

ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES COMMERCIALES
AFFILIÉE À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

**Le développement des habiletés de direction
en contexte de travail**

par

Yann Boivin

Sciences de la gestion

Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de maître ès sciences
(M.Sc.)

Décembre 1998
© Yann Boivin, 1998

École des Hautes Études Commerciales
Affiliée à l'Université de Montréal

Ce mémoire intitulé :

« Le développement des habiletés de direction
en contexte de travail »

présenté par :

Yann Boivin

a été évalué par un jury composé
des personnes suivantes :

Mémoire accepté le : _____

SOMMAIRE

Le sujet de ce mémoire est le développement des habiletés de direction en contexte de travail. Nous cherchions particulièrement à identifier les facteurs d'apprentissage qui permettent ce développement. Nous pensions ainsi discerner les éléments les plus susceptibles d'entraîner l'amélioration de la direction des personnes chez un gestionnaire. Nous espérons en tirer certaines leçons pour la formation en habiletés de direction.

C'est le savoir pratique des gestionnaires qui nous intéressait. C'est pourquoi nous avons utilisé l'entretien à réponses libres comme outil de cueillette de données. Ce type d'entretien laisse une grande liberté à l'interviewé tout en restreignant le champ des réponses au sujet de la recherche. Plusieurs auteurs ont montré que les gestionnaires croient développer leurs habiletés de direction davantage au cours de l'exécution de leurs fonctions de direction que grâce aux formations qu'ils ont suivies. Nous avons posé comme hypothèse de base que ces praticiens de la gestion ont raison. Notre revue de la littérature, notre cadre conceptuel et notre canevas d'entrevue en ont été grandement influencés. Nous avons interviewé 12 gestionnaires de différents milieux industriels ou professionnels. De ces entretiens, nous avons retenu 184 citations relatives à l'apprentissage qui ont constitué notre matériel d'analyse. Nous avons d'abord analysé ces citations cas par cas. Ensuite, nous avons procédé à une analyse transversale de ces cas de façon à faire ressortir les éléments répétitifs des citations. Nous avons considéré ces éléments comme les facteurs d'apprentissage que nous cherchions.

L'analyse intercas nous a permis de faire ressortir sept thèmes principaux du discours des gestionnaires. Ces thèmes sont : croyances et attitudes, apprendre des autres, expériences personnelles, analyse, personnalité, formation et autres. Nous avons retenu, à partir d'une analyse plus approfondie de nos données, que les facteurs d'apprentissage les plus déterminants sont l'attitude du gestionnaire dans des situations potentielles d'apprentissage et l'introspection. Nous avons sous-estimé l'importance du contexte dans lequel prennent place les apprentissages. Cette recherche nous a permis d'en voir

l'importance. Le fait de faire des erreurs est ressorti fortement du discours des gestionnaires comme la situation principale leur permettant de développer des habiletés de direction.

Les résultats de notre recherche sur le développement des habiletés de direction viennent confirmer les conclusions des travaux de certains chercheurs en management ou en éducation. Tout comme Kolb, James, Handy et Argyris, nous en sommes venu à la conclusion qu'être capable d'apprendre à apprendre est une habileté fondamentale à acquérir pour tout gestionnaire désireux de développer ses habiletés de direction. En outre, nos propres conclusions ont une implication intéressante puisqu'elles mettent particulièrement l'accent sur certains aspects de l'apprentissage. Ainsi, nous croyons que c'est d'abord une attitude appropriée qui permet un développement efficace des habiletés de direction. Nous croyons aussi qu'il faudrait accorder une place particulière à l'erreur dans la formation. Comme McCall, Lombardo et Morrison le soulignent, les futurs gestionnaires doivent en arriver à considérer toutes les situations qu'ils vivent comme étant susceptibles de leur apporter un apprentissage, en particulier celles où ils ont fait une erreur.

La nature exploratoire de cette recherche a minimisé nos attentes par rapport aux résultats puisque nous n'avions pas pour but la vérification d'une hypothèse. Nous cherchions plutôt à laisser émerger du discours des gestionnaires certains éléments sur l'apprentissage. La meilleure façon de ne pas influencer sur les résultats était de ne pas avoir d'attentes. D'un autre côté, notre revue de la littérature nous a permis de nous faire une idée de ce que nous pourrions trouver. Nos conclusions se rapprochent beaucoup de celles des principaux auteurs que nous avons considérés. Pourtant, l'importance qu'accordent ces auteurs à certains aspects de l'apprentissage en gestion diffère parfois par rapport à nos 12 praticiens de la gestion.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	iii
TABLE DES MATIERES.....	v
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX.....	viii
REMERCIEMENTS.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 - REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	6
1.1 – LES GRANDES THEORIES	6
1.1.1 – <i>Béhaviorisme</i>	9
1.1.2 – <i>Approche sociale cognitive de l'apprentissage</i>	10
1.1.3 – <i>Mentalisme</i>	11
1.1.4 – <i>Psychologie humaniste</i>	12
1.1.5 – <i>Cognitivisme</i>	18
1.1.6 – <i>Traitement de l'information</i>	20
1.1.7 – <i>Quelques relations</i>	22
1.2 – L'APPRENTISSAGE EN GESTION.....	23
1.2.1 – <i>L'apprentissage en contexte réel</i>	24
1.2.2 – <i>Les habiletés d'apprentissage des gestionnaires</i>	29
1.3 – QUELQUES CONCEPTS CLES	30
1.3.1 – <i>Métacognition</i>	30
1.3.2 – <i>Attitudes</i>	31
1.3.3 – <i>La motivation</i>	32
1.3.4 – <i>L'excitation (arousal)</i>	34
1.3.5 – <i>L'anxiété</i>	34
1.3.6 – <i>Feed-back et renforcement</i>	35
1.3.7 – <i>L'observation</i>	35
1.3.8 – <i>Les modèles mentaux</i>	35
1.3.9 – <i>L'introspection</i>	37
1.3.10 – <i>Les stratégies d'apprentissage</i>	37
1.3.11 – <i>Le transfert</i>	38
1.3.12 – <i>La mémoire</i>	39
1.3.13 – <i>L'intelligence</i>	40
1.3.14 – <i>Les styles d'apprentissage</i>	40
1.3.15 – <i>Quelques relations</i>	41
1.4 – CONCLUSION.....	42
CHAPITRE 2 – CADRE CONCEPTUEL	43
CHAPITRE 3 – METHODOLOGIE.....	51

CHAPITRE 4 – PRESENTATION DES EXTRAITS PERTINENTS DES ENTREVUES 57

4.1 – ENTREVUE N° 1 – CAS 1.....	57
4.2 – ENTREVUE N° 2 – CAS 2.....	62
4.3 – ENTREVUE N° 3 – CAS 3 ET 4.....	65
4.4 – ENTREVUE N° 4 – CAS 5 ET 6.....	67
4.5 – ENTREVUE N° 5 – CAS 7.....	71
4.6 – ENTREVUE N° 6 – CAS 8.....	74
4.7 – ENTREVUE N° 7 – CAS 9.....	74
4.8 – ENTREVUE N° 8 – CAS 10.....	78
4.9 – ENTREVUE N° 9 – CAS 11.....	82
4.10 – ENTREVUE N° 10 – CAS 12.....	84

CHAPITRE 5 - ANALYSE INTRACAS.....86

5.1 – CAS 1.....	86
5.1.1 – <i>Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire.....</i>	86
5.1.2 – <i>Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire.....</i>	89
5.1.3 – <i>Autres considérations intéressantes</i>	92
5.2 – CAS 2.....	93
5.2.1 – <i>Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire.....</i>	93
5.2.2 – <i>Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire.....</i>	95
5.2.3 – <i>Autres considérations intéressantes</i>	95
5.3 – CAS 3.....	96
5.3.1 – <i>Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire.....</i>	96
5.3.2 – <i>Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire</i>	97
5.4 – CAS 4.....	97
5.4.1 – <i>Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire.....</i>	97
5.4.2 – <i>Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire</i>	98
5.5 – CAS 5.....	98
5.5.1 – <i>Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire.....</i>	99
5.5.2 – <i>Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire.....</i>	100
5.6 – CAS 6.....	101
5.6.1 – <i>Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire.....</i>	101
5.6.2 – <i>Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire.....</i>	102
5.7 – CAS 7.....	102
5.7.1 – <i>Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire.....</i>	102
5.7.2 – <i>Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire.....</i>	104
5.7.3 – <i>Autres considérations intéressantes</i>	104
5.8 – CAS 8.....	105
5.8.1 – <i>Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire.....</i>	105
5.9 – CAS 9.....	106
5.9.1 – <i>Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire.....</i>	106
5.9.2 – <i>Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire.....</i>	109
5.9.3 – <i>Autres considérations intéressantes</i>	109
5.10 – CAS 10.....	110
5.10.1 – <i>Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire.....</i>	110
5.10.2 – <i>Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire</i>	111
5.10.3 – <i>Autres considérations intéressantes.....</i>	113
5.11 – CAS 11.....	113
5.11.1 – <i>Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire.....</i>	113
5.11.2 – <i>Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire</i>	114

5.12 – CAS 12.....	115
5.12.1 – <i>Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire</i>	115
5.12.2 – <i>Autres considérations intéressantes</i>	117
CHAPITRE 6 – ANALYSE INTERCAS	118
6.1 – LES GRANDES CATEGORIES	119
6.1.1 – <i>Croyances et attitudes</i>	119
6.1.2 – <i>Apprendre des autres</i>	121
6.1.3 – <i>Expériences personnelles</i>	122
6.1.4 – <i>Analyse</i>	123
6.1.5 – <i>Personnalité</i>	125
6.1.6 – <i>Formation</i>	126
6.1.7 – <i>Autres</i>	126
6.2 – LE GESTIONNAIRE COMMETHÉORICIEN DE LA GESTION.....	127
6.3 – VERS UN NOUVEAU MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT DES HABILÉTES DE DIRECTION.....	129
CHAPITRE 7 – CONSÉQUENCES POUR LA FORMATION..... EN HABILÉTES DE DIRECTION.....	134
7.1 – CROYANCES ET ATTITUDES.....	134
7.1.1 – <i>À partir de l'analyse intercas</i>	134
7.1.2 – <i>À partir de l'analyse intracas</i>	135
7.2 – EXPÉRIENCES PERSONNELLES.....	136
7.2.1 – <i>À partir de l'analyse intercas</i>	136
7.2.2 – <i>À partir de l'analyse intracas</i>	138
7.3 – APPRENDRE DES AUTRES.....	139
7.3.1 – <i>À partir de l'analyse intercas</i>	139
7.3.2 – <i>À partir de l'analyse intracas</i>	140
7.4 – ANALYSE.....	141
7.4.1 – <i>À partir de l'analyse intercas</i>	141
7.4.2 – <i>À partir de l'analyse intracas</i>	142
7.5 – PERSONNALITÉ.....	143
7.5.1 – <i>À partir de l'analyse intracas</i>	143
7.6 – FORMATION.....	144
7.6.1 – <i>À partir de l'analyse intercas</i>	144
7.6.2 – <i>À partir de l'analyse intracas</i>	146
7.7 – AUTRES.....	147
7.7.1 – <i>À partir de l'analyse intercas</i>	147
7.7.2 – <i>À partir de l'analyse intracas</i>	147
CONCLUSION.....	149
APPENDICE 1 – EXEMPLES D'HABILÉTES DE DIRECTION.....	157
APPENDICE 2 – CANEVAS D'ENTREVUE.....	158
APPENDICE 3 – THEMES ET CATEGORIES DE L'ANALYSE INTERCAS.....	162
BIBLIOGRAPHIE.....	163

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

FIGURES

Figure 1 – Courants de pensée : ancrage historique et développement	8
Figure 2 – Modèle de l'apprentissage expérientiel (Kolb)	14
Figure 3 – Modèle de l' <i>action learning</i> (Revans).....	14
Figure 4 – Hypothèses sur le développement des habiletés de direction.....	44
Figure 5 – Arbre d'apprentissage en contexte de travail	45
Figure 6 – Modèle théorique.....	47
Figure 7 – Modèle conceptuel	49
Figure 8 – Nouveau modèle théorique.....	131

TABLEAUX

Tableau 1 – Behaviorisme, cognitivisme et humanisme (tableau comparatif)	23
Tableau 2 – Association des facteurs d'apprentissage ou de contexte aux concepts clés de l'apprentissage	130

REMERCIEMENTS

Il me faut, avant tout, remercier ma codirectrice, madame Francine Harel Giasson. Du côté intellectuel autant que du côté personnel, j'ai été comblé. Ma reconnaissance est extrême et les mots me manquent. Je ne crains pourtant pas de lui témoigner ma gratitude à l'aide d'un simple mais sincère « merci », parce qu'encore une fois, je sais qu'elle me comprendra...

Merci à mon codirecteur, monsieur Laurent Lapierre, d'avoir contribué au développement de mes habiletés, particulièrement en m'obligeant à apprendre à écrire. Je crois l'avoir appris à la dure école, mais il me semble que ça ne pouvait en être autrement. Grâce à monsieur Lapierre, j'ai compris le sens du dépassement de soi. C'est le petit « plus » juste au-delà des limites qu'on se connaît.

Merci à mes amis qui, en plus de me supporter, m'ont « souffert ». Merci à Pierre-Benoît Tremblay qui me comprend si bien (évidemment !) Merci à Michel Rioux qui n'a jamais cessé de m'encourager. Merci à Pierre-Anaïs Parent St-Gelais pour sa compréhension et sa bonté. Et un grand merci à Nicolas Brochet et Jean-François Legault pour leur présence morale.

Merci à mon père, Martin Boivin, et à ma mère, Nicole Martel, qui m'ont été d'un grand réconfort malgré la distance qui nous sépare. Et merci aussi à ma sœur Kim Boivin qui est bien obligée de m'aimer.

Merci à mon patron, Yannick Brière, qui m'a donné son support indéfectible. Si le mélange travail-études est dangereux, c'est sûrement grâce à lui que les dégâts ont pu être limités !

Merci aux gestionnaires qui ont bien voulu m'accorder une partie de leur précieux temps et partager avec moi leurs tout aussi précieuses expériences.

Merci aux professeurs Alain Rondeau et Guy Archambault qui m'ont beaucoup appris sur les habiletés de direction et qui demeureront pour moi une source d'inspiration.

Merci à mesdames Veronika Kisfalvi et Patricia Pitcher, membres du jury d'évaluation de ce mémoire, pour leurs commentaires judicieux.

Demain, sûrement, cette expérience sera belle. Aujourd'hui, alors que la fin approche et que je n'y crois pas encore, je me rappelle les moments si nombreux de découragement et d'épuisement. Je remercie toutes les personnes que j'aime et qui m'aiment pour leur support salutaire. Je réserve un merci tout spécial à la Vie pour toute la force qu'elle m'a donnée et pour toutes les joies qu'elle m'a apportées. Ces moments heureux m'ont permis de ne jamais perdre de vue la petite lumière, si loin là-bas, tout au bout du tunnel. Il ne me manquera plus désormais que l'Amour.

INTRODUCTION

Les recherches sur le développement professionnel en gestion tendent à démontrer que les gestionnaires ont l'impression d'avoir davantage appris en contexte de travail qu'en contexte de formation scolaire ou professionnelle. En moyenne, ceux-ci estiment l'apport de la formation à leurs apprentissages à moins de 20 %. Par ailleurs, les résultats des recherches de McCall *et al.* (1988) montrent que les gestionnaires ayant réussi professionnellement ont développé plus d'habiletés de gestion, et plus rapidement, que leurs collègues. Parmi ces habiletés de gestion, nous nous intéressons tout particulièrement aux habiletés de direction. Pour définir le terme « habiletés de direction », nous nous basons sur la définition d'« habiletés » que donne Thiébaud (1995).

Les habiletés s'apparentent davantage à des savoir-faire et incluent particulièrement des capacités de mise en œuvre pratique et de collaboration interpersonnelle. Elles concernent :

- *les habiletés de communication (écoute, expression, persuasion, concertation),*
- *l'exercice de l'influence (intérêt et capacité à utiliser diverses sources de pouvoir, notamment « informelles »),*
- *la gestion des conflits (négociation, médiation),*
- *le travail en groupe (formation et animation d'équipes, développement et utilisation de réseaux de relations),*
- *la « direction » des personnes (clarification des attentes et rétributions, délégation, stimulation, « coaching »).*

Pour Harel Giasson, les habiletés de direction à posséder peuvent être vues comme des arts à maîtriser (voir appendice 1). Ces arts sont de bons exemples de ce que nous considérons comme des habiletés de direction.

Si certains gestionnaires réussissent mieux professionnellement que d'autres, c'est peut-être en partie parce qu'ils ne développent pas tous leurs habiletés de direction de la même façon. Certains facteurs influent probablement sur la qualité du développement de ces habiletés. Compte tenu de ce qui précède, voici notre question de recherche :

Quels sont les facteurs qui favorisent le développement d'habiletés de direction chez les gestionnaires en contexte de travail ?

Pour y répondre, nous avons demandé à des praticiens de la gestion comment ils avaient développé leurs habiletés de direction. C'est directement et presque uniquement d'eux qu'émerge le savoir puisque nous nous basons sur leur discours et non sur l'observation de leurs actions.

Nous croyons que la connaissance des facteurs d'apprentissage importants est susceptible d'amener un questionnement sur les pratiques d'enseignement en habiletés de direction. C'est pourquoi nous aimerions aussi trouver réponse à la question qui suit : comment améliorer la formation en habiletés de direction si nous tenons compte du fait que la majeure partie des apprentissages se fait en contexte de travail ? Une réponse valable à cette question justifierait à elle seule le bien-fondé de ce mémoire.

Nous avons interviewé une douzaine de gestionnaires afin de comprendre comment ils développent leurs habiletés de direction. Plus particulièrement, nous avons cherché à répertorier les facteurs qui influent sur ce développement. Autant que possible, nous nous sommes laissé guider directement, dans nos analyses, par le matériel amassé. Plutôt que d'en faire un classement dans des catégories préétablies, nous avons donné à ce matériel un ordonnancement spontané. C'est du savoir et du jugement de ces praticiens que nous voulons qu'émane la connaissance. De cette façon, nous n'avons pas vérifié la présence de facteurs d'apprentissage spécifiques mais nous les avons plutôt laissé émerger du discours des gestionnaires.

Nous nous attendions à être en mesure de répertorier certains facteurs favorisant le développement des habiletés de direction, mais aussi à relativiser leur importance. De plus, nous présumions que les gestionnaires interviewés étaient susceptibles d'amener à notre réflexion des idées nouvelles et pertinentes à l'apprentissage, mais auxquelles personne ne s'est encore intéressé. Ces idées pourraient alors faire l'objet de recherches ultérieures en habiletés de direction.

Ce rapport de recherche comporte sept chapitres, soit : une revue de la littérature, notre cadre conceptuel, notre méthodologie, la présentation de notre matériel d'analyse, une analyse intracas, une analyse intercas et une réflexion sur les conséquences de nos résultats pour la formation en habiletés de direction. En appendice se retrouvent une énumération d'exemples de ce que nous entendons par habiletés de direction, notre canevas d'entrevue ainsi que les thèmes et catégories de l'analyse intercas.

Notre revue de la littérature est divisée en trois parties principales puisque nous avons autant d'objectifs précis. Nous voulions d'abord nous donner une perspective plus historique et générale de l'apprentissage. Dans un deuxième temps, nous avons voulu approfondir notre connaissance de l'apprentissage mais dans le contexte précis de la gestion. Enfin, nous croyions que la compréhension de certains concepts importants de l'apprentissage nous serait d'une aide particulière. Elle pourrait en effet nous aider à mieux saisir les processus de développement d'habiletés de direction derrière les histoires d'expériences vécues des gestionnaires. C'est pourquoi nous avons relevé 15 concepts clés en apprentissage que nous approfondissons dans la dernière partie de notre revue de la littérature.

Comme notre recherche est exploratoire, notre cadre conceptuel nous a servi principalement à établir notre conception théorique de l'apprentissage. Ainsi, avec ce cadre en tête, il nous était plus facile de traiter l'information que nous avons laissé émerger du discours des gestionnaires. Notre revue de la littérature nous a beaucoup aidé pour la construction de notre modèle théorique, en particulier les deux dernières parties de cette revue. Notre expérience personnelle de deux années à titre de stagiaire en habiletés de direction à l'École des HEC ainsi que plusieurs discussions avec des professeurs d'habiletés de direction ont certainement aussi influé sur ce modèle.

L'outil de cueillette de données que nous avons utilisé est l'entretien à réponses libres, qui nous permettait d'influencer assez peu les réponses des gestionnaires interviewés tout en faisant parler ceux-ci sur un sujet assez précis. Pour mener ces entrevues, nous

avons monté un canevas d'entretien, sans nous obliger toutefois à le suivre à la lettre. Celui-ci servait principalement à nous remémorer toutes les informations que nous étions tenu de recueillir pour les fins de la recherche. Notre cadre conceptuel a évidemment joué un rôle certain dans la construction de ce canevas d'entretien. Il a été particulièrement utile dans la partie facultative du canevas que nous prévoyions utiliser dans les cas où le gestionnaire serait peu loquace.

Le quatrième chapitre présente les extraits pertinents des entrevues réalisées auprès de 12 gestionnaires. Les extraits y sont présentés cas par cas et regroupés à l'intérieur de chaque cas en différentes catégories telles que « l'école de la vie », « conscience de soi », « comment on s'améliore ? », « la formation » ou encore « les études ». Chacun des titres de ces catégories provient directement des citations qu'elles contiennent. Ces citations constituent notre matériel d'analyse.

Nous avons procédé à deux types d'analyse de notre matériel. D'abord dans l'analyse intracas, nous avons étudié chaque cas individuellement. Ensuite dans l'analyse intercas, nous avons comparé les cas entre eux de façon à y retracer les répétitions. Pour chacune des analyses, nous avons fait la distinction entre notre interprétation des expériences et croyances racontées par les gestionnaires et la théorisation de leur apprentissage par ceux-ci. En conclusion de notre analyse intercas, nous avons révisé notre modèle théorique du développement des habiletés de direction à la lumière des apprentissages faits grâce à cette analyse.

Nous présentons dans le septième chapitre nos réflexions relatives aux résultats que nous avons obtenus. Elles portent sur certaines conséquences pour la formation en habiletés de direction. Ces réflexions sont regroupées d'abord sous les thèmes qui ont émergé de l'analyse intercas, et ensuite selon qu'elles portent sur des points de l'analyse intracas ou de l'analyse intercas.

Enfin, nous reprenons en conclusion les points que nous croyons les plus importants à retenir. Ces points proviennent principalement de l'analyse intercas. Nous y traitons de plus

des limites de notre recherche, mais aussi des questions qu'elle nous amène à nous poser sur le thème du développement des habiletés de direction.

CHAPITRE 1 - REVUE DE LA LITTÉRATURE

À l'heure actuelle, que savons-nous du développement des habiletés de direction chez les gestionnaires ? C'est ce à quoi nous nous intéressons dans ce chapitre. Nous commençons par un survol des principales théories de l'apprentissage puisque le développement d'une habileté, dans le sens où nous l'entendons, est le fruit d'un apprentissage. Nous voyons aussi quelques théories moins connues mais non moins pertinentes dans le cadre de notre sujet.

Dans un deuxième temps, nous traitons de l'apprentissage chez les gestionnaires. D'abord, nous approfondissons le concept de contexte qui est directement relié à notre question de recherche. Nous y voyons plus particulièrement l'apprentissage en contexte de travail. Ensuite, nous faisons ressortir certaines habiletés d'apprentissage décelées chez des gestionnaires performants.

Enfin, nous croyons que certains concepts particuliers en apprentissage peuvent jouer un rôle important dans notre compréhension du développement des habiletés de direction des personnes. La dernière partie de ce chapitre est consacrée à l'approfondissement de notre connaissance de ces concepts clés.

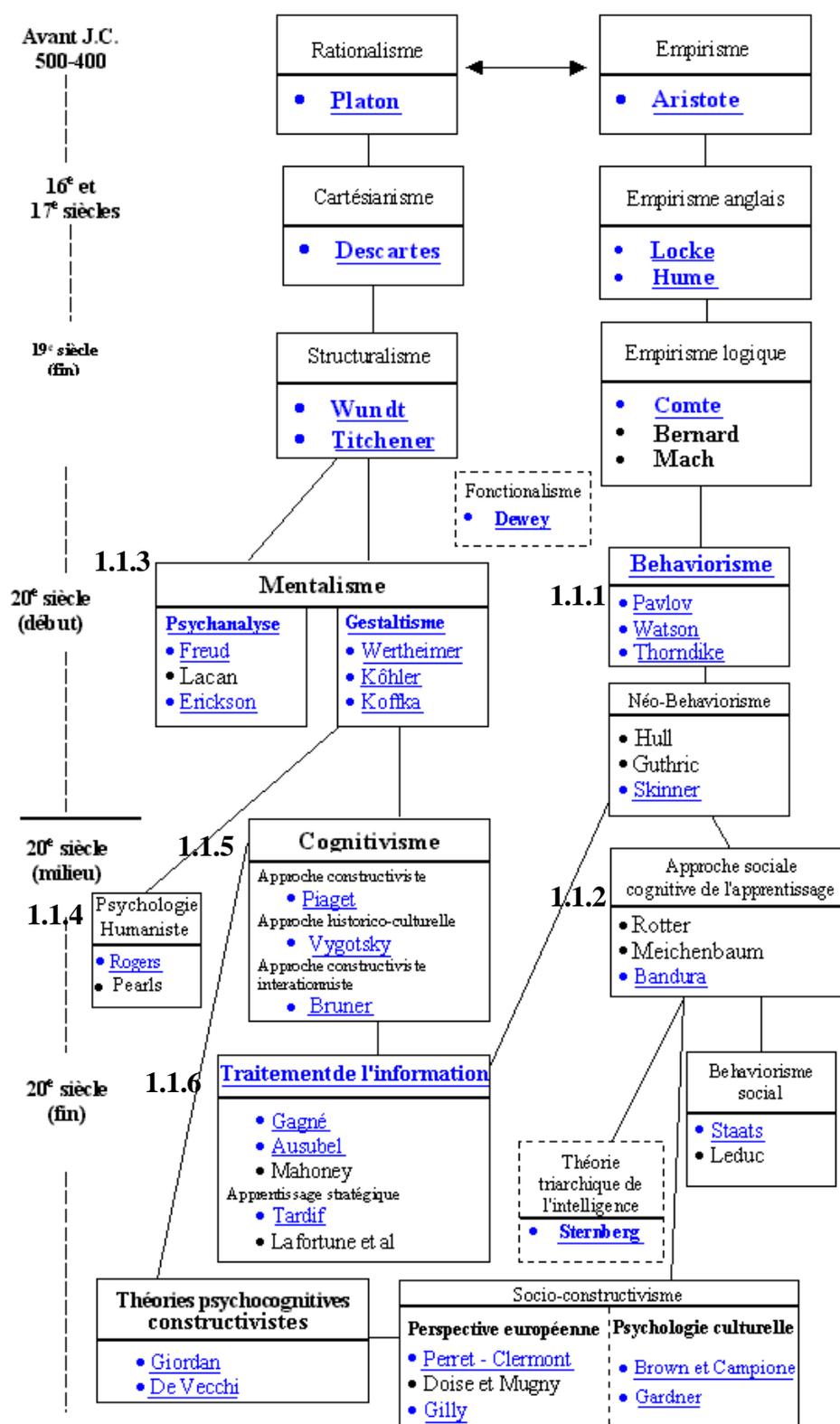
1.1 – Les grandes théories

Cranton (1994) nous présente l'évolution des théories de l'apprentissage. Selon lui, les behavioristes des années 1950 (par exemple Thorndike) voyaient l'apprentissage comme un changement de comportement qui se produit quand l'organisme répond à une stimulation de l'environnement. Les humanistes des années 1960 (ex. : Rogers) voyaient l'apprentissage comme un développement personnel résultant de l'interaction avec les autres ou comme une amélioration non directive de la conscience de soi. Les psychologues « cognitifs » des années 1970 (ex. : Piaget, Bruner) décrivaient l'apprentissage comme un

changement à l'intérieur de la mémoire et comme un produit des mécanismes individuels de traitement de l'information. L'apprentissage a été décrit tantôt comme un changement dans les attitudes ou dans les habiletés, tantôt comme un processus de construction de significations ou d'interprétation de la réalité.

Pour sa part, Minier (1998) brosse un portrait (voir figure 1) des liens qui unissent les différentes théories majeures de l'apprentissage en adaptant la figure de Forget, Otis et Leduc (1988, p. 12). La figure de Minier a guidé la structuration de cette partie de la revue de la littérature.

Figure 1 - Courants de pensée :
ancrage historique et développement



1.1.1 – Béhaviorisme

1.1.1.1 – Le connectionnisme (Thorndike)

La théorie du connectionnisme de Thorndike (1932) représente très bien la notion de stimulus-réponse (S-R) de la psychologie béhavioriste : l'apprentissage est le résultat des associations formées entre les stimuli et les réponses. Le cœur de la théorie S-R est le concept d'essais et erreurs dans lequel certaines réponses en viennent à dominer les autres à cause des récompenses. La théorie de Thorndike présente trois lois : (1) la loi des effets où le renforcement du comportement dans une situation par une récompense amène une habitude de comportement dans cette situation ; (2) la loi *of readiness* où une série de réponses peuvent être enchaînées entre elles pour satisfaire un but ; (3) la loi de l'exercice où les connections se renforcent avec la pratique et s'affaiblissent quand la pratique est discontinuée. La théorie du connectionnisme suggère que le transfert d'apprentissage dépend de la présence d'éléments identiques dans les situations originales et nouvelles, donc que le transfert est toujours spécifique et jamais général. Pour Thorndike, l'intelligence serait fonction du nombre de connections apprises.

1.1.1.2 – *Operant conditioning* (Skinner)

Pour Skinner (1953), le changement dans un comportement est une réponse à un stimulus se produisant dans l'environnement d'un individu. Lorsqu'il y a renforcement d'une certaine configuration stimulus-réponse, l'individu est conditionné à répondre. L'originalité de l'approche béhavioriste de Skinner est que pour celui-ci, un organisme peut émettre lui-même une réponse plutôt que celle-ci ne soit que le résultat d'une forme externe de stimulus.

1.1.1.3 – La théorie de la prise d’information¹ (Gibson)

La théorie de la prise d’information de Gibson (1966) suggère que les perceptions dépendent entièrement de l’information dans le « champ de stimuli » plutôt que de sensations qui sont influencées par le système cognitif. Toute perception est produite en référence à la position du corps et à ses fonctions. La conscience de l’environnement provient de la façon dont il réagit à nos mouvements.

1.1.2 – Approche sociale cognitive de l’apprentissage

1.1.2.1 – La théorie de l’apprentissage social (Bandura)

La théorie de l’apprentissage social de Bandura (1977) souligne l’importance de l’observation et de la composition de modèles des comportements, attitudes et réactions émotionnelles des autres. Les influences environnementales, cognitives et comportementales interagissent de façon continue, ce qui expliquerait les comportements humains. Les composants qui sous-tendent l’apprentissage par l’observation sont l’attention, la rétention, la reproduction motrice et la motivation. En raison de l’importance de facteurs comme l’attention, la motivation et la mémoire, la théorie de l’apprentissage social est un peu au carrefour des schèmes cognitif et comportemental.

¹ *Information Pickup Theory*

1.1.3 – Mentalisme

1.1.3.1 – Les théories de l'inconscient

Selon Kidd (1973), les concepts de base de Freud ont une application directe sur l'apprentissage. Par exemple, le principe de plaisir, la peur, la fixation ou l'anxiété peuvent agir comme incitatif ou inhibiteur de développement. Un apport important de la psychanalyse à la rationalité d'un individu est la connaissance de soi, qui peut être une aide très utile au développement personnel.

Bion (1982), qui a étudié le phénomène des groupes, a postulé que dans un groupe, l'activité d'apprentissage est toujours influencée à un certain degré par un enjeu émotionnel. Pour comprendre les comportements dans un groupe, il faut être conscient de l'interaction entre la tâche et les émotions ou sentiments.

L'étude des histoires de vie des leaders est utilisée dans la recherche en habiletés de direction. Certains chercheurs remontent jusqu'à la petite enfance pour découvrir les indices des faits qui ont déterminé les traits de personnalité ou les habiletés interpersonnelles chez les leaders. Nous en déduisons ainsi que l'évolution personnelle du gestionnaire serait continue. Bouchikhi (1991) indique d'ailleurs que les processus d'apprentissage sont ouverts, donc qu'on ne peut leur reconnaître un début ni une fin.

1.1.3.2 – La théorie gestaltiste (Wertheimer)

Wertheimer fut l'un des principaux partisans de la théorie gestaltiste avec Köhler et Koffka. Cette théorie sous-tend des processus cognitifs extrêmement ordonnés dans la structuration des idées. L'idée principale est le groupement, donc que les caractéristiques des stimuli nous poussent à structurer ou interpréter un champ visuel ou un problème d'une certaine façon. Les quatre facteurs principaux sont la proximité des éléments, leur similarité, le niveau de fermeture de leurs positions et la simplicité de la figure engendrée par leurs positions réciproques.

Pour Wertheimer (1959), l'essence d'un comportement à succès en vue de résoudre un problème est d'être capable de voir par-dessus la structure du problème, de développer une vue structurelle profonde de la situation et d'impliquer les changements dans une signification fonctionnelle. Deux directions sont invoquées : avoir une image consistante et entière, et voir ce que la structure d'ensemble requiert comme parties. L'apprenant devrait être encouragé à découvrir la nature sous-jacente du sujet ou du problème. Les incongruités sont ici d'importants stimuli à l'apprentissage.

1.1.4 – Psychologie humaniste

1.1.4.1 – L'apprentissage expérientiel (Rogers)

Rogers (1969) distingue deux types d'apprentissages : cognitif (dénué de sens) et expérientiel (significatif). L'apprentissage cognitif réfère aux connaissances « scolaires » comme le vocabulaire et les tables de multiplication, alors que l'apprentissage expérientiel concerne les besoins et les désirs de l'apprenant. De cet apprentissage résultent une croissance et un changement personnels. Il est facilité quand les apprenants participent entièrement à l'élaboration du processus d'apprentissage et contrôlent sa nature et sa direction ; quand il est basé directement sur la confrontation avec des problèmes pratiques, sociaux, personnels ou de recherche ; et quand l'auto-évaluation est le principal moyen de mesurer les progrès ou le succès.

LES THÉORIES À RAPPROCHER (I – APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE)

L'idée de l'apprentissage par l'expérience n'est pas nouvelle. Sophocle aurait mentionné que l'apprentissage s'effectue en posant le geste : la certitude n'existerait que dans la pratique. (Chickering, 1977.) Pour Chickering plus précisément, tout apprentissage trouve sa source dans l'expérience.

L'expression « apprentissage par l'expérience » (McCall, Lombardo et Morrison) a différentes appellations plus ou moins comparables : apprentissage expérientiel (Kolb), apprentissage-action (*action learning* – Revans), auto-apprentissage, apprentissage naturel et apprentissage accidentel (Mumford).

Nous donnerons ici au terme « expérience » la définition que propose Massarik (1984) :

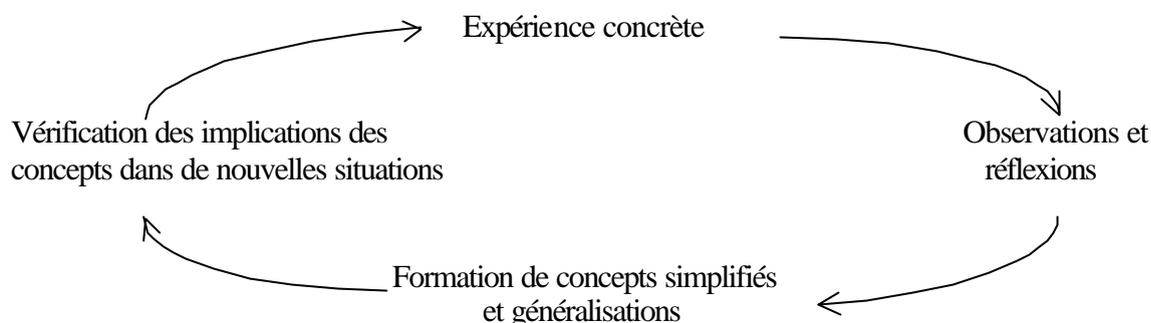
(1) Ce qui se produit maintenant et ce que l'on vit dans le présent ; (2) ce qui est ou a été vécu à un moment donné et sur lequel on peut réfléchir et vraisemblablement en tirer quelque chose.

Quatre auteurs sont particulièrement importants dans l'étude de l'apprentissage par l'expérience. Ceux-ci sont d'ailleurs cités dans presque toutes les revues de la littérature ou chapitres – vues d'ensemble portant sur la question de l'apprentissage des gestionnaires. Il s'agit de Kolb, Revans, Mumford et Akin.

1.1.4.2 – Kolb

Au niveau théorique, ce sont surtout Kolb *et al.* (1971) qui ont étudié l'apprentissage « naturel », en s'intéressant surtout aux styles d'apprentissage. Kolb (1973) propose une dynamique d'apprentissage qui met en relief la façon dont on aborde une expérience et dont on traite l'information recueillie. Le processus d'apprentissage s'effectuerait suivant un cycle continu où l'expérience donne lieu au développement de concepts qui seront ensuite utiles aux expériences futures :

Figure 2 – Apprentissage expérientiel (Kolb, 1973)

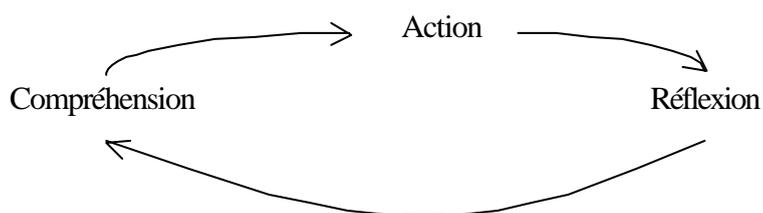


À partir de ce modèle, Kolb nous montre que pour être efficace, l'apprenant doit posséder quatre différentes sortes d'habiletés : d'expérience concrète, d'observation réflexive, de conceptualisation simplifiante et d'expérimentation active. Le processus d'apprentissage ne s'effectue pas sans heurts. Kolb affirme que le processus est essentiellement basé sur la résolution de choix conflictuels entre des habiletés opposées : actif (extension) par opposition à passif (intention), concret (appréhension) par opposition à abstrait (compréhension).

1.1.4.3 – *Action learning* (Revans)

Le concept d'*action learning* de Revans (1980) sous-tend que l'apprentissage est issu de l'action et que celle-ci doit s'accompagner d'une responsabilité quant à la conséquence. L'apprentissage par l'expérience est plus que le simple vécu de l'expérience. Comme pour Kolb (1973), il est un cycle continu, mais en trois étapes :

Figure 3 – Modèle de l'*action learning* (Revans, 1980)



L'individu part de ce qu'il connaît, évalue la situation actuelle par rapport à ce cadre de référence, agit, réfléchit sur les résultats obtenus, les compare aux résultats espérés, vérifie ou rejette son hypothèse de départ et, enfin, comprend mieux cette hypothèse. Les éléments clés sont ici l'implication dans l'apprentissage, l'interaction sociale, les plans d'action et l'évaluation des résultats des actions.

1.1.4.4 – Mumford

De l'avis de Mumford (1991), l'apprentissage par l'expérience devrait se traduire par la gestion des occasions d'apprentissage en milieu de travail. Il peut être issu tant d'un contexte de développement formel qu'informel. Le modèle de Mumford met en évidence trois types de développements recherchés : apprentissage accidentel lié à la tâche, apprentissage opportuniste lié à la tâche, et apprentissage formel et planifié distinct de la tâche. Tout comme Kolb (1973), il fait référence aux incidents tant de la vie que de la carrière. En outre, l'incident en soi peut susciter les questions nécessaires à la mise en branle de l'apprentissage.

1.1.4.5 – Akin

Selon Akin (1987), l'apprentissage est issu du besoin de connaître et de la connaissance de soi qui, à leur tour, aboutissent sur une action spécifique. Le processus est cyclique. L'apprentissage se produit uniquement lorsque la théorie se concrétise dans la pratique.

LES THÉORIES À RAPPROCHER (II – L'APPRENTISSAGE ADULTE)

Knowles (1984) et Guindon (1992) traitent plus particulièrement de l'apprentissage adulte. Si nous les présentons ici, c'est que leurs présupposés se rapprochent beaucoup des facteurs qui facilitent l'apprentissage selon Rogers.

1.1.4.6 – Knowles

Le modèle andragogique – éducation de l'adulte – de Knowles (1984) est basé sur plusieurs présupposés qui le différencient du modèle pédagogique :

1. Le besoin de savoir. Les adultes veulent savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre cet apprentissage.
2. Le *self-concept* de l'apprenant. Les adultes se perçoivent comme responsables de leurs propres décisions, de leur propre vie. Ils ont alors besoin d'être impliqués dans la planification et l'évaluation de leur apprentissage.
3. Le rôle de l'expérience des apprenants. Les adultes arrivent dans leurs activités d'apprentissage munis d'un grand volume d'expériences de qualité variée qui devraient en fournir les bases, ceci incluant les erreurs commises antérieurement.
4. Être prêt à apprendre. Les adultes sont prêts à apprendre les choses qu'ils ont besoin de savoir et sont capables de faire en sorte de s'en sortir efficacement avec les situations réelles de leur vie.
5. L'orientation vers l'apprentissage. Contrairement aux enfants qui centrent leur apprentissage sur le sujet, les adultes l'orientent sur la vie, la tâche ou le problème. Ils sont plus centrés sur le problème qu'orientés vers le contenu.
6. La motivation. Bien que les adultes soient sensibles à quelques facteurs de motivation externes (promotions, meilleurs salaires, etc.), les facteurs de motivation les plus puissants sont les pressions internes (estime de soi, qualité de vie, etc.). C'est ce qui fait qu'ils sont plus intéressés par les sujets qui ont un lien pertinent avec leur travail ou leur vie personnelle.

1.1.4.7 – Guindon

Guindon (1992) retrace huit facteurs déterminants de l'apprentissage. Ces facteurs, pris un à un, sont appuyés par différents auteurs :

- 1) Le processus d'apprentissage n'est pas instantané.
-Il se concrétise avec le temps. D'un angle psychologique, il respecte les six étapes suivantes : stimulus, attention, perception, codification, acquisition, emmagasinage. (Verner et Davison, 1971.)
- 2) La motivation est importante.
-Pour pouvoir apprendre, l'adulte doit vouloir apprendre. (Randall, 1978.)
- 3) Outre la motivation, deux caractéristiques personnelles influencent l'apprentissage : la capacité de concentration et la prédisposition. (Verner et Davison, 1971.)
- 4) La capacité de concentration et la prédisposition sont influencées par le stress, les capacités intellectuelles et les limites que s'impose lui-même un individu. (Warnat, 1981.)
- 5) L'environnement est un facteur non négligeable dans le processus d'apprentissage. Le non-formel serait préférable au formel. (Cawley *et al.*, 1976.)
- 6) Le processus d'apprentissage de l'adulte est plus efficient lorsque l'on fait référence à l'expérience de l'apprenant.
-Cependant, selon Merriam et Caffarella (1991), les changements cognitifs relatifs aux expériences de vie ont plus d'incidence sur les jugements, les attitudes et les croyances que sur les habiletés ou l'information.
-Pour l'apprendre, l'activité ou l'expérience doit signifier quelque chose. (Lambert, 1984.)
- 7) L'adulte apprend bien en appliquant ce qu'il apprend. (Randall, 1978.)
- 8) Tous les adultes n'ont pas le même style d'apprentissage. Les travaux de Kolb renseignent sur cet aspect de l'apprentissage adulte. (Poppenhagen *et al.*, 1981.)

Parce que ce sont ceux qui reviennent le plus souvent dans la littérature, les points que nous retiendrons sont la motivation, le contexte et la référence à l'expérience de l'apprenant.

Certains liens peuvent être faits entre les différents facteurs que nous venons de mentionner. Par exemple, la prédisposition et le style d'apprentissage ont probablement une influence l'un sur l'autre, ainsi que les capacités intellectuelles qui font peut-être varier l'importance des deux premiers. Par ailleurs, la concentration est probablement liée à la motivation.

1.1.5 – Cognitivism

1.1.5.1 – L'épistémologie génétique (Piaget)

Selon Piaget (1974), l'apprentissage est le résultat de la maturation du milieu ambiant – tant physique que social – et de l'équilibre, facteur qui joue un rôle de coordination entre l'individu, son expérience, ses actions et l'environnement dans lequel il évolue. L'acquisition d'une connaissance nouvelle est un processus d'adaptation où les structures cognitives changent en incorporant un élément de l'environnement à un schème déjà existant (assimilation), lequel sera ainsi modifié (accommodation). Piaget insiste sur le fait qu'il n'y a accommodation qu'à la suite d'une assimilation ou d'une tentative d'assimilation. Autrement dit, les conduites cognitives ont leur source dans le sujet lui-même qui agit sur le milieu pour le transformer tout autant qu'il réagit à ses incitations. Il n'y a pas, pour Piaget, d'association purement mécanique et en quelque sorte subie passivement par le sujet, mais toujours, d'une manière ou d'une autre, transformation du stimulus par le sujet qui l'assimile à ses schèmes antérieurs. Donc, apprendre une nouvelle chose, c'est d'abord l'assimiler (comprendre) à une connaissance antérieure et, pour qu'il y ait acquisition, il faut qu'il y ait modification de cette connaissance antérieure. Ainsi, l'intelligence est façonnée par l'expérience. L'intelligence serait la résultante de l'interaction entre l'individu et son environnement. Le développement cognitif consisterait donc en un effort constant d'adaptation à l'environnement, ce qui nous permet de rapprocher la théorie de Piaget des perspectives constructivistes de l'apprentissage.

1.1.5.2 – La théorie constructiviste (Bruner)

Pour Bruner (1966), l'apprentissage est un processus actif dans lequel l'apprenant construit de nouveaux concepts ou idées en se basant sur ses connaissances courantes ou passées. L'apprenant sélectionne et transforme l'information, construit des hypothèses et prend des décisions, tout cela en fonction de sa structure cognitive. Cette structure cognitive (les schèmes et modèles mentaux) fournit le sens et l'organisation des expériences et permet ainsi à l'individu d'aller plus loin que l'information donnée. Pour Bruner, le processus d'apprentissage devrait toujours tenir compte de quatre aspects majeurs : la prédisposition envers l'apprentissage, les façons dont la connaissance est structurée par l'apprenant, les séquences les plus efficaces dans lesquelles présenter le matériel, et la nature et le rythme des récompenses et des punitions.

LES THÉORIES À RAPPROCHER

1.1.5.3 – *Sign learning* (Tolman)

Le *sign learning* de Tolman (1932) aurait déjà été nommé « comportement délibéré ». Nous considérons par contre que le seul fait que l'apprentissage puisse être délibéré pour Tolman place cette théorie plutôt chez les cognitivistes. Pour les behavioristes, l'apprentissage ne peut en aucune façon être délibéré puisque lui-même et ses causes se doivent d'être observables.

Pour Tolman, un « organisme » apprend en se laissant guider par des « signes » vers un but. L'apprentissage est donc acquis à travers un comportement significatif. Tolman propose quelques types d'apprentissages qui dépendent tous d'un comportement orienté vers un but et transporté par les attentes, les perceptions, les représentations et autres variables internes et environnementales. Un nouveau stimulus (*sign*) devient associé avec n'importe quel stimulus significatif (*signifiant*) à travers des séries de pairages. Plus spécifiquement, l'apprentissage est toujours délibéré et dirigé vers un but et il implique

souvent l'utilisation de facteurs de l'environnement pour atteindre ce but, et les organismes vont sélectionner le chemin le plus simple et le plus court pour atteindre le but.

1.1.6 – Traitement de l'information

1.1.6.1 – Les conditions d'apprentissage ou le traitement de l'information (Gagné)

D'après Gagné (1985), il y a plusieurs types ou niveaux d'apprentissage. La signification de ces classifications est que chaque type requiert différents types d'instructions. Il y aurait cinq catégories majeures d'apprentissages : l'information verbale, les habiletés intellectuelles, les stratégies cognitives, les habiletés motrices (point qu'on peut rapprocher de la reproduction moteur de Bandura) et les attitudes. Différentes conditions internes et externes sont nécessaires pour chaque type d'apprentissage. Les événements d'apprentissage opèrent sur l'apprenant de façon à constituer les conditions d'apprentissage.

Gagné souligne neuf événements d'apprentissage et leur processus cognitif correspondant :

1. Retenir l'attention (réception) ;
2. Informer l'apprenant de l'objectif (attente) ;
3. Stimuler le rappel des apprentissages antérieurs (récupération) ;
4. Offrir le stimulus (perception sélective) ;
5. Fournir une supervision d'apprentissage (codage sémantique) ;
6. Obtenir de la performance (réponse) ;
7. Fournir du *feed-back* (renforcement) ;
8. Évaluer la performance (récupération) ;
9. Augmenter la rétention et le transfert (généralisation).

LES THÉORIES À RAPPROCHER

1.1.6.2 – Villeneuve

Louise Villeneuve (1991) propose un modèle postulant que la personne qui apprend est la seule qui peut savoir ce qui se passe en elle. Elle est la seule à pouvoir acheminer ses expériences vers un dégagement des significations. L'intervenant peut uniquement faciliter, encourager et stimuler le cheminement interne de la personne qui apprend en l'aidant à faire le lien entre le vécu et les éléments théoriques. Villeneuve dit en arriver à ces conclusions en se basant sur les théories de Piaget, Gagné, Steinaker et Bell, Gendlin, et Gameau et Larivey, qu'elle résume comme ceci : « [ils] considèrent que dans tout apprentissage, l'être humain doit être totalement engagé, que les aspects cognitifs, affectifs et psychomoteurs du comportement sont indissociables et que les résultats du processus permettent à la personne d'être davantage en possession d'elle-même par une appropriation accrue de ses expériences, de ses connaissances et de ses choix ».

1.1.6.3 – Pensée latérale (DeBono)

Tout comme Gagné, DeBono (1968) croit que différents problèmes requièrent différentes perspectives pour être résolus avec succès. Quatre facteurs critiques sont associés à la pensée latérale : la reconnaissance de l'idée dominante qui polarise la perception du problème, la recherche de différentes façons de voir le problème, le relâchement du contrôle rigide de la pensée et l'utilisation de la chance pour générer d'autres idées.

1.1.7 – Quelques relations

Les liens entre les différentes théories sont assez bien explicités dans la figure de Minier. Il est à noter que d'après celle-ci, le traitement de l'information de Gagné prend racine dans le cognitivisme et dans le béhaviorisme. Pour Gagné, si les schèmes antérieurs sont importants, le concept de renforcement l'est tout autant.

Mis à part Thorndike, Skinner et Bandura (béhavioristes), les théoriciens de l'apprentissage semblent accorder une grande importance aux processus cognitifs. Nous verrons dans la partie suivante qu'il en est de même pour la plupart des auteurs ayant travaillé sur l'apprentissage en contexte réel, même si le concept d'expérience, d'importance capitale ici, semble plutôt référer au béhaviorisme.

Huitt (1998) brosse un tableau comparatif du béhaviorisme et des approches cognitive et humaniste, qui semblent les principales voies de compréhension de l'apprentissage. Ce tableau aide à mettre en relation l'ensemble des théories majeures de l'apprentissage, et ce même si sa vision semble plus simpliste que celle de Minier.

**Tableau 1 – Behaviorisme, cognitivisme et humanisme
(tableau comparatif)**

Approche	Béavioriste	Cognitive	Humaniste
Concepts de base	<ul style="list-style-type: none"> • Comportement observable • Connections, stimulus-réponse 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportement mental • Connaissances • Intelligence • Pensée critique 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Affects</i> / valeurs • Conscience de soi / estime de soi • Buts / besoins
Postulat	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage est le résultat des forces de l'environnement 	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage est le résultat de processus / opérations mentaux 	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage est le résultat des <i>affects</i> / émotions et de l'orientation vers un but
Théoriciens majeurs	<ul style="list-style-type: none"> • Thorndike • Pavlov • Watson • Skinner • Bandura 	<ul style="list-style-type: none"> • Gagné • Bloom • Piaget • Bruner • Mayer 	<ul style="list-style-type: none"> • Rogers • Maslow • Combs • Ziglar • Purkey
Principes	<ul style="list-style-type: none"> • Pairage temps / endroit • Bases biologiques du comportement • Conséquences • Modélisation 	<ul style="list-style-type: none"> • La mémoire est limitée • Les changements en complexité • Les changements <i>over time</i> • Une bonne pensée demande des standards 	<ul style="list-style-type: none"> • Unicité individuelle • Auto-détermination • Les rêves et les buts sont vitaux pour le succès

1.2 – L'apprentissage en gestion

Les chercheurs en gestion se sont beaucoup intéressés au contexte dans lequel les gestionnaires apprennent. Cette deuxième partie de la revue de la littérature porte sur les situations dans lesquelles les gestionnaires apprennent, mais surtout dans lesquelles ils apprennent davantage. Par ailleurs, certains ont tenté de trouver quelles habiletés pouvaient aider à mieux apprendre en contexte réel, ceci en effectuant leurs recherches auprès de gestionnaires jugés performants.

LE CONTEXTE

En plus des dispositions individuelles liées à l'identité, aux valeurs, aux expériences et aux besoins particuliers de l'individu, le processus d'apprentissage individuel serait affecté par le contexte particulier (Louis, 1977). Ces variables de contexte sous-entendent aussi les pressions externes, les relations de pouvoir, les enjeux et les relations interpersonnelles (Lewicki et Litterer, 1985). Plus encore, Van de Vliert (1984) a démontré que l'approche individuelle varie dans le temps, se voulant parfois spontanée et parfois stratégique.

Pour Louis (1977), l'expérience vécue est fonction du contexte et de l'interaction entre l'apprenant et l'expérience elle-même. Le contexte est fonction de l'environnement et des actions antérieures de l'apprenant. McCall *et al.* (1988) ont trouvé que les gestionnaires à succès avaient tendance à se mettre eux-mêmes en situation d'apprentissage, donc qu'ils influençaient le contexte de façon à ce qu'il soit susceptible d'engendrer une situation pouvant leur procurer un certain enseignement. Pour plusieurs auteurs, les événements peuvent déclencher un processus d'apprentissage (Copeman, 1971 ; Davies et Easterby-Smith, 1984 ; Cox et Cooper, 1989 ; McCall *et al.*, 1988). Les événements semblent donc constituer un élément déclencheur du processus d'apprentissage et aboutir, dans certains cas, sur un développement d'habiletés.

1.2.1 – L'apprentissage en contexte réel

Bouchikhi (1991) croit que les processus d'apprentissage en milieu de travail des gestionnaires sont émergents puisque ceux-ci n'apprennent pas consciemment, mais en résolvant des problèmes pratiques et en faisant face à des situations réelles auxquelles est confrontée leur entreprise. De plus, l'auteur croit que les apprentissages ont un caractère incrémental puisque, contrairement à ce qui se passe dans les écoles de gestion, l'apprenant ne choisit pas ce qu'il veut apprendre, mais apprend à traiter les questions génériques de la gestion au fur et à mesure qu'il y est confronté.

Ce qui favorise grandement l'apprentissage des gestionnaires en contexte de travail est, encore selon Bouchikhi, le risque, ou le coût possible d'une action non pertinente. C'est ce qui le distingue de l'apprentissage en classe. Dans la mesure où une erreur peut être fatale à l'entreprise, le sujet doit déployer une grande quantité d'énergie puisqu'il lui faut absolument trouver une solution. L'apprentissage aurait donc un attribut économique. Cette opinion est partagée par Weick (1979) puisqu'il croit que la propension d'un sujet à mettre à l'épreuve une croyance est inversement proportionnelle au coût de l'erreur. Pour Giddens (1987), la non-remise en cause de croyances est un moyen par lequel un sujet construit sa sécurité ontologique.

Dans un même ordre d'idées, Bouchikhi (1991) montre que l'urgence agit aussi sur le processus d'apprentissage. Les dirigeants doivent réagir en temps réel et l'urgence des situations fait souvent que la faisabilité d'une solution l'emporte sur l'optimalité.

Baldwin et Padgett (1993) ont mis en évidence l'attention croissante à l'égard de cet aspect du développement des compétences de direction. Davies et Easterby-Smith (1984), Akin (1987) et McCall *et al.* (1988) partagent comme conclusion, après avoir étudié les expériences d'apprentissage vécues par des gestionnaires jugés performants, que ceux-ci ont d'abord utilisé leurs propres expériences de vie professionnelle et personnelle. De plus, ils ont mobilisé une large variété d'expériences et de moyens en saisissant, ou en se créant, diverses possibilités de développement.

Copeman (1971), après avoir interrogé 103 directeurs généraux aux États-Unis, en Grande-Bretagne et en Allemagne, nous montre que le développement d'habiletés en matière de système, de relations interpersonnelles, de négociation et d'établissement de politiques organisationnelles découle du vécu d'événements marquants. Ceux-ci les auraient amenés à s'adapter, à modifier leur comportement ou leur bagage de connaissances. Kotter (1982) a constaté que les directeurs généraux partagent des expériences communes qui produisent des caractéristiques communes. De plus, les d.g. efficaces possèdent peut-être des atouts innés, mais ce qu'ils vivent dans leur travail au cours de leur carrière est crucial pour leur développement.

Pour McCall *et al.* (1988), il y a quatre grandes catégories d'expériences (affectation et défis ; individus marquants ; épreuves professionnelles et personnelles ; autres – formation, vie personnelle, etc.) qui seraient la source de développement de cinq catégories de leçons d'apprentissage (formulation et implantation d'agendas de travail ; cultiver des liens interpersonnels ; développement et maintien de valeurs fondamentales ; personnalité compatible avec la fonction ; prise de conscience de soi-même et de son travail). Thiébaud (1995), qui semble s'être inspiré de McCall *et al.*, nous montre quatre catégories où peuvent être classés les aspects contribuant au développement des habiletés (on retrouve les mêmes trois premières chez Lyndsey *et al.* [1987]) :

1) les aspects liés au poste de travail : premières expériences d'encadrement, nouveaux postes et nouvelles fonctions, défis d'envergure à relever, etc. ;

- Davies et Easterby-Smith (1984) ont observé que le développement de nouvelles habiletés provenait surtout du fait d'avoir assumé de plus lourdes responsabilités au sein de l'emploi actuel plutôt que des promotions ou des transferts. Ce sont donc les changements dans l'emploi ou dans son environnement qui seraient les catalyseurs d'apprentissage.
- Selon les cadres de Honeywell (1986), le fait de pousser au maximum ses forces permet le développement de nouvelles habiletés.
- Pour Gosselin (1990), le vécu d'une expérience durant 15 années n'équivaut pas au vécu de 15 expériences en autant d'années.
- Les différentes formes de défis liés au poste de travail partagent deux caractéristiques particulières, à savoir la notion de responsabilité quant aux résultats obtenus et le risque inhérent face à la menace de l'échec. Ce dernier élément en soi suffit à déclencher le processus d'apprentissage. Les gestionnaires doivent agir et apprendre de leurs actions. Le succès agit ensuite comme facteur de consolidation (McCall *et al.*, 1988). Cette perspective se rapproche beaucoup de la théorie de Revans.

2) les relations avec des personnes significatives : mentors, supérieurs hiérarchiques, collègues ;

- Dans son étude de 65 questionnaires, Stuart (1984) a répertorié 15 stratégies différentes utilisées pour apprendre des autres, que ce soit l'imitation, le partage d'expériences ou la sollicitation directe de *feed-back*. Margerison (1989) appuie Stuart.
- Selon McCall *et al.* (1988), dans 90 % des cas, la personne significative est un supérieur hiérarchique. Toutefois, ce n'est pas l'effet « mentor » qui serait en cause. L'apprentissage s'effectuerait tant au contact d'un supérieur compétent qu'à celui d'un supérieur incompétent. Le premier servirait de modèle positif et de source primaire de *feed-back*. Du second, les questionnaires retiendraient les erreurs à éviter.
- La littérature sur le *mentoring* constitue un courant de pensée en soi. Davies et Easterby-Smith (1984), ainsi qu'Akin (1987), mentionnent qu'un mentor peut constituer un facteur facilitant l'apprentissage. Le mentor peut représenter des modèles de performance et de styles de gestion que le protégé peut chercher à reproduire (Honeywell, 1986).
- Les relations interpersonnelles génèrent une activité managériale importante qui est celle de la création et de l'utilisation d'un réseau d'individus (Kotter, 1982). Selon Honeywell (1986), le réseau permet le développement d'habiletés nouvelles découlant de l'exemple des modèles de performance des individus qui le forment.
- Selon McCall *et al.* (1988), le contact d'individus marquants permet le développement d'habiletés particulières dont Gosselin (1990) propose la synthèse suivante : congruence entre les valeurs et l'action ; importance de l'intégrité et de la confiance ; importance de la reconnaissance ; adaptation aux individus ; jeux politiques.
- Les théories de l'apprentissage social ont contribué à l'apprentissage adulte en soulignant l'importance du contexte social et en expliquant les processus de *modeling* et de *mentoring* (Merriam et Caffarella, 1991).

3) les expériences difficiles à surmonter : traumatisme personnel, échec dans le cheminement de carrière, obstacle majeur rencontré au travail ;

- Plus de la moitié des gestionnaires interviewés par Lombardo (1988) rapportent que le fait de surmonter une épreuve personnelle ou professionnelle fait partie des trois événements les plus significatifs pour eux dans leur développement en tant que gestionnaires.
- McCall *et al.* (1988) font référence au vécu d'épreuves de nature personnelle. La crise peut prendre plusieurs formes : maladie, blessure, divorce, service militaire (combat), accident de travail, décès de proches, etc. Les principales leçons à tirer de telles expériences sont les suivantes : acceptation de ses limites, humilité, persévérance face à l'échec, équilibre entre les vies professionnelle et personnelle et empathie envers les autres.
- Bouchikhi (1991) fait de l'échec un facteur très important de l'apprentissage. Tous les gestionnaires qu'il a interviewés ou dont il a lu la biographie avaient connu de grands échecs ayant sérieusement compromis leur carrière ou la survie de leur entreprise. Il résume ce schème de la façon suivante : « J'ai agi de telle façon, ça a été un échec, donc je n'agirai plus de cette façon. »

4) les expériences de formation plus formelles (qui ne représenteraient qu'environ 20 % de l'apprentissage – Akin, 1987 ; Davies et Easterby-Smith, 1984 ; McCall *et al.*, 1988 ; Morrison et Hock, 1986 ; Gosselin, 1991).

- Waters (1980) met l'accent sur le processus de management par opposition au contenu du travail du manager et il invite à se concentrer sur les comportements. Selon lui, les participants à des sessions de perfectionnement peuvent facilement apprendre au sujet de certains comportements et acquérir la capacité de recourir à de tels comportements lorsque la situation l'exige.
- Honeywell (1986) et McCall *et al.* (1988) ont répertorié les principales leçons pouvant découler des activités de formation formelles : connaissances techniques et connaissance des affaires, résolution de problèmes, théories et

modèles de gestion, confiance en soi et jugement, perspective de la vie et du travail, communication et création d'un réseau.

1.2.2 – Les habiletés d'apprentissage des gestionnaires

L'idée de la supériorité de l'apprentissage d'habiletés dans l'action sur l'apprentissage en classe amène l'éclosion de centres spéciaux de simulation et de jeux de rôle (par exemple le *Looking Glass* du Center for Creative Leadership). Apparaissent aussi des centres d'évaluation (Boehm, 1985 ; London, 1983), qui présentent le *feed-back* comme un outil de perfectionnement, diagnostiquent les déficiences des gestionnaires ou développent leurs habiletés d'évaluateurs.

Pour Handy (1989), les personnes les plus susceptibles d'adopter un nouveau comportement ou une nouvelle habileté, mais surtout qui changent le plus aisément, sont celles qui prennent des responsabilités pour elles-mêmes, reconsidèrent les problèmes et les situations sous un angle différent (recadrage) et sont capables d'évoluer à partir de leurs erreurs et de leurs échecs. La confiance en soi devient alors très importante puisque, pour ces personnes, la défaite est énergisante plutôt que paralysante.

On peut aussi voir l'apprentissage en contexte réel un peu différemment. Pour les auteurs Morrison et Hock (1986), l'expérience se définit comme l'apprentissage au travail au cours d'une carrière. Le cumul d'expériences doit donner lieu à des changements dans la connaissance, les habiletés, les comportements ou même les caractéristiques personnelles de l'individu. Cet apprentissage a lieu au cours des changements de tâches, de postes et de contextes sur une longue période de temps. Cette définition associe le concept à celui « d'expériences professionnelles ».

Si les expériences que les leaders vivent sont importantes, c'est surtout ce qu'ils en font qui est primordial. L'habileté la plus fondamentale à développer est donc celle d'**apprendre à apprendre** (Kolb, 1973 ; James, 1980 ; Handy, 1989 ; Argyris, 1991). Argyris souligne que nous avons trop facilement tendance à cataloguer le processus

d'apprentissage comme étant inné et naturel. De plus, toute démarche de développement risque d'avorter si l'on ne possède pas cette habileté fondamentale d'apprendre à apprendre : « ... *the theory of learning (...) is the theory at the heart of changing* » (Handy, 1989, p. 44). Plus encore, selon Kolb (1973), nous avons tendance à adopter une attitude fataliste en matière d'apprentissage : on apprend ou on n'apprend pas. Une autre étude d'intérêt est celle de Davies *et al.* (1984), qui conclut qu'on ne naît pas performant (ou cadre supérieur naturel) mais qu'on le devient, et principalement par soi-même.

Cet « apprendre à apprendre » est d'ailleurs ce qui est à l'origine d'un nouvel intérêt pour l'autoformation et les projets d'apprentissage dans l'action (*action learning* – Revans, 1971 ; Mumford, 1991). Les apprenants élaborent, à partir de leurs besoins, des partenariats avec diverses ressources, dont des groupes constitués de personnes possédant des habiletés complémentaires. Ce sont les « écoles à l'envers » de Handy (1989).

1.3 – Quelques concepts clés

Nous abordons dans cette dernière partie de notre revue de la littérature les concepts que nous retrouverons dans notre cadre d'analyse. Ces concepts sont des facteurs qui influent sur l'apprentissage et sur lesquels il est souvent possible d'avoir un contrôle plus ou moins grand. Ces concepts sont des notions fondamentales en apprentissage. Nous nous sommes principalement appuyé sur les écrits du professeur Kearsley (1998), de la Nova Southeastern University, dont les explications sur ces facteurs nous ont semblé particulièrement claires et intéressantes.

1.3.1 – Métacognition

La métacognition est le processus de pensée sur la pensée. Elle réfère à la connaissance d'un individu sur son propre processus cognitif. Les processus métacognitifs sont centraux en ce qui concerne la planification, la résolution de problèmes, l'évaluation et plusieurs aspects de l'apprentissage du langage. La métacognition est pertinente pour les

travaux sur les styles cognitifs et les stratégies d'apprentissage en autant que les individus sont conscients de leurs processus de pensée ou d'apprentissage.

La métacognition aide probablement à augmenter l'emprise que l'individu peut avoir sur les concepts ou facteurs d'apprentissage vus dans cette partie. Par exemple, connaître son style d'apprentissage peut amener un individu à surmonter certaines faiblesses qui en découlent.

Les théories de l'inconscient accordent une place importante à la métacognition puisque la connaissance de soi et de ses propres processus psychiques y est souvent abordée.

1.3.2 – Attitudes

Pour Kearsley (1998), les attitudes sont généralement une disposition ou une tendance à répondre positivement ou négativement à quelque chose (idée, objet, personne ou situation). Elles englobent – ou y sont reliées de très près – nos opinions et croyances et s'appuient sur nos expériences. Une grande part de l'apprentissage implique l'acquisition d'attitudes ou leur changement.

Hovland, Janis et Kelley (1953) ont fourni une des premières théories sur les changements d'attitude. D'après leur théorie, les changements d'opinion peuvent aboutir à des changements d'attitude, tout dépendant de la présence ou de l'absence de récompense.

Heider (1959), influencé par les principes du gestaltisme, a développé une théorie voulant que, lorsque les croyances sont déséquilibrées, un stress crée une pression pouvant entraîner un changement d'attitude. Deux facteurs principaux ont une influence sur l'équilibre. Ces facteurs sont le sentiment (par exemple, affection, approbation ou admiration) et l'unité (similarité, proximité, adhésion) face aux qualités des croyances.

Abelson (1968) est un des principaux artisans des théories de la consistance cognitive. Celle-ci suggère que les individus essaient de maintenir une consistance parmi leurs croyances et amènent des changements (accepter ou rejeter des idées) quand ils n'y arrivent pas.

Nixon (1984) souligne l'importance fondamentale de reconnaître que des changements d'attitudes et de croyances sont nécessaires pour améliorer les performances, les contenus. Ainsi, les méthodes de perfectionnement doivent davantage tenir compte de cette réalité.

La personnalité joue probablement un rôle important dans la définition des attitudes. Pour James (1980), la confiance en soi et en ses habiletés représente une variable additionnelle dans le processus d'apprentissage. Le lien apprentissage-expérience serait fonction d'une vision et d'une confiance réaliste en ses habiletés personnelles. Cette confiance oscillerait suivant les contextes, affectant ainsi directement le processus d'apprentissage. Rotter (1954) croit aussi que la personnalité influence l'apprentissage. Pour lui, les individus croient qu'ils contrôlent ou non leur vie (*locus of control*), attribuant leurs succès et échecs à des facteurs externes (externalité) ou internes (internalité), ce qui joue énormément sur leur motivation à apprendre. Ces individus sont souvent appelés « internes » ou « externes ».

La théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1957) est une des théories les plus connues sur les changements d'attitudes. Ici, le changement d'attitudes est causé par le conflit entre les croyances.

1.3.3 – La motivation

La motivation est intimement liée à la stimulation, à l'attention, à l'anxiété et au *feed-back*/renforcement. Weiner (1990) montre que les théories behavioristes tendent à accorder de l'importance à la motivation extrinsèque alors que les théories cognitivistes traitent plutôt de la motivation intrinsèque.

La motivation à l'accomplissement personnel est fonction du désir de succès d'un individu, de ses espérances de succès et des avantages reçus. Pour Malone (1981), la motivation intrinsèque est créée par trois qualités : le goût du défi, la fantaisie et la curiosité.

Selon Akin (1987), l'apprentissage ne correspond pas à un simple cumul de connaissances. Le processus de transformation subit l'influence des motivations individuelles sous-jacentes.

En matière de formation, d'éducation et de développement, l'objectif visé en est un de changement. Selon Lawrie (1990), ce changement s'adresse soit aux habiletés, soit à la connaissance, ou encore aux attitudes et valeurs des individus. Suivant cette logique, on ne peut espérer obtenir une transformation chez l'individu sans son engagement et sa motivation. Par ailleurs, plusieurs auteurs (London, 1985 ; McCall *et al.*, 1988) soutiennent que la responsabilité première en matière de développement repose avant tout sur l'individu. Pedler et Boydell (1980) ajoutent que tout réel développement pourrait bien être, au sens strict, de l'autodéveloppement. C'est dans ce courant d'autodéveloppement que s'inscrit la notion de l'apprentissage par l'expérience.

Pour Handy (1989), la motivation à apprendre provient souvent de l'harmonie entre les buts de l'individu et ceux de l'organisation. Encore selon les résultats de McCall *et al.* (1988), ce sont les expériences qui comportent un élément de défi (professionnel, personnel, etc.) qui sont susceptibles de produire un apprentissage. Le risque et l'incertitude entourant une telle situation génèrent une motivation pour l'apprentissage compte tenu du désir de réussite. L'individu devient donc forcé d'agir de façon à ce qu'il puisse retirer une leçon quant à l'efficacité de son geste (Ohlott *et al.*, 1993).

La motivation est un concept qui semble assez important. Guindon (1992) estime qu'elle détermine l'optimalité du processus d'apprentissage mais sans préciser spécifiquement à quel niveau. Randall (1978) soutient que « pour pouvoir apprendre,

l'adulte doit vouloir apprendre». Comme facteur de la motivation, nous incluons la confiance en soi qui est très importante dans le processus d'apprentissage (James, 1980).

1.3.4 – L'excitation (*arousal*)

Berlyne (1960) a essayé d'expliquer la relation entre l'excitation et la curiosité. C'est probablement la curiosité qui porterait à apprendre. Pour celui-ci, il y a un niveau optimal d'excitation pour un individu à un temps donné. Si le niveau d'excitation tombe en deçà du niveau optimal, l'organisme cherchera la stimulation. Pour Berlyne, la curiosité est la conséquence d'un conflit conceptuel qui peut être causé par le doute, la perplexité, la contradiction, l'incongruité ou l'inutilité.

Eysenck (1982) a examiné la relation entre l'excitation et l'attention. Il conclut qu'il y a deux types d'excitation: un système passif et général qui peut augmenter ou diminuer le niveau général d'attention, et un système spécifique et compensatoire qui permet de diriger l'attention sur une certaine tâche ou un stimulus de l'environnement.

Enfin, Mandler (1984) croit que l'excitation est l'élément clé du déclenchement d'un comportement émotionnel.

1.3.5 – L'anxiété

Si l'anxiété peut être un facteur inhibiteur de l'apprentissage, une distinction peut être faite entre l'état d'anxiété (excitation augmentée à cause de facteurs environnementaux) et l'anxiété comme trait personnel (la façon caractéristique d'un individu de réagir à l'excitation).

1.3.6 – *Feed-back* et renforcement

Le *feed-back* et le renforcement sont deux concepts pivots de l'apprentissage. Le *feed-back* implique de fournir aux apprenants de l'information sur leurs réactions tandis que le renforcement pousse à reproduire une réaction spécifique. Le *feed-back* est pratiquement toujours considéré comme externe alors que le renforcement peut être externe ou intrinsèque. Généralement, plus un *feed-back* ou un renforcement est immédiat, plus l'apprentissage est facilité.

Le *feed-back* et le renforcement sont au centre des théories béhavioristes. Ils sont aussi très importants au niveau de la motivation qui est elle-même importante au sein de plusieurs théories dont celle de l'apprentissage social. Par ailleurs, d'une toute autre façon, la théorie constructiviste s'y intéresse puisqu'elle accorde une certaine importance aux récompenses et aux punitions.

L'importance de l'habileté d'apprendre du *feed-back* pour les gestionnaires soucieux de s'améliorer a été soulignée par McCall *et al.* (1988) et Harel Giasson (1995).

1.3.7 – L'observation

L'habileté d'observation a été étudiée par McCall *et al.* (1988) chez les gestionnaires à succès. Ceux-ci apprennent souvent à partir de l'observation de ce qui arrive à leurs patrons, subordonnés et pairs, et ce, que ceux-ci soient performants ou non.

1.3.8 – Les modèles mentaux

Les modèles mentaux sont des représentations de la réalité que les gens utilisent pour comprendre des phénomènes spécifiques. Les gens forment des modèles mentaux internes d'eux-mêmes et des éléments avec lesquels ils interagissent. Ces modèles

fournissent une puissance prédictive et explicative pour la compréhension de l'interaction. Voici quelques-unes des caractéristiques des modèles mentaux d'après Kearsley (1998) :

- ils sont incomplets et constamment en évolution ;
- ils ne sont habituellement pas des représentations précises d'un phénomène ; de façon typique, ils contiennent des erreurs et des contradictions ;
- ils sont parcimonieux et fournissent des explications simplifiées de phénomènes complexes ;
- ils contiennent souvent des mesures du doute sur leur validité qui leur permettent d'être utilisés même s'ils sont incorrects ;
- ils peuvent être représentés par des ensembles de règles « condition-action ».

1.3.8.1 – Bouchikhi

Pour Bouchikhi (1991), les processus d'apprentissage sont influencés par des schèmes mentaux issus des expériences passées. Les gestionnaires s'engagent dans leur vie professionnelle avec un noyau cognitif qui influencera leur façon d'affronter les problèmes rencontrés. Ce noyau cognitif, qui est un attribut de la personnalité du dirigeant, serait la plupart du temps profondément ancré, et donc rigide. Les habiletés de direction seraient finalement le fruit de l'ensemble des intégrations des apprentissages.

1.3.8.2 – Dissonance cognitive (Festinger)

D'après Festinger (1957), il y a une tendance chez les individus à voir une certaine consistance dans leur système de connaissances (croyances, opinions). Quand il y a inconsistance entre les attitudes et les comportements (dissonance), quelque chose doit changer pour éliminer cette dissonance et ce serait le plus souvent l'attitude qui changerait pour accommoder le comportement. Deux facteurs affectent l'ampleur de la dissonance : le nombre de croyances dissonantes et l'importance accordée à chaque croyance. Selon Festinger, il y a trois façons principales d'éliminer la dissonance : réduire l'importance des

croyances dissonantes, ajouter plus de croyances consonantes pour noyer les dissonantes et changer les comportements dissonants pour qu'ils ne soient plus inconsistants.

1.3.9 – L'introspection

L'habileté d'introspection est particulièrement importante dans le développement d'habiletés de direction. C'est d'ailleurs celle-ci qui facilite grandement l'intégration de l'apprentissage. La capacité de dépersonnaliser l'expérience (*double loop learning*, Argyris [1991]) est aussi un type d'introspection. La dépersonnalisation consiste à devenir le témoin objectif de ses propres actions, et c'est en ce sens qu'elle se retrouve dans l'introspection bien qu'elle eût pu constituer une catégorie à part. Dans l'introspection, nous retrouvons aussi la reconnaissance de ses torts, qui est nécessaire dans le processus d'apprentissage (McCall *et al.*, 1988).

1.3.10 – Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage réfèrent aux méthodes utilisées par les apprenants pour apprendre. Elles vont des techniques d'amélioration de la mémoire aux stratégies permettant de mieux étudier ou de réussir des examens (Kearsley, 1998).

La recherche sur la métacognition peut être pertinente à l'étude des stratégies d'apprentissage dans la mesure où on tient compte du fait que les deux sont concernées par les processus de contrôle. Plusieurs théories de l'apprentissage mettent l'accent sur l'importance des stratégies d'apprentissage, dont entre autres le *double loop learning* d'Argyris.

1.3.10.1 – *Double loop learning* (Argyris)

Argyris (1991) a proposé une théorie faisant référence à deux types d'apprentissages : le *single loop learning* et le *double loop learning*. Le premier serait

l'apprentissage simple et immédiat issu d'une approche de résolution de problème : l'accent est mis sur la détermination d'une solution au problème. Le second, qui amène un apprentissage de fond plus durable, serait le résultat d'une analyse critique de soi cherchant à prévenir la répétition du problème. L'attention est portée sur la modification du comportement à la source du problème. L'auteur note que les professionnels efficaces excellent au niveau du *single loop learning*. Comme Kotter (1982) et Kaplan *et al.* (1985) l'ont souligné, l'envers de la médaille du succès guette ces professionnels, car ils n'ont jamais l'occasion d'apprendre de leurs échecs. Lorsque confrontés à une erreur, ils affichent une réaction défensive en se disculpant de tout blâme plutôt que de pousser le processus d'apprentissage à l'aide de l'introspection. C'est dire que ce type d'apprentissage n'est pas uniquement fonction de la motivation, mais aussi de cette capacité d'introspection et de réflexion. De cet angle, on revient au cycle de Kolb. Mais Argyris avance qu'en réalité, les individus ont tendance à tenir inconsciemment deux discours : leur théorie personnelle sur leurs comportements et actions, et les comportements et actions affichés en pratique, qui sont fondamentalement défensifs et inconsistants. Tant que l'individu n'effectue pas cette prise de conscience, cette inconsistance constitue le principal obstacle à l'apprentissage.

La théorie du *double loop learning* est basée sur la théorie de l'action, perspective élaborée par Argyris et Schon (1974). Elle examine la réalité à partir du point de vue de l'être humain comme acteur. Les changements dans les valeurs, les comportements et le leadership ont tous un lien avec la théorie de l'action chez les acteurs. Un aspect important de la théorie est la distinction entre la théorie véhiculée par l'individu et comment il agit effectivement. Amener la congruence entre les deux est le premier objectif du *double loop learning*. En fait, l'interaction avec les autres est nécessaire pour identifier le conflit et c'est là même que l'apprentissage prend place.

1.3.11 – Le transfert

Un autre concept fondamental en apprentissage est le transfert, c'est-à-dire l'habileté à appliquer quelque chose ayant été appris dans une certaine situation à un autre

cadre. Le transfert est défini de façon opérationnelle comme une exécution améliorée d'une tâche ou comme le résultat de quelque chose d'acquis lors d'une tâche précédente.

Les théories béhavioristes (par exemple Thorndike) voient généralement le transfert comme une généralisation ou une interférence des stimulus/réponses. Les théories cognitives (Bruner) le voient plutôt comme une reconstruction de la connaissance et la conception de schémas ou de modèles mentaux. Les théories de l'apprentissage adulte (Knowles) voient le transfert dans un contexte de transfert d'apprentissage. Et la théorie de l'apprentissage social (Bandura) soutient que les erreurs apparaissent souvent quand les procédures d'un contexte particulier sont appliquées à un autre contexte.

Un aspect critique du transfert est de savoir si ce qui est appris dans un certain contexte peut être appliqué dans un autre contexte ou si l'apprentissage est toujours spécifique au contexte.

1.3.12 – La mémoire

La mémoire est un des concepts importants en apprentissage puisque, si les choses ne sont pas retenues, l'apprentissage ne peut prendre place. Quelques-unes des questions majeures tournent autour du rappel *versus* la reconnaissance, de la nature de l'oubli (interférence *versus* effritement), de la structure de la mémoire et de l'apprentissage intentionnel *versus* l'apprentissage accessoire. Pour les théories cognitives, la signification (les facteurs sémantiques) joue un rôle important dans le fait de se rappeler. Pour Bruner (1966), la mémoire est toujours une reconstruction active de la connaissance existante.

1.3.13 – L'intelligence

Dans les premières théories en psychologie, l'intelligence (*thinking ability*) se mesure à la qualité et à la quantité de l'apprentissage d'un individu. Dans les théories plus modernes, l'intelligence est perçue comme multidimensionnelle et dynamique.

La théorie des intelligences multiples de Gardner (1993) suggère qu'il existe un certain nombre de formes distinctes d'intelligence que chaque individu possède à différents degrés. Elles sont au nombre de sept : linguistique, musicale, logico-mathématique, spatiale, kinesthésique, intrapersonnelle et interpersonnelle. Ces intelligences entraîneraient des modalités d'apprentissage différentes.

1.3.14 – Les styles d'apprentissage

Le concept des styles d'apprentissage n'est pas statique. Il est relié à l'évolution de l'individu dans le temps, suivant les contextes et les expériences. Le concept de l'apprentissage en contexte réel met en relief le processus par lequel l'être humain s'adapte à son environnement. Cette adaptation est continue de l'enfance jusqu'à la mort et n'exclut aucune situation. James (1980) suggère l'existence de trois étapes majeures du développement : l'acquisition, la spécialisation et l'intégration. L'**acquisition** représente les périodes de l'enfance et de l'adolescence au cours desquelles se développent le cycle d'apprentissage et les habiletés de base. Durant la phase de **spécialisation**, le jeune adulte met l'accent sur le développement de certaines habiletés, au détriment d'autres. Enfin, la phase d'**intégration** apparaît graduellement ou à la suite d'une crise existentielle qui provoque un changement dans le cadre de référence et amène une intégration des quatre modes du cycle de Kolb. Malheureusement, certains individus n'atteignent jamais cette dernière phase du développement, limitant ainsi leur capacité d'apprentissage. La présence ou non de la résultante « apprentissage » et sa qualité seront fonction de cette capacité d'adaptation et de la motivation inhérente au processus.

Notre héritage génétique, nos expériences de vie particulières et les demandes de notre environnement présent font que nous développons des styles d'apprentissage qui rendent certaines habiletés d'apprentissage plus présentes que d'autres. Kolb (1973) classe les personnes selon quatre styles d'apprentissage : *converger*, *diverger*, *assimilator* et *accommodator*.

Mumford (1987) a cherché à expliquer les différents styles d'apprentissage en mettant en évidence la réalité des gestionnaires tout en s'appuyant sur les contributions de Kolb et de Revans. Suivant leur style prédominant, les gestionnaires favorisent un contexte ou un type d'apprentissage particulier. Selon l'auteur, la clé du succès de tout effort de développement réside dans la connaissance et la compréhension pour l'individu de son processus d'apprentissage personnel.

1.3.15 – Quelques relations

Certains concepts sont naturellement liés entre eux. La métacognition et les stratégies d'apprentissage demandent à l'apprenant un certain niveau de conscience de son apprentissage. Les styles d'apprentissage et l'intelligence ont un lien particulier puisque les styles sont probablement dépendants de la forme d'intelligence, si l'on accepte la théorie des intelligences multiples de Gardner.

De tous ces concepts, le plus important est probablement celui d'attitude. Les recherches sur les liens entre les connaissances, les attitudes et les comportements ne sont pas très nombreuses. Pourtant, on ne peut ignorer l'intérêt de tels liens pour l'enseignement. Comment s'assurer que la connaissance enseignée deviendra une attitude qui sera concrétisée dans le comportement ?

La motivation, elle aussi, semble particulièrement importante, surtout pour des fins d'enseignement. La motivation la plus efficace serait intrinsèque. Pour que l'adulte apprenne, il doit donc vouloir apprendre. L'attitude et la motivation influent probablement l'une sur l'autre.

Les styles d'apprentissage semblent être un autre champ d'étude intéressant pour l'enseignement. Si tous les apprenants n'ont pas tous les mêmes processus d'apprentissage, nous pouvons nous demander quels impacts cela peut avoir sur les autres concepts que nous avons vus.

Finalement, les interrelations entre ces notions sont extrêmement complexes et les concepts mentionnés précédemment ne constituent pas une liste exhaustive des facteurs influant sur l'apprentissage. Cependant, il sera judicieux de garder à l'esprit toute cette complexité des liens entre ces facteurs.

1.4 – Conclusion

Une personne s'intéressant à l'apprentissage chez les gestionnaires retiendra d'abord et avant tout de cette revue de la littérature que les praticiens de la gestion jugent qu'ils apprennent beaucoup plus en contexte réel qu'en formation professionnelle ou à l'école. Les expériences vécues dans ces situations étant différentes, nous pouvons comprendre l'importance, d'abord, de la nature de l'expérience elle-même, et ensuite du contexte dans lequel elle a lieu. De là, enfin, l'importance de l'engagement du gestionnaire envers son apprentissage, ce qui l'amènera à donner un sens à l'expérience et à son contexte. Le gestionnaire pourra influencer sur les facteurs qui déterminent la qualité de l'apprentissage, dont les plus importants sont peut-être les attitudes, l'introspection et la motivation.

Donc, après avoir dans un premier temps posé les bases de « comment on apprend » avec les théories générales de l'apprentissage, nous retiendrons particulièrement ce qui influence l'apprentissage, soit le contexte d'une part et, d'autre part, quelques concepts clés en apprentissage.

CHAPITRE 2 – CADRE CONCEPTUEL

Par cette recherche, nous ne visons pas à valider un modèle théorique de l'apprentissage, mais à découvrir les éléments contribuant au développement d'habiletés de direction. C'est pourquoi l'utilité du modèle théorique présenté dans ce chapitre sera de nous servir de guide dans la poursuite de la recherche sur le terrain.

Le modèle théorique reflète notre représentation du cycle de développement d'une habileté de direction en contexte de travail. Il est soutenu par certaines hypothèses présentées sous forme de fonctions dans le tableau 1. Le tableau 2 nous montre l'arborescence de ces hypothèses. Les notions que nous avons retenues de notre revue de la littérature ont joué un rôle important dans la formulation des hypothèses. Les parties sur l'apprentissage en gestion et sur les concepts clés de l'apprentissage ont à cet effet été particulièrement utiles. Les concepts clés se retrouvent directement dans nos hypothèses. Comme les auteurs pertinents ont déjà été cités dans notre revue de la littérature, nous ne les nommons pas à nouveau dans ce chapitre. De plus, nous avons mis à contribution notre propre expérience comme stagiaire d'habiletés de direction pendant deux années. Enfin, nous avons obtenu de l'aide sous forme de réflexions ou de conseils de professeurs de l'École des HEC, spécialistes en habiletés de direction.

Figure 4 – Hypothèses sur le développement d'habiletés de direction

Développement de l'habileté = f (Expériences vécues, traitement de l'expérience, intégration)

Expériences vécues = f (Contexte, interaction)

Contexte = f (Environnement, actions antérieures de l'apprenant)

Interaction = f (Attitudes, motivation, excitation, anxiété, stratégies d'apprentissage, styles d'apprentissage)

Traitement de l'expérience = f (Validation - expérimentation, processus inconscient, réflexion)

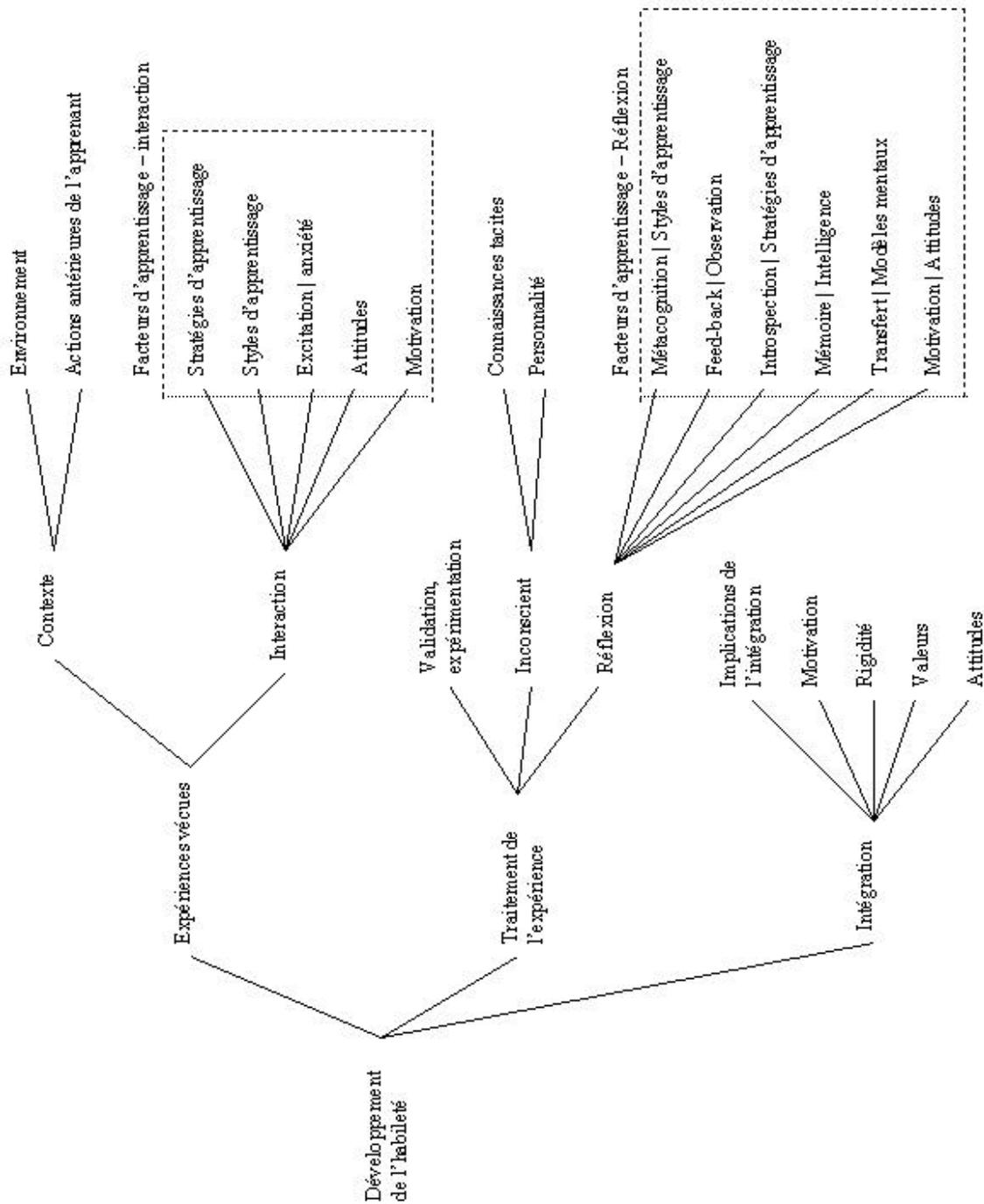
Processus inconscient = f (Connaissances tacites, personnalité)

Réflexion = f (Métacognition, attitudes, motivation, *feedback*, observation, modèles mentaux, introspection, stratégies d'apprentissage, transfert, mémoire, intelligence, styles d'apprentissage)

Intégration = f (Implications de l'intégration, motivation, rigidité, valeurs, attitudes)

Figure 5

Arbre d'apprentissage en contexte de travail



Selon notre modèle, le développement d'une habileté de direction dans un contexte de travail dépend de la nature et du déroulement de l'expérience vécue. Il dépend aussi de la façon dont celle-ci est traitée par l'intellect de l'apprenant et de l'intégration du nouvel apprentissage. C'est particulièrement l'ajout de ce concept d'intégration qui différencie notre modèle de ceux rencontrés dans la littérature sur l'apprentissage « expérientiel ». Le concept n'est pourtant pas nouveau puisque Argyris (1991) émet l'idée que les individus peuvent avoir tendance à tenir un discours différent de leurs comportements et actions. Ainsi, nous ne considérons pas qu'une habileté a été développée si l'apprentissage n'est pas manifesté dans le comportement. De la même façon, pour Akin (1987), il n'y a apprentissage que lorsque la théorie se concrétise dans la pratique. Nous croyons que l'intégration d'un apprentissage dans le comportement est plus susceptible de se produire si l'apprenant est motivé et ouvert au changement, et n'a pas à remettre en cause ses propres valeurs.

L'expérience vécue – ou l'expérience d'apprentissage – dépendrait du contexte dans lequel elle prend place, mais pourrait aussi être modifiée par l'apprenant lui-même. L'interaction, dans le sens où nous l'entendons, se produit entre l'apprenant et l'expérience vécue. L'apprenant, par son comportement et ses réactions, serait à même de modifier l'expérience pendant qu'il la vit. Selon notre modèle, l'interaction dépendrait de certains facteurs d'apprentissage. La littérature sur l'apprentissage nous permet d'en envisager quelques-uns. Ceux qui se retrouvent dans notre modèle ont été sélectionnés parmi les concepts clés du chapitre précédent. Les facteurs retenus sont ceux pour lesquels nous pouvions répondre affirmativement à la question : « ce facteur peut-il contribuer à modifier l'expérience que vit l'apprenant ? »

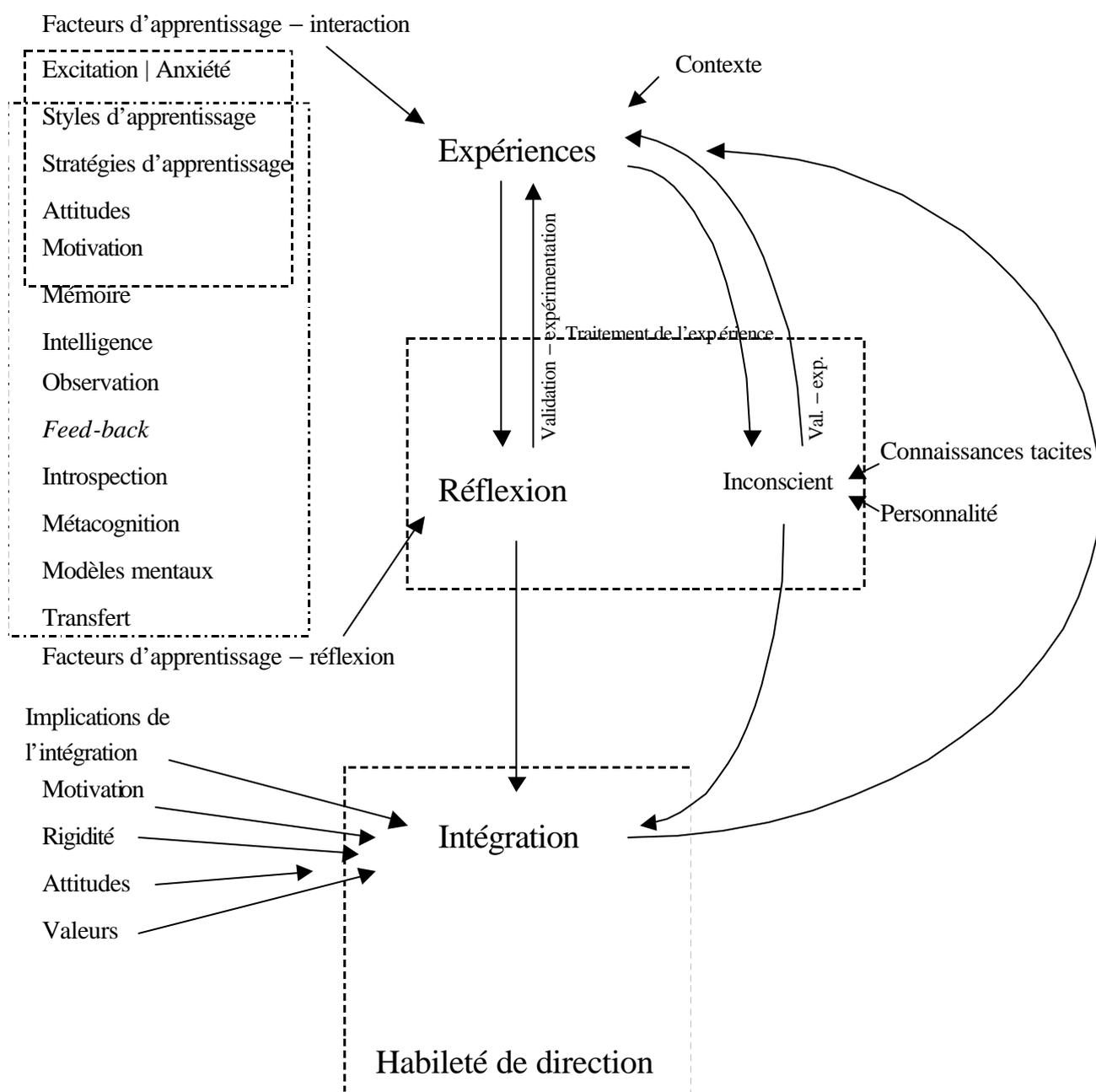
Si le traitement d'une expérience peut être fait de façon consciente par la réflexion, il peut aussi être inconscient.

D'après notre modèle, certains facteurs influeraient sur la réflexion d'un apprenant ayant vécu une expérience d'apprentissage. Ceux que nous proposons sont, tout comme pour l'interaction, choisis parmi les concepts clés du précédent chapitre. Nous avons retenu

les facteurs pour lesquels nous pouvons répondre par l'affirmative à la question: « ce facteur peut-il contribuer à modifier la réflexion de l'apprenant sur l'expérience qu'il a vécue ? »

Nous présentons à la figure 6 notre modèle théorique. Le cycle de l'apprentissage en contexte de travail y apparaît (grâce à sa temporalité).

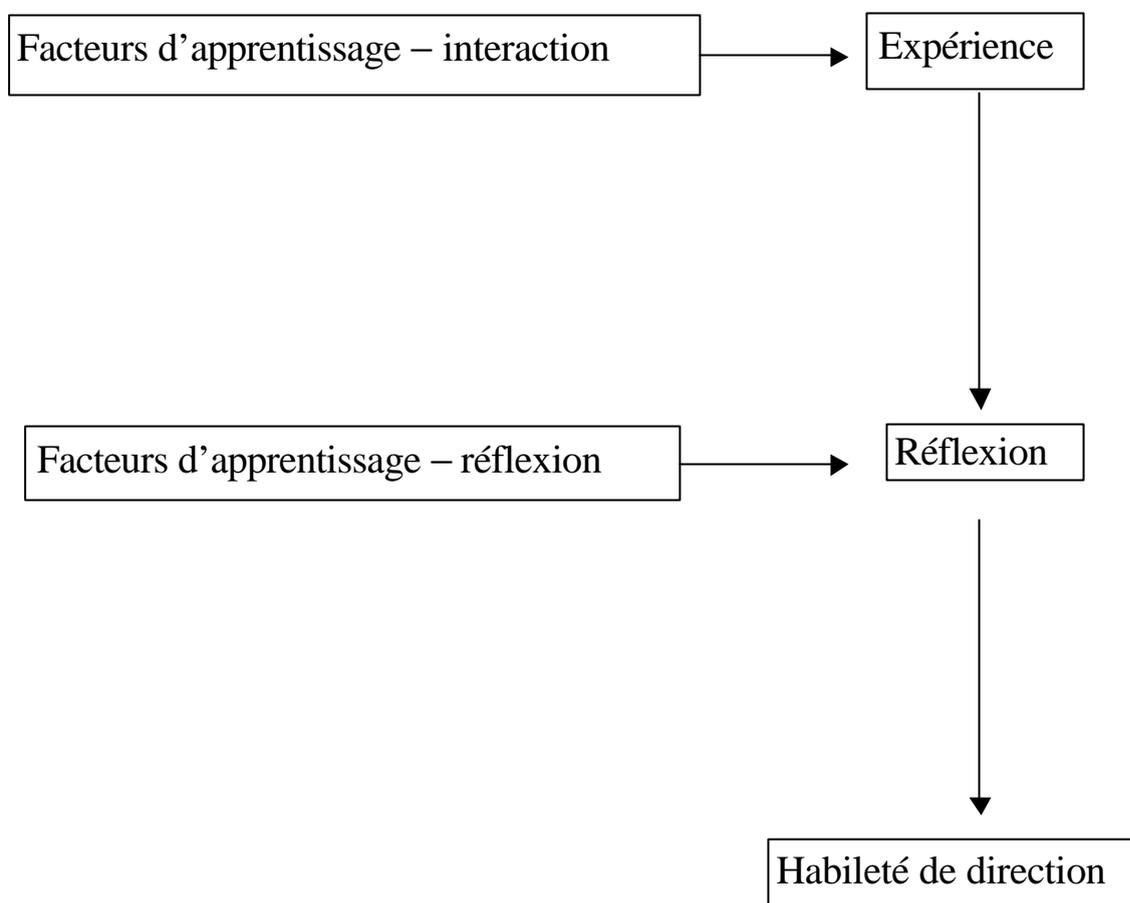
Figure 6 – Modèle théorique du développement d'habiletés de direction en contexte réel



La maîtrise d'une habileté de direction n'est pas simplement acquise ou non par un individu. Elle suit une certaine gradation et c'est pourquoi un gestionnaire peut s'améliorer. Chaque fois qu'un apprentissage est intégré, l'habileté se développe. De plus, au fur et à mesure qu'une habileté de direction est davantage maîtrisée, elle concourt à modifier les nouvelles expériences vécues par l'apprenant, contribuant ainsi à de nouveaux apprentissages. C'est pourquoi nous voyons le développement d'habiletés de direction comme un cycle plutôt que comme un processus linéaire de développement.

Nous dégageons du modèle théorique un modèle simplifié : notre modèle conceptuel. Alors que le modèle théorique représentait le cycle d'apprentissage en contexte de travail, le modèle conceptuel montre le processus d'un apprentissage *volontaire* à partir d'une expérience vécue. Il est présenté à la figure 7.

**Figure 7 – Modèle conceptuel :
le développement d’habiletés à partir d’une « expérience »**



Le changement peut-être le plus apparent au modèle théorique dynamique est que nous n'avons conservé que la partie consciente et volontaire de l'apprentissage. Nous pouvons suivre, à l'aide du modèle conceptuel, le processus de développement d'une habileté de direction à partir d'une expérience en contexte de travail. Le modèle essaie donc d'expliquer comment un individu apprend consciemment à partir d'une expérience vécue en contexte de travail.

Le fait que le modèle ne présente le processus d'apprentissage qu'à partir d'une seule expérience laisse transparaître la temporalité de ce dernier : il a un commencement et une fin. D'abord, l'apprenant vit une expérience sur laquelle il peut avoir une certaine

influence. Ensuite, il réfléchit sur l'apprentissage qu'il peut en tirer pour finalement éventuellement intégrer cet apprentissage. Dans ce modèle simplifié, l'apprenant n'est pas un sujet passif ; il exerce plutôt un certain contrôle sur son apprentissage. Cette possibilité de contrôle s'appuie sur la présence de certains facteurs d'apprentissage. Ceux-ci jouent sur l'expérience pendant qu'elle est vécue et/ou sur la réflexion qui s'ensuit. C'est avec le modèle conceptuel du développement d'une habileté de direction en tête que nous avons effectué cette recherche exploratoire.

CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE

Pour les fins de cette recherche, nous cherchions à déterminer les facteurs qui influent sur le développement des habiletés de direction des personnes. Nous pensions déterminer ces facteurs à partir du savoir des praticiens. C'est leur subjectivité qui nous intéressait et c'est pourquoi nous avons choisi de les faire parler d'eux plutôt que de les observer. Comme il s'agissait d'une démarche exploratoire, nous avons choisi l'entrevue semi-structurée à questions ouvertes comme outil de cueillette de données. Nous pensons ainsi avoir pu recueillir un savoir plus empreint de l'arbitraire des praticiens que du nôtre.

Les habiletés de direction se développent à la suite d'apprentissages. Cette présupposition est à la base de ce mémoire et au cœur de notre exploration des connaissances existantes. Une des premières démarches de recherche a été d'établir une revue de la littérature sur l'apprentissage qui peut être fait par un gestionnaire en contexte de travail. Cette revue comporte trois volets : les principales théories de l'apprentissage, l'apprentissage en contexte de gestion et quelques concepts clés de l'apprentissage. Les principales théories de l'apprentissage nous permettent de mieux comprendre l'apprentissage en contexte de gestion puisqu'elles en représentent les fondements.

La revue de la littérature sur l'apprentissage a surtout été utile afin de nous aider à bâtir notre modèle théorique. Ce sont les volets sur l'apprentissage en contexte de gestion et sur les concepts clés de l'apprentissage qui nous ont principalement servi. Nous avons choisi de construire notre propre modèle puisque, après consultation de la littérature sur le sujet, aucun ne nous satisfaisait pleinement. Quelques professeurs de l'École des Hautes Études Commerciales de Montréal ont aussi contribué à son élaboration. Ce n'est pas la validation de notre modèle que nous recherchions mais la présence de facteurs favorisant l'apprentissage en contexte de travail. Notre modèle théorique nous sert de repère nous permettant de mettre en contexte les facteurs d'apprentissage. Il est présenté sous plusieurs formes, dont une très simplifiée. C'est cette dernière qui nous sert de cadre de recherche. Elle est la représentation que nous nous faisons d'un apprentissage volontaire en contexte

de travail. Sa simplicité nous permet de bien mettre en évidence les facteurs d'apprentissage que nous espérons dégager de nos analyses.

Nous avons choisi l'entretien à réponses libres comme outil de cueillette de données. Nous désirions ainsi laisser une certaine liberté de réponse aux gestionnaires interviewés mais dans les limites du développement d'habiletés de direction. Dans l'entretien à réponses libres :

Le chercheur a déterminé les facteurs de la situation dont il veut chercher l'influence et établi un cadre de questions ou guide d'interview. L'enquêteur reste libre quant à la façon de poser les questions, leur libellé, leur ordre, il peut en ajouter, mais il est tenu de recueillir les informations exigées par la recherche. Ces informations seront composées des réactions subjectives des gestionnaires à la situation que l'on veut analyser. (Grawitz, 1981, p. 699.)

Comme nous n'étions pas tenu de suivre à la lettre notre guide d'entrevue, celui-ci a plutôt consisté en un enchaînement de questions représentant une entrevue idéale. Il nous a inspiré dans la formulation des questions lors des entrevues, mais nous a surtout servi à nous rappeler les lignes directrices que nous cherchions à suivre. Le guide est présenté à l'appendice 2.

Le guide d'entrevue comprend deux parties. La première est en quelque sorte un réchauffement. Elle sert principalement à exercer le gestionnaire à parler de lui et ainsi à augmenter sa loquacité. L'utilité de cet exercice se base sur le présumé que les gestionnaires n'ont pas nécessairement l'habitude de parler d'eux et qu'il faut donc «briser la glace». Nous avons choisi d'amener l'interviewé à parler de ses activités de direction des personnes et des habiletés qu'elles requièrent. Ainsi, nous suscitons un premier niveau de réflexion sur le sujet et établissons implicitement un cadre pour les réponses aux questions de la deuxième partie.

Dans cette deuxième partie, le gestionnaire devait d'abord nommer deux habiletés de direction qu'il croyait mieux maîtriser qu'avant. Pour éviter autant que possible que le gestionnaire théorise sa réponse, nous ne lui avons pas directement demandé comment il

avait développé ces habiletés de direction. Nous avons préféré un questionnement moins direct. Pour chacune des habiletés, nous demandions un exemple récent où elle avait été utile. Ensuite, nous demandions un autre exemple, mais datant de l'époque où il maîtrisait moins l'habileté et où il en aurait eu besoin. Enfin, nous demandions ce qui s'était passé entre les deux situations. La réponse à cette dernière question devait nous fournir notre matériel d'analyse.

Nous avons prévu quelques questions supplémentaires au cas où nous jugerions que les réponses données ne pourraient constituer un matériel suffisant pour nos analyses. Nous demandions alors aux interviewés ce qu'évoquaient pour eux certains facteurs d'apprentissage provenant de notre modèle théorique. Le volet sur les concepts clés de l'apprentissage de notre revue de la littérature a été particulièrement utile ici puisqu'il nous a aidé à déterminer ces facteurs d'apprentissage. Nous étions cependant bien conscient que, si nous en arrivions là, nous influencerions fortement les réponses des gestionnaires.

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre guide d'entrevue représente l'entrevue modèle et nous n'étions pas nécessairement obligé de le respecter. D'ailleurs, aucune de nos entrevues n'a respecté exactement l'ordre initial des questions et toutes ont été différentes les unes par rapport aux autres. Pour chacune, nous adaptions nos questions aux réponses données, en prenant soin de ne pas trop dévier du sujet.

Le choix des gestionnaires interviewés n'a été basé que sur un seul critère, soit qu'ils possèdent au moins cinq ans d'expérience en direction de personnel. Comme il s'agit d'une recherche exploratoire et que nous ne visions pas l'étude d'une population particulière, nous avons estimé ce critère suffisant. Nous avons ainsi dans un premier temps recruté dix gestionnaires de milieux assez différents : arts, transports urbains, banques, comptabilité, construction-rénovation, vêtement, automobile et développement photographique.

Deux gestionnaires ont pris l'initiative d'inviter leur directrice du personnel à l'entrevue. Nous avons donc effectué dix entrevues mais la population étudiée a été portée

à douze gestionnaires. La nature de nos questions n'étant pas trop indiscrète, nous jugeons que les quatre gestionnaires ayant été interviewés deux par deux ont répondu convenablement et avec franchise à nos questions. La teneur de leurs réponses nous laisse de plus supposer une certaine aisance l'un avec l'autre.

Nos entrevues ont été réalisées entre novembre 1997 et février 1998. Six des dix entrevues ont été effectuées entre le 26 et le 31 décembre. Toutes les entrevues ont été enregistrées sur bandes audio. Huit des entrevues ont eu une durée d'environ une heure. Une s'est étendue sur deux heures trente alors qu'une autre a eu une durée d'environ 25 minutes. La longue durée de la première s'explique par la volubilité du gestionnaire et la courte durée de l'autre par un manque de temps à nous accorder. Notons que les entrevues auprès de deux personnes à la fois ont eu une durée d'une heure chacune.

Nous avons été confronté à quelques cas où le gestionnaire ne comprenait pas nos questions ou était incapable d'y répondre. Nous posions alors la ou les questions de façon plus directe. Une autre difficulté assez fréquente a été d'amener les gestionnaires à parler d'eux, de leurs propres expériences, et non de leur entreprise.

Une fois toutes les entrevues effectuées, le contenu intégral des enregistrements a été transcrit sur format papier. Des textes ainsi obtenus, nous avons fait ressortir plusieurs extraits reliés de près ou de loin au thème de l'apprentissage. Pour chacune des entrevues, ces passages ont été regroupés en différents sous-thèmes pouvant varier d'une entrevue à l'autre. Le choix des extraits et leur regroupement constituent une première forme d'analyse puisqu'il s'agit d'un classement sommaire des éléments que nous jugeons importants.

Nous nous sommes ainsi retrouvé avec douze cas/segments de vie en relation avec la question du développement des habiletés de direction. Nos cas/segments de vie sont très différents des cas de type « récit de vie » puisque ces derniers couvrent habituellement toute l'existence des sujets interviewés. Nos cas ne comportent aucun ordre chronologique

et sont uniquement composés de citations sans autre lien entre elles que leur rapport avec le sous-thème dont elles font partie.

Ces cas/segments de vie constituent notre matériel d'analyse et sont présentés au chapitre suivant. Les citations des cas 3 et 4 et des cas 5 et 6 sont imbriquées puisque les gestionnaires interviewés étaient ensemble au moment de l'entrevue. De plus, les interactions entre eux ont été assez nombreuses pour motiver notre choix de les présenter conjointement.

Ces cas/segments de vie ont ensuite été soumis à deux types d'analyses : une analyse intracas et une analyse intercas. L'analyse intracas nous a fait connaître la dynamique propre aux processus d'apprentissage de chacun des gestionnaires interviewés. L'analyse intercas nous a permis de trouver les points communs, divergents ou originaux de ces processus d'apprentissage au sein de ce groupe de douze gestionnaires.

Chacune des douze analyses intracas comporte deux ou trois parties. La première partie présente notre interprétation quant à l'apprentissage du gestionnaire. Cette interprétation se fonde sur les expériences nous ayant été racontées par le gestionnaire, ou encore sur les croyances qu'il a pu mentionner. La seconde partie montre comment le gestionnaire croit avoir appris, ou ses croyances sur l'apprentissage en général. La dernière, facultative, aide à mettre en perspective la personnalité du gestionnaire et ainsi à mieux comprendre ses comportements et attitudes. La distinction entre les deux premières parties est importante à faire puisqu'il peut y avoir inconsistance entre le discours du gestionnaire sur sa façon d'apprendre et sa façon réelle d'apprendre.

À partir de l'analyse intracas, nous avons relevé 184 mentions ou exemples relatifs à l'apprentissage. L'analyse intercas se fonde sur le classement et l'interprétation de ces 184 allusions ou mentions. Les allusions et mentions ont d'abord été classées en 25 catégories regroupées elles-mêmes en sept grands thèmes. Les thèmes et catégories sont présentés à l'appendice 3. Une distinction a été faite, ici aussi, entre notre interprétation de l'apprentissage du gestionnaire et sa propre théorisation sur ce sujet. En conclusion de

l'analyse intercas, nous présentons une comparaison entre les résultats de cette analyse et les facteurs d'apprentissage que nous retrouvons dans notre modèle théorique. De plus, nous y présentons un nouveau modèle théorique revu à la lumière de nos propres apprentissages.

Le dernier chapitre de ce mémoire est une réflexion/discussion sur les conséquences des résultats de nos analyses. Nous y traçons principalement quelques pistes de réflexion pour un formateur en habiletés de direction. Nous cherchons, dans cette réflexion/discussion, à trouver certaines applications pratiques aux résultats de notre recherche exploratoire.

CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION DES EXTRAITS PERTINENTS DES ENTREVUES

Ce chapitre présente des extraits des entrevues réalisées auprès de douze gestionnaires. Les extraits ont été choisis sur la base de leur pertinence par rapport au sujet de ce mémoire. Nous avons aussi retenu les passages qui pouvaient mettre en lumière la personnalité du gestionnaire. Ces extraits constituent la « matière première » de nos analyses intracas et intercas.

Évidemment, notre subjectivité a influé d'une certaine façon sur ce qui est présenté dans ce chapitre. Le simple fait de choisir tel extrait plutôt que tel autre amène déjà une certaine déviation par rapport à ce que le gestionnaire a vraiment dit. Cependant, nous avons continuellement gardé comme critère pour le choix des extraits le lien qu'ils devaient avoir avec l'apprentissage. De plus, chaque entrevue étant rapportée mot à mot, nous considérons l'influence de cette subjectivité comme minimale.

Les extraits sont présentés entrevue par entrevue, dans l'ordre où elles ont été réalisées.

4.1 – Entrevue n° 1 – cas 1

Le premier gestionnaire interviewé est directeur général d'une entreprise opérant dans le secteur des arts. Il supervise directement deux adjoints. L'entreprise compte une douzaine d'employés à temps plein, une trentaine à temps partiel et entre 30 et 40 contractuels.

HABILETÉ SUR LAQUELLE IL A BÂTI SA CARRIÈRE

J'ai une grande gueule. Moi, c'est juste ça. J'ai bâti ma carrière sur ma gueule. Et sur les efforts que j'ai mis. Les études théoriques,

on oublie ça. (...) Avoir de la gueule, c'est être capable de péter de la broue. Faire croire que c'est solide ton affaire alors que tu n'y connais rien. Mais il faut que tu sois intelligent. Puis quand tu t'aperçois que ça dépasse tes compétences, tu transfères ça à l'autre. C'est ça avoir de la gueule. C'est s'entourer de gens plus compétents que toi.

LES ADJOINTS

Puis je le dis à tout le monde, mes adjoints sont meilleurs que moi. Puis ils vont être meilleurs, c'est officiel. En plus de leur personnalité, je leur donne la mienne. Ils vont être bien meilleurs que moi. Quand ils vont avoir fait la part des choses, ils vont avoir pris le meilleur de moi et le meilleur d'eux. Puis ils vont continuer.

Au début, je leur disais : pensez comme moi pis je vous engueulerai jamais. Il y a deux manières de faire une chose, la mienne et la mauvaise. Ça met les choses à leur place. Ça m'a pris quand même quelques années à comprendre qu'il faut qu'ils fassent des gaffes. Faut qu'ils se pètent la *fuse* à quelque part. Je me la suis pétée moi aussi. Faut qu'ils se la pètent aussi. Quand ils prennent une décision qui est douteuse, je ne crie plus après eux. Je m'organise pour indirectement leur faire réparer la gaffe pis quand il n'y a pas d'autre méthode, je prends le téléphone pis je répare la gaffe, mais en m'incluant dedans.

Faut que tu délègues. Moi, ça me dérange pas, est-ce que ça m'enlève quelque chose ? C'est ça qu'il faut que tu comprennes. Ça prend des années parce qu'au début tu ne le fais pas de gaieté de cœur. T'as peur de perdre du pouvoir. Si tu délègues, tu perds le pouvoir que t'as. C'est plus toi qui prends la décision, t'as délégué. (...) Pis moi, j'ai plus besoin de ça de dire *hey boss*, j'ai eu l'idée qu'on pourrait faire ça. Non, non. Lui ou l'autre a pensé que ça serait une bonne idée de faire ça. J'ai pas besoin de ça. J'ai compris que j'en ai plus besoin. Mais quand t'es *flo*, c'est pas comme ça que tu réagis.

PAR DES EXEMPLES

Tu t'améliores par des exemples. (...) C'est un gars qui m'a marqué énormément parce que c'était un bon gars, c'était un père de famille, c'était quelqu'un qui avait des grandes idées, qui avait une grande gueule. Il a changé un petit peu aujourd'hui puis je suis un petit peu déçu de voir comment il est rendu. Je l'avais comme idéalisé. Lui, il me sert beaucoup. Il m'a servi pendant bien des années comme modèle. Il m'avait fait chier mais j'essayais d'éliminer ça et de garder les bons côtés que lui m'avait montrés.

J'ai connu d'autres *bosses* après puis j'ai compris que lui était bon en maudit.

L'ÉCOLE DE LA VIE

Je m'en souviens quand j'étais dans les scouts, c'est moi qui m'occupais de l'intendance au camp d'été, qui faisais l'inventaire des stocks et tout ça. Un moment donné, les autres étaient venus donner la bouffe et c'était ma job. Ils avaient touché à mes affaires. J'étais en *peppermint*. Aujourd'hui, regarde, je délègue. C'est l'école de la vie. Tu peux quand même expliquer ça à quelqu'un. Tu peux quand même expliquer qu'un moment donné, c'est pas vraiment ta réussite personnelle qui est importante. Ta réussite personnelle est directement proportionnelle à la réussite de la globalité.

Le fait d'avoir eu deux adjoints qui voulaient ma job a été un événement dans ma vie où j'ai beaucoup appris. Dont un entre autres qui a essayé par tous les moyens. Moi, je suis encore ici puis lui il n'est plus là (...) Je dis pas que ces gens-là étaient des gens foncièrement mauvais. C'est pas vrai du tout. Peut-être jeunes, y'ont pas assez mangé de marde. Faut que tu manges de la marde pour grandir. Faut des problèmes à surmonter. Aujourd'hui, il en a à surmonter. Y'en a que j'aurais pas voulu avoir. C'est de valeur. Mais dans le fond de moi-même je me dis : ostie, moi j'en ai assez mangé, je suis content. Tu en a assez fait manger, là tu en manges. C'est de valeur la manière que c'est fait, mais en tout cas.

Si t'aimes pas manger une claque sur la gueule, tu t'organises pour pas en donner. Tu sais que ça fait mal.

LES AUTRES

Pour moi, dans mon cheminement, ce que les autres pensent, c'est toujours important. Pas le choix. Faut que les autres pensent de toi ce que tu veux qu'ils pensent de toi. Tu joues avec les gens. T'agis en conséquence de ce que tu veux que les autres pensent de toi.

Tu me disais tantôt : des fois t'apprends de tes gaffes, hein. T'sé, des fois t'es trop bon. Tu t'aperçois que le monde s'en rend pas compte. (...) Dans le fond, ça me fait de la peine. T'as travaillé pendant 15 ans à essayer d'avoir du bon personnel...

AMÉLIORATION ?

Moi, je pense jamais à m'améliorer. Je sais pas s'il y a du monde qui peut penser à ça. S'asseoir, mettre les deux pieds sur le bureau et se dire : hier j'ai fait telle affaire, faudrait que ci, que ça. Moi, je le fais pas. Je le fais pas face à un événement comme tel. Je le fais peut-être en général. J'suis pas un gars patient. Faudrait que j'essaye d'être plus patient, moins prompt. Je suis très prompt. Terriblement. Je suis un moyen moineau. Quand je pogne le feu, je parle avec quelqu'un, ça revole. On change tellement, on s'améliore tellement. T'as pas le temps de te connaître. Des fois, c'est rendu que je me surprends moi-même tellement je suis bon.

Faut se connaître. Faut que tu saches si tu as des points à améliorer ou pas. Améliorer, c'est quand tu as du négatif et du positif. Si c'est juste du positif... La perfection étant pas de ce monde, tu seras jamais parfait. Dans un cas où tu es très très très négatif, tu vas en venir à être négatif. Le point où tu es positif, lui il va avancer tout seul. Si t'es généreux puis que tu vois un gars dans la rue, tu vas lui donner un dollar. Quand tu vas travailler, tu vas gagner 100 000 par année, tu vas donner deux dollars. Ça va s'améliorer tout seul. Ce que tu veux améliorer, c'est tes points négatifs. Les points négatifs, y'a deux méthodes : t'asseoir et y penser ou te le faire dire par quelqu'un.

Ma méthode, ça a déjà été de me le faire dire. Je me suis déjà fait dire mes points négatifs. Il faudrait que je pense s'ils me l'ont dit par après. Quand j'ai été amélioré. Toi, tu étais de même avant. Peut-être que c'est ça. En se tournant vers soi-même et en y pensant. Comme quand je te dis que je suis prompt. J'enseigne à mes deux gars à pas être prompt. Ça me choque quand ils sont prompts. Moi, je le suis. Quand je vois dans les autres quelque chose que je sais que moi je ne suis pas correct. C'est peut-être là que je m'améliore. Quand eux ils sont prompts, qu'ils pognent le feu pour rien, ou c'est démesuré la réaction qu'ils ont eue. Des fois j'suis comme ça. Quand je le vois, je me rends compte que c'est pas bien. Et indirectement je me dis : oui des fois t'es de même. Faudrait que tu changes ça.»

De voir un gars battre sa femme, je me sentirais pas bien là-dedans. Ça me ferait dire : aye toi, bats jamais ta femme.

RÉUSSIR DANS LA VIE

Quand ils disent que les gens ont commencé et ont gravi les échelons. Ça fait des gens qui sont plus attentifs aux autres, à la gestion psychologique de l'ensemble de l'affaire. Si tu as ton

diplôme et tu t'en viens *boss* ici, tu vas sortir tes livres pis tu vas arriver : le professeur disait dans tel cas de faire ça. Tandis que quand tu montes tranquillement, tu t'aperçois que untel est arrivé dans telle situation puis que ça a fait ça, puis que ça a pas fait l'accord. Fais donc pas ça toi non plus. Vas-y avec une autre approche. Peut-être avec la façon que toi tu disais dans ce cas-là, comment lui aurait pu réagir.

DÉTAILS INTÉRESSANTS

Le fait que nous sommes trois à l'administration fait que je me retire un peu face au personnel. Mes deux adjoints travaillent directement avec le personnel. L'effet est d'avoir toujours une bonne relation avec le personnel parce que eux ne réprimandent pas directement, mais moi je ne travaille pas avec eux, donc ça continue de bien aller. Quand tu fais une lettre d'avertissement ou que tu réprimandes un employé, il reste toujours, il te regarde toujours de travers. Comme ça on réussit à garder un contrôle. T'as un méchant, et les autres, c'est des bons. Mes adjoints, quand ils travaillent avec les employés le soir et qu'ils donnent une lettre d'avertissement, ben elle est signée par moi. Ils ne viennent pas me voir parce qu'ils ont peur de moi. Ça aide à garder le climat.

Je fais exprès pour les provoquer [ses adjoints]. Je dis le contraire de ma pensée. Complètement le contraire. Donne-moi des arguments. S'ils me donnent une idée, l'idée, il faut que je la vende à mon *boss*. C'est moi qui fais le lien, les négociations. Là, je leur dis que je suis pas d'accord avec ce que tu me dis là. Ça n'a pas de crisse de bon sens ton idée, tu vas te planter. Là, ils me garrochent des idées, ils défendent leur point. Moi, je suis déjà d'accord avec eux. Alors je prends ce qu'ils me donnent comme argument, plus les miens.

J'essaye de pas penser. Parce que premièrement tu deviens « pensu », et je vais au gym pour pas être trop « pensu ».

Parce que si tu te fais manipuler et que tu me dis des affaires comme ça, ça veut dire que tu as plus confiance en moi. Si t'as pas confiance en moi, je n'ai pas confiance en toi.

4.2 – Entrevue n° 2 – cas 2

Notre deuxième gestionnaire est directeur adjoint aux ventes pour la province de Québec chez un grand constructeur automobile. Il supervise une équipe de représentants qui travaillent chacun auprès d'une douzaine de concessionnaires automobiles. Sept gérants de district aux Ventes sont sous sa responsabilité, ainsi que quelques employés de bureau.

L'EXPÉRIENCE ANGLAISE ET RÉFLEXIONS

Je suis allé vivre à Londres pendant deux ans et demi. Si j'avais une chose à refaire et que je n'ai pas bien faite là-bas, c'est de me concentrer pour réussir à connaître le plus de monde possible avec leur fonction et le plus rapidement possible dans la boîte. (...) Parce que je me suis aperçu que mon efficacité à aller chercher l'information ou les ressources était toujours un petit peu plus longue parce que je n'avais pas cette technique-là.

Parce que dans le milieu de l'action, tu te dis : hé *boy*, qu'est-ce que je fais dans les limites de mes capacités et dans les limites de l'environnement que je contrôle ? Là, t'es dans un univers et tu te dis : je contrôle ce petit univers mais la sphère autour est grosse, mais je contrôle juste celle-là.

Mais là, ça s'est accentué parce que j'ai été mis dans une position où je ne connaissais personne dans une nouvelle organisation. Alors ça m'a réellement frappé. Ça peut être très difficile pour du monde parce que c'est un peu l'admission que t'es pas capable de faire face à une situation mais d'un autre côté, si tu fais pas face à cette situation aujourd'hui, elle va aller en empirant si c'est pas réglé.

Alors ça, je l'ai appris à mes dépens là-bas. C'est un peu ce que j'ai appliqué après avoir vécu une situation semblable là-bas.

UN EXEMPLE À SUIVRE

Alors je l'ai amené dans mon bureau puis c'est devenu un peu comme si on était deux dictateurs ou faces à claques qui se rencontrent ; au bout de trois heures, c'était encore pire que quand ça avait commencé. Puis on était bloqués jusqu'à ce qu'une personne avec qui je travaillais – plus âgée, plus mature, beaucoup plus de maturité, plus d'expérience – s'interpose. Puis, à partir de ce moment-là, il a commencé à prendre un angle différent, soit l'angle que moi je n'avais pas voulu admettre parce que ce gars-là ne faisait

pas mon affaire, parce que je mettais en doute sa sincérité et son honnêteté. Lui, le sage, il a commencé à embarquer dans la conversation et lui, son approche a été beaucoup plus différente. Il a essayé de questionner pourquoi l'autre était dans cette situation-là.

Ça fait que moi, quand je suis rentré de cette réunion-là, je me suis dit : tabarnouche, ça fait cinq ans qu'on avait des problèmes avec lui. Ça fait que son heure était arrivée mais plus on discutait, plus on n'arrivait pas jusqu'à ce que l'autre à un moment donné il prenne une autre tangente. Puis il a réussi à aller chercher ce qui passionnait cet homme-là, ce qu'il avait à l'intérieur, pour éventuellement qu'on y passe toute la nuit. Alors ça a été une expérience où j'ai appris.

CONSCIENCE DE SOI

[Pour s'améliorer,] il faut avoir une habileté de se retirer de la situation puis de se regarder aller. Autrement dit, c'est comme une approche où tu es dans un *setting*, un environnement d'affaires. Puis, des fois, tu t'arrêtes et je ne veux pas dire que tu sors de ton corps... mais tu es dans une position où ton corps est ici et tu es en train de faire affaire, puis de discuter, t'es passionné... C'est comme si tu prenais une caméra dans un coin ou si toi t'étais assis dans un coin puis là tu te dis : je vais me regarder aller un peu pour voir, prendre connaissance de mon *body language*, prendre connaissance de ce que je dis, de mon approche, de si j'écoute. Est-ce que je suis en train d'écouter ce que l'autre dit ou je suis juste concerné par ce que je vais dire ? Essayer de te sortir puis de te regarder aller objectivement.

Autrement dit, des fois, je me pince, je m'arrête, je me dis : bon, où c'est que je suis rendu ? qu'est-ce que je suis en train de faire ? c'est quoi mon objectif dans la réunion et si je continue de cette manière, est-ce que je vais accomplir mon objectif ?

C'est des choses que j'essaie de faire des fois et de plus en plus, ce genre de conscience de soi. Sortir puis tu te regardes aller... c'est surprenant des fois ce que tu peux trouver.

Si l'introspection est ce que je viens de te décrire, d'arrêter et de te regarder aller, oui, je le fais et je le fais de plus en plus. Je le fais aussitôt que j'y pense dans une journée, que ce soit une conversation banale au téléphone, que ce soit une conversation avec un employé. Dans un souper d'affaires, des fois je vais m'arrêter, je suis en train de manger et je me dis : oups ! pourquoi je suis ici moi ?

DANS LA VOITURE

C'est une règle d'or, quand j'embarque dans ma voiture, souvent je vais réfléchir sur ce que je viens d'accomplir dans ma journée, qu'est-ce que j'ai accompli dans cet événement-là ? Puis là souvent, tu vas y penser puis il y a certaines choses où tu dis : j'aurais pu faire mieux ou j'aurais pu faire différemment. Ou des fois, c'est des maudites bonnes performances, et là, tu te dis : tabarnouche, c'est bon ça. J'ai fait une bonne performance puis le message a passé... Félicitations !

Puis ça marche pour les fois d'après. L'observation aussi, je trouve que c'est similaire. Parce que je réussis à observer les personnes qui sont alentour, à observer ce qu'ils disent, comment ils le disent, comment ils communiquent. Alors c'est quasiment l'opposé...

ERREURS

Je pense qu'une des choses les plus importantes, c'est d'accepter de prendre conscience des erreurs que t'as faites. Tout le monde dit que tu apprends de tes erreurs, mais d'en prendre réellement conscience, de les observer, de les repasser dans ta tête pour que ça te fasse mal et après ça tu l'as vécu. À partir de ce moment, tu en as pris conscience. Tu fais pas juste dire : bah ! je lui ai parlé un peu *rough*, mais c'est dans ma nature. Non, je lui ai parlé *rough*, je me remets un peu dans la situation puis comment j'étais dans la situation puis comment j'étais quand je lui ai parlé, que j'ai été impatient. J'essaie de me mettre à la place de cet individu. Peut-être pour lui c'était très important de venir me voir. (...) Alors j'essaie de le revivre encore pour que ça me fasse mal un peu pour que je l'apprenne, pour que je le vive encore, que j'en prenne conscience pour que la prochaine fois, je sois plus concentré. Je m'améliore un peu à chaque fois.

CE QUE TU VEUX DANS LA VIE

À un moment donné, faut que tu arrêtes puis que tu te dises : ok, est-ce que je veux vraiment accéder à un poste haut ou bien est-ce que je ne peux pas trouver une satisfaction personnelle dans l'emploi que j'ai puis avoir une attitude positive, ouverte, enthousiaste envers ce que j'ai ? Autrement dit, apprendre à se connaître, apprendre à savoir ce que tu veux dans la vie. Tu trouves satisfaction à ce que tu fais puis à la suite de tout ça, toute ton attitude va faire que c'est très positif et tu vas trouver une satisfaction. Mais une attitude, ce n'est pas une chose que tu te dis un bon matin : bon, aujourd'hui je vais avoir une bonne attitude

puis demain je n'aurai pas une bonne attitude. C'est parce que ça fait partie de ton contexte de vie complet. L'attitude pour moi, c'est la manière que tu fais face à des moments de difficulté.

DÉTAILS INTÉRESSANTS

Si je rentre dans un emploi, il y a trois choses que je regarde : 1... 2... 3... (...) Moi, la manière que je le regarde, c'est 4 phases...

Moi, ma job, c'est de la diplomatie.

Beaucoup de formation avec [compagnie], côté technique, côté humain.

4.3 – Entrevue n° 3 – cas 3 et 4

Nous avons rencontré le directeur d'une succursale bancaire et sa directrice du personnel. À l'origine, nous n'avions pris rendez-vous qu'avec le directeur, mais celui-ci a cru pertinent d'inviter sa directrice puisque nous lui avons mentionné que nous parlerions de direction des personnes. Notre troisième gestionnaire a déjà été directeur du personnel pendant 15 ans environ. Notre quatrième gestionnaire, elle, gère la majeure partie des employés de bureau de la succursale.

QUELLES HABILITÉS SONT PRIMORDIALES POUR DIRIGER DU PERSONNEL

Lui : Le flair, l'instinct, on se trompe, on réajuste le tir (...)

Lui : Il y en a deux qui se sont brûlées par elles-mêmes là parce qu'elles n'ont pas accepté de se tromper. Parce que moi je me suis trompé et je me trompe encore. Mettons que je prends une mauvaise décision, ça va m'arriver, faut le reconnaître. Si tu essaies toujours de t'en sauver avec les honneurs de la guerre, sans reconnaître que tu peux te tromper, c'est un gros problème avec la gang. C'est pour ça qu'à un moment donné je me dis tout le temps : le doigté et l'écoute c'est à peu près les plus grandes qualités dont t'as besoin.

L'ÉCOLE

Elle : Je me suis plantée dans au moins deux succursales, c'est pour ça qu'à un moment donné t'apprends. Tu dis : non, c'est pas

de même qu'il faut que je fasse ma place. Faut que t'apprennes à connaître ton monde, comme je leur disais à chaque fois que j'arrivais dans une succursale. C'était moi qui étais la plus jeune, je tombais en supervision de femmes, surtout à 99 %, qui avaient des années d'expérience, et qui avaient vu neiger bien avant moi. Et c'est pas vrai que j'avais la science infuse là [en sortant de l'université]. Aujourd'hui je suis loin d'être parfaite, mais j'ai essayé en cours de route de corriger ces affaires-là, de ne pas refaire ce genre d'erreurs. Je ne suis pas à l'abri de ça, sauf qu'ils savent qu'on est humain, je pense, et ils savent que nous aussi on peut se tromper et qu'on n'a pas réponse à tout, mais qu'on est capable de les trouver les réponses par exemple. On est capable de se revirer de bord, c'est pas trop long. Donc c'est notre confiance qui s'établit, et quand tu commences, t'as plein de connaissances mais t'as pas d'expérience, donc là t'essayes de mettre en pratique toute la théorie que t'as pu apprendre et tu dis que si c'était beau dans les livres, pourquoi ce serait pas beau dans la vraie vie ? Oui des fois ça marche, des fois tu vas réussir à transposer un concept théorique et à dire : ha ! oui, c'est vrai ça fonctionne. Mais d'autres fois, parce que tu travailles avec des humains et non pas avec des ordinateurs, ça fonctionne pas mais pas du tout, t'apprends, tu te relèves.

Lui : Moi ma formation je l'ai apprise sur le tas, parce que j'avais aucune formation universitaire quand j'ai commencé à travailler en management, puis j'ai suivi ma formation après. Je travaillais en l'air, puis à un moment donné les cours se sont donnés, les banques ont ouvert ce qu'on appelle l'Institut des banquiers canadiens, puis j'ai embarqué là-dedans. C'est sûr que bien des fois dans les cours que je suivais je me disais : tabarslaque, si j'avais suivi ce cours-là avant... Quand on dit des fois que c'est marqué dans le livre, c'est sûr si tu appliques à la lettre ce qui est marqué dans le livre, tu vas avoir l'air d'un vrai innocent. Sauf que d'avoir les principes de base, et les concepts, t'es capable, entre guillemets, de manipuler après ça. T'es capable après ça d'amener le monde vers ce que tu veux, c'est de la manipulation. Tu t'organises pour diriger les gens vers ce que tu veux, en leur donnant des outils évidemment, et en leur donnant de la formation.

COMMENT ON S'AMÉLIORE

Lui : On s'améliore en se trompant. C'est malheureux, mais en se trompant. On est une petite banque, on manque un peu d'intercommunication avec les autres succursales. À un moment donné les banques se sont décidées à faire des rencontres annuelles avec des postes similaires, des rencontres administratives. Ça a pris du temps avant qu'on aille là, mais se rencontrer entre nous, un paquet de personnes qui font la même job, ça faisait énormément de

bien parce que les ateliers étaient dirigés, c'était peut-être planifié à 25 %. La balance c'était qu'ils savaient pas ce qui allait se passer, donc là ils mettaient plein de monde, ils mettaient plein de sujets dangereux et brûlants, puis là ils faisaient décoller le monde là-dedans. On était pas là pour écouter personne, on faisait tous la même chose, on était là pour aller se chercher quelque chose. Je vais te dire que si ça avait pu faire de la boucane, ça en aurait fait, mais c'était très positif. Parce que là tu dis : je ne sais pas. Tu amènes le problème des mutations, et des changements de postes, tout le monde vivait ce problème-là, mais tu le règles comment ?

Elle : Oui [on s'améliore] en se trompant, mais oui aussi en se parlant. Il y a des fois moi je vais *répondre* à Martine qui est mon superviseur, puis on ferme son bureau, et je m'assois avec elle et je dis : bon écoute, j'ai tel problème et j'avais pensé fonctionner de telle façon. Avec toi [lui], c'est bien rare que je peux faire ça, malgré que ça m'est peut-être arrivé une couple de fois, d'avoir besoin de ton son de cloche, d'avoir besoin de savoir ce que tu pensais, puis de savoir si je prenais la bonne direction. Avec Martine, je le fais quand même assez souvent.

4.4 – Entrevue n° 4 – cas 5 et 6

La situation précédente s'est reproduite à notre quatrième entrevue. Notre cinquième gestionnaire, le directeur général d'un organisme parapublic de transport en commun, a cru bon d'inviter sa directrice du personnel – notre sixième gestionnaire – à participer à l'entrevue et ce, sans nous le mentionner à l'avance.

UNE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Lui : On s'est fait imposer des gens. Ce que je retire beaucoup des choses, c'est que t'as beau avoir les meilleurs tests psychologiques et paramétriques, quand la personne te fait pas, je pense que c'est quelque chose de bien important. Quand on s'est fait parachuter au moins deux [personnes], des choses qui *fittaient* pas, ça allait pas...

Elle : On se disait : peut-être que c'est nous aussi qui sommes pas corrects, on devrait peut-être..., peut-être que c'est ce côté-là..., on voit pire que c'est, c'est peut-être plus beau que ça en a l'air en réalité. On s'est retrouvé que non, ça pouvait pas fonctionner.

Lui : Au bout de toutes ces expériences-là, ça fait dire que quand tu sens pas bien les choses, c'est rare que tu... L'instinct c'est là, faut que tu prêtes attention aux signaux qui te sont rendus par tes premières impressions. Je sais pas, c'est quand même important.

COMMENT ON APPREND : L'EXPÉRIENCE

Lui : C'est les années, c'est l'expérience. Tu peux pas arriver... Tu viens que tu développes comme des portraits types, tu vois des gens qui passent, toutes sortes de gens, par exemples de personnes qui se présentent de cette façon-là, qui ont telle attitude, normalement ça fait des gens qui travaillent de telle façon.

Lui : Un bon chauffeur c'est quelqu'un qui est capable de *dealer* avec le monde, c'est ça que ça prend. C'est des petites choses qu'on a apprises avec l'expérience aussi.

LES ERREURS

Elle : On apprend de nos erreurs. C'est essais et erreurs. Un moment donné tu te trompes une fois puis...

Lui : La vie, c'est une école ! Il y a une maxime qui dit : on apprend de nos erreurs. Parce que la première chose qui nous fait avancer à grands pas, c'est l'erreur du débutant. La journée où tu t'es trompé c'est ce qui te porte à... Je pense qu'il y a toujours un élément de confiance, mais c'est à ce moment-là que tu te requestionnes beaucoup, tu emmagasines dans ton petit tiroir toutes les choses à faire dans certaines situations... Des problèmes il y en a quotidiennement, s'il n'y en avait pas on se poserait des questions, mais des problèmes identiques, il n'y en a pas forcément tout le temps. Dans chacune des situations à régler, tu as une façon de voir les choses qui peut varier selon ton état d'âme de la journée, selon la situation en tant que telle, selon ton horaire de travail. Finalement, la solution arrive quelque part. Souvent on fait un retour en arrière, dans cette situation-là on a posé tel geste, de telle façon. L'erreur est un élément important pour te faire apprendre...

MAUVAIS SOUVENIRS ?

Elle : [Hésitations.] Écoute, quand ça marche pas, on essaie de l'oublier, hein ? Ça doit être pour ça.

BONS CONTACTS

Elle : Je dirais aussi, au contact des gens qu'on côtoie. Quand tu as la chance d'être avec quelqu'un avec qui tu as des affinités, tu peux apprendre. Tu peux apprendre de ces gens-là, on apprend tous à se connaître avec le temps. Tu sais que tu as des faiblesses de tel côté, le test de s'associer avec quelqu'un que tu dis : ha ! oui, je pense que cette personne-là a cette façon-là de faire, j'aime ça. Oui, bien je l'ai vécu beaucoup avec M. [son patron]. Je te parle un peu d'un cas vécu, mais moi je trouvais ça parce qu'il avait plus d'expérience dans certains domaines que moi. Je me disais : ouais, premièrement faut avoir un peu la même façon de penser, la même philosophie. Mais je disais : oui, ça j'aimerais ça, c'est peut-être vers ça que j'aimerais tendre ou je le ferais à ma façon mais il a des bons principes. Souvent t'apprends, tu jases avec ces gens-là. Encore là faut avoir quelqu'un qui est capable de le faire, qui a la générosité de le faire, mais des fois y'a des gens qui sont fermés, qui ont comme leur recette magique. Tu dis : écoute là, t'apprendras, tu feras comme tout le monde, par tes propres moyens. Mais quand t'as la chance d'être avec des gens qui ont cette générosité-là, de t'aider, de te supporter dans tes décisions, et même de te faire voir la façon de voir les choses, ça aide beaucoup aussi. C'est une autre façon de s'améliorer.

LES COLLÈGUES

Lui : Écoute, ça fait sept ans qu'on travaille ensemble [avec elle] ; on parlait de comités tantôt. Moi, pour ma part j'étais un gars à trancher rapidement, du style incendiaire. Quand ça marchait pas, fais de l'air... [Elle] est arrivée dans le décor, on a commencé à se faire des relations de travail ensemble. Elle était plus modérée. On a vu tout de suite qu'il y avait un changement qui se faisait, je dirais que la relation de travail était, je dirais, moins tendue. D'abord il y avait [elle] qui était pas mal plus souriante que moi, plus aimable que moi. Ça m'a fait réaliser que c'est bien mieux d'avoir un ensemble qui est en harmonie, plutôt que d'avoir quelque chose qui rentre pas dans la gamme.

Elle : Faut que tu fasses preuve de beaucoup d'ouverture d'esprit. Quelqu'un qui est fermé, qui dit : moi ça marche, c'est comme ça, quelqu'un qui est très intransigeant, tu sais, ça passe ou ça casse... Non, pas souvent. Moi je dis : j'ai à apprendre, j'apprends de tout le monde. Par exemple [elle nomme son patron], j'ai appris beaucoup avec. Mais tu peux apprendre de plein de monde, tu peux apprendre des chauffeurs, tu peux apprendre de la secrétaire, tu peux apprendre de tout le monde.

INTROSPECTION

Elle : Moi j'en fais beaucoup [de l'introspection]. J'en fais beaucoup, peut-être trop là mais j'en fais. Regarder ce qui aurait pu... ce que j'aurais fait autrement si ça avait marché, si ça avait fonctionné. Oui ça c'est une bonne façon de s'améliorer. Jamais rien prendre pour acquis. D'un côté c'est un peu tannant, parce que tu t'imposes de vivre sur une corde raide un peu, t'es tout le temps à dire : écoute, y'a jamais rien d'acquis là, t'es pas assis sur tes lauriers. Tu dis : j'veux constamment m'améliorer, mais d'un autre côté c'est sûr que ça a du bon. En même temps aussi, faire de l'introspection ça a des bons côtés aussi. Tu dis : écoute, regarde ça, c'est un môsusse de bon coup que j'ai fait là. C'est pas juste de penser à ce qu'il y a eu de pas correct qu'on aurait pu améliorer mais ça, regarde, tu vois là, je voulais m'en aller vers là, je l'ai fait et ça a donné des bons résultats, c'est pas méchant. En même temps, c'est sûr que quand tu fais partie d'un groupe d'employés, les travailleurs, les chauffeurs, c'est un groupe élargi de travail, tu peux donner une tape dans le dos d'un collègue et dire : c'est beau, t'as fait un bon coup, mais nous on est tout seul face à nous-même. Plus tu montes, plus t'es tout seul face à toi-même, parce que c'est là que tu vois que l'introspection, elle devient importante. C'est rare qu'on a une petite tape dans le dos et un « t'as fait un bon coup », c'est très rare, c'est très rare. C'est pour ça que l'introspection sert à ça aussi parce que souvent si t'attends ta tape dans le dos, tu l'auras pas souvent. Nous, rendus où on est là, c'est rare qu'on va avoir des commentaires de ce genre-là.

LA FORMATION

Elle : Moi je dis que c'est peut-être utile pour aller chercher des idées, mais pas toujours, y'a des fois tu penses, tu ressors pas vraiment des choses nouvelles, mais des fois oui ça peut être utile. Même juste de côtoyer des gens qui viennent d'ailleurs, et qui connaissent d'autres problèmes. Quand tu peux échanger avec ces gens-là, c'est pas méchant.

Lui : La formation, dans notre domaine, c'est toujours bon de la formation mais moi avec la nature que j'ai, je vais sûrement pas prendre des cours de personnel, c'est pas vrai. J'irai pas prendre des cours de comptable non plus, je les ai pris mes cours de comptable, et je ne suis pas intéressé. Des cours de menuiserie, ça m'intéresserait. Des cours de mécanique, ça m'intéresserait, mais pas des choses qui ont trait au travail. Ouais, des cours d'informatique parce que c'est des choses qui sont nouvelles, t'en as besoin, mais je veux pas être méchant non plus, mais me faire casser les oreilles par des personnes qui nous enseignent à vivre

avec le personnel, et qui ont pas vraiment d'expérience... La théorie et les livres, quand t'arrives dans le feu de l'action... La seule chose qu'on n'oublie jamais c'est le coup de pied au cul, finalement c'est celle-là qui reste. Moi, sur des choses bien spécifiques, nous autres on va aller par exemple souvent dans les choses qui ont trait au transport en commun. Ouais, des points spécifiques au niveau de la gestion du personnel, par exemple, certains ateliers où tu vas avoir des professionnels qui vont venir t'exposer, comme à Québec l'an passé, leurs points de vue sur différentes façons d'appliquer les conventions collectives. Je prends certaines choses, tu vas chercher certains éléments. Mais de la formation continue, pour ce qui est de moi...

4.5 – Entrevue n° 5 – cas 7

Notre septième gestionnaire est associé et responsable régional des ressources humaines dans un grand cabinet comptable.

CONNAÎTRE LES AUTRES PAR SES PROPRES EXPÉRIENCES

Je me souviens très bien quand j'ai fini l'université, j'avais dans la tête d'aller travailler dans un bureau anglophone à Montréal, alors lorsque j'ai passé des entrevues, j'ai sorti le meilleur de moi-même. Je m'étais bien préparé. Ça a effectivement fonctionné pour un bureau anglophone à Montréal. Ce que je voulais faire là c'était deux ans, ou un an et demi, le moins long possible, parce que je voulais avoir l'expérience. Je voulais savoir ce qui se passait dans ces grosses boîtes-là, je voulais apprendre l'anglais, puis après ça je voulais m'en revenir ici [en région]. Donc, ce que j'ai dit en entrevue et ma réelle intention, il y avait un écart, et ils m'ont cru ! Donc, quand j'interviewe des gens je comprends bien des choses, je comprends que ce qu'ils disent et ce qu'ils pensent réellement, ça fait deux choses.

LA POLITIQUE

Moi, j'ai tout le temps été moi. Lorsque ça a été le temps, j'ai eu des décisions difficiles à prendre, en gestion de ressources humaines. Les décisions difficiles sont toujours prises en gros dans une organisation telle que la nôtre. Cependant le porteur de message c'est toujours celui qui fait la gestion des ressources humaines, parce que c'est le genre de message que personne n'aime faire. J'ai toujours pensé tout en étant humain lorsqu'il y avait des décisions

difficiles à communiquer, de le faire mais de façon honnête et franche, en disant la vérité. Mais c'est pas facile. Puis dans certaines situations, peut-être que ça aurait été mieux, plus politique, de pas dire tout à fait la vérité. Mais moi je dis que quand tu mets fin à un emploi, si je prends cet exemple-là, pour des raisons qui sont très, très, très claires, et que tu le caches à l'individu, il me semble que tu lui rends pas service. Parce que si tu lui dis exactement la vérité, la personne a la chance de se corriger, de se présenter dans un autre emploi, de dire : bon je vais travailler cet aspect-là, c'est ça qui m'a tué chez mon ancien employeur, maintenant je vais essayer d'agir de façon différente. Si tu ne lui dis pas la vérité, tu ne lui donnes pas la chance de se reprendre d'une façon correcte. Mais les politiciens, eux, vont commencer à penser que si je lui dis comme ça il va me haïr, il va s'en aller travailler chez un de mes clients, et là effectivement il va me *blaster*. La politique dans ce sens-là je l'aime pas.

L'APPRENTISSAGE SUR LE TAS

[Question sur l'introspection.] Ouais, c'est embêtant, tu joues avec des notions, mon ami, qui sont *rough*. C'est vrai, c'est des concepts auxquels on pense pas tous les jours. On n'est pas psychologues, nous, on est comptables. J'aimerais revenir sur ce que tu as dit là, lorsqu'ils disent qu'ils ont appris sur le tas [les gestionnaires]. Moi j'ai peut-être une vision différente des choses. Je ne le sais pas, c'est peut-être une perception. D'abord elle n'est pas scientifique, mais je me rends compte que si je prends un village fermé comme Chicoutimi ou Jonquière, et si on regarde la majorité de ceux qui ont des postes de direction, qui occupent une place qu'on peut qualifier d'importante dans la société, l'importance peut varier... Ils ont passé pour la plupart par une école qui s'appelait le Séminaire. On parle de gens qui sont à l'ouvrage depuis 30, 35 ans. Alors si on a tous appris sur le tas, c'est comme drôle que la connaissance qu'on a apprise au même endroit nous a servi comme base, comme tremplin. Donc, oui c'est vrai qu'on apprend sur le tas, mais à mon avis ta base que tu apprends à l'école, la base de culture que t'apprends à la maison, et la culture à la maison on la sous-estime beaucoup, ce que tu prends à l'école, la qualité de tes amis, tout ça, c'est des choses qui vont être irremplaçables, que tu auras jamais sur le tas.

Mais quand tu dis qu'effectivement on apprend sur le tas, on apprend sur le tas à condition qu'on ait une formation de base nécessaire pour t'aider à digérer ce que tu peux apprendre sur le tas.

Donc, il y a les connaissances de base que tu as, qui te permettent d'avancer lorsque tu as des choses qui arrivent sur le tas.

Mais il y a [certaines barrières] que tu ne franchiras jamais parce que t'es pas capable de l'absorber, tu n'as pas une certaine connaissance minimum. Donc, quand les gens me disent : moi j'ai appris sur le tas, ça me laisse tout le temps sceptique.

LE FEED-BACK

Ça correspond à une réalité, on en fait des commentaires, on en fait du *feed-back*, mais nous on en reçoit pas beaucoup. Ça serait le *fun* peut-être, si on en recevait plus. Je ne sais pas si on est préparé à en recevoir.

LA PERMANENCE

Je ne suis pas vraiment du type à observer les autres et à faire pareil. J'ai tout le temps eu une façon de voir, d'abord la vie, et de voir les choses qui est pas nécessairement particulière, mais qui est personnelle. J'ai pas vraiment dévié de ça.

Mais moi j'ai tout le temps aimé mieux rester moi-même. (...) Je ne suis pas capable de vivre dans un milieu si je ne suis pas à l'aise dedans. Il y en a qui peuvent le faire, je suis bien content pour eux, moi je ne suis pas capable. J'ai toujours voulu rester dans ce en quoi je croyais, et la façon de faire les choses que je pensais qui était correcte dans les circonstances, même si des fois ça a peut-être nui. Je suis très conscient que ça a peut-être nui à certaines étapes de ma carrière. Mais tout ça c'est une question de *feed-back*. L'observation des autres ça a peut-être moins d'influence sur moi que sur certains autres.

Même si j'avais essayé de les faire, c'était pas moi, c'était pas ma nature, ça aurait pas été efficace, ça aurait mené à rien dans un sens. Ça m'a tout de même bien servi de pas essayer de faire des choses qui ne m'étaient pas naturelles, parce que des choses pas naturelles, tu peux le faire un mois, un an, mais tu peux pas le faire 25 ans. Quand c'est pas naturel chez toi, que t'es pas à l'aise, t'es stressé, en tout cas ça t'amène toutes sortes de choses et t'es obligé de toujours te remettre en question. J'aime pas ça mais faut pas que ça paraisse. Tu peux le faire mais tu peux pas le faire 20 ans de temps.

4.6 – Entrevue n° 6 – cas 8

Notre huitième gestionnaire est copropriétaire d'une PME du secteur du développement de photographies et de la vente de matériel photographique. L'entreprise compte une quinzaine de points de vente.

L'ADAPTATION

Comme je te dis, avec le temps on s'habitue à s'adapter. Moi je ne suis pas un extrémiste, donc je m'énerve pas souvent et je laisse venir beaucoup, on s'habitue.

DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS

C'est en étudiant les gens, c'est en les côtoyant et en les étudiant. Moi je remarque beaucoup.

PATRONS

[Avez-vous eu des patrons et est-ce que ça a influencé votre façon de gérer ?] Oui, les quatre premières années. Et non, je penserais pas [que ça m'ait influencé], c'est peut-être inconscient mais non, j'penserais pas.

INTROSPECTION

C'en est pas une habitude de... après... vraiment se poser des questions. Pourquoi ça, ça a fait ça, puis pourquoi ça a marché comme ça ? Non.

LES ERREURS

C'est l'expérience avec le temps. Non, je pense que tu t'améliores beaucoup, tu profites de tes erreurs, parce qu'on fait pas seulement des bons coups. Faut faire des erreurs, on en a tous fait, puis on va tous en faire encore.

4.7 – Entrevue n° 7 – cas 9

Notre neuvième gestionnaire est directrice générale d'une PME assez importante ouvrant dans la vente au détail de matériel de construction/rénovation.

LES ÉTUDES

Je dirais que ma formation académique [représente] dans mon travail au gros maximum 20 %, maximum. Ma formation chez Bell, je dirais, ramène un bon 30-40 % de ce qui m'aide à faire mon travail en termes d'organisation de connaissances, de comment on monte des plans d'évaluation, de comment on fait du recrutement. Tout ça c'est un petit peu plus à Bell. Et le reste c'est l'expérience sur le terrain, puis c'est le flair aussi parce que gérer du personnel, engager du personnel, tu vas prendre tous les livres que tu veux, à un moment donné, quand t'es dans l'action, là c'est le flair qui marche.

Dans le fond, je suis faite pour apprendre sur le travail. Mes livres dans mon bureau, je les ai tous. Des fois, je les regarde. Comme quand j'ai monté mes fiches d'évaluation pour les employés. Là j'ai ressorti mes livres parce que je ne voulais pas oublier des choses, ça c'est technique hein ! Tu dis : là, je vais traiter de l'évaluation, du rendement. Qu'est-ce qui se mesure, qu'est-ce qui ne se mesure pas ? Là tu vas fouiller. C'est là que te sert le 15 % de ta formation académique. C'est là qu'elle est bonne aussi. Si j'ai une question, je vais aller en bibliothèque. Je me rappelle qu'il y avait un auteur qui écrivait là-dessus. Là ça va m'aider parce que j'ai ça là dans ma petite case, et je vais retrouver l'auteur. Je ne vais lire que ce que je veux dans le livre. C'est le *fun* quand t'as fini l'école, tu ne lis que ce que tu veux dans le livre, tu vas juste chercher cette partie-là qui est importante pour toi. Mais sur le marché du travail, t'es dans la vraie vie, t'es le seul responsable de tes actions. T'es obligé d'en assumer l'entière responsabilité. Donc, tu essayes un petit peu d'apprendre pour ne plus que ça arrive ou de développer de l'humilité, être capable de dire : oups ! là je viens d'en faire une belle.

LE PREMIER TRAVAIL

Je te dirais que c'est le premier endroit où tu fais des erreurs. Tu n'en fais pas à l'école. À l'école tu es dans les livres, tu te trompes, tu t'es trompé... Mais au travail tu fais des erreurs, t'engages les mauvaises personnes, tu fais des mauvaises entrevues, t'agis mal toi-même. Ton rôle, tu le perçois mal... Là effet-erreur-correction, effet-erreur-correction, là tu apprends. Tu apprends au bout. En plus, ça t'amène à rencontrer des gens qui font ton travail. Ça t'amène à rencontrer des gens qui sont dans ta réalité aussi parce qu'à l'école, tu n'es pas dans la réalité de personne, c'est des livres, hein... J'ai fait mon bac, mais mon Dieu Seigneur, j'étais contente d'avoir fini ça, parce que moi j'aime l'action.

L'INFLUENCE DES PATRONS

Y'a eu des pas bons en tout cas [des patrons]. Oui, ça t'influence parce que tu ne veux pas être comme eux. Des patrons que j'aurais eu qui étaient bons... Oui j'en ai eu effectivement, et probablement que c'est des modèles un peu, mais vraiment te dire que je suis les modèles de quelqu'un...

Quand j'ai commencé à Bell, je me rappelle que je ne dormais pas. J'étais dans une réunion avec des directeurs et il y avait des directeurs de deuxième-troisième niveaux, mais j'étais de premier niveau. Je dis à un deuxième niveau : « Là ça me stresse tellement que je ne dors pas. » Elle dit : « Si ton travail t'empêche de dormir, t'as un problème. Règle-le ! » C'est juste, tu comprends ? Elle n'a pas fait la grosse oreille : dis-moi pas que tu dors pas et... Non. Ton problème t'empêche de dormir, t'en as un problème, règle-le. Prends tes responsabilités ; si tu décides d'être cadre, tu décides de dormir. Parce que si tu décides d'être un cadre qui dormira pas, tu ne feras pas long feu. C'est ça qu'elle voulait dire. C'en est un exemple de leadership dans le fond.

L'INTROSPECTION

Je le fais régulièrement, je le fais après des entrevues. Je le fais en fait, bon, avec des sondages. Je t'en ai parlé. Ça c'est une bonne façon parce que c'est un miroir. C'est ça que tu regardes. Souvent devant les affaires négatives tu aurais tendance à dire... Non, tu fais, attends un peu ! Qu'est-ce qui peut faire que les gens disent ça ? Qu'est-ce qui peut faire que la perception des gens, à un moment donné, ou qu'une personne de ta *gang* pense qu'elle n'est pas écoutée. Bon, il y a du travail à faire là Ça veut dire qu'il faut que je leur fasse comprendre que oui, parce que toi tu dis : « Ils sont écoutés ». Non, il n'est pas écouté parce qu'il l'a écrit. Ça veut dire que lui, tu l'as pas écouté. Là, tu essayes de travailler en disant qu'il faut que tu fasses attention. C'est pas ce qu'on pense qu'on fait. C'est rarement ce qu'on fait. Le miroir que les gens nous renvoient, c'est là qu'il faut que tu sois à l'écoute, c'est là l'introspection.

LE LEADERSHIP

J'ai plus de responsabilités, j'ai pas plus de leadership. Je pense que le leadership, tu l'as ou tu l'as pas, et tu l'as toujours ou tu l'auras jamais.

Le leadership est toujours un peu menacé. Et en même temps, il faut toujours que tu le travailles. En fait, quand tu travailles ton leadership, tu travailles ton écoute.

CHANGER

Ça prend du leadership, ça prend une ouverture. Faut que tu sois prêt aussi à changer. Faut pas que tu sois trop rigide, tu peux être ferme mais pas rigide.

Faut se remettre en question tout le temps.

Ça c'est une grosse erreur, de penser ça. J'étais bon, je garde la même recette. Mon père pensait comme ça aussi, c'était pas bon.

L'humilité. Si la formation académique donnait des outils pour être capable d'être un peu plus humble... D'être capable d'être à l'écoute, et de dire moi, j'arrive pas comme un *Ti-Jo-sait-toute*. T'es pas *Ti-Jo-sait-toute*. Tu arrives avec du monde qui a pas mal d'affaires à t'apprendre, et la première chose que t'apprends, c'est comment ils fonctionnent.

DÉTAILS INTÉRESSANTS

En fait, j'ai appris que c'était important et je me suis demandé comment je pouvais... En fait, tu le fais en étant à l'écoute, faut que tu sois à l'écoute d'eux aussi, faut que tu saches ce qu'ils veulent. Je fais des sondages régulièrement auprès des employés, sur leurs crottes. Je m'arrange pour qu'ils sortent leurs crottes. Il en sort, et après ça tu te réajustes, parce que si tu veux être un bon leader, faut que tu sois à l'écoute, mais en même temps faut que tu sois ferme, parce que tu peux pas t'en aller comme ça, faut que tu saches que ta ligne est assez droite, tu peux pas vraiment toujours dévier. Par contre faut que tu sois à l'écoute pour à travers ça intégrer les idées de tout le monde et voir à ce que chacun trouve sa place.

Le moral : tu vas te tenir avec d'autres dirigeants, tu vas te tenir avec du monde qui font les mêmes choses que toi, et ça te fait du bien parce que des fois tu échanges là-dessus. C'est pas facile, ah ! non, c'est pas facile. On se vide le cœur un peu alors y faut que tu acceptes ça.

La différence avec au début, c'est qu'au début tu fais un message bien philosophique quand tu arrives dans un nouveau groupe et que tu veux monter une équipe. À un moment donné tu n'es plus philosophique, tu parles du concret et tu sais que tu parles des choses qui les atteignent, tu vas les chercher, c'est ça.

Si je ne fais pas ça, je n'ai pas bien fait ma job, et ça m'arrive de le faire parce que je suis humaine. Des fois, je suis sur les nerfs, je suis de mauvaise humeur. Ça a mal été, j'étais écoeurée.

On voudrait, on a des idéaux. Tu veux être la meilleure, tu voudrais que tout le monde t'aime. Il y a une affaire qu'il faut que tu t'enlèves de la tête. Attends-toi pas que tout le monde t'aime. Si tu décides de diriger, il faut que tu t'attendes à ce qu'un moment donné... Tu ne fais pas des omelettes sans casser des œufs.

Fais de l'exercice, change-toi les idées. Il faut que tu aies une belle vie à l'extérieur, faut pas que tu traînes trop ton travail [à la maison].

C'est l'analyse. À force de te regarder, tu le sais c'est quoi les choses qui marchent, des choses que tu es capable de faire. Je sais que je suis capable de faire des grandes choses, mais pas quand je suis stressée. Quand je suis stressée, je stresse tout le monde. C'est ça du leadership dans le fond. Mais il y a du bon et du mauvais. Quand tu arrives énervée et que tu rends tout le monde énervé, c'est du mauvais leadership. Il faut le canaliser pour qu'il soit bon, et qu'il soit constructif.

Mon *chum* lit toutes les instructions avant de jouer à un jeu. On a installé un système de son, il a tout lu ce qu'ils disent là-dessus. Moi : installe-le, on va l'essayer. On va peser sur les pitons et on va voir. Et le 2, ça veut dire ça. Je suis sûre que c'est ça. Il dit : non, je vais aller voir dans le livre. Il va voir mais moi je dis que c'est ça. Je suis comme ça. Dans mon auto : j'achète une nouvelle auto, tous les pitons, je les essaye tous au lieu de prendre le guide, comme lui va faire. Dès qu'il a une question sur l'auto il prend le guide. Bon là on va voir le petit piton, c'est ça qu'il fait le petit piton. Moi, je vais y aller par déduction : lui il fait ça, lui il fait ça, lui il fait ça, ben il ne reste rien que lui pour l'air climatisé. C'est lui l'air climatisé !

4.8 – Entrevue n° 8 – cas 10

Notre dixième gestionnaire est ingénieur de formation et copropriétaire d'une importante entreprise de construction.

LA FORMATION ET L'APPRENTISSAGE

Non, [être bon] ça vient avec le temps ça. Et surtout avec la formation que j'avais, moi, c'est une formation d'ingénieur. C'est plus carré, c'est plus cartésien, c'est des mathématiques, c'est de la physique, c'est des choses précises, c'est des lois connues, des formules connues. C'est une autre façon complètement différente. Faut que tu sois un peu... Il faut que tu aies l'esprit ouvert.

Je dirais que c'est la formation d'ingénieur qui revient quand tu fais des erreurs. Nous, en ingénierie, on ne peut pas faire d'erreur. Si tu fais une erreur, le pont tombe. S'il se trompe dans ses calculs, il tombe, la bâtisse tombe. Tu peux pas vraiment faire d'erreur. En administration ou en gestion du personnel, tu peux. Tu fais des erreurs parce que c'est pas tout le temps catastrophique comme dans notre domaine, mais on a appris à recroiser nos décisions ou notre façon de voir des choses pour pouvoir revérifier, voir si on n'a pas fait une erreur. Analyser, quand on chemine vers quelque chose ou avec quelque chose, à tout bout de champ on réanalyse notre orientation pour voir si on est encore sur la bonne *track*. Ça c'est l'esprit d'ingénieur qui revient parce que tu ne peux pas te permettre d'erreur.

C'est comme ça que tu as été formé. C'est même pas une philosophie, c'est une exigence, un objectif si on pourrait dire. Tu ne peux pas te tromper. Toi, tu fais un examen, tu peux broder trois pages et tu vas avoir des points dans ton examen. Moi quand je faisais des examens et que la réponse n'était pas bonne, on avait zéro. Même si toute notre logique était bonne. C'était pas important, c'est la réponse qui doit être bonne. C'est différent un peu là. Donc, c'est pour ça qu'on recroise souvent notre cheminement, on recoupe ça, on revérifie, on fait un paquet de choses. Même dans d'autres domaines où on travaille à cause de cette formation-là. Mais on fait des erreurs pareil comme les autres, mais moi je préfère là-dedans qu'en ingénierie.

EN SORTANT DE L'ÉCOLE

Tu vas t'apercevoir quand tu vas commencer à travailler que tu ne connais rien du tout. Tu ne sais rien. Il faut que tu sois d'accord que tu ne connais rien. Si tu penses que tu sais tout parce que tu sors de l'école, tu pars mal. Tu pars avec l'idée que tu ne connais rien et que c'est les autres qui vont te montrer. Toi, tout ce que tu as c'est une formation, une base qui va te permettre d'apprendre. Là tu pars, tu vas être une vraie éponge dans la vie. Tu vas apprendre de tout le monde qui sont tout autour de toi.

Quand tu vas être dans une entreprise, regarde-les les bonshommes que ça fait longtemps qu'ils sont là Ils ont développé des techniques, des méthodes consciemment ou inconsciemment. Regarde-les.

S'AMÉLIORER

Faut que tu sois attentif à ce qui se passe, à ton environnement. Faut que tu ailles chercher, faut que tu analyses aussi tes forces et tes faiblesses. Tu t'en vas pas, en tout cas j'ai l'impression qu'il faut pas que tu t'en ailles dans quelque chose où toi tu n'as pas de forces. Tu ne seras pas à l'aise, tu ne seras pas bon. Il faut que tu te perfectionnes, que t'analyses, que tu dises oups ! j'ai une petite faiblesse là, mais ça se corrige.

QUAND APPRENDRE

Les bouts que tu n'aimes pas faire, c'est pas grave, tu t'es engagé du personnel et tu dis : toi, tu vas me faire ça, toi tu vas me faire ça, toi tu vas me faire ça, parce que moi je ne veux pas le faire, moi je ne serais pas bon mais... Dans l'ensemble, il a fallu aller chercher à tous les jours, à toutes les semaines, à toutes les années des connaissances ailleurs. Il faut que tu apprennes vite, tu n'as pas le temps d'apprendre. Tu sais, dans 20 ans je vais être bon, il va être trop tard.

L'EXEMPLE DES AUTRES

La Chambre de commerce ou le Groupement québécois des chefs d'entreprise. C'est juste des chefs d'entreprise. Tu te rencontres au moins trois fois par année dans des espèces de congrès ou colloques, puis tu te rencontres dans différentes autres occasions parce que tu apprends à te connaître, et tu apprends avec ce monde-là Tu regardes qui performe dans quoi, dans quoi ils sont bons, comment ils ont fait pour faire telle chose et tu essaies d'en absorber. Il faut que tu sois un peu une éponge pour essayer d'absorber les bonnes choses et les choses qui n'ont pas été bonnes, qui n'ont pas réussi. À ce moment-là, tu essaies de ne pas les faire ou tu essaies de les adapter ou de dire : bien moi, je ne ferai pas cette erreur-là, je vais le faire différemment. Faut vraiment que tu côtoies tout ce genre de monde-là Tu parles pas juste de la pluie et du beau temps. Quand c'est le temps d'aller chercher de l'information, des connaissances, tu as plein de ressources aux alentours. Tout le monde qui est prêt à t'aider.

[L'exemple des autres], c'est pas juste ça, mais c'est un élément, de bien observer. C'est important d'avoir...C'est un peu comme un

joueur de hockey qui veut jouer au hockey. Il a une idole, il veut jouer dans la Ligue nationale, ou il veut être bon. Il se fait une idole et il essaie de voir comment elle fait, comment elle travaille. Tu fais un peu ça aussi en *business*, tu regardes des gens qui performant, qui réussissent, tu essayes de les suivre un peu, savoir un peu c'est quoi leurs recettes. Ça s'adaptera pas à toi parce que tu n'as pas le même genre, tu n'as pas les mêmes connaissances fondamentales, mais tu vas voir pareil quelles sont leurs recettes pour réussir. Tu essayes d'en absorber.

DES OBJECTIFS

Il faut que tu te sois fixé un objectif si tu veux aller chercher de nouvelles connaissances. Et si tu ne te l'es pas fixé comme objectif, tu vas pas en chercher. Si tu veux t'acheter [quelque chose] et si tu regardes les petites annonces et qu'il y a une opportunité, mettons, pour acheter une motoneige et que toi tu n'es pas à la recherche d'une motoneige, tu ne cherches pas une motoneige, tu ne verras pas l'opportunité. (...) Il faut que tu sois à la recherche de quelque chose pour pouvoir aller chercher, ça tombe pas du ciel.

AIMER APPRENDRE

J'aime ça apprendre. Je ne suis jamais vraiment satisfait des connaissances que j'ai. J'aime tout le temps ça aller chercher des nouvelles idées, des nouvelles connaissances et si les connaissances, ça prend trop de temps à aller les chercher, bien je vais aller me chercher du monde qui en ont pour que ça aille plus vite.

Si tu peux pas l'apprendre toi-même – ça demande de plus en plus de temps d'apprendre ces choses-là – alors il faut que tu sois au courant que ça existe, et d'aller chercher des ressources qui eux savent.

DÉTAILS INTÉRESSANTS

Aux commentaires, à la discussion, à leurs points de vue, et après tu fais ce que tu veux avec. C'est toi qui prends la décision pareil. Au moins tu as écouté comment eux le voient et il y a plein d'idées dans ta boîte. La seule chose c'est d'essayer de prendre rarement l'idée telle quelle. Ça arrive, une idée merveilleuse tout de suite mais souvent, un petit bout de un, un petit bout d'un autre, et tu réussis à en faire une idée avec ça. C'est ça la solution, tu t'en vas vers là

Si tu te trompes trop souvent, c'est sûr que le monde perd confiance en toi. [Ils se disent] il est tout le temps dans les patates, lui. Et il faut que ta moyenne de bâton soit bonne.

4.9 – Entrevue n° 9 – cas 11

Notre onzième gestionnaire a été récemment nommée directrice régionale du recrutement et de la formation pour une importante compagnie américaine de vente de vêtements au détail. Elle occupait auparavant le poste de directrice de district.

LA FORMATION

Je n'ai eu que très peu de formation, sinon pas du tout. Des formations complémentaires en communication m'ont aidée, en ressources humaines et d'autres choses comme ça.

Ces formations ne me servent pas énormément mais me donnent des idées de départ. J'en utilise environ 10 % et je les personnalise.

Si je n'avais jamais fait d'entrevues et que j'étais allée suivre ce séminaire [sur les entrevues], j'aurais probablement appliqué tout ce qu'on m'aurait dit, sans vraiment l'adapter à mes propres besoins.

L'EXPÉRIENCE

[L'entreprise] a déjà une philosophie selon laquelle il faut plus responsabiliser que diriger. J'ai donc profité de mon expérience pour mieux m'adapter chez [compagnie]. Là, on me donnait plus de latitude et de défis. J'en ai profité pour laisser aller les gens avec qui je travaillais. C'est en faisant des erreurs que j'ai appris et que je me suis mise à responsabiliser mes collègues. En faisant des essais, j'ai pu constater que les résultats s'amélioraient.

L'écoute active est très importante. Il faut être capable de verbaliser comme d'apporter des critiques, des solutions. Cela vient de formations que j'ai eues il y a longtemps, mais surtout de l'expérience. La formation m'a aidée à perfectionner mes attitudes de communication, mais c'est avec l'expérience que j'ai le plus appris. Il est impératif d'avoir l'esprit ouvert, d'être capable de s'adapter au changement. C'est plus une vision à avoir qu'un truc qui s'apprend. Au début, j'ai eu du mal à m'adapter, mais j'ai dû apprendre.

L'INTROSPECTION

J'avoue être une personne suranalytique, qui analyse trop. Je médite longuement sur mes erreurs pour apprendre. Dans tous les postes que j'ai occupés, cette caractéristique m'a servi. Je ne suis pas fermée au développement. Mes performances, mes succès et mes échecs sont analysés après coup pour en apprendre.

RÉTROACTION

Je prends les *feed-back*, mais à mon avis, c'est ce qui manque le plus en entreprise. Les dirigeants ont autre chose à penser, donc ils oublient les *feed-back*. C'est pourtant la clé de la formation. Sans *feed-back*, les gens ne peuvent progresser. Et il faut absolument apprendre comment donner de la critique constructive.

DES MODÈLES

Ça m'a manqué. J'en cherche depuis longtemps. Il y a des gens qui m'ont servi d'exemple, autant positif que négatif. J'ai eu très peu de supérieurs près de moi ou encore des collègues qui restaient assez longtemps. J'ai eu des modèles au niveau de la gestion, du *leadership*. Si une nouvelle tâche m'était assignée, je chercherais quelqu'un qui me servirait de modèle, je regarderais s'il y a des cours qui se donnent, je regarderais dans mes propres outils, je lirais un peu de littérature et je poserais des questions.

AMÉLIORATION

Il faut vouloir s'améliorer, il faut avoir un désir et une volonté de progresser. Il faut être auto-motivé sans avoir besoin de quelqu'un qui nous motive constamment. Il faut solliciter du *feed-back* de tous les côtés et de toutes les façons. La communication a deux sens et l'ouverture d'esprit est importante. On ne peut s'améliorer si on n'est pas réceptif. Savoir analyser et utiliser les renseignements que l'on reçoit. Il faut être ouvert au changement des tiens et de ton environnement. Progresser implique certaines valeurs, certaines visions : il faut être visionnaire, soit avoir un objectif concret, mesurable, atteignable.

DÉTAILS INTÉRESSANTS

Il faut avoir une bonne connaissance de ce que tu enseignes, mais c'est encore plus important la façon que tu l'enseignes.

Les gens à qui tu laisses plus de latitude développent un sentiment d'appartenance. Ils deviennent plus responsables, plus ambitieux, plus impliqués. C'est la clé.

[Les gérants] ont plus de difficultés à encourager et à complimenter qu'à critiquer la performance sous-standards. J'ai donc entrepris de forcer les gens à confronter leurs employés.

4.10 – Entrevue n° 10 – cas 12

Notre douzième gestionnaire est directeur administratif d'une entreprise du secteur des arts.

ÉVOLUTION ?

Comme je te disais au début, c'est dans ma nature, je suis comme ça. J'ai toujours été comme ça. Je dirais même qu'avec le temps, je le deviens de plus en plus. J'ai amélioré certains... parce qu'il y a des choses que je ne comprenais pas. Maintenant je vais comprendre ça.

Je suis très autonome, je ne fais plus de drame maintenant si la secrétaire n'est pas là ou si mon adjoint n'est pas là pour toutes sortes de raisons. J'ai assez de travail pour m'occuper et c'est pas la fin du monde. Je suis capable de les faire moi-même mes lettres. Moi-même sur l'ordinateur. Et si je cherche de l'information financière, je la retrouve moi-même.

On a toujours été, comme je disais au début, on a toujours tellement bien séparé les fonctions artistiques des fonctions administratives, j'arrive à... Ça serait complètement terrible de dire que j'ai rien appris de [la directrice générale et artistique]. Elle m'a tout appris quelque part sur le théâtre comme tel, sur le milieu culturel. Elle m'a aidé quand même dans toutes ces négociations avec les artistes. Ça je ne connaissais rien là-dedans.

Je ne suis pas tellement diplomate. J'ai fait quelques gaffes dans le genre, mais on dirait comme tel si j'en ai fait trois, c'est beau. C'est des gaffes par manque d'expérience... C'est pas des gaffes conscientes.

AU CONTACT DES AUTRES

J'essaie de voir au niveau de la gestion... Elle m'a fait comprendre beaucoup de choses au niveau de l'importance de la culture, donc je dirais qu'à l'occasion quand j'ai à prendre la parole, je peux plaider plus en faveur de la culture que je le faisais avant. Au niveau de la gestion et tout ça, oui, il y a sans doute une partie... la flexibilité. Bon, je dis que je suis flexible. Je l'étais déjà et je le suis devenu un petit peu plus avec le temps. C'est sans doute des choses qui ont déteint d'elle.

INTROSPECTION

Une sorte d'analyse... Mon Dieu, oui ! Quand ça va bien, on essaie de se rappeler de la recette, c'est sûr !

Souvent mon analyse, c'est bizarre, ne concorde pas avec l'analyse que la direction artistique peut faire. OK, je comprends une analyse artistique, mais moi je fais une analyse pas plus neutre, mais plus terre-à-terre. Et je vais poser les questions qu'il faut.

Oui, on en fait des retours en arrière. Des fois on les fait trop rapidement, c'est pas évident du théâtre.

DÉTAILS INTÉRESSANTS

Le théâtre c'est particulier. C'est très particulier, le théâtre.

C'est très important pour l'administrateur de rester humain. On a souvent une image, surtout moi qui suis comptable agréé, on a tous une image un peu péjorative des comptables agréés qui sont des gens un peu ennuyeux, un peu ternes, toujours logiques. Bon, moi j'ai pas ça, ça marcherait pas ici. Il faut être flexible mais en même temps il faut rester calme, il faut réussir à rester maître de la situation, quand tout le monde s'énerve.

CHAPITRE 5 - ANALYSE INTRACAS

L'analyse intracas est une étude de la dynamique propre au processus d'apprentissage de chaque gestionnaire. Nous essayons de dégager cette dynamique à l'aide de deux perspectives. La première est l'interprétation des expériences d'apprentissage et croyances mentionnées par les gestionnaires. La seconde est l'interprétation des gestionnaires sur leurs propres processus. Dans cette deuxième partie, ils nous livrent leur opinion sur la façon dont ils ont appris, mais aussi sur la façon dont on apprend en général. La ligne qui sépare ces deux perspectives est parfois très mince. Par exemple, nous pouvons interpréter en première partie certains points théoriques qu'amène le gestionnaire afin de mieux comprendre son processus d'apprentissage. La différence se situe réellement au niveau de l'interprétation. L'une des perspectives sera privilégiée selon celui qui interprète : le chercheur ou le gestionnaire.

Pour les cas où cela nous semble pertinent, nous ajoutons une interprétation de certains passages des entrevues qui ne concernent pas directement l'apprentissage. Nous croyons que cet ajout peut contribuer à une meilleure compréhension de la façon de penser ou d'agir du gestionnaire et peut-être ainsi de son processus d'apprentissage.

Nous avons attribué un pseudonyme à chacun des gestionnaires afin de préserver leur anonymat.

5.1 – Cas 1

5.1.1 – Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire

Roch semble avoir acquis, peut-être au fil des ans, une certaine sagesse. Nous entendons par sagesse la modération et la prudence dans la conduite, selon une définition

du Petit Robert. Roch se dit beaucoup moins impulsif qu'avant quant à l'expression de son agressivité. S'il a un meilleur contrôle de lui-même, il est toutefois encore doté d'un caractère agressif. Un ou des apprentissages lui auraient permis de dominer cette prédisposition mais pas de l'éliminer. Ainsi, nous pouvons supposer que l'apprentissage peut nous amener, au moins dans certains cas, à maîtriser nos propensions, sinon à les atténuer. Cette affirmation s'accorde bien avec l'idée que la personnalité est difficile, voire impossible, à changer. L'apprentissage, plutôt que d'amener un changement chez un individu, lui donnerait un contrôle plus grand de ses actions et réactions.

Qu'est-ce qui, chez Roch, est à l'origine de cette sagesse ? La réponse que nous suggérons est une meilleure connaissance de soi. Dans l'exemple auquel nous nous référons, il reconnaît un de ses traits de caractère chez des individus susceptibles de lui ressembler.

J'enseigne à mes deux gars à pas être prompt. Ça me choque quand ils sont prompts. Moi, je le suis. Quand je vois dans les autres quelque chose que je sais que moi je ne suis pas correct. C'est peut-être là que je m'améliore. Quand eux ils sont prompts, qu'ils pognent le feu pour rien, ou c'est démesuré la réaction qu'ils ont eue. Des fois j'suis comme ça. Quand je le vois, je me rends compte que c'est pas bien. Et indirectement je me dis : oui des fois t'es de même. Faudrait que tu changes ça.

De plus, Roch dit croire qu'un changement au niveau de ce trait de caractère pourrait lui être bénéfique. Grâce, entre autres, à l'exemple de ses fils, il aurait pris conscience de l'inutilité ou de l'absurdité de ses propres réactions. La volonté de changer qui a dû suivre aurait amené un changement de comportement. L'apprentissage pourrait donc avoir été le fruit d'une certaine introspection inconsciente.

L'introspection peut-elle être inconsciente ? Il semble que ce soit le cas pour Roch. En effet, il y a même une certaine contradiction entre son discours et ce qu'il fait réellement. L'idée de s'adonner à l'introspection ou de réfléchir paraît lui déplaire au plus haut point. Il dit même aller s'entraîner dans un gymnase pour éviter de penser, pour ne pas devenir trop «pensu». Pour Roch, s'adonner à l'introspection a une connotation péjorative.

C'est s'asseoir les deux pieds sur un bureau et se dire «faudrait que ci, faudrait que ça ». Il semble s'adonner à l'introspection sans y penser, du moins c'est ce qui ressort de l'exemple avec ses garçons. Pourtant, selon ses propres dires, il y a deux façons d'améliorer ses points négatifs : s'asseoir et y penser, et se le faire dire. Il ajoute qu'avant, sa technique était de se le faire dire mais qu'aujourd'hui, il se tourne vers lui-même et y pense. Il est difficile d'interpréter la dissonance entre ce qu'il dit et ce qu'il fait, surtout qu'il se contredit parfois. Nous retiendrons plutôt comme leçon qu'il est parfois difficile de théoriser ce que nous faisons.

Roch dit se surprendre parfois lui-même tellement il constate qu'il s'est amélioré. Par exemple, il affirme à un certain moment qu'il délègue beaucoup plus facilement certaines décisions. Il y a peut-être lieu de réfléchir sur le niveau de conscience qu'un gestionnaire peut avoir de son apprentissage. Roch s'est-il amélioré d'un seul coup ou cela s'est-il fait de façon si douce qu'il ne s'en est pas aperçu ? Encore une fois, l'apprentissage n'est pas nécessairement toujours un processus conscient.

Au début de sa carrière, Roch a eu un patron qui lui a servi de modèle par la suite. Il n'a pas su immédiatement que celui-ci était meilleur que les autres. C'est plutôt en le comparant avec ses patrons suivants que la chose lui est apparue. Nous avons l'impression que Roch a idéalisé ce patron en ne gardant en souvenir que ses qualités. Une rencontre récente avec ce «modèle» l'a désagréablement surpris puisque celui-ci n'était pas, ou plus, à la hauteur de l'image que Roch s'était faite. D'une façon ou d'une autre, celui-ci a appris de ce patron. Ce dernier ne semble pas avoir été un mentor pour Roch, mais simplement un exemple. Ce supérieur a probablement contribué à la construction chez Roch d'un modèle mental du bon gestionnaire. L'apprentissage se serait donc produit grâce à un modèle mental qui viendrait de l'observation d'un supérieur hiérarchique. Enfin, il est probablement plus facile de se construire un modèle mental en ayant un exemple précis en tête, par exemple quelqu'un que nous idéalisons.

A priori, la façon dont Roch raconte son histoire nous porte à croire qu'il a appris de ses erreurs. Mais qu'a-t-il appris au juste ? Il dit avoir été trop bon pour ses employés. Ceux-ci auraient profité de sa bonté pour syndicaliser l'entreprise.

Tu me disais tantôt : des fois t'apprends de tes gaffes, hein. T'sé, des fois t'es trop bon. Tu t'aperçois que le monde s'en rend pas compte. (...) Jamais plus ça sera [comme avant]. Over my dead body.

Roch a interprété la syndicalisation comme un manque de confiance de ses employés envers lui. Il les voit comme des ingrats. Ce que Roch considère comme étant une erreur ne serait pas nécessairement perçu ainsi par quelqu'un d'autre. Donc, la façon dont une expérience est perçue détermine si elle sera vue comme une erreur ou non. C'est l'attitude de Roch et son jugement qui sont en cause ici. L'attitude peut donc amener un apprentissage même dans une situation où il ne devrait pas y en avoir. Il y aurait de bons et de mauvais apprentissages.

Il est intéressant de considérer toute l'émotivité entourant cette expérience. Le seul fait de la raconter rendait Roch furieux. À tort ou à raison, il a été blessé par ses employés. Il en tire comme leçon que tous les employés sont des ingrats et qu'il ne faut donc rien faire pour eux. Donc, l'émotion pourrait avoir un impact sur l'apprentissage qu'on tire d'une situation particulière.

5.1.2 – Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire

Roch croit qu'on apprend en faisant des erreurs, «en se pétant la fuse ». Les erreurs qu'il a commises lui ont permis d'avoir une certaine expérience de la vie. C'est pourquoi, à son avis, il est bon que les autres en fassent aussi. Ce qui est bon pour lui est bon pour les autres. Pour permettre à ces derniers de faire des erreurs, Roch délègue aujourd'hui beaucoup plus qu'avant. Cette croyance a donc probablement influé sur son comportement et aidé à ce qu'il délègue plus. Certains indices nous permettent d'émettre l'hypothèse que

cette croyance est le symptôme d'un sentiment d'être victime de la vie et d'un désir de vengeance. Ainsi, si lui a souffert, il faut que les autres souffrent aussi.

Mais dans le fond de moi-même je dis : ostie : moi j'en ai assez mangé, je suis content. Tu en as assez fait manger, là tu en manges. C'est de valeur la manière que c'est fait, mais en tout cas.

Le développement de l'habileté de délégation provient peut-être chez Roch d'un besoin de vengeance. Ici encore, c'est une certaine attitude qui a amené cette forme d'apprentissage. La qualité de l'apprentissage ne serait donc pas directement liée à la qualité de l'attitude.

Apprendre par l'expérience est un concept qui n'est pas très éloigné de l'apprentissage par l'erreur puisque l'erreur est elle-même une expérience. Pour Roch, il est très important de gravir les échelons dans une entreprise avant d'obtenir un poste de direction. Pour lui, avancer étape par étape permet principalement d'apprendre des expériences des autres en voyant les résultats de leurs agissements.

Fais donc pas ça toi non plus. Vas-y avec une autre approche. Peut-être avec la façon que toi tu disais dans ce cas-là comment lui aurait pu réagir.

D'un autre côté, la façon dont il décrit sa carrière nous laisse croire qu'il a gravi les échelons passablement rapidement. Roch ne nous a pas donné non plus d'exemple sur un apprentissage qu'il aurait pu faire à partir des erreurs des autres.

Roch semble croire que le processus d'apprentissage est automatique. Ainsi, il nous dit que ses subalternes immédiats deviendront meilleurs que lui puisqu'ils apprendront de ses qualités. Donc, à leurs propres qualités viendront s'ajouter les siennes. Les qualités seraient ainsi facilement transférables.

Dans un même ordre d'idées, il semble que le processus d'apprentissage se déroule sans problème pour Roch. Le simple fait de savoir ce qui est préférable amènerait le

comportement adéquat. C'est pourquoi Roch croit que l'exemple d'un autre permet automatiquement le développement d'une habileté. Finalement, il estime la formation professionnelle ou scolaire efficace puisque ce qui peut être expliqué peut, à son avis, être facilement intégré dans le comportement. En expliquant à quelqu'un ce qu'il a vécu, il amènerait cette personne à comprendre et à intégrer dans son comportement ce qu'il faut faire. Vouloir serait pouvoir.

Les autres occupent décidément une place très importante dans les explications que donne Roch du processus d'apprentissage. S'il voit quelqu'un agir d'une façon qu'il désapprouve, Roch nous dit être renforcé dans sa motivation à ne pas adopter ce comportement.

De voir un gars battre sa femme, je me sentirais pas bien là dedans. Ça me ferait dire : aye toi, bats jamais ta femme.

Donc, pour Roch, on apprend aussi des défauts des autres.

Enfin, toujours de l'avis de Roch, il faut se concentrer sur les points négatifs puisque les points positifs s'améliorent d'eux-mêmes. Seulement, il ne faut pas trop espérer puisque la personnalité ne peut se transformer totalement. Ainsi, les points très négatifs pourront, en s'améliorant, devenir simplement négatifs. L'exemple qu'il donne d'un point positif qui s'améliore tout seul est assez surprenant. Si quelqu'un a une nature généreuse, il donnera un dollar à un itinérant. Si son salaire double, il donnera deux dollars ! Ainsi, son point positif se sera amélioré de lui-même.

La théorisation que fait Roch de son processus d'apprentissage est parsemée de contradictions et d'une logique qu'on peut parfois questionner. Il nous dit avoir réussi sa carrière grâce à sa «grande gueule». «Avoir de la gueule, c'est être capable de péter de la broue. Faire croire que c'est solide ton affaire à laquelle tu connais rien.» Probablement a-t-il utilisé cette «qualité» lors de l'entrevue.

5.1.3 – Autres considérations intéressantes

Roch dégage beaucoup d'agressivité en entrevue. Il semble être très à l'aise avec le conflit et se sert souvent de celui-ci afin de tester ses subalternes. Par exemple, il s'opposera systématiquement à ses employés qui lui proposent quelque chose afin de tirer d'eux le maximum. Cela lui permet, selon ses dires, d'ajouter leurs arguments aux siens afin de convaincre son propre patron.

Nous croyons que pour Roch, les gens sont très peu nuancés. Une personne est avec ou contre lui. Nous constatons que cette façon de penser affecte sa gestion. Par exemple, il joue le rôle du « méchant » envers ses employés des niveaux inférieurs de façon à ce que leurs patrons immédiats soient considérés comme les « bons ».

L'effet est d'avoir toujours une bonne relation avec le personnel parce qu'eux ne réprimandent pas directement, mais moi je ne travaille pas avec eux [les employés], donc ça continue de bien aller. Ils ne viennent pas me voir parce qu'ils ont peur de moi. Ça aide à garder le climat.

Si Roch a l'impression que quelqu'un n'a pas confiance en lui, alors Roch ne lui accorde pas sa confiance, et ce même s'il reconnaît à l'autre des circonstances atténuantes. Pour se justifier, il avance que si on n'aime pas « manger une claque sur la gueule », il faut s'organiser pour ne pas en donner puisqu'on sait que cela fait mal. Enfin, il croit qu'un individu est toujours responsable de ses actes et mérite toujours ce qui lui arrive. Cette façon de penser nous laisse croire que Roch tend à l'internalité selon la théorie de l'attribution. Il attribuerait le succès ou l'échec à des éléments individuels plutôt qu'externes.

Finalement, pour Roch, les gens sont faciles à manipuler et lui ne semble ressentir aucune culpabilité à le faire. Selon ses propres paroles, il « joue avec les gens ».

5.2 – Cas 2

5.2.1 – Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire

À la demande de ses employeurs, Claude a travaillé à l'étranger durant plusieurs mois. Il reconnaît que cette expérience a été particulièrement formatrice. Le point peut-être le plus important est qu'il n'a pas été aussi efficace là-bas qu'il l'aurait souhaité. À son retour, il a pris le temps de réfléchir à ce qui n'avait pas bien fonctionné, de façon à en tirer une leçon. Claude dit en entrevue avoir mis en pratique ce qu'il en a retenu. Il y aurait donc eu apprentissage après réflexion sur les points négatifs d'une expérience.

Si j'avais une chose à refaire que je n'ai pas bien faite là-bas, c'est de me concentrer pour réussir à connaître le plus de monde possible avec leur fonction et le plus rapidement possible dans la boîte.

Claude s'adonne donc à l'introspection après avoir vécu une expérience. Il dit réfléchir sur ses erreurs, mais aussi sur ses réussites. De plus, cette introspection serait quotidienne et systématique. En revenant chez lui après chaque journée de travail, il se demande si ce qui s'est passé dans sa journée peut être amélioré, et comment il pourrait le faire. S'il croit avoir bien agi dans telle ou telle situation, il en profite pour s'en féliciter. Nous savons donc qu'il reconnaît et applaudit ses « bons coups », mais pas s'il croit en plus qu'il peut améliorer ce qu'il fait déjà bien.

Claude ne réfléchit sur ses expériences qu'après les avoir vécues. Il essaie souvent de comprendre la situation dans laquelle il se trouve alors même qu'il la vit, ou immédiatement après. La façon dont il le fait représente étonnamment bien la théorie du *double loop learning* d'Argyris (1991).

[Pour s'améliorer,] il faut avoir une habileté de se retirer de la situation puis de se regarder aller. Essayer de te sortir puis de te regarder aller objectivement. Autrement dit, des fois, je me pince, je

m'arrête, je me dis : bon, où c'est que je suis rendu ? qu'est-ce que je suis en train de faire ? c'est quoi mon objectif dans la réunion et si je continue de cette manière, est-ce que je vais accomplir mon objectif ?

En essayant d'être le témoin «objectif» de ce qu'il fait, Claude peut procéder à une analyse plus critique de son comportement. De plus, il peut plus facilement canaliser à nouveau ses actions vers son but s'il s'en était laissé distraire. Voyant les bénéfices que lui apporte cette technique, Claude essaie de l'utiliser toujours plus, et dans des situations de plus en plus différentes. Nous voyons ici un renforcement positif amenant une hausse de la fréquence d'un comportement souhaitable.

Claude semble aussi apprendre en observant les autres. Il raconte en entrevue une expérience l'ayant beaucoup fait réfléchir. Il faisait face à un problème qu'il croyait insoluble et quelqu'un a tout arrangé. Claude considère que cette personne était plus mature et avait plus d'expérience que lui.

Alors je l'ai amené dans mon bureau puis c'est devenu un peu comme si on était deux dictateurs ou faces à claques qui se rencontrent ; au bout de trois heures, c'était encore pire que quand ça avait commencé. Puis on était bloqués jusqu'à ce qu'une personne avec qui je travaillais - plus âgée, plus mature, beaucoup plus de maturité, plus d'expérience - s'interpose. (...) Lui, le sage, il a commencé à embarquer dans la conversation et lui, son approche a été beaucoup plus différente.

Claude dit en avoir tiré une leçon. Il croit avoir élargi son éventail d'actions après avoir vu quelqu'un réagir d'une façon meilleure que la sienne. Claude a ainsi fait un apprentissage à partir de l'observation d'un collègue.

Il semble utiliser le même processus de réflexion pour apprendre de ses expériences que pour apprendre de celles d'un autre. Quand il pense à ce qu'il a fait et qu'il essaie d'en être le témoin objectif, c'est un peu comme s'il observait quelqu'un d'autre. D'un autre côté, il sait qu'il peut apprendre des autres certaines choses qui ne lui viendraient pas

nécessairement à l'esprit. C'est pourquoi il essaie souvent d'observer comment les autres communiquent.

5.2.2 – Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire

Claude croit qu'on peut apprendre de ses erreurs. Il précise cependant que pour bien apprendre de ses erreurs, il faut réellement prendre conscience de ce qu'on a fait et, pour cela, il faut que « ça fasse mal ». Et plus cela fait mal, plus on s'en souvient.

Alors j'essaie de le revivre encore pour que ça me fasse mal un peu pour que je l'apprenne, pour que je le vive encore, que j'en prenne conscience pour que la prochaine fois, je sois plus concentré.

Cette idée d'apprendre dans la douleur est intéressante. Par contre, nous ne croyons pas que Claude soit masochiste même s'il n'hésite pas à se remémorer des moments douloureux pour mieux apprendre.

Claude croit qu'il faut aimer son travail pour y apprendre quelque chose. Tout serait dans l'attitude. Il faut être ouvert, positif et enthousiaste. Il pense aussi qu'il faut travailler son attitude puisque ce n'est pas quelque chose qui se change facilement. Le premier geste à faire serait de s'arrêter et de se demander ce que l'on veut vraiment : accéder à un poste supérieur, ou trouver une satisfaction personnelle dans l'emploi actuel ? Pour Claude, il faut vouloir s'améliorer dans ce qu'on fait plutôt que chercher à faire autre chose.

5.2.3 – Autres considérations intéressantes

Claude semble avoir un esprit de systématisation assez développé. La façon dont il a expliqué ses théories pendant l'entrevue nous le laisse croire. À quelques reprises, il nous les expliquait à l'aide d'un discours très structuré.

*(...) quand... il y a trois choses que je regarde : 1... 2... 3... (...)
La manière dont je les regarde, c'est quatre phases : 1... 2... 3...
4...*

Il a démontré une grande capacité d'introspection. Peut-être sa propension à synthétiser et à modéliser ses processus d'apprentissage a-t-elle un impact sur la qualité de l'introspection. Il semble être une personne très rationnelle.

Claude manifeste une grande volonté de s'améliorer. Celle-ci l'amène à adopter une attitude d'ouverture et d'humilité. Il n'est pas orgueilleux, ce qui lui permet de s'avouer ses torts. Il croit que le meilleur moyen pour régler un problème est de ne pas se le cacher.

Ça peut être très difficile pour du monde parce que c'est un peu l'admission que t'es pas capable de faire face à une situation mais d'un autre côté, si tu fais pas face à cette situation aujourd'hui, elle va aller en empirant si c'est pas réglé.

5.3 – Cas 3

En prenant rendez-vous avec Alain, nous lui avons mentionné que nous parlerions de la façon dont il avait dirigé du personnel. Malgré sa grande expérience en la matière, il a pris l'initiative d'inviter sa directrice du personnel, croyant qu'elle était mieux placée que lui pour parler de gestion de personnel. Cet exemple illustre bien la difficulté qu'ont parfois les gestionnaires à parler d'eux et non de leur entreprise.

5.3.1 – Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire

Alain a appris la gestion du personnel directement sur son lieu de travail. Il n'a eu de formation professionnelle que beaucoup plus tard dans sa carrière. Il dit de ces ateliers

de formation qu'il y a beaucoup appris et qu'il aurait évité bien des erreurs s'il les avait suivis avant. Mais aurait-il autant appris s'il y avait participé alors qu'il était inexpérimenté? La base de connaissances qu'il s'était inconsciemment construite au cours des années lui a probablement servi à mieux comprendre ce qu'on lui enseignait.

5.3.2 – Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire

Alain croit qu'il faut avoir beaucoup d'humilité dans le processus d'apprentissage et ainsi accepter de se tromper.

Si tu essaies toujours de t'en sauver avec les honneurs de la guerre, sans reconnaître que tu peux te tromper, c'est un gros problème.

De plus, pour Alain, les concepts théoriques sont importants. Le tout serait de bien savoir les utiliser. Il est avantageux de connaître les concepts fondamentaux de la gestion de façon à pouvoir les adapter à chaque situation – donc de ne pas appliquer bêtement la théorie, mais plutôt de s'en servir comme base pour trouver la solution à un problème particulier.

5.4 – Cas 4

5.4.1 – Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire

Françoise a vécu deux expériences en gestion du personnel qui se sont soldées par un échec. C'était dans ses premières années de vie professionnelle, donc peu après sa sortie de l'école. Les deux expériences étant similaires, il lui a donc fallu plus d'une fois pour apprendre de ses erreurs. Ainsi, ce peut être la répétition d'une erreur qui fait qu'elle devient évidente. Ces problèmes font référence à des erreurs commises dans les premières

expériences de travail. Comme Françoise n'avait pas d'expérience pertinente, elle a réagi devant les situations qui survenaient en mettant en pratique la théorie apprise à l'école. Elle faisait reposer ses espoirs sur une pensée magique : si c'est beau dans les livres, pourquoi cela ne le serait-il pas dans la vie ? Cette façon de réagir à un nouvel environnement est-elle commune à la majorité des finissants ?

Françoise semble avoir une grande confiance en sa patronne immédiate. Elles s'assoient ensemble et Françoise parle de ses problèmes et des solutions qu'elle entend y apporter. Sa supérieure hiérarchique lui dit alors ce qu'elle en pense. Françoise se dit très proche de sa patronne et lui parle très ouvertement. Elle retire beaucoup de ce type de rencontre. Ceci pourrait être une relation de type mentorat, ou peut-être retire-t-elle tout simplement un bénéfice des conseils d'une personne dont elle respecte le jugement. Il pourrait même s'agir des répercussions d'une réflexion à voix haute. Parfois, le fait de dire et d'expliquer une idée oblige à structurer sa pensée et amène peut-être à l'esprit des perspectives qui avaient été négligées.

5.4.2 – Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire

Françoise croit beaucoup en l'essai-erreur. Elle accorde toujours de l'importance à la théorie apprise à l'école. Ainsi, elle essaiera d'abord de transposer un concept théorique dans une situation réelle. Si cela ne fonctionne pas, elle essaiera tout simplement autre chose, sans se laisser démoraliser. Elle explique que la théorie ne fonctionne pas toujours parce qu'elle travaille avec des personnes et non avec des machines.

5.5 – Cas 5

En prenant rendez-vous avec Ben, nous lui avons aussi mentionné que nous parlerions de la façon dont il avait dirigé du personnel. Tout comme Alain et malgré sa

grande expérience en la matière, il a pris l'initiative d'inviter sa directrice du personnel, croyant qu'elle était mieux placée que lui pour parler de gestion de personnel.

5.5.1 – Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire

Ben nous dit avoir beaucoup appris avec l'expérience. L'exemple qu'il nous donne est qu'il sait maintenant ce qu'est un bon chauffeur. Cet exemple reflète surtout l'apprentissage de connaissances, qui n'amène pas nécessairement au développement d'une habileté de direction. Il n'a pas toujours été facile d'amener les gestionnaires à ne parler que du développement d'habiletés de direction. Ils ne faisaient pas toujours de distinction entre les types d'apprentissage. Mais y a-t-il une distinction? Peut-être le développement d'une habileté est-il souvent l'intégration dans le comportement d'une nouvelle connaissance.

Ben a l'impression de s'être amélioré au contact de Marie. Il a constaté que son style plus doux qu'elle avait pouvait mieux convenir dans certaines situations. Les résultats obtenus lui ont fait apprécier ce style. Ben se qualifie lui-même de personne très prompte. Même s'il croit qu'il ne peut changer complètement sa personnalité, il dit essayer maintenant de s'adoucir. La découverte d'une façon de faire différente aurait amené chez Ben un changement d'attitude. Si cela est reflété dans ses agissements, ce sera aussi une évolution de sa personnalité. Donc, le concept d'habileté de direction serait aussi très près de celui de personnalité.

D'où vient l'instinct auquel il se fie particulièrement? Peut-être s'est-il construit à partir de modèles mentaux inconscients, élaborés eux-mêmes au fil des expériences vécues.

Tu viens que tu développes comme des portraits types, tu vois des personnes qui se présentent de cette façon-là, qui ont telle attitude, normalement ça fait des gens qui travaillent de telle façon.

5.5.2 – Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire

En ce qui concerne les ressources humaines, Ben se fie beaucoup à son instinct et très peu aux experts. Comme ceux-ci, souvent, n'ont pas d'expérience dans son secteur d'activité précis, il se croit en meilleure position qu'eux pour juger d'une situation qui le touche directement. Ainsi, il semble très difficile pour Ben d'accepter l'idée qu'une expertise dans un autre secteur puisse être adaptée au sien sans trop de difficultés. En général, Ben semble avoir de la difficulté avec l'idée d'adaptation. Pour lui, chaque problème a sa solution particulière et le gestionnaire performant aura trouvé, avec l'expérience, une solution pour chaque problème.

Tu emmagasines dans ton petit tiroir toutes les choses à faire dans certaines situations...

Sa façon de penser est assez originale. Quand un problème se présente, plutôt que d'essayer d'y adapter une solution déjà connue et testée, il essaie plutôt « d'adapter » le problème. Il vérifie bien si le problème n'en est pas un déjà connu, qu'il n'aurait pas identifié pour une quelconque raison. En trouvant le bon problème, il peut ressortir sa solution.

Dans le même ordre d'idées, si Ben ne croit pas en la formation professionnelle, c'est encore une fois qu'il ne pense pas que des experts puissent être plus qualifiés dans son secteur d'activité que lui, du moins s'ils n'ont pas d'expérience particulière à ce domaine. Il dit cependant ne pas percevoir la formation comme étant totalement inutile. Il explique que s'il ne veut pas suivre d'atelier de formation, c'est à cause de sa nature, de sa personnalité. Il n'en a pas la motivation.

De toute façon, pour Ben, la théorie ne sert pas à grand-chose. L'expérience serait au contraire beaucoup plus profitable.

*La théorie et les livres, quand t'arrives dans le feu de l'action.
La seule chose qu'on n'oublie jamais c'est le coup de pied au cul,
finalement c'est ça qui reste.*

Enfin, les premières erreurs seraient les plus importantes pour Ben. Ce sont elles qui amènent le plus grand questionnement et qui font donc le plus apprendre. « La vie, c'est une école. »

5.6 – Cas 6

5.6.1 – Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire

Quand nous lui avons demandé de nous faire part de certaines erreurs qu'elle a commises, Marie n'a pu nous répondre. Elle explique cette « amnésie » par le déni des erreurs. Encore ici, Marie semble ne pas vouloir apprendre à partir d'événements plus difficiles à vivre.

Écoute, quand ça marche pas, on essaie de l'oublier, hein ? Ça doit être pour ça [que je ne peux pas en raconter].

Elle croit qu'il est possible d'apprendre des autres. Ce qu'elle dit retirer de son expérience de travail avec son patron en est le meilleur exemple. Même s'il est assez différent d'elle, il a plus d'expérience, et les deux ont pratiquement la même façon de penser, la même philosophie. Il prend le temps de l'aider, de la former. Ceci la motive beaucoup. Marie respecte beaucoup ce patron qu'elle estime si généreux.

Dans un même ordre d'idées, elle va chercher de l'encouragement en se félicitant elle-même. Par là, elle cherche aussi à renforcer les bons comportements. Si elle se félicite, c'est qu'elle a l'impression que les patrons ne reçoivent jamais de félicitations, contrairement par exemple aux employés qui peuvent se féliciter entre eux.

5.6.2 – Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire

Marie semble entretenir une bonne relation avec son patron et dit avoir beaucoup appris de celui-ci. Elle croit d'ailleurs que pour apprendre de quelqu'un, il est primordial de bien s'entendre avec cette personne. Cette idée est assez éloignée de celle voulant qu'il faut souffrir pour apprendre. Étonnamment, elle dit aussi vouloir apprendre de tout le monde. Veut-elle vraiment apprendre de personnes avec qui elle ne s'entend pas bien ?

Marie croit très peu dans les formations professionnelles. Toutefois, elle admet que, parmi les nombreuses idées qui y sont émises, quelques-unes s'avéreront utiles. De plus, elle trouve très intéressant de rencontrer d'autres gestionnaires.

Pour Marie, l'apprentissage se fait souvent grâce aux essais et erreurs. Pour cela, l'ouverture d'esprit serait une qualité indispensable. Du même souffle, elle dit ne jamais rien tenir pour acquis. À cause de cela, elle se sent sur une corde raide. Même si elle ne tient pas ses réussites pour acquises, elle accorde de l'importance à ce que nous appellerons « introspection positive ». Cette introspection est une réflexion sur une expérience qui s'est bien déroulée. Marie dit faire beaucoup d'introspection.

5.7 – Cas 7

5.7.1 – Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire

Gilles semble s'aimer comme il est et ne veut pas changer. Il est satisfait de la façon dont il voit les choses. Il ne croit pas non plus qu'il puisse apprendre des autres.

Je ne suis pas vraiment du type à observer les autres et à faire pareil. J'ai tout le temps eu une façon de voir, d'abord la vie, et de voir les choses qui est pas nécessairement particulière, mais qui est personnelle. J'ai pas vraiment dévié de ça.

Gilles ne croit pas qu'une personne puisse changer de personnalité de façon permanente. Comme cela n'aurait de toute façon pas résisté à l'épreuve du temps, il est heureux de ne pas avoir changé. Il admet que sa résistance au changement a pu lui nuire par le passé. Toutefois, il est convaincu d'avoir fait ce qu'il fallait. Il a agi en accord avec sa conscience selon le contexte. Convaincu que c'est la meilleure façon de se comporter, il prend à témoin sa vie professionnelle qui est assez réussie. Donc, si jamais cette attitude lui a nui, son effet à long terme est jugé positif.

L'attitude de Gilles face à l'aspect politique de la vie professionnelle semble ne jamais avoir changé. En étant franc dans toute situation, il a l'impression qu'il n'entre dans aucun jeu politique. Il considère d'ailleurs que d'avoir été franc lui a toujours été bénéfique. Il s'appuie souvent sur des faits pour confirmer ses croyances. Par contre, il est peut-être parfois victime de mauvais ou de faux raisonnements. Il n'a finalement pas la volonté de changer.

Gilles dit ne pas faire d'introspection. Il semble peu à l'aise avec ce vocabulaire plus technique de « psychologie ». Peut-être en fait-il mais il n'en a pas l'impression.

Ouais, c'est embêtant, tu joues avec des notions, mon ami, qui sont rough. C'est vrai, c'est des concepts auxquels on pense pas tous les jours. On n'est pas psychologues, nous, on est comptables.

Gilles croit qu'avoir du *feed-back* pourrait sûrement l'aider, mais il dit ne pas en recevoir. De toute façon, il n'est pas certain qu'il serait à l'aise avec ces commentaires, qu'il les accepterait. Ainsi, il ne va pas chercher à recevoir du *feed-back*. Nous sentons chez Gilles une importante résistance au changement et un certain déni de ses défauts. Étant donné sa réussite professionnelle, il pense peut-être n'avoir rien à améliorer. Ceci amène le questionnement suivant sur le bénéfice marginal de l'apprentissage : doit-on, à un moment donné, cesser de vouloir s'améliorer sur certains points ?

Quand Gilles effectue des entrevues d'embauche, il n'est pas dupe en ce qui concerne les véritables intentions des personnes interviewées. Comme il n'a pas toujours

été honnête lui-même dans ce type d'entrevue, il sait que les autres peuvent aussi mentir pour mieux se vendre. Gilles s'est donc construit une théorie du comportement humain en entrevue à partir de son propre comportement. Pouvons-nous considérer cela comme un apprentissage ?

5.7.2 – Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire

Gilles n'accorde pas une grande importance à l'apprentissage «sur le tas ». Il croit plutôt que c'est l'éducation qui joue un rôle primordial.

Si on regarde la majorité de ceux qui ont des postes de direction, qui occupent une place qu'on peut qualifier d'importante dans la société, l'importance peut varier. Ils ont passé pour la plupart par une école qui s'appelait le Séminaire.

Pour Gilles, le rôle de l'éducation familiale et scolaire est sous-estimé quant au développement d'une personne. Il ajoute :

On apprend sur le tas à condition qu'on ait une formation de base nécessaire pour t'aider à digérer ce que tu peux apprendre sur le tas.

Il semble conscient des différences personnelles en ce qui concerne la capacité d'apprendre. Il attribue celles-ci principalement à l'éducation.

5.7.3 – Autres considérations intéressantes

Gilles, après avoir accepté de nous rencontrer, a demandé avec insistance que nous lui fournissions les questions détaillées que nous désirions lui poser de façon à ce qu'il puisse se préparer. Nous lui avons télécopié quelques grandes lignes pour le rassurer, mais

lui avons surtout expliqué que lui transmettre d'avance nos questions irait à l'encontre de notre méthode de recherche.

5.8 – Cas 8

5.8.1 – Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire

L'entrevue avec Serge a été très difficile. À chacune de nos questions, il nous répondait en axant sa réponse sur son entreprise. Nous n'avons pas réussi de façon satisfaisante à le faire parler de son expérience personnelle. Comme nous n'obtenions pas ce que nous cherchions à l'aide de nos questions larges, nous avons recouru à des questions plus directes. De plus, cette approche s'est révélée opportune puisqu'il n'avait finalement que très peu de temps à nous consacrer.

Avez-vous été influencé par des patrons ?

Non, je penserais pas [que ça m'ait influencé], c'est peut-être inconscient mais non, j'penserais pas.

Faites-vous de l'introspection ?

C'en est pas une habitude de vraiment se poser des questions. Pourquoi ça, ça a fait ça, puis pourquoi ça a marché comme ça ? Non.

Comment on apprend ?

C'est l'expérience avec le temps. Non, je pense que tu t'améliores beaucoup, tu profites de tes erreurs, parce qu'on fait pas seulement des bons coups. Faut faire des erreurs, on en a tous fait, puis on va tous en faire encore.

Mais encore...

Comme je te dis, avec le temps on s'habitue à s'adapter. Moi je ne suis pas un extrémiste, donc je m'énerve pas souvent et je laisse venir beaucoup, on s'habitue. C'est en étudiant les gens [qu'on

s'adapte], *c'est en les côtoyant et en les étudiants. Moi je remarque beaucoup.*

Pour Serge, l'apprentissage se fait à partir des erreurs. Aussi, s'il remarque beaucoup les gens, il peut peut-être adapter son comportement à chaque personne. Mais apprend-il quelque chose ?

5.9 – Cas 9

5.9.1 – Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire

Pour Stéphanie, le rôle d'un apprentissage semble être d'aider à régler un problème. L'apprentissage serait alors centré sur le problème plutôt que sur le contenu. Elle dit ne pas avoir apprécié l'université puisqu'elle n'y a pas retrouvé cette philosophie. Elle semble considérer les connaissances théoriques, toutefois, comme assez importantes. Lorsqu'elle a un problème, elle dit ne pas hésiter à chercher dans les livres ce qui pourrait l'aider à le régler.

C'est le fun quand t'as fini l'école, tu ne lis que ce que tu veux dans le livre, tu vas juste chercher cette partie-là qui est importante pour toi. Je me rappelle qu'il y avait un auteur qui écrivait là-dessus. Là ça va m'aider parce que j'ai ça là dans ma petite case, et je vais retrouver l'auteur. Je ne vais lire que ce que je veux dans le livre.

Cette citation permet de voir l'importance des connaissances apprises à l'université pour Stéphanie. Elles lui servent surtout à savoir où chercher la réponse à un problème précis. Cette technique d'apprentissage à partir d'un problème pourrait être appelée de la formation *ad hoc*. Elle rappelle aussi l'*action learning* de Revans (1980) où « les apprenants élaborent, à partir de leurs besoins, des partenariats avec diverses ressources ».

Stéphanie aime rencontrer d'autres dirigeants. Ceux-ci vivant les mêmes réalités et préoccupations qu'elle, Stéphanie peut plus facilement « se vider le cœur ». Elle peut ainsi garder un meilleur moral. Stéphanie voit dans ces occasions de partage avec des confrères un avantage important par rapport à l'université. Elle y retrouve aussi une expression de la réalité du gestionnaire que les livres ne pouvaient communiquer.

Stéphanie se souvient plus facilement de ses mauvais patrons que de ses bons. Ce qu'elle en apprend est par conséquent plutôt ce qu'il ne faut pas faire. Elle sait qu'elle a eu de bons patrons, mais ne croit pas avoir suivi un modèle en particulier.

Elle se rappelle particulièrement qu'un conseil d'un de ses patrons lui a été profitable. Il l'aurait fait réfléchir et même changer d'attitude.

Quand j'ai commencé à Bell, je me rappelle que je ne dormais pas. J'étais dans une réunion avec des directeurs et il y avait des directeurs de deuxième-troisième niveaux, mais j'étais de premier niveau. Je dis à un deuxième niveau : « Là ça me stresse tellement que je ne dors pas. » Elle dit : « Si ton travail t'empêche de dormir, t'as un problème. Règle-le ! » C'est juste, tu comprends ?

Stéphanie semble connaître ses limites. Elle se dit humaine et donc susceptible de commettre des erreurs. Cette attitude est un bon indice d'ouverture au fait d'apprendre de ses erreurs. Pour elle, le *feed-back* est très important. Elle dit en rechercher beaucoup. Stéphanie ne semble pas faire de différence entre bien recevoir du *feed-back* et faire de l'introspection. Les *feed-back* qu'elle reçoit sont probablement une stimulation à la réflexion personnelle. Souvent, elle semble accorder une prépondérance aux commentaires des autres. La crédibilité qu'elle leur accorde semble provenir surtout du fait qu'ils voient les choses sous un autre angle. Ainsi, elle paraît loin de croire qu'elle possède une vérité supérieure.

Toi tu te dis qu'ils sont écoutés. Non, il n'est pas écouté parce qu'il l'a écrit [si l'employé sent qu'il est écouté, il n'écrira pas ses récriminations de façon anonyme]. Ça veut dire que lui, tu l'as pas écouté. Là, tu essayes de travailler en disant qu'il faut que tu fasses attention. C'est pas ce qu'on pense qu'on fait. Le miroir que les

gens nous renvoient, c'est là qu'il faut que tu sois à l'écoute, c'est là l'introspection.

Stéphanie dit croire que certaines qualités sont innées et ne peuvent se développer. Elle donne en exemple le leadership. Pourtant, son comportement et son attitude d'ouverture face à l'amélioration semblent démontrer qu'elle cherche justement à améliorer son leadership. Peut-être croit-elle qu'il est possible de développer une aptitude, mais seulement si on la possède déjà ?

En ce qui la concerne, elle dit se sentir pleinement responsable de ses fautes. Ceci nous laisse croire que, tout comme Roch, elle tend à l'internalité selon la théorie de l'attribution. Cette humilité est peut-être une des qualités les plus importantes à posséder pour s'améliorer.

Stéphanie dit aussi avoir conscience qu'elle ne sait pas tout. Elle croit que ceux qui ont plus d'expérience en savent plus qu'elle. Ainsi à leur contact, la première chose à faire est d'essayer de comprendre comment ils fonctionnent. Encore une fois, elle semble surtout apprendre des autres ce qu'il ne faut pas faire. Durant l'entrevue, elle fait référence à son père qui « gardait toujours la même recette ». Elle critique cette attitude et croit qu'il faut toujours se remettre en question. Pourquoi a-t-elle choisi de réprouber son père pour nous expliquer cette attitude à prendre ? Peut-être celui-ci a-t-il échoué sur certains points aux yeux de Stéphanie, particulièrement en raison de sa rigidité.

Stéphanie se perçoit comme une femme d'action. Si elle se sent si peu à l'aise avec la formation scolaire, c'est peut-être qu'elle considère que l'apprentissage y est centré sur le contenu. Elle s'y sentirait donc éloignée de la réalité concrète, de l'action. Une autre explication à son aversion pour l'école est que son mode d'acquisition des connaissances semble être de type empirique. Nous entendons par là qu'elle préfère apprendre en essayant, par l'expérience, plutôt qu'en rationalisant.

5.9.2 – Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire

Stéphanie utilise la théorie surtout dans le but de trouver des solutions aux problèmes surgissant dans de nouvelles situations. Quand elle connaît et contrôle mieux son environnement, elle s'appuie plutôt sur son expérience. C'est ce qu'elle appelle devenir plus concrète. C'est probablement avec l'expérience qu'elle développe son flair. Pour Stéphanie, le flair est un excellent complément à la théorie. Parfois, il serait même à préférer.

Stéphanie croit que ce qu'elle sait provient à 20 % « gros maximum » de sa formation scolaire. Trente à quarante pour cent proviendrait de sa première expérience de travail et le reste, de l'expérience sur le terrain.

Pour Stéphanie, si cette première expérience de travail a été si significative, c'est que c'est là qu'elle a fait ses premières erreurs. Elle parle ici de la méthode « essais-erreurs-correction » puisqu'elle croit qu'un des buts d'un apprentissage est de se corriger. L'humilité de reconnaître ses erreurs faciliterait l'apprentissage. Elle contribuerait à ce que celles-ci ne se reproduisent plus. Enfin, Stéphanie aime peut-être l'action, mais elle dit aussi croire en l'importance de la réflexion personnelle. Bien se connaître serait alors une qualité appréciable. Par exemple, elle a compris qu'en état de stress, elle est beaucoup moins efficace. Elle agit donc maintenant en conséquence.

5.9.3 – Autres considérations intéressantes

Pour Stéphanie, un bon leader est quelqu'un qui est à l'écoute [de ses employés] mais qui sait rester ferme. La qualité de sa performance serait donc déterminée par un bon équilibre entre les deux. Par ailleurs, un bon leader ne cherchera pas toujours à être aimé. « Tu ne fais pas d'omelette sans casser des œufs ». Elle croit aussi que le leadership peut être positif ou négatif.

Quand je suis stressée, je stresse tout le monde. C'est ça du leadership dans le fond. Mais il y a du bon et du mauvais. Quand tu arrives énervée et que tu rends tout le monde énervé, c'est du mauvais leadership. Il faut le canaliser pour qu'il soit bon, et qu'il soit constructif.

Elle dit avoir conscience que tout le monde est différent, mais elle n'en tire pas de conclusion. Elle constate par exemple que son conjoint n'apprend pas de la même façon qu'elle. Elle a peut-être une conscience tacite de l'existence de différents styles d'apprentissage.

Enfin, Stéphanie croit que le gestionnaire doit avoir une vie équilibrée. Elle accorde une certaine importance à l'exercice physique. Elle croit aussi essentiel d'avoir une vie intéressante en dehors du travail, de façon à pouvoir se changer les idées.

5.10 – Cas 10

5.10.1 – Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire

Pierre semble aimer apprendre et ne pas se satisfaire des connaissances qu'il possède. C'est surtout à l'aide des autres qu'il apprend puisqu'il considère que c'est la façon la plus rapide. Pour ce faire, il essaie de s'entourer de personnes expertes dans les domaines qu'il veut connaître. Pourtant, s'il utilise beaucoup les autres à titre de ressources, c'est plutôt pour acquérir plus de connaissances que pour développer des habiletés.

À cause de sa formation d'ingénieur où la moindre erreur peut avoir de graves répercussions, Pierre dit ne pas pouvoir supporter l'erreur, et ce même dans sa direction des personnes.

C'est comme ça que tu as été formé. C'est même pas une philosophie, c'est une exigence, un objectif si on pourrait dire. Tu

ne peux pas te tromper. Moi quand je faisais des examens et que la réponse n'était pas bonne, on avait zéro. Même si toute notre logique était bonne.

Toutefois, il lui est plus facile d'accepter d'avoir fait une erreur au niveau de la direction du personnel puisqu'il dit pouvoir se le permettre. En effet, ce type d'erreur serait souvent plus simple à corriger qu'une erreur de calcul une fois un bâtiment construit.

La rapidité de l'apprentissage semble importante pour Pierre puisqu'il paraît aussi centré sur le problème à régler. « Dans 20 ans, il va être trop tard. » S'il a des faiblesses qu'il considère trop difficiles à enrayer, il essaiera de s'entourer de personnes qui pourront les contrebalancer. L'essentiel ne serait donc pas nécessairement d'apprendre, mais de trouver une solution au problème. Ou encore, Pierre ne cherche pas à tout savoir, mais au moins connaître les ressources disponibles. Il dit observer les autres tout en ayant une attitude d'ouverture. De là, il adapte pour lui-même ce qu'il a observé.

5.10.2 – Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire

Pierre semble croire que sa formation scolaire a beaucoup influé sur sa façon de voir les choses, et en même temps sur sa façon d'apprendre. Si elle a pu jouer un rôle important, peut-être avait-il aussi certaines prédispositions qui l'ont dirigé vers ce type de formation. L'esprit très rationnel qu'il a développé constitue alors pour Pierre un obstacle à la possession d'habiletés de direction. Par contre, il mentionne qu'avec son ouverture d'esprit, il lui est possible d'en développer. Cette attitude permet de voir les choses d'une façon complètement différente, donc de se détacher de sa formation de base. Pierre semble croire que l'apprentissage est fortement influencé par les prédispositions qui, elles, peuvent prendre source dans la formation scolaire. Aussi, ce qui a été appris à l'école sert de base à l'apprentissage, de cadre d'apprentissage.

Il a développé certaines habiletés mais commet encore des erreurs. Il les explique par ses prédispositions qui seraient parfois plus fortes que les habiletés acquises. L'individu

ne pourrait donc pas vraiment changer, mais il lui serait possible d'atténuer l'effet de ses dispositions premières. Ce serait surtout dans les situations d'urgence que le naturel reviendrait au galop. Nous supposons que, pour Pierre, le développement d'une habileté n'est jamais totalement intégré.

Selon Pierre, on devient meilleur avec l'expérience. De plus, certaines attitudes seraient nécessaires pour un apprentissage continu. L'idée de continuité dans l'apprentissage est très importante pour Pierre. Il entend par là le fait de toujours apprendre quelque chose de nouveau, tout au long de sa vie. Une attitude à adopter est l'humilité : « je ne sais rien, j'ai tout à apprendre et de tout le monde ».

Apprendre des autres est un thème très présent dans le discours de Pierre. Il trouve important d'avoir des modèles de performance. Il donne comme exemple une vedette de hockey. Il faudrait aussi *vouloir* apprendre des autres, c'est-à-dire prendre en considération tout ce qu'ils apportent tout en gardant un certain contrôle. C'est démêler le bon grain de l'ivraie, mais surtout adapter et regrouper les idées. Pierre croit à cet effet que, même si les expertises de certaines personnes sont de domaines très différents, il est tout de même possible d'adapter leurs recettes pour réussir.

Il assiste à des rencontres de gestionnaires car il croit pouvoir apprendre au contact de personnes exerçant le même métier que lui. Celles-ci peuvent lui permettre d'apprendre plus rapidement qu'à partir de sa propre expérience uniquement. C'est avec comme but l'amélioration continue qu'il dit adopter cette attitude d'ouverture face à l'apprentissage. Par ailleurs, Pierre croit en l'importance de déterminer ses forces et ses faiblesses afin de miser sur les premières. Le lien que nous voyons entre l'idée de l'apprentissage continu et celle de l'apprentissage orienté sur le problème est qu'il se doit toujours d'avoir un objectif d'apprentissage. Il ne veut pas apprendre «dans le vide», soit apprendre pour apprendre. Pierre insiste aussi sur l'utilité de la motivation et de la confiance en soi. Il serait important que l'apprentissage ait des impacts concrets et positifs afin d'être une source de confiance en soi, mais aussi afin que les employés ne perdent pas confiance en leur patron.

5.10.3 – Autres considérations intéressantes

Il est intéressant de constater à quel point Pierre a intellectualisé son processus d'apprentissage. Il nous a été très difficile de recueillir des exemples d'expériences vécues. Par contre, ses réflexions sur l'apprentissage ont abondé. En entrevue, Pierre s'exprimait très clairement et il était évident que ses idées étaient très bien structurées. Peut-être peut-on en trouver l'explication dans sa formation d'ingénieur.

5.11 – Cas 11

5.11.1 – Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire

Comme ses patrons lui laissaient beaucoup de latitude, Christine a reproduit ce comportement avec ses subordonnés. Nous voyons ici un apprentissage provenant de supérieurs hiérarchiques et l'intégration de cet apprentissage dans le comportement : elle constate que ce qu'ont fait ses patrons a été bénéfique pour elle et elle agit de même avec ses employés. Christine dit faire beaucoup d'introspection, ce qui a probablement aidé à développer cette habileté de délégation.

J'avoue être une personne suranalytique, qui analyse trop. Je médite longuement sur mes erreurs pour apprendre. Mes performances, mes succès et mes échecs sont analysés après coup pour en apprendre.

Christine n'a pas fait d'études reliées à son domaine de travail. Elle a donc tout appris en contexte de travail. Elle a cependant suivi quelques sessions de formation professionnelle. Elle a l'impression que ces formations l'ont aidée, mais très peu. Elle y a appris quelques idées de base qu'elle a adaptées. Pour Christine, si ces idées ont été évocatrices, c'est parce qu'elle avait déjà de l'expérience. Elle a donc pu immédiatement les adapter selon ses besoins. L'expérience permet probablement d'apprendre de façon

sélective en ayant déjà une idée des résultats possibles. Il pourrait y avoir sélection des connaissances à acquérir. Christine dit que la formation l'aide à perfectionner ce qu'elle a appris avec l'expérience.

Christine dit chercher à suivre de la formation professionnelle surtout pour se rassurer sur la valeur de ses méthodes de travail. À cette fin, elle essaie aussi depuis longtemps de trouver des personnes qui lui serviraient de modèle. Elle n'aurait cependant jamais eu de patron très présent dans son environnement de travail. De plus, elle a changé très souvent de collègues de travail. Christine dit avoir tout de même profité de la présence des autres. Elle affirme avoir appris des exemples positifs et négatifs qu'elle a pu observer.

5.11.2 – Théorisation de son apprentissage par le gestionnaire

Christine se dit consciente d'avoir appris de ses essais et erreurs. Il en découlerait qu'elle laisse plus de latitude à ses employés. Elle croit donc que, si elle a appris de ses erreurs, les autres apprendront de la même façon.

Elle dit toujours chercher à avoir du *feed-back*. Elle croit cependant que c'est une pratique peu commune dans les entreprises. Pour Christine, le *feed-back* est extrêmement important et il serait même essentiel dans la formation des employés.

Les dirigeants ont autre chose à penser, donc ils oublient les feed-back. C'est pourtant la clé de la formation. Sans feed-back, les gens ne peuvent progresser.

Une attitude d'ouverture d'esprit est très importante pour Christine si on veut apprendre. Il serait aussi impératif de vouloir s'adapter aux changements de l'environnement. L'adaptation est, pour Christine, une attitude à avoir avant d'être une habileté à développer. En fin de compte, il faut vouloir s'améliorer. Et pour cela la communication bidirectionnelle est importante; il faut aussi savoir écouter. « On ne peut

s'améliorer si on n'est pas réceptif.» Christine raconte qu'elle avait plus de difficultés à s'adapter auparavant. Elle aurait donc développé cette attitude.

Selon la théorie de l'attribution, Christine tendrait à l'internalité puisqu'elle se dit responsable de son apprentissage. Elle suggère par exemple de demander soi-même du *feed-back* plutôt que d'attendre d'en recevoir. Elle croit qu'il est important d'être son propre moteur d'apprentissage. Pour elle, la motivation serait donc intrinsèque.

Enfin, elle souligne l'importance d'avoir un objectif « concret, mesurable et atteignable ». Cela nous laisse croire qu'elle a tendance à centrer son apprentissage sur le problème plutôt que sur le contenu.

Christine semble penser qu'une certaine forme de confrontation de la part des employés est saine. Elle prône donc la critique constructive auprès de ses subordonnés. Pour elle, les supérieurs hiérarchiques encouragent et complimentent plus aisément leurs employés qu'ils ne critiquent leurs performances. Soulignons que la culture d'entreprise joue probablement un certain rôle dans le développement de cette perception chez Christine. L'organisation pour laquelle elle travaille est réputée pour la considération qu'elle a pour ses employés. Ainsi, l'apprentissage se ferait à l'aide de critiques constructives et de *feed-back*.

5.12 – Cas 12

5.12.1 – Interprétation des expériences et croyances mentionnées par le gestionnaire

James dit avoir toujours eu les habiletés qu'il possède. Elles se bonifieraient avec le temps mais sans qu'il fasse aucun effort pour les améliorer. Ce sont surtout des connaissances sur son milieu de travail qu'il a l'impression d'avoir développées. Notons que les connaissances peuvent souvent influencer sur les attitudes. Par exemple, il a appris à

mieux connaître les gens avec qui il travaille. Il tolère beaucoup mieux aujourd'hui certains de leurs comportements. Il dit avoir compris que ce qui lui semblait déraisonnable pouvait ne pas l'être pour quelqu'un d'autre. Ses relations avec ses subordonnés se sont beaucoup améliorées. Donc, en comprenant mieux les autres, James a pu changer d'attitude.

Même après huit années de travail pour la même patronne, James n'a pas l'impression d'avoir beaucoup appris d'elle. Elle lui aurait tout au plus fait découvrir une industrie qui lui était étrangère. Il dit pourtant qu'elle pourrait avoir «détéint» sur lui en le rendant peut-être un peu plus flexible aujourd'hui, même s'il possédait déjà cette qualité.

James ne semble pas se rendre compte qu'il apprend. Par son discours, il laisse cependant deviner qu'il apprend de ses erreurs.

Je ne suis pas tellement diplomate. J'ai fait quelques gaffes dans le genre, mais on dirait comme tel si j'en ai fait trois, c'est beau. C'est des gaffes par manque d'expérience... C'est pas des gaffes conscientes.

L'introspection qu'il dit faire semble très superficielle et minimale. Elle concerne surtout ses résultats, et principalement ses résultats positifs. Il attribue cette presque absence d'introspection au secteur dans lequel il travaille, mais sans en préciser explicitement la raison. Nous croyons qu'il veut dire qu'étant donné qu'il travaille toujours dans un état d'urgence, il n'a pas le temps d'analyser tout ce qu'il fait.

James dit qu'il doit «être humain», et ce, malgré sa formation de CMA. La raison en est qu'il travaille dans le milieu théâtral. De plus, le fait qu'il œuvre dans ce secteur l'obligerait à avoir certaines qualités particulières. Il ne les précise pas. Pour James, «le théâtre, c'est très particulier». Donc, selon lui, la nature des apprentissages dépendrait du milieu de travail.

5.12.2 – Autres considérations intéressantes

L'entrevue a été extrêmement difficile puisque nous n'avons pas réussi à faire comprendre à James que nous voulions qu'il parle de lui et non pas de son organisation. Par exemple, quand nous mentionnions le mot « introspection », cela évoquait pour lui l'analyse des résultats financiers des différentes productions théâtrales.

CHAPITRE 6 - ANALYSE INTERCAS

Pour l'analyse intercas, nous avons regroupé selon leur similitude les idées ressorties de l'analyse intracas. Nous n'avons retenu que les idées explicites relatives à l'apprentissage, donc celles clairement mentionnées ou celles auxquelles il était fait allusion sans équivoque. Il est possible que deux mêmes mentions ou allusions proviennent d'un même gestionnaire. Dans ce cas, chacune a été considérée indépendamment puisque le contexte où elles étaient citées était différent.

Nous avons relevé et classé 184 mentions ou allusions à l'apprentissage et établi 25 sous-catégories. De ces 25 sous-catégories, nous avons fait ressortir sept thèmes généraux qui nous serviront de structure pour la présentation des résultats de l'analyse intercas. Ces thèmes et catégories sont répertoriés à l'appendice 3. Nous présentons ci-après la distribution de fréquence des mentions ou allusions concernant l'apprentissage dans ces thèmes. Cette distribution nous donne une idée de l'importance relative de chaque thème chez notre groupe de 12 gestionnaires. Les mentions et allusions peuvent être aussi bien positives que négatives face au thème auquel elles appartiennent.

Croyances et attitudes : 48 (26 %)

Apprendre des autres : 37 (20 %)

Expériences personnelles : 31 (17 %)

Analyse : 30 (16 %)

Personnalité : 16 (9 %)

Formation : 15 (8 %)

Autres : 7 (4 %)

Nous avons aussi tenu compte, pour l'analyse intercas, des deux perspectives principales de l'analyse intracas. La première est l'interprétation des expériences racontées par les gestionnaires alors que la seconde est la théorisation de son apprentissage par le

gestionnaire. Nous espérons ainsi vérifier si les différentes catégories relevaient plus du discours théorique des gestionnaires ou de leurs expériences.

6.1 – Les grandes catégories

6.1.1 – Croyances et attitudes

Cette catégorie doit son importance quantitative entre autres aux nombreuses croyances sur l'apprentissage qu'ont les gestionnaires interviewés. C'est leur présence dans le discours de ces gestionnaires qui nous intéresse et non leur véracité. Lors des entrevues, nous cherchions *a priori* à savoir comment les gestionnaires apprennent et non comment ils croient apprendre. Même si nos questions étaient orientées en ce sens, les croyances des gestionnaires sont tout de même ressorties fortement. Nous en présentons quelques exemples.

- Il faut se concentrer sur ses points négatifs et non sur ses points positifs puisque les points positifs s'améliorent tout seuls ;
- Laissés à eux-mêmes, les qualités s'améliorent et les défauts dégènèrent ;
- Il est impossible de changer sa nature à long terme ;
 - Un gestionnaire se sert de cette croyance pour justifier son inaction face à la constance de ses comportements ;
- Il faut pallier ses faiblesses ;
- Les critiques constructives sont importantes ;
- À chaque problème, il y a une solution particulière ;
- Il faut apprendre, mais aussi conserver le meilleur de soi ;
- Il ne faut pas tout savoir, mais savoir au moins que ça existe ;
- Il faut réussir pour continuer à apprendre ;
- Le leadership est inné ;
- Il vaut mieux suivre ses principes même si les effets immédiats semblent négatifs ;

- Le meilleur moyen de régler un problème est de ne pas se le cacher ;
- J'ai réussi, donc je n'ai pas besoin de m'améliorer.

Deux gestionnaires croient que leurs subordonnés apprennent de la même façon qu'eux. Ainsi, s'ils ont appris de leurs erreurs, ils croient qu'il en est de même pour leurs employés. Un de ces deux personnes ajoute que les employés développent immanquablement les habiletés de leur patron.

L'attitude est un thème ayant très fortement ressorti dans le discours de certains gestionnaires. Nous comptons 27 mentions ou allusions chez six gestionnaires. Quatre parmi ceux-ci ont clairement mentionné l'importance d'avoir une attitude d'ouverture face à l'apprentissage. Nous avons nous-même décelé ce thème à travers les expériences de trois des gestionnaires. Enfin, nous croyons qu'un des gestionnaires interviewés a une attitude négative envers son propre développement personnel. Notons qu'il occupe tout de même un poste élevé de direction dans son entreprise.

Trois des personnes interviewées soulignent l'importance d'avoir un but ou un objectif pour se développer au niveau professionnel. Chez deux de ces gestionnaires, nous pouvons le constater à partir des expériences qu'ils nous ont racontées. Nous considérons que ces deux gestionnaires ont un type d'apprentissage centré sur le problème.

Selon notre cadre d'analyse, l'attitude influencerait sur la façon dont est vécue une situation d'apprentissage et sur la réflexion qui s'ensuit. L'influence de l'attitude sur l'apprentissage est peut-être encore plus importante que les résultats de cette catégorie ne le laissent croire. Ici, nous ne nous intéressons qu'à sa présence dans le discours des gestionnaires. Nous croyons que l'influence de l'attitude s'étend à d'autres catégories, comme l'expérience personnelle, apprendre des autres ou l'analyse.

Nous croyons aussi que les croyances influent fortement sur l'attitude même si la corrélation entre les deux n'est pas toujours parfaite.

6.1.2 – Apprendre des autres

L'exemple des autres semble être important pour six des gestionnaires interviewés. Trois l'ont mentionné explicitement. Les exemples que nous ont donnés quatre d'entre eux nous portent à croire que l'observation des autres a joué un rôle dans le développement de leurs habiletés de direction. Un autre gestionnaire mentionne qu'il n'est « pas du type à observer les autres et à faire pareil ». Il ne croit donc pas qu'il puisse apprendre des autres, du moins au niveau du développement de ses habiletés de direction.

Cinq des personnes que nous avons interviewées semblent avoir appris de leur patron. Nous en retrouvons la confirmation dans les événements racontés pour toutes ces personnes. De plus, deux parmi celles-ci signalent qu'il faut profiter de l'expérience de son patron. Trois gestionnaires n'ont pas l'impression d'avoir appris de leur patron. Notons une certaine contradiction chez les personnes interviewées : deux de ces trois derniers gestionnaires comptent parmi les cinq gestionnaires mentionnés plus haut qui avaient appris de leur supérieur.

Un gestionnaire semble avoir appris au contact de collègues d'autres entreprises. Un autre est du même avis tout en étant plus normatif : « Nous apprenons au contact d'autres gestionnaires. »

Pour deux gestionnaires, recevoir du *feed-back* est essentiel pour s'améliorer. L'un d'eux nous le mentionne explicitement. Un autre gestionnaire dit aussi que le *feed-back* pourrait s'avérer profitable, mais qu'il n'en reçoit pas. À vrai dire, il ne semble pas en chercher. Ceci fait surgir un doute en nous quant à la sincérité de cette croyance.

Nous considérons comme comparables le fait d'apprendre de l'exemple des autres et celui d'apprendre de son patron. Sur 12 gestionnaires interviewés, nous pouvons ainsi en compter huit en accord ou pouvant illustrer par des exemples l'influence des autres dans le développement des habiletés de direction. Voilà qui nous laisse présumer de l'intérêt que nous devrions accorder à cette catégorie.

6.1.3 – Expériences personnelles

On apprend surtout de nos erreurs. C'est ce qui ressort des entrevues de 9 des 12 gestionnaires. Six le mentionnent explicitement alors que nous avons pu le déduire nous-même chez quatre gestionnaires. Une des gestionnaires interviewées préfère ne pas penser aux erreurs qu'elle a commises mais plutôt à ses réussites.

Le concept d'essai-erreur qu'on retrouve explicitement chez trois gestionnaires nous fait penser à l'apprentissage comme étant un processus incrémentiel. Dans un même ordre d'idées, l'apprentissage continu tout au long de la vie est important pour deux praticiens. Les expériences racontées par un de ceux-ci nous le laissent supposer.

Pourquoi l'erreur semble-t-elle aussi importante dans l'apprentissage ? Peut-être est-ce parce qu'elle est souvent porteuse d'émotions. Il semble que chez deux gestionnaires, souffrir aiderait encore plus à l'apprentissage. L'un d'entre eux nous dit qu'il «faut que ça fasse mal [pour apprendre] ». Peut-être la douleur donne-t-elle aussi une meilleure mémoire. Cette souffrance peut avoir pour effet d'empêcher une réflexion posée. Ainsi, un gestionnaire dit avoir appris d'une expérience douloureuse, mais nous croyons qu'il s'agit d'un apprentissage qu'il n'aurait peut-être pas dû faire. Il dit avoir appris que les employés sont profiteurs par suite d'une expérience désagréable.

C'est l'expérience (apprentissage sur le tas) qui peut avoir contribué à ce que six de nos praticiens deviennent meilleurs dans leurs fonctions de dirigeants. Nous l'avons vu transparaître des expériences racontées par cinq d'entre eux. Six gestionnaires l'ont soulevé d'eux-mêmes. Un autre gestionnaire n'accorde pas une grande importance à l'apprentissage sur le tas. C'est pour lui l'éducation qui serait le facteur principal. Notons que l'apprentissage sur le tas est une notion assez générale qui peut inclure l'apprentissage à partir de ses erreurs.

Pour trois gestionnaires, les premières expériences professionnelles seraient particulièrement formatrices. Deux les désignent comme étant même les plus importantes,

surtout parce que les gestionnaires y font leurs premières erreurs. L'un y a connu ses premiers échecs qui se sont avérés marquants, semble-t-il.

Enfin, un gestionnaire paraît utiliser consciemment le renforcement positif pour s'améliorer. Il pratique le *double loop learning*, voit que cela fonctionne et essaie d'utiliser cette technique de plus en plus souvent.

Le mot clé de cette catégorie est « erreur » puisque, dans neuf cas sur douze, nous y trouvons une référence. Parmi les trois autres gestionnaires, deux nous racontent avoir développé leurs habiletés de gestion sur le tas. Nous n'éliminons pas la possibilité qu'ils aient inclus implicitement l'apprentissage à partir des erreurs dans l'apprentissage sur le tas.

6.1.4 – Analyse

Neuf gestionnaires semblent pratiquer une forme assez manifeste d'introspection. Trois mentionnent qu'il faut s'y adonner faire pour apprendre et nous l'avons présumé chez les six autres après avoir entendu la narration de leurs expériences d'apprentissage. Quatre disent ne pas s'adonner à l'introspection et un d'entre eux la voit même négativement. Notons que le discours implicite de ce dernier nous laisse croire qu'il fait de l'introspection. Puisqu'il la perçoit comme négative, il dit ne pas en faire, mais il y a incohérence entre son discours et son comportement. Une des raisons invoquées pour expliquer l'absence d'introspection est le manque de temps : ils sont dans le feu de l'action, alors ils n'ont pas le temps de s'asseoir et de réfléchir.

Deux gestionnaires disent n'analyser que ce qui a bien fonctionné, soit pour « garder la recette » ou tout simplement pour ne pas se démotiver en réfléchissant aussi sur leurs échecs.

L'adaptation semble utilisée par trois gestionnaires. Deux d'entre eux nous mentionnent qu'ils adaptent pour eux-mêmes les idées des autres ou la théorie vue en formation professionnelle. Pour deux de ces personnes, nous avons nous-même repéré cette habileté d'adaptation en les écoutant nous raconter leurs expériences. Un gestionnaire ne croit pas qu'il soit possible d'adapter les solutions des autres à ses propres problèmes. Il semble plutôt essayer de faire l'inverse. Il vérifie si le problème qu'il a à régler n'est pas semblable à un ancien problème dont il a la solution, mais caché sous de nouveaux habits.

Il n'est pas évident de bien distinguer le développement d'habiletés et l'apprentissage de connaissances. Un gestionnaire nous mentionne qu'il a appris à mieux connaître ses employés, ce qui a contribué à améliorer leurs relations. Si un des gestionnaires croit beaucoup en la formation, c'est qu'il croit que la connaissance de la meilleure façon de faire entraîne automatiquement le comportement correspondant.

Un praticien semble s'être développé, au fil de ses expériences, un certain modèle auquel il se réfère pour prendre des décisions. C'est ce qu'il appelle développer des portraits types.

Après avoir réalisé l'ensemble de nos entrevues, nous nous sommes demandé pourquoi certaines d'entre elles avaient paru plus réussies que d'autres alors qu'une même personne les avait toutes réalisées à l'aide du même canevas d'entrevue. De plus, les entrevues les plus intéressantes ont été réalisées auprès des gestionnaires les plus portés sur l'introspection. Pouvons-nous voir un lien entre la capacité d'introspection d'une personne et la qualité de ses réponses à des questions de type « ouvert » ? Peut-être l'autoanalyse facilite-t-elle le discours sur soi. Par ailleurs, les personnes plus portées sur l'introspection ont semblé avoir tendance à théoriser leurs comportements et attitudes alors que nous aurions préféré recueillir les histoires de leurs expériences personnelles. De plus, deux des gestionnaires interviewés faisaient porter leurs réponses sur leur entreprise plutôt que sur eux. Nous avons eu beaucoup de difficultés à les amener à parler d'eux-mêmes.

6.1.5 – Personnalité

Sept gestionnaires ont abordé d'eux-mêmes la question des différences individuelles dans l'apprentissage. Trois y sont allés de façon plus théorique, nous expliquant comment tel trait de caractère pouvait influencer l'apprentissage. Pour les quatre autres, nous l'avons nous-même déduit à partir de leurs expériences. Certaines qualités paraissent favoriser l'apprentissage. Nous avons retrouvé ce thème chez quatre gestionnaires, dont un y est allé de façon plus théorique. Voici quelques qualités ayant ressorti du discours de ces gestionnaires :

- humilité (« je ne sais pas tout ») ;
- esprit de synthèse ;
- intuition ;
- absence de rigidité ;
- observation.

Il y a aussi l'opinion d'un gestionnaire sur la personnalité qui peut influencer sur l'apprentissage. Une personne croit que la personnalité ne peut pas changer, ce qui l'amène à ne pas vouloir améliorer certaines façons de faire. Une autre dit avoir toujours été comme elle est et finalement n'avoir rien appris, sinon des connaissances techniques.

Quatre gestionnaires nous ont semblé de type « interne », c'est-à-dire qu'ils paraissent se sentir responsables de ce qui leur arrive, et par conséquent de leur développement personnel. L'un d'entre eux le mentionne même explicitement.

Nous croyons que la personnalité a une très forte influence sur les attitudes. Ainsi, la confiance en soi ou le degré « d'internalité » peuvent probablement influencer sur les attitudes envers l'apprentissage. De plus, l'attitude est parfois difficile à différencier du trait de personnalité. Un gestionnaire nous a dit que « l'attitude importante est l'humilité ». N'est-ce pas aussi une qualité ?

6.1.6 – Formation

Nous avons relevé des allusions ou mentions à la formation dans le discours de sept gestionnaires. Quatre nous ont parlé de son peu d'utilité, sans dire qu'elle était totalement inutile. Le dernier gestionnaire ne croit tout simplement pas à son utilité. Deux semblent croire qu'elle est finalement très importante.

Un d'entre eux la considère même déterminante quant aux habiletés qu'il possède. Celui-ci ne croyant plus pouvoir changer, nous pouvons comprendre pourquoi il estime l'éducation si importante au niveau de l'apprentissage des habiletés de direction. Un autre gestionnaire croit aussi que sa formation scolaire a beaucoup influencé sa personnalité, et que celle-ci influence ses apprentissages. Ce gestionnaire cherche cependant aussi à s'améliorer de façon continue.

En regard du nombre de mentions et d'allusions, la catégorie « formation » obtient un score peu élevé. La présence peu marquée de ce thème dans le discours des gestionnaires interviewés nous porte à croire que ceux-ci lui accordent une moins grande importance dans leur apprentissage. Ceci est cohérent avec ce que l'on trouve dans la littérature. En effet, nous avons vu au deuxième chapitre que dans l'esprit des gestionnaires, la formation contribuerait pour moins de 20 % à l'apprentissage des gestionnaires.

6.1.7 – Autres

La motivation a aussi été abordée par les gestionnaires au cours des entrevues. Cinq d'entre eux y font allusion. Un praticien nous a parlé de l'utilité de la motivation et de la confiance en soi pour s'assurer d'un certain développement professionnel. Deux gestionnaires nous ont dit devoir s'encourager et se féliciter eux-mêmes.

6.2 – Le gestionnaire comme théoricien de la gestion

Nous ne voulons pas ici porter de jugement sur la validité des modes d'accès à la connaissance. Si la théorisation de son apprentissage par le sujet n'est pas le mode le plus direct, il est certainement pertinent à sa façon. Nous croyons cependant que l'interprétation que le chercheur fait des situations racontées par le sujet est susceptible de représenter une réalité moins déformée par la subjectivité de ce sujet. Dans cette partie, nous désirons porter à l'attention du lecteur certains points que nous jugeons pertinents quant à la répartition des mentions et allusions entre ces deux pôles.

C'est particulièrement dans la catégorie « expériences personnelles » que les gestionnaires interviewés ont eu tendance à formaliser leurs apprentissages. Ils semblent avoir conscience d'apprendre de leurs erreurs. Peut-être est-ce parce que l'échec est une expérience spécialement marquante. Nos praticiens croient aussi beaucoup apprendre de leurs expériences en général. Enfin, leurs premières expériences professionnelles semblent les avoir particulièrement marqués. C'est peut-être pourquoi ils ont tendance à les estimer si importantes pour leur développement professionnel.

De façon moins marquante mais tout de même intéressante, les croyances et attitudes semblent aussi très intellectualisées par les gestionnaires. C'est particulièrement par leurs attitudes que ceux-ci semblent s'expliquer leur développement. À leurs yeux, ils ont appris parce qu'ils voulaient s'améliorer ou parce qu'ils avaient l'esprit ouvert.

La formation est assez présente dans le discours théorique des gestionnaires, surtout pour démontrer qu'elle n'est pas vraiment utile. Tout ce que ceci démontre, c'est que la plupart des gestionnaires que nous avons interviewés ne croient pas que son rôle soit déterminant. Nous n'obtenons pas ainsi d'indice probant sur son utilité intrinsèque. Nous ne sommes pourtant pas prêt à conclure à l'inutilité de la formation scolaire.

C'est dans la catégorie « apprentissage grâce aux autres » que la théorisation est la moins utilisée. C'est pourtant une catégorie ayant obtenu un des meilleurs scores quant au

nombre d'allusions ou de mentions. Il semblerait que les gestionnaires aient beaucoup de facilité à raconter des expériences d'apprentissage de ce type sans toutefois prendre totalement conscience de ce qu'ils en retirent. Le fait d'apprendre de son patron et celui d'apprendre de l'exemple des autres sont très peu théorisés mais très présents dans les histoires racontées par les gestionnaires. Ces derniers se disent cependant conscients de l'importance du *feed-back* dans leur apprentissage bien qu'ils aient peu d'exemples à fournir pour le démontrer.

L'analyse, la réflexion et l'introspection sont aussi assez peu rationalisées. Les praticiens de la gestion interviewés nous disent avoir réfléchi sur telle ou telle situation, mais sans faire de l'introspection une technique obligatoire pour retirer un apprentissage. De la façon dont le sujet est abordé, il nous semble que la réflexion est plutôt constatée par les gestionnaires, sans qu'ils y aient nécessairement réfléchi. D'un autre côté, le concept d'adaptation est beaucoup plus normatif dans leur discours. Ils croient qu'il faudrait adapter la théorie aux situations réelles ou, encore, qu'il faudrait adapter les solutions des autres à nos propres problèmes. Encore une fois, les gestionnaires ont très peu d'exemples pour appuyer leurs dires.

En définitive, si nous pouvons observer quelques contradictions entre les théories sur l'apprentissage de certains gestionnaires et les comportements qu'ils nous rapportent, ceux-ci sont la plupart du temps cohérents, ce qui nous laisse accorder une certaine importance aux discours plus théoriques des praticiens de la gestion. D'un autre côté, il ne faudrait pas surestimer ce mode d'accès à la connaissance puisqu'il s'appuie probablement le plus souvent sur des modèles mentaux dont une partie des caractéristiques sont d'après Kearsley (1998) :

- d'être incomplets et en constante évolution ;
- de contenir des erreurs et des contradictions ;
- de fournir des explications simplifiées de phénomènes complexes.

6.3 – Vers un nouveau modèle de développement des habiletés de direction

Nous avons relevé, à travers la littérature portant sur l'apprentissage, quelques concepts que nous croyions susceptibles de ressortir des analyses intracas et intercas. Ces concepts sont les suivants : excitation/anxiété, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, attitudes, motivation, mémoire, intelligence, observation, *feed-back*, introspection, métacognition, modèles mentaux et transfert.

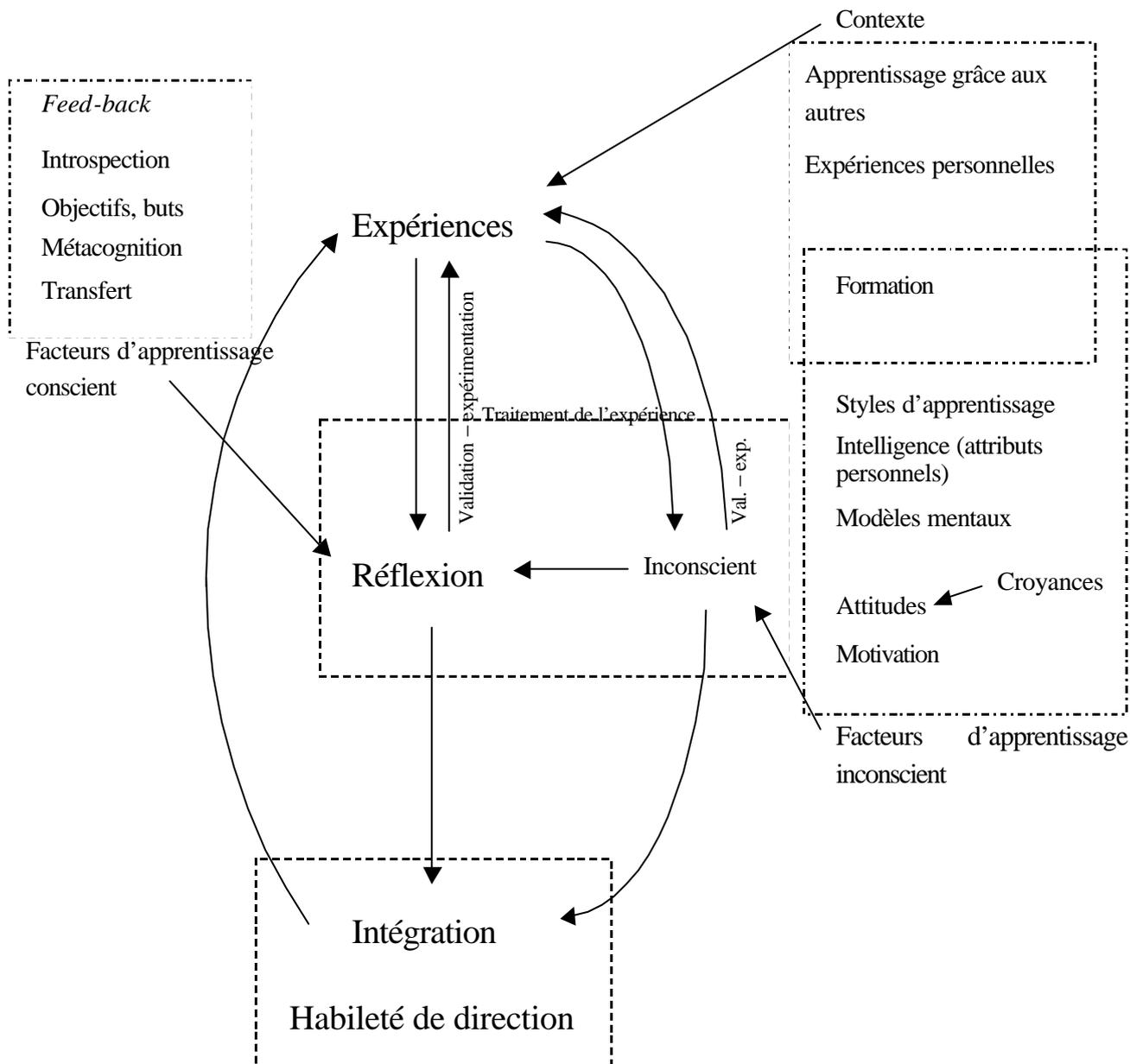
Voici l'association de ces concepts avec nos résultats de recherche. Notons qu'il s'agit ici d'une tentative de rapprochement d'idées similaires. Le chiffre entre parenthèses représente le nombre d'allusions ou de mentions associées à la catégorie.

Tableau 2 – Association des concepts clés de l'apprentissage et des facteurs d'apprentissage ou de contexte

• Excitation anxiété		
• Styles d'apprentissage	↔	Différences individuelles, personnalité (9)
• Stratégies d'appr.		
• Attitudes	↔	Attitudes (27)
	↔	Croyances (18)
	↔	Objectifs, buts (7)
• Motivation	↔	Motivation (6)
• Mémoire		
• Intelligence (attr. pers.)	↔	Différences individuelles, personnalité (9)
	↔	Qualités (7)
• Observation	↔	Exemple des autres, observation (13)
	↔	Patrons, modèles (12)
	↔	Contacts avec confrères
• <i>Feed-back</i>	↔	<i>Feed-back</i> (7)
• Introspection	↔	Introspection, analyse, métacognition, réflexion (18)
	↔	Dissonance (1)
• Métacognition	↔	Introspection, analyse, métacognition (1), réflexion
• Modèles mentaux	↔	Modèles cognitifs (1)
	↔	Compréhension = amélioration... (2)
• Transfert	↔	Adaptation (8)
• Contexte	↔	Expériences personnelles (31)
	↔	Formation (15)
	↔	Apprentissage grâce aux autres (37)

Aussi, nous retirons de cette recherche deux concepts différents concernant l'apprentissage : les situations d'apprentissage et les facteurs favorisant l'apprentissage. Voilà qui nous amène à modifier le modèle théorique proposé au troisième chapitre de ce mémoire.

**Figure 8 – Nouveau modèle théorique :
le développement d'habiletés de direction en contexte réel**



Ce nouveau modèle s'appuie sur certaines hypothèses que nous n'avons pas cherché à valider par cette recherche. Une de celles-ci est la validation – expérimentation par le renouvellement de l'expérience. L'autre est la validité des liens qui lient « expériences », « réflexion », « inconscient », « intégration » et « habiletés de direction ». Nous croyons que ces hypothèses aident à la cohérence du modèle, mais que leur véracité n'est pas indispensable puisque nous cherchions ce qui influence le processus et non quel est le processus lui-même.

En ce qui concerne les thèmes utilisés, nous avons choisi de conserver autant que possible ceux que nous avons empruntés à la littérature. Ces concepts ayant déjà été approfondis par différents chercheurs, nous les considérons ainsi comme plus précis et évocateurs. Il suffit d'utiliser le tableau 2 pour établir la correspondance avec ceux que nous avons laissé ressortir du discours des gestionnaires.

Le contexte présente différentes situations d'apprentissage. Excepté pour la formation, nous ne les considérons pas comme des facteurs d'apprentissage. Cependant, nous croyons qu'il est possible pour le gestionnaire de susciter ces situations. Il peut ainsi exercer un certain contrôle sur le développement de ses habiletés de direction.

Les facteurs d'apprentissage inconscient sont ceux qui ne découlent pas d'une volonté consciente de l'apprenant. Ainsi, celui-ci n'aurait pas de contrôle immédiat sur ces facteurs, mais plutôt la possibilité de les faire évoluer. En ayant une influence sur l'inconscient, ils ont indirectement une influence sur la réflexion. Cette affirmation repose sur le fait que notre réflexion est certainement influencée par notre personnalité ou nos modèles mentaux.

Si nous considérons la formation comme une situation d'apprentissage, nous la voyons aussi comme un facteur d'apprentissage inconscient. C'est d'ailleurs ce qui nous pousse à lui accorder plus d'importance que les gestionnaires veulent bien lui en donner. À notre avis, la formation scolaire et l'éducation ont une influence importante sur nos modèles mentaux et probablement nos attitudes. Comme Bouchikhi (1991) l'affirme, les

gestionnaires s'engagent dans leur vie professionnelle avec un noyau cognitif qui influencera leur façon d'affronter les problèmes rencontrés. Nous croyons que la formation scolaire et l'éducation sont des variables importantes dans la formation de ce noyau cognitif.

Les facteurs d'apprentissage conscient que nous avons identifiés représentent des possibilités d'actions délibérées influençant la réflexion. Par exemple, l'introspection est un acte délibéré de réflexion qui peut mener à un apprentissage. Il en est de même pour le *feed-back* qui est utilisé consciemment pour améliorer la réflexion. Ces facteurs ont donc comme caractéristique commune leur utilisation consciente en vue du développement d'habiletés de direction.

Finalement, plusieurs concepts d'apprentissage répertoriés au début de cette recherche ont ressorti de nos résultats. C'est notre compréhension de leur interaction entre eux ou avec le processus d'apprentissage qui a progressé. C'est aussi leur importance relative, traitée dans la première partie de ce chapitre, qui a constitué un point particulièrement intéressant de notre recherche.

CHAPITRE 7 – CONSÉQUENCES POUR LA FORMATION EN HABILITÉS DE DIRECTION

Nous avons tenté, sur le mode d'une réflexion/discussion, de dégager des leçons des analyses précédentes. En nous appuyant sur les résultats de cette recherche exploratoire, nous avons essayé de répondre à la question suivante :

En contexte scolaire, comment améliorer la formation en habiletés de direction des gestionnaires (ou futurs gestionnaires) ?

L'analyse intercas a fait ressortir sept grands thèmes concernant le développement des habiletés de direction. Ceux-ci tiendront lieu de thèmes principaux dans ce chapitre. Enfin, chaque thème est subdivisé en deux parties, soit une réflexion à partir de l'analyse intercas et une autre à partir de l'analyse intracas. Pour cette deuxième partie, nous sommes bien conscient de la nature particulière de chaque cas et donc de l'absence de représentativité dans le cadre d'une activité comme celle-ci. Nous avons cependant jugé les pistes trouvées trop intéressantes pour que nous les ignorions.

7.1 – Croyances et attitudes

7.1.1 – À partir de l'analyse intercas

Plusieurs de nos gestionnaires ont souligné l'importance d'avoir une attitude d'ouverture envers l'apprentissage. Ils se disent conscients qu'ils apprendront toute leur vie.

- Comment amener les étudiants à adopter cette attitude ? Tout d'abord, les étudiants doivent comprendre que l'obtention de leur diplôme ne marquera pas la fin de leurs apprentissages, loin de là. De plus, ils devraient être conscients du fait que chaque situation est susceptible de mener à un apprentissage. Cette lucidité aiderait probablement à

développer une attitude d'ouverture face à toute expérience vécue après les études.

Certains des gestionnaires que nous avons interviewés semblent croire que le simple fait de connaître le meilleur comportement à adopter engendre ce comportement. Pourtant, cette cohérence entre le discours et le comportement n'est pas si évidente. Acquérir des connaissances sur les habiletés de direction n'équivaut pas à développer ces habiletés. C'est d'ailleurs pourquoi une étape essentielle de notre cadre conceptuel est l'intégration de l'habileté de direction. L'analyse la plus objective possible de ses propres comportements peut être efficace pour vérifier la cohérence entre le discours et la pratique chez un gestionnaire. C'est probablement la prise en compte d'une incohérence qui peut amener celui-ci à changer son comportement. D'après la théorie de la dissonance cognitive, nous aurions tendance à changer nos attitudes plutôt que nos comportements lorsqu'il y a inconsistance entre les deux. Nous serions donc portés à vouloir trouver une logique à nos comportements même s'ils contredisent nos attitudes.

- Enseigner le *double loop learning* d'Argyris aux étudiants pourrait leur permettre de devenir meilleurs juges de la cohérence entre leurs attitudes et leurs pratiques.

7.1.2 – À partir de l'analyse intracas

Parfois, lors d'une formation, certaines connaissances nouvelles semblent révélatrices et pleines de promesses. Ces connaissances viennent enrichir nos modèles mentaux qui sont une simplification d'une réalité complexe. Pourtant, ceux-ci ne résistent souvent pas à l'application concrète.

- Il serait peut-être opportun de donner l'occasion aux étudiants de tester leurs modèles mentaux. Pour ce faire, nous suggérons l'ajout de simulations ou de jeux de rôles dans les activités pédagogiques.

Chez plusieurs gestionnaires, une connaissance n'entraîne pas automatiquement l'attitude connexe. De la même façon, l'attitude n'entraîne pas d'emblée un comportement cohérent.

- Probablement qu'une réflexion sur les liens entre ces trois concepts pourrait amener les étudiants à être plus soucieux de cohérence. Ils auraient peut-être moins tendance à croire que, parce qu'ils comprennent quelque chose, ils le font.

7.2 – Expériences personnelles

7.2.1 – À partir de l'analyse intercas

La plupart des gestionnaires interviewés ont l'impression d'apprendre plus de leurs erreurs que de toute autre expérience. L'émotion engendrée par l'échec est peut-être plus marquante que celle provenant de la réussite. De plus, un gestionnaire considère souvent normal d'avoir bien fait quelque chose. C'est l'erreur qui devient inhabituelle. N'est-ce pas la maladie qui souvent fait prendre conscience de l'importance de la santé ?

- Il ne faut peut-être pas craindre de laisser les étudiants faire des erreurs. Celles-ci sont probablement bénéfiques à l'apprentissage à long terme. La méthode pédagogique suivante pourrait atteindre cet objectif. L'étudiant a un exercice à faire, mais très peu de théorie et de directives sur lesquelles s'appuyer. Après une première tentative où il utilise son intuition, il devrait pouvoir avoir accès à la théorie. Il aurait ensuite la chance d'effectuer un deuxième essai afin d'évaluer son évolution.

Certains de nos gestionnaires semblent s'attribuer la responsabilité de ce qui leur arrive. Nous considérons ces personnes comme « internes ». Nous croyons aussi qu'il est plus facile pour une personne interne d'avoir la volonté de s'améliorer puisqu'elle imagine avoir une influence sur ce qui lui arrive.

- Si un professeur « piège » ses étudiants de façon à ce qu'ils se trompent, leur internalité ou externalité aura un impact sur la leçon qu'ils en tireront.

L'interne se dira probablement qu'il s'est trompé et qu'il devra faire plus attention la prochaine fois. L'externe se dira que le professeur a voulu profiter de son inexpérience pour le dérouter. Une question se pose : peut-on devenir interne ? Une première étape est peut-être la constatation de ses tendances vers l'internalité ou l'externalité. Certains questionnaires peuvent sûrement aider les étudiants à vérifier de quel type ils sont.

Si les gestionnaires apprennent aussi des expériences plus heureuses, peut-être s'en rendent-ils moins compte. Y a-t-il une différence de nature significative entre l'apprentissage à partir d'un échec et celui à partir d'une réussite ? Les niveaux de motivation sont probablement différents et peuvent varier d'une personne à l'autre. Un échec démotivera quelqu'un alors qu'un autre fera tout en son pouvoir pour ne pas que cela se reproduise. Un trait de personnalité déterminant ici est vraisemblablement la confiance en soi.

- À suivre ce raisonnement, nous nous dirigeons peut-être vers un enseignement individualisé et axé sur la personnalité de l'étudiant. Doit-on privilégier une approche axée sur la réussite si l'étudiant manque de confiance en lui ? Est-ce possible avec une classe d'une trentaine d'individus ? Peut-être faut-il axer l'enseignement sur le développement de la confiance en soi.

Certains gestionnaires sont venus corroborer ce que l'on retrouve dans la littérature en nous disant avoir l'impression que leurs principales leçons proviennent non pas de l'école mais de leurs expériences sur le marché du travail.

- Les étudiants gagneraient peut-être à être conscients qu'ils feront, au cours de leurs études, moins de 20 % des apprentissages qui leur serviront dans leur vie professionnelle.

D'un autre côté, une expérience vécue soi-même semble beaucoup plus marquante. On n'a ici qu'à penser à l'importance qu'accordent les gestionnaires à l'erreur dans leur processus d'apprentissage.

- L'utilisation d'exemples pourrait être diminuée au profit d'activités où l'étudiant participe activement. Celui-ci doit avoir la chance de se tromper.

De plus, l'idée de souffrance psychologique revient assez souvent ; on apprendrait plus quand on souffre.

- Peut-être l'utilisation d'exercices où l'étudiant est porté à s'engager de façon émotive et est susceptible de faire des erreurs (par exemple, s'il est piégé) pourrait-elle être efficace.

7.2.2 – À partir de l'analyse intracas

Une de nos gestionnaires mentionne qu'elle fait des erreurs parce qu'elle est humaine. C'est peut-être une attitude intéressante pour éviter la démotivation face à l'adversité.

- « L'erreur est humaine. » Les enseignants devraient amener les étudiants à apprivoiser l'erreur, à ne plus la voir de façon négative. Sans tomber dans la complaisance, il y aurait lieu de leur faire voir le côté positif de l'erreur, soit l'occasion qui leur est alors donnée d'apprendre.

Un gestionnaire mentionne que, s'il a droit à l'erreur, il lui faut en définitive réussir. L'acceptation de l'échec a des limites, et elle se doit d'en avoir.

« Alors j'essaie de le revivre encore pour que ça me fasse mal un peu, pour que je l'apprenne. » La rétention est-elle proportionnelle à la souffrance provoquée par l'échec ? Et si nous nous en rappelons plus, l'intégrons-nous aussi plus dans notre comportement ? Le lien entre la souffrance et l'apprentissage serait un sujet d'étude particulièrement intéressant. Une très grande joie ne reste-t-elle pas marquée elle aussi dans la mémoire ? N'est-ce pas plutôt la vivacité de l'émotion qui influe sur l'imprégnation ? Pouvons-nous conclure à l'importance de l'émotion dans le processus d'apprentissage ? Une gestionnaire nous a raconté qu'elle n'avait apprécié qu'un cours à l'université... Un cours dont elle

n'aimait même pas la matière *a priori*. Pourquoi avait-elle donc aimé ce cours ? Le professeur lui avait communiqué son intérêt, son enthousiasme envers le sujet.

- Les enseignants pourraient peut-être susciter plus d'émotion en classe. Si l'émotion joue bien un rôle dans l'apprentissage, n'est-ce pas au professeur que devrait revenir le devoir de la créer ?

7.3 – Apprendre des autres

7.3.1 – À partir de l'analyse intercas

L'apprentissage grâce aux autres est un thème qu'on retrouve très souvent dans le discours de nos gestionnaires. Ceux-ci ont peu souvent ou pas du tout établi de distinction claire entre l'apprentissage auprès d'un patron et celui auprès d'un collègue. Aucun n'a relevé d'expérience d'apprentissage particulièrement significative avec un patron ; ils ont appris, sans plus. De plus, à l'encontre de ce que la littérature a pu nous laisser présager, le concept de mentorat n'est jamais vraiment apparu. À quel niveau se situerait la différence entre apprendre d'un patron et apprendre d'un confrère ? Peut-être la nature des interactions est-elle différente, mais le principe demeure le même : l'observation. Il est probablement possible de développer l'habileté d'observer les autres et ainsi d'apprendre d'eux, qu'il s'agisse d'un patron, d'un collègue ou encore d'un employé. Au niveau universitaire, les étudiants sont-ils assez encouragés à apprendre les uns des autres ?

- Les travaux d'équipe réalisent implicitement cette tâche. Peut-être serait-il bon d'en faire prendre conscience aux étudiants.

Une grande partie des gestionnaires interviewés considèrent le *feed-back* comme étant important. Cependant, comme ils n'ont souvent pas de supérieur hiérarchique présent à leurs côtés, ils estiment ne pas en recevoir assez. D'un autre côté, mentionnons que le *feed-back* ne provient pas seulement des patrons.

- Si les étudiants ont tendance à en arriver aux mêmes conclusions que nos gestionnaires, nous pourrions leur faire valoir qu'il y a d'autres sources de *feed-back*, par exemple les collègues et les employés.
- Il faudrait aussi offrir la chance aux étudiants de se donner du *feed-back* entre eux.
- Nous croyons que le *feed-back* est un complément très important à l'introspection. C'est pourquoi il devrait être enseigné de façon plus systématique. La meilleure attitude à avoir est probablement l'ouverture aux commentaires, et cela s'apprend.

7.3.2 – À partir de l'analyse intracas

L'une des gestionnaires dit qu'elle va parfois voir son patron afin de lui expliquer un problème et la façon dont elle entend le régler. Les attentes de cette gestionnaire face à ces rencontres ne sont pas claires. Elle semble chercher une certaine validation, mais aussi une oreille attentive. Le fait d'exprimer ses idées entraîne une structuration de la pensée, ce qui lui demande d'être plus concrète. Par exemple, un étudiant ne valide-t-il pas sa compréhension de la théorie d'un cours lorsqu'il l'explique à un autre étudiant ? Une explication plausible serait que cette structuration forcée de la pensée oblige à se créer un modèle mental de la théorie. À l'école, divers moyens forçant l'expression sont disponibles :

- la discussion en classe ;
- les travaux en équipe ;
- les nouvelles technologies (forums de discussion, consultations anonymes des étudiants au moyen de l'ordinateur, etc.)

Un de nos gestionnaires semble avoir idéalisé son patron et gardé ce modèle à l'esprit alors même qu'ils ne travaillaient plus ensemble. Le concept d'idéalisation est intéressant. Ce gestionnaire s'est peut-être construit un modèle mental du parfait gestionnaire grâce à l'exemple de son patron. Pour certaines personnes, il est peut-être plus

facile d'avoir un modèle mental quand elles ont un exemple précis de ce modèle (un visage à mettre dessus).

- Si cette hypothèse est réaliste, l'étude de leaders qui frapperaient l'imaginaire des étudiants pourrait être bénéfique pour la constitution d'un modèle mental à suivre.

D'après un questionnaire, il faut accepter tout ce que les autres nous donnent mais en gardant le contrôle sur ce que nous retenons, donc avoir une attitude d'ouverture face aux conseils et expériences des autres et ne pas les rejeter de façon systématique. Il conseille aussi de n'en conserver que les parties qui nous intéressent, d'adapter celles-ci à ce que nous savons déjà ou encore de les regrouper entre elles. Nous soulignons donc l'importance d'avoir un esprit de synthèse et d'adaptation, et la faculté d'associer des idées.

- Ces habiletés peuvent probablement être acquises à travers des exercices de *feed-back*.

7.4 – Analyse

7.4.1 – À partir de l'analyse intercas

L'introspection et la connaissance de soi sont des thèmes qui sont souvent revenus. La connaissance de soi influe probablement sur la qualité de l'introspection. Il y a aussi différentes façons de faire de l'introspection. Celles-ci ne sont pas toutes aussi bonnes les unes que les autres.

- Si l'introspection est aussi importante que plusieurs de nos questionnaires semblent le croire, nous aurions intérêt à l'enseigner dans nos classes. Son développement pourrait même être intégré à tous les cours. Le « pourquoi ai-je ou n'ai-je pas réussi » pourrait être évalué. L'important est peut-être de créer une habitude d'autoanalyse.

Certains gestionnaires affirment ne pas faire d'introspection parce qu'ils n'ont pas le temps. Ils sont dans le feu de l'action. S'asseoir et réfléchir est pour eux une mauvaise gestion de leur temps. On imagine aisément qu'un gestionnaire débordé puisse adopter une telle attitude puisque les effets positifs de l'introspection ne se font souvent pas sentir à court terme.

- La réflexion fait partie du travail du gestionnaire. En faire prendre conscience aux étudiants pourrait être important.
- L'introspection semble très importante dans le processus d'apprentissage. Il faudrait bien le faire comprendre aux étudiants. La connaissance de soi est un premier pas vers une introspection de qualité. L'utilisation de questionnaires peut y aider. Il ne faudrait toutefois pas amener les étudiants à croire qu'ils peuvent changer simplement parce qu'ils connaissent leurs mauvais penchants. Une bonne façon de développer l'habileté d'introspection est probablement l'utilisation des jeux de rôles. Les étudiants y sont souvent confrontés à une situation qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leur vie professionnelle. Une réflexion sur les comportements qu'ils ont adoptés constituerait un excellent exercice.

Plusieurs gestionnaires disent rechercher du *feed-back*. En fait, le *feed-back* n'est-il pas un moyen pour aller chercher du matériel à partir duquel ils peuvent faire de l'introspection? Non seulement faut-il accepter le *feed-back* qui nous est donné, mais il est primordial d'en faire l'analyse.

7.4.2 – À partir de l'analyse intracas

Un gestionnaire semble voir d'un même œil sa réflexion sur ses propres expériences et celle sur les expériences des autres. Peut-être arrive-t-il à repenser à la situation qu'il a vécue de façon presque objective. Y a-t-il une différence fondamentale entre l'introspection et l'analyse des réactions d'un tiers à une situation? Pour plusieurs gestionnaires, il semble qu'une expérience qu'ils ont eux-mêmes vécue est plus marquante qu'une autre qu'ils auraient observée chez un collègue par exemple. Mais pourquoi est-elle plus marquante?

Peut-être à cause de la charge émotionnelle. Si l'on va plus loin dans cette réflexion, on peut émettre l'hypothèse qu'une personne moins émotionnelle est susceptible de retirer presque aussi facilement un apprentissage de l'exemple des autres. Encore une fois, on peut voir que la personnalité joue un rôle considérable dans l'apprentissage.

Un des gestionnaires interviewés était très systématique dans ses « explications » sur l'apprentissage. Ceci nous laisse croire qu'il s'était déjà construit certains modèles mentaux. Modèles mentaux et attitudes semblent intimement liés. Ils ont sûrement un rôle dominant dans le développement d'habiletés de direction. Tout comme les attitudes, les modèles mentaux peuvent contenir des erreurs et des contradictions. Le jugement critique de ces modèles est donc très important.

7.5 – Personnalité

7.5.1 – À partir de l'analyse intracas

Certains gestionnaires ne croient pas que la personnalité puisse changer. S'il est fort possible qu'ils aient raison, il ne faudrait pas sous-estimer l'efficacité des « béquilles » qu'il est possible d'utiliser. Sans espérer changer sa nature, un gestionnaire peut être conscient qu'il a certaines tendances ou lacunes et trouver des moyens pour y remédier. Il peut composer avec ses points plus faibles plutôt que d'essayer de les changer. Si on ne peut changer sa personnalité, les apprentissages deviendraient alors des moyens pour atténuer nos prédispositions naturelles.

- Il ne faudrait donc pas laisser croire aux étudiants qu'il faut qu'ils changent à tout prix. Il faut plutôt qu'ils déterminent quelle solution risque de donner les résultats les plus concrets : le changement ou la « béquille ».

Un gestionnaire dit essayer de développer surtout les habiletés qu'il possède déjà. Les gestionnaires à succès interviewés par McCall *et al.* (1998) soutiennent plutôt qu'il faut

relever le plus de défis possible afin de développer les habiletés qu'on ne possède pas. Il est très sécurisant de miser sur les habiletés que nous possédons déjà.

- Les étudiants recherchent souvent des résultats à court terme. Ils veulent une bonne note. Ils peuvent alors avoir tendance, dans leurs travaux d'équipe, à se séparer les tâches selon leurs habiletés respectives. Évidemment, ce comportement n'est pas propice au développement d'habiletés additionnelles. Peut-être y a-t-il possibilité d'inclure dans les techniques pédagogiques des exercices individuels demandant plusieurs habiletés. De plus, il faudrait bien faire comprendre aux étudiants l'importance de relever différents défis dans leur vie professionnelle.

L'esprit de synthèse d'un de nos gestionnaires était particulièrement remarquable. La qualité de sa réflexion et de ses introspections semblait naturellement en découler.

- La synthèse des textes théoriques est une activité assez répandue dans l'enseignement. Cette méthode pédagogique devrait être utilisée davantage dans l'enseignement des habiletés de direction, surtout si nous y ajoutons la synthèse de certains cas.

7.6 – Formation

7.6.1 – À partir de l'analyse intercas

Si les gestionnaires affirment apprendre beaucoup plus en contexte de travail, faut-il pour autant cesser les activités théoriques à l'école ? Nous savons qu'ils croient apprendre plus sur le marché du travail, mais apprendraient-ils autant s'ils n'avaient pas fréquenté l'école ? Deux gestionnaires mentionnaient l'importance de leur formation scolaire dans leur processus d'apprentissage. La complexité de la vie ne pourra jamais être reproduite en classe. Nous croyons toutefois que l'école, telle que nous la connaissons, a encore sa raison d'être.

Deux gestionnaires soutiennent que s'ils ont beaucoup appris en contexte de travail, ces apprentissages sont largement tributaires de la qualité de l'éducation qu'ils ont reçue.

Mais qu'est-ce qui différencie tellement l'école et le marché du travail ? Une différence importante pourrait être la façon dont est orienté l'apprentissage. Souvent, en contexte de travail, le but de l'apprentissage est centré sur le problème à résoudre. À l'école, il est plutôt centré sur le contenu.

- Cette recherche de la connaissance du «contenu pour le contenu » est peut-être à la source de la faible implication émotive des étudiants par rapport à leur apprentissage. Est-il possible de centrer l'enseignement sur des problèmes qui touchent les étudiants ? La méthode des cas peut s'avérer efficace si l'on s'en sert pour l'apprentissage par problème. Les étudiants apprennent alors en essayant de résoudre le problème du cas.

Pour certains de nos gestionnaires, il faut adapter les solutions déjà utilisées aux nouvelles situations. Surtout, ils essaient d'adapter ce qu'ils apprennent en formation professionnelle aux situations concrètes qu'ils vivent. La théorie apprise n'est pas appliquée directement en contexte de travail. Elle donne plutôt une base sur laquelle fonder les nouveaux apprentissages. Nous retiendrons l'utilité d'apprendre à faire des liens, à construire de nouvelles solutions à partir de ce que l'on sait déjà

- À l'école, des cours regroupant différentes matières peuvent être appropriés pour le développement de cette habileté.
- Par ailleurs, il y a peut-être aussi possibilité de créer des problèmes « évolutifs ». Les étudiants auraient plusieurs problèmes à résoudre. Il leur faudrait, pour résoudre le second, s'aider de la solution du premier ; et pour le troisième, des deux solutions précédentes.
- Enfin, les étudiants pourraient avoir à résoudre des problèmes qui ne collent pas directement à la théorie, mais qui la requièrent. Il leur faudrait alors faire un effort d'adaptation du modèle théorique.

Si certains de nos gestionnaires disent avoir beaucoup appris au cours de formations professionnelles, c'est surtout parce qu'ils avaient déjà amassé de l'expérience à laquelle ils ont pu comparer leurs nouveaux apprentissages. Ils savent ainsi de façon intuitive ce qu'ils doivent retenir, ce qui les concerne particulièrement. Avoir des objectifs d'apprentissage est probablement aussi un déterminant important de la qualité de l'apprentissage en contexte de formation professionnelle.

- Souvent, les étudiants n'ont ni expérience ni objectifs précis d'apprentissage. Un exercice similaire à un de ceux que nous avons vus plus haut pourrait être adéquat. Si nous donnons un exercice à un étudiant sans lui fournir la théorie, il se formera une expérience propre. Quand nous lui expliquerons la théorie, il aura donc une expérience à laquelle se référer.

7.6.2 – À partir de l'analyse intracas

Une de nos gestionnaires disait utiliser la théorie apprise dans ses cours universitaires pour aborder les milieux qu'elle ne connaît pas. Au fur et à mesure qu'elle acquiert de l'expérience et la connaissance du milieu, elle adapte de plus en plus la théorie, ou la délaisse complètement dans certains cas. Ainsi, la théorie pourrait être un moyen intéressant pour faire face à l'inconnu. Elle serait alors un modèle mental se modifiant avec l'expérience. La théorie, même en contexte de travail, peut donc s'avérer très utile quand elle est tout ce que l'on connaît d'un sujet. La théorie sert encore ici de base aux nouveaux apprentissages.

7.7 – Autres

7.7.1 – À partir de l'analyse intercas

Certains gestionnaires apprennent en essayant de résoudre un problème. Cependant, l'apprentissage centré sur le problème semble opposé à l'attitude d'ouverture envers l'apprentissage. En étant « ouvert », on apprend moins pour régler un problème que parce qu'une occasion d'apprentissage se présente. Cette attitude peut être difficile à avoir pour un gestionnaire puisque ses résultats sont souvent moins concrets. Elle est pourtant aussi importante que l'autre, sinon plus.

Quelques gestionnaires ont souligné l'importance de l'activité physique dans leur vie. Ils font souvent aussi des activités qui leur changent les idées.

- Il serait intéressant d'en étudier l'impact sur la capacité d'apprentissage et d'en faire comprendre les avantages aux étudiants, le cas échéant.

7.7.2 – À partir de l'analyse intracas

Un autre gestionnaire a suscité en nous la question suivante : y a-t-il de mauvais apprentissages ? Si apprendre, c'est s'améliorer, comment appelons-nous le fait de croire que nous avons compris quelque chose d'important alors que nous sommes dans l'erreur ? Et où est la frontière entre le bon et le mauvais ? Un gestionnaire pourrait « apprendre » que les employés sont paresseux parce qu'il les voit trop souvent en pause à son goût. A-t-il vraiment appris ? Voici une situation où la qualité de l'introspection s'avérerait primordiale.

Y a-t-il enfin une différence significative entre le processus d'apprentissage d'un gestionnaire et celui de monsieur Tout-le-monde ? Nous entendons souvent que le dirigeant est seul sur sa montagne et a beaucoup de difficulté à trouver des encouragements. Faut-il

préparer les étudiants à cette éventualité ? Bien leur faire comprendre qu'ils seront seuls et leur apprendre à utiliser surtout les encouragements qui viennent d'eux-mêmes ?

CONCLUSION

*L'homme est un apprenti, la douleur est son maître
Et nul ne connaît tant qu'il n'a pas souffert*

– ALFRED DE MUSSET

Nous voulions répertorier, par cette recherche, certains facteurs contribuant au développement des habiletés de direction. Plus précisément, nous voulions trouver quels sont les facteurs qui favorisent le développement d'habiletés de direction chez les gestionnaires en contexte de travail.

Pour cela, nous avons interviewé 12 gestionnaires de différents secteurs de l'économie et ayant au moins cinq années d'expérience en direction des personnes. Nous avons utilisé l'entretien à réponses libres afin de recueillir leurs témoignages. Nous étions ainsi libre quant au libellé des questions ou à leur ordre, tout en étant tenu de recueillir les informations pertinentes à notre recherche.

Nous avons fait une analyse de chacune des interviews. Nous avons ainsi divisé le discours des gestionnaires en deux perspectives. D'abord, nous avons fait ressortir les points importants de la façon dont le gestionnaire a développé ses habiletés de direction. L'autre perspective est l'idée que le gestionnaire se fait du processus de développement des habiletés de direction – le gestionnaire comme théoricien de la gestion.

Nous avons aussi effectué une étude transversale de nos différentes entrevues. Nous avons relevé 184 mentions ou allusions relatives à l'apprentissage. Nous avons fait ressortir sept grands thèmes : croyances et attitudes, apprendre des autres, expériences personnelles, analyse, personnalité, formation et autres. Les thèmes les plus importants sont les suivants : croyances et attitudes, apprendre des autres, expériences personnelles et analyse. Ils représentent respectivement 26, 20, 17 et 16 % des mentions ou allusions. Ces mentions et allusions ont été classées dans les catégories personnalité et formation dans une proportion de 9 et 8 %.

Nous cherchions à déterminer des facteurs d'apprentissage alors que trois des six thèmes que nous avons trouvés réfèrent plutôt au contexte d'apprentissage. Les gestionnaires ont ainsi souligné indirectement l'importance de l'expérience vécue en tant que telle. Bien sûr, la façon dont ils vivent ces expériences et ce qu'ils en font s'avèrent aussi importants.

LES FACTEURS D'APPRENTISSAGE

- Avoir une attitude d'ouverture face à l'apprentissage semble favoriser celui-ci. Cette attitude équivaudrait à voir en toute situation un certain potentiel d'apprentissage. Ceci est à rapprocher des conclusions de McCall *et al.* (1988), à savoir que les « bons » gestionnaires apprennent tout autant de leurs mauvais que de leurs bons patrons. Ainsi, c'est moins la situation ou ses acteurs qui comptent, mais la façon dont le gestionnaire les perçoit.
- Nous cherchions à déterminer les facteurs d'apprentissage favorisant le développement d'habiletés de direction. Il semble que nos résultats englobent plus que cela, les gestionnaires faisant parfois référence à l'apprentissage de connaissances. Il ne semble pas y avoir eu pour eux de différence systématique entre l'apprentissage de connaissances et le développement d'habiletés. C'est peut-être que les concepts de connaissance, d'attitude et de comportement sont liés de très près. Si développer un comportement commence par le développement de l'attitude, le développement d'une habileté pourrait alors avoir pour origine l'apprentissage d'une connaissance. Si le gestionnaire apprend de ses erreurs, c'est une connaissance qu'il acquiert de ce qui a posé problème dans une situation donnée. Cette connaissance peut mener à la formation d'une attitude qui mènera peut-être au développement d'une habileté nouvelle.

- Certains des gestionnaires que nous avons interviewés avaient tendance à apprendre surtout en fonction de buts précis. Ils avaient en tête des objectifs d'apprentissage définis, souvent afin de régler un problème. Ceci se rapproche des résultats de Bouchikhi (1991), qui considère l'apprentissage des gestionnaires comme étant incrémentiel puisqu'ils apprendraient en résolvant des problèmes pratiques se posant dans leur entreprise.
- L'introspection semble aussi un facteur d'apprentissage assez important. Dans le contexte du développement des habiletés de direction, nous percevons l'introspection comme une réflexion postérieure à certains événements. Le gestionnaire examine alors ses propres attitudes et comportements lors de ceux-ci. Plusieurs des gestionnaires nous ont dit avoir appris en réfléchissant à la situation qui s'était produite. Voilà qui montre l'impact que peut avoir consciemment un gestionnaire sur le développement de ses propres habiletés de direction.
- Un autre thème concernant les facteurs d'apprentissage est la personnalité. Certains traits de personnalité ou qualités ont émergé des résultats de notre recherche. La principale qualité est une certaine humilité qui amène les gestionnaires à se questionner sur leurs agissements, à ne pas se croire presque omniscients. De plus, la tendance à se croire responsables de ce qui leur arrive semble aider les gestionnaires à mieux apprendre à partir des situations qu'ils vivent.

LE CONTEXTE D'APPRENTISSAGE

- Une grande majorité des gestionnaires que nous avons interviewés disent avoir appris de leurs erreurs. C'est d'ailleurs ce qui a le plus fortement émergé de nos entrevues. De plus, plusieurs gestionnaires prétendent avoir développé la plupart de leurs habiletés sur le tas. L'apprentissage sur le tas inclut en lui-même le fait d'apprendre de ses erreurs. Ceci vient appuyer d'autant plus l'importance de

l'erreur dans l'apprentissage. McCall *et al.* (1988) ajoutent que les « bons » gestionnaires ont tendance à s'exposer à de nouvelles expériences afin de développer de nouveaux apprentissages. Remarquons qu'ils s'exposent par le fait même à l'erreur puisqu'ils évoluent alors dans des environnements qui leur sont souvent étrangers.

- Nous nous attendions à ce qu'un fort pourcentage de mentions ou d'allusions concerne l'apprentissage par l'expérience puisque nous étudions l'apprentissage en contexte de travail et que plusieurs recherches (Akin, 1987 ; Davies et Easterby-Smith, 1984 ; McCall *et al.*, 1988 ; Morrison, Hock, 1986 ; Gosselin, 1991) tendent à montrer que les gestionnaires croient indéniablement apprendre plus en contexte de travail qu'en contexte de formation.
- Le fait d'apprendre de l'exemple des autres a été soulevé par quelques gestionnaires, mais nous n'avons pas relevé de différence significative entre apprendre de son patron ou d'un collègue, par exemple. Nous pensions peut-être entendre parler de mentors, mais aucun des gestionnaires que nous avons interviewés ne semble en avoir eu un.
- Enfin, le thème de la formation a été très peu abordé, comme nous nous y attendions. D'ailleurs, nos prémisses portaient sur le fait que les gestionnaires ont l'impression de beaucoup plus avoir appris en contexte de travail qu'en contexte formel d'apprentissage. Quand ils en parlaient, les gestionnaires mentionnaient surtout son impact minimal sur le développement de leurs habiletés.

Nous retenons finalement l'importance primordiale d'avoir une attitude d'ouverture à l'apprentissage dans toute situation qui peut survenir. Nous retiendrons aussi l'importance des erreurs pour le développement des habiletés de direction.

Par cette recherche, nous avons acquis une connaissance plus approfondie d'un groupe de 12 gestionnaires. Évidemment, la taille de l'échantillon ne nous permet pas de tirer des conclusions sur le développement des habiletés de direction en contexte de travail. Notre recherche n'était pas une étude de type « vérification généralisable d'hypothèses ». Nous voulions plutôt contribuer à la compréhension d'un processus et, à cet égard, ces 12 gestionnaires nous ont permis de trouver des pistes intéressantes qui conviennent très bien à la nature exploratoire de ce travail. Notre recherche de type qualitatif apporte des éléments dont le plus grand mérite est d'être basés sur le savoir pratique de personnes qui ont à exercer des habiletés de direction dans leur métier.

Bien sûr, l'acceptation des résultats n'est possible que si notre échantillon est valide. Le seul critère que nous exigeons des gestionnaires était d'avoir au moins cinq années d'expérience en direction des personnes. De plus, les gestionnaires que nous avons interviewés travaillaient souvent dans des domaines complètement différents. Nous avons émis l'hypothèse que nous pouvions comparer le développement des habiletés de direction chez des gestionnaires de différents milieux, donc que ce développement était plutôt relatif à la personne qu'au secteur où elle évolue.

Nous sommes conscient que les questions assez « dirigées » de notre canevas d'entrevue sont susceptibles d'avoir orienté les réponses des interviewés. Nous croyons cependant que nos questions étaient assez ouvertes pour laisser la plus grande place à la subjectivité des gestionnaires et ainsi assurer une bonne fiabilité des résultats.

Comme nous avons fait parler les gestionnaires d'eux-mêmes, le matériel recueilli représente surtout ce qu'eux croient important, ce qu'ils se rappellent. Ce sont donc probablement les expériences les plus faciles à retenir que nous avons recueillies. Notons que ces expériences ne sont pas nécessairement et automatiquement les meilleures représentantes du processus d'apprentissage. Elles sont les plus marquantes. Par exemple, les gestionnaires ne perçoivent pas les situations de formation comme nécessairement enrichissantes. Par contre, ils ne peuvent mesurer leur importance sur le développement de leur façon de penser, de développer des schèmes mentaux. Cependant, l'invitation à

s'intéresser à certains facteurs ou à certaines situations revenant souvent ne doit pas être négligée.

Cette démarche nous a permis de déterminer certains facteurs ou situations susceptibles de susciter le développement d'habiletés de direction. Nous en tirons quelques conséquences pour la formation en habiletés de direction, surtout au niveau des programmes d'administration de niveau universitaire.

1. Tout comme Kolb (1973), James (1980), Handy (1989) et Argyris (1991) l'ont montré, il semble que le fait d'apprendre à apprendre soit primordial dans le développement continu d'habiletés. La base de l'apprentissage perpétuel semble être d'avoir la bonne attitude et certaines habiletés de base, comme les habiletés de *feed-back* et d'introspection. Comme les étudiants ne sont susceptibles de retenir qu'une faible partie de ce qu'ils auront appris à l'école, l'habileté d'apprendre à apprendre est d'autant plus importante. De plus, l'attitude d'ouverture permet de profiter d'occasions d'apprentissage autres que celles relevant d'un problème circonstanciel dans l'entreprise.
2. Il serait intéressant de montrer aux étudiants à percevoir leurs erreurs comme des occasions d'apprentissage plutôt que comme des défaites personnelles. De plus, s'ils apprennent tant de leurs erreurs, il ne faut peut-être pas chercher à leur éviter d'en faire en milieu scolaire, au contraire. Il faudrait même les amener à reconnaître dans toutes les situations qu'ils vivent un certain potentiel d'apprentissage (comme l'ont montré McCall *et al.*, 1988).

Nous avons effectué une démarche exploratoire ; reste aux recherches futures à vérifier les hypothèses que nos résultats nous permettent d'émettre. Les questionnaires ont soulevé des pistes intéressantes. Leur laisser la parole était un moyen particulièrement pertinent pour atteindre leur savoir pratique. Peut-être serait-il intéressant de confirmer ou infirmer certains de nos résultats par des mesures plus objectives, donc mesurables, observables et quantifiables. De plus, si les résultats de cette recherche nous paraissent intéressants, ils ouvrent toutefois la voie à de nouveaux questionnements.

Le tout premier concerne les attitudes. Si elles sont si importantes dans le processus d'apprentissage, nous aurions tout intérêt à bien les comprendre. Donc, une étude sérieuse dans l'esprit de celle de McCall *et al.* (1988) serait intéressante afin de déterminer les attitudes les plus susceptibles d'aider à l'apprentissage. De plus, l'étude du lien entre l'attitude et le comportement paraît très intéressante. Comment s'assurer qu'une attitude sera intégrée au comportement ? Qu'est-ce qui peut faire qu'une attitude ne le soit pas ? Certaines attitudes favorisent-elles le développement d'habiletés particulières ? Mais le plus intéressant serait de trouver réponse à la question suivante : le développement d'une habileté de direction est-il la modification du comportement après un changement d'attitude ?

Nous aurions beaucoup aimé comprendre pourquoi les gestionnaires semblent apprendre autant de leurs erreurs. N'apprennent-ils pas autant de leurs réussites ? La différence réside-t-elle dans le fait qu'ils se souviennent beaucoup plus de leurs échecs ou est-ce vraiment qu'ils apprennent plus de leurs erreurs ? Par ailleurs, la souffrance est ressortie assez fortement dans le discours de certains gestionnaires pour qu'on s'y intéresse de plus près. Est-ce l'intensité de l'émotion qui aide autant à l'apprentissage ? Est-ce que l'émotion de la souffrance psychologique fait que nous apprenons plus, que nous retenons plus ?

Plusieurs gestionnaires semblent faire des apprentissages parce qu'ils doivent résoudre des problèmes. À quel point est-il plus facile d'apprendre en ayant à résoudre un problème qui nous touche par rapport à apprendre pour apprendre, en vue d'une utilisation hypothétique future ? Apprendre pour apprendre est-il vain ? Quels impacts une réponse à cette question aurait-elle sur la formation en habiletés de direction ?

Nous n'avons pas encore de résultat définitif quant au rôle réel de la formation. Nous ne sommes pas encore convaincu du fait que son utilité ne soit que marginale. Il serait plus qu'intéressant d'étudier plus à fond ce sujet. Certaines questions se posent. Les gestionnaires sous-estiment-ils le rôle de la formation dans leur développement ? Y a-t-il

une différence au niveau de l'importance qu'on devrait accorder à la formation scolaire par rapport à la formation professionnelle ?

L'apprentissage en formation professionnelle est-il si différent de l'apprentissage à partir de l'expérience des autres ? Dans le même ordre d'idées, il serait intéressant de savoir où se situe exactement la différence entre apprendre de nos propres expériences et apprendre de celles des autres. Une réponse à cette question aiderait peut-être à comprendre pourquoi les gestionnaires disent apprendre de façon relativement importante des autres alors qu'ils croient apprendre très peu en formation professionnelle.

Il semble que l'introspection soit importante pour plusieurs gestionnaires. Mais en quoi consiste cette introspection ? Est-elle semblable pour tous ? En quoi diffère-t-elle d'un individu à l'autre ? Y a-t-il des types d'introspection plus susceptibles d'amener un apprentissage que d'autres ? Le type d'introspection est-il directement relié à la personnalité d'un gestionnaire, ou à son style d'apprentissage ? Quels liens peut-on faire entre facilité d'introspection, discours en entrevue et aptitude à l'apprentissage ?

Une autre question touchant la réflexion à laquelle s'adonne un gestionnaire sur une situation vécue est intéressante. Un apprentissage peut-il être mauvais ? Si un gestionnaire fait une mauvaise interprétation d'une situation, peut-il nuire au développement de ses habiletés de direction ?

Finalement, en plus de comprendre les processus d'acquisition d'habiletés de direction, il serait intéressant de développer de nouvelles techniques d'enseignement des habiletés de direction, peut-être particulièrement au niveau de l'« apprendre à apprendre ».

APPENDICE 1 – EXEMPLES D’HABILITÉS DE DIRECTION

Arts à maîtriser

© Francine Harel Giasson, 1995
(Liste partielle)

- Art d’évaluer les sources de pouvoir en place
- Art de mobiliser les sources de pouvoir
- Art de convaincre les gens
- Art de mobiliser les gens
- Art de collaborer
- Art d’animer une réunion
- Art de gérer les perceptions
- Art de gérer les conflits
- Art d’évaluer une personne
- Art d’interroger
- Art d’écouter
- Art de sauver la face
- Art d’interagir avec des personnes difficiles
- Art d’interagir sur des sujets difficiles
- Art de cerner les variables clés dans une situation
- Art de mener une action
- Art d’apprendre
- Art de se renforcer psychologiquement (vie intérieure, vie familiale, réseaux, appuis, etc.)
- Art de composer avec les différences
- Art de composer avec les règles du jeu
- Art de tirer parti de sa marge de manoeuvre
- Art de justifier une décision ou un comportement
- Art de reconnaître ses erreurs

APPENDICE 2 – CANEVAS D'ENTREVUE

Tout d'abord, laissez-moi vous remercier d'avoir accepté de me rencontrer et de passer un peu de temps avec moi. Comme je vous l'ai déjà un peu mentionné, je fais une maîtrise en sciences de la gestion, une M.Sc. Ça diffère beaucoup du MBA qui est plus connu dans le sens où les cours sont différents puisqu'on a déjà tous une bonne base en administration, mais surtout parce qu'on doit écrire un mémoire. Moi, je suis présentement au stade de l'écriture et je ne fais que ça, en plus de travailler un peu à l'École comme stagiaire. Ce que j'étudie en gestion, ce sont les habiletés de direction des personnes et c'est justement ce dont j'aimerais discuter avec vous. Si vous le permettez, je ne vous en dirai pas plus pour le moment pour être certain de ne pas influencer ce que vous allez me dire. C'est avec plaisir que je répondrai à toutes vos questions à la fin de l'entrevue. Je peux aussi vous assurer, et c'est très important, que tout ce que vous allez me dire va rester confidentiel. Maintenant je vais vous demander si vous acceptez que j'enregistre notre discussion. Ça faciliterait beaucoup mon travail et je pourrais rester beaucoup plus attentif à ce que vous allez me dire ; ça donne une discussion plus intéressante. Merci.

Tout d'abord, voulez-vous me donner une idée générale de ce que vous faites comme travail ?

J'imagine que vous ne travaillez pas tout seul... ?

Combien d'employés ?

Et qu'est-ce que ça vous demande comme tâches de gérer tous ces employés-là ?
(Donner des exemples seulement s'il ne trouve rien à dire.)

- Par exemple, c'est vous qui les engagez
- Congédier
- Muter
- Assister les débuts dans une nouvelle tâche

- Évaluer
- Juger des résultats
- Discipline
- Féliciter

Pour réaliser ces tâches-là, quelles seraient les habiletés que vous possédez et qui vous servent le plus ? (Donner des exemples seulement s'il ne comprend pas ce que je veux dire par habiletés de direction.)

- Les habiletés de communication (écoute, expression, persuasion, concertation)
- Communiquer
- Politique, jouer avec les sources de pouvoir, exercice de l'influence
- La gestion et la circulation des informations
- Interaction avec des personnes difficiles, sur des sujets difficiles
- Diriger une réunion
- Composer avec des différences
- Tirer parti de sa marge de manoeuvre
- Convaincre
- Mobiliser
- Gestion des conflits
- Écoute
- Reconnaître ses erreurs
- Interroger
- Les habiletés mentales (analyse, synthèse, jugement, résolution de problème, prise de décision, créativité)
- Organisation personnelle
- Connaissance de soi et confiance personnelle
- Capacité de souplesse, d'adaptation et d'apprentissage
- Intégrité, éthique, sens des responsabilités

Y a-t-il d'autres habiletés qui vous servent dans la direction des personnes ?

On va essayer de les départager. Disons celles qui sont vraiment innées, et que vous possédez de naissance d'un côté. Et celles que vous avez développées de l'autre. Pour lesquelles êtes-vous meilleur aujourd'hui qu'avant ?

Parmi les habiletés que vous venez de me nommer, quelles sont celles où vous êtes particulièrement bon ?

Moi, je m'intéresse plus à la deuxième catégorie. Si vous le voulez on va regarder d'un peu plus près les habiletés qu'on y trouve, une à une. On va y aller en ordre d'importance. Laquelle est votre plus grande habileté parmi celles-là ?

D'accord. (La nommer), qu'est-ce que c'est pour vous, qu'est-ce que ça représente ?
Décrivez-moi-la.

Pouvez-vous me raconter une situation assez récente où vous en avez eu besoin ?

Mais vous n'avez pas toujours été aussi bon... ? Pouvez-vous me raconter une situation où là ça n'a pas très bien été ? Quand vous étiez plus jeune (quand vous avez débuté dans le métier)...

Qu'est-ce qui vous est arrivé entre les deux ?

La fois où vous avez été moins bon, avez-vous réfléchi après ?

Questions types

- Donnez-moi un exemple
- Avez-vous un souvenir...
- Racontez-moi

Y a-t-il d'autres souvenirs assez marquants que vous pourriez me raconter ?

(Très facultatif) J'ai établi des pistes de facteurs qui pourraient aider à améliorer nos habiletés. Si je vous en nomme, pouvez-vous les relier avec des expériences que vous avez vécues ? Quels ont été les effets de ces expériences ? Pouvez-vous me donner des exemples ?

- *Feed-back*
- Observation
- Connaissances
- Attitudes, valeurs
- Motivation
- Analyse, introspection

APPENDICE 3 - THÈMES ET CATÉGORIES DE L'ANALYSE INTERCAS

Croyances, attitudes

- Croyances, tactiques
- Ouverture, attitude
- Objectif, but, centré problème

Apprentissage grâce aux autres

- Contacts avec semblables
- Exemples des autres, observation
- Patron, modèles
- Feed-back*
- Transfert

Expérience personnelle

- Premières expériences
- Erreurs, essais-erreurs, apprentissage incrémentiel
- Apprendre dans l'action, expérience
- Apprentissage continu, maturité, apprentissage incrémentiel
- Leçon, souffrance
- Renforcement

Analyse

- Adaptation, introspection
- Analyse, réflexion, métacognition, introspection, connaissance de soi
- Compréhension, connaissances, justification
- Modèles cognitifs

Personnalité

- Confiance, internalité/externalité, responsable
- Différences individuelles, personnalité
- Qualités

Formation

- Formation, théorie
- Éducation, concepts fondamentaux

Autres

- Dissonance
- Motivation, automotivation

BIBLIOGRAPHIE

- ABELSON Robert P. 1968, *Theories of Cognitive Consistency : A Source Book*, Chicago, Rand McNally, 901 p.
- AKIN, Gib. 1987, « Varieties of Managerial Learning », *Organizational Dynamics*, 16(2), p. 36-48.
- ARCHAMBAULT, Guy & Marc DION. 1991, *Le Perfectionnement des managers – Une revue de la littérature : les années 1980*, cahier de recherche 92-04, HEC-Montréal, décembre, 32 p.
- ARGYRIS, Chris. 1991, « Teaching Smart People How to Learn », *Harvard Business Review*, mai-juin, p. 99-109.
- ARGYRIS, Chris & Donald A. SCHÖN. 1974, *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, 1^{re} éd., San Francisco, Jossey-Bass, 224 p.
- BALDWIN, Timothy T. & Margaret Youtz PADGETT. 1993, « Management Development : A Review and Commentary ». In Cary L. COOPER & Ivan T. ROBERTSON, *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 8, p. 35-85.
- BANDURA, Albert. 1977, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 247 p.
- BERLYNE, Daniel, E. 1960, *Conflict, Arousal, and Curiosity*, New York, McGraw-Hill, 350 p.
- BION, Wilfred R. 1982, *Recherches sur les petits groupes*, traduit de l'anglais par E.L. Herbert, 4^e éd., Paris, Presses Universitaires de France, 140 p.

- BOEHM, Virginia R. 1985, « Using Assessment Centres for Management Development – Five Applications », *Journal of Management Development*, vol. 4, n° 4, p. 40-53.
- BOUCHIKHI, Hamid. 1991, « Apprendre à diriger en dirigeant », *Gestion*, 16(4), novembre, p. 56 à 63.
- BRUNER, Jerome S. 1966, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Harvard University Press, 176 p.
- CAWLEY, Richard W.V. *et al.* 1976, « Cognitive Styles and the Adult Learner », *Adult Education*, vol. 26, n° 2, p. 101-116.
- CHICKERING, Arthur W. 1977, *Experience and Learning : An Introduction to Experiential Learning*, New York, Change Magazine Press, 89 p.
- COPEMAN, George H. 1971, *The Chief Executive and Business Growth*, Londres, Leviathan House, 362 p.
- COX, Charles J. & Cary L. COOPER. 1989, « The Making of the British CEO : Childhood, Work Experience, Personality and Management Style », *The Academy of Management Executive*, vol 3, n° 3, p. 241-245.
- CRANTON, Patricia. 1994, *Understanding and Promoting Transformative Learning*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 252 p.
- CROSS, Patricia K. 1981, *Adults as Learners*, San Francisco, Jossey-Bass, 300 p.
- DAVIES, Julia & Mark EASTERBY-SMITH. 1984, « Learning and Developing from Managerial Work Experiences » *Journal of Management Studies*, vol. 21, n° 2, p. 169-183.
- DEBONO, Edward. 1968, *New Think : The Use of Lateral Thinking in the Generation of New Ideas*, New York, Basic Books, 155 p.

- EYSENCK, Michael W. 1982, *Attention and Arousal*, Berlin, Springer-Verlag, 209 p.
- FESTINGER, Leon. 1957, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, Stanford University Press, 291 p.
- FORGET, Jacques, Rodrigue OTIS & Aimée LEDUC. 1988, *Psychologie de l'apprentissage : théories et applications*, Brossard, Éditions Behaviora, 385 p.
- GAGNÉ, Robert. 1985, *The Conditions of Learning*, 4^e éd., New York, Holt, Rinehart & Winston, 407 p.
- GARDNER, Howard. 1993, *Multiple Intelligences : The Theory in Practice*, New York, Basic Books, 304 p.
- GIBSON, James. J. 1966, *The Senses Considered as Perceptual Systems*, Boston, Houghton Mifflin, 336 p.
- GIDDENS, Anthony. 1987, *La Constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*, Paris, Presses Universitaires de France, 474 p.
- GOSELIN, Alain. 1991, *HR Vice-president : How They Get There*, Conférence prononcée lors du congrès annuel de l'Association des professionnels en ressources humaines de l'Ontario, Toronto, 4 avril, 8 p.
- GOSELIN, Alain. 1990, *Comment devient-on performant ?*, Conférence prononcée lors du congrès annuel de l'Association des professionnels en ressources humaines du Québec, Montréal, avril.
- GRAWITZ, Madeleine. 1981, *Méthodes des sciences sociales*, 5^e éd., Paris, Dalloz, 1102 p.
- GUINDON, Michel. 1992, *Les Stratégies de l'apprentissage adulte*, Cahier de recherche du GERESC, HEC, 92(1), avril, 29 p.

- HANDY, Charles. 1989, *The age of unreason*, Londres, Business Books, 216 p.
- HAREL GIASSON, Francine. 1995, « Apprendre à bien diriger : les leçons d'une expérience personnelle », *Gestion*, mars, p. 69-74.
- HATWELL, Yvette. 1966, « À propos des notions d'assimilation et d'accommodation dans les processus cognitifs », in F. BRESSON & M. DE MONTMOLLIN, *Psychologie et épistémologie génétiques : thèmes piagétiens*, Paris, Dunod, p. 128-136.
- HEIDER, Fritz. 1959, *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York, Wiley, 322 p.
- HONEYWELL INC. 1986, « Job and Relationship Study », *Honeywell Corporate Human Resources Training & Development*, Final Report, 50 p.
- HOVLAND, Carl I., Irving L. JANIS & Harold H. KELLEY. 1953, *Communication and Persuasion : Psychological Studies of Opinion Change*, New Haven, Yale University Press, 315 p.
- HUITT, William G. 1997, *Educational Psychology Interactive: Overview of Learning and Development*. [En ligne], 30 octobre.
[<http://www.valdosta.edu/~whuitt/psy702/summary/lrnde.html>], (23 mai 1998).
- JAMES, K. 1980, « The Development of Senior Managers for the Future », in John BECK & Charles COX, *Advances in Management Education*, Toronto, Wiley, p. 55-71.
- KAPLAN, Robert E., Wilfred H. DRATH & Joan R. KOFODIMOS. 1985, *High Hurdles : The Challenge of Executive Self-Development*, Center for Creative Leadership, rapport technique n° 25, Greensbor, avril, 46 p.
- KEARSLEY, Greg. 1998, *Explorations in Learning & Instruction: The Theory Into Practice Database*, [En ligne], 14 février. [<http://www.gwu.edu/~tip/>], (15 mars 1998).
- KIDD, James R. 1973, *How Adults Learn*, New York, Association Press, 318 p.

- KNOWLES, Malcolm S. 1984, *The Adult Learner : A Neglected Species*, 3^e édition, Londres, Gulf Publishing Company, 292 p.
- KOLB, David A. 1973, *On Management and the Learning Process*, Cambridge, Alfred P. Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technologies, 29 p.
- KOLB, David A., Irwin M. RUBIN & James M. MCINTYRE. 1971, *Organizational Psychology : An Experimental Approach*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 392 p.
- KOTTER, John P. 1982, *The General Managers*, New York, Fress Press, 221 p.
- LAMBERT, Linda. 1984, *How Adults Learn : An Interview Study of Leading Researchers, Policy Makers and Staff Developers*, article présenté à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans, avril, 38 p.
- LAWRIE, John. 1990, « Training: Differentiate Between Training, Education and Development », *Personnel Journal*, octobre, p. 44.
- LEWICKI, Roy & Joseph A. LITTERER. 1985, «The Role of a Negotiator's Personality » *in Negotiation*, Homewood, I11, Irwin, 368 p.
- LOMBARDO, Michael M. 1988, « How Successful Executive Develop : The Challenges of Leadership, Other People, Hard Times and the Classroom » *in* M. LONDON & E.M. MONE (ed), *Career Growth and Human Resource Strategies*, New York, Quorum Books, p. 257-270.
- LONDON, Manuel. 1983, «Development for New Managers », *Journal of Management Development*, vol. 2, n° 4, p. 3-14.
- LONDON, Manuel 1985, *Developing Managers*, San Francisco, Jossey-Bass, 259 p.

- LOUIS, Meryl R. 1977, « How Individuals Conceptualize Conflict Identification of Steps in the Process and the Role of Personal/Developmental Factors », *Human Relations*, 30, p. 451-467.
- LYNDSAY, E.H., V. HDMES & M. W. MCCALL Jr. 1987, *Key Events in Executives' Lives*, rapport technique, n° 32, Center for Creative Leadership, Greensboro, octobre, 383 p.
- MALONE, T. 1981. « Towards a Theory of Intrinsically Motivating Instruction », *Cognitive Science*, 4, p. 333-369.
- MANDLER, George. 1984, *Mind and Body : Psychology of Emotion and Stress*, New York, W.W. Norton, 330 p.
- MARGERISON, Charles J. 1989, « Action Learning and Excellence in Management Development », *Journal of Management Development*, vol. 7, n° 5, p. 43-53.
- MARTIN, Johanne. 1995, *Le Rôle de l'apprentissage par l'expérience dans le développement des vice-présidents aux ressources humaines*, mémoire de M.Sc., HEC, février, 209 p.
- MASSARIK, Fred. 1984, « Searching for Essence in Executive Experience », in SRIVASTVAS & Ass., *The Executive Mind*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, p. 243-268.
- McCALL, Morgan W., Jr, Michael M. LOMBARDO & Ann M. MORRISON. 1988, *The Lessons of experience : How Successful Executives Develop on the Job*, Lexington, Lexington Books, 210 p.
- MERRIAM, Sharan B. & Rosemary S. CAFFARELLA. 1991, *Learning in adulthood*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 376 p.

- MINIER, Pauline. 1998, *Ancrage historique et développement*, [En ligne], 27 janvier. [http://www.uqac.quebec.ca/~cbrassar/act1/graph1.htm], (16 février 1998).
- MORRISON, Robert F. & Roger R. HOCK. 1986, « Career Building : Learning from Cumulative Work Experience » in Douglas T. HALL et associés (éd.), *Career Development in Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, p. 236-273.
- MUMFORD, Alan. 1991, « Learning in Action », *Personal Management*, juillet, p. 34-37.
- MUMFORD, Alan. 1987, « Learning Styles and Learning », *Personnel Review*, 16, 3, p. 20-23.
- MUMFORD, Alan. 1980, *Making Experience Pay : Management Success Through Effective Learning*, Londres, McGraw-Hill, 183 p.
- NIXON, Bruce. 1984, « In Search of Excellent Management Development », *Industrial and Commercial Training*, juillet-août, p. 11-16.
- OHLOTT P.J., C.D. MCCAULEY & M.N. RUDERMAN. 1993, *Developmental Challenge Profile : Learning from Job Experiences*, Center for Creative Leadership, Greensboro, mars, 50 p.
- PEDLER, Mike & Tom BOYDELL. 1980, « Is All Management Development Self-Development ? », in John BECK & Charles COX, *Advances in Management Education*, Chicester, Wiley, p. 165-196.
- PIAGET, Jean. 1974, *La Prise de conscience*, Paris, Presses Universitaires de France, 282 p.
- POPPENHAGEN, Brent W. et al. 1981, *Active Learning for Postsecondary Educators : A Study of Two Learning Designs*, article présenté à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, Los Angeles, 29 p.

- RANDALL, John S. 1978, «You and Effective Training. The Learning Process », *Training and Development Journal*, vol. 32, n° 6, p. 10-12.
- REVANS, Reginald W. 1971, *Developing Effective Manager. A New Approach to Business Education*, New York, Praeger, 201 p.
- REVANS, Reginald W. 1980, *Action Learning*, Londres, Blond & Briggs, 319 p.
- ROGERS, Carl R. 1969, *Freedom to Learn*, Columbus, Merrill/Macmillan, 358 p.
- ROTTER, Julian B. 1954, *Social Learning and Clinical Psychology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 466 p.
- SKINNER, Burrhus F. 1953, *Science and Human Behavior*, New York, Macmillan, 461 p.
- STUART, Roger. 1984, «Using Others to Learn: Some Everyday Practice », *Personnel Review*, vol. 13, n° 4, p. 13-19.
- THIÉBAUD, Marc. 1995, *Développer des compétences de direction*, document en préparation, disponible chez l'auteur [mthiebaud@vtx.ch], avril, 9 p.
- THORNDIKE, Edward L. 1932, *The Fundamentals of Learning*, New York, Teachers College Press, 638 p.
- TOLMAN, E. 1932, *Purposive Behavior in Animal and Men*, New York, Appleton-Century-Crofts, 463 p.
- VAN DE VLIERT, Evert. 1984, « Conflict-Prevention and Escalation », in P.J.D. DRENTH, H.K. THIERRY, P.J. WILLEMS & C.J. DE WOLF (éditeurs), *Handbook of Work and Organizational Psychology*, vol. 1, chap. 3.3, Toronto, Wiley, p. 521-551.

- VERNER, Coolie & Catherine.V. DAVISON. 1971, *Psychological Factors in Adult Learning and Instruction*, Tallahassee, Florida State University, Dept. Of Adult Education, 35 p.
- VILLENEUVE, Louise. 1991, *Des outils pour apprendre*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 192 p.
- WARNAT, Winifred I. 1981, *Adult Learning Potential : A Matter of the Mind*, Washington, D.C., American University, Dept. of Education, 26 p.
- WATERS, James A. 1980, « Managerial Skill Development », *Academy of Management Review*, vol. 5, n° 3, p. 449-453.
- WEICK, Karl E. 1979, *The Social Psychology of Organizing*, 2^e éd., Reading, Addison-Wesley, 121 p.
- WEINER, Bernard. 1990, « History of Motivational Research in Education », *Journal of Educational Psychology*, 82(4), p. 616-622.
- WERTHEIMER, Max. 1959, *Productive Thinking*, New York, Harper & Row, 302 p.