en raison du faible nombre de programmes présentant les caractéristiques recherchées.

La principale limite de cette analyse est qu'elle met en lumière le transfert des apprentissages des participants en cours de formation ou ayant complété la formation depuis une courte

période de temps – i.e. entre un et quatre mois. Des recherches additionnelles seraient pertinentes afin d'évaluer le transfert des habiletés sur un épisode de temps supérieur – i.e. plus d'un an –, permettant ainsi de valider la durabilité des acquis.

CONCLUSION

Cette recherche a été menée dans le but d'examiner le processus par lequel des gestionnaires font l'acquisition des habiletés nécessaires à l'exercice du LA dans le cadre d'un programme de formation novateur. Il s'agit, à notre connaissance, de la première étude empirique à explorer les effets des caractéristiques d'un programme de formation sur les événements déclencheurs vécus par les gestionnaires et leur effet sur développement de leurs habiletés. Ce projet de recherche est le résultat d'une démarche d'envergure, rassemblant des témoignages en profondeur recueillis auprès qu'un grand nombre de gestionnaires. La réalisation d'une analyse de contenu thématique émergente rigoureuse a permis de mettre en lumière un phénomène complexe et jusqu'à maintenant encore nébuleux.

Cette étude contribue de façon importante aux connaissances en sciences de la gestion et confirme la nécessité de se diriger vers des approches de formation non traditionnelles afin de développer le LA au sein des organisations. Elle révèle l'efficacité du jumelage de plusieurs techniques de formation et des approches inspirées de l'apprentissage dans l'action quant au développement des habiletés personnelles nécessaires à l'exercice du LA. Enfin, elle témoigne de la nécessité d'adopter des méthodes permettant d'amener les leaders d'aujourd'hui à s'approprier leur leadership et à prendre en charge leur développement.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

J'aimerais que vous me rapportiez quelques expériences spécifiques survenues dans le cadre de la formation, ou initiées par la formation, qui ont été significatives dans votre développement à titre de leader. Pour cela, référez-vous à l'ensemble des activités du programme (exercices individuels ou de groupe, activités de coaching, de réflexions, comités, projets de mobilisation, relation avec les animateurs, les collègues, etc.)

Pour chaque expérience que je vous demanderai de décrire, essayez autant que possible d'évaluer son intensité, de décrire le contexte, les actions ou les pensées qui l'ont précédée ou suivie ainsi que ses retombées.

1. Avez-vous vécu une ou des expériences dans le cadre de la formation où vous avez senti un changement important au niveau de votre connaissance de soi en tant que leader; en d'autres mots, où vous avez fait la découverte importante de certains aspects de vous-même que vous ne perceviez pas auparavant (valeurs, attitudes, comportements, etc.) ?
2. Y a-t-il une ou des expériences vécues dans le cadre de la formation qui ont changé significativement votre ouverture face aux autres ou votre façon de réagir face à l'opinion des autres en tant que leader?
3. Y a-t-il une ou des expériences vécues dans le cadre de la formation, qui ont changé significativement votre façon d'agir et de prendre des décisions en tant que leader ? Dans quel sens ?
4. Avez-vous vécu une ou des expériences dans la formation à la suite de laquelle vous avez senti un changement important dans la façon d'afficher vos émotions face aux autres ou dire ce que vous pensez réellement, toujours dans votre rôle de leader.
5. Si vous ne l'avez pas déjà mentionné, pouvez-vous me décrire le ou les événements survenus dans le cadre de la formation qui ont été les plus marquants quant au développement de votre leadership ? Si déjà mentionné, lequel et pourquoi ?
6. Aujourd'hui, quelle est l'importance de cette formation dans votre capacité d'être un « bon » leader. Pourquoi ?
- (Une fois 6. Répondu) : À quelle(s) caractéristique(s) du programme attribuez-vous son efficacité ?
7. Pouvez-vous me donner des exemples récents de situations où vous avez réagi d'une façon nouvelle face à une problématique et que vous attribuez au programme de formation?

8. Nous avons terminé. Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter ?

*** Cesser l'enregistrement**

9. Peut-être a-t-on abordé des sujets délicats pour vous ? Comment vous sentez-vous ? (S'il y a lieu, clarifier, recadrer et dédramatiser l'entretien)

Remercier chaleureusement le répondant pour sa participation !

ANNEXE B

PROTOCOLE D'ENTREVUE⁷

Saluer chaleureusement le répondant et me présenter.

Expliquer les éléments suivants :

Le but de l'entretien (souligner clairement que le but n'est pas d'évaluer le répondant, mais plutôt de comprendre le fonctionnement du programme, ainsi que ses composantes favorisant particulièrement le développement du leadership, à l'aide des expériences vécues par les participants).

Le déroulement de l'entretien :

- je poserai quelques questions; le répondant peut prendre le temps dont il a besoin pour y répondre.
- l'entretien durera entre 60 et 90 minutes.
- je procéderai à l'enregistrement afin de pouvoir retranscrire l'entretien.
- je respecte un code déontologique :
 - l'analyse sous anonymat
 - confidentialité des données
 - le répondant peut choisir de ne pas répondre ou de cesser l'entretien en tout temps.

Ensuite :

Demander l'autorisation que des extraits de l'entretien puissent servir d'exemples pour présenter les résultats sans indication sur son identité personnelle. OUI _____ NON _____

Demander au répondant s'il a des questions et y répondre.

Vérifier le bon fonctionnement de l'enregistreur.

Demander au répondant s'il est prêt à débuter; si oui, commencer l'enregistrement.

Pendant l'entretien, si une réponse ne me paraît pas claire ou incomplète, faire une reformulation de l'idée exprimée, demander un exemple, des explications, des éclaircissements.

À la fin de chaque réponse, demander sous différentes formes au répondant s'il a d'autres choses à ajouter, pour s'assurer qu'il a pu exprimer tout ce qu'il voulait.

En cas de doute, vérifier si le répondant consent à poursuivre.

*Attention à : tolérance aux silences, ne pas couper ou terminer les phrases du répondant.

⁷ Adapté du modèle de Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.

RÉFÉRENCES

- Amit, K., Popper, M., Gal, R., Mamane-Levy, T., et Lisak, A. (2009). Leadership-shaping experiences: a comparative study of leaders and non-leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(4), 302-318.
- Ardichvili, A., et Manderscheid, S. (2008). Emerging Practices in Leadership Development : An Introduction. *Advances in Developing Human Resources*, 10(5), 619-631.
- Avey, J. B., Patera, J. L., et West, B. J. (2006). The Implications of Positive Psychological Capital on Employee Absenteeism. *Journal of Leadership et Organizational Studies*, 13(2), 42-60.
- Avolio, B. J., et Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., et May, D. R. (2004). Unlocking the mask: a look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823.
- Barling, J., Christie, A., et Houghton, C. (2011). Leadership. APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol 1: Building and developing the organization, APA Handbooks in Psychology. (p. 183-240). Washington, DC, US : American Psychological Association.
- Bass, B. M., Waldman, D. A., Avolio, B. J., et Bebb, M. (1987). Transformational Leadership and the Falling Dominoes Effect. *Group et Organization Management*, 12(1), 73-87.
- Bass, B. M., et Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, California : Sage Publications, Inc.
- Bennis, W. G., et Thomas, R. J. (2002). Crucibles of leadership. *Harvard Business Review*, 80(9), 39-42.
- Bowerman, J. K. (2003). Leadership development through action learning: an executive monograph. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 16(6), VI-XIII.
- Brown, M. E., Trevino, L. K., et Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational behavior and human decision processes*, 97(2), 117-134.
- Cayer, M., et Baron, C. (2006). Développer un leadership postconventionnel par une formation à la présence attentive. [Developing post-conventional leadership through a mindfulness training program.]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 27(1), 257-271.

- Conger, J. A., et Kanungo, R. N. (1987). Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 12(4), 637-647.
- Cooper, C. D., Scandura, T. A., et Schriesheim, C. A. (2005). Looking forward but learning from our past: Potential challenges to developing authentic leadership theory and authentic leaders. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 475-493.
- Darvish, H., et Rezaei, F. (2011). The impact of authentic leadership on job satisfaction and team commitment. *Management et Marketing*, 6(3), 421-436.
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613.
- Deci, E. L., Connell, J. P., et Ryan, R. M. (1989). Self-Determination In A Work Organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.
- DeRue, D. S., et Wellman, N. (2009). Developing leaders via experience: The role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 859-875.
- Dirks K. T. et Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership : Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611-628.
- Eich, D. (2008). A Grounded Theory of High-Quality Leadership Programs: Perspectives From Student Leadership Development Programs in Higher Education. *Journal of Leadership et Organizational Studies*, 15(2), 176-187.
- Endrissat, N., Muller, W. R., et Kaudela-Baum, S. (2007). En Route to an Empirically-Based Understanding of Authentic Leadership. *European Management Journal*, 25(3), 207-220.
- Forest, J., Crevier-Braud, L., Gagné, M. (2009). Mieux comprendre la motivation au travail. *Effectif*, 12, 23-27.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., et Walumbwa, F. (2005). « Can you see the real me? » A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
- Gardner, W. L., et Schermerhorn Jr., J. R. (2004). Unleashing Individual Potential: Performance Gains Through Positive Organizational Behavior and Authentic Leadership. *Organizational Dynamics*, 33(3), 270-281.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- George, W. W. (2003). *Authentic leadership: rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco, California : Jossey-Bass.

- Goleman, D. (2002). *The new leaders : Emotional intelligenc at work*. London : Little, Brown.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership : a journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York : Paulist Press.
- Gregory, P. (2010). Ethical leadership. *Training Journal*, 44-47.
- Grint, K. (2007). Learning to Lead: Can Aristotle Help Us Find the Road to Wisdom? *Leadership*, 3(2), 231 -246.
- Harter, S. (2002). Authenticity. *Handbook of Positive Psychology* (p. 382-394). Oxford : University Press Oxford.
- Ilie, R., Morgeson, F. P., et Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 373-394.
- Kegan, R. (1980). Making Meaning: The Constructive-Developmental Approach to Persons and Practice. *Personnel & Guidance Journal*, 58(5), 373-380.
- Kempster, S. (2006). Leadership learning through lived experience: A process of apprenticeship? *Journal of Management and Organization*, 12(1), 4-22.
- Kernis, M. H., et Goldman, B. M. (2005). From Thought and Experience to Behavior and Interpersonal Relationships: A Multicomponent Conceptualization of Authenticity. Dans A. Tesser, J. V. Wood, et D. A. Stapel (Éd.), *On building, defending and regulating the self : A psychological perspective* (p. 31-52). New York : Psychology Press.
- Kets de Vries, M., et Korotov, K. (2007). Creating Transformational Executive Education Programs. *Academy of Management Learning et Education*, 6(3), 375-387.
- Kohlberg, L., et Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2), 53-59.
- Kolb, D. A. (1984). *Expériencial Learning: Experience as The Source of Learning and Dévelopement*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu : de la théorie à la pratique : la méthode Morin-Chartier*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Long, S. F. (2004). Really ...why do executives attend executive education programmes? *The Journal of Management Development*, 23(7/8), 701-714.
- Luft J. et Ingham H. (1955). *The Johari Window: A Graphic Model for Interpersonal Relations*, Oakland, California : University of California Western Training Laboratories.

- Luthans, F., et Avolio, B. (2003). Authentic leadership: A positive development approach. Dans K. S. Cameron, J. E. Dutton, et R.E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship*, (p. 241–258). San Francisco, California : Berrett-Koehler.
- MacGregor, J. B. (1978). *Leadership*. New York : Harper et Row.
- Marsick, V. J., et Cederholm, L. (1988). Developing Leadership In International Managers- An Urgent. *Journal of World Business*, 23(4), 3-11.
- May, D. R., Chan, A. Y. L., Hodges, T. D., et Avolio, B. J. (2003). Developing the Moral Component of Authentic Leadership. *Organizational Dynamics*, 32(3), 247-260.
- Mazutis, D., et Slawinski, N. (2008). Leading Organizational Learning Through Authentic Dialogue. *Management Learning*, 39(4), 437-456.
- McCauley, C. D., Drath, W. H., Palus, C. J., O'Connor, P. M. G., et Baker, B. A. (2006). The use of constructive-developmental theory to advance the understanding of leadership. *Leadership Quarterly*, 17(6), 634-653.
- McCrimmon, M. (2010). A new role for management in today's post-industrial organization. *Ivey Business Journal Online*, 1.
- McDermott, A., Kidney, R., et Flood, P. (2011). Understanding leader development: learning from leaders. *Leadership et Organization Development Journal*, 32(4), 358-378.
- McKenna, B., Rooney, D., et Boal, K. B. (2009). Wisdom principles as a meta-theoretical basis for evaluating leadership. *Leadership Quarterly*, 20(2), 177-190.
- Novicevic, M. M., Harvey, M. G., Buckley, M R. Brown, J. A. Evans, R. (2006). Authentic leadership: A historical perspective. *Journal of Leadership et Organizational Studies*, 13(1), 64-76.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997) *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue Des Sciences De l'Education Montréal*, 9(3) 369-378.
- Puente, S., Crous, F., et Venter. (2007). The role of a positive trigger event in actioning authentic leadership development. *SA Journal of Human Resource managementT*, 5(1), 11-18.
- Quinn, R. E. (2004). Building the bridge as you walk on it. *Leader to Leader*, 2004(34), 21-26.
- Revans, R. W. (1979). The Nature of Action Learning. *Management Learning*, 10(1), 3-23.
- Rivard, P. (2009). La gestion de la formation en entreprise. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

- Robinson, G. S., et Wick, C. W. (1992). Executive development that makes a business difference. *Human Resource Planning*, 15, 63–76.
- Roche, M. (2010). Learning authentic leadership in new zealand: A learner-centred methodology and evaluation. *American Journal of Business Education*, 3(3), 71-79.
- Schermerhorn, J. R., et McCarthy, A. (2004). Enhancing Performance Capacity in the Workplace: A Reflection on the Significance of the Individual. *Irish Journal of Management*, 25(2), 45-60.
- Shamir, B., et Eilam, G. (2005). « What's your story? » A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395-417.
- Sparrowe, R. T. (2005). Authentic leadership and the narrative self. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 419-439.
- Thach, E. C. (2002). The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness. *Leadership et Organization Development Journal*, 23(3/4), 205-214.
- Van Velsor, E., et McCauley, C. D. (2004). Our view of leadership development. Dans C. D. McCauley et E. Van Velsor (Eds.), *The center for creative leadership handbook of leadership development* (2nd ed., p. 1-22). San Francisco : Jossey-Bass.
- Vardiman, P. D., Houghton, J. D., et Jinkerson, D. L. (2006). Environmental leadership development: Toward a contextual model of leader selection and effectiveness. *Leadership et Organization Development Journal*, 27(1/2), 93-105.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., et Peterson, S. J. (2008). Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126.
- Weber, M. (1947) *The theory of social and economic organization*. (Traduction A.M Henderson et T. Parsons) New York : Oxford University Press.
- Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Schriesheim, C. A., et Dansereau, F. (2008). Authentic leadership and positive organizational behavior: A meso, multi-level perspective. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 693-707.
- Youssef, C. M., et Luthans, F. (2007). Positive Organizational Behavior in the Workplace. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.