

Table des matières

Résumé.....	ii
Liste des tableaux.....	x
Liste des figures	xi
Introduction.....	1
Chapitre 1 - Problématique	4
1.1 Le leadership : un processus d'influence, d'interactions et de soutien mutuel aujourd'hui essentiel	4
1.2 Le défi : développer des leaders	5
1.3 L'éducation par l'aventure : une solution à explorer	7
1.4 Les objectifs de l'étude	8
Chapitre 2 - Revue de la littérature	11
2.1 Le leadership.....	11
2.1.1 Le leadership à travers le temps	12
2.1.1.1 Le leadership héroïque.....	12
2.1.1.2 Les théories des traits.....	12
2.1.1.3 Les théories comportementales.....	13
2.1.1.4 Les théories de la contingence	15
2.1.1.5 Les théories du leadership transformationnel	17
2.1.1.6 Les théories du leadership relationnel	18
2.1.1.7 La vision contemporaine du leadership	19
2.1.2 Management et leadership : quelle est la différence?	21
2.1.3 Les effets du leadership.....	24
2.1.4 Cadre intégrateur du leadership.....	24
2.1.4.1 Le dirigeant	26
2.1.4.2 Les ressources personnelles du dirigeant.....	26
2.1.4.3 Les compétences de gestionnaire.....	27
2.1.4.4 Les compétences de leader	27
2.1.4.5 Le leadership.....	29
2.1.4.6 Les partenaires	31
2.1.4.7 L'environnement interne et externe	31
2.2 Le développement du leadership	32
2.2.1 Différentes approches pour développer le leadership	33
2.2.2 Les méthodes offrant les meilleurs résultats	36

2.2.3 Les méthodes les moins efficaces	38
2.2.4 Les avenues à explorer pour développer les leaders de demain.....	40
2.3 Le plein air comme outil de développement du leadership	42
2.3.1 Présentation de l' <i>Outdoor Management Development</i> (OMD)	43
2.3.2 Les formations expérientielles sur le leadership managerial en contexte d'expédition (FELMCE)	46
2.3.2.1 Les caractéristiques des participants.....	46
2.3.2.2 Les caractéristiques des intervenants.....	47
2.3.2.3 Les caractéristiques de l'environnement.....	47
2.3.2.4 L'éducation expérientielle	48
2.3.2.5 La programmation.....	50
2.3.2.6 La durée	51
2.3.3 Les retombées des FELMCE.....	51
2.3.4 Les mécanismes favorisant le développement du leadership des FELMCE.....	53
Chapitre 3 - Choix méthodologiques.....	59
3.1 Strategie de recherche	59
3.1.1 Paradigme interprétativiste.....	60
3.1.2 Méthode qualitative – étude de cas	60
3.2 Planification opérationnelle	61
3.2.1 Milieu de recherche.....	61
3.2.1.1 Le recrutement du milieu de recherche.....	62
3.2.1.2 Les participants.....	65
3.2.2 Collecte de données : méthodes choisies et déroulement	70
3.2.2.1 Participation observante.....	71
3.2.2.2 Journaux de bord.....	73
3.2.3 Procédures d'analyse des données	73
3.2.3.1 La présentation des données	75
3.2.3.2 La condensation des données.....	76
3.2.3.3 L'élaboration et la vérification des conclusions	78
3.3 Critères de rigueur méthodologique	78
3.3.1 Crédibilité.....	79
3.3.2 Transférabilité	79
3.3.3 Constance interne	80
3.3.4 Fiabilité.....	80

3.4 Considérations éthiques	80
Chapitre 4 - Présentation des résultats	82
4.1 Compétences de leader mobilisées par les participants	82
4.2. Différences et similitudes entre les participants dans la mobilisation de compétences de leaders en fonction des moments.....	84
4.3 Facteurs ayant favorisé la mobilisation des 16 compétences de leader	88
4.3.1 La déstabilisation.....	88
4.3.1.1 L'effort physique	89
4.3.1.2 L'environnement physique	91
4.3.1.3 Le contexte social	95
4.3.1.4 L'inconnu.....	96
4.3.1.5 Le sentiment d'urgence.....	97
4.3.2 Être immergé dans un groupe restreint	99
4.3.2.1 La phase de formation.....	99
4.3.2.2 La phase de tempête.....	100
4.3.2.3 La phase de normalisation	102
4.3.2.4 La phase de performance	102
4.3.3 Accomplir des tâches complexes et réelles	103
4.3.4 Expérimenter de nouveaux comportements et assumer différents rôles	106
4.4 Processus généraux favorisant le développement du leadership	108
4.4.1 Les facteurs déterminants du processus général	108
4.4.1.1 La motivation des participants.....	108
4.4.1.2 Les réalités de chaque étudiant et de l'équipe	109
4.4.1.3 Les rôles et caractéristiques de l'équipe d'intervenants	109
4.4.1.4 Les objectifs, la programmation et les valeurs du cours.....	111
4.4.1.5 Les connaissances et savoir-faire techniques en plein air des étudiants	111
4.4.2 Les périodes de création de sens	112
4.4.2.1 Être dans sa zone de confort	112
4.4.2.2 Les journaux de bord	112
4.4.2.3 Les discussions de groupe.....	113
4.4.2.4 Les enseignements	113
4.4.2.5 Les rétroactions.....	114
4.4.2.6 Le coaching des intervenants.....	114
4.5 En résumé, comment se développe le leadership en expédition ?	115
Chapitre 5 - Discussion et interprétation des résultats	120
5.1 Retour et discussion sur les objectifs de recherche.....	120

5.1.1 Objectif 1 : Identifier les compétences de leader mobilisées par les participants tout au long de l'expédition.....	120
5.1.2 Objectif 2 : Vérifier si les participants mobilisent les mêmes compétences aux mêmes moments.....	128
5.1.3 Objectif 3 : Décrire les facteurs qui favorisent la mobilisation des compétences mises de l'avant par les participants.....	132
5.1.4 Objectifs 4 : Expliquer quels processus généraux ont facilité le développement du leadership des participants tout au long de l'expédition	134
5.2 Retour sur la question de recherche	137
5.3 Retour sur la problématique de recherche	139
5.4 Limites de l'étude	143
5.5 Pistes de recherches futures	146
Conclusion	148
Références.....	151
Appendice 1 - Sections pertinentes du plan de cours	xii
Appendice 2 - Sommaire du déroulement du cours de leadership expérientiel (projet pilote)	xviii
Appendice 3 - Journaux de bord des participants de type étudiants	xx
Appendice 4 - Certificat d'approbation éthique	xxiii
Appendice 5 - Formulaire de consentement	xxv
Appendice 6 - Déclaration d'honneur.....	xxxiv

Liste des tableaux

Tableau 1 : Tendances contemporaines dans l'étude du leadership	20
Tableau 2 : Manager versus leader	22
Tableau 3 : Les compétences clés de leader aujourd'hui recherchées chez les gestionnaires	29
Tableau 4 : Les quatre discours de développement du leadership de Mabey (2013)	34
Tableau 5 : Les retombées des FELMCE	52
Tableau 6 : Mécanismes susceptibles d'influencer les retombées des FELMCE.....	54
Tableau 7 : Composition du groupe de participants de type étudiants	67
Tableau 8 : Présentation des intervenants du projet pilote	69
Tableau 9 : Schématisation de la matrice de présentation des données.....	76
Tableau 10 : Schématisation de la matrice de condensation des données	77
Tableau 11 : Les 16 compétences de leader mobilisées et leur signification	83
Tableau 12 : Compétences mobilisées pendant l'expédition.....	87
Tableau 13 : Comparaison entre les compétences mobilisées par les étudiants et celles ciblées par les intervenants dans le plan de cours.....	121
Tableau 14 : Comparaison des compétences mobilisées par les participants de la présente étude avec les habiletés améliorées par les participants de l'étude de Rhodes et Martin (2014).....	124

Liste des figures

Figure 1: Relation entre leadership (L) et management (M)	23
Figure 2: Cadre intégrateur du leadership.....	25
Figure 3 : L'omd et ses sous-dimensions.....	44
Figure 4 : Les quatre phases de l'éducation expérientielle selon kolb (1984).....	49
Figure 5 : Composantes de l'analyse des données : modele interactif	74
Figure 6 : Déroulement de l'analyse des données	75
Figure 7 : Le développement du leadership en contexte d'expédition	117
Figure 8 : Les dimensions de soi de Lyndon Rego (2013).....	126
Figure 9 : Intégration des compétences mobilisées par les étudiants de l'étude dans le modèle des dimensions de soi de Lyndon (2013).....	128
Figure 10 : Modele de Lyndon (2013) sous forme pyramidale	132

Introduction

Volatilité, incertitude, complexité, ambiguïté, voilà quatre termes aujourd'hui bien en vogue dans le domaine de la gestion (Bennett & Lemoine, 2014). L'acronyme anglais « VUCA »³ est de plus en plus utilisé pour qualifier ce nouveau monde à l'intérieur duquel nous évoluons. Dans ce nouvel environnement, les compétences associées au leadership prennent une importance nouvelle (Rubin & Dierdorff, 2013) et présentent un avantage compétitif majeur (Hernez-Broome & Hughes, 2004).

Un nombre grandissant de ressources et d'efforts sont aujourd'hui investis dans le domaine du développement du leadership, autant sur le plan pratique (Sinar, Wellins, Ray, Abel, & Neal, 2014) que théorique (Day et al., 2014). Toutefois, dans la pratique, les démarches de développement du leadership qu'entreprennent les organisations ou les écoles de gestion ne conduisent généralement pas aux résultats espérés (Mintzberg, 2005; Sinar et al., 2014). À ce propos, plusieurs auteurs recommandent d'utiliser davantage l'expérience et la réflexion et de recourir à une grande variété de méthodes d'apprentissages cohérentes les unes avec les autres (Berkovich, 2014; Bevan et al., 2012; Boatman & Wellins, 2011b; Crossan et al., 2012; Day et al., 2014; Gallagher, 2013; Guillén & Ibarra, 2010; Kass et al., 2011; Mabey, 2013; McCarthy et al., 2006; Mintzberg, 2005; Quigley, 2013). Suivant cette tendance, plusieurs écoles de gestion et des organisations recourent à des formations basées sur l'éducation expérientielle se déroulant en nature pour favoriser le développement de leaders.

Il a été démontré que ces formations, communément nommées *outdoor management development* (OMD), offrent d'excellents résultats et gagnent maintenant en popularité (Jones et al., 2007; Kass et al., 2011; Wagner, Baldwin, & Roland, 1991). Les cadres de

³ *Volatility, uncertainty, complexity, et ambiguity*

Google, les étudiants en gestion de certaines universités américaines telles que Wharthon et Kellogg, ainsi que la plupart des astronautes de la NASA, font usage de ce type de formation. Cependant, aucune étude n'a encore permis d'identifier ni de comprendre les facteurs expliquant le succès de l'OMD. Sibthorp et al. (2008) ainsi que Kass et Grandzol (2011) suggèrent d'examiner les mécanismes qui favorisent le développement du leadership lors de ces formations. C'est sur cette problématique que porte la présente étude.

La plupart des études publiées au sujet de l'OMD identifient les retombées de ces programmes. Par contre, très peu s'intéressent aux processus favorisant ces retombées. Ainsi, la présente étude a pour objectif de mieux comprendre comment se développe le leadership lors d'une expédition de type OMD. Identifier ces processus peut être fort utile à tous ceux qui interviennent dans le domaine de l'éducation par l'aventure et plus spécifiquement en OMD. Par exemple, des enseignants, des facilitateurs, des guides d'aventure et des consultants pourraient s'inspirer des résultats de la présente étude pour optimiser leur pratique. Comprendre ce qui favorise le développement du leadership lors de ces expéditions peut également aider ceux qui souhaitent recourir à ce type de formation à choisir un sous-traitant de qualité. De plus, les résultats de cette étude intéresseront ceux qui oeuvrent dans le domaine du développement du leadership, car certains processus peuvent être extrapolés à d'autres contextes.

Pour comprendre comment se développe le leadership lors d'une expédition de type OMD, une étude de cas exploratoire a été menée. Les données ont été récoltées par l'utilisation de différentes méthodes, notamment la participation observante, la tenue de journaux de bord et l'enregistrement de discussions de groupe. Le cas analysé a été élaboré et réalisé pour les fins de cette étude. Huit étudiants inscrits à la Maîtrise en gestion des organisations de l'UQAC ont pris part à la formation expérientielle développée. D'une durée de cinq jours, l'expédition qui visait le développement du leadership des participants s'est déroulée dans le Parc National de la Gaspésie, en décembre 2013.

Cet ouvrage est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre expose la problématique à la base de l'étude et présente les objectifs de recherche poursuivis. Une revue de la littérature sur les thèmes du leadership, du développement du leadership et du plein air comme outil de développement du leadership est ensuite présentée. Les troisième et quatrième chapitres présentent respectivement les choix méthodologiques et les résultats obtenus. Ces derniers sont discutés au chapitre cinq.

Chapitre 1

Problématique

1.1 Le leadership : un processus d'influence, d'interactions et de soutien mutuel aujourd'hui essentiel

Les organisations contemporaines doivent plus que jamais évoluer dans un environnement hautement instable et incertain. Pour réussir, les managers doivent détenir diverses habiletés qui vont bien au-delà du savoir-faire traditionnel en gestion (Gupta-Sunderji, 2003). En effet, les activités de planification, de direction, d'organisation et de contrôle doivent aujourd'hui être combinées à de solides compétences de leader (Naquin & Holton, 2006). Le leadership affecterait positivement différentes composantes de l'organisation, notamment la productivité, le taux de roulement du personnel, la performance, l'efficacité, la satisfaction au travail, la mobilisation, la créativité, le climat de travail, la capacité à travailler en équipe ainsi que la création et le partage de connaissances (Kass et al., 2011; Naquin et al., 2006; Rubin & Dierdorff, 2009; Yammarino, 2013). Étant donné les retombées associées au leadership, plusieurs organisations perçoivent le développement de cette compétence comme un avantage compétitif majeur et durable, et le positionnent au cœur de leur culture organisationnelle. Les gestionnaires, les nouveaux maîtres en administration des affaires (MBA), ainsi que les professionnels en ressources humaines, considèrent qu'être un leader est l'une des compétences les plus essentielles à détenir en gestion (Boatman, Wellins, & Kligyte-Culver, 2011; Hernez-Broome et al., 2004; Rubin et al., 2009). Il n'est donc pas surprenant qu'au cours des dernières années, les organisations aient investi des efforts et des ressources considérables dans le but de développer le leadership de leurs gestionnaires (Kark, 2011). D'après le Canada Highlights: Global leadership forecast for 2011, ces efforts que déploient actuellement les organisations pour former des gestionnaires dotés d'un fort leadership ne sont pas prêts de s'atténuer. Au contraire, le budget alloué par les organisations au développement du leadership est appelé à augmenter considérablement au cours des prochaines années (Boatman, Wellins, et al., 2011).

Malgré tout l'intérêt que suscite le développement du leadership dans le domaine de la gestion, les méthodes utilisées pour le développer sont souvent inadéquates. Plusieurs auteurs s'interrogent sur l'efficacité des pratiques actuellement utilisées pour transmettre cette compétence, tant dans les organisations que dans les écoles de gestion. (Boatman, Wellins, et al., 2011; Kleiman & Kass, 2007; Mintzberg, 2005; Starkey & Tempest, 2009)

1.2 Le défi : développer des leaders

La majorité des auteurs qui se sont intéressés au développement du leadership affirment qu'on ne naît pas forcément leader. Bref, il serait possible de le devenir (Hill & Lineback, 2012; Yammarino, 2013; Zaccaro, 2007). Toutefois, la manière d'y parvenir demeure une question à laquelle il n'existe, pour l'instant, pas de réponse claire.

Comme le mentionne Mintzberg (2005), personne ne sait exactement ce qu'est le leadership. De plus, un leadership bien exercé varie énormément d'une situation à l'autre et d'une personne à l'autre. Voilà qui complexifie grandement l'enseignement de cette compétence. Les écoles de gestion sont critiquées depuis déjà plusieurs années à propos de leur capacité limitée à développer le leadership de leurs étudiants (Kass et al., 2011; Mintzberg, 2005; Rubin et al., 2009). Les finissants ne sont pas adéquatement préparés à relever les multiples défis associés au leadership (Rubin et al., 2009). À l'instar des écoles de gestion, les organisations éprouvent de la difficulté à amener leurs employées à développer leur leadership. Très peu d'entre elles considèrent fructueuses les ressources qu'elles y investissent (Boatman, Wellins, et al., 2011). Deux solutions sont fréquemment évoquées dans la littérature afin d'augmenter l'efficacité des démarches entreprises pour développer le leadership des gestionnaires ou des futurs gestionnaires. Premièrement, l'expérience et la réflexion doivent occuper une place centrale dans les démarches de développement du leadership. Deuxièmement, une plus grande variété de méthodes d'apprentissages, cohérentes les unes avec les autres, doivent être utilisées. (Hernez-Broome et al., 2004; McCarthy et al., 2006; Mintzberg, 2005).

Former des gestionnaires capables de composer avec les défis d'aujourd'hui nécessite de revoir les méthodes traditionnellement utilisées. Bien qu'appropriées à l'enseignement de plusieurs matières en gestion, les méthodes traditionnelles d'enseignement sont peu convenables lorsqu'il est question de développement du leadership (Kass et al., 2011; Mintzberg, 2005; Rubin et al., 2009). Par exemple, selon Petrie (2011), les formations basées sur un contenu essentiellement théorique sont maintenant obsolètes et redondantes. D'après Mintzberg (2005), le leadership ne pourrait se développer à l'intérieur d'une salle de classe. Toujours d'après cet auteur, l'acquisition de connaissances ne suffit pas, il faut vivre des expériences et transformer ses connaissances dans un « agir ». À titre comparatif, apprendre à un enfant à faire du vélo par le biais d'un enseignement passif et théorique serait voué à l'échec. L'enfant a besoin de sentir le mouvement pour pouvoir s'y adapter et réussir. Il en va de même pour le développement du leadership. Il y a un écart important entre savoir ce qu'est un bon leader et être un bon leader dans l'action, dans le chaos. C'est pourquoi les auteurs accordent énormément d'importance à l'expérience et à la réflexion dans le processus de développement du leadership.

La plupart des formations tendent à demeurer traditionnelles, basées sur des listes universelles de qualités, de valeurs ou de comportements essentiels à tous leaders. Ces formations, bien que souvent fort inspirantes, ne rendent pas justice à la complexité du phénomène et à son caractère situationnel. Le fait qu'il n'existe pas de profil type de leader et que le leadership varie d'une personne à l'autre, comme le soutient Mintzberg (2005), est trop souvent ignoré. Les formations non traditionnelles basées sur l'expérience et qui valorisent les différences de chacun, et non un idéal type, demeurent rares. L'offre de formation sur le thème du leadership est abondante, mais encore peu diversifiée dans les faits, même s'il a été démontré que les organisations qui réussissent le mieux utilisent une plus grande variété de méthodes que les autres (Boatman & Wellins, 2011a; Hernez-Broome et al., 2004). Un besoin de créer de nouvelles méthodes favorisant le développement du leadership où l'expérience et la réflexion occupent une place centrale se fait vivement ressentir.

L'éducation expérientielle est une avenue incontournable pour répondre aux manques actuels en matière de développement du leadership. Il s'agit d'une méthode d'enseignement dans laquelle l'apprenant est appelé à vivre des expériences nouvelles, à y réfléchir, à en tirer des apprentissages pour ensuite les remettre en application dans de nouvelles expérimentations (Kolb, 1984). Ce type de formation peut être utilisé dans divers domaines. En développement du leadership, l'éducation expérientielle permet aux participants de prendre conscience de leurs ressources internes (ex. : compétences, connaissances, traits de personnalité) et de comprendre comment les mobiliser dans l'action afin de répondre adéquatement à des situations réelles.

1.3 L'éducation par l'aventure : une solution à explorer

Dans le but de favoriser le développement du leadership de leurs étudiants, plusieurs universités américaines, dont Wharton, Bloomsberg, Harvard, Yale et Kellogg, ont développé des cours expérientiels où ils utilisent la nature et l'aventure comme outils pédagogiques (NOLS, 2014). Cette formule répond au besoin croissant de former des gestionnaires dotés de fortes compétences de leader. Le contexte d'expédition permet aux participants d'appliquer réellement plusieurs théories du leadership, de découvrir leur potentiel de leader et de perfectionner leur propre style de leadership. Un nombre grandissant d'universités américaines prévoient employer ce médium au cours des prochaines années (Damast, 2012). Plusieurs organisations utilisent également l'éducation par l'aventure pour développer le leadership de leurs gestionnaires. Parmi elles figurent la Nasa, Google, Mountain Equipment Cooperative, Timbuk2, Merrill Lynch, etc . (Jones et al., 2007; Kass et al., 2011; NOLS, 2014)

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux retombées et à l'efficacité de ces formations étant donné leur popularité grandissante. Un consensus se dégage dans la littérature à savoir qu'il s'agit d'une méthode efficace pour développer plusieurs compétences liées au leadership chez des gestionnaires ou des étudiants en gestion (Bisoux, 2010; Jones et al., 2007; Kass et al., 2011; Lau et al., 2013). Lorsqu'il est question de développement du leadership, ces formations expérientielles offrent de

meilleurs résultats que celles dispensées à l'intérieur de salles de classe traditionnelles (Kass et al., 2011). Toutefois, les facteurs favorisant le développement du leadership lors de ces formations expérientielles demeurent inconnus. On sait que ces formations sont efficaces, mais on ignore encore pourquoi elles le sont. La littérature actuelle ne permet pas de comprendre ce qui se produit réellement lors de ces expéditions consacrées au développement du leadership pour être aussi efficaces (Burke & Collins, 2004a). Sibthorp et al. (2008), ainsi que Kass et Grandzol (2011), recommandent d'étudier les mécanismes qui conduisent au développement du leadership lors de ces formations.

1.4 Les objectifs de l'étude

La présente étude vise à mieux comprendre ce qui favorise le développement du leadership lors de ces expéditions. Son objectif principal est de répondre à la question suivante : « Comment se développe le leadership d'individus participant à une expédition réalisée dans le cadre d'une formation expérientielle en management sur le thème du leadership? ».

Puisque le phénomène à l'étude est méconnu comme l'indique la littérature, la réalisation d'une étude de cas exploratoire, ancrée dans le paradigme interprétativiste, semble tout indiquée. Afin de comprendre en profondeur le sujet à l'étude, il sera question d'analyser un seul cas, soit celui d'une expédition réalisée dans le cadre d'un cours de leadership expérientiel. Huit étudiants de la maîtrise en Gestion des organisations de l'UQAC y participent. Mieux comprendre comment se développe le leadership lors de ces expéditions pourrait se faire de différentes façons. Pour répondre à la présente question de recherche, il sera question d'atteindre les objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier les compétences de leader mobilisées par les participants tout au long de l'expédition;
2. Vérifier si les participants mobilisent les mêmes compétences aux mêmes moments;

3. Décrire les facteurs qui favorisent la mobilisation des compétences mises de l'avant par les participants;
4. Expliquer quels processus généraux ont facilité le développement du leadership des participants tout au long de l'expédition.

Mieux comprendre comment se développe le leadership lors de ces expéditions sera profitable sur plusieurs plans. Globalement, toutes les écoles de gestion ou les organisations qui accordent de l'importance au développement du leadership auraient intérêt à découvrir le potentiel des expéditions en nature pour le développement du leadership. Ainsi, il leur serait possible de diversifier et d'enrichir leurs méthodes avec de l'éducation expérientielle, tel qu'il est conseillé de le faire dans la littérature. Toutefois, cela demande encore bien de l'audace que d'utiliser ce médium. Ces formations sont plus coûteuses que des formations traditionnelles. Ainsi, avant d'opter pour ce choix, il importe de bien comprendre sur quoi repose leur succès, ce qui actuellement, demeure obscur. Pour une organisation qui souhaite réellement intégrer de l'éducation par l'aventure dans ses efforts de développement du leadership, il peut être difficile de choisir un fournisseur de services qualifié à qui confier le mandat. Il en existe très peu et il est difficile de savoir si les formations offertes sont conçues de façon à favoriser des retombées positives durables. Cette étude aidera les organisations et les écoles de gestion à faire des choix plus éclairés à l'égard du fournisseur de service à sélectionner et à la façon d'intégrer cette méthode pédagogique dans une démarche plus globale.

Dans une autre perspective, comprendre ce qui favorise le développement du leadership lors de ces formations expérientielles est nécessaire pour améliorer la qualité de l'offre actuelle. À cette heure, très peu de consultants, formateurs, ou écoles de gestion sont en mesure d'offrir ce type de formation. Sans réellement comprendre sur quoi repose l'efficacité de ces formations, il est difficile d'en développer. Pour ce qui est des formations existantes, les formules utilisées varient énormément d'une à l'autre, tout comme leur qualité. Ceux qui désirent mettre sur pieds des formations en leadership, basées sur l'éducation par l'aventure, pourront s'inspirer de cette étude pour développer ou perfectionner leurs formations.

Sur le plan théorique, cette étude permettra d'identifier des facteurs et des mécanismes susceptibles de favoriser le développement de certaines compétences de leader. Ces résultats pourront donner lieu à d'autres études descriptives ou de type quasi-expérimentale.

Chapitre 2

Revue de la littérature

L'objectif de ce chapitre est de réaliser un inventaire de la littérature sur le leadership, son développement et, plus spécifiquement, le plein air comme vecteur de développement du leadership.

2.1 Le leadership

Depuis le début du XXe siècle, les sciences de la gestion tentent de définir le phénomène du leadership (Cristol, Laizé, & Radu Lefebvre, 2011; Mintzberg, 2005). En 1948, Stogdill recensait déjà plus de trois cent cinquante définitions de ce qu'est le leadership. Définir ce phénomène en quelques lignes a été fait et refait, et pourtant, le leadership demeure un mystérieux concept. Depuis, le nombre de publications sur le sujet a augmenté de façon drastique (Dinh et al., 2014). Il existe en 2014 une multitude de théories, de définitions, de points de vue et d'approches sur le thème du leadership (Dubrin, 2012; Yammarino, 2013). Dinh et al. (2014) ont identifié à ce jour 66 champs de recherche sur ce thème.

S'arrêter à une simple définition du mot « leadership » serait alors futile. Toutefois, il apparaît incontournable de présenter la signification que prennent les termes « leader » et « leadership » dans le cadre de cette étude, puisqu'ils y sont centraux. Pour y parvenir, un voyage à travers le temps est effectué afin de comprendre d'où vient le concept de leadership. Les différences entre les thèmes « management » et « leadership » sont ensuite établies afin de mettre en lumière ce que représente le leadership dans le domaine de la gestion. Les retombées que génère cette compétence pour les organisations sont par la suite présentées. Pour conclure, les principaux concepts liés au leadership décrits dans cette section sont mis en relation dans un cadre intégrateur. L'objectif de ce dernier n'est pas de créer une nouvelle définition, mais d'illustrer la signification que prend le leadership dans cette étude.

2.1.1 Le leadership à travers le temps

Les définitions données aux termes « leadership » et « leader » ont bien évolué au cours des deux derniers siècles. Les sections suivantes présentent de façon plus détaillée les principales avancées théoriques sur le sujet, telles que le leadership héroïque, les théories des traits, les théories comportementales, les théories de la contingence, les théories du leadership transformationnel et les théories du leadership relationnel. Pour terminer, les courants actuels de recherche sur ce thème sont présentés.

2.1.1.1 Le leadership héroïque

La théorie du « grand homme » (*The Great Man Theory*), élaborée au 19^e siècle, caractérise le courant du leadership héroïque. Cette théorie est issue de l'idée que l'histoire s'explique simplement par l'impact qu'ont eu les « grands hommes », ou héros de ce monde, sur l'évolution de nos sociétés. Ces derniers auraient créé le monde actuel en dirigeant les hommes et auraient ainsi déterminé le destin de l'humanité. Cette théorie a été popularisée par l'écrivain, historien et satiriste écossais, Thomas Carlyle (1795-1881). Carlyle croyait profondément que le monde devait être gouverné seulement par quelques hommes forts et sages, et non de façon démocratique. En 1840, Carlyle a publié un livre intitulé *On Heroes and Hero Worship and the Heroic in History*. Ce livre présente différents personnages tels que Mahomet, Shakespeare, Luther, Rousseau et Napoléon. D'après Carlyle, ces hommes présentent certaines caractéristiques sur lesquelles reposerait leur succès, telles que leur charisme, leur intelligence et leur sagesse (ou leur esprit machiavélique). Thomas Carlyle figure parmi les premiers à s'être intéressé au leadership et à avoir publié sur le sujet. (Carlyle, 1840)

2.1.1.2 Les théories des traits

Pendant la première moitié du XX^e siècle, les recherches sur le thème du leadership portaient essentiellement sur les traits de personnalité, tout comme le faisait Thomas Carlyle dans les années 1840. Les caractéristiques physiques des leaders étaient également analysées. Toutefois, les chercheurs se sont surtout intéressés aux

connaissances, aux habiletés et aux valeurs des leaders (Kirkpatrick & Locke, 1991; McShane & Benabou, 2008; Stogdill, 1948; Zaccaro, Kemp, & Bader, 2004). Robbins, DeCenzo, et Coulter (2011, p. 348) précisent que les théories des traits sont des « théories fondées sur l'identification des caractéristiques personnelles de toutes natures censées distinguer les leaders des non-leaders ». Les études visant à identifier les traits de personnalité s'appliquant à tous bons leaders n'ont donné aucun résultat concluant (Schermerhorn, Hunt, Osborn, & De Billy, 2010). Comme le mentionnent McShane et al. (2008, p. 559), « le leadership est un phénomène trop complexe pour qu'on le représente sous la forme d'une liste universelle de caractéristiques s'appliquant dans toutes les circonstances ». Les études qui ont cherché à identifier des traits couramment associés au leadership ont quant à elles eu plus de succès.

2.1.1.3 Les théories comportementales

Dans les années 1940, jugeant que les théories des traits de personnalité n'étaient guère suffisantes pour comprendre le phénomène du leadership, plusieurs chercheurs se mirent à étudier les habitudes comportementales des leaders (Robbins et al., 2011). Selon ces théories, le succès d'un leader, ou les réussites d'une organisation, sont principalement dus aux comportements du leader (Schermerhorn et al., 2010).

Lewin et ses collègues de l'Université de l'Iowa, semblent être les premiers à s'être penchés sur l'étude des comportements. Ce champ de recherche se définit comme étant l'« ensemble des théories fondées sur l'identification des déterminants comportementaux qui distinguent les leaders efficaces des leaders inefficaces » (Robbins et al., 2011, p. 350). Ils ont défini trois types de comportements, ou style de leadership, soit le leader autocratique, démocratique et non interventionniste (laisser-faire).

Suite aux travaux de Lewin, toujours dans les années 1940, des chercheurs des universités de l'Ohio et du Michigan ont mené d'importantes études concernant les styles de leadership. Le modèle de l'université de l'Ohio identifie deux grandes catégories englobant la plupart des comportements des leaders. Ces catégories se nomment «

structuration » et « considération ». La « structuration » fait notamment référence à la définition des rôles tandis que la « considération » s'intéresse plutôt aux relations humaines. En règle générale, les leaders les plus performants présentent une « structuration » et une « considération » élevées. Toutefois, de nombreuses exceptions viennent infirmer cette prémisse. L'influence des facteurs de contexte et de situation doit être prise en considération dans cette théorie (McShane et al., 2008; Robbins et al., 2011).

Les recherches de l'université du Michigan, visent, tout comme celles de l'université de l'Ohio, à « identifier chez des leaders des caractéristiques comportementales liées à l'efficacité » (Robbins et al., 2011, p. 353). Leurs études ont donné lieu à la création de deux dimensions semblables aux concepts de « structuration » et de « considération ». Ces deux dimensions sont l'orientation vers l'employé (relations interpersonnelles) et l'orientation vers la production (productivité/techniques du travail). D'après leurs études, il est favorable qu'un leader soit davantage orienté vers les employés. La productivité et la satisfaction des employés seraient ainsi améliorées (McShane et al., 2008; Robbins et al., 2011).

Fortement inspirés par les deux dimensions développées par l'Université de l'Ohio et du Michigan, Blake, Mouton, et Bidwell (1962) ont développé une « représentation bidimensionnelle des styles de leadership fondée sur l'opposition entre l'intérêt pour les personnes et l'intérêt pour la production » (Robbins et al., 2011, p. 354). De cette représentation découlent cinq positions clés qu'un leader peut possiblement occuper. Il s'agit du leader social, intégrateur, de compromis, laisser-faire et autocrate. Le style intégrateur, caractérisé par son fort intérêt à la fois pour les personnes et la production, serait celui qui offrirait les meilleurs résultats selon ces auteurs.

Les auteurs de ce courant de recherche ont fortement tenté d'établir des liens entre les divers comportements des leaders et leur performance. Toutefois, sans considérer les facteurs contextuels, il est difficile de prédire l'efficacité de différents comportements. Cette faille dans les théories du comportement a conduit à l'émergence des théories de la contingence (Robbins et al., 2011).

2.1.1.4 Les théories de la contingence

Le leader, dans les théories de la contingence, s'ajuste à la situation ou encore, ajuste la situation à lui (Dinh et al., 2014). L'un des premiers modèles de contingence a été élaboré par Fred Fiedler en 1964. Ce dernier a intégré une composante situationnelle aux deux dimensions comportementales discutées précédemment. Ces deux dimensions sont, rappelons-le, la structuration (intérêt pour la production) et la considération (intérêt pour les relations). Il a créé un instrument, soit le questionnaire du collaborateur le moins apprécié (CMA). Celui-ci permet de déterminer l'orientation comportementale du leader, c'est-à-dire, son penchant pour l'une ou l'autre des deux dimensions. Son modèle identifie la meilleure orientation comportementale que peut adopter un leader en fonction de trois critères situationnels, soit les relations personnelles leader-membre, la structuration des tâches et le pouvoir hiérarchique. D'après Fiedler, le leader ne peut s'adapter aux situations. Il faut donc tenter d'adapter la situation au leader ou changer de leader. (Robbins et al., 2011)

Le modèle développé par Hersey et Blanchard dans les années 1970, soit la théorie du leadership situationnel, s'inscrit dans la même logique. Toutefois, ces auteurs considèrent que le leader peut et doit s'adapter aux situations, et non forcément l'inverse. Ce dernier doit choisir le bon style de leadership à adopter en fonction des degrés de maturité et de motivation de ses subordonnés. De la directivité extrême au laisser-faire complet, Hersey et Blanchard suggèrent aux leaders quatre styles de comportements, soit; diriger, entraîner, épauler et déléguer. Les facteurs situationnels considérés par ce modèle sont principalement les caractéristiques des subordonnés. Les auteurs considèrent que ces derniers peuvent accepter ou non leur leader, ce qui affecte directement l'efficacité de celui-ci. Plus la maturité et la motivation du groupe sont importantes, plus le leader doit déléguer. À l'inverse, plus la maturité et la motivation du groupe sont basses, plus il doit diriger et adopter des comportements orientés vers la tâche. Ce modèle est utilisé par un bon nombre d'entreprises à l'échelle mondiale. (Robbins et al., 2011)

En 1973, Victor Vroom et Philip Yetton ont développé le modèle de la participation du leader. Il s'agit d'une « théorie du leadership basée sur l'application séquentielle d'une série de règles permettant de déterminer la forme et l'ampleur adéquates de l'implication décisionnelle du leader suivant le type de situation » (Robbins et al., 2011, p. 361). Leur modèle est illustré sous la forme d'un arbre à lequel cinq styles de leadership sont reliés à sept variables de contingence. Ce modèle fut révisé par Vroom, avec l'aide d'Arthur Jago. Cette révision a donné lieu à douze variables de contingence, soit cinq de plus que le premier modèle. Les auteurs qui ont testé le modèle de Vroom et de ses partenaires concluent qu'il s'agit d'un modèle efficace, mais très complexe à utiliser (Robbins et al., 2011).

Basé sur les recherches de l'Université de l'Ohio et sur les modèles de Victor Vroom, Robert House développa en 1974 une approche des plus réputée, la théorie de l'objectif-trajectoire, également connue sous le nom de la théorie du chemin critique. Il s'agit d'une « théorie selon laquelle il revient au leader d'aider ses subordonnées à atteindre leurs objectifs, en leur donnant les instructions et en leur offrant le soutien nécessaire » (Robbins et al., 2011, p. 363). House, à contrario de Fiedler, considère que le leader est flexible et qu'il peut adapter son style de leadership en fonction du contexte. House détermine deux types de variables situationnelles; les variables environnementales et les caractéristiques individuelles. Ces variables sont susceptibles d'influencer le comportement du leader. Les facteurs environnementaux doivent influencer le leader quant au style de leadership qu'il doit adopter afin d'optimiser les résultats de ses employés. Les caractéristiques individuelles permettent au leader de comprendre de quelle façon l'environnement et son comportement seront interprétés par les employés. En considérant ces deux variables, le leader peut choisir d'être directif, bienveillant, participatif ou encore orienté vers l'accomplissement. Plusieurs études ont confirmé la logique du modèle de Robert House. (Robbins et al., 2011)

2.1.1.5 Les théories du leadership transformationnel

Leadership transactionnel ou transformationnel? Voici une question sur laquelle plusieurs chercheurs se sont penchés, plus particulièrement Bernard Bass dans les années 1980. Les théories présentées précédemment font davantage référence à la description d'un leader dit « transactionnel ». Ce type de leader, transactionnel, « oriente et stimule ses subordonnés en clarifiant les rôles et les tâches qui leur sont assignés, afin de les pousser à atteindre les objectifs fixés » (Robbins et al., 2011, p. 365). Le leader transformationnel, quant à lui, « incite ses subordonnés à transcender leurs intérêts personnels pour le bien de l'entreprise, et possède la capacité d'exercer sur eux une influence durable et profonde » (Robbins et al., 2011, p. 365). Un leader de ce type aurait un impact positif sur le rendement de ses employés, sur le développement d'un sentiment de confiance, sur le taux de roulement du personnel et sur la satisfaction des employés. Le leadership transformationnel s'appuie sur le leadership transactionnel, il ne s'y oppose pas. Les organisations ont besoin de leaders capables de jongler avec ces deux types. D'après McShane et al. (2008, p. 572), « le leadership transactionnel améliore l'efficacité organisationnelle en temps de stabilité, alors que le leadership transformationnel dirige l'entreprise vers des changements de paradigmes en périodes de turbulences ». Le leadership transactionnel semble être relié au gestionnaire et le leadership transformationnel au leader. La section « 2.1.2 Management et leadership; quelle est la différence? » de ce chapitre présente plus en détail la distinction entre ces deux rôles.

D'après McShane et al. (2008), plusieurs auteurs confondent leadership transformationnel et leadership charismatique. Bien qu'il se manifestent souvent simultanément, ces deux termes n'ont pas la même définition (Robbins et al., 2011). Le leadership charismatique renvoie plutôt aux théories des traits et des comportements tandis que le leadership transformationnel réfère aux comportements permettant l'implantation d'un changement. Dinh et al. (2014) unissent le leadership transformationnel et le leadership charismatique sous une même catégorie, qu'ils nomment les théories néo-charismatiques.

2.1.1.6 Les théories du leadership relationnel

Les théories du leadership relationnel portent sur les dynamiques présentes entre le leader et ses subordonnés. La volonté d'accorder du leadership à un individu pourrait être exagérée en raison de trois processus perceptuels : l'attribution du leadership, le recours aux stéréotypes et le besoin de contrôler la situation.

L'attribution du leadership désigne le phénomène par lequel les employés attribuent au leader la responsabilité des événements qui surviennent, sans prendre en considération le contexte et les forces externes. Les gens ressentent le besoin de trouver des causes aux événements, et le leader occupe souvent ce rôle. Le recours aux stéréotypes désigne cette habitude qu'ont les gens à faire appel aux idées préconçues qu'ils ont des caractéristiques et des comportements des bons leaders afin de déterminer si leur patron est ou non un leader efficace. Il s'agit d'un raccourci de la pensée. La troisième distorsion, le besoin de contrôler la situation, peut-être vue de deux différentes façons. Les gens, désirant simplifier la vie, relient la réussite ou les échecs d'une organisation au leader. Ainsi, ils n'ont guère besoin d'évaluer l'environnement et le contexte, ce qui leur évite une analyse laborieuse. Aussi, « le personnel préfère croire que les leaders font la différence, et ils cherchent activement des preuves pour s'en convaincre » (McShane et al., 2008, p. 577). Les gens, principalement au Canada et dans les cultures semblables, ont tendance à croire que les personnes sont à l'origine des événements. Plus précisément, que ceux-ci sont causés par des actions rationnelles du leader et non pas par des forces naturelles incontrôlables. McShane et al. (2008, p. 576) donnent un conseil aux lecteurs :

« Le leadership est autant l'idée que s'en font les subordonnés que les comportements et les caractéristiques réels des personnes se considérant (ou considérées) comme des leaders. Les leaders potentiels doivent être sensibles à ce fait, comprendre ce qu'attendent leurs subordonnés et agir en conséquence ».

La théorie des échanges leaders-membres (LMX), développée par Graen et Uhl-Bien (1995), s'inscrit dans les théories du leadership relationnel. Ces auteurs accordent une grande importance aux relations qui se créent entre un leader et chacun de ses

subalternes. La satisfaction des membres d'une équipe ainsi que la performance de celle-ci en dépendraient. (Dinh et al., 2014)

2.1.1.7 La vision contemporaine du leadership

Une volonté d'analyser le leadership dans toute sa globalité se fait aujourd'hui sentir. Les auteurs semblent de plus en plus percevoir le leadership comme un phénomène complexe où divers systèmes interagissent entre eux à des moments précis (Dinh et al., 2014). À ce jour, nous en connaissons plus sur les retombées du leadership que sur les processus qui conduisent au leadership. Ainsi, plusieurs auteurs recommandent de s'intéresser davantage à l'aspect dynamique des processus qui composent le leadership (Yammarino, 2013). Développer des modèles permettant d'unir diverses théories serait par exemple une façon intéressante d'approfondir notre compréhension de ce phénomène (Dinh et al., 2014). Malgré cette tendance, plusieurs chercheurs s'intéressent encore à des aspects plus partiels du phénomène. Le tableau 1 présente quelques théories émergentes, des théories qui continuent d'intéresser la communauté scientifique et des théories qui au contraire, ne suscitent plus beaucoup d'intérêt.

Tableau 1 : Tendances contemporaines dans l'étude du leadership

Théories émergentes	Théories encore étudiées	Théories dépassées
<ul style="list-style-type: none"> - Le leadership d'un point de vue génétique et biologique / relation entre l'activité neurologique et les processus cognitifs et émotionnels; - Le leadership et la créativité/innovation; - Le leadership négatif (le côté sombre du leadership); - Le leadership stratégique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le leadership charismatique/transformationnel (incluant leadership authentique); - Le leadership relationnel (échanges leader-membre); - Les traits, étude des héros d'aujourd'hui. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les théories liées aux comportements des leaders; - Les théories de la contingence.

(Dinh et al., 2014; Yammarino, 2013)

En résumé, l'évolution des connaissances sur le leadership semble avoir suivi un ordre particulier. Tout d'abord, l'existence de leaders a été remarquée. Par la suite, il a été question d'identifier les traits de personnalité et les comportements qui caractérisaient ces leaders et qui les différencient des non-leaders. Ces caractéristiques, étant à elles seules peu évocatrices, ont été mises en relation avec quelques contextes fréquemment rencontrés. L'environnement dans lequel œuvraient les leaders qui ont été étudiés pour donner lieu à ces nouvelles connaissances était plutôt stable et prévisible. Rapidement, cet environnement s'est transformé et est devenu hautement incertain, complexe et compétitif. C'est ainsi que les théories sur le leadership transformationnel et relationnel ont fait surface. La définition des bons leaders semble avoir évolué au même rythme que l'environnement dans lequel ceux-ci œuvrent (Hernez-Broome et al., 2004; Kark, 2011). À ce jour, le leadership continue d'intéresser plusieurs chercheurs, ce qui donne sans cesse lieu à de nouvelles façons de percevoir le phénomène. Les théories sur le leadership abondent, parfois se contredisent, et prennent différents axes. Plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que le moment est venu de prendre du recul et d'étudier le

leadership de façon plus globale, ou encore, de développer de nouvelles théories permettant de mettre en relation différents modèles (Dinh et al., 2014; Yammarino, 2013).

2.1.2 Management et leadership : quelle est la différence?

Pour bien saisir ce qu'est le leadership, ou encore pour comprendre comment développer cette compétence chez des gestionnaires, il apparaît nécessaire de comprendre ce qui différencie le « leadership » du « management » (Dubrin, 2012; Kotter, 1999). Cette section a pour objectif de présenter les caractéristiques qui dissocient, ou unissent, ces deux concepts.

Le manager est « la personne en charge d'une organisation ou d'une unité [...] investie d'une autorité formelle sur une unité organisationnelle » (Mintzberg, 1999, p. 24). D'après cet auteur, un manager n'est pas forcément un cadre dans une entreprise. La définition de manager pourrait correspondre à un évêque, à un chef d'équipe, à un entraîneur ou encore à un premier ministre. Le management fait principalement référence à la gestion quotidienne, à l'opérationnel (Gauthier, 2008).

Dans la littérature, le leadership est quant à lui davantage relié à une capacité, à une compétence, à une habileté ou à un comportement plutôt qu'à une position hiérarchique. Ainsi, n'importe qui peut être un leader. Le leadership serait plutôt lié à la gestion du changement (Kotter, 1999, p. 56). Le leader façonne l'avenir de sorte à faire évoluer l'organisation et mobilise les membres de son équipe autour d'une vision commune en satisfaisant leurs besoins humains fondamentaux (Gauthier, 2008; Kotter, 1999). Dubrin (2012) affirme que le leadership traite les aspects interpersonnels du métier de manager. Le tableau 2 illustre les différences fondamentales, de façon stéréotypée, existantes entre un leader et un manager.

Tableau 2: Manager versus leader

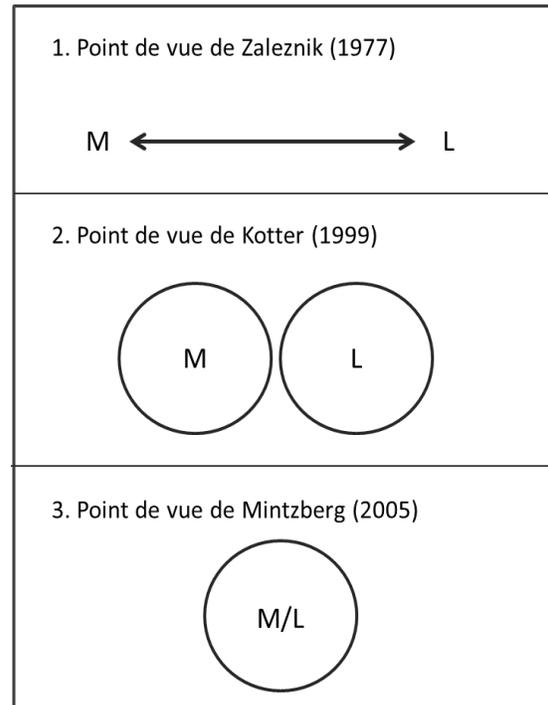
Manager	Leader
Gère la complexité (leadership transactionnel)	Gère le changement (leadership transformationnel)
Rôles Activités	
<ul style="list-style-type: none"> - Fixe des objectifs (futur proche) - Produit un plan d'actions - Crée une structure organisationnelle - Recrute - Informe et délègue - Contrôle - Veille au bon déroulement de l'activité quotidienne - Atténue les conflits - Adopte une attitude impersonnelle envers les buts - Favorise une démarche de facilitation - Entre en relation avec les gens en fonction de leur rôle - Centralise les connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> - Construit une vision (futur éloigné) - Oriente stratégiquement l'entreprise - Élabore des stratégies - Aligne les troupes - Motive et inspire - Garde le cap - Fait appel à des valeurs, à des aspirations et à des émotions humaines fondamentales - Nourrit la créativité - Est à l'affût des opportunités - Entre en relation avec les gens de façon intuitive et empathique et non en fonction de l'organigramme de l'organisation - Génère des idées nouvelles
Personnalité	
<ul style="list-style-type: none"> - Rationnel - Méthodique - Organisé - Prudent - Structuré - Partisans du travail en équipe - Persévérant 	<ul style="list-style-type: none"> - Forte personnalité - Charismatique - Solitaire - Empathique - Émotif - Intuitif - Téméraire - Courageux - Passionné
Environnement de travail	
Organisé	Chaotique / Turbulent

(Dubrin, 2012; Gauthier, 2008; Lainey, 2008; Schermerhorn et al., 2010; Zaleznik, 2004)

Dissocier le leadership du management est une idée plutôt récente. Abraham Zaleznik, en 1977, semble avoir ouvert un débat en affirmant que les leaders et les managers sont des opposés absolus (Simonet et al., 2013). Son point de vue est représenté dans la figure 1 par le point 1. En réponse à cette affirmation, Kotter (1999, p. 56) a déclaré qu'il s'agit plutôt de « deux modes d'action distincts et complémentaires, ayant chacun ses fonctions et ses activités propres ». Pour cet auteur, ces deux concepts ne sont pas des opposés absolus, tel qu'ils sont représentés dans la figure 1 au point 2. Il affirme qu'« un manager sans leadership ne saurait répondre aux défis auxquels sont actuellement exposées les organisations et un leader incapable de faire du management pourrait être problématique ». D'après Kotter (1999), le fait que le monde industriel soit devenu largement

concurrentiel et volatile a fait du leadership une habileté nécessaire. Cela est dû à l'évolution accélérée des technologies, à la compétition internationale accrue, à la dérégulation des marchés, à la surcapacité d'industries à forte intensité de capital, à l'instabilité du cartel pétrolier, à l'offre publique d'achat, aux spéculations agressives et à l'évolution démographique de la main-d'œuvre (Brilman & Hérard, 2011). La vision de Kotter (1999) du leadership et du management est la plus souvent adoptée au sein de la communauté scientifique. Au contraire de Zaleznik, et sensiblement comme Kotter, le philosophe, professeur et chercheur Henry Mintzberg croit, notamment en raison de l'aspect dynamique des organisations d'aujourd'hui, qu'il est impossible d'isoler le leadership du management (Allio, 2011; Mintzberg, 2005; Simonet et al., 2013). Pour Henry Mintzberg, ces deux concepts sont fusionnés et forment un seul tout, tel qu'illustré

Figure 1: Relation entre leadership (L) et management (M)



(Mintzberg, 2005; Simonet & Tett, 2013)

dans la figure 1 au point 3. Selon Mintzberg (2005, p. 25), « au lieu d'établir une distinction entre gestionnaires et leaders, nous devrions considérer les gestionnaires comme des leaders et le leadership comme le synonyme d'une bonne gestion ». En général, les auteurs s'entendent sur un point; le leadership est aujourd'hui un complément essentiel au management, et vice et versa.

2.1.3 Les effets du leadership

Pour les organisations, le leadership est reconnu pour engendrer plusieurs retombées positives. Les recruteurs considèrent le leadership comme étant l'un des plus importants attributs pour les postes de haut niveau (Robbins, 2000). Aujourd'hui, le leadership est vu comme l'un des principaux éléments sur lequel repose le succès d'une organisation (Hernez-Broome et al., 2004). Voici quelques exemples de retombées fréquemment associées au leadership :

- Augmentation de la productivité et de la performance;
- Diminution du taux de roulement et du taux d'absentéisme;
- Accroissement de la satisfaction, de l'engagement, de l'esprit d'équipe, du sentiment d'appartenance, de la proactivité et de la loyauté;
- Réduction du stress psychologique;
- Instauration d'un climat positif.

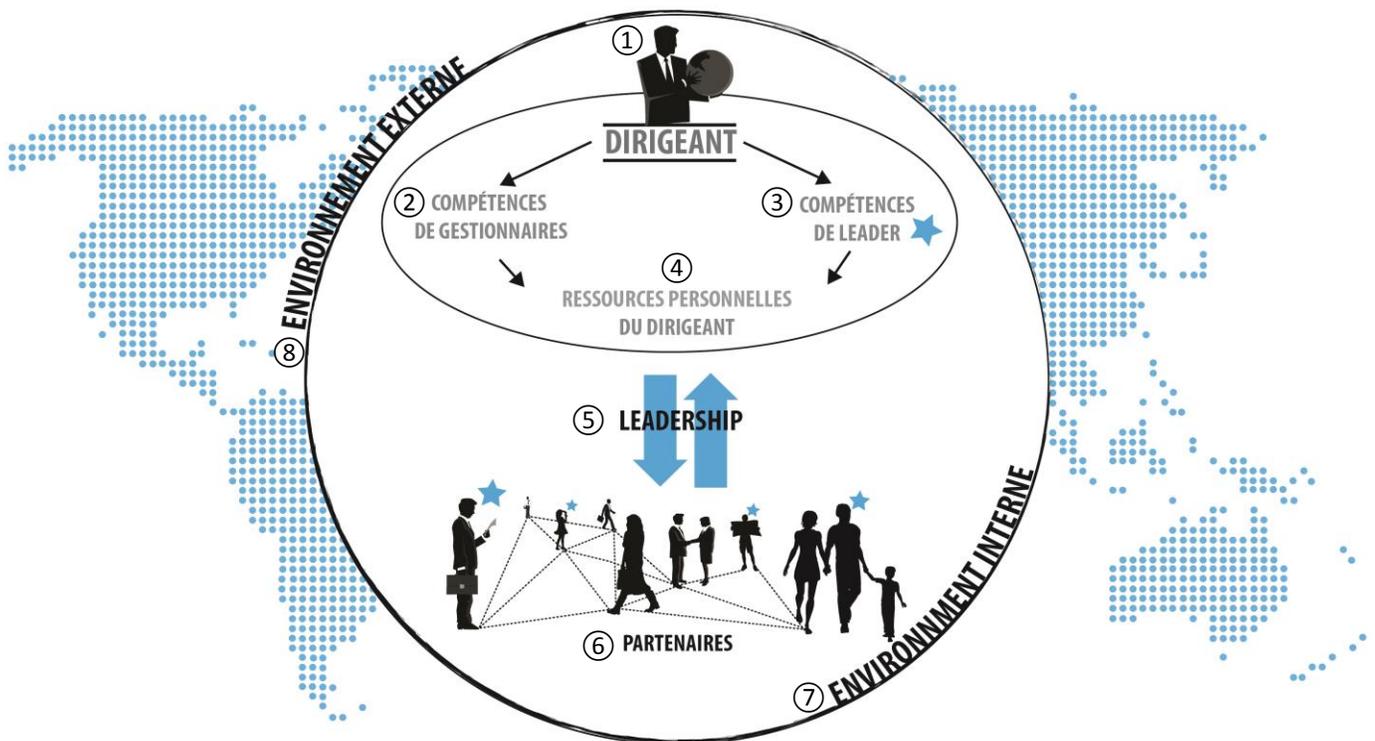
(Boatman & Wellins, 2011a; Yammarino, 2013)

2.1.4 Cadre intégrateur du leadership

Tel que mentionné précédemment, il existe une abondante littérature sur le thème du leadership. Il existe une pluralité de définitions, de points de vue et d'angles par lesquels ce phénomène est analysé et décrit. L'objectif du cadre intégrateur est de terminer cette section sur le leadership en mettant en relation certains concepts afin d'identifier clairement ce qu'est le leadership dans le cadre de cette étude.

La figure 2 a été créée afin de représenter le plus globalement possible le phénomène. On y voit un dirigeant doté d'une autorité formelle (1). Celui-ci possède un ensemble de ressources personnelles (4), qui comprend notamment ses compétences de gestionnaire (2) et de leader (3). Ce dirigeant œuvre dans un environnement interne (7) à l'intérieur duquel il est en relation avec plusieurs partenaires (6). La relation bidirectionnelle qui unit le dirigeant avec ses partenaires se nomme ici le leadership (5), le tout étant influencé par un environnement externe (8). Tous ces éléments interagissent de façon systémique. Chacun d'eux est décrit dans cette section.

Figure 2: Cadre intégrateur du leadership



2.1.4.1 Le dirigeant

Dans cette présente étude, les termes « gestionnaire », « manager », « dirigeant » et « cadre » sont utilisés de façon synonyme. Ils désignent un individu doté d'une autorité formelle inhérente à la fonction qu'il occupe à l'intérieur de son organisation. Le dirigeant peut se retrouver à différents niveaux, pourvu qu'il ait des personnes sous sa responsabilité. De plus, il est appelé à travailler avec des pairs (même niveau hiérarchique) et à être sous la responsabilité d'un autre individu (ex. : patron), ou groupe d'individus (ex.: équipe de direction, conseil d'administration).

2.1.4.2 Les ressources personnelles du dirigeant

Les ressources personnelles du dirigeant font référence à ce qui a été discuté dans la section « 2.1.2 Management et leadership; quelle est la différence? ». Selon Mintzberg (2010) il est possible de différencier le leadership de la gestion sur le plan conceptuel, mais cela s'avère plus complexe dans la pratique. Le présent cadre intégrateur s'articule autour de cette idée. Une différenciation entre ces deux concepts est effectuée, par contre, le dirigeant (point 1) est un tout issu de l'association de ces deux grandes compétences. Le dirigeant doit mobiliser de façon cohérente ses compétences de leader et de gestionnaire afin de s'adapter au mieux à une situation donnée (tous les éléments du cadre intégrateur à un moment précis).

Le terme compétence fait ici référence à la capacité d'une personne à mobiliser et à combiner, en vue de répondre à une situation donnée, ses ressources personnelles internes : « connaissances, capacités cognitives générales, schème d'action ou d'opération, savoir-faire, souvenirs, concepts, informations, rapport au savoir, rapport au réel, image de soi, culture » (Perrenoud, 1999). L'ensemble de ces éléments sur lesquels reposent les compétences du dirigeant se nomme ici « ressources personnelles ».

Dans le présent cadre intégrateur, seules les compétences de gestionnaire et de leader sont affichées dans les ressources personnelles du dirigeant. D'autres ensembles de compétences pourraient très bien y apparaître selon le profil du dirigeant et le domaine

dans lequel il œuvre (ex. : nouvelles technologies, agriculture, etc.). Aussi, il aurait été possible de diviser les ressources personnelles du dirigeant en trois catégories, soit les compétences cognitives, émotionnelles et managériales (Geoghegan & Dulewicz, 2008). Toutefois, puisque la présente étude porte sur le leadership, il est apparu plus pertinent de diviser les ressources personnelles du dirigeant en deux ensembles de compétences ; soit les compétences de gestionnaire et de leader. De plus, la littérature met fréquemment en relief ces deux ensembles de compétences, tel que vu précédemment.

2.1.4.3 Les compétences de gestionnaire

Les compétences de gestionnaire (2) du dirigeant désignent ici sa faculté à gérer la complexité au quotidien, dans un environnement de travail organisé, notamment grâce à des outils et à des méthodes de travail connus. Les compétences de gestionnaire favoriseraient l'émergence du leadership dit transactionnel, si l'on se fie à ce qui a été présenté dans la section « 2.1.1.5 Les théories du leadership transformationnel ».

2.1.4.4 Les compétences de leader

Les compétences de leader (3) du dirigeant, à l'inverse de ses compétences de gestionnaire, favoriseraient l'atteinte d'objectifs dans un environnement de travail chaotique. Dans cet environnement de travail, vu la nouveauté des situations rencontrées, les solutions sont rarement évidentes et les outils traditionnels de gestion souvent inappropriés. Dans ce contexte, l'atteinte des objectifs est davantage basée sur la qualité des relations établies entre le dirigeant et ses partenaires, la mise en commun des expertises de chacun, la mobilisation de tous, les compétences émotionnelles et cognitives du dirigeant et de ses partenaires, etc. (Collerette, Delisle, & Perron, 2008; Geoghegan et al., 2008).

Tous les individus d'une organisation peuvent détenir des compétences de leader (3). Être un leader n'est pas réservé qu'aux dirigeants. D'ailleurs, ce n'est pas parce que l'on dispose d'une autorité formelle que l'on est un leader. Plusieurs auteurs indiquent qu'il est souhaitable qu'il y ait des individus dotés de fortes compétences de leader à tous

les échelons d'une organisation (Schermerhorn et al., 2010; Yammarino, 2013). Pour cette raison, dans la figure 2, plusieurs partenaires possèdent une étoile représentant les compétences de leader (3). D'après Robbins et al. (2011, p. 347), « les leaders peuvent aussi bien être nommés qu'émerger par eux-mêmes d'un groupe ».

Les théories du leadership basées sur l'individu (le leader) se greffent ici, soit dans la section compétences de leader (3) du cadre intégrateur. Par exemple, les théories des traits, les théories comportementales, les théories de la contingence, les théories du leadership transformationnel, les théories du leadership charismatique et le neuroleadership.

Les compétences de leader que doivent détenir les dirigeants d'organisation peuvent être présentées sous différents angles en raison de l'ampleur de la littérature qui y est consacré. Dans la pratique, ces compétences varient d'un domaine à l'autre, d'un individu à l'autre et d'une époque à l'autre. À titre d'exemple, un sergent de l'armée et un développeur d'application Web ne doivent pas forcément détenir les mêmes compétences de leader pour atteindre collectivement leurs objectifs. Aussi, dans le domaine de la gestion, le temps semble affecter les compétences clés que doivent détenir les leaders. Par exemple, celles-ci sont différentes dans chacune des publications du « Global leadership forecast » (Boatman & Wellins, 2011a; Howard & Wellins, 2008; Sinar et al., 2014) . Il s'agit d'une étude mondiale sur le développement du leadership que conduit à chaque trois ans le groupe « Development Dimensions International ». Puisque la présente étude s'intéresse au développement des compétences de leader d'étudiants en gestion, il apparaît toutefois intéressant de se demander quelles sont aujourd'hui les compétences clés de leader souhaitables chez les gestionnaires. Le tableau 3 présente 18 compétences fréquemment évoquées dans la littérature contemporaine.

Tableau 3: Les compétences clés de leader aujourd'hui recherchées chez les gestionnaires

Compétences actuellement associées aux bons leaders	Auteurs
Résoudre des problèmes de manière créative	(Boatman, Wellins, et al., 2011; Lainey, 2008; Martin, 2007); Whetten et Cameron (2007)
Gérer son stress	Whetten et al. (2007)
Développer une bonne connaissance et conscience de soi	(Petrie, 2011); Whetten et al. (2007)
Gérer des conflits	(Lainey, 2008); Whetten et al. (2007)
Augmenter la motivation et l'engagement d'employés, de partenaires (sans autorité)	(Hill et al., 2012; Lainey, 2008; Martin, 2007); Whetten et al. (2007); (Yammarino, 2013)
Communiquer efficacement	(Lainey, 2008); Whetten et al. (2007)
Bâtir des équipes performantes	(Hill et al., 2012; Lainey, 2008; Martin, 2007); Whetten et al. (2007); (Yammarino, 2013)
Collaborer	(Hill et al., 2012; Martin, 2007; Petrie, 2011)
Développer et entretenir des relations interpersonnelles fortes	(Hill et al., 2012; Martin, 2007)
Gérer positivement le changement	(Boatman, Wellins, et al., 2011; Lainey, 2008; Petrie, 2011); Whetten et al. (2007)
S'adapter facilement	(Lainey, 2008; Martin, 2007; Petrie, 2011)
Être confortable dans l'ambiguïté	(Petrie, 2011)
Savoir déléguer	Whetten et al. (2007); (Yammarino, 2013)
Autonomiser ses partenaires (<i>empowerment</i>)	(Schermerhorn et al., 2010); Whetten et al. (2007); (Yammarino, 2013)
Coacher et contribuer au développement des autres	(Boatman, Wellins, et al., 2011; Lainey, 2008; Martin, 2007; Yammarino, 2013)
Développer une conscience globale de son environnement (les gens, le contexte, l'organisation, etc.)	(Hill et al., 2012; Lainey, 2008; Martin, 2007)
Savoir prendre des décisions	(Boatman, Wellins, et al., 2011; Martin, 2007)
Adopter et partager une vision	(Hill et al., 2012; Lainey, 2008; Yammarino, 2013)

2.1.4.5 Le leadership

Dans le présent cadre conceptuel, pour que le leadership puisse se manifester, deux conditions doivent être respectées. Premièrement, le dirigeant doit être à la fois un gestionnaire et un leader. Ceci vient rejoindre l'idée d'Mintzberg (2010) qui affirme que

le leadership est le synonyme d'une bonne gestion, c'est-à-dire d'une combinaison cohérente de compétences en gestion et en leadership. Dans un second temps, des individus, nommés ici partenaires, doivent accepter volontairement l'influence de leur dirigeant, et non sous la pression de son autorité formelle (Schermerhorn et al., 2010; Yammarino, 2013). C'est donc eux qui possèdent le pouvoir de conférer ou non à leur dirigeant du leadership. Ce dernier doit réussir à mobiliser, dans l'action, ses bonnes ressources personnelles de sorte à répondre aux besoins (théorie de la contingence) et aux attentes (théories du leadership relationnel) de ses partenaires, tout en étant cohérent avec les caractéristiques des environnements interne et externe dans lesquels ils se trouvent.

Le leadership est considéré ici comme un processus d'interactions, de soutien et d'influence mutuel entre un leader et ses partenaires (Kark, 2011; Schermerhorn et al., 2010; Yammarino, 2013). Comme l'affirme El-Meligi (2007, p. XXI), « le leadership n'est pas quelque chose à l'intérieur de vous, c'est ce qui circule entre vous et les autres ». C'est pour cette raison que le leadership se situe dans la figure 2 sur une flèche à double sens. La flèche qui remonte signifie que les partenaires acceptent le leadership du dirigeant. Celle qui descend, indique que le dirigeant a réussi à conjuguer adéquatement ses ressources personnelles pour répondre aux besoins de ses partenaires et de l'environnement. Dans la figure 2, le leadership se manifeste entre le dirigeant et ses partenaires. Ce phénomène peut également avoir lieu entre des partenaires de même niveau hiérarchique.

Le leadership est perçu ici comme un phénomène, ou plutôt comme un résultat, créé par des individus, mais externe à ceux-ci. Ainsi, un individu ne peut avoir du leadership. Par contre, il peut détenir des compétences qui font de lui un leader (point 3) et qui conduisent au leadership (point 5). Le « leader », soit l'individu et ses compétences, et le « leadership », soit le processus d'influence, d'interactions et de soutien mutuel entre des individus, sont souvent confondus dans la littérature et dans la pratique. Lorsque l'on s'intéresse au développement du leadership, il apparaît important de pouvoir faire la distinction entre ces éléments.

C'est dans cette section du cadre intégrateur, soit le leadership (point 5), que pourraient se greffer les théories de la contingence et les théories du leadership relationnel présentées précédemment. Les nouvelles études portant sur le leadership permettront sans doute de clarifier notre compréhension du concept, mais le phénomène en soi est et restera sensiblement le même au fil du temps.

2.1.4.6 Les partenaires

Les partenaires sont les subalternes, les employés, les membres, les participants, les suiveurs, etc. Le terme « partenaires » a été retenu puisqu'il ne fait aucunement référence à une forme d'autorité formelle, ce qui correspond bien au sens donné au leadership dans le cadre de cette étude. De plus, puisque dans le contexte actuel il est souhaitable de retrouver des leaders et du leadership dans tous les niveaux hiérarchiques des organisations, ce thème semble plus approprié. Le cercle des partenaires peut représenter des individus, des dyades, un groupe, une collectivité, etc. (Yammarino, 2013).

2.1.4.7 L'environnement interne et externe

Dans la figure 2, tout ce qui se situe à l'intérieur du cercle noir représente l'environnement interne (point 7), c'est-à-dire la culture organisationnelle, le climat, les normes, l'historique de l'organisation, les objectifs, les valeurs, la mission, etc. L'environnement externe (point 8) est pour sa part représenté par tout ce qui est à l'extérieur du cercle noir, soit la carte du monde. À titre d'exemple, la concurrence, l'évolution des technologies et des marchés en font partie, tout comme les contextes économique, socioculturel et politique. L'environnement interne et l'environnement externe ont une grande incidence sur le dirigeant et ses partenaires. Le dirigeant doit considérer sérieusement leurs particularités afin de mobiliser adéquatement ses ressources personnelles pour répondre au mieux aux situations qu'il rencontre. D'ailleurs, les besoins de ses partenaires sont grandement influencés par l'environnement interne et l'environnement externe. Rappelons-le, tous les éléments de la figure 2 s'influencent mutuellement.

Cette présente étude s'intéresse au développement des compétences de leader, représenté par le point 3 de la figure 2. La prochaine section concerne les méthodes favorisant le développement de ces compétences.

2.2 Le développement du leadership

En raison des retombées qu'elles génèrent, les compétences liées au leadership (point 3 du cadre intégrateur) sont aujourd'hui grandement sollicitées dans les organisations. Plusieurs perçoivent le développement du leadership comme un avantage compétitif substantiel et le situent au cœur de leur culture organisationnelle (Kark, 2011; Mabey, 2013; McCall & Hollenbeck, 2002). En plus d'être chronophages, les activités qui y sont reliées nécessitent d'importants investissements monétaires (Mabey, 2013). Tout comme les organisations, les écoles de gestion accordent une grande importance au développement du leadership (Kass et al., 2011). Un nombre accru de MBA prétend développer des leaders et emploie profusément le terme « leadership » dans la commercialisation de leur programme (Allio, 2011). Sur le plan scientifique, le développement du leadership est un sujet qui a su intéresser un nombre grandissant de chercheurs au cours des dernières années (Guillen et al., 2009). Cela fait 10 à 15 ans que des auteurs publient sur ce thème (Day et al., 2014). Il s'agit d'un champ de recherche encore peu développé (Berkovich, 2014).

Malgré tout l'intérêt que génère le développement du leadership et l'ampleur des sommes qui y sont investies, un débat persiste; est-ce réellement une compétence qui se développe? La plupart des auteurs indiquent qu'il est possible de devenir un leader (Schermerhorn et al., 2010; Yammarino, 2013). Cette étude est basée sur cette prémisse. Devenir un leader nécessite toutefois de nombreuses années de développement personnel (Hill et al., 2012). L'objectif de cette section est de présenter différentes approches utilisées pour développer des leaders, les méthodes les plus efficaces, les moins efficaces, et pour terminer, les méthodes à fort potentiel qui mériteraient d'être approfondies.

2.2.1 Différentes approches pour développer le leadership

Élaborer des interventions en vue de développer le leadership d'individus est une pratique plutôt récente, qui apparaît évoluer par essais erreur et grâce aux études que réalisent un nombre grandissant de chercheurs dans le domaine. Il existe aujourd'hui plusieurs méthodes pour développer le leadership et de nouvelles émergent continuellement. Mabey (2013) a identifié quatre grandes orientations distinctes, et parfois contradictoires, à l'intérieure desquelles il est possible de regrouper ces différentes méthodes. Ces orientations, qu'il nomme discours, sont les suivantes :

- Le discours dialogique;
- Le discours critique;
- Le discours interprétatif;
- Le discours fonctionnaliste.

Mabey (2013) préfère le terme « discours » à « paradigme ». Contrairement à un paradigme, un discours n'est pas une boîte théoriquement étanche. Ainsi, il nous est permis d'imaginer des interactions entre les différents discours, qui sont plutôt des boîtes perméables. Chaque discours conduit à une conception différente de ce qu'est le leadership et de ce fait, influence grandement les pratiques de développement du leadership qui y sont rattachées. Le tableau 4 résume pour chacun des discours, comment le leadership se développe. (Mabey, 2013)

Tableau 4: Les quatre discours de développement du leadership de Mabey (2013)

DISCOURS	DESCRIPTION
Le discours fonctionnaliste	Ce type de discours est de loin le plus courant. La performance organisationnelle est ce qui importe le plus aux adeptes de cette vision. Les interventions de développement du leadership doivent permettre le renforcement et la rétention de capacités préalablement déterminées, que ce soit par une organisation ou une école de gestion. L'emphase est mise sur l'accomplissement individuel. Les techniques employées sont structurées et formelles : évaluations 360 degrés, formation, utilisation de cadres de compétences, tests psychométriques, programmes de gestion des talents, etc.
Le discours dialogique	Le discours dialogique est en pleine émergence. Le développement du leadership vise l'amélioration des individus et des organisations, tout comme dans le discours fonctionnaliste. Toutefois, les interventions de développement du leadership sont, selon cette approche, des moyens d'encadrer les apprenants, notamment par des examens (ex. : évaluation 360 degrés, simulation de gestion, etc.) et des confessions (ex.: discussions, révélations). Les examens permettent l'obtention de données objectives, ce qui favorise la gouvernance et stimule la réflexion et les échanges. Les activités de type confession permettent aux aspirants leaders de participer activement à l'exploration de leur personne, en s'appuyant sur leurs propres subjectivités et de s'exprimer sur les résultats des examens. Les leaders en développement déconstruisent les fondements du leadership afin de leur donner un sens. Les discussions d'évaluation de carrière, les entretiens d'embauche, le coaching et le mentorat, les communautés de pratique et l'apprentissage par l'action sont des exemples d'interventions qui peuvent s'inscrire dans ce type de discours.
Le discours	Tout comme le discours dialogique, le discours critique est en pleine émergence. Il vise la propagation de connaissances, visant des intérêts particuliers. Grâce à des interventions persuasives basées sur des données rationnelles, des leaders en

critique	développement acceptent sans résistance des normes qui guident leurs pensées quotidiennes et leurs comportements. Les leaders en développement sont davantage traités comme des patients que comme des agents responsables de leur évolution. Ce type de discours est souvent sollicité dans les formations pour manager en classe.
Le discours interprétatif	Les adeptes du discours interprétatif croient que le leadership se construit et se développe socialement. Les leaders, tout comme les équipes, apprennent grâce au sens qu'ils donnent collectivement aux événements qu'ils vivent, par l'usage du langage et de symboles. Le moment présent, l'intelligence sociale et la dynamique d'un groupe sont donc des facteurs sur lesquels repose le développement du leadership. L'apprentissage continu dans les milieux de travail est recherché, notamment par l'utilisation de méthodes informelles et intégrées. Les individus en développement et les expériences qu'ils vivent sont aux cœurs de leur évolution, et non les mentors, les enseignants, etc.

(Mabey, 2013)

Les discours fonctionnaliste et dialogique sont opposés, tout comme les discours critique et interprétatif. Les méthodes s'inscrivant dans le discours fonctionnaliste sont les plus fréquemment mobilisées (Berkovich, 2014). Par exemple, dans le cas des écoles de gestion, la méthode la plus largement utilisée est la transmission de connaissances par le biais de cours magistraux et de lecture. Le leadership est enseigné de la même façon que la finance, le marketing et la gestion des opérations (Mintzberg, 2005). Généralement, en matière de leadership, les étudiants apprennent comment gérer des organisations et les individus qui les composent, sans prendre en considération leur propre style (Crossan et al., 2012). Ils acquièrent différents outils et savoirs en lien avec le leadership. Par contre, ils n'ont pas l'occasion de développer leur propre leadership. Que ce soit dans les organisations ou dans les écoles de gestion, les discours dialogique et interprétatif sont rarement utilisés.

2.2.2 Les méthodes offrant les meilleurs résultats

Dans la littérature, deux éléments sont fréquemment recommandés lorsqu'il est question de développement du leadership. Ceux-ci sont :

- A) Favoriser des expériences concrètes et authentiques, où les apprenants sont réellement en relation avec d'autres, accompagnées de périodes de réflexions et de rétroactions immédiates (Berkovich, 2014; Bevan et al., 2012; Crossan et al., 2012; Day et al., 2014; Gallagher, 2013; Kass et al., 2011; Mabey, 2013; McCarthy et al., 2006; Mintzberg, 2005; Quigley, 2013)
- B) Combiner différentes approches complémentaires et adaptées aux besoins des gens (Boatman & Wellins, 2011a; Crossan et al., 2012; Guillen et al., 2009; Mabey, 2013; Mintzberg, 2005).

D'après ces recommandations, les méthodes non fonctionnalistes, plus précisément celles qui découlent des discours dialogique et interprétatif, seraient les plus appropriées en matière de développement du leadership. L'expérience vécue, qu'elle soit naturelle ou créée pour le bien d'une intervention, doit occuper une place centrale dans les démarches de

développement du leadership. Les leaders en développement doivent vivre le leadership à travers des expériences réelles déclenchant des réactions physiques, émotives et psychologiques. Ensuite, différentes interventions peuvent être basées sur l'expérience vécue, afin de permettre à ces leaders de donner un sens à ce qu'ils vivent et apprennent. (Berkovich, 2014; Crossan et al., 2012; Mintzberg, 2005).

Les résultats du dernier rapport du groupe *Development Dimensions International (DDI)*, soit le *Global Leadership Forecast* intitulé *Time for a leadership revolution*, illustre bien l'importance des recommandations A et B. Les sujets de cette étude ont indiqué que les méthodes les plus efficaces sont les affectations de perfectionnement, les formations, les séminaires, les ateliers formels, le coaching reçu par son supérieur et le coaching reçu par des coachs ou des mentors externes ou internes à l'organisation (Sinar et al., 2014). Cela n'est toutefois pas suffisant. Les sujets ont également mentionné que les aspirants leaders doivent avoir l'opportunité de mettre directement en application les connaissances qu'ils acquièrent, et doivent recevoir de la rétroaction concernant leur évolution. Les résultats de cette étude semblent indiquer qu'il est bénéfique de mobiliser des méthodes provenant de discours différents.

Tel que mentionné dans la recommandation A ainsi que par les répondants de la dernière étude du DDI, la rétroaction et la réflexion favorisent le développement du leadership et permettent de donner du sens à des expériences réelles. Elles permettent également de développer le propre potentiel des apprentis leaders, en fonction de leurs besoins respectifs. Toutefois, un risque est lié à la rétroaction. Les apprenants peuvent chercher à faire bonne impression au lieu de chercher à s'améliorer (Berkovich, 2014). Il demeure que plusieurs auteurs affirment que la rétroaction offre de bons résultats. Celle-ci peut se réaliser par l'utilisation de différentes méthodes, telles que du mentorat, du coaching, des évaluations 360 degrés, des tests, des discussions, etc. Les périodes de réflexion peuvent également prendre plusieurs formes. Elles peuvent être individuelles ou en groupe, utiliser l'écriture ou le dialogue. (Allen & Hartman, 2008; Berkovich, 2014; Crossan et al., 2012; Day et al., 2014)

Les valeurs, les croyances et les comportements que les agents de développement du leadership (professeurs, coaches, mentors, etc.) adoptent et les structures mises en place dans les organisations ou les écoles de gestion ont un impact important sur le développement du leadership des apprenants (Crossan et al., 2012). Ceci est souvent ignoré. La clé semble être la cohérence entre tous ces éléments (intervenants, outils, méthodes, valeurs, etc). Crossan et al. (2012) illustrent ceci à l'aide d'un proverbe nigérian, qui est : « ça prend tout un village pour élever un enfant ». Il en est de même pour développer un leader. Outre la cohérence, la communication intersubjective favoriserait aussi le développement du leadership. C'est-à-dire les interactions présentes entre les différents acteurs d'une intervention de développement du leadership et les relations interpersonnelles qui les unissent. Les discours fonctionnaliste et critique ne prennent pas en considération ces aspects. (Berkovich, 2014; Crossan et al., 2012)

En résumé, il n'existe pas de méthode miracle. Le succès réside dans l'utilisation d'interventions variées et complémentaires, où l'individu et les expériences qu'il vit sont au cœur de son développement. Les méthodes s'inscrivant dans les discours dialogique et interprétatif apparaissent donc fortement intéressantes lorsqu'il est question de développement du leadership. (Berkovich, 2014; Crossan et al., 2012; Mintzberg, 2005)

2.2.3 Les méthodes les moins efficaces

Tel que mentionné précédemment, les méthodes les plus efficaces pour développer le leadership sont celles où l'individu et les expériences qu'il vit sont au cœur de son développement. Par déduction, les méthodes les moins efficaces sont celles où l'intervenant (coach, professeur, mentor, etc.) et son contenu (compétences à développer, connaissances à transmettre, etc.) occupent une place centrale. Ces méthodes sont grandement utilisées, et ce, depuis plusieurs décennies, puisqu'elles sont grandement efficaces pour transmettre différentes connaissances (finance, comptabilité, marketing, etc.). Toutefois le leadership n'est pas un ensemble de connaissances transmissibles d'un intervenant à un apprenant. À ce sujet, Cristol et al. (2011, p. 103) affirment que :

« L'enseignement du leadership souffre d'une approche essentialiste, universaliste et behavioriste. [...] Si l'on considère qu'enseigner, c'est transmettre des connaissances, il semble clair que le leadership ne s'enseigne pas ou qu'en tout cas, l'enseignement du leadership ne peut consister en la transmission de connaissances, en exposé de théories, d'outils, de méthodes ou de recettes » (Cristol et al., 2011, p. 103).

Il n'est pas surprenant que plusieurs auteurs aient démontré que les organisations et les écoles de gestion, malgré tous les efforts qu'elles déploient, éprouvent d'importantes difficultés à développer des leaders. Par tradition, les formateurs en management et les écoles de gestion transmettent des connaissances. Toutefois, ce n'est pas ainsi qu'une compétence⁴ aussi complexe, subtile et volatile que le leadership se développe. (Hill, 2003; Kass et al., 2011; Mintzberg, 2005; Pellet, 2007; Rubin et al., 2009; Starkey et al., 2009)

Les formations formelles visant la transmission de connaissances sont critiquées puisqu'elles ne sont pas assez engageantes ou pertinentes pour les participants. Cela est d'autant plus vrai pour les jeunes générations de leaders (Boatman & Wellins, 2011b). Afin de rendre les formations plus pratiques et engageantes, plusieurs formateurs ont utilisé les études de cas. Cette méthode peut être utile pour développer la pensée critique, mais n'est pas reconnue pour développer la capacité d'un étudiant à agir dans l'action en fonction de ses valeurs, ses forces, sa personnalité, etc. (Crossan et al., 2012).

Tel qu'indiqué précédemment, l'expérience doit occuper une place centrale dans les interventions de développement du leadership. Toutefois, l'expérience à elle seule ne conduit pas forcément au développement du leadership. Travailler dur lors d'une nouvelle assignation de poste, sauter en bungee, vivre une situation complexe et stressante peuvent être des expériences enrichissantes, mais pour qu'il y ait une réelle évolution, les expériences significatives doivent être accompagnées d'autres méthodes. Celles-ci doivent favoriser la compréhension de ce qui a été vécu, que ce soit par le biais de discussions,

⁴ Capacité d'une personne à mobiliser et à combiner, en vue de répondre à une situation, ses ressources personnelles internes : « connaissances, capacités cognitives générales, schème d'action ou d'opération, savoir-faire, souvenirs, concepts, informations, rapport au savoir, rapport au réel, image de soi, culture » (Perrenoud, 1999)

d'enseignements théoriques, de période de réflexion et/ou de rétroactions. Tel que le recommandent les auteurs, il faut varier les méthodes d'intervention. (Cristol et al., 2011; Crossan et al., 2012; Guillén et al., 2010; Kolb, 1984; Mintzberg, 2005)

En résumé, les méthodes les plus fréquemment utilisées, telles que l'enseignement traditionnel, s'avèrent des moins efficaces. Aussi, n'utiliser qu'une seule méthode d'intervention ne conduit généralement pas à l'obtention des résultats escomptés.

2.2.4 Les avenues à explorer pour développer les leaders de demain

La récente crise économique a poussé les écoles de gestion à revoir leurs méthodes de développement du leadership, puisque plusieurs des individus au cœur de cette crise détiennent un MBA (Crossan et al., 2012). Ces programmes sont critiqués depuis plusieurs décennies quant à leur inefficacité à développer des leaders (Hill, 2003; Kass et al., 2011; Mintzberg, 2005; Pellet, 2007; Rubin et al., 2009).

Les écoles de gestions gagneraient à se soucier non seulement de la matière enseignée, mais aussi des méthodes pédagogiques qu'elles utilisent. Par exemple, Crossan et al. (2012), expliquent que l'ajout d'activités pratiques (simulation, stage, jeux de rôle, débat, bénévolat, etc.) aux cours standards des programmes de gestion (finance, marketing, etc.) favoriserait indirectement le développement du leadership des étudiants. Il apparaît nécessaire d'exposer les étudiants des écoles de gestion à des opportunités d'apprentissages variées qui leurs permettent d'agir et de prendre des décisions dans l'action, dans des contextes complexes et réels et sous l'emprise de réelles émotions (Crossan et al., 2012; McCarthy et al., 2006; Mintzberg, 2005). Ces opportunités d'apprentissages stimulent la réflexion et l'introspection, ce qui aide les apprenants à se découvrir et à identifier ce qu'ils veulent devenir comme leader (Crossan et al., 2012). Pour accroître sérieusement l'efficacité des interventions de développement du leadership, l'utilisation d'approches venant d'autres domaines, par exemple la psychologie, l'éducation, le travail social, le sport est recommandée (Crossan et al., 2012). L'interdisciplinarité est une avenue intéressante à la problématique actuelle des écoles de gestion.

Pour sa part, Mintzberg (2005, p. 288) croit qu' « on ne fabrique pas des managers sur les bancs d'une école ». Pour cet auteur, l'expérience naturelle, c'est-à-dire la vie quotidienne (au travail ou ailleurs), est l'ingrédient clé pour former des managers. Les expériences créées de toutes pièces pour des formations en développement du leadership, lorsqu'elles sont authentiques, seraient également efficaces. D'après Mintzberg (2005, p. 294), « c'est en réfléchissant à des expériences qui ont été naturellement vécues que l'on apprend le plus ».

Tout comme les écoles de gestion, les entreprises doivent trouver le moyen de développer à la fois de bons managers et de bons leaders (Zaleznik, 1999). Selon le « Global Leadership Forecast 2008-2009 », 75% des cadres dirigeants interrogés affirment que pour eux, renforcer ou développer les compétences associées au leadership de leurs employés est une priorité (Howard et al., 2008). Toutefois, lors de la réédition de cette étude trois ans plus tard, soit le « Global Leadership Forecast 2011 » seulement un quart des leaders et des professionnels en ressources humaines ont affirmé que leur organisation était au point en ce qui concerne leurs méthodes de développement du leadership (Boatman & Wellins, 2011a). Les répondants ont mentionné qu'aucun progrès n'a été remarqué à ce sujet au cours des dernières années. Plusieurs diront que c'est par faute de budget, mais les chercheurs du Global Leadership Forecast 2011, à la lumière des résultats qu'ils ont obtenus, ne peuvent être en accord avec cette affirmation. En 2011, quatre organisations sur dix ont alloué le même budget au développement du leadership que l'année précédente. Quatre organisations sur dix auraient même augmenté ce budget. En 2011, 55% des organisations consultées planifiaient augmenter le budget qu'ils allouent au développement du leadership pour les années à venir. Seulement 7 % d'entre elles prévoyaient le diminuer. Les auteurs de cette étude affirment que les budgets assignés au développement de cette compétence augmentent, sans toutefois qu'il y ait d'amélioration sur le plan du leadership. Les organisations, tout comme les écoles de gestion, doivent revoir les méthodes qu'elles utilisent si elles veulent rentabiliser les sommes importantes qu'elles investissent chaque année en développement du leadership (Boatman & Wellins, 2011b).

Concevoir des interventions de développement du leadership qui respectent les recommandations des auteurs demandera certainement de la créativité et de la collaboration (Starkey et al., 2009). Il faut inévitablement créer et expérimenter des approches nouvelles, car les méthodes d'hier ne sont pas très fructueuses selon les études. Tel que le mentionne Boatman et Wellins (2011b), le domaine du développement du leadership doit être révolutionné. Sur le plan scientifique, il s'agit d'un champ de recherche encore jeune, mais en pleine expansion.

La section suivante présente une approche qui apparaît prometteuse sur le plan théorique. Elle utilise le médium du plein air comme générateur d'expériences réelles et concrètes, auxquelles peuvent se greffer une grande variété de méthodes pédagogiques, par exemple l'enseignement, la discussion, la rétroaction, la réflexion, etc.

2.3 Le plein air comme outil de développement du leadership

Il a été discuté précédemment que le leadership se développe dans l'action et grâce à l'utilisation de méthodes variées. Plusieurs organisations et écoles de gestion ont perçu le plein air comme un outil intéressant pour répondre à ces deux critères. Dans le cadre de cette étude, le plein air fait référence à « l'ensemble des sports ou activités physiques de pleine nature pratiqués dans des milieux naturels présentant une part de risque et d'imprévu, dans un rapport dynamique avec les éléments de la nature » (OQLF, 2003). Dans la littérature, il existe une multitude de termes employés pour désigner les formations en management qui utilisent le plein air comme outil de développement. Les plus employés sont l'« Outdoor Management Training » et l'« Outdoor Management Development ». Aucun terme français ne semble avoir été établi. Afin de ne pas créer une nouvelle appellation, le terme « Outdoor Management Development » (OMD) sera ici utilisé. Cette appellation est la plus couramment utilisée et la plus documentée dans la littérature (Jones et al., 2007). L'OMD est reconnu pour favoriser le développement du leadership (Jones et al., 2007; Kass et al., 2011; Wagner et al., 1991) et correspond, sur plusieurs plans, aux besoins actuels des écoles de gestion et des organisations (DuFrene, Sharbrough, Clipson, & McCall, 1999; Kass et al., 2011). Les prochaines sections présentent ce qu'est l'OMD et ses sous-dimensions, soit les « outdoor-centered programs » et les « wilderness training ».

Puisque la présente étude porte sur les wilderness training, cette sous-dimension de l'OMD est davantage décrite. Les retombées associées à ces formations sont présentées, tout comme les facteurs susceptibles de favoriser le développement du leadership chez les participants lors de celles-ci.

2.3.1 Présentation de l'*Outdoor Management Development* (OMD)

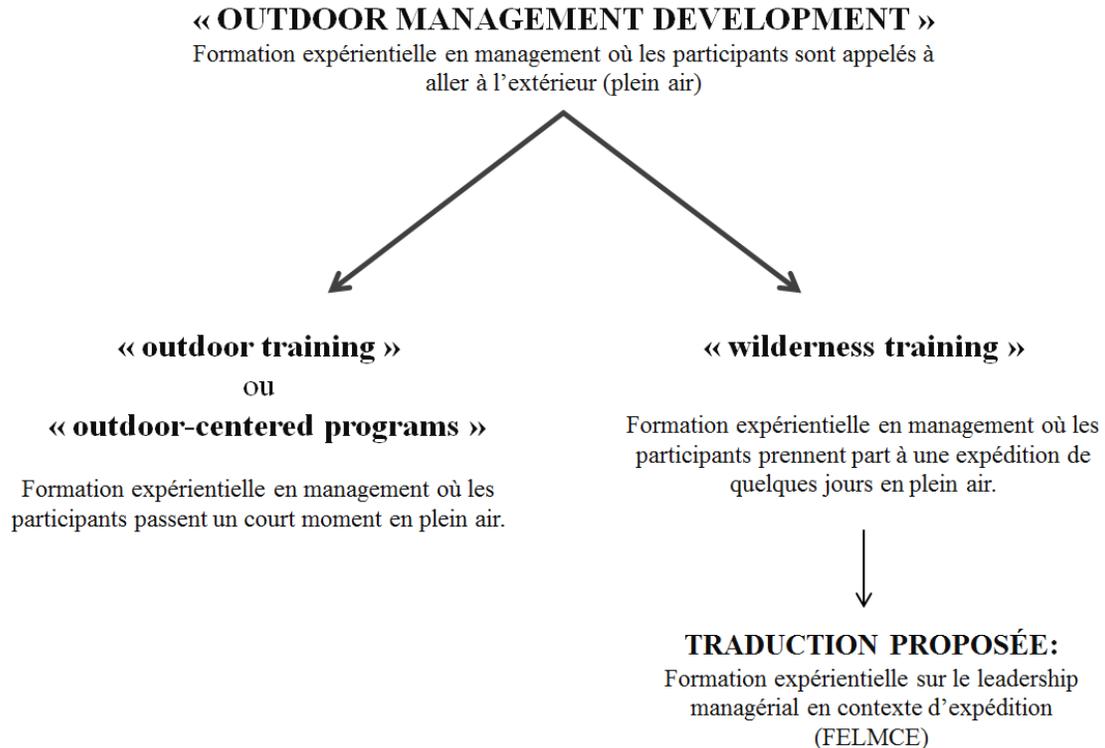
L'OMD est une méthode de formation en management basée sur l'éducation expérientielle qui se déroule principalement en nature (McEvoy & Buller, 1997). D'après Jones et al. (2007), ces formations sont le fruit de trois grandes influences, soit les entraînements et les sélections militaires, l'éducation par la nature et l'aventure et le développement organisationnel. L'OMD peut être utilisé à plusieurs fins: le développement personnel, la consolidation et le développement d'équipe, le changement d'attitude, le développement du leadership et d'habiletés managériales, le renforcement d'habiletés en communication, l'augmentation de la capacité d'adaptation au changement et l'amélioration de la tolérance à l'incertitude (Bank, 1983; Jones et al., 2007; Kass et al., 2011; McEvoy et al., 1997). De façon générale, ces formations sont conçues afin de favoriser des changements positifs de comportements chez les participants (McEvoy et al., 1997).

Wagner et al. (1991), Dubrin (2012) et Jones et al. (2007) identifient deux différents types de formations comprises dans l'OMD. Ceux-ci sont les *outdoor training*, aussi nommés *outdoor-centered programs*, et les *wilderness training*. De façon générale, ces formations visent toutes deux l'apprentissage par l'action (Dubrin, 2012). Les programmes de formation de type *outdoor training*, sont de courtes durées et les participants n'ont pas à dormir en plein air. L'une des activités les plus populaires des *outdoor training* est le parcours sur cordes dans les arbres.

Les *wilderness programs* sont des formations qui se déroulent exclusivement en nature et sur plusieurs jours. Puisque ce type de formation est au cœur de la présente étude, et pour éviter toute confusion avec d'autres programmes de la famille de l'OMD, la traduction suivante est proposée pour désigner ces programmes: « formation expérientielle

sur le leadership managérial en contexte d'expédition » (FELMCE). La figure 3 illustre ce qu'est l'OMD, les *outdoor training* et les *wilderness training*, nommés ici FELMCE.

Figure 3 : L'OMD et ses sous-dimensions



Sur le plan scientifique, l'OMD est un champ de recherche en expansion qui comporte toutefois quelques faiblesses. Le terme « OMD » est souvent utilisé pour décrire n'importe quel type de formation en management, ou activité, qui comporte une sortie en nature. Jones et al. (2007) mentionnent qu'une formation de type OMD peut consister en un après-midi d'activités sur le gazon d'un hôtel, tout comme en un mois d'expédition dans l'arrière-pays de l'Écosse. Malgré les différentes formes que peuvent prendre les formations de type OMD, les auteurs sont souvent vagues dans les descriptions qu'ils offrent à leurs lecteurs au sujet des programmes qu'ils ont analysés (Burke & Collins, 2004b). Pourtant, il est reconnu que la nature d'un programme, par exemple la programmation, les caractéristiques des intervenants et des participants, l'environnement et les objectifs sont tous des éléments qui

influencent les retombées (Jones et al., 2007; Wagner et al., 1991). Étant donné ces lacunes, il est difficile de généraliser ou de vérifier les résultats de bon nombre d'études.

Les recherches sur le thème de l'OMD portent régulièrement sur les retombées de ces programmes et sur la validation de l'efficacité de ces formations expérientielles. Elles sont aujourd'hui reconnues pour leur efficacité (Burke et al., 2004b; Fuller, 2006; Jones et al., 2007; Kass et al., 2011; Wagner et al., 1991; Watson & Vasilieva, 2007). Toutefois, nous en connaissons encore très peu à propos des mécanismes sur lesquels reposent les retombées fréquemment associées à l'OMD (Burke et al., 2004b; Fuller, 2006; Jones et al., 2007; Kass et al., 2011; Sibthorp, Furman, Paisley, Gookin, & Schumann, 2011). Au cours de la dernière décennie, le nombre de recherches empiriques sur le sujet a cependant augmenté de façon significative (Fuller, 2006; Jones et al., 2007; Lau et al., 2013).

Dans la pratique, de plus en plus d'organisation et d'écoles de gestion intègrent l'OMD à leur programme de développement du leadership (Aufschnaiter et al., 2011; Burke et al., 2004b; Fuller, 2006; Kass et al., 2011; Lau et al., 2013; Wagner et al., 1991). Il semblerait qu'« au cours des 25 dernières années, l'utilisation de l'OMD a mené au développement d'une industrie internationale de plusieurs millions de dollars » (Traduction libre, Jones et al., 2007, p. 327). L'OMD apporte une diversité aux méthodes reconnues pour développer le leadership d'étudiants ou de gestionnaires. Ces formations peuvent se jumeler à d'autres activités de développement du leadership plus traditionnelles, telles que des formations en classe, puisqu'elles permettent aux apprenants d'expérimenter différentes notions (Jones et al., 2007). L'autre avantage de l'OMD est qu'il est possible d'intégrer à ce type d'intervention des méthodes de développement du leadership venant des différents discours identifiés par Mabey (2013), présentés dans la section précédente. L'utilisation de l'OMD permet également d'appliquer les deux grandes recommandations (A et B) reconnues pour favoriser le développement du leadership, présentées dans la section « 2.2.2 Les méthodes offrant les meilleurs résultats ». Celles-ci sont : A) favoriser des expériences concrètes et authentiques accompagnées de périodes de réflexions et de rétroactions immédiates et B) combiner différentes approches complémentaires et adaptées aux besoins des gens.

2.3.2 Les formations expérientielles sur le leadership managerial en contexte d'expédition (FELMCE)

D'après Bank (1994), il existe de nombreux parallèles entre gérer une entreprise et une expédition en montagne. À la *National Outdoor Leadership School*, la croyance est que l'aspect imprévisible, stimulant et dynamique propre aux expéditions permet aux participants de développer d'importantes compétences en leadership qui s'appliquent directement au monde des affaires d'aujourd'hui (Kanengieter & Rajagopal-Durbin, 2012). Cette présente section décrit ces formations en management qui se déroulent en contexte d'expédition. Plusieurs particularités propres à ces programmes sont définies, telles que les caractéristiques des participants, des intervenants et de l'environnement, l'éducation expérientielle, la programmation et la durée.

2.3.2.1 Les caractéristiques des participants

Ces formations sont généralement destinées à des équipes de travail opérationnelles, à des groupes d'étudiants universitaires en gestion ou encore, à des individus de provenances différentes, qui ne se connaissent pas (McEvoy et al., 1997). Il a été démontré que la grandeur d'un groupe en éducation par l'aventure a un impact important sur le succès d'un programme (McKenzie, 2000; Sibthorp, Paisley, & Gookin, 2007). D'après Priest et Gass (2005) l'idéal est de créer un groupe comprenant 6 à 16 participants. Wagner et al. (1991) affirment que la normale oscille entre 8 à 12 individus. Selon Walsh et Golins (1976), le groupe idéal est composé de 10 participants. Selon ces derniers, il doit y avoir un minimum de 7 personnes et 15 au maximum. Les auteurs s'entendent donc sur ce point. Avec un nombre optimal de participants, les opportunités d'apprentissages sont maximisées, les relations entre les membres du groupe optimisées et l'impact environnemental minimisé (Walsh et al., 1976). Le groupe doit être assez grand pour qu'il y ait une certaine diversité et pour que des conflits émergent, et assez intime pour éviter les sous-groupes et favoriser la résolution de conflits (Walsh et al., 1976).

D'après Lau et al. (2013), la motivation des participants à apprendre lors d'une telle formation maximise les retombées et les transferts. Ces auteurs croient donc que la décision

de suivre une telle formation doit appartenir aux participants. Ainsi, les individus sont motivés à prendre part à ce type de cours. La condition physique des participants doit également être suffisamment bonne pour qu'ils puissent prendre part aux activités physiques propres aux FELMCE (Wagner et al., 1991).

2.3.2.2 Les caractéristiques des intervenants

Certains croient que les montagnes parlent d'elles-mêmes et que l'environnement à lui seul (nature, aventure, défi) permet d'atteindre les objectifs de développement personnel habituellement visés dans les programmes d'éducation par l'aventure. Cette école de pensée semble faire de moins en moins d'adeptes (Wagner et al., 1991). Les intervenants, que l'on pourrait aussi nommer éducateurs, facilitateurs ou enseignants, ont un rôle crucial à jouer pour optimiser l'efficacité des formations, et ce, avant, pendant et après celles-ci (Lau et al., 2013). Ils doivent être suffisamment expérimentés et qualifiés pour livrer un contenu théorique approprié (Jones et al., 2007), pour adopter des comportements exemplaires (Hayashi, 2006; McEvoy et al., 1997; McKenzie, 2000) et pour établir des liens entre les notions apprises pendant la formation, soit en expédition, et la vraie vie (Lau et al., 2013). Il apparaît donc souhaitable que les intervenants connaissent à la fois les domaines de la gestion et du plein air. Ainsi, ils sont dans leur zone de confort en nature, ils sont outillés pour programmer l'expédition de manière à atteindre des objectifs précis, ils sont aptes à faire des enseignements théoriques en lien avec le leadership managérial et ils sont prédisposés à effectuer des liens entre la gestion et ce qui se vit en contexte d'expédition.

2.3.2.3 Les caractéristiques de l'environnement

La nature, l'aventure, la vie en groupe et le contexte d'expédition caractérisent l'environnement dans lequel se déroulent les FELMCE. Cet environnement, imprévisible, turbulent, dynamique et complexe est très similaire à l'environnement des organisations contemporaines (McEvoy et al., 1997). Ceci favorise la création de métaphores entre ces deux mondes, ce qui est reconnue pour favoriser le développement personnel des participants (Fuller, 2006; McEvoy et al., 1997).

Dans un tel environnement, il est difficile pour les participants de dissimuler leurs émotions et leurs sentiments, contrairement à la plupart des programmes de formation se déroulant à l'intérieur, dans un milieu hautement contrôlé et peu déstabilisant (Hamilton & Cooper, 2001).

L'environnement, puisque non-familier pour les participants, conduit à l'émergence de nouvelles normes et procédures ainsi qu'à l'expérimentation de nouveaux rôles. L'acquisition de nouvelles habiletés est ainsi favorisée, tout comme le développement de nouvelles perceptions de soi-même (Kark, 2011).

L'environnement doit être sécuritaire sur le plan psychologique et les participants ne doivent pas se sentir jugés (Kark, 2011). Il doit également être sécuritaire sur le plan physique tout en étant suffisamment redoutable pour les participants. Le risque perçu (différent du risque réel) peut être utilisé pour créer une certaine déstabilisation (Bank, 1994). Le risque réel doit quant à lui demeurer bas. S'il est trop élevé, les participants ne peuvent plus détenir la latitude souhaitée pour résoudre par eux même les problèmes (situations) qu'ils rencontrent (Jones et al., 2007).

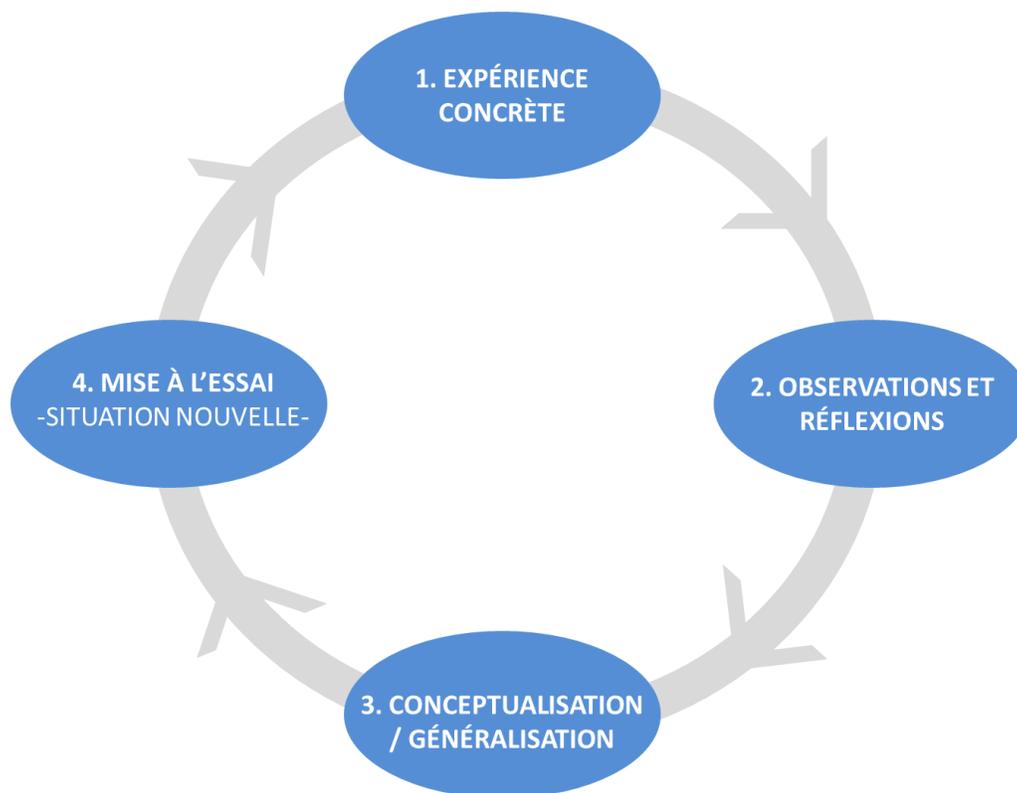
2.3.2.4 L'éducation expérientielle

Les formations de type OMD ont en commun le fait qu'elles sont basées sur l'éducation expérientielle (Aufschnaiter et al., 2011; Bank, 1994; Burke et al., 2004b; Fuller, 2006; Hayashi, 2006; Jones et al., 2007; Kass et al., 2011; Lau et al., 2013; McKenzie, 2000). Pour décrire l'éducation expérientielle, la plupart des auteurs se réfèrent aux travaux de David A. Kolb, qui, eux, sont principalement basés sur les découvertes de Dewey, Lewin et Piaget (Kolb, 1984). Ce dernier définit l'éducation expérientielle comme étant « un processus par lequel la connaissance est créée grâce à la transformation de l'expérience » (traduction libre, Kolb, 1984, p. 38). L'accent doit être placé sur le processus, et non sur les retombées. Ce type d'éducation est substantiel et durable et permet aux apprenants d'être en contact direct avec les phénomènes qui les intéressent. L'éducation

expérientielle serait hautement adaptée aux programmes de développement des adultes, tels que l'éducation supérieure et le développement organisationnel. (Kolb, 1984)

Le processus que propose Kolb (1984) est cyclique et comporte quatre phases. Celles-ci sont : (1) vivre une expérience concrète; (2) réfléchir à cette expérience (observation); (3) conceptualiser et généraliser les conclusions de ses réflexions; puis 4) mettre à l'essai ses apprentissages dans une nouvelle situation. La figure 4 schématise ce cycle.

Figure 4 : Les quatre phases de l'éducation expérientielle selon Kolb (1984)



La répétition de ce cycle à l'intérieur d'une même formation permet aux participants de donner un sens à ce qu'ils vivent, de mieux comprendre les théories enseignées et leurs utilités et pour les intervenants, d'atteindre plusieurs styles d'apprenants (Jones et al., 2007; Kolb, 1984). Les tâches de longues durées et de grandes intensités qui s'inscrivent dans la première ou la quatrième phase de ce modèle généreraient moins de retombées sur le plan

interpersonnel que celles de plus courtes durées (Jones et al., 2007). Une tâche de longue durée pourrait à titre d'exemple correspondre à 30 heures de camping autonome en sous-équipes. Ceci pourrait être attribué au fait qu'il est plus complexe d'accorder du temps à la réflexion et à la généralisation lors de ces activités dites « macro ». Ainsi, les opportunités pour les participants de répéter le cycle de l'éducation expérientielle sont limitées. Cette problématique proviendrait du haut niveau de fatigue physique et mentale des participants lors de ces tâches et de l'absence d'endroits convenables pour réfléchir, généraliser et conceptualiser suite à l'action (Jones et al., 2007). En bref, il est nécessaire d'accorder de l'importance à chacune des phases du cycle. Lau et al. (2013) concluent de leur étude que toutes les connaissances, compétences et attitudes développées lors d'une FELMCE peuvent être perçues comme étant sans rapport avec le milieu de la gestion par les participants. Ces auteurs croient que ceci résulte d'une utilisation inadéquate du cycle de l'éducation expérientielle, par exemple, beaucoup d'action et peu de temps pour donner un sens aux évènements vécus.

2.3.2.5 La programmation

Les choix effectués quant au lieu, à la discipline (randonnée, kayak, canot, raquette, etc.) et à la structure globale de la formation jouent un rôle important sur les retombées de celle-ci. Une FELMCE contient différentes tâches structurées et techniquement nouvelles pour les participants. Ces tâches doivent être consciencieusement choisies et développées en fonction des besoins précis des participants. La nature des tâches doit permettre aux participants de mobiliser leurs compétences de leader et de manager afin qu'ils puissent établir facilement des liens entre ce qu'ils vivent et le management. Les participants doivent, de façon collaborative, avoir la possibilité de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent de façon autonome. C'est-à-dire sans être dirigés par les intervenants. D'ailleurs, l'une des pratiques courantes est de désigner des participants qui assurent le leadership du groupe, avec le soutien des intervenants, pour toute une journée. Ces participants se nomment les « leaders du jour ». Le niveau de difficulté des tâches doit augmenter graduellement tout au long de l'expédition. (Jones et al., 2007; Lau et al., 2013; McEvoy et al., 1997).

Puisque ces formations se déroulent en nature, les participants sont appelés à relever des défis physiques, notamment pour se déplacer d'un endroit à l'autre (marche, raquette, traîneau à chiens, kayak, canot, etc.). Toutefois, la moitié des heures de formation devraient être allouées à des discussions de groupe facilitées par un intervenant. Ces discussions portent principalement sur les processus mis en place pour résoudre les problèmes rencontrés, et non sur l'aspect technique des tâches. Ainsi, il est important de sélectionner des activités qui donneront lieu à des retours de groupes pertinents en lien avec le management. (Jones et al., 2007; Wagner et al., 1991)

Les formations de type OMD sont généralement conçues pour que les participants puissent recevoir de la rétroaction sur leur propre leadership. D'après Lau et al. (2013), les rétroactions données par les intervenants enrichissent le contenu de leurs formations. Un apport théorique par les intervenants aide également les participants à donner un sens aux éléments vécus (Jones et al., 2007).

2.3.2.6 La durée

Dans le domaine de l'éducation par l'aventure, ou dans les programmes à visées thérapeutiques, plus le séjour est long, plus l'apprentissage et le développement que réalisent les participants sont importants (Sibthorp et al., 2007). D'après Jones et al. (2007), les FELMCE durent en général cinq à sept jours.

2.3.3 Les retombées des FELMCE

Tel que mentionné précédemment, plusieurs études ont cherché à identifier les retombées de l'OMD. En ce qui concerne les retombées propres aux FELMCE, l'information est nettement moins abondante. Le tableau 5 résume les résultats de trois études dont le sujet porte sur des formations expérientielles de plusieurs jours où le plein air est utilisé pour développer les compétences de leader d'adultes en vue d'améliorer leur performance au travail.

Tableau 5 : Les retombées des FELMCE

Étude 1 : *Behavior Change After Adventure Education Courses: Do Work Colleagues Notice?*
(Rhodes & Martin, 2014)

- 96% des individus ayant participé à une formation semblable aux FELMCE ont observé des changements positifs concernant leurs attitudes et comportements. Principales habiletés améliorées :
- Comprendre et considérer les autres
 - Gérer des tâches et des situations difficiles (pensée positive, perception moins négative des obstacles, capacité à rester calme et à percevoir les erreurs comme des opportunités d'apprentissages, aisance à décortiquer les tâches)
 - Avoir confiance en soi
 - Utiliser des processus de rétroaction
 - Communiquer efficacement
 - Avoir une bonne conscience de soi
 - Être engagé envers ses collègues
 - Contrôler ses émotions

(84 % des participants ont également mentionné que le cours a eu un impact positif sur leur vie en dehors du travail)

- 71 % des collègues* des participants ont noté chez ceux-ci des changements positifs d'attitudes et de comportements à leur retour au travail. Principaux éléments observés par les collègues :
- Amélioration de la compréhension des autres
 - Attitude plus positive
 - Améliorations diverses : flexibilité, motivation, conscience de soi, confiance et proactivité

* *Personne qui travaille en étroite collaboration avec un individu ayant pris part à une formation de type FELMCE*

Étude 2 : *Learning to Lead at 5,267 feet: An Empirical Study of Outdoor Management Training and MBA Students' Leadership Development*
(Kass et al., 2011)

- Les étudiants d'un MBA qui ont participé à une formation de type FELMCE ont démontré des améliorations plus importantes que ceux ayant participé à ce même cours de management, mais dans une salle de classe, concernant les cinq pratiques du leadership de Kouzes et Posner (Kouzes and Posner's Leadership Practices Inventory (2003)), soit :
- « Donner l'exemple
 - Inspirer une vision partagée
 - Innover, défier le statu quo
 - Favoriser la participation de tous (mobilisation, collaboration)
 - Reconnaître et célébrer les accomplissements »

(Traduction libre, Kass et al., 2011, p. 44)

Étude 3 : *Inputs and Outcomes of Outdoor Management Development: Of Design, Dogma and Dissonance*
(Jones et al., 2007)

- Les activités dites « macros », c'est-à-dire de longue durée et de haute intensité en région isolée (exemple : 30 heures de camping en sous-équipes sans intervenant) favorisent le développement personnel des participants (conscience de soi, confiance en soi et auto-efficacité).
- Les activités dites « micros », c'est-à-dire de courte durée permettant l'expérimentation de certains processus (prise de décision, résolution de problème) en plein air, favorisent des changements positifs d'attitude concernant la véracité et l'utilité des théories liées au leadership et au travail d'équipe. Ces activités permettent également l'acquisition de nouvelles connaissances et d'habiletés interpersonnelles liées au travail.

2.3.4 Les mécanismes favorisant le développement du leadership des FELMCE

Les mécanismes, c'est-à-dire les facteurs ou composantes d'un programme qui favorisent l'acquisition d'apprentissages et leur transfert à d'autres contextes sont encore peu documentés dans le domaine de l'OMD en général. L'information disponible dans la littérature à propos des mécanismes favorisant le développement du leadership lors des FELMCE est alors très rare. Cette faille dans la littérature semble s'étendre à tous les programmes éducatifs, et même thérapeutiques, qui se déroulent en plein air. Toutefois, de plus en plus de chercheurs dans les domaines de l'éducation par l'aventure et de l'OMD se penchent sur le sujet. (Burke et al., 2004b; Fuller, 2006; Jones et al., 2007; Kass et al., 2011; Sibthorp et al., 2011)

Le tableau 6 présente certains mécanismes susceptibles d'influencer le développement du leadership dans les FELMCE. Ceux-ci, puisqu'encore peu connus dans le domaine des FELMCE, sont tirés de domaines connexes, tels que l'éducation par l'aventure, l'OMD et le développement des ressources humaines. Ces mécanismes sont classés en six catégories qui répertorient des caractéristiques en lien avec les participants, les intervenants, le contenu et le format de la formation, le groupe, l'environnement dans lequel doivent être transposés les apprentissages et le suivi post-formation.

Tableau 6 : Mécanismes susceptibles d'influencer les retombées des FELMCE

	Éléments	Auteurs
Les caractéristiques des participants (Burke & Hutchins, 2008)	Leurs habiletés cognitives	(Sibthorp et al., 2011)
	Leur motivation et le fait qu'ils participent volontairement ou non à la formation.	(Hattie, Marsh, Neill, & Richards, 1997; McKenzie, 2000; Sibthorp et al., 2011)
	Leurs attentes et l'utilité qu'ils perçoivent du programme	(Kirk, 1986; McEvoy et al., 1997; McKenzie, 2000; Sibthorp et al., 2011)
	Leur sentiment d'auto-efficacité	(Sibthorp et al., 2011)
	Leur genre (les hommes et les femmes participent et réagissent différemment aux activités)	(McKenzie, 2000; Sibthorp et al., 2007)
	Leur âge (l'âge peu affecter le degré de motivation des participants et l'utilité qu'ils perçoivent des activités)	(Hattie et al., 1997; McKenzie, 2000; Sibthorp et al., 2007)
	Leurs expériences précédentes en plein air ou en éducation par l'aventure	(Sibthorp et al., 2007)
	Leur niveau d'autonomisation (empowerment)	(Hayashi, 2006; Sibthorp et al., 2007)
	Les comportements appropriés qu'ils observent chez leurs pairs et chez les intervenants	(Hayashi, 2006; Paisley, Furman, Sibthorp, & Gookin, 2008; Sibthorp et al., 2011)
Caractéristiques des intervenants	Leur connaissance du contenu enseigné, leur expérience professionnelle, leur niveau d'éducation, leurs connaissances en éducation (pédagogie) et leurs habiletés générales	(Burke et al., 2008; Kirk, 1986; McEvoy et al., 1997; McKenzie, 2000)

	Leur capacité à adopter des comportements exemplaires et inspirants que peuvent reproduire les participants	(Berkovich, 2014; Hayashi, 2006; McEvoy et al., 1997; McKenzie, 2000; Sibthorp et al., 2011)
	Le niveau de soutien qu'ils offrent aux participants	(Hayashi, 2006; Sibthorp et al., 2011)
	Leurs attentes	(McKenzie, 2000)
	Leurs habiletés interpersonnelles	(Berkovich, 2014; McEvoy et al., 1997; McKenzie, 2000)
	Leur personnalité	(Kirk, 1986; McKenzie, 2000)
Contenu et format de la formation	Le contenu théorique	(Hayashi, 2006; Jones et al., 2007)
	La durée de la formation	(Hattie et al., 1997; Sibthorp et al., 2011)
	<p>La nature des tâches/activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cherche à atteindre des objectifs précis de développement - Représente un défi tout en étant réalisable - Permet de vivre des succès et/ou des échecs - Requièrt de travailler en équipe - Permet aux participants d'expérimenter de nouveaux comportements et rôles (ex. leader du jour, membre, enseignant, etc.) - Permet aux participants de vivre des émotions fortes et d'être concentrés sur le moment présent - Permet aux participants de vivre réellement les conséquences de leurs actions et décisions - Encourage les participants à fournir des efforts physiques - Incite les participants à réfléchir (formellement comme informellement) 	(Aufschnaiter et al., 2011; Bank, 1994; Berkovich, 2014; Hayashi, 2006; Jones et al., 2007; Kirk, 1986; Lau et al., 2013; McEvoy et al., 1997; McKenzie, 2003; McKenzie, 2000; Sibthorp et al., 2007)

	Le fait de vivre des moments forts (ex. atteindre un sommet) et de surmonter des difficultés, de devoir mobiliser ses ressources cognitives, émotives et physiques, de vivre une déstabilisation tout en étant en sécurité sur les plans physique et psychologique	(Hayashi, 2006; McEvoy et al., 1997; McKenzie, 2000; Sibthorp et al., 2011)
	L'augmentation du niveau de difficulté des tâches tout au long du programme	(McKenzie, 2000)
	Le fait de responsabiliser les participants pour qu'ils puissent participer activement au programme (prise de décision)	(Aufschnaiter et al., 2011; Hayashi, 2006; Sibthorp et al., 2007)
	L'aspect non familier de l'environnement physique et son instabilité	(Aufschnaiter et al., 2011; Hayashi, 2006; Kirk, 1986; Sibthorp et al., 2007)
	L'environnement social (vivre en groupe 24 heures sur 24 pendant plusieurs jours)	(Hayashi, 2006)
	Les évaluations, les analyses et les journaux de bord	(Hayashi, 2006)
Caractéristiques du groupe	La dynamique du groupe	(Hayashi, 2006; Sibthorp et al., 2011)
	L'émergence de conflits	(Hayashi, 2006)
	Les types de relations interpersonnelles entre les participants	(McKenzie, 2000)
	Les types de relations entre les participants et les intervenants	(Sibthorp et al., 2007)
	Le nombre de participants	(McKenzie, 2000; Priest et al., 2005; Sibthorp et al., 2007; Walsh et al., 1976)

	La relation de confiance qui reigné entre tous les individus (participants et intervenants) – la sécurité psychologique	(McEvoy et al., 1997)
	L'interdépendance et la réciprocité entre les participants, le fait d'avoir à prendre soin les uns des autres.	(Hayashi, 2006; McKenzie, 2003; McKenzie, 2000)
Caractéristiques de l'environnement dans lequel doivent être transposés les apprentissages (Burke et al., 2008)	Le climat positif qui encourage les participants à appliquer leurs nouveaux apprentissages : <ul style="list-style-type: none"> - Le support des pairs et des supérieurs - Les opportunités d'utiliser les nouvelles habiletés - Les contrats d'apprentissages - Les suivis avec mentor 	(Burke et al., 2008; McEvoy et al., 1997; Sibthorp et al., 2011)
Suivi post-formation	Les outils et méthodes utilisés pour évaluer les apprentissages réalisés par les participants et la façon dont ils les appliquent dans leur milieu	(Burke et al., 2008)

En résumé, le simple fait de se trouver en nature avec d'autres individus n'est pas suffisant pour atteindre les objectifs habituellement ciblés par les FELMCE (Jones et al., 2007). La présente étude vise à identifier des mécanismes propres aux FELMCE qui favoriseraient le développement de certaines habiletés liées au leadership. Dans la pratique, découvrir ces mécanismes permettrait aux organisateurs de FELMCE de comprendre davantage les paramètres sur lesquels ils peuvent jouer pour favoriser le développement du leadership des individus participants à leurs formations. Ainsi, le retour sur investissement des organisations et des écoles de gestion qui recourent à ce type de formation serait maximisé. Cette étude constitue un pas en ce sens. Sur le plan scientifique, les résultats de cette étude exploratoire pourraient servir d'hypothèses à valider. Plusieurs auteurs recommandent de s'intéresser davantage à ces mécanismes (Jones et al., 2007; Kass & Grandzol, 2012).

Chapitre 3

Choix méthodologiques

Ce chapitre présente les choix méthodologiques effectués afin de répondre à la question de recherche présentée au premier chapitre. Dans un premier temps, la stratégie de recherche est expliquée, à savoir l'ancrage épistémologique et le type de devis. En deuxième lieu, la planification opérationnelle de la collecte de donnée est présentée. Le milieu de recherche, les méthodes de collecte de données choisies, le déroulement de la saisie des données ainsi que les procédures utilisées pour leur analyse y sont décrits. Par la suite, les moyens entrepris afin de répondre aux critères de rigueur scientifique sont discutés. La dernière section, soit la quatrième, discute des considérations éthiques.

3.1 Stratégie de recherche

Le but de l'étude, rappelons-le, est de mieux comprendre comment se développe le leadership d'étudiants en gestion participant à une expédition dans le cadre d'une formation expérientielle en leadership. À *priori*, le phénomène étudié apparaît complexe par son aspect évolutif, par sa variabilité et par l'interaction systémique présumée entre les facteurs qui favorisent potentiellement le développement du leadership. Par exemple, les phénomènes qui favorisent le développement du leadership sont enclins à changer tout au long de l'expédition. Les participants s'adaptent à l'expérience, les activités et les caractéristiques de l'environnement varient, la dynamique du groupe évolue, etc. Ces facteurs sont également sujets à varier de personne en personne, puisque chacun a une culture, des expériences et des besoins particuliers. De toute évidence, les facteurs qui ont un impact sur le développement du leadership des participants sont appelés à s'influencer entre eux. Par exemple, les caractéristiques de l'environnement (relief, météo, etc.) peuvent influencer l'état psychologique et physique des participants, qui, à leur tour, peuvent conduire à un changement dans la dynamique du groupe, ou à un processus de prise de décision ou encore à un conflit.

L'objectif lié au choix méthodologique est de sélectionner des méthodes de recherche favorisant la compréhension du phénomène à l'étude dans toute sa complexité. Dans cette section, le paradigme sur lequel repose l'étude est présenté, suivi d'une description du type de recherche.

3.1.1 Paradigme interprétativiste

Dans le cadre de cette étude, il apparaît incontournable de se référer à l'interprétation que les principaux acteurs ont du phénomène étudié si l'on souhaite le comprendre en profondeur. Cette compréhension ne peut résulter d'un processus de collecte et d'analyse de données purement objectif. Répondre aux présents objectifs de recherche demande inévitablement d'intégrer une part d'interprétation au processus méthodologique. C'est donc grâce à la compréhension du sens que les acteurs donnent à la réalité que la connaissance est produite, dans le cadre de cette étude. La réalité, ou plutôt les réalités, sont multiples, subjectives et socialement construites par les acteurs. Les critères de validité d'une étude ancrée dans ce paradigme sont l'empathie du chercheur et le caractère idiographique de la recherche, c'est-à-dire que les phénomènes doivent être étudiés en situation, dans leur contexte et utiliser prioritairement le point de vue et l'expérience personnelle des participants (Perret & Séville, 2003). Étant donné les objectifs que poursuit la présente étude, la pertinence d'adopter une posture interprétativiste est évidente.

3.1.2 Méthode qualitative – étude de cas

Compte tenu l'absence d'hypothèses à valider en lien avec l'objet de l'étude, une recherche qualitative et exploratoire apparaît tout indiquée. Comme l'affirme Mintzberg (2005, p. 462), « la recherche déductive ne peut se produire sans recherche inductive. Autrement dit, on ne peut tester que ce qui a été inventé ». L'obtention de données de types qualitatives favorisera l'émergence de concepts nouveaux et inattendus. Tel est l'objectif de la présente étude.

Vue la complexité et le caractère évolutif du phénomène étudié, l'étude de cas est ici utilisée étant donnée sa convenance. Puisque la compréhension prévaut, et non la généralisation des résultats, un seul cas sera étudié. D'après Mucchielli (2009, p. 92), une étude qui s'intéresse à un seul cas « suppose une analyse en profondeur des divers aspects de la situation pour en faire apparaître les éléments significatifs et les liens qui les unissent, dans un effort pour en saisir la dynamique particulière ». Analyser un seul cas semble pertinent étant donné les objectifs que poursuit l'étude. D'autre part, analyser un seul cas favorisera le respect des critères de validités des recherches ancrées dans le paradigme interprétativisme qui sont l'empathie du chercheur et le caractère idiographique de l'étude.

3.2 Planification opérationnelle

Cette section a pour objectif de présenter tout ce qui a été fait afin de répondre à la question de recherche suivante : Comment se développe le leadership d'individus participant à une expédition réalisée dans le cadre d'une formation expérientielle en management sur le thème du leadership?

Les sections suivantes décrivent le milieu de recherche ainsi que les processus de collecte et d'analyse des données.

3.2.1 Milieu de recherche

Il apparait important de bien décrire le milieu de recherche pour mieux comprendre dans quelles mesures les résultats de l'étude peuvent être transposés à d'autres contextes. Ceci est d'autant plus nécessaire étant donné la grande variabilité entre les différentes formations sur le thème du leadership qui utilisent le plein air comme outil de développement. Le processus de sélection du cas est présenté dans les prochaines lignes, tout comme le profil des participants.

3.2.1.1 Le recrutement du milieu de recherche

Il apparaît essentiel, pour atteindre les objectifs de l'étude, de recueillir les données pendant une expédition dédiée au développement du leadership de gestionnaires, ou de futurs gestionnaires. Les données récoltées doivent restituer le plus fidèlement possible les éléments significatifs qui favorisent le développement du leadership lors de ce type d'expédition. Il est alors important que la chercheuse prenne part à une expédition afin d'étudier le phénomène de près, dans son contexte et dans toute sa complexité.

Dans cette étude, le cas choisi doit être représentatif d'une expédition typique de développement du leadership destinée à des étudiants en gestion, ou encore à des gestionnaires. Jones et al. (2007) identifient des caractéristiques permettant de décrire et de généraliser un idéal type. Selon ces auteurs, ce type d'expédition doit :

- viser l'amélioration de la conscience et de la gestion de soi, ainsi que celles des autres participants;
- viser l'amélioration de la performance d'un groupe de travail, d'une équipe, d'un département ou d'une organisation;
- être intégré dans un processus plus large de gestion et/ou de développement organisationnel;
- être conçue de façon collaborative par le fournisseur et le client (financeur) de sorte à répondre aux besoins de formation d'un groupe spécifique de participants;
- durer de 5 à 7 jours et être organisé de sorte que les participants vivent en pleine nature et prennent part à des activités se déroulant à l'extérieur;
- proposer aux participants des tâches à accomplir qui sont pour eux nouvelles sur le plan technique et qui présentent un défi sur le plan physique;
- donner la liberté aux participants de choisir les méthodes à utiliser pour résoudre les problèmes rencontrés;
- présenter aux participants des tâches à accomplir qui nécessitent l'application de compétences managériales et la coopération de tous les membres de l'équipe;
- être conçu de façon à ce que les tâches à accomplir par les participants soient de plus en plus longues et complexes au fur et à la mesure que le programme avance;

- consacrer la moitié du temps de formation à des retours critiques structurés et facilités ;
- orienter les rétroactions sur les problèmes liés au processus, et non sur ceux liés aux aspects techniques des tâches.

(Jones et al., 2007, traduction libre, p. 287)

Bien que ces formations expérientielles soient de plus en plus populaires aux États-Unis (Jones et al., 2007; Kass et al., 2011), nous n'avons repéré aucun programme de ce type au Québec. Pour profiter d'une expédition existante répondant aux critères mentionnés ci-dessus, notre meilleure option était de se tourner vers les États-Unis. Plusieurs démarches ont été effectuées dans ce sens, mais aucune d'elles n'a porté fruits. Accéder à ce type de terrain est complexe. Les coûts qui y sont associés sont élevés et les places disponibles sont rares. De plus, les fournisseurs de services ne sont pas enclins à accepter facilement la présence de chercheurs dans leurs expéditions. Suite à quelques démarches infructueuses, l'option de créer un terrain de recherche correspondant à celui recherché pour l'étude a été envisagée. C'est ainsi qu'un projet pilote de cours de leadership expérientiel en management a vu le jour à l'UQAC.

L'idée d'expérimenter ce type de formation à l'UQAC est apparue si pertinente que toutes démarches d'intégrer une expédition existante, à l'extérieur du pays, ont été abandonnées. Cette idée permettait de créer un terrain de recherche correspondant à l'idéal type de Jones et al. (2007), de bénéficier d'une grande liberté dans le choix des techniques de collecte de données et d'être physiquement plus près des participants, avant et après l'expédition. Cette option facilitait également le travail d'interprétation de la chercheuse puisque l'expédition a ainsi pu se dérouler dans sa langue natale et dans une culture de groupe qui lui était familière. De plus, l'UQAC possède toutes les ressources nécessaires pour la mise en place d'une tel projet pilote. Elle est l'hôte d'un programme de Baccalauréat en intervention plein air, d'un Laboratoire d'expertise et de recherche en plein air (LERPA) ainsi que d'un Département en sciences économiques et administratives (DSÉA), à l'intérieur duquel loge une Maîtrise en gestion des organisations. En plus de toute l'expertise présente à l'UQAC dans les domaines de l'apprentissage expérientiel, du leadership et du plein air, il est simple d'y trouver du matériel d'expédition et du support.

Comme le mentionne Mercure (2009, p. 51) « le Saguenay est présentement au cœur du développement de la programmation d'aventure ».

Afin de créer une formation représentative de cours de leadership expérientiel en plein air, tel que défini par Jones *et al.* (2007), nous avons constitué une équipe interdisciplinaire pour la conception et la réalisation de la formation. Cette équipe se nomme, dans le cadre de cette étude, « les intervenants » et est présentée dans la section « 3.2.1.3 Les participants » de ce même chapitre. Lors de la conception du cours, cette équipe a consulté différents experts en apprentissage expérientiel et en leadership. Ces consultations, davantage informelles, avaient comme objectif de s'assurer que la première édition du cours de leadership expérientiel de la Maîtrise en gestion des organisations atteigne les standards des formations reconnues pour leur efficacité. Parmi les experts rencontrés figuraient des professeurs du Baccalauréat en intervention plein air, de la Maîtrise en gestion des organisations ainsi que des chercheurs et des chargés de cours dans le domaine de l'éducation par le plein air.

La formation développée comprenait trois phases, soit une préformation, un laboratoire pratique et une activité synthèse. Lors de la préformation, des notions sur le leadership étaient enseignées ainsi que différents savoir-faire en lien avec le plein air, tel que l'orientation, le camping hivernal, la gestion et l'utilisation du matériel, etc. Transmettre certaines connaissances techniques en plein air était nécessaire pour que les participants puissent prendre à leur charge une bonne part des situations rencontrées pendant l'expédition. Le laboratoire pratique consistait quant à lui en une expédition en raquettes de cinq jours dans les Chic-Chocs, en Gaspésie (Québec). L'activité synthèse avait comme but de faciliter le transfert des apprentissages réalisés lors de l'expédition au milieu professionnel, ou personnel, de chacun. Dans le cadre de cette troisième phase du cours, les étudiants participants ont eu à organiser une conférence où ils ont présenté l'expérience qu'ils ont vécue et les apprentissages qu'ils en ont tirés, en lien avec la gestion et le leadership. La présente étude s'intéresse seulement au laboratoire pratique du cours.

Le cours développé poursuivait différents objectifs. Ceux-ci ont été ciblés en fonction des compétences clés de leader aujourd'hui souhaitées chez les gestionnaires (tableau 3, p. 29), du cadre intégrateur du leadership (voir la figure 2 de la page 25), de l'expertise des acteurs impliqués dans la création du cours et des objectifs du programme de Maîtrise en gestion des organisations. Le cours avait donc comme objectif de permettre à l'étudiant :

- D'approfondir sa compréhension du leadership, et ce, dans toute sa complexité et sa globalité.
- D'identifier les besoins actuels des organisations en matière de leadership.
- D'appliquer, dans un contexte réel, ses habiletés de leader afin qu'il puisse découvrir ses forces et ses limites.
- De développer d'importantes habiletés de leader, aujourd'hui essentielles en gestion, en lien avec les thèmes suivants :
 - La conscience de soi ;
 - La communication ;
 - Le coaching et le développement des autres ;
 - La créativité et l'innovation ;
 - Le pilotage du changement ;
 - La gestion dans des conditions difficiles.

Le format du cours, les objectifs qu'il poursuivait et le déroulement de l'expédition ont, *à priori*, un impact important sur les retombées de la formation. Toutes ces informations se trouvent dans l'appendice 1 (le plan de cours) et dans l'appendice 2 (sommaire du déroulement du cours de leadership expérientiel (projet pilote)).

3.2.1.2 Les participants

La formation était accessible à tous les étudiants inscrits à la Maîtrise en gestion des organisations de l'UQAC. Ce programme a pour objectif de « former des dirigeants, des conseillers, et des consultants, polyvalents dans la gestion des organisations en développement

(qui se créent, se développent, innovent, s'adaptent et rayonnent) » (UQAC, 2014). Trois crédits universitaires de 2^e cycle ont été attribués aux étudiants participants à l'expérience. Personne n'était contraint de participer à ce cours puisqu'il était optionnel.

Tel que mentionné plus haut, il est important que les données récoltées témoignent le plus fidèlement possible de ce qui a eu un impact sur le développement du leadership des participants lors de l'expédition. Par souci de rigueur, il est essentiel que les participants de l'étude aient été en contact direct avec le phénomène étudié. Plus précisément, il est nécessaire qu'ils aient vécu l'expédition. Pour ces motifs, le choix des participants fût évident. Tous ceux ayant pris physiquement part à l'expédition, que ce soit à titre d'étudiants ou d'intervenants, étaient invités à participer à l'étude. Pour éviter toute confusion, les participants de l'étude seront divisés en deux types, soit les participants de type étudiant et les participants de type intervenant. Ces deux groupes de participants sont décrits dans les sections suivantes.

Les participants de type étudiants

En ce qui concerne les participants de type étudiants, certains paramètres étaient à considérer dans le recrutement, tel que le nombre d'individu, la composition du groupe et la participation volontaire au cours. Ces trois considérations sont décrites ci-dessous.

➤ Nombre de participants de type étudiants

Tel que mentionné dans le « Chapitre 2 - Revue de la littérature », l'idéal est de créer un groupe comprenant 6 à 16 participants (Priest et al., 2005). Le nombre d'étudiants participant au cours devait donc correspondre à ces recommandations.

➤ Composition du groupe d'étudiants

Il est apparu pertinent de créer un groupe à l'image des étudiants inscrits à la Maîtrise en gestion des organisations. C'est-à-dire qu'il soit composé d'étudiants internationaux, d'étudiants québécois, qu'il y ait un équilibre entre les sexes et une grande diversité dans les

expertises de chacun. Par exemple, il n'aurait pas été acceptable, par souci de représentativité, de créer un groupe composé uniquement de femmes d'origine française.

➤ Participation volontaire des étudiants

Il était important que les participants s'inscrivent au cours sur une base volontaire. Il est reconnu que ce type de formation s'avère plus efficace si les participants ont un désir et une motivation personnelle à s'y inscrire (Sibthorp et al., 2011). Normalement, l'adhésion à ces formations se fait toujours sur une base volontaire. Il n'est pas souhaité de forcer quelqu'un à participer à une expédition en région isolée.

Former un groupe en respectant ces trois contraintes s'est effectué sans trop de difficultés. Les deux principales intervenantes du cours ont recruté les participants en présentant le projet pilote lors d'un cours de la Maîtrise en gestion des organisations intitulé « Habiletés d'intervention organisationnelle ». Plusieurs étudiants ont manifesté leur intérêt à prendre part au projet, mais en raison des coûts, des dates et du court délai avant le début du cours, seulement huit d'entre eux s'y sont réellement engagés. Ce nombre était toutefois satisfaisant, puisqu'il correspond à ce que suggère Walsh et al. (1976) et Priest et al. (2005). Le tableau 7 présente certaines caractéristiques des participants de type étudiants qui ont pris part à l'expédition.

Tableau 7 : Composition du groupe de participants de type étudiants

Âge	Moyenne : 26 ans Age minimum : 22 ans Age maximum : 38 ans
Sexe	Hommes : 3 Femmes : 5

Nationalités	Chine : 2 France : 4 (dont un originaire de Madagascar) Québec : 2
--------------	--

Le groupe formé représente bien la population étudiante de la Maîtrise en gestion des organisations. Nous avons une diversité intéressante sur les plans de la nationalité, de l'âge et des sexes. Tous se sont inscrits sur une base volontaire. Les critères recherchés chez les participants de types étudiants étaient donc respectés.

Les participants de type intervenants

Tel que présenté au chapitre 2 « Revue de la littérature », les intervenants ont un impact important sur la qualité des formations et des transferts que réalisent les participants (McKenzie, 2003; Sibthorp et al., 2011). Leur influence passe principalement par leur façon de transmettre le programme, leurs particularités qui font d'eux des modèles et des gens inspirants ainsi que par leur capacité à soutenir les participants (Sibthorp et al., 2011). Nous avons porté une attention particulière à la composition de l'équipe d'intervenants pour que celle-ci puisse avoir un impact positif sur les retombées de la formation. Puisque l'UQAC est un leader en matière d'éducation et d'intervention par l'aventure, il a été possible d'y former une équipe d'intervenants qualifiés.

Nous avons créé une équipe composée de cinq personnes complémentaires afin d'aller chercher toutes les expertises nécessaires, soit en plein air, en gestion, en intervention auprès des groupes, en développement du leadership et en développement de programme d'éducation par l'aventure. Tous les membres de l'équipe d'intervenants étaient dotés d'excellentes habiletés en plein air. Tous étaient diplômés du Baccalauréat en plein air et tourisme d'aventure, à l'exception d'un intervenant, qui au moment de l'expédition, était étudiant dans ce programme. Celui-ci a pris part au projet à titre de stagiaire. Nous avons également veillé à ce que les intervenants soient, en plus d'être compétents en plein air, reconnus pour leurs habiletés

en leadership et en travail d'équipe. Cet aspect était important à considérer puisque dans les formations reconnues pour leur efficacité, les intervenants jouent le rôle de modèle auprès des étudiants participants. Le tableau 8 présente un aperçu des cinq intervenants du projet.

Tableau 8 : Présentation des intervenants du projet pilote

Intervenants(es)	Rôles	Expertises
<p style="text-align: center;">1 <i>Sexe : féminin</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitatrice ▪ Chargée de cours 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développement de programmes thérapeutiques et éducatifs utilisant la nature et l'aventure comme outil d'intervention ▪ Facilitation (intervention auprès de groupes en plein air) ▪ Développement du leadership ▪ Leader d'expédition expérimenté ▪ Recherche (Étudiante au doctorat)
<p style="text-align: center;">2 <i>Sexe : féminin</i> <i>CHERCHEUSE</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitatrice ▪ Assistante de cours ▪ Coordinatrice du projet pilote 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développement du leadership ▪ Leadership organisationnel ▪ Psychologie organisationnelle ▪ Plein air ▪ Recherche : (étudiante à la Maîtrise en gestion des organisations)
<p style="text-align: center;">3 <i>Sexe : masculin</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitateur 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maître ès sciences : Gestion des organisations ▪ Gestion de projet ▪ Plein air
<p style="text-align: center;">4 <i>Sexe : masculin</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guide ▪ Cinéaste ▪ Assistant facilitateur 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recherche (étudiant à la Maîtrise en gestion de projet) ▪ Plein air ▪ Gestion de projet en environnement extrême
<p style="text-align: center;">5 <i>Sexe : masculin</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assistant guide (stagiaire) ▪ Support logistique 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plein air ▪ Organisation d'événements

La chercheuse responsable de la présente étude a été très impliquée dans la démarche. Dans le tableau 8, elle est l'intervenante numéro 2. L'initiative de créer le projet pilote est issue du besoin de trouver un terrain de recherche adapté aux besoins de l'étude. C'est ainsi que la chercheuse est devenue l'instigatrice du projet pilote. Gardienne du fil conducteur, elle a coordonné les diverses phases du projet et développé une grande partie du contenu qu'elle a également enseigné.

En résumé, 13 personnes ont participé à l'étude, soit cinq intervenants, en comptant la chercheuse, et huit étudiants. Aucun participant ne s'est retiré de l'étude.

3.2.2 Collecte de données : méthodes choisies et déroulement

Les méthodes de collecte de données ont été choisies en vue de mieux comprendre les événements qui surviennent naturellement et dans leur contexte original, tel que le suggèrent Miles, Huberman, Rispoli, et Bonniol (2003). Dans le cadre de cette étude, les événements étudiés sont ceux qui ont un impact sur le développement du leadership des participants de type étudiants lors de l'expédition, qui s'est déroulée du 14 au 20 décembre 2013 dans le Parc National de la Gaspésie.

Outre la recherche de compréhension, les méthodes de collecte de données ont été choisies afin d'exploiter les avantages liés à la grande proximité de la chercheuse avec son terrain de recherche et aussi, à en minimiser les biais. Cette proximité peut donner lieu à plusieurs avantages.

« La bonne recherche est profondément enracinée dans les phénomènes qu'elle cherche à décrire. Elle s'en approche suffisamment pour en apprécier la richesse et les nuances. Les méthodes de recherche qui éloignent le chercheur de son sujet, comme les innombrables questionnaires que l'on expédie si facilement, créent souvent plus de confusion qu'elles n'éclairent, car les données sont trop superficielles pour permettre une compréhension réelle ». (Mintzberg, 2005, p. 464)

Pour des raisons de rigueur scientifique, et pour saisir au maximum les « richesses et les nuances » du phénomène à l'étude, il apparut important de diversifier les sources d'information, tous comme les méthodes de collecte de données. Tel que mentionné précédemment, trois sources d'information ont été utilisées, à savoir les participants de types étudiants, les participants de types intervenants et la chercheuse. Le but de la collecte de donnée était d'obtenir suffisamment d'information pour atteindre les quatre objectifs de l'étude. Pour y parvenir, deux méthodes de collecte de données ont été sélectionnées, soit la participation observante et la tenue de journaux de bord. Ces deux méthodes, décrites ci-dessous, sont apparues adaptées au contexte d'expédition et à la nature des conclusions que l'étude vise émettre.

3.2.2.1 Participation observante

En pleine émergence dans les sciences de la gestion, la participation observante est une méthode de recherche utilisée principalement en sociologie et en anthropologie. Elle se caractérise par l'envergure de l'implication du chercheur dans son terrain de recherche (Lalonde, 2013). L'utilisation de cette méthode est peu fréquente dans les sciences de la gestion. Il faut dire qu'elle est en opposition directe avec le paradigme plus traditionnel; le positivisme. Il s'agit toutefois d'une méthode adaptée aux recherches qualitatives ancrées dans un paradigme interprétativisme.

Dans le cas de cette étude, la participation de la chercheuse lors de l'expédition occupait une place prépondérante. Pour cette raison, il s'agit de participation-observante et non d'observation participante. Grâce à son rôle d'intervenante, la chercheuse était suffisamment proche du phénomène à l'étude pour en saisir toutes les subtilités, et d'un autre côté, grâce à la nature expérientielle du cours, elle bénéficiait de plusieurs moments pour observer les situations avec un peu de recul. Le fait que le ratio intervenants-étudiants était grand, soit cinq intervenants pour huit participants, a également permis à la chercheuse de prendre du recul à plusieurs occasions.

Les participants de type intervenants et la chercheuse ont tous effectué de la participation-observante. Chacun était invité à noter quotidiennement, dans un journal de bord personnel, ses observations concernant les thèmes suivants :

- Évènements vécus par chaque étudiant (ex : prise de décision, adversité, fatigue, prise en charge d'une situation, conflit, etc.) et leurs réactions par rapport à ceux-ci (émotions vécues et comportements adoptés);
- Apprentissages et développements que semble réaliser chaque participant;
- Caractéristiques du groupe en général;
- Hypothèses sur les facteurs favorisant le développement du leadership.

Afin d'approfondir leur compréhension du phénomène à l'étude, les intervenants, pouvaient, à plusieurs moments lors de l'expédition, réaliser des entrevues informelles non dirigées avec les étudiants. Puisqu'il arrivait que le groupe se divise en sous-groupes, les intervenants pouvaient également échanger de l'information entre eux, afin de combler leurs « angles morts ».

Certains moments riches en contenu, tels que les débriefings en grand groupe, ont été enregistrés. La chercheuse, lors de ces périodes de discussion en groupe, était davantage centrée sur son rôle d'intervenante que de chercheuse, laissant ainsi filer de l'information pertinente pour la présente étude. Les enregistrements ont permis à la chercheuse de revivre les discussions de groupe, mais cette fois, avec son chapeau de chercheuse. Bon nombre de données sont issues de l'écoute de ces enregistrements.

Tous les intervenants, en raison de l'intensité de l'expédition, ont parfois manqué de temps pour compléter comme ils l'auraient souhaité leur journal de bord. Dans le but de minimiser la perte de données et pour optimiser le temps des intervenants, la chercheuse a tenu un focus groupe le quatrième jour de l'expédition. Cette rencontre s'est déroulée lorsque les étudiants étaient en camping hivernal, à environ deux cent mètres du refuge le Roselin, où se

trouvaient les cinq intervenants. Ces derniers étaient invités à partager toutes les observations qu'ils n'avaient pas eu le temps d'inscrire dans leur journal de bord depuis le début de l'expédition. Les thèmes utilisés dans les journaux de bord des intervenants ont été utilisés pour guider la discussion. Cette rencontre a été enregistrée à l'aide de l'enregistreur numérique afin d'être analysée au retour de l'expédition.

En résumé, tous les intervenants du cours ont fait de la participation observante. Les principaux outils utilisés ont été les journaux de bord de chacun, les enregistrements et les entrevues non-dirigées et informelles menées par les intervenants avec les étudiants afin d'approfondir leur compréhension.

3.2.2.2 Journaux de bord

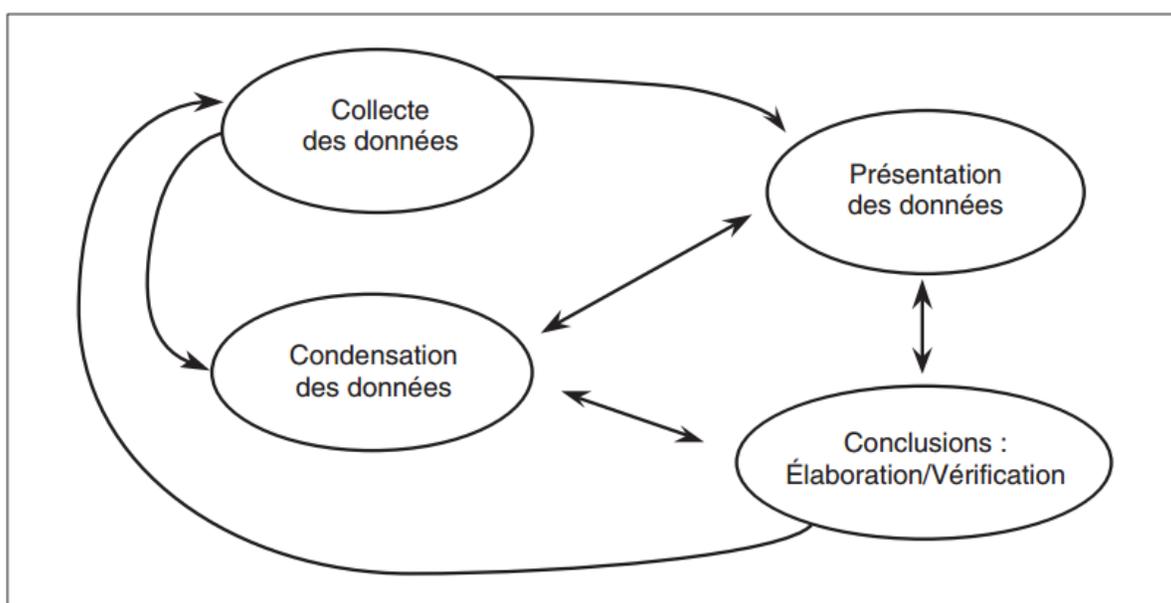
Chaque participant de type étudiant était, tout au long de l'expédition, invité à compléter un journal de bord personnel. À l'intérieur de ce journal de bord se trouvaient des sections conçues à la fois pour les besoins de l'étude et à la fois pour favoriser la consolidation des apprentissages de chacun en vue d'atteindre les objectifs du cours. Chaque étudiant avait à nommer, quotidiennement, ses apprentissages et les facteurs ayant favorisé le développement de chacun d'eux. Dans l'appendice 3 se trouve une copie de ces sections. Ces dernières étaient imprimées en cinq exemplaires dans chaque journal de bord. Ainsi, les étudiants pouvaient compléter chaque jour de l'expédition une section vierge.

3.2.3 Procédures d'analyse des données

L'analyse des données a débuté trois mois après l'expédition. D'après Mintzberg (2005), il est pertinent de prendre un certain recul par rapport à son terrain de recherche après s'y être grandement approché. Dans le cas d'une expédition, cela semble d'autant plus judicieux, étant donné que ce type de terrain est très engageant sur les plans émotif, psychologique et physique.

Basé sur les travaux de Miles et al. (2003), l'analyse des données s'est faite en trois étapes, à savoir la présentation des données, la condensation des données et l'élaboration/vérification des conclusions. Selon ces auteurs, ces trois types d'activités analytiques sont appelés, avec la collecte de données, à former un processus cyclique et interactif (voir figure 5).

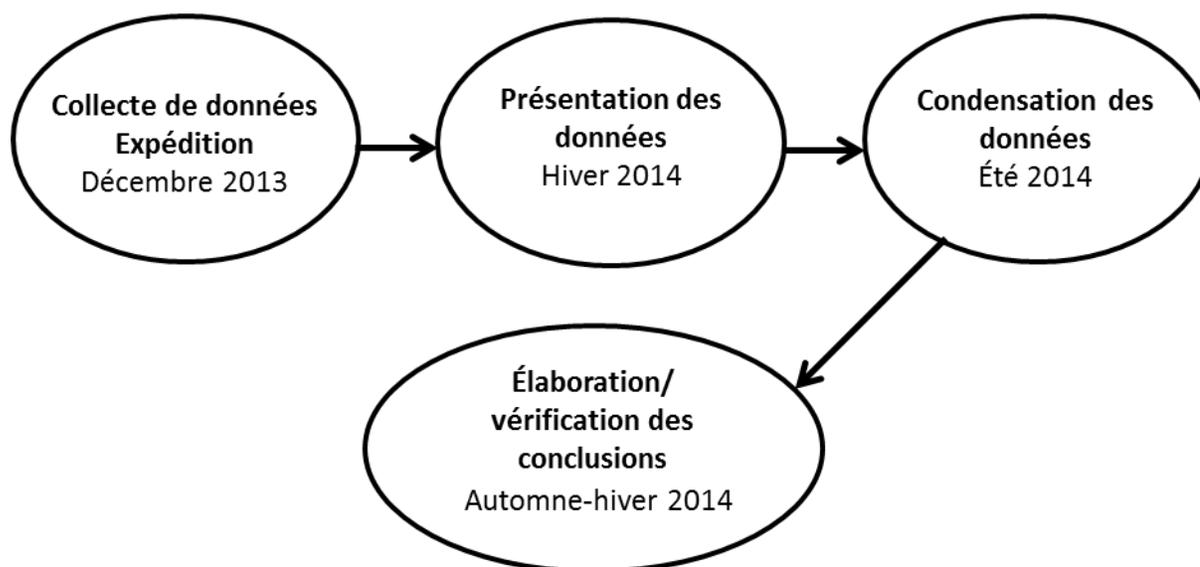
Figure 5 : Composantes de l'analyse des données : Modèle interactif



(Miles et al., 2003, p. 31)

Dans le cadre cette étude, l'analyse des données a suivi le chemin présenté dans la figure 6. Puisque la collecte des données a permis d'amasser suffisamment d'information pour atteindre le niveau de saturation souhaité, l'analyse des données s'est réalisée sans complication ni besoin de consulter de nouveau les participants de l'étude. Suite à la présentation des données, la condensation de celles-ci a immédiatement commencé. Une fois terminée, des conclusions ont été formulées et vérifiées auprès des participants de l'étude pour des fins de validation.

Figure 6 : Déroulement de l'analyse des données



Les sections suivantes décrivent les trois principales étapes de l'analyse des données, à savoir la présentation des données, la condensation des données et l'élaboration/vérification des conclusions.

3.2.2.1 La présentation des données

Cette phase s'est avérée être le premier regroupement des données brutes. Le contenu de tous les journaux de bord, soit ceux des étudiants et des intervenants, ainsi que tout le contenu pertinent des enregistrements audio a été transcrit intégralement dans une matrice de type descriptive et chronologique. D'après Miles et al. (2003), il s'agit d'une méthode efficace lorsque le besoin est de décrire un flux d'évènements, de comprendre leur portée et de mettre en lumière certains processus. Le tableau 9 présente la façon dont était construite cette matrice. Dans chaque cellule, les données étaient classées en fonction de leur source.

Tableau 9 : Schématisation de la matrice de présentation des données

		Jour 1	Jour 2	Etc...
Étudiants	Description de la journée	(Sources : Journaux de bord des intervenants, enregistrements audio)		
	EF1			
	EF2	(Sources : Journaux de bord des intervenants, journaux de bord des étudiants, enregistrements audio)		
	EG1			
	Etc.			
	Hypothèses générales	(Sources : Journaux de bord des intervenants, enregistrements audio)		

Les cellules contenant les données relatives à chaque étudiant pour chaque journée, soit celles hachurées dans le tableau 9, ont été divisées en plusieurs sections. Ces divisions ont été établies de manière à bien classer les données en fonction de leurs sources (journaux de bord de chaque intervenant, journal de bord de l'étudiant, enregistrements) et des thèmes des journaux de bord des étudiants (émotions vécues, comportements, compétences développées et facteurs favorisant leur développement). Il était ainsi plus simple de trianguler les données tout au long de leur analyse.

3.2.3.2 La condensation des données

Cette phase consistait à analyser les données de la matrice de présentation des données et à les catégoriser en vue d'atteindre les quatre objectifs de la recherche. La matrice réalisée dans la phase de présentation des données expose et met en relation toutes les données brutes obtenues grâce aux différentes méthodes de collecte de données et aux trois sources d'information. Ainsi, de mêmes événements y sont donc décrits sous différents angles. La

condensation des données a permis d'unir les données qui convergeaient et de rejeter les données isolées. La réalisation de cette étape de l'analyse des données repose principalement sur les capacités d'interprétation de la chercheuse.

Tout comme pour la présentation des données, une matrice a été utilisée pour la condensation des données. L'objectif était de comprendre, pour chacune des journées de l'expédition, quelles compétences liées au leadership avaient été mobilisées, par qui et pourquoi. Cette matrice a été élaborée et réajustée plusieurs fois grâce à de multiples relectures de la matrice de présentation des données. Le tableau 10 présente la façon dont était structurée la matrice de condensation des données.

Tableau 10 : Schématisation de la matrice de condensation des données

Jour 1		
Compétences	Étudiants	Facteurs favorisants
Ex : Conscience de soi	Ex : ÉF1, EG2, EF5, EF6	Ex : Complexité de la tâche, distribution préalable des rôles

Grâce à cette matrice, il était possible d'atteindre les trois premiers objectifs de l'étude, à savoir :

1. Identifier les compétences de leader mobilisées par les participant tout au long de l'expédition;
2. Vérifier si les participants mobilisent les mêmes compétences aux mêmes moments;
3. Décrire les facteurs qui favorisent la mobilisation des compétences mises de l'avant par les participants.

Pour atteindre le quatrième objectif, soit « expliquer quels processus généraux ont facilité le développement du leadership des participants tout au long de l'expédition », les éléments qui

ont caractérisé chaque journée ont été regroupés afin de dégager certains schèmes. Ces éléments ont été groupés sous différents thèmes émergents.

3.2.3.3 L'élaboration et la vérification des conclusions

Suite à la présentation des données et à leur condensation, des conclusions ont été émises. Celles-ci ont été vérifiées grâce à plusieurs retours aux données brutes et à la technique intitulée « solliciter les réactions des informateurs » de Miles et al. (2003). Initialement, le plan était de réaliser un focus groupe réunissant tous les participants de l'étude, c'est-à-dire tous les intervenants et étudiants, afin de discuter tous ensemble de la validité des résultats. Étant donnée la convergence des données récoltées, les triangulations effectuées et l'éloignement géographique des participants de type étudiants (retour dans leur pays), la vérification des résultats s'est opérée à distance. Un résumé des résultats a été envoyé par courriel à chacun ainsi qu'un texte explicatif plus détaillé pour ceux qui désiraient davantage d'information. Les intervenants et les étudiants étaient invités à prendre connaissance des résultats et à partager leurs impressions relatives à ceux-ci, bref, de dire s'ils étaient représentatifs de leur expérience. Trois étudiants et un intervenant ont répondu à l'appel. Ils ont mentionné que globalement les résultats étaient bel et bien représentatif de l'expérience vécue. Un étudiant a précisé : « C'est sûr qu'après ça reste personnel, c'est difficile de tout regrouper [...], mais dans l'ensemble ça reprend bien ». La vérification des données est apparue fort pertinente étant donné que les conclusions reposaient en partie sur les l'interprétation de la chercheuse lors de la catégorisation.

3.3 Critères de rigueur méthodologique

Basés sur Pourtois et Desmet (2007), les paramètres considérés afin d'assurer la valeur de la démarche scientifique de la présente étude sont la crédibilité, la transférabilité, la consistance interne et la fiabilité. Cette section vise à présenter les actions prises afin de respecter chacun de ces paramètres.

3.3.1 Crédibilité

La crédibilité renvoie à la convergence des interprétations réalisées par tous les participants de l'étude au sujet du phénomène analysé. Cette convergence diminue la subjectivité des conclusions émises, augmentant ainsi leur exactitude et leur validité. Cet aspect apparaît particulièrement important dans le cadre de la présente étude étant donné la grande proximité qui liait la chercheuse à son terrain de recherche. Cette proximité a favorisé la compréhension du phénomène à l'étude et de ses subtilités. Elle a également favorisé l'interprétation des données recueillies, puisqu'il était possible pour la chercheuse de les remettre dans leur contexte lors de leur analyse. Il faut toutefois souligner que le fort degré d'engagement de la chercheuse dans le cours de leadership étudié a pu donner lieu à certains biais, comme la contamination du processus de collecte, d'analyse et d'interprétation des données, notamment en raison de ses croyances, de son vécu personnel, de ses connaissances, de ses structures cognitives et de sa personnalité. Pour minimiser les impacts de ce biais et pour s'assurer que les conclusions de l'étude représentent le plus fidèlement possible ce qui s'est réellement passé lors de l'expédition, les observations de toutes les personnes présentes lors du laboratoire pratique ont été analysées grâce à différentes méthodes de collecte de données. En d'autres termes, la technique de la triangulation a été employée. De plus, les conclusions de l'étude ont été vérifiées par quatre participants à l'expédition.

3.3.2 Transférabilité

La transférabilité fait référence à la possibilité perçue par un auditoire externe, de transposer les résultats à d'autres contextes ou d'arriver aux mêmes conclusions lors d'une réexpérimentation similaire. Dans le cadre de cette étude, la recherche de la compréhension était plus importante que la généralisation des résultats. Un seul cas fut étudié, rendant ainsi périlleuse toute généralisation. Toutefois, pour aider l'auditoire externe à juger du degré de transférabilité des résultats, un effort particulier a été déployé pour décrire le plus exhaustivement possible le cas, dans la section « 3.2.1 Milieu de recherche ». De plus, le cas

étudié a été créé de toute pièce afin de correspondre à idéal type de *Jones et al. (2007)* décrit dans la section . « 3.2.1.1 Recrutement du milieu de recherche ».

3.3.3 Constance interne

D'après Pourtois et al. (2007, p. 121), il y a constance interne « s'il existe une indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques telles que le temps, l'expérience et la personnalité du chercheur, les instruments utilisés, les condition de collecte de données, etc ». Le respect de ce paramètre repose sur la diversification des méthodes de collectes de données et des informateurs, rendant ainsi possible la triangulation. Aussi, l'observation s'est faite sans interruption tout au long de l'expédition, ce qui exclut toute variation causée par le temps. En résumé, toute les personnes présentes lors de l'expédition ont contribué à comprendre le phénomène à l'étude par l'utilisation de différentes méthodes et ce, chaque jour.

3.3.4 Fiabilité

La fiabilité des résultats est optimisée si le chercheur réussit à analyser les données sans se baser sur ses propres jugements préconçus. Dans le cadre de cette étude, les méthodes choisies de collectes et d'analyse de données impliquent forcément la subjectivité de la chercheuse. Toutefois, d'après Pourtois et al. (2007), valider ses conclusions auprès des acteurs concernés, tel que réalisé dans cette étude, est un excellent moyen d'augmenter le degré de fiabilité des résultats. Aussi, le fait d'avoir triangulé les sources d'information et les méthodes de collecte de données favorise la justesse des résultats.

3.4 Considérations éthiques

Un certificat d'approbation éthique a été émis par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC (Appendice 4) pour la réalisation de cette étude. Ce certificat atteste que la chercheuse s'est engagée à prendre les mesures nécessaires pour respecter les droits reconnus des sujets humains participants à l'étude.

Les participants de l'étude étaient tous majeurs et ont accepté, sur une base volontaire, de prendre part à la collecte de données en signant un formulaire de consentement (Appendice 5). Avant de signer ce formulaire, tous les participants ont assisté à une présentation expliquant les objectifs de l'étude, les méthodes de collecte de données, les avantages et les inconvénients liés à leur participation, les mesures prévues pour assurer la confidentialité des données et leurs droits. Les participants pouvaient et savaient qu'ils possédaient le droit de se retirer de l'étude à tout moment. Les participants de type intervenant ont, en plus du formulaire de consentement, signé une déclaration d'honneur (Appendice 6). Ceux-ci étaient tenus de signer cette déclaration puisqu'ils allaient être en contact avec des données confidentielles tout au long de l'expédition, puisqu'ils avaient comme mandat de faire de la participation observante.

Tout au long de l'étude, des efforts ont été déployés afin d'assurer la protection des données à caractère personnel. Tous les documents contenant des données confidentielles, soit les fichiers numériques et les manuscrits, ont été conservés sous clé dans un laboratoire de recherche de l'UQAC. Seules les personnes autorisées avaient accès à ces documents. Les noms des participants ont été transformés par des codes au début de la collecte de données afin qu'aucun d'entre eux ne puisse être reconnu, que ce soit dans le matériel de collecte de données ou dans les publications découlant de l'étude. Toujours dans l'optique de préserver l'anonymat des participants, les responsables de l'étude se sont engagés à ne pas publier de l'information permettant d'isoler et de reconnaître un participant.

L'ensemble des données, manuscrites et numériques, ainsi que les formulaires de consentement, sera conservé sous clé à l'UQAC suite à l'étude. Le tout sera détruit en 2021.

Ce présent chapitre avait pour objectif de présenter les choix méthodologiques et le déroulement de la collecte et de l'analyse des données. Les résultats qui en découlent sont présentés au chapitre suivant.

Chapitre 4

Présentation des résultats

L'objectif de la présente étude est de comprendre comment se développe le leadership d'individus participant à une expédition réalisée dans le cadre d'une formation expérientielle en management sur le thème du leadership. La méthode utilisée pour atteindre cet objectif est présentée au chapitre précédent. Ce présent chapitre présente les résultats obtenus suite à la collecte et à l'analyse des données. Les résultats sont présentés en quatre sections, correspondant aux quatre objectifs spécifiques de l'étude, soit :

1. Identifier les compétences de leader mobilisées par les participants tout au long de l'expédition;
2. Vérifier si les participants mobilisent les mêmes compétences aux mêmes moments;
3. Décrire les facteurs qui favorisent la mobilisation des compétences mises de l'avant par les participants;
4. Expliquer quels processus généraux ont facilité le développement du leadership des participants tout au long de l'expédition.

En conclusion, une réponse générale à la question de recherche est présentée. Celle-ci est basée sur les résultats obtenus en lien avec les quatre objectifs spécifiques de l'étude.

4.1 Compétences de leader mobilisées par les participants

Tout au long de l'expédition, les participants de type étudiants ont principalement mobilisé, c'est-à-dire mis en application, 16 compétences. Celles-ci ont été identifiées grâce à des méthodes de recherches inductives. En raison du paradigme dans lequel s'ancre cette étude, la connaissance est ici produite grâce à la compréhension du sens que les acteurs donnent à la réalité. Rappelons-le, la réalité, ou plutôt les réalités sont ici multiples, subjectives et socialement construites par les acteurs. Ainsi, il apparait important de décrire le sens que les participants de l'étude et la chercheuse donnent aux 16 compétences de

leader qui ont été mobilisées par les étudiants lors de l'expédition. Le tableau 11 définit ces compétences. Les définitions présentés se sont construites tout au long de l'expédition grâce aux expériences collectivement vécues, aux discussions, aux enseignements théoriques, aux périodes de réflexions mais surtout, par la chercheuse lors de l'analyse des données. Le cadre intégrateur du leadership présenté au chapitre 2 a été utilisé comme cadre de référence tout au long de l'expédition et lors de l'analyse des résultats. Il a donc également joué un rôle important dans la création du sens donné aux compétences mises de l'avant par chacun.

Tableau 11 : Les 16 compétences de leader mobilisées et leur signification

Compétences	Sens donné à la compétence
1. Conscience de soi	Être conscient de ses pensées, ses émotions, ses comportements et de l'impact de ceux-ci sur soi, sur les autres, sur le groupe et sur le déroulement des événements. Capacité d'introspection.
2. Maîtrise de soi	Capacité à comprendre ses émotions et grâce à des stratégies personnelles, les gérer de sorte à se comporter de la façon souhaitée.
3. Tolérance à l'adversité	Adopter une attitude positive et constructive en période d'adversité (difficultés personnelles). Persévérer au lieu de se démotiver.
4. Capacité d'adaptation	Être ouvert et capable de s'adapter à des situations nouvelles (nouvelle tâche, nouvel environnement, etc.).
5. Ouverture et volonté de s'améliorer	Se considérer comme un apprenant, chercher les occasions d'apprendre, de se développer, que ce soit sur le plan technique ou en lien avec le leadership (recherche de rétroaction, expérimentation, demande d'informations et de conseils, etc.).
6. Confiance en soi	Accepter ses faiblesses et croire en ses capacités. Oser s'essayer et se commettre, même si cela peut augmenter sa vulnérabilité.
7. Communication	Capacité à interagir avec les autres, à exprimer efficacement ses idées, ses besoins, à écouter et à comprendre les messages des autres, à donner et à recevoir de la rétroaction.
8. Travail d'équipe	Faire confiance aux autres, collaborer avec ses partenaires en vue d'atteindre des objectifs communs, s'entraider et chercher à mobiliser les forces de chacun, contribuer à faire évoluer l'équipe vers un stade de performance.
9. Proactivité / Sens de l'initiative	Comprendre les besoins de son environnement (situation, groupe, etc.) et réaliser par soi-même ce qui pourrait être fait pour

	contribuer positivement à son environnement en passant à l'action.
10. Gestion de conflits	Utiliser des stratégies adaptées lors d'un conflit afin de le traverser le plus positivement et constructivement possible.
11. Mobiliser ses partenaires	Comprendre les besoins de ses partenaires puis mettre en place des stratégies afin de favoriser leur motivation et de diriger l'énergie individuelle de chacun vers l'atteinte d'un objectif commun.
12. Développement des autres	Soutenir ses partenaires dans leur développement. Leur offrir/partager, avec tact, ce que l'on juge le plus approprié pour les aider dans leur développement (ex. : connaissances, occasions d'essayer, supervision, encouragements, etc.)
13. Créativité	Comprendre comment fonctionne la pensée créative, quand et pourquoi l'utiliser et comment l'optimiser. Générer de nouvelles idées, les organiser et les mettre en œuvre.
14. Prise de décision et résolution de problème	Mettre en place des stratégies et/ou des processus afin de solutionner une situation complexe, un problème ou de saisir une opportunité.
15. Leadership situationnel	Comprendre son environnement (nature des tâches, besoins de ses partenaires, etc.) et adopter le style de leadership le plus approprié en fonction d'une situation donnée.
16. Adopter une vision	Basé sur sa compréhension de son environnement, partager une vision et agir en conséquence de celle-ci. Utiliser différents outils (Planification/organisation/direction/contrôle) ou compétences (toutes celles nommées précédemment) afin de rallier ses partenaires autour de cette vision. Être en mesure de conserver une vision globale des différents systèmes du cadre intégrateur et de leur interaction dans l'action.

4.2. Différences et similitudes entre les participants dans la mobilisation de compétences de leaders en fonction des moments

Tout au long de l'expédition, les compétences mobilisées variaient de jour en jour et de participant en participant. Puisque les forces et faiblesses de chacun différaient, et que chacun est différent, une même activité a pu générer des réactions et des apprentissages différents chez chacun. Par exemple, quelqu'un a pu mobiliser sa maîtrise de soi lors de l'ascension d'une montagne alors qu'un autre étudiant a davantage mis de l'avant sa capacité à mobiliser ses partenaires. Aussi, les étudiants ont pu mobiliser des aspects

différents d'une même compétence lors d'un même moment. Par exemple, lors de la première randonnée, une étudiante a mobilisé sa capacité à faire confiance aux autres pendant qu'un autre étudiant cherchait des façons de venir en aide à ses coéquipiers. Ces deux réactions s'inscrivent dans la compétence intitulée « travail d'équipe ».

Le tableau 12 illustre sous forme de matrice les compétences qui ont été mobilisées chaque jour de l'expédition et pour chaque participant (voir l'appendice 2 pour connaître le déroulement de ces journées). Chaque colonne représente un étudiant lors d'une journée de l'expédition (transport exclu). Un code a été attribué à chaque étudiant, commençant par « H » pour les hommes et « F » pour les femmes. Un « L » a été ajouté au début des codes des étudiants nommé leaders du jour⁵. Chaque ligne présente l'une des 16 compétences présentées ci-haut. Ainsi, il est possible de croiser chaque compétence avec chaque participant pour chaque journée de l'expédition. Chaque carré hachuré signifie que l'étudiant représenté par la colonne a laissé transparaître ou a signalé avoir mobilisé la compétence correspondante à la ligne pendant la journée. L'étudiant peut avoir nommé explicitement avoir mobilisé l'une des 16 compétences, ou encore avoir mentionné un comportement relié à la compétence. Par exemple, si un étudiant a mentionné s'être efforcé pour être plus démocratique (consulter ses partenaires) lors d'une activité, la case leadership situationnel de l'étudiant en question a été hachurée. De plus, si un intervenant a signalé qu'un étudiant a mobilisé une compétence précise à un moment précis, cela donne aussi lieu à un carré hachuré pour l'étudiant. Les deux lignes du bas indiquent le nombre total de compétences mobilisées par les étudiants pour chaque journée de l'expédition (score individuel et d'équipe). La dernière colonne présente quant à elle le nombre de fois total qu'une compétence a été mobilisée par l'ensemble des participants pendant toute l'expédition. L'objectif de ce tableau n'est pas de présenter des statistiques, mais plutôt de dresser un portrait général de ce qui s'est passé pendant l'expédition.

⁵ À compter du 3^e jour de l'expédition, le leadership de chaque journée était attribué à deux ou trois étudiants.

Les participants qui étaient leaders du jour mobilisaient davantage de compétences que les autres. Selon le tableau 12 et à compter du troisième jour, les leaders mobilisaient en moyenne onze compétences par jour alors que les non-leaders en mobilisaient six. De plus, les leaders du jour mobilisaient davantage que les autres étudiants leurs compétences interpersonnelles et stratégiques, soit celles qui se situent au bas du tableau 12. Lors de la première journée, les participants ont mobilisé des compétences plus semblables que les autres jours. Par la suite, il est difficile de voir des ressemblances entre les participants. Tous ont mobilisé des ensembles de compétences différents. Toutefois, la majorité des participants mobilisait pratiquement chaque jour la conscience soi, la capacité d'adaptation, la communication et le travail d'équipe.

Tableau 12 : Compétences mobilisées pendant l'expédition

	JOUR 1								JOUR 2								JOUR 3								JOUR 4								JOUR 5								Nombre de fois qu'une compétence à été mobilisée
	Participants								Participants								Participants								Participants								Participants								
	F1	F2	F3	F4	F5	H6	H7	H8	F1	F2	F3	F4	F5	H6	H7	H8	F1	LF2	F3	F4	LF5	H6	H7	LH8	LF1	F2	F3	LF4	F5	LH6	H7	H8	F1	F2	LF3	F4	F5	H6	LF7	H8	
Conscience de soi	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	35
Maîtrise de soi	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	21
Tolérance à l'adversité	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	15
Capacité d'adaptation	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	27
Ouverture et volonté de s'améliorer	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	18
Confiance en soi	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	11
Communication	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	30
Travail d'équipe	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	34
Proactivité / Sens de l'initiative	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	20
Gestion de conflits	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	11
Mobiliser ses partenaires	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	11
Développement des autres	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	10
Créativité	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	10
Prise de décision et résolution de problème	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	16
Leadership situationnel	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	12
Adopter une vision	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	13
Nombre total de compétences mobilisées chaque jour par tous les participants	4	4	4	9	5	8	8	8	10	7	7	10	7	5	6	11	7	10	6	10	8	6	6	12	12	8	7	13	7	11	8	10	5	2	10	5	3	6	8	2	
Nombre total de compétences mobilisées chaque jour par tous les participants	50								63								65								76								41								

4.3 Facteurs ayant favorisé la mobilisation des 16 compétences de leader

Tel que l'indique le tableau 12, les étudiants ont mis en application, à un moment ou l'autre de l'expédition, les 16 compétences de leader. Plusieurs facteurs ont encouragé les étudiants à mettre de l'avant ces compétences. Le fait d'être déstabilisé, d'être immergé dans un groupe restreint, d'accomplir des tâches complexes et réelles, d'expérimenter de nouveaux comportements et d'assumer différents rôles sont les principaux facteurs ayant favorisé l'expérimentation de ces 16 compétences. Chacun d'eux est expliqué dans les sections suivantes.

4.3.1 La déstabilisation

Tous les participants ont vécu à un moment ou l'autre lors de l'expédition une déstabilisation, principalement en raison de cinq éléments se chevauchant, soit l'effort physique, l'environnement physique, l'environnement social, l'inconnu et le sentiment d'urgence. Les étudiants n'étaient pas tous déstabilisés par les mêmes combinaisons de facteurs et aux mêmes moments. Par exemple, un étudiant pouvait être déstabilisé en raison du froid et de l'épuisement physique tandis qu'au même moment, un autre étudiant était déstabilisé par l'environnement social. Aussi, pendant une même activité, certains pouvaient être dans leur zone de confort⁶ alors que d'autres étaient complètement déstabilisés. Les participants qui se trouvaient dans leur zone de confort assumaient généralement un rôle d'aidant, alors que les autres se concentraient davantage sur leur gestion personnelle. Ainsi, les participants mobilisaient dans l'action des compétences de leader quelque peu différentes en fonction de leur niveau de déstabilisation.

Les sections suivantes décrivent de quelle façon les facteurs déstabilisants, soit l'effort physique, l'environnement physique, l'environnement social, l'inconnu et le sentiment

⁶ Thème fréquemment utilisé lors de l'expédition afin de désigner la zone à l'intérieur de laquelle un individu se sent confortable, peu anxieux, à l'aise et en contrôle de lui-même, notamment dû à sa grande capacité d'adaptation ou au fait que l'environnement lui est familier, qu'il peut prédire le déroulement des événements ou encore ses réactions et leurs impacts.

d'urgence ont provoqué des réactions chez les participants conduisant à la mobilisation de compétences de leader.

4.3.1.1 L'effort physique

Pour se déplacer, les participants devaient parcourir plusieurs kilomètres en raquettes avec un sac à dos. Seulement une personne sur huit avait l'habitude de pratiquer ce type d'activité. Le fait de fournir des efforts physiques soutenus a causé chez tous les participants, à un moment où à l'autre, des courbatures, de l'épuisement et dans certains cas, des douleurs localisées (ampoules, inflammations, etc.). Certains se sont parfois sous-alimentés ou sous-hydratés, ce qui a provoqué chez ces personnes des baisses d'énergie, des sautes d'humeur, des maux de tête, etc. Ainsi, l'effort physique contribuait à provoquer des changements fréquents de situation chez les participants. Chacun devait, pour le bien du groupe, prendre les mesures nécessaires pour optimiser son état physique et si possible, prendre soin de ses partenaires.

La première journée fut la plus exigeante sur le plan physique. Le groupe devait parcourir 12,4 km en raquettes sur un dénivelé positif de 550 mètres. La principale cause de déstabilisation lors de cette journée était l'effort physique, bien que les autres facteurs déstabilisants étaient présents, soit l'environnement physique, l'environnement social, l'inconnu et le sentiment d'urgence (dans la tempête). Sept participants sur huit ont éprouvé des difficultés physiques. Ceux-ci ont mentionné avoir été très instables sur le plan émotionnel, alors que la personne la plus en forme physiquement et habituée aux escapades en nature a, quant à elle, mentionné avoir été joyeuse toute la journée. À l'image d'une montagne russe, les participants déstabilisés en raison de l'effort physique ont signalé avoir ressenti de la joie, de l'enthousiasme, de l'inquiétude, du découragement, de la fierté, de la colère, etc. Le défi pour ces étudiants était d'accepter leurs difficultés, d'accepter l'aide de leur partenaire, de faire confiance aux autres et de rester positif malgré les émotions négatives (maîtrise de soi).

Les participants moins déstabilisés physiquement ont cherché des façons d'encourager et de supporter leurs partenaires, en puisant dans leurs ressources personnelles. Ils ont pris des initiatives telles que répartir de façon plus équilibrée le matériel des sacs à dos et ont créé des systèmes de progression et de pauses. Par exemple, lors de la discussion de groupe de la première journée, l'un des participants a dit en parlant de lui et d'un autre participant: « on a joué les motivateurs, on a essayé de pousser les filles, on chantait et on a commencé à devenir fou...! On a commencé à avoir un bon rythme à ce moment-là, tellement qu'on a rattrapé des gens en avant ». Suite à cette intervention, un autre étudiant a dit : « J'ai pris la tête du sac (pochette du haut) de quelqu'un. Je suis redescendu chercher des gens après être arrivé au refuge. » Les participants réalisaient que l'entraide, et même le soutien psychologique, étaient bénéfiques et permettaient au groupe d'être plus rapide.

Les participants qui essayaient d'aider leurs partenaires en difficultés portaient beaucoup d'attention à leurs comportements personnels et à leur façon de communiquer. Par exemple, une étudiante a écrit dans son journal de bord : « J'espère avoir pu aider et avoir partagé ma bonne humeur, mais je crains quand même d'avoir peut-être énervé des gens. Des fois quand tu ne files pas, pis que t'as quelqu'un de trop crinqué à côté de toi, ça peut-être énervant... ». Cette participante s'est validée auprès de ses partenaires le soir. Pour la performance du groupe et le bien-être de chacun, tous s'efforçaient à ce que leur aide soit acceptée.

Les personnes les plus sportives ont également vécu des émotions négatives en raison de l'effort physique. Cela était principalement causé par leurs désirs non comblés de performer et de se dépasser. Par exemple, ils ont dû à certains moments fermer la marche au lieu de l'ouvrir, ce qui générerait chez eux des frustrations et de l'impatience. Deux étudiants ont vécu cette situation. Ils ont dû prendre conscience de leurs désirs et de l'impact de ceux-ci sur le groupe, se maîtriser, s'adapter, travailler en équipe et adopter une vision allant au-delà de leurs besoins personnels. Cette situation a donné lieu à des apprentissages sur la mobilisation. Par exemple, une étudiante a écrit dans son journal de bord : « En m'attribuant la responsabilité de la queue de file, ça m'a permis d'accepter le rythme de la progression

que je trouvais lent *à priori*. Donc, pour amener quelqu'un à faire quelque chose qu'il n'a peut-être pas envie de faire je penserai à lui donner une responsabilité ».

L'état physique des participants variait grandement d'une journée à l'autre. Par exemple, l'une des personnes qui éprouvaient le plus de difficulté lors de la première journée se trouvait à prendre du plaisir à ouvrir un sentier enneigé au quatrième jour de l'expédition. Elle ne voulait plus céder sa place à la tête. La majorité des participants a expérimenté les deux situations, soit se sentir complètement épuisé et se sentir confiant et en bonne forme physique. Plus les journées avançaient, moins l'effort physique déstabilisait les participants. Cela semble dû à plusieurs facteurs, tels que la connaissance des forces et faiblesses de chacun, l'augmentation de la confiance en soi des participants, du niveau d'entraide, de communication, de l'adaptation à l'expédition, de l'application de stratégies efficaces (personnelle et d'équipe), etc. L'intensité des efforts physiques requis est demeurée stable les première, troisième et quatrième journées de l'expédition. Les deuxième et la troisième journées étaient quant à elles moins exigeantes sur le plan physique.

4.3.1.2 L'environnement physique

Les principaux éléments de l'environnement physique qui ont joué un rôle dans la déstabilisation des participants sont les sentiers, les facteurs climatiques et le site de camping du 4^e jour.

➤ Les sentiers

Le Parc National de la Gaspésie est un territoire montagneux. Se déplacer sur ce type de terrain était exigeant physiquement, surtout avec des sacs à dos, dans la neige et dans les pentes ascendantes. Aussi, les distances entre les refuges étaient grandes (entre 10 et 13 km). Les sentiers, en raison de leur relief, de leur longueur et de leur enneigement, ont donc obligé les participants à fournir des efforts physiques soutenus à plusieurs moments. Tel que mentionné précédemment, l'effort physique est un facteur de déstabilisation favorisant la mobilisation de plusieurs compétences de leader.

L'escarpement des montagnes pouvait créer de l'anxiété chez certains participants et ainsi, induire la mobilisation de certaines compétences comme la conscience de soi, la maîtrise de soi, la tolérance à l'adversité, le travail d'équipe, etc. Par exemple, une étudiante a écrit dans son journal de bord : « je ne voulais pas me confier au groupe pour leur dire que j'avais peur de descendre la montagne à « pic ». J'ai pris sur moi et géré mon stress en me rappelant des souvenirs, ce qui s'est avéré efficace. ». Les sentiers pouvaient également être déstabilisants en raison de la confusion qu'ils pouvaient semer. Celle-ci pouvait être causée par un croisement entre deux sentiers, un obstacle ou encore par l'absence de sentier. Les étudiants les plus vulnérables d'être ainsi déstabilisé sont ceux qui assumaient le rôle de leader du jour, donc qui orientaient le groupe et qui veillaient à ne pas ralentir la marche ou à ne pas faire attendre leurs partenaires dans le froid.

Lorsque les sentiers étaient faciles, c'est-à-dire peu exigeants physiquement et sans ambiguïté, un nombre inférieur de compétences liées au leadership étaient mobilisées par les participants. La dernière journée en est un bon exemple. Le groupe devait quitter le dernier refuge, soit le Roselin, pour revenir au stationnement. Cette journée était en quelque sorte une grande descente de 10 kilomètres. Les participants n'avaient aucune difficulté à progresser et à s'orienter. Alors, ils s'amusaient et discutaient informellement entre eux. Très peu de situations devaient être gérées, que ce soit individuellement ou en groupe, notamment en raison de la facilité du parcours. Personne n'a vécu de déstabilisation lors de cette journée, et c'est lors de celle-ci que les participants ont mobilisées le moins grand nombre de compétences de leader.

➤ Les facteurs climatiques

Les facteurs climatiques ont eu un impact direct sur le moral des participants. Le soleil et la chaleur avaient pour effet de rapidement

réconforter les participants et d'augmenter le niveau d'énergie du groupe. À l'inverse, les nuages, le vent, la neige, l'humidité et le froid renforçaient la déstabilisation des participants. Ces derniers pouvaient se sentir inconfortables physiquement ou anxieux, et ainsi, vivre des émotions négatives, dont la peur, l'impatience, la frustration, etc. C'est lors des pauses et de la tempête du premier jour que les participants étaient les plus exposés aux intempéries. En vue de minimiser l'impact négatif de ceux-ci, chacun devait trouver des stratégies personnelles pour s'adapter, comme s'habiller plus chaudement, manger et boire, bouger, etc. Les leaders du jour devaient continuellement prendre en compte l'impact des facteurs climatiques et pouvaient par exemple; réduire le temps des pauses (les gens ont froid lorsqu'ils sont immobiles), trouver des endroits où s'abriter, proposer des activités pour s'échauffer, etc.

➤ Le site de camping du 4^e jour

Le 4^e jour de l'expédition, les étudiants devaient s'installer un campement hivernal dans la forêt vierge, après avoir marché pendant environ cinq heures. Ils ont cherché le long du sentier l'endroit le plus adapté, c'est-à-dire près d'un ruisseau et à l'abri du vent. Ils ont trouvé un site répondant à leurs besoins, mais bien, sûr, il n'y avait aucune installation pour le camping ; que de la neige et des arbres. Les étudiants devaient donc s'imaginer comment organiser leur campement, c'est-à-dire où installer leur abri pour la cuisine, où placer leurs tentes, où faire le coin toilette, etc. N'ayant que peu d'expérience en plein air, il était difficile, voire déstabilisant, surtout pour les leaders du jour, de s'imaginer dormir dans cette forêt. Par exemple, arrivée au campement, l'une des leaders du jour s'est sentie dépourvue devant le site choisi pour camper. Elle ne croyait pas que cela était possible de monter un campement à l'endroit choisi et les étudiants semblaient compter sur elle, puisqu'elle était la plus expérimentée en plein air. Cette situation, jumelée à un manque d'hydratation et/ou à une

sous-alimentation, a provoqué chez cette étudiante une déstabilisation. Elle a noté dans son journal de bord : « J'ai appris que lorsque je commençais à perdre un peu le contrôle psychologique et physique dans une situation donnée (faim, fatigue, etc.), je devais prendre le temps de me retirer, de m'asseoir et de combler mes besoins primaires. ». Le groupe avait déjà passé une nuit en camping d'hiver deux jours plus tôt, à l'extérieur du refuge des Mines Madeleine. Le défi ne semblait donc pas provenir du fait qu'ils devaient dormir dehors, mais plutôt du fait qu'il devait établir un campement dans un environnement physique qui à la première vue, n'offrait que peu de possibilités. Les étudiants devaient faire confiance à leurs connaissances, s'adapter à l'environnement, être créatifs, utiliser les forces de chacun, élaborer une vision du campement commune, structurer les tâches afin que tout soit fait dans le bon ordre et avant la noirceur puis travailler en équipe.

L'environnement physique, que ce soit les sentiers, les facteurs climatiques ou le site de camping, a joué un rôle important dans la déstabilisation des étudiants. L'environnement physique a également grandement été utilisé pour reconforter les étudiants. Par exemple, après avoir vécu des moments forts en plein air, le groupe pouvait rentrer dans un refuge chauffé et bien équipé, par exemple avec des lits, une table, des chaises et même, dans le cas du premier refuge où le groupe a séjourné les trois premières nuits, de l'électricité, une douche et de l'eau courante. Ainsi, ils pouvaient rapidement retrouver du confort, quoique très modeste, après avoir passé du temps dans un environnement physique exigeant. D'autres caractéristiques de l'environnement, principalement le paysage (vue sur les montagnes) et le soleil pouvaient procurer un certain réconfort et des émotions positives chez les étudiants telles que de la joie et de la fierté. Par exemple, au sommet du Petit-Mont-Sainte-Anne, malgré le froid et la fatigue physique, les participants étaient énergisés, heureux et fiers.

4.3.1.3 Le contexte social

Les participants devaient, pendant sept jours, être 24 heures sur 24 en présence de leurs coéquipiers. Étant loin de la civilisation, il leur était impossible de communiquer avec des personnes de l'extérieur et ainsi, partager leurs joies et leurs frustrations. Ils pouvaient le faire seulement avec les membres de l'équipe et les intervenants. De plus, l'espace à l'intérieur des refuges étant limité, il était difficile pour chacun de prendre un moment pour s'isoler du groupe. Tout comme une équipe d'astronautes, les étudiants étaient ensemble, en retrait de la civilisation et dans une relation d'interdépendance. Ceci était déstabilisant pour certains participants et amusant pour d'autres.

Au début de l'expédition, peu de monde se connaissait et tous savaient qu'ils allaient devenir proches les uns des autres. Chacun était en quelque sorte seul dans le groupe et cherchait à définir sa place au sein de l'équipe. Cette situation a été déstabilisante pour certains les premiers jours, surtout jumelée avec l'adversité provenant des autres facteurs déstabilisants tels que l'effort physique, l'environnement physique et l'inconnu. Une fois les rôles de chacun mieux établis, certains conflits ont émergé, provoquant ainsi une autre forme de déstabilisation.

Pour certains, se montrer vulnérable et se faire aider étaient hautement déstabilisant. Pour d'autres, la déstabilisation était davantage provoquée par le fait de voir leurs coéquipiers largement hors de leur zone de confort et de ne pas avoir les ressources personnelles sur le moment pour leur venir en aide. Par exemple, une participante a dit lors d'une discussion de groupe : « Je me suis recluse sur moi-même. C'était dur de voir la difficulté des autres. Je n'avais pas la force d'aider. ». Une autre a dit : « Je me parlais énormément en voyant tout le monde avoir des sacs très lourds et moi qui ne pouvait pas aider ».

L'environnement social ajoutait également une pression constante aux leaders du jour. Ces derniers voulaient être à la hauteur pour leurs partenaires, prendre les bonnes décisions, être acceptés, ne pas perdre le contrôle du groupe, voir et répondre aux besoins de chacun,

etc. Puisque le tout se déroulait dans le cadre d'un cours, les leaders du jour savaient que leurs comportements étaient observés par tous, soit par les étudiants et les intervenants. De plus, ils savaient qu'ils allaient recevoir de la rétroaction plus tard dans la journée au sujet de leur performance.

4.3.1.4 L'inconnu

Plusieurs composantes de l'expédition étaient pour les participants de l'inconnu, par exemple, l'équipe, l'hiver, la neige, le froid, l'effort physique, la marche en montagne, la formule du cours, le matériel, la vie de groupe, la nature des tâches, etc. Il était difficile pour les étudiants de prédire le déroulement des événements et leur capacité à surmonter les défis. Par exemple, plusieurs étudiants anticipaient les nuits en camping d'hiver, ce qui provoquait chez eux de l'anxiété puisqu'ils n'avaient aucune idée de comment ils allaient passer à travers cette épreuve. Les participants avaient peu de repères et étaient constamment confrontés à des situations et à des problématiques nouvelles et déstabilisantes auxquelles ils devaient s'adapter rapidement. Ces nouvelles expériences étaient aussi l'occasion pour eux d'apprendre à se découvrir personnellement. Par exemple, une étudiante a écrit dans son journal de bord : « Lorsque je suis totalement devant l'inconnu, je m'efface et ne prends pas trop les devants pour ne pas être responsable de la mauvaise décision ».

Pour évoluer dans l'inconnu, les participants devaient inévitablement s'entraider et faire preuve de créativité. Toutefois, l'inconnu devenait rapidement connu et confortable, entre autres grâce aux capacités d'adaptation des participants. Par exemple, au 4^e jour, la marche en raquette n'était plus de l'inconnu et ainsi, elle n'était pratiquement plus une tâche déstabilisante. Les participants savaient qu'est-ce que représentait 10 km, que la fatigue dans leurs cuisses était un phénomène normal et savaient aussi comment faire collectivement pour être plus performant. L'objectif de la nuit en camping hivernal du 4^e jour était d'ailleurs d'offrir de nouveau une dose d'inconnu aux participants. Pour une première fois, les participants ont dû monter un campement hivernal, cuisiner, manger et dormir dehors sans la présence d'intervenants. Les intervenants avaient préalablement transmis aux participants plusieurs compétences techniques en plein air, soit celles nécessaires pour

relever le défi. Les étudiants étaient tout de même déstabilisés, car ils devaient appliquer leurs nouvelles connaissances en plein air dans un environnement physique difficile, où l'impact d'une mauvaise décision était réel et direct. Il leur était également impossible de prédire comment allait se dérouler le défi. Plusieurs étaient tétanisés le moment venu de monter le campement.

4.3.1.5 Le sentiment d'urgence

Au deuxième jour de l'expédition, les intervenants ont simulé une situation d'urgence, soit une avalanche en montagne. Deux intervenants jouaient la comédie. L'un d'eux était réellement enseveli dans la neige à 200 mètres du refuge, tandis que l'autre jouait le rôle de l'ami en état de choc, qui venait alarmer les étudiants qui se trouvaient à ce moment à l'intérieur du refuge. Ce dernier est entré rapidement dans le refuge, l'air complètement déboussolé, en criant aux étudiants : « vites, vous devez retrouver Julien, on s'est fait prendre dans une avalanche, je ne sais pas où il est! ». Un second intervenant a précisé qu'il s'agissait d'une simulation et a transmis aux étudiants l'unique matériel dont ils allaient disposer pour relever le défi. Devant cette situation d'urgence, les étudiants se sont mis à courir dans tous les sens de façon très chaotique. Malgré le fait qu'il s'agissait d'une simulation, le groupe a réellement ressenti le sentiment d'urgence, ce qui a semé la panique chez la plupart des participants lors des 10 premières minutes de la simulation. Ils ont fini par se structurer, c'est-à-dire par se donner des rôles et par se faire un plan d'action, ce qui a mis fin au chaos et à la panique.

Mis à part cette simulation d'urgence, les étudiants ont pu se sentir dans l'urgence à d'autres moments pendant l'expédition, principalement lors de leur journée de leadership. Il arrivait que les leaders du jour doivent prendre des décisions rapides et dans l'action. Par exemple, choisir quel chemin prendre sans faire attendre le groupe pour éviter que tous se démobilisent et partent dans tous les sens pour se réchauffer. La tempête qui a fait rage à la fin de la première journée a également positionné le groupe dans une situation d'urgence.

Que la déstabilisation soit causée par l'effort physique, par l'environnement physique, par l'environnement social, par l'inconnu ou par le sentiment d'urgence, les étudiants ont dû mettre en place des mécanismes afin de gérer leur déstabilisation, ou en diminuer les effets négatifs. Sur le plan individuel, les participants déstabilisés vivaient du stress et des émotions plutôt négatives telles que de la frustration, de l'inquiétude, de la tristesse, du découragement, etc. Pour s'aider, plusieurs participants se parlaient et tentaient de maîtriser leurs émotions. Plusieurs s'isolaient du groupe, principalement lors de la première journée. Au fil de l'expédition, les mécanismes mis en place par les étudiants étaient de plus en plus efficaces et semblables. Les participants comprenaient mieux les sources de leur déstabilisation et étaient plus proactifs et efficaces dans leur prise en charge personnelle. En général, plus les jours avançaient, plus ils allaient les uns vers les autres et communiquaient librement leurs besoins. Il était plus naturel d'aller chercher de l'aide ou de se laisser aider. Par exemple, au dernier jour de l'expédition, une étudiante aux prises avec une ampoule au pied a noté dans son journal de bord : « j'ai voulu prendre sur moi-même, mais je me suis rappelée qu'il fallait faire équipe et je suis montée sur le traineau ». Les étudiants devenaient également de meilleurs aidants. Ils voyaient de plus en plus clairement quoi faire pour aider efficacement leurs partenaires. Ainsi, le travail d'équipe devenait une solution à l'adversité et l'ensemble du groupe était plus performant dans plusieurs types de tâches et moins facilement déstabilisé. Par exemple, une étudiante a noté dans son journal de bord au jour quatre : « Je crois que lorsqu'on est dans une situation difficile, on n'a pas le choix de faire preuve de solidarité et de venir en aide à nos collègues ».

Enfin, en période de déstabilisation, les participants mobilisaient davantage les compétences suivantes : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la tolérance à l'adversité, la capacité d'adaptation, la confiance en soi, la communication et le travail d'équipe. Les participants qui se trouvaient dans leur zone de confort alors que certains de leurs partenaires étaient déstabilisés mobilisaient quant à eux plusieurs compétences parmi celles-ci : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la tolérance à l'adversité, la capacité d'adaptation, la communication, le travail d'équipe, la proactivité, la mobilisation, le développement des autres, la créativité, la prise de décision, le leadership situationnel et l'adoption d'une vision. La déstabilisation était lors de cette expédition un outil d'intervention. Les intervenants

ajustaient le niveau de difficulté afin de déstabiliser les participants pour qu'ils vivent différentes situations et mobilisent plusieurs compétences.

4.3.2 Être immergé dans un groupe restreint

L'éloignement du Parc de la Gaspésie par rapport au Saguenay et à la civilisation créait chez les participants un sentiment d'éloignement favorable à l'immersion dans le groupe. Tel que mentionné précédemment, il n'était pas possible pour eux d'avoir des contacts avec des gens externes au groupe ou de quitter le groupe facilement. Un coup lancé, les étudiants s'engageaient à vivre intensément jour et nuit avec leurs coéquipiers. Le fait de vivre divers défis complexes et parfois déstabilisants a permis aux participants de rapidement entrer en relation et d'évoluer en tant qu'équipe. Les étudiants devaient collaborer continuellement, même avec les personnes avec qui ils avaient moins d'affinités.

Tout au long de l'expédition, les étudiants ont eu la chance d'expérimenter et d'analyser quatre phases d'évolution typiques aux équipes, soit la formation, la tempête, la normalisation et la performance⁷. Chaque phase favorisait la mobilisation de certaines compétences de leaders.

4.3.2.1 La phase de formation

Lors de la phase de formation, l'équipe avait davantage l'allure d'un rassemblement d'inconnus. Plusieurs se demandaient quelle allait être leur place dans l'équipe, et dans certains cas, pourquoi ils étaient là. Plusieurs se connaissaient peu eux-mêmes. Il était donc difficile pour ces étudiants de prédire le rôle qu'ils allaient occuper au sein de l'équipe pendant l'expédition. Les intervenants animaient pratiquement toutes les discussions informelles et encadraient grandement les étudiants. Les participants semblaient fébriles. Par exemple, le soir avant le départ, la majorité des participants était constamment en train

⁷ Le modèle de Bruce Tuckman (1965) a été présenté pendant l'expédition et a servi de référence lors de plusieurs discussions de groupe.

d'explorer son sac à dos d'expédition et d'analyser son matériel au lieu d'aller vers les autres et d'échanger. Pour aller vers les autres, ils devaient se faire confiance et oser entrer en relation. Cela était un défi de taille pour plusieurs. Les discussions qu'ils entretenaient entre eux concernaient principalement le matériel ou le cours (journal de bord, fonctionnement, itinéraire, etc.). Lors de la première journée, les participants s'observaient et se découvraient tranquillement. Par exemple, un étudiant a dit lors de la discussion de groupe du premier jour, soit après avoir fait une longue randonnée : « J'ai essayé d'aller derrière des fois et de remonter et de juste dire salut comme ça au monde ».

La simulation d'urgence du deuxième jour a permis d'accélérer la création des liens entre les participants et la transition du groupe vers la phase de tempête. Il s'agissait de la première fois où les étudiants devaient réellement travailler ensemble. L'équipe n'était pas réellement fonctionnelle. La communication était défaillante et les rôles et les forces de chacun n'étaient pas définis. Voici des exemples de commentaires recueillis chez les étudiants suite à ce défi: « Je ne me sentais pas à l'aise avec l'idée de dire OK c'est moi qui est le boss! », « J'ai suivi et posé des questions. », « nous deux [...] étions suiveurs », « Je ne trouvais pas ma place dans l'équipe ». Pendant la simulation, plusieurs parlaient, personne ne s'écoutait, chacun avait sa propre vision et personne ne centralisait l'information. Ainsi, tout au long de cette phase de formation, les étudiants sollicitaient principalement leur conscience d'eux-mêmes, leur confiance en eux, leur capacité d'adaptation, leur habileté à communiquer, et pour certains, ceux qui sont de nature plus solitaire ou timide, leur tolérance à l'adversité.

4.3.2.2 La phase de tempête

La phase de tempête s'est installée progressivement et autour du troisième jour de l'expédition. Les interactions et l'entraide étaient à ce moment plus naturelles que les premiers jours. Les étudiants étaient plus proactifs et enclin à exprimer leurs opinions. Quelques conflits se sont déclarés. Certains contestaient les décisions des leaders du jour et les processus utilisés pour prendre les décisions. Les comportements de certains participants, et même des intervenants, ont été identifiés comme nuisibles par le groupe. Par exemple, les

étudiants n'ont pas apprécié lorsque les intervenants et quelques participants se sont dispersés au sommet du Petit-Mont-Saint-Anne pour repérer le trajet hors-piste qui menait au refuge. Les étudiants ont précisé la place que devaient avoir les objectifs personnels de chacun par rapport aux objectifs du groupe.

Suite à un cours sur les rétroactions efficaces et constructives, les étudiants se pratiquaient réellement entre eux dans les moments libres et lors des discussions de groupe facilitées par les intervenants. Faire preuve d'ouverture et chercher à s'améliorer étaient des valeurs partagées par tous lors de ce cours, ce qui a favorisé le partage de rétroactions. Toutefois, il est arrivé que des rétroactions aient été un peu moins bien formulées et/ou accueillies. Par exemple, une étudiante a écrit dans son journal de bord : « J'ai l'impression que je n'ai pas réussi à transmettre efficacement mon commentaire constructif. La personne concernée s'est braquée en m'écoutant ». La plupart des étudiants n'étaient pas habitués à recevoir et à donner de la rétroaction. De plus, comme ils se connaissaient peu eux-mêmes, ils avaient beaucoup à découvrir. Certains conflits ont émergé lors de ces échanges. D'ailleurs, après la discussion de clôture du 3^e jour, les étudiants ont continué d'échanger entre eux informellement. Ils avaient le besoin de régler entre eux certaines situations conflictuelles. Certains ont demandé conseil aux intervenants et d'autres ont pris un moment pour se retirer du groupe et réfléchir, par exemple en allant dormir dehors seul dans une tente.

Les intervenants souhaitaient que le groupe quitte cette phase conflictuelle avant la fin de l'expédition. Pour y parvenir, ils ont fait du coaching individualisé et d'équipe et ont enseigné quelques théories en lien avec la communication et la gestion de conflit. Les étudiants ont compris qu'il y avait tout un monde entre ce que pense quelqu'un, les mots qu'il choisit pour traduire sa pensée et ce que l'autre personne entend et interprète. Les étudiants se sont adaptés aux différentes personnalités et ont cherché à comprendre les perceptions de chacun. Ainsi, ils comprenaient mieux les comportements et motivations de leurs partenaires.

Lors de cette phase conflictuelle, les participants ont mobilisé plusieurs compétences telles que la conscience de soi, la maîtrise de soi, la confiance en soi, la capacité d'adaptation, l'ouverture et la volonté de s'améliorer, la communication, le travail d'équipe, la gestion de conflit et la résolution de problème.

4.3.2.3 La phase de normalisation

Lors de la quatrième et de la dernière journée de l'expédition, l'équipe était davantage en phase de « normalisation ». Les participants discutaient avec maturité des conflits des jours précédents, notamment lors d'une discussion de groupe facilitée par un intervenant ainsi qu'entre eux, informellement. Chacun commençait à mieux comprendre comment les autres voyaient et interprétaient les situations et à respecter ces différences. Les intervenants laissaient complètement le leadership aux étudiants. Ils n'avaient plus du tout besoin d'animer les discussions informelles et chacun avait sa place au sein de l'équipe. Par exemple, le jour 5, une étudiante a mentionné lors d'une discussion qui portait sur la quatrième journée: « Je pense que tout le monde a eu sa place autant quand on avançait qu'au niveau des campements ». Le fait que les étudiants aient passé plusieurs heures juste ensemble lors du camping d'hiver (jour 4), soit sans intervenant, a permis aux étudiants de créer une dynamique d'équipe qui leur était propre. Lors des derniers jours, certains étudiants ont mentionné qu'ils ressentaient un sentiment d'appartenance envers le groupe et qu'ils étaient nostalgiques, puisque l'expédition tirait à sa fin.

4.3.2.4 La phase de performance

L'expédition a pris fin avant que les étudiants puissent expérimenter la phase de performance. De plus, le dernier jour était, tel que mentionné précédemment, facile puisqu'il s'agissait d'une descente de 10 kilomètres sur un sentier bien balisé et battu. Ainsi, les étudiants n'ont pas eu l'occasion de relever de nouveaux défis complexes et déstabilisants avec leurs nouvelles compétences collectives (communication, prise de décision, travail d'équipe, respect, etc.). Ils ont toutefois pu expérimenter être dans une équipe composée d'individus de profils différents où l'énergie de chacun est investie pour la réussite du groupe, où la cohésion est bonne et où les conflits sont bien gérés.

Être immergé dans une équipe puis vivre et analyser différentes phases d'évolution a donc aidé les étudiants à comprendre les dynamiques propres aux équipes et les phénomènes qui en découlent. Cela a également permis aux étudiants de constater quelles sont leurs forces et leurs faiblesses dans une équipe et de mobiliser plusieurs compétences de leader (tableau 11, p. 83) en fonction des réalités de l'équipe. Dans un autre ordre d'idées, le fait d'être en groupe a semblé avoir un impact positif sur le niveau d'énergie de chacun. Les journées étaient très épuisantes, mais le fait de vivre cette réalité collectivement a aidé tout un chacun à passer positivement à travers les moments les plus difficiles. De plus, chacun se supportait, ce qui aidait les étudiants à se ressaisir lorsqu'ils vivaient des déceptions.

4.3.3 Accomplir des tâches complexes et réelles

Tout au long de l'expédition, les étudiants devaient accomplir plusieurs tâches de différents styles, comme sauver une victime d'une avalanche (simulation), monter des campements hivernaux, dormir dehors, planifier des journées d'expédition et veiller à leur bon déroulement, cuisiner, s'orienter à l'aide de différents outils (cartes, boussoles, GPS), etc. Les tâches où les étudiants mobilisaient le plus grand nombre de compétences de leader sont celles où le leadership leur était attribué et où le défi était grand, complexe et réel. Pour accomplir ce type de tâche, les participants devaient inévitablement s'entraider et tous devaient participer activement. L'impact des décisions et des actions qui étaient prises leur incombait et était réel. Par exemple, un étudiant a dit lors d'un retour de groupe : « Je ne sais pas vous, mais moi j'y croyais à fond, j'étais dans le jeu. ». Ceci favorisait l'engagement et provoquait plusieurs émotions chez les participants. Voici des exemples de tâches où plusieurs compétences de leaders ont été mobilisées :

- Lors de la troisième journée de l'expédition, les participants ont décidé de faire l'ascension du Petit-Mont-Saint-Anne. Après les 10 premières minutes de marche, un ruisseau les empêchait de poursuivre leur route. Les leaders du jour n'avaient évidemment jamais été confrontés à ce type de situation et c'est eux qui devaient coordonner la traverse, avec le style

de leadership de leur choix. Le ruisseau ne représentait aucun danger, mais les étudiants percevaient un risque important. Les intervenants ont donc laissé planer le risque perçu par les étudiants pour qu'ils aient une situation complexe, voire dangereuse à gérer, mais sans risque réel. Les leaders du jour ont analysé la situation, consulté le groupe et adopté une stratégie, ce qui a permis à l'équipe de poursuivre son trajet. Tous ont traversé et personne ne s'est mouillé les pieds.

- Au sommet du Petit-Mont-Saint-Anne, deux choix s'offraient aux participants concernant leur itinéraire de retour; revenir sur leur pas sur un sentier balisé ou revenir par un autre versant de la montagne, en hors-piste. Ils ont d'abord tenté le trajet hors-piste. C'est alors que plusieurs sont tombés dans des trous de neige. Un participant s'est même retrouvé dans un trou pratiquement aussi grand que lui. Les participants avaient également de la difficulté à s'orienter puisqu'il n'y avait pas de sentier et qu'il était complexe pour eux de s'orienter à l'aide d'instruments (carte, boussole, GPS). Le chaos s'est rapidement installé. Les participants perdaient dans tous les sens. Les leaders du jour ont donc réuni tous les participants pour évaluer les besoins de chacun et pour prendre une décision qui saurait satisfaire le plus grand nombre de participants. Le groupe a finalement fait demi-tour. Cette décision a été difficile à prendre et à vivre pour les leaders du jour, puisqu'elle n'était pas unanime.
- Le quatrième jour de l'expédition, l'objectif des participants était de parcourir 10 km à la suite desquels ils devaient monter un campement hivernal pour y passer la nuit. Tel que mentionné précédemment, c'est dans une zone sauvage où la forêt est plutôt dense que les étudiants ont dû se chercher un site et monter leur campement. Dans ce type d'environnement et avec peu d'expérience en camping hivernal, les solutions ne sont pas des évidences. Les étudiants ont élaboré une vision

commune basée principalement sur leur créativité, étant donné que leur expérience et leurs connaissances étaient limitées.

- La simulation de l'avalanche ayant fait une victime était un défi complexe à relever pour les étudiants, qui n'avaient aucune connaissance en recherche et sauvetage. De plus, les intervenants avaient volontairement fourni du matériel difficile à utiliser pour générer encore plus de confusion, ce qui a fonctionné. Par exemple, les étudiants avaient à leur disposition des radios et des détecteurs de victime d'avalanche (DVA). Pour ajouter au chaos, tout le monde est parti de tous bords tous côtés en raison du sentiment d'urgence. Comme l'a mentionné une étudiante : « j'étais comme une poule pas de tête ». Vers le milieu de l'activité, les étudiants se sont ressaisis. Ils se sont attribué des rôles et ont tenté de se définir et de partager une vision commune.

Outre ces exemples et de façon plus générale, l'environnement humain et physique, de par leur aspect hautement évolutif, ajoutait une forme de complexité constante à l'expédition. Composer avec les différents niveaux de déstabilisation des participants causés par différents éléments (conditions climatiques, environnement physique et social, etc.) en est un bon exemple. Même se déplacer d'un point A à un point B pouvait devenir une tâche complexe, car tous avaient un rythme de progression différent, des bris de raquettes survenaient, des ampoules, etc. De plus, étant donné le peu d'expérience en plein air qu'avaient les participants et leur haut niveau d'engagement, des tâches simples pouvaient se transformer en processus laborieux de prise de décision. Par exemple, choisir l'heure du départ, répartir le matériel, etc. Ainsi, l'expédition au complet et la majorité des activités programmées étaient composées de situations complexes, excepté la dernière journée. Les participants devaient donc constamment travailler en équipe, mobiliser les forces de chacun et mettre en place différents processus liés à la communication, au leadership, à la prise de décision, etc. La complexité des tâches a alors permis aux étudiants de mobiliser chacune des 16 compétences de leaders.

4.3.4 Expérimenter de nouveaux comportements et assumer différents rôles

Avant le début de l'expédition, chaque étudiant devait identifier cinq de ses forces et cinq de ses faiblesses, en lien avec le leadership. Leur défi était de choisir une ou deux forces à mettre de l'avant tout au long de l'expédition et une ou deux faiblesses à travailler. La veille du départ, lors d'une discussion sur les attentes de chacun, les intervenants ont rappelé aux participants de profiter du séjour pour essayer de nouveaux comportements, en fonction de leurs forces et de leurs faiblesses personnelles. Ils ont aussi souligné l'importance de tous se supporter mutuellement là-dedans, c'est-à-dire de se donner le droit à l'erreur, d'être indulgent, ouvert et respectueux envers chacun. Dès le départ, un climat positif et propice à l'apprentissage régnait. Tout au long de l'expédition, tous les étudiants ont fait des efforts pour adopter des comportements positifs, selon leurs forces et faiblesses. Par exemple, une personne plutôt directive et solitaire de nature a essayé de consulter davantage les membres du groupe, une autre a essayé d'être plus empathique et patiente tandis qu'une autre a essayé d'être plus diplomate.

Les participants ont assumé différents rôles tout au long de l'expédition, comme ceux d'aidants et d'aidés vus précédemment et aussi ceux de leader du jour et de membre. Le cadre intégrateur sur le leadership présenté au chapitre 2 a été présenté aux étudiants quelques semaines avant l'expédition et a servi de guide lors de l'explication du rôle des leaders du jour. Ce rôle a été pris au sérieux par tous les participants. Les leaders devaient analyser constamment tous les éléments du cadre intégrateur, c'est-à-dire leurs propres ressources personnelles, les besoins de leurs partenaires ainsi que l'environnement interne et externe. Cette analyse incessante leur permettait de répondre au mieux aux situations évolutives et complexes auxquelles ils étaient continuellement confrontés. Les intervenants déléguaient complètement le leadership aux leaders du jour, tout en veillant à la sécurité du groupe. Pour assumer le rôle de leader, les participants avaient comme consigne de bien utiliser leurs forces et de pallier adéquatement à leurs faiblesses, soit en faisant des efforts personnels ou en demandant l'aide d'autres coéquipiers. Ils devaient également s'efforcer de bien gérer leurs émotions, qui variaient grandement d'un moment à l'autre, en vue de conserver leur rôle et d'offrir le bon type de soutien à leur équipe. Chaque équipe de leaders

préparait leur journée la veille. En plus de mobiliser des compétences de leaders, ils mobilisaient des compétences de gestion, par exemple l'organisation, la planification, la direction, etc. Ils planifiaient l'itinéraire, le matériel à apporter, la façon dont le matériel allait être réparti, leurs rôles, leurs objectifs, leurs protocoles de communication, leurs interventions auprès du groupe, leur style de leadership, etc. Les interactions que les leaders avaient entre eux et avec le groupe favorisaient de façon générale le développement de leur leadership. Par exemple, une étudiante a écrit dans son journal de bord : « On a débuté [...] le brainstorming pour la planification de demain. Je crois avoir développé un certain leadership en guidant la conversation. ». Le plan des leaders devait fréquemment être adapté dû au fait que de nombreux paramètres étaient impossibles à prévoir.

Les leaders du jour vivaient beaucoup de pression. Ceci semblait dû au fait qu'ils avaient la volonté de bien réussir leur mission et qu'ils étaient sans cesse observés par les intervenants et par leurs pairs. De plus, ils n'étaient pas à l'abri de vivre des déstabilisations, tel que présenté dans la section « 4.3.1 La déstabilisation ». Le rôle de leader du jour favorisait la mise en application de l'ensemble des compétences de leader. Il permettait également aux étudiants de mobiliser plus facilement les compétences de leaders davantage associées à la direction d'individus, soit la prise de décision et la résolution de problème, le leadership situationnel et l'adoption d'une vision.

Dans le cadre intégrateur du leadership présenté au chapitre 2, il est spécifié qu'exercer des compétences de leaders n'est pas réservé qu'aux personnes à qui l'autorité formelle est confiée. Par exemple, pendant l'expédition, les membres, c'est-à-dire ceux qui n'étaient pas nommés leaders du jour, étaient également invités à mettre au profit du groupe leurs compétences de leaders. Ceux-ci devaient, tout comme les leaders du jour, porter une attention constante à toutes les composantes du cadre intégrateur et en fonction de leurs ressources personnelles, soutenir les autres membres et les leaders en place pour le bien de l'objectif commun.

Pour résumer, le fait d'être déstabilisé, d'être immergé dans un groupe restreint, d'accomplir des tâches complexes et réelles puis d'expérimenter de nouveaux

comportements et d'assumer différents rôles a favorisé la mobilisation de 16 compétences de leaders.

4.4 Processus généraux favorisant le développement du leadership

Quelques processus généraux ont été identifiés en raison de l'impact positif qu'ils ont eu sur le développement du leadership des participants tout au long de l'expédition. Avoir l'occasion de mobiliser réellement dans l'action différentes compétences de leader en est un (défini dans la section précédente). Toutefois, le développement du leadership et l'ancrage des apprentissages n'ont pas été favorisés seulement que par l'expérimentation de compétences de leader. Cette section décrit d'autres processus généraux qui ont également favorisé le développement du leadership des étudiants. Plus précisément, ceux-ci ont été nommés les facteurs déterminants du processus général et les périodes de création de sens.

4.4.1 Les facteurs déterminants du processus général

Les facteurs déterminants du processus général font référence aux éléments qui sont dans l'arrière-scène de l'expédition, mais qui ont une influence sur le développement du leadership des participants. Ces facteurs sont la motivation des participants, les réalités de chaque étudiant et de l'équipe, les rôles et caractéristiques des intervenants, les objectifs, la programmation et les valeurs du cours puis les connaissances et savoir-faire techniques en plein air des étudiants. L'impact de ces éléments est décrit dans cette section.

4.4.1.1 La motivation des participants

Il a été déduit que les participants étaient motivés en raison de leur haut niveau de participation. Ils ont joué le jeu du début à la fin et ont investi une grande quantité d'énergie tout au long de l'expédition. Chacun a donné le meilleur de lui-même et a déployé des efforts soutenus pour se développer. Plusieurs participants ont mentionné leur motivation dans leur journal de bord.

4.4.1.2 Les réalités de chaque étudiant et de l'équipe

Le groupe d'étudiants était composé d'individus de différentes nationalités ainsi que d'expertises et de personnalités variées. Chaque étudiant avait des attentes et des besoins de développement différents. Par exemple, l'une des étudiantes était davantage extravertie et avait une tendance naturelle à diriger. Cette dernière s'est concentrée pendant l'expédition sur le développement de son empathie, sur sa capacité à laisser plus de place aux autres et sur sa patience. À l'inverse, une autre étudiante qui était davantage solitaire et introvertie a quant à elle travaillé son attitude vis-à-vis le travail d'équipe et sa capacité à entrer en relation et à faire confiance aux autres. Ainsi, une même activité pouvait être vécue différemment et générer des retombées différentes. C'est pourquoi les réalités de chaque étudiant ont été identifiées comme étant des facteurs déterminants.

Tout comme chaque participant avait un profil distinct, l'équipe avait sa propre personnalité, ses normes, ses valeurs, son fonctionnement, etc. Le profil de l'équipe résultait de la mise en commun des particularités de chacun, de l'influence de ses leaders, de son vécu, et bien plus. L'équipe et ses caractéristiques ont inévitablement eu un impact sur les retombées de l'expédition, puisque c'est en équipe que la grande majorité des activités inscrites à l'horaire ont été vécues. Ou encore, c'est en raison de l'équipe que plusieurs situations riches en apprentissages sont survenues, comme les conflits, les moments de chaos, etc.

4.4.1.3 Les rôles et caractéristiques de l'équipe d'intervenants

L'équipe d'intervenants a eu un impact sur les retombées de l'expédition, puisque c'est elle qui paramétrait plusieurs composantes de l'expérience, en fonction des expertises, connaissances et observations de chaque intervenant. Chaque soir, ils discutaient et partageaient leurs impressions sur comment allait chaque personne et le groupe en général. Bien qu'il y avait plusieurs paramètres hors de leur contrôle, l'équipe d'intervenants veillait à ce que l'expédition soit la plus enrichissante possible pour les étudiants sur le plan du développement du leadership. Pour que l'expérience prenne la direction souhaitée, plusieurs ajustements devaient continuellement être apportés. Par exemple, augmenter ou réduire le

niveau de déstabilisation, coacher individuellement certains individus, faire certaines interventions de groupe, etc. La force de l'équipe d'intervention résidait dans sa capacité à utiliser l'environnement, physique comme social, pour provoquer des phénomènes de groupe précis correspondant aux objectifs et au contenu théorique du cours. Ainsi, il était profitable que les intervenants aient une très bonne connaissance de leur médium, soit les expédition et le plein air, et qu'ils aient l'habitude d'encadrer des groupes dans cet environnement. Il leur était possible de prédire plusieurs phénomènes et de piloter l'expérience, enfin une partie de celle-ci. Aussi, ils avaient préparé plusieurs enseignements courts, afin de pouvoir expliquer théoriquement les situations vécues, outiller l'équipe ou encore la coacher. En résumé, l'implication des intervenants a eu des répercussions sur l'expérience vécue par les étudiants et le développement de leur leadership.

Les intervenants avaient une bonne forme physique et étaient à l'aise dans l'environnement, ce qui leur a permis de garder le fil conducteur de l'expédition et de soutenir les participants lors de moments les plus difficiles. Étant donné leur statut, leur aisance à vivre en groupe et leurs compétences en plein air, les participants semblaient observer les comportements des intervenants et les reproduire. Ceux-ci s'efforçaient donc de se comporter de façon exemplaire, ou plutôt, de façon cohérente avec les objectifs du cours et les enseignements qu'ils dispensaient. Par exemple, au début de l'expédition, les intervenants allaient discuter avec chacun afin de créer des liens et de donner l'exemple. Le fait que le ratio étudiants/intervenants était grand, soit cinq intervenants pour huit étudiants, a certainement eu un impact sur les retombées du cours. Certains intervenants assuraient les tâches logistiques, comme faire la cuisine, organiser le matériel, etc., ce qui permettait aux autres intervenants et aux étudiants de se concentrer sur des activités favorisant davantage le développement du leadership. Aussi, grâce à ce grand ratio, il était possible de mettre en place des mises en situation engageantes et réalistes, comme la simulation d'urgence, et d'accorder plus d'attention à chaque étudiant.

4.4.1.4 Les objectifs, la programmation et les valeurs du cours

Les objectifs du cours ont induit les sujets des enseignements, la nature des tâches confiées aux étudiants et la programmation de l'expédition en général. Les objectifs ont également servi de cadre de référence lorsque les intervenants devaient prendre des décisions sur le terrain. La programmation du cours permettait aux intervenants de garder le fil conducteur de l'expédition, d'assurer la cohérence entre toutes les activités (tâches, enseignements, discussions, etc.) et de proposer aux étudiants des défis toujours plus difficiles.

Certaines valeurs, bien que non nommées explicitement, ont régné tout au long de l'expédition. D'abord prônées par les intervenants puis par les étudiants, celles-ci étaient l'ouverture, l'entraide, la confiance, l'engagement, l'esprit d'équipe et la volonté de s'améliorer. Pour certains, le dépassement de soi était également un aspect important. Ces valeurs ont en quelque sorte orienté la façon dont les étudiants participaient, que ce soit lors des activités, des discussions ou encore lors des moments informels. Par exemple, il n'y avait aucune compétition entre les participants. Ces valeurs ont été utilisées par les étudiants pour désamorcer certains phénomènes de groupe et conflits.

4.4.1.5 Les connaissances et savoir-faire techniques en plein air des étudiants

Avant l'expédition, les étudiants ont reçu quelques enseignements techniques au sujet de l'orientation, de l'installation de tentes, de l'alimentation, de la thermorégulation corporelle, etc. Pendant l'expédition, d'autres savoir-faire leur ont été transmis en vue de les préparer à relever leur défi de passer une nuit en camping dans la forêt sans intervenant. Le fait de transmettre ce type de compétences aux étudiants a permis à ces derniers d'être moins dépendants des intervenants et de pouvoir prendre plus de situations à leur charge et ainsi, mobiliser davantage de compétences de leader.

Inversement, le fait que les étudiants n'étaient pas très expérimentés en plein air a fait en sorte que les défis qui leur étaient confiés pouvaient s'avérer pour eux difficiles et

complexes, tout en demeurant sécuritaires et simples sur le plan de la logistique. Nul besoin d'aller sur l'Everest !

4.4.2 Les périodes de création de sens

Bien que la mobilisation de compétences de leader était au cœur de l'expédition, une part importante du temps était allouée à des activités visant l'analyse, la compréhension et l'acquisition de connaissances. Ces moments permettaient aux étudiants de donner du sens à ce qu'il vivait et de s'améliorer au fil des défis. L'objectif de cette section est de présenter les éléments qui ont contribué au succès de ces moments d'analyse et de compréhension, soit le fait d'être dans sa zone de confort, de tenir un journal de bord, de participer à des discussions de groupe, de recevoir des enseignements, de partager des rétroactions et d'être coaché par les intervenants.

4.4.2.1 Être dans sa zone de confort

Tel que présenté précédemment, vivre une déstabilisation va de pair avec expérimenter des compétences de leaders. Toutefois, lorsque le moment était venu d'analyser ce qui venait d'être vécu ou de recevoir des enseignements et de la rétroaction, il était nécessaire que les participants se sentent confortables physiquement et disposés à ce type d'activité. Les refuges, la chaleur, les chaises, le repos, la nourriture, le thé/café et les vêtements secs sont des exemples d'éléments qui aidaient les participants à retrouver leur zone de confort et à prendre un certain recul par rapport à l'action. Prendre un moment pour s'isoler du groupe permettait également à certains étudiants de se reconforter et favorisait la réflexion.

4.4.2.2 Les journaux de bord

Chaque étudiant avait à compléter un journal de bord chaque jour de l'expédition. Celui-ci était structuré de manière à stimuler la réflexion et à permettre à chacun d'analyser ses réactions et les situations rencontrées, tout en se basant sur des notions théoriques préalablement enseignées. Plusieurs étudiants, notamment les plus solitaires de nature, ont

apprécié s'isoler avec leur journal de bord et prendre un moment seul pour réfléchir à ce qu'ils vivaient.

4.4.2.3 Les discussions de groupe

Chaque jour, les participants devaient prendre part à une discussion de groupe, plus précisément à un débriefing, en vue d'analyser collectivement les situations rencontrées en vue de leur donner un sens et d'en tirer des conclusions. Ces discussions étaient orientées envers un thème lié aux défis et aux enseignements de la journée (ex. prise de décision). Chaque participant devenait s'exprimer, puis les intervenants fermaient les discussions en établissant des liens avec le contenu théorique du cours. Les discussions portaient sur les processus, et non sur l'aspect technique des tâches. Le défi des intervenants était de s'assurer que les discussions aillent dans ce sens. Ce défi fut plus difficile à relever lors du débriefing de la simulation d'urgence. Celui-ci a eu lieu peu de temps après l'activité. Les étudiants étaient encore sous l'effet de l'adrénaline et avaient besoin de parler des aspects plus techniques de la tâche ou de leurs réactions. Ils n'étaient pas disposés à prendre le recul nécessaire pour réfléchir aux processus mis de l'avant, comme la communication, le travail d'équipe, la prise de décision, etc. Les intervenants ont conclu de cela qu'il était profitable de laisser des moments libres avant les débriefings pour que les participants puissent échanger informellement entre eux de ce qu'ils ont vécu. Ainsi, les débriefings pouvaient mettre davantage l'accent sur les processus.

4.4.2.4 Les enseignements

Tout au long de l'expédition, les intervenants ont donné environ six enseignements théoriques. Chaque enseignement durait environ 30 minutes. Ils portaient tous sur des thématiques liées aux objectifs du cours et aux situations vécues. Les principaux enseignements dispensés aux étudiants pendant l'expédition sont la communication (le partage de rétroactions, l'émission et la réception d'information), le développement des autres (le coaching, le mentorat, etc.), la résolution créative de problèmes, la gestion de conflit (l'évitement, la confrontation, la collaboration, le compris, etc.), les stades d'évolution des équipes et le leadership situationnel (le modèle de Hersey et Blanchard).

D'autres sujets ont été abordés par les intervenants en fonction de leurs expertises après chaque retour de groupe. Tous les étudiants devaient également, soit individuellement ou en équipe, animer un atelier de dix minutes sur un sujet de leur choix en lien avec le leadership. Ainsi, les étudiants pouvaient acquérir de nouvelles connaissances. Les enseignements de fin de journée semblaient moins bénéfiques, car les participants étaient trop fatigués.

4.4.2.5 Les rétroactions

Au deuxième jour de l'expédition, les étudiants ont reçu un enseignement au sujet de la rétroaction efficace. Ils ont par la suite eue plusieurs occasions pour appliquer leurs nouvelles connaissances, notamment lors des débriefings de groupe et informellement entre eux. Les participants ont accordé une grande importance à la rétroaction. Elle permettait à chacun de mieux se connaître et de travailler immédiatement sur des aspects précis d'eux-mêmes. D'autres parts, donner de la rétroaction permettait aux étudiants d'améliorer leur capacité à soutenir leurs partenaires dans le développement de leur potentiel. Les étudiants demandaient fréquemment des conseils aux intervenants sur la manière de donner de la rétroaction constructive et appliquaient rapidement leurs apprentissages. Pour les intervenants, la rétroaction était perçue comme un outil puissant pouvant grandement aider les participants dans leur développement ou encore, leur nuire sérieusement. Ainsi, ils s'efforçaient d'encadrer au maximum les participants dans cette pratique et s'assuraient que le bilan des rétroactions données à chacun était positif. Ainsi, les étudiants étaient invités à travailler sur eux-mêmes en s'appuyant principalement sur leurs forces, ce qui est reconnu, selon les bases théoriques des intervenants, pour être plus motivant et efficace que de chercher à s'améliorer en se concentrant principalement sur ses faiblesses.

4.4.2.6 Le coaching des intervenants

En marge des activités inscrites à l'horaire, les intervenants coachaient personnellement les étudiants au sujet de leur leadership. Le fait d'être en contact direct avec différentes personnes, d'observer les comportements de chacun dans l'action et de se comparer a provoqué chez plusieurs étudiants des prises de conscience au sujet d'eux-mêmes. Le fait de prendre du recul par rapport à la vie quotidienne a également renforcé ces

prises de conscience. Les participants vivaient cela positivement, mais avaient besoin de parler de leurs réflexions et de leurs découvertes aux intervenants. Par exemple, lors d'un moment libre, une personne a demandé à deux intervenants comment faire pour être moins individualiste. Aussi, certains étudiants avaient un jugement sévère par rapport à eux-mêmes et à leur performance. Les intervenants veillaient à rassurer ces personnes et à leur rappeler leurs forces afin qu'ils puissent prendre confiance en leurs moyens. L'une des personnes aurait eu besoin d'une aide psychologique plus avancée. Bien que l'une des intervenantes était qualifiée pour ce type d'aide, l'équipe d'intervenants a décidé de soutenir la personne en question sans aller trop en profondeur dans ses problématiques personnelles. Les intervenants ont pris cette décision en se basant sur la vocation de l'expédition, qui était éducative et non thérapeutique. En résumé, le support des intervenants était important pour que l'expérience de chacun soit enrichissante et non dommageable.

Les intervenants saisissaient également plusieurs occasions pour coacher le groupe en général. Par exemple, au début de l'expédition, l'un d'eux a expliqué qu'accepter de donner de son matériel personnel à un partenaire plus fort physiquement était du travail d'équipe. Plus tard, une intervenante a interrompu le groupe qui s'efforçait à planifier leur journée du lendemain pour rappeler aux gens qu'il est important de partager son opinion et de répondre aux questions lancées par les leaders (ex. : Quelqu'un veut transporter un sac à dos demain?). Ce type de message que passaient les intervenants était en général attentivement écouté et rapidement appliqué. Souvent, les étudiants réutilisaient les propos des intervenants dans leurs discours.

En résumé, le développement du leadership est attribué à bien plus de facteurs qu'au simple fait d'expérimenter des compétences de leader dans l'action.

4.5 En résumé, comment se développe le leadership en expédition ?

La question à laquelle cette étude vise répondre est : « Comment se développe le leadership d'individus participant à une expédition réalisée dans le cadre d'une formation expérientielle en management sur le thème du leadership? ». À la lumière des résultats

présentés précédemment et de façon plus globale, le leadership des participants s'est développé grâce à un processus particulier. Celui-ci est illustré par le figure 7. À la base, il a des éléments fondamentaux, soit les facteurs déterminants du processus général. Ceux-ci sont la motivation des participants, les réalités de chaque étudiant et de l'équipe, les rôles et caractéristiques des intervenants, les objectifs, la programmation et les valeurs du cours, puis les connaissances et savoir-faire techniques en plein air des étudiants. En plus de ces éléments fondamentaux, le développement du leadership des participants a été favorisé, tout au long de l'expédition, par les nombreux va-et-vient entre ce qui a été nommé dans le figure 7 la « zone d'expérimentation » et la « zone de compréhension ». Ces deux zones rassemblent respectivement ce qui a été identifié dans la section « 4.3 Facteurs ayant favorisé la mobilisation de 16 compétences de leader » et dans la section « 4.4.2 Les périodes de création de sens ».

Figure 7 : Le développement du leadership en contexte d'expédition

LES FACTEURS DÉTERMINANTS DU PROCESSUS GÉNÉRAL

- La motivation des participants
 - Les rôles et caractéristiques des intervenants
 - Le niveau de compétences en plein air des participants
 - La structure, les objectifs et les valeurs de la formation
 - Les réalités de chaque individu et de l'équipe

ZONE D'EXPERIMENTATION

Agir et observer

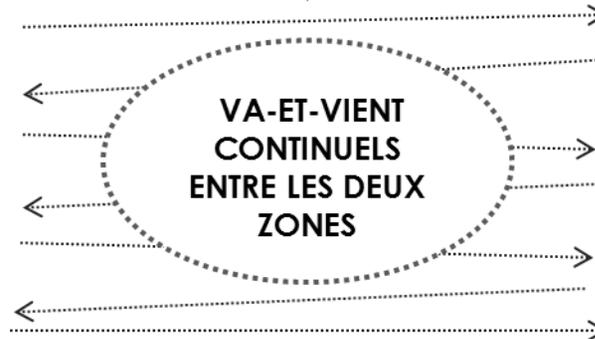
Vivre une déstabilisation

Efforts physiques, environnement physique, environnement social, inconnu, sentiment d'urgence

Être immergé dans un groupe restreint

Réaliser des tâches complexes et réelles

Expérimenter de nouveaux comportements et différents rôles



ZONE DE RÉFLEXION

Analyser, réfléchir, donner du sens

Être dans sa zone de confort

Environnement physique confortable, repos, alimentation et hydratation

Recevoir des enseignements en lien avec les compétences à développer

Compléter un journal de bord

Être coaché et recevoir de la rétroaction

Participer à des débriefings



RETOMBÉES

Développement de compétences de leaders, propre à chaque participant

(Selon les facteurs déterminants → selon ce qui a été expérimenté → selon ce qui a été compris)

La zone d'expérimentation permettait aux participants de mettre en application différentes compétences de leaders. Le fait d'être déstabilisé, d'être immergé dans un groupe restreint, d'accomplir des tâches complexes et réelles, d'expérimenter de nouveaux comportements et d'assumer différents rôles sont les principaux facteurs sur lesquels reposait l'efficacité des moments d'expérimentation. Traverser des moments riches en adversité permettait également aux étudiants de ressentir des sentiments liés à l'accomplissement et à la fierté. Cette zone d'expérimentation a permis à plusieurs de se découvrir dans de nouveaux contextes. Par exemple, après la première journée, une étudiante a mentionné lors d'une discussion de groupe : « À la fin (de la 1^{ère} journée de randonnée) j'étais en colère contre moi, j'avais un sentiment d'impuissance, une chose que je n'ai jamais vécue ». La zone d'expérimentation avait, outre le fait de favoriser la mobilisation de compétences de leader, la particularité de pouvoir canaliser l'attention et l'énergie des participants sur le moment présent. Toutefois, cela ne se produisait pas lorsque les participants ne vivaient pas de déstabilisation et n'avaient pas de tâches complexes à résoudre, comme lors de la dernière journée.

Quant à la zone de compréhension, elle permettait aux étudiants de prendre du recul suite à l'action et de tirer des apprentissages de ce qui était vécu. Elle était également nécessaire pour la santé physique et mentale des étudiants et pour le maintien de leur motivation. Il aurait été impossible, voire néfaste, de passer cinq jours de suite en expérimentation étant donné l'intensité des défis. Pour que les moments de compréhension soient optimaux, les participants devaient être dans leur zone de confort. Ainsi, être dans la zone de compréhension favorisait la récupération physique des participants.

Ce qui favorisait le développement du leadership des étudiants de façon générale, ce sont les va-et-vient qu'ils effectuaient constamment entre la zone d'expérimentation et la zone de compréhension. Cela permettait d'atteindre plusieurs types d'apprenants. Par exemple, certains apprenaient directement dans l'action, alors que pour d'autres ce sont les enseignements suite à l'action qui étaient le plus bénéfique, ou encore les discussions, les journaux de bord, etc. Ces va-et-vient permettaient aux participants de réaliser différents apprentissages et de les mettre

directement en application, dans des défis toujours un peu plus difficiles. Ainsi, les participants s'amélioreraient chaque jour, individuellement et collectivement.

En marge de ces va-et-vient, les participants avaient quelques moments libres pour prendre soin d'eux et se reposer. Ces moments étaient bénéfiques puisque quand la fatigue des participants était élevée, les apprentissages qu'ils réalisaient étaient limités, tout comme leurs chances de réussir à surmonter les difficultés sur leurs chemins.

Les retombées de l'expédition reposent sur un processus expérientiel. Elles sont le résultat de plusieurs facteurs, dont certains hors du contrôle des intervenants. Les retombées sont le résultat des facteurs déterminants de l'expédition, des éléments expérimentés individuellement et collectivement et du sens donné aux situations vécues, émergent notamment des enseignements, du coaching, des périodes de discussion et réflexion, etc. Ainsi, les retombées de l'expédition ne sont pas uniquement conditionnées par les objectifs initiaux de celle-ci. Tel que le démontre le tableau 12 (p. 87), chaque participant mobilise différentes compétences et chaque journée est vécue différemment par ceux-ci. Chaque participant a tiré des apprentissages propres à ces besoins et sa réalité lors de l'expédition.

En résumé, l'objectif de ce chapitre était de répondre à la question de recherche présentée dans la problématique. Pour y parvenir, les résultats obtenus en liens avec les quatre objectifs spécifiques de l'étude ont été présentés. Ainsi, une réponse globale à la question de recherche a pu être apportée. Il en est ressorti que le leadership des participants s'est développé grâce au fondement de l'expédition et aux va-et-vient continuels qu'ils effectuaient entre la zone d'expérimentation et de compréhension. Ces résultats sont discutés au prochain chapitre.

Chapitre 5

Discussion et interprétation des résultats

L'objectif du présent chapitre est d'interpréter et de donner un sens aux résultats présentés au chapitre précédent. Tout d'abord, un retour sur les objectifs de recherche est présenté. Ce sera l'occasion de mettre en relation les résultats avec le cadre théorique, les propositions initiales et les interprétations de la chercheuse. Suite à cette section, un retour sur la problématique sera effectué afin de comprendre de quelle façon les résultats obtenus contribuent à faire progresser la science et la pratique. Pour terminer, les limites de l'étude seront présentées et de nouvelles pistes de recherches proposées.

5.1 Retour et discussion sur les objectifs de recherche

En vue de comprendre comment le leadership des participants de type étudiants s'est développé au cours de l'expédition, quatre objectifs de recherche ont été définis au début de l'étude. Les résultats seront discutés et interprétés pour chacun de ces quatre objectifs.

5.1.1 Objectif 1 : Identifier les compétences de leader mobilisées par les participants tout au long de l'expédition

L'expédition analysée, qui constituait le laboratoire pratique d'un cours universitaire de 2^e cycle, visait des objectifs bien précis⁸. Dans le plan de cours, six objectifs spécifiques de développement du leadership étaient ciblés. Lors de l'analyse des données, il est apparu que les participants ont mobilisé seize compétences de leader au cours de l'expédition. Il y a donc une différence importante entre le nombre de compétences relevées par la présente étude et le

⁸ Ceux-ci ont été ciblés en fonction des compétences clés de leader aujourd'hui souhaitées chez les gestionnaires (voir le tableau 3 à la page 29), du cadre intégrateur du leadership (voir la figure 2 de la page 25), de l'expertise des acteurs impliqués dans la création du cours et des objectifs du programme de Maîtrise en gestion des organisations.

nombre de compétences ciblées dans le plan de cours. Le tableau 13 compare les compétences mobilisées par les participants lors de l'expédition avec celles visées par les intervenants lors de la planification du cours. Certaines compétences sont suivies du symbole « * ». Cela signifie qu'elles ont été à la fois ciblées par les intervenants dans le plan de cours et réellement mobilisées par les étudiants lors de l'expédition.

Tableau 13 : Comparaison entre les compétences mobilisées par les étudiants et celles ciblées par les intervenants dans le plan de cours

Compétences mobilisées lors de l'expédition	Compétences ciblées par les intervenants avant l'expédition (objectifs)
Conscience de soi*	Conscience de soi*
Maîtrise de soi	Communication*
Tolérance à l'adversité	Développement des autres* / Coaching
Capacité d'adaptation	Créativité*
Ouverture et volonté de s'améliorer	Pilotage du changement
Confiance en soi	Gestion dans des conditions difficiles
Communication*	
Travail d'équipe	
Proactivité / Sens de l'initiative	
Gestion de conflits	
Mobiliser ses partenaires	
Développement des autres*	
Créativité*	
Prise de décision et résolution de problème	
Leadership situationnel	
Adopter une vision	

Le tableau 13 illustre l'écart entre ce qui était visé dans le plan de cours et ce qui s'est produit sur le terrain. Il est possible de constater que près de trois fois plus de compétences ont

réellement été mobilisées, comparativement à ce qui était initialement prévu. Cet écart peut être causé par différents facteurs. Par exemple, les environnements physiques et sociaux propres aux expéditions se caractérisent par leurs aspects évolutif et incertain. Inévitablement, ces environnements influencent grandement ce qui se vit individuellement et collectivement au cours d'une expédition. Dans ce contexte, il est difficile de prévoir préalablement ce qui sera vécu et par le fait même, quelles compétences de leaders les participants seront appelés à mobiliser. Aussi, étant donné la complexité et la diversité des tâches exécutées par les étudiants, il apparaît logique qu'un plus grand nombre de compétences, que celles planifiées, aient été mobilisées par les participants. Comme le mentionne Mintzberg (2005), un leadership bien exercé varie énormément d'une situation à l'autre et d'une personne à l'autre. L'éventail des compétences mobilisées peut alors être très grand.

D'autre part, certaines compétences visées par le plan de cours ont un sens très large. C'est le cas du pilotage du changement et de la gestion dans des conditions difficiles, qui ne sont pas ressortis lors de l'analyse des données. Les participants de l'étude peuvent avoir subdivisé ces grandes compétences en sous-compétences. À titre d'exemple, il est possible d'identifier des liens entre la gestion dans des conditions difficiles et la maîtrise de soi, la tolérance à l'adversité et la capacité d'adaptation. Il est donc possible d'apercevoir de nombreux liens entre les compétences mobilisées par les étudiants lors de l'expédition et les objectifs que poursuivait le cours. Les liens entre les compétences⁹ présentées dans le tableau 3 intitulé « compétences actuellement associées aux bons leaders » (p. 29) et les compétences mobilisées par les étudiants lors de l'expédition sont aussi évidents. D'après notre compréhension de ces

⁹ Ces compétences sont : résoudre des problèmes de manière créative, gérer son stress, Développer une bonne connaissance et conscience de soi, gérer des conflits, augmenter la motivation et l'engagement d'employés, de partenaires (sans autorité), communiquer efficacement, bâtir des équipes performantes, Collaborer, Développer et entretenir des relations interpersonnelles fortes, gérer positivement le changement, s'adapter facilement, être confortable dans l'ambiguïté, déléguer, autonomiser ses partenaires, coacher et contribuer au développement des autres, développer une conscience globale de son environnement (les gens, le contexte, l'organisation, etc.), savoir prendre des décisions, adopter et partager une vision

compétences présentés dans le tableau 3 (p. 29), il semblerait qu'elles aient toutes été mobilisées à un moment ou l'autre pendant l'expédition.

De plus, les compétences qu'ont réellement mobilisées les étudiants lors du cours correspondent en grande partie aux habiletés qu'ont améliorées les participants de l'étude réalisée par Rhodes et al. (2014). Le tableau 14 présente les habiletés que les participants de l'étude de Rhodes et Martin (2014) ont signalées avoir améliorées. Chacune d'elles est associée à des compétences similaires, mobilisées par les participants de la présente étude.

Tableau 14 : Comparaison des compétences mobilisées par les participants de la présente étude avec les habiletés améliorées par les participants de l'étude de Rhodes et Martin (2014)

Compétences améliorées par les participants de l'étude de Rhodes et al. (2014)	Compétences similaires mobilisées par les participants de la présente étude
1. Comprendre et considérer les autres	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilisation de ses partenaires (implique de comprendre les besoins de ses coéquipiers) - Le travail d'équipe
2. Gérer des tâches et des situations difficiles <i>(pensée positive, perception moins négative des obstacles, capacité à rester calme et à percevoir les erreurs comme des opportunités d'apprentissages, aisance à décortiquer les tâches)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La maîtrise de soi - La capacité d'adaptation - L'ouverture et de la volonté de s'améliorer
3. Confiance	<ul style="list-style-type: none"> - La confiance en soi - Le travail d'équipe (faire confiance aux autres)
4. Utilisation de processus de rétroaction	<ul style="list-style-type: none"> - Communication (implique la capacité à donner et à recevoir de la rétroaction)
5. Communication	<ul style="list-style-type: none"> - Communication
6. Conscience de soi	<ul style="list-style-type: none"> - Conscience de soi
7. Engagement envers ses collègues	<ul style="list-style-type: none"> - Travail d'équipe
8. Contrôle des émotions	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise de soi (implique comprendre et gérer ses émotions)
Autre : Proactivité <i>(Amélioration notée par les collègues des participants)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Proactivité / Sens de l'initiative

Le tableau 14 démontre plusieurs similitudes entre les compétences réellement mobilisées par les étudiants de cette étude et les habiletés qu'ont améliorées les participants de l'étude de Rhodes et al. (2014). Toutefois, certaines compétences mobilisées par les étudiants de la présente étude n'ont pas été relevées dans l'étude de Rhodes et al. (2014). Cela peut être dû au vocabulaire utilisé par les intervenants et participants lors de l'expédition ainsi qu'au contenu des enseignements donnés. Ces compétences sont la gestion de conflits, le développement des autres, la créativité, la prise de décision, la résolution de problème, le leadership situationnel et l'adoption d'une vision. Il s'agit toutes de compétences discutées pendant l'expédition, ce qui démontre l'incidence que peut avoir le contenu enseigné pendant une formation de type FELMCE sur les apprentissages que réalisent les participants.

Certaines des compétences qui n'ont pas été relevées dans l'étude de Rhodes et al. (2014) sont toutefois analogues à celles que développent les participants des cours de type FELMCE que dispense la *National Outdoor Leadership School*. Leurs programmes favoriseraient le développement des compétences suivantes :

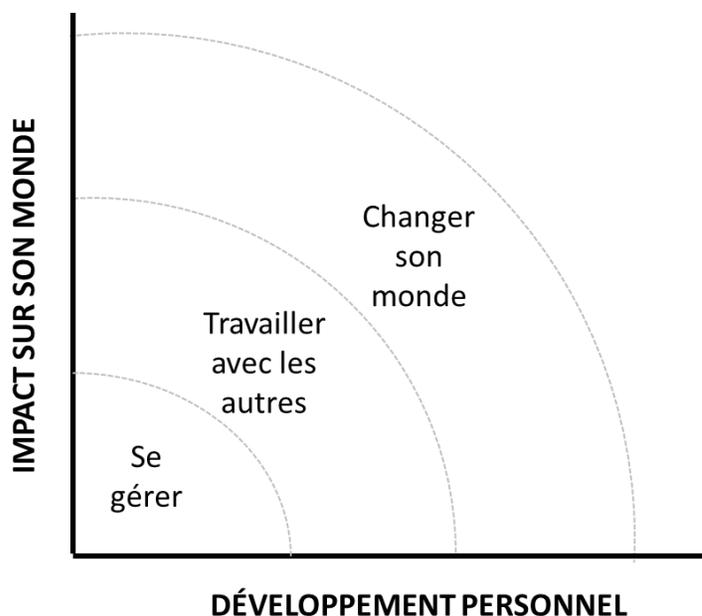
- Fonctionner efficacement dans des circonstances difficiles
- Assumer un rôle de leader
- Avoir confiance en soi
- Travailler en équipe
- Planifier et organiser
- Reconnaître ses forces et ses faiblesses
- Bien s'entendre avec les gens
- Prendre des décisions éclairées
- Gérer des conflits
- Être patient
- Communiquer efficacement

(NOLS, 2015)

Visiblement, les compétences que mobilisent les individus participants à des FELMCE, malgré qu'elles diffèrent d'une expédition à l'autre, ont plusieurs points en commun. On pourrait dire que ces programmes favorisent le développement de trois paliers de compétences, soit le développement de compétences personnelles (ex. : connaissance et conscience de soi, maîtrise de soi, adaptation), relationnelles (ex. : communication, mobilisation, gestion de conflits, esprit d'équipe) et de leader/direction (ex. : prendre des décisions, partager une vision, mobiliser des partenaires, planifier, organiser, diriger).

Dans le cadre d'un cours en ligne intitulé *Leadership for real*, dispensé par *Canvas Network* en 2013, Lyndon Rego¹⁰ a présenté un modèle de développement personnel regroupant ces trois paliers de compétences. Il nomme ce modèle, illustré par la figure 8, les dimensions de soi. La validité de ce modèle ne semble pas encore établie sur le plan scientifique. Ça pertinence

Figure 8 : Les dimensions de soi de Lyndon Rego (2013)



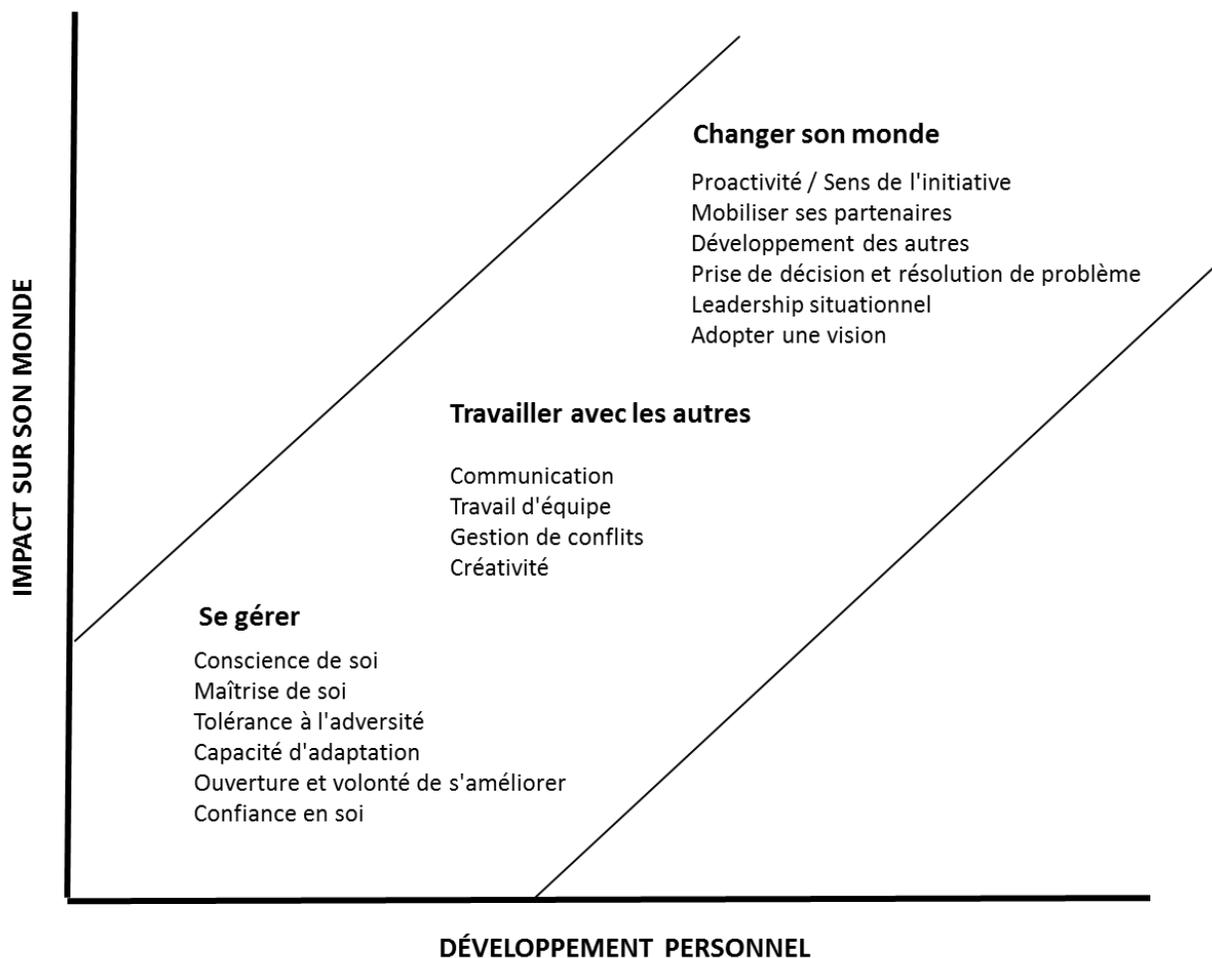
est davantage reconnu par les praticiens. Le modèle est utilisé comme cadre de référence de certains programmes de développement du leadership par l'expérience. Par exemple, il est utilisé par la *Ravenscroft School* (U-S-A), l'*African Leadership Academy* (Afrique du Sud) et la *Riverside School* (Inde) (Gergen, Rego, & Wright, 2014).

¹⁰ Directeur général du programme *Leadership Beyond Boundaries* du *Center for Creative Leadership*

Lyndon (2013) explique qu'un leader doit d'abord se gérer. Plus précisément, il doit apprendre à se connaître, il doit prendre conscience de qui il est, de ses motivations, de ses forces, de ses faiblesses ainsi que des étapes qu'il doit franchir pour atteindre ses objectifs personnels. En lien avec le cadre intégrateur du leadership présenté dans la revue de la littérature (figure 2 , p. 25), le leader doit savoir quelles sont ses ressources personnelles afin de bien les sélectionner une fois dans l'action. Puisque le leadership n'est pas l'affaire que d'un seul individu, l'étape suivante consiste à pouvoir travailler efficacement avec d'autres. L'aspirant leader doit s'intéresser au développement de ses compétences interpersonnelles. Il doit être en mesure de bâtir de solides relations avec ses partenaires (cadre intégrateur du leadership). Finalement vient le temps de « changer son monde ». Fort de sa conscience de soi et de son intelligence sociale, le leader en développement doit façonner sa vision du monde et découvrir toutes les possibilités qui s'offrent à lui. Par ses actions et son comportement, il pourra avoir un impact sur son monde, être un leader. En lien avec le cadre intégrateur du leadership, le leader doit également être sensible à son environnement afin d'adopter des comportements alignés avec les besoins de ses partenaires et les caractéristiques des environnements interne et externe à l'intérieur desquels il évolue.

Les compétences mobilisées par les étudiants ayant participé à l'étude, tout comme celles qu'améliorent généralement les participants de FELMCE, se catégorisent bien dans chacun de ces trois niveaux de compétences. La figure 9 présente de quelle façon les compétences ayant été mobilisées par les étudiants de l'étude pourraient être classées dans ce modèle.

Figure 9 : Intégration des compétences mobilisées par les étudiants de l'étude dans le modèle des dimensions de soi de Lyndon (2013)



5.1.2 Objectif 2 : Vérifier si les participants mobilisent les mêmes compétences aux mêmes moments

L'analyse des données en fonction de cet objectif a donné lieu à des résultats très intéressants. De façon générale, il a été observé que les compétences mobilisées lors de l'expédition variaient de jour en jour et de participant en participant. Ceci est cohérent avec le cadre intégrateur du leadership présenté au chapitre 2 (figure 2, p. 25). Tel qu'expliqué dans le chapitre 2, chaque individu, qu'il soit doté d'une autorité formelle ou non, est appelé à mobiliser

dans l'action différentes compétences issues de ses ressources personnelles. Son choix se base sur sa compréhension, à un moment précis, des besoins de ses partenaires et des environnements interne et externe dans lesquels il se situe. Si l'on applique les principes du cadre intégrateur du leadership au contexte de l'expédition, il n'est pas surprenant de constater que chacun ait mobilisé des compétences différentes dans une même journée. Chacun possède des ressources personnelles différentes et perçoit différemment son environnement, en plus les participants devaient assumer des rôles différents.

Le cadre intégrateur du leadership présenté au chapitre 2 et les résultats obtenus en lien avec ce deuxième objectif de recherche sont tous deux cohérents avec les propos de Lièvre (2014). En effet, cet auteur affirme que :

« C'est parce que les acteurs trouvent du sens à une situation qu'ils peuvent avoir un comportement « adapté ». [...] Il n'y a pas une vision objective de la situation qui s'impose à chaque acteur, mais différentes manières de l'appréhender. Les situations extrêmes sont des situations qui radicalisent les visions subjectives des acteurs. » (Lièvre, 2014, p. 16)

Sur cette base, il est possible de croire que le caractère extrême¹¹ des défis que devaient relever les participants donnait lieu à des interprétations divergentes de la réalité chez les participants. Par exemple, lors de l'ascension du Petit-Mont-Saint-Anne, chaque leader du jour a une vision différente des désirs des membres du groupe, des risques reliés aux itinéraires possibles et des enjeux de leurs décisions. Comme le mentionne Lièvre (2014), selon le sens qu'ils donnent aux situations, les participants mettent de l'avant certains comportements et mobilisent certaines compétences. Ainsi, il est normal que chacun mobilisait des compétences différentes lors d'une même situation. Il faut également préciser que les participants ont des objectifs personnels de développement et la volonté de pratiquer certains comportements dans le but d'améliorer des faiblesses personnelles qu'ils ont identifiées.

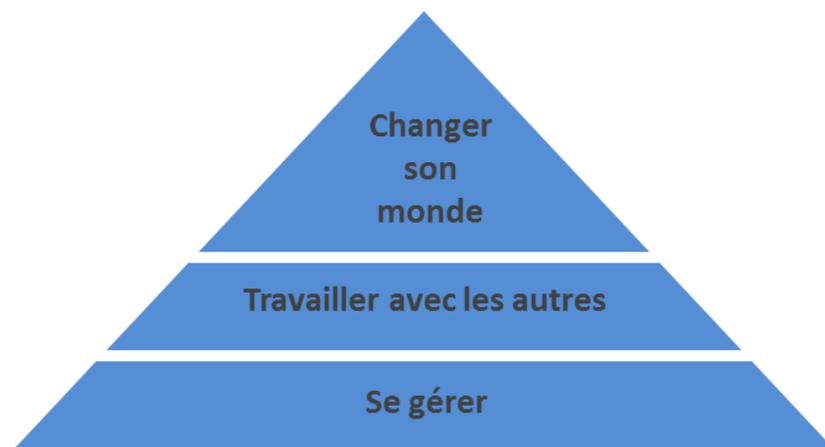
¹¹ Une situation extrême désigne une action collective à réaliser dans un temps déterminé et dans un contexte évolutif, incertain et risqué (Lièvre, 2014)

Malgré le fait que chacun ait mobilisé des compétences différentes chaque jour de l'expédition, il est possible d'observer des similitudes, notamment en se référant au modèle de Lyndon (2013) présenté dans la section précédente. En général, la figure 9 représente bien ce qui s'est produit pendant l'expédition. C'est-à-dire qu'en moyenne, les participants ont d'abord mobilisé, et de façon majoritaire, leurs compétences personnelles (se gérer). Par exemple, une participante a noté dans son journal de bord, concernant la première journée : « Je me suis recluse pour me reposer alors que j'aurais dû rester avec le groupe ». Une autre étudiante a mentionné lors du retour de groupe de la première journée qu'elle avait adopté un comportement individualiste lors de la marche, qu'elle s'était concentrée sur sa performance au lieu d'aller vers les autres. Suite à la première journée, les compétences liées au travail d'équipe ont pris beaucoup d'importance. Par exemple, l'une des leaders de la quatrième journée a affirmé lors de sa rétrospective sur sa journée : « je pense que ça bien été surtout parce que le groupe était beaucoup plus mature, [...] on se rapproche de l'équipage ». Les compétences liées à « changer son monde » ont également été de plus en plus mobilisées, quoiqu'elles ont toujours été en moyenne moins mises de l'avant que les compétences associées à « se gérer » et à « travailler en équipe ». Cela est peut-être dû à l'âge des participants (moyenne de 26 ans) et à leur expérience limitée à titre de responsable d'équipe. Peut-être que des questionnaires actifs et plus expérimentés auraient naturellement mobilisé plus abondamment les compétences associées à « changer son monde », puisque ceux-ci sont plus fréquemment appelés à mobiliser ce type de compétences au quotidien. Par contre, il s'est avéré que les participants les plus expérimentés en gestion ont fréquemment mobilisé des compétences en lien avec « se gérer ». Ceux-ci devaient majoritairement assumer le rôle de membre au cours de l'expédition, et non de leader, ce qui s'est révélé être déstabilisant pour eux.

D'un autre côté, contrairement à « se gérer » et à « travailler en équipe », il serait problématique que tous les participants mobilisent en même temps et sur une longue durée les compétences associées à « changer son monde ». Cette hypothèse cadre avec le modèle de la participation optimale de St-Arnaud (1989). Ce dernier suggère que l'idéal, pour la participation optimale des membres d'une équipe, est que la position centrale soit occupée seulement 5% du

temps et non simultanément par plusieurs membre. Selon lui, un membre qui occupe une position centrale oriente le groupe vers l'atteinte de l'objectif commun en stimulant les autres membres, en prenant des initiatives, en apportant des solutions, en faisant le point, etc. Ainsi, « occuper une place centrale » et « changer son monde » ont beaucoup en commun. Il est donc possible de croire que naturellement, pour des questions d'équilibre et de participation optimale, les membres de l'expédition aient volontairement moins mis de l'avant leurs compétences associées à « changer son monde ». L'une des solutions aurait pu être par exemple de diviser les participants en sous-équipe plus fréquemment, pour créer davantage d'occasions pour les participants d'occuper des positions centrales. Plus le nombre de membres réunis est grand, plus cela limite les chances de chacun d'occuper des positions centrales.

Le modèle de Lyndon (2013) est schématisé par un cadrant où l'axe des abscisses (X) correspond aux étapes du développement personnel et où l'axe des ordonnées (Y) correspond au degré d'impact sur son monde. Dans le contexte de l'expédition, le modèle semblait davantage s'appliquer de manière pyramidale, de façon similaire à la pyramide des besoins de Maslow, tel que représenté par la figure 10. Plus la base était solide (se gérer), plus il était possible pour les participants de mobiliser des compétences supérieures dans la pyramide. Inversement, un bouleversement à la base de la pyramide entraînait une incapacité chez les participants à travailler avec les autres et à changer leur monde. Par exemple, la participante qui lors de sa journée de leadership s'est vue perdre le contrôle d'elle-même, a mentionné qu'elle s'est retirée du groupe pour se gérer, soit pour manger, boire et relaxer. Cinq à dix minutes plus tard, lorsqu'elle est revenue, elle était disposée à travailler en équipe et à coordonner les efforts de tout le monde en vue de monter le campement hivernal. Une autre étudiante a noté dans son journal de bord : « quand c'est devenu plus dur j'ai perdu mon esprit d'équipe, j'ai pensé à mon confort et n'ai pas aidé mes collègues ».

Figure 10 : Modèle de Lyndon (2013) sous forme pyramidale

D'après les résultats de l'étude et ce qui a été discuté précédemment, il semblerait pertinent d'intégrer le modèle de Lyndon (2013) au cadre intégrateur du leadership. Plus spécifiquement, ce modèle s'intégrerait dans la section trois nommée « compétences de leader », figurant dans les ressources personnelles du leader. Ainsi, dans un contexte donné, une incapacité à se gérer rendrait plus laborieux le recours à des compétences supérieures de leader tel que « travailler en équipe » et « changer son monde ». L'ajout de ce modèle ajouterait une autre dimension au cadre intégrateur du leadership, cohérente avec le principe des ressources personnelles accessibles au leader dans l'action.

5.1.3 Objectif 3 : Décrire les facteurs qui favorisent la mobilisation des compétences mises de l'avant par les participants

Plusieurs facteurs ont favorisé la mobilisation des 16 compétences de leader, tels que le fait d'être déstabilisé, d'être immergé dans un groupe restreint, d'accomplir des tâches complexes et réelles, d'expérimenter de nouveaux comportements et d'assumer différents rôles. Ces quatre grands facteurs ont grandement favorisé l'expérimentation des compétences de leader des participants. Bien que ces facteurs n'aient rien de bien surprenant et qu'ils sont fréquemment évoqués dans la littérature, aucun auteur ne les regroupe et ne les expose clairement dans le domaine des FELMCE.

Les résultats obtenus dans la présente étude correspondent vraisemblablement aux propos de Day (2015), un chercheur reconnu dans le domaine du développement du leadership. Ce dernier affirme, à l'issue de ses recherches, que l'expérience, les interventions, et les interactions interpersonnelles constituent des facteurs favorisant le développement du leadership. Ce dernier affirme également que les environnements turbulents (volatiles, incertains, complexes et ambigus) offrent des défis et des opportunités conduisant au développement du leadership.

Il a été possible de décrire quels facteurs favorisaient la mobilisation de quelles compétences. Par exemple, la déstabilisation a semblé, dans le cadre de cette étude, favoriser la mobilisation de la maîtrise de soi chez les participants. Toutefois, ces correspondances sont plus ou moins pertinentes et utiles, car un même facteur peut favoriser la mobilisation de nombreuses compétences. Ainsi, la déstabilisation a favorisé la mobilisation de pratiquement toutes les compétences de leaders. Selon les résultats de l'étude, il est impossible de penser, à titre d'exemple, que l'ascension d'une montagne favorise la mobilisation de trois compétences précises chez l'ensemble des participations. La réalité est beaucoup plus complexe. De plus, tel que discuté précédemment, chacun perçoit son environnement différemment, particulièrement en situation extrême, et mobilise ainsi des compétences de leaders différentes. Aussi, chacun n'est pas rendu au même stade de son développement personnel, pour reprendre le modèle de Lyndon (2013). Selon ce modèle, il apparaît logique qu'un participant qui a du mal à gérer ses émotions et qui se connaît peu mobilise davantage des compétences associées à « se gérer » une fois dans l'action. Au même moment, le coéquipier qui lui viendra en aide, fort de sa conscience de soi et de sa capacité à s'adapter, mobilisera quant à lui ses compétences de leader en lien avec « travailler en équipe » et « changer son monde ». Peut-être est-ce pour cette raison que Kolb (1984) mentionne que l'accent doit être placé sur le processus, et non sur les retombées ? Les retombées (compétences de leaders réellement améliorées) semblent propres à chacun et dépendent du potentiel de leader et de la personnalité de chaque participant.

Ce qui apparaît important, c'est d'offrir aux participants l'occasion de relever des défis où ils auront l'occasion de mettre en pratique leurs compétences personnelles en lien avec les trois

niveaux identifiés par Lyndon (2013), à savoir « se gérer », « travailler en équipe » et « changer son monde ». Tel que mentionné précédemment, les compétences reliées à « changer son monde » sont moins mobilisées par les participants. Par contre, il a été observé que les étudiants nommés leaders du jour mobilisaient davantage que les autres les compétences reliées à « changer son monde »¹². Ainsi, attribuer des rôles aux participants, plus précisément de l'autorité formelle, peut aider les participants à mobiliser un plus grand éventail de compétences de leader.

5.1.4 Objectifs 4 : Expliquer quels processus généraux ont facilité le développement du leadership des participants tout au long de l'expédition

Les résultats obtenus en lien avec cet objectif mettent en lumière le fait que l'expérience, à elle seule, ne conduit pas nécessairement au développement du leadership. Expérimenter des situations réelles et complexes, être déstabilisé, être immergé dans un groupe restreint, expérimenter de nouveaux comportements et assumer différents rôles favorisent, selon les résultats de la présente étude, la mise en application de compétences de leader. Toutefois, ces éléments ne constituent pas les uniques composantes sur lesquelles repose le développement du leadership des participants.

Des déterminants du développement du leadership ont été relevés lors de l'analyse des données puisqu'ils ont semblé avoir un impact sur les processus généraux de la formation. Ceux-ci sont :

- la motivation des participants;
- les connaissances et savoir-faire techniques en plein air des participants;
- les réalités de chaque étudiant et de l'équipe;
- les rôles et caractéristiques des intervenants;

¹² La proactivité, la mobilisation de ses partenaires, le développement des autres, la prise de décision et la résolution de problèmes, le leadership situationnel ainsi qu'adopter une vision.

- les objectifs¹³, la programmation et les valeurs¹⁴ du cours ;

Ces cinq déterminants correspondent clairement aux mécanismes susceptibles d'influencer les retombées des FELMCE, identifiés par différents auteurs et présentés dans le tableau 5 (p. 52) de la revue de la littérature. Quelques déterminants du développement du leadership des participants notés dans le tableau 5 (p. 52) n'ont toutefois pas émergé lors de l'analyse des résultats. Par exemple, les habiletés cognitives des participants, l'utilité perçue du programme, le sexe, l'âge, etc. La collecte de données effectuée reposait sur des méthodes inductives et exploratoires qui ne pouvaient donner lieu à des résultats aussi spécifiques et pointus. Toutefois, ces éléments concordent avec l'un des cinq déterminants généraux précédemment nommés, soit avec celui intitulé « les réalités de chaque étudiant ».

Inversement, l'un des déterminants généraux identifiés dans le cadre de la présente étude ne figure généralement pas dans les écrits. Il s'agit de l'importance des valeurs que partagent les membres de l'expédition. Les intervenants responsables du cours analysé prônaient plusieurs valeurs telles que l'ouverture, l'entraide, la confiance, l'engagement, l'esprit d'équipe et la volonté de s'améliorer. Ces valeurs ont vite été partagées par l'ensemble des membres de l'expédition et ont fréquemment été évoquées lors de prises de décisions, de discussions de groupe ou encore en période de gestion de conflit. Ces valeurs ont en quelque sorte façonné les attitudes des participants et conditionné certains comportements, par exemple demandé ou offrir de l'aide, chercher à recevoir de la rétroaction, etc. D'ailleurs, Crossan et al. (2012) mentionnent que les valeurs, croyances et comportements que les agents de développement du leadership (professeurs, coachs, mentors, etc.) adoptent ont un impact important sur le développement du leadership des apprenants.

¹³ Le cours visait à améliorer les compétences des étudiants en lien avec la conscience de soi, la communication, le développement des autres / coaching, la créativité, le pilotage du changement et la gestion dans des conditions difficiles.

¹⁴ Certaines valeurs, bien que non nommées explicitement, ont régné tout au long de l'expédition, soit l'ouverture, l'entraide, la confiance, l'engagement, l'esprit d'équipe et la volonté de s'améliorer.

En plus d'avoir identifié ces cinq déterminants généraux, la présente a fait ressortir, sans grande surprise, que les moments alloués à la création de sens chez les apprenants étaient favorables au développement du leadership. Comme le dit Mintzberg (2005, p. 294), « c'est en réfléchissant à des expériences qui ont été naturellement vécues que l'on apprend le plus ». D'ailleurs, la réflexion, la conceptualisation et la généralisation sont toutes des composantes du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), présenté dans la revue de la littérature. Consacrer la moitié du temps de formation à des retours critiques structurés et facilités constitue aussi l'une des caractéristiques importantes de l'idéal type des formations de type FELMCE proposé par Jones et al. (2007). La présente étude a permis de pousser un peu plus loin ces éléments en identifiant des facteurs perçus comme optimisant la création de sens, à savoir le fait d'être dans sa zone de confort, de tenir un journal de bord, de participer à des discussions de groupe, de recevoir des enseignements (en lien avec ce qui est vécu), de partager des rétroactions et d'être coaché par les intervenants.

En contexte d'expédition, il est impossible de prédire comment les participants vivront les situations auxquelles ils seront confrontés et quels sens ils donneront naturellement à ce vécu, d'autant plus que cela diffère d'un individu à l'autre, d'une situation à l'autre et d'un rôle à l'autre. Ainsi, dans un tel environnement, il apparaît difficile de prédire quelles seront exactement les retombées sur le plan du développement du leadership. Peut-être est-ce pour cela que les responsables de FELMCE ne basent généralement pas leurs formations sur des objectifs clairs (Wagner et al., 1991)? Toutefois, les périodes de création de sens ont permis, dans le cadre du cas analysé, de garder un fil conducteur et ont orienté le groupe vers l'atteinte des objectifs préalablement fixés. À la lumière des résultats obtenus et des éléments discutés précédemment, il semblerait bénéfique de cibler des objectifs plus larges, par exemple « se gérer », « travailler en équipe » et « changer son monde », et de garder une certaine flexibilité dans la planification afin d'orienter les périodes de création de sens sur ce qui se vit réellement pendant l'expédition. L'équipe d'intervenants doit donc avoir l'expertise et les connaissances nécessaires pour aborder différents sujets, liés aux trois catégories de compétences de Lyndon

(2013), avec peu de temps de préparation et de moyens. Par exemple, si pendant l'après-midi des tensions sont palpables entre les étudiants et que le soir venu, une discussion et un enseignement sur la créativité sont prévus, modifier le plan de sorte à aborder le thème de la gestion de conflit ou des phases d'évolution des équipes s'avérerait vraisemblablement plus cohérent et profitable pour les étudiants. Peut-être que pour les intervenants, la clé est de se préparer à intervenir sur plusieurs sujets reliés à « se gérer », à « travailler en équipe » et à « changer son monde » et de choisir sur le terrain les sujets les plus pertinents en lien avec ce qu'expérimentent les participants.

5.2 Retour sur la question de recherche

La présente étude avait pour objectif de répondre à la question suivante : « Comment se développe le leadership d'individus participants à une expédition réalisée dans le cadre d'une formation expérientielle en management sur le thème du leadership? ». Les résultats obtenus en lien avec les quatre objectifs de recherche ont permis d'apporter une réponse à cette question. Il en est ressorti que les participants ont développé leur leadership grâce à l'interaction entre trois catégories de facteurs, soit les déterminants généraux¹⁵, les facteurs favorisant la mobilisation de compétence de leader¹⁶ (période d'expérimentation) et les facteurs favorisant la création de sens¹⁷ (période de compréhension). Un modèle intégrant ces trois catégories de facteurs a été présenté en conclusion du chapitre des résultats (figure 7, p. 117).

Ce modèle met en lumière la pertinence des allées et venues continues auxquelles ont été exposés les participants entre les périodes de mobilisation de compétences et de

¹⁵ Ces déterminants sont : La motivation des participants, les réalités de chaque étudiant et de l'équipe, les rôles et caractéristiques des intervenants, les objectifs, la programmation et les valeurs du cours, puis les connaissances et savoir-faire techniques en plein air des participants.

¹⁶ Ces facteurs sont : Expérimenter des situations réelles et complexes, être déstabilisé, être immergé dans un groupe restreint, expérimenter de nouveaux comportements et assumer différents rôles.

¹⁷ Ces facteurs sont : Être dans sa zone de confort, de tenir un journal de bord, de participer à des discussions de groupe, de recevoir des enseignements, de partager des rétroactions et d'être coaché par les intervenants.

compréhension. Ces transitions entre expérimentation et compréhension ont semblé contribuer fortement au développement du leadership des participants. Les cinq déterminants généraux ont quant à eux eu un impact sur l'ensemble de ce processus sur lequel a reposé le développement du leadership des participants. Le modèle qui résulte de la présente étude a beaucoup en commun avec le cycle de l'apprentissage expérientiel¹⁸ de Kolb (1984), illustré par la figure 4 du chapitre 2 (p. 49). Par exemple, similairement aux résultats obtenus, la réitération du cycle de Kolb (1984) à l'intérieur d'une même formation permet aux participants de donner un sens à ce qu'ils vivent, de mieux comprendre les théories enseignées et leurs utilités et pour les intervenants, d'atteindre plusieurs styles d'apprenants (Jones et al., 2007; Kolb, 1984). Puisque le cas analysé était créé de toute pièce pour répondre aux objectifs de l'étude et volontairement basé sur l'apprentissage expérientiel, il apparaît normal que les résultats donnent lieu à un modèle similaire à celui de Kolb (1984).

Le modèle (figure 7, p. 117) issu de la présente étude va également dans le même sens que les propos de Jones et al. (2007). Ces auteurs prônent l'importance d'accompagner les périodes d'expérimentation de moments de réflexion, composés par exemple d'échange de rétroactions et de discussions structurées et facilitées par un intervenant agissant à titre d'animateur. En fait, ce qui apparaît important n'est pas tant l'expérience vécue que le sens qui lui est donné. Jones et al. (2007) mentionnent que les périodes d'expérimentation trop longues peuvent limiter le développement du leadership puisque la portion du temps accordée à la réflexion diminue significativement. Selon ces auteurs, cela est dû au fait que les longues périodes d'expérimentation se déroulent généralement loin d'une salle de classe et que les participants s'épuisent physiquement et mentalement, diminuant ainsi leur motivation à donner un sens à ce qu'ils vivent. Les résultats de la présente étude soulignent toutefois l'importance de la déstabilisation, souvent provoquée par l'hostilité de l'environnement et la fatigue. La déstabilisation favorise la mobilisation de compétences de leader. Par contre, tout comme le

¹⁸ Le cycle est constitué de quatre phases : 1) Expérimentation 2) Réflexion 3) Conceptualisation/Généralisation 4) Ré-expérimentation

mentionnent Jones et al. (2007), les résultats de la présente étude dénotent qu'il est important que les participants soient dans leur zone de confort lors des périodes de création de sens. Ainsi, à la lumière des résultats obtenus et en liens avec les mises en garde de Jones et al. (2007), le choix du territoire où se déroule l'expédition est important. Le territoire doit être assez engageant, ou éloigné, pour déstabiliser les participants et en même temps, il doit s'y trouver des infrastructures où chacun peut retrouver le confort nécessaire pour se vouer à des activités de compréhension. L'expédition analysée s'est déroulée dans un parc national où les intervenants avaient la possibilité de ramener rapidement le groupe dans des refuges chauffés, faisant office de salle de cours. Ceci a effectivement optimisé les périodes de création de sens.

5.3 Retour sur la problématique de recherche

Maintenant les résultats de l'étude présentés et interprétés, il apparaît incontournable d'expliquer en quoi ils répondent à la problématique définie au chapitre un.

Il a été mentionné dans ce premier chapitre qu'un besoin criant de développer les compétences de leader d'étudiants en gestion et de gestionnaires est aujourd'hui présent. Les méthodes habituellement utilisées pour atteindre cet objectif, tant dans les organisations que dans les écoles de gestion, s'avèrent peu efficaces. En réponse à ce problème, plusieurs auteurs recommandent d'utiliser davantage l'expérience et la réflexion et de recourir à une plus grande variété de méthodes d'apprentissages, cohérentes les unes avec les autres (Berkovich, 2014; Bevan et al., 2012; Boatman & Wellins, 2011b; Crossan et al., 2012; Day et al., 2014; Gallagher, 2013; Guillén et al., 2010; Kass et al., 2011; Mabey, 2013; McCarthy et al., 2006; Mintzberg, 2005; Quigley, 2013). Toutefois, les formations de développement du leadership composant l'offre actuelle ne permettent généralement pas de suivre ces recommandations. Ceci semble dû au fait que cette offre, quoique très abondante, est encore très traditionnelle et ancrée dans le discours fonctionnaliste, tel que vu dans la revue de la littérature. Ainsi, plusieurs organisations et écoles de gestion se tournent vers l'éducation expérientielle, plus précisément vers l'éducation par l'aventure, pour atteindre leurs objectifs en matière de développement du leadership.

D'après les résultats de la présente étude, les FELMCE représentent effectivement une avenue intéressante puisqu'elles permettent de suivre les recommandations des auteurs contemporains spécialisés en développement du leadership. L'expérimentation et la réflexion sont centrales aux FELMCE. De plus, à l'intérieur même d'une FELMCE, diverses méthodes sont utilisées, par exemple des défis, du coaching, des enseignements, des discussions, de la tenue de journaux de bord, etc. Les méthodes utilisées par les intervenants du cas analysé s'ancraient davantage dans les discours dialogique¹⁹ et interprétativiste²⁰ identifiés par Mabey (2013), tels que présentés dans la revue de la littérature. Il s'agit des deux discours les plus rarement utilisés dans les écoles de gestion et dans les organisations. Ainsi, les FELMCE peuvent apporter de la diversité à l'offre de formation actuelle en développement du leadership et être complémentaires aux approches traditionnelles.

Plusieurs études ont démontré l'efficacité des programmes de développement du leadership par l'aventure. Toutefois, les facteurs impliqués dans l'émergence de ces retombées relèvent du mystère. Ainsi, chaque programme de ce type est développé selon les croyances des organisateurs, et non en fonction de mécanismes scientifiquement reconnus. Il existe donc d'importantes différences dans la façon dont sont planifiés et opérationnalisés les programmes de développement du leadership par le plein air et par conséquent, leurs retombées divergent.

Les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude proposent plusieurs facteurs favorisant le développement du leadership de participants impliqués dans des FELMCE. Les organisateurs de FELME pourraient s'inspirer des conclusions de cette étude pour peaufiner

¹⁹ Selon cette approche, les aspirants leaders sont exposés à des examens (tests, défis) permettant l'obtention de données objectives. Ceux-ci favorisent la gouvernance et stimulent la réflexion et les échanges, permettant aux aspirants leaders de participer activement à l'exploration de leur personne, en s'appuyant sur leurs propres subjectivités et de s'exprimer au sujet de leurs résultats d'examens.

²⁰ Les adeptes du discours interprétatif croient que le leadership se construit et se développe socialement. Les leaders, tout comme les équipes, apprennent grâce au sens qu'ils donnent collectivement aux événements qu'ils vivent, par l'usage du langage et de symboles.

leurs croyances et améliorer la qualité de leurs formations. Ils doivent comprendre de la présente étude qu'il est capital de s'intéresser autant au processus à travers lesquels leurs participants développent leur leadership, qu'aux retombées escomptées. Plus précisément, le choix et la nature des activités liées à la compréhension et à l'expérimentation sont importants, tout comme les va-et-vient continuels entre ces deux familles de facteurs. De plus, puisque le temps représente aujourd'hui une ressource très précieuse, il est important de programmer des formations où chaque instant a sa raison d'être.

Le journal *Les affaires* a publié dans le numéro du 16 août 2014 un article intitulé « Traverser l'Atlantique pour développer son leadership ». Cet article présente la traversée de l'Atlantique qu'ont réalisée 10 hommes d'affaires québécois pendant 15 jours en vue de développer leur leadership. Bien que l'aventure ait été appréciée par les participants et qu'elle ait favorisé l'introspection, l'article démontre que les activités d'expérimentation auraient pu être optimisées. L'auteur de l'article explique que les participants ont passé la serpillière, nettoyé les toilettes, mal mangé et vomi dans un seau. Un participant mentionne avoir adoré l'expérience, malgré la surdose de temps libre. Ce dernier affirme qu'il prendrait part à une seconde expérience du genre, à la condition « que ce soit moins contemplatif, comme l'escalade d'une montagne ». Un autre participant a mentionné : « sur le voilier, j'avais juste à attendre les ordres du capitaine ». En analysant cette expérience à l'aide des résultats issus de la présente étude, on peut penser qu'il aurait été pertinent que les organisateurs déstabilisent davantage les participants, bien que l'environnement social et physique fût certainement déstabilisant. Il aurait également été bénéfique qu'ils offrent davantage l'occasion aux participants de prendre en charge des tâches complexes et réelles à travers lesquelles ils auraient eu l'occasion d'assumer différents rôles et d'expérimenter de nouveaux comportements. Ceci était certainement difficilement atteignable vu ce qui semble avoir été expérimenté par les participants, soit mal manger, passer la serpillière, nettoyer les toilettes, attendre et vomir. Pour ce qui est des activités liées à la compréhension, peu d'information est disponible. Il est toutefois possible de comprendre que des discussions ont eu lieu et que les gens, en raison de la longueur des temps libres qui leur étaient alloués, ont eu amplement l'occasion de se vouer à l'introspection. Il

aurait pu être bénéfique d'accompagner ces discussions et ces moments libres d'introspection par des enseignements, la tenue de journaux de bord, du coaching personnalisé et des activités de rétroactions. Cette aventure en voilier semble comparable à la dernière journée de l'expédition réalisée dans les Chic-Chocs. Cette journée fut la moins riche en apprentissages, car les tâches à accomplir étaient trop simples et ne nécessitaient pas l'implication de chacun des participants. En lien avec le modèle développé dans le cadre de la présente étude, il importe d'exposer les participants à plusieurs allées et venues entre des moments d'expérimentation et de compréhension, ce qui visiblement n'était pas mis de l'avant lors de l'expédition présentée dans le journal *Les Affaires*.

L'analyse de cette expédition en voilier permet d'illustrer comment les résultats de l'étude peuvent aider des programmeurs de FELMCE et leur équipe à optimiser leur pratique. Bien que les résultats ne soient pas généralisables, ils permettent de démystifier ce qui est susceptible de favoriser le développement du leadership sur le terrain. D'autre part, les organisations qui désirent optimiser leurs programmes de développement du leadership en recourant à l'aventure peuvent également s'inspirer de la présente étude afin de bien choisir leurs sous-traitants. À la lumière des résultats de l'étude, ces organisations doivent comprendre l'importance de questionner leurs sous-traitants potentiels sur les méthodes qu'ils utilisent et les processus qu'ils mettent en place, et non uniquement sur ce qu'ils promettent comme retombées. Pour ce faire, ces organisations peuvent se référer à la figure 7 (p. 117). Rappelons, l'aventure en elle-même est certes enrichissante, mais à elle seule, insuffisante. Elle doit être consciencieusement programmée et jumelée à des approches complémentaires et cohérentes.

Les résultats de la présente étude peuvent également inspirer la création de nouvelles méthodes de développement du leadership basées sur l'éducation expérientielle et ainsi, contribuer à la diversification de l'offre actuelle qui s'avère, rappelons-le, très homogène. Bien que le plein air et l'aventure soient des outils puissants, il serait intéressant de tester des formations basées sur le modèle issu de la présente étude (figure 7, p. 117), mais avec des expérimentations (tâches, défis) de nature différente. Tel que nommé précédemment,

l'expérimentation doit déstabiliser les participants, les mettre en relations étroites les uns avec les autres et les amener à relever par eux même des défis complexes et réels. Ainsi, la prise en charge d'un projet spécial, la gestion d'une crise, ou encore un voyage humanitaire et pourquoi pas un défi culinaire, pourraient toutes représenter des sources d'expérimentation à fort potentiel, lorsqu'accompagnées de périodes de création de sens. Tel que mentionné par Day (2015), lors de la conférence qu'il a prononcée à Oslo lors du 17^e congrès de l'*European Association of Work and Organizational Psychology*, les environnements turbulents, complexes, inédits et riches en interactions méritent d'être davantage exploités dans les programmes de développement du leadership (Day, 2015). Les spécialistes en développement du leadership doivent donc faire des leaders d'eux-mêmes et innover, car beaucoup reste à être créé en matière d'intervention en développement du leadership.

5.4 Limites de l'étude

Les données récoltées et leur analyse ont permis d'atteindre les objectifs de recherche fixés et de répondre à la question de recherche globale. Ainsi, il y a lieu de croire que les méthodes de recherche utilisées étaient adaptées aux besoins de l'étude. Elles ont favorisé la compréhension du phénomène à l'étude, et ce, dans toute sa complexité, tel qu'il était souhaité.

Ancrées dans un paradigme interprétativiste, les données ont été obtenues grâce à l'interprétation que les principaux acteurs ont eue du phénomène à l'étude. Les données ne sont donc pas issues d'un processus de collecte et d'analyse de données purement objectif. La chercheuse, ayant participé en tant que membre à plusieurs expéditions à visées éducatives (acquisition de savoir-faire en plein air et de développement du leadership), avait inévitablement des idées préconçues à propos de comment le leadership se développe en contexte d'expédition. La collecte et l'analyse des données ont inévitablement été influencées par son vécu personnel. Ses connaissances, ses structures cognitives, ses croyances et sa personnalité ont aussi certainement eu un impact.

L'une des limites de l'étude concerne la confirmabilité. Les participants n'ont pas été appelés à confirmer les interprétations de la chercheuse au fur et à mesure que celles-ci étaient tirées. Toutefois, pour augmenter le niveau de validité des résultats de la présente étude, il a été question de trianguler les données et les interprétations tirées avec les diverses sources d'information, soit les journaux de bord des étudiants, les journaux de bord des intervenants et les enregistrements. Le niveau de convergence entre les sources d'information était élevé. Il est toutefois arrivé qu'il y ait certaines contradictions. Par exemple, un étudiant peut avoir noté dans son journal de bord avoir pris plusieurs initiatives durant la journée alors qu'un intervenant a noté que l'étudiant en question était en retrait du groupe toute la journée et n'a pris aucune initiative. Dans ces rares cas, les données n'étaient pas considérées. Tout au long de l'analyse, la chercheuse a également effectué plusieurs retours dans les notes terrains des participants (étudiants et intervenants) et dans la transcription des enregistrements afin de renforcer la solidité de son analyse. En vue d'augmenter la validité des résultats, ceux-ci ont été présentés à tous les participants de l'étude, soit les étudiants et les intervenants, de manière à récolter leurs impressions. Il s'agit d'une méthode de validation/confirmation des résultats intitulée « solliciter les réactions des informateurs », de Miles et al. (2003). Aucun participant n'a soulevé de discordance avec l'expérience qu'il a vécue.

Le biais de la désirabilité sociale est également à considérer dans les limites de cette étude. Au cours de l'expédition, la chercheuse et les participants de types étudiants ont développé des liens d'amitié, en plus de la relation enseignante/étudiants qui les unissait. Il est donc possible que les étudiants aient voulu faire plaisir à la chercheuse et aient partagé davantage l'information susceptible de plaire à cette dernière. Il est possible que les intervenants aient également été touchés par ce biais. Toutefois, les membres de l'équipe d'intervention étaient habitués à travailler ensemble et n'ont jamais eu de difficulté à se parler franchement. De façon générale, chacun semblait avoir à cœur la mission de l'étude et était conscient de l'importance de nommer ce qu'ils pensaient réellement, et non ce qui aurait fait plaisir à entendre. D'ailleurs, la chercheuse a été claire à cet effet et a rappelé à quelques occasions lors de l'expédition l'importance d'être honnête.

La principale limite de l'étude concerne la représentativité. Un seul cas fut analysé. Puisque chaque groupe est unique en soi, tout comme les événements vécus, il serait téméraire de prétendre que les résultats sont transposables à toutes les expéditions de développement du leadership. De plus, puisque les mécanismes favorisant le développement du leadership lors de ces formations sont encore très peu étudiés, il existe de grandes variations dans la façon dont sont conduits les différents programmes de formation. En somme, nous avons étudié un seul cas parmi plusieurs, tous très différents les uns des autres.

Toutefois, puisque le cas analysé a été créé de toutes pièces pour la présente étude, il a été possible de le planifier de sorte qu'il soit représentatif d'une formation expérientielle de développement du leadership se déroulant en contexte d'expédition, destinée à des étudiants en gestion, ou encore à des gestionnaires. C'est sur les caractéristiques de l'idéal type proposé par Jones et al. (2007) que l'expédition a été développée et dirigée par l'équipe d'intervenants. En guise de rappel, ce type d'expédition doit :

- viser à améliorer la conscience et la gestion de soi, ainsi que celles des autres participants;
- viser l'amélioration de la performance d'un groupe de travail, d'une équipe, d'un département ou d'une organisation;
- être intégré dans un processus plus large de gestion et/ou de développement organisationnel;
- être conçue de façon collaborative par le fournisseur et le client (financeur) de sorte à répondre aux besoins de formation d'un groupe spécifique de participants;
- durer de 5 à 7 jours et être organisé de sorte que les participants vivent en pleine nature et prennent part à des activités se déroulant à l'extérieur;
- proposer aux participants des tâches à accomplir qui sont pour eux nouvelles sur le plan technique et qui présentent un défi sur le plan physique;
- donner la liberté aux participants de choisir les méthodes à utiliser pour résoudre les problèmes rencontrés;
- présenter aux participants des tâches à accomplir qui nécessitent l'application de compétences managériales et la coopération de tous les membres de l'équipe;

- être conçu de façon à ce que les tâches à accomplir par les participants soient de plus en plus longues et complexes au fur et à la mesure que le programme avance;
- consacrer la moitié du temps de formation à des retours critiques structurés et facilités,
- orienter les rétroactions sur les problèmes liés au processus, et non sur ceux liés aux aspects techniques des tâches.

(Jones et al., 2007, traduction libre, p. 287)

Dans la description de leur idéal type, Jones et al. (2007) n'indiquent pas de nombre idéal de participants, ni quel profil ceux-ci doivent présenter. Il apparaît donc important de préciser que le présent échantillon était constitué de huit étudiants de deuxième cycle en gestion des organisations. Les résultats de la présente étude s'avèrent donc davantage transposables à une formation expérientielle basée sur les mêmes caractéristiques du cas étudié, bien qu'elles puissent être interprétées et actualisées différemment. Pour cette raison, une grande quantité d'information a été divulguée au sujet du cas étudié, notamment dans les chapitres trois et quatre.

5.5 Pistes de recherches futures

Nos connaissances sur les déterminants du développement du leadership lors de FELMCE sont très limitées, voire inexistantes. Cette étude a permis d'explorer la question et a donné lieu à plusieurs hypothèses, réunies dans la figure 7 (p. 117). Il serait maintenant intéressant d'identifier s'il existe effectivement des liens statistiquement significatifs entre les facteurs proposés dans le cadre de la présente étude et le développement des compétences de leader dans les FELMCE.

Il serait également très intéressant d'explorer plus en détail chaque catégorie de déterminants du développement du leadership proposée par la présente étude, soit les déterminants généraux, les facteurs favorisant la mobilisation de compétence de leader (période d'expérimentation) et les facteurs favorisant la création de sens (période de compréhension). Il

serait pertinent de développer davantage le modèle proposé et ses sous-dimensions par des études exploratoires ou descriptives avant de le valider par des études causales.

Tel que discuté dans la section 5.3, il est plausible que le modèle développé puisse être transposé dans un autre contexte que l'expédition. Il serait intéressant de vérifier si le modèle proposé peut favoriser le développement du leadership dans un environnement réel de travail. Par exemple, au lieu d'avoir à monter une montagne, l'apprenant pourrait relever un défi à son travail, où il expérimenterait des situations réelles et complexes, où il serait déstabilisé, immergé dans un groupe restreint et où il pourrait expérimenter de nouveaux comportements et assumer différents rôles. Le tout devrait bien sûr être accompagné de périodes de création de sens (réflexion, formation, coaching, mentorat, journal de bord, etc.).

Conclusion

Basé sur les recommandations de Sibthorp et al. (2008) ainsi que de Kass et Grandzol (2011), l'objectif de l'étude était de comprendre comment se développe le leadership lors d'expéditions vouées au développement des compétences de leaders. Ces formations sont reconnues dans la littérature pour leurs retombées positives. Toutefois, les mécanismes qui favorisent le développement du leadership lors de celles-ci relèvent du mystère.

Pour mieux comprendre ce qui favorise le développement du leadership lors de ces formations expérientielles, une étude de cas a été conduite. Le cas étudié a été créé principalement en vue de récolter les données nécessaires à la réalisation de cette étude. Il correspond à l'idéal type développé par *Jones et al. (2007)*. Plus précisément, le cas consiste en une expédition de cinq jours réalisée dans le Parc National de la Gaspésie. En décembre 2013, huit étudiants de la Maîtrise en gestion des organisations de l'UQAC ont pris part à cette aventure hivernale.

En vue de comprendre comment s'est développé le leadership des étudiants participants à l'expédition, quatre objectifs de recherche étaient ciblés, soit :

1. Identifier les compétences de leader mobilisées par les participants tout au long de l'expédition;
2. Vérifier si les participants mobilisent les mêmes compétences aux mêmes moments;
3. Décrire les facteurs qui favorisent la mobilisation des compétences mises de l'avant par les participants;
4. Expliquer quels processus généraux facilitent le développement du leadership des participants tout au long de l'expédition.

En vue de collecter des données pertinentes en lien avec ces objectifs et de les trianguler, différentes méthodes ont été utilisées. Tous les intervenants ainsi que la chercheuse ont effectué de la participation observante et tenu un journal de bord. Chaque étudiant avait également à compléter quotidiennement un journal de bord . De plus, les débriefings de groupe étaient enregistrés.

Les données récoltées et leur analyse ont permis d'atteindre les objectifs poursuivis. Elles ont mis en évidence 16 compétences de leader développées par les participants tout au long de l'expédition. Celles-ci concernent notamment leur habileté à se gérer, à travailler en équipe et à agir sur leur environnement. Les compétences mobilisées variaient d'un participant à l'autre, et d'un moment à l'autre. La mobilisation de ces 16 compétences a été favorisée par des périodes d'expérimentation caractérisées par la déstabilisation des participants, leur immersion dans le groupe, la réalisation de tâches complexes et réelles et l'expérimentation de différents comportements et rôles. Ces périodes d'expérimentation étaient accompagnées de périodes de compréhension composée de discussions, d'enseignements, de rédaction des journaux de bord, de rétroactions et de coaching de la part des intervenants. Le développement du leadership était favorisé par les allées et venues continues auxquelles étaient exposés les étudiants entre les moments d'expérimentation (agir et observer) et de compréhension (analyser, réfléchir, donner du sens).

Outre ces allées et venues entre les périodes d'expérimentation et de compréhension, d'autres facteurs ont eu une incidence sur le développement du leadership. Ceux-ci sont la motivation des participants (niveau d'engagement), les rôles et caractéristiques des intervenants (ressources de l'équipe, personnalité, niveau d'encadrement, comportements modelés), la structure du cours, les objectifs poursuivis, les valeurs partagées entre les intervenants et les étudiants, les réalités de chaque participant (culture, personnalité, attentes), les réalités de l'équipe d'étudiants (fonctionnement, culture d'équipe, dynamiques) et le niveau de compétences en plein air des participants.

Cette étude a permis de comprendre ce qui favorise le développement du leadership lors de ces formations expérientielles se déroulant en contexte expédition. Les professionnels en développement du leadership par l'aventure, tout comme ses usagers, ont intérêt à s'intéresser autant aux processus qu'aux retombées propres à ces programmes, car ceux-ci sont déterminants. L'aventure est un terrain turbulent, représentatif du monde dans lequel nous évoluons, caractérisé par l'acronyme *VUCA*²¹, où chacun peut évoluer en fonction de son propre style, de ses forces et de ses faiblesses. Toutefois, à elle seule, l'aventure est certes bien stimulante, mais insuffisante.

Plusieurs auteurs et philosophes sont d'avis que les pratiques utilisées en développement du leadership doivent être révolutionnées. Les méthodes couramment utilisées demeurent traditionnelles et leur efficacité mitigée. Les praticiens en développement du leadership doivent oser sortir des sentiers battus. Cette étude constitue un pas vers des pratiques innovantes et prometteuses. Sur le plan scientifique, il apparaît crucial d'étudier davantage les méthodes émergentes en développement du leadership afin de les optimiser. Ainsi, il sera possible de créer des terrains fertiles pour le développement des leaders de demain.

²¹ *Volatility, uncertainty, complexity, et ambiguity*

Références

- Allen, S. J., & Hartman, N. S. (2008). Leadership Development: An Exploration of Sources of Learning. *SAM Advanced Management Journal* (07497075), 73(1), 10-62.
- Allio, R. J. (2011). Henry Mintzberg: still the zealous skeptic and scold. *Strategy & Leadership*, 39(2), 4-8.
- Aufschnaiter, S., & Wurzenrainer, M. (2011). *Outdoor Management Development*: GRIN Verlag.
- Bank. (1994). *Outdoor development for managers*. Aldershot: Gower Publishing Limited.
- Bank, J. (1983). Outdoor Development: A New Perspective in Management Education. *Leadership & Organization Development Journal*, 4(3), 1-44.
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What VUCA Really Means for You. *Harvard Business Review*, (January-February 2014).
- Berkovich, I. (2014). Between Person and Person: Dialogical Pedagogy in Authentic Leadership Development. *Academy of Management Learning & Education*, amle. 2012.0367.
- Bevan, D., Kipka, C., & Gitsham, M. (2012). Experiential learning for leadership and sustainability at IBM and HSBC. *Journal of Management Development*, 31(3), 298-307.
- Bisoux, T. (2010). Extreme leadership. *BizEd*, 9(4), 38.
- Blake, R. R., Mouton, J. S., & Bidwell, A. C. (1962). Managerial grid. *Advanced Management-Office Executive*.
- Boatman, J., & Wellins, R. (2011a). Global leadership forecast 2011: Time for a leadership revolution. *Bridgeville, PA: Development Dimensions International*.
- Boatman, J., Wellins, R., & Kligyte-Culver, V. (2011). Canada Highlights: Global leadership forecast for 2011: Development Dimensions International.

- Boatman, J., & Wellins, R. S. (2011b). Time for a Leadership Revolution: DDI.
- Brilman, J., & Hérard, J. (2011). *Management - Concepts et meilleures pratiques*: Eyrolles.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107-128.
- Burke, V., & Collins, D. (2004a). Optimising skills transfer via outdoor management development: part 1: the provider's perspective. *The Journal of Management Development*.
- Burke, V., & Collins, D. (2004b). Optimising skills transfer via outdoor management development: Part I: the provider's perspective. *Journal of Management Development*, 23(7), 678-696.
- Carlyle, T. (1840). *On Heroes, Hero-worship and the Heroic in History*: Chapman and Hall.
- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (2008). *Le changement organisationnel: théorie et pratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cristol, D., Laizé, C., & Radu Lefebvre, M. (2011). *Leadership et management* (D. Boeck Éd.). Bruxelles.
- Crossan, M., Mazutis, D., Seijts, G., & Gandz, J. (2012). Developing leadership character in business programs. *Academy of Management Learning & Education*, amle. 2011.0024.
- Damast, A. (2012). MBAs Learning Leadership the Hard Way. *Bloomberg Businessweek*.
- Day, D. V. (2015). *Developing Multilevel Leadership for Turbulent Times*. Communication présentée à la Respectful and effective leadership - managing people and organizations in turbulent times, Oslo.
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63-82.

- Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C., & Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 36-62.
- Dubrin, A. J. (2012). *Leadership: Research Findings, Practice, and Skills*: Cengage Learning.
- DuFrene, D. D., Sharbrough, W., Clipson, T., & McCall, M. (1999). Bringing Outdoor Challenge Education Inside the Business Communication Classroom. *Business Communication Quarterly*, 62(3), 24-36.
- El-Meligi, A. M. (2007). Diriger : une vision humaniste du leadership. *Sciences de l'administration*.
- Fuller, R. D. (2006). Metaphor as isomorphic mechanism in an executive outdoor leadership training program: a phenomenological study. *A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Management in Organizational Leadership*.
- Gallagher, K. (2013). *Skills Development for Business and Management Students: Study and Employability*: OUP Oxford.
- Gauthier, V. (2008). Pour un apprentissage du leadership. Dans Pearson (Éd.), *L'art du management*. Paris: Les Echos Edition.
- Geoghegan, L., & Dulewicz, V. (2008). Do project managers' leadership competencies contribute to project success? *Project Management Journal*, 39(4), 58-67.
- Gergen, C., Rego, L., & Wright, J. (2014). Developing a Billion Leaders: Preparing Leaders for a Changing World Begins by Developing Leadership Skills in Schoolchildren. *Phi Delta Kappan*, Vol. 96, No. 1.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Guillen, L., & Ibarra, H. (2009). *Seasons of a leader's development: beyond a one-size fits all approach to designing interventions*. Communication présentée à la Academy of Management Proceedings.

- Guillén, L., & Ibarra, H. (2010). Seasons of a leader's development: beyond a one-size fits all approach to designing interventions. *INSEAD Working Papers Collection*(14), 1-14.
- Gupta-Sunderji, M. (2003). Exploiter son savoir-être. *CGA Magazine*, 37(5), 40-41.
- Hamilton, T., & Cooper, C. (2001). The impact of outdoor management development (OMD) programmes. *Leadership and Organization Development Journal*.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of educational research*, 67(1), 43-87.
- Hayashi, A. (2006). *Leadership development through an outdoor leadership program focusing on emotional intelligence*. (Ph.D.), Indiana University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.
- Hernez-Broome, G., & Hughes, R. L. (2004). Leadership Development: Past, Present, and Future. *HR. Human Resource Planning*, 27(1), 24-32.
- Hill, L. A. (2003). *Becoming a Manager: How New Managers Master the Challenges of Leadership*: Harvard Business School Press.
- Hill, L. A., & Lineback, K. (2012). Being the Leader. *Leadership Excellence*, 29(11), 15-16.
- Howard, A., & Wellins, R. S. (2008). Global Leadership Forecast 2008|2009. Overcoming the Shortfalls in Developing Leaders. Pittsburgh: PA: Development Dimensions International.
- Jones, P. J., & Oswick, C. (2007). Inputs and Outcomes of Outdoor Management Development: Of Design, Dogma and Dissonance. *British Journal of Management*, 18(4), 327-341.
- Kanengieter, J., & Rajagopal-Durbin, A. (2012). Wilderness Leadership - on the Job. *Harvard Business Review*, (Avril 2012).
- Kark, R. (2011). Games managers play: Play as a form of leadership development. *Academy of Management Learning & Education*, 10(3), 507-527.
- Kass, D., & Grandzol, C. (2011). Learning to Lead at 5,267 feet: An Empirical Study of Outdoor Management Training and MBA Students' Leadership Development. *Journal of Leadership Education*, 10(1).

- Kass, D., & Grandzol, C. (2012). Evaluating the Value-Added Impact of Outdoor Management Training for Leadership Development in an MBA Program. *Journal of Experiential Education*, 35(3), 429-446.
- Kirk, P. (1986). Outdoor Management Development: Cellulose or Celluloid? *Management Learning*, 17(2), 85-93.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter? *The executive*, 5(2), 48-60.
- Kleiman, L. S., & Kass, D. (2007). Giving mba programs the third degree. *Journal of Management Education*, 31. 1 81-103.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1): Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.
- Kotter, J. P. (1999). Qu'est-ce que le leadership. *Le leadership*. Paris: Éditions d'Organisations.
- Lainey, P. (2008). *Le leadership organisationnel : de la théorie à la pratique*. Montréal: Chenelière-Éducation.
- Lalonde, J.-F. (2013). La participation observante en sciences de la gestion: plaidoyer pour une utilisation accrue. *La recherche qualitative dans les sciences de la gestion. De la tradition à l'originalité.*, 32(2).
- Lau, P. Y. Y., & McLean, G. N. (2013). Factors influencing perceived learning transfer of an outdoor management development programme in Malaysia. *Human Resource Development International*, 16(2), 186-204.
- Lièvre, P. (2014). *Vers un management des situations extrêmes de gestion*. Communication présentée à la XXIII Conférence AIMS, Rennes, France.
- Lyndon, R. (Producteur). (2013, 09-07-15). Change Your World (Vidéo en ligne). Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=eGPniRG10YY#t=158>.
- Mabey, C. (2013). Leadership Development in Organizations: Multiple Discourses and Diverse Practice. *International Journal of Management Reviews*, 15(4), 359-380.
- Martin, A. (2007). What's Next? The 2007 Changing Nature of Leadership Survey.

- McCall, M. W., & Hollenbeck, G. P. (2002). *Developing global executives: The lessons of international experience*: Harvard Business Press.
- McCarthy, P. R., & McCarthy, H. M. (2006). When Case Studies Are Not Enough: Integrating Experiential Learning Into Business Curricula. *Journal of Education for Business*, 81(4), 201-204.
- McEvoy, G. M., & Buller, P. F. (1997). The power of outdoor management development. *The Journal of Management Development*, 16(3), 208-217.
- McKenzie, M. (2003). Beyond “the outward bound process:” Rethinking student learning. *Journal of Experiential Education*, 26(1), 8-23.
- McKenzie, M. D. (2000). How are adventure education program outcomes achieved?: A review of the literature. *Australian Journal of Outdoor Education-Vol*, 5(1).
- McShane, S. L., & Benabou, C. (2008). *Comportement organisationnel: comportements humains et organisations dans un environnement complexe*: Chenelière McGraw-Hill.
- Mercure, C. (2009). *La programmation d'aventure en milieu scolaire au secondaire: une étude de cas réalisée au Saguenay*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Chicoutimi. Repéré à <http://books.google.ca/books?id=8ulCMwEACAAJ>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Rispal, M. H., & Bonniol, J. J. (2003). *Analyse des données qualitatives*: De Boeck Supérieur.
- Mintzberg. (1999). Profession: manager, Mythes et réalités *Le leadership*. Paris: Éditions d'Organisations.
- Mintzberg. (2005). *Des managers, des vrais ! Pas des MBA: un regard critique sur le management et son enseignement*: Éd. d'Organisation.
- Mintzberg. (2010). *Gérer (tout simplement)*. Montréal: Éditions Transcontinental.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e éd éd.). Paris: A. Colin.
- Naquin, S. S., & Holton, E. F., III. (2006). Leadership and Managerial Competency Models: A Simplified Process and Resulting Model. *Advances in Developing Human Resources*, 8(2), 144-165.

- NOLS. (2014). NOLS Professional Training Clients. Repéré à <http://www.nols.edu/nolspro/clients.shtml>
- NOLS. (2015). NOLS Leadership Research. Repéré à http://www.nols.edu/nolspro/7-30_days_overview.shtml
- OQLF. (2003). Le grand dictionnaire terminologique. Repéré à http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=2068999
- Paisley, K., Furman, N., Sibthorp, J., & Gookin, J. (2008). Student Learning in Outdoor Education: A Case Study from the National Outdoor Leadership School. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 201-222.
- Pellet, J. (2007). FIXING THE FLAWED MBA. *Chief Executive*(227), 44-47.
- Perrenoud, P. (1999). D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? Dans D. Boeck (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60): Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
- Perret, V., & Séville, M. (2003). Fondements et épistémologie de la recherche. *Méthodes de recherche en management* (pp. p.13-33).
- Petrie, N. (2011). Future trends in leadership development. *Center for Creative Leadership white paper*.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*: Editions Mardaga.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective Leadership in Adventure Programming: Human Kinetics*.
- Quigley, N. R. (2013). A Longitudinal, Multilevel Study of Leadership Efficacy Development in MBA Teams. *Academy of Management Learning & Education*, 12(4), 579-602.
- Rhodes, H. M., & Martin, A. J. (2014). Behavior Change After Adventure Education Courses: Do Work Colleagues Notice? *Journal of Experiential Education*, 37(3), 265-284.
- Robbins, DeCenzo, & Coulter. (2011). *Management, L'essentiel des concepts et pratiques* (7 éd.). Paris: Pearson Education France.

- Robbins, S. P. (2000). *Managing Today!* : Prentice Hall.
- Rubin, R. S., & Dierdorff, E. C. (2009). How Relevant Is the MBA? Assessing the Alignment of Required Curricula and Required Managerial Competencies. *Academy of Management Learning & Education*, 2009,, Vol. 8(No. 2), 208-224.
- Rubin, R. S., & Dierdorff, E. C. (2013). Building a Better MBA: From a Decade of Critique Toward a Decennium of Creation. *Academy of Management Learning & Education*, 12(1), 125.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R., & De Billy, C. (2010). *Comportement humain et organisation* (4e édition éd.). Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Sibthorp, J., Furman, N., Paisley, K., & Gookin, J. (2008). Long-term impacts attributed to participation in adventure education: Preliminary findings from NOLS. *Research in Outdoor Education*, 9, 86-102.
- Sibthorp, J., Furman, N., Paisley, K., Gookin, J., & Schumann, S. (2011). Mechanisms of Learning Transfer in Adventure Education: Qualitative Results from the NOLS Transfer Survey. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 109-126.
- Sibthorp, J., Paisley, K., & Gookin, J. (2007). Exploring participant development through adventure-based programming: A model from the National Outdoor Leadership School. *Leisure Sciences*, 29(1), 1-18.
- Simonet, D. V., & Tett, R. P. (2013). Five Perspectives on the Leadership-Management Relationship: A Competency-Based Evaluation and Integration. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(2), 199.
- Sinar, E., Wellins, R., Ray, R. L., Abel, A. L., & Neal, S. (2014). The Global Leadership Forecast (GLF) 2014 | 2015, Ready-Now Leaders: Meeting Tomorrow's Business Challenges.
- St-Arnaud, Y. (1989). *Les petits groupes : participation et communication* (2e éd. éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal : Éditions du CIM.
- Starkey, K., & Tempest, S. (2009). The winter of our discontent: The design challenge for business schools. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 576-586.

- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of psychology*, 25(1), 35-71.
- UQAC. (2014). Repéré à <http://programmes.uqac.ca/3754>
- Wagner, R., Baldwin, T., & Roland, C. (1991). Outdoor Training: Revolution or Fad? *Training & Development Journal*, 45(3), 50.
- Walsh, V., & Golins, G. (1976). *The Exploration of the Outward Bound Process*. Denver: Colorado Outward Bound School.
- Watson, S., & Vasilieva, E. (2007). "Wilderness Thinking": inside out approach to leadership development. *Industrial and Commercial Training*, 39(5), 242-245.
- Whetten, D. A., & Cameron, K. S. (2007). *Developing management skills* (7th ed. éd.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Yammarino, F. (2013). Leadership: Past, Present, and Future. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(2), 149.
- Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6.
- Zaccaro, S. J., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. *The nature of leadership*, 101, 124.
- Zaleznik, A. (1999). *Managers et leaders, en quoi sont-ils différents? Le leadership*. Paris: Éditions d'Organisations.
- Zaleznik, A. (2004). Managers and Leaders: Are They Different? *Harvard Business Review*, 82(1), 74-81.

Appendice 1

Sections pertinentes du plan de cours

PLAN DE COURS

2MGO707 et 2MGO708 – Séminaire de spécialisation I et II

Cours de leadership expérientiel

(3 crédits)

Session : Automne 2013

TYPE DE COURS ET INSERTION DANS LE PROGRAMME

Les séminaires de spécialisation I et II sont des cours d'enrichissement accessibles aux étudiants de la Maîtrise en gestion des organisations du département des sciences économiques et administratives.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Amener l'étudiant à approfondir un aspect particulier de la gestion des organisations, soit celui du leadership. Permettre à l'étudiant d'approfondir ses connaissances au sujet du leadership et de développer ses propres habiletés de leader.

TYPE DE COURS

Afin de favoriser le développement du leadership des étudiants, l'apprentissage expérientiel sera au cœur de la démarche pédagogique. Plus spécifiquement, l'éducation par le plein air sera employée afin d'atteindre les objectifs du cours. L'expérience et la réflexion seront privilégiées.

Le cours se divisera en trois phases, soit la préformation, le laboratoire pratique et l'intégration des apprentissages. Des cours magistraux seront utilisés lors de la préformation afin de permettre aux étudiants d'explorer et d'intégrer des concepts et théories importantes au sujet du leadership. Ce sera

également l'occasion pour eux d'acquérir les connaissances de base en plein air, nécessaires à la réalisation du laboratoire pratique. Ce dernier prendra la forme d'une expédition en région isolée, où les étudiants auront la chance d'appliquer et de discuter, dans un contexte réel, les éléments vus lors de la préformation. Certains concepts et théories seront également enseignés lors de l'expédition par les intervenants du cours. Les étudiants animeront des capsules sur un thème de leur choix lié au leadership et tiendront de façon quotidienne un journal de bord. De retour d'expédition, les étudiants auront à réaliser une présentation sur le thème du leadership, en mettant en valeur leur expérience et les apprentissages qu'ils ont réalisés lors du laboratoire pratique. Afin de participer de façon active au cours, l'étudiant aura à réaliser des lectures en lien avec la matière abordée en classe. Il aura également à réaliser un examen maison suite au laboratoire pratique.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Le cours permettra à l'étudiant :

- D'approfondir sa compréhension du leadership, et ce, dans toute sa complexité et sa globalité.
- D'identifier les besoins actuels des organisations en matière de leadership.
- D'appliquer, dans un contexte réel, ses habiletés de leader afin qu'il puisse découvrir ses forces et ses limites.
- De développer d'importantes habiletés de leader²², aujourd'hui essentielles en gestion, en lien avec les thèmes suivants :
 - La conscience de soi ;
 - La communication ;
 - Le coaching et le développement des autres ;
 - La créativité et l'innovation ;
 - Le pilotage du changement ;
 - La gestion dans des conditions difficiles.

²² Basé sur une analyse de la littérature, sur l'expertise des acteurs impliqués dans la création du cours et sur le programme de Maîtrise en gestion des organisations.

CONTENU ET PROGRAMMATION

PHASE 1 : PRÉFORMATION (8 h)		
Date	Contenu abordé	Heure et local
1^{er} décembre	<ul style="list-style-type: none"> • Définition du leadership. • Cadre conceptuel utilisé pour le cours. • Habiletés aujourd'hui essentielles en gestion. • Compétences techniques relatives au milieu naturel. 	8h30 à 16h30 (Simoncouche)
À déterminer <i>(entre le 2 et le 6 décembre)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience de soi • Gérer en conditions difficiles • Piloter le changement • Vérification du matériel 	UQAC Durée : 3h
À déterminer <i>(entre le 9 et le 13 décembre)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Coacher et développer les autres • Créativité et innovation • Préparation de la présentation • Préparation de l'expédition 	UQAC Durée : 3h
PHASE 2 : LABORATOIRE PRATIQUE (84 heures)		
Dates	Contenu abordé	Heure et local
Du 14 au 20 décembre 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Habiletés aujourd'hui essentielles en gestion. • Attitudes, valeurs et comportements à valoriser. • Mobilisation des ressources internes et externes en fonction des différentes situations (cadre conceptuel). • Styles de leadership de chacun et leur particularité. 	Parc National de la Gaspésie (Chic-Chocs)
Notes :		
L'éducation expérientielle, plus particulièrement l'éducation par le plein air, sera au cœur du laboratoire pratique. Les étudiants participeront à une expédition de plusieurs jours où ils mettront en application le contenu théorique du cours. Ils auront la chance de développer leur compréhension du leadership, de découvrir leur propre potentiel de leader et de le renforcer tout		

au long du laboratoire pratique. Les étudiants vivront différentes expériences marquantes et significatives liées au leadership qu'ils analyseront collectivement (retours de groupe / discussions) et individuellement (journal de bord / réflexions) afin d'en tirer des apprentissages. Chaque étudiant devra préparer une capsule sur un thème de son choix, en lien avec le leadership, qu'il présentera lors de l'expédition.

PHASE 3 : INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES (6 heures)

Date	Contenu abordé	Heure et local
Janvier	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion au sujet des apprentissages réalisés par chacun (journaux de bord et examen maison). • Discussion sur le transfert des apprentissages réalisés au domaine de la gestion. • Information et début de la préparation de la présentation finale. 	À déterminer (durée 3 heures)
Janvier/Février	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation créative des étudiants sur le thème du leadership. La présentation doit mettre en valeur les éléments vécus lors du laboratoire pratique ainsi que les apprentissages réalisés. 	À déterminer (durée 3 heures)

ÉVALUATION ET ÉCHÉANCIER

ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION	ÉCHÉANCIER	PONDÉRATION
Participation au laboratoire pratique	Du 14 au 20 décembre 2013	30%
Capsule sur un thème lié au leadership	14 au 20 décembre 2014	10%

Journal de bord	20 janvier 2014	20%
Examen maison	20 janvier 2014	10%
Présentation finale	À déterminer	30%

Appendice 2

Sommaire du déroulement du cours de leadership expérientiel (projet pilote)

Préformation	Laboratoire pratique	Activité synthèse
<p>Cours 1 Durée : 8 heures Lieu : Forêt d'Enseignement et de recherche <u>Simoncouche</u> (FERS) de l'UQAC</p> <p>Thèmes abordés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation de l'évolution des connaissances sur le leadership • Définition du leadership et présentation du cadre conceptuel utilisé pour le cours • Compétences techniques relatives au milieu naturel : <ul style="list-style-type: none"> - Les nœuds - L'orientation (lecture de cartes topographiques et utilisation d'un GPS et d'une boussole) - L'installation d'un campement hivernal - La thermorégulation (gestion de sa température corporelle et de l'humidité) - Ajustement et chargement du sac à dos <p><i>*Le contenu enseigné sur le thème du leadership est le même que celui présenté au chapitre II – Revue de la littérature</i></p> <p>Cours 2 et 3 Durée : 2 fois 3 heures Lieu : Université du Québec à Chicoutimi</p> <p>Thèmes abordés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La créativité <ul style="list-style-type: none"> - Processus de prise de décision créatif • La gestion du changement <ul style="list-style-type: none"> - Influence, crédibilité, légitimité, mobilisation, attitudes - Les champs de forces de Kurt Lewin (1943) • La conscience de soi <ul style="list-style-type: none"> - Définition et importance - L'impact des valeurs de chacun 	<p>Expédition hivernale en raquette dans les Chic-Chocs en Gaspésie</p> <p>Jour 1 : Transport (710 km) Saguenay → Gaspésie / Retour de groupe (craintes et attentes) / Préparation de l'expédition / Présentation d'une capsule² / Nuit dans un camp du Club Optimiste</p> <p>Jour 2 : Progression vers camp de base (refuge des Mines Madeleine) - 12.4 km (dénivelé : +550 m) / Retour de groupe sur la journée / Temps libre pour journal de bord³</p> <p>Jour 3 : Journée au camp de base : Présentation de capsules / Ateliers théoriques et pratiques donnés par les intervenants : le leadership situationnel (<u>Hersey</u> et Blanchard), la communication (donner et recevoir du feedback), le coaching et le développement des autres, l'utilisation de réchauds, le montage d'un campement hivernal / Simulation d'urgence – 1^{ers} soins / Retour sur la simulation / Temps libre pour journal de bord / Nuit en tente, à l'extérieur du refuge.</p> <p>Jour 4 : Journée avec <i>leaders désignés</i>⁴ / Ascension du Petit-Mont-Saint-Anne (1 147 m) / Présentation de capsules / Retour de groupe sur la journée / Temps libre pour journal de bord / Nuit au camp de base</p> <p>Jour 6 : Journée avec <i>leaders désignés</i> / Départ du camp de base vers le Lac aux Américain – 10 km de progression / Camping hivernal sans supervision des intervenants</p> <p>Jour 7 : Journée avec <i>leaders désignés</i> / Départ du site de camping vers le refuge Le Roselin / Présentation d'une capsule / Retour de groupe sur la journée précédente / Retour au stationnement : 10 km (dénivelé : - 450 m) / Retour de groupe sur la journée / Nuit en auberge</p> <p>Jour 8 : Transport (710 km) Gaspésie → Saguenay</p>	<p>Organisation d'une conférence</p> <p>Conférence conçue et prononcée par les étudiants du projet pilote. Ceux-ci devaient présenter :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'expérience vécue - Les apprentissages réalisés - Les liens entre les apprentissages réalisés et le domaine de la gestion <p>La conférence était ouverte au public. Environ 60 personnes y ont assisté.</p> 

² Capsule : Atelier de 10 minutes préparé et présenté par un étudiant sur un sujet en lien avec le leadership.

³ Journal de bord : Chaque étudiant devait tenir quotidiennement un journal de bord.

⁴ Leaders désignés : Étudiants nommés leaders pour la journée. Ils sont responsables de l'itinéraire, de prendre les décisions, de soutenir leurs collègues et de résoudre les problèmes, le cas échéant. Les intervenants adoptent un style de leadership laisser-faire et interviennent que pour des raisons de sécurité.

Appendice 3

Journaux de bord des participants de type étudiants

En lien avec les apprentissages que vous avez réalisés aujourd'hui, identifier les principales habiletés que vous pressentez être en train de développer et expliquez qu'est-ce qui selon vous, favorise le développement de chacune d'elles.

Habilitété : _____
Facteurs favorisant le développement de cette habilitété :

Habilitété : _____
Facteurs favorisant le développement de cette habilitété :

Habilitété : _____
Facteurs favorisant le développement de cette habilitété :

Habilitété : _____
Facteurs favorisant le développement de cette habilitété :

Appendice 4
Certificat d'approbation éthique

ClicCours.com

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2 et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

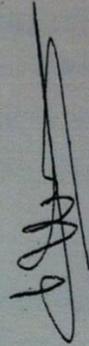
La présente est délivrée pour la période du 28 novembre 2013 au 31 août 2014.

Pour le projet de recherche intitulé : *Les déterminants du développement des habiletés de leadership chez des étudiants en gestion participant à une expédition en région isolée organisée dans le cadre d'une formation expérientielle en leadership.*

Responsable du projet de recherche : *Madame Claudia Bélanger*

No référence – Approbation éthique : 602.371.02

Fait à Ville de Saguenay, le 28 novembre 2013



Nicole Huybens
Présidente
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

Appendice 5

Formulaire de consentement

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
CONCERNANT LA PARTICIPATION DES ÉTUDIANTS ET INTERVENANTS DU SÉMINAIRE DE
SPÉCIALISATION EN DÉVELOPPEMENT DU LEADERSHIP**

1. TITRE DU PROJET

Les déterminants du développement des habiletés de leadership chez des étudiants en gestion participant à une expédition en région isolée organisée dans le cadre d'une formation expérientielle en leadership.

2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

Responsable :

Claudia Bélanger

Claudia.belanger@uqac.ca

418-545-5011 (2167)

Directeur de recherche:

Stéphane Aubin

Stéphane_aubin@uqac.ca

418-545-5011 (5424)

3. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

4. NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

4.1. Description du projet de recherche

**Ce projet de recherche s'inscrit dans le cadre des études de 2^e cycle d'une étudiante à la Maîtrise en gestion des organisations (volet scientifique) de l'UQAC.*

Le projet de recherche vise à répondre à la question suivante :

Quels sont les déterminants du développement des habiletés de leadership chez des étudiants en gestion participant à une expédition en région isolée organisée dans le cadre d'une formation expérientielle en leadership?

Plusieurs chercheurs se sont intéressés, au cours des dernières années, aux retombées et à l'efficacité de ces formations expérientielle en leadership qui utilisent la nature et l'aventure comme outils pédagogiques. De façon générale, les résultats sont similaires; il s'agit d'une méthode efficace pour développer certaines habiletés en leadership chez des étudiants en gestion. Toutefois, les facteurs favorisant ces développements demeurent encore incertains. Plusieurs auteurs recommandent d'étudier les mécanismes qui conduisent au développement du leadership lors de ce type de formation. En lien avec ces recommandations, la présente étude cherchera à identifier les déterminants du développement du leadership d'étudiants en gestion participant à une expédition dans le cadre d'un cours expérientiel en leadership. Pour obtenir les données qui nous permettrons de répondre à cette question de recherche, l'étude de cas qualitative apparait ici tout indiquée.

4.2. Objectif(s) spécifique(s)

1. Décrire la façon dont les habiletés de leadership de chaque participant se développent tout au long de l'expédition;
2. Identifier les similitudes et les différences dans les processus de développement du leadership chez chacun des participants;
3. Identifier les similitudes et les différences dans les habiletés de leadership développées chez chacun des participants;
4. Identifier les déterminants du développement des habiletés de leadership chez l'ensemble des participants.

4.3. Déroulement

La responsable du projet de recherche, qui est à fois la chargée de cours, réalisera une observation-participante tout au long de l'expédition qui aura lieu dans le Parc national de la Gaspésie, du 14 au 20 décembre 2013. C'est-à-dire qu'elle notera toutes ses observations et hypothèses dans un journal de bord. Tous les autres intervenants du cours (guides, éducateurs, facilitateurs, etc.) seront également invités à tenir un journal de bord afin de noter leurs observations personnelles en lien avec le phénomène à l'étude. La responsable du projet de recherche consultera les intervenants à quelques reprises pendant l'expédition afin de discuter avec eux de leurs observations. Ces rencontres seront informelles et confidentielles. Elles permettront à la responsable du projet de recherche de valider ses observations et de prendre connaissance d'autres réalités, qui lui auraient échappée étant donné sa grande implication dans son terrain de recherche. Il est à noter que des données pourront être issues de toutes conversations informelles entre les étudiants et les intervenants participants à l'étude.

Certaines épisodes riches en information, tel que les débriefings d'activités, seront enregistrés à l'aide d'un magnétophone.

La responsable de l'étude récoltera également des données à l'intérieur des journaux de bord des étudiants.

Au retour de l'expédition, vers la fin du mois de janvier, la responsable de l'étude convoquera chaque étudiant du cours à une entrevue semi-dirigée.

5. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

Participer à cette étude comporte certains avantages et inconvénients. De façon générale, y participer c'est contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine du développement du leadership par la nature et l'aventure. Plus spécifiquement, voici les avantages et inconvénients liées à la participation des étudiants et intervenants :

Étudiants :

Avantages : Dans le journal de bord que vous remettrez à la responsable du projet de recherche à la fin de l'expédition, vous devrez répondre par écrit à des questions qui vous demanderont de l'introspection et de la réflexion, tout comme lors des entrevues semi-dirigées. Ces activités pourraient avoir un effet bénéfique sur vos apprentissages.

Inconvénients : Puisque vous connaissez la méthode de recherche utilisée, il est possible que vous vous sentiez observé ou encore analysé lors de l'expédition. Les intervenants et la responsable du projet de recherche veilleront à diminuer ce risque psychologique en agissant discrètement. Les activités d'observation qu'ils réaliseront s'intégreront à leurs activités professionnelles. Ces derniers, qu'ils participent ou non à l'étude, porteront continuellement attention à vous, à ce que vous vivez, à comment vous vous sentez, à ce que vous apprenez, et chercheront à obtenir de l'information à ces sujets en discutant informellement avec vous. Le deuxième inconvénient est que les entrevues semi-dirigées demandent du temps (30 à 80 minutes).

**Il est à noter que tous les étudiants du cours, participant ou non à l'étude, auront à tenir le même journal de bord et à interagir de la même façon avec les intervenants.*

Intervenants :

Avantages : Les observations que vous réaliserez et les discussions qui s'en suivront favoriseront la lecture que vous aurez du groupe et ainsi, favoriseront la qualité de votre intervention. Votre implication dans le processus de collecte de données bonifiera votre compréhension des mécanismes favorisant le développement du leadership dans un contexte d'expédition.

Inconvénients : Vous devrez prendre du temps pour noter dans un journal de bord vos observations, et ce, plusieurs fois par jour. Tout au long de l'expédition, vous devrez communiquer vos observations à la responsable du projet par le biais de conversations informelles. Ces conversations seront confidentielles et surviendront aux moments il sera opportun de le faire en fonction de la programmation.

6. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

Toutes les données recueillies seront traitées de façon confidentielle. Les résultats de la recherche seront exposés dans un mémoire et présentés à un comité d'évaluation. Par la suite, ce mémoire sera disponible via les services de la bibliothèque de l'Université du Québec à Chicoutimi. Les résultats de l'étude seront également sujets à être publiés dans des conférences ou dans des articles scientifiques. Les noms de chaque participant de la recherche seront changés afin de préserver la confidentialité des données. Seule la chercheuse et son directeur, qui ont tous deux signé un engagement à la confidentialité, auront accès à l'ensemble des données. Lors de la présentation des résultats de l'étude, seuls les résultats globaux seront précisés et ce, de manière à ce qu'aucun sujet ne puisse être reconnu. Les données recueillies seront conservées à l'UQAC, sous clé. Toutes les données seront détruites sept ans après la publication du rapport de recherche.

Il est à noter que les intervenants du cours qui participeront à la collecte de données auront eux aussi signés un engagement à la confidentialité.

7. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer ou non. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, avant le 1^{er} mars, sans avoir à donner de raisons. Pour ce faire, vous devez faire connaître votre décision à la responsable de l'étude, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. Dans le cas d'un tel retrait, les données recueillies seraient conservées et utilisées, avec l'approbation du participant. Sinon, elles seraient détruites.

**Notes aux étudiants : Soyez assuré que votre participation, votre non-participation ou encore votre retrait au projet de recherche n'influencera d'aucune façon la qualité de votre cours ainsi que votre note.*

8. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité compensatoire n'est accordée aux participants.

9. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relier à votre participation à cette étude, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Claudia Bélanger : (418) 545-5011 (2150) ou claudia.belanger@uqac.ca

Vous pouvez également communiquer avec monsieur Stéphane Aubin, le directeur de la recherche, aux coordonnées suivantes :

Stéphane Aubin : (418) 545-5011 (5424) ou Stéphane Aubin <Stephane_Aubin@uqac.ca

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes : 418-545-5011 poste 2493 ou cer@uqac.ca.

10. CONSENTEMENT

Consentement du participant

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du sujet de recherche

Date

Signature de la personne qui a obtenu le consentement si différent du chercheur responsable du projet de recherche.

J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

Nom et signature de la personne qui obtient le consentement

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie qu'on a expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement, que l'on a répondu aux questions que le sujet de recherche avait à cet égard et qu'on lui a clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

Appendice 6

Déclaration d'honneur



Université du Québec à Chicoutimi

555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec
G7H 2B1

COMITE D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

DÉCLARATION D'HONNEUR

Je, soussigné(e) _____, à titre de _____
pour le projet de recherche _____

m'engage à respecter le caractère confidentiel de toute information nominative à laquelle j'aurai accès dans le cadre du projet de recherche ci-haut mentionné et à ne pas divulguer, reproduire ou utiliser, d'une quelconque manière, cette information autrement que pour les fins pour lesquelles elle m'est communiquée.

Je m'engage également à respecter la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université du Québec à Chicoutimi, l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi que la loi et les règles de l'art en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et ce, tant au niveau de la cueillette d'information confidentielle, de son traitement que de sa diffusion.

J'ai signé à _____, ce ____ jour du mois de _____ de l'an _____.

Nom

Signature

Adresse

Téléphone

Courriel

Témoïn (Nom)

Signature