L'Apprentissage Transformationnel dans le Développement du Leadership

Sophie Ménard
Université d'Ottawa, Canada

Résumé

Le présent article porte sur le développement du leadership transformationnel comme alternative au paradigme traditionnel du leadership et capable de répondre aux besoins des organisations du 21^e siècle. Afin de mieux situer le cadre qui a permis l'émergence du concept du leadership transformationnel, l'article débute par un survol de l'évolution du construit du leadership au cours des 100 dernières années, suivi d'une description de certains grands défis auxquelles sont confrontées les organisations d'aujourd'hui et liés autant à leurs contextes internes qu'externes.

« Leadership », ce terme polysémique, prend un tout nouveau sens dans ce 21^e siècle où la conscience de soi et des autres, l'authenticité dans le dialogue, le travail d'équipe et la pensée systémique sont devenus des compétences clés d'un nouveau paradigme du leadership. La revue de littérature sur l'apprentissage des adultes en milieu de travail révèle que l'apprentissage transformationnel offre sans doute les meilleures chances d'apprentissage durable et, donc, transformationnel et qu'il favorise, du même coup, le développement du leadership transformationnel. L'article propose une structure de programme de développement d'un leadership transformationnel adapté aux réalités du 21^e siècle et qui pourra mieux répondre aux besoins actuels des organisations. De plus, en lien avec la même épistémologie que le leadership transformationnel, le programme favorise l'apprentissage transformationnel pour développer le leadership transformationnel.

1. Introduction

En dépit de la quantité d'études consacrées au leadership, les contours de celui-ci s'avèrent toujours aussi imprécis et transcendent les frontières des diverses disciplines qui l'ont abordé. Comme l'a écrit el Mostafa Bensalem (2013) :

« Tous ces travaux font incontestablement du leadership un des phénomènes les plus complexes auxquels s'est heurtée la recherche organisationnelle et psychologique, renforcée d'apports d'obédiences scientifiques multiples et variées, de l'anthropologie aux sciences de gestion, en

passant par l'ethnologie, la sociologie et la psychologie [1]. » Les premières approches en matière de leadership, qui considéraient uniquement la personne du leader, ont depuis cédé le pas à des approches élargies qui ont reconnu que l'efficacité du leadership ne relève pas uniquement du leader, mais plutôt d'un éventail de facteurs sur lesquels le leader exerce une influence variable. Il n'y a là rien de surprenant, puisque le leadership bon ou mauvais s'exerce auprès d'une communauté disparate d'individus complexes. Son étude exige donc une approche multidisciplinaire et la prise en compte d'une large gamme de facteurs et de leurs effets. Ainsi, l'exercice du leadership est non seulement tributaire du contexte organisationnel, mais également des contextes sociaux, culturels et professionnels passés et présents propres au leader lui-même et à chacun des membres des équipes avec lesquelles le leader doit collaborer.

La multiplicité des approches et des théories élaborées en matière de leadership témoignent de contextes organisationnels soumis à de perpétuels changements. Pour cette raison, les conceptions archaïques du leadership n'ont plus leur place dans les organisations contemporaines.

Mais comment le leadership doit-il être exercé, au 21^e siècle? Le présent article a pour objectif de présenter le concept du leadership transformationnel et d'expliquer comment celui-ci peut répondre aux défis et aux besoins des organisations d'aujourd'hui. L'article débutera par un survol des différentes conceptions du leadership élaborées au cours du 20^e siècle et tentera d'expliquer pourquoi celles-ci ne répondent plus aux besoins des organisations d'aujourd'hui. Il expliquera également pourquoi l'exercice du leadership ne se rapporte pas à l'acquisition de compétences, mais plutôt à l'adoption et au développement de comportements précis. Ceci exige que les leaders du 21^e siècle altèrent leur paradigme traditionnel afin d'accorder plus de place à l'établissement de relations bidirectionnelles de qualité avec les membres de leurs équipes. Pour ce faire, ils doivent miser sur le dialogue intrapersonnel et interpersonnel et sur la qualité de leur présence auprès d'eux-mêmes et des autres. Enfin, l'article présentera

des pistes d'apprentissage et de développement durables pour favoriser l'exercice soutenu d'un leadership conscient et conforme aux besoins des organisations du 21^e siècle.

2. Survol des conceptions du leadership depuis le dernier siècle

Au début du 20^e siècle, les conceptions du leadership reposaient essentiellement sur la personne du leader, l'autorité liée à sa fonction et les traits de personnalité qui lui permettraient d'atteindre les objectifs organisationnels et d'exercer son influence au sein de l'organisation. [1].

Dès la fin des années 1940, cependant, des chercheurs reconnaissaient l'impossibilité de déterminer un trait de caractère ou une caractéristique qui permettrait de reconnaître un leader parmi les membres de son groupe [2]. Les chercheurs ont alors commencé à examiner le leadership depuis d'autres points de vue que celui du leader, notamment ceux des membres de son équipe. Les recherches réalisées ont constaté l'importance de leurs rôles pour l'atteinte des résultats organisationnels et ont examiné la capacité des leaders à mobiliser, motiver et influencer l'engagement et la productivité de leur personnel. Ces études ont donné naissance à un éventail d'approches.

L'approche comportementale suppose que la capacité d'un individu à exercer du leadership repose sur sa capacité à développer ou acquérir un certain nombre de comportements favorables à la mobilisation de son personnel [1]. L'approche situationnelle se rattache à des facteurs contextuels comme le type de travail, l'environnement et les caractéristiques des membres d'équipe. Cette approche a donné naissance aux théories de la contingence — dont le modèle de contingence de Fiedler, à la théorie trajet-but, à la théorie situationnelle de Hersey et Blanchard et à la théorie LMX ou théorie des échanges leader-membre d'équipe [1].

La théorie du leadership transactionnel, qui remonte au début des années 1980, s'appuie sur des principes économiques et implique que ceux qui suivent le leader sont conscients de leurs besoins. Le rôle du leader transactionnel est donc perçu essentiellement depuis la reconnaissance des besoins de ses membres et l'actualisation de ce rôle [2].

Dans la théorie du leadership transformationnel, née elle aussi au cours des années 1980, le leader amène ses membres d'équipe à voir au-delà de leur intérêt personnel grâce à son charisme (« idealized influence »), sa capacité à les inspirer et à les stimuler intellectuellement, ainsi que la considération qu'il accorde à chacun d'eux [3]. Le charisme réfère à la figure de modèle du leader qui suscite la fidélité, la

confiance et le respect d'autrui. Sa capacité d'inspirer permet aux employés de développer leur confiance en eux-même et un intérêt marqué pour leur travail, au point où ils parviennent à se dépasser. Pour stimuler intellectuellement ses membres d'équipe, le leader a recours à la réflexion critique pour la résolution des problèmes et il leur démontre de la considération en reconnaissant de façon personnalisée la contribution de chacun des membres. Ces quatre facteurs décrivent le leadership transformationnel tel qu'élaboré par Bass.

On observe dans les récents scandales corporatifs et les comportements douteux de certains leaders ont amené le public et la communauté des chercheurs sur le leadership à porter une attention accrue aux questions de moralité, de probité, de valeurs et d'intégrité [2]. Les théories les plus récentes sur le leadership tentent d'incorporer des principes d'honnêteté et de spiritualité, ce qui comprend un leadership éthique, spirituel et authentique. En effet, on fait référence à la démonstration d'une conduite normative appropriée à travers des actions personnelles et des relations interpersonnelles, et la promotion d'une telle conduite au sein de ses membres par des communications bidirectionnelles, du renforcement et la prise de décision. Le leadership spirituel se concentre sur la capacité du leader à combler les besoins spirituels de ceux qui le suivent. L'intégrité, l'honnêteté et l'humilité sont considérées comme des qualités essentielles, qui permettront au leader spirituel d'établir sa crédibilité, d'inspirer la confiance au sein de son équipe et de parvenir à une constance entre l'être et le faire [2].

Pour d'autres, le leadership est un processus social interactif par lequel un leader, du fait de son « autorité », de son projet, de sa personnalité, de ses attitudes et comportements, réussit à obtenir l'adhésion libre et volontaire et donc la coopération de la plupart des personnes et des équipes de son organisation [4].

Les théories et les recherches menées au cours du dernier siècle doivent être considérées depuis deux principes : la source (locus) du leadership et son mécanisme, c'est-à-dire la façon dont la source du leadership exerce son influence. La première peut être le leader lui-même, les membres de son équipe, une dyade leader-membres d'équipe, la collectivité, ou encore, le contexte propre à chaque situation. Les mécanismes du leadership pourraient être classés en quatre catégories : traits, comportements, cognition, et affect — c.-à-d. les sentiments et les émotions liés au leadership [2].

Ainsi, il ne s'agit pas de l'art d'influencer, de changer les comportements, d'exercer son autorité, ni de communiquer des valeurs. Pour ces auteurs, le leadership consiste à transmettre ses convictions. Ils distinguent le leadership des sources du leadership qui peuvent s'appliquer autant au leadership qu'à une

influence plus générale. Ainsi, le savoir, l'argent, le statut et des qualités personnelles comme l'autorité et la force sont des sources d'influence qui ne sont pas nécessairement des sources de leadership, mais plutôt une association à un statut social rattaché à la réussite. Le leadership soutenu par ses convictions six grandes caractéristiques :

- Leçon 1 : Le leadership peut être orienté vers le « bon » comme vers le « mauvais »
- Leçon 2 : Le leadership ne se réduit pas à la sphère d'autorité
- Leçon 3 : Le leadership ne concerne pas uniquement le changement
- Leçon 4 : Le leadership est toujours localisé.
- Leçon 5 : Le leadership peut être exercé par tout le monde.
- Leçon 6 : Le leadership n'est ni inné ni acquis [5].

Ces leçons font écho à une recherche menée par l'armée américaine (United States Army War College, 2004), qui avait pour objectif de contribuer à la préparation opérationnelle et la force institutionnelle de l'armée en lui fournissant des informations et des recommandations en matière de leadership à l'échelon divisionnaire. L'étude avait été conçue pour contribuer à d'autres domaines de la formation, de l'instruction, de la sélection et du développement des officiers en identifiant les comportements essentiels à l'efficacité des leaders contemporains, et en suggérant des méthodes pour enseigner ces comportements. L'étude visait l'observation de comportements, plutôt que de compétences inhérentes ou de traits psychologiques, qu'adoptent les officiers pour diriger et motiver les autres et créer des climats de commandement qui soutiennent une excellence opérationnelle soutenue. En identifiant précisément les comportements des leaders qui entraînent une perception positive ou négative du leadership, on disposerait d'une assise en vue de conclusions et de recommandations en vue d'un système pour le développement de leaders militaires. Le style personnel de leadership d'un commandant divisionnaire demeure un facteur unique et important pour déterminer la qualité du climat de commandement, même lorsque la division est dispersée et engagée dans des opérations complexes et diversifiées. Certains comportements de leaders s'avèrent particulièrement déterminants pour le succès du leadership des commandants divisionnaires. Ces comportements permettent également de distinguer les bons des mauvais leaders. Ils comprennent la liste des « 12 grands ». La consolidation d'équipe, horizontale et verticale, ainsi que le coaching de rendement sont souvent deux de ces compétences spécifiques. Comme le processus de sélection du commandement au niveau divisionnaire établit le bassin depuis lequel les commandants divisionnaires sont éventuellement

sélectionnés, les critères de sélection doivent tenir compte des habiletés interpersonnelles autant que des habiletés techniques. Un climat de commandement sain est essentiel pour une efficacité organisationnelle durable est crucial pour améliorer l'agilité et l'initiative d'une petite unité lors de campagnes comme l'OIF (Operation Iraqi Freedom [ndlr]). Il n'y a toutefois que peu de programmes académiques ou de formation qui enseignent comment examiner, mettre sur pied et maintenir des climats de commandement.

Au final, cette étude vient confirmer l'effet multiplicateur qu'exerce le leadership sur le climat de travail et la mise en place d'une culture d'apprentissage et de développement continu. Elle appuie ce que Sardais et Miller (2012) proposent dans les leçons 2, 4 et 5 de leur texte, c'est-à-dire que le leadership ne se réduit pas à la sphère d'autorité, qu'il est toujours localisé et qu'il peut être exercé par tout le monde [5].

Cependant, les besoins actuels des organisations nous obligent à concevoir et à pratiquer autrement le leadership. Elles subissent l'influence d'environnements sociaux, politiques et économiques en perpétuel changement, mais doivent également s'adapter aux variations démographiques de leur main-d'œuvre comme l'arrivée de nouvelles générations d'employés. Selon Daloz Parks (2005), les mythes et les pratiques traditionnelles en matière de leadership ne peuvent adéquatement faire face à la complexité, à la diversité et à l'ambiguïté morale croissantes du monde organisationnel [6]. La crise que traverse présentement le leadership a pour origine cinq désirs ardents. Le premier a trait au besoin des employés de contribuer et d'avoir un effet comme auteur de leur vie. Le second se rapporte au besoin d'être guidé et rassuré par l'autorité. Le troisième constitue le besoin de se rapporter à une autorité capable de composer avec l'intensification de la complexité systémique influencée par la cybernétique, les réalités économique, politique et écologique nées de la mondialisation et qui consolident un monde de connexion et d'interdépendance. Le quatrième désir renvoie à cette même autorité capable d'offrir des réponses adaptées à la profondeur, à l'étendue et au rythme des changements qui, combinés à la complexité, génèrent des contextes inédits. Enfin, le cinquième désir renvoie à cette nouvelle conjoncture qui engendre un nouveau moment moral et historique. L'auteure explique qu'à une époque où l'on doit prendre des décisions critiques dans des contextes considérablement altérés, en considérant un large éventail de perspectives et en réévaluant des valeurs considérées jusqu'alors comme immuables, beaucoup souhaitent ardemment l'avènement d'un leadership fondé sur une imagination et un courage éthiques et exercé pour le bien de la communauté.

Pour combler ces ardents désirs qu'évoque Daloz Parks [6] et mieux répondre à la réalité organisationnelle actuelle, nous devons disposer d'une nouvelle conception du leadership, qui implique un changement de la conscience conforme à ce que Wangari Maathai a exprimé dans son discours qu'elle a prononcé lorsqu'elle a reçu le prix Nobel de la paix en 2004 [7]. Celui-ci lui avait été remis en reconnaissance de sa contribution au développement, à la démocratie et à la paix durable grâce au projet Green Belt Movement qu'elle a mis sur pied plus de quarante ans auparavant. Le Green Belt Movement a permis la plantation de 30 millions d'arbres pour contrer le problème de la déforestation et, à cette fin, a mobilisé des femmes pauvres et a créé une communauté. Comme Maathai (2004) l'a exprimé lors de son discours, le niveau de conscience requis pour le leadership du 21^e siècle permet de redonner vie à notre sentiment d'appartenance à une communauté élargie et vivante, d'accueillir tout ce que la création offre de beauté, de diversité et de merveilleux, et d'y partager notre processus évolutif.

Sardais et Miller [5] offrent une conception innovatrice du leadership transformationnel qui semble offrir les qualités nécessaires pour répondre aux besoins des organisations actuelles. Ils présentent le leadership comme une relation bidirectionnelle qui suppose un engagement dans un dialogue intrapersonnel et interpersonnel. L'engagement et le dialogue sont importants, mais la qualité de la présence pour une plus grande conscience de soi et des autres est également nécessaire. Pour les spécialistes de l'intelligence émotionnelle et sociale, une plus grande conscience de soi et des autres favorise l'efficacité dans l'action, et pourrait donc accroître l'efficacité interpersonnelle requise pour atteindre les résultats d'affaires. Cette approche de leadership «transformationnel et fondée sur une conscience élargie, peut être orienté vers le « bon » comme vers le « mauvais », ne se réduit pas à la sphère d'autorité, est toujours disposé à développer des relations de confiance et est disponible pour tous les membres d'une organisation. Le leadership transformationnel du 21^e siècle ne repose plus seulement sur les quatre comportements du leader comme Bass l'indiquait [3], mais sur la conscience de soi et des autres, le dialogue, l'intelligence émotionnelle et sociale et la pensée systémique ce qui permet de pratiquer un leadership éthique.

Pourtant, en dépit des avantages potentiels que présente le leadership transformationnel, les dirigeants parviennent difficilement à se détacher de l'ancien paradigme du leadership à la vie dure. Encore

aujourd'hui, nombre de gestionnaires croient fermement que pour exercer leur leadership, ils doivent tout savoir, atteindre les résultats fixés dans les délais prescrits et démontrer en tout temps une image positive et une assurance indéfectible. Leurs subalternes, pour leur part, croient que le leadership appartient aux patrons et que ceux-ci doivent en tout temps démontrer un contrôle d'eux-mêmes et des situations. Ce paradigme présente un paradoxe étant donné la complexité et la vitesse des changements que vivent les organisations. Pourtant, le construit et la pratique du leadership n'ont jamais été aussi populaires et génèrent plus de publications, de projets de recherche et de programme de formation que jamais auparavant. De plus, on convient depuis les 1980 que le leadership se distingue de la gestion (voir le Tableau 1) par les capacités d'une personne à entrer efficacement en relation avec d'autres et à établir des relations de confiance et de dialogue [8].

Tableau 1 : Distinction des deux chapeaux pour le rôle de dirigeant/gestionnaire [8]

Caractéristiques de la gestion	Caractéristiques du leadership
<ul style="list-style-type: none"> • Administrer et copier • Maintenir • Mettre l'accent sur les systèmes et les structures • S'appuyer sur le contrôle • Vision à court terme et rentabilité • Demande comment et quand • Accepte le statu quo • Bon soldat classique • Fait les choses correctement 	<ul style="list-style-type: none"> • Innovation et originalité • Développer • Mettre l'accent sur les personnes • Inspirer la confiance • Vision à long terme, l'horizon • Demande quoi et pourquoi • Remet en question le statu quo • Personne à part entière • Fait ce qui doit être fait

En ce 21^e siècle — où l'approche de la pleine conscience et les modèles de niveaux de conscience de l'être humain représentent des moyens de maintenir et développer un contrôle sur soi, un bien-être personnel et d'atteindre une plus grande efficacité personnelle et

interpersonnelle tant personnellement que professionnellement, nous devons pouvoir décrire le leadership et l'aborder adéquatement. Ce concept de leadership transformationnel s'applique autant aux dirigeants qu'aux membres de leurs équipes. Conséquemment, il introduit un nouveau paradigme du leadership qui accorde en tout temps une place plus importante à une présence consciente accrue afin d'observer les situations et l'ensemble de leurs particularités, de prendre des décisions éclairées et cohérentes avec ses propres valeurs et celles de l'organisation et d'agir avec confiance autant envers soi-même qu'envers les autres [9].

Le Tableau 2 (page suivante) présente les défis auxquels les organisations actuelles doivent faire face et certains éléments de l'approche de la pleine conscience, des modèles de la conscience, du concept du dialogue et de la théorie de l'intelligence émotionnelle et sociale qui leur correspondent.

Puisque le leadership transformationnel ne propose rien de moins qu'un changement de paradigme, il n'est que normal qu'il mette de l'avant un éventail inédit de principes, de valeurs et de capacités, et qu'il utilise un vocabulaire nouveau pour soutenir cette nouvelle façon de penser, d'être et de faire. Ceux-ci seront décrits ci-dessous.

Le leadership s'appuie sur les principes d'interconnectivité et d'interdépendance décrits dans la théorie des systèmes vivants telle que conceptualisée par Capra et d'autres sociologues et scientifiques d'avant-garde. Les systèmes vivants évoluent et se renouvellent sans cesse et l'interconnectivité et l'interdépendance favorisent l'adaptation rapide et l'innovation.

En matière de valeurs, le leadership conscient nous encourage à porter davantage attention au moment présent, à créer l'espace temporel requis pour mieux fonctionner, à recourir à la collectivité pour créer et innover et à faire preuve d'authenticité pour ouvrir la porte à la création collaborative.

Le leadership transformationnel nous incite à développer notre capacité à ralentir notre rythme, à réfléchir dans l'action [10] et à recourir au dialogue [14, 15],

Le vocabulaire que caractérise leadership transformationnel inclut des mots comme conscience, approche intégrée, intégrale ou systémique, diversité, inclusion, reconnaissance de l'autre, dialogue, co-création.

L'exercice d'un leadership conforme à ce nouveau paradigme comporte le développement de certaines compétences telles l'établissement de relations, la conscience de soi, l'authenticité, la conscience des systèmes et l'orientation vers les résultats — qui comportent toutes un certain nombre de capacités

reflétées par des comportements. Une étude a été menée au cours de laquelle le chercheur a mis sur pied un outil d'évaluation 360 degrés, « *The Leadership Circle Profile* », qui intégrait ces compétences et qui a été administré à quatre cents quatre-vingt-six gestionnaires et dirigeants d'entreprises et d'organismes sans buts lucratifs. Les résultats de l'étude lui ont permis de valider les comportements prédictors d'un leadership transformationnel et qui correspondent aux compétences susmentionnées [12].

Si le leadership transformationnel représente une avenue prometteuse pour nos organisations, encore faut-il que les dirigeants disposent des moyens d'apprentissage et de développement requis pour pouvoir incarner ce nouveau type de leadership. C'est pourquoi la prochaine section abordera l'apprentissage des adultes en milieu de travail et proposera des pistes de développement pour soutenir l'émergence du leadership transformationnel.

3. L'apprentissage des adultes en milieu de travail

« Le Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, présenté par l'UNESCO, en 2010, constate qu'au 21^e siècle, les individus doivent constamment s'adapter en raison du rythme rapide et de la complexité des changements économiques, technologiques et culturels, surtout dans le contexte de la mondialisation... Puisqu'elles se composent essentiellement d'individus, les organisations, sans égard à leur nature, sont également tributaires des changements précités et doivent aussi faire en sorte que leurs membres profitent d'occasions de formation autre que technique tout au long de leur vie professionnelle. [13] »

3.1. Comment les adultes apprennent-ils?

L'apprentissage est un processus naturel de la vie adulte. Il est omniprésent, régulier et émane d'un besoin intrapersonnel en réponse à une sollicitation de l'environnement externe. L'apprentissage peut donc être conçu comme un processus vécu de façon autonome. L'apprentissage autonome — apparu à peu près en même temps que l'andragogie — fait partie du quotidien de l'adulte et s'exerce systématiquement, sans toutefois nécessiter d'instructeur/enseignant ou de classe. Il aurait comme objectifs de :

1. Viser le développement de la capacité de l'apprenant à s'autodiriger;
2. Soutenir l'apprentissage transformationnel, c'est-à-dire susciter la réflexion critique;
3. Promouvoir l'émancipation par l'apprentissage et l'action sociale [14].

Tableau 2 : Émergence de nouveaux modèles en réponse aux nouveaux défis organisationnels

Défis des organisations au 21^e siècle	Pleine conscience	Modèles de conscience	Dialogue	Intelligence émotionnelle et sociale
Environnement externe en perpétuel changement (facteurs politique, géopolitique, social, économique, technologique).	Des études à double aveugle sur la méditation de pleine conscience démontrent qu'une heure quotidienne de méditation facilite l'apprentissage, favorise une meilleure mémoire et permet de composer plus calmement et efficacement face à la menace [15].	La conscience croît en suivant le même processus, c'est-à-dire de brusques bonds évolutionnaires où la conscience se réorganise à un niveau supérieur, suivis de longues périodes d'apprentissage pour se familiariser avec ce nouvel état d'être [12].	Les gestionnaires qui proposent un changement doivent tenir des discussions qui leur permettront d'envisager comment les conversations se transformeront avec l'adoption de nouvelles pratiques [12].	Afin d'aider l'organisation à gérer le changement, les leaders doivent eux-mêmes pouvoir reconnaître leur réaction au changement et composer avec celle-ci [15].
Rapidité et complexité des changements organisationnels ne peuvent être soutenus que par une seule personne ou un comité restreint.			Les résultats des échanges collectifs sont beaucoup plus fructueux que la simple contribution individuelle [11].	
Rapidité et complexité des changements entraînent l'accélération du rythme du rendement qui réduit le temps de réflexion personnelle et d'échanges collectifs.			Le dialogue « c'est une façon de profiter de l'énergie de nos différences et de la canaliser vers quelque chose qui n'a jamais été créé auparavant.	
Démographie changeante au travail avec besoins variés.			Le dialogue permet une transformation de la nature de la conscience individuelle et collective. Il peut appuyer cette transformation culturelle et sociale [11].	Les habiletés en intelligence émotionnelle sont plus efficaces que le quotient intellectuel pour prédire le succès dans toutes sortes de relations [15].
Plus grande scolarisation des employés.			Le dialogue permet de prendre conscience de l'autre comme un être unique et entier. Il faut être véritable et authentique pour favoriser une relation dialogique [11].	

Sauf dans le cas de l'apprentissage formel, l'apprentissage autonome est personnel et se réalise au gré de l'adulte. En fait, cette façon d'apprendre est caractéristique de l'apprentissage des adultes puisqu'elle fait appel aux expériences des adultes et au sens que ces derniers leurs accordent.

Les connaissances actuelles à l'égard de la conscience et du cerveau contredisent la notion selon laquelle les adultes apprendraient plus difficilement que les enfants. Elles établissent également certains principes de l'apprentissage des adultes qui contribuent à la pratique de la formation des adultes :

- Les expériences de chacun diffèrent, tout comme leur cerveau.
- Le concept de plasticité neuronique appuie l'apprentissage pour la vie.
- On retient plus facilement les informations présentées en contexte.
- Les états émotifs relient l'apprentissage à la mémoire.
- Le recours à une multiplicité d'expériences sensorielles contribue à la réalisation d'apprentissages.
- L'apprentissage comporte la création de sens.
- Les échanges relatifs aux valeurs et aux préoccupations des apprenants adultes à l'égard de leur environnement relient leurs expériences à l'univers [16].

Une analyse de l'andragogie et de l'apprentissage autonome, deux incontournables en apprentissage des adultes, permet de constater leur complémentarité [14]. La première, élaborée par Knowles en 1968, repose sur cinq hypothèses selon lesquelles l'apprenant adulte :

1. dispose d'une vision de soi et peut diriger son propre apprentissage;
2. a acquis une grande expérience de vie qui constitue un bassin de ressources pour son apprentissage;
3. a des besoins en apprentissage liés à des changements de rôles sociaux;
4. porte son attention vers les problèmes et recherche l'application immédiate des apprentissages; et
5. tire de lui-même sa motivation à apprendre.

L'andragogie et l'apprentissage autonome abordent la formation des adultes depuis des points de vue différents — les caractéristiques de l'adulte pour l'andragogie et celles de l'apprentissage pour l'apprentissage autonome, mais complémentaires. Toutefois, bien que ces deux modes d'apprentissage soient depuis longtemps reconnus, on ne peut appliquer l'un ou l'autre à la totalité des situations d'apprentissage. Ainsi, l'expérience a démontré que les apprenants adultes ne présentent pas tous l'ensemble des caractéristiques énoncées par Knowles. En conséquence, chaque situation d'apprentissage doit être évaluée en fonction

des particularités des apprenants et du contenu à apprendre. Ceci s'applique également à l'apprentissage autonome, puisqu'on ne peut présumer qu'une personne réussira dans un domaine parce qu'elle s'est formée elle-même dans un autre domaine.

Les caractéristiques susmentionnées de l'andragogie et de l'apprentissage autonome nous portent à adopter une conception de l'apprentissage des adultes qui comporte un processus interne et développemental, c'est-à-dire qu'il est naturel, évolutif, et mène vers une autonomie et une conscience de soi croissantes [17]. Il s'agit d'un processus cyclique de création de sens à l'égard de ses propres expériences, sens qui peut être redéfini en fonction d'expériences ultérieures, des processus de réflexion et de résolution de problèmes, ainsi que des choix et des décisions qui les auront suivies.

La réflexion critique d'un adulte à l'égard de ses expériences et du sens qu'il leur accorde transforme son cadre de référence et influence positivement la durabilité de son apprentissage, ce qui lui permet de réaliser un apprentissage profond et transformationnel. Il s'agit de distinguer l'apprentissage superficiel de l'apprentissage profond [16]. Contrairement à l'apprentissage de contenu qui s'effectue généralement par cœur et requiert un effort intense et continu, l'apprentissage lié au contexte a lieu presque sans effort. Notre cerveau retient plus facilement en situation réelle et notre mémoire contextuelle désigne l'information associée aux circonstances, aux lieux et aux émotions. L'état émotif de l'apprenant sert de lien entre l'apprentissage et la mémoire, puisqu'on doit ressentir quelque chose avant d'y croire et de l'apprendre. Dans la prochaine section, nous explorerons comment l'apprentissage profond ou transformationnel peut se réaliser dans le contexte du travail.

3.2. L'apprentissage transformationnel au travail

Il faut noter que les expériences d'apprentissage orientées vers la tâche ne reflètent pas tout le potentiel de croissance qu'un employé obtiendrait par l'apprentissage transformationnel [18]. En effet, le processus de l'apprentissage transformationnel permet à un adulte de modifier son cadre de référence progressivement ou brusquement à travers des expériences soudaines et déterminantes [19] aussi désignées *insights* [13]. L'insight, parce qu'il influence la conscience de soi, favorise la transformation de la personne et joue, ainsi, un rôle clé dans l'apprentissage et la transformation des dirigeants [13]. Ce type de changement modifie la perception de l'individu à l'égard du monde et altère ses comportements tant au travail que dans d'autres contextes. L'insight apparaît

donc comme un facteur clé dans l'apprentissage transformationnel.

En promouvant le concept d'apprentissage transformationnel, les organisations pourraient devenir des endroits où l'on remettrait en question les présomptions et préjugés de tout ordre, ce qui permettrait d'atteindre des niveaux inégalés de développement personnel et de rendement organisationnel. Pourquoi? Tout simplement parce que le rendement au travail, mesuré par la satisfaction de la clientèle, les relations des employés et la productivité serait recadré et inclurait la sensibilité aux autres cultures, systèmes de valeurs et manières d'accomplir le travail. Pour créer un environnement qui favorise l'apprentissage transformationnel, les dirigeants doivent disposer d'un cadre qui les renseigne sur leur manière de concevoir les expériences pour la formation professionnelle et personnelle au travail [18]. Pour aider les dirigeants à prendre conscience de leurs propres préjugés et de ceux des autres, il suggère des expériences interculturelles, des formations interactives et des projets de recherche-action.

Dans le monde organisationnel, cependant, le mariage entre l'apprentissage et le rendement semble difficile à concevoir. De fait, on associe généralement le terme rendement au développement, et le terme éducation à l'apprentissage. Comment faudrait-il employer les termes apprentissage et apprentissage transformationnel dans un contexte où le succès du rendement des employés est tributaire du rendement organisationnel?

Dans la prochaine section, nous examinerons comment on peut favoriser l'apprentissage transformationnel au travail alors que ce contexte subit de perpétuels changements.

3.3. Favoriser l'apprentissage transformationnel en milieu de travail

Les défis des organisations à s'adapter souvent et rapidement à leur environnement externe et interne de travail et la nouvelle conception de milieu de travail exigent de nouvelles perspectives en matière d'apprentissage [20]. Ainsi, l'apprentissage peut renvoyer à l'acquisition d'habiletés, une transformation personnelle, l'habilitation d'une collectivité et bien d'autres phénomènes. Pour leur part, les milieux de travail — et le travail lui-même, se présentent maintenant sous une grande diversité de formes et exigent plus de flexibilité et de créativité des spécialistes de l'apprentissage en milieu de travail. L'apprentissage en milieu de travail a lieu à la fois individuellement et en groupe et comprend les relations et les dynamiques entre les individus et les collectivités. Il ne s'agit pas d'un apprentissage structuré ou planifié, mais plutôt

d'un apprentissage non structuré, intégré au quotidien des individus et qui soutient la flexibilité et la créativité en milieu de travail [20].

Chez les adultes, l'apprentissage n'a lieu ni en vase clos ni uniquement dans notre cerveau. Il est tributaire des contextes, des cultures, des outils et de chaque situation [21]. Dans cette perspective systémique, l'apprentissage implique le développement des processus individuels, interpersonnels et communautaires. Aux formateurs d'adulte, l'auteure propose l'apprentissage cognitif et les communautés de pratique comme outils pour réinventer l'apprentissage en milieu de travail, afin de permettre la formation de ces communautés. Elle écrit que les formateurs d'adulte doivent réaliser que les apprentissages ont lieu dans des environnements variés et que leurs programmes doivent incorporer des outils, tenir compte des contextes et favoriser les interactions. Ces programmes pourraient prendre la forme de stages, de formations d'apprentis ou de programmes plus ou moins structurés de mentorat [21].

En plus d'un environnement varié comportant divers outils, on a tout avantage à utiliser les différents systèmes — employé et équipe — pour favoriser l'apprentissage individuel, collectif et organisationnel. Les spécialistes de l'apprentissage gagneraient à offrir des outils que les employés pourraient employer immédiatement dans leur poste de travail. Ils devraient également concevoir et planifier des processus d'apprentissage qui comprendraient plus que des activités structurées, tiendraient compte du contexte des employés et de leurs connaissances actuelles, favoriseraient les interactions entre les employés, et soutiendraient la créativité et la flexibilité en milieu de travail. Ainsi, pour favoriser ces apprentissages, différents types d'accompagnement comme des stages, des formations d'apprentis ou des programmes de mentorat devraient être offerts [25, 26].

En 2013, une étude empirique sur l'efficacité du coaching pour le développement du leadership chez des dirigeants a été réalisée. On peut y lire que les conditions requises pour favoriser l'apprentissage transformationnel constituent une partie intégrante du coaching exécutif :

« Le coaching de dirigeants tire son importance, comme méthode d'apprentissage dans l'action des adultes, du fait qu'il habilite les coachés à mieux gérer le changement à l'aide d'habiletés en métacognition, alors que les programmes de formation ne visent pas explicitement le développement de cette compétence. Cette habileté à interpréter la façon dont nous percevons des situations et y réagissons et à considérer notre capacité de réflexion favorise l'insight et le passage à l'action [13]. »

Si nombre d'auteurs ont reconnu l'importance de l'insight dans l'apprentissage transformationnel, l'étude de Ménard nous renseigne quant aux interventions de coachs exécutifs observées avant l'émergence de

l'insight et pendant celui-ci. Le Tableau 3 présente ces interventions réalisées auprès de 7 cadres et au cours d'une période de 6 mois.

Tableau 3 : Interventions observées avant et pendant l'insight dans le développement du leadership [13]

Interventions observées avant et pendant l'insight.	<p>Idee maitresse : Utiliser l'écart comme levier.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposer des comportements efficaces ou inefficaces. • Encourager les nouveaux comportements. • Traiter le sujet du coaching avec une certaine légèreté. • Donner son opinion (IF-OPI). • Exprimer un jugement (IF-JGM). • Donner des explications ou une description. • Donner de l'attention verbalement. • Solliciter une verbalisation. • Répéter des mots clés du client. • Garder le silence. • Couper la parole. • Terminer la phrase ou l'idée. • Solliciter des faits en posant une question. • Reformuler sa compréhension des faits. • Solliciter des réactions affectives en posant une question. • Refléter des émotions. • Solliciter des idées en posant une question. • Reformuler sa compréhension des idées émises. • Demander de préciser des idées. • Résumer les propos du client concernant ses idées. • Solliciter des intentions en posant une question.
---	--

Il faut noter que les interventions verbales spécifiques résumées au Tableau 4 étaient présentes avant et pendant l'insight.

Tableau 4 : Résumé des interventions verbales [13]

Interventions verbales	Définitions
• Faire verbaliser le client sans préciser le type d'information souhaitée.	• Solliciter de l'information du client.
• Communiquer une information au client.	• Information que le coach communique au client.
• Faire verbaliser sur l'efficacité des comportements.	• Favoriser la prise de conscience par le client de ses comportements et de leurs impacts.
• Développer des compétences.	• Soutenir la modification du niveau de compétences du client.
• Faire verbaliser sur le plan des faits.	• Solliciter de l'information relative aux faits de la part du client.
• Faire verbaliser sur le plan affectif.	• Solliciter de l'information relative aux émotions du client.
• Faire verbaliser sur le plan des idées.	• Solliciter de l'information relative aux opinions, aux idées, aux pensées, aux interprétations, aux évaluations du client.
• Faire verbaliser sur le plan des intentions.	• Solliciter de l'information relative aux intentions, aux actions du client.

Donc, en combinant les interventions verbales favorables à l'émergence de l'insight — sans égard au mode de formation utilisé — et les conditions mentionnées précédemment pour soutenir l'apprentissage transformationnel, on pourrait s'attendre à une augmentation notable des apprentissages durables.

Dans la prochaine section, nous examinerons comment l'apprentissage transformationnel favorise le développement du leadership transformationnel.

4. Le développement du leadership transformationnel

Le développement du leadership représenterait annuellement des investissements de 10 à 15 millions de dollars [22]. Pourtant, l'efficacité des formations offertes à ce titre demeure incertaine et les transferts d'apprentissages sont loin d'être démontrés. L'un des principaux problèmes réside dans le fait que les formations traditionnelles en développement du leadership se concentrent uniquement sur le leader, afin de modifier ses comportements pour les rendre conformes à un modèle de leader dominant et prédéterminé. De plus, ces formations font fi du contexte dans lequel s'exerce le leadership et du rôle des membres de l'équipe du leader et empêchent ainsi la réalisation d'apprentissages profonds qui reposent essentiellement sur la réflexion critique d'un individu à l'égard de ses propres expériences. Les leaders ont besoin d'une approche plus contextuelle pour leur développement, laquelle commence par une prise de conscience de leur propre perception du leadership et de celles des membres de leur équipe. Pour exercer leur leadership de façon efficace, les leaders doivent adopter une approche plus réflexive, accroître leur sensibilité contextuelle et satisfaire les attentes des membres de leur équipe. Pour les auteurs, les leaders et les programmes de développement du leadership devraient utiliser les perceptions des leaders et des membres de leurs équipes comme base de travail, plutôt que des modèles établis par des chercheurs en leadership. Nous croyons que les conditions énoncées par ces auteurs pour le développement du leadership correspondent à celles de l'apprentissage transformationnel [22].

L'approche transformationnelle se rapporte à l'apprentissage en double boucle, selon le modèle d'Argyris [10], par opposition à l'apprentissage en simple boucle. Ce dernier est généralement représenté par l'acquisition de nouvelles données et d'habiletés qui servent à confirmer un individu dans sa propre façon de voir le monde, de résoudre des problèmes et d'accroître un sentiment personnel de maîtrise plutôt que de remise en question de ses paradigmes. L'apprentissage en boucle double, par contre, se réalise

à partir d'expériences personnelles et favorise la remise en question des a priori des perceptions et de la vision du monde d'un individu. Les organisations misent sur ces individus pour renouveler leur leadership. Pourtant, leurs succès les empêchent de réaliser des apprentissages en boucle double et freine d'autant leur capacité à apprendre.

Les leaders transformationnels les plus efficaces perçoivent tout comme une expérience d'apprentissage et une occasion d'accroître leur sentiment de compétence. Ils n'hésitent pas à réfléchir à leurs propres expériences, à considérer d'autres points de vue, à remettre en question leurs a priori et à comprendre comment les choses fonctionnent

La Figure 1 présente les cinq étapes du cycle du processus d'apprentissage transformationnel fondé sur les expériences de l'apprenant.

Figure 1 : Cycle d'apprentissage transformationnel

Ce sont les étapes 2 et 3, le retour sur l'action et la prise de conscience des éléments essentiels, qui permettent la réflexion sur ses expériences et la réalisation d'un apprentissage transformationnel. L'apprentissage réflexif est transformateur et devrait être considéré comme un objectif essentiel de la formation des adultes [19]. Le recours à une gamme étendue de stratégies d'apprentissage favorise l'atteinte d'objectifs personnels. Ainsi, la réflexion critique sur son expérience, bien qu'importante, ne suffit pas à elle seule pour générer l'apprentissage transformationnel. Elle doit être associée à plusieurs expériences différentes afin que le schéma de sens de la personne puisse se transformer pour engendrer un apprentissage durable.

Ainsi pour favoriser le développement du leadership transformationnel, nous proposons un modèle d'apprentissage dans l'action qui favorise la réflexion critique dans et sur l'action. La Figure 2

présente un modèle de programme de développement du leadership transformationnel qui tient compte des conditions nécessaires pour engendrer l'apprentissage transformationnel.

Durée : 12 mois ou plus		
Phase de démarrage	Phase active	Phase de clôture
Évaluation 360 degrés	Ateliers	Conférence sur le leadership
Plan d'apprentissage et de développement	Groupe d'apprentissage dans l'action	Évaluation 360 degrés
	Test sur l'intelligence émotionnelle	
Séances de coaching individuelles		

Figure 2 : Programme de développement du leadership transformationnel

Ce programme de développement du leadership intègre, à chacune des phases, différentes formes d'accompagnement à l'apprentissage transformationnel. La durée proposée de 12 mois permettrait aux leaders de participer au programme tout en continuant à travailler.

La phase de démarrage vise à favoriser une meilleure connaissance de soi au travail et à cibler les aspects à développer ou à approfondir. L'évaluation de 360 degrés, permet de recueillir de personnes qui connaissent bien les leaders en développement les rétroactions objectives relativement aux compétences en leadership souhaitées. Les résultats de cette évaluation permettent de cibler les compétences à développer à l'aide d'un plan d'apprentissage et de développement.

La phase active comporte la participation à différents ateliers dont chacun cible l'une des compétences du profil de compétences en leadership visé. Durant cette phase, les leaders participent, tous les trois mois, à des groupes d'apprentissage dans l'action, afin de renforcer le lien entre les compétences à développer, les ateliers suivis et les expériences dans l'action qu'ils auront réalisées. Ceci favorise la prise de conscience des liens entre la réflexion sur les expériences au travail et les compétences ciblées, afin de maintenir le focus des leaders sur les compétences qu'ils auront choisies de développer et énoncées dans leur plan de développement. La réflexion sur l'action et la prise de conscience de ses actions et de leurs impacts entraînent également un apprentissage transformationnel. C'est ce que le groupe d'apprentissage dans l'action favorise, un processus continu et collaboratif d'apprentissage, de réflexion et d'action centré sur de vrais problèmes et de réelles situations avec l'appui d'un groupe. Le test sur l'intelligence émotionnelle, quant à lui, permet d'approfondir la connaissance de soi. Ce type de test permet aussi aux apprenants d'établir des liens entre des expériences personnelles récentes et d'autres plus lointaines dans le temps. Finalement, le coaching de gestion ou de dirigeants permet à des coachs certifiés d'effectuer des interventions verbales qui

favoriseront l'émergence d'un ou plusieurs insights, qui contribueront à la réalisation d'un apprentissage transformationnel.

La phase de clôture, permet, d'une part, de consolider les apprentissages et le développement réalisés par les leaders dans le cadre du programme, et, d'autre part, de favoriser le développement de partenariats au sein de l'organisation pour soutenir une culture d'apprentissage et de leadership. De plus, afin d'encourager l'apprentissage continu, la conférence proposée dans la phase de la clôture inclut un programme structuré de mentorat. Ce type d'accompagnement vise à continuer l'acculturation des leaders dans la culture de leadership désirée par l'organisation.

5. Conclusion

Au final, le concept du leadership transformationnel tel qu'introduit au début des années 1980, représente toujours une alternative intéressante au paradigme du leadership traditionnel. Par contre, les quatre facteurs qui le caractérisent, soit le charisme (« idealized influence »), la capacité inspirer, la capacité à stimuler intellectuellement et la reconnaissance de la contribution de chacun [4], doivent être adaptés afin de refléter les réalités organisationnelles du 21^e siècle. Cette nouvelle conception du leadership transformationnel doit promouvoir une plus grande conscience de soi et des autres, l'élargissement de son niveau de conscience afin de porter un regard systémique, le recours systématique au dialogue et l'implication de ses employés dans l'élaboration d'une vision et de stratégies de réalisation et, enfin, le développement de son intelligence émotionnelle et sociale pour établir et conserver des relations efficaces.

Nous croyons que l'apprentissage transformationnel pourrait favoriser le développement du leadership transformationnel, parce qu'il repose sur la réflexion critique à partir des expériences des leaders. La réflexion critique sur et dans l'action permet d'approfondir

la conscience de soi et des autres ce qui engendre un apprentissage profond et durable. Comme l'être humain est multidimensionnel, l'utilisation de moyens mixtes d'apprentissage dans l'action sollicite le leader de différentes façons, multiplie les occasions d'exercer la réflexion critique et d'approfondir sa conscience pour réaliser des apprentissages durables.

Le programme de développement du leadership transformationnel proposé précédemment s'appuie sur un modèle d'apprentissage transformationnel et contient différents types d'accompagnement dans l'action pour encourager le regard critique des leaders à l'égard de leurs propres expériences et les amener à réaliser des apprentissages durables.

6. Références

- [1] Bensalem, E. M. (2013) '90 ans de théorie sur le leadership'. *Economia*. Mieux comprendre pour mieux décider; <http://www.economia.ma/fr/numero-18/e-revue/90-ans-de-theorie-sur-le-leadership> (22 juillet 2015)
- [2] M. Hernandez, M. B. Eberly, B. J. Ayolio. & M. D. Johnson, "The Loci and Mechanism of Leadership : Exporting a More Comprehensive View of Leadership Theory", *The Leadership Quarterly*, 22. 2013, pp. 1165-1185.
- [3] B. M. Bass, "Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 8(1). 1999, pp. 9-32.
- [4] D. Belet, "Un paradigme innovant et puissant pour remédier à la crise du management : le « servant leadership »". *Innovations*, vol. 1 (40), 2013, pp. 11-31.
- [5] C. Sardais, D. Miller, "Qu'est-ce, au juste, que le leadership?" *Gestion*, 37(3), 2012, pp. 77-84.
- [6] Daloz Parks, S., *Leadership can be taught : A bold approach for a complex world*, Boston, Harvard Business School Press, Massachusetts, USA, 2005.
- [7] Maathai, W. (2004) "Green belt movement"; <http://www.greenbeltmovement.org/wangari-maathai/key-speeches-and-articles> (16 août 2015).
- [8] Bennis, W., *On becoming a leader*. Addison Wesley, New York, 1989.
- [9] K. Trautmann, J.-K. Maher & D. G. Motley, "Learning strategies as predictors of transformational leadership: the case of nonprofit managers." *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 28(3), 2007, pp. 269-287.
- [10] Argyris, C. *Teaching Smart People How To Learn*, Harvard Business Press, Boston, MA, 2008.
- [11] Bohm, D., *On Dialogue*, Routledge, New York, 1996.
- [12] Anderson, B. (2015) 'The Leadership Circle and Organizational Performance', <https://leadershipcircle.com/wp-content/uploads/2011/05/The-Leadership-Circle-and-Organizational-Performance.pdf> (13 septembre 2015).
- [13] Ménard, S. (2013). *L'étude des relations entre les stratégies d'intervention des coachs et les types d'insight dans le coaching de dirigeants*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada.
- [14] Merriam, S. B., *Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory In The New Update on Adult Learning Theory*, Jossey-Bass, San Francisco, CA., 2001.
- [15] Cherniss, C. & D. Goleman, *The Emotionally Intelligent Workplace*, Jossey-Bass, CA, U.S.A, 2001.
- [16] L. Hill, "The Brain and Consciousness: Sources of Information for Understanding Adult Learning. New Directions for Adult and Continuing Education", n89, 2002, pp.73-81.
- [17] Mackeracher, D., *Making Sence of Adult Learning*, 2nd Edition, University of Toronto Press, Toronto, Canada, 2004.
- [18] D. Mathis, "Transformational learning: challenging assumptions in the workplace", *Development and Learning in Organizations*. 24(3), 2010, pp. 8-10.
- [19] Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1991.
- [20] T. Fenwick, "New Directions for Adult and Continuing Education", In *Workplace learning: Emerging trends and new perspectives. Special Issue: Third Update on Adult Learning Theory*,(119), 2008, pp. 17-26.
- [21] C. A. Hansman, "Context-Based Adult Learning", *New Directions for Adult and Continuing Education*, (10), 2001, pp. 43-52.
- [22] B. Schyns, A. Tymon, T. Kiefer & R. Kerschreiter, "New ways to leadership development: A picture paints a thousand words", *Management Learning*, 44(1), 2013, pp. 11-24.