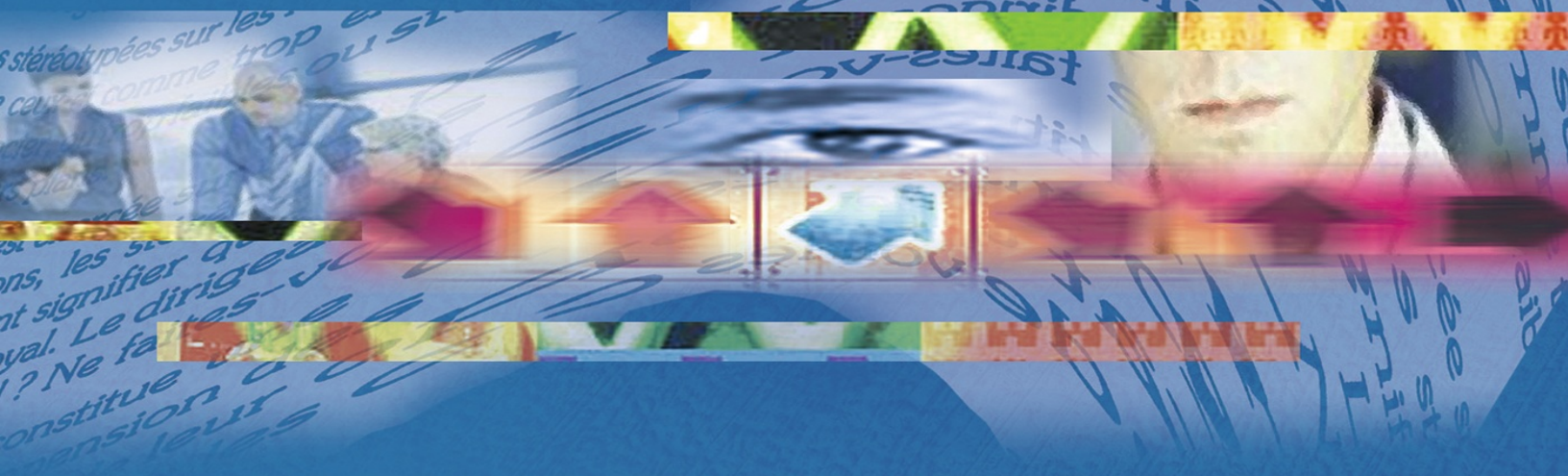


Sous la direction de
Denis CRISTOL, Catherine LAIZÉ
et **Miruna RADU LEFEBVRE**

Leadership et management

Être leader, ça s'apprend !

Préface de **Frank VIDAL**
Postface de **Bertrand COLLOMB**



de boeck

Sous la direction de
Denis CRISTOL, Catherine LAIZÉ
et Miruna RADU LEFEBVRE

Leadership et management

Être leader, ça s'apprend !

Préface de **Frank VIDAL**
Postface de **Bertrand COLLOMB**





La collection **Méthodes & Recherches** poursuit un double objectif :

- présenter en langue française des états de l'art complets sur des thèmes de recherches contemporains mais également pratiques, d'intérêt et de niveau international.
- réunir des auteurs et des lecteurs de divers champs disciplinaires (économistes, gestionnaires, psychologues et sociologues...) et les aider à communiquer entre eux.

Rémi Barré, Bastiaan de Laat, Jacques Theys (sous la direction de)

Management de la recherche. Enjeux et perspectives

Nicolas Barthe, Jean-Jacques Rosé (sous la direction de)

RSE. Entre globalisation et développement durable

Michelle Bergadaà, Marine Le Gall-Ely, Bertrand Urien (sous la direction de)

Don et pratiques caritatives

Denis Cristol, Catherine Laizé, Miruna Radu Lefebvre (sous la direction de)

Leadership et management. Être leader, ça s'apprend !

Nathalie Delobbe, Olivier Herrbach, Delphine Lacaze, Karim Mignonac (sous la direction de)

Comportement organisationnel - Vol. 1. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle

Xavier Deroy (sous la direction de)

Formes de l'agir stratégique

Michel Dion (sous la direction de)

La criminalité financière. Prévention, gouvernance et influences culturelles

Assâad El Akremi, Sylvie Guerrero, Jean-Pierre Neveu (sous la direction de)

Comportement organisationnel - Vol. 2. Justice organisationnelle, enjeux de carrière et épuisement professionnel

Alain Finet (sous la direction de)

Gouvernance d'entreprise. Nouveaux défis financiers et non financiers

Anne Gratacap, Alice Le Flanchec (sous la direction de)

La confiance en gestion. Un regard pluridisciplinaire

Jean-Jacques Rosé (sous la direction de)

Responsabilité sociale de l'entreprise. Pour un nouveau contrat social

Jacques Rojot, Patrice Roussel, Christian Vandenberghe (sous la direction de)

Comportement organisationnel - Vol. 3. Théories des organisations, motivation au travail, engagement organisationnel

Patrice Roussel, Frédéric Wacheux (sous la direction de)

Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales

Sylvie Saint-Onge, Victor Haines (sous la direction de)

Gestion des performances au travail. Bilan des connaissances

Bénédicte Vidaillet, Véronique d'Estaintot, Philippe Abecassis (sous la direction de)

La décision. Une approche pluridisciplinaire des processus de choix

Saïd Yami, Frédéric Le Roy (sous la direction de)

Stratégies de coopération. Rivaliser et coopérer simultanément

SOMMAIRE

Couverture

Page de titre

Préface

Partie 1 - Qu'est-ce que le leadership ?

Chapitre 1 - « Management marketing » : leaders et politique

Chapitre 2 - Connaissance et leadership, une perspective épistémologique

Chapitre 3 - Le rôle modérateur du leader dans l'émergence et la mise en œuvre de compétences collectives : impacts sur la performance des équipes

Chapitre 4 - Le leadership ou le dépassement du genre

Chapitre 5 - Leadership entrepreneurial : une analyse comparée du leadership et de l'entrepreneurship

Chapitre 6 - Le leadership distribué : enjeux et mise en œuvre

Partie 2 - Apprendre et enseigner le leadership

Chapitre 7 - Enseigner et apprendre le leadership

Chapitre 8 - Le concept de leadership et son enseignement en question

Chapitre 9 - L'enseignement heuristique du management de proximité par les incidents critiques

Chapitre 10 - Le leadership « au pied du mur » : recherche sur un apprentissage expérientiel

Chapitre 11 - Dispositif prospectif de co-construction des compétences des managers et leaders de demain

Chapitre 12 - Le leadership au regard de l'apprentissage

Chapitre 13 - Un incubateur dans une grande école : un dispositif pour révéler des entrepreneurs, innovateurs et leaders

Chapitre 14 - Le leadership partagé

Conclusion

Postface

Bibliographie

Index

Notes

Résumé

Préface

Ce livre est une bonne nouvelle. Il vient confirmer, avec cette conviction sereine que confère l'expérience éclairée par la recherche, que le leadership ne saurait demeurer ce point aveugle de l'enseignement du management, cette espérance improbable, trop rarement avérée et comme indépendamment ou par surcroît de toute visée d'apprentissage. Non, et les auteurs ou auteurs ici rassemblés l'expriment tour à tour, chacun avec sa singularité, sa manière propre qui donne dans l'écho des autres la riche diversité de l'ouvrage : le leadership s'apprend, il est objet d'enseignement, compétence à construire, connaissances à forger pour être mieux transmises.

La chose est heureuse puisqu'elle nous permet de voir le leadership sortir enfin de son assignation au champ du seul talent, se dégager d'une saisie par la seule figure du leader « déjà là », pour nous conduire par touches successives à l'élaboration patiente d'un rôle en devenir, vers le « pas encore » d'une capacité à considérer et à faire grandir dans un contexte.

Dans cette perspective, les écoles de management ont certainement à réévaluer la place comme les finalités – et donc les modalités – de leurs dispositifs de construction et d'affirmation du savoir-être leader des futurs responsables qu'elles ont pour mission de préparer à la vie

professionnelle. Cet enjeu était certes déjà fortement présent dans les réflexions des professeurs et dirigeants de ces institutions, mais les crises profondes que connaissent aujourd'hui nos économies plus ou moins développées l'a incontestablement rendu plus aigu, sinon déterminant. Cette centralité retrouvée du leadership, perçu comme largement explicatif, dans ses insuffisances ou ses compromissions, de la montée puis du déclenchement des crises, conduit à penser symétriquement les voies d'un renouveau – qu'il soit économique, social ou politique (en fait, nécessairement les trois) – comme tributaires d'un approfondissement, d'une reprise, sinon d'une refondation des composantes d'un leadership à enseigner.

En ce sens, c'est la densité et l'étendue de ce leadership en devenir, sans doute davantage que la maîtrise attendue de telle ou telle de ses techniques ou l'inscription plus ou moins contrariée dans l'une ou l'autre de ses déclinaisons stylistiques qui semblent primordiales. Par densité et étendue, on veut renvoyer à deux dimensions de la formation managériale qui viennent ou doivent désormais surdéterminer l'ensemble de ses composantes comme de leurs articulations. La densité renvoie très directement à l'éthique, à cette pesanteur du soi qui s'élance et s'accomplit dans le geste de l'autre. L'étendue pointe l'extension des champs du management au-delà de ses retranchements disciplinaires traditionnels. Densité et étendue donc. Comme une proposition à ouvrager le sens conféré à l'agir managérial par-delà son aire d'origine.

Quand bien même on y adhèrerait dans son principe, cette ambition n'est pour autant pas de l'ordre de l'évidence, pour peu que l'on vise avec quelque souhait de succès à son implémentation. Malgré de belles avancées réalisées ces dernières années dans la plupart des lieux où le management se conçoit et s'enseigne, il reste en effet que, globalement, cet enseignement demeure essentiellement structuré autour d'objectifs – sans doute plus immédiatement évaluables – d'acquisition d'outils ou de savoir-faire visant à l'optimisation de ressources rares dans une finalité de court, voire au mieux de moyen terme.

Il va de soi que ce type d'objectifs ne sauraient être évacués ou négligés sans conduire à une faillite certaine de nos enseignements. Mais il doit aller également de soi qu'ils ne sont qu'un point de départ, une entrée en matière qu'il conviendra de réévaluer tout au long puis au terme d'un parcours d'épanouissement qui aura su cheminer au-delà du management, d'une ouverture à la diversité des mondes qui se sera aventurée hors des seules frontières tracées par la géographie, d'un apprentissage de soi qui aura forgé son propre chant dans l'ombre et la lumière de l'autre. Affaire de courage, d'attention, de présence, de patience et de générosité. Affaire de leadership.

Paris, le 10 novembre 2010

Frank VIDAL

Directeur d'AUDENCIA Nantes

PARTIE 1

Qu'est-ce que le leadership ?

SOMMAIRE

- Chapitre 1** « Management marketing » : leaders et politique
- Chapitre 2** Connaissance et leadership, une perspective épistémologique
- Chapitre 3** Le rôle modérateur du leader dans l'émergence et la mise en œuvre de compétences collectives
- Chapitre 4** Le leadership ou le dépassement du genre
- Chapitre 5** Leadership entrepreneurial : une analyse comparée du leadership et de l'entrepreneurship
- Chapitre 6** Le leadership distribué : enjeux et mise en œuvre

INTRODUCTION

Qu'est-ce que le leadership ? Chacune des perspectives disciplinaires l'éclaire de manière spécifique, sous l'angle individuel, groupal ou organisationnel, voire sociétal. La première partie de l'ouvrage réunit dans un dialogue à plusieurs voix des approches distinctes du leadership, avec une visée à la fois d'explicitation et de problématisation. Ainsi, le politiste parlera à l'épistémologue, le psychologue social s'interrogera avec le stratège, le spécialiste du genre va polémiquer aux côtés du psychologue différentialiste. Au-delà des théories et des méthodes propres à chacun, le chapitre permettra de saisir ce qui réunit aujourd'hui l'ensemble des perspectives disciplinaires du leadership – les notions de *relation*, de *dialogue*, de *situation* – bref, la prise en compte de l'articulation des interactions concrètes et symboliques qui produisent et déconstruisent de manière circulaire et tourbillonnaire la figure du leader.

Le premier chapitre avance l'idée que les leaders politiques seraient avant tout des « management marketers ». Cristian Popescu pense d'ailleurs que tous les leaders seraient concernés par le « management marketing », c'est-à-dire par la promotion de soi et de sa position, ainsi que de ses décisions et objectifs auprès des subordonnés, en vue d'une coordination plus efficace des activités. À partir de ce constat, de nombreux enseignements peuvent être appliqués des leaders politiques aux leaders d'autres types d'organisations. Parmi ces divers enseignements, ce chapitre tâche d'en présenter certains, les plus importants et les plus utiles.

Les développements récents de l'épistémologie sociale, qui questionne les clivages traditionnels entre les différentes formes de connaissances, ouvrent la voie à une analyse épistémologique du rôle de la connaissance dans la dynamique du leadership. Dans le deuxième chapitre, Erwan Lamy estime que la notion de *dissensus* permet de mieux comprendre

l'articulation leadership-connaissance. C'est à travers ce prisme que pourrait être repensée la fonction épistémologique du leader – qu'il soit collectif ou individuel – en la détachant des perspectives centrées sur la recherche de consensus.

Miruna Radu Lefebvre propose dans le troisième chapitre une approche socioconstructiviste du leadership pour comprendre les ressorts de la performance collective. Tout leader aurait une fonction de régulation de la connaissance et de la mémoire collective, de l'apprentissage et des pratiques collectives afin de favoriser la genèse et l'actualisation des « compétences collectives ». La responsabilité première du leader serait alors moins de diriger que de veiller au bon déroulement des interactions du groupe pour faciliter le déploiement de compétences collectives permettant à l'équipe de décider et d'orienter ses actions de manière optimale.

En dépit des multiples réformes à l'œuvre depuis plus de quarante ans, la figure masculine semble toujours la plus porteuse de leadership. À l'origine de ce phénomène serait la difficulté à aborder sereinement la question de la différence. D'un côté, le leadership vise à unir le leader et ses collaborateurs dans la transcendance des différences, en particulier des différences de genre. De l'autre, les politiques organisationnelles veillent à réconcilier ces mêmes différences. Dans le quatrième chapitre, Renaud Redien-Collot propose une déconstruction de la figure du leader pour apprendre à faire dialoguer les différences avant de chercher à les gérer.

Eric-Michaël Laviolette observe que les courants du leadership et de l'*entrepreneurship* présentent des similitudes fortes dans leurs objets d'études, les théories mobilisées et leur évolution épistémique. Cependant, peu de travaux ont établi une comparaison, voire un dialogue entre les deux. Le cinquième chapitre a pour objectif d'en jeter les bases à travers une analyse comparée des principales théories du leadership et de l'*entrepreneurship* depuis les années 1970. Cette comparaison conduit à l'esquisse d'une théorie du leadership entrepreneurial envisagé comme le

produit d'une intelligence métisse, où la souplesse d'esprit permet d'œuvrer face à la variabilité du contexte.

Claire Schmauch propose de dépasser la notion d'individu-leader et d'appréhender le leadership comme une caractéristique dynamique des groupes. Le « leadership distribué » permet de penser le leadership comme une fonction circulante, se distribuant entre les membres du groupe, selon leurs compétences et les enjeux de la situation. La dynamique de groupe, qui invite au croisement et à la négociation des qualités et des attributions de chacun, devient ainsi un prérequis du leadership distribué. Le sixième chapitre propose un outil de développement du leadership distribué à destination des équipes de dirigeants.

Dr Miruna RADU LEFEBVRE

Chapitre 1

« Management marketing » : leaders et politique

Cristian POPESCU

Doctorant, Institut d'Études Politiques de Paris (Sciences-Po)

Le leadership est un problème fondamental du politique. Il peut même être regardé comme *le* problème fondamental du politique. Car la direction d'un groupe d'individus de manière adaptative, de manière donc à lui assurer une probabilité de survie, voire de succès, qui soit supérieure à ses alternatives, dans un environnement changeant et exigeant, c'est un problème qui s'est certainement posé depuis très longtemps. Il est même possible que l'espèce humaine soit née avec sur les bras ce problème à résoudre, dès lors qu'il est déjà très répandu dans le monde animal (Lorenz, 1963), voire universel là où il nous concerne de plus près, c'est-à-dire chez les primates (Gardner, 1996, p. 120). Les solutions successivement trouvées à ce problème ont fortement varié à travers notre histoire, mais le problème lui-même est resté, présent, pressant, et le plus souvent oppressant.

Dans le temps et l'espace, la taille et la variété des sociétés et des groupes humains en quête de leader sont kaléidoscopiques ; parmi les

solutions essayées, plusieurs se sont révélées beaucoup plus longévives que d'autres. Hannah Arendt, célèbre politiste du XX^e siècle, remarquait que le totalitarisme (cf. encadré ci-contre), dont elle voyait les deux cas exemplaires dans l'Allemagne de Hitler et dans l'Union soviétique de Staline (Arendt, 1951), est une création originale de notre époque. Pour mettre en évidence cette originalité, elle la contrastait avec d'autres formes de gouvernement (« des monarchies et des républiques, des tyrannies, des dictatures et le despotisme » – Arendt, 1953, p. 327), qui, par ailleurs, ne sont pas seulement très anciennes mais aussi très actuelles. Car ce sont elles qui donnent leurs leaders à la très vaste majorité de nos sociétés contemporaines. Toutes ces solutions ont fait leurs preuves, dans le temps ; d'autres encore furent déjà depuis longtemps délaissées. Mais ce qui reste avec nous aussi et surtout, c'est la quête de nouvelles solutions. Cette quête reste plus actuelle que jamais parce que le problème du leadership n'est pas encore résolu une bonne fois pour toutes. Toutes les solutions déjà essayées semblent avoir été tellement imparfaites... Sir Winston Churchill, par exemple, est allé jusqu'à louer la démocratie, l'ennemi de taille du totalitarisme et l'une de ces vieilles solutions, voire celle qui connaît probablement de nos jours le plus de succès, comme « la pire forme de gouvernement à l'exception de toutes les autres formes qui ont été essayées de temps en temps¹ ». Et que dire encore du fait que la démocratie elle-même (cf. encadré ci-contre) comporte par ailleurs de nombreuses versions en perpétuelle évolution. Car nulle démocratie, dans le temps et l'espace, n'est égale à une autre.

Totalitarisme : régime politique fondé sur la volonté d'un leader de contrôler au nom d'une idéologie la totalité de ses sujets dans la totalité de leurs domaines de vie. Style de leadership inutilisable dans une organisation (sauf pour de rares exceptions extrêmes²).

Démocratie : régime politique fondé sur la souveraineté du peuple, qui désigne de manière directe ou indirecte et pour une durée prédéterminée ses leaders, qui sont

responsables envers lui. Dans une organisation, style de leadership où le leader réserve à ses subordonnés une place dans le processus de prise de décision.

Le problème du leadership n'est pas seulement un sujet de recherche scientifique ; beaucoup plus que théorique, son enjeu est pratique. Le problème du leadership n'est pas seulement un sujet de débat politique ; son enjeu est en effet fondamental pour tout groupe humain, toute institution, toute entreprise, toute association, toute organisation. Il n'est pas nécessaire de suivre Gustave Le Bon (1895, p. 105) dans son raisonnement déterministe (« dès qu'un certain nombre d'êtres vivants sont réunis, qu'il s'agisse d'un troupeau d'animaux ou d'une foule d'hommes, ils se placent d'instinct sous l'autorité d'un chef »), mais suffisant de noter avec Józef Bochenski (1974) que l'autorité *déontique*, celle du leader, est l'un des deux types logiques d'autorité, aux côtés de l'autorité *épistémique*, celle de l'expert. Et nous pouvons en outre remarquer combien ces deux types d'autorité semblent omniprésents dans les sociétés humaines, qui, pour des raisons adaptatives – c'est-à-dire afin de pouvoir répondre de manière adéquate aux exigences complexes de leur environnement naturel et social – ont toutes besoin de connaissance et d'action. Les experts se chargent de la connaissance, les leaders se chargent de l'action. Selon toute vraisemblance, l'émergence et, beaucoup plus tard, l'institutionnalisation des experts, est une adaptation évolutive de l'espèce humaine tandis que l'émergence et l'institutionnalisation parallèle des leaders, en est une autre, complémentaire et pareillement complexe. Ces deux adaptations évolutives ont été, sont et seront des avantages compétitifs énormes, dans le passé, présent et avenir. Imaginez, par exemple, seulement pour un instant, sur nos marchés d'aujourd'hui, des entreprises dépourvues d'experts – ou de leaders. Et pour franchir un pas de plus, nous allons considérer le leader lui-même comme un expert à part entière : un *expert de l'exercice du pouvoir*.

Or, qu'est-ce donc que le **pouvoir** ? Hannah Arendt, dans un autre ouvrage (1958, p. 200), nous en ouvre la porte : « Le pouvoir, c'est le liant

du domaine public. » Et elle poursuit ainsi en nous présentant le pouvoir comme esprit de toute organisation – et toute organisation comme corps du pouvoir (cf. *ibid.*, p. 201). De manière moins poétique mais plus concrète, parmi les « trois théories fondamentales du pouvoir (substantialiste, subjectiviste et relationnelle) » mises en valeur par Norberto Bobbio (1985, p. 66) et représentées *e. g.*, par Thomas Hobbes (selon qui le pouvoir relève du registre des choses, cf. Hobbes, 1651), par John Locke (selon qui le pouvoir relève du registre des qualités, cf. Locke, 1689) et par Robert Dahl (selon qui le pouvoir relève du registre des relations, cf. Dahl, 1957) – l’approche de Hannah Arendt procède clairement de la troisième de ces théories, celle *relationnelle*. Troisième théorie que nous allons défendre dans ce chapitre comme plus propre à expliquer le pouvoir en général, mais aussi le pouvoir politique, ainsi que le pouvoir exercé par ses experts que sont les leaders dans les diverses organisations contemporaines de nos sociétés occidentales.

Mais sur ce point pourtant nous nous heurtons implicitement à un problème. Car s’il est depuis longtemps devenu un lieu commun de penser dans le sillage de Platon, dont on peut difficilement surestimer l’influence subreptice qu’il continue à exercer sur nous à travers les siècles³, que toute discussion sérieuse d’un sujet doit partir de sa définition rigoureuse, afin tout simplement de savoir de quoi l’on parle, et donc pouvoir tous parler de la même chose – alors le cas du pouvoir apparaît comme un peu plus délicat. Dès lors que, d’après les propres mots de Joseph Nye, l’un des théoriciens actuels les plus influents du pouvoir : « Le pouvoir, comme l’amour, est plus facile à éprouver qu’à définir ou mesurer » (1990, p. 177 ; notons pour mémoire que Roderick Martin, *fellow* à Oxford, écrivait à peu près la même chose⁴ dix-neuf ans avant Joseph Nye, professeur à Harvard ; il est vrai sinon que la formule de ce second se trouve être beaucoup plus joliment tournée). Nous pouvons voir cela pas uniquement dans l’approche métaphorique de Hannah Arendt, mais même dans la définition logique de Robert Dahl, « doyen » de la science politique américaine contemporaine, comme on le dit communément, et

le plus célèbre représentant de la théorie relationnelle du pouvoir ; pour être honnête, notons toutefois que les deux autres théories fondamentales du pouvoir, à savoir celle substantialiste et celle subjectiviste, eurent dans leur temps des représentants beaucoup plus importants que Dahl, dès lors que Hobbes et Locke furent au XVII^e siècle, avec Machiavel au XVI^e siècle, rien de moins que les « pères fondateurs » de la science politique moderne ; disons juste à ce sujet :

1. Machiavel, avant donc Hobbes et Locke, qui n'avance nulle part de définition explicite du pouvoir, énonce pourtant, contrairement à eux, une approche implicite clairement *relationnelle* : cf., e. g., Machiavelli, 1531 et *id.*, 1532.
2. De toute manière, depuis cet âge charnière des fondateurs, beaucoup de choses ont changé en science politique.

Qu'est-ce que nous dit donc Robert Dahl ? « Mon idée intuitive du pouvoir, alors, c'est quelque chose dans ce genre : *A* a du pouvoir sur *B* dans la mesure où il peut amener *B* à faire quelque chose que *B* ne ferait pas sinon » (*op. cit.*, p. 202-203).

Nous préférons personnellement une autre définition, parce que plus aisément opérationnalisable, celle de Michel Foucault (donnée dans un manuscrit publié par deux de ses collègues à l'université de Berkeley), certes convergente avec l'approche de Hannah Arendt, et encore plus avec la définition de Robert Dahl : à savoir, le pouvoir comme « action sur l'action » (Foucault, 1982, p. 220). Cette définition récursive présente à nos yeux l'avantage à la fois de désubstantialiser et de désobjectiviser radicalement en théorie ce qui en pratique de toute manière ne fut jamais ni substance ni sujet : le *pouvoir*. Car le pouvoir n'existe ni à l'extérieur de nous ni à l'intérieur de nous – mais entre nous. Il est de ce fait, allons-nous dire en franchissant un pas de plus, la manière dont nous vivons notre interaction avec les autres *qua* interaction. Ou encore, d'après les propres mots de Michel Foucault : « L'exercice du pouvoir consiste à

“conduire des conduites” et à aménager la probabilité » (*ibid.*, p. 221) d’où le corollaire : « Gouverner, en ce sens, c’est structurer le champ d’action éventuel des autres » (*ibid.*).

Michel Foucault avait en outre présenté dans l’un de ses livres précédents la société, et tout ce qu’il y a dans la société, à savoir les institutions, les entreprises, les associations, les organisations, et aussi les hommes – comme un réseau complexe de tensions enchevêtrées qui les traversent, multipliées potentiellement à l’infini et agencées dans un « dispositif de pouvoir » où elles s’insèrent et qui leur donne leur sens (cf. Foucault, 1976). Pour faire très bref et expliquer ce point, reprenons pour un instant la définition de Robert Dahl : dire avec lui qu’« *A* a du pouvoir sur *B* dans la mesure où il peut amener *B* à faire quelque chose que *B* ne ferait pas sinon » ne serait pas très pertinent pour Michel Foucault si l’on oubliait dans la foulée *C*, *D*, *E*, et ainsi de suite (notons pourtant en passant que Robert Dahl par ailleurs ne les oublie pas non plus dans son analyse fouillée de la « polyarchie » : cf. *e. g.*, 1956 et 1961). Michel Foucault (cf. *e. g.*, 1976 et 1982) pourrait dès lors dire (même s’il ne le dit certes pas dans ces termes, ayant l’air d’aimer *A* et *B* beaucoup moins que ne les aime Robert Dahl) qu’*A* a du pouvoir sur *B*, mais aussi sur *C*, *D* et *E*, qui ont en retour du pouvoir sur *A*, même si cette relation de pouvoir est asymétrique, et puis qu’*E* a du pouvoir sur *F*... En fait, Michel Foucault, de toute évidence, ne le dit pas dans ces termes aussi et surtout parce qu’*A* et *B* ne sont pas très significatifs à ses yeux ; ou, en tout cas, sont-ils beaucoup moins significatifs que le « dispositif de pouvoir » considéré dans son ensemble. C’est ce dispositif qui donne son sens à chacune de leurs relations de pouvoir, relation de pouvoir qui, prise en elle-même, n’a pas assez de sens pour Michel Foucault.

Ce qui veut dire, pour appliquer maintenant cette analyse à une organisation, que nous ne devrions pas seulement, et même pas tellement, parler du pouvoir qu’un leader exerce sur son subordonné. Nous devrions plutôt penser le pouvoir comme diffus, polymorphe et surtout surprenant, et le regarder circuler à travers les niveaux hiérarchiques successifs, dans

les deux sens, selon les célèbres anglicismes *top-down* et *bottom-up*, prenant certes appui sur la position spécifique de tout un chacun dans la hiérarchie mais loin de rester déterminé par elle (car dire, par exemple, avec Herbert Kaufman, 1971, qu'un leader informel peut arriver à mettre en échec un processus de changement organisationnel conduit par un leader formel ; ou encore, avec Raymond Aron, 1964, que c'est la conjonction fortuite entre autorité institutionnelle et autorité personnelle qui fait le grand leader – ce ne sont, après tout, que des lieux communs). Regarder ensuite le pouvoir circuler entre des employés du même échelon, horizontalement dès lors et non plus verticalement, le regarder circuler sans trêve à travers chaque bureau, à travers chaque service, à travers chaque département, et aussi entre tous ces divers bureaux, services, départements, et puis aussi vers l'extérieur de l'organisation, vers son environnement où il n'est plus qu'un acteur (pas tellement unitaire, ni du reste rationnel) parmi maints autres, parmi d'autres organisations et en outre parmi des individus (tels des clients ou des journalistes, par exemple), ainsi que de l'extérieur vers l'intérieur de l'organisation, puisque les actions que le leader va entreprendre dépendront en grande partie de son anticipation préalable des actions prévisibles des autres significatifs (lancement d'un nouveau produit par la concurrence ou campagne de lobbying auprès de Bruxelles, par exemple) – dans un enchaînement stratégique somme toute très complexe, impliquant de multiples acteurs mobiles et variés, et combinant intimement les jeux de pouvoir à l'intérieur d'une organisation, entre ses membres, avec les jeux de pouvoir à l'extérieur de cette organisation, avec la contribution d'incontournables « intervenants ».

La perspective que porte Michel Foucault sur le pouvoir n'est pas dès lors incompatible avec celle de Norbert Elias (*e. g.*, 1970), avec sa théorie complémentaire d'une constellation émergente de « configurations » fondamentales formées par les participants à ce jeu de pouvoir (où le concept de *configuration* est défini comme « figure globale toujours changeante que forment les joueurs ») : en d'autres termes, des réseaux

interindividuels, mobiles, croisés, extrêmement variables en étendue, durée, structure et stratégie. Et la perspective de Norbert Elias nous semble même plus utile sur ce point, avec son glissement de sens du macro-niveau du « dispositif » de Michel Foucault vers le niveau intermédiaire de la « configuration », sans pourtant arriver au micro-niveau des *A* et *B* de Robert Dahl. Sans surprise privilégie-t-elle ainsi ce niveau intermédiaire, interindividuel, aux dépens à la fois de l'individualisme et du holisme méthodologiques. Sans surprise pour qui se souvient que le sens majeur de l'approche de Norbert Elias dans ce même livre, tel qu'il le donne lui-même, n'est rien de moins qu'une réfutation scientifiquement révolutionnaire des deux « concepts réifiants qui empêchent actuellement l'homme de comprendre clairement sa propre vie sociale », à savoir à la fois « l'individu » et « la société » (deux concepts qui restent pourtant des pierres angulaires de la recherche traditionnelle en sciences humaines et sociales). « Il est intellectuellement faux de vouloir séparer l'image de l'homme en deux : celle de l'homme en tant qu'individu et celle des hommes en tant que société », ne se prive pas de marteler au fil des pages Norbert Elias. Et encore : « Qu'est-ce exactement que ce mur et où se trouve-t-il, dont on nous dit qu'il sépare l'intérieur de l'extérieur ? » Telle est en fin de compte la question rhétorique d'Elias. Et puisque cette question est rhétorique, sa réponse sera certes celle que le mur n'existe tout simplement pas, mais qu'à sa place, ce sont les « jeux de pouvoir » interindividuels qui comptent de ce fait, d'un point de vue à la fois théorique et pratique. Ainsi, Norbert Elias fait-il en effet du pouvoir la grille de lecture privilégiée de nos rapports humains.

Mais, tous ces enseignements apportés restent encore trop vastes et vagues pour qui veut faire valoir une visée qui ne soit pas uniquement heuristique, mais aussi et surtout pragmatique, de notre discussion dans ce chapitre. Car, il importe à un leader pas uniquement d'apprendre ce que le pouvoir est en théorie, comment le reconnaître partout autour de soi – mais aussi et surtout de comprendre comment l'exercer en pratique, quelles sont ses techniques. Comprendre, d'après les propres mots de

Machiavel, « *la uerità effettual' della cosa* » : la vérité effective de la chose (Machiavelli, 1532, p. 21⁵). Pour ce faire, et partant de la définition flexible et fluide du pouvoir comme « action sur l'action » (Foucault, 1982, p. 220), nous avançons en outre l'idée plus précise que toutes les manifestations concrètes du pouvoir, encore que sans cesse variables à travers le temps et l'espace, doivent néanmoins, d'un point de vue logique, être classées dans quatre catégories fondamentales, relevant de quatre *techniques du pouvoir* (que nous allons désigner respectivement dans ce chapitre sous les appellations provisoires de : *violence*, *achat*, *persuasion* et *autorité*), placées sur un continuum opérationnel en fonction de leur **efficacité** progressive en termes à la fois de bénéfices vs coûts et de risques vs ressources – avec l'autorité au sommet des trois autres (cf. fig. 1.1).

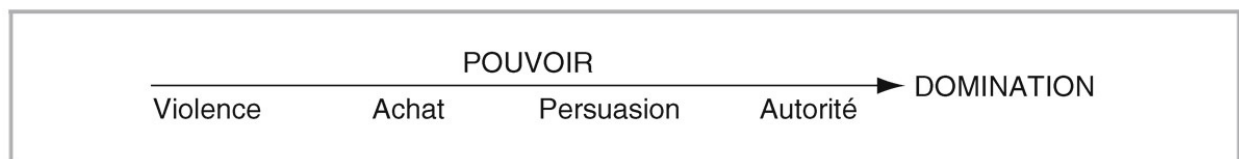


FIGURE 1.1 – Typologie des techniques du pouvoir.

Le critère analytique qui nous permet d'identifier pertinemment les quatre moments de cette progression logique sur l'axe du pouvoir, c'est *l'obtention de l'obéissance* : dans un équilibre dynamique à établir entre l'**effort** que l'« agent » (celui qui agit sur l'action du « patient ») doit faire afin de faire **effet** sur le « patient » (celui qui subit l'action de l'« agent »). Faisons très bref. Si l'agent obtient du patient qu'il lui obéisse spontanément – alors nous dirons qu'il a de l'*autorité* sur celui-ci ; mais si le patient lui désobéit – alors l'agent pourra jouer la carte de la *persuasion* ; mais si le patient lui désobéit encore – alors l'agent pourra jouer la carte supplémentaire de l'*achat* ; mais si le patient lui désobéit toujours – alors l'agent pourra jouer sa dernière carte dans ce jeu essentiel du pouvoir, à savoir celle de la *violence*. Fin du jeu : si ces quatre techniques échouent toutes chacune à son tour, alors nous ne pouvons

plus penser à aucune autre possibilité logique qu'aurait l'agent d'obliger le patient à lui obéir. Somme toute, nous n'avons plus à faire valoir aucune autre *technique du pouvoir*.

Certes un « agent » peut employer sur un « patient » l'une ou l'autre parmi ces techniques, ou deux ou trois, ou toutes les quatre, dans l'ordre de sa préférence, selon son seul plaisir ou sinon selon sa perception de l'homme en face de lui. Mais néanmoins le fait fondamental, c'est que d'un côté l'*autorité* prend moins d'effort et rend plus d'effet – et de l'autre côté la *violence* prend plus d'effort et rend moins d'effet – avec la *persuasion* et l'*achat* se positionnant entre les deux selon ces deux critères. Dès lors, *quid* de la **domination** ?

Michel Foucault remarquait dans ses conférences prononcées à l'université de Stanford qu'« il n'est pas de pouvoir sans refus ou révolte en puissance » (1981, p. 253 ; cf. *id.*, 1982, p. 221-222 et p. 225). Le double corollaire de ce constat sera décrit plus en détail dans son manuscrit publié par ses collègues de l'université de Berkeley : le pouvoir veut toujours devenir la domination ; mais la domination n'est déjà plus le pouvoir (cf. *op. cit.*). Dès lors, suivant la suggestion de Michel Foucault sur l'existence d'une relation fondamentale entre le pouvoir et la liberté, mais séparant beaucoup plus précisément qu'il ne le fait la domination du pouvoir, nous franchirons un pas de plus en notant que le pouvoir inclut une part active de liberté – et que la domination l'exclut. Mais si la domination authentique implique une obéissance *nécessairement* obligatoire, sans choix possible, sans libre arbitre, sans responsabilité – alors son obtention n'est pas un problème politique. Et, ce que l'on désigne communément comme « domination » n'est, en règle générale, qu'un « pot-pourri » de techniques du pouvoir diversement agencées. Nous divergeons ici de Michel Foucault en ce sens que nous ne pensons pas la domination comme l'horizon ou « point de mire » du pouvoir (cf. *ibid.*, p. 225), mais tout au contraire, comme son point de rupture et abysse. Et Hannah Arendt de dire l'indicible : « Personne ne peut régner sur des morts » (1958, p. 201).

Or les *Constitutiones Societatis Jesu*, texte capital pour la problématique de l'obéissance, semblent nous contredire (et contredire en outre Hannah Arendt, et dans la foulée Michel Foucault) – avec l'immensément célèbre *perinde, ac si cadaver essent* du fondateur... « Et que chacun se persuade de cela, que ceux qui vivent sous l'Obéissance doivent se laisser porter et conduire par leurs Supérieurs qui leur viennent de la divine Providence, *et cela tout comme s'ils fussent un cadavre*, qui se laisse porter en toute direction, et tiré de quelque manière que soit ; ou encore, pareillement même au *bâton* du vieillard, qui sert partout que ce soit et en toute chose que ce soit où celui qui le tient à la main souhaite l'utiliser » (Sanctus Ignatius de Loyola, 1558, p. 89⁶ ; cf. sa célèbre lettre sur l'obéissance du 26 mars 1553, reprise des siècles plus tard dans ses œuvres complètes, d'où *id.*, 1903-1911 : IV, p. 669-678⁷). Encore devons-nous remarquer l'écart toujours éclatant entre idéal et réalité au niveau psychologique – entre similitude et identité au niveau logique – entre comparaison et simple non-trope au niveau rhétorique. Car, dire que « ceux qui vivent sous l'Obéissance » doivent être *tout comme s'ils fussent des cadavres*, c'est dire du même coup qu'ils ne le sont pas. Et pour pousser dès lors jusqu'au bout cette *reductio ad absurdum* : or cela était évidemment évident et pour le fondateur et pour ses auditeurs/lecteurs... Tout autre chose voulait-il dire donc, nous semble-t-il, à savoir qu'il fallait *essayer* de l'être. Mais *essayer* n'est pas nécessairement *réussir*. Qui choisit d'essayer de faire quelque chose pourrait aussi choisir de ne pas l'essayer. D'où l'incroyable prolifération de règles, d'injonctions, d'interdictions et d'autres nouvelles règles rajoutées qui, ensemble, sous-tendent et au fond qui, toutes, construisent la *Societas Jesu*. Et pourtant encore et toujours, au passé, au présent, et sans doute à l'avenir – sans pouvoir jamais garantir l'obéissance *parfaite* qui fut le rêve de son fondateur. Ainsi l'autorité, technique ultime du pouvoir, se démarque de la domination – parce qu'elle suppose nécessairement l'autonomie : l'autonomie de reconnaître l'autorité. Et ce n'est certes pas un frère jésuite mais (peut-être

sans surprise) dominicain qui le fait remarquer en 1974, Bochenski, illustre logicien par ailleurs.

Le pouvoir suppose donc la liberté, dans un dialogue incessant. Nous dirons même que l'on ne peut comprendre ou expliquer l'un en absence de l'autre. Dès lors, la typologie que nous avons construite du pouvoir requiert de construire une typologie complémentaire de la liberté. Pour ce faire, et partant de la définition de la liberté comme la relation triadique de X par rapport à Y de faire l'action Z (MacCallum, 1967, p. 314), nous avançons en outre l'idée plus précise que toutes les manifestations concrètes de la liberté, encore que sans cesse variables à travers le temps et l'espace, doivent néanmoins, d'un point de vue logique, être classées dans quatre catégories fondamentales, relevant de quatre *pratiques de la liberté* (que nous allons désigner respectivement dans ce chapitre sous les appellations provisoires de : *anarchie*, *privilège*, *droit* et *autonomie*), placées sur un continuum opérationnel – avec l'autonomie au sommet des trois autres (cf. fig. 1.2).

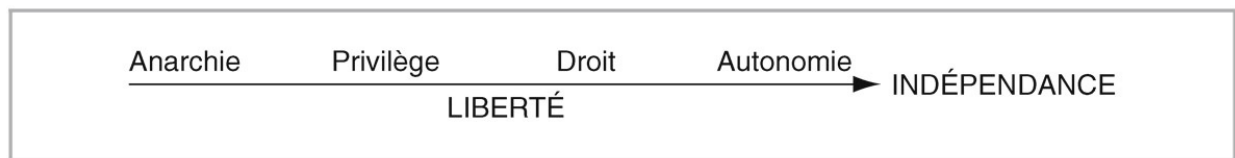


FIGURE 1.2 – Typologie des pratiques de la liberté.

Pour éclaircir les rapports profonds que les quatre fonctions entretiennent, nous allons faire plutôt appel à la distinction que Jon Elster introduit entre « négation active » et « négation passive ». Voici l'exemple donné par Jon Elster (1980, p. 331) : supposons que la personne A croit à la vérité de la proposition p ; alors, la négation active de cette situation serait la suivante – A croit à la vérité de non-p (la proposition non-p étant l'opposé de la proposition p) ; la négation passive, par contre, serait – A ne croit pas à la vérité de p. Remarquons que « A ne croit pas p » n'implique aucunement que « A croit non-p » ; de deux propositions opposées, on peut très bien ne croire aucune. Par exemple, on peut être

pour le communisme (croire qu'il est une bonne chose), on peut être *contre* lui (croire qu'il est une mauvaise chose) et enfin on peut être *neutre* (n'avoir aucune opinion arrêtée). Par voie de conséquence, sans trop trahir le sens de la démarche de Jon Elster, on pourrait affirmer que la négation passive se rapporte au neutre, à l'indifférent, au zéro, à ce qui dépasse la contradiction +/−.

Jon Elster fait explicitement remonter l'origine de cette distinction à Kant. Elster (1980) distingue entre « négation active » et « négation passive », dont il trace l'origine à Kant (1763). En fait, les choses sont plus complexes chez Kant, et sa distinction entre « privation » et « manque » (cf. Kant, 1763 : 24 sq.) peut nous mener très loin, et en tout cas dépasse déjà le cadre raisonnable de ce chapitre. Pour Elster, la négation active renvoie au fait d'« être en opposition avec », alors que la négation passive renvoie au fait d'être « sans intérêt » au sens de « manquer de pertinence ». Pour nous, il n'y a pas que la négation qui puisse être active *versus* passive. L'affirmation peut l'être aussi : une « affirmation active » renverrait ainsi au fait d'être enthousiaste, alors que « l'affirmation passive » renverrait à la simple acceptation d'une situation (cf. fig. 1.3).

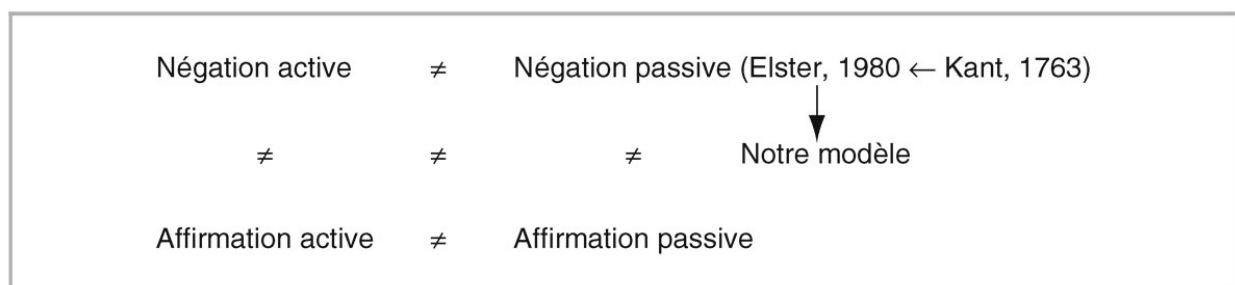


FIGURE 1.3 – Typologie des relations dialogiques

Quant aux techniques du pouvoir et aux pratiques de la liberté, elles nous apparaissent comme conceptuellement liées par couples d'oppositions (cf. fig. 1.4).

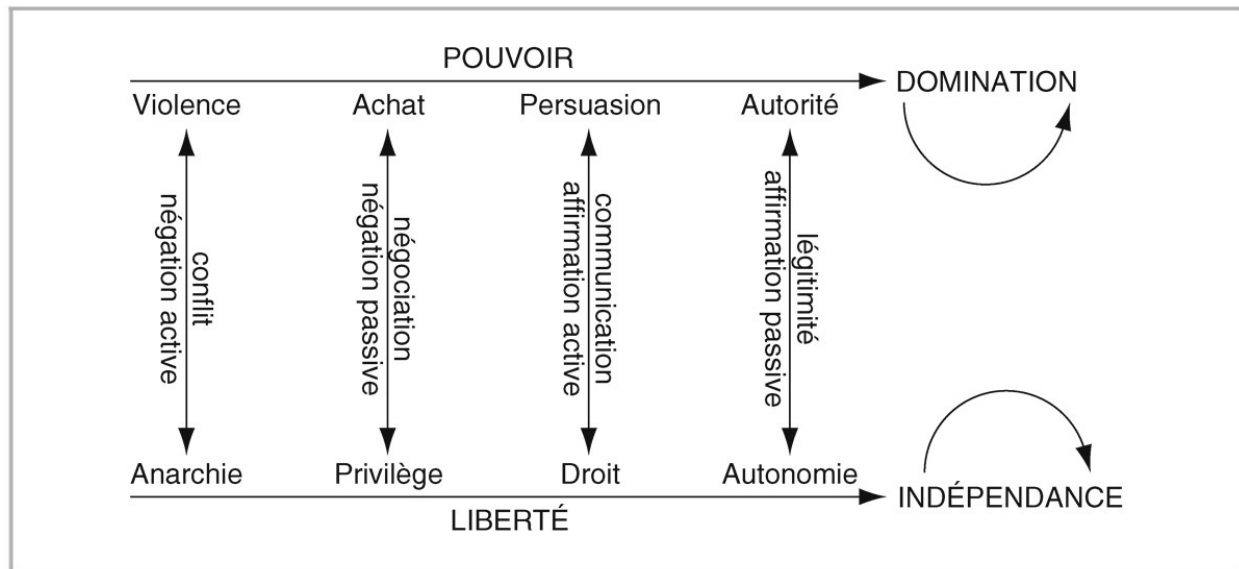


FIGURE 1.4 – Modèle explicatif du pouvoir et de la liberté

La relation étroite que l'autonomie entretient avec l'autorité (et l'équilibre nécessaire à établir entre les deux à l'intérieur de toute communauté politique) constitue un problème pérenne. Leurs lignes de confrontation et de coopération, de séparation et convergence traversent la vie de chacun d'entre nous, y inscrivant leur tension obscure. L'autonomie et l'autorité, difficiles à définir et à classer lorsqu'on les considère séparément, offrent en revanche ensemble la chance d'une clarification réciproque. En fait, autonomie et autorité fonctionnent selon une logique de limitation réciproque et agencement dynamique. Une autonomie sans limite, une autorité sans limite se dégradent, disparaissent. Une autonomie sans autorité, une autorité sans autonomie ne peuvent pas exister : car chacune existe grâce à la préexistence de l'autre.

Le mot qui décrit peut-être le mieux la relation étroite entre autonomie et autorité, c'est un verbe : *concourir*. Dans son double sens, à savoir : *coopération*, tant que l'autonomie et l'autorité se tiennent dans leurs limites respectives, chacune garantissant par sa présence l'exercice correct de l'autre et, ce qui est encore plus significatif, chacune encourageant le développement de l'autre – et *conflit*, lorsque l'une

transgresse ses limites, rompant l'équilibre nécessaire et mettant en danger l'existence de l'autre. Ce que nous considérons au fond comme le trait le plus caractéristique de cette relation, c'est que, par appui ou par opposition, l'autonomie produit constamment l'autorité et l'autorité produit constamment l'autonomie. Ou, de manière encore plus exacte, l'autonomie recherche l'autorité et l'autorité recherche l'autonomie : comme limites nécessaires à leur propre institution (vd. fig. 1.5).

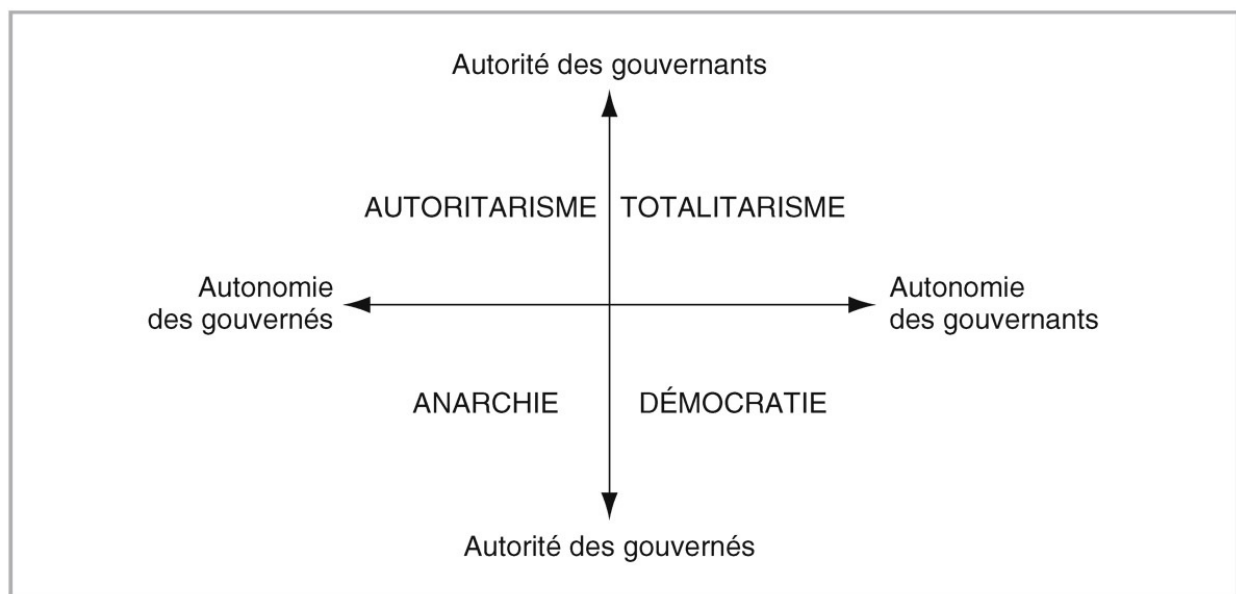


FIGURE 1.5 – Typologie des régimes politiques

Nous allons partir de la distinction conceptuelle que fait Raymond Aron (1964, p. 40) entre le potentiel « avoir la puissance de faire une chose » et l'acte « exercer le pouvoir de le faire ». Voir son exemple éloquent : « Quiconque possède une arme à feu ou des bombes atomiques a la puissance de tuer un homme ou des milliers d'hommes, mais il n'exerce pas nécessairement son pouvoir de le faire » (*ibid.*). Raymond Aron (*ibid.*, p. 39) fait remonter cette distinction conceptuelle entre « puissance » et « pouvoir » à Aristote et sa célèbre distinction entre « puissance » et « acte ». Brièvement, nous nous bornerons à remarquer ici que si cette filiation est logique, elle n'est pourtant pas étymologique. Sans relever au fil des paragraphes, dans *La Métaphysique* d'Aristote, les

nuances beaucoup plus riches que chez Raymond Aron de la distinction conceptuelle entre δύναμις d'une part et, d'autre part, ἐνέφεια ainsi qu'ἐνέτελεχια, la question est beaucoup plus facile à résoudre en notant que le grec ne connaît simplement pas de double terminologique que l'on puisse assimiler à puissance/pouvoir. Pour autant, la distinction conceptuelle de Raymond Aron, avec son insistance si lourde de sens, est loin d'être le caprice d'un auteur en manque d'idées innovantes. En fait, ce double terminologique provient du latin *potentia/potestas* (il fallait bien qu'il arrive de quelque part en français), où il a par ailleurs un sens politique proche de celui décrit par Aron, sens politique qui est absent du grec. Notons aussi que le double terminologique en question est présent dans pas moins de sept langues : latin (*potentia/potestas*) – anglais (*potency/power*), espagnol (*potencia/poder*), français (*puissance/pouvoir*), italien (*potenza/potere*), portugais (*potência/poder*) et roumain (*putin/putere*)⁸. C'est dire en somme, et pour conclure ici ce très bref tour d'horizon, que puissance **n'est pas** pouvoir.

Et il est temps de noter dès lors un fait fondamental. À savoir que si la puissance ne dure qu'en vue du pouvoir et qui plus est *de par* le pouvoir, de par sa propre conversion en pouvoir, car les potentialités qui ne sont pas actualisées s'évanouissent comme le suggère Hannah Arendt, avec des conséquences potentiellement catastrophiques pour le corps politique⁹ ; si enfin, comme le précise Raymond Aron, la puissance est toujours relative et jamais absolue, si sa nature s'origine dans la nature des hommes et non des choses, donc si elle reste mobile à jamais, dépendante profondément de l'endroit, du moment, des participants à l'interaction et de son contenu parfaitement imprévisible, inexpliquée et injustifiée jusqu'au bout par elle-même uniquement¹⁰ ; ainsi finalement, en un mot, si le pouvoir est la fin nécessaire et suffisante de la puissance – aussi d'autre part le pouvoir est souvent source de puissance. Sans renverser en rien leur rapport causal, cela va sans dire... Car logiquement le pouvoir d'un homme (la conclusion) découle toujours de sa puissance (la prémisse). Mais, *inverser* ne veut pas dire nécessairement *renverser*. Suite aux traces profondes qu'il

laisse dans la réalité humaine, l'exercice du pouvoir peut contribuer au renforcement de la puissance, une puissance qui sera dès lors soit au même homme considéré à un moment ultérieur, soit à d'autres hommes (considérés au même moment ou à un moment ultérieur). Le pouvoir peut faire cela ; le pouvoir *fait* cela ; le pouvoir fait toujours cela. Et c'est d'ailleurs une partie du but du pouvoir, de manière soit explicite soit implicite.

Or, si l'on considère comme Michel Foucault le pouvoir en tant qu'*action sur l'action*, et dès lors la puissance en tant que (pour emprunter un mot aux neurosciences) *potentiel d'action sur l'action* – on voit clairement là la relation qui se fonde entre deux actions libres l'une par rapport à l'autre. L'enjeu du côté de l'agent, c'est d'agir sur l'action du patient, de la *capturer* ; l'enjeu du côté du patient, c'est d'y *échapper*, de défendre sa liberté (et éventuellement d'arriver à renverser le rapport de forces, donc d'agir sur l'autre *à son tour*). L'enjeu de la relation de pouvoir se définit ainsi à l'aide des *obstacles* posés par l'action des autres à l'action sur eux ; mais des obstacles qui certes deviennent des *ressources* à partir du moment où l'on réussit à les capturer. L'accumulation de la puissance comme source incontournable du pouvoir obéit donc essentiellement à cette logique de la *transformation* des obstacles en ressources.

Le *Tao-tö king*, vieux traité chinois écrit il y a plus de deux mille ans, et qui est par ailleurs, notons-le en passant, la fondation philosophique cachée du célèbre *Art de la guerre* de Sun Tzu, le dit tellement mieux : « Qui veut abaisser quelqu'un / doit d'abord le grandir.// Qui veut affaiblir quelqu'un / doit d'abord le renforcer.// Qui veut éliminer quelqu'un / doit d'abord l'exalter.// Qui veut supplanter quelqu'un / doit d'abord lui faire des concessions.// Telle est la vision subtile du monde.// Le souple vainc le dur./ Le faible vainc le fort./ Le poisson ne doit pas sortir des eaux profondes./ Les armes les plus efficaces de l'État/ ne doivent pas être montrées aux hommes¹¹. »

Chapitre 2

Connaissance et leadership, une perspective épistémologique

Dr Erwan LAMY

Professeur en entrepreneuriat, responsable du Centre de recherche en entrepreneuriat Advancia

Sommaire

- 1 Connaissance et leadership : les perspectives des sciences de gestion
- 2 Des perspectives incomplètes
- 3 Une perspective épistémologique des rapports du leadership à la connaissance
- 4 Conclusion : organiser le dissensus

1. Connaissance et leadership : les perspectives des sciences de gestion

1.1 LE LEADER COMME PORTEUR DE CONNAISSANCE

L'intérêt des études sur le leadership pour la connaissance, latent dans les années 1970 (Stogdill, 1974), ne se développe véritablement qu'à partir des années 1990 et 2000 (Antonakis, 2004), notamment avec les travaux de Wofford *et al.* (1998) et de Mumford *et al.* (2000) qui visent à mettre à jour les connaissances sous-jacentes aux comportements des leaders. Jusque-là, les études sur le leadership se concentraient sur la définition du leadership, la classification des figures du leader (individuel ou collectif¹) et la production de typologies des attitudes pouvant le caractériser (Yukl, 2002). Il s'agissait, et il s'agit toujours, pour une large partie des travaux actuels, de déterminer les caractéristiques des différents styles de leadership, ce qui a notamment conduit à la distinction aujourd'hui classique des leaders transactionnels et transformationnels.

Wofford *et al.* (1998) ont porté leur attention à ces deux profils en vue d'en comprendre les déterminants cognitifs. À partir de l'analyse statistique des caractéristiques² d'une population de 96 managers et de 157 de leurs subordonnés, les auteurs tracent les contours des « schémas cognitifs » propres à chaque type de leaders. Ils montrent ainsi que les leaders transformationnels s'appuient sur une vision globale et long-termiste de l'organisation, vision qui ferait défaut aux leaders transactionnels, dont l'action repose sur des perspectives plus court-termistes et la réalisation d'une série d'objectifs limités. Ils attribuent ces différences aux expériences des individus qui, gravées dans leur « mémoire à long terme », déterminent leurs actions futures : « Les leaders transactionnels sont modelés par leur possible expérience d'un environnement de travail structuré par l'évaluation d'objectifs de court terme, ou par l'influence passée d'autres leaders transactionnels » (Wofford et Goodwin, 1994). En conséquence, « ils ne sont pas équipés intellectuellement pour adopter une attitude transformationnelle, et ont tendance à se comporter en leaders transactionnels quel que soit la situation rencontrée, et indépendamment des éventuels signaux contrariants » (Wofford *et al.* 1998, p. 57).

Mumford *et al.* (2000) poursuivent dans cette voie en proposant une théorie du leadership reposant sur l'hypothèse que les leaders se distinguent par leur capacité à résoudre les problèmes complexes propres aux organisations humaines, ainsi que par les connaissances et les compétences qui accompagnent cette capacité. Si la plupart des théories du leadership, selon les auteurs, portent leur attention aux comportements des leaders, ils proposent de s'intéresser aux déterminants cognitifs du leadership : « le leadership ne peut être conçu en termes de comportements particuliers, mais plutôt en termes de capacités, de connaissances et de compétences conditionnant l'exercice effectif du leadership » (Mumford *et al.*, 2000, p. 12).

Au-delà de ces résultats particuliers, toujours discutables³, il faut retenir ici le rôle crucial attribué à la connaissance dans la construction des différentes figures du leadership. La connaissance, ou un certain type de connaissance, détermine les individus en tant que leader de tel ou tel type. Ne pas avoir telle connaissance, c'est ne pas être un leader transactionnel, transformationnel, voire ne pas être un leader du tout : la connaissance est un antécédent du leadership. Une autre approche, présentée dans la prochaine section, consiste à aborder la connaissance comme instrument du leadership.

Ces deux perspectives sur le leadership ne sont évidemment pas indépendantes l'une de l'autre. La connaissance que le leader manipule, c'est également, au moins en partie, celle qui le détermine en tant que leader. Et inversement, c'est parce qu'il est dépositaire d'un certain type de connaissance en tant que leader qu'il peut ou doit fonctionnellement la manipuler et s'en servir comme d'un instrument. Mais si ces deux perspectives sont intriquées, elles restent analytiquement séparables, et sont en l'occurrence abordées séparément, la première notamment par les études sur le leadership, la seconde plus particulièrement par les travaux sur le management.

1.2 LE LEADER COMME OPÉRATEUR DE CONNAISSANCES

La connaissance n'est pas réductible à un stock dans lequel le leader peut ou doit puiser pour décider et se constituer en tant que leader. Elle est un flux qu'il doit savoir maîtriser et « manager ». La notion d'apprentissage organisationnel (Argyris et Shön, 1996) met évidemment en scène ce rôle du leader dans la définition de règles facilitant la circulation de cette connaissance, encourageant la participation active de chaque membre de l'organisation, stimulant et fortifiant les relations de confiance essentielles aux partages d'expériences participant directement à l'accumulation des connaissances, et bien sûr organisant les dispositifs autorisant et facilitant la remise en cause éventuelle des principes maîtres de l'organisation, ce qu'Argyris et Shön appellent l'apprentissage en « double boucle⁴ », sans lequel il n'y a pas d'apprentissage organisationnel.

Dans cette perspective, c'est le leader transformationnel, plus que le leader transactionnel, qui se retrouve aux prises avec les enjeux de la maîtrise des flux de connaissance : « le leadership transformationnel, à la différence du leadership transactionnel, stimule l'innovation et la création de connaissances, et participe ainsi au développement de la performance de l'organisation. [...] Les leaders transformationnels sont au cœur des processus intégratifs déterminant la construction d'une organisation apprenante. Leur rôle est stratégique pour la création d'un climat favorisant l'apprentissage collectif. [...] Le leadership transformationnel guide et incite à la production d'une vision collective de l'organisation. Il incite également les employés à créer et partager de la connaissance, à participer à la production d'une connaissance diffuse, intangible, mais essentielle à l'adaptabilité et à la dynamique de l'organisation » (Garcia-Morales *et al.*, 2008, p. 300-301).

Qu'il soit transformationnel ou transactionnel, le leader reste confronté à cet impératif de savoir manager la connaissance au sein de l'organisation. Mais comme le rappelle Nonaka *et al.* (2000), il ne s'agit

pas d'un management au sens traditionnel, mais plutôt de l'organisation des conditions favorisant la création de connaissances au sein de l'organisation. La production de connaissances selon Nonaka *et al.* (2000) suit un modèle complexe, tout en cycles et en interactions, que nous ne ferons que survoler ici. Au cœur de la dynamique de création réside le processus SECI, qui repose sur la distinction entre connaissance tacite et explicite. SECI est l'acronyme de *Socialisation–Externalisation–Combinaison–Internalisation*. Quatre étapes d'un circuit qui se répète sans cesse, et se développe à la manière d'une spirale, de nouvelles connaissances étant produites à chaque cycle : une connaissance tacite est partagée (*socialisation*), puis explicitée (*externalisation*) pour être ensuite combinée à d'autres connaissances explicites (*combinaison*) qui ensemble formeront de nouvelles connaissances, à leur tour incorporées par les individus composant l'organisation (*internalisation*), puis de nouveau partagées... Ce cycle créateur prend appui sur le *Ba*, contexte et point de rencontre physique ou virtuel des interactions et des pratiques sans lequel la connaissance (au sens de Nonaka) ne prendrait pas sens. Enfin, un corpus de connaissance vient nourrir le processus SECI, et est lui-même enrichi par les fruits de ce processus.

Le rôle du leader selon Nonaka se décline autour de chacune des composantes de ce système en une série de fonctions spécifiques : « le top et le middle management assurent leur rôle de leadership non seulement par leur fonction de direction, mais aussi par leur capacité “à lire” les situations et à participer au processus de création de connaissance. Il s'agit pour eux de produire une vision intellectuelle, de développer et de promouvoir une connaissance collective [...]. La production de la vision intellectuelle est particulièrement importante, dans la mesure où elle affecte l'ensemble des dimensions du processus de production de connaissances » (Nonaka *et al.* 2000, p. 23). Outre la production de cette vision commune, le leader doit également « énergiser » le *Ba*, ce qui passe par la mise en place des conditions idoines que Nonaka énumère : « autonomie, chaos créatif, abondance, diversité, et amour, attention à

l'autre, confiance et engagement » (Nonaka *et al.*, 2000, p. 25). Nous verrons dans la suite de ce chapitre que ces conditions particulières, et l'idée même de conditions favorisant la production de la connaissance, peuvent être mises en perspective avec les travaux des épistémologues. Mais si Nonaka s'en approche, ni lui ni les autres auteurs évoqués dans les paragraphes qui précèdent ne portent véritablement attention à la question épistémologique des relations entre la figure du leader et la connaissance.

2. Des perspectives incomplètes

Dans toutes ces perspectives, la notion de connaissance propositionnelle est tout simplement absente. On doit ici s'arrêter un instant sur cette notion et sur la question de la valeur de vérité qui lui est attachée.

Classiquement, depuis Platon, une connaissance propositionnelle⁵ est une croyance vraie et justifiée. Je « sais » quelque chose si ma croyance de ce quelque chose *est* vraie, et si la vérité de cette croyance n'est pas purement fortuite, si elle repose sur une justification. Il y a bien sûr de nombreuses complications⁶, mais il n'est pas nécessaire de les exposer ici ; il suffit de convenir qu'une simple croyance – *a fortiori* une croyance fausse – ne constitue pas une connaissance, et encore qu'il ne suffit pas que ce que l'on croit soit vrai pour qu'on le « sache ».

Les connaissances objectuelles (*acquaintance*) ou pratiques n'ont pas de valeur de vérité. Il peut être vrai que je connais telle ou telle personne, ou faux que je sache faire telle ou telle chose, mais alors la valeur de vérité porte sur les propositions correspondantes (« je connais telle personne » ; « je sais faire telle chose »), non sur la connaissance objectuelle ou pratique elle-même. Le savoir objectuel qui consiste à connaître telle ou telle personne n'est ni vrai ni faux, à l'inverse d'une

proposition comme « $1+1=3$ » ou « la terre est plate ». C'est bien la connaissance propositionnelle qui porte ces questions de vérité.

Les études sur le leadership, comme le management de l'innovation, mêlent sous une même dénomination toutes ces notions de connaissance, et finissent pas perdre de vue – et donc par négliger – les spécificités de la connaissance propositionnelle. Nonaka *et al.* (2000) rappellent certes la définition classique de la connaissance et prétendent partir d'elle (« pour notre théorie du processus de création de connaissances, écrivent-ils, nous adoptons la définition traditionnelle de la connaissance comme croyance vraie et justifiée »), mais c'est pour l'abandonner aussitôt au profit d'une définition sensiblement plus large : « dans cette étude, nous considérons la connaissance comme un processus humain dynamique de justification de croyances personnelles tendant vers la vérité » (Nonaka *et al.*, 2000, p. 7). Puis ils s'en écartent encore en abandonnant dans la suite toute référence à la vérité et renvoient la notion de justification aux marges de leur réflexion. Cette notion de connaissance se retrouve finalement confondue avec les croyances et les compétences. Une telle confusion est commune à la plupart des travaux en sciences de gestion, qui ignorent généralement la connaissance propositionnelle. Or c'est avec cette sorte de connaissance que se pose la question épistémologique de la vérité.

On peut certes douter de l'intérêt d'une telle question pour un management ancré dans l'action et dans la pratique : le *concept* de vérité importe peu au leader ou au manager, qui n'est pas guidé par la norme de vérité mais par la norme d'efficacité : « les hommes d'affaires sont plus attentifs à l'efficacité de leurs actions qu'à la vérité des croyances qui les déterminent » (Cavaleri *et al.*, 2005, p. 178). Et en effet, une croyance fausse peut être plus efficace qu'une croyance vraie. La cosmologie ptoléméenne – avec ses épicycles – fut longtemps plus efficace que les modèles héliocentristes pour prévoir le mouvement apparent des astres. Mais cela n'a pas duré, et cela illustre l'idée commune⁷ que la vérité finirait toujours par émerger, qu'elle serait l'issue nécessaire de l'enquête, selon les termes du pragmatiste John Dewey (2008 [1938], p. 7). Il ne

faut pas en conclure que les croyances fausses sont fatalement condamnées à devenir moins efficaces que les croyances vraies, et que pour cette raison il faudrait s'en tenir à ces dernières. Cela n'aurait pas de sens, la distinction entre le vrai et le faux se faisant *ex post*. Simplement, il faut se rappeler que l'idée de vérité engage celle d'une certaine stabilité, au contraire de celle de fausseté, et que cette idée de stabilité ou d'instabilité concerne directement le leader qui doit s'appuyer sur une vision stratégique de son organisation. C'est également en ce sens que l'idée de vérité est présente à son esprit.

Il est en fin de compte très douteux que la distinction entre croyance fausse et croyance vraie soit sans importance pour le leader. Il doit chercher à prendre appui sur des connaissances et non sur de simples croyances, sinon il risque de voir son leadership remis en cause à terme. Mais, si la notion de vérité n'est pas négligeable pour le leader, elle est pourtant *de facto* négligée par les travaux sur le leadership.

La question du vrai étant absente, celle de la justification n'est pas posée non plus (il peut y avoir du vrai non justifié, et du justifié faux, mais pas de justification sans norme du vrai), et c'est la possibilité même d'une approche épistémologique du leadership qui se trouve ainsi évacuée⁸. Le psychologue peut alors avoir des choses à dire sur les croyances et les « connaissances » au sens large étudiées par les spécialistes du leadership (comment se forment ces croyances, comment elles peuvent être acceptées, quel est le rôle du leader dans cette acceptation), mais l'épistémologue ne peut que rester muet, et nous avons vu en quoi cela pouvait être regrettable. Il serait pourtant nécessaire, si l'on prend au sérieux la question du vrai (et nous avons vu qu'il est difficile de l'évacuer), d'examiner en détail les conditions rendant possible la production de connaissances (indépendamment des questions psychologiques sur les conditions de circulation des croyances ou, par exemple, sur la puissance de conviction des leaders). Sur ces questions, l'épistémologie – et notamment l'épistémologie sociale – devrait avoir son mot à dire.

On doit cependant sur ce point faire la différence entre les travaux appartenant au champ des études sur le leadership et ceux relevant du management de la connaissance. Avec les premiers, la notion de connaissance est complètement réduite à celle de stock d'informations, de croyances, de savoir-faire ou de représentations mobilisables par le leader. Les questions de vérité et de justification sont complètement absentes, l'idée même de condition de production de connaissances n'y est simplement pas abordée. La situation est un peu différente avec les travaux issus du management de la connaissance. Nous abordons avec ces derniers les problématiques de la justification et des conditions de production de la connaissance, notamment chez Nonaka *et al.* (2000) avec ces différentes « conditions d'énergisation » du *Ba*. Mais, nous n'y entrons jamais de plain-pied, du fait précisément de la confusion, évoquée dans les paragraphes précédents, entre la notion de connaissance propositionnelle et les autres formes de connaissance.

Cette lacune doit pouvoir être comblée par l'épistémologie, dont l'objet est précisément de déterminer les conditions d'élaboration du vrai. L'épistémologie est une discipline fondamentalement normative : il s'agit de savoir ce qui distingue une connaissance de toutes les autres sortes de croyances peuplant notre esprit. Depuis quelques années s'est développée une branche particulière de cette discipline, l'épistémologie sociale, qui s'écarte des perspectives les plus strictement logicistes pour tenir compte des contextes sociaux de cette production. C'est à partir de cette nouvelle perspective que nous envisagerons dans la suite de ce chapitre les voies d'une véritable analyse approfondie des formes possibles de l'engagement des leaders dans la production de connaissances et les conditions de cette implication.

Pour l'explorer, nous partirons des notions de *dissensus* et de *critique*, déjà au cœur des épistémologies classiques. Outre leur importance cruciale pour toute étude des processus de production de connaissances, ces notions entrent en tension avec celle de leadership. C'est donc là que la discussion épistémologique du rapport du leader à la connaissance sera

la plus fertile, en apportant des éléments de réponse à un problème dont la réponse n'est pas triviale.

Il s'agit bien d'une tension, certainement pas d'une contradiction. Il serait déraisonnable d'affirmer que la position de leader s'oppose nécessairement à la critique et au *dissensus*. Mais, il ne serait pas moins déraisonnable de nier que le point focal que représente le leader dans l'organisation encourage fonctionnellement l'accord commun et le consensus, au moins apparent, sinon réel. Le leader a pour fonction de convaincre, d'entraîner, d'emporter l'adhésion, éventuellement de contraindre l'accord, mais pas de diviser (ce qui peut parfois, selon la maxime, être un moyen pour régner, mais jamais une fin) ni encore moins d'attiser les oppositions. Le *dissensus* reste fondamentalement problématique pour le leadership, au moins selon les perspectives classiques, celles précisément qui ignorent les approches épistémologiques. Gary Yukl (2002, p. 273-304) rappelle par exemple que le leader doit affronter des « résistances » lors des changements organisationnels. Yukl admet que ces résistances peuvent être légitimes, rationnelles, mais elles restent des résistances, quelque chose de négatif que le leader doit corriger pour aboutir au consensus.

Nous montrerons dans la suite de ce chapitre que l'épistémologie permet d'envisager une autre sorte de rapport du leadership à ces « résistances », au *dissensus* et aux critiques, et ainsi éclairer la manière dont le leader peut participer au processus de production de connaissances. Naturellement, il ne s'agira pas ici d'apporter des réponses définitives ou de proposer des solutions détaillées pour corriger la tension évoquée précédemment, mais de commencer à tracer des pistes ouvrant à une meilleure compréhension de la relation du leadership et de la connaissance.

3. Une perspective épistémologique des rapports du leadership à la connaissance

3.1 LA NORME CRITIQUE

La possibilité de critiquer est classiquement conçue comme une condition nécessaire à l'émergence de la vérité. On la retrouve dans les préventions de John Locke contre le manque d'esprit critique. Locke (1839 [1689], L. 4, ch. XX, § 7 et 17) compte en effet l'autorité (avec les préjugés, le poids de la tradition et les passions) au nombre des causes pouvant détourner l'esprit de la vérité et l'entraîner vers l'erreur. L'autorité, « fausse mesure des probabilités », « retient [les] gens dans l'ignorance et dans l'erreur », écrit Locke. L'autorité, sous la plume de Locke, ne se réduit pas à celle du chef, elle englobe également la force de conviction « des opinions communément reçues parmi nos amis, ou dans notre parti, entre nos voisins, ou dans notre pays ». Mais elle concerne bien sûr l'autorité au sens plus strict des « personnes de nom, [des] savants et [des] chefs de parti », qui ne sont pas toujours mus par « le pur amour de la vérité ».

John Stuart Mill explicitera plus clairement encore cette valeur épistémique de la critique dans sa défense de la liberté de parole : « La liberté complète de contredire et de réfuter notre opinion est la condition même qui nous permet de présumer sa vérité en vue d'agir : c'est là la seule façon rationnelle donnée à un être doué de facultés humaines de s'assurer qu'il est dans le vrai [...]. Le jugement d'un homme s'avère-t-il digne de confiance, c'est qu'il a su demeurer ouvert aux critiques sur ses opinions et sa conduite ; c'est qu'il a pris l'habitude d'écouter tout ce qu'on disait contre lui, d'en profiter autant qu'il était nécessaire et de s'exposer à lui-même – et parfois aux autres – la fausseté de ce qui était faux : c'est qu'il a senti que la seule façon pour un homme d'accéder à la connaissance exhaustive d'un sujet est d'écouter ce qu'en disent des personnes d'opinions variées et comment l'envisagent différentes formes

d'esprit, jamais homme sage n'acquiesce autrement ; et la nature de l'intelligence humaine est telle qu'elle ne peut l'acquiescer autrement » (Mill, 1990 [1859], p. 18-19). Et de conclure, un peu plus loin : « Aucune opinion ne mérite le nom de connaissance à moins d'avoir suivi, de gré ou de force, la démarche intellectuelle qu'eût exigé de son tenant une controverse active avec des adversaires » (Mill, 1990 [1859], p. 36, de la liberté).

Cette question de la critique dans la production du vrai reste au cœur des épistémologies contemporaines, à commencer évidemment par l'épistémologie poppérienne, qui « considère la critique [...] comme notre principal instrument pour promouvoir le développement de notre connaissance sur le monde » (Popper, 1991 [1972], p. 467). Mais ces approches restent encore largement désincarnées. La critique est bien sûr une faculté humaine, incorporée, mais hors de tout contexte, insensible aux contingences, libre de toute détermination sociale. Popper considère ainsi « la logique comme l'organon de la critique » (Popper, 1991 [1972], p. 466). La critique ainsi conçue reste loin des réalités concrètes – et complexes – qu'il faut penser pour passer de la simple contemplation de la critique comme condition abstraite de production du vrai à l'examen détaillé de ses instanciations en vue d'en inférer des règles pour l'action. Pour tirer quelque chose du constat de l'importance de la critique, et en l'occurrence quelque chose qui puisse être utile aux leaders, l'épistémologie doit s'engager sur le terrain des réalités sociologiques. C'est un des enjeux de l'épistémologie sociale, dont l'objet est l'étude des dimensions sociales de la connaissance.

Cette nouvelle branche de l'épistémologie, constituée en discipline par Alvin Goldman à partir de la fin des années 1970 (Goldman, 1978, 1986, 1987, 1999), porte particulièrement son attention aux conditions de production de la connaissance, ces conditions dont nous avons vu dans la section précédente qu'elles étaient négligées par la littérature sur le leadership, sinon traitées de manière trop superficielle en oblitérant la

question centrale du *dissensus* et de la critique (l'épistémologie lui accorde au contraire la place qui lui revient).

On doit notamment à Helen Longino (1990, 2002) la formulation de ce que Miriam Solomon appelle les « normes de l'empirisme critique contextuel » (*norms of critical contextual empiricism*, ou normes CCE) qui commencent à nous renseigner sur les formes concrètes des conditions de production de la connaissance. Longino explique que – de son point de vue – le problème épistémologique consiste à spécifier « les conditions pour lesquelles il est approprié d'accorder sa confiance à un ensemble de propositions. [...] Une proposition est épistémiquement acceptable si elle a résisté à son examen critique réalisé dans un contexte discursif caractérisé par au moins quatre conditions. Ces conditions sont (1) l'ouverture du débat, (2) l'attention portée à la critique, (3) le caractère public des règles du débat (règles qui sont elles-mêmes soumises à un examen critique) et (4) une égalité raisonnable de l'autorité intellectuelle des intervenants » (Longino, 2002, p. 206). Le *dissensus* est ici clairement une vertu épistémique. Cette vue est partagée par Miriam Solomon, autre représentante importante de ce courant criticiste de l'épistémologie sociale, qui, dans un article récent, s'appuie sur un exemple emprunté à un livre de Cass Sunstein (2003), pour illustrer le risque encouru – en l'occurrence par un leader planétaire – à ne pas laisser suffisamment de place au *dissensus* : Sunstein comprend le fiasco du débarquement de la baie des Cochons, qui fut l'objet d'un consensus entre le président Kennedy et ses conseillers en faveur d'une action militaire agressive, comme le résultat d'un rejet des positions dissonantes émanant de personnes disposant d'informations pourtant importantes. Si ces voix dissonantes (notamment celle d'Arthur Schlesinger Jr.) avaient été entendues, l'information aurait été partagée, et le consensus en faveur du débarquement aurait été évité. « Pour être épistémiquement pertinentes, les voix dissonantes n'ont pas à être nécessairement dans le vrai, mais seulement porteuses d'informations importantes » (Solomon, 2006, p. 24-25).

On retrouve dans la littérature philosophique ou sociologique d'autres propositions de normes garantissant le bon déroulement du processus de production de connaissances. Ces normes sont souvent semblables à celles proposées par Longino, et soulignent toutes l'importance de la critique. Merton (1973 [1942]), fondateur de la sociologie des sciences mais également précurseur de l'épistémologie sociale (Goldman, 2006), propose ainsi parmi ces quatre normes de l'ethos scientifique celle du « scepticisme organisé », qui renvoie à l'organisation institutionnelle de la critique systématique par les pairs des travaux produits avant qu'ils ne soient reconnus par la communauté (la revue par les pairs). Et il faut bien sûr mentionner les règles de la situation idéale de discours théorisée par Habermas : « 1/ Tout sujet capable de parler et d'agir doit pouvoir prendre part à des discussions. 2/ a. Chacun doit pouvoir problématiser toute affirmation, quelle qu'elle soit. b. Chacun doit pouvoir faire admettre dans la discussion toute affirmation, quelle qu'elle soit. c. Chacun doit pouvoir exprimer ses points de vue, ses désirs et ses besoins. 3/ Aucun locuteur ne doit être empêché par une pression autoritaire, qu'elle s'exerce à l'intérieur ou à l'extérieur de la discussion, de mettre à profit ses droits tels qu'ils sont établis en 1/ et en 2/ » (Habermas, 1986 [1996], p. 110-111).

3.2 LA PLACE DU LEADERSHIP DANS LA PRODUCTION DE CONNAISSANCES

On le constate, l'ensemble de ces travaux convergent vers les idées d'égalité nécessaire des participants aux discussions, au moins sur le plan intellectuel, et d'ouverture la plus complète possible des débats. Il n'est pas nécessaire de s'appesantir trop longtemps sur les difficultés que cela peut poser pour le leadership.

Il ne resterait donc au leader que la possibilité *d'organiser le dissensus* au sein de son organisation en s'inspirant des normes évoquées

précédemment, puis de s'extraire de ces débats, ou éventuellement de se soumettre lui-même pleinement à ce *dissensus* organisé. C'est la première option – le retrait, au moins partiel et temporaire – que recommande explicitement le psychologue Irving Janis (1972, p. 218), lorsqu'il propose quelques règles visant à éviter qu'un groupe ne se referme sur lui-même et sur un consensus exclusif de toute autre croyance, et finalement mortifère (ce que Janis appelle la « pensée de groupe »).

Pourtant, la parole d'autorité n'entre pas systématiquement en contradiction avec la production de connaissances, et l'épistémologie sociale nous aide encore à penser une relation plus subtile entre leadership et production de connaissances que la simple opposition. C'est l'épistémologie du témoignage, autre courant de l'épistémologie sociale, qui peut nous montrer comment tempérer cette opposition, et offrir au leader d'autres voies que son retrait ou sa simple soumission, ce qui dans un cas comme dans l'autre semble difficilement tenable.

Le leader, plus généralement la parole d'autorité, a en effet également sa place dans la production de connaissances. Il faut tout d'abord s'entendre ici rapidement sur cette autorité, avant d'aller plus loin. On distinguera d'une part l'autorité légitime, celle à qui on accorde crédit, et d'autre part l'autorité reposant tout entière sur l'usage de la force ou de la contrainte. C'est de la première qu'il est question lorsque l'on examine la valeur épistémique du témoignage : la parole d'autorité est alors une forme de témoignage, que l'on croit précisément en raison de sa légitimité.

Le témoignage est problématique pour l'épistémologie classique, dans la mesure où, *a priori*, il n'offre pas en lui-même les moyens de s'assurer de sa propre vérité : il faut vérifier la vérité d'un témoignage en s'en remettant à d'autres sources de connaissance. Le témoignage ne devrait donc pas constituer une source recevable de connaissance, et doit être réduit à ces autres sources de connaissance d'où il tire sa vérité. Cette position, dite réductionniste, est celle défendue par David Hume.

Gloria Origgi (2007) présente des approches différentes du témoignage, antiréductionnistes, qui se sont développées dans le cadre de l'épistémologie sociale. L'antiréductionnisme consiste à défendre l'idée que les témoignages peuvent constituer en eux-mêmes des sources recevables de connaissance. Deux arguments prennent la défense de cette position, et s'opposent par là-même à la position réductionniste. Le premier, qui s'inspire de Thomas Reid et qu'Origgi appelle l'objection développementale, consiste à rappeler que le témoignage est une base de départ nécessaire à l'acquisition de connaissance : « Au moins pendant l'enfance, l'apprentissage ne saurait s'appuyer sur la quête de raisons indépendantes permettant de s'assurer de ce qu'on a appris » (Origgi, 2007). Le second, « l'objection pragmatique » selon l'expression d'Origgi, repose sur l'idée que « la spécificité du "dire" tient à la responsabilité mutuelle des interlocuteurs » (Origgi, 2007). Il n'est pas possible de réduire un témoignage, une relation entre deux personnes, à une somme d'observations, c'est-à-dire à des relations entre un individu et un monde impersonnel. Le témoignage apporte en cela une « plus-value épistémique ».

Ces remarques éclairent d'une lumière différente la relation possible entre le leader et la connaissance. De l'objection développementale, on peut tirer l'idée que le leader peut, dans la mesure où il est légitime, contribuer à la production collective de connaissances en apportant par son témoignage les germes épistémiques de cette production. Peu importe que la connaissance produite diverge de ses prémisses, il ne faut pas empêcher ce développement, il s'agit de l'initier et de lui offrir une armature, et non pas un carcan. On retrouve là une idée voisine de celle de « pivot » épistémique introduite par Wittgenstein dans *Über Gewissheit* : « Disputez-vous sur d'autres choses : cette chose-là est inamovible, est un pivot autour duquel votre dispute peut tourner » (UG 655, repris dans Tiercelin, 2005). Mais la position de Wittgenstein est trop stricte. Le pivot ne doit pas être inamovible, ne doit pas être absolument à l'abri de la critique, comme le commandent les normes de l'empirisme

critique contextuel, mais simplement plus difficile à ébranler que les autres croyances. C'est là la vertu épistémique du témoignage du leader, cette parole solide, pivotale, dont il ne faut pas priver le collectif.

De l'objection pragmatique, on doit retenir la responsabilité du leader dans sa participation à la production de connaissances. Il ne doit pas s'affranchir de l'impératif de vérité, sauf à risquer d'épuiser la plus-value épistémique de son témoignage, et partant de là d'en fragiliser la fonction pivotale. Une telle position, qui peut sembler triviale, semblerait moins qu'évidente aux leaders interrogés par Jacques et Jean-Fabrice Lebraty (2007). Parmi les 120 dirigeants d'entreprises ayant répondu à la question « un leader doit-il toujours dire la vérité pour justifier ses choix ? », seuls 45 % ont répondu positivement.

En fin de compte, on peut accorder au leader deux rôles principaux dans la production de connaissances :

- Le leader comme organisateur des conditions de production de la connaissance au sein de son organisation, et en particulier comme organisateur du *dissensus* (ce qui consiste aussi à en définir les limites, et revient donc à tracer une frontière entre consensus acceptable et inacceptable).
- Le leader comme émetteur de connaissance, et notamment de connaissances pivotales, dans le respect de l'impératif de vérité, et en gardant à l'esprit que ces pivots ne doivent pas échapper *a priori* à la critique et à la révision possible.

Une troisième perspective, un peu à part, peut être mentionnée : celle du leader comme récepteur de connaissance. Mais le leader ne reçoit la connaissance que dans la perspective d'émettre un jugement (en prononçant une décision) ou de participer à un débat. Sur le plan épistémologique, cette troisième perspective renvoie donc aux deux autres (naturellement, sur le plan pédagogique ou psychologique, cette perspective est intéressante *per se*, mais ce n'est pas l'objet de ce chapitre).

4. Conclusion : organiser le dissensus

S'il ne fallait retenir qu'un seul enseignement de la lecture épistémologique des relations entre leadership et connaissance, ce serait celle-là : le leader ne doit pas se défier de la défiance. Le *dissensus* ne doit pas être considéré par le leader comme un obstacle à son leadership, mais au contraire comme l'un des instruments qu'il doit savoir manipuler pour favoriser la production des connaissances nécessaires à la vie de son organisation. Le *dissensus* est une composante à part entière du processus de production de connaissances, et il ne faut pas chercher à la réduire, mais à l'organiser.

Nous avons vu avec Yukl en quoi une telle perspective peut être étrangère aux études sur le leadership. Nonaka semble s'en approcher, avec les conditions de « chaos créatif » et de « variété requise » pour énergiser le *Ba*. On relèvera que la variété épistémique est, au même titre que la critique, une vertu épistémique. Mais Nonaka n'accorde pas de contenu épistémologique à ces notions, et surtout aucune de ces notions ne renvoie au *dissensus*. Au contraire, il insiste sur la perspective opposée : « Favoriser l'amour, l'attention aux autres, la confiance et les engagements réciproques entre les membres d'une organisation constitue le fondement de la création de connaissances » (Nonaka, 2000, p. 28). C'est donc à un renversement de perspective qu'invite l'épistémologie sociale, lorsque ses enseignements sont appliqués à la question du leadership. Naturellement, les termes d'un tel renversement devront être affinés. Plusieurs pistes peuvent déjà être envisagées : on pourra distinguer les différents moments du *dissensus*, chaque instant de la vie d'une organisation n'étant probablement pas également propice à son déploiement ; considérer le *dissensus* dans sa pluralité, en distinguant notamment les relations entre le leader et ses suiveurs et celles entre les suiveurs eux-mêmes ; considérer la pluralité des figures du leadership dans leur rapport à cette organisation du *dissensus* ; préciser les limites de ce *dissensus*, aussi bien sur le plan de son extension organisationnelle (chaque partie de

l'organisation n'étant pas nécessairement également concernée) que sur celui de son amplitude, ou de l'amplitude de ses différentes composantes ; rapporter ces considérations à la diversité des organisations existantes, toutes n'exigeant probablement pas les mêmes formes de *dissensus*. Enfin, chacune de ces pistes de réflexion appelle à l'examen empirique des réalités de l'engagement épistémique des leaders.

Chapitre 3

Le rôle modérateur du leader dans l'émergence et la mise en œuvre de compétences collectives : impacts sur la performance des équipes

Dr Miruna RADU LEFEBVRE

Responsable du master d'Advancia et enseignant-chercheur en entrepreneuriat

Sommaire

- 1 Introduction
- 2 Identifier et réguler les distances perceptuelles
- 3 Renforcer et orienter la cognition collective
- 4 Co-construire une compétence collective, entre routine et improvisation
- 5 Conclusion

1. Introduction

Dans un contexte organisationnel, la performance comme l'échec des équipes sont régulièrement attribués à leur leader, figure solitaire emblématique d'une vision héroïque et réifiée de l'action collective. La littérature consacrée au leadership en sciences de gestion et en sciences sociales a contribué de manière indirecte au renforcement de cette approche dualiste des leaders et des groupes, analysés chacun séparément comme deux monades en interaction et en tension aux impacts réciproques ponctuels. Pourtant, on ne saurait réduire la dynamique d'un groupe de travail et ses performances à la seule agrégation dans le temps des décisions et des actions individuelles du leader et des membres de son équipe. Pour comprendre les ressorts de la performance collective, une approche socioconstructiviste du leadership nous semble nécessaire afin de dépasser la tentation réductionniste de la notion de « compétence » conçue comme une qualité ou une acquisition éminemment individuelle. Les réussites comme les échecs sont toujours le résultat d'une interaction collective, tissée par des influences multiples aux niveaux cognitif, affectif, motivationnel et comportemental. Notre prémisse est que l'une des fonctions centrales du leader serait de réguler les « macro-propriétés » de son groupe – la connaissance et la mémoire collective, l'apprentissage et les pratiques collectives –, ou de contribuer à leur autorégulation au sein du groupe afin de faciliter l'émergence et le déploiement d'une « compétence collective » susceptible de contribuer de manière significative à l'atteinte des objectifs et des missions organisationnels. En d'autres termes, la responsabilité majeure du leader serait moins de *diriger* les actions de son équipe que de *veiller* au bon déroulement des interactions du groupe et de *favoriser le développement de compétences collectives* permettant à l'équipe de décider et d'orienter ses actions de manière optimale (Kozlowski, 1998).

Nous allons d'abord rappeler l'un des principaux écueils de la performance de groupe : l'existence d'une « distance perceptuelle » entre le leader et son équipe quant aux objectifs à atteindre, aux moyens à

mobiliser, ou encore aux résultats enregistrés. Une distance perceptuelle élevée peut représenter un obstacle fondamental pour le bon fonctionnement d'une « cognition collective » permettant de recueillir, stocker, activer et recombinaer des informations utiles au fonctionnement et à l'activité du groupe. Enfin, sans une cognition collective efficace, l'émergence d'une « compétence collective » serait improbable, ce qui nous conduira à explorer le rôle du leader dans la réduction des distances perceptuelles et l'orientation de l'activité de traitement de l'information au sein du groupe, ainsi que son impact sur la coordination, l'intégration et l'articulation des actions des membres de l'équipe.

2. Identifier et réguler les distances perceptuelles

Depuis Vygotski (1978), le postulat de la nature sociale de la cognition a été confirmé à de nombreuses reprises (Doise et Mugny, 1981 ; Gilly, 1995 ; Gilly, Roux et Trognon, 1999) : les représentations et les croyances individuelles seraient le résultat des interactions et des communications sociales, grâce à la transformation des processus sociaux interpersonnels en processus cognitifs intrapersonnels par le biais des médiations sémiotiques. « Être-avec-les-autres » deviendrait ainsi d'un point de vue phénoménologique une expérience où le social et le cognitif seraient consubstantiels, et non pas une simple juxtaposition de niveaux ontologiques. Car si « le social est irréductible aux individus, même s'ils sont très nombreux » (Todorov, 1984, p. 19), un groupe de travail serait à analyser comme un producteur de réalité sociale à part entière, ou encore comme un noyau dynamique de réseaux cognitifs et interpersonnels situé dans un contexte organisationnel au regard duquel des significations seraient proposées, négociées, transformées, affirmées ou refoulées.

Ces processus de construction et révision d'une vision commune dans les groupes de travail dépendent en bonne partie d'un facteur délicat à saisir, tant sa genèse et son fonctionnement sont spécifiques à chaque individu : il s'agit de la *perception* des objets et des phénomènes sociaux. En effet, les individus perçoivent le monde extérieur de manière différente les uns des autres, en raison d'une part de la complexité des stimuli sociaux et d'autre part de notre capacité cognitive limitée à traiter la totalité de l'information disponible (Wyer et Srull, 1989). Ceci conduit inévitablement à une variabilité interindividuelle plus ou moins importante dans la perception des stimuli sociaux, tels les objectifs, les moyens, les compétences et les rôles de chacun, la progression par rapport aux missions collectives (Salam, Cox et Sims, 1997). Concrètement, les similitudes ou les dissemblances dans l'expérience de vie, la personnalité, la compétence ou le statut, les valeurs ou les intérêts de chacun sont susceptibles de conduire un groupe et son leader vers une convergence ou bien une divergence perceptuelle (Gibson, Cooper et Conger, 2009). Ce qui aurait comme effet de favoriser ou, au contraire, d'entraver l'émergence d'une cognition collective au sein de l'équipe (Gibson, 2001). Les différences de perception, notamment celles entre le leader et son groupe, sont un risque majeur pour l'atteinte des objectifs car, au lieu de se mobiliser de manière efficiente pour accomplir ses missions, le groupe serait alors un champ ouvert aux incompréhensions mutuelles, des ressources cognitives et relationnelles nécessaires au travail collectif (temps, énergie, argent) étant investies ailleurs, pour réguler les conflits issus des divergences perceptuelles. Une cognition collective inefficace devient alors une entrave à la performance des groupes de travail (Gibson, Cooper et Conger, 2009).

La performance des équipes est évaluée au regard de critères quantitatifs et qualitatifs relatifs aux résultats et conséquences du travail collectif (Lim et Ployhart, 2004). Les chercheurs ont montré que les différences perceptuelles entre les membres d'un groupe pouvaient exercer un impact négatif important sur la performance du groupe, mais

lorsque la divergence perceptuelle concerne le leader et le groupe cet impact serait encore plus radical. Gibson et Earley (2007) ont découvert que le leader jouait un rôle majeur dans le déroulement des processus cognitifs au sein de son équipe : la qualité de son feed-back concernant la formulation et l'évaluation des objectifs à atteindre, la reconnaissance et la gestion des conflits interpersonnels, ainsi que la clarification des rôles et des responsabilités de chacun seraient des éléments facilitateurs indispensables à l'émergence et au bon fonctionnement d'une cognition collective. Lorsque le leader n'est pas conscient de l'existence d'une différence perceptuelle entre lui et son équipe, l'efficacité de ses fonctions de communication, de coordination et d'interaction serait fortement diminuée. Si l'équipe et son leader ne perçoivent pas de la même manière les objectifs visés, ceci aurait un impact défavorable sur l'identification des priorités et des moyens à mobiliser, ainsi que sur l'évaluation des résultats, conduisant les individus à des réactions de déception, de frustration et/ou d'agressivité ou d'abandon (Atwater, Waldman et Brett, 2002). Lorsque le leader n'est pas conscient des différences de points de vue, des désirs antagoniques ou irréconciliables au sein de son équipe, ceci peut biaiser les processus collaboratifs et l'atteinte d'un consensus collectif (Jehn et Mannix, 2001). Si l'équipe et son leader ne perçoivent pas de la même manière les conflits existants et la meilleure manière de les régler, l'intervention du leader peut s'avérer contre-productive, soit dans le sens d'un excès d'intervention conduisant à la démoralisation du groupe, soit dans le sens d'un manque d'intervention conduisant à une escalade du conflit ou à une ambiance de travail insupportable pour les protagonistes. Enfin, lorsque le leader et son équipe ne perçoivent pas de la même manière les rôles et les responsabilités de chacun, ceci conduirait à une confusion très nuisible concernant la distribution des tâches et l'articulation des actions individuelles dans le groupe. Les ambiguïtés relatives à l'attribution et au partage des responsabilités conduiraient potentiellement à une déresponsabilisation des membres de l'équipe, à

une autonomie limitée et à des performances faibles (Kirkman et Rosen, 1999).

Pearce et Conger (2003) ont montré que les contextes organisationnels favorisant le leadership partagé ou distribué seraient moins susceptibles d'enregistrer des différences perceptuelles importantes entre le leader et son équipe. Gibson et Gibbs (2006) ont découvert que les équipes dispersées géographiquement et les équipes confrontées à des tâches complexes avaient tendance à renforcer la probabilité d'une distance perceptuelle forte entre le leader et son équipe. Néanmoins, le concept de distance perceptuelle permet de déplacer l'attention des chercheurs et des managers de la mesure des impacts du leader sur les individus vers la prise en compte de son rôle modérateur dans la régulation des processus sociocognitifs du groupe, dont notamment l'exercice de la cognition collective (Zaccaro *et al.*, 2001).

3. Renforcer et orienter la cognition collective

L'interdépendance cognitive des membres d'un groupe conduit à l'élaboration progressive d'une mémoire commune et d'une capacité à générer de la connaissance de manière collective (Wong et Sitkin, 2000). Le caractère collectif des connaissances produites et actualisées au sein du groupe renvoie à leur caractère fondamentalement situé et ancré dans les interactions et les communications des membres, qui croisent et confrontent de manière itérative leurs représentations, croyances, valeurs et intérêts. La cognition collective comprend quatre types de processus fondamentaux : l'accumulation d'informations, l'interaction de groupe, l'examen des informations et des solutions proposées, la prise de décision et la formulation de plans d'action (Johnson, 2009). Lors de la phase d'accumulation, le groupe recueille, sélectionne et stocke les informations jugées nécessaires ; lors de la phase d'interaction, le groupe met en

commun les informations disponibles, les discute, les hiérarchise et les structure ; lors de la phase d'examen, le groupe interprète, évalue et négocie les informations ; enfin, lors de la phase finale, le groupe décide et formule des plans d'action collective sur la base des informations disponibles. La rapidité et la fiabilité avec laquelle un groupe est capable de traverser ces quatre phases est un bon indicateur de la performance d'ensemble de l'équipe (Gibson et Earley, 2007). Les différences perceptuelles fortes au sein du groupe ainsi qu'entre le groupe et son leader sont susceptibles de ralentir ou de biaiser les processus de cognition collective, exerçant ainsi un effet néfaste sur la performance potentielle (Gibson, Cooper et Conger, 2009).

Le leader participe directement ou indirectement à ce jeu d'interactions verbales et non verbales, et son intervention facilite ou entrave le déploiement d'une cognition collective efficace, notamment à travers la prise en compte de la forme du modèle mental partagé par son équipe – homogène, hétérogène ou distribué (Klimoski et Mohammed, 1994). Dans un groupe avec un modèle mental homogène, les individus partagent des représentations très similaires des informations mobilisées pour l'activité du groupe. Dans un groupe avec un modèle mental hétérogène, certaines représentations seraient similaires, alors que d'autres seraient différentes. Enfin, dans un groupe avec un modèle mental distribué, chaque membre de l'équipe détiendrait certaines informations de manière exclusive et les mettrait à la disposition du groupe à certains moments afin de résoudre des problèmes nécessitant une action collective. Le repérage de la forme du modèle mental élaboré par son équipe peut permettre au leader de détecter les divergences de points de vue et contribuer aux ajustements mutuels par la consolidation de l'intercompréhension mutuelle. Le concept d'intercompréhension fait référence à la capacité métacognitive des individus à se représenter les modèles mentaux des autres et à s'adapter de manière active à la coexistence de modèles mentaux différents (Huber et Lewis, 2010). Une bonne intercompréhension au sein du groupe, ainsi que de la part du

leader, permet aux individus d'anticiper avec plus de finesse les décisions et les actions des collaborateurs, et de s'y adapter en ajustant ses propres comportements et son langage aux points de vue défendus par les autres. L'intercompréhension devient ainsi un outil clé pour le fonctionnement d'un groupe de travail, grâce à son impact positif sur la communication et l'interaction, conduisant à une meilleure fluidité des connaissances et représentations entre les protagonistes, et à des conduites collaboratives favorisant la coopération au détriment de la compétition (Huber et Lewis, 2010).

Le processus de circulation d'un groupe à travers les quatre phases clés de la cognition collective n'est pas toujours linéaire ni continu, le traitement de l'information se déroulant plutôt de manière circulaire ou en spirale (Kozlowski et Klein, 2000). « Certaines informations sont conçues comme plus importantes que d'autres, elles sont donc sélectionnées par le groupe et jouent un rôle de catalyseur, en attirant et amplifiant la signification des informations convergentes, ce qui conduit à l'émergence de “ spirales de connaissances ” » (Nonaka, 1994). Weick et Roberts (1993) remarquaient la supériorité des résultats cognitifs des groupes par rapport aux individus pris isolément. Selon eux, l'interaction et la communication permettraient au groupe d'arriver à des conclusions qui vont bien au-delà de ce qu'un individu aurait pu découvrir par soi-même dans une réflexion ou un travail solitaire. Cette capacité de la cognition collective à effectuer des « sauts » de compréhension ou de créativité qui vont plus loin que la simple addition des capacités intellectuelles individuelles des membres du groupe a conduit les auteurs vers l'hypothèse d'une localisation de la cognition collective au niveau des « interrelations » multiples et à géométrie variable repérables de manière récurrente ou ponctuelle dans les interactions d'une équipe de travail. La plasticité du groupe renverrait ainsi à la plasticité de la cognition collective.

Protagoniste actif de ces processus sociocognitifs, le leader joue un rôle modérateur important dans l'orientation et le renforcement des

efforts collectifs. Par sa capacité à encourager, diriger et soutenir les interactions entre les membres de l'équipe, il est susceptible d'augmenter la cohérence des modèles mentaux partagés, d'évaluer et communiquer la pertinence des réponses proposées, d'inciter à l'audace et à la créativité, ou au contraire au respect des standards et normes contextuelles (Sullivan et Peterson, 2004). L'articulation des perspectives individuelles et le développement progressif d'une cognition collective sont indispensables pour l'émergence d'une compétence collective, caractérisée comme étant « l'aptitude d'un groupe à travailler ensemble pour atteindre un objectif commun » (Ruuska et Teigland, 2009, p. 324) dans un contexte complexe de distribution des connaissances ou des informations (Tsoukas, 1996).

4. Co-construire une compétence collective, entre routine et improvisation

L'analyse des performances des équipes prend aujourd'hui en compte de manière significative la dimension interactionnelle des processus de traitement de l'information, la délibération et la prise de décision communes, ainsi que la concrétisation collective des plans d'action. Les équipes de travail, notamment celles organisées en mode « projet », opèrent souvent dans des contextes incertains, volatiles et concurrentiels, où la création de valeur se mesure à l'aune de la capacité à combiner et articuler des compétences individuelles afin de produire des résultats qui n'aurait pas pu être l'œuvre d'un individu isolé (Ruuska et Teigland, 2009). Selon Loufrani-Fedida et Angué (2006), il y a un certain nombre de processus sociocognitifs conduisant à l'émergence d'une compétence collective dans un groupe : le partage de significations et de représentations, la promotion de comportements coopératifs, interdisciplinaires, l'apprentissage collectif, l'articulation des expertises orientée vers l'atteinte d'objectifs communs. Le leader aurait une mission

cruciale dans le développement d'une compétence collective, à travers l'activité de constitution d'une identité de groupe autour de valeurs et d'aspirations conjointes, la mise en place d'outils ou de dispositifs de travail collaboratifs, et l'exercice constant de la démarche de co-construction comme méthode de prise de décision privilégiée (Garel, 2003).

Les deux défis de la compétence collective sont apparemment contradictoires : d'une part, la compétence collective serait une articulation optimale des compétences individuelles en présence permettant de garantir des réponses standardisées de qualité constante ; d'autre part, la compétence collective devrait permettre au groupe de s'ajuster aux changements imprévus d'environnement ou d'orientation organisationnelle, par des réponses privilégiant l'improvisation. Cette tension entre routine et improvisation, il revient au leader de savoir la piloter (Melkonian et Picq, 2010). Son rôle en matière de compétences est central, car il a la responsabilité de renforcer les expertises des membres de l'équipe, de sélectionner ou de recruter les expertises complémentaires, et de préparer l'émergence d'une compétence de groupe sur la base d'un cadre de référence commun susceptible de structurer l'action collective. La confiance réciproque, la solidarité et la perception des positionnements au sein de l'équipe sont des facteurs identifiés comme décisifs pour la capacité à « improviser ensemble » (*ibid.*). L'engagement personnel, dimension motivationnelle par excellence, semble exercer un impact tout aussi important sur la mise en œuvre efficace des savoir-faire de groupe que les processus purement cognitifs de traitement de l'information et de prise de décision : « La capacité des individus à se mobiliser conjointement et de manière complète sur les plans intellectuels, affectifs et physiques serait un ingrédient clé pour le déploiement d'une compétence collective articulant routine et improvisation » (Cooren, 2004). Pour Troussier (1990), la compétence collective est repérable à travers quatre phénomènes majeurs : la synergie des compétences en présence, la solidarité du groupe et le sentiment d'interdépendance, le

modèle mental partagé, et l'apprentissage comme dynamique interactionnelle. Le rôle du leader serait de faciliter cette « articulation harmonieuse » (Bataille, 1999) entre savoirs et savoir-faire individuels qui émerge à partir de la coopération et de la synergie des membres d'une équipe afin de découvrir de nouveaux problèmes et de nouvelles solutions.

En effet, les règles et les routines seraient opérantes dans des environnements prévisibles et peu turbulents, mais la standardisation des réponses pourrait avoir un impact inhibiteur sur l'innovation. Loin d'être une application mécanique d'un plan préalable, l'action est toujours située, et réclame « adaptation et inventivité face à ce qui n'est pas donné et à ce qui n'était pas prévu » (Freyssenet, 1994). C'est pour cette raison que les auteurs insistent sur le fait que l'émergence d'une compétence collective demande à la fois l'élaboration graduelle d'un modèle mental partagé autour d'objectifs communs, et la capacité à le faire évoluer, à le transformer et l'adapter en fonction des changements internes et externes (Weick et Roberts, 1993). D'où l'importance des réunions de travail qui deviennent dans cette perspective des véritables « arènes de coordination » ou de co-construction du sens et de l'action conduisant à une désambiguïsation collective des significations permettant de se confronter collectivement à l'inconnu (Weick, 1995).

5. Conclusion

La conceptualisation récente des groupes comme centres de traitement d'informations (Hinsz, Tindale et Vollrath, 1997) a mis en évidence lors de la dernière décennie les opérations cognitives effectuées de manière collective par les équipes de travail afin de résoudre des problèmes, prendre des décisions, évaluer des résultats et se projeter dans l'avenir en fonction d'objectifs communs. Ces processus cognitifs consistent

principalement dans la construction de « cartes mentales » partagées permettant de décrire l'environnement organisationnel, les missions et la composition de l'équipe, les tâches à accomplir, et les conduites attendues afin d'atteindre les objectifs fixés (Cannon-Bowers, Salas et Converse, 1993). Sur la base de ces cartes mentales de nature représentationnelle, le groupe met en place des processus de traitement de l'information visant à développer une compréhension partagée des problèmes et de la meilleure manière de les résoudre, à travers la mobilisation et l'échange d'informations et de connaissances individuelles, afin d'aboutir à un consensus permettant d'élaborer un plan d'action et de gérer l'articulation des actions individuelles lors de sa mise en place effective.

Au-delà de ces processus cognitifs de traitement de l'information, les groupes de travail opérant dans des environnements complexes ou très concurrentiels sont amenés à déployer également des opérations métacognitives collectives afin d'évaluer leurs propres méthodes de travail et de résolution de problèmes, les conséquences possibles des différents scénarios de réponse, et l'amélioration globale de la performance de l'équipe (Davidson, Deuser et Sternberg, 1994). Plusieurs facteurs orientent le traitement des informations dans les groupes : la nature des objectifs poursuivis, les caractéristiques de la tâche à exécuter, les normes et les routines de fonctionnement, les variables sociodémographiques, la dimension du groupe et la distribution des responsabilités. Toutefois, quel que soit le groupe de travail, le leader joue un rôle décisif dans l'articulation de ces processus cognitifs et métacognitifs collectifs, la centralité de son positionnement le conduisant à structurer et réguler la dynamique sociocognitive de l'équipe (Zaccaro, Rittman et Marks, 2001). Les interventions du leader pour encourager les individus à identifier et discuter des problèmes, trouver des solutions adaptées et évaluer les résultats atteints peuvent ainsi exercer un impact important sur la performance du groupe.

Chapitre 4

Le leadership ou le dépassement du genre

Dr Renaud REDIEN-COLLOT

Directeur délégué d'Advancia et enseignant-chercheur en
entrepreneuriat

Sommaire

- 1 Introduction
- 2 Le leadership : un processus de dépassement des catégories du genre
- 3 Le leadership comme élan politique
- 4 Les politiques de gestion de la différence et la réconciliation des antagonismes sociaux
- 5 Des politiques de gestion de la différence qui convergent vers un référent masculin
- 6 Des dangers du fantasme dialectique que nourrit la sphère politique

1. Introduction

D'un point de vue normatif, le genre recouvre l'ensemble des processus qui amènent les individus à devenir des hommes ou des femmes et à décider de perdurer ou non dans ce rôle. D'un point de vue politique, West et Zimmermann (1991) soulignent que le genre est un processus qui produit des différences en combinant divers types de normes – plus particulièrement des normes vitales et sociales (Macherey, 1998). De multiples études quantitatives et qualitatives démontrent que, jusqu'à ce jour et, pour la majorité des groupes et des individus, le leadership ne fait qu'amplifier cette production de différences et de discriminations en les inscrivant *de facto* au cœur de la sphère publique (Oakley, 2000 ; Carli et Eagly, 2001 ; Ritter et Yoder, 2004). La faible proportion de femmes dans les instances de décision organisationnelles au sein des pays du G8 ou de l'OCDE demeure aujourd'hui la résultante la plus visible de ce phénomène.

Les théories organisationnelles soulignent très souvent un rapport d'engendrement réciproque des iniquités inhérentes au leadership et au genre et, ce faisant, s'efforcent d'identifier quelle notion est la matrice de l'autre. Dans ce contexte, soucieux d'enrayer les injustices, les acteurs et les experts de l'entreprise cherchent prioritairement à contrôler ce qu'ils considèrent comme étant les causes de la production des différences. Engagés dans ce type de remédiation, ils prennent en compte les impacts effectifs des discriminations mais moins souvent les impacts des réformes qui, visant à enrayer les discriminations, les renforcent (Ford, 2005). De plus, ce qui semble échapper complètement aux organisations, c'est *l'impact cumulatif* des deux approches de gestion de la différence sur les salariés masculins et féminins, à savoir les politiques égalitaire et diversitaire.

En fait, ce chapitre met en évidence l'existence d'une isomorphie entre les politiques du traitement des différences – et plus particulièrement celles qui traitent du genre – et le leadership : les premières visent à

réconcilier les différences alors que le leadership vise à les transcender. Cette isomorphie permet de saisir combien le leadership peut déboucher sur une aporie s'il persiste à nourrir un fantasme politique de transcendance des antagonismes sociaux, à commencer par ceux que dessine le genre. En dépit des grands progrès en matière d'éducation ou bien de quotas instaurés, le triomphe persistant des leaders masculins rend compte de leur capacité à incarner un simulacre, *le neutre de tout genre qui transcende tout genre*. Comme il existe dans les médias et les organisations une tendance à disqualifier les femmes dans cette opération de dépassement du genre, faut-il revendiquer pour elles un privilège similaire ou bien faut-il plus généralement questionner l'impératif qui est enjoint au leader de s'élever au-dessus de toute différence ?

2. Le leadership : un processus de dépassement des catégories du genre

Selon Boltanski et Thévenot (1991), le leadership demeure la capacité de créer de la confiance auprès d'un groupe organisé, de taille plus ou moins significative, pour l'amener à faire des choix et à les concrétiser en termes d'actions. Pour susciter cette confiance, l'individu qui recherche le leadership se voit très souvent engagé dans des postures héroïques de dépassement des normes (Oakley, 2000). Sloterdijk (1999) note que, pour engager un groupe d'individus à le suivre dans des changements explicitement ou tacitement promis, la personnalité du « guideur » doit s'affirmer comme étant, tout à la fois, source de stabilité et de mouvement. En affinant cette analyse, Žižek (2008) ajoute que, pour faire preuve de cette double qualité qui crée l'adhésion, le leader doit apparaître comme le fruit d'une dialectique, c'est-à-dire d'un dépassement des valeurs antagonistes mais fondatrices pour la société. Dans le contexte des catégories binaires qui fondent l'espace de socialisation, le leader doit

donc dépasser – effectivement ou symboliquement – tous les traits qui en font le membre d’une catégorie particulière. Le travail du genre qui vise, dans la société, à entretenir le désir de l’autre (hétéronormativité) et du même (homonormativité), provoque quotidiennement des situations de tension entre les catégories du masculin et du féminin. C’est dans ce contexte, qu’à travers l’analyse de textes politiques et poétiques, Baratay (2003) et Guichet (2008) pointent que, dans la tradition occidentale, la figure du leader est supposée dépasser deux types de dichotomies socialement fondatrices : celle qui oppose l’humain à l’animal et celle qui oppose le masculin au féminin. La société industrielle ayant renforcé les contrastes économiques entre les activités et les secteurs dits féminins et masculins, le traitement du sexe social du leader est devenu un enjeu grandissant (Mumby, 1998). Pour affirmer sa légitimité et donc l’expression de son autorité, les sociétés industrielles et démocratiques ont donc exigé du leader qu’il transcende le masculin et le féminin. Pour ce faire, il doit précisément incarner, d’une part, une masculinité travaillée qui démontre ainsi que l’humain et l’animal sont subsumés et, d’autre part, une masculinité présentée comme neutre et universelle – ce masculin qui s’affirme comme un genre non-marqué, comme la liquidation de la notion de genre (Paechter, 2006).

Parallèlement à ce processus de neutralisation masculinisante propre à la figure du leader, pour se constituer en groupe dirigeable et mobilisable, ceux qui entourent le leader doivent démontrer qu’ils font partie d’un groupe suprêmement dialectisable – c’est-à-dire capable de valoriser la figure du masculin comme ce qui, dans le groupe, s’élève au-dessus de l’ensemble des points de vue masculins et féminins. Ce type de dynamique a été mis en évidence dans les interactions au sein des couples ou des groupes qui ont les premiers exploré les mécanismes de la démocratie. Rosanvallon (1992) a démontré, en particulier, comment, lors des élections de 1848 puis plus tardivement au début du XX^e où les femmes étaient privées du droit de vote, le vote de l’homme ou de la frange masculine d’un groupe était possible parce que désignant les hommes

comme les récipiendaires des votes féminins au sein du couple. Le vote du père de famille dépassait ainsi les choix des individus masculins et féminins et permettaient aux citoyens de *s'envoler vers les cimes de l'idéal démocratique*¹. Bien entendu, ce type de représentativité démocratique n'est viable qu'au sein d'une société hétéronormative où la collectivité fait pression sur l'individu pour qu'il fonde un foyer. Plus récemment, Mumby (1998) analyse la manière dont, dans des dynamiques de groupes de managers et de top-managers au sein des organisations, la voix du masculin l'emporte au sein des prises de décisions collectives ou des mécanismes de sélection des membres du Comex. Ces voix masculines parviennent à jouir auprès de leurs pairs d'une autorité croissante parce qu'à de multiples reprises, elles démontrent que *pour optimiser le fonctionnement organisationnel*, il faut adopter des modes d'action politique intermédiaires qui dépassent tour à tour les postures politiques de l'autoritarisme caricatural et celles de la conciliation excessive – c'est-à-dire des postures politiques masculines et féminines considérées comme trop marquées. Là encore, le masculin neutralisé est censé accompagner un certain idéal organisationnel d'équilibre et d'équité. Bien entendu, cette dialectique par le masculin qui unit groupes et individus biaise les attentes de chacun en matière de performances et de rôles sociaux ; au final, le bénéficiaire est bel et bien le leader masculin (Carli et Eagly, 2001).

3. Le leadership comme élan politique

En essayant de dépasser les catégories et les tensions du genre, quitte à faire triompher le masculin, groupes et individus poursuivent un but politique en faisant la démonstration d'un certain dynamisme. Ils miment l'esprit même de la sphère politique qui légitime toute autorité à travers le dépassement des différences sociales et sexuelles (Sloterdijk, 1999). En

dépit des crises, dans la culture démocratique, il y a bien une croyance partagée par tous qui incite le politique à se situer par-delà la sphère des tensions sociales pour pouvoir mieux les réconcilier. Ces tensions sociales sont souvent décrites par le pouvoir comme des maux naturels et contingents alors qu'ils sont fréquemment produits par le pouvoir lui-même à travers le système éducatif ou le marché. En entretenant cette infinie dualité, le pouvoir apparaît alors comme ce qui, grâce à un sublime sursaut d'énergie – une *energeia* – la dialectise d'une façon ou d'une autre. Comme tout processus du pouvoir, le leadership s'appuie sur une promesse ontologique : à la différence des pouvoirs traditionnels qui promettent aux individus et à ceux qui les respectent l'émergence d'une essence supérieure, le leadership promet à ceux qui s'y adonnent l'émergence d'une énergie supérieure. Dans l'entreprise comme dans la société, le leadership s'affirme comme le désir d'un élan qui s'élance vers l'idéal (du pragmatisme ou du fonctionnalisme, si besoin est) par-delà toute dualité. De ce fait, le leadership vit de toutes les formes de dualités possibles qu'offre la sphère affective et sociale.

Le leadership est donc le dépositaire d'un fantasme politique qui prétend transcender un affrontement fondateur entre masculin et féminin au sein d'une figure masculine – apparemment neutralisée. On pourrait imaginer que le féminin puisse partager avec le masculin cette capacité à s'élever jusqu'au neutre du genre. Il semble même que les textes qui promeuvent l'égalité professionnelle visent, en partie, ce but. Toutefois, encore aujourd'hui, dans un bon nombre de contextes organisationnels, comme le rappelle le taux limité des top-managers, le porteur de cette neutralité légitimante demeure un homme. Le mécanisme de transcendance politique discrimine effectivement ce qui est féminin c'est-à-dire ce qui, dans le féminin, ne peut parvenir à s'affirmer comme neutralité politique et comme mouvement qui s'arrache aux contingences du genre.

Pour expliquer cette disqualification, Ritter et Yoder (2004) soulignent combien les attentes sociales valorisant le masculin renforcent

effectivement la fragilité des femmes dans leurs performances de leaders ce qui diminue leurs chances à « performer » et à réinventer si nécessaire le neutre légitime. Au fil des discriminations directes et indirectes, l'accès des femmes aux postes en vue est déjà limité. Mais c'est la possibilité pour elles de s'appropriier et de jouer le rôle de leader qui pose vraiment problème, car, lorsqu'il est évalué, le succès des femmes est dans 2 cas sur 3 atténué par leurs supérieurs et leurs pairs mais aussi par la presse alors que leurs insuccès sont inversement accentués dans 3 cas sur 4 par les mêmes instances (Diekman, Eagly et Kulesa, 2002). Comme le notent Collinson et Hearn (1996) plusieurs pièges sont tendus aux femmes dans leur capacité à travailler l'expression du genre : la majorité des diplômes qui leur donnent accès aux hauts postes – tels les MBA – décrivent le management comme une pratique essentiellement masculine ; et, au retour de ces formations, quelle que soit la qualité de leurs performances, il est reproché à la grande majorité d'entre elles de se montrer trop masculines dans leur rôle de leaders. Dans cette marche vers la neutralité du genre tant désirée, le fait d'endosser des attitudes masculines sans les avoir travaillées est aussi un écueil pour les femmes managers. Certes, depuis une dizaine d'années, on reproche inversement aux managers masculins de ne pas faire preuve des fameuses qualités féminines (écoute, soutien...), mais l'absence de ces qualités ne fait pas obstacle à leur progression de carrière parce qu'elles ne constituent pas les composantes du leadership idéal, à savoir la maîtrise de soi, le pouvoir d'engagement et de persuasion, et la capacité à réunir les contraires. Comme le souligne Connell (2005), ces composantes forment un condensé apparemment transcendé des compétences masculines au travail.

4. Les politiques de gestion de la différence et la réconciliation des antagonismes sociaux

Pour compenser le faible leadership des minorités, après la Seconde Guerre mondiale, les États démocratiques ont promu des politiques de gestion des différences qui ne visaient pas la transcendance mais la réconciliation des catégories antagonistes – en particulier celles du genre.

À partir des années 1950, dans la plupart des pays signataires de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), la question des différences a engendré deux approches apparemment complémentaires : l'approche égalitaire et l'approche diversitaire. Dès leurs premières manifestations, toutes deux apportent un soin tout particulier au traitement des différences qu'engendre le genre ; à travers un dispositif de lois et de pratiques assez sophistiqué, toutes les deux visent la pacification des antagonismes sociaux et l'émergence d'un dialogue des différences. À travers l'approche égalitaire, il s'agit de réaffirmer et de garantir par des textes de lois et des sanctions l'égalité de tous. À travers l'approche diversitaire, les actions visent à aborder au mieux la diversité des situations vécues par des groupes ou des individus en cherchant à comprendre leurs façons d'intérioriser et d'extérioriser leurs différences (Redien-Collot, 2009).

L'approche égalitaire procède du principe méritocratique. À la suite des contestations des minoritaires dans les années 1960 qui ont souligné que la démocratie ne suffisait pas à garantir la méritocratie, les acteurs politiques ont déployé un grand nombre de lois qui, dès les années 1970, visaient à lutter contre les discriminations directes dont les femmes et les immigrés étaient victimes, en particulier au moment de l'embauche et en termes de promotion. Des instances nationales sont ensuite apparues pour lutter contre les discriminations indirectes (en France, par exemple, la GED qui est devenue la Halde) tandis que les gouvernements promouvaient des politiques d'égalité des chances en menaçant, dans certains cas, de sanctions les entreprises – et plus particulièrement les PME – qui n'opteraient pas pour une plus grande vigilance à l'égard des discriminations indirectes.

Parallèlement, l'approche diversitaire développée à la fin des années 1970 dans les pays anglo-saxons et peu à peu reprise au sein de l'ensemble des grandes entreprises de dimension internationale permettait de mieux identifier et d'évaluer les bonnes pratiques en matière de soutien apportées aux femmes au travail, en particulier les mesures favorisant la flexibilité horaire et l'adaptation de carrières liée aux maternités. La création de clubs intra-entreprises et de réseaux interentreprises sponsorisés par de grands groupes a, toutefois, semblé plus efficace en termes de promotion du leadership féminin (Ritter et Yoder, 2004). Plus récemment, on a également proposé du coaching ou du mentoring à celles qui prenaient ou visaient un poste important. On a également expérimenté des actions de sensibilisation des cadres masculins aux enjeux de la discrimination de genre, en valorisant le potentiel des leaders féminins et, plus particulièrement, dans certains cas, en soulignant combien les femmes étaient plus en phase avec les marchés émergents ou minoritaires (Zachary, 2003).

Bien entendu, les résultats ne sont pas au rendez-vous de ce double projet de réconciliation sociale. Les frustrations et les points de friction sont multiples : le nombre de femmes victimes du plafond de verre a augmenté de 20 % ces 10 dernières années dans le monde (Davidson et Burke, 2004). Les dernières études sur la composition des conseils d'administration européens montrent le faible taux de représentativité féminin et le fait que les entreprises puisent dans un réservoir qui se renouvelle très peu. On observe le même phénomène au sein des instances de décisions des syndicats professionnels. Similairement, la composition des Comex demeure très peu féminine : l'étude de Joy (2008) souligne que les femmes sont dans deux tiers des cas à la tête des directions de type DRH, dircom ou direction juridique. Les directions financières ou stratégiques demeurent un apanage masculin. Dans l'UE, les efforts politiques en matière de politiques égalitaires semblent avoir un impact sur le leadership féminin dans 1 pays européen sur 6, ce qui constitue un ratio assez faible. Là où l'approche égalitaire semblait traiter

la question des discriminations de l'extérieur en veillant à ce que chaque entreprise soit source d'équité, les politiques diversitaires ont pu apparaître comme ce qui permettait de traiter le problème de l'intérieur en agissant sur les comportements organisationnels. Toutefois, les modes d'intervention réalisés dans le cadre de l'approche diversitaire mettent toujours et encore en regard les performances des hommes et des femmes (sur le marché ou dans leur capacité à convaincre ou à gérer des chiffres). Ils ne mettent pas assez l'accent sur la capacité politique et symbolique qu'il est donné à chacun de représenter les deux genres et peut-être même plus, d'incarner la neutralité du genre si tant est que cette notion soit (encore) valide pour l'organisation.

5. Des politiques de gestion de la différence qui convergent vers un référent masculin

L'échec des approches égalitaires et diversitaires à favoriser un leadership plus diversifié n'est pas fortuit. Il rend compte d'un paradoxe violent : le triomphe de la figure masculine au sein même de mesures qui cherchent à réconcilier les divergences du masculin et du féminin. À travers les politiques égalitaires, les règles établies le sont en fonction d'un référent universel qui n'est apparemment ni homme, ni femme, ni Français, ni étranger. Toute action qui vise l'égalité prétend donc avoir un destinataire dont les comportements sont neutralisés : on identifie les inégalités et on les réajuste par rapport à ce référent qui, bien que transcendant, dans les textes, devient très vite le référent qui, d'une façon immanente, jouit le plus de liberté et de droit, à savoir le leader masculin qui, dans l'imaginaire politique, a neutralisé les différences dont l'humain est traditionnellement porteur. Lors de la dénonciation des iniquités des trajectoires professionnelles des chercheurs masculins et féminins en 2006 – et plus particulièrement des iniquités concernant les leaders

scientifiques, il a été, par exemple, décrété que les salaires des femmes devaient être réajustés par rapport à ceux de leurs homologues masculins (Belghiti-Mahut et Bastid, 2006). Dans le mécanisme égalitaire, la norme de référence demeure bel et bien fixée par le leader masculin. Hommes et femmes sont piégés et ce, parce que, la notion de norme de référence peine à conserver son caractère transcendant et ne peut, de ce fait, jouer le rôle d'ajustement qui lui était dévolu au cœur d'une certaine conception du politique en démocratie.

Quant à l'approche diversitaire, elle présente certainement des avantages puisqu'elle est censée œuvrer sur les comportements organisationnels en rappelant à chaque acteur qu'aucune norme n'est absolue et donc qu'il n'existe aucun référent transcendant qui permettrait de traiter toutes les situations propres aux acteurs de l'entreprise. En ce sens, l'approche diversitaire essaie de réconcilier des identités contrastées et des attentes individuelles toujours plus variables. Ainsi, les services des ressources humaines apportent-ils des réponses au cas par cas à celles qui pour réussir ne veulent pas prendre des congés de maternité ou à celles qui veulent obtenir un congé sabbatique. Certes, la pression sociale s'est révélée moins forte et certains stéréotypes féminins ont pu tomber. En revanche, les politiques diversitaires ont fait peser sur chaque membre des groupes identifiés comme minoritaires toute sorte de pression sociale informelle pour qu'ils actualisent leurs différences au travail. Pour beaucoup, l'actualisation de ces différences est censée apporter des solutions ou des pistes alternatives à l'organisation sous la forme d'initiatives liées au style de management, aux références empruntées ou encore à la spécificité des réseaux mobilisés. Toutefois, au sein des organisations, la diversité met très souvent une majorité de leaders masculins en position d'attente d'alternative normative et d'évaluation du degré d'accomplissement du minoritaire dans sa capacité à démontrer son décalage par rapport à la norme en cours. L'exercice peut friser l'exhibitionnisme, inhiber les minoritaires et les amener à se sentir stigmatisés. C'est le ressenti d'un certain nombre de femmes nommées à

des postes en vue dans lesquels on attend qu'elles proposent un management alternatif à leurs prédécesseurs masculins considérés comme trop autoritaires ou trop peu communicatifs. Dans ce cas, la succession féminine doit se révéler très féminine quitte, d'ailleurs, à ne pas produire l'effet attendu à savoir la neutralité de genre. Faisant suite à la froideur de Laurent Fabius (1^{er} mandat de Mitterrand) et à la fougue de Rocard (2nd mandat de Mitterrand), Edith Cresson s'est vu reprocher par un certain nombre de médias son manque de féminité, c'est-à-dire sa difficulté à dépasser le style rocardien, et, par un nombre tout aussi important d'organes médiatiques son excès de féminité, c'est-à-dire sa difficulté à incarner un leader sans sexe *dans lequel tout Français peut s'identifier* (Krakovitch, Sellier et Viennot, 2001).

Au sein des politiques diversitaires, le minoritaire est amené à considérer très souvent sa différence comme un simulacre si l'organisation examine trop soigneusement cette différence ou si elle n'est pas pertinente au moment où l'entreprise en a besoin. D'une manière plus générale, dans leur étude sur les jeunes Maghrébines qui cumulent deux types de spécificités en tant que femmes issues des minorités visibles, Brinbaum et Werquin (2004) notent que ces jeunes filles peuvent faire preuve d'une certaine violence qui les discrédite lorsqu'elles sentent combien les collaborateurs de l'entreprise évaluent leur aptitude à produire de la différence, en particulier dans leur capacité à attirer un nouveau type de clientèle ou à développer un nouveau style de vente. Alors qu'elles ont toujours bien travaillé à l'école en affirmant leur ambition, qu'elles ont de bons diplômes et qu'elles ont su s'intégrer dans leurs services en se montrant compétentes, elles vivent l'attente diversitaire comme une instrumentalisation de leurs différences. Au final, ce type d'attente inhibe en elle le désir de réussir et provoque chez elle des bouffées de colère narcissiques susceptibles de leur aliéner définitivement le soutien de leurs pairs et de leurs supérieurs. Dans ces situations, elles s'en prennent très souvent à des collègues masculins peut-être dépositaires ultimes du regard qui mesure leur capacité à produire de la différence. On est bien

loin du projet de réconciliation des différences qui semblait guider les politiques diversitaires.

Les approches égalitaire et diversitaire censées défendre les intérêts des femmes dans l'entreprise et promouvoir leur leadership font, en fait, peser sur elles de lourdes pressions pour que, tout en s'affirmant comme compétentes et capables de guider leurs collègues, elles fassent respecter l'idéal d'un modèle très masculin et, en dépit de ce modèle, produisent de la différence. Dans ce chassé-croisé de contradictions, la pacification des antagonismes sociaux semble compromise et, comme le démontrent Hearn et Collinson (1996), les managers masculins peuvent, dans un grand nombre de situations, désirer un retour pur et simple de la dominance masculine parce que, dans une société qui valorise un peu plus qu'auparavant l'hybridation des cultures et des appartenances, ils finissent par se sentir incapables d'engendrer de la différence et plus particulièrement une différence pacifiante.

6. Des dangers du fantasme dialectique que nourrit la sphère politique

Le travail du genre prétend produire de la différence. Égalité et diversité escomptent réconcilier ces mêmes différences que le leadership entend dépasser. Au regard de cette longue chaîne de traitement de la différence, deux questions fondamentales se posent :

- Sachant que la différence fondatrice – celle du genre – est produite, dans toutes les sociétés, pour entretenir le désir de l'autre, est-il raisonnable de donner pour mission aux politiques de gestion de la différence et au leadership d'en dialectiser les contenus antagonistes ?
- Le ressort même du leadership doit-il demeurer ce besoin d'élan

dialectique qui cherche peut-être pour rassembler les adhérents du leader, à transcender les différences et produit en fait un simulacre – le masculin neutralisé ?

Dans sa capacité à élaborer un simulacre scandaleux à savoir le masculin neutralisé, le leader essaye de démontrer que le leadership a un pouvoir transformationnel sur les fondements même de l'être, à savoir le genre et la performance du genre. À travers ce fascinant travail du genre au sein du leadership, ce que le leader cherche donc à capter, ce n'est pas seulement la participation politique de ceux qui l'entourent, cette participation politique qui les incite à mimer le lien dynamique que le leader entretient avec la société. Le leader montre ostensiblement combien il peut transformer le genre – en prétendant le neutraliser – afin d'inciter ceux qui l'entourent à développer des formes de contre-participation politiques, c'est-à-dire à questionner leur lien à eux-mêmes, au pouvoir et au leader en réintroduisant dans leur participation des modes d'actions micro-contestataires (Sloterdijk, 2009). Bien entendu, ce qui demeure restrictif, voire aliénant dans le travail du genre au sein du leadership, c'est qu'il ne se propose que de neutraliser le genre par le masculin. Peut-on reconstruire un leadership qui ne vise ni à transcender ni à réconcilier les différences, mais à vivre les différences sans les naturaliser c'est-à-dire en veillant à ce qu'elles ne deviennent pas sources de discriminations ? Ceci n'est possible que si le leader n'est plus perçu comme un centre et un arbitre, mais comme un carrefour de possibilités qui coordonne effectivement la rencontre et le dialogue des différences.

Chapitre 5

Leadership entrepreneurial : une analyse comparée du leadership et de l'entrepreneurship

Dr Éric Michael LAVIOLETTE

Professeur en stratégie et entrepreneuriat, Advancia

Sommaire

- 1 Introduction
- 2 Des approches essentialistes du leader et de l'entrepreneur
- 3 Des approches contingentes : vers des comportements situés
- 4 Des approches interactionnistes
- 5 Conclusion

1. Introduction

Les théories du leadership et de l'*entrepreneurship* se sont développées, dans les années 1970-1990 sur la base d'une critique du management qui

était fondée sur un postulat rationnel de l'entreprise où l'individu est un élément remplaçable au niveau opérationnel et le manager un simple rouage de la stratégie d'une organisation. Ces approches ont ainsi cherché à déconstruire la figure rationnelle du manager à travers une découverte anthropologique des leaders et des entrepreneurs sous l'angle de leurs caractéristiques personnelles distinctives. Cette approche n'a pas été fructueuse, car incapable de révéler un ensemble de traits « essentiels » du leader ou de l'entrepreneur. *A contrario*, elle a démontré l'importance de la contingence, ouvrant la voie à des approches behavioristes du leadership et de l'*entrepreneurship* qui s'intéressent davantage au comportement du leader ou de l'entrepreneur en situation. Si ce courant a enrichi le corpus de savoir en leadership et en entrepreneuriat, il reste figé dans un certain déterminisme en postulant qu'un style de leadership ou une forme d'entrepreneuriat correspondent à une situation ou un contexte. Cette conception est mise à mal face à la variabilité et l'instabilité actuelles des contextes de l'action managériale et entrepreneuriale. C'est ainsi que les approches les plus récentes du leadership se focalisent davantage sur la construction de la situation de leadership ou d'*entrepreneurship*, en prenant pour objet d'analyse l'interaction entre le leader ou l'entrepreneur et les autres acteurs. Dans ce chapitre, nous évoquons et regroupons les principales théories du leadership et de l'*entrepreneurship* en trois perspectives : l'approche essentialiste, l'approche behavioriste et l'approche interactionniste avant de conclure sur les bases d'un leadership entrepreneurial.

2. Des approches essentialistes du leader et de l'entrepreneur

Les théories du leadership ont été fondées sur le postulat du « grand homme » : c'est-à-dire la croyance dans l'existence de qualités et de

caractéristiques innées et communes chez les grands leaders. Ainsi, l'étude de leurs caractéristiques et leurs qualités permettraient de révéler ce qui les distingue des suiveurs (Stogdill, 1948, 1974 ; Mann, 1959 ; Kirkpatrick et Locke, 1991). De façon analogue, les théories en *entrepreneurship* se sont développées sur un postulat semblable : l'existence de qualités distinctives qui permettraient d'identifier l'entrepreneur par rapport à ceux qui ne créent pas et d'identifier les entrepreneurs qui réussissent par rapport à ceux qui échouent (Mc Clelland, 1961 ; Kets de Vries, 1977). Très vite, cette approche a abouti à un inventaire des caractéristiques psychologiques, parmi lesquelles un fort besoin d'accomplissement, une plus forte tolérance au risque, une forte confiance en soi, etc. (Fillion, 1997 ; Northhouse, 2004). Cette approche a été contestée car les études n'ont pas pu établir de manière consistante une série de traits distinctifs et propres ni aux leaders ni aux entrepreneurs (Gartner, 1988). Il s'agirait plutôt de caractéristiques propres à des individus à succès quels que soient leurs métiers (Boyd et Vozikis, 1994). Par ailleurs, Delmar (1996) démontra que pour les entrepreneurs, ces traits n'expliquent qu'une faible part des différences de performance.

D'une approche centrée sur les qualités, les travaux se sont orientés vers les compétences des leaders avec des systèmes de classification (Katz, 1955 ; Mumford *et al.*, 2000). Katz distingue trois types de compétences : humaines, techniques et conceptuelles avec des différences selon les niveaux hiérarchiques de management (plus de conceptuel avec moins de technique au niveau supérieur et plus de technique avec moins de conceptuel au niveau opérationnel, et de la compétence humaine à tous les niveaux). Plus récemment, Mumford *et al.* (2000) ont repris ces catégories de compétences en les développant en compétences de résolution de problèmes, compétences sociales et connaissances. Par ailleurs, ils associent ces trois niveaux de compétences à d'autres dimensions telles que les attributs individuels, les résultats attendus, l'expérience professionnelle et les influences de l'environnement. En *entrepreneurship*, les travaux sur les compétences sont plus récents avec

des propositions de classification organisées par domaines (Chandler et Jansen, 1992 ; Belley *et al.*, 1998 ; Charles-Pauvers, Schieb-Bienfait et Urbain, 2004 ; Laviolette et Loué, 2005). Par exemple, Laviolette et Loué (2005) identifient cinq catégories de compétences chez l'entrepreneur : des compétences entrepreneuriales et des compétences transversales qui sont de nature managériale, financière, marketing et humaine. Ces travaux sont plus proches de ceux de Katz (1955) dans leur ambition d'inventorier et de classifier l'ensemble des compétences associées à l'entrepreneur.

D'une bonne façon d'être ou de faire, les études se sont déplacées sur la variété des comportements en situation pour mieux comprendre « l'art d'adapter son style de management en fonction des situations, des circonstances et des personnes » (Aubert, 2002). Blake et Mouton (1964, 1985) identifient cinq styles de leadership (autocrate, social, « laissez-faire », compromis et intégrateur) selon deux dimensions : le degré d'intérêt pour la tâche à effectuer et le degré d'intérêt pour les personnes. En *entrepreneurship*, des approches semblables se sont développées autour du concept de « profil » de l'entrepreneur (Smith, 1967 ; Stanworth et Curran, 1976 ; Julien et Marchesnay, 1996). Par exemple, Julien et Marchesnay (1996) identifient deux types d'entrepreneurs en fonction de l'ordre de leurs priorités stratégiques. Le premier type est appelé le PIC, ce sont ceux qui recherchent d'abord la pérennité et l'indépendance avant la croissance. Le deuxième type est appelé le CAP, ce sont ceux qui recherchent d'abord la croissance, même au prix d'une perte d'autonomie et d'un risque accru menaçant la pérennité de l'entreprise.

Si ces différents travaux ont enrichi l'approche par les traits, force est de constater que l'approche dans son ensemble reste assez centrée sur les caractéristiques propres d'un leader ou d'un entrepreneur, qu'elle relève de qualités personnelles, de compétences acquises qui sont organisées en styles de leader ou en profils d'entrepreneur. En ce sens, l'approche est essentialiste car elle cherche à trouver des différences de nature en opposant, d'une part, les leaders ou les entrepreneurs au commun des

mortels et, d'autre part, en différenciant les leaders ou les entrepreneurs entre eux. Par ailleurs, ces approches peuvent supposer la supériorité d'un profil par rapport à un autre. Cette hypothèse de supériorité absolue n'a jamais été prouvée d'autant que plusieurs études révèlent que d'une situation à une autre, un individu possédant *a priori* les caractéristiques idéales pouvait ne pas se révéler être un leader (Bryman, 1992 ; Yukl, 2002) ou un entrepreneur (Gartner, 1988). C'est ainsi que ces critiques ont ouvert la voie à des approches plus contingentes du leadership comme de l'*entrepreneurship*.

3. Des approches contingentes : vers des comportements situés

Les travaux de ce courant visent à une meilleure prise en compte de la contingence des situations dans lesquelles se trouve un leader afin de trouver des cohérences entre situations et styles de leadership (Fiedler, 1964, 1967 ; Hersey et Blanchard, 1969 ; Graeff, 1983). Par exemple, Fiedler (1964, 1967) identifie des situations favorables, défavorables ou intermédiaires selon trois facteurs : qualité des relations leader-suiveur, clarté des objectifs de la tâche et degré d'autorité. Dans des contextes très favorables ou très défavorables, il démontra qu'un style centré sur la tâche est plus effectif. Par contre dans des situations intermédiaires, un style centré sur les relations est plus adapté. Ces travaux furent complétés par Hersey et Blanchard (1969) qui formulèrent plusieurs « modes de mise en action » du leadership allant de la délégation à la direction en passant par l'appui et le coaching avec pour idée principale la capacité à adapter son style (Aubert, 2002) en fonction de quatre niveaux de compétence et de motivation des subordonnées. Par exemple, le mode « diriger » s'impose pour des gens inexpérimentés qu'ils soient motivés ou pas, alors que le mode « entraîner » convient lorsque la déception s'installe et que le travail

paraît plus dur et/ou moins rétributif. Tout l'art du leadership consistera à apprécier avec le collaborateur de quel mode de leadership il a besoin avant d'adopter un style approprié qui peut évoluer à mesure de l'acquisition de compétences, de l'évolution de la confiance en soi et du renforcement de la motivation (Aubert, 2002).

Les travaux en entrepreneuriat ont aussi pris en compte la contingence des situations (Bruyat, 1993 ; Davidsson, 2001 ; Bruyat et Julien, 2001). Par exemple, Bruyat (1993) propose d'appréhender les différents types d'entrepreneuriat selon deux dimensions : le degré d'importance du changement pour l'individu et l'importance de la valeur créée ou de l'innovation dans l'environnement. Ainsi, plusieurs situations entrepreneuriales telles que la reprise, l'intrapreneuriat, l'essaimage, la création d'entreprise innovante peuvent être distinguées. Plus récemment, Davidsson (2001) a prolongé ces idées en proposant de caractériser les situations entrepreneuriales selon deux dimensions : degré de nouveauté de l'entreprise et degré de nouveauté du marché. Ainsi, quatre cas de figure peuvent être distingués : la création d'une nouvelle entreprise à base de reproduction ou d'imitation ; la création d'une nouvelle entreprise innovante ; la reprise d'une entreprise avec changements mineurs ou majeurs et enfin le développement de nouveaux marchés par une entreprise établie. Un travail récent de Bruyat et Julien (2001) concilie à la fois le degré de changement pour l'individu, l'importance de la valeur créée et le type d'environnement. Ce travail permet d'identifier quatre profils d'entrepreneur : l'entrepreneur d'imitation, l'entrepreneur d'aventure, l'entrepreneur de reproduction et l'entrepreneur de valorisation. Un entrepreneur peut passer d'une situation à une autre selon son degré d'acceptation du changement, une plus grande appétence pour créer de la valeur et des changements dans son environnement. Cette conception n'est donc pas figée avec possibilité d'évolution d'un profil à un autre (Julien, 2008).

Ces approches ont incontestablement enrichi le corpus de savoir en leadership et en entrepreneuriat en produisant des connaissances

probantes et contextualisées relatives aux différentes situations. Cependant, elles restent déterministes en postulant qu'un style de leadership ou une forme d'entrepreneuriat correspond à une situation ou un contexte. La variabilité et l'instabilité des contextes de l'action managériale ou entrepreneuriale incitent à une conception plus constructiviste de ces actions. C'est ainsi que les approches les plus récentes du leadership ou de l'*entrepreneurship* cherchent à mieux comprendre la construction de la situation de leadership ou d'*entrepreneurship*, en se focalisant sur l'interaction entre le leader ou l'entrepreneur et les autres.

4. Des approches interactionnistes

À la différence des approches contingentes, les approches interactionnistes vont se focaliser sur la construction de la relation entre le leader et ses collaborateurs ou l'entrepreneur avec différents acteurs (Evans, 1970 ; House, 1971 ; House, 1996). Par exemple, la théorie chemin-but (*Path-Goal*) se focalise sur la façon du leader à motiver ses collaborateurs pour l'accomplissement des buts. En prenant appui sur la théorie de l'expectance (*expectancy*¹), le leadership consiste à accroître la motivation des subordonnés à l'atteinte des objectifs en les clarifiant, en indiquant le chemin à suivre, les obstacles à éliminer et en prodiguant un soutien moral actif (Jermier, 1996). En particulier, trois éléments sont à prendre en compte : les comportements des leaders, les caractéristiques des subordonnés et le contenu de la tâche. House (1996) a complété son travail en identifiant quatre nouveaux comportements de leadership : facilitation du travail, prise de décision en groupe, travail en groupe et en réseau, leadership basé sur le principe de création de valeur. Cette théorie déplace l'analyse sur le subordonné avec un leadership de facilitation dans

l'atteinte des objectifs. Cette approche est relationnelle à la différence des approches précédentes centrées sur le leader (Northhouse, 2004).

En entrepreneurship, la perspective est proche car l'entrepreneur aura à clarifier sa vision d'affaires chemin faisant, montrer la direction à suivre, démontrer sa motivation et surtout convaincre différents acteurs (Verstraete, 1999). Cet exercice se rapproche fortement du leadership si l'entrepreneur est entouré de collaborateurs proches. Dans ce cas, il faudra clarifier le travail de chacun des collaborateurs en accord avec le projet de création et son évolution. La théorie du leadership apporte quelques éclairages sur la manière de construire cette dynamique collective, notamment à travers les travaux sur le leadership d'équipe (Barge, 1996 ; Hyatt et Ruddy, 1997 ; Zaccaro, Rittman et Marks, 2001). La plupart des travaux s'accordent sur deux grandes fonctions du leader d'équipe. La première est une fonction centrée sur la tâche et la performance. Elle consiste à permettre au groupe d'atteindre ses objectifs par la recherche et la structuration de l'information en interne et en externe et l'accompagnement du groupe à implémenter un mode d'action (Barge, 1996). La seconde est une fonction centrée sur le développement personnel et l'esprit de groupe. Elle consiste à préserver l'esprit de groupe à travers le maintien d'un esprit positif notamment en cas de difficultés, la résolution des problèmes interpersonnels et la recherche d'une cohésion.

La première fonction est proche des préceptes de la théorie chemin-but. La deuxième fonction est plus originale. Elle est particulièrement pertinente pour l'entrepreneur car lors de la mise en œuvre de son plan d'action, il aura à faire face à une baisse de motivation collective au fil de l'évolution souvent incertaine d'un projet de création, en particulier dans les projets de création innovante où le projet est mené par une équipe entrepreneuriale (Kamm et Shuman, 1990 ; Fiet *et al.*, 1997). Par ailleurs, cet exercice de leadership est tout aussi valable pour l'entrepreneur dans ses relations externes avec des acteurs tels que les financiers, les clients ou les fournisseurs potentiels, qu'il cherche à faire adhérer à son projet. Dans son modèle du leadership d'équipe, Hill (2004) insiste sur une troisième

activité du leader centrée sur les relations externes de l'environnement (réseautage, défense, négociation, contrôle, évaluation, partage, etc.). Cette activité permet d'accéder à des informations en dehors du groupe, de défendre le projet de l'équipe en cas d'attaque, de négocier pour obtenir des ressources, de se comparer, de rendre des comptes, etc. Cette composante externe devient de plus en plus importante dans les activités de leadership d'équipe. Cet exercice apparaît tout aussi complexe sinon plus compte tenu de la variété des acteurs à convaincre : financiers, clients, fournisseurs, etc. La diversité de leurs attentes nécessite une interaction différenciée avec chacun.

C'est la perspective prise par la théorie LMX, *Leader-Member-Exchange*, (Dansereau *et al.*, 1975 ; Graen et Cashman, 1975) qui postule que chaque relation entre le leader et un suiveur doit être pensée séparément comme une dyade. Deux types de dyades sont étudiées : les dyades « intra-groupe » (*in-group*) et les dyades « extra-groupe » (*out-group*). Ces dyades sont déterminées selon la proximité et la collaboration du suiveur avec le leader ainsi que la nature et l'étendue des responsabilités assumées par le suiveur. Dès lors, le leadership consiste à négocier avec chacun des membres leur inclusion ou pas dans le groupe, en échange de rôles, de responsabilités et d'autres compensations. L'inclusion dans le groupe permet d'accéder à des informations plus riches, d'être mieux impliqués mais aussi plus interdépendants. Appliquées à l'entrepreneur, ces deux types de dyades correspondent à deux cercles de parties prenantes que ce dernier doit construire autour de son projet.

- Dans le premier cercle, il s'agit des collaborateurs les plus proches : associés, salariés clés, actionnaires principaux, partenaires clés et éventuellement clients stratégiques. C'est dans ce premier cercle qu'ont lieu les interactions les plus riches en information de première main (Julien, 2008). Les liens tissés sont des liens forts basés sur la confiance mutuelle et principalement de nature informelle.

- Dans le deuxième cercle, il s'agit de collaborateurs importants mais de second rang qui peuvent être des salariés, des financiers, des clients, etc. Ce cercle est plus important en nombre, les relations y sont plus formelles et souvent plus brèves. Cependant, elles sont importantes car elles permettent à l'entrepreneur d'ouvrir son réseau de relations (Aldrich et Zimmer, 1986).

Bien entendu, ces cercles évoluent de façon dynamique au gré de l'avancée du projet comme l'ont démontré Graen et Uhl-Bien (1991) avec leur modèle de la construction du leadership d'équipe. Ces auteurs distinguent trois phases : une phase « étrangère » où les échanges sont très formels s'inscrivant dans un cadre contractuel avec des rôles prescrits, puis une phase « découverte » où le leader fait des propositions pour tester et étendre les responsabilités du subordonné et la phase « partenariale » où les deux acteurs développent une relation de confiance mutuelle.

Cette capacité à accroître le réseau d'influence est assez caractéristique de l'entrepreneuriat, qui est un processus d'innovation, nécessitant une faculté à susciter une forme d'adhésion massive pour l'appropriation de l'offre innovante. Cela suppose un leadership créatif tant en interne qu'en externe pour trouver, inventer, construire les ressorts pour motiver ces différents acteurs à s'engager à ses côtés. L'approche transformationnelle du leadership apporte ici quelques pistes de réflexion stimulantes. Cette approche prend racine dans les travaux de Burns (1978) qui distingue deux approches du leadership : un leadership transactionnel qui renvoie au mode de construction « rationnelle » de la relation ou de l'interaction entre le subordonné et le leader. Par contraste, le leadership transformationnel est un processus d'ordre émotionnel suscitant un surengagement des suiveurs auprès du leader avec un fort niveau de motivation (Conger, 1999). Ce leadership est fortement associé au « charisme » : une caractéristique spéciale qui donne à une personne des pouvoirs exceptionnels (Weber, 1947 ; Bryman, 1992 ; House, 1976).

Pour sortir du mysticisme entourant ces capacités, House (1976) identifie plusieurs attitudes et comportements associés au leader charismatique. Ce dernier manifesterait une volonté de dominer et d'influencer les autres, une forte confiance en soi avec un sentiment de moralité et de valeurs supérieures. Par ailleurs, il aurait plusieurs comportements types : une volonté d'être un modèle de rôle pour des croyances et des valeurs qu'il souhaite que ses suiveurs adoptent, une compétence avérée basée sur une expérience passée, une capacité à articuler des buts idéologiques teintés de moralité², une capacité à faire passer des attentes fortes aux suiveurs qui augmentent sensiblement le sentiment de compétence et d'auto-efficacité³, une capacité à stimuler les motivations des suiveurs⁴.

5. Conclusion

Le champ de l'entrepreneuriat a connu une évolution semblable à celle du leadership en passant d'une approche assez centrée sur l'entrepreneur ou le leader en tant qu'objet d'étude à une approche de l'*entrepreneurship* ou du leadership comme processus à étudier. Les proximités sont très fortes entre ces deux approches avec un dialogue potentiellement fructueux notamment dans les approches interactionnistes qui sont plus récentes. Cependant si l'entrepreneur est aussi leader, il se distingue d'un leader dans sa capacité à créer le changement et l'innovation alors que le leader gère le changement en particulier dans des situations évolutives, incertaines et difficiles (Kotter, 1990). Par opposition à ces deux figures, le manager gère la complexité et doit apporter ordre et cohérence sur des aspects essentiels telles la qualité ou la rentabilité des produits comme nous indique le tableau ci-dessous (tableau 5.1).

TABLEAU 5.1 – *Une comparaison entre le manager, le leader et l'entrepreneur*

Manager « L'ordre et la cohérence » Gérer la complexité	Leader « La transformation et l'interaction » Gérer le changement	Entrepreneur « L'innovation permanente » Créer l'innovation
Planifier/Budgéter	Établir une direction	Identifier et saisir une opportunité
Organiser/Staffer	Aligner les personnes	Mobiliser des ressources
Contrôler/Résoudre	Motiver et inspirer	Valoriser et diffuser l'offre innovante

En reprenant la distinction fait par Zaleznik (1973), nous pouvons dire que le manager fait ce qu'il doit faire, le leader fait ce qu'il faut faire et nous pouvons ajouter que l'entrepreneur fait ce qui reste à faire.

Dans ces situations où tout est à construire, de quelles qualités l'entrepreneur fera-t-il preuve ? Une capacité visionnaire avec une forte conviction de ses valeurs. Une capacité d'apprentissage à travers les échecs plutôt que les réussites ainsi que les feed-back que l'entrepreneur doit susciter. Ces réactions peuvent l'amener à redéfinir les fondamentaux de l'action (Deluca, 2009). Enfin, l'entrepreneur doit avoir une capacité visionnaire à détecter les occasions opportunes (et inopportunes) avant que ces éléments aient eu le temps de se manifester et de produire pleinement leurs effets. Cette faculté permet de s'inscrire très en amont de l'occasion de sorte à l'accompagner pour en épouser la cohérence de par son potentiel créatif ou bien de s'en écarter de par son potentiel destructif (Jullien, 1996⁵). Enfin, l'entrepreneur doit aussi disposer d'une capacité à improviser grâce à une intelligence métisse qui permet d'œuvrer face à la

variabilité du contexte pour exprimer sagacité, flair et intelligence de la situation.

Chapitre 6

Le leadership distribué : enjeux et mise en œuvre

Claire SCHMAUCH

Psychologue, Associée, Averroès Développement

Sommaire

- 1 Introduction
- 2 Le leadership, un phénomène individuel ?
- 3 Capitalisme cognitif : nouveaux modes de répartition du pouvoir
- 4 Le leadership distribué
- 5 Conclusion

1. Introduction

Depuis le début du XX^e siècle, les sciences de gestion tentent de cerner le phénomène du leadership. La littérature rassemble, entre autres, les approches par les traits et/ou par les comportements, les approches situationnelles, les approches dites fonctionnelles ou situationnelles (Bass,

1990). Toutes ces propositions ont la particularité d'être centrées autour de l'individu-leader. On peut se demander si cette façon de penser le leadership comme une propriété éminemment individuelle est encore pertinente aujourd'hui. La notion de leadership distribué semble intéressante à explorer au regard des changements que nous vivons : nouveau capitalisme cognitif, équipes de travail autonomes et mise en réseau (Corsani *et al.*, 2001).

2. Le leadership, un phénomène individuel ?

Le leadership fascine et la littérature qui lui est consacrée est foisonnante. Certains en font une qualité absolue du « chef », une fonction ou un rôle habité avec plus ou moins de succès par les dirigeants de ce monde. D'autres ont développé l'idée que cette qualité pouvait émerger dans certaines situations, faisant du leadership non plus un absolu (qu'il soit rôle, fonction ou qualité) mais une qualité relative qui émerge chez certaines personnes dans certains contextes. Le leadership est depuis longtemps étudié dans les domaines militaires et religieux. Les armées, marines et monastères du monde sont probablement les plus anciennes écoles de formation des leaders. Les résultats de ces recherches ont été transposés dans le champ managérial et entrepreneurial avec pour conséquence une vision du leadership comme fonction d'un individu qui assume une position de commandement et agit pour influencer et emmener ses « suiveurs » (*followers*) vers un but désiré.

La plupart des théories du leadership adoptent ainsi une approche centrée sur la personne, dans laquelle le leadership est une qualité possédée par une personne : le leader (Barry, 1991). Récemment, d'autres auteurs (Karl E. Weick en particulier) ont cherché à adopter des approches plus systémiques, centrées sur la notion d'interaction.

Néanmoins, à ce jour, le champ du leadership continue largement à privilégier une approche verticale décontextualisée.

3. Capitalisme cognitif : nouveaux modes de répartition du pouvoir

Depuis la fin du XX^e siècle un nouveau paradigme économique s'impose à l'échelle planétaire, notamment dans les pays développés : le capitalisme cognitif et l'économie de la connaissance. Les interactions, la création et l'ingénierie des savoirs sont au cœur de ce nouveau paradigme. Si les structures hiérarchiques et pyramidales ont longtemps prédominé et restent des formes privilégiées d'organisation, un nouveau type d'organisation commence à émerger aujourd'hui, à savoir le réseau.

Dans une économie où la création de valeur se fait par la mise en relation des savoirs détenus par les acteurs de l'entreprise, la qualité des relations prime, l'enjeu devient interactionnel. Le réseau est un mode d'organisation qui permet de répondre aux exigences du capitalisme cognitif en privilégiant la circulation de l'information par la multiplication des possibilités d'interactions entre les acteurs. Ainsi que le rappelaient Uhl-Biena *et al.* (2007), dans cette ère post-industrielle, le succès d'une corporation tient plus à ses moyens immatériels – son « QI organisationnel » et ses capacités d'apprentissage – qu'à ses moyens matériels. La production et la diffusion rapide des nouveaux savoirs et des innovations deviennent critiques pour la survie organisationnelle. Dans ce nouvel environnement, l'intelligence collective apparaît comme une condition essentielle à la création de valeur et le travail en équipe apparaît comme la clé de la réussite. L'enjeu organisationnel se concentre autour de la mise en réseau des personnes possédant des expertises et des connaissances, et il devient nécessaire d'accroître les interactions entre les acteurs pour produire et délivrer la meilleure performance. Comme le

note Raelin (2004), lorsque le travail devient si largement distribué et virtuel, il n'est pas toujours possible d'attendre des membres d'une équipe qu'ils rapportent à leurs supérieurs avant de pouvoir agir. Au-delà de cette composante temporelle, Mary Parker Follett (1924) écrivait déjà qu'il ne suffisait pas de s'en remettre au leader désigné pour obtenir des conseils et des directions, mais qu'il fallait plutôt s'adresser à la personne qui possédait les compétences et les savoirs pertinents au regard de la situation concernée.

Le challenge serait donc de créer un système souple, un environnement au sein duquel le savoir peut s'accumuler et se partager à moindre coût. L'enjeu est de parvenir à libérer les intelligences grâce à la mise en réseau des contributeurs (Miles, Snow, Matthews et Miles, 1999) plutôt que de se reposer sur les capacités des quelques « cerveaux » qui dirigent les organisations (Uhl-Biena *et al.*, 2007). Suivant Mary Parker Follett, il devient alors intéressant d'essayer de penser la notion de leadership en dehors du cadre des processus de prises de décision hiérarchiques, de type vertical. À l'heure de l'économie des savoirs, les systèmes managériaux et les modes de gouvernance de la majorité des entreprises restent encore majoritairement ceux de l'ère industrielle (Manville et Ober, 2003). On peut légitimement se demander si les processus d'influence linéaires et descendants (système de répercussion de l'autorité des échelons supérieurs vers le plancher de l'entreprise) tels que nous les connaissons et tels qu'ils sont décrits traditionnellement dans la littérature peuvent encore expliquer et organiser la complexité environnementale et organisationnelle. McKelvey et Boisot (2003) ont proposé de solliciter les théories de la complexité pour réfléchir au champ des organisations et du leadership. Ils ont développé l'argument selon lequel il faut de la complexité pour venir à bout de la complexité, en ajoutant qu'un système doit posséder une complexité égale à celle de son environnement pour fonctionner de façon efficace.

Dans ce cadre, comment penser le leadership différemment ?

4. Le leadership distribué

Il ne s'agit pas ici de remettre en cause les modèles traditionnels de leadership mais plutôt de les enrichir en défendant l'idée que le leadership peut être vu non plus comme un rôle individuel mais comme une fonction qui est susceptible de se partager de façon dynamique au sein d'une équipe ou d'une organisation. Les modèles de leadership du siècle dernier paraissent appropriés dans le contexte d'une économie centrée sur la production d'un produit « physique » et s'organisant autour d'un processus d'exécution, mais semblent moins adéquats dans le cadre d'une économie orientée vers la production de connaissances. Les théories de la complexité suggèrent un paradigme différent du leadership : une dynamique d'interactions complexes susceptible de produire de l'adaptation, c'est-à-dire de l'apprentissage et de l'innovation (Uhl-Biena *et al.*, 2007). Ces idées ne remettent pas en cause la légitimité d'un leadership vertical mais suggèrent que celui-ci n'est plus suffisant dans un environnement qui doit privilégier les modes collaboratifs de production.

Il est intéressant de noter que les militaires réfléchissent aussi à ces nouveaux modes d'influence. Freedman et Krulak (2000) rapportent que les *US Marines Corps* fonctionnent en temps de paix (temps dédié à l'entraînement et à la préparation) de façon extrêmement pyramidale avec une chaîne de décision traditionnelle bien identifiée. Néanmoins, sur le terrain, de la préparation des opérations sensibles à leur exécution, la structure se modifie pour prendre la forme d'un réseau. Ce changement organisationnel s'accompagne d'un changement dans les modes de décision. Ce changement dynamique permet plus de flexibilité et de mobilité : le poids de la décision descend et la délégation fait place à la coopération, tous les acteurs sont incités à challenger de façon constructive les propositions des uns et des autres. L'intelligence collective, qui émerge de la collaboration d'un groupe d'individus, se met ainsi en route, permettant de gérer la complexité de façon optimale. À chaque mode organisationnel, à chaque environnement doivent ainsi

correspondre des modalités spécifiques de leadership. Ainsi la mise en réseau des acteurs permet de répondre aux contraintes environnementales du capitalisme cognitif qui place les interactions au centre du système de production. Dans ce cadre, le leadership– commandement ne paraît plus adapté.

Yukl (1999) est le premier à avoir remis sur le devant de la scène l'idée que le leadership pouvait être un processus de groupe. Impliquer tout le monde dans le processus de leadership, établir le leadership comme propriété collective mérite un nom pour le distinguer de l'archétype du leadership fondé sur le sens premier du mot (« la personne devant »). Raelin (2004) propose de nommer cette propriété collective : *leaderful practice*. D'autres parlent de « leadership partagé ». Pour des questions de lisibilité, nous proposons de rassembler sous le nom de « leadership distribué » (*distributed leadership*) toutes ces pratiques. En effet, cette propriété collective du leadership doit être distribuée au sein du groupe mais aussi par le groupe de façon dynamique.

4.1 VERS LA DYNAMIQUE DE GROUPE

Schmauch (2005) proposait de définir le leadership comme la capacité d'un individu à faire vivre la dynamique de groupe, à stimuler l'intelligence collective, et à favoriser les mécanismes d'émergence entre des agents en interaction. Dans cette perspective et rompant radicalement avec la tradition antagonisante du leader et de ses *followers*, certains auteurs proposent d'analyser le concept de leadership comme une fonction dématérialisée qui circule et se partage entre les membres de l'organisation et/ou du groupe de travail. À ce titre, le leadership ne serait plus une qualité incarnée par un individu mais un phénomène pluriel qui sert la collaboration et les mécanismes d'émergence. Au lieu de s'intéresser exclusivement à un individu singulier, il conviendrait d'envisager un ensemble d'individus en tant que contributeurs au

processus global de leadership. Cette conception d'un leadership qui circule et se partage ne nécessite plus la présence d'un individu exceptionnel capable de prendre en charge toutes les fonctions du leadership, mais « seulement » d'un groupe capable de les prendre en charge au niveau collectif (Yukl, 1999). Comme l'écrivait déjà David Barry en 1991, au cœur des modèles de leadership distribué, il y a la vision du leadership comme un ensemble de rôles et de comportements qui peuvent être séparés, partagés, distribués et utilisés de façon concomitante ou séquentielle. Ces modèles supposent, ainsi que Meredith Belbin (1981) l'avait déjà observé, que chaque membre du groupe possède certaines qualités de leadership qui seront utiles au groupe à un moment donné. Et, alors que différentes personnes recherchent ou se voient, tacitement ou ouvertement, attribuer certaines fonctions de leadership, un cadre dynamique de leadership voit le jour.

Pearce et Conger (2003, p. 1) définissent le leadership partagé (*shared leadership*) comme un processus interactionnel dynamique d'influence entre les individus d'un groupe, visant à ce que les membres s'orientent les uns les autres vers l'atteinte des objectifs du groupe et/ou de l'organisation. Ce mode d'influence, ajoutent-ils, implique un mode d'influence latéral et parfois une influence hiérarchique ascendante ou descendante. Les données chiffrées manquent encore pour étayer de façon claire et concluante l'utilité du concept de leadership distribué. Néanmoins, Pearce et Sims (2002) ont exploré comment le comportement de chefs d'équipe désignés (*leadership vertical*) et l'influence distribuée au sein de l'équipe pouvaient participer à l'efficacité de celle-ci. Ils reconnaissent que leurs travaux sont particulièrement applicables aux équipes possédant un fort degré d'autonomie et engagées dans des tâches complexes. Leurs résultats montrent qu'un mode de leadership distribué est un prédicteur important d'efficacité pour les équipes, plus encore que le mode vertical de leadership. Néanmoins, ces deux types ne sont pas exclusifs et tous deux contribuent à l'efficacité du travail.

Il semble donc que dans un environnement qui privilégie des organisations « plates », une forte expertise chez les travailleurs et des modes de travail collaboratif, le leadership – vu comme un phénomène pluriel – puisse apporter une réelle contribution aux mécanismes de création de valeur.

4.2 CONDITIONS DE DÉVELOPPEMENT

Le leadership distribué apparaît donc comme un bon outil d'organisation du travail, favorisant l'intelligence collective. Comment encourager son émergence ? Nous pensons que la formation des dirigeants devrait intégrer une préparation au leadership distribué. Comme Raelin (2006) le souligne, l'*action learning* est une méthode qui permet de générer de l'apprentissage à partir des interactions. Si la notion de leadership distribué reste pour l'instant absente des programmes de formation de dirigeants, une grande majorité de masters, programmes doctorants, Executive MBA, commencent à introduire l'*action learning* dans leur programme. Les participants sont repartis en équipes de travail et les apprentissages (études de cas, présentations) ont lieu lors de l'élaboration en groupe.

Il peut sembler contradictoire qu'un tel accent soit mis sur le travail collaboratif lors de la formation des dirigeants et futurs dirigeants alors que, finalement, peu d'apports conceptuels et méthodologiques sont délivrés à cette occasion. Or, pour les équipes d'experts, non seulement il est important que les membres se partagent, se distribuent le leadership, mais il faut aussi qu'ils reconnaissent que certains rôles doivent être plus prégnants à certaines étapes du travail et de la vie de groupe. Cela peut devenir effectif dans la mesure où chacun se sent expert et reconnaît aux autres une expertise particulière dans le champ du leadership (*team building*, organisation, décision...). Le leadership distribué nécessite pour chacun de devenir conscient de ses propres limites et de pouvoir obtenir

des informations de la part du groupe quant à la contribution apportée à l'effort collectif. Dès lors, on peut se demander comment accompagner les équipes pour qu'elles renforcent leur capacité à se distribuer collectivement et dynamiquement le leadership.

4.3 LA QUESTION DE L'ÉVALUATION ET DE L'APPRENTISSAGE

Les outils de 360° (évaluation multi-source) sont de plus en plus utilisés ces dernières années pour évaluer les performances des leaders. Comme le notaient Toegel et Conger (2003), l'aplatissement des lignes hiérarchiques et la transversalité des tâches accroissent l'importance du feed-back provenant des acteurs du réseau. Dès lors, ceux-ci se trouvent les mieux positionnés pour évaluer les capacités de leadership de leurs collègues. Le leadership distribué introduit une nouvelle complexité en multipliant les interactions et donc les mécanismes d'influence. La contribution factuelle d'une personne devient plus difficilement objectivable. Dans ce cadre, l'évaluation doit porter sur les interactions et se concentrer sur l'intersubjectivité. En effet, pour qu'une équipe mette en œuvre un leadership distribué efficace, il lui faut pouvoir situer chacun de ses membres et repérer quelles sont les qualités et compétences de ses contributeurs (Mehra *et al.*, 2006).

En 2003, sous la direction de Dominique Schmauch, une équipe indépendante a mis au point un outil spécifique de 360° à destination des équipes : Prométhée 360. Cet outil d'évaluation des capacités de leadership dans le cadre d'une équipe de pairs a été d'abord utilisé sur la base du volontariat au sein de programmes d'Executive MBA avant d'être proposé de façon systématique comme outil de développement des équipes. L'objectif était de sensibiliser les dirigeants au leadership distribué et aux nouvelles façons de collaborer et produire ensemble. Historiquement, la méthode 360° se fonde sur une approche strictement quantitative : le participant reçoit une note sur un certain nombre de

critères. On peut alors établir une moyenne des notes obtenues pour chacun des critères, au mieux on calcule un écart-type. La limite majeure de cette approche est l'interprétation que l'on peut faire de ces moyennes. L'objectif de Prométhée 360 est de tenter de décrire l'individu en interaction avec son environnement. Il s'inscrit dans la lignée des travaux de Moreno (1970) sur les sociogrammes et en reprend les principes de base :

- Il se fonde sur la valeur des intervalles de confiance (indice qui permet d'évaluer la qualité de la dynamique du groupe) plutôt que sur la valeur de la moyenne obtenue à un item (score). Ce qui importe ici n'est plus la note en elle-même (bonne ou mauvaise), mais la qualité de l'intersubjectivité, représentée par la taille de l'intervalle de confiance. Dans le monde en réseau où le travail collaboratif prévaut, où la masse d'informations accessible est importante, la confiance qui résulte de la fiabilité de l'évaluation est plus importante que la note absolue que l'on peut attribuer à quelqu'un sur un critère précis. Il a été remarqué de façon empirique que l'équipe qui possède une vision convergente des compétences de chacun et des apports qu'il peut apporter en termes de leadership est souvent plus efficace. L'intelligence collective peut s'y développer.
- En revanche, une équipe qui ne sait pas reconnaître quelles peuvent être les contributions de chacun des membres rencontrera plus de difficultés dans l'élaboration d'un produit innovant et performant (quelle que soit la nature de ce « produit ») et peinera à utiliser au mieux l'ensemble des compétences en présence.
- À travers l'objectivation de l'intersubjectivité, l'outil permet aux participants de repérer leur propre mode de leadership, ainsi que la perception qu'en ont les autres membres de l'équipe afin de pouvoir apprécier la nature de leur contribution à l'efficacité du travail collectif. S'inspirant des écoles européennes et anglo-saxonnes,

Prométhée 360 définit quatre modalités de leadership (guerrier, politique, sage et prophète) ainsi que trois dynamiques d'interaction (repère, passeur et catalyseur) pour caractériser chaque individu. Ces dynamiques d'interactions recoupent largement le cadre conceptuel défini par Mumford (2006). L'identification de ces modalités et dynamiques permet à chacun de reconnaître les autres dans leur singularité. Ce modèle permet d'appréhender comment un groupe favorise certaines dynamiques interactionnelles et crée par conséquent les leaders dont il a besoin.

Après des années d'accompagnement de groupes de travail, nous avons pu noter que, bien souvent, les groupes rencontrent des difficultés dans la mise en œuvre d'un leadership distribué efficace et ont du mal à entretenir une dynamique souple d'interactions en leur sein (cf. fig. 6.1 et 6.2).

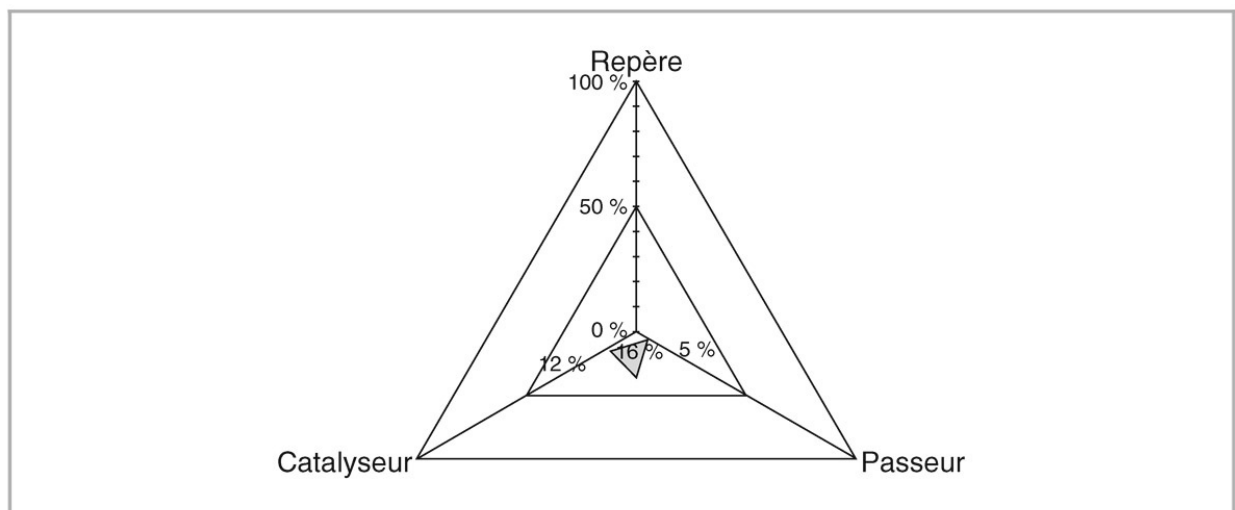


FIGURE 6.1 – Exemple de graphique des dynamiques d'interaction (Prométhée 360) d'un participant perçu comme ne contribuant sur aucune des dynamiques

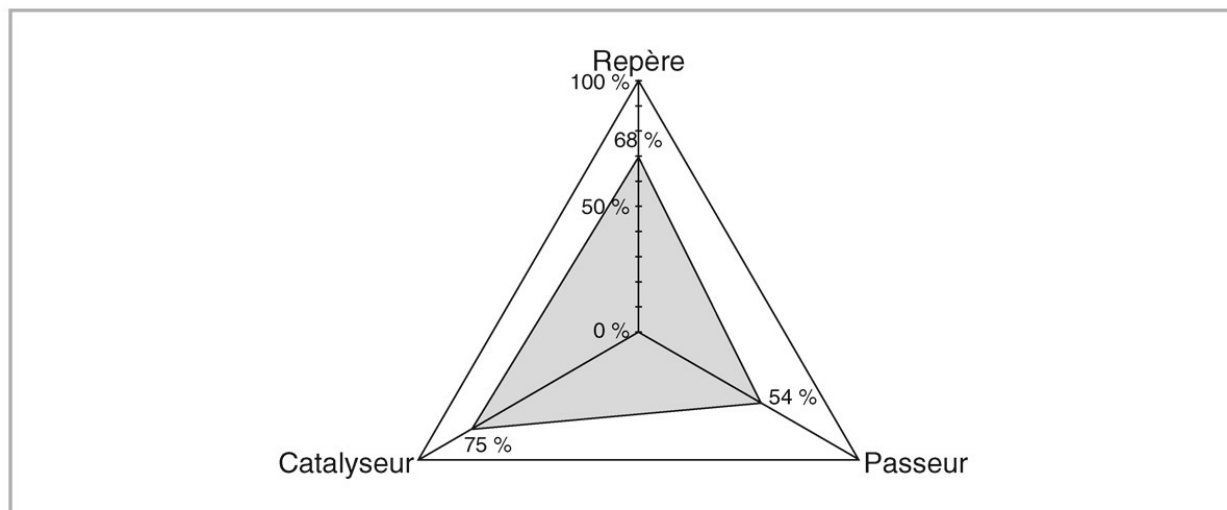


FIGURE 6.2 – Exemple de graphique des dynamiques d'interaction (Prométhée 360) d'un participant perçu comme contribuant sur toutes les dynamiques et particulièrement repéré sur la dynamique « catalyseur »

L'utilisation de Prométhée 360 à plusieurs étapes de la vie du groupe conduit à une meilleure prise de conscience et permet potentiellement d'infléchir l'évolution du groupe en choisissant les modes de modération les plus adaptés. Par le biais des restitutions collectives et individuelles, chaque participant peut prendre conscience de ses atouts et de ses points de faiblesse. Il peut alors comprendre la nécessité de travailler certaines de ses capacités d'interaction et de relation pour optimiser son efficacité en groupe et dans l'entreprise. Il est important de noter que le plan de progrès proposé à chacun est dépendant de son projet. L'objectif n'est pas de travailler sur tous ses points de faiblesse pour les ramener à un niveau « acceptable ». Il s'agit plutôt de mettre l'accent sur les points de force et de travailler les points de faiblesse pouvant être considérés comme « invalidants » au regard d'un projet de carrière personnel.

Cette approche demande à être validée par un protocole expérimental, mais les résultats obtenus jusqu'à présent laissent à penser que ce nouveau type de 360° pourrait constituer un outil de développement précieux pour les équipes et organisations désireuses d'entamer une démarche consciente d'implémentation et de formation au leadership distribué.

5. Conclusion

Nous vivons à l'heure actuelle un changement de paradigme économique. Les changements organisationnels qui en découlent doivent nous inciter à penser le leadership autrement. Il ne s'agit pas de remettre en question les recherches conduites jusqu'à présent. Des dizaines d'années de recherche sur les modes de leadership « verticaux » ont permis d'identifier de façon précise la façon dont les mécanismes d'influence peuvent se construire entre un leader et ses *followers*. Tous ces comportements continuent d'être pertinents dans le cadre du leadership distribué (Pearce et Sims, 2002, p. 176) même si on est en train de passer d'une vision d'un leader qui serait aux commandes à une vision d'un leader qui serait un partenaire ou un co-équipier.

Si le leadership distribué semble adapté pour répondre aux challenges posés par le nouvel environnement, il paraît essentiel de réfléchir à la formation des contributeurs à l'économie du savoir et de se demander comment les former et les accompagner. La généralisation d'outils de type 360° orientés vers une utilisation « équipe » pourrait être un élément de réponse. Nous espérons qu'il y en aura beaucoup d'autres.

PARTIE 2

Apprendre et enseigner le leadership

Sommaire

- Chapitre 7 Enseigner et apprendre le leadership
- Chapitre 8 Le concept de leadership et son enseignement en question
- Chapitre 9 L'enseignement heuristique du management de proximité par les incidents critiques
- Chapitre 10 Le leadership « au pied du mur » : recherche sur un apprentissage expérientiel
- Chapitre 11 Dispositif prospectif de co-construction des compétences des managers et leaders de demain
- Chapitre 12 Le leadership au regard de l'apprentissage
- Chapitre 13 Un incubateur dans une grande école : un dispositif pour révéler des entrepreneurs, innovateurs et leaders
- Chapitre 14 Le leadership partagé

INTRODUCTION

Comment le leadership est-il enseigné et comment peut-il s'apprendre ? Entre la formation des jeunes et celle des adultes, les mêmes méthodes et objectifs seraient-ils à mobiliser par les dispositifs de formation ? Et une fois sur le terrain, comment apprend-on le leadership en entreprise ? La deuxième partie de l'ouvrage permet d'apporter quelques réponses à ces questions, à travers des éclairages variés sur des dispositifs de formation et des recherches consacrées à l'observation des leaders et futurs leaders en situation.

Le premier chapitre insiste sur la dimension sociale du leadership. À partir d'entretiens approfondis avec 39 managers expérimentés, Denis Cristol montre les limites de l'enseignement du leadership dans les programmes de formation initiale et révèle la part importante des apprentissages informels dans le développement des pratiques de leadership. Ces constats interpellent les pratiques pédagogiques en vigueur et le rôle des enseignants appelés à devenir eux-mêmes critiques et réflexifs par rapport à leurs propres théories implicites et à leurs modèles d'enseignement.

Dans le deuxième chapitre, Dominique Schmauch renforce le constat des limites de l'enseignement actuel du leadership et pointe les déficits qui en résultent, particulièrement en termes d'éthique. L'auteur pose l'hypothèse que si les approches actuelles de l'enseignement du leadership se sont homogénéisées, il n'en a pas toujours été ainsi. Il serait alors possible de relire l'histoire du leadership au-delà du seul prisme des sciences de gestion afin d'élaborer des offres d'enseignement alternatives préparant au « métier » de leader.

Christian Bourion nous propose dans le troisième chapitre une synthèse de ses articles sur la méthode des « incidents critiques », publiés

pendant les deux dernières décennies. À partir de 1995, l'auteur a recueilli 2 128 retours d'expériences sur les situations critiques rencontrées par les responsables de proximité. Pour lui, l'incident critique est non seulement un événement à traiter *ex post*, mais une décision qu'on peut prendre *ex ante*. La proposition pédagogique de l'auteur est de préparer les apprenants à affronter les incidents, ce qui n'est pas sans conséquence sur les comportements des enseignants eux-mêmes, appelés à renforcer leur propre gamme d'outils et de dispositifs afin d'assumer leur rôle de formateur.

Le dispositif pédagogique présenté dans le quatrième chapitre par Antonella Verdiani est basé sur une recherche-action réalisée dans le cadre du CIRPP, le Centre d'innovation et de recherche en pédagogie de la CCIP. « Au pied du mur » s'appuie sur un support de pédagogie expérientielle en formation initiale utilisant l'escalade et la haute montagne, dont l'auteur évalue l'impact sur les comportements, les interactions et les réflexions des étudiants. Cette expérience est systématiquement mise en lien avec la création d'entreprise et la capacité de leadership développée par les étudiants participants, futurs créateurs d'entreprises. La pédagogie du risque serait susceptible de faciliter l'apprentissage du leadership en situation.

Catherine Laizé examine la question du développement des compétences sociales et relationnelles des jeunes dans une grande école de commerce. Le cinquième chapitre présente un dispositif pédagogique articulé autour de la collaboration étroite entre l'apprenant, l'entreprise et l'école et visant la co-construction des compétences professionnelles, sociales et relationnelles qui participent au développement du potentiel de leader. Cette co-construction est prospective, car centrée sur l'étude des besoins prévisionnels des entreprises. Les démarches formatives présentées associent formation expérientielle, attitude auto-évaluative et réflexive, et ateliers de regards croisés.

Stéphanie Pougnet assure dans le sixième chapitre que c'est par l'expérience que le leadership se construit. D'où l'importance des

dispositifs d'apprentissage permettant aux étudiants de se confronter au terrain et à la réalité économique. Différentes conceptions du leadership et de l'apprentissage sont présentées dans leurs contextes sociohistoriques, puis mises en confrontation afin de souligner leurs relations. L'auteur illustre les liens forts entre apprentissage et leadership à travers une étude empirique consistant en 130 entretiens semi-directifs menés en 1999 et 3 focus groups conduits en 2009 auprès d'acteurs de l'apprentissage des régions Rhône-Alpes et Île-de-France.

Joël Saingré s'intéresse au développement du leadership entrepreneurial au sein d'un incubateur d'école, dans le septième chapitre. L'enseignement présenté emprunte à la pédagogie active, aux méthodes de coaching et à l'esprit des centres d'entraînement dans lesquels des sportifs se préparent pour réaliser des performances, ici la création d'une entreprise innovante et pérenne. Les choix pédagogiques ont pour objectif d'enrichir la vision de l'entrepreneur potentiel, d'agir sur la capacité du créateur d'entreprise à repérer ses préférences, ses talents et ce faisant à réduire les freins conscients et inconscients qui limitent l'action afin de donner au projet de la consistance et de l'ampleur.

Le dernier chapitre interroge la notion de leadership individuel et souligne le caractère collectif et partagé du leadership. Le niveau d'étude le plus approprié pour saisir le phénomène du leadership serait ainsi l'interaction interindividuelle ou bien la dynamique des groupes, loin des approches exclusivement focalisées sur un individu pris seul, hors contexte. L'auteur s'appuie sur des observations empiriques de leaders confrontés à des situations et des contextes de prises de décision à enjeux. Ce faisant, le chapitre porte un regard critique sur les méthodes quantitatives réduisant le leader à un assemblage de variables non contextualisées. Il appelle à l'utilisation d'approches qualitatives, pluri et interdisciplinaires pour sortir de l'illusion du leadership héroïque.

Dr Denis CRISTOL

Chapitre 7

Enseigner et apprendre le leadership

Dr Denis CRISTOL

Responsable de la formation continue d'Advancia-Negocia

Sommaire

- 1 Introduction
- 2 Le contexte du leadership et des leaders
- 3 Enseigner le leadership ou développer des leaders ?
- 4 Apprendre le leadership ou accepter un rôle ?
- 5 L'apprentissage émotionnel du leader
- 6 Conclusion

1. Introduction

Chaque époque explique le leadership en fonction de son contexte socio-historique (Landry, 2007). Ce texte pose de nouvelles questions sur l'enseignement et l'apprentissage du leadership pour les managers. Il rappelle une dimension sociale négligée en complément des traits de

personnalité, des valeurs, des talents ou qualités personnelles, du modèle de la contingence, de celui des situations ou encore des interactions groupales. Il s'appuie sur l'étude d'un corpus de programmes d'enseignement du leadership en formation initiale et continue et sur un ensemble d'entretiens semi-directifs menés auprès de 39 managers expérimentés d'entreprises privées de la région parisienne. L'introduction cerne l'objet « leadership » et montre les attentes qu'il suscite dans l'actualité des entreprises. Une mise au point est réalisée sur les méthodes d'enseignement du leadership, les avancées et limites des pratiques d'apprentissage formel et non formel sont soulignées. Si les managers interrogés expriment le faible impact de l'enseignement sur leurs pratiques, il est aussi possible de montrer qu'ils apprennent autrement l'exercice du leadership.

L'hypothèse principale est que le leadership serait le fruit d'apprentissages informels qui se réaliseraient par autoformation expérientielle commençant dès l'enfance. Le rôle de la réflexivité serait prépondérant (Cunliffe, Forray et Knight, 2002). La conclusion affirme qu'au-delà du manager héroïque et solitaire, visionnaire et charismatique, le leadership est contingent des formes sociales en vigueur. Dans une société des individus (Elias, 1991), il serait plus l'affaire d'enrôlement identitaire. Par conséquent, si le leadership s'enseigne et s'apprend, il devient nécessaire pour les enseignants d'intégrer les modalités d'une pédagogie réflexive et critique maillant avec l'histoire de chacun, et pour les managers de s'engager dans un travail de longue haleine sur soi (Pezet 2007 ; Sinclair, 2007, p. 458 *sqq*).

2. Le contexte du leadership et des leaders

2.1 LE BESOIN DE MANAGERS-LEADERS

Le besoin de leaders figure en tête de liste des agendas des entreprises du monde entier à en croire l'étude menée par The Boston Consulting Group et World Federation of Personnel Management Association (*Les Échos*, 21 avril 2008, p. 14¹). Cette préoccupation est relayée dans les revues et études anglo-saxonnes spécialement créées sur le sujet, mais également par les dirigeants des grandes écoles de commerce françaises² comme si, après s'être focalisées sur la formation et l'instrumentation de managers gestionnaires, les écoles de management avaient perçu l'importance de développer des personnalités et des compétences capables de produire et d'engager le futur. Si les managers assument de nombreux rôles (Mintzberg, 1984) celui de leader prend une place grandissante dans les organisations en raison du fonctionnement en réseau, du renouvellement des structures et des produits, des incertitudes et des nouveaux défis à relever. Pour Belet (2008) la dimension socio-relationnelle particulièrement associée au leadership est même l'un des aspects essentiels du management. Les managers consacrent en effet la plupart de leur temps en interaction avec les autres (Barabel et Meyer, 2004, p. 64 *sqq*). Dès lors, engager des collaborateurs à entreprendre des actions en vue d'atteindre des résultats collectifs fait appel à l'exercice du leadership. Mais que sont le leader et le leadership ?

2.2 LE LEADER ET LE LEADERSHIP

Leader et *leadership* sont des mots anglais utilisés par Binet dès 1900. Le leader désigne la personne qui a autorité et influence au sein d'un groupe (Limbos, 1996). Le leader aurait une autorité personnelle, un ascendant ou un prestige (Weber, 2007). Les appellations telles que « meneur », « entraîneur d'hommes » ou « chef de file » sont attestées après guerre dans la littérature managériale (Browne et Cohn, 1963). Pour certains organismes de formation créés à cette période, le projet est de « former des hommes de caractère » (Lick, 1996), ou de « faire émerger

des chefs » (Huguet, 2004). Mais, assez rapidement les études sur les groupes (Stogdill, 1974) montrent que les leaders informels exercent une influence sans disposer de pouvoir de contrainte ou de sanction, ce qui confirme que ce pouvoir n'est pas exclusif à l'autorité formelle. Zaleznik (1997) souligne toutes les différences et les complémentarités entre la figure du manager et celle du leader. L'accompagnement de la maturité d'un groupe et sa transformation en équipe hautement performante (Devillard, 2001) requiert l'établissement de relations entre le leader et le groupe (Gabilliet, 2008), en particulier d'une relation de confiance (Duluc, 2000). En résumé, un chef statutaire, dirigeant ou manager, peut ou non être un leader. S'il l'est, il cumule deux types d'autorité, celle du statut conféré par l'organisation et celle de son ascendance relationnelle au sein d'une équipe. Si un chef a des subordonnés, un leader a des suiveurs. Le leadership se situe au confluent d'un ensemble de notions comprenant également l'autorité, l'influence, l'emprise, le charisme, la domination, le pouvoir et l'interdépendance (Cristol, 2008, p. 29 *sqq*). Le leadership se présente comme l'exercice d'une autorité formelle ou informelle sur les situations et les personnes. Il fonctionne grâce aux contraintes sociales internalisées (Mendel, 2002), aux lois, aux règles exprimées et aux usages en vigueur, à une introjection des désirs sociaux (Enriquez, 1997) ou encore à une autorité mise en scène. Reprenant et amplifiant le concept de capital social de Bourdieu, en s'intéressant aux réseaux, Van de Valk (2008, p. 55) montre que le leadership est un processus social. En quoi l'enseignement y contribue-t-il ?

2.3 DÉVELOPPEMENT DES LEADERS OU DU LEADERSHIP ?

La façon dont se conçoit la mise en place de l'autorité a une incidence sur la façon dont le leader et le leadership sont appréhendés. Les théories de nature psychologique ou psychosociologique s'intéressent au développement du leadership en l'envisageant comme :

- une compétence, un comportement, un style relationnel au sein d'un groupe (Lewin, Lippitt et White, 1939 ; Blake et Mouton, 1964 ; Likert, 1967 ; Stogdill, 1974) ;
- un trait de caractère, et il est possible d'en relever une centaine sans vraiment pouvoir trancher les plus essentiels (Bennis et Nannus, 1985 ; Fondation Drucker, 1997, Hellriegel, Slocum et Woodman, 1999) ;
- des facteurs de contingence, à savoir la rencontre des caractéristiques du leader, des subordonnés, du groupe et la structure de l'organisation (Fiedler, 1967) ;
- une modalité d'intégration des buts personnels (House, 1971) ;
- une capacité à adopter un style décisionnel notamment en fonction de la maturité des individus et des groupes (Hersey et Blanchard, 1982 ; Vroom et Jago, 1988) ;
- une combinaison de talents cognitif, social et politique, intrapsychique ou éthique (Reitter, 1994) ;
- un apprentissage émotionnel (Goleman et Boyatzis, 2008).

Quant aux théories de nature sociologique et culturelle, elles s'intéressent au développement du leadership à travers les notions de :

- capital social (Bourdieu, 1979 ; Van de Valke, 2008) ;
- caractéristiques culturelles (d'Irribarne, 1989 ; Hofstede, 1991) ;
- communautés de pratiques (Rubery, 2005).

Le développement des leaders ou du leadership revêt des sens très différents. Le développement des leaders a pour objet l'accroissement des capacités d'un individu, alors que le développement du leadership a pour objet l'accroissement des capacités d'une collectivité. Le plus souvent la naturalisation de la représentation du leader est opérée et le paradigme individuel dominant s'impose renforçant l'idée du leader naturel, inné, ou

doué de talents exceptionnels, finissant même par devenir un stéréotype de référence (Landry, 2007). La part de l'environnement social reste minorée. Or, le bénéfice d'un capital social et culturel « allant de soi » dans un environnement social homogène et stable est remis en question car le « programme institutionnel » soutenant ce capital est déclinant (Dubet, 2002). Vu l'augmentation de la variété des comportements, des repères, des valeurs, des références, le manque de prise en compte de cette dimension sociale explique certainement le désarroi des dirigeants. En France, à lire les analyses sur le désengagement des salariés au travail (en particulier « la rupture », le « retrait », ou la « rébellion » des cadres) les dirigeants peinent à diriger puisqu'on ne les suit plus si facilement.

Les théories du leader et du leadership poursuivent des finalités divergentes. Du coup, elles échouent à se compléter, et parfois se contredisent, chacune proposant une explication des phénomènes d'influence. La figure du leader est si forte qu'elle a accaparé de nombreuses investigations en phase avec les paradigmes dominants du moment. L'individu prime ; son style, sa personnalité, son impact sur le groupe, voire même ses circuits neuronaux sont mis en avant (Goleman et Boyatzis, 2008). Mais, un leader issu d'un autre environnement culturel et social, ou d'une autre époque le serait-il aujourd'hui de la même façon ? Rien n'est moins sûr. Ce constat nous met en alerte et nous incite à penser les relations du leader dans son environnement. Dans un environnement social en diminution de repères communs où les identités sont multiples (Kaufman, 2004) que signifie aujourd'hui enseigner le leadership ?

3. Enseigner le leadership ou développer des leaders ?

3.1 LES FORMATIONS AU MANAGEMENT ET AU LEADERSHIP

Cette partie a pour objet de faire le point sur la façon dont le leadership est actuellement enseigné aux managers. À suivre l'enquête de DDI réalisée en 2008³ auprès de 12 000 managers et 1 500 professionnels des ressources humaines à travers le monde, seulement 41 % des managers se disent satisfaits par les programmes qui leur sont proposés (contre 53 % dans la précédente étude 2005-2006). Et seulement 21 % des personnes interrogées estiment les formations proposées efficaces. La conclusion de l'étude est accablante : « On reste sur des programmes formalisés et partiels, qui se résument souvent à des sessions de quelques jours au sein des universités d'entreprises. » En outre, leur impact n'est quasiment pas mesuré puisque 80 % des responsables RH en Europe et 74 % dans le monde reconnaissent ne pas avoir mis en place de dispositifs d'évaluation. L'enquête relève encore un manque de préparation des managers déclarée par 71 % d'entre eux à une fonction de dimension internationale qu'ils jugent « moyenne » ou « pauvre ». Seul élément de satisfaction relevé par l'enquête, 58 % des personnes considérées comme des hauts potentiels en Europe jugent leur programme de développement comme étant de bonne qualité. L'étude Cegos 2008 menée sur les pratiques des formations européennes⁴ révèle que 98 % des salariés sont formés en présentiel, et 87 % de façon individuelle, mais également dans 69 % des cas au poste de travail, dans 45 % avec du coaching et dans 23 % en e-learning. Depuis 1971, en France, l'archétype de la formation continue reste le stage en modalité présentielle, avec un triptyque bien souvent constitué d'un formateur, d'un contenu et d'une salle. Une observation attentive révèle néanmoins une diversité de pratiques.

3.2 DIVERSITÉ DES PRATIQUES MAIS UNIVOCITÉ DES FINALITÉS

La construction du panorama des approches de formation au management et au leadership s'est fait par étapes. Ainsi, nous avons interviewés plus de 150 intervenants en management des hommes en 18

années d'exercice professionnel dans le cadre d'entretiens individuels, de co-animation, des groupes d'échange des pratiques, de formations auxquelles nous avons assisté. Des centaines d'exercices nous ont été transmis oralement. Une soixantaine de manuels d'exercices, de cas de formation utilisés dans la formation des managers ont été collectés⁵. Toutes ces sources écrites et orales permettent d'identifier une didactique managériale, et constituent des indices. C'est à partir de ces indices qu'une recherche systématique a été entreprise. Cette recherche est tout d'abord bibliographique. Elle s'appuie notamment sur le guide du développement managérial de Prokopenko (1998) qui recense les méthodes de formation des managers pour le bureau international du travail, les travaux de Centre INFFO (1999) qui mettent en évidence une richesse dans les formations en management déployées en France et le guide de la formation et du développement professionnel (2006). Puis au sein d'un groupe de travail de l'afref⁶, près de 320 « approches pédagogiques » ont été relevées dans un échantillon de 42 catalogues publiés entre 2006 et 2008⁷. Ces organismes ont été repérés à partir du guide des organismes de formation continue, du site de la Fédération pour la formation professionnelle⁸ ou collectés auprès des services formations de grandes entreprises. Le terme d'« approches » regroupe les mots utilisés indifféremment comme : dispositif, méthode, pratique, démarche, outil, technique ou programme.

Ce qui caractérise les formations interentreprises en « face à face » c'est :

- le foisonnement des pratiques, méthodes et outils proposés ;
- leur situation sur un marché régulé et encadré par des dispositifs légaux incitatifs ;
- la référence implicite à un modèle de formation initiale notamment basé sur le triptyque structure/objectif/programme ;

- la possibilité de rencontres et d'échanges interentreprises avec pour corollaire la pollinisation croisée ou la propagation de modèles.

Même s'il existe une multiplicité d'approches utilisables pour dynamiser la didactique managériale, par exemple, la pratique du parrainage, le stage en entreprise, la co-formation, l'apprentissage par projet, l'apprentissage par la recherche, les projets associatifs ou sociaux, l'immersion culturelle, la pédagogie institutionnelle, les observations croisées, le mentorat, etc., les cours en présence d'un formateur restent plébiscités par les responsables de formation d'entreprises (Cegos/*Les Échos*, 2008⁹). En termes de contenu de ces formations trois critiques sont établies par Baron (2009¹⁰) : la lenteur de pénétration d'idées nouvelles et scientifiquement validées issues de la recherche¹¹, les approximations des concepts introduits, dont la légitimité scientifique semble faiblement recherchée dans le monde de l'entreprise, et la survalorisation du formatage le plus souvent PowerPoint au détriment d'une pensée plus construite mais nécessitant plus d'efforts d'appropriation. Trois phénomènes qui laissent la place à des idées commodes, approximatives mais dont l'usage pratique est valorisé.

Le leadership s'exprime au sein des catalogues et des offres de formation continue comme une sous-catégorie du management. Si pour certains le leadership est l'acquisition d'une capacité de cadre supérieur (Barjou, 2006), pour d'autres le leadership est plus une question de relation de l'ensemble des managers avec leurs équipes (Gabiliet, 2008). Son apprentissage connaît des variantes et propose des formules de 2 à 8 jours, la promesse s'exprime dans les titres des formations : « analyser et développer son leadership », « être son propre leader », « être leader de ses équipes », « être leader dans l'action », « être leader multiculturel », « affirmer son leadership », « exercer pleinement son rôle de leader », « les 4 rôles du leadership », « construisez et développez votre leadership », « développez son leadership relationnel », « leadership et autorité », « développer son leadership : être au centre de l'énergie collective et la

faire émerger », « développer son leadership : analyser son style de management à ses collaborateurs », « les deux dimensions du leadership et les styles de management d'Hersey et Blanchard », « le leadership du chef de projet ». Les méthodes pédagogiques privilégiées font appel à des tests de comportement, des séances de feed-back, des 360°, des *assessments-centers*, des mises en situation pendant la formation, des analyses critiques de chacun, la construction d'un plan d'amélioration personnel, des échanges de bonnes pratiques. En termes de contenu, elles mettent l'accent sur les actes valorisés du leadership tels que la construction de la vision, la communication sur son *style de leadership*, sur les compétences relationnelles, l'autorité ou la confiance.

3.3 LES LIMITES DE LA FORMATION AU LEADERSHIP

L'hypothèse est ici posée des limites d'une forme de l'enseignement du leadership telle que décryptée dans les offres de formation se centrant sur le leader et sa relation avec des techniques, ou l'acquisition des méthodes et des outils pour dominer, contrôler, motiver, influencer, persuader l'autre. Dans chacune de ces acceptions, l'autre est posé en objet qu'il s'agit de mouvoir dans le sens désiré par l'organisation, en partant d'un développement personnel et d'une maîtrise de soi (Brunel, 2004). Il est peu question dans les programmes d'aimer ou de donner, de comprendre son environnement social, de se fondre dans les aspirations d'une société, ou encore d'éthique mais bien plus de procéder à une « ingénierie de soi » (Ehrenberg, 1991 ; Ebguay, 2008). Les thèmes traitent majoritairement de développement de comportements efficaces du leader, du management des équipes, des outils personnels, des techniques de soi et des méthodes de gestion des hommes. Si l'on reprend le classement, proposé par Bolden (2007), des modèles d'enseignement du leadership et du management repérés aux USA qui se déclinent en *Academic liberalism*, *Experiential liberalism*, *Experiential vocationalism*, *Experiential critical*, les pratiques

françaises se concentreraient sur les deux premiers modèles. Le premier est centré sur une vision scientifique du management et l'acquisition de concepts et théories par étude de cas et expérimentation, le second vise le développement du « praticien réflexif » (Schön, 1994) grâce à des travaux de groupes et un travail de développement personnel. Le troisième modèle cherche à développer des compétences interpersonnelles en phase avec les organisations. Quant au quatrième modèle, il a pour ambition d'émanciper les managers et de les aider à développer une réflexion critique.

La France peinerait à développer une vision critique, Bellier-Michel (1997, p. 73) constate que la formation en management peut s'analyser comme remplissant des fonctions pédagogiques, psychosociales (adhésion aux valeurs et credo de l'entreprise) et culturelles (renforcement du sentiment d'appartenance à une classe à part). Dans cet ensemble, la part de la fonction pédagogique est souvent mise en avant mais reste la portion congrue. Ce qui se joue en formation est donc plus de l'ordre de la relation entre le manager et l'organisation. Tout se passe comme si la formation était un moyen de consolider une communauté managériale et contribuait à fabriquer du lien et de l'identité. Il s'agit d'un mélange d'attitudes et de comportements qui s'exprime comme une identification et un engagement dans une organisation. La formation au leadership renforcerait cette implication par l'inculcation d'une manière de faire, de penser, de sentir, de lire le monde, d'entrer en relation avec autrui ou soi-même, de transformer le quotidien dans ses détails, de s'habiller, tentatives de façonner un hexis corporel légitime (Bourdieu, 1979), manière encore de répondre à la question « qui l'on est » (de Gaulejac, 2009) à travers de nombreux tests. « Autant de manières donc qui, par une instrumentalisation de soi (passant notamment par un important contrôle des affects), alimentent le rapport à l'autre (le futur managé) pour agir sur lui en finalité » (Roussel, 2004, p. 51). Lorsque les managers sont exclusivement dotés d'une vision-outil, les témoignages (Robin, 1994 ; Minzberg, 2005) montrent qu'ils sont bien en peine de mener des

équipes. L'apprentissage du leadership réalisé dans une salle est décontextualisé et prend peu en compte la complexité de situations changeantes et intriquées, voire même inhibe un rapport à sa propre expérience, les mauvaises théories finissant par détruire les bonnes pratiques (Ghoshal, 2005).

3.4 DÉVELOPPER DES TALENTS OU INTRODUIRE DE LA RÉFLEXIVITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT ?

Les trois exemples à suivre visent à développer le leadership dans des environnements éducatifs institués et pointent la difficulté constante de l'exercice. Les pratiques développées dépendent de la finalité des projets éducatifs.

Le premier exemple se situe dans un enseignement du leadership à HEC Paris dans une visée que l'on pourrait qualifier de traditionnelle ou de référence quant à la place de leader de l'école dans les classements internationaux. Selon Reitter (HEC, 1994, p. 393-399), le leadership est un phénomène complexe résultant de la combinaison de talents cognitifs, sociaux et politiques, intrapsychiques et éthiques. Pour lui, un talent se cultive par la pratique et requiert une certaine ascèse. Au-delà d'un apprentissage de techniques, il s'agirait de « comprendre l'évolution du monde » ce qui nécessite une lecture avec de nombreuses grilles (sociologique, psychosociologique, anthropologique, ...) et un apprentissage dense. Pour Reitter, le leader développe une dimension affective avec son équipe, il est même tenu responsable de « la mise en jeu de la libido des hommes ». C'est pourquoi le développement de la dimension éthique du leader est important. Le leader pose des bornes à son propre pouvoir. Si la méthode des cas introduit dans la salle des pratiques ou des incidents critiques et permet d'introduire une certaine complexité (Croué, 1997 ; Bouchard, Calvez et Joly, 2007), elle requiert la rencontre avec des personnalités exerçant « un travail intrapsychique »

pour être apte à commander. Le leader entretiendrait ainsi un rapport étroit au savoir. Avec la notion de talent ou de « potentiel de leadership », Reitter (HEC, 1994) adopte l'approche du leader « grand homme ». La critique qu'il est ici possible de formuler est que, même cultivé, il n'est pas sûr, d'une part, que le talent faute de définition actuellement stabilisée (Cadin, 2009) fasse bon ménage avec la génétique, notion sous-jacente, et que, d'autre part, le travail intrapsychique demandé soit un objet d'élaboration spontanément activé. Serait-ce une naturalisation dans le champ du leadership de la croyance auto-renforçante relative à un « leadership inné » et qui finirait par jouer un rôle clé dans la détection des potentiels leaders (Landry, 2007) ? L'infléchissement de l'enseignement du leadership se fait à HEC plus méthodique. En 2009, HEC déploie dans un MBA un programme en 7 volets de développement « étape par étape » des capacités de leadership. S'enchaînent ainsi des séminaires avec des chercheurs et spécialistes du leadership, des échanges au sein de clubs professionnels, des conférences et études de cas sur la prise de décision, un séminaire de dynamique d'équipe hors campus supervisé par l'école militaire de Saint-Cyr, une conférence *social business*, un tournoi entre écoles de commerce pour tester les capacités de leadership des participants, et les *leadership awards* qui récompensent le potentiel de leadership de 4 participants.

Le deuxième exemple se situe dans une approche critique de l'enseignement du leadership mené en 6 séquences au sein d'un programme Executive MBA de 14 mois à l'université de Melbourne. L'expérience vise une implication forte des participants. Mais, lorsque la formation au leadership engage une action *ici et maintenant*, cela n'est pas sans risques tant les représentations traditionnelles du leader ou de l'enseignement sont ancrées. Ainsi, dans une approche critique de l'enseignement du management, l'expérience décrite par Sinclair (2007) pour la rénovation d'un cursus dédié au leadership, montre la force des résistances. Elle propose une variété d'approches de réflexion sur soi pour travailler son leadership. Il s'agit ainsi d'échanger avec ses pairs, de tenir

un journal, de réfléchir sur l'impact de ses origines familiales, de discuter en groupe de la naturalisation du concept de leader culturellement connoté, de se déstabiliser par des approches non conventionnelles (présentation de soi incomplète, prise en compte des émotions, exercice de yoga, travail sur ses rêves...). Face aux réactions de rejet d'une partie du groupe à propos de cette pédagogie ressentie comme une « pop-psychologie », Sinclair recommande pour les formateurs ou enseignants de créer un environnement favorable, un soutien de son institution, des structures d'appui (coach, conseiller), d'expliquer les fondements d'une pédagogie critique au groupe de participants et de se poser en « contenant d'anxiété » ce qui nécessite pour l'intervenant de remettre en question sa capacité pédagogique, sa manière de faire et ses rapports au pouvoir. Le rapport de cette expérience pédagogique conclut sur la difficulté d'enseigner le leadership.

Le troisième exemple est une contestation radicale de l'enseignement du leadership. Il reste alors la possibilité d'établir des ruptures avec les disciplines traditionnelles comme la psychologie sociale à la base de l'enseignement du leadership et de s'appuyer sur des approches décalées comme a pu le faire March (Golsorkhi, Huault et Leca, p. 295 et *sqq.*) dans un MBA de l'université de Stanford en orientant son cours vers l'étude de grands textes littéraires de Shakespeare, Cervantès ou Tolstoï pour traiter des questions fondamentales que se posent l'individu, comme le pouvoir, le sexe, la folie, la mort etc. Mais là encore la réaction des apprenants est loin d'être unanime.

Il serait possible de démultiplier les exemples à l'infini tellement l'engouement pour le leadership se propage et qu'il est difficile de saisir la notion, mais Lapierre (2006, 2008) nous rappelle que beaucoup de leaders reconnus n'ont jamais étudié formellement le leadership. Finalement, c'est en le vivant que les individus ont développé leur leadership. Alors c'est plus en identifiant sa propre histoire que l'individu apprend et est en mesure de partager une expérience avec les autres.

Le leadership s'avère difficile à enseigner. Car soit les approches sous forme de stages présentent le risque d'une instrumentalisation, voire d'une forme d'assujettissement (Enlart, 2008), soit les essais de développement de leaders dans l'exemple du développement des talents ou de la mise en place d'expériences réflexives dans des espaces éducatifs institués révèlent la limite des enseignements centrés sur des leaders capables de travailler sur eux-mêmes. Les managers apprennent à partir de ce qu'ils sont et de leur expérience propre, d'après une direction qui part d'eux-mêmes. C'est de l'éducation silencieuse du quotidien, de la répétition de positions à tenir dans l'action ingrate et sans lustre qui polit les postures et les attitudes des leaders. Pour les leaders ordinaires, il n'y a pas d'apprentissage de « nouvelle frontière », de vision glorieuse d'un futur à construire. Le rabot des événements, des décisions quotidiennes et des résistances s'imposent au plus grand nombre des managers. Dès lors si peu de choses se donnent facilement, comment être un leader ? Entre la bonne éducation d'un manager et sa performance sur le terrain subsiste un écart difficilement résorbable (Livingston, 1971, p. 79-89). En conclusion de la vision critique qu'elle porte sur les formations des managers, en particulier une acculturation unilatérale aux exigences et enjeux de l'entreprise, dans le prolongement d'un idéal type inaccessible, Bellier-Michel (1997) appelle à penser les formations au leadership comme des accompagnements à « l'auto-formation ». Ceci nous amène à envisager les pratiques pédagogiques au regard de leur pouvoir de développer une autonomie dans l'apprentissage. Enseigner le leadership se comprendrait alors comme « apprendre à apprendre » ; apprendre sur soi et apprendre sur les autres en situation.

4. Apprendre le leadership ou accepter un rôle ?

4.1 L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DU LEADERSHIP

L'hypothèse posée est que si le leadership des managers se développe insuffisamment dans des espaces éducatifs organisés, ce sont alors d'autres situations professionnelles ou extra-professionnelles qui font émerger les leaders. Il s'agit ici de décrire la problématique d'un apprentissage expérientiel du leadership. La collecte et l'analyse de récits de formation de 39 managers montrent les situations rencontrées qui accompagnent le développement de leur leadership en entreprise (tableau 7.1).

TABLEAU 7.1 – Distribution de l'échantillon de managers enquêtés

	Moins de 28 ans	28 à 32 ans	33 à 40 ans	41 à 45 ans	46 à 50 ans	51 à 55 ans	Plus de 56 ans
Managers	0	2	11	10	8	5	3

Source : Cristol, 2009

L'échantillon est constitué de cadres, managers en activité de plus de 5 ans ayant animé des équipes de plus de 3 personnes, dans des entreprises privées de la région parisienne de plus de 1 000 salariés. L'échantillon comprend une variété de métiers, de secteurs et de fonctions. Les managers sont autodidactes ou diplômés de l'enseignement supérieur ou de formation continue, 11 sont des femmes.

Ce que montre la lecture des épisodes extraits des récits de vie des managers interrogés, c'est que si les événements d'apprentissage institués ont joué un rôle, c'est en écho d'une implication dans un tissu social à un moment donné de leur histoire personnelle. Les variables classiques d'étude des leaders et du leadership (cf. [partie 1](#)) sont difficilement détachables de ce que les leaders vivent dans la totalité de leur existence. À partir de ces épisodes, nous allons présenter quatre processus d'apprentissage contribuant à l'émergence de leaders. Le premier concerne la prise d'ascendant originelle sur un groupe ; le deuxième concerne les moments clés traversés par chacun comme possibilité d'un déclenchement ou d'une révélation ; le troisième réside dans le rôle d'un

leader exemplaire qui accélère ou favorise un apprentissage vicariant ; enfin, le quatrième montre les étapes d'une nécessaire maturité émotionnelle.

4.2 LA PRISE D'ASCENDANT ORIGINELLE SUR UN GROUPE

Suivant le modèle actanciel de Propp et Greimas, les débuts des récits sont porteurs de sens. À la façon de « il était une fois », les circonstances de la première expérience de leadership témoignent le plus souvent du manque de préparation, de la soudaineté de l'événement. Ces récits des premières relations avec un groupe ont été recueillis en réponse à la question « Pouvez vous me faire le récit de la façon dont vous vous êtes construit en tant que manager ? ». Ce qui se dégage de ces récits, c'est tout d'abord un point de départ, une expérience singulière où les circonstances diffèrent d'un récit à l'autre. Chaque narrateur valorise un détail qui fait sens pour lui tôt dans son histoire. Simplement à travers une phrase d'introduction, le monde de chacun se déploie et les bases du métier de manager telles qu'exprimées par les locuteurs se dévoilent. Les premières sensations de leadership reconstruites lors de l'entretien sont issues du monde associatif et sportif, du monde politique, du service militaire, de l'animation socio-culturelle, de responsabilités précoces de gestion, de l'exercice de responsabilité de chef de projet ou du rôle de conseil, d'une appétence précoce de jouer un rôle avec les autres, voire même de l'exercice de « petits boulots ». Ces histoires résonnent comme autant de découvertes d'une opportunité de se découvrir en situation. Le leadership se lit ici comme le produit de configurations sociales variées : celle de l'autodidacte, celle de pratiques sociales comme le sport ou l'animation culturelle, celle de la responsabilité politique, de l'exercice d'un service militaire, de la promotion interne, de la progression dans la carrière et le métier. Le leadership est expérimenté par épisodes avant une prise de fonction managériale.

4.3 LA PRISE EN MAIN DE LA PREMIÈRE ÉQUIPE

La prise de responsabilité sur une équipe invite le manager qui devient formellement un leader à une réflexion sur le pouvoir et l'autorité, les règles qui s'installent, la mise en sens des histoires communes. Les enjeux de pouvoir apparaissent dans toutes leurs crudités, la question de la violence, de l'envie d'autorité. La prise de fonction déséquilibre les pouvoirs en place. Après une phase de nomination où la légitimité est conférée, la relation d'autorité trouve sa propre dynamique. Le spectre s'élargit, le chef devient intercesseur de l'équipe auprès de la direction. La relation n'est plus interne mais trouve sa place dans un jeu institutionnel plus large. Le nouveau responsable qui prend sa fonction est en général vu par l'équipe qui l'accueille comme porte-parole de l'institution auprès d'elle, et il se substitue au dirigeant précédent qui avait normalement acquis le statut de représentant de l'équipe auprès de la direction. Le nouvel arrivant n'a pas toujours l'initiative dans le champ du pouvoir. Le seul champ qui lui soit ouvert est celui de la parole. L'espace du discours au quotidien permet par la façon de nommer, de décrire les situations, de prendre un ascendant. L'espace de la parole n'est pas non conflictuel, mais le discours exerce un pouvoir lié à la dimension symbolique du travail. L'identité professionnelle, le souci de reconnaissance sont tissés de mots. Porte-parole vers le haut et vers le bas, la légitimité du leader se fonde sur sa capacité à comprendre au sens d'englober, contenir, mais aussi de donner un sens, trouver un fil au sein du tohu-bohu des événements quotidiens, créer de la reliance (Reyre 2004). Le responsable a donc pour fonction première de diriger, c'est-à-dire de savoir indiquer l'objectif, d'orienter, de montrer le chemin pris. Il s'agit de co-construire le sens. C'est tout le sens du management et du dialogue managérial, aujourd'hui, de produire les mots qui rendent compte de l'environnement, organisent les comportements et les orientent vers une finalité partagée (Mispelbom-beyer, 2007). L'engagement mutuel sous-jacent passe par la confiance accordée, par la construction d'un environnement suffisamment

sécurisant (« la mère suffisamment bonne » de Winnicott 1975). Les premiers instants de la prise de fonction sont éloquents dans la relation à l'autre qui va s'établir, le contrat relationnel et la régulation sociale qui vont s'instaurer. C'est l'histoire commune qui peut se raconter qui constitue l'équipe. Les membres sont-ils autant d'auteurs ? Au cours de cette période de prise de fonction, le nouveau responsable est en apprentissage des nouvelles règles qu'il institue et dont il hérite. Il fait et se regarde faire. Il cherche en permanence à enrôler pour faire tenir les individus ensemble dans un univers éparpillé. Il cherche en permanence à faire se rencontrer le corpus de règles du groupe et le sien propre. Pour Devillard (2001), l'équipe est un organisme vivant où le dur (les structures, l'organisation, les règles) rencontre le mou (les affects, les émotions, les passions). Une fois les ajustements réalisés, chacun trouvant sa place, l'équipe peut se faire apprenante.

L'établissement d'une autorité, l'organisation de régulations sociales rappellent que la prise de fonction est avant tout une rencontre de personnes qui s'opère par la co-construction d'un récit commun. L'autorité s'explique par une façon d'établir les relations confiantes. L'impétrant doit enrayer la nostalgie des identités disparues (la sienne et celles des membres de l'équipe) et permettre le mouvement vers de nouvelles identités professionnelles. La prise de fonction est animée par la rencontre d'intentions tout autant que de postures. Celles-ci s'inscrivent dans la réalité concrète du travail et dans ses dimensions telles que la marge d'autonomie disponible, la qualité relationnelle, la variété des tâches, la vision globale de la tâche, la valorisation sociale, l'auto-évaluation, l'évaluation hiérarchique. Un leadership s'installe.

4.4 LES MOMENTS CLÉS

Si la prise d'un ascendant sur une équipe apparaît comme un moment fondateur de référence, d'autres situations sont parties prenantes d'un

apprentissage expérientiel du leadership. C'est ici le quotidien du manager qui devient apprenant. Les moments clés jalonnent les récits des managers, il s'agit de leçons de vie, de rencontres marquantes, de temps d'apprentissage exacerbés. Le temps semble s'accélérer. Dans sa recherche sur le rôle des organisations dans l'apprentissage, Ferganu Oudet (2006, p. 180-181) identifie 7 situations potentielles d'apprentissage qui sont autant de moments clés (situations initiatiques, formatrices, collaboratives, intercompréhensives, interactionnelles, et événementielles). Les exemples relevés dans les récits des managers confortent pleinement cette analyse.

Les moments clés sont des temps précis, où quelque chose se détache qui agit sur la motivation profonde de l'individu ou sa façon d'appréhender une situation. C'est une prise de repère, un ancrage fort, une leçon dont les managers se souviennent des années après. Ces moments clés surviennent parfois de façon soudaine, inopinée, inattendue à un moment de la vie et produisent une empreinte indélébile dans les représentations du manager. Ils surviennent dans la sphère professionnelle ou personnelle et apportent un surplus d'intelligibilité, de clairvoyance. L'explicitation biographique des faits de formation postule l'existence d'instantanés privilégiés où le sens de la vie du sujet connaît une transformation. Alors que Gronemeyer (1989, p. 79) parle de choc de la vie, Roelens (1989), dans une vision narrative de l'expérience, parle même d'épreuve. Il s'agit de moments à forte teneur réflexive qui ont un impact sur l'identité du leader. Lesourd (2006, p. 142-155) les qualifie de moments d'Épiphanie dans le sens d'une « révélation » d'un sens caché pour une personne, de moments liminaires de « révélation d'un sens densifié au cœur d'un vécu chaotique », ou encore autopoïèse, c'est-à-dire d'un engendrement de sa propre organisation. Cette perception de la transformation s'inscrit dans une dialectique de la rupture et de la continuité. Le leader irait du côté de la rupture. La continuité subsisterait avec le manager.

Pour Robin (2004, p. 71 et *sqq.*), dans la réalisation d'une expérience « se croisent et s'interpellent une pédagogie de l'essence et une andragogie de l'existence ». Pour lui, c'est à la faveur de cette rencontre que l'apprenant tisse des liens entre l'intelligible et le sensible. Il découvre, à l'occasion, des clés conceptuelles lui permettant de traduire et de dépasser des séquences existentielles et expérientielles pour accéder à de nouvelles perspectives. Il nous semble possible de proposer la notion de portefeuille d'expérience pour mieux saisir l'impact des différentes temporalités. Chacun puise dans son portefeuille pour faire face aux situations.

Épisodes personnels, période initiatiques, moments clés s'enchaînent pour donner du sens à des trajectoires professionnelles, des événements vécus. D'un point de vue neurobiologique, le temps vécu n'est pas en adéquation linéaire avec le temps objectif. Les expérimentations relevées par Trocmé-Fabre (1999) font apparaître que nous antidatons, décalons, révisons ou même censurons un événement par rapport à un autre. Il n'y aurait donc pas de linéarité de l'expérience en lien avec une « mémoire stock » mais une émergence qui se crée lorsque des stimuli rencontrent un terrain, une structure, une histoire passée. Ces moments clés sont liés à des rencontres signifiantes.

4.5 LE MODELING : OU LA PART DE L'AUTRE DANS LA CONSTRUCTION DE SOI

Les managers semblent particulièrement sensibles à l'apprentissage vicariant décrit par Bandura (2007). Observer les réussites et échecs d'autres leaders renforcerait le sentiment d'efficacité par rapport à la pratique observée. Manz et Sims (1986, p. 105-113) s'appuyant sur les découvertes de Bandura montrent comment les processus à l'œuvre lors de la modélisation à savoir *attention process*, *retention process*, *motor reproduction process*, *motivational process* jouent un rôle dans un

changement de comportement. L'un des processus de conformation aux comportements de manager observé est la prise de repères dans des référents préexistants dans l'environnement. Cette prise de repères peut être modélisation ou modelage. La modélisation est désirée, le modelage est subi. Dans le cas de la modélisation, la prise de forme va de l'aspirant leader au modèle, et dans le cas de modelage du modèle à l'aspirant leader.

Plusieurs approches sont discernables. Elles sont ici classées de la moins à la plus active. La première est le fait d'une imprégnation passive, qui consiste à travailler aux côtés d'un manager exemplaire pour capter son rythme, ses attitudes, ses postures ; nul effort conscient ne semble exister à ce stade, il s'agirait d'une forme de mimétisme passif où la copie intuitive de gestes finirait par influencer l'apprenant au-delà de la forme immédiatement visible. Ce processus fait penser au mécanisme de l'empreinte décrit par l'éthologue Lorenz (1975, p. 110). La deuxième approche est l'imitation recherchée d'un personnage exemplaire ou fascinant. Le regard de l'apprenant ferait des allers et retours entre ses propres attitudes et les attitudes réelles ou supputées du modèle. La réflexion porte sur les écarts et infléchit l'appréciation des situations et des réactions jugées appropriées à l'aune des actions du modèle. À ce stade, il s'agit encore d'une éducation silencieuse, de réflexion et d'évaluation sur soi et pour soi. Dans l'échantillon, 2 managers interrogés appartenaient à la même entreprise et l'un était le responsable de l'autre. Il était étonnant de relever que le premier manager utilisait de multiples tournures, expressions de croyances, aphorismes, dictons, que le deuxième citait volontiers. Ainsi, pour évoquer le développement des collaborateurs de l'équipe, le premier utilisait l'expression « on ne fait pas pousser les salades en tirant sur les feuilles », que le second reprenait à son compte. Parfois la réflexion est stimulée par des contre-modèles lorsque la situation dans l'entreprise est exécrationnelle. Dans la mesure où l'apprentissage managérial réside pour une large part dans la maîtrise « d'événements de parole » (Mispelbom-beyer, 2006), la théorie

développementale du langage de Wallon sur l'imitation créatrice est ici mobilisable. La participation fusionnelle avec le modèle permet une copie, la copie se fait dédoublement puis progressivement il y a appropriation à force d'itérations. La troisième approche enclenche un dialogue. L'implicite comportemental observé se fait explicite. Le feed-back est sollicité et verbalisé. Il porte le plus souvent sur les comportements du manager en situation d'apprentissage à l'occasion d'un problème, d'un changement, d'une crise ou plus simplement de rupture des activités quotidiennes, le modèle étant invité par ses interactions à apporter des orientations possibles. La quatrième approche de la modélisation procède d'une investigation plus ouverte des comportements managériaux du responsable observé. À l'occasion d'échanges privilégiés et plus intimes formels (entretien annuel) ou informels. Il s'agit cette fois d'échanges explicites sur les déterminants, causes et effets des actions conduisant à une performance. Il y a lieu d'un diagnostic partagé surtout quand les enjeux augmentent. C'est certainement dans cette configuration que la modélisation rencontre le modelage et que deux intentions se rejoignent.

Le récit de sa formation incite le narrateur à se situer à l'origine de ses actes, mais dans la théorie de Bandura l'apprentissage vicariant peut également être initié par le modèle qui va procéder par effet de stylisation, par persuasion verbale, par des évaluations sociales de performance pouvant renforcer à condition d'être crédibles le sentiment d'efficacité personnelle : Bandura appelle les modèles performants des « constructeurs d'efficacité » (Bandura, 2007, p. 163). Cependant, si les feed-back donnés procèdent d'un écart trop grand entre ce que l'apprenant estime être en mesure de réaliser et ce qu'il réalise, l'influence modelante se transforme en sermon creux.

La deuxième direction se produit du modèle vers l'aspirant leader. Deux situations de modélisation se présentent. Quand un manager jouant un rôle de pédagogue, formateur ou coach essaye d'influencer ou d'aider son collaborateur dans l'adoption de nouveaux comportements, après une phase initiale de séduction un canal d'échanges en situation se met en

place. Plusieurs attitudes sont repérables chez les managers modèles : la confiance inconditionnelle, le soutien, l'écoute, le feed-back, les conseils et, dans certains cas, une attitude directive (confrontation, ordre ou injonction). Il est ici possible de faire le rapprochement avec les attitudes de Porter. Lorsque le processus de conformation est mené à l'initiative de l'organisation, les managers interrogés parlent de formatage, de modelage. Placés sous l'égide d'une structure, de codes, de processus, de chartes des valeurs d'entreprises, de guides de management, de référentiels, ou de processus normés, les valeurs, les conseils et comportements valorisés semblent plus intrusifs et font l'objet de résistances. Une étude de Melkonian (2007, p. 15 et *sqq.*) montre même comment cette résistance s'enclenche quand les promoteurs d'un changement de rôle se soustraient eux-mêmes aux attentes de rôle. Les faits concrets, mieux que les discours, semblent plus à même d'offrir cette fonction d'exemplarité.

En définitive, la porosité semble plus forte lorsque l'échange se place au niveau des personnes dont l'activité et les engagements réels sont immédiatement observables. L'activation de l'intime et des émotions jouent directement. La familiarité permet plus facilement l'identification. L'implication personnelle du leader entraîne l'adhésion. Ce constat incite à se pencher sur l'apprentissage émotionnel par lequel passe un leader.

5. L'apprentissage émotionnel du leader

Les travaux de Damasio (1995) ont clairement établi des liens entre facultés cognitives, émotions et prise de décision. Ils montrent que l'absence d'émotions empêche d'être rationnel. L'intégration de l'émotionnel et du rationnel serait la clé d'un management performant. Pour Kotsou (2008), par conséquent, l'apprentissage émotionnel serait un objectif justifié, véritable soubassement pour la formation des managers

(Thévenet et Bourion, 2006, p. 5). Le management se déploie dans des compétences telles que les relations personnelles, la communication, le rapport à la diversité, à l'éthique, à l'interculturel, à la conduite d'équipes, et au changement. Les émotions sont présentes à divers degrés dans chacune de ces compétences. L'étude du cerveau permet d'en savoir plus sur les circuits neuronaux et montre notamment les connexions parallèles en miroir qui s'établissent lors des interactions entre un leader et un collaborateur. La neuro-anatomie des émotions est dispersée dans les fonctions vitales de l'organisme, système limbique et néocortex. De même, le rôle des émotions dans la mémoire (épisode, sémantique, procédurale) est établi. Si la mémoire émotionnelle facilite un encodage et une remémoration par des circuits longs ou courts, des pathologies liées aux émotions sont aussi identifiées comme la mémoire traumatique, l'apathie et l'inhibition, les émotions de seconde main ou parasites.

Les travaux de Goleman et Boyatzis (2008, p. 74-81) proposent de visualiser comment les émotions positives d'un leader sont communicatives. Savoir activer les réseaux neuronaux de ses collaborateurs s'avérerait alors un puissant moyen d'action. C'est comme si se mettait en place un unique système neuronal. Le leadership se définit alors non pas seulement comme la maîtrise des situations ou des compétences sociales, mais comme la capacité à anticiper les émotions des personnes avec lesquelles le leader interagit. Il s'agit ici d'une forme d'intelligence sociale. L'intelligence sociale d'un leader peut selon Goleman et Boyatzis (2008) être mesurée à partir d'un ensemble de questions portant sur l'empathie, l'écoute, l'attention organisationnelle, l'influence, le développement des autres, l'inspiration et le travail en équipe. Le tableau ci-après situe des différences de maturité émotionnelle des managers interrogés à partir de la conceptualisation de Mayer et Salovey (Morand, 2001, p. 23), tableau 7.2.

Loin d'être seulement un effet incident, la transformation émotionnelle peut aussi se lire comme un apprentissage essentiel (Thévenet et Bourion, 2006). Vivre tôt dans la carrière des émotions

apparaît comme un moyen d'enrichir rapidement des réflexes dans l'appréhension de situations confuses et des capacités de prise de décision. La fabrique émotionnelle à l'œuvre s'exprime comme une perte de repères affectifs (perte d'attachement) pour l'acquisition d'une posture (détachement). Un rapport à soi du leader produisant une sécurité ontologique se construirait dans la maîtrise progressive des émotions vécues.

L'émergence d'un leader apparaît à travers des récits de vie comme l'imbrication de processus de maturation complexe, mêlant un grand nombre de paramètres. Quatre processus clés ont été analysés tout au long de cette partie : l'ascendant sur un groupe, les moments clés, le modeling, l'apprentissage émotionnel. Si ces quatre processus apparaissent essentiels, ils sont difficilement accessibles dans les moments éducatifs institués. C'est pourquoi l'enseignement du leadership est une gageure. Bien souvent, il se limite à un apprentissage de techniques managériales ou d'un outillage relationnel, assez éloigné de la complexité de la direction d'un ensemble humain. Reviennent alors les questions : comment enseigner le leadership ? Comment l'apprendre ?

TABLEAU 7.2 – Maturité émotionnelle des managers

Intelligence émotionnelle	Maturité émotionnelle
Évaluation et expression de l'émotion pour soi	Subir son émotion
	Percevoir son émotion
Régulation de l'émotion pour soi	Contrôler son émotion
	Faire évoluer son appréhension des émotions
Utilisation de l'émotion pour soi	Utiliser ses émotions pour soi
	...

	Susciter volontairement des émotions
Évaluation et expression de l'émotion pour l'autre	Repérer l'émotion de l'autre
	Prendre en considération l'émotion de l'autre
Régulation de l'émotion pour l'autre	Prendre en compte l'émotion de l'autre
Utilisation de l'émotion pour l'autre	Faire grandir les capacités émotionnelles de l'autre

Source : Cristol à partir de Mayer et Salovey (Morand, 2001)

6. Conclusion

Zaleznik (1997) décrivant la différence entre les leaders et les managers présente le sentiment de soi comme un élément clé. Il distingue, d'un côté, les personnes qui se situent dans l'ordre des choses, se sentent à l'aise dans l'agencement du monde et sont naturellement amenés à le faire perdurer et, d'un autre côté, celles qui se sentent à part et qui ont tendance à inscrire plus naturellement leur conduite dans les actes de changement. Il en ressort deux types de parcours individuels. Celui lié à la socialisation qui prépare les individus à diriger les institutions et celui de l'évolution de l'individu à travers la maîtrise de soi « qui oblige l'individu à se battre pour un changement psychologique et social ». Dans l'idée ici présentée, la dimension réflexive du leader vient heurter la théorie du leader à la pensée positive ne se posant jamais de question, se concentrant sur la mission, le fameux effet Wallenda (du nom d'un funambule réputé pour ses exploits) donné en exemple par Bennis et

Nannus (1985). Cet effet stipule que le leader est celui qui met toute son énergie positive vers la concrétisation de sa tâche, sans penser au risque d'échec. Le leader efficace serait alors celui qui poursuit sa mission sans perdre de temps à la réflexion critique (introspection), et ne voit dans l'échec qu'une étape normale, le résultat d'un processus avorté. Cette idée se situe dans le premier type de rapport à soi en harmonie avec le monde décrit par Zaleznik.

À l'analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage, le leadership apparaît comme une émergence à partir de facteurs psychologiques et sociaux. Nous proposons la conjonction entre une dynamique personnelle et des facteurs environnementaux et, en particulier, sociaux tout au long d'un continuum éducatif comprenant éducation, formation et développement (Stech, 2008). Ce qui tient de la personne est de l'ordre d'un rapport au savoir et de la construction d'une identité fondée, ce qui tient de l'environnement est de l'ordre de l'histoire, des mouvements d'une société, d'une organisation d'un projet en train de se faire. Dans cette hypothèse, le leadership a plus à voir avec la rencontre d'une anthropologie des talents, de leurs développements et de leurs usages pour et dans une communauté sociale donnée. Pas de leaders talentueux sans suiveurs. Or, si chacun détient des talents, ce sont les événements et la communauté humaine dans laquelle baignent les leaders qui révèlent ceux-ci. Dès lors, l'émergence de leaders apparaît difficilement programmable.

L'hypothèse qui ressort de cette analyse serait que les individus sont prêts à suivre un leader lorsque celui-ci est en résonance avec les dynamiques identitaires des équipiers, elles-mêmes imprégnées de leur époque. Il n'est pas seulement « celui qui nourrit l'identité collective de son identité personnelle » ou celui qui « provoque généralement de forts sentiments d'identité ou de différence, d'amour ou de haine » (Zaleznik, 1997), il est avant tout le fruit de son environnement social et historique. La vision du leadership qui s'exprime ici est celle d'une interdépendance identitaire. Autrement dit, le leader partageant l'enveloppe identitaire et

culturelle de ses équipiers se connecte à eux. Une interdépendance se crée sur la base du métier, des interrelations, d'une histoire et d'un récit commun, d'une éthique partagée. Le leader est alors en mesure, parce qu'il participe de l'identité de ses collaborateurs, de les enrôler c'est-à-dire de faire évoluer cette enveloppe identitaire commune. Plusieurs types d'enrôlements identitaires sont repérables :

- l'enrôlement par le métier, la mission ;
- l'enrôlement par le groupe de référence, d'appartenance ;
- l'enrôlement par la projection dans un projet, une vision du futur, une espérance de carrière ;
- l'enrôlement dans une relation humaine satisfaisant des besoins psychologiques (reconnaissance, réassurance, perspective).

Les fonctions de l'enrôlement identitaire sont :

- de favoriser des transactions identitaires, sociales ou professionnelles ;
- de donner accès pour chaque collaborateur à une vision de soi, de son devenir, de repères et d'objectifs accessibles ;
- de favoriser une croissance, une maturité (émotionnelle, affective, sociale) ;
- de rassurer sur le sens que chacun se donne et donne à son engagement et à sa vie.

La vision du leadership proposée ici tient plus de l'établissement d'un contrat social fondateur d'identités au sein d'un ensemble humain que de la simple génétique des talents, ou de la maîtrise d'outils. Le contrat social s'intéresse plus à l'agrandissement d'un capital social commun que du seul développement d'un ego. Son enseignement et son apprentissage engageraient donc renoncement et cheminement éthique. Dans cette

perspective, le cœur du leadership réside plus dans la richesse des relations que dans la seule personnalité (capacité, compétence, talent...) du leader. Les capacités que développent les leaders devraient être d'incarner et de favoriser l'introjection des enjeux sociaux (d'une association, d'une entreprise, d'une organisation), de ressentir et d'exprimer le sens commun, de porter attention à la représentation de soi chez l'autre (identité, pratique, affect, connaissance), de développer une complicité sur une vision partagée, de porter un regard mutuel sur l'interaction qui se construit, de partager la dimension symbolique du leadership, d'instaurer un « *nous* », de rapprocher les valeurs professionnelles du groupe et d'ajuster ses postures en conséquence, de prendre en compte les dynamiques identitaires, de faciliter l'échange d'énergie, de peser les décisions avec le long terme comme balise, d'accueillir, d'échanger, d'absorber et de contenir, de transcender l'émotion, de céder sur tout en gardant le cap, de provoquer le développement des dynamiques relationnelles, de favoriser le dialogue identitaire au sein du collectif, d'accepter l'influence réciproque, de capter les motivations profondes, de construire une sécurité ontologique de soi et des autres (miroir et levier d'action), de changer de posture en fonction des besoins des autres tout en gardant un positionnement dans le long terme, de dépasser les différences, de désirer un cadre d'action et de changement pour le collectif. Cette vision plaide pour un abaissement de l'ego des leaders par une prise en compte des priorités sociales, par un travail de réflexivité sur la légitimité à incarner des aspirations et des buts collectifs. N'est-ce pas l'exemple que nous a donné le président américain Barack Obama dans son premier rôle de travailleur social ?

Chapitre 8

Le concept de leadership et son enseignement en question

Dominique SCHMAUCH

Fondateur et dirigeant, Averroès Développement

Sommaire

- 1 Les origines de la réflexion sur le leadership
- 2 Élaboration des concepts de management et de leadership dans l'entreprise
- 3 L'enseignement du leadership pour les cadres et dirigeants d'entreprise
- 4 Vers un concept unifié du leadership
- 5 Refonder l'enseignement du leadership

L'enseignement supérieur, en se mondialisant, normalise de nombreuses thématiques en sciences de gestion, notamment en ce qui concerne le leadership. À ce jour, les États-Unis mènent la course aux concepts avec d'innombrables publications sur ce thème. De plus, ce pays accueille un très grand nombre d'étudiants étrangers qui sont « nourris »

par cette culture dominante (Eddy, Murphy, Spaulding, Chandras, 1997). Depuis les années 1970, les études américaines sont le plus souvent fondées sur l'analyse des traits et/ou comportements du leader, plus rarement sur les interactions existant entre le leader et ses subordonnés. En conséquence, l'enseignement du leadership souffre d'un déficit considérable sur les nombreuses autres facettes dont l'éthique n'est pas la moindre. Globalement nous pouvons dire que l'axe central des préoccupations de recherche est une approche essentialiste et universaliste. Il est assez étonnant de constater l'homogénéité des formations en leadership, comme si la culture dans laquelle baigne le leader ne jouait qu'un rôle minime dans sa pratique.

Il convient tout d'abord de voir comment, au cours de l'histoire, la formation des leaders militaires, politiques et religieux, a été prise en compte, dans des cultures diverses. Ce souci de formation a donné lieu à une littérature relativement abondante depuis plusieurs millénaires. L'éducation des princes futurs leaders, est un sujet en soi qui a pu faire dire à de Gaulle : « Derrière Alexandre, il y a toujours Aristote ». Nous reviendrons ensuite sur les thématiques académiques anglo-saxonnes avant de proposer une vision alternative du métier de leader pour déboucher sur une nouvelle offre de formation.

1. Les origines de la réflexion sur le leadership

La naissance de l'écriture, qui sépare la préhistoire de l'histoire, permet, d'une part, de commencer à fixer les aventures des leaders et héros mythiques (Gilgamesh, Abraham, Moïse) et, d'autre part, autorise certains leaders à traduire leur réflexion sur l'exercice de l'autorité. Le Code d'Hammourabi résulte de la volonté d'organiser la société tant du point de vue familial que commercial « afin de proclamer la Justice en ce pays, de régler les disputes et réparer les torts ». L'ouvrage de Rekhmiré

(Van Den Boorn, 1988), vizir du pharaon Thoutmosis III puis de son successeur Aménophis II, intitulé *Les Devoirs du vizir* est une description détaillée des tâches que le vizir doit accomplir et de ses responsabilités. Il est remarquable que la question de la justice soit la préoccupation fondamentale de ce vizir. « Vois, tu atteindras le succès dans l'accomplissement de la fonction en pratiquant la justice, car ce que l'on désire surtout c'est que l'équité soit assurée dans les démarches du vizir ; il est celui qui, scrupuleusement, veille sur les lois, depuis le temps du Dieu – (depuis le jour de la création du monde)... ». La justice est l'ensemble des écrits (lois) et actions qui permettent de développer l'interdit essentiel, qui fonde toute société (« Un seul n'aura pas tout ») en principes de vie au quotidien (« Chacun aura-t-il quelque chose ? »). Écrit au IV^e siècle avant notre ère, le Discours des royaumes, en Chine, composé de 21 livres est un ensemble de discours tenus par les hauts dignitaires. Cette histoire de la dynastie Zhou permet de voir qu'avant le renversement culturel des royaumes combattants, le rôle du prince est de respecter et faire respecter les lois tout en développant ses propres vertus et celles du peuple. Les discours du livre de Qi (l'un des chapitres de cet ouvrage) sont centrés sur la relation entre le sage souverain, le duc Huan, et son ministre avisé, Guan Zhong. Parmi les leçons qui figurent dans cet ouvrage, on retiendra le fait que l'harmonie résulte de la diversité. Cette question de la diversité est une condition nécessaire à l'innovation, qui va de pair avec l'apprentissage par le souverain des vertus nécessaires au gouvernement¹. La période des « royaumes combattants » marque un retournement dans cette vision vertueuse. L'art du mensonge est alors érigé en vertu dans la réflexion stratégique. Il marque l'avènement d'un principe de réalité taoïste en opposition avec l'approche classique confucianiste.

Les apports des autres cultures qu'elles soient grecques ou latines ne sont pas en reste. Platon, puis Aristote, vont lancer les réflexions sur le thème du gouvernement, de l'autorité et du leadership. Wren (2004) a ainsi pu noter des contributions morales (Rousseau, Kant, Nietzsche), ou

de recherche d'un idéal (Thomas d'Aquin, Machiavel, Christine de Pizan), ou encore des interrogations sur la légitimité du leader (Calvin, Hobbes, Locke).

En synthèse, il apparaît que, depuis les débuts de l'écriture, les écrits sur le leadership forment un corpus étoffé dans chacune des cultures qui conjuguent le droit et la justice, la morale et l'éthique, la stratégie, la cohésion sociale. En sciences sociales, ces corpus relèvent de la philosophie, des sciences politiques et aussi de la psychologie.

2. Élaboration des concepts de management et de leadership dans l'entreprise

À la fin du XIX^e siècle, l'entreprise construit une représentation des relations entre les acteurs qui la composent. C'est la première fois qu'une organisation non politique, non religieuse et non militaire tente de se penser et de se représenter. En 1886, le mot management est inventé et les cinq facettes du management selon Fayol (Fayol, 1999) – planifier, organiser, commander, coordonner, contrôler – résument l'approche de l'organisation scientifique du travail de Taylor. L'organisation scientifique du travail fait peu référence à l'homme tant du point de vue psychologique que sociologique. Les expériences sur la fin de l'effet monomotivationnel (Elton Mayo et l'effet Hawthorne) doivent être lues comme une difficulté pour les chercheurs en sciences de gestion à établir un pont avec les sciences humaines classiques (philosophie, sciences politiques).

En cette première partie de XX^e siècle alors que les sciences sociales connaissent un développement considérable (linguistique, sociologie, psychologie), l'entreprise se pense toujours comme un système mécaniste et pseudo-scientifique. À l'exception de Max Weber en sociologie, de Mary Parker Follett, anthropologue de formation, de Chester Barnard (Barnard, 1971 [1938]), dirigeant d'entreprise et professeur à Harvard, qui

introduisent des concepts qui permettent une critique et ouvrent de nouvelles voies dans la représentation du monde de l'entreprise, l'entreprise fabrique ses propres concepts et semble peiner dans la réinvention d'un modèle de leadership et d'organisation des interactions humaines.

Herbert Simon (1983) introduit un questionnement radical en montrant sa « rationalité limitée » puisque fondée sur des interactions entre des individus dont les intérêts sont loin d'être convergents, et les informations à prendre en compte pour sa compréhension seraient potentiellement en nombre infini. Le concept de rationalité limitée qu'il introduit pour rendre compte de cette complexité est une invitation à développer des modes de réflexion interdisciplinaires et à considérer la nécessité d'utiliser des rationalités diverses, voire concurrentes pour établir une représentation des enjeux à un instant donné de la vie de l'entreprise. Cette approche pose plus que jamais la question du leader et de sa capacité à conduire l'entreprise vers la pérennité et le succès. En effet, comment diriger une organisation dont le fonctionnement semble échapper à la rationalité ? Pour tenter de répondre à cette question, une distinction a été introduite entre la figure du manager, plutôt orientée vers la résolution des problèmes internes à l'entreprise, et la figure du leader, plutôt en charge des problématiques liées au long terme (Zaleznik, 2004). Cette distinction est bien illustrée par Kotter (2001) qui suggère qu'au manager appartiennent la résolution des problèmes, l'ordre et le quotidien alors que le leader serait responsable du changement, c'est-à-dire de sa mise en perspective et des décisions d'allocations des ressources associées.

Nous sommes ainsi arrivés à l'interrogation fondamentale selon laquelle le dirigeant doit pouvoir conduire l'entreprise vers des objectifs qui dépendent de l'évolution de l'environnement. Au leader sont attribuées la vision et l'introduction du changement (les transformations nécessaires pour que l'entreprise atteigne ses objectifs), au manager sont attribuées les expertises fonctionnelles visant la maîtrise de la complexité

de l'entreprise. Paradoxalement, alors que le discours sur l'entreprise faisait peu référence aux individus, le discours sur le leadership se focalise sur l'individu-leader. La question de ses qualités, plus que celle de ses compétences, va devenir centrale. Il semblerait que le leader est resté dans l'inconscient collectif un individu exceptionnel doté de traits tout aussi exceptionnels.

2.1 L'APPROCHE PAR LES TRAITS

Au début du XX^e siècle se développe l'idée que l'on devient leader en raison de certaines qualités. Parmi celles-ci, l'intelligence, la confiance en soi, l'esprit de dominance sont souvent citées. De nombreux problèmes ont été soulevés autour de la théorie sur les traits de caractère. En fait, les nombreuses études réalisées n'ont pas mis en évidence des caractéristiques probantes qui permettraient de distinguer le leader de ses collaborateurs (Bolden, 2005). De plus, le très grand nombre de traits qui sont recensés posent problème et l'établissement de corrélations entre ces traits et le comportement d'un individu dans une situation spécifique est loin d'être évident. Certains traits sont très difficiles à évaluer et à anticiper, comme la résilience par exemple.

L'approche par les traits renvoie à une approche comportementaliste qui, dans le meilleur des cas, permet à une personne de mieux comprendre les dysfonctionnements qu'elle rencontre avec les autres. C'est sans doute à ce titre que les indicateurs comportementaux (MBTI, Ned Herman, Insight) doivent leur succès. En effet, il est possible de faire des liens simples entre certaines caractéristiques d'une personne et son comportement relationnel. En revanche, dès que l'on quitte le niveau élémentaire de la description (les quatre dimensions du MBTI par exemple), on se trouve confronté à un très grand nombre d'approches. Dès 1991, plus de 65 classifications majeures étaient décrites dans la littérature (Fleishman, Mumford, Zaccaro, Levin, Korotkin et Hein, 1991).

Aujourd'hui les 5 traits essentiels qui composent les « Big Five » : ouverture à l'expérience (O), caractère consciencieux (C), extraversion (E), agréabilité (A), neuroticisme (N) appelé « modèle OCEAN » constituent en psychologie une référence permettant de prédire le comportement potentiel d'un individu et d'en déduire une probabilité de réaction sous stress.

2.2 L'APPROCHE PAR LES STYLES

Abandonnant la caractérisation du leader par les traits, de nombreux auteurs ont essayé de définir quelle attitude était la plus efficace dans une situation donnée. Ces approches sont fondamentalement comportementales et sont caractérisées par leur universalisme (Bolden, 2005). Très souvent la caractérisation d'une situation est fonction de deux critères : la difficulté de la tâche et la motivation des collaborateurs. C'est le cas de la célèbre grille de Black et Mouton (Blake et Mouton, 1994), puis de celle de Hersey et Blanchard (Blanchard, Kenneth, Johnson, Dewey, Hersey et Paul, 2007) qui ont été suivies de nombreuses autres approches qui différencient le stade de développement de l'entreprise et le type de leadership à mettre en œuvre. Robert Quinn (1991) distingue ainsi quatre types d'organisations conduisant à quatre grands types de leadership.

Ces approches anglo-saxonnes (*situational leadership* et *contingency leadership*) présentent l'avantage d'offrir une pédagogie de l'action pour le manager débutant mais leur inconvénient est de simplifier tellement les situations qu'elles paraissent peu adaptées aux entreprises actuelles, évoluant dans un monde de profondes mutations.

2.3 L'APPROCHE TRANSFORMATIONNELLE

Les fondateurs de ce courant (Avolio, Burns, Bass) sont partis du constat qu'il fallait trouver de nouvelles articulations entre le concept de leadership et les situations auxquelles le leader doit faire face, notamment celles qui nécessitent d'introduire de profonds changements dans l'entreprise (Bass et Stogdill, 1990). De plus, ils se sont attachés à comprendre ce qui était en jeu dans la pratique du leadership et sont arrivés à la conclusion que l'élément clé différenciant deux leaders était leur capacité à introduire le changement. Ces travaux considérables ont donné lieu à un très grand nombre de recherches et de propositions pour éclairer le concept de leadership. C'est Burns qui a introduit la notion de leadership transformationnel développant l'idée selon laquelle le leader doit être capable de mobiliser ses collaborateurs, des gens ordinaires, pour qu'ils réalisent des choses extraordinaires. La notion de charisme est alors introduite avec cette réserve que les leaders transformationnels peuvent, par leur narcissisme, engendrer une culture de la dépendance chez leurs collaborateurs (Bolden, 2005). La limite de cette approche est qu'elle reste centrée sur le comportement du leader et non sur les interactions qui peuvent exister entre le groupe et celui qui le dirige, tel que la psychologie anglaise (notamment Bion) l'avait suggéré. Ce vide conceptuel est souvent rempli par l'utilisation du mot « charismatique » dont l'utilisation pose un vrai problème².

Cette approche globalisante autour d'un mot transcendantal a l'inconvénient de désigner Gandhi et Hitler tous les deux comme des leaders charismatiques. Ce qui, au regard de l'étymologie du mot charisme, nous semble inacceptable. En effet, l'individu charismatique est celui qui donne ce qu'il a reçu. Ainsi on peut déduire de la première épître aux Corinthiens (XII, 4-10) de saint Paul que l'individu charismatique permet aux autres de se révéler dans leur singularité³ pour le bien commun. Il y a donc une différence forte entre une approche charismatique fondée sur le don et une approche fondée sur la généralisation de la haine et de la violence.

Jay Conger (Goethals, Sorenson, MacGregor et Burns, 2004) tente d'introduire deux points de vue. Selon lui, le charisme résulte d'abord de la perception des collaborateurs. Il pourrait alors s'agir, en termes psychanalytiques, de la généralisation de la notion de transfert. Conger note les capacités et les comportements du leader charismatique :

1. Comprendre l'environnement (*sensitivity to the environmental context*).
2. Fixer des objectifs en idéalisant le futur si nécessaire (*the future vision*).
3. Mettre en œuvre les moyens pour atteindre les objectifs (*achieving the vision*).

Il apparaît clairement que Conger décrit ici la capacité d'analyse stratégique et de sa mise en œuvre. Cette vision du leadership transformationnel a trouvé chez Bass (1990) sa définition la plus large qui a servi ensuite d'assise à une approche plus comportementaliste. Bass voit le leadership comme :

1. Une capacité à maîtriser les processus de groupes (la dynamique de groupe).
2. Une expression de la personnalité du leader.
3. L'art d'amener les gens à se conformer à une exigence particulière.
4. L'art d'influencer et de persuader.
5. Une relation d'autorité.

Il est intéressant de noter que Bass va plus loin en évoquant le fait que tous ces points doivent être combinés, mais aussi que le leadership est la capacité à se décentrer par rapport à une situation, un environnement et des individus. Selon Sims (2002), quatre types de leadership seraient à distinguer :

1. Le leadership par la contrainte qui consiste à procéder par intimidation, à distribuer des punitions, à être directif en assignant les rôles, les instructions et les ordres.
2. Le leadership transactionnel se fonde sur la distribution de récompenses associée au fait que le leader s'implique peu (laisser-faire et management par exception).
3. Le leadership transformationnel (*charismatic leadership* chez House, *transforming leadership* chez Burns, *transformational leadership* chez Bass) est fondé sur la vision, un certain idéalisme et une communication très entreprenante.
4. Le leadership fondé sur l'*empowerment* apparaît comme l'expression la plus aboutie, il se fonde sur la capacité à l'innovation, l'autonomie des membres de l'organisation.

Aussi exhaustif qu'il soit, ce continuum est décevant (Yukl, 1999). Tout d'abord, il laisse de côté la problématique groupale, il ignore les spécificités culturelles ne serait-ce que les contributions familiales, sociétales, des réseaux qui installent une tension entre le désir de participer à une vie d'entreprise et les exigences construites et entretenues par l'environnement. L'Afrique est probablement la zone du monde où ce type de tension entre les sphères économiques et sphères culturelles sont les plus fortes (Haruna, 2009). Ceci peut être représenté comme une tension/conflit entre la verticalité de la vision du leadership et l'horizontalité de la vision culturelle. Cette approche a cependant donné lieu à la réalisation du MLQ (*Multifactor Leadership Questionnaire*, Avolio et Bass, 1994), un questionnaire d'ampleur autour du leadership transformationnel (Bass, 1999).

3. L'enseignement du leadership pour les cadres et dirigeants d'entreprise

L'enseignement du leadership souffre de cette approche essentialiste, universaliste et béhavioriste. Il a même été reproché aux grandes écoles de commerce de porter la responsabilité de la crise financière de 2008. Plus globalement, nous pouvons dire que l'enseignement du leadership souffre du fait que les compétences requises pour diriger (qui dépendent à l'évidence des objectifs de l'entreprise) sont inconnues. Si le leadership est une pratique, seuls des praticiens seraient alors capables de mettre en place le cadre pédagogique pour former des leaders. Ils doivent réfléchir aux formations-actions efficaces pour apprendre à commander et à juger si nous reprenons l'invitation de Platon. Il semblerait que les écoles de commerce soient peu adaptées pour réaliser de telles formations-actions, préférant une approche plus académique (Tight, Ka Ho Mok, Huisman, Morpew, 2009). Ceci a donné lieu à la multiplication de modules d'enseignement qui visent à donner au futur dirigeant une « boîte à outils ». Ces modules sont plus faciles à industrialiser, et plus facile à placer dans différents programmes, même s'ils s'adressent à des publics différents.

Ces formations au leadership qui mettent plus en exergue les outils que le développement des personnes ont subi une critique sévère de la part de Mintzberg (2005) : la colère de cet éminent universitaire a troublé le paysage académique (Nord, 2005). Certains vont jusqu'à soutenir que les crises que nous traversons sont le résultat de ce manque de leadership, ou pour être plus exact d'un échec dans l'enseignement qui n'a pas préparé suffisamment les personnes à assumer leur responsabilité de leader (Vicere, 2002). Cette critique peut se résumer à la formulation suivante : « Vous formez à plein de choses mais pas à diriger » (Eddy et Murphy, 1997). Gosling et Mintzberg (2004) proposent sept points de repère pour établir les fondamentaux d'un enseignement sur le leadership :

1. Il concerne exclusivement les individus qui ont une première expérience professionnelle.

2. Pratique et enseignement doivent être conjugués.
3. L'enseignement du management (leadership) doit mettre en perspective l'activité professionnelle et la vie privée.
4. L'enseignement doit se fonder sur une réflexion conceptuelle.
5. Le lien entre leadership et développement des organisations est absolument nécessaire.
6. L'éducation doit favoriser l'apprentissage.

En fait, les études actuelles semblent converger vers le développement d'un véritable entendement (au sens philosophique du terme, c'est-à-dire la capacité à créer une représentation critique de sa propre pratique) sans toutefois en établir les conditions. Tenter d'en établir les conditions (Schmauch, 2005) suppose de faire une liste des contributions de l'ensemble des sciences sociales, en encapsulant la question de l'éthique. Il peut paraître intéressant de revenir sur les attentes des personnes qui s'inscrivent dans des formations académiques destinées à développer, entre autres, leur leadership. Si nous considérons les populations qui choisissent de suivre un « Executive MBA », nous pouvons tenter de voir si ces personnes ont une culture managériale et de leadership. Nous avons fait un certain nombre de constats basés sur l'observation de plusieurs promotions d'inscrits dans ces formations. Les participants, âgés en moyenne d'une quarantaine d'années, occupent, en général, depuis plusieurs années des postes à responsabilités. Il faut d'abord souligner que cette population a une culture pauvre des thématiques organisationnelles, managériales et de leadership. Rares sont les cadres français capables de citer quelques noms de chercheurs ayant contribué fortement à la construction de la pensée en sciences de gestion. Il n'est pas rare qu'une seule personne sur une population supérieure à 50 participants soit à même de citer plus de cinq contributeurs essentiels. À ce niveau, la distinction entre manager et leader n'est que rarement perçue. Il est intéressant de comprendre la représentation de ces participants de la fonction de dirigeant. À la question : « Pouvez vous définir en quelques

mots cette fonction de manager-leader ? » les 1 983 réponses obtenues sur cinq ans permettent de relever les mots les plus employés (tableau 8.1).

Cette représentation « collective » du manager/leader pourrait s'exprimer par la phrase suivante : « C'est une personne qui a une représentation du présent et du futur, à l'écoute de ses collaborateurs, il dynamise son équipe, délègue et valorise ses collaborateurs, décide en stratège. Courageuse, cette personne est responsable de ses choix, elle sait tout à la fois fédérer et mobiliser ses équipes par sa capacité à donner et à mettre en perspective. Cette personne est juste, exemplaire. Son efficacité est consubstantielle à sa disponibilité. C'est un Homme ». L'analyse contextuelle permet de voir les mots qui leur sont le plus souvent associés. Le mot « écoute » est associé fréquemment aux notions d'efficacité et d'adaptabilité (« à l'écoute permanente dans un souci d'efficacité »). Le mot « décision » est associé au fait de diriger, d'être loyal, d'assumer. Nul ne s'étonnera que la vision fasse largement référence à la stratégie. Cette analyse nous permet de voir ce que les futurs dirigeants cherchent et nous comprenons mieux l'impatience de Mintzberg. La vision, l'écoute, la décision et le fait de « conduire » relèvent d'une pratique qui doit être éclairée par un renouveau conceptuel, renouveau qui doit prendre en compte la singularité du métier de dirigeant. Dans cette enquête construite à partir d'une démarche utilisant un 180° (chaque participant a reçu de la part de ses 6 à 8 notateurs un commentaire sur les pistes d'amélioration le concernant et, au sein d'une équipe, chaque participant évalue tous les autres participants). Il convient de noter que, dans ce cas, les notateurs utilisent trois fois plus de vocabulaire que pour définir un manager/leader. Cela signifie que le vocabulaire « pratique » est plus riche que le vocabulaire « conceptuel ».

TABLEAU 8.1 – *Les mots utilisés pour décrire la fonction de « manager-leader »*

Mot	Occurrence
Écouter	393
Décideur	340
Vision	325
Leader	314
Équipe	189
Communicatif	182
Compétence	166
Mobiliser	167
Exemplaire	154
Organisation	148
Charisme	138
Déléguer	125
Humain	112
Rigueur	107
Sens	100
Esprit	92
Collaborateur	78
Responsable	80
Fédérateur	77
Courage	74
Disponible	71
Donner	68
Objectif	63
Confiance	60
Juste	56
Analyser	55
Travailler	54
Gérer	53

Mot	Occurrence
stratège	52
clair	51
ouvert	49
animation	48
engagement	47
synthèse	45
dynamisme	43
respect	41
honnête	35
empathie	32
équitable	31
relationnel	30
entraînement	28
efficace	27
pragmatisme	27
entreprenant	25
aptitude	19
convaincre	25
volonté	25
action	23
intelligence	24
résultat	23
adaptabilité	22
anticiper	22
développer	22
diriger	22
exigeant	22
autorité	20

Nous pouvons noter que quand il s'agit de lister les améliorations visant à renforcer le management/leadership d'une personne, les mots confiance, parole, recul, souplesse ainsi que la notion d'assertivité font leur apparition. La pratique ne peut s'améliorer que lorsqu'elle est éclairée par la réflexivité.

4. Vers un concept unifié du leadership

Nous venons de voir que les candidats à l'obtention d'un Executive MBA décrivent le manager-leader comme une personne ayant quelques capacités fondamentales : vision, écoute, décision, capacité à mobiliser ses équipes, mais qu'ils lui reprochent de manquer de confiance, de recul, d'assertivité, de souplesse, etc.

4.1 PARLER DES CAPACITÉS DU LEADER

Du point de vue académique, certaines recherches ont fait progressivement apparaître que le leadership nécessite plus de compétences que d'outils. Ces compétences sont décrites par :

- Katz (1974) en termes de compétences techniques, conceptuelles et humaines ;
- Sternberg (Sternberg et Vroom, 2002) en termes de WICS (*Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized*) mettant en œuvre trois intelligences (pratique, analytique et créatrice) ;
- Mintzberg (Gosling et Mintzberg, 2003) qui considère comme nécessaire le fait d'avoir un esprit réflexif, analytique, multiculturel, collaboratif, tourné vers l'action ;

- Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs, Fleishman (Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs et Fleishman, 2006) qui suggèrent que le leader doit apprendre à résoudre des problèmes organisationnels et sociaux complexes.

Au-delà de compétences spécifiques, il apparaît que le leader doit posséder un certain nombre de valeurs humaines (Bolden, 2007). À ce titre, il se devrait d'être un « honnête homme » au sens classique du terme. L'honnête homme est à la fois quelqu'un qui sait adapter ses comportements et comprendre les besoins et attentes de la communauté à laquelle il appartient. Le leadership demande des capacités à trois niveaux :

- des capacités de perception et de cognition au niveau individuel qui, associées à une philosophie de vie (vision sage ou prophétique), permettent d'exercer un jugement sur les conditions d'environnement ;
- la capacité à tirer pleinement parti de la diversité au niveau groupal : écouter et « rassembler les différences, agir en cohérence » comme le décrit si bien Mary Parker Follett (Follett, 1924) ;
- la capacité à comprendre la logique des rapports de force et la capacité à développer une pédagogie de l'action (Eddy et Murphy, 1997) au niveau organisationnel.

Ces capacités peuvent être regardées comme des capacités à interagir. C'est d'ailleurs la vision de Machiavel quand il considère qu'un leader ne peut réussir que lorsque ses « vertus » peuvent avoir un effet sur la « fortune ».

4.2 LA QUESTION DES INTERACTIONS

À partir du moment où l'on considère que le leadership est une capacité à interagir (Chunhong Liu, Tjosvold et Wong, 2004) avec les autres, il faut renoncer aux approches par trop essentialistes et se tourner vers l'interactionnisme symbolique (Le Breton, 2004) si bien mis en évidence par Karl Weick. Rejetant toute forme de déterminisme, les interactionnistes considèrent le caractère non prévisible du résultat d'une interaction (ou d'une suite d'interactions) en dépit de la possible existence de règles. Le leader doit être critique vis-à-vis de la représentation qu'il a de la situation, représentation qui résulte de multiples subjectivités (Vidaillet, Laroche, Allard-Poesi, Roux-Dufort et Koenig, 2003).

C'est l'histoire de trois arbitres en désaccord sur la tâche consistant à siffler une faute :

- le premier assure : « Je siffle s'il y a faute » ;
- le second dit : « Je siffle ce qui m'apparaît être une faute » ;
- le troisième observe de façon malicieuse : « Les fautes n'existent pas, tant que je n'ai pas sifflé ».

Il va de soi que regarder le concept de leadership à travers la lunette de l'interactionnisme transforme radicalement la manière dont il est possible de développer les capacités de leader d'une personne. Si les écoles classiques de leadership ont, depuis les origines, promu la pratique des arts mécaniques, libéraux et martiaux comme les passages obligés pour que le sujet advienne à son rôle social, les arts symboliques (pour désigner l'apprentissage de la vie par les interactions) relèvent essentiellement du retour d'expérience.

4.3 LES TROIS COMPOSANTES INTERACTIONNELLES DU LEADERSHIP

Pour aborder plus sereinement la question difficile des interactions, il est nécessaire de regarder ce qui structure le leadership en termes de

tension :

- tension temporelle (entre la « tradition » qui forge les valeurs et le futur ; le présent est la médiation de cette tension) ;
- tension événementielle (événements maîtrisés ou inattendus) qui peuvent se caractériser par la dualité « guerre ou paix ».

Il est possible de représenter ce système de tensions (fig. 8.1).

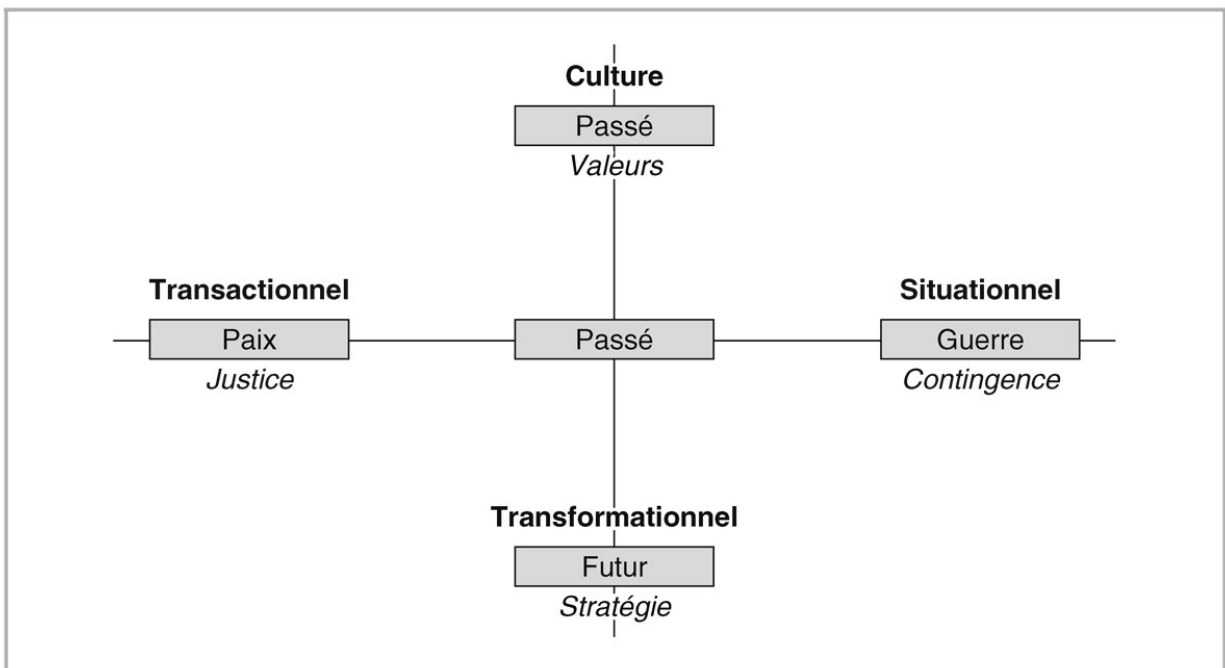


FIGURE 8.1 – Les trois composantes interactionnelles du leadership – transactionnelle, situationnelle et transformationnelle

Il va de soi que la culture fonde les systèmes d'interaction d'une société, il convient donc que chaque enseignement du leadership se fonde sur les présupposés culturels soit pour les critiquer, soit pour en comprendre le système de valeurs de l'environnement entrepreneurial.

Cette approche structurante nous amène à définir :

1. Des interactions pour un temps présent dans un environnement paisible. Le leadership est alors dans sa composante la plus

transactionnelle au sens où ce qui rassemble les individus est fondé sur la justice (ce à quoi j'ai droit) et sur le don (ce que je reçois en signe d'appartenance) qui permettent l'harmonie dans la diversité. Un monastère bénédictin, par exemple, est probablement le lieu où la composante transactionnelle est essentielle.

2. Des interactions pour un temps présent où les événements sont inattendus et mettent en danger le groupe. C'est la composante situationnelle du leadership. C'est le cas de la guerre et il est alors urgent de mettre en œuvre les interactions qui fondent la confiance (comme, par exemple, la compétence technique ou relationnelle), la cohésion et la cohérence dans l'action. Les militaires, en période de guerre, mettent en œuvre cette composante situationnelle.
3. Des interactions pour préparer le futur, c'est-à-dire s'adapter aux transformations de l'environnement (par l'innovation quel qu'en soit l'objet). Ce sont les interactions stratégiques au sens où il convient d'allouer les ressources (financières, humaines, organisationnelles) à la transformation de l'institution. Les hommes politiques devraient être les « rois » du transformationnel.

Le leader en entreprise doit évidemment maîtriser ces trois logiques d'interactions transactionnelles, situationnelles et transformationnelles qui diffèrent totalement des logiques essentialistes anglo-saxonnes (*transactional*, *situational*, *transformational* sont dans ce cas des faux amis).

4.4 LA COMPOSANTE TRANSACTIONNELLE

Il est possible de dire, *a minima*, que le manager comme le leader doivent arriver à ce que les collaborateurs réalisent leur tâche. Il est facile de comprendre que dans un environnement militaire, il convient que l'état d'esprit ne change pas au moment où le combat se présente dans des

conditions réelles. À ce titre, il apparaît essentiel que les leaders militaires réfléchissent à cette responsabilité considérable qui fait que l'on soit amené à donner la mort mais aussi à risquer la vie de ses hommes. Ceci est d'autant plus difficile que les valeurs qui fondent la vie des subordonnés sont différentes, ce qui est évidemment le cas en environnement multiculturel. Dans le domaine militaire, le cas de la Légion est un véritable cas d'école, puisque le recrutement des membres se fonde sur la diversité la plus large possible.

Du point de vue politique, nous savons qu'une défaillance du pouvoir peut conduire à des révolutions ou, pire, à des guerres civiles. Dans le premier cas, le lien est rompu entre le leader et la société, dans le deuxième cas, une cassure irréparable s'est produite entre deux systèmes de valeur (c'est le cas des guerres de religion). Altérité, justice et don sont les pièces maîtresses de la composante transactionnelle du leadership. Pour développer cette composante une personne doit donc comprendre ce qui organise la diversité de la population qu'elle encadre et comprendre ce qui structure les courants culturels des uns et des autres (Chunhong Liu, Tjosvold et Wong, 2004). Le fossé philosophique entre le monde anglo-saxon (utilitariste) et le monde de la Vieille Europe (kantien) est trop souvent négligé dans les fusions-acquisitions ou dans le travail collaboratif. La justice est ce qui permet à la diversité de coexister. Chacun doit connaître les lois qui fondent ce qu'il obtient en termes de salaire, de reconnaissance, de promotion. Enfin, il n'y a pas de vie collective sans don. En effet, la vie collective est fondée sur des interactions à caractère symbolique (se dire bonjour, s'inquiéter de l'autre, etc.), la parole est le premier véhicule de ce don, de cette promesse de vivre ensemble en minimisant les violences. La composante transactionnelle suppose donc de déterminer quelle valeur fonde le travail collaboratif. Il ne s'agit pas là de multiplier les mots valises mais d'établir collectivement ce qui fonde le désir de rester ensemble. Il n'est évidemment pas interdit que la valeur la plus partagée soit le désir de créer de la richesse.

Dans toute relation (deux individus qui interagissent), il importe d'ajuster les représentations de chacun pour éviter les malentendus. Ceci est évidemment vrai entre deux personnes issues de deux cultures éloignées, comme, par exemple, la cosmogonie indienne vs la rationalité occidentale (Chow Hoi Hee, 2007), mais c'est aussi vrai pour deux personnes qui partagent la même culture mais souvent ne partagent pas la même histoire (c'est souvent le cas des sociétés qui fusionnent après des années de compétition exacerbée entre elles). Réussir à attirer des talents, savoir les garder supposent de savoir les choisir puis de leur apporter une vraie satisfaction au quotidien. Cette satisfaction résulte d'une approche juste et équitable, d'une richesse symbolique dans les échanges et de la capacité à développer des projets communs. Il est peut-être exagéré de parler d'amour mais la relation entre des individus et leur entreprise, voire leur leader, en est parfois proche (Vicere, 2002).

4.5 LA COMPOSANTE SITUATIONNELLE (= FAIRE FACE AUX CRISES)

C'est la composante la plus étudiée car il est relativement facile de créer les conditions qui permettent de s'entraîner pour faire face à une crise. Les pompiers, les militaires, les urgentistes développent des programmes destinés à améliorer leurs réponses aux crises auxquelles ils ont à faire face. La composante situationnelle suppose de la compétence qui fonde la confiance (si nous sommes tranquilles en avion, c'est certes parce que le pilote sait piloter, mais aussi parce que nous lui faisons confiance sur sa capacité à faire face aux aléas éventuels). La cohérence et la cohésion associée à la confiance dans les responsables doivent résister au stress. Le leadership situationnel est un leadership sous stress. Le stress est un écart entre ce que l'on attend et ce qui se produit, l'entraînement a donc pour objectif de rendre normal ce qui ne l'est pas pour retarder l'apparition du stress et mieux le supporter par aguerissement.

Ayant eu à observer les exercices incendies sur des bâtiments de la Marine nationale, nous avons constaté que :

1. Plus le leader doit prendre de décisions, plus il est éloigné du sinistre. Le stress ayant tendance à détruire l'intelligence fluide, il faut éviter la proximité entre le feu et le « directeur de la lutte ».
2. La représentation de la situation (état du sinistre) doit être identique pour tous les acteurs dans un espace donné, d'où l'utilisation de synthèses graphiques qui permettent en un coup d'œil de (presque) tout savoir sur la situation.
3. Protéger le plus longtemps possible les personnes physiquement et psychologiquement (il est donc proscrit de donner l'état et le nom des blessés).

Dans les entreprises, il y a quotidiennement des situations inattendues. Une négociation commerciale est un cas typique où la composante situationnelle est essentielle, nous ne pouvons que regretter l'absence quasi systématique d'entraînement à de tels exercices.

4.6 LA COMPOSANTE TRANSFORMATIONNELLE

La composante transformationnelle suppose que l'organisation soit solide. C'est probablement ce qui conduit souvent à évoquer plutôt la capacité des leaders à rassembler qu'à transformer. Car la transformation mobilise toutes les ressources de l'entreprise (Vicere, 2002). Le savoir-faire stratégique est la base de cette composante : concentrer les efforts, économiser les forces et rester mobile (flexible). La difficulté de cette composante réside dans le fait que la transformation d'une organisation suppose une transformation des individus et parfois la remise à plat du système d'interactions en place (Schmauch, 2002). Ceci signifie que, dans la majorité des cas, la composante transformationnelle peut détruire la capacité à vivre ensemble qui doit alors être réinventée et fondée sur un

nouveau système de valeurs. Nous en avons un bon exemple avec, en France, la difficulté à réformer qu'a connu l'Ancien Régime. Les rois successifs empilent des réformes mais ne transforment pas radicalement : c'est typique dans les réformes fiscales qui créent des systèmes qui viennent se superposer à ceux préexistants.

Pour éviter que la proposition de transformation ou de changement ne se heurte à des résistances insurmontables, il convient de développer une pédagogie qui a pour objet de créer une représentation commune acceptable du futur et, autant que faire se peut, d'avoir une approche incrémentale de l'élaboration de la réflexion stratégique. Si le collectif est une valeur très puissante, il est inutile de vouloir baser la stratégie sur des réussites individuelles (Haruna, 2009). L'ambition stratégique doit être conjugée avec les valeurs pour conduire à une élaboration collective des défis. Très souvent, il apparaît que les entreprises sont dans une transformation radicale alors que rares sont les personnes qui, à l'intérieur, ont une représentation de la stratégie, c'est-à-dire sont capables d'en parler. Cette impasse coûte très cher puisque inévitablement elle fera le lit de toutes les résistances.

Il apparaît que pour introduire un changement il existe deux modes de mises en tension :

- la pression qui consiste à faire peur en invoquant le danger qu'il y a à rester là où l'on est ;
- la dépression qui consiste à permettre aux collaborateurs à comprendre la nécessité du changement en l'intériorisant (créer des « vocations »).

À titre d'exemple, ayant pris une direction d'entreprise qui connaissait des dysfonctionnements graves en production, avec comme conséquences des retards chroniques de livraisons et constatant que la pression qui consistait à expliquer que nous perdions de l'argent ne donnait pas de bons résultats, j'ai choisi de faire élire des représentants, chargés d'aller

voir nos clients pour échanger avec eux sur la qualité de notre service. Il est remarquable de constater combien l'acquisition directe de l'information par les collaborateurs a transformé radicalement leur perception de nos dysfonctionnements.

Ce choix, consistant à envoyer des ouvriers chez le plus important de nos clients, a impacté :

1. L'aspect transactionnel : « le chef nous fait confiance et le manifeste en nous laissant dialoguer librement avec nos clients ».
2. L'aspect situationnel : les ouvriers ont compris pourquoi le fait d'être livré en retard était insupportable pour nos clients.
3. L'aspect transformationnel : l'entreprise a pu, à leur initiative, entreprendre un vaste plan de progrès dans ses opérations et dans sa stratégie.

5. Refonder l'enseignement du leadership

L'enseignement actuel du leadership doit être radicalement repensé (Cunliffe, 2009). Il est urgent d'abandonner le discours sur le leadership conçu comme une romance sans fin pour discuter le leadership dans ses objets (rassembler, faire face à la contingence, transformer le projet d'une institution). En fondant sur des faits la pratique du leadership, il est possible d'établir des thématiques essentielles à son développement :

1. En termes de compétences mobilisables.
2. En termes de comportements attendus ou au contraire invalidants.
3. En termes de représentations de la problématique communautaire, institutionnelle ou sociétale.

Nous voyons que du point 1 au point 3 la composante « factuelle » décroît et la composante dialectique augmente considérablement. Il

convient de croiser ces thématiques avec trois questions ou « univers » :

1. L'univers de la personne pour développer ses capacités de compréhension (d'entendement) et de décision.
2. L'univers du groupe pour se familiariser avec les phénomènes d'intersubjectivité et d'interactionnisme symbolique.
3. L'univers organisationnel pour s'attacher à développer des capacités stratégiques et politiques.

Nous pouvons représenter cette approche du leadership et de son enseignement en trois dimensions :

- la dimension des composantes (transactionnelle, situationnelle, transforma-tionnelle) ;
- la dimension des univers (individuel, groupal, institutionnel) ;
- la dimension de la mise en œuvre (compétences, comportements, représentations).

Ceci engendre, au maximum, un ensemble de 27 thèmes qui doivent utiliser la pédagogie la plus adaptée (conceptuelle, études de cas, formation-action, travail personnel ou de groupe, etc.). Bien évidemment, il existe des liens entre ces 27 thèmes, liens qui dépendent de la singularité des situations de chacun. Du point de vue entrepreneurial, la stratégie constitue l'armature d'une telle matrice (tableau 8.2).

Le développement de la composante transactionnelle vise à créer les conditions organisationnelles permettant à une entreprise de faire face à des contingences variées et de trouver les ressources humaines nécessaires à son adaptation. Cette composante est très liée à la culture en place car elle concerne l'établissement d'interactions entre les personnes. C'est à l'évidence celle qui engage le leader vis-à-vis de son entourage (exemplarité, justice, développement des collaborateurs, etc.).

TABLEAU 8.2 – Enseigner le leadership

		Compétences	Comportement	Représentation
Transactionnel	Individu	Culture collective et culture individuelle	Appréhender ses zones de confort/inconfort	DésirPlaisiretsouffrance
	Groupe	Altérité/Diversité Ecoute	Perversions	L'intersubjectivité
	Institution	Loi, symbolique, Imaginaire, Sciences politiques	Art du discours	Éthique
Situationnel	Individu	Compétences propres à la situation	Relation au stress	Vocation
	Groupe	Gestion de crise	Dynamique de groupe (cohésion, cohérence, compétence)	Score-card
	Institution	Résistances et/ou insurrections	Maintenir ou réparer la transactionnalité	Retournement insitutionnel
Transformationnel	Individu	Inférences Conditions de la décision (discernement)	Savoir s'entourer (« followership »)	Stratégie
	Groupe	Intelligence collective	Modération	Innovation
	Institution	Théories des organisations	Pédagogie Pression Dépression	Vision

La composante situationnelle est la composante essentielle pour certaines institutions : l'armée, par exemple, doit se préparer à la contingence absolue, à savoir la guerre. Dans le cas d'une entreprise la composante situationnelle concerne :

1. Les situations dites de retournement.
2. Les situations inattendues (sinistre, accident du travail, négociation, etc.).

Il convient de noter que le situationnel par sa nature même doit être « ajusté » aux types de contingences. Des marins, des pompiers, des

entrepreneurs font face à des contingences différentes pour lesquelles les formations-actions doivent être ajustées. La composante situationnelle est évidemment très liée à l'environnement et demande des mises à niveau permanentes. La compétence « technique » est essentielle. L'enseignement passe par des formations-actions à même de consolider le trio compétences-comportements-intelligence. La composante transformationnelle demande d'abord une capacité à se représenter l'environnement futur associée à de fortes compétences stratégiques (l'art de l'allocation des ressources). On peut avec humour se rappeler que sept ouvrages de stratégie formaient la matière des examens stratégiques au cours de l'ère Yuan-Fong de l'empereur Chen-Tsong de la dynastie des Song du Nord (1078-1084) permettant aux participants d'approcher la « quintessence de la nécessité pure ».

Nul ne peut contester qu'il y a des boucles de rétroactivité entre les différentes composantes du leadership. Cela suppose le développement d'un matériel pédagogique complet nécessitant des compétences diverses pour les mettre en œuvre. Nous pouvons prendre comme exemple le cas d'un *serious game* comme *leadership à Versailles* mis en œuvre au château de Versailles, ce *serious game* visant à comprendre les mécanismes transactionnels, situationnels et transformationnels pendant le règne de Louis XIV (1661-1715). Les participants restent entre 1 et 3 jours dans l'environnement du château pour préparer le conseil du roi, épreuve durant laquelle ils doivent analyser et critiquer les décisions fondamentales du règne (affaire des Poisons, succession d'Espagne, révocation de l'Édit de Nantes, ceinture de fer, etc.).

En somme, nous pensons que l'enseignement du leadership devrait s'objectiver en s'éloignant de point de vue strictement comportementaliste (parfois behavioriste) pour prendre en considération la double complexité du fonctionnement de l'individu et du groupe en interaction, et pour mieux articuler leadership, stratégie et problématiques organisationnelles.

Chapitre 9

L'enseignement heuristique du management de proximité par les incidents critiques

Dr Christian BOURION
Professeur à ICN Business School

Sommaire

- 1 Introduction
- 2 Qui régule les incidents critiques ?
- 3 Comment se régule un incident critique ?
- 4 Comment la formation peut-elle accroître la variété requise des apprenants ?
- 5 Comment reconnaître si la variété requise a été intégrée ?
- 6 Conclusion

1. Introduction

Développée par Flanagan en 1954, la méthode de l'incident critique est peu utilisée en France dans l'apprentissage des sciences de gestion, où elle est souvent confondue avec la méthode des cas. Cet article présente une synthèse des 14 articles de l'auteur portant sur les résultats de ses recherches au cours des deux dernières décennies. Dès 1989, chargé au sein d'une école de gestion d'un enseignement expérimental concernant le management de proximité, il constitue, à partir de 1995, une mémoire-métier qui recueille 2 128 retours d'expériences sur les situations critiques rencontrées par les responsables de proximité. L'auteur alloue d'abord son attention à leur logique émotionnelle (1999, 2001). Les analyses situationnelles des processus émotionnels le conduisent à modifier son allocation d'attention et à orienter ses travaux vers les styles hiérarchiques (2005). Enfin, il oriente son attention vers les incidents critiques (2006). En 2009, il présente une dizaine de recherches et publications (Bourion, Bonnet et Joly, 2009) mettant en évidence que la criticité professionnelle du métier de responsable de proximité est principalement imputable à l'émergence d'incidents imprévus, à l'interface avec des réactions émotionnelles susceptibles de porter un micro, méso ou macro préjudice aux buts de l'organisation. Afin d'effectuer une vérification expérimentale, l'auteur qui avait introduit dans les formations qu'il pilote des codes de conduites préventifs, effectue une mesure des résultats obtenus (Bourion et Persson, 2010) : l'acquisition de la variété requise (VR dans la suite du texte) par le responsable, modifie les seuils de déclenchement à tel point que les incidents critiques se réduisent de 50 %.

Par rapport à la théorie de la décision, c'est un changement de paradigme : l'incident critique n'est plus un événement qu'on traite *ex post*, mais une décision qu'on peut prendre *ex ante*. En d'autres termes, si les conditions requises à son explosion sont bien externes, l'accroissement de criticité qui précède son explosion demeure une variable, en partie prévisible grâce à la lecture de signaux faibles et en partie pilotable par les codes de conduite en question.

La formation est destinée à ce que la VR des comportements des apprenants (Bourion, 2008) :

- a) leur permette d'atteindre et de stabiliser leur objectif de responsable de proximité. Cet objectif qui est, en temps normal, de faire en sorte que chacun de ces agents puisse fonctionner en sécurité, à son meilleur niveau de performance, devient en temps critiques de développer un comportement aidant qui maintient le lien. En tout état de cause, la VR des responsables doit, aux termes de la formation, devenir plus élevée que celle de leurs agents. Mais l'enseignant doit lui-même disposer d'une VR de son comportement plus élevée que celle des apprenants. Cette hiérarchie constitue le défi lancé aux programmes de formation concernant l'enseignement du métier de responsable de proximité destinés aux jeunes élèves, au sein des écoles commerciales (Bourion, 2008) ;
- b) la faiblesse de la VR des enseignants peut générer des réticences de principe des enseignants envers ces enseignements, dans la mesure où ils ne se sentent pas à la hauteur et il faut les faire bénéficier au préalable d'une formation de formateur adaptée.

2. Qui régule les incidents critiques ?

Contrairement à ce qu'on croit, les incidents critiques n'ont pas toujours été du ressort des responsables. Au départ, l'incident critique est contrôlé par les équipes elles-mêmes, de façon à éviter l'intervention hiérarchique, par nature punitive. Ensuite, les responsables reprennent le contrôle dans une relation alternativement punitive ou aidante, avant de se faire doubler par les médias qui vont mettre le moindre incident critique en première page et laisser aux soins de l'opinion de désigner les responsables, en toute ignorance des causes réelles.

2.1 L'INCIDENT CRITIQUE RÉGULÉ PAR L'ÉQUIPE

Autrefois, le management étant principalement punitif, les équipes d'exploitation régulaient elles-mêmes leurs incidents critiques, de façon à ce que l'incident ne soit pas révélé, du moins avant d'être résolu ou avant d'avoir atteint un tel niveau de criticité qu'il faudrait étouffer la situation. Ces régulations secrètes suivaient des modes archaïques éternels, quasi tribaux, où les agents s'imposaient eux-mêmes des conditions de travail souvent bien plus dures que celles imposées par le management. Le groupe contrôlait son territoire professionnel, en décourageant l'intervention hiérarchique, y compris par l'intimidation (Crozier et Friedberg, 1977).

2.2 L'INCIDENT CRITIQUE RÉGULÉ PAR LE RESPONSABLE

Les responsables de proximité ne sont plus du tout assimilables aux stéréotypes des anciens chefs de bureaux ou des anciens contremaîtres d'ateliers (Jarrige et Chalmin, 2008). En 2010, ils exercent majoritairement dans le secteur public qui emploie 6,2 millions d'actifs, et l'ordre de grandeur de leur population est de 650 000. Mais au-delà des définitions, l'exercice à proximité de la responsabilité des autres concerne une population bien plus nombreuse et touche des postes qui ne se situent pas nécessairement dans un échelon hiérarchique de première ligne ou ne bénéficient pas du statut de cadre. La régulation de proximité concerne tous les corps de métiers qui sont, d'une façon ou d'une autre, responsables des autres, intervenant dans tous les domaines en lien avec les incidents critiques : contremaîtres, éducateurs, chefs de service, chefs de groupe, coachs, directrices d'établissement, gardiens, gendarmes, infirmières, ingénieurs, institutrices, instructrices, managers, médecins, militaires, préfets, prêtres, policiers, pompiers, professeurs, psychiatres, psychothérapeutes ou urgentistes, bref tous ceux qui prennent en charge

les autres et doivent faire face quotidiennement à la criticité organisationnelle qui s'accroît fortement dans une démocratie médiatique.

Aujourd'hui, le terrain d'exercice de la responsabilité de proximité peut être décrit sur le plan symbolique comme un champ miné, où l'on risque de voir « exploser » ça et là un incident critique, généralement toujours au plus mauvais moment, ce dernier réunissant par définition les conditions favorables à son déclenchement. Le travail de régulation d'un responsable de proximité, qu'il soit préfet, professeur ou chef de magasin, peut être comparé à celui d'un travail de déminage qui doit sécuriser *ex ante* un terrain social, par un traitement pertinent. Or, l'une de nos études (Bourion et Persson 2008) permet d'établir ce qui doit être le cœur de l'objectif de formation : elle montre qu'à proximité, ce sont ceux qui maintiennent le lien malgré la criticité et prodiguent un soutien moral à leurs « troupes », qui stabilisent la situation et bénéficient de la reconnaissance de leur équipe. Cet objectif est difficile à atteindre, car l'action se déroule dans un malentendu culturel : alors que les membres de l'équipe attendent du manager un soutien centré sur la personne, il procure un soutien social centré sur le lien entre la personne et la performance (Thévenet, 2000, 2004 ; Ruiller, 2010). De ce fait, il n'intervient que s'il se produit un incident critique, ce qui lui vaut un éternel reproche : « Le chef ? Il n'est jamais là ! Tu fais un truc bien ? Il ne le sait pas ! Tu fais une erreur ? Il est immédiatement au courant ! ».

Il importe que la formation fasse prendre conscience aux apprenants que, du côté du responsable, l'incident critique se présente comme le moment idéal pour renforcer le lien avec l'agent, car une autre de nos études (Bourion, 2006) :

a) montre qu'au terme de la régulation d'un incident critique 100 % des liens vont se transformer : soit se détériorer, soit s'améliorer. Si le responsable réagit sur un mode punitif, le lien se détériorera. Si le responsable apporte calmement son aide, le lien se solidifiera. En raison de la déstabilisation de l'agent, l'incident critique constitue un moment privilégié pour solidifier le lien. La formation répondra à ce besoin en

dispensant aux apprentis responsables des savoir-faire psychologiques. Mais le procédé doit être habile, car ces savoirs sont souvent considérés par les jeunes issus de classes prépa centrés sur la finance comme *bidons* (sic) ou *sciences des faibles* (Bourion, 2008) ;

b) montre que la multiplication des mises en situation favorise la prise de conscience de la difficulté situationnelle et conduit à l'abandon du préjugé.

2.3 L'INCIDENT CRITIQUE RÉGULÉ PAR LE MÉDIAMAT

En raison du développement d'Internet et des portables, un lien de plus en plus étroit s'est instauré entre la proximité et les médias. Au cours des *Dix Piteuses*, les médias, soumis à la pression croissante des rankings quotidiens du médiamat qui déterminent leurs ressources financières, n'hésitent plus, bien au contraire, à diffuser des scènes de proximité favorables au médiamat et sont présents sur les moindres lieux où ils pourraient saisir quelques images aussi sévères que révoltantes. Auparavant, un événement critique ne devenait un message diffusé qu'aux termes d'un processus de tris successifs. Confié à des agences professionnelles, le message passait d'abord dans le quotidien local, puis un hebdomadaire pouvait reprendre l'information et enfin la télévision. Aujourd'hui, un banal portable muni d'un appareil photo miniature performant permet de mettre sur la toile une vidéo concernant un incident critique de proximité quelques minutes après l'événement et ce dernier peut apparaître dans *Le 20 Heures*, le soir même, l'Agence France Presse se trouvant court-circuitée par ce *by pass*. La proximité, le fait divers, l'incident critique deviennent, dans la mesure où ils disposent d'un puissant potentiel de déclenchement émotionnel, un message très recherché y compris par les médias internationaux. Un simple comportement erratique, pris au sein d'une intersection symbolique liée à des représentations religieuses ou communautaires, peut faire le tour du

monde et modifier en quelques heures les représentations de millions de personnes (Bourion, 2006).

Aux yeux de l'opinion, il est tout à fait légitime qu'un agent d'exploitation, n'exerçant aucune responsabilité, se prévale d'un statut de victime et multiplie des accusations, même fausses ou injustes, dans un entretien télévisé. Dès que l'individu se situe au sein de la hiérarchie des responsables, il perd totalement cette légitimité. Placé tout en haut, il doit assumer qu'il est devenu de la chair à médias et à faits divers, destinée à assurer la promotion du canal. *Ex ante*, il lui faut assumer que l'acceptation d'un poste à responsabilités exposera son honneur (Bourion, 2005), en lui laissant d'autant moins de moyens de le défendre que le poste occupé est élevé (fig. 9.1).

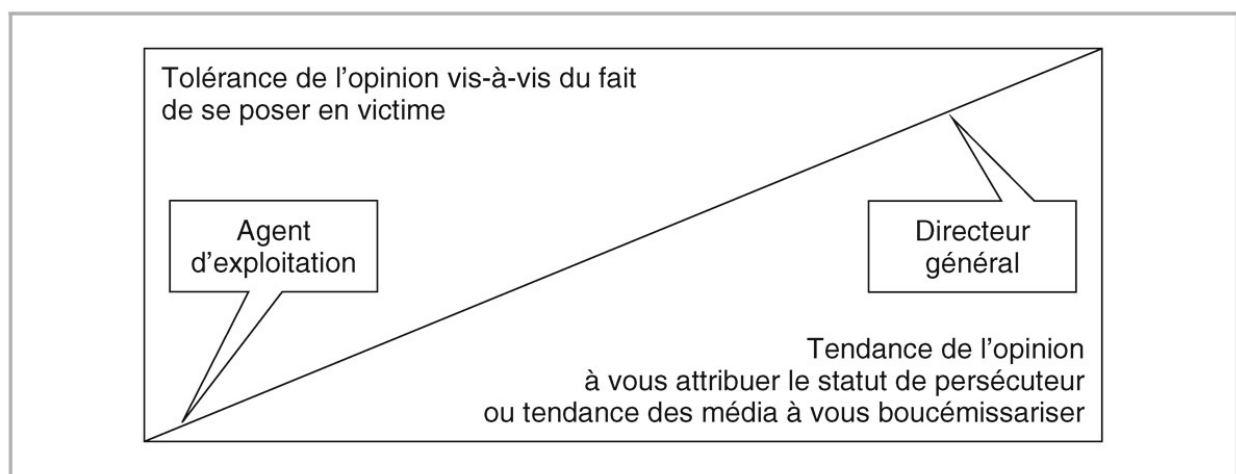


FIGURE 9.1 – L'incident critique régulé par le médiamat

Plus il présente une personnalité solide qui est capable d'assumer, plus il présente des aptitudes épistolaires et discursives permettant de débriefer des situations difficiles, de pratiquer le *storytelling*, notamment s'il est injustement mis en cause, plus il est utile à l'organisation. Cette dernière le « démissionnera » en dernier ressort, pour le protéger si les attaques médiatiques deviennent trop violentes.

3. Comment se régule un incident critique ?

Le principe de la VR¹ est découvert par William Ross Ashby, un psychiatre-ingénieur anglais (1947). Il énonce que la régulation d'un système exige que le système qui dirige puisse mettre en œuvre une plus grande variété de comportements que le système dirigé. La pédagogie heuristique fondée sur l'apprentissage de la régulation des incidents critiques aura pour objectif d'accroître le nombre de comportements dont peut disposer un responsable, c'est-à-dire d'accroître sa VR (Bourion, Abdessemed et Caby, 2009).

3.1 LA VARIÉTÉ REQUISE INSUFFISANTE (VRI) FACE À UN INCIDENT CRITIQUE

En France, face à un incident critique, la première attitude, la plus naturelle, la plus médiatisée est aussi la moins adaptée. Elle se constitue d'une espèce de régression provoquée par une montée émotionnelle, liée à une déstabilisation intérieure, qui peut se traduire dans le comportement par la revendication du puissant statut de victime, par des plaintes, des critiques, des exigences infantiles, voire des passages à l'acte contre les responsables (Bourion, 2001) : c'est la VRI.

Le face-à-face entre des élèves et des incidents critiques de proximité, quand ils sont en apprentissage du métier de responsable au sein d'une école de management, permet la prise de conscience de la dimension très inconfortable de la situation. Généralement les élèves de grandes écoles sont censés avoir effectué un premier cheminement personnel qui consiste à se représenter la progression de leur situation liée à la prise de responsabilités, mais ils ne se représentent pas encore les implications en termes de changement de posture, entraînant une forte dégradation de leur confort psychologique, qu'il s'agisse de prendre les coups à la place des autres, d'accepter des critiques qu'ils ne méritent pas, de défendre des

points de vue sur des situations qu'ils n'ont pas créées, voire auxquelles ils se sont vigoureusement opposés lors de la discussion au conseil exécutif. Quand un élève de première année proclame qu'il veut devenir DRH il a généralement l'air surpris si un professeur lui fait remarquer l'inconfort du métier dont la régulation principale de ces trente dernières années a été de licencier des milliers de salariés. Il se représente plutôt ses études comme une voie assurant un avenir tout tracé vers la réussite, du moins jusqu'à 40 ans, et mettant à sa disposition des ressources plus abondantes. Si cela est effectivement le cas, l'enseignement va devoir le mettre en face de la contrepartie, parfois lourde, au niveau de l'exigence de sa façon de penser, sa façon d'être, de se comporter ; cette démarche va certes constituer une source de richesse, mais à condition d'être en mesure de développer une capacité mentale particulière, celle d'un nouvel état d'esprit adapté, face à un incident critique.

3.2 LA VARIÉTÉ REQUISE APPROPRIÉE (VRA) POUR RÉGULER UN INCIDENT CRITIQUE

Alors que la pédagogie d'apprentissage du pilotage d'une situation normale s'appuie sur la transmission de représentations préconstruites, la pédagogie de l'incident critique nécessite un fonctionnement plus proche du modèle des arts martiaux : pour atteindre la VRA, il faut au contraire vider son esprit de toute représentation *a priori* afin d'établir un état d'hyper vigilance qui permet de saisir, le plus en amont possible, l'intégralité de ce qui est en train de se préparer ou de se passer. Le traitement des incidents critiques est donc d'autant plus une question d'effacement des représentations mentales que de superposition de nombreux savoirs ou compétences.

Grosso modo, s'il fallait définir l'objectif central de l'enseignement heuristique fondé sur les incidents critiques, auprès des jeunes apprenants des écoles de commerce, nous dirions qu'il s'agit d'apprendre à laisser son

ego hors du champ. L'ego renseigne sur sa propre solidité en émettant des signaux facilement reconnaissables. Fragile, il émet des signaux qui s'organisent autour du statut de client insatisfait, autour de l'émission de plaintes, un peu à la façon d'un client, qui au terme d'un voyage pénible, arriverait dans un hôtel inconfortable. Solides, les signaux qu'il émet s'organisent autour du statut de responsable : écoute, recherche de solution de fortune, apport d'aide, fixation de feuille de route, facilité à admettre ses manques et à se remettre en cause. Ces signaux font aussi état d'une capacité à subir des injustices sans se plaindre, et sans chercher à se justifier. Le statut de responsable inclut la capacité à être la cible de récriminations et diverses critiques y compris quand elles sont injustes. Ce qui doit être acquis, au terme d'un enseignement heuristique, fondé sur les incidents critiques (Bourion, Bonnet et Joly, 2009), peut être formalisé par la capacité de continuer à exercer alors que la situation vient de se détériorer, convoquant les 7 aptitudes suivantes :

1. La capacité d'allocation d'attention aux signaux faibles.
2. La capacité d'interprétation et de diagnostic.
3. La capacité heuristique à « trouver » du sens.
4. La capacité à débriefer et à donner des explications.
5. La capacité à solutionner sans créer de dégâts collatéraux.
6. La capacité à recadrer sans détruire le lien social.
7. La capacité à préciser une feuille de route.

Réguler à proximité une équipe constitue une expérience très formatrice et incontournable dans la carrière d'un responsable opérationnel, issu de grandes écoles. Lors de son apprentissage, il a donc besoin qu'on lui propose une nouvelle approche, autrefois réservée aux spécialistes de la psychologie et de l'action comportementale, face aux situations critiques. Il doit être en mesure de déclencher instantanément sa vigilance mentale qui lui permet de *flairer* le risque à partir de signaux faibles, de déterminer s'il doit intervenir ou pas, ce qu'il doit traiter et ce

qu'il ne doit pas traiter, ce qu'il doit dire et faire, ce qu'il ne doit pas dire et ne doit pas faire et surtout comment le dire et le faire et comment ne pas le dire et ne pas le faire. Il doit, en particulier, ne pas se laisser abuser par la confusion commune entre ce qu'est un incident critique et ce qui est de l'ordre d'une provocation, piège autrefois réservé aux policiers, mais devenu commun au sein des organisations d'aujourd'hui, en raison de l'évolution compassionnelle et psychopathologique du droit du travail.

4. Comment la formation peut-elle accroître la variété requise des apprenants ?

L'apprentissage par l'incident critique peut se décliner, au niveau du processus pédagogique, en trois étapes. La première, la plus ancienne, consiste à constituer la « mémoire » du métier, base qui fournira le fond. Pour ce faire, on collecte de grandes quantités d'incidents critiques liés à l'exercice d'une profession. C'est ce qu'a fait à l'origine Flanagan, pour former les pilotes de chasse de l'armée américaine et qu'il a nommée « Théorie des incidents critiques » (Flanagan, 1954). Dans une seconde étape, un entraînement sous forme d'étude d'incidents critiques est proposé. Dans une troisième étape, les données très nombreuses font l'objet d'une analyse, manuelle ou par ordinateur, pour trouver les constantes, qui sont réinjectées lors de stages de formation spécialisés, sous forme de codes de conduite.

La première étape s'organise sous forme d'un observatoire (Bourion, 2007). La seconde étape consiste à fabriquer puis à faire étudier aux élèves apprenant le métier de responsable, des cas d'incidents critiques individuels qui ont été racontés par les professionnels confirmés du métier qu'ils apprennent, ou même qui ont été provoqués par les professionnels ayant commis une erreur. Pratiquée à HEC Montréal (Joly, 2009), à ICN Business School (Bourion, 2009) et plus généralement dans

l'enseignement du management (Picq, Petit et Popille, 2007, 2009), cette méthode n'est toutefois pas encore systématiquement organisée en France où la centrale des cas de la CCIP n'a pas encore constitué de mémoire-métier sous forme de banque centralisant les cas d'incidents critiques du travail ou du management. De telles banques sont développées par des organisations privées en Suisse et au Canada, au sein d'autres champs scientifiques, notamment dans certaines branches de la médecine, comme l'anesthésie. Depuis 1995, nous avons toutefois constitué une mémoire-métier au sein d'une école de gestion en ayant recours aux anciens élèves pour collecter des milliers d'incidents grâce à un observatoire et pour restituer un apprentissage sous forme de codes de conduite, assemblés en charte éthique (Bourion et Persson, 2010).

Une variante consiste à faire vivre aux apprentis responsables des situations réelles, soit en utilisant les techniques théâtrales appliquées aux simulations pédagogiques (exercices de négociation, de plaidoirie), soit en organisant des séminaires comme des parcours balisés dont on sait à peu près qu'ils vont générer des incidents critiques. C'est évidemment la méthode la plus proche de la réalité, mais aussi la plus coûteuse et la plus exigeante au niveau du dispositif de sécurité et de contrôle (Casalegno et Bourion, 2009), fig. 9.2.

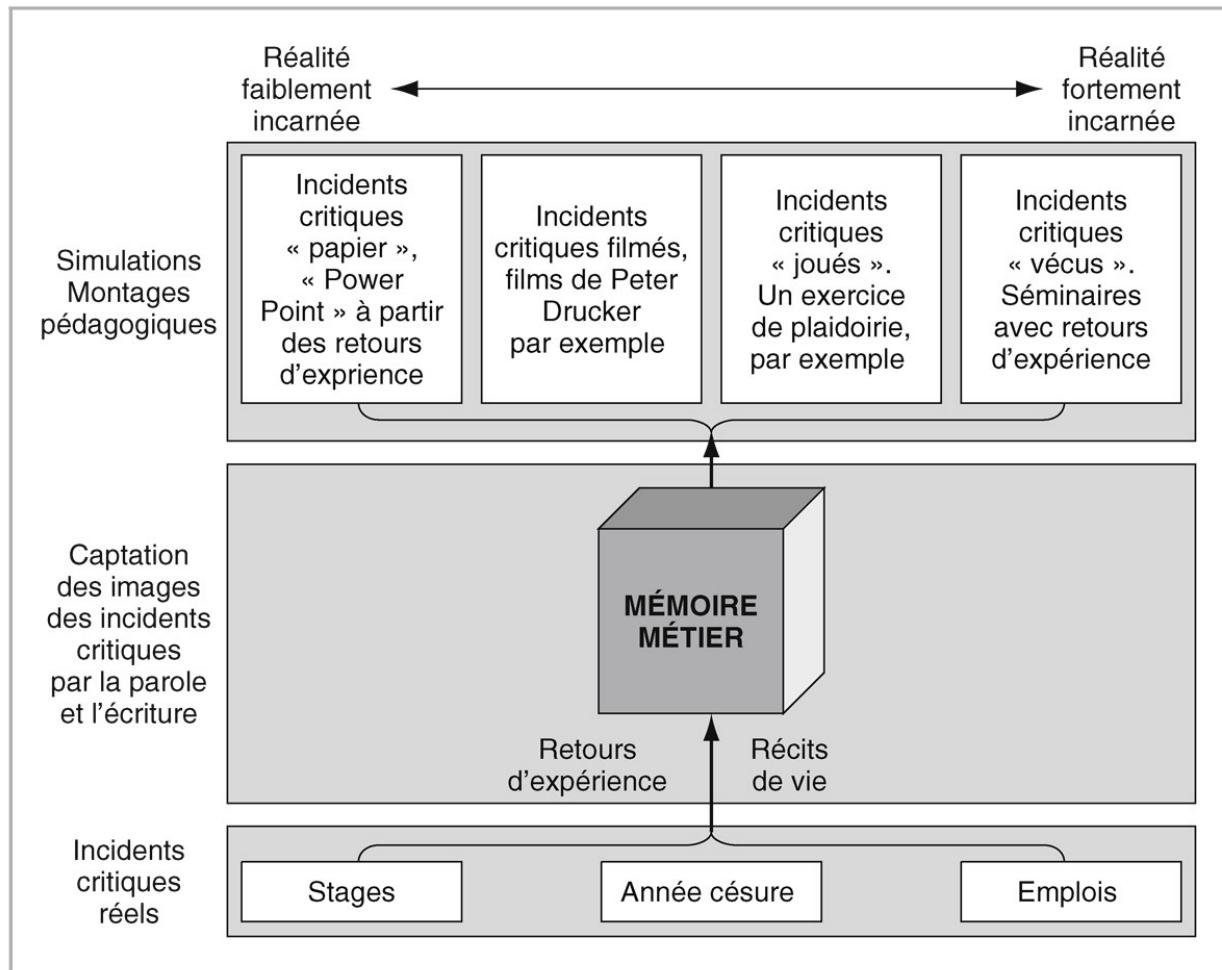


FIGURE 9.2 – L'apprentissage par l'incident critique

5. Comment reconnaître si la variété requise a été intégrée ?

Généralement, quand des élèves sont parvenus au niveau d'une grande école, c'est qu'ils disposent *ex ante* ou ont développé *ex post* des aptitudes à apprendre par les canaux de l'écoute et de la lecture, ainsi qu'à « rapporter » des messages de synthèse (*reporting*), lors des devoirs et examens. Ces apprentissages permettent d'acquérir la maîtrise des canaux épistolaire et discursif. Mais alors que ce goût d'apprendre a été renforcé

par la réussite, que va-t-il advenir quand il s'agira d'apprendre dans une situation d'échec ? Quand on met des élèves en face d'incidents critiques, on les met en face d'une nouvelle pédagogie de l'action où les savoirs cognitifs sont provisoirement inopérants. Il s'agit d'être dans une réceptivité totale face à la situation devenue critique, échec qui impose sa double secousse, d'une part, dans l'environnement externe, par les ressources matérielles dilapidées, d'autre part, dans l'environnement interne (ressources mentales). Dans un processus habituel d'apprentissage, si l'élève détermine la bonne solution, il est gagnant sur le plan externe et bénéficie d'un renforcement sur le plan mental, mais s'il applique une mauvaise solution, sur le plan interne, cela peut être vécu soit négativement comme une remise en cause, soit positivement comme une source d'apprentissage. L'acquisition des aptitudes nécessaires à la progression de soi passe par le fait de reconstruire sa représentation de l'échec comme étant une très forte occasion de progression. C'est pour cette raison que tous les jeunes diplômés qui ont commencé leur carrière par des postes fonctionnels vous diront qu'ils ont manqué des bases élémentaires concernant la réaction à l'échec, qui ne peuvent s'acquérir que dans un poste opérationnel. L'objectif n'est plus de fabriquer un succès, mais de se forger une solidité intérieure à toute épreuve, un peu à la façon du kendo où l'on remercie son adversaire, quand on a été touché, car on a appris quelque chose de plus.

Auparavant, les élèves des grandes écoles venaient uniquement du milieu des affaires. Aujourd'hui, la majorité vient de familles de fonctionnaires, notamment d'enseignants ayant évolué en univers protégé. Sont-ils moins aptes ? Ce n'est pas sûr du tout. Nos récits² montrent que les jeunes issus de familles péémistes font état de parents absents sur les plans affectif et éducatif, dont le temps est aliéné par la course aux ressources matérielles, au rythme des charges qui augmentent, tandis que les enfants des professeurs qui n'ont pas à se soucier de pérenniser leurs ressources, font état de parents épargnant un temps considérable pour leurs enfants. L'attitude face à un incident critique constitue un *baptême*

du feu qui va révéler la variété préétablie : faible, il y aura déception et échec, car le pouvoir est représenté comme la rallonge d'une personnalité non terminée ; il s'agira de protéger son confort, de se situer en client ou de venger son honneur. Forte, il y aura satisfaction, même en cas d'échec, car le pouvoir est entrevu comme la possibilité de gérer des dossiers difficiles et passionnants, d'apprendre et de s'enrichir : il s'agira de se prendre en main et de prendre en main la situation. Finalement, c'est une tournure d'esprit qui est en cause : nous avons montré qu'*ex ante* cela dépendait du rôle joué par le père (Bourion et Persson, 2009).

6. Conclusion

La formation heuristique (Bourion, Abdessemed et Caby, 2009) doit être ascendante, à partir des mémoires-métiers et non descendante, à partir des normes et des principes. La formation descendante consiste à exposer des principes en amont que l'élève devra mettre en œuvre sur le terrain en aval. Ce processus pédagogique très confortable est préféré par l'enseignant qui n'a pas à sortir de son expertise et qui retrouve ainsi la sécurisante démarche hypothético-déductive qui valide son travail de recherche. La formation est ascendante quand elle fait revivre à l'élève sous une forme simulée, plus ou moins symbolique, un incident critique en aval et qu'elle l'invite à mettre en place un processus heuristique d'apprentissage, à formuler quel type d'action il faut développer et quel type de valeur en amont il faut mobiliser. Une telle approche, de type empirico-inductive, est bien plus délicate pour l'enseignant puisqu'elle exige une vigilance, une disponibilité permanente et la capacité de débriefer directement ce qui se passe, ce que le professeur ne peut guère effectuer sans disposer d'une variété de comportements plus importante. C'est sans doute pourquoi ce type d'enseignements fondé sur les incidents

critiques est peu développé en France, pays de Descartes³, en sciences de gestion.

Chapitre 10

Le leadership « au pied du mur » : recherche sur un apprentissage expérientiel

Dr Antonella VERDIANI

*...il tisse des rêves et des méditations ce long
parcours de la quête jusqu'à ce « pied du
mur » où il ne peut plus reculer¹.*

Sommaire

- 1 Introduction
- 2 Quelques références conceptuelles
- 3 Observation du dispositif
- 4 Bilan de l'expérience et retour sur la pratique professionnelle
- 5 Conclusion

1. Introduction

Le dispositif pédagogique qui fait l'objet de cet article s'est déroulé de novembre 2008 à juin 2009 réunissant, sur la base du volontariat, une quinzaine d'étudiants futurs entrepreneurs de master 1 et master 2 de l'école de commerce de Paris, Advancia. Le projet intitulé « Au pied du mur » a été mis en place dans le cadre de la « Chaire en entrepreneuriat HEC – ESCP-EAP – Advancia – ESIEE Management » en tant qu'expérience d'innovation pédagogique. Il a été par la suite l'objet d'une recherche réalisée dans le cadre du CIRPP, le Centre d'innovation et de recherche en pédagogie de Paris, auquel la chercheuse auteure du présent article contribue régulièrement². Ce projet intervient à la suite du rapport commandé par le ministère de l'Économie et des Finances à la Sofres en 2003³, et s'inscrit dans la perspective d'un questionnement de l'affirmation suivante « les principaux freins face à la création d'entreprise se concentrent autour de la peur du « saut dans le vide », et « du sentiment de non-maîtrise ».

« Au pied du mur » s'appuie sur un support de pédagogie expérientielle⁴ utilisant l'escalade et la haute montagne selon deux phases principales : la première en milieu artificiel à Pantin (novembre 2008 – janvier 2009) ; la deuxième en montagne à Chamonix (1^{er} – 5 juin 2009). Les données recueillies par la chercheuse à la suite de l'observation du terrain serviront de base à l'analyse de l'impact de ce dispositif du point de vue pédagogique, sur les comportements, interactions et réflexions suscitées. La finalité étant la mise en lien de l'expérience avec une situation professionnelle : la création d'entreprise et la capacité de leadership développée par les porteurs de projet. En ce qui concerne cette dernière question, le leadership, il faut préciser que la recherche a principalement analysé le risque comme facteur lié à la naissance de chaque nouvelle entreprise, à chaque transformation interne ou externe à son auteur. En ce sens, en acceptant de « déceler le cap dans un ciel sans visibilité », le manager devient leader en franchissant la sphère de son

individualité pour entraîner les autres, relever les défis collectifs, montrer le chemin vers le sommet de l'excellence.

En générant des situations de management susceptibles de solliciter les qualités et les aptitudes personnelles et collectives des participants, le support de l'escalade encourage la prise en compte des émotions au cœur de l'action. Par le biais de l'expérience vécue, des débriefings permettent d'intégrer et de questionner des concepts abstraits (tels que l'engagement dans un projet, la confiance, la prise de risque, la responsabilité du groupe...). Les émotions éprouvées (stress, peur du vide, euphorie, joie...) par le biais d'une mise en scène réaliste, comme les solutions trouvées par les participants face aux difficultés rencontrées, sont autant d'éléments susceptibles d'être réinvestis. De cette manière, chacun est invité à appréhender le « possible » en milieu à forte incertitude.

Dans ce contexte, les premières questions posées par la recherche⁵ pourraient être : qu'est-ce qu'être en situation de « création d'entreprise » ? Quelle qualité est demandée pour son leadership ? Pour rendre compte de ces questions en vue d'en anticiper aussi d'autres qui seront évoquées dans cet article, je m'arrêterai sur l'intitulé du projet : « Au pied du mur ». La métaphore qui en découle étant hautement symbolique, je vais tenter d'en extraire des pistes de réflexion.

« Être mis au pied du mur » signifie dans un premier temps *être acculé à, ne plus avoir d'échappatoire*. Cependant, « être au pied du mur » signifie plus singulièrement « être contraint à agir » ; autrement dit, il n'est plus possible de reculer devant un problème ou une responsabilité. C'est sur cette dernière définition que nous porterons notre attention. En effet, si « être mis au pied du mur » implique une position passive du *sujet* (au sens grammatical du terme comme au sens communément admis de l'être humain singulier), l'idée d'une soumission à une contrainte, « être au pied du mur » invite à l'action. De plus, cette nuance introduit une image forte de sens. En effet, « être au pied du mur » n'implique pas nécessairement d'« être acculé », de tourner le dos à l'obstacle. Le sujet de l'action a une certaine « liberté » malgré la contrainte : celle d'affronter l'obstacle ou

celle de lui tourner le dos. Dans ce champ des possibles restreints, le sujet doit s'autodéfinir au travers de l'action. Malgré les contraintes qui s'imposent à lui et qui déterminent d'une certaine manière ce qu'il va entreprendre, il peut alors prendre le risque de s'engager face à ce qui lui oppose une résistance. Il se crée alors une échappatoire. De cette nouvelle solution naissent d'autres perspectives. Ainsi pourrait-on reformuler de manière métaphorique le dispositif pédagogique expérientiel mené. Si créer une entreprise, c'est prendre le risque d'affronter une certaine part d'inconnu et par conséquent connaître un moment de stress et de doute qui engage l'entrepreneur en qualité de sujet acteur et responsable de son action, dans quelle mesure ce dispositif pédagogique permet-il de valoriser ce nouvel engagement ?

On rappellera ici que ce rapport est présenté dans le cadre d'une réflexion interne au CIRPP, distinguant les deux concepts d'*innovation* et *novation*, d'une part pour répondre à l'exigence de la Chaire de transposer cette expérience dans un cadre de recherche formel et d'autre part, pour pouvoir avancer dans la réflexion théorique sur la pratique de l'escalade en tant que pédagogie innovante ou *novatrice* dans le sens d'un changement profond. Le concept de *novation* est défini par René Barbier⁶ selon une approche qui le démarque de l'*innovation*, car la *novation* sort de la logique qui l'a générée. Dans ce sens, la *novation* est en rupture avec son contexte et elle est l'élément premier par lequel un processus de *transformation* de ce même contexte est entamé ; elle est un *changement de paradigme*. Il sera donc légitime pour la chercheuse de se demander dans le cas précis, en quoi le dispositif « Au pied du mur » est-il en rupture avec le contexte d'Advancia ? En quoi est-il subversif d'un ordre établi à l'intérieur de l'établissement et quelle véritable mutation peut-il apporter ? Dans quelle mesure nous permet-il de distinguer l'*innovation* et la *novation* de la *création*, formulation courante employée dans le domaine de l'entrepreneuriat et du leadership ? Ce sont ces questions, avec d'autres qui surgiront au fur et à mesure du processus d'investigation, que la recherche va explorer.

2. Quelques références conceptuelles

Malgré la concision de cet article et la richesse complexe des concepts évoqués, il semble opportun de préciser quelques notions utiles à l'observation du contexte d'intervention pédagogique.

2.1 LA PÉDAGOGIE DU RISQUE

Ainsi que le remarque Christian Verrier, il convient de distinguer la *pédagogie du risque*, qui constituerait une sorte de pédagogie visant à prévenir le risque, de la *pédagogie par le risque* qui valoriserait l'utilisation du risque en vue de viser un autre objectif que la fréquentation du risque lui-même (Verrier, 2009). C'est dans cette dernière perspective pédagogique que s'inscrit « Au pied du mur », car l'exposition au risque n'a pas de valeur en soi, il se veut le support de la construction d'une valeur pour soi, une expérience marquante potentiellement mobilisable. Cette précision étant établie, la spécificité de la notion de risque permet de faire valoir la pertinence du processus pédagogique. En effet, le risque peut être considéré sous trois aspects :

1. Un danger éventuel plus ou moins prévisible.
2. Une éventualité d'un événement préjudiciable à la santé, la vie de quelqu'un, la possession de quelque chose.
3. Le fait de s'exposer à un danger.

Mais « prendre un risque » c'est oser, « se hasarder à dire ou à faire quelque chose ». Dès lors, dans cet interstice se glisse l'ébauche du possible et de la mise en action volontaire du sujet. Contrairement au danger qui est « ce qui menace la sûreté, l'existence d'une personne » et qui se limite à un aspect négatif (le péril), le risque possède une certaine dualité qui, bien que non maîtrisée, offre la possibilité d'une autre issue que le préjudice. De ce fait, « risquer » c'est en quelque sorte tenter

quelque chose qui comporte des risques, c'est oser se mettre à agir avec la conscience du risque couru. La part d'*incertitude*⁷ constitutive de l'éventualité devient alors un paramètre à prendre en compte. Et, dans la mesure où elle n'est pas envisageable dans sa globalité, elle participe des perceptions et des représentations de l'individu agissant.

2.2 LA MÉTAPHORE DE LA MONTAGNE

La métaphore s'inscrit dans la perspective du changement, voire du dépassement par l'image, du sens initial. Elle constitue donc par excellence le lieu du « jeu », au sens de « l'espace ménagé pour le mouvement... », mais également au sens du « défaut de serrage entre deux pièces d'un mécanisme⁸ ». C'est en effet, dans cet interstice par la novation (qui sort de la logique qui l'a générée), que s'inscrit l'utilisation de l'image en pédagogie. La montagne est un milieu contraignant qui évolue au gré de paramètres changeants et variables tels que : les conditions météorologiques, l'altitude, le relief, les saisons... des éléments tous naturels qui ne sont pas reproductibles en salle de sport. Évoluant dans ce milieu, l'individu ne peut occulter son environnement sans prendre le risque de se jouer de lui-même. La montagne devient alors le support adéquat à la remise en question de l'ordre établi par l'homme et pour l'homme. Forte de cette image subversive, elle permet d'interroger le lien entre réalité et imaginaire, ouvrant la voie au possible.

L'escalade en haute montagne est aussi utilisée dans la pédagogie de la rééducation : on citera ici l'exemple du « Foyer des Rives du Rhône » en Suisse⁹. La pédagogie « initiatique » développée par son leader, le philosophe Pierre-Yves Albrecht, vise à l'engagement total de la part des jeunes toxicomanes, dans une dynamique qui dépasse la sphère uniquement physique et qui investit le champ psychique. Ainsi la progression se fait pas à pas vers le sommet à la fois réel et symbolique de la montagne comme métaphore. On « marche son rêve », pour faire

« épanouir les grandes idées que tout un chacun cultive dans ses jardins secrets ; puis les instiller dans la coupe de son cœur », nous dit Albrecht (2002). Dans le chemin qui est la sortie de la dépendance de la drogue, ce n'est rien d'autre qu'une « pédagogie de l'amour » qui accompagne ces jeunes dans la « remontée de la pente ». Du point de vue de l'éducateur, une question surgit : faut-il aller au bout du chemin inverse (la descente dans la drogue, inverse au « droit chemin ») pour avoir le privilège et la chance d'être initiés à la vie ?

2.3 LA CONNAISSANCE DE SOI

L'engagement au cœur d'un milieu à risque nécessite une connaissance de soi à la fois psychologique et physique. En effet, les émotions (se traduisant par des troubles physiques comme l'accélération du pouls, tremblements, sueurs, ou par des états de joie ou d'euphorie) mobilisent l'individu dans sa totalité. Dans ce contexte, les expériences vécues comme les situations de stress provoquées par la prise de risque, peuvent être perçues comme des situations de crise. Face à la peur, l'individu ne peut se mentir à lui-même. De la prise de risque dans l'incertitude découle un agir vecteur d'émotions qui donnent en quelque sorte du sens à la situation. Pourtant, elles n'ont pas de valeur en soi, *mais pour soi*. La prise de conscience de ces émotions et leur attribution de sens font partie intégrante de l'expérience ; elles peuvent être réactivées par la mémoire qui permet de confronter le ressenti actuel aux émotions vécues auparavant.

Toutefois, si la mémoire « n'est pas le retour du passé, mais sa représentation » (Cyrulnik, 2006), l'expérience remémorée peut être réinvestie de manière positive. Elle peut également, dans le cas d'expériences négatives, fragiliser l'individu. D'où l'importance du partage des émotions avec des pairs susceptibles de le comprendre. La crainte de l'échec remémoré peut ainsi altérer l'estime de soi, inhibant par la suite

l'individu touché au plus profond de son être. Si « le sentiment d'exister vient de ce ressenti de continuité qui arrime le corps au narcissisme (soi), la continuité subjective, image de soi-même en relations, et sentiment de sa valeur » (Ledoux, 2006), lorsque le narcissisme est fracturé (comme dans le cas de la « fracture d'ego », selon l'expression utilisée par des étudiants lors d'un échec en salle de sport devant les autres), le sentiment de sa valeur s'en trouve alors altéré. Néanmoins, dans un contexte incertain, la connaissance de soi constitue un des paramètres susceptibles de participer de la transformation du risque en plus-value. En d'autres termes, accepter de prendre un risque, c'est assumer la possibilité de la réussite comme de l'échec.

2.4 MANAGER ET ENTREPRENEUR

Le management se définit en général par les techniques d'organisation et de gestion des entreprises. De son étymologie latine « manus », la main, il est lié au verbe anglais « manage » et à l'italien « maneggiare » qui signifie « manier » (les chevaux). Dans ce contexte, le manager est celui qui veille à l'organisation, manie les techniques de gestion, en vue d'atteindre les objectifs de l'entreprise (objectifs de production, d'accroissement, de profit...). Pourtant, ainsi que le rappelle Nicolas Go, pour le manager du XXI^e siècle et, dirions-nous, pour le chef de file de l'entreprise, rien ne peut être appréhendé si l'on ne prend pas en compte la *complexité*¹⁰ dans laquelle l'entreprise (dans le sens de l'action, mais aussi de l'institution) s'inscrit car « la complexité consiste à assumer l'incertitude comme propriété transformatrice de la réalité » (Go, 2009).

Dans cette perspective, l'entrepreneur comme le leader « est un homme dont les horizons économiques sont vastes et dont l'énergie est suffisante pour bousculer la propension à la routine et réaliser des innovations » (Schumpeter, 1990). Il est celui qui s'engage et qui se retrouve en position de guide pour les autres et son action s'inscrit dans

une aventure humaine complexe à la fois déterminée par le contexte économique, social et environnemental contemporain, et porteuse d'un potentiel de transformation de l'entreprise. L'impact de son expérience et de sa prise de risque consciente et assumée rend possible la transformation de l'organisation du travail par l'action collective.

3. Observation du dispositif

L'approche transdisciplinaire adoptée par cette recherche interprète l'observation en tant que lecture non fragmentaire de la réalité et du champ des connaissances. Il s'agit d'une manière de voir et d'écouter selon plusieurs perspectives : « L'idée clé est que le chercheur n'est jamais séparé de son objet, même s'il peut en prendre distance. (...) C'est une perspective centrée sur l'individu, sur l'interrelation, sur le groupe, sur l'organisation et sur l'institution. C'est la raison pour laquelle il examine l'objet en distinguant sa complication de sa complexité », nous dit René Barbier (1997). On pourrait ainsi dire que les méthodes d'observation adoptées par ce type d'approche tentent de faire du sujet observé plus un collaborateur de la recherche qu'un « objet » dont on essaie d'extraire des informations, parfois à son insu. L'enjeu de l'observation était donc de questionner la pratique pédagogique de l'escalade par rapport aux valeurs exprimées dans l'engagement éducatif de la CCIP, l'envie d'oser, d'inventer, d'expérimenter¹¹, des valeurs fondatrices du processus d'émancipation de l'élève, qui passe d'acteur à auteur de sa propre vie.

Sur les 15 étudiants participant initialement au projet, trois ont abandonné en cours de route. Ceci a été probablement dû à la difficulté des jeunes de se montrer dans leurs propres faiblesses face aux autres, suite par exemple à des situations d'échec en termes de performance sportive conduisant à une remise en question trop forte. À ces facteurs, il faudra aussi ajouter la question de l'emploi du temps très chargé (les

étudiants étaient en période de stage en entreprise). Ceci est loin d'être une question d'ordre purement organisationnel, car elle investit des aspects d'ordre pédagogique qui seraient à débattre plus en profondeur au sein de l'école : y aurait-il ici la place pour intégrer la pédagogie par le risque comme formation fondamentale (et non plus complémentaire) pour les futurs leaders entrepreneurs ?

Pour revenir à l'observation directe, elle a été réalisée par la chercheuse pendant les cours d'escalade en salle, ensuite élaborée sur la base de notes, enregistrements audio, vidéo, carnets de bord et questionnaires (11) remplis par les étudiants. L'observation en salle a permis à la chercheuse de se familiariser avec la technique de l'escalade, et a favorisé la communication avec les étudiants, facilitée par une écoute empathique¹².

3.1 EN SALLE

Lors des premiers cours en salle, des signes révélateurs d'une attention superficielle ont été remarqués chez les jeunes, une communication faussement informelle, des comportements assez individualistes dans l'ensemble, en plus d'une attitude quelque peu « machiste » à l'égard du public féminin présent (« regardez moi, je peux monter sans prise ! »). À partir de cette situation initiale, l'ensemble du groupe a évolué petit à petit vers une attitude d'ouverture, devenue constante dès la fin des cours. Les participants se sont progressivement ouverts non seulement aux relations interpersonnelles entre étudiants, mais aussi vers l'extérieur (les moniteurs, la chercheuse, les autres escaladeurs en salle, etc.). La même progression a été notée au sein de l'école par leurs enseignants. Des observations réalisées, on peut facilement dégager les points suivants, qui vont toucher l'univers des émotions, des sentiments et des valeurs stimulées par cette expérience :

- *le stress et la peur.* Le fait d'avoir peur et pouvoir l'affirmer a enfin été accepté comme partie intégrante de l'expérience (et finalement de la vie). De ce fait, on peut faire de la peur une alliée car elle devient « gardienne » des limites à ne pas dépasser ;
- *la confiance en soi, dans l'autre.* « Je n'ai pas peur, c'est que je n'ai pas confiance », disait J. lors de l'échec vécu pendant sa première séance de vol. Grâce à l'encouragement du groupe, il pourra aller au-delà de sa difficulté principale, celle de tout vouloir contrôler. À ce même égard, une autre étudiante, S., démontrera tout au long de l'expérience que la confiance se construit dans un processus temporel qui est complètement personnel, (« à mon rythme ! »). Dans son cas, il lui aura fallu beaucoup plus de temps par rapport aux autres pour arriver à réaliser le vol en tête ; mais on peut croire que cette victoire sur elle-même lui a donné accès à une assurance inconnue auparavant (« je commence à me sentir capable ») ;
- *le lâcher prise.* Cette expression, paradoxale dans ce contexte car elle signifie aussi « tomber » pour un alpiniste, a été souvent évoquée par les étudiants. D'un point de vue psychique, le lâcher prise, nous dit Arnaud Desjardins (2005), est un « geste intérieur » qui interfère avec notre manière habituelle de réagir : nous avons la possibilité d'accueillir cette réaction, parce que *c'est la vérité de l'instant*, mais sans nous l'approprier. Dans l'exercice physique, il s'agit ainsi de trouver le délicat équilibre entre la technique acquise et le fait de faire confiance à l'épreuve que l'on traverse. C'est écouter « l'intelligence du corps », décoder les signaux qu'il nous envoie ;
- *la cohésion du groupe.* Grand absent dans le groupe initial, ce facteur a ressurgi des témoignages comme fondamental pour la réussite de l'expérience et pour sa transposition à la « vraie vie ». Partager des émotions, ne plus avoir peur du ridicule, être solidaires entre assureur et assuré, tous ces éléments ont construit comme des briques la cohésion entre les jeunes : « Avant on n'était pas soudés, mais

maintenant on est devenus une équipe », dit M. devant la caméra. La question serait donc à ce point : vont-ils être capables de transposer cet esprit dans la « vraie vie » ?

3.2 EN MONTAGNE

La restitution faite ci-après suit le calendrier de progression de la sortie en montagne (le massif du Mont-Blanc) qui se déroula en juin 2009. Les « journaux de bord¹³ » remplis par les participants s'appuient sur le parcours effectué jour après jour. Cet outil intervient en qualité de support individuel afin d'aider à dresser un bilan de l'expérience vécue par le futur leader entrepreneur autour du questionnement : « En quoi cette expérience a changé (ou pas) mon rapport à moi-même, aux autres, à ma vie, y compris professionnelle ? ». Dans le journal, rempli chaque soir par les participants, une précision est apportée en première page : « Le récit des activités ne nous intéresse pas : ce qui est important ici est de refléter l'expérience du point de vue de son vécu intérieur ».

Les questionnements directement liés aux propos des participants s'inscriront, en italique, dans le corps du texte. Cette précision méthodologique étant mentionnée, elle nous permettra de revenir de manière plus claire sur les questions de recherches initiales et leurs enjeux. En outre, elle facilitera la mise en exergue des concepts de base interrogeant par la suite la pertinence du dispositif dans sa conception comme dans sa réalisation.

Le séjour s'est décomposé en deux temps : une phase d'escalade (2 jours) permettant la « remise en jambe » (petites voies en tête) et l'ascension de grandes voies (en relais). La seconde phase correspond à l'ascension d'un sommet en haute montagne (Pointe-Percée et Chombas) avec montée en refuge, ascension et descente. Le premier questionnaire fait apparaître *l'image positive* que chacun des participants pense avoir de lui-même avant de procéder à son engagement au cœur du dispositif.

3.2.1 *Première phase : escalade*

Première journée : les participants, qui se retrouvent après 5 mois d'interruption (après les cours en salle), font tous part du plaisir de se retrouver. La notion de plaisir réapparaîtra tout au long du questionnaire malgré les contraintes et difficultés rencontrées. L'enthousiasme et la motivation sont également récurrents dans les réponses apportées aux questions ouvertes. Les conseils et encouragements apportés par les guides sont mentionnés à plusieurs reprises. Il est à noter que bien plus que la confiance dans le matériel et les manipulations de sécurité, la « présence avec », l'accompagnement des guides participe du dépassement des blocages lors de la prise de risque. Le passage de la salle à la « vraie nature » (comme le disent les étudiants) est apprécié et l'expérience de la rapidité d'adaptation apparaît. La « crainte de la chute » est affirmée en de nombreuses occurrences, des expressions comme « oser dire j'ai peur » sont mentionnées. L'idée de l'authenticité reviendra en de multiples occasions, oser dire sa peur et la communiquer aux autres sans crainte du jugement semble cruciale. En effet, l'écoute bienveillante participe clairement de la mise en confiance de celui qui s'engage. Enfin, la métaphore entrepreneuriale entre en jeu dès la première journée : la prise de recul, afin de choisir la meilleure voie, reviendra. Le questionnaire de positionnement permettant d'évaluer l'intensité du ressenti révèle que la « nervosité » ou la « crainte que le pire n'arrive » sont souvent notées. Qu'en est-il de l'aptitude des participants à accepter d'exprimer leur angoisse ? Dans quelle mesure la faillibilité peut-elle être intégrée et acceptée en vue du dépassement de ses propres « blocages » ? Comment cette faillibilité est-elle perçue par le futur leader ?

Deuxième journée : des voies plus longues ont été proposées aux différents binômes. L'adaptation au changement de partenaire est mentionnée : « On n'entreprend pas avec n'importe qui », affirme un participant. Ici émerge la question de la confiance en l'autre, qui « se gagne ». Après la méfiance initiale, l'action entreprise en vue d'un objectif

commun et la nécessaire relation des partenaires créent un climat de confiance favorisant la progression. La problématique du temps est aussi engagée : face à l'action rapide, l'adaptation à l'autre est nécessaire.

Des relais ont dû s'imposer. Les notions d'endurance apparaissent, avec elles des remarques liées à la fatigue morale et physique. Faire confiance à son corps, avoir confiance en ses aptitudes physiques intervient avec l'évocation de l'« adhérence » à la paroi. Il me semble opportun de rappeler ici l'intérêt de la métaphore. L'adhérence représente l'union, ce qui peut tenir fortement par un contact étroit. La notion d'obstacle est ici renversée. Avec la question d'adhérence, l'obstacle (la paroi) fait partie intégrante de la solution. Prendre le risque de s'appuyer sur le rocher en faisant confiance à ses appuis devient alors symbolique. Ce qui était un obstacle devient un appui, le ciment de cette adhérence étant au final la prise de risque consciente et la confiance en soi. Les sensations évoquées sont essentiellement relatives à « la perte de contrôle, la nervosité », l'évaluation de l'intensité de l'émotion est parfois sévèrement ressentie. Encore une fois, bien que les notions de crainte, de peur et de stress apparaissent verbalement, peu de participants osent évaluer l'intensité de cette émotion avec les « cases et chiffres » prévus à cet effet. Cette remarque renvoie à la question de la pudeur face au sentiment d'échec ou de peur. La question de la quantification mériterait d'être posée. En effet, dans le contexte de l'entreprise, les termes de rendement, de production, de performance n'apparaissent-ils pas en chiffres ?

3.2.2 Deuxième phase : la haute montagne

Troisième journée : la montée au refuge de Gramusset fut suivie de l'ascension de la Pointe-Percée ou de la Pointe du Chombas. Cette journée intervient comme un fait marquant dans tous les journaux de bord, la *notion de groupe* est très souvent mentionnée. La nervosité est la sensation qui revient le plus souvent de manière modérée ; la notion *d'endurance*

apparaît par la suite de manière récurrente. L'appréhension nouvelle du temps, « se réadapter », « ne pas toujours vivre à 100 à l'heure », avec la maîtrise de la respiration permettent une nouvelle prise de conscience. La marche, le fait de passer une nuit en refuge, de persévérer dans l'effort, inscrivent l'ascension dans un temps vécu plus lent. La gestion de l'effort ne peut donc se faire de la même manière, l'importance de la respiration permet de réintroduire la question de l'essoufflement. Se lancer dans la création d'entreprise n'est pas un acte ponctuel anodin.

Le groupe s'est scindé en deux, pourtant l'impression d'avoir grimpé le même sommet apparaît. Dans le contexte d'une scission faisant clairement apparaître les aptitudes physiques des uns et des autres, l'idée de ne pas grimper le même sommet aurait pu être perçue comme un aveu d'échec. Néanmoins, l'explication, non pas du renoncement, mais du « réajustement judicieux et dialogué » semble avoir permis à chacun de vivre au mieux de ses capacités. Que se serait-il passé si l'on avait conservé le groupe dans son intégralité ? Si les guides avaient campé sur leurs positions initiales ?

Quatrième journée : cette dernière étape correspond à une phase de débriefing du groupe sur les sensations éprouvées, les remarques sur les difficultés rencontrées. L'appréhension du risque, de l'engagement et de la fatigue furent également évoqués. « L'écoute et le partage » reviennent en tant que support de « la franchise et de l'honnêteté ». L'accompagnement et la présence rassurante des guides sont aussi rappelés à plusieurs reprises. Enfin, l'idée de s'exprimer librement, ouvertement devant les autres, sans jouer un rôle est abordée. Au cœur de ce débriefing vient s'ancrer la question de l'authenticité. En effet, il semble que les participants soient habitués à jouer un rôle lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer devant un groupe. La crainte du jugement entraîne de ce fait une expression faussée des ressentis. L'importance du partage devant l'intensité des émotions semble pourtant indispensable au dépassement du blocage. On pourrait s'interroger sur la possibilité d'expression authentique au cœur de l'entreprise où frustrations et tensions sont

habituelles. Qu'en est-il des émotions et de leur conséquente transformation, et de la possibilité de les exprimer au sein des entreprises qui sont amenées à travailler sous « pression » ? Quelles sont les conséquences de la frustration de l'expression dans le cadre de l'entrepreneuriat ? Quelques expressions (« ne pas dire ce que veulent entendre les autres » ou encore, « communiquer oui, mais communiquer vrai, c'est encore mieux ») nous permettent de rendre compte de la pertinence de cette nouvelle question. Il semble ainsi fondamental de s'interroger sur la « déformation » introduite par la formation. Si les participants sont sensibles à ce partage authentique, c'est sans doute parce qu'ils ne rencontrent pas fréquemment cette démarche. Le débriefing axé sur un objectif commun, supporté par une écoute attentive et bienveillante des encadrateurs, permet ainsi de se rendre compte d'un point commun : un vécu émotionnel collectif.

4. Bilan de l'expérience et retour sur la pratique professionnelle

Sur le trajet du retour les participants sont invités à s'exprimer quant à la pertinence du dispositif, les changements (ou pas) de point de vue sur leur conception de l'entrepreneuriat. En raison de la spécificité des réponses, il est difficile d'en faire une restitution synthétique sans en perdre la dimension originale et personnelle. Néanmoins, 5 axes peuvent être dégagés, que l'on peut également recouper avec ceux qui ont émergés de l'observation en salle :

- la dimension du temps : la métaphore de la prise de recul en escalade revient. Elle est nécessaire afin de prendre la « bonne décision au bon moment », « y voir clair ». Par ailleurs, l'image stéréotypée de l'entrepreneur stressé, « la tête dans le guidon » apparaît. Le stress

peut être considéré comme bivalent : il est à la fois l'adrénaline nécessaire au sprint du départ, mais lorsqu'il n'est pas canalisé, il se transforme en agitation, angoisse inutile et épuisante. D'où l'importance de la connaissance de soi, de ses aptitudes physiques et de ses dispositions psychologiques ;

- le rapport à soi et à l'autre : l'importance de la présence rassurante des guides et des accompagnateurs est mentionnée en de nombreuses occasions (par des remerciements fréquents). La dimension de l'adaptation au groupe et à son hétérogénéité face à l'effort (il faut s'adapter au plus « faible ») et de la difficulté de faire coïncider parfois les aspirations personnelles et celle du groupe, émerge. Le groupe en cohésion, devenu « équipe » apparaît comme un soutien moral important ;
- le plaisir et l'enthousiasme dans l'engagement apparaissent comme principes fondamentaux favorisant la liberté d'agir. C'est semble-t-il, cet enthousiasme qui anime le leader, le « fonceur », le « passionné », l'« ambitieux », comme l'« engagé » (tels sont les termes employés pour définir spontanément l'entrepreneur). Une remarque est à prendre en compte. Si la notion de travail est initialement (et étymologiquement) liée à la souffrance, il convient de s'arrêter sur la dimension, trop dévalorisée aujourd'hui, du plaisir et de l'enthousiasme dans la tâche entreprise. Autrement dit, l'entrepreneur ou le leader « sérieux » n'est pas nécessairement sinistre et l'entrepreneur ou le leader joyeux n'est pas nécessairement incompetent. Dans ce cas, le travail est remplacé par « l'œuvre », l'objet physique ou virtuel résultant d'un travail ou, de façon encore plus appropriée, par « le métier » dans toute la noblesse que son étymologie lui confère¹⁴ ;
- les qualités humaines apparaissent comme des valeurs importantes pour l'entrepreneur. Les termes « éthique », « lucidité », « équipe », « écoute » et « partage » sont également mentionnés. Dans cette perspective, ses valeurs ne peuvent rester des principes annoncés,

elles participent de l'action, de l'attitude, et du discours même du leader.

- le rapport au jeu : l'entrepreneur, le leader n'est pas dupe de la duplicité du discours, il doit pouvoir « prendre les bonnes décisions au bon moment ». Il doit se prendre au jeu du monde de l'entreprise sans se jouer de lui-même et de ses collaborateurs. Il est celui qui comprend les contraintes mais également celui qui donne l'impulsion du changement. Il sort alors des chemins tout tracés, il ouvre une nouvelle voie et offre la possibilité d'agir autrement : poème, image collée, jeu sur le sens des mots, humour, dessins... Concernant le dispositif lui-même, tous s'accordent à en valoriser la pertinence.

5. Conclusion

« Au pied du mur » est un dispositif qui s'inscrit dans une démarche de recherche en pédagogie. En prenant le risque d'affronter la réalité de la difficulté de la création d'entreprise au cœur même de l'école qui y forme, « Au pied du mur » *relève le défi de l'inédit*. Cette originalité permet d'entrevoir un éclairage¹⁵ nouveau en ce qui concerne l'aptitude à la prise de risque dans la création d'entreprise et son leadership. Si le monde de l'entreprise est souvent perçu par le biais des seuls enjeux économiques, ce dispositif permet d'en interroger la composante humaine. Dans cette perspective, il pourrait introduire une rupture avec la formation dominante de l'école en assumant que comme le dit Bourdieu, « la transformation des dispositions ne peut aller sans une transformation préalable ou concomitante des structures objectives dont elles sont le produit et auxquelles elles peuvent survivre » (1994). Autrement dit, si rupture il y a avec la formation dominante, il se pourrait que les principes de l'institution soient remis en question.

Dès lors, la logique entrepreneuriale fondée sur les termes de puissance, contrôle, compétition, domination, c'est-à-dire des données qui « ont une valeur » au sens d'une valeur marchande quantifiable se retrouve acculée, mise « au pied du mur ». Elle se pose en obstacle à ce qui « est valeur » : « Ce qui vaut, pour un individu, pour un groupe d'individus, dans une organisation, une institution ou une société donnée. Ce qui vaut, c'est ce qui fait l'objet d'un désir, qui est digne d'estime » (Go, 2009). Ainsi, l'importance accordée par ce dispositif pédagogique à l'accompagnement (et non au « tutoring » ou « coaching ») d'êtres humains par d'autres êtres humains engagés offre une illustration saisissante. Elle devient une condition *sine qua non* pour que la crainte de la prise de risque puisse être dépassée.

La force de ces jeunes adultes, si elle ne peut s'appuyer sur l'expérience professionnelle, réside dans leur enthousiasme et leur volonté d'entreprendre. Bâtie sur la confiance en soi, en leurs aptitudes et leurs collaborateurs, cette énergie doit cependant se confronter à la complexité¹⁶ du monde actuel : des enjeux environnementaux, aux changements perpétuels, à la vitesse induite par des moyens de communication de plus en plus performants... Il semble donc urgent de les rassurer (sans les infantiliser) en mettant en place *un accompagnement que l'on pourrait définir d'initiatique* en vue de l'adaptation au registre de la complexité. L'attitude de celui qui accompagne se fonde alors sur l'écoute empathique, le « cheminement avec », le conseil tiré de l'expérience pratique. Elle s'appuie sur le postulat de l'égalité des intelligences et non sur la dialectique du pouvoir du maître sur l'élève.

Enfin, pour conclure, il est utile de rappeler qu'en s'appuyant sur des constats, des données empiriques, la démarche de recherche pédagogique participe de l'appréhension d'une réalité en perpétuelle mutation. C'est dans l'optique d'une inscription pertinente au cœur de ces problématiques contraignantes que notre recherche interroge la pédagogie. Dès lors, offrir la possibilité à l'étudiant d'élaborer sa formation en développant un panel de compétences *transdisciplinaires* apparaît comme une nécessité. En effet

la fragmentation des disciplines, le cloisonnement existant entre les « matières », entre l'école et la vie professionnelle, entre la théorie et la pratique, génère une dissociation intellectuelle vectrice d'appréhensions et de craintes (par exemple : suis-je capable d'appliquer la théorie à la pratique ? serai-je capable de prendre cette décision dans la « vraie vie professionnelle » ?).

En décloisonnant le rapport au corps et la réflexion, en incitant à la rencontre de professionnels différents (guides, moniteurs d'escalade) et en prenant appui sur le milieu naturel, « Au pied du mur » ouvre la voie à un registre pédagogique différent, complément nécessaire à la formation initiale. En facilitant l'ouverture, l'expression des émotions, le rapport authentique à soi et aux autres, il invite à la prise de conscience lucide, au cheminement individuel et collectif réfléchi, à la prise de décision, au dialogue comme à la concrétisation de l'engagement. Loin d'être « un simple laboratoire d'essai », l'expérience physiquement, psychiquement et moralement éprouvée, participe déjà du panel multiréférentiel et transdisciplinaire sur lequel les managers et les leaders du XXI^e siècle pourront s'appuyer en ouvrant eux-mêmes leurs propres « voies ».

Chapitre 11

Dispositif prospectif de co-construction des compétences des managers et leaders de demain

Catherine LAIZÉ

Professeur, responsable du cursus grande école de NEGOCIA

Sommaire

- 1 Introduction
- 2 Les jeunes face au monde du travail, leurs attentes et celles des entreprises qui les recrutent
- 3 Les compétences sociales et relationnelles : compétences clés pour devenir un bon leader
- 4 Dispositif de co-construction des compétences sociales et relationnelles et du capital de leadership
- 5 Conclusion

1. Introduction

À la croisée de deux mondes, celui des jeunes et celui des entreprises, comment l'école peut-elle contribuer au développement de compétences managériales et de leader ? Quels comportements les jeunes manifestent-ils et quelles motivations expriment-ils face au monde du travail ? Et quelles sont les attentes des entreprises à l'égard des jeunes diplômés qu'elles projettent de recruter demain pour assumer des responsabilités managériales et mobiliser ces qualités qu'on prête aux leaders ?

La complexification des processus de décision, l'internationalisation des marchés, l'exigence croissante de compétitivité et d'innovation conduisent les entreprises à rechercher de futurs managers capables de s'engager, s'adapter à un environnement en constante évolution, prendre seuls ou en équipe les bonnes décisions au moment opportun et manager des hommes et des projets en cohérence avec les exigences du contexte. Elles semblent avoir une attente forte en matière de compétences sociales et relationnelles.

C'est donc aux compétences sociales et relationnelles et à la dimension personnelle et relationnelle du leadership que nous nous intéresserons tout particulièrement. Quel rôle les écoles de commerce et de management peuvent-elles jouer pour aider leurs étudiants à développer des compétences qu'on attribue aux leaders ? Peut-on apprendre à devenir leader ?

Nous décrirons le dispositif pédagogique que nous avons mis en œuvre au sein d'une grande école de commerce. Il repose sur une collaboration étroite entre trois acteurs – l'apprenant, l'entreprise et l'école – et vise la co-construction de compétences professionnelles, sociales et relationnelles qui contribuent au développement du potentiel de leader.

2. Les jeunes face au monde du travail, leurs attentes et celles des entreprises qui les

recrutent

Quelles sont les caractéristiques spécifiques de cette jeune génération et quelles sont les préoccupations dominantes de ces futurs diplômés de formations au management et jeunes cadres d'entreprise qui exerceront des métiers dans lesquels la dimension relationnelle est centrale et qui devront travailler en équipe, en mode projet et en réseau ?

On dit d'eux qu'ils diffèrent le moment de devenir adulte, revendiquant leur indépendance mais ressentant aussi une grande appréhension à quitter le cercle familial. Ils vivent dans le présent, et dans l'immédiat¹. En effet, ils cultivent l'éphémère, ont beaucoup de difficultés à faire des choix et à se projeter dans un avenir qu'ils jugent incertain et ont peur de s'engager. Nicole Aubert (2003) évoque ces futurs jeunes diplômés face au monde du travail comme des hommes « présents », des hommes « instantanés ». On parle également de « génération zapping », de *do it yourself génération.com* ou « génération bricolage » ou encore de « surfeurs, seuls sur leur planche de surf » (Lemattre, 2006) : en effet, ils ont intégré la notion de changement permanent et, avec elle, la nécessité de s'adapter par soi-même au moment opportun. Ce qui, en soi, n'a rien de surprenant dans un monde mouvant où gérer l'imprévu devient la règle, où les jeunes, à la fin de leurs études, se voient confrontés à des propositions d'emplois le plus fréquemment temporaires ou à durée déterminée. Cette donnée permet de comprendre que ces jeunes, confrontés à des défis tels que l'évolution constante de la société moderne, l'accélération des changements, l'incertitude et la mondialisation, soient remplis d'interrogations et d'hésitations sur leurs projets et objectifs de vie personnels et professionnels.

Curieux de tout et ouverts à tout, à l'aise dans leurs relations avec les autres, ils vivent dans et entre plusieurs réseaux et ne sont prêts à développer l'esprit de groupe qu'avec ceux qui partagent les mêmes projets et les mêmes valeurs, pour s'épanouir personnellement au travers d'émotions et par le plaisir. Cette génération individualiste et

consommatrice s'exprime librement et revendique le droit à la liberté de comportement. Les attitudes communes et dominantes tiennent en ces mots : « Être moi-même, faire ce que je veux, tout et tout de suite, ici et maintenant. Trouver en soi les ressources de s'en tirer. » Parmi les facteurs clés de succès, la confiance en soi, la capacité à créer, à prendre des risques, à oser et passer à l'acte sont en progression, mais la volonté de « faire ce qui me plaît » s'avère une de leurs principales priorités. Ils sont conscients qu'ils évoluent dans une société dans laquelle crise des valeurs, perte de repères, ralentissement de la consommation alimentent un quotidien fait d'incertitudes. « Les jeunes d'aujourd'hui ont commencé à prendre conscience du monde économique avec les mots : crise, chômage, restructuration. Puis, quelques années plus tard, sont apparus les termes : mondialisation, externalisation, concurrence exacerbée » (Lemattre, 2006). Ils se font ainsi peu d'illusions sur le monde professionnel qui les attend.

« Les moins de 30 ans appartiennent à une génération à la fois hédoniste et méfiante à l'égard de l'entreprise » (Sérieyx, 2003). Leur relation au travail s'exprime en termes « donnant-donnant² ». Ils attendent peu des entreprises, considérant qu'ils ne devront compter que sur eux-mêmes, et revendiquent le droit de donner à la mesure de ce qu'on leur donnera. Lucides plus qu'inquiets, ils s'attendent à vivre une instabilité professionnelle chronique et changer d'entreprise ne les effraie pas : leurs mots clés sont « évolution et mobilité ». Fortement marqués par l'insécurité ambiante, et l'ayant complètement intégré comme une donnée incontournable du contexte de travail ambiant, ils ne remettent pas fondamentalement en cause le système mais entendent l'utiliser, l'exploiter à leur profit, en créant leur propre modèle, en construisant eux-mêmes leur propre échelle de valeurs. Ils veulent un travail intéressant, évolutif, formateur, mais refusent la routine, l'ennui et les contraintes. Étant 37 % à considérer que leur entreprise ne leur offre pas des valeurs dans lesquelles ils peuvent se reconnaître, ils sont 31 % à dire vouloir quitter leur entreprise dans un futur proche et 80 % à se déclarer être en

veille sur le marché du travail. En outre, ils entendent bien garder du temps et de l'énergie pour d'autres activités que le travail (voyages, loisirs) et manifestent un fort désir de développement de leur qualité de vie. Nous notons donc de leur part des comportements de plus en plus individualistes, consommateurs et nomades.

D'après une autre étude réalisée de janvier à mars 2008 auprès de plus de 14 000 étudiants des grandes écoles de commerce, d'ingénieurs et d'universités du secteur santé – médecine (Regnault, 2009), l'entreprise idéale « offre un environnement de travail dynamique et créatif » pour 56,3 % des étudiants issus d'écoles de commerce et 56,6 % d'étudiants issus d'écoles d'ingénieurs, et « permet d'avoir un équilibre entre vie professionnelle et vie privée » pour 45,3 % des premiers et 56 % du 2^e groupe d'étudiants cités ci-dessus. La troisième caractéristique de l'entreprise idéale est celle « dont les dirigeants encouragent le développement » des salariés (44,9 %). Lorsqu'il s'agit d'exprimer les principaux objectifs de carrière, « l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée » est le premier objectif cité par 65,2 % des étudiants d'écoles de commerce et 70,7 % d'écoles d'ingénieurs. Cet objectif est cité dans les mêmes proportions quelques années après l'intégration dans la vie active (sondage réalisé en septembre 2008 et publié par le *Monde Économie* auprès de jeunes cadres ayant entre une et huit années d'expérience professionnelle). « Devenir manager » passe au second plan des motivations (45,5 % pour les deux catégories d'étudiants, 35,75 % des jeunes cadres issus d'écoles de commerce et 40,24 % issus d'écoles d'ingénieurs).

Environnement de travail dynamique et créatif, équilibre entre vie professionnelle et privée, désir fort d'occuper des fonctions qui permettent de réaliser une variété importante de missions, sont au cœur des motivations des jeunes et semblent devoir être pris en compte dans le système de management des entreprises. De nombreux responsables de gestion des ressources humaines – GRH avouent rencontrer des difficultés

pour définir des politiques efficaces et adaptées à ces futurs comportements des jeunes face au travail.

Quelles attentes les entreprises formulent-elles à l'égard de ces jeunes qu'ils vont embaucher demain pour encadrer leurs équipes, gérer leurs projets et contribuer « à l'activité stratégique de leur entreprise et à sa gestion quotidienne à plusieurs niveaux » (Livian *et al.*, 2003). Ils sont, semble-t-il, confrontés à d'importants défis, notamment « faire passer l'idée aux jeunes qu'il existe une continuité et un engagement dans le temps, les faire évoluer d'une philosophie de l'individu à une philosophie collective... et faire de l'entreprise un lieu de projets, leur offrir des projets » (Lemattre, 2006) ; cette quête de projets à réaliser et de sens à donner au travail est confirmée par une enquête de l'institut « Trendence », réalisée entre novembre 2006 et janvier 2007 auprès de plus de 11 000 étudiants d'écoles de commerce et d'ingénieurs, indiquant que 97 % des étudiants se considéreront heureux dans leur travail s'ils « y trouvent du sens » (Regnault, 2009).

Il semble que les employeurs recherchent aujourd'hui des travailleurs capables de s'intégrer, de s'investir, s'adapter et évoluer en cohérence avec les exigences de performance de leurs entreprises (OFEM, 2000). Les compétences nécessaires à un management performant semblent de plus en plus renvoyer à des dimensions interpersonnelles fortes, autour d'exigences accrues en matière de gestion des comportements, d'attitudes des individus et des groupes (Huguet, 2004) et autour de la mobilisation de compétences sociales et relationnelles dans des situations professionnelles où coexiste « une double complexité » à la fois relationnelle (pluralité et diversité d'acteurs) et organisationnelle, faite de logiques contradictoires (métier et projet, autonomie et interdépendance, implication, engagement mais aussi distanciation, réactivité et anticipation, court terme et moyen terme). De nombreux magazines évoquent ce nouveau manager : le manager de processus et de projets. Sans lien hiérarchique avec les personnes avec lesquelles il travaille, sa compétence repose sur sa capacité à fédérer, travailler en réseau et à

distance avec des équipes souvent géographiquement éloignées (Takouchith, 2007).

Une enquête sur les qualités d'un bon manager, réalisée par l'École Centrale de Paris et l'ANDCP en 2003 souligne « l'importance des capacités relationnelles et comportementales dans le travail et la réussite professionnelle » des managers : en effet, les entreprises attendent des managers qu'ils fassent preuve de charisme, de leadership, de capacité à entraîner les autres, à leur donner une vision, et du sens à leurs projets. Dans le contexte que nous avons décrit, les compétences sociales et relationnelles répondent en effet à une attente forte des entreprises. Elles sont reconnues comme une dimension importante de l'insertion professionnelle, permettant aux jeunes diplômés d'évoluer rapidement vers des fonctions managériales.

Comment les comportements et attitudes des jeunes, en particulier dans leur relation à l'emploi et au monde du travail, peuvent-ils croiser les attentes des entreprises à la recherche de futurs managers et leaders fiables, répondant à un besoin de maîtrise de la complexité de l'environnement, manifestant charisme, confiance en soi et capacité à travailler avec les autres ? La question qui se pose alors est celle de la construction des compétences sociales et relationnelles, de l'identification des capacités de leader et en particulier de la dimension humaine et relationnelle du leader.

3. Les compétences sociales et relationnelles : compétences clés pour devenir un bon leader

3.1 CES COMPÉTENCES QUI FONT D'UN INDIVIDU UN LEADER

Qu'est-ce qu'un bon leader ? Quel sens prend ce mot dans l'environnement actuel dont on sait qu'il est complexe, incertain et en

constante mutation ? Meneur d'hommes, chef de file, manager, dirigeant ou encore personnage influent, au charisme avéré ? Chacun de nous a sa propre idée de ce qu'est un leader et sa propre représentation faite de connaissances, de valeurs, de comportements, de compétences qu'il lui attribue. Nos représentations sont liées aux organisations auxquelles nous nous référons.

La littérature abonde sur la question du leadership. Observons les caractéristiques que les auteurs qui se sont exprimés sur ce sujet prêtent le plus souvent aux leaders. Ce terme anglo-saxon évoque la capacité à rassembler autour de soi des personnes, les conduire, les guider vers une idée, un projet, diriger des hommes au sein d'une organisation en vue d'atteindre ses objectifs (Grint, 1999). Robbins (1993) parle d'« influence sur un groupe pour atteindre des objectifs ». C'est de vision dont il s'agit ici : le leader visualise l'avenir de l'organisation, prend des décisions, des risques et fait preuve d'engagement. Il sait aussi transmettre sa vision des choses et des objectifs à atteindre et la partager avec les autres. C'est ce que confirment 31 % de cadres de plus de 50 ans dans le cadre d'une étude réalisée par la Sofres (*Enjeux*, mars 2000³). À l'importance accordée au partage d'une vision stratégique s'ajoute un critère important chez les jeunes de moins de 35 ans : l'attention que le leader porte au bien-être et au moral de chacun (34 %), contrepoids au monde du travail perçu comme difficile et mouvant.

Le leader a cette capacité à montrer où il faut aller, mobiliser les hommes d'une organisation « en vue de valoriser leurs talents individuels et collectifs, afin de les mettre au service des objectifs stratégiques qu'elle s'est fixés » (Belet, 2007). Le leadership semble ainsi exprimer cette capacité à persuader, entraîner, faire adhérer, motiver les équipes autour d'objectifs, influencer positivement son entourage, et cette relation de confiance qui s'instaure entre lui et les autres dans la poursuite d'un objectif commun.

Par ailleurs, le leadership « s'acquiert au fil des ans, avec des erreurs, des cicatrices pour en témoigner » (Mintzberg, 2004). C'est aussi ce que

confirme le journal *Les Affaires*, à l'occasion de son 75^e anniversaire (*Cahier spécial*, octobre 2003), mettant en valeur des leaders « chevronnés » autant que « ceux de la relève ». « Ces personnes reconnues admettent qu'elles ont appris principalement dans et par l'action, que l'action elle-même est une grande source d'apprentissage... Les leaders apprennent et construisent leur leadership, acquièrent des connaissances, explicites et implicites, dans l'action. » Le leader apprend ainsi de lui-même, de son expérience et des interactions avec l'environnement. Il apprend de et par l'exemple.

L'analyse de ses expériences au regard de celles des autres lui permet de trouver sa propre voie. Il « cumule deux types d'autorité, celle du statut conféré par l'organisation et celle de son ascendance relationnelle » : Cristol (2008) affirme ici les liens entre leadership, contexte et environnement, l'efficacité d'un leadership liée au contexte organisationnel et à des composantes de nature relationnelle.

Ramanantsoa et Reitter (2009) soulignent encore cette composante sociale et relationnelle et attribuent quatre talents au leader :

- « le talent cognitif », la compréhension de l'environnement dans lequel on évolue ;
- « le talent social », la compréhension du fonctionnement interne de l'entreprise, l'influence qu'a le leader sur celui-ci ;
- « le talent intrapsychique » ou la capacité à percevoir ses forces et ses faiblesses ;
- « le talent d'empathie » ou la faculté de se sentir responsable d'autrui.

Parmi les aptitudes nécessaires pour exercer un leadership, de nombreux auteurs mettent le plus souvent en exergue une bonne connaissance de soi fondée sur la reconnaissance de ses forces et de ses faiblesses, de ses erreurs, des mérites qui reviennent aux autres, sur les leçons à tirer de ses échecs comme de ses réussites. Belet (2007) précise que les qualités traditionnellement prêtées au leader sont orientées autour

du « niveau d'énergie, de la résistance au stress, l'intégrité, la confiance en soi, la maturité émotionnelle ». Peu importe, affirme Lapierre (2003), les domaines où il s'exerce, « le leadership est une direction qui émane de la personne entière, avec ses qualités mais aussi avec ses défauts, ses dons aussi bien que ses manques, ses forces autant que ses faiblesses, ses habiletés comme ses maladresses... Diriger comme on est, c'est faire le deuil de modèles et de recettes, renoncer à la pseudo-perfection, c'est accepter d'être soi-même face aux autres... c'est reconnaître le devoir de consulter, d'écouter, d'admettre ses erreurs, d'en apprendre quelque chose ».

Celui à qui l'on reconnaît des qualités de leader sait apprendre de lui-même et des autres, connaît ses propres capacités, est conscient de ses comportements, de ses forces et faiblesses. « En apprenant sur eux-mêmes, ces individus font aussi l'apprentissage de la complexité humaine et culturelle, développent une compréhension plus fine des êtres et des groupes... » (Amar, 2000).

Un leader possède une bonne capacité d'écoute et de communication, sait « mettre sur pied des équipes... reconnaître la valeur des personnes, du groupe et de ses responsabilités. Il ne peut réussir seul ». Il n'a pas la réponse à tous les problèmes. Il peut se laisser convaincre (Amar, 2000), sait écouter et « reconnaître le travail des personnes et du groupe » (Deklein et Penstone, 1994). On parle ainsi de plus en plus de cette capacité du leader à ne pas chercher à imposer, mais à partager les problèmes avec son équipe, à trouver avec elle les solutions, et la faire participer aux décisions (Iazykoff, 2009).

De la vision traditionnelle et très hiérarchique du leadership empruntée du taylorisme, il semble que l'on évolue vers « un paradigme du leadership qui est plus axé sur une vision moins hiérarchique et plus démocratique du leadership et résolument orienté vers le développement de l'intelligence répartie au sein de l'organisation » (Belet, 2007). Mintzberg préfère du reste au mot leadership celui de *communauteship* induisant la reconnaissance de l'apport des processus collectifs et d'une

intelligence collective. « Le vrai leadership s'acquiert à l'interne, dans une unité, une organisation, une communauté » (Pin, 2008).

Le leader connaît ses propres forces et les exploite efficacement (Aubert, 1991). Sa confiance en lui rayonne positivement sur les autres. Cette image de soi positive (Bennis et Nanus, 1985) comprend trois volets : la connaissance par le leader de ses propres points forts, la capacité à les nourrir, et à les développer et enfin l'aptitude à déceler l'adéquation entre, d'une part, ses points forts et ses points faibles et, d'autre part, les besoins de l'organisation (Aubert, 1991).

Soulignons également le rôle éducateur du leader, « qui élève en compétence les personnes avec lesquelles il travaille » (Amar, 2000). On lui reconnaît ainsi des compétences sociales et relationnelles, qu'il manifesterait quels que soient les domaines, contextes et environnements dans lesquels le leadership s'exerce, ou plus exactement qu'il mettrait au service du contexte et de ses équipes en adaptant ses comportements et attitudes à la situation, faisant ainsi preuve de « capacités de discernement et de flexibilité mentale » (Bellet, 2007). La capacité d'analyse des situations pour anticiper et prendre des décisions, la connaissance de soi, la conscience de ses forces et de ses faiblesses, la confiance et l'estime de soi, la capacité à communiquer, fédérer et entraîner les autres, la reconnaissance de la valeur des autres, et le travail d'équipe s'avèrent déterminants.

Il nous semble donc que le concept de leadership est de nature fortement relationnelle et comportementale. À ce stade de notre réflexion, il convient d'analyser ces compétences relationnelles que les entreprises recherchent chez leurs futurs managers et dont nous avons précisé qu'elles représentent une composante importante du leadership.

3.2 LE CONCEPT DE COMPÉTENCES SOCIALES ET RELATIONNELLES (CSR⁴) : DÉFINITION ET APPROCHES

Parmi les différents auteurs qui se sont exprimés dans la littérature sur le concept de compétences sociales et relationnelles (CSR), nous retiendrons les propos qui suivent.

Jolis et Sire (1997) distinguent les CSR parmi quatre autres types de compétences :

- les compétences théoriques : « les savoirs acquis en formation, initiale ou continue » ;
- les compétences pratiques : « savoirs méthodologiques, techniques et organisationnels acquis en situation de travail » ;
- les compétences cognitives : « les aptitudes à résoudre les problèmes » ;
- les CSR, qui expriment « l'engagement envers l'organisation, les compétences en management et communication », les caractéristiques propres à l'individu « de fonctionnement qualitatif en situation de travail ».

Dans une perspective analogue, Liétard (2000) relève deux axes importants des CSR :

- « un axe professionnel qui met l'accent sur la nécessité de qualités personnelles et relationnelles et de compétences méthodologiques de type résolution de problème... » ;
- « un axe personnel » autour du concept de « qualification sociale », c'est-à-dire « la capacité à agir de manière pertinente, à faire des choix, à faire des analyses critiques des situations, à développer des projets, à s'autoformer, en un mot se situer comme citoyen et acteur social responsable ».

Pour Bellier (2000) les CSR englobent :

- « la capacité d'adaptation sociale » ;
- « la connaissance des règles du jeu relationnelles » ;

- « l'adhésion à un état d'esprit, à une culture, à des valeurs partagées dans l'organisation », qui renvoie à « un modèle d'homme... lié à la performance, à la réussite... un modèle de très forte implication... de très forte intégration, d'adhésion à l'ensemble de l'entreprise », et la reproduction de comportements qui permettent d'agir en conformité avec les normes sociales des institutions. Ces compétences « s'analysent par rapport à l'entreprise et par rapport à la relation individu/organisation qui véhicule des modes d'organisation, de management, une culture, une conception de l'homme au travail ».

Orofiamma (2006, 1994) retient quatre composantes :

- « les attitudes relationnelles et de communication », ensemble d'attitudes individuelles qui se manifestent en interrelation avec d'autres (capacité d'écoute, d'expression écrite et orale, d'argumentation, de travail en groupe...) ;
- « les capacités relatives à l'image de soi », connaissance de ses limites et conscience de ses potentialités ;
- « les capacités d'adaptation et de changement » : adaptabilité, capacité à s'intégrer à un contexte déterminé, à s'adapter à des changements de situation de travail, s'adapter à la différence ;
- « les capacités créatives », capacité à innover, à oser et à faire face à l'imprévu dans un contexte où il apparaît de plus en plus difficile de prescrire les tâches à effectuer.

Elle distingue alors trois approches qui permettent d'identifier précisément les CSR spécifiques à un contexte de travail :

- « l'approche comportementale », qui consiste en la formulation des compétences correspondant à un modèle de cadre ou de manager ;
- « une approche par l'analyse du travail », prenant la forme d'un référentiel de tâches et d'activités professionnelles qui sous-tendent

des savoirs, savoir-faire et savoir être ;

- « une approche de type psychologique » qui identifie des compétences non techniques – souvent qualifiées de transversales ou de génériques – des attitudes non reliées à une tâche précise, mais définissant un profil de comportement adapté à un contexte professionnel et organisationnel donné.

Enfin, pour Le Boterf (2002 ; 2006), les CSR, qui désignent notamment les capacités utiles pour se comporter ou se conduire dans un contexte professionnel particulier, s'acquièrent dans une variété et une multiplicité de contextes, dans une diversité de lieux et de moments non seulement d'un parcours professionnel mais d'une biographie : éducation familiale, vie associative, pratique d'un sport ou d'une activité culturelle, formation continue, expérience professionnelle, activités scolaires et parascolaires, voyages...

À la lecture des différents auteurs qui se sont exprimés dans la littérature académique autour du concept de CSR, nous notons qu'ils leur attribuent le plus souvent trois dimensions :

- une dimension personnelle relative à la connaissance de soi ;
- une dimension interpersonnelle proche du « savoir collaborer et composer » de Zarifian (1992) ;
- une dimension cognitive : capacité méthodologique d'analyse critique des situations, d'« analyse du contexte dans lequel on agit, de la manière dont l'action est menée » (Bellier, 1998).

En outre, les auteurs s'accordent à dire que ces compétences, comme les autres compétences, se mobilisent et se développent dans l'action et qu'en période de formation des jeunes, elles peuvent être développées par différentes stratégies : formation en alternance, stages, projets, analyse des tâches dans les situations des actions menées (Bellier, 2000).

Capacité à faire des choix, des analyses critiques des situations, connaissance de soi, de ses forces et de ses limites, capacité d'écoute, de travail en équipe, autant de compétences que nous avons soulignées comme déterminantes, s'agissant du leadership. Mais ces compétences s'apprennent-elles ? Quel rôle les écoles de commerce et de management peuvent-elles jouer pour aider leurs étudiants et futurs diplômés à développer ces compétences qu'ils seront amenés à mobiliser en entreprise et comment développer durant leur formation leur capital de leadership ?

3.3 LE LEADERSHIP S'APPREND-IL ?

Naît-on leader ou le devient-on ? La question du leadership inné ou acquis a été et est longuement débattue dans la littérature. Il n'y a pas de véritable école pour apprendre le leadership, affirme Burns (1978). « Le leadership ne s'apprend pas dans les salles de cours », précise également Mintzberg (2004). Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, le leadership serait à relier au contexte, à la situation dans laquelle il s'exerce et se manifeste. Les personnes que nous considérons comme des leaders reconnaissent avoir appris de et par l'action. Il semble donc difficile de développer la capacité à devenir leader au sein de l'école. Que vaut l'enseignement des théories du management, des styles de management et de leadership, sans confrontation au réel ? Si l'on considère qu'enseigner, c'est transmettre des connaissances, il semble clair que le leadership ne s'enseigne pas ou qu'en tout cas l'enseignement du leadership ne peut consister en la transmission de connaissances, en exposé de théories, d'outils, de méthodes ou de recettes. « Le leadership est un talent et non une technique, mais il ne s'apprend pas non plus sur le tas », affirme Ramanantsoa (2009).

Quel rôle les écoles de commerce et de management peuvent-elles toutefois jouer pour aider leurs étudiants à devenir des leaders ou tout du moins développer des compétences qu'on prête aux leaders, et ainsi

développer leur potentiel de leader ? Peut-on donc apprendre à devenir leader ?

Aux antipodes des propos des auteurs qui pensent que le leadership ne s'enseigne pas, se trouvent ceux qui affirment qu'il s'apprend. Cet apprentissage fait même l'objet au sein de certaines écoles de chaires d'enseignement qui ont pour vocation le développement du leadership et, pour ce faire, préparent des jeunes au développement personnel et aux responsabilités managériales.

Si l'école ne peut prétendre former des leaders, elle peut contribuer à développer des capacités qu'on prête aux leaders, développer un capital et un potentiel de leadership qui se révéleront lorsqu'ils seront confrontés à des contextes et à l'action. À ce titre, les propos de Luc (2005) sur l'apprentissage du leadership et les stratégies de développement de leaders potentiels nous intéressent tout particulièrement. L'auteur démontre que chaque professionnel a un capital de leadership à développer. À l'issue d'une étude auprès d'une centaine de leaders de différentes entreprises et pays⁵, Luc (2005) précise les dénominateurs communs relatifs à l'apprentissage du leadership et leurs stratégies de développement de ce capital de leadership, parmi lesquels :

- acquérir et développer la confiance en soi représentant une caractéristique fondamentale du capital de leadership et se construisant grâce aux expériences et à la reconnaissance des autres ;
- comprendre les activités, les enjeux et les problèmes qu'impliquent les responsabilités, et ce qu'elle appelle « l'apprentissage latéral, la compréhension des aspects latéraux ou connexes du problème ou du domaine... », « le jeune leader potentiel devant apprendre rapidement à aller au-delà de son domaine pour connaître d'autres mondes » ;
- « développer la résilience » ou la capacité à surmonter les difficultés et situations stressantes, apprendre de ses difficultés, les piliers de la

- résilience portant sur l'estime de soi, la conscience de soi, de ses réalisations, de ses compétences et de ses relations avec les autres ;
- découvrir le sens qu'on veut donner à sa vie ;
 - agir, car c'est dans l'action que se développent les compétences, lesquelles ont des effets très positifs sur la confiance en soi et donc sur le développement du capital de leadership.

Au travers du dispositif pédagogique que nous avons mis en place à l'intention de nos étudiants de Bachelor et de Master de NEGOCIA (CCIP⁶) nous croyons, à l'instar de Luc (2005) et comme le soutient également Lapierre (2003) qu' « apprendre le leadership... c'est savoir prendre du recul sur ses propres expériences et ses caractéristiques personnelles, observer et apprendre de l'expérience des autres », avoir conscience de ses forces et de ses faiblesses, de ses compétences potentielles, savoir les mettre en valeur, développer l'estime de soi et la confiance en soi. C'est également l'analyse des situations et des expériences qui fait la force et l'efficacité du leader (Aubert, 1991).

Quelles caractéristiques présentent le dispositif que nous avons mis en place au sein de notre cursus grande école pour développer ces compétences qu'on prête aux leaders ?

4. Dispositif de co-construction des compétences sociales et relationnelles et du capital de leadership

Entre les attentes des jeunes, leurs préoccupations et motivations face au travail et les exigences des employeurs en matière de compétences managériales et de leadership, se pose en effet la question du rôle de l'école, en particulier pour développer des compétences managériales et des compétences de leadership qui s'acquièrent par l'expérience. Nous

présenterons ici le dispositif que nous avons déployé et mis en place au sein de nos programmes Bachelor et Master et qui nous semble contribuer au développement du potentiel de leader.

Notre modèle de formation repose d'abord sur une co-construction prospective centrée sur l'étude des besoins prévisionnels des entreprises. Nos démarches formatives associent formation expérientielle, attitude auto-évaluative et réflexive et regards croisés. Elles encouragent l'initiative pédagogique et soulignent la richesse et les intérêts que l'on peut tirer d'une co-construction école/entreprise/apprenants.

4.1 L'EXPLORATION DES ATTENTES DES ENTREPRISES POUR MIEUX NOUS ADAPTER À LEURS BESOINS

Dans la perspective d'adapter notre modèle de formation aux exigences des employeurs et à partir des différentes définitions des CSR et du leadership recueillies dans la littérature, nous avons sondé les entreprises qui recrutent nos étudiants afin d'explorer leurs attentes sur cette question⁷. Notre étude repose sur 50 interviews de managers marketing et commerciaux et révèle que les employeurs attendent de nos jeunes diplômés qu'ils mobilisent dans leurs fonctions :

■ des compétences d'adaptation sociale :

- capacité à écouter, à communiquer (42 citations sur 50) : écoute des autres et de l'environnement, pour anticiper les besoins, défendre ses positions, faire preuve d'audace et de conviction dans les recommandations ;
- capacité à travailler efficacement en équipe (39 citations) tel un chef d'orchestre qui s'entoure des diverses compétences de l'entreprise : service après-vente, production, achats, finance, juristes, fiscalistes ;
- sens de l'engagement, disponibilité et adhésion à l'entreprise (17 citations).

■ des compétences d'ordre cognitif :

- sens de l'organisation, capacité à prioriser, hiérarchiser ses activités, gérer son temps (31 citations) ;
- capacité à rechercher, analyser, traiter l'information et à analyser les situations, à analyser ses pratiques et prendre du recul (21 citations) : capacité à comprendre et analyser l'environnement pour anticiper les évolutions des marchés.

Au-delà de cette enquête, nous multiplions les occasions de collaboration avec les employeurs et actualisons ainsi les données de cette étude grâce à des focus groups réunissant les entreprises qui accueillent nos étudiants en contrat d'apprentissage en dernière année de master, ce qui nous permet d'affiner notre connaissance de leurs attentes et d'enrichir notre démarche prospective.

Dans le même esprit, nous avons réalisé une autre étude exploratoire auprès de neuf entreprises accueillant nos étudiants en contrat d'apprentissage en dernière année de master. Elle nous a permis d'analyser leur définition du leadership, et leurs représentations des caractéristiques principales d'un leader (tableau 11.1).

TABLEAU 11.1 – Caractéristiques du leader

Caractéristiques principales du leader	Nombre de citations sur 9 interviews	Note sur 20 attribuée à chaque caractéristique en fonction de l'importance perçue
Engagement	7	14,14
Conduire son équipe vers un objectif	5	17,22
Influence / charisme	6	16,78

Prendre des risques / à innover	3	16
Persuader	3	13,25
Motiver autour d'objectifs	4	14,29
Prendre du recul, apprendre de l'expérience des autres, des interactions avec l'environnement	3	15,38
Reconnaissance de la valeur des autres / reconnaissance de l'apport des intelligences collectives	7	16,56
Résistance au stress	0	13,25
Maturité émotionnelle	1	12,63
Confiance en soi	3	16,22
Écouter, communiquer, consulter, travailler en équipe	2	15,25
Conscience de ses forces et de ses faiblesses	2	16,25
Visualiser l'avenir de l'organisation	5	15,22

Les managers marketing et commerciaux qui ont répondu à cette enquête semblent considérer la conduite d'une équipe vers un objectif, le charisme, la prise de risques, la reconnaissance de la valeur des autres et

des intelligences collectives, la confiance en soi, la conscience de ses forces et de ses faiblesses, et la capacité à communiquer et travailler en équipe comme des caractéristiques particulièrement importantes du leader. Parmi les plus grands nombres de citations, nous relevons également l'engagement, la reconnaissance de la valeur des autres et du travail d'une équipe que le leader conduit vers un objectif, la prise de risques et le charisme.

Par ailleurs, la très grande majorité des professionnels interviewés nous ont précisé que l'école peut développer le capital de leadership de ses étudiants en accordant une place importante dans les programmes aux « mises en situation réelle » et aux projets dans lesquels les étudiants sont confrontés à des « actions dans des contextes divers ». Ils expriment encore que c'est surtout grâce à l'alternance que peut se développer le capital de leadership, à condition qu'elle soit associée à une « analyse des situations », « des tâches », « des difficultés rencontrées », des « compétences investies ».

Enfin à la question « sur quels éléments vous basez-vous pour détecter si votre apprenti a un potentiel de leader ? », les mots suivants ont été cités :

- « écoute et communication, aisance relationnelle » : 4 citations sur 9 ;
- « confiance en soi et présence » : 3 citations sur 9 ;
- « aptitude à prendre la parole avec aisance en public », « en réunion », « convaincre », « se faire entendre » : 3 citations sur 9 ;
- capacité à se « remettre en cause » et « connaissance de soi » : 3 citations sur 9 ;
- « anticipation des besoins » : 1 citation sur 9.

Bien qu'exploratoire et portant sur un échantillon d'entreprises réduit, cette dernière étude nous transmet des informations intéressantes sur les perceptions des entreprises relatives au leadership.

Nous partons donc du besoin des entreprises pour co-construire avec elles et les apprenants des modèles d'analyse et de projection de l'expérience et des outils de formation et d'évaluation des compétences (focus groups avec les apprentis et les stagiaires pour confronter les expériences). Ces expériences nous permettent d'identifier les attentes des entreprises et les perceptions des jeunes par rapport aux métiers auxquels nous formons, mieux « co-construire » les compétences attendues, en s'appuyant sur une formation privilégiant l'apprentissage expérientiel et les outils tels que bilan de projets, portefeuille de compétences ou encore grilles d'évaluation.

4.2 DES DÉMARCHES FORMATIVES VISANT À DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES SOCIALES ET RELATIONNELLES ATTENDUES DES EMPLOYEURS POUR DÉVELOPPER LE CAPITAL DE LEADERSHIP DE NOS ÉTUDIANTS

Pour faciliter l'intégration professionnelle de nos jeunes et le développement de leurs compétences managériales et de leadership, pour les aider à répondre à la demande exprimée par les entreprises tout en préservant leurs caractéristiques et leurs aspirations, nous avons mis en place un dispositif de formation qui vise le développement personnel et le développement de compétences sociales et relationnelles :

- par et dans l'action, par l'expérimentation en situation ;
- par la réflexion sur soi et sur ses pratiques ;
- par l'interaction et la confrontation des points de vue, et par l'accompagne-ment ;
- par l'alternance, qui combine les trois dimensions précédentes.

4.2.1 Le développement du potentiel de leadership et des CSR par et dans l'action, par l'expérimentation en

situation

Les compétences « n'existent pas en soi indépendamment de l'activité, du problème à résoudre et de l'usage qu'on en fait » (Bellier, 2000) et « se reconnaissent », se mobilisent au travers de leur rapport à l'action et au contexte. C'est pourquoi dans nos formations, nous avons développé des situations de projets réalisés au sein de l'école ou en entreprises, et ce, dans des contextes les plus variés possibles : projets de recherche, projets d'actions professionnelles, culturelles, humanitaires ou sportives. Les projets menés par nos étudiants les placent en situation d'agir et développent la capacité à travailler en équipe projet, qui sera le lot de leur futur contexte de travail. Réalisés pour le compte d'un ou plusieurs commanditaires, ces projets développent leur capacité à être autonomes, à prendre des initiatives, à agir en vue de la réalisation d'un objectif commun, à entreprendre et à s'engager dans des actions qu'ils devront assumer, s'organiser, anticiper et gérer des difficultés. La variété des contextes dans lesquels s'inscrivent les projets, puis l'analyse des situations, des actions réalisées, contribuent au transfert des apprentissages dans d'autres situations et contextes.

Au travers de la pédagogie par projets et du travail par équipe projets, nous visons ainsi trois objectifs :

- développer des capacités que nos jeunes étudiants ont parfois, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, quelques difficultés à mobiliser, notamment la capacité à s'engager et à anticiper ;
- apprendre de ses expériences, apprendre de l'action et par l'action, apprendre à agir et agir pour apprendre : au travers de la réalisation de projets, les étudiants apprennent à surmonter les difficultés, se poser des questions, rechercher des alternatives aux problèmes, changer de cap, revoir des objectifs, s'ouvrir au changement, analyser leurs erreurs pour en tirer de nouvelles façons de faire, de penser ;

- apprendre des autres ou encore apprendre les uns des autres. Rappelons à ce sujet l'importance des pratiques de leadership fondées sur la mobilisation, le développement de l'intelligence collective (Bellet, 2007) et sur l'idée qu'un leader ne peut réussir seul.

Au travers également de la pratique du sport et de compétitions sportives, les étudiants travaillent le dépassement de soi et développement des comportements favorables à la réussite collective.

Apprendre des situations et de l'expérience, la sienne et celle des autres, représente une étape importante de l'apprentissage du leadership et emprunte à un modèle de leadership émergeant depuis quelques années : le *learning leadership* (Garraat, 1990) ou « management de l'apprenance » dont l'objectif est de « favoriser les processus d'apprentissage individuels et collectifs qui vont permettre de développer la capacité à remettre en cause sa façon de réfléchir et d'agir » (Bellet, 2007).

Un autre aspect de l'apprentissage du leadership visé par notre dispositif réside dans la capacité à réfléchir sur et dans l'action.

4.2.2 Le développement du potentiel de leadership et des CSR par la réflexion sur soi, sur ses pratiques et ses actions

Afin d'aider les étudiants à mieux se connaître et à se projeter dans l'avenir, nous avons créé différents espaces de réflexion et d'introspection. Au sein des cours de développement personnel et de management, nous incitons les étudiants à mener une réflexion sur eux-mêmes et sur les autres, à apprendre d'eux-mêmes et des autres car la conscience de ses comportements, de ses forces et faiblesses représente une caractéristique importante du leader. Ces cours, qui développent la connaissance de soi et le regard réflexif, aident également les étudiants à décoder l'environnement, y trouver leur place.

L'articulation entre la réflexion et l'action s'opère en deux temps :

- des espaces de réflexion individuels et collectifs destinés à :
 - identifier, en faisant référence à son vécu, les CSR mises en œuvre dans une situation donnée, qui ont permis d'atteindre le résultat escompté, et sont transférables ; le niveau de maîtrise de ses compétences, celles qui pourraient être améliorées, par le jeu de l'alternance entre action et réflexion (Kolb, 1984), analyser ses pratiques, ses comportements, ses rapports aux autres, tirer parti des conséquences de ses actions, exploiter l'expérience pour comprendre comment on a agi, pourquoi on a réussi ou échoué ;
 - repérer les conduites efficaces, s'approprier de nouvelles pratiques ;
 - porter un regard sur sa place au sein du groupe dans la réalisation d'une action menée en équipe, la gestion collective du temps, l'organisation du travail et les modes de collaboration et de coopération pour produire un résultat. Il s'agit ici d'apprendre à travailler ensemble, à communiquer avec les autres, à reconnaître la valeur des autres et du groupe avec lequel on travaille, d'analyser ensemble les actions, d'évaluer les situations, d'échanger sur les expériences vécues, d'échanger ensemble sur le développement de ses compétences.
- la distanciation par l'écriture, qui suppose de développer une pensée critique, une ouverture d'esprit et prendre de l'altitude par rapport aux situations et aux expériences. Les étudiants apprennent, par le biais de ce processus de distanciation, à travailler sur des pratiques contextualisées, puis à extraire la pratique du contexte afin de lui donner un degré plus important de généralité et d'en analyser la transférabilité à d'autres contextes.

Deux domaines particuliers font l'objet d'une « mise en mots » (Champy-Remoussenard, 1999) par laquelle les étudiants sont amenés à

tirer des enseignements de leurs expériences personnelles, sociales, professionnelles, à les mettre en valeur et à profit pour en faire des atouts dans leurs projets, et à faire des choix entre leurs aspirations et les réalités du monde du travail :

- les bilans écrits à l'issue de chaque projet, où les étudiants évoquent leurs réalisations, les écarts entre objectifs prévus et réalisés, la gestion des difficultés, du travail d'équipe, les placent dans une posture et une démarche continue d'analyse de leurs activités et de leurs expériences, d'identification et d'évaluation des compétences mises en œuvre et à améliorer ;
- la construction du portefeuille de compétences, grâce auquel les étudiants deviennent acteurs du développement de leurs compétences de leadership au travers, notamment, de l'analyse de leurs expériences de vie personnelle et professionnelle et constructeurs actifs de leur future personnalité professionnelle.

Le portefeuille de compétences, « processus de mise en valeur de soi, d'analyse et de synthèse des formations reçues et des expériences personnelles, sociales et professionnelles, en vue de faire émerger les connaissances et compétences qu'elles ont engendrées » (Aubret, 2001), représente un gros travail de réflexion et d'écriture, construit par les étudiants tout au long de leur scolarité et accompagné dans son élaboration par des professeurs. Il fait l'objet d'une soutenance en fin de master, devant des professeurs, cadres dirigeants d'entreprise et experts en ressources humaines (consultants, DRH, cabinets de recrutement et de bilans de compétences...). Il permet à l'étudiant de développer des outils de capitalisation des parcours personnels et professionnels, valorise le parcours de l'étudiant dans la perspective de l'insertion professionnelle. Il inscrit l'étudiant dans une démarche continue de réflexion sur soi, d'analyse des situations et de ses pratiques. Véritable outil de valorisation de soi et de ses compétences, d'aide à la prise de décision, il aide les

étudiants à relier l'ensemble des apprentissages réalisés afin qu'ils s'enrichissent mutuellement, à faire des choix, à anticiper et à se projeter dans l'avenir, développe la confiance en soi et en ses capacités. Autant de caractéristiques indispensables pour développer son capital de leadership.

Dans le cadre de la construction du portefeuille de compétences, les étudiants analysent les expériences qu'ils ont eues, ce qu'ils ont appris de ces expériences, sur eux-mêmes et pour eux-mêmes. Tout au long du processus d'élaboration du portefeuille de compétences, ils bénéficient d'un double accompagnement par des professeurs et par leurs maîtres d'apprentissage. L'expérience, en fin de master, d'une centaine de présentations orales et de jurys mixtes d'école – entreprises nous confirme que les étudiants « apprécient ce dialogue » avec des managers, « source d'échange et d'évaluation de leurs compétences » (Iazykoff, 2009), sont capables, à la veille de l'insertion professionnelle, de dresser un bilan, analyser leurs acquis de formation et d'expériences et donner du sens à leur parcours et à leur projet. Au travers de cette analyse, ils sont inscrits dans un processus continu d'évaluation et de développement des compétences. Ils ont compris qu'ils continueront à faire « cet exercice » tout au long de leur carrière professionnelle et n'auront aucun frein par rapport aux outils de gestion, de management et d'évaluation des personnes tels qui sont pratiqués aujourd'hui en entreprise.

Nous notons toutefois qu'ils ont encore des difficultés à se projeter dans un avenir autre que le court terme, et à mettre en relation leur projet et le marché. Ceci est certainement à relier au sentiment d'incertitude qu'ils ressentent face à l'environnement de travail mouvant et complexe qui les attend, rendant difficile cette visualisation de l'avenir, qui semble pourtant être une caractéristique importante d'un bon leader.

4.2.3 Le développement des CSR par l'interaction et la confrontation des points de vue

Pour favoriser ces activités réflexives, aider les étudiants dans ces démarches de retour sur soi et d'analyse de leurs pratiques, puis de « *recontextualisation* » (Tardif et Meirieu, 1996), nous avons créé un outil d'observation et d'évaluation des CSR, conçu comme un instrument d'aide à la réflexion et en aucun cas comme un instrument de jugement. Il est construit à partir de critères d'évaluation constitués d'invariants transposables en situation professionnelle⁸ :

- utilisé à différents moments de la scolarité, il inscrit les étudiants dans une démarche de remise en cause permanente et régulière, d'analyse de leurs expériences et stratégies d'actions, d'échanges avec les différents acteurs de l'évaluation ;
- les différentes CSR que nous avons identifiées et qui répondent aux attentes des entreprises qui recrutent nos étudiants sont déclinées en items à partir desquels il convient de s'évaluer sur une échelle de 0 (-) à 4 (+ +) ;
- l'usage de l'outil d'évaluation s'inscrit dans une démarche d'accompagnement dans l'activité réflexive prenant la forme d'entretiens et d'échanges avec les différents acteurs concernés, dont les entreprises qui accueillent les étudiants en alternance.

4.2.4 Le développement des CSR et du capital de leadership par l'accompagnement

Porter un regard sur soi, s'auto-évaluer n'est pas simple. Les phases de contextualisation/décontextualisation supposent un accompagnement (Tardif et Meirieu, 1996). Le Boterf (2000) évoque la « fonction de médiation par un acteur extérieur » auquel il attribue un rôle de « soutien », de « facilitation » et de « mise en confrontation » avec les façons d'agir des autres. Le rôle d'accompagnement de nos enseignants tuteurs consiste à aider les étudiants à :

- résoudre des questions de méthode, trouver des hypothèses de travail, des pistes d'action ;
- tirer des enseignements de leur auto-analyse pour pouvoir progresser ;
- analyser l'expérience, les situations vécues, prendre du recul par rapport à l'activité produite, pour pouvoir évoluer, réinvestir dans d'autres contextes et transférer leurs acquis au regard de leur vie professionnelle future.

Puisque « l'intersubjectivité est un contre-feu aux risques d'une trop grande subjectivité » (Le Boterf, 2000), nous favorisons donc des moments au cours desquels les étudiants vont croiser leurs regards et leurs perceptions sur l'expérience vécue et la réalisation du projet.

4.2.5 Le développement des CSR et du capital de leadership par l'alternance favorisant un lien étroit entre trois acteurs : l'entreprise, l'école et l'apprenti

Pour Mintzberg (2004), ce n'est qu'en travaillant sur le terrain, en expérimentant par soi-même et en se confrontant à l'action qu'on peut devenir leader. Or, c'est bien à ce type de confrontation au réel que conduit l'alternance, par définition. Dans le cadre d'ateliers de retour d'expérience, l'alternance permet à l'apprenti d'avoir une pratique réflexive au sens de Perrenoud (1999), en associant le regard de ses camarades et de ses accompagnateurs au sien, pour analyser son vécu et extraire l'expérience de son contexte. Grâce à un accompagnateur, qui facilite les processus de distanciation (Kolb, 1984) et de « mise en confrontation » (Le Boterf, 2002), ils vont donc « décontextualiser » collectivement leurs propres expériences pour les « recontextualiser » ensuite (Tardif et Meirieu, 1996). Ces « mise en mots » (Champy-Remoussenard, 1999) se réalisent dans le cadre d'ateliers de réflexion

collective et dans le cadre du processus individuel de construction du portefeuille de compétences.

Ainsi, durant la période d'apprentissage de la dernière année du master, nous constituons des ateliers de réflexion au cours desquels les alternants, accompagnés d'un professeur :

- identifient à titre individuel, formalisent et « mettent des mots » sur et derrière les activités qui leur sont confiées ;
- dressent collectivement et par grand pôle d'activités (management – négociation – achats – marketing/communication, chacun décliné à l'international), une cartographie des activités et des compétences nécessaires à l'exercice des fonctions qui leur sont confiées, cette construction collective impliquant nécessairement une distanciation par rapport au contexte et sollicitant la réflexion sur le transfert futur à d'autres contextes ;
- construisent leurs propres outils d'analyse puis d'évaluation des compétences acquises et de mesure de leur progression en vue d'une projection sur leur avenir.

Les alternants apprennent ainsi à se positionner, reconnaître leur mission et leur rôle dans un contexte donné, puis à élargir leur réflexion à d'autres contextes, envisagés dans leur futur. Ils sont ensuite incités à croiser leurs analyses et leur auto-évaluation avec celles du maître d'apprentissage et de l'équipe tutorale qui les suivent en entreprise, cette démarche favorisant la « mise en confrontation » (Le Boterf, 2000) des points de vue et le recul sur soi. Par ailleurs, les livrets de suivi et d'évaluation des compétences et performances ont été élaborés, au sein des programmes de formation, conjointement avec les entreprises et les étudiants. Les processus d'intégration en entreprise, de mise au travail et de bilan d'expérience ont été conçus de sorte que les étudiants puissent confronter la conscience de leur vécu à celle de leurs tuteurs d'entreprise et d'école. Les étudiants disposent donc d'outils leur permettant de s'auto-

évaluer, de se faire évaluer, de faire évaluer leur formation et de l'évaluer eux-mêmes. Ils sont au cœur de la démarche d'apprentissage par soi-même, par les autres et par l'expérience.

Dans le même souci d'une relation formation – emploi constructive et orientée autour de l'employabilité des étudiants, du développement des CSR et du potentiel de leadership, nous organisons avec les entreprises et les maîtres d'apprentissage des « focus groups » permettant de porter ensemble un regard critique sur les outils de gestion de l'apprentissage, les outils d'évaluation des compétences des alternants et le travail que nous avons à faire ensemble pour que convergent aspirations des jeunes et besoins des entreprises. L'entreprise, les étudiants et l'école coopèrent ainsi ensemble à l'analyse des compétences que les étudiants doivent encore développer pour le futur et à l'identification des problématiques qu'ils souhaitent approfondir en lien avec l'évolution du milieu et de la pratique professionnels. Ce travail se poursuit par un accompagnement personnalisé, sous forme de coaching et de séminaires d'experts académiques et professionnels, une adaptation des programmes pédagogiques aux besoins des étudiants et des ajustements de l'offre pédagogique aux attentes des entreprises.

Au bilan, fondé sur l'analyse réflexive, l'évaluation des compétences mobilisées dans l'action *via* l'alternance et l'élaboration de portefeuilles de compétences dans une perspective de projection sur l'avenir, notre dispositif de développement personnel et professionnel des étudiants se rapproche de ce que prescrivent les experts du développement des CSR et des compétences de leadership. Il s'inscrit pleinement dans l'esprit des modèles de « *learning leadership* », ou « leadership de l'apprenance », développés par Senge (2004), évoqués ci-dessus et « favorisant les processus d'apprentissage individuels et collectifs, au travers du développement personnel et professionnel de l'individu et de sa « capacité d'apprentissage et de transformation », de sa « capacité à remettre en cause sa façon de réfléchir et d'agir et à adopter de nouveaux modèles “ mentaux ” » (Bellet, 2007).

5. Conclusion

L'école est un environnement très différent du marché du travail. Enseigner les théories du leadership n'est certainement pas suffisant pour former un bon leader. En revanche, l'école peut jouer un rôle important pour développer des compétences sociales et relationnelles qui permettront aux jeunes diplômés de mieux s'adapter au monde du travail et d'y développer leur potentiel de leadership. Les différentes situations d'apprentissage que nous avons décrites – apprentissage dans l'action et *via* l'alternance, travail en équipe, ateliers et espaces favorisant la réflexivité, évaluation des compétences, construction du portefeuille de compétences et accompagnement des étudiants –, sont autant d'occasions d'apprentissage du leadership.

Le leadership nécessite une bonne connaissance de soi, une écoute de soi et des autres, des situations et de l'environnement. Il implique également la confiance en soi. Autant d'aptitudes qui permettront ensuite aux jeunes diplômés dans le monde du travail de se remettre en cause et donc d'évoluer, de mobiliser et d'influencer des équipes autour d'objectifs. Mais au-delà des compétences sociales et relationnelles, le leadership est indissociable du « sens de la responsabilité » et la « pédagogie du leadership et de la responsabilité passent par une compréhension du monde » et de son évolution (Ramanantsoa, 2009). Le leadership ne peut se construire sans une bonne compréhension de l'environnement extérieur. C'est pourquoi l'école doit aussi s'employer à développer cette compréhension du monde, des enjeux économiques et sociétaux mondiaux : éthique, responsabilité sociale et environnementale font aussi partie des attributions du leader de demain.

Chapitre 12

Le leadership au regard de l'apprentissage

Dr Stéphanie POUGET

Chercheur, IAE Grenoble

Professeur, école hôtelière de Lausanne

Sommaire

- 1 L'apprentissage du leadership et le leadership de l'apprentissage, en théories...
- 2 Les liens entre apprentissage et leadership, du point de vue expérientiel et empirique

« Le leadership ne s'apprend pas dans les salles de cours mais il s'acquiert au fil des ans, avec des essais, des erreurs et des cicatrices pour en témoigner » (Mintzberg, 2004). C'est par l'expérience que se construirait le leadership. Or, le dispositif de l'apprentissage tel que conçu en France se présente comme un parangon pour l'apprentissage expérientiel. Suivant ces perspectives, prenant appui sur des référentiels théoriques et des arguments empiriques, le présent chapitre vise à

montrer en quoi l'apprentissage constitue un mode de construction performant du leadership.

Dans une première partie, différentes conceptions du leadership, d'une part, de l'apprentissage, d'autre part, sont présentées dans leurs contextes sociohistoriques, puis mises en confrontation afin de souligner leur relation, en théorie. Des preuves empiriques du lien entre apprentissage et leadership sont apportées en deuxième partie, grâce à l'étude comparative des résultats de 130 entretiens semi-directifs menés en 1999 et de 3 focus groups conduits en 2009 auprès d'acteurs de l'apprentissage des régions Rhône-Alpes et Île-de-France.

1. L'apprentissage du leadership et le leadership de l'apprentissage, en théories...

1.1 UN LEADERSHIP RELATIONNEL, CONTEXTUEL, TRANSFORMATIONNEL ET TRANSCENDANTAL

Utilisé en France dès le début du XX^e siècle par Binet (1900), le leadership connaît des définitions multiples et diverses. Nonobstant, pour la plupart de ses experts, il implique un processus d'exercice de l'influence, visant à faciliter l'exécution d'une tâche collective (Yukl, 2002 ; Aubert, 1991). En effet, ce que les leaders ont tous en commun, c'est le fait d'avoir des individus qui les suivent volontairement. Toute personne peut souhaiter diriger. Mais le leadership n'existe que par le consensus des suiveurs (Bennis, 2007). Les théories traitant du leadership et notamment des facteurs déterminant son émergence puis son efficacité sont généralement reconnues comme étant les suivantes (Yukl, 2002) :

- approches par les traits de caractère ;
- approches comportementales ;

- approches de contingence ;
- approches transactionnelles ;
- théories du leadership charismatique et transformationnel.

Nous fondant sur une synthèse théorique de ces approches (Deffayet, Livian et Petit, 2007), nous envisageons le leadership comme un construit social (Berger et Luckmann, 2003), qui combine une intelligence des comportements et des relations, une intelligence des contextes et des situations, une intelligence des processus et des dynamiques et une intelligence transcendante. Nous allons brièvement expliquer ces quatre composantes du leadership.

Telle que nous la définissons, l'intelligence des comportements et des relations qui caractérise le leadership relève d'approches transactionnelles et politiques. Ces dernières se concentrent sur l'étude des échanges dynamiques et personnalisés qui se produisent entre un manager et un managé. Selon Homans et Hollander (1958), si le leader s'intéresse aux attentes spécifiques de ses collaborateurs, en s'ouvrant à elles et en les faisant siennes, c'est pour mieux favoriser l'acceptation de son influence. Dans une perspective analogue, Blau (1964) considère qu'une personne qui accepte un service d'une autre personne accepte implicitement que cette dernière prenne du pouvoir sur elle. Dans une relation dyadique, le crédit dont bénéficie le « leader » tient donc à la perception que le *follower* a de sa compétence. Ainsi, les partisans de la *Leader Member Exchange Theory* (LMX Theory), tels que Dansereau, Graen et Haga (1975) considèrent donc le leadership comme une affaire de dyade et de relation interpersonnelle avant tout.

L'intelligence des contextes et des situations à laquelle nous associons le leadership repose sur les approches contingentes. Pour Tannenbaum et Schmidt (1958), le caractère avéré et approprié du leadership est contingent à quatre variables : la personnalité du leader ; les besoins, attitudes et compétences des subordonnés ; les buts de la tâche requise en

situation ; le contexte organisationnel et culturel qui constitue le champ d'expression du leadership. March et Weil (2003), quant à eux, considèrent que le leadership ne dépend pas plus d'attributs individuels que des contextes organisationnels dans lesquels les compétences du leader sont reconnues. Parmi d'autres facteurs contextuels, la culture et donc les attitudes, valeurs, normes et croyances des acteurs concernés sont susceptibles d'impacter l'émergence et l'efficacité du leadership. Par exemple, la culture propre à chaque génération influence la manière dont celle-ci envisage le leadership, ce qui se reflètera dans les différents styles de leadership promus et exercés (Arsenault, 2003 ; Zemke *et al.*, 2000 ; Conger, 2001). Si chaque génération a son style de leadership préféré, il semble pertinent pour celui qui veut être suivi comme leader d'être capable de s'adapter en permanence aux spécificités inhérentes à chaque génération. Cette flexibilité sera d'autant plus nécessaire dans des organisations où règne une certaine diversité générationnelle (Casoinic, 2007 ; Meredith *et al.*, 2002).

Le leadership suppose une intelligence des processus organisationnels et des dynamiques humaines qui relève d'une vision transformationnelle et/ou charismatique. Pour Bass (1990, p. 19-20), le leadership « induit souvent une structuration ou une restructuration de la situation, des perceptions et des attentes des membres. Les leaders sont des agents du changement dont les actes affectent les autres individus plus que ne le feraient d'autres individus ». Suivant cette approche, le leader est un porteur du changement, visionnaire et charismatique (House, 1977 ; Bass et Avolio, 1990) capable d'amener des individus à s'engager jusqu'au sacrifice d'eux-mêmes (Kouzes et Posner, 1987). Considéré comme un modèle de référence, le modèle transformationnel de Bass (1985) articule quatre dimensions : la stimulation intellectuelle, la considération pour les équipes, l'inspiration et le charisme. À sa suite, les modèles du leadership inspirationnel et/ou visionnaire (Sashkin, 1988) et du leadership charismatique (Conger et Kanungo, 1988, 1998), qui s'inspirent, renouvellent et intègrent des travaux de science politique (Burns, 1978),

de sociologie (Weber, 1968) et de psychosociologie (Lewin, 1938), soulignent le caractère dynamique du leadership.

Suivant les approches que nous venons de présenter, le leadership est à la fois relationnel, contextuel et transformationnel¹. Dans le cadre du paradigme du développement durable de la responsabilité sociétale de l'entreprise, une quatrième composante du leadership doit être prise en considération. En effet, la société semble réclamer des leaders sensibles (Goleman, Boyatzis et McKee, 2002), humbles (Collins, 2003), et authentiques (Avolio et Gardner, 2005 ; Michie et Gooty, 2005), capables de composer avec eux-mêmes d'abord, aptes à une intelligence de l'action ensuite (Lapierre, 2005), prompts à la créativité enfin (Sternberg, 2007). Nous définirons cette quatrième composante du leadership comme une intelligence transcendante², qui intègre conjointement les intérêts éthiques globaux et locaux relatifs à une situation, dans une émotion authentique orientée vers l'action.

1.2 UN APPRENTISSAGE ORIGINEL RELATIONNEL, CONTEXTUEL, TRANSFORMATIONNEL, TRANSCENDANTAL ?

Puisque nous visons à montrer en quoi l'apprentissage, comme dispositif de formation-emploi, contribue à l'apprentissage du leadership, comme processus socio-cognitif, une rapide présentation des modèles d'Apprentissages s'impose.

Une définition suffisamment explicite de l'apprentissage conduit à faire remonter ses origines au temps de l'organisation des métiers aux XI^e et XII^e siècles (Cambon, Butor, 1993). Dans leurs corporations de métiers, les artisans se hiérarchisent en apprentis, compagnons et maîtres. L'apprentissage désigne la période durant laquelle un novice découvre et acquiert progressivement les usages et les pratiques spécifiques à un métier. Si les apprentis sont formés par leurs maîtres aux spécificités de leurs futurs métiers, ils n'en sont pas moins producteurs, tout au long du

processus induit par l'apprentissage. Un principe de coordination relie l'apprenti au maître : le premier échange subordination et obéissance contre protection et transmission d'un savoir-faire par le second (Hatchuel, 1994). Cet engagement induit pour le maître le devoir de prodiguer une formation de qualité à son apprenti, au sein de son atelier ou de son échoppe. L'apprenti, lui, a l'obligation de participer directement et précocement à la production, au profit de son maître. Au-delà de cette vision usuelle, faire l'apprentissage d'un métier, c'est aussi intégrer une communauté liée par un serment de fidélité, avec ses privilèges et ses obligations (Rouche *et al.*, 1981). Pour pouvoir entrer en apprentissage puis « avoir droit au corps » (Dubar, 2000), l'apprenti doit accomplir une « profession de foi » en prêtant serment d'allégeance à sa corporation pour toute sa vie (Charlot et Figeat, 1985). Au Moyen Âge, si le métier est un moyen d'asseoir sa position dans la vie (Le Goff, 1977), l'apprentissage, qui permet d'accéder à ce métier puis donne l'occasion de « professer son art » une fois la « maîtrise » obtenue, implique à nos yeux différentes épreuves et preuves d'influence, de pouvoir et d'autorité.

En l'occurrence, l'apprenti se trouve en contact direct avec les choses et les gens qui constituent ses situations de travail. Faisant sa propre expérience du monde à travers un processus d'essai et d'erreur qui l'autorise à agir sans intermédiaire, il vit un apprentissage expérientiel qui lui permet d'acquérir des compétences clés (Guédez, 1994 ; Landry, 1989). Au sens de Dubar (2000), un processus de socialisation s'opère pour l'apprenti, dans une solide articulation entre identité pour soi et identité pour autrui. En faisant lui-même ou en voyant faire, l'apprenti acquiert en outre des « gestes professionnels », « ces tours de main » et ces « arcanes du métier » dévoilés par ses compagnons et son maître au cours de leurs activités (Rouche *et al.*, 1981). L'apprentissage, en articulant inextricablement formation et production dans une visée d'institutionnalisation d'un métier, s'accompagne donc de processus qui, selon nous, invitent l'apprenti à apprendre à entrer en relation avec les membres de sa communauté – intelligence relationnelle, à s'adapter à ses

différents contextes de travail – intelligence contextuelle, à contribuer à l'évolution de sa corporation et de son métier – intelligence transformationnelle, et enfin, à faire autorité au travers de sa valeur professionnelle, qui garantit à la fois la valeur d'usage, la valeur d'échange et la valeur ajoutée des produits issus de son travail – intelligence transcendante. En théorie, l'apprentissage originel serait donc contributif de la construction du leadership individuel, mais pas seulement pour l'apprenti.

En effet, dispenser un apprentissage permet au maître de l'apprenti d'entrer dans un processus identitaire relationnel. L'apprentissage offre au maître un espace particulier de reconnaissance et de légitimation de ses savoirs, compétences et images de soi. Le compagnon, lui, voit dans la situation d'apprentissage un moyen de se distinguer des apprentis et de se positionner concrètement sur l'échelle de la hiérarchie socioprofessionnelle. Dans ce cadre d'analyse, les corporations représenteraient alors des lieux spécifiques de construction de ces différentes identités, influences et autorités, et l'apprentissage en deviendrait le moyen. L'apprentissage joue donc un rôle essentiel dans la construction des ressources stratégiques des corporations de métiers et leur permet d'asseoir leur pouvoir au sein du système socio-économique (Segrestin, 1985), soit, à nos yeux, d'instituer leur leadership organisationnel.

Qu'est-il advenu de cet apprentissage des origines ? Aujourd'hui, en France, le contrat d'apprentissage, d'une durée déterminée de 1 à 3 ans, est un contrat de travail de type spécifique puisqu'il implique une alternance entre formation en école et production en entreprise et puisqu'il vise l'obtention d'une qualification et d'une expérience professionnelles pour l'apprenti. En 2008-2009, l'apprentissage concerne ainsi plus de 429 000 jeunes, soit 15 % des jeunes actifs de moins de 26 ans, qui préparent tous les types de formation et tous les niveaux de qualification dans quasiment tous les secteurs d'activités et types d'organisation (Insee/Dares, 2010). Grâce à une activité politique et

réglementaire florissante amorcée dans les années 1970, affirmée durant les années 1980, puis intensifiée dans les années 1990, et enfin attestée à partir du début des années 2000, l'apprentissage paraît solidement engagé dans un processus d'institutionnalisation et de valorisation socio-économiques, notamment du fait qu'il repose sur le principe de l'alternance (Pougnnet, 2005).

Le modèle socio-pédagogique idéal de l'alternance en fait le foyer de convergences de natures multiples, empruntant à des champs divers : celle des savoirs (théorie et pratique), celle des systèmes d'organisation (école et entreprise), celle des logiques d'action (formation et production), celle des sphères institutionnelles (économique et sociale)... Geay (1998), qui reprend les travaux d'experts en sciences de l'éducation, dont il utilise les concepts de rapports au savoir (Charlot, 1990), de « savoirs en usage » (Malglaive, 1990) et de « transférabilité » des acquis (Meirieu, 1992), pour désigner les effets de l'alternance, et dont il intègre les notions de « logique du tiers-inclus » (Barel et Mitanchey, 1990) ou de « reliance » (Bolle de Bal, 1996), pour en souligner le caractère systémique et « polémique » (Schwartz, 1977), voit en l'alternance « une mise en relation de deux systèmes », qui serait « productrice de compétences » utiles. Parmi ces compétences, le leadership, ou du moins ses composantes relationnelle, contextuelle, transformationnelle et transcendantale semble empiriquement figurer en bonne place.

TABLEAU 12.1 – *Les bénéficiaires de nouveaux contrats d'apprentissage*

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
<i>Flux de nouveaux contrats</i> (d'avril de l'année n à mars de l'année n+1)	178 080	211 458	228 422	239 795	232 835	260 402
Niveau de la formation préparée (%)						
I à III (Bac + 2 ou plus)	5,8	6,9	9,6	11,0	12,3	13,3
IV (Bac)	11,9	15,6	16,5	17,9	19,2	20,2
V (BEP, CAP)	82,3	74,1	70,7	68,3	66,2	64,0
Mentions complémentaires (niveau IV-V)	—	3,4	3,2	2,7	2,3	2,5

Sources : MES-DARES, France entière, Premières Synthèses, 1998, 2002, 2004, 2007

TABEAU 12.2 – *Les employeurs utilisateurs de contrats d'apprentissage (en pourcentage)*

	1997	1999	2001	2003	2005
<i>Tertiaire</i>	54,3	53,6	53,9	54,0	54,1
<i>Dont :</i>					
Réparation-commerce automobile	9,7	9,7	10,1	9,5	8,7
Hôtellerie, restauration	13,9	12,5	11,5	11,6	11,8
Pharmacies	3,9	3,4	3,0	2,6	2,0
Coiffure	5,4	5,5	5,8	6,2	6,9
Autres commerces (détail / spécialisés)	14	13,9	13,8	16,8	15,7
Services aux entreprises	3,7	4,4	4,8	5,1	5,6
<i>Industrie</i>	23,6	23,3	22,6	21,5	20,8
<i>Dont :</i>					
Artisanat alimentaire (charcuterie, boulangerie, pâtisserie)	10,9	10,6	9,9	9,4	9,1
Industries des biens intermédiaires	4,1	3,9	4,1	3,9	3,6
Industries des biens d'équipement	3,9	3,8	3,9	3,6	3,6
Industries des biens de consommation	2,5	2,5	2,3	2,1	2,0
<i>Construction</i>	20,0	20,8	21,1	22,0	22,8
<i>Dont :</i>					
Couverture, charpente, travaux d'installation et de finition	15,2	15,8	16,1	16,9	17,4
<i>Agriculture, sylviculture, pêche</i>	2,1	2,4	2,4	2,5	2,3
0 salarié à 4 salariés	51,7	48,2	46,3	44,3	39,6
5 à 9 salariés	19,5	19,8	20,5	20,9	22,2
10 à 49 salariés	16,5	17,3	18,8	19,3	20,4
50 salariés et plus	12,2	14,8	14,5	15,5	17,7

Sources : MES-DARES, France entière, Premières Synthèses, 1998, 2002, 2004, 2007

2. Les liens entre apprentissage et leadership, du point de vue expérientiel et empirique

2.1 L'APPRENTISSAGE AUJOURD'HUI, PARANGON D'ALTERNANCE ET D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL...

De nombreux travaux empiriques, partant du point de vue du formateur, s'attachent à démontrer en quoi et sous quelles conditions une formation en alternance peut être productrice de compétences qui satisfont aux nouvelles professionnalités exigées sur un marché du travail internationalisé et dynamique (Rémy, 1990 ; Bouffartigue, 1994 ; Barbier, Berton et Boru, 1996 ; Beaucourt et Louart, 1998 ; Sauvage, 2000 ; Tijou, 2003 ; Bernard, 2004 ; Hahn, 2005, 2008). Schneider (1999), comme bien d'autres tels que Tilman et Delvaux (2000), voient plus généralement dans l'alternance un dispositif au service de la qualification et de l'employabilité de l'alternant. Par la confrontation des expériences et des connaissances et les modes d'apprentissages alternatifs qu'elle implique (Trouvé, 1994), l'alternance permet tout particulièrement la transmission, la construction et la gestion de compétences, que l'école ne peut produire seule (Béduwé et Espinasse, 1995), ni ne sait vraiment valoriser (Schwartz, 1981). À l'interface entre école et entreprise, l'alternance représente donc le moyen le plus pertinent pour un apprenant et son entreprise de construire, gérer et maintenir ensemble leur « *capital-compétences* » (Jedliczka et Delahaye, 1994).

Suivant la littérature empirique, la traduction matérielle de l'idéal type de l'alternance est la mise en œuvre d'une « pédagogie du projet » (Chaix, 1993), d'une « méthodologie » spécifique (Tilman et Delvaux, 2000), d'une « ingénierie » propre (Geay, 1998), d'une « alternagogie » particulière (Jedliczka et Delahaye, 1994) et d'un « partenariat stratégique » singulier (Schneider, 1999). Grâce à l'apprentissage expérientiel qu'il comporte, l'apprentissage présente la configuration la plus propice à la mise en œuvre de cet idéal-type (Agulhon, 2000 ; Léné, 2000 ; Petit, 2004 ; Mauduit-Corbon et Martini, 1999 ; Bachelard, 1994 ; Monaco, 1993 ; Malglaive et Weber, 1983 ; Bourgeon, 1979).

Le professionnalisme issu des « savoirs d'action » (Barbier, 1996a) ne se construit qu'à partir de l'acquisition puis de la maîtrise de compétences qui réclament la mise en œuvre d'apprentissages dits expérientiels (Kolb, 1984, p. 38). Seules les situations de production sont propices à de tels apprentissages issus de l'expérience « en train de se vivre » et donc envisagées en tant que processus dynamique (Argyris et Schön, 1978 ; Kolb, 1984 ; Barbier, 1996b). La caractéristique essentielle des apprentissages expérientiels tient à ce qu'ils ne peuvent pas s'effectuer en situation de formation. Ils supposent donc une action sur le terrain, en contact direct avec l'environnement de travail, ses acteurs, les ressources et les contraintes qu'il comporte. Ces apprentissages expérientiels ne se réalisent qu'à partir de situations vécues en direct, sans intermédiaire, ce qui leur confère un caractère très contextualisé.

Charlot (1993), qui défend cette thèse, concède néanmoins la difficulté qu'il y a à identifier les compétences ainsi produites. D'où l'intérêt de l'alternance, qui permet d'acquérir en entreprise de ces compétences difficilement énonçables que les situations de formation à l'école vont aider à mettre en mots. Les analystes du travail et les cognitiens ont depuis longtemps souligné la complexité de ces compétences dites tacites relevant de « ruses et astuces pittoresques » (Stroobants, 1993). La transmission de ces compétences se révèle tout aussi insaisissable, même si l'expérience en situation de travail en est une condition *sine qua non* (Delbos et Jorion, 1984). L'apprentissage expérientiel suppose que l'apprenant dépasse la simple appréhension directe de son expérience et en produise une compréhension abstractive³. L'expérience vécue doit être « conscientisée », « abstraite » par l'apprenant de son expérience (Piaget, 1997 ; Geay, 1998), décontextualisée puis recontextualisée (Tardiff et Meirieu, 1996), dans une posture réflexive (Schön, 1994 ; Perrenoud, 1999 ; Clénet, 2003).

La plupart des situations d'alternance sont propices à ce type de prise de conscience sur l'expérience. En revanche, seul l'apprentissage permet de vivre une expérience réelle, impliquant une responsabilité et une prise

de risque personnelles. Pour qu'il y ait expérience du travail *in vivo*, l'apprenant doit être placé dans les conditions réelles du travail, y compris les conditions contractuelles qui relient un salarié à son employeur, notamment au travers des responsabilités qu'il assume et donc des risques et périls qu'il affronte et dont il doit se sortir (Boulet, 1996). Or, l'apprenti est avant tout un salarié, en formation certes, mais dont l'engagement contractuel et émotionnel s'inscrit dans une organisation de manière plus prégnante qu'un stagiaire par exemple (Sauvage, 2000 ; Pelpel, 1989)⁴. Plaçant l'apprenant dans des situations en « vraie grandeur », l'apprentissage instaure une véritable relation d'emploi qui amène l'apprenti à exercer légitimement des responsabilités et à acquérir une « morale professionnelle » (Decomps, Malglaive, 1996 ; Malglaive, 1996). Partageant les contraintes matérielles, techniques, commerciales et organisationnelles auxquelles se confrontent tous les salariés de l'entreprise, l'apprenti n'est plus seulement responsable de sa propre personne mais devient aussi responsable à l'égard d'autrui.

2.2 L'APPRENTISSAGE, PROPICE AU LEADERSHIP D'APPRENTIS, DE MAÎTRES ET D'APPRENTISSAGES

D'après Pierce et Newstrom (2007), à condition d'apprendre à s'auto-évaluer et s'auto-corriger, tout le monde peut devenir un leader, voire un leader « admiré », qui, selon la grille de Kouzes et Posner (2002), validée dans 10 pays et constituant le fondement des « Cinq Pratiques du Leadership Exemplaire », présente les dix caractéristiques les plus citées suivantes : ambition, attention, compétence, détermination, regard direct, honnêteté, imagination, inspiration, loyauté et confiance en soi. Or, le leadership semble souvent être le « supplément d'âme » d'un manager qui en fait un cadre à haut potentiel ou un talent clé (Falcoz, 2010).

Dans le cadre de travaux doctoraux, nous avons mené en 1999 une enquête exploratoire auprès d'acteurs institutionnels et individuels de

l'apprentissage de la région Rhône-Alpes, toutes filières et tous niveaux d'apprentissage confondus, puis une étude approfondie de huit cas d'entreprises employeuses d'apprentis, relevant des secteurs de la boulangerie, du pressing, de la grande distribution et de l'industrie des équipements. Ces travaux ont mené à la réalisation pratique, à la retranscription intégrale et au traitement analytique d'un total de 130 entretiens semi-directifs d'une durée moyenne de 1h30, soit près de 200 heures d'interviews auxquelles s'ajoutent une vingtaine de journées d'observation participante. Plus récemment, en 2009, nous avons conduit 3 focus groups réunissant au total une trentaine d'acteurs de l'apprentissage des régions Rhône-Alpes et Île-de-France, à des fins de réactualisation des données obtenues en 1999. L'étude comparative des résultats obtenus en 1999 et en 2009 permet d'identifier comment l'apprentissage contribue effectivement à construire le leadership des apprentis, de leurs maîtres d'apprentissage officiels et officieux, mais aussi de leurs modes d'apprentissage (Pougnnet, 2010).

TABLEAU 12.3 – Répartition des interviews par types d'acteurs

Acteurs interviewés au titre de...	Nombre d'interviews
Acteurs institutionnels (représentants de la région, de la direction départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, de l'inspection académique ou de l'Inspection du travail, des chambres des métiers ou des chambres de Commerce et d'Industrie, des confédérations générales des PME ou du Patronat, des branches professionnelles...)	30
Acteurs organisationnels (dirigeants d'entreprises, de centres ou d'unités de formation en apprentissage, d'organismes d'aide à l'insertion professionnelle et à	40

u organismes d'aide à l'insertion professionnelle et à l'emploi des jeunes...)	
Acteurs individuels (apprentis, maîtres d'apprentissage, tuteurs école et tuteurs entreprise officieux, collaborateurs en entreprise, camarades d'apprentissage...)	60

À partir des résultats des enquêtes de 1999 et de 2009, nous avons pu reconstruire *ex post* le processus multidimensionnel par lequel l'apprentissage construirait du leadership...

Les résultats obtenus en 1999 et en 2009 ne diffèrent guère. Les focus groups de 2009 confirment effectivement l'impact plutôt positif de l'apprentissage sur le développement d'un leadership relationnel, contextuel, transformationnel et transcendantal chez les apprentis, mais aussi chez les maîtres d'apprentissage, voire au niveau des organisations. D'abord, l'apprentissage permettrait de développer une intelligence relationnelle, non pas seulement au niveau interindividuel mais aussi au niveau interorganisationnel. De nombreux acteurs témoignent du caractère à la fois inédit et fertile des échanges que l'apprentissage a généré entre des maîtres d'apprentissage et des tuteurs école par exemple, ou entre les entreprises elles-mêmes et les institutions de formation. Ces échanges éminemment politiques ont souvent concouru à la reconnaissance contingente du leadership tantôt de l'entreprise pour valider les compétences professionnelles de l'apprenti par exemple, tantôt de l'école pour élaborer les conditions de leur acquisition. Au niveau interindividuel, l'apprenti comme le maître d'apprentissage développent des capacités communicationnelles afin de favoriser leur intégration réciproque, en particulier lorsqu'ils appartiennent à des générations, des genres, des milieux différents. Ils sont amenés à se présenter et à se représenter mutuellement dans le cadre de réunions diverses qui se déroulent en entreprise ou à l'école et dans lesquelles ils ont des enjeux de

différentes natures socio-économiques à défendre. Ils apprennent donc à intégrer les attitudes, valeurs et attentes d'autrui afin de mieux les influencer. En ce sens, l'apprentissage constitue un terrain privilégié d'exercice du leadership relationnel.⁵

TABLEAU 12.4 – Répartition des interviews en comparaison des statistiques nationales par niveaux de formation et par secteurs et tailles d'entreprises⁵

Paramètres d'apprentissage	Données Insee/ Dares 1999	Données de nos enquêtes 1999	Données Insee/ Dares 2009	Données de nos focus 2009
<i>Niveau de la formation préparée (%)</i>				
I à III (Bac + 2 ou plus)	9,6	12	21	20
IV (Bac)	16,5	20	21	20
V (BEP, CAP) et Mentions complémentaires	73,9	68	58	60
<i>Secteur d'activités (%)</i>				
Tertiaire	53,6	54	51,9	60
Industrie	23,3	24	20,9	30
Construction	20,8	22	24,6	10
Agriculture, sylviculture, pêche	2,4	0	2,6	0
<i>Taille d'organisation (%)</i>				
0 salarié à 9 salariés	68	40	59	40
10 à 49 salariés	17,3	20	19,9	20
50 salariés à 250 salariés	9,1	20	8,5	20
Plus de 250 salariés	5,7	20	12,4	20

- Témoignage d'un représentant de la région (Rhône-Alpes) :
« L'apprentissage invite chaque partenaire à mieux comprendre l'organisation de l'autre, mais aussi ses réalités et ses contraintes économiques. Cela pousse l'enseignement à se rapprocher de logiques de métiers et de débouchés, d'intégrer des problématiques managériales. L'apprentissage suppose que la formation reçue en CFA et la formation

reçue en entreprise ne soient pas juxtaposées mais intégrées. Formation et emploi doivent être liés de manière impliquante, et cela passe par des relations et des influences réciproques entre école et entreprise. »

- **Témoignage d'un apprenti (BTS électrotechnique – Île-de-France) :**
« Par exemple, on a une forte tête dans l'équipe, elle a 20 ans de boîte, elle est très performante, mais personne n'arrive à travailler avec elle au niveau relationnel. J'ai été assez fier de recadrer avec elle, je me suis mis à son niveau, on a travaillé ensemble, bon, elle n'a pas sa langue dans sa poche, mais je me suis mis à son niveau, et ça va maintenant, ça va même mieux avec l'équipe. C'est ça que j'ai appris aussi, l'humain et j'avais beau être apprenti, il fallait que je domine la relation en question. Donc, je me suis mis à son niveau, à sa place. »

L'apprentissage invite aussi à développer une intelligence des situations en confrontant les apprentis à des contextes de travail réels dans un rôle intégral de salarié responsable. Dans différents contextes, les apprentis sont mis à l'épreuve de leur performance professionnelle, car ils doivent progressivement fournir la preuve, soit de leur acquisition de compétences techniques, soit de leur maîtrise d'aptitudes sociales. L'expertise et la culture de métier forment ainsi deux aspects que ceux qui valident l'apprentissage souhaitent identifier et donc, de prime abord, faire émerger chez l'apprenti en toutes situations. Les expériences de travail, voire les programmes de formation-emploi, sont alors conçues de sorte que l'apprenti puisse être confronté à tout un panel de situations caractéristiques du métier auquel il se qualifie. L'apprentissage vise donc la construction contingente et flexible d'une expertise et d'une culture de métier, qui incite au développement d'un leadership contextuel.

- **Témoignage d'un DRH d'entreprise de grande distribution :** *« Ça leur permet d'être reconnus en magasin. Ils y ont travaillé, les autres les ont vus, ils ont fait leurs preuves, ils ont galéré avec eux, ils ont vécu des réussites ensemble. Donc l'intérêt de l'apprentissage, c'est ça aussi,*

l'acquisition d'une reconnaissance sur le terrain dans le contexte du travail. L'apprenti est confronté à toutes les situations d'un métier puisque c'est une expérience en direct live, alors chaque jour, dans chaque contexte, il apprend la technique et la culture du métier, il apprend à s'adapter et donc à adapter sa technique et son comportement. Quand ça se passe bien, il est d'autant plus reconnu et même, cité comme exemple. »

- **Témoignage d'un apprenti (master commerce – Île-de-France) :**
« Comme tu es considéré comme quelqu'un que l'entreprise est susceptible de garder, on te regarde d'un autre œil, notamment ceux qui veulent monter en hiérarchie. Cela t'apprend à te positionner à leur égard, pour que les choses soient claires. Ils ont compris que j'allais passer plus haut qu'eux, alors ça m'a poussé à faire mes preuves, encore plus. Cela me faisait une raison de plus pour réussir ! Il fallait que je montre qu'en toutes circonstances, oui, je suis pro, dans mon savoir-faire et dans mon savoir-être et donc, fallait masteriser... Petit à petit, les collègues voient que t'es capable d'adaptation, à eux, à l'environnement, et ça, ça joue beaucoup pour la reconnaissance et la confiance. Ben, la confiance en soi aussi. »

Également composante du leadership, l'intelligence transformationnelle se manifeste dans le fait que certains apprentis mis en lumière sur la scène scolaire, mais aussi certains maîtres d'apprentissage mis sur le devant de leurs scènes organisationnelles, deviennent porteurs de changements. Notamment grâce aux informations et aux connaissances qu'ils captent au cœur du réseau inhérent à l'apprentissage dont ils deviennent un nœud stratégique, apprentis et maîtres d'apprentissage sont amenés à élargir leurs champs de vision et ainsi à adopter des points de vue plus transversaux dans chaque organisation, pour les uns l'école et pour les autres l'entreprise, mais aussi entre organisations. Certes, ils deviennent alors des facteurs de stimulation intellectuelle et d'inspiration idéologique pour certains collectifs de travail dont ils saisissent parfois le

management, mais ils n'en sont pas pour autant associés de manière significative à une figure charismatique. En tous cas, nous avons par ailleurs pu établir que la gestion segmentée des apprentis peut contribuer à des changements de modèles de pratiques dans la gestion du reste du personnel, opérant ainsi une transformation dans le leadership du type de GRH mis en œuvre.

- Témoignage d'un dirigeant d'entreprise de pressing : *« Moi, je suis le maître d'apprentissage officiel mais il y a aussi les responsables de mes magasins. C'est eux, et aussi les maîtres d'apprentissage officieux, ceux qui sont sur le terrain, qui vont aux réunions à l'école. C'est comme ça que l'une de mes employées, elle était timide et réservée, très casanière, ben elle est revenue avec des idées pour le détachage, et puis après c'étaient des idées en termes de sous-traitance de la maintenance des machines, et puis ça a été des idées pour changer la méthode de recrutement des apprentis et au final, de tout le reste du personnel. On peut dire que là, l'apprentissage, ça a bousculé les choses. Cela nous a fait entrer dans un mouvement de changement, et la maître d'apprentissage, elle est maintenant ok pour tenir un magasin et changer de responsabilités... de zéro à la totale quoi ! »*
- Témoignage d'un maître d'apprentissage (son apprenti prépare un CAP boulangerie) : *« C'est bien de former un jeune, ça me change de mon quotidien, ça me donne une responsabilité nouvelle, ça booste un peu aussi quand on n'a pas changé de boulot depuis longtemps. Je vais à l'école, je vois de nouvelles techniques, l'évolution des produits... Quand je vois le tuteur école, j'ai l'occasion de récupérer des outils utiles, genre des idées de planning, de grille de recrutement, en plus de ce qu'il y a dans le livret d'apprentissage. Moi qui ne voulais pas vraiment d'apprenti, finalement, c'est agréable de voir que votre apprenti devient peu à peu une personne référente dans le magasin. Cela roule. Les gens viennent le voir pour lui demander des choses. C'est le signe que vous avez réussi à l'aider à s'intégrer, à monter en puissance... ça veut dire*

que vous l'avez bien managé. Après, quand on a les briefings, on est deux à proposer des changements, moi, avec l'œil de l'ancien et puis lui, avec un regard neuf, donc c'est plus convaincant quand on fait des propositions, genre changer des procédures ou autre. »

Concernant l'intelligence transcendantale qui émergerait des attentes actuelles de la société envers les leaders, les résultats sont moins probants mais démontrent toutefois la contribution de l'apprentissage au développement du sentiment d'humilité chez les apprentis et chez les maîtres d'apprentissage, d'une part, de relations plus authentiques entre les acteurs, d'autre part. Les apprentis font des essais et des erreurs techniques ou comportementales qui les conduisent parfois au choc de la réalité puis à des prises de conscience de leur état de novice en développement. Les maîtres d'apprentissage se remettent parfois en cause dans leur métier et son actualisation, mais plus encore dans leur capacité à manager, à coacher, à parrainer un jeune. De leurs tâtonnements, essais et erreurs partagés, gérés le plus souvent en direction de solutions collectives, il ressort des relations plus respectueuses et plus sincères, tournées vers la compréhension et l'intégration de la diversité. De manière plus générale, les rendez-vous ou les réunions d'apprentissage qui ont lieu tantôt à l'école, tantôt en entreprise, donnent l'occasion de partager des difficultés pour les gérer ensemble, en toute transparence.

Fondé sur un apprentissage par l'expérience en contextes humains et organisationnels divers, basé sur un principe de réflexivité, qui n'est pas qu'individuelle mais aussi collective du fait de la mise en œuvre d'ateliers tripartites de retours d'expérience, et enfin, favorisant de fait une vision transorganisationnelle et trans-métiers qui ouvre à des horizons de compréhension et de critique constructives, l'apprentissage contribue au développement de compétences de leadership. À nos interviewés de 1999 et de 2009 qui avaient listé les qualités, atouts, compétences qu'ils pensaient favorisés par l'apprentissage, nous avons demandé si ces caractéristiques pouvaient être obtenues uniquement en salle de classe

d'une part, uniquement en entreprise d'autre part. Ceci nous a permis d'établir en quoi certaines caractéristiques parmi celles qui relèvent du leadership, seraient exclusivement obtenues par l'apprentissage.

TABLEAU 12.5 – Qualités et compétences relatives au leadership et les plus spontanément citées comme résultant exclusivement de l'apprentissage

Caractéristiques et/ ou compétences citées	Part reconnue chez les apprentis comme exclusivement due à l'apprentissage	Part reconnue chez les maîtres d'apprentissage comme spécifiquement due à l'apprentissage	Part reconnue chez d'autres acteurs individuels comme spécifiquement due à l'apprentissage
Ambition individuelle ascensionnelle	Grande	Moyenne	Faible
Attention sociale et relationnelle	Moyenne	Grande	Moyenne
Expertise professionnelle	Grande	Moyenne	Faible
Détermination personnelle	Grande	Moyenne	Moyenne
Regard et attitude francs et directs	Moyenne	Moyenne	Faible
Honnêteté et intégrité éthique	Grande	Moyenne	Moyenne
Imagination et créativité	Moyenne	Grande	Grande
Inspiration transcendante	Moyenne	Grande	Moyenne
Loyauté relationnelle et organisationnelle	Grande	Grande	Grande
Confiance en soi et estime de soi	Grande	Moyenne	Moyenne

L'apprentissage favorise la construction de compétences dont certaines combinaisons relèvent du leadership, se composant d'intelligence des relations et des comportements, d'intelligence des contextes et des situations, d'intelligence des processus et des dynamiques et d'intelligence transcendante.

Dans le cadre d'une analyse théorique de nature sociohistorique, puis d'une revue de la littérature empirique, nous avons mis en lumière ces composantes, dont nous avons pu apprécier le développement au cœur de dispositifs d'apprentissage existants, grâce à des enquêtes menées en 1999 et en 2009. L'apprentissage, *via* l'alternance et les apprentissages

expérientiels qu'il implique, se présente comme un milieu assez favorable à la formation et à l'emploi de compétences de leadership, chez les apprentis, chez leurs maîtres d'apprentissage officiels et officieux mais aussi du point de vue des organisations. Si le leadership peut se construire par l'apprentissage, il peut être opportun d'élaborer une ingénierie en la matière qui puisse favoriser l'émergence des leaders tels que nous les imaginons pour notre avenir.

Chapitre 13

Un incubateur dans une grande école : un dispositif pour révéler des entrepreneurs, innovateurs et leaders

Joël SAINGRE

Responsable de l'incubateur d'Advancia

Sommaire

- 1 Introduction
- 2 L'incubateur d'Advancia
- 3 Accompagner le projet et le créateur d'entreprise
- 4 Pour entreprendre, il faut agir !
- 5 Pour accompagner l'action il faut en connaître les ressorts
- 6 L'autonomie : un objectif pour entreprendre
- 7 La connaissance comme une fin et un moyen pour concevoir un monde nouveau
- 8 Créer une nouvelle organisation : un Learning from doing ?

- 9 L'incubateur : un centre de formation et d'entraînement pour les créateurs
- 10 Conclusion

1. Introduction

Advancia, école de l'entrepreneuriat, a créé une formation spécifique pour ses élèves qui manifestent leur envie de devenir des créateurs d'entreprise. Son choix repose en partie sur l'observation du comportement des créateurs et de leur parcours qui paraît déterminé par une forte volonté de défendre une vision qui leur est propre et qui conduit les élèves créateurs d'entreprise à privilégier l'action d'entreprendre au détriment parfois de la poursuite de leur diplôme. Pour cette catégorie grandissante de la population des élèves de l'école, l'opportunité de suivre un enseignement classique est importante mais passe au second plan tant leur motivation de créer est forte et tant ils passent du temps à travailler au succès de leur entreprise. Face à cette réalité, l'école, qui a la volonté de continuer à former ces élèves, souvent les plus actifs et les plus engagés dans la vie de l'école, a mis en place un incubateur. Il accompagne leur démarche de création d'entreprise et les aide à devenir des chefs d'entreprise éclairés et professionnels. L'ambition de l'école n'est pas qu'ils créent une entreprise envers et contre tout, mais bien qu'ils acquièrent, chemin faisant, les outils et réflexes qui feront d'eux des entrepreneurs compétents.

L'enseignement que les créateurs reçoivent au sein de l'incubateur est fondé sur l'expérience de ses promoteurs et sur les connaissances scientifiques qui décrivent la démarche de création comme un processus qui conduira un individu à développer des capacités d'entrepreneur, innovateur et leader : « Le leadership est une combinaison de quatre compétences et d'une signature : le changement. C'est une compétence

propre de chacun. Il se définit comme être capable d'inventer puis d'exprimer une idée, et de créer de la pertinence, de la solidarité autour d'une vision. Ces facultés permettent à l'apprenti leader de créer sa propre capacité à faire exister les choses ; les multiples expériences auxquelles il sera confronté lui permettront ensuite de développer son potentiel de leadership au sein d'une organisation » (Ancona, 2005).

Cet enseignement emprunte à la pédagogie active, aux méthodes de coaching et à l'esprit des centres d'entraînement dans lequel des sportifs se préparent pour réaliser des performances. Il s'applique particulièrement à mettre en question les situations vécues par les créateurs d'entreprise et à commenter leurs propositions. Il crée des opportunités de partage d'expérience et de savoir, il propose des situations de co-construction dans le cadre de relations bienveillantes, nourries par la diversité des expériences des contributeurs tous également concernés par l'ambition et la volonté de construire des solutions nouvelles et pertinentes.

En incubateur, les élèves côtoient des créateurs de tous horizons et de tous âges qui interagissent avec eux pendant le programme d'accompagnement. Les professionnels expérimentés et engagés qui les accompagnent, les éclairent et les rassurent. La dynamique de la formation leur permet de s'interroger sur les moyens qu'ils souhaitent se donner pour réaliser leur performance. La formation est organisée pour mettre le projet et l'entrepreneur sous tension pendant une période de formation courte et les sessions de restitutions collectives incitent l'entrepreneur accompagné par son chef d'entreprise (coach) à se mettre fréquemment en scène et à prendre les critiques en considération. La répétition, la mesure de l'enrichissement des projets et de l'implication des entrepreneurs dans le programme de formation sont autant d'outils pour stimuler l'action et l'expression sous toutes ses formes (orale, écrite, chant, dessin...). Les choix pédagogiques ont enfin pour objectif d'enrichir la vision de l'entrepreneur, d'agir sur la capacité du créateur d'entreprise à repérer ses préférences, ses talents et ce faisant à réduire les freins

conscients et inconscients qui limitent l'action afin de donner au projet de la consistance et de l'ampleur.

2. L'incubateur d'Advancia

Le concept d'incubateur est né aux États-Unis ; il représente une réalité très hétérogène. Les incubateurs hébergent des projets d'entreprise sur le point d'émerger et/ou des entreprises déjà créées, ayant généralement moins de deux ans. « Ce sont des structures d'appui à la création d'entreprise. Ils réunissent des ressources spécialisées dédiées à l'accompagnement et l'assistance des entreprises avant leur création ou dans les premières années de leur vie » (Albert *et al.*, 2002).

Mon expérience de l'accompagnement des créateurs d'entreprise fait apparaître que les organismes qui proposent un soutien aux créateurs sont financés par des organismes publics, sont quasiment étrangers au monde des affaires avec qui ils n'entretiennent aucun lien formel (cf. enquête IAURIF, 2000). En matière de conseil, les créateurs font avant tout confiance aux conseils privés et à leurs proches. Ils utilisent généralement les dispositifs de création comme des labels pour rassurer leurs interlocuteurs et n'attendent rien d'eux en dehors de cela (cf. enquête ADPME 2000). Enfin, les chefs d'entreprise en activité sont quasiment absents du paysage de l'aide à la création d'entreprise. Alors que l'on aurait pu imaginer qu'à l'image des professions classiques, les chefs d'entreprise anciens puissent accueillir les nouveaux dans une sorte de compagnonnage ou prioritairement dans leurs associations professionnelles, ce n'est quasiment jamais le cas.

L'offre de l'incubateur que j'ai créé à la manière d'un intrapreneur repose en partie sur ces observations. Il propose à un groupe de 30 à 50 entrepreneurs représentant 30 à 35 projets, de se préparer à entrer et être accepté dans le monde des affaires. Il se présente sous la forme d'un

accompagnement de six mois et un hébergement. L'hébergement existe sous la forme d'un espace paysager (dix postes de travail équipés en bureautique et télécommunication), de salles individuelles (entretiens, réunions d'équipe, accueil des clients...). L'accompagnement est dispensé par une équipe d'environ 50 intervenants à temps partiel. Il se décompose en quatre prestations qui forment un parcours à géométrie variable, adaptable aux besoins de chaque projet accompagné. L'accompagnement individuel est réalisé par quinze chefs d'entreprise en activité. Ils suivent individuellement deux ou trois créateurs chacun. Ils s'inquiètent de l'implication de leur client et partagent leur expérience avec lui. Ils rendent compte aux animateurs de l'incubateur de la progression des parcours et des demandes particulières des créateurs. Le conseil et la formation sont réalisés par quarante experts consultants et professeurs. Ils proposent des formations courtes (d'une demi-journée à deux jours), des ateliers de travail et des entretiens individuels optionnels. Ils consolident les préconisations des chefs d'entreprise « coaches », ils stimulent l'expression sous toutes ses formes. Certains animent des réunions de confrontation pendant lesquelles l'entrepreneur présente son projet à la critique de ses pairs et bénéficie ainsi d'un retour sur expérience. Les interventions des consultants sont organisées autour de trois axes : le client, la finance et le leadership. L'animation est réalisée par trois personnes dont le responsable de l'incubateur qui organise le programme de formation et les interactions entre les créateurs, leur accompagnateur et l'environnement économique et institutionnel.

Le recrutement se fait sur sélection par un jury de professionnels et d'anciens clients de l'incubateur. Il y a trente places pour des créateurs d'entreprises qui satisfont à trois conditions. Ils doivent envisager de créer des emplois à court terme (moins de deux ans après leur admission), ceci quelle que soit l'activité de leur future entreprise (service, commerce, fabrication de produits, produits innovants, services...). Ils doivent être capables de démontrer qu'ils ont fait des choix qui les engagent radicalement dans la voie de la création d'entreprise (des accords formels,

une expression claire de leur motivation, un projet intelligible à mener pendant la période d'incubation...). Ils doivent enfin être sociables (au sens commun du terme), accepter la critique, partager, échanger. À l'issue de six mois d'accompagnement, nous faisons le pari avec le créateur qu'il sera capable de se comporter comme un chef d'entreprise : résoudre quotidiennement les situations qui se présentent à lui et pour lesquelles il n'a pas tous les outils ni toute la connaissance. Être capable de proposer une vision et coopérer avec son environnement pour que la décision prise soit efficace.

3. Accompagner le projet et le créateur d'entreprise

Depuis cinq ans, l'incubateur d'Advancia a accompagné 200 projets qui ont donné lieu à la création de 150 entreprises et près de 400 emplois. Parmi elles, une centaine a levé entre 50 K€ et 2 M€ pendant la période d'hébergement et aucune n'a cessé son activité à ce jour. Les entrepreneurs qui ont bénéficié de services de l'incubateur sont unanimement satisfaits¹ et ils sont nombreux à dire que sans l'incubateur, ils n'auraient pas créé car ils y ont découvert le plaisir d'entreprendre là où ils n'imaginaient qu'un chemin solitaire et pavé de chausse-trapes.

Tous les créateurs d'entreprises qui s'adressent à l'incubateur sont convaincus de la pertinence de leur idée et ils ont la conviction de s'être donné les moyens pour y arriver : les investissements et sacrifices qu'ils ont consentis pour cela en témoignent. Ils ont quitté leur emploi, souvent sans espoir de retour. Ils affectent la totalité de leurs économies et parfois empruntent à titre personnel pour tenter l'aventure. Par ailleurs, les résultats des entretiens que nous menons lors des sélections nous montrent que tous estiment être là pour convaincre, nous pourrions même ajouter, pour vaincre : Vaincre l'adversité. Ils nous disent que le

« business » est une jungle du type *struggle for life* sans règle, si ce n'est celle du plus fort, que personne ne les attend ni ne leur fera de cadeau. Par ailleurs, l'examen des dossiers de candidature confirme non pas leur tempérament « belliqueux » mais avant tout un fort besoin de se rassurer². C'est aussi ce qui ressort de tous les entretiens de présélection.

À la question « pourquoi avez-vous choisi un incubateur ? » ils répondent généralement : « J'ai fait tout ce que je pouvais faire pour me convaincre que c'était possible. Maintenant, il faut faire un pas de plus et j'ai peur de le faire seul et finalement de me tromper... ». De tels exemples composent le quotidien de tous les créateurs que nous accompagnons. Ils se trouvent comme prisonniers de leurs croyances et de leur anxiété et repoussent toujours plus loin la confrontation de leur projet avec le cœur du marché qu'ils jugent trop dangereux. De fait, l'expérience nous indique qu'ils apprennent peu de la compétition, peu de ses règles, de ses normes et sont peu capables de mettre en œuvre des stratégies pour agir et s'insérer sur le marché. Ils restent « isolés », comme sur une voie de garage...

Pour aider les créateurs à concrétiser leurs projets, l'incubateur met à leur disposition des intervenants qui proposent des formations et des rendez-vous individuels. Parmi eux, des chefs d'entreprise en activité coachent les entrepreneurs. Ils les rencontrent une fois par mois. Ensemble ils apprécient la pertinence des actions menées par le créateur pour parvenir à lancer une activité. Ils identifient des ressources, des contacts utiles, ils bâtissent des scénarios pour collecter plus de connaissances et davantage de garanties sur la bonne fin du projet. Il n'est pas rare de voir très tôt dans le processus d'accompagnement (après un ou deux rendez-vous) certains chefs d'entreprise coaches se mettre spontanément en contradiction avec leurs ambitions initiales³ : soit ils se mettent en retrait et nous disent « c'est son entreprise, à lui de trouver les solutions, seul », soit ils prennent la main sur le projet : « Il n'a qu'à faire ce que je lui demande, on verra après ». Ces situations récurrentes se retrouvent aussi dans des relations avec d'autres experts ou professeurs

intervenant plus ponctuellement à l'incubateur, ce qui n'est pas sans poser de questions sur le choix des accompagnateurs et leur posture face aux créateurs. Il semblerait en effet, que l'attitude simplement prescriptive des conseillers, lorsqu'elle se limite à cela, ajoute de la dépendance et de l'impuissance lorsque le créateur ne sait pas ou ne fait pas. De même, beaucoup de créateurs qui paient et dont on ne peut supposer qu'ils ne sont pas motivés éprouvent beaucoup de difficultés à respecter les règles de bienséance (arriver à l'heure, suivre les formations...).

L'accompagnement est une relation qui se construit. Il faut en général un mois ou deux pour se faire confiance. C'est ensuite que le travail commence, lorsque les entrepreneurs autorisent les intervenants et particulièrement les chefs d'entreprise coachs à entrer dans l'intimité du projet, à connaître leur choix, leurs motivations, leur situation personnelle, leurs croyances, celles qu'ils n'expriment pas spontanément (par pudeur, par choix) mais qui influent fortement sur la nature de leurs actes.

Cette relation d'accompagnement induit une proximité affective qui créée souvent des tensions entre l'accompagnateur et son client. Elle est à la fois faite de sympathie du type « je suis content qu'il m'aide », dit le créateur, « je suis content d'aider un créateur », dit le coach et de rejet : « je suis capable de faire moi-même », dit le créateur, « Il doit être capable de faire lui-même », dit le coach. Elle consomme aussi de l'énergie dans une relation qui implique émotionnellement à la fois le créateur et son accompagnateur. Bien que les entretiens ne durent que deux heures en moyenne, les créateurs et les chefs d'entreprise coachs, ne font quasiment rien d'autre dans la demi-journée.

Cinq années d'observations nous enseignent que l'espace de dialogue entre le créateur et son accompagnateur est une source d'inspiration pour le créateur, elle rend la relation « créatrice », il y trouve de l'assurance, peut s'exprimer plus librement, avec moins de filtres. À chaque entretien, c'est une situation nouvelle, un moment de désordre où le créateur et son

conseiller deviennent parties prenantes d'une nouvelle piste de travail. Ils co-construisent leur relation :

« *Le coach* : Pourquoi n'essaierais-tu pas de proposer une offre de commercialisation en ligne, ton produit te le permet ? Y as-tu songé ?

Le créateur : Non, mais je ne sais pas implémenter un site marchand sur Internet.

Le coach : Connais-tu quelqu'un dans ton entourage pour cela ?

Le créateur : Oui, Jérôme, un autre créateur vend sur Internet et sait le faire, je lui demanderai demain... »

Nous observons qu'à mesure qu'il exhume les motifs qui l'ont conduit à la création d'entreprise et qu'il construit son projet avec l'aide de l'accompagnateur, c'est-à-dire qu'il répond aux questions de son accompagnateur et aux sollicitations de son environnement, l'action contribue à détruire certaines illusions, ambitions, croyances du créateur d'entreprise. Cela crée souvent des réactions chez le créateur – de la colère, de la joie, du dépit – et on pouvait s'y attendre, mais aussi – et cela est plus surprenant pour nous – chez l'accompagnateur⁴.

Nous nous sommes enfin aperçus que le travail que nous faisons avec le créateur consiste à l'inviter à entrer dans une compétition, à prendre conscience de ses intérêts et des stratégies possibles pour y rester durablement, notamment en mettant en valeur leurs talents et en leur apportant des ressources pour construire avec eux des hypothèses et des outils. Cependant, l'enjeu pour eux est tel que les créateurs éprouvent souvent la crainte de tout perdre en accomplissant quelque chose de radical, le tout nous semblant être principalement leur désir et les illusions qui l'accompagnent.

4. Pour entreprendre, il faut agir !

William B. Gartner fut certainement le premier auteur à avancer que l'approche de l'entrepreneur par les traits spécifiques ou le profil n'est pas opératoire et que les recherches sur les comportements ou l'émergence des nouvelles organisations qui renvoient constamment à « l'idéal type » de l'entrepreneur n'apportent pas d'éclairages convaincants. « L'entrepreneur est l'une des composantes du processus complexe qu'est la création d'une nouvelle entreprise. Lorsque certaines dispositions psychologiques spécifiques sont étudiées, il est très difficile de différencier l'entrepreneur du manager ou de la population en général » (Gartner, 1988). Pour lui, « qui est entrepreneur n'est pas la bonne question » (*ibid.*). Pour comprendre l'entrepreneur, il faut comprendre l'action de créer une nouvelle organisation : « Comment pouvons-nous comprendre le danseur en étudiant la danse ? » (1956) ; « être un joueur de baseball signifie qu'un individu agit comme un joueur de baseball. Il n'est pas quelqu'un qui est mais quelqu'un qui fait, et sa description ne peut être par trop éloignée de l'action sans receler de nombreuses approximations. Ce devrait être le cas pour toute activité de manager, docteur, boucher. Comment connaître le joueur de baseball en nous intéressant au jeu ? » (*ibid.*).

Cette proposition d'étudier l'action (le processus) pour comprendre l'acteur et le système correspond à l'émergence d'une approche similaire en sociologie. En France, Crozier et Friedberg (1977) décrivent l'action organisée comme un construit social, et non pas comme un phénomène naturel, simple produit de l'interaction humaine. Pour eux, les acteurs sociaux, face à un problème à résoudre, poursuivent des objectifs différents, voire contradictoires, qui placent leur capacité d'organiser leur action collective dans une perspective duale : soit ils contraignent ou manipulent, soit ils passent contrat, ils négocient ou marchandent de façon explicite aussi bien qu'implicite.

Les construits d'actions collectives constituent alors des modes de coopération qui permettent de poursuivre collectivement des buts communs (résoudre les problèmes identifiés) tout en laissant à l'individu

une certaine liberté d'action. Comme dans tout jeu, l'action comporte une marge d'incertitude que les acteurs maîtrisent inégalement. Cette inégalité de maîtrise est utilisée comme source possible de négociation et définit les conditions du pouvoir individuel de l'acteur capable de traiter ces incertitudes comme l'expression d'une stratégie rationnelle visant à utiliser son pouvoir au mieux pour accroître ses « gains », à travers sa participation à l'organisation. Ainsi, plus son contrôle sur la marge d'incertitude est important, plus l'individu contrôle le jeu. Il peut ainsi en prévoir les issues, à condition toutefois que cette incertitude soit reconnue par la collectivité comme pertinente pour résoudre le problème posé.

5. Pour accompagner l'action il faut en connaître les ressorts

Pour Lorino (1995) le processus est un « ensemble d'activités reliées entre elles par des flux d'informations (ou de matière porteuse d'informations) significatifs, et qui se combinent pour fournir un produit matériel ou immatériel important et bien défini ». Pour Borne (2002) c'est « un système dynamique pour lequel le temps joue un rôle fondamental. Dans le cas général, un processus est un système traversé par des flux d'informations, d'énergie et de matière, tout en étant soumis à des perturbations ayant l'une des trois formes citées ».

En matière de création d'entreprise, l'analyse des processus entrepreneuriaux fait apparaître trois courants complémentaires. Le courant fondateur dont Gartner (1985) est à l'origine met l'accent sur l'émergence des fonctions qui vont structurer le processus de création des nouvelles organisations, ses étapes, sa dynamique et le rôle des variables qui influent sur sa dynamique (l'environnement, le créateur...). Au sein de ce courant, Bygrave et Hofer (1991) définissent le processus entrepreneurial comme comprenant : « Toutes les fonctions, activités et

actions associées à la perception d'opportunités et la création d'organisation qui permet de les réaliser ». Un second courant s'intéresse aux variables psychologiques qui agissent sur le processus qui aboutit à la vision entrepreneuriale et à l'intention entrepreneuriale. Pour entreprendre, il faut le vouloir et se fixer un objectif. Il est illustré par les travaux de Shane et Vankateraman (2000) qui étudient la construction des opportunités de création de nouveaux produits : elle nécessite un examen scientifique du « quoi », « par qui » « avec quel effet » sur la capacité à découvrir, évaluer, exploiter les biens et des services nouveaux à créer. Ce faisant, ils constatent que la perception des opportunités est enchâssée dans une expérience individuelle unique, un espace temps donné, dans un environnement incertain : « Même si la reconnaissance de nouvelles opportunités d'affaires est un processus subjectif, les opportunités d'affaires sont des phénomènes objectifs qui demeurent cachés à la majorité des parties prenantes ». Nous pouvons rattacher à ce courant les travaux de Shapero qui décrivent le rôle des variables psychologiques (aptitudes, habilités...) sur le processus qui aboutit à l'expression de l'intention entrepreneuriale. Ensemble, ces variables influent sur le désir de création formulé à un instant donné par le futur créateur d'entreprise. Suivant ces analyses, le processus peut être illustré comme un déplacement de la satisfaction perçue par le créateur d'une situation actuelle vers un désir, puis une démarche de création.

Pour ces deux courants qui s'intéressent aux variables qui influent sur le processus entrepreneurial, mais ne le décrivent pas, il reste une « boîte noire ». Bruyat (1995), à l'origine du troisième courant, parle à ce propos de « main cachante » et étudie le processus de création d'entreprise du point de vue de ses déterminants. « L'objet scientifique étudié dans le champ de l'entrepreneuriat est la dialogie individu/création de valeur » où « la création de valeur et l'individu forment un système interdépendant en interaction avec son environnement et embarqué dans un processus par rapport auquel le temps constitue une dimension incontournable ». « L'individu est une condition nécessaire pour la création de valeur, il en

détermine les modalités de production, l'ampleur... *Il en est l'acteur principal* ». Il choisit un support pour la création de valeur, une entreprise par exemple, et un peu comme un embryon pour une femme enceinte, ce support n'est d'abord pas différent de lui. En contrepartie, « la création de valeur par l'intermédiaire de son support, l'entreprise, investit l'individu qui se définit, pour une large part, par rapport à lui. L'entreprise occupe alors une place prépondérante dans sa vie (son activité, ses buts, ses moyens, son statut social...) », « elle est susceptible de modifier ses caractéristiques. Savoir-faire, valeur, attitudes sont en interdépendance ».

Dans ce système, l'entrepreneur prendra « la décision de créer », nous dit Bruyat si son idée, ou son projet se situe dans la « zone de cohérence » de sa « configuration stratégique instantanée perçue » (CSIP) et que cette dernière est « chaude et manœuvrante ». La CSIP est un concept « hologrammique » qui désigne une réalité complexe et mobile. Elle traduit la conjonction entre les aspirations, la perception des compétences et des ressources offertes par l'environnement à propos de buts, objectifs et projets. Elle peut être plus ou moins chaude (insatisfaction propice à la recherche de projet) et plus ou moins « manœuvrante » (avoir des ressources physiques, financières et le sentiment d'être disponible pour agir). Pour Bruyat, le processus est interne à l'individu et il « baigne » dans un environnement :

1. Le créateur prend une décision fondée sur la configuration de sa CSIP.
2. Il fonde un projet avec lequel il est en rapport dialogique, de dépendance.
3. Le projet s'autonomise en devenant une nouvelle entreprise.
4. La nouvelle entreprise en se constituant s'affranchit en partie de la domination que le créateur exerce sur son projet. Le rapport de dépendance qui caractérise le début du processus évolue vers une autonomie relative de la structure par rapport à l'individu et probablement de l'individu par rapport à sa structure.

Malgré ou à cause de sa très forte volonté de changer, l'entrepreneur éprouve néanmoins de la souffrance à quitter la situation ancienne. Le processus de construction du nouveau projet lui permet d'exister dans un jeu d'interaction avec la collectivité à condition que le créateur ait toutefois la capacité de se confronter à elle. L'accompagnement du projet et de l'entrepreneur demande un dispositif qui contribue à l'autonomisation du créateur et à l'expression d'un projet qui se transformera en entreprise.

6. L'autonomie : un objectif pour entreprendre

L'autonomie est l'aboutissement d'un processus complexe fondé sur plusieurs états – la dépendance (dialogie), la contre-dépendance, l'indépendance et l'interdépendance, un phénomène qui suppose la connaissance et l'acceptation de la règle « c'est parce que je sais intégrer une loi venant de l'extérieur que je peux m'en affranchir ». Citant l'exemple de Becker, c'est parce que le joueur de jazz s'est approprié les règles de la musique qu'il peut s'en affranchir dans un exercice d'improvisation... Ce processus génère du stress et active chez le créateur des stratégies d'adaptation ou *coping* (Lazarus et Launier, 1978). Ce sont elles qui lui permettent d'espérer améliorer sa situation (essayer de voir le côté positif des choses, tenter de prendre du recul et d'être plus objectif, exprimer sa colère ou son mal-être, parler à un professionnel, ne rien faire, faire ce que l'on sait faire le mieux...). Ces comportements constituent des mécanismes de défense. Ils sont efficaces à concurrence de la capacité du créateur d'entreprise à mettre en place seul des actions correctrices, à accepter de son environnement un soutien réflexif, à analyser les causes de son stress et à identifier des ressources disponibles pour y faire face.

Pour être autonome, « il faut le vouloir, se concevoir comme un être libre et se rebeller contre tout ou une partie des normes et des directives dont on est l'objet. L'autonomie est d'abord une question d'identité, de projet, d'image de soi... et de même que l'argent ne fait pas le bonheur, le degré d'autonomie auquel peut parvenir un acteur dépendra des compétences qu'il pourra mettre en œuvre » (Perrenoud, 2002).

Perrenoud (2002) identifie deux grands types de compétences qui permettent à l'acteur de construire puis de défendre son autonomie dans divers champs sociaux. Il y a les compétences dont il faut faire preuve pour que les autres vous laissent agir à votre guise un « job que l'on sait faire » et les compétences stratégiques qu'il faut mettre en œuvre pour élargir pratiquement sa marge d'initiative ou faire reconnaître formellement ses compétences aussi bien que l'autonomie et les initiatives qu'elles autorisent (le sens stratégique ou politique). Perrenoud (2002) les classe en huit sous-groupes :

1. Savoir, individuellement ou en groupe, former et conduire des projets, des stratégies.
2. Savoir identifier, évaluer et faire valoir ses ressources, ses droits, ses limites et ses besoins.
3. Savoir analyser des situations, des relations, des champs de force de façon systémique.
4. Savoir coopérer, agir en synergie, participer à un collectif, partager un leadership.
5. Savoir construire, animer des organisations, des systèmes d'action collective de type démocratique.
6. Savoir gérer et dépasser les conflits.
7. Savoir jouer avec les règles, s'en servir, en élaborer.
8. Savoir construire des ordres négociés par-delà les différences culturelles.

Ce sont les compétences stratégiques qui donnent la « clé des champs sociaux⁵ », nous dit Bourdieu (1979). Celles qui, ensemble ou séparément font la différence. À position égale dans un champ social ou une organisation, entre les acteurs qui défendent et développent leur autonomie et ceux qui, au contraire, ne parviennent même pas à percevoir et à utiliser le peu de marge de manœuvre que leur laisse le système.

7. La connaissance comme une fin et un moyen pour concevoir un monde nouveau

Dans le champ de l'entrepreneuriat, les processus qui décrivent l'émergence des nouvelles organisations la présentent généralement comme une rupture plus ou moins profonde qui engendre la transformation du système ou bien reprennent la métaphore de Mintzberg du potier façonnant l'argile. Ils concentrent leur analyse sur la complexité, l'incertitude du modèle en train de se faire mais disent encore peu de choses sur la stratégie de l'acteur qui ayant décidé d'entreprendre se trouve confronté à l'action de faire émerger cette nouvelle organisation. Une telle action nous dit Reynaud (1997, p144-145⁶) résulte de la décision de vouloir résoudre une problématique proposée par un individu à la collectivité. C'est une invention qui ne se situe pas dans « un monde dont on pourrait énumérer tous les états possibles et leur attribuer une probabilité, où toutes les réponses seraient possibles et où il suffirait de comparer leur utilité », et qui se pose comme la recherche d'une solution à un problème donné dans un environnement incertain. Une invention qui deviendra innovation parce qu'elle permettra une régulation du système social : parce que des acteurs la jugeront plus efficace. C'est un « construit social » modelé par des acteurs qui vont interpréter de manière différente, voire concurrente. C'est « un phénomène culturellement médiatisé qui

dépend de l'existence préalable d'un système partagé par les membres d'une communauté », nous dit Bruner (1981).

Dans cet exercice, la difficulté ne vient pas de ce que l'audience a tout à apprendre mais de ce qu'elle sait déjà. C'est un apprentissage collectif qui ne se fait pas « par acquisition progressive » mais comme une crise, « une rupture et la création d'un nouvel équilibre, une conversion... La violence physique n'est pas toujours présente dans l'apprentissage mais la violence symbolique toujours ». De même, « le choix individuel et collectif n'est pas celui d'une position sur un continuum mais d'un parti pris dans un débat (dans un espace d'opinions fortement polarisé par des valeurs sous-jacentes) ou plutôt, plus précisément, dans une valorisation, c'est un engagement (*commitment*) » (*ibid.*).

Les travaux de Callon, Latour, Akkrich et ceux d'Alter, sociologues de l'innovation convergent vers les mêmes propositions. Les « points de passage », « l'intéressement », « la mobilisation » « les porte-paroles » des uns, les « groupes fonctionnels » d'Alter permettent aux innovateurs de trouver des alliés grâce à une stratégie alliant secret et publicité. Le processus se présente d'abord comme une « drôle de guerre » où chacun se prépare à préserver ses intérêts et se poursuit comme une action où l'enjeu réside dans la capacité de l'innovation et des innovateurs à « polariser l'opinion et les attitudes », à convertir et exclure. Ces jeux supposent un engagement dans l'action : celui des innovateurs qui proposent de nouvelles règles, celui des légalistes qui limitent et rationalisent les pratiques, celui enfin des exclus dont le départ signifiera la légitimité des nouvelles règles. Dans cette démarche, c'est le discours qui donne un sens à l'action. La médiatisation raisonnée explicite le sens de l'action et lui donne une signification. C'est elle qui permet ensuite la diffusion de l'invention au sein du système dans un processus qui transformera finalement l'invention en innovation.

Hannah Arendt (1961) propose une définition d'entreprendre et plus particulièrement de l'action comme indéfectiblement liée au verbe : « C'est par le verbe et l'acte que nous nous insérons dans le monde

humain et cette insertion est comme une seconde naissance dans laquelle nous confirmons et assumons le fait brut de notre apparition physique originelle ». « Agir, écrit-elle, au sens le plus général signifie prendre une initiative, entreprendre (comme l'indique le grec *archein*, “ commencer ”, “ guider ” et éventuellement “ gouverner ”), mettre en mouvement (ce qui est le sens original du latin *agere*). Parce qu'ils sont *initium*, nouveaux venus et novateurs en vertu de leur naissance, les hommes prennent des initiatives, ils sont portés à l'action... Si l'action et la parole sont si étroitement apparentées, c'est que l'acte primordial doit en même temps contenir la réponse à la question posée à tout nouveau venu : “qui es-tu ?” ».

Ainsi, pour requérir cet engagement, obtenir les ressources et les connaissances qui lui permettront de convaincre, de convertir, de se convertir, le créateur devra se présenter au monde, affronter ce que Hatchuel appelle un « syndrome de Babel » et conduire son action dans un travail de conception qui fonde l'apprentissage et la connaissance, un processus d'interaction qui conduit un individu A à reconnaître un savoir détenu par B, mais inconnu de A, puis à transformer son propre savoir par le biais d'interactions avec B » (Hatchuel, 1999). La conception est un processus de « coopération dont la nature apparaît bien mieux dès lors qu'on s'intéresse aux apprentissages croisés qui permettent à chaque acteur de construire ses propres objectifs tout en interagissant avec son partenaire, interaction qui signifie pour nous influence mutuelle des apprentissages » (idem). C'est une action semblable à celle décrite par Bruyat pour qui l'entrepreneur « est l'auteur des restructuration de sa CSIP » par le biais des interactions entre ses aspirations, ses intentions et « l'environnement qui ne le domine pas entièrement ».

Il s'agit bien pour lui de convertir, de se convertir, de traduire sa vision, d'échanger des ressources et des connaissances. Son but d'autonomiser son projet conduira ainsi le système à s'approprier la solution comme une régulation qui réduira les incertitudes. « Du commencement à la fin, un projet ne cesse jamais d'être la résultante

d'une stratégie quadruple nous dit Latour (1988) : « Qui dois-je convaincre ? Quelle est la force de résistance de ceux que j'ai choisi de convaincre ? Quelles nouvelles ressources dois-je enrôler ? Quelles transformations le projet doit-il subir ? ».

8. Créer une nouvelle organisation : un Learning from doing ?

Pour Kirzner, Casson, Shane et Vankateraman, l'entrepreneur est celui qui sait identifier des opportunités : « C'est l'identification réussie des finalités et des moyens, plutôt que l'utilisation efficiente des ressources, qui conduit aux bonnes décisions concernant la qualité des produits » (Kirzner, 1973), le problème fondamental de la reconnaissance d'opportunités de marché, est que « l'on ne sait pas *a priori* ce que l'on recherche » et que « l'entrepreneur puise dans un stock d'inventions pour innover » Casson (1982). D'ailleurs poursuit-il, « on trouvera de telles opportunités dès que deviendra disponible de l'information nouvelle, à la lumière de laquelle l'actuelle affectation des ressources apparaît comme inefficace. La nouvelle information peut consister en un apport net au stock de connaissances existant, telle la découverte d'une chose jusque-là ignorée, ou tel le remplacement d'une connaissance obsolète... Pour identifier les opportunités et résoudre la question posée par son intention, l'entrepreneur est en demeure d'interagir avec la collectivité, de dessiner, de concevoir avec elle une solution » (*ibid.*).

Pour Simon (1991) « quiconque imagine quelque disposition visant à changer une situation existante en une situation préférée est concepteur ». Selon Kirzner (1973), concevoir c'est créer « la description d'un objet artificiel par son organisation et son fonctionnement – son interface entre les environnements internes et externes ». Vedel nous parle d'une « technologie molle » qui permet d'adapter l'innovation, l'objet à des

besoins spécifiques dans des situations déterminées et de prendre en compte les usages pendant la phase de production et de diffusion de l'objet. Pour Star et Griesemer, ce sont des « objets frontières » positionnés à l'intersection de plusieurs mondes qui répondent aux besoins de chacun d'eux, ce sont aussi des « idéaux types », « des martyrs », « *coincident boundaries* » ou encore de « *visionary project* ». Enfin Pour Le Masson, Weil et Hatchuel (2006) qui appuient leur théorie de la conception sur les grandes traditions de l'ingénieur et de l'architecte, les propriétés essentielles d'une activité de conception sont :

- savoir utiliser la connaissance existante ;
- avoir recours, le cas échéant, à une modélisation des objets, c'est-à-dire se donner des propriétés universelles de l'objet à concevoir ;
- étendre si nécessaire les connaissances (notamment grâce à la science) ;
- ne pas refuser l'expansion innovante des propositions (voire la création de monde par l'artiste).

L'activité de conception ne se fonde pas sur « une identité des objets figée qui fixerait les compétences et les objets à concevoir » mais bien sur un jeu d'interaction entre « connaissances » et « concepts », entre des individus d'horizons variés. Elle permet de transgresser les connaissances attachées à des identités prédéfinies. En les dotant d'attributs nouveaux, elle les « met en parure » (un métro des rencontres) ou en « pointe » (rupture de sens) – une voiture fauteuil – afin d'aboutir à une nouvelle invention.

Ce processus engendre enfin un apprentissage, un *learning by doing, from doing*, nous dit Hatchuel, pour qui c'est l'action elle-même qui crée une infinité d'apprentissages sur la nature du processus, de l'objet à concevoir et sur les acteurs de la conception. Les compétences stratégiques et de conception vont permettre aux créateurs de piloter ces conversions, les leurs et celle du système. Mais le travail « ne peut

prétendre être achevé », la conception est « le point de départ qui doit être inévitablement relié à la réception ». Pour que la nouvelle organisation existe, il faut encore que ces efforts s'inscrivent dans la durée, que le projet ainsi conçu se « solidifie et fasse contexte pour d'autres actions » (Basso, 2004). Cela sera possible si les acteurs du système trouvent une signification à la solution que le créateur propose. Si le créateur est parvenu à force de stratégie à contrôler des moyens spécifiquement dédiés et s'il est enfin réputé légitime. Le système doit en effet intégrer la nouvelle organisation. Elle-même devra se conformer aux règles du système. Ces trois dimensions forment conjointement trois lois spécifiques qu'Olivier Basso définit avec Giddens comme la domination, la signification et la légitimation. La domination fait référence au pouvoir de contrôler des moyens, elle dépend du professionnalisme de l'acteur et de l'état de la compétition. La légitimité traite du respect des normes, elle est acquise par le sens politique du créateur. La signification est acquise à travers les apprentissages et le travail de conception. Ensemble, elles conditionnent conjointement la « régionalisation⁷ » : c'est la capacité d'une nouvelle organisation à émerger et se stabiliser. « L'autonomisation relative se conquiert sur fond d'appartenance à un système matrice et la réussite passe par une maîtrise des processus d'équilibrage entre les intérêts des parties prenantes » (*ibid.*).

Nous venons de décrire une démarche de création d'entreprise que l'on peut caractériser par :

- le désordre né de l'existence du projet dans un système, une organisation ;
- un état de tension pour le créateur d'entreprise face à un futur désiré inconnu et un passé dans lequel il a puisé ses motivations pour entreprendre ;
- un conflit entre les innovateurs et les légalistes défenseurs de la cohérence du système ;

- une concurrence entre les règles routinières que le projet détruit et les nouvelles règles que l'organisation créera pour intégrer la nouvelle organisation.

Ainsi, pour favoriser la création d'entreprise, l'incubateur doit s'engager aux côtés du créateur ; en même temps, lui proposer un cadre rassurant pour réduire l'enjeu perçu par ce dernier et faciliter l'autonomisation du projet. De même, il doit proposer une pédagogie active pour stimuler l'action et favoriser les interactions. Il doit enfin offrir des évaluations successives de la maturation du projet, comme des repères pour évaluer les retours sur expérience et la progression du projet.

9. L'incubateur : un centre de formation et d'entraînement pour les créateurs

Toutes les inventions naissent inefficaces, ce sont des « monstres prometteurs (*hopeful monster*) » (Latour, 2003) dont on ne peut calculer les chances de succès mais que l'on peut décrire. Souvent l'innovateur débutant ou peu avisé aura naturellement à valoriser les atouts de sa solution dans un monde idéal, sans concurrents et sans inertie. Celui-ci apparaît souvent sous les traits du paranoïaque, lorsque chemin faisant il rencontre des opposants, des rigidités qui l'empêchent de délivrer sa « bonne parole », et nous savons tous que le cimetière des inventions est rempli « d'éléphants blancs » (idem), inventions géniales mais qui n'ont jamais trouvé leur public.

L'évaluation d'une innovation, nous dit Latour (2003), ne peut se faire que dans l'analyse d'un discours critique et dans l'appréciation de la capacité de l'innovateur à générer de nouvelles connaissances (les attendus de la théorie de la conception vont dans le même sens). Elle ne peut pas non plus se faire par rapport à une fin. Son sens se construit dans

l'action. Ainsi, dans l'objectif d'évaluer une innovation, il est possible d'en évaluer la progression et mettre en place un « pacte d'apprentissage » entre l'évaluateur et l'innovateur. Il consiste à définir une tâche commune à l'évaluateur et l'innovateur, qui ont des intérêts divergents, « un protocole d'expérience ». « Vous ne savez pas, par définition, si l'innovation est faisable ou non, mais vous savez tous rédiger un protocole d'expérience dans laquelle nous acceptons que vous vous lanciez » (idem). Il revient à l'innovateur de présenter son projet « comme une aventure périlleuse qui peut très bien échouer, on exige de lui qu'il cite ses concurrents, qu'il trace des alternatives possibles, la manière dont il pourrait intégrer les remarques de ses opposants », d'en faire une description risquée. L'évaluateur quant à lui doit renseigner le « protocole de l'expérience » et suivre le rythme d'apprentissage du projet. D'une part, il évaluera la capacité de l'innovation à générer des connaissances nouvelles, d'autre part, il mesurera le périmètre couvert par l'expérimentation. Ainsi le pacte lie de manière explicite l'innovateur et l'accompagnateur et introduit une notion d'obligation de résultats. Pourquoi travaillons-nous ensemble ? Pour qui ? Pour quoi faire ? Cette obligation permet de rationaliser les objectifs poursuivis séparément par chacun et donne une signification à l'action.

Dans un article qu'il a consacré à l'apprentissage collectif au sein des réseaux d'investisseurs, à l'occasion d'un premier tour de financement, Ferrary (2006) illustre une situation similaire au sein d'une relation entre créateur et investisseur. « Le premier tour d'investissement peut être considéré comme un dispositif contractuel permettant à un investisseur de créer un lien social fort avec le créateur d'entreprise afin d'obtenir les informations nécessaires à la réduction de l'incertain ». C'est ainsi qu'il est en mesure d'utiliser son lien fort pour initier l'échange et une syndication avec d'autres investisseurs (regroupement de plusieurs investisseurs au sein du capital d'une entreprise) pour « rentabiliser son investissement caché ».

Pour Ferrary (2006), face à une situation incertaine dans laquelle il n'existe pas de liens sociaux pour transmettre l'information, les acteurs utilisent le contrat pour favoriser la socialisation. Cette situation va permettre d'initier un processus d'apprentissage pendant lequel l'investisseur va pouvoir se rendre compte si l'entrepreneur est rigoureux, si le développement de son produit progresse... L'implication de l'investisseur dans l'entreprise permet de réduire l'incertain par l'apprentissage et de transformer l'incertain en un risque évaluable. Dans cette optique, les outils d'évaluation proposés par l'incubateur – le livret de suivi de la démarche du créateur, les fiches de suivi d'entretiens individuels, les documents rendus régulièrement (support de communication, business plan, fiche descriptive du produit ou service...) sont autant de moyens d'agir sur la maturation de l'expérience.

De même, l'incubateur porte une attention particulière à créer une communauté. En posant le principe *a priori* de la bienveillance, de la confidentialité, de la liberté de choix ou encore de l'individualisation des parcours de formation, il énonce ainsi des règles fondamentales qui déterminent la dynamique de la construction des savoirs pendant les six mois de formation et induit des modes de comportement à l'intérieur de la communauté. Par exemple, le choix des chefs d'entreprise coaches qui vont accompagner les créateurs durant six mois se fait au début de la période de formation et à l'occasion d'une « bourse aux projets ». Cette bourse crée un espace de discussions, de marchandage entre tous, incubateur y compris. C'est une première modalité d'apprentissage des règles de l'incubateur qui se veulent en phase avec la problématique de la démarche de création d'entreprise. De même, tous les créateurs choisissent leur parcours de manière individuelle, dans un jeu de négociations avec leur chef d'entreprise coach. Tous les engagements sont révocables à la seule condition de s'en expliquer et de proposer une solution acceptable par les acteurs concernés (intervenant, créateur, incubateur). Ce mode de fonctionnement qui demande du temps et de l'attention est un formidable outil qui permet à chacun et particulièrement

aux créateurs d'apprendre sur la dynamique de la décision (un constat, une proposition, une négociation, un résultat), sur sa capacité à agir sur son environnement (le conflit d'intérêt est une source d'invention qu'il faut prendre en considération), et enfin sur sa responsabilité (c'est lui qui choisit de rester dans la communauté ou pas en décidant de négocier ou pas). Les communautés ont été étudiées comme des lieux d'apprentissage, elles représentent des lieux où la connaissance se construit. Elles sont épistémiques ou de pratique. Les communautés épistémiques sont orientées vers la création de nouvelles connaissances et les communautés de pratique sont orientées vers la réussite d'une activité. Pour Haas et Adler (1992) qui les ont observées dans le domaine des relations internationales : les communautés épistémiques sont « de petits groupes de travail composées d'agents travaillant sur un sous-ensemble mutuellement reconnu de problèmes liés à un type de connaissance, qui au minimum acceptent une autorité procédurale reconnue de la même façon par tous et jugée essentielle au succès de leur activité cognitive » (Cowan, David et Foray, 2000).

Les expériences menées par Lave et Brown (Ferrary, 2006) sur un système d'appareillage ont démontré que « les connaissances, même les concepts les plus abstraits sont des outils qui ne peuvent être pleinement compris qu'à l'usage, en référence au contexte de leur utilisation, au système de croyance et à la culture qui les sous-tend, c'est un système d'activité socialement distribué et l'orientation de ses membres engendre un historique qui fait émerger des régularités, des règles et des conventions propres, un langage spécifique ». Ce langage, nous disent-ils enfin, est abordé comme un outil de communication, de coordination, construit dans l'interaction donc dans l'action. Son but, nous dit enfin Habermas (1984), est d'atteindre la compréhension au sein d'un processus coopératif d'interprétation. Ces « groupes d'individus partageant le même intérêt, le même problème, ou une passion autour d'un thème spécifique et qui approfondissent leur connaissance et leur expertise en interagissant régulièrement » (Wenger, cf. Dibiaggio et Ferrary, 2002).

Dans ce type de communauté, le mode de création de connaissance s'apparente davantage à un mode de conversion de type « externalisation », conversion de connaissance tacite en connaissance explicite, nous disent Nonaka et Takeuchi (1995). On y exprime son expérience et on la confronte à celle des membres de la collectivité.

Au sein de l'incubateur d'Advancia, les lieux de construction de la connaissance sont multiples : des réunions de présentation de projet qui réunissent des experts et des créateurs (chacun apporte sa vision) ; des relectures critiques de documents de présentation (plaquettes, business plans, argumentation commerciales) ; la machine à café qui permet des échanges informels, des soirées entre entrepreneurs, d'autres horizons (où chacun va échanger librement) ; des sessions d'évaluation du programme d'accompagnement, les rendez-vous avec le responsable de l'incubateur qui mettent en perspective, redonnent les règles et facilitent la mise en contact. Ainsi, l'incubateur dispose d'un langage commun, d'une attitude commune et d'une pratique partagée par tous. C'est la condition de son autorité procédurale et de sa capacité à « unifier connaissance et pratique autour d'un processus de création de sens » (Wenger, cf. Dibiaggio et Ferrary, 2002) et plus largement de sa signification. Il se traduit à Advancia par plusieurs valeurs récurrentes : la bienveillance (une intention positive : veiller à faire bien en son âme et conscience), la confidentialité (toujours respecter l'intimité de l'entrepreneur), l'exigence (avoir le courage d'exprimer ses attentes et se donner le moyen d'aider l'entrepreneur à accéder aux contraintes imposées par l'exercice), la disponibilité, la tolérance, l'humour.

10. Conclusion

Dans la tradition amérindienne commune à toutes les tribus, le Bon Vieux Chemin Rouge représente un ensemble de valeurs, de croyances, de

comportements et de capacités amenant la personne « à marcher dans ses propres mocassins » et à créer un monde auquel les personnes veulent appartenir. Dans cette acception, le leader est une personne qui prend la responsabilité de faire prospérer et d'enrichir sa communauté en incarnant ses valeurs et sa vision du monde. « Pour nous Amérindiens, être leaders [sur notre chemin rouge] c'est transmettre consciemment à nos enfants une culture, des traditions et des valeurs grâce à notre manière d'être et de faire. Et nous ne sommes pas là que pour enfanter des bébés ! Nous avons un rôle à jouer dans la participation civique et démocratique d'une société. Nous sommes capables de dessiner l'avenir avec tout le monde et pas contre tout le monde. Notre lien au sacré nous permet d'accompagner le changement et non d'aller contre lui » (Lee Maracle, 1996).

Accompagner ce leader, lorsqu'il s'agit d'un créateur d'entreprise qui recherche à fédérer des hommes et des ressources dans un environnement incertain, c'est d'abord l'inviter à l'action sachant qu'il est mu par une croyance forte et qu'il est conditionné par ce qu'il se sent capable de faire. Dans ce parcours, c'est lui qui choisit ce qu'il souhaite, peut ou croit pouvoir faire. Pour être efficace et capable de l'aider à se dépasser, l'accompagnateur doit s'engager aux côtés du créateur dans la recherche d'une action cohérente et pertinente. « Pour y arriver, il est nécessaire de connaître ses propres limites et les divers moyens d'adaptation que le patient utilise » (Kubler-Ross, 1974), installer une empathie envers le créateur. Mais plus que cela, au sein des relations et des relations entre pairs, c'est l'amitié qui doit dominer, l'amitié définie au sens que lui donne Arendt (2005) dans sa théorie de l'action. Amitié dont Arendt nous démontre qu'elle est le moyen d'établir une cohésion qui laisse libre cours à la discussion, à la convergence et à la divergence aussi⁸.

Chapitre 14

Le leadership partagé

Dr Denis CRISTOL

Responsable de la formation continue d'Advancia-Negocia

Sommaire

- 1 [Introduction](#)
- 2 [Comment les circonstances conduisent au leadership entrepreneurial](#)
- 3 [La construction sociale du leader exemplaire](#)
- 4 [Conclusion](#)

1. Introduction

Il est possible de dénombrer 5 revues, publiées en anglais, dédiées au leadership tandis qu'il n'existe rien de comparable en France¹. À lire les articles de recherche, certains identifient les leaders selon certains traits de personnalité. Par exemple, la cohérence, l'intégrité, etc. Rien que pour un trait – l'intégrité – Palanski et Yammarino (2007, p. 171-184)

recensent dans la littérature sur l'organisation ce qui caractérise l'intégrité, à savoir : la cohérence, la consistance entre paroles et actes, la constance dans l'adversité, la sincérité à soi-même, l'honnêteté, la confiance, la justice et l'équité, la compassion, le jugement moral, la conscience. Ils font le même type de recension dans la littérature traitant de philosophie morale et relèvent : le caractère, l'intégrité, le courage, l'authenticité, l'honnêteté, la capacité d'inspirer la confiance, la justice et la loyauté, la compassion, la maximisation du bien, les traits de personnalités (la responsabilité, l'interdépendance, l'organisation). Il est encore possible de relever une centaine de traits sans vraiment trancher des plus essentiels (Bennis et Nannus, 1985 ; Fondation Drucker, 1997 ; Hellriegel, Slocum et Woodman, 1999). La revue de littérature pointe encore le rôle des comportements types, les façons d'intégrer des buts personnels (House, 1971) ou encore le style relationnel en groupe (Lewin, 1959 ; Blake, Mouton et Allen, 1988 ; Stogdill, 1974).

Des facteurs de contingence sont aussi relevés, telle la rencontre des caractéristiques du leader, des subordonnés, du groupe et la structure de l'organisation (Fiedler, 1967). Certains auteurs mettent en avant une capacité à adopter un style décisionnel notamment en fonction de la maturité des individus et des groupes (Hersey et Blanchard, 1982 ; Vroom et Jago, 1988). D'autres encore expliquent le leadership par des dons exceptionnels. C'est la vogue du management des talents (Mirallès, 2007) nous rappelant la parabole biblique rapportée par l'évangéliste Matthieu (25 ; 14-30). Ainsi, le leadership serait une combinaison de talents cognitifs, sociaux et politiques, intrapsychiques ou éthiques (Reitter, HEC, 1994). Ce type de leadership s'inscrit dans l'idée religieuse d'une étincelle de divin en chacun n'attendant qu'à être découverte ou enflammée par un entraînement approprié. D'autres enfin ayant remplacé la référence au divin par les scanners, révèlent les connexions neuronales et affirment que dans le cerveau réside l'explication de bien des mystères du leadership. Ils avancent sur la piste de l'apprentissage émotionnel (Goleman et Boyatzis, 2008 ; Ket de Vries, 2010). Ils sont courtisés par ceux qui démontrent que

l'innée joue un rôle mesurable : 32 % du comportement d'un leader selon les explications de Hrivnak, Reichard et Riggio (Armstrong et Fukami, 2009, p. 457). À l'aide d'appareillages statistiques sophistiqués, nombre d'auteurs prétendent mesurer et prédire des aptitudes, des orientations, des potentiels. Ce faisant, ils créent en laboratoire des expériences, tirent des conclusions savantes, s'inscrivent dans des modes d'argumentations admis et participent aux formes respectables de la science. Jusqu'à preuve du contraire, tous ont certainement en partie raison, mais les propositions à suivre proposent d'ajouter l'analyse des contextes sociaux dans une perspective de leadership partagé dont nous tenterons une définition en conclusion.

Ce regard est critique à l'égard des théories qui appréhendent le leader comme une entité déliée de son milieu. Ces efforts de recherche sur le leadership se sont focalisés sur la sélection de variables individuelles. Mais, pourquoi choisir d'en exclure une plutôt que l'autre ? Pourquoi accorder de l'attention à un trait de caractère plutôt qu'à un élément de la situation ? Nombre d'expériences conduites en laboratoire ou avec des publics captifs (d'étudiants, de stagiaires) ou encore à partir de situations fabriquées sont-elles significatives ? Les résultats retentissants de l'expérience de Milgram sur l'autorité (Mendel, 2002) peuvent-ils être légitimement étendus à des populations aux croyances, cultures, préoccupations fort éloignées ? Ne finit-on pas par croire en France et peut être dans le monde que ce qui touche un échantillon représentatif le plus souvent américain ou anglo-saxon s'applique à toute la planète ? Le sens du leadership en anglais est-il le même que des mots approchant comme le *ridashippu* japonais, le *rukovodstvo* russe, le *l_xngda_xo* chinois ou encore le *uongozi* des Swahilis ? Alors même qu'il y a plus de Chinois que d'Américains qui apprennent aujourd'hui l'anglais (Wibbeke, 2009), les théories du leadership véhiculées par des courants majoritairement anglo-saxons traitant du management et du leadership sont-elles bien adaptées à d'autres cultures ? En effet, les recherches de Javidan, Dorfman, Howell et Hanges (Nohria et Khurana, 2010, p. 335-376) ou

celles d'Irbarne (1989) montrent le lien étroit entre culture nationale organisationnelle et théorie implicite du leadership des managers. La question se pose car près de 60 % des articles de recherche publiés en management seraient produits par des auteurs américains et selon Thoenig (2004), entre 1991 et 2002, 95 % de la production académique sur ces thèmes auraient été le fait d'auteurs vivant aux États-Unis. Par ailleurs, pour le leadership, l'organisation mono-disciplinaire d'une recherche interroge. Un chercheur s'inscrivant dans un paradigme donné rend compte de ce qu'il voit au bout de son microscope ou de sa lunette. Conditionné par son instrument statistique, il en oublie de porter un regard sur ce qui l'entoure. Les choix de variables induisent des renoncements. Renoncent-ils aux éléments les moins signifiants ? Ou bien ce *mainstream* appauvrit-il les façons d'aborder les problématiques ? Faisons une digression. On se souvient de la guerre des Gaules par les écrits de César, les Gaulois à quelques exceptions notables rituelles ou magiques (par exemple le calendrier de Coligny) n'ont pas pu ou su raconter leur version de l'histoire de la guerre des Gaules. Les peuples sans écriture n'auraient pas d'histoire. En serait-il ainsi de la science ? Effectivement, sans traduction ou maîtrise parfaite de l'anglais, tout papier serait immédiatement rejeté des revues les plus cotées.

Il convient de rappeler que sur la liste de 2008 des 600 revues de gestion classées par la section 37 du CNRS, participant à l'orientation de la recherche en France, plus de 95 % d'entre elles sont éditées en anglais². Les effets de réseaux dont bénéficient les revues sont également dénoncés de même que les faiblesses inhérentes à la recherche en gestion en France (Benghozi, 2004). Or, les paradigmes en partage dans la sphère culturelle anglo-saxonne spécifiquement sur le leadership prétendant souvent mesurer les faits humains comme des objets et imitent en cela les hiérarchisations issues des sciences naturelles. Par exemple, pour trois revues académiques parmi les mieux classées en comportement organisationnel,³ 85 % des recherches sur le leadership suivent des méthodes quantitatives, 84 % emploient des modèles de variance et 62 %

se centrent sur les individus (Glyn et Dejordy, 2010 dans Nohria et Khurana, 2010, p. 119-157). Mais le paradigme positiviste semble atteindre aujourd'hui ses limites (Martinet, 2007) et exclut sans examen d'autres points de vue fondés sur des épistémologies qualitatives qu'elles soient émergentiste, empirico-inductive, ou interprétative et constructiviste (Bournois et Bourion, 2009, a). Buterions-nous ici sur un implicite gestionnaire de l'évaluation ? Si l'on doit tout évaluer, quelle est la mesure de l'homme ? Par conséquent, si l'on prend le contre-pied de ces essais de découper l'homme par trait, compétence, orientation pour le comprendre, alors il faut nous résoudre à le prendre en entier et pour ainsi dire à le prendre dans son milieu. C'est peut-être sans le chercher précisément qu'on a plus de chance de le trouver complètement. Ce qui révèle un homme, dans notre recherche d'un leader, tient de l'observation de ses réactions en situation. Deux temps sont alors propices à l'observation : les routines et les incidents critiques.

Nous entendons par routine les répétitions, les régularités, ce qui finit par constituer un liant entre les personnes, permettant d'anticiper l'autorité admise, la communication, et les réactions attendues. En intégrant la variable sociale, Bourdieu parlerait d'habitus (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970). Nous prenons l'incident critique dans le prolongement de Flanagan (Bournois et Bourion, 2009, b, p. 59). Par l'agitation du milieu dont il rend compte, l'incident critique permet de mieux percevoir un comportement spécifique en réaction à ce milieu. L'incident critique, agitant les relations en place, les révèle tout en donnant à voir le milieu dans lequel elles se nouent. Prenons un exemple, s'il regarde un lion marcher dans la savane un observateur percevra de nombreuses modifications dans l'environnement, des évitements d'animaux, des changements perceptibles de chant d'oiseaux. Si le même lion se met à chasser, le milieu révélera des changements plus exacerbés sur les rapports entretenus avec sa troupe de lionnes ou avec sa proie. L'ensemble paraît plus vivant que dans un laboratoire où le lion en cage donnerait à voir assez peu de ses réactions. Un observateur attentif verra

plus la part du milieu et moins celle du sujet d'observation. La topographie est négligée en laboratoire ou dans un processus d'observation psychologique contrôlé, alors même qu'elle porte des significations majeures. Considérons que la chasse est une métaphore de l'incident critique, révélant au-delà du seul personnage du lion de nombreuses modifications de l'écosystème. L'incident critique par sa force dramatique et émotionnelle peut être utilisé comme un point de focalisation réunissant dans un temps ramassé une multitude d'informations éparses. Appliquons notre image de l'incident critique à un phénomène tel que le leadership et observons comment le milieu révèle les actes de leadership. L'idée est de regarder ce qui change autour du présumé leader plutôt que de fouiller en lui. Ce qui semble assez difficile à faire à l'aide de méthodes de recherche quantitatives⁴.

Incidemment, avant même la présentation des cas qui vont être déroulés, le lecteur perçoit que la façon d'observer le leadership par ses effets en tant que résultante plutôt qu'en tant que cause vide le leader de nombre de ses attributs en associant ceux-ci plus largement au milieu. Les fameux attributs du leader seraient-ils en fait des *attributions* ? Mais, lisons d'abord les cas proposés avant de tirer des conclusions. Ce changement de perspective appréhende le tout autant que les parties. L'expression du leadership est prise dans son ensemble plutôt que dans la seule perspective du leader. L'objet des deux exemples à suivre est d'illustrer cette thèse et de montrer la part de construction sociale du phénomène.

2. Comment les circonstances conduisent au leadership entrepreneurial

Le premier exemple met en évidence une situation présentant le leadership comme un équilibre ethnique, culturel et technique avant

même d'être une caractéristique personnelle ou une autorité conférée. La scène se joue dans une entreprise de façonnage de livres et de revues située dans une zone industrielle de la banlieue parisienne. Chacun occupe une place dans l'entreprise jusqu'au jour où la petite usine de 150 salariés fait de mauvais choix et vient à fermer. Le plan social et la liquidation judiciaire qui s'ensuivent sont aussi brutaux qu'imprévus. Les leaders à la tête de l'organisation – directeur d'usine, directeur administratif et financier, directeur des ressources humaines sont les premiers à abandonner l'affaire. Le chacun pour soi révélant la faiblesse de la solidarité de la direction avec les équipes. Assez rapidement, le leadership syndical essaye de prendre le contrôle de l'usine, sous la forme d'occupation des bureaux et de l'atelier. Les leaders syndicaux tentent de créer un rapport de force avec l'administrateur et le liquidateur judiciaire, d'abord dans la solution d'une reprise puis de celle de l'imposition d'une cellule emploi. Mais, l'équilibre économique particulièrement dégradé empêche toute solution réaliste. La direction détenant les compétences commerciales et administratives ayant pris la fuite, il ne reste plus dans l'usine que les agents de maîtrise et les chefs d'équipe pour conserver un semblant d'ordre.

Sans direction, ce sont les agents de maîtrise et les chefs d'équipe qui limitent les risques de dérapage car la colère et les frustrations sont grandes. En particulier, l'alliance d'un contremaître et de papa Sissoko, chef d'équipe malien, permet malgré la débâcle économique un rassemblement humain. Si le contremaître n'a plus de pouvoir hiérarchique, il garde le respect du vieux chef d'équipe. Ce dernier conserve une influence sur un groupe d'ouvriers maliens. Cette influence s'établit *via* les liens familiaux et les solidarités en France et au Mali. Pendant les 6 mois que dure la liquidation judiciaire, les équipes continuent de venir à l'usine et d'être dirigées et motivées dans la recherche d'emploi, la réalisation de CV ou la préparation à des entretiens. Un soutien mutuel s'organise. Si la direction détentrice de l'autorité officielle a quitté la scène, les syndicalistes de l'usine s'étant mis

en avant comme représentants officiels du contre-pouvoir sont bien incapables de trouver des solutions concrètes aux problèmes d'emploi de leurs collègues. Pire, ils refusent la situation et continuent à agiter les rancœurs. Ils empêchent le deuil de l'emploi perdu. C'est le leadership d'un agent de maîtrise qui s'impose. L'audience dont il bénéficie révèle la profondeur et la qualité des relations humaines antérieures à la déclaration de fermeture. Plus encore, c'est à partir de cette situation que les ouvriers vivent péniblement que cet agent de maîtrise décide de créer une entreprise. Habilement, il achète un important stock de colle et une vieille machine au liquidateur judiciaire pour créer son propre atelier. La revente avec profit du stock de colle lui permet de disposer des premiers fonds pour louer son propre local et monter une SARL. C'est « naturellement » qu'il reçoit le soutien bénévole d'anciens collaborateurs pour déménager et que les premiers mois d'activité certains travaillent gratuitement pour lancer la nouvelle affaire. À partir du moment où les premiers succès commerciaux arrivent, il intègre alors 5 d'entre eux comme salariés.

Ce que montre cet exemple, c'est le partage et l'équilibre de plusieurs formes de leadership : celui de la direction centrée sur la maîtrise organisationnelle et administrative, le leadership humain et technique partagé par les agents de maîtrise, le leadership des régulations de proximité du chef d'équipe malien et enfin le leadership syndical. Bien sûr, il est aussi possible de considérer que le liquidateur assume aussi sa part de leadership légal et autoritaire. Lorsque l'usine ferme, le leadership de la direction s'effondre, les cadres choisissent le chacun pour soi comme option. Les ancres humains du leadership technique et du leadership communautaire produisent encore des effets car ils s'appuient sur des relations basées sur des solidarités dans et hors du travail. Quant au leadership syndical, exclusivement centré sur une contestation de la direction, il ne peut plus s'exprimer sans son partenaire en fuite. Il tourne à vide. Le leadership exclusivement d'autorité légale du liquidateur s'impose dans la douleur. Il est honni. Le liquidateur connaît même une

occupation de ses bureaux. Ce qui ressort du leadership de ces différents acteurs se sont les références hors du contexte immédiat de l'entreprise, le rôle des valeurs partagées (Brown et Trevin, 2009, p. 490). Les cadres dotés de diplômes et de réseaux sociaux cherchent à se détacher au plus vite du désastre pour retrouver une place. Pendant ce temps, les agents de maîtrise, la plupart issus de la promotion sociale, les chefs d'équipe et les ouvriers voient leur principal atout métier fondre et sont obligés de vivre des ruptures identitaires fortes dans un secteur d'activité sinistré pour retrouver un emploi. Pour les agents de maîtrise et les chefs d'équipe la vision de la réussite sociale s'éloigne avec la fin de l'usine. Le moteur même qui les amenait à s'engager et à entraîner les autres disparaît. Aurait-t-on perçu ces formes de leadership et surtout leurs articulations sans une situation de crise pour les mettre à jour ? L'agent de maîtrise créant sa propre entreprise aurait-il fait preuve du même leadership entrepreneurial s'il n'avait pas été au pied du mur ? Dans les deux cas, la réponse est incertaine.

3. La construction sociale du leader exemplaire

Le deuxième exemple témoigne d'un autre leader exceptionnel : le directeur d'une usine métallurgique employant 240 salariés. L'incident critique le révélant se tient dans la nécessité pour une usine vieillissante d'intégrer de jeunes salariés sous peine de se retrouver incapable d'honorer les commandes. Si le leader en question est qualifié au début du récit d'exceptionnel, c'est parce qu'il a intégré l'usine comme aide-comptable, y a fait nombre de tâches et de métiers et en une vingtaine d'années a réussi une carrière. Il a embrassé aussi bien des fonctions commerciales que la direction des ressources humaines. Si ce leader est exceptionnel c'est aussi dans la manière d'incarner un certain stéréotype du « patron à l'ancienne », extrêmement dur dans les propos mais

paternaliste à souhait dans les actes et les décisions. Le type de leader capable de remplacer sur une tâche un agent de maîtrise défaillant pour donner l'exemple de ce qu'il attend d'un chef. Une personnalité incontestable, une voix grave faisant résonner l'autorité, en résumé le personnage impeccable du directeur d'usine des romans de Zola. Mais, au-delà d'une apparence soigneusement travaillée et d'un rôle savamment construit, ce qui le révèle en tant que leader, c'est sa capacité à se confronter à l'ensemble du corps social. Il parvient à imposer des jeunes en grande difficulté d'insertion professionnelle dans l'usine, à la périphérie d'une ville comptant de nombreux chômeurs. Contre son directeur du personnel, contre son responsable de la sécurité ou ses principaux cadres, il parvient à intégrer 8 jeunes inexpérimentés et peu motivés. Pour parvenir à ce résultat, il passe sur les soupçons de vol dans les casiers des vestiaires qui pèsent sur les jeunes juste après leur arrivée. Il met au pas l'ensemble des jeunes et des managers malgré les outrances verbales de jeunes en mal de repères et les résistances sourdes de ses principaux cadres et adjoints. Il s'appuie sur le directeur départemental du travail qui le soutient dans la recherche d'un financement exceptionnel pour payer les formations indispensables. Le leadership se révèle ici dans la capacité à imposer à toute une usine la vision de jeunes salariés, future relève des professionnels vieillissants.

Dans cet exemple, le leadership s'exprime au profit d'une vision du futur collectif qui finit par prendre le dessus sur les difficultés et les conflits. Ce qui s'exprime, c'est une personnalité trempée dans un parcours de promotion sociale, une force de conviction faisant alterner l'exemplarité, la menace, la séduction et l'intérêt collectif. Si l'ambition personnelle est présente, elle n'oublie jamais d'être au service de l'actionnaire et aussi du devenir de l'entreprise en tant que communauté humaine. Le leadership est indissociable du *communityship* (Mintzberg, 2008). Ce qui se voit moins, c'est le rôle discret de l'iman (plusieurs jeunes ont des pratiques religieuses), qui dans le quartier sermonne les jeunes pour se mettre au travail, c'est celui des syndicalistes qui dans la

proximité de l'équipe aident les jeunes tout en critiquant officiellement le projet d'intégration, ou encore celui de la responsable de la mission locale en charge des jeunes. Au fond, chacun perçoit qu'il n'y a pas d'autre issue pour l'avenir de la communauté professionnelle que la réussite de ce projet. Le contexte de la production s'impose. Ce n'est que quelques années plus tard, une fois le directeur de l'usine charismatique disparu, lorsque l'on retrouve certains de ces jeunes comme chefs d'équipe, que l'on comprend que sans l'effort collectif rien n'était possible.

4. Conclusion

Que cherchent à montrer ces deux exemples ? Ces deux exemples illustrent l'illusion du seul facteur psychologique personnel et insiste sur le poids des contextes et des connexions (Hall et Janman, 2010). L'idée de la réduction du leader à des variables psychologiques ou cognitives s'effondre face aux interrelations improbables naissant des événements et forçant des choix. C'est parce que la situation est telle qu'elle est, c'est parce que l'incident est critique que le leader va mobiliser telle ou telle facette de sa personnalité pour aborder un enjeu. C'est parce que l'enjeu le dépasse et concerne l'avenir et l'ambition des autres que le leader finit par s'imposer une ligne de conduite en phase avec celle d'une communauté. Pour Luc (2004), le leadership partagé est l'occasion d'apprentissage et d'actualisation de soi. Pearce et Conger (2003, p. 1) définissent le leadership partagé (*shared leadership*) comme un processus interactionnel dynamique d'influence entre les individus au sein d'un groupe, mais, au vu des deux exemples, cette définition est insuffisante car le contexte s'invite largement dans les groupes. Nous proposons alors de définir le leadership partagé comme un processus interactionnel dynamique d'influence entre les individus de plusieurs groupes qui se révèle par le dialogue au cours d'incidents critiques.

Ces deux exemples s'inscrivent dans l'idée d'une réalité discursive (Ramsey, 2005), et tissée d'objets (Latour, 2007) tout autant que psychologique. Adopter cette perspective, c'est s'inscrire dans l'idée d'une construction sociale de la réalité (Berger et Luckmann, 2008). Il s'agit là de laisser de côté le paradigme gestionnaire qui cherche à mesurer le monde et d'entrer dans un paradigme sociologique qui cherche à habiter le monde tel qu'il est : rempli d'incidents, de débats et de subjectivité.

Dans la première usine, les choses vont mal, les carnets de commandes sont vides et insuffisants pour payer les salaires. Les discours qui s'enclenchent entre les différents actes, les prises de position, les façons de réagir s'expliquent avant tout face à ce contexte d'agitation. Les actes de leadership apparaissent comme des tentatives de conserver un sens dans un milieu perturbé. Chaque acteur d'où il est exprime un discours sur ce qui se passe. Certains discours influencent ou révèlent plus sûrement l'ensemble que d'autres. Chacun de ces discours est en soi un acte de leadership. Ce sont ces discours qui liés à des conduites passées véhiculent ou non une crédibilité, des valeurs, des gages. Les discours en acte se font performatifs (Austin, 1977) et entraîneraient l'action. Qui d'autre que Papa Sissoko aux tempes grises pourrait incarner le respect de la famille et la continuité du respect des valeurs du groupe, et empêcher que les machines ne soient brisées ? Certainement pas le directeur défaillant qui n'a aucun vécu commun sur lequel appuyer des arguments. Il ne dispose pas des appartenances nécessaires (faites de rituels, de fêtes...) qui tissent les influences réciproques imposant d'agir selon des codes sans même qu'une parole ne soit échangée. Il dispose de liens avec des clients, des banquiers mais lorsque les affaires tournent mal ce réseau de liens est fragilisé, son pouvoir de convaincre est nul. Il n'a plus qu'à partir.

Dans le deuxième cas, le directeur de l'usine métallurgique détient plus qu'un statut. Il a construit sa légitimité dans la durée occupant tout à tour tous les postes à commencer par celui d'aide-comptable. Il a accumulé des appartenances multiples, il détient un capital social (Van de

Valk, 2008). Son discours peut faire acte de leadership. Il est audible et se réfère au métier qu'il a en partage avec chaque salarié. Il porte dans ce qu'il est la promotion sociale qu'il veut promouvoir. Il est concerné par le succès des jeunes dont il souhaite réussir l'intégration. S'il ne passe rien à personne et si on lui obéit, même avec de la crainte, c'est que son histoire force le respect. Son discours est une preuve vivante de ses intentions. La durée même de son parcours le pose en incarnation du site. Sa présence est visible dans les concrétisations d'investissements de nouvelles installations techniques ou de rambardes de sécurité. Il n'est plus seulement un patron, il est aussi une part de l'usine. Mais le risque d'un chercheur se centrant sur les discours ou les actes des leaders officiels peut le conduire à négliger les autres actes de leadership, celui des cadres, des syndicalistes, voire même de l'iman du quartier. Dans cette perspective, le leadership est affaire dialogique, le discours le plus habité finit par influencer les autres et organiser la discussion (Lapierre, 2008).

Les deux histoires donnent à voir un leadership qui se fait récit partagé d'une communauté baignant dans des rapports de sens et un contexte historique. Celui qui tire les fils de l'histoire n'est pas forcément celui que l'on croit. Loin du manager héroïque qui impose une destinée à un ensemble d'hommes et dont on chercherait les motivations dans des caractéristiques psychologiques, le contexte, l'imbrication des histoires, les enchaînements des situations, dans des récits co-construits semblent jouer un rôle éminent. Il n'y a pas de Roland soufflant du cor à Roncevaux sans Sarrasins pour lui donner la réplique, ni troubadours pour en faire une geste, pas de Nelson Mandela sans apartheid, pas d'appel du 18 Juin de Charles de Gaulle ou de « sueurs de sang et de larmes » de Winston Churchill sans Seconde Guerre mondiale.

Une approche du leadership à partir d'incidents critiques atteste de la fabrication mutuelle des situations et des hommes à travers leurs prises de parole. L'agent de maîtrise qui crée son entreprise fait-il preuve de leadership entrepreneurial parce qu'il détient des traits de caractères spécifiques ou bien parce que l'opportunité le dévoile à lui-même et aux

autres ? Les autres le poussent, ils croient en lui comme solution à leurs problèmes. Le leadership tient plus ici de l'émergence que de la réalisation d'un programme génétique ou social. Dans les recherches, les contextes parce qu'ils sont changeants, complexes et difficiles à appréhender sont constamment réduits à l'état de variables faiblement opérantes. Les modèles statistiques risquent de prendre la cause pour les effets. Aussi, et pour paraphraser Sénèque : « Si l'on ne peut observer le vent du moins peut-on voir son action sur les branches ». Il en serait de même du leadership, plus facilement observable par ces effets que dans la conjecture de son essence. Cela conduit à renforcer l'idée d'un leadership partagé, portée par une variété de discours, idée assez éloignée des représentations habituelles du leader anglo-saxon solitaire, n'est-il pas ?

Conclusion

Miruna RADU LEFEBVRE et Denis CRISTOL

Ce voyage au cœur du leadership nous conduit à souligner dix propositions clés pour améliorer ou renforcer la pratique du leadership, ainsi que son enseignement.

POUR LES LEADERS ACTUELS ET POTENTIELS :

1. **Penser son leadership.** Loin de toute opposition entre pensée et action, les auteurs de l'ouvrage invitent à la réflexivité : prendre du recul par rapport à ses propres pratiques et réflexes, interroger ses objectifs à la lumière d'une approche éthique du rapport à l'autre, poser des jalons pour faire évoluer sa démarche de leadership et donc la performance de ses équipes.
2. **Favoriser l'émergence de compétences collectives** par un leadership actif, conscient de sa dimension « distribuée » ou « partagée ». En d'autres termes, assumer la centralité de son positionnement en tant que leader du groupe, tout en stimulant la cognition collective et l'actualisation du potentiel de leadership des membres du groupe, selon les enjeux de la situation.
3. **Encourager le dissensus** dans ses équipes, et ne pas chercher à tout prix un consensus, toujours provisoire et parfois contre-productif. En

effet, les vertus du dissensus sont avant tout d'ordre cognitif et psychosocial : à travers une mise à distance des propositions en présence, il permet à chacun de s'exprimer et de tester la validité des positions du groupe.

4. **Veiller au respect des différences, de genre notamment**, et confier des responsabilités aux femmes comme aux hommes. Garder alors à l'esprit que l'évaluation des comportements de leadership et de leurs impacts ne saurait se faire selon les seules normes du masculin. Des formes variées de leadership seraient alors à identifier, cultiver, étudier dans toute leur richesse légitime.
5. **Se former en tant que leader** devient dans ce contexte une obligation morale : la responsabilité face au groupe incite à développer l'éventail des possibles du leadership. Cet apprentissage serait d'abord une manière de révéler l'individu dans ses projets, ses rêves, ses ambitions et ses limites.

POUR LES ENSEIGNANTS ET LES FORMATEURS :

1. **Construire des environnements d'apprentissage** qui articulent motivation, émotion, identité et action. En salle de classe ou à l'extérieur, dans un contexte scolaire ou professionnel, l'enjeu des dispositifs à venir serait de mettre à l'épreuve l'individu dans sa capacité à articuler dynamique de groupe et objectifs à atteindre, tout en prenant en compte les motivations et les émotions des autres. Le jeu des identités et des scénarios activés par la situation de leadership devient un vrai challenge pour les formateurs de demain.
2. **Élaborer des dispositifs contextualisés d'enseignement du leadership.** Pour répondre à la complexité de l'exercice du leadership, une approche écologique serait à privilégier : les dispositifs d'apprentissage expérientiel, la méthode des incidents critiques, l'incubation des projets de création d'entreprise, la

formation en alternance sont autant d'exemples efficaces d'enseignement du leadership en situation.

3. **Passer d'une approche d'ingénierie de formation à une approche clinique, centrée sur l'apprenant.** En d'autres termes, passer d'une logique d'offre à une intelligence de la demande en matière de formation au leadership nécessite une meilleure prise en compte des besoins, des représentations, des émotions de l'apprenant. Accompagner plutôt que transmettre, guider plutôt que prescrire, deux des signes précurseurs d'un changement de modèle éducatif à l'œuvre dans de nombreuses institutions éducatives françaises.
4. **L'engagement produit le leader, en réponse à une situation à enjeux.** L'école peut préparer au leadership, inciter à la prise d'initiative et à l'analyse des actions collectives. Mais le leader se révèle souvent comme le produit de son propre engagement : c'est parce qu'une passion et une croyance forte le portent que le leader peut s'affirmer comme le noyau d'une vision partagée par un groupe.
5. **Faire preuve d'humilité face à l'apprentissage paradoxal du leadership.** La réalité nous enseigne que les leaders ne sont pas toujours le produit d'une volonté de pouvoir ou d'influence sur les autres. La volonté creuse ou le volontarisme vide de sens ne conduisent pas à un leadership durable. Pour apprendre à devenir leader, le don s'avère parfois plus favorable que la contrainte, la persuasion plus efficace que la violence, le partage de la décision plus stabilisant et rassurant que son monopole, enfin, l'écoute et la capacité à trancher plus clairvoyantes que la surdité face aux signaux contre-intuitifs de l'environnement.

Postface

À la différence d'une préface, une postface s'adresse au lecteur parvenu à la fin du livre, même s'il ne l'a peut-être pas encore lu de façon complète et exhaustive. En parcourant les 14 chapitres, aux approches diverses et complémentaires, ce lecteur aura été comme moi impressionné par la quantité, la qualité et la diversité de la réflexion suscitée par ce thème du leadership.

Il aura du affronter, avec amusement ou énervement, le jargon des différentes disciplines représentées. D'Aristote à Hannah Arendt, de Mintzberg à Blake et Mouton, il aura admiré l'érudition des auteurs et l'étendue des travaux dont ils ont tenu compte. Mais il aura aussi apprécié la créativité pragmatique déployée par les enseignants pour inventer des méthodes qui entraînent leurs étudiants dans un domaine dont il était entendu jusqu'alors qu'il ne s'enseigne pas.

Comme moi, ce lecteur aura du mal à tirer de tout cela des conclusions simples. Soit parce que la réalité est complexe, et que seule des approches complexes peuvent y faire face. Soit parce que la recherche en management se traduit rarement par des modèles directement applicables dans l'entreprise, mais plutôt par un enrichissement de la compréhension des phénomènes qui permet de mieux réagir dans une situation donnée.

Cette question du leadership est tout à fait essentielle dans la pratique des entreprises. Les enquêtes montrent que très souvent les collaborateurs sont satisfaits des compétences techniques ou managériales de leurs supérieurs, mais pas de leurs talents de leadership, de la façon dont ils conduisent et motivent leur équipe pour le succès.

Ce livre confirme qu'on s'est heureusement éloigné du modèle du management « héroïque » fondé sur l'inhumanité et le caractère exceptionnel du chef. Un leader n'est pas celui qui impose sa volonté par la contrainte ou par son seul charisme, c'est d'abord celui qui peut rendre efficace le fonctionnement de son équipe, en lui donnant direction, sens et méthode, et en lui apprenant à réagir dans les situations critiques. Il est celui dont la solidité et la clairvoyance donnent confiance. Il est aussi celui qui témoigne par son exemple des valeurs et des comportements à respecter dans l'organisation.

Et le concept de « leadership distribué » introduit de façon très intéressante l'idée que le rôle du leader est aussi de développer le leadership à tous les niveaux.

De même le leadership n'est pas fondé sur la seule intelligence. Il comporte une part essentielle de gestion des relations ou des émotions, une part d'intuition, et le leader doit d'abord être cet ancrage rassurant qui donne confiance à une équipe dans les moments difficiles. J'ai été surpris de voir dans une enquête citée dans le livre que, dans les caractéristiques du leader, la résistance au stress n'était pas retenue. Pourtant, pour moi, et en tout cas au niveau du patron d'une grande entreprise, c'est la qualité essentielle sans laquelle rien n'est possible.

Comment, sinon enseigner le leadership, du moins préparer les étudiants à apprendre à devenir des leaders dans leur propre parcours professionnel ? Les initiatives présentées dans ce livre sont diverses, et toutes intéressantes. Il s'agit finalement d'encourager les étudiants à être conscients des enjeux du leadership, à prendre du recul par rapport à leurs réactions instinctives, et à avoir une grille de lecture des situations qu'ils seront amenés à vivre.

En définitive, ce livre est important car il nous révèle que, contrairement à l'impression souvent répandue, le leadership, non seulement c'est important, mais cela s'analyse, cela s'étudie et cela s'apprend !

Bertrand COLLOMB
Membre de l'Institut
Président d'honneur de Lafarge

Bibliographie

- AGULHON C. — L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés, in : *Les formations professionnelles entre École et Entreprise*, 2000, 131, p. 55 sqq.
- ALBERT P.-H., BERNASCONI M., CROCHOT C. — *Les incubateurs étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur en France Céram*, Advancia, APCE, 2005.
- ALBERT P.-H., BERNASCONI M., GAYNOR L. — *Les incubateurs, émergence d'une nouvelle industrie. Comparaison des acteurs et de leurs stratégies : France, Allemagne, Royaume-Uni, États-Unis*. Rapport de recherche CERAM-MINEFI, 2002.
- ALBRECHT P.Y. — *Le courage de se vaincre*, Les éditions du Relié, 2002.
- ALDRICH H., ZIMMER C. — « Entrepreneurship through social networks », in : *The Art and Science of Entrepreneurship*, Nallinger, 1986, p. 3 sqq.
- ALTER N. — *L'innovation ordinaire*, PUF, 2001.
- ANCONA D. — *Leadership in an age of uncertainty*, MIT Leadership Center, 2005.
- ANDRE B. — *Le self-leadership, pour (se) manager*, De Boeck, 2009.
- AMAR V. — « Portrait du leader idéal », *Expansion Management Review*, 2000.
- ANTONAKIS J., CIANCIOLO A.T., STERNBERG R.J. — *The nature of leadership*, SAGE Publications, 2004.
- ARCHIER G., SERIEYX H. — *Pilotes du troisième type*, Seuil, 1986.
- ARENDT H. — *Journal de pensée*, Seuil, 2005.
- ARENDT H. — *Condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy, 1961.
- ARENDT H. — *The Human Condition*, Chicago University Press, 1958.
- ARENDT H. — « Ideology and Terror : A Novel Form of Government », *Review of Politics*, 1953, 3, p. 303 sqq.
- ARENDT H. — *The Origins of Totalitarianism*, Schocken, 1951.
- ARGYRIS C., SCHÖN D.A. — *Organizational Learning II : Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley, 1996.
- ARGYRIS C., SCHON D.A. — *Organisational learning : a theory of action perspective*, Addison Wesley, 1978.
- ARSENAULT M.P. — Leadership assessment and development : recommendations for a new assessment model, in : *Improving Leadership in Nonprofit Organizations*, Jossey-Bass, 2003, p. 250 sqq.
- ASHBY W.R. — « Principles of the Self-Organizing Dynamic System », *Journal of General Psychology*, 37, 1947, p. 125 sqq.

- ARMSTRONG S., FUKAMI C. — *The SAGE Handbook of Management Learning, Éducation and Development*, SAGE Publications, 2009.
- ARON R. — *Macht, Power, Puissance : prose démocratique ou poésie démoniaque ?*, Archives européennes de sociologie, 1964, 1, p. 26 sqq.
- ASSOUNE A. — « L'accompagnement des créateurs d'entreprise : un passage par la dyade accompagnateur », *Entrepreneur*, 2006.
- AUBERT N. (DIR.) — *Diriger et motiver*, Édition d'Organisation, 2002.
- AUBERT N. — *Management, aspects humains et organisationnels – Leadership*, PUF, 1991.
- AUBERT N. — *L'avènement de l'homme instant*, ESCP-EAP, 2007.
- AUBRET J. — *Le portefeuille de compétences*, Paris, ESCP-EAP, 2007.
- AUDET J., COUTERET P. — « Le coaching entrepreneurial : spécificités et facteurs de succès », *Journal des petites entreprises et de l'entrepreneuriat*, 2005, 18(3), p. 471 sqq.
- ATWATER L.E., WALDMAN D.A., BRETT J.F. — « Understanding and optimizing multisource feedback », *Human Resource Management*, 2002, 41, p. 193 sqq.
- AVOLIO B.J., BRUCE J., BASS B.M., BERNARD M. — *Multifactor Leadership Questionnaire Third Edition Manual and Sampler Set*, University of Nebraska and SUNY Binghamton, Contributions by : Dr. Fred WalumbwaWeichun Zhu University of Nebraska—Lincoln Gallup Leadership Institute Published by Mind Garden, Inc. info@mindgarden.com, 1994.
- AVOLIO B.J., GARDNER W.L. — « Authentic leadership development : getting the root of positive forms of leadership », *Leadership Quarterly*, 2005, 16, p. 315 sqq.
- BACHELARD P. — *Apprentissages et pratiques d'alternance*, L'Harmattan, 1994.
- BANDURA A. — *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, 2007.
- BARABEL M., MEIER O. — « Le métier de manager aujourd'hui », *Cahiers français, Comprendre le management, La documentation française*, 321, 2004, p. 58 sqq.
- BARATAY E., BAROT P., BARBET D., FAURE O., MAYAUD J.-L. — *L'animal en politique*, L'Harmattan, 2003.
- BARBIER R. — *L'Approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris, Anthropos Economica, 1997.
- BARBIER R. — « Les évolutions de la formation et leurs enjeux », in : *Savoir former*, Éditions Demos, 1996, p. 35 sqq.
- BARBIER R. (DIR.) — *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.
- BARBIER J.M., BERTON F., BORU J. — *Situations de travail et formation*, L'Harmattan, 1996.
- BAREL Y., MITANCHEY N. — « Paradoxe et pédagogie », in : *Actes du colloque AFIRSE : les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Matrice ANDSHA, 1990, p. 244 sqq.
- BARGE J.K. — « Leadership skills and the dialectics of leadership in group decision making », in : *Communication and Group Decision Making*, SAGE Publications, 1996, p. 301 sqq.
- BARJOU B. — *Les formations au management, Guide de la formation et du développement personnel*, Retz, 2006.
- BARRY D. — « Managing the Bossless Team : lessons in distributed leadership », *Organizational Dynamics*, 1991, p. 31 sqq.
- BARTH I. — « Une formation universitaire en alternance comme levier de développement des petites entreprises », X^e congrès de l'AIMS, Québec, juin 2001.
- BASS B.M., BERNARD M. — « Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership », *European Journal of Work et Organizational Psychology*, 8(1), 1999, p. 9 sqq.
- BASS B.M. — « From transactional to transformational leadership : learning to share the vision », *Organizational Dynamics*, 18(3), 1990, p. 19 sqq.
- BASS B.M., BERNARD M. — *Bass et Stogdill's handbook of Leadership : Theory, Research, and managerial applications*, Free Press, 1990.

- BASS B.M., Avolio, B.J. — « Developing transformational leadership : 1992 and beyond », *Journal of European Industrial Training*, 1990, 14, p. 21 sqq.
- BASS B.M. — *Leadership beyond expectations*, Free Press, 1985.
- BATAILLE F. — *Compétence collective et management des équipes opérationnelles. Une étude longitudinale de Philips Consumer Communications*, thèse de doctorat en sciences de gestion, université de Caen, 1999.
- BATESON G. — *Steps to an ecology of mind*, Chandler, 1972.
- BAUM, J.R. — « The relation of traits, competencies, motivation, strategy, and structure to venture growth », *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson College, 1995.
- BAYAD M., BOUGHATTAS Y., SCHMITT C. — *Le métier de l'entrepreneur : le processus d'acquisition de compétences*, papier présenté au 8^e CIFEPME, Fribourg, 2006.
- BAYAD M., SCHMITT C. — De l'importance de la conception dans le processus de structuration des organisations, *Groupe de recherche en économie financière et en gestion*, 2005.
- BECKER H.S. — *Outsiders, étude de sociologie de la déviance*, A.M. Métailié, 1985.
- BELBIN M.R. — *Management Teams : Why They Succeed or Fail*, Butterworth Heinemann, 2010.
- BASSO O. — *L'intrapreneuriat*, Economica, 2004.
- BEAUCOURT C., LOUART P. — « Aspects psychosociologiques d'un développement des potentiels humains. Peut-on potentialiser l'aptitude à diriger ? », in : *Préparer les dirigeants de demain*, Éditions d'Organisation, 1998, p. 115 sqq.
- BEDUWE C., ESPINASSE J.-M. — « France : politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie », *Sociologie du travail*, 1995, 4, p. 527 sqq.
- BELET D. — « À la recherche des cadres dirigeants de demain », *L'expansion management review*, 128, 2008, p. 120 sqq.
- BELET D. — « Le changement paradigmatique du leadership dans la pensée managériale contemporaine : du centralisme hiérarchique à l'intelligence répartie », *Gestion 2000*, 2007.
- BELGHITI-MAHUT S., BASTID F. — « Les Femmes et le plafond de verre », in : *Comportements organisationnels*, De Boeck, 2006, p. 139 sqq.
- BELLEY A., DUSSAULT L., LORRAIN J. — Les compétences des entrepreneurs : élaboration et validation d'un questionnaire (QCE), 4^e CIFPME, 1998.
- BELLEY. A — *Les milieux incubateurs*, Fondation de l'Entrepreneurship du Québec, 1994.
- BELLIER S. — *Compétences en action, expérimentations, implications, réflexions pratiques*, Éditions Liaisons, 2000.
- BELLIER S. — *Le savoir être dans l'entreprise*, Vuibert, Paris, 1998.
- BENGHOZI, J.P. — *L'économie et la gestion aujourd'hui. Eléments du rapport de conjoncture de la section 37 « Économie et société » du Comité national de la recherche scientifique*, Centre de recherche en gestion de l'École polytechnique, 2004.
- BENNIS G.W. — The Challenges of Leadership in the Modern World, *American Psychologist*, 2007, 62(1), p. 2 sqq.
- BENNIS W., NANUS B. — *Diriger : les secrets des meilleurs leaders*, InterÉditions, 1985.
- BERGER P., LUCKMANN, T. — *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, 2008.
- BERNARD C. — *The Function of the Executive*, Harvard University Press, 1971.
- BERNARD A. — « Insertion sociale et diplôme », in : *Encyclopédie de gestion des ressources humaines*, Vuibert, 2004.
- BERTHOZ, A. — *La décision*, Odile Jacob, 2003.
- BINET A. — *La suggestibilité*, Reinwald, 1900.
- BLAKE R.R., MOUTON J.S. — *The Managerial Grid III*, Gulf, 1985.
- BLAKE R.R., MOUTON J.S., ALLEN R. — *Culture d'équipe : team building, la grille des équipes gagnantes*, Éditions d'Organisation, 1988.

- BLAKE R.R., MOUTON J.S. — *The new Managerial Grid*, Gulf, 1978.
- BLAKE R.R., MOUTON J.S. — *The Managerial Grid*, Gulf, 1964.
- BLANCHARD K.H., JOHNSON D.E., HERSEY P. — *Management of Organizational Behavior : Leading Human Resources*, Prentice-Hall, 2007.
- BLAU P. M. — *Exchange and power in social life*, Wiley, 1964.
- BLIGH M.C., KOHLES J.C., PEARCE C.L., JUSTIN J.E., STOVALL J.F. — « When the romance is over : Follower perspectives of aversive leadership », *Applied Psychology : An International Review*, 56(4), 2007, p. 528 sqq.
- BLUMEN I., KOGAN M., MAC CARTHY P. — *The Industrial Mobility of Labor as a Probability Process*, Cornell University Press, 1955.
- BOBBIO N. — *Stato, governo, società : per una teoria generale della politica*, Einaudi, 1985.
- BOCHE_SKI J. — *Was ist Autorität ? Einführung in die Logik der Autorität*, Herder, 1974.
- BOLDEN R. — « Trends and perspectives in management and leadership », *Business Leadership Review*, 2007, 4(2), p. 1 sqq.
- BOLDEN R. — *What is leadership development : purpose and practice ?*, Leadership South West Research Report, University of Exeter, Centre for Leadership Studies, 2005.
- BOLLE DE BAL M. — *Voyage au cœur des sciences humaines. De la reliance*, L'Harmattan, 1996.
- BOLTANSKI L., THEVENOT L. — *De la justification des économies de la grandeur*, Gallimard, 1991.
- BOUCHARD B., CALVEZ V., JOLY A. — *Le management en archipel : crises tabous et non-dits dans les organisations*, EMS, 2007.
- BOUFFARTIGUE P. — *De l'école au monde du travail, la socialisation des jeunes ingénieurs*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- BOULET A., SAVOIE Z., CHEVRIER L.J. — *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Presses de l'université de Québec, 1996.
- BOURDIEU P. — *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Seuil, 1994.
- BOURDIEU P. — *La distinction : critique sociale du jugement*, Éditions de minuit, 1979.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C. — *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de minuit, 1970.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C. — *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Éditions de minuit, 1964.
- BOURGEOIN G.-L. — *Socio-pédagogie de l'alternance*, UNMFREO, Coll. « Mésonance », 1979.
- BOURNOIS F., BOURION C. — « La question de la quête d'une revue classée qui accepte un papier fondé », *Revue internationale de psychosociologie*, 35, 2009, p. 269 sqq.
- BOURNOIS F., BOURION C. — « Revue de la littérature sur les incidents critiques », *Revue internationale de psychosociologie*, 36, 2009, p. 59 sqq.
- BOURION C., PERSSON S. — « Acquérir les bons réflexes face à l'incident critique. Utilisation de la théorie des incidents critiques pour élaborer des codes de conduite relationnelle depuis 204 contextes d'erreur extrait de 539 retours d'expérience, traitées par Alceste 4.9 », *Revue Internationale de psychosociologie*, XVI(39), 2010, à paraître.
- BOURION C., PERSSON S. — *Quand la figure du père fait la différence*, XVII^e Journées internationales de l'institut de psychanalyse et management, 28/29 mai 2009, CERAM Sophia-Antipolis.
- BOURION C., ABDESSEMED T., CABY J. — *Les approches heuristiques dans la formation des responsables*, ESKA, 2009.
- BOURION C., BONNET M., JOLY A. — *Les responsables, face aux situations critiques*, ESKA, 2009.
- BOURION C. — « Construction pédagogique de cas d'incidents critiques. Des retours d'expérience au cas corrigé », *Revue internationale de psychosociologie*, XV(37), 2009, p. 127 t sqq.
- BOURION C. — « Peur, colère, plaisir, les émotions au travail », *Sciences Humaines, Les grands dossiers*, 12, 2008, p. 36 sqq.

- BOURION C., PERSSON S. — « Étude des incidents de recadrage en fonction du style de manager de proximité : approche par 404 récits d'expérience », *Gestion* 2000, 4, 2008, p. 143 sqq.
- BOURION C. — « Les représentations créatives dans la maîtrise de la destinée humaine », *Revue internationale de psychosociologie*, XIII(32), 2008, p. 45 sqq.
- BOURION C. — « Les difficultés managériales liées à la proximité intergénérationnelle », *La Revue des sciences de gestion*, 230, 2008, p. 115 sqq.
- BOURION C. — « Les E-récits de vie, Méthodologie de collecte et présentation des récits », *Revue internationale de psychosociologie*, XIII(30), 2007, p. 23 sqq.
- BOURION C. — *Détermination empirique, à partir des incidents critiques, de codes de conduites de proximité, à l'usage des managers et jeunes diplômés en gestion*, XVIII^e Journées nationales des IAE Montpellier, Les actes 5, 2006.
- BOURION C. — « Gare au syndrome de Zidane », *L'Expansion Management Review*, 122, 2006, p. 90 sqq.
- BOURION C. — « Styles hiérarchiques et jeunes diplômés », *L'Expansion Management Review*, 118, 2005, p. 97 sqq.
- BOURION C. — *La logique émotionnelle*, ESKA, 2001.
- BOUTINET J.-P. — *Psychologie des conduites à projet*, PUF, 1993.
- BOYD N.G., VOZIKIS G.S. — « The Influence of Self-Efficacy on the Development of Entrepreneurial Intentions and Actions », *Entrepreneurship Theory and Practice*, 1994, Summer, p. 63 sqq.
- BRINBAUM Y., WERQUIN P. — « Des parcours semés d'embûches : l'insertion professionnelle des jeunes d'origine maghrébine en France », in : *Marché du travail et genre*, Éditions du BULBEA, 2004, p. 145 sqq.
- BREHM J. — *A Theory of Psychological Reactance*, Academic Press, 1966.
- BROWN M., TREVIN L. — « Leader-Follower Values Congruence : Are Socialized Charismatic Leaders Better Able to Achieve It ? », *Journal of Applied Psychology*, 2009, 94(2), p. 478 sqq.
- BRUNEL V. — *Les managers de l'âme : le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique de pouvoir ?*, Éditions La Découverte, 2004.
- BRUYAT C., JULIEN P.-A. — « Defining the field of research in entrepreneurship », *Journal of Business Venturing*, 2001, 16(2), p. 17 sqq.
- BRUYAT C. — *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*, thèse de doctorat en sciences de gestion, université Pierre Mendès France, 1993.
- BURNS J.M. — *Leadership*, Harper and Row, 1978.
- BOYER L. — « Avenir du Management et Management de l'Avenir : la place du métier », *Management et Avenir*, 1, 2004, p. 7 sqq.
- BRABET J. — « Peut-on enseigner autre chose que le modèle instrumental en GRH ? », *Gérer et Comprendre*, 1999, 58, p. 72 sqq.
- BRABET J. — *Repenser la gestion des ressources humaines ?*, Economica, 1993.
- BRYMAN A. — *Charisma and Leadership in organizations*, SAGE Publications, 1992.
- BURNS J.M. — *Leadership*, Harper & Row, 1978.
- CADIN L. — « La gestion des talents au regard de l'évolution des carrières. Gestion des carrières et psychologie de l'orientation : regards croisés sur les trajectoires professionnelles », *2^e colloque international nouveau travail, nouveaux emplois, nouvelles carrières*, 2009, p. 14 sqq.
- CADIN L., BENDER A-F., DE SAINT-GINIEZ V. — *Carrières nomades, les enseignements d'une comparaison internationale*, Eyrolles, 2003.
- CAMBON C., BUTOR P. — *La bataille de l'apprentissage*, Galilée, 1993.
- CANNON-BOWERS J.A., SALAS E., CONVERSE S. — « Shared mental models in expert team decision making », in : *Current issues in individual and group decision making*, Erlbaum, 1993, p. 221 sqq.

- CARLI L., EAGLY A. — « Gender, Hierarchy, and Leadership : an Introduction », *Journal of Social Issues*, 2001, 57(4), p. 629 *sqq.*
- CASALEGNO J.-C., BOURION C. — « Dynamique de la satisfaction et développement de la maturité organisationnelle des futurs responsables en formation très longue », *Revue internationale de psychosociologie*, 2009, XV(37), p. 217 *sqq.*
- CASOINIC A. — « Le leadership à l'épreuve de la diversité des générations », in : *Actes du Congrès de l'AGRH*, 2007.
- CASSON M. — *L'entrepreneur*, Economica, 1991.
- CAVALERI S., SEIVERT S., LEE W. — *Knowledge leadership : the art and science of the knowledge-based organization*, Heinemann, 2005.
- CENTREINFFO — *Les formations au management : approches de la pensée managériale, état des lieux et pratiques de formation*, CENTRINFFO, 1999.
- CHAIX M.-L. — *Se former en alternance, le cas de l'enseignement technique agricole*, L'Harmattan, 1993.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. — « De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles », *Recherche et formation*, 1999, 32, p. 163 *sqq.*
- CHANDLER G.N., JANSEN E. — « The founder's self-assessed competence and venture performance », *Journal of Business Venturing*, 1992, 7, p. 223 *sqq.*
- CHARLES-PAUVERS B., SCHIEB-BIENFAIT N., URBAIN C. — « La compétence du créateur d'entreprise innovante, quelles interrogations ? », *Revue internationale P.M.E.*, 2004, 17(1), p. 67 *sqq.*
- CHARLOT B. — « L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles », *Éducation Permanente*, 1993, 115, p. 7 *sqq.*
- CHARLOT B. — « Former : logique des discours constitués et logique des pratiques », in : *Recherche et Formation*, INRP, 1990, 8, p. 5 *sqq.*
- CHARLOT B., FIGEAT M. — *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*, Éditions Minerve, 1985.
- CHOW HOI HEE C. — « A Holistic Approach to Business Management : Perspectives from the Bhagavad Gita », *Singapore Management Review*, 2007, 29(1), p. 73 *sqq.*
- CHUNHONG L., TJOSVOLD D., WONG M. — « Effective Japanese leadership in China : co-operative goals and applying abilities for mutual benefit », *International Journal of Human Resource Management*, 2004, 15(4/5), p. 730 *sqq.*
- CLENET J. — *L'ingénierie des formations en alternance*, L'Harmattan, 2003.
- CNRS — Catégorisation des revues en Économie et en Gestion. Section 37 (Économie / Gestion) du Comité national de la recherche scientifique juin 2008, 2009.
- COHENDET P., YILDIZOGLU M., DUPOUET O. — « Morphogenèse de communautés de pratique », *Revue d'économie industrielle*, 103, 2003.
- COLLINS J. — *De la performance à l'excellence*, Village Mondial, Québec, 2003.
- COLLINS J. — *Good to Great*, Harper Business, London, 2001.
- COLLINS J.C., PORRAS J.I. — *Bâties pour durer*, First Management, 1996.
- COLLINSON D., HEARN J. (Dir.) — *Men as Managers and Managers as Men, Critical Perspectives on Men, Masculinities, and Managements*, SAGE Publications, 1996.
- CONGER J.A. — « How 'Gen X' manage », in : *Organizational Behavior Reader*, Prentice – Hall, 2001, p. 9 *sqq.*
- CONGER J.A. — « Charismatic and transformational leadership in organizations : an insider's perspective on these developing streams of research », *Leadership Quaterly*, 1999, 10(2), p. 145 *sqq.*
- CONGER J.A., KANUNGO R. — *Charismatic leadership in organizations*, SAGE Publications, 1998.
- CONGER J.A., KANUNGO R. — « Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings », *Academy of Management Review*, 1988, 12, p. 637 *sqq.*

- CONNELL R.W. — Globalization, Imperialism, and Masculinities, *Men and Masculinities*, SAGE Publications, 2005, p. 71 *sqq.*
- COOREN F. — « The Communicative Achievement of Collective Minding : In-Depth Analysis of a Board Meeting Excerpt », *Management Communication Quarterly*, 2004, 17(4), p. 517 *sqq.*
- Corsani A., Dieuaide P., Moulier-Boutang Y., Paulré B., Vercellone C. — *Le capitalisme cognitif comme sortie de la crise du capitalisme industriel : un programme de recherche*, Actes du forum de la régulation, 2001.
- COVEY S.R. — *L'étoffe des leaders*, Éditions générales FIRST, 1996.
- CRISTOL D. — « Fabrication des managers et leadership », *Personnel*, 2008, 492, p. 29 *sqq.*
- CROS F., ADAMCZEWSKI G. — *L'innovation en éducation et formation*, De Boeck, 1996.
- CROS F., ADAMCZEWSKI G. — *Évaluer les pratiques innovantes*, CNDP, 2003.
- CROUÉ C. — *Introduction à la méthode des cas : de la rédaction à l'animation*, Gaëtan Morin éditeur, 1997.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. — *L'acteur et le système*, Seuil, 1977.
- CUCHEVAL-CLARIGNY A. — *Les Constitutions des Jésuites avec les Déclarations*, Paulin, 1843.
- CUNLIFFE A., FORRAY J., KNIGHT D. — « Considering management education : Insights from critical management studies », *Journal of Management Education*, 2002, 26(5), p. 489 *sqq.*
- CUNLIFFE A.L. — « The philosopher leader : On relationalism, ethics and reflexivity. A critical perspective to teaching leadership », *Management Learning*, 2009, 40(1), p. 87 *sqq.*
- CYRULNIK B. — *De chair et d'âme*, Odile Jacob, 2006.
- DAHL R. — *Who Governs ? Democracy and Power in an American City*, Yale University Press, 1961.
- DAHL R. — « The Concept of Power », *Behavioral Science*, 1957, 3, p. 201 *sqq.*
- DAHL R. — *A Preface to Democratic Theory*, University of Chicago Press, 1956.
- D'IRIBARNE P. — *La logique de l'honneur : gestion des entreprises et traditions nationales*, Seuil, 1989.
- DANJOU I. — *La passion d'accomplir ensemble*, L'Harmattan, 2004.
- DANSEREAU F., GRAEN G.G., HAGA W. — « A vertical dyad linkage approach to leadership in formal organizations », *Organizational Behavior and Human Performance*, 1975, 13, p. 46 *sqq.*
- DAVIDSON M., BURKE R. (Dir.) — *Women in Management Worldwide : Facts, Figures and Analysis*, Ashgate Publishing Limited, 2004.
- DAVIDSON J.E., DEUSER R., STERNBERG R.J. — « The role of metacognition in problem solving », in : *Metacognition*, The MIT Press, 1994, p. 207 *sqq.*
- DAVIDSSON P. — « Entrepreneurship : what it is, what it isn't and how we can study it », *Babson/Kaufmann foundation*, Boulder, 2001.
- DECOMPS B., MALGLAIVE G. — « Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? », in : *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*, PUF, 1996, p. 56 *sqq.*
- DEFFAYET, S., LIVIAN, Y-F., PETIT, V. — « L'art de commander. Permanences et modes dans les styles de leadership », in : *Actes du Congrès de l'AGRH*, 2007.
- DELBOS G., JORION P. — *La transmission des savoirs*, Maison des Sciences de l'Homme, 1984.
- DESJARDINS A. — *Bienvenue sur la voie*, Édition La Table Ronde, 2005.
- DEJEAN J. — « L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises », *Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*, 2002, <http://cisad.adc.education.fr/hcee>
- DEKEIN K., PENSTONE M. — *How you can be an effective leader*, ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation et des Affaires Rurales, Ontario, 1994.
- DELMAR F. — *Entrepreneurial Behavior and business performance*, thèse de doctorat, Stockholm School of Economics, 1996.
- DELUCA J.R. — « Entrepreneurial Leadership : Building capacity for speed, risk and continuous innovation », in : *The many facets of leadership*, Pearson Éducation, 2009.

- DESJARDINS A. — *Bienvenue sur la voie*, La Table Ronde, 2005.
- DEVILLARD O. — *Dynamiques d'équipes*, Éditions d'Organisation, 2001.
- DEWEY J. — *Logic – The Theory of Inquiry*, Read Books, 2008.
- DIBIAGGIO L., FERRARY M. — « Communautés de pratique et réseaux sociaux dans la dynamique de fonctionnement des Clusters de hautes technologies », *Revue d'économie industrielle*, 2003, 103, p. 111 sqq.
- DIEKMAN A., EAGLY A., KULESA P. — « Accuracy and Bias in Stereotypes about the Social and Political Attitudes of Women and Men », *Journal of Experimental Social Psychology*, 2002, 38(3), p. 268 sqq.
- DOISE W., MUGNY G. — *Le développement social de l'intelligence*, InterÉditions, 1981.
- DOH J.P. — « Can Leadership Be Taught ? Perspectives From Management Educators », *Academy of Management Learning et Éducation*, 2003, 2(1), p. 54 sqq.
- DOMINICE P. — *L'histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, 1990.
- DUBAR C. — *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 2000.
- DUBET F. — *Le déclin de l'institution*, Le Seuil, 2002.
- DUMEZ H. — « L'erreur de diagnostic dans l'étude de cas : celle des acteurs et celle du chercheur », *Le libellio d'AEGIS*, 4, p. 20 sqq.
- DURAND G. — *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, 1992.
- EAGLY A., KARAU S. — « Role Congruity Theory of Prejudice Toward Female Leaders », *Psychological Review*, 2002, 109(3), p. 573 sqq.
- EBGUY R. — *Je hais le développement personnel !*, Eyrolles, 2008.
- ECP / ANDCP — « L'importance du facteur humain dans le travail et la carrière d'un ingénieur ou d'un cadre dirigeant », *Personnel*, 2003, 439, p. 21 sqq.
- EDDY J.P., MURPHY S.D., SPAULDING D.J., CHANDRAS K.V. — « 21st century leadership practices needed for higher education », *Éducation*, 1997, 117(3), p. 327 sqq.
- EHRENBERG A. — *Le culte de la performance*, Pluriel, 1991.
- ELIAS N. — *La société des individus*, Fayard, 1991.
- ELIAS N. — *Was ist Soziologie ?*, Juventa, 1970.
- ENLART S. — *L'assujettissement : analyse des pratiques de GRH, formation et management dans la relation individu/organisation*, Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, université de Paris X Nanterre, 2008.
- ENRIQUEZ E. — *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Desclée de Brower, 1997.
- EVANS M.G. — « The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship », *Organizational behavior and Human Performance*, 1970, 5, p. 277 sqq.
- FALCOZ C. — *Les figures contemporaines du manager – pour une approche critique du management par les activités de carrière et le genre au sein des grandes organisations implantées en France*, thèse de HDR, université PMF Grenoble, IAE Grenoble, Cerag – UMR 5820.
- FALCOZ C. — « La gestion des cadres à haut potentiel », *Revue française de gestion*, 2002, 138, p. 21 sqq.
- FAYOLLE A. — « Du champ de l'entrepreneuriat à l'étude du processus entrepreneurial : quelques idées et les pistes de recherche », *CERAG*, 2002, p. 32.
- FAYOLLE A. — « L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises : analyse de l'existant et propositions pour en faciliter le développement », *Rapport rédigé à la demande de la Direction de la technologie du ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie*, 1999.
- FAYOL, H. — *Administration industrielle et générale*, Dunod, 1999.

- FERRARY M. — « Apprentissage collaboratif et réseaux d'investisseurs en capital-risque », *Revue française de gestion*, 2006, 163, 171 sqq.
- FIEDLER F. — *A theory of leadership effectiveness*, Mc Graw-Hill, 1967.
- FIEDLER F. — « A contingency model of leadership effectiveness », *Advances in experimental social psychology*, 1, Academic Press, 1964, p. 149 sqq.
- FIET J., BUSENITZ L., MOESEL M., BARNEY J. — « Complementary Theoretical Perspectives on the Dismissal of New Venture Team Members », *Journal of Business Venturing*, 1997, 12, p. 347 sqq.
- FILLION L.J. — « Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution et tendances », *Revue internationale PME*, 1997, 10(2), p. 129 sqq.
- FILION L.J. — *Vision et relations : clefs du succès de l'entrepreneur*, Éditions de l'entrepreneur, 1991.
- FLANAGAN J.C. — « The Critical Incident Technique », *Psychological Bulletin*, 1954, 51, p. 327 sqq.
- FLEISHMAN E.A., MUMFORD M.D., ZACCARO S.J.L., KERRY Y., KOROTKIN A.L., HEIN M.B. — « Taxonomic efforts in the description of leader behavior : A synthesis and functional interpretation », *The Leadership Quarterly*, 1991, 2(4), p. 245 sqq.
- FOLLETT M. P. — *Creative experience*, Longmans, Green, 1924.
- FONDATION DRUCKER — *Le leader de demain*, Village Mondial, 1997.
- FORD J. — « Examining Leadership through Critical Feminist Readings », *Journal of Health Organization and Management*, 2005, 19(3), p. 236 sqq.
- FOUCAULT M. — « How Is Power Exercised ? », in : DREYFUS H., RABINOW P. (dir.). *Michel Foucault : Beyond Structuralism and Hermeneutics*, University of Chicago Press, 1982, p. 216 sqq.
- FOUCAULT M. — « Omnes et singulatim : Towards a Criticism of "Political Reason" », in : MCMURRIN S. (dir.). *The Tanner Lectures on Human Values*, Cambridge University Press, 1981, p. 225 sqq.
- FOUCAULT M. — *La volonté de savoir*, Gallimard, 1976.
- FREYSSINET M. — « Quelques pistes nouvelles de conceptualisation du travail », *Sociologie du travail*, 1994, 94, p. 105 sqq.
- FREEDMAN D.H., KRULAK C.G. — « Corps Business. The 30 Management Principles of the U.S. Marines », *HarperBusiness*, 2000.
- GABILLIET P. — « Le leader et son équipe », in : *MBA l'essentiel du management par les meilleurs professeurs*, Eyrolles, Éditions d'Organisation, 2008.
- GABILLIET P. — « L'entrepreneur est-il un leader comme les autres ? », *Les cahiers de Friedland*, 2008, 1, p.
- GARCIA-MORALES V.J., LLORENS-MONTES F.J., VERDU-JOVER A.J. — « The Effects of Transformational Leadership on Organizational Performance through Knowledge and Innovation », *British Journal of Management*, 2008, 19, p. 299 sqq.
- GARDNER H. — « Leadership : A Cognitive Perspective », *SAIS Review*, 1996, 2, p. 109 sqq.
- GAREL G. — « Pour une histoire de la gestion de projet », *Gérer et Comprendre*, 2003, 74, p. 77 sqq.
- GARRAT D. — *Learning to lead*, Fontana / HarperCollins publishers, 1990.
- GARTNER W.B. — « Who is the entrepreneur is the wrong question », *American Journal of Small Business*, 1988, 12(4), p. 11 sqq.
- GAZIER B. — « L'employabilité : brève radiographie d'un concept en mutation », *Sociologie du Travail*, 1990, 4, p. 575 sqq.
- GEAY A. — *L'école de l'alternance*, L'Harmattan, collection « Alternances et Développements », 1998.
- GETTIER E.L. — « Is Justified True Belief Knowledge ? », *Analysis*, 1963, 23, p. 121 sqq.
- GIBSON C., COOPER C., CONGER J. — « Do You See What We See ? The Complex Effects of Perceptual Distance Between Leaders and Teams », *Journal of Applied Psychology*, 2009, 94(1), p. 62 sqq.
- GIBSON C.B., EARLEY P.C. — « Collective cognition in action : Accumulation, interaction, examination and accommodation in the development and operation of group efficacy beliefs in

- the workplace », *Academy of Management Review*, 2007, 32(2), p. 438 sqq.
- GIBSON C.B., GIBB J. — « Unpacking the concept of virtuality : The effects of geographic dispersion, electronic dependence, dynamic structure and national diversity on team innovation », *Administrative Science Quarterly*, 2006, 51(3), p. 451 sqq.
- GIBSON C.B. — « Me and Us : Differential Relationships Among Goal Setting Training, Efficacy, and Effectiveness at the Individual and Team Level », *Journal of Organizational Behavior*, 2001, 22(7), p. 789 sqq.
- GILLY M., ROUX J.P., TROGNON A. — « Interactions sociales et changements cognitifs : fondements pour une analyse séquentielle », in : *Apprendre dans l'interaction*, Presses Universitaires de Nancy, 1999, p. 9 sqq.
- GILLY M. — « Approches socio-constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire », in : *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*, Hachette, 1995, p. 130 sqq.
- GHISELLI E.-E. — « Some perspectives for industrial psychology », *American Psychologist*, 1974, p. 80 sqq.
- GHOSHAL S. — « Bad management theories are destroying good management practices », *Academy of management learning and education*, 2005, 4(1), p. 5 sqq.
- GO N. — « Quel manager pour le XXI^e siècle dans un esprit humaniste, tenant compte de la complexité et des enjeux mondiaux de l'écologie ? », *Rapport pour le CIRPP*, 2009.
- GOETHALS G.R., SORENSON G.J., MACGREGOR B.J. — *Encyclopedia of Leadership*, SAGE Publications, 2004.
- GOLDMAN A. — *Epistemology and Cognition*, Harvard University Press, 1986.
- GOLDMAN A. — *Foundations of Social Epistemics*, *Synthese*, 1987, 7, p. 109 sqq.
- GOLDMAN A. — *Knowledge in a Social World*, Oxford University Press, 1999.
- GOLDMAN A. — « Social Epistemology », in : *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2006, <http://plato.stanford.edu/entries/epistemology-social/>.
- GOLDMAN A. — « Epistemics : The Regulative Theory of Cognition », *The Journal of Philosophy*, 1978, 75, p. 509 sqq.
- GOLEMAN D., BOYATZIS R. — « Social intelligence and the biology of leadership », *Harvard Business Review*, 2008, 86(9), p. 74 sqq.
- GOLEMAN D., BOYATZIS R., MCKEE A. — *L'intelligence émotionnelle au travail (Primal leadership)*, Village Mondial, 2002.
- GOLSORKHI D., HUAULT I., LECA B. — *Les études critiques en management : une perspective française*, Les Presses de l'université Laval, 2009.
- GOSLING J. — « Three apologetics of management education : utility, emancipation and catharsis », *Human Resource Development International*, 2000, 3(2), p. 143 sqq.
- GOSLING J., MINTZBERG H. — « The Éducation of Practicing Managers », *Sloan Management Review*, 2004, 45(4), p. 19 sqq.
- GOSLING J., MINTZBERG H. — « The five minds of a “ manager” », *Harvard Business Review*, 2003, 81(11), p. 54 sqq.
- GRAEFF C.L. — « The situational leadership theory : a critical view », *Leadership Quarterly*, 1983, 8(2), p. 153 sqq.
- GRAEN G., CASHMAN J.F. — « A role-making model of leadership in formal organizations : a developmental approach », in : *Handbook of industrial and organizational psychology*, Rand McNally, 1975, p. 1202 sqq.
- GRAEN G., UHL-BIEN M. — « Relationship-based approach to leadership : development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years : Applying a multi-level, multi-domain perspective », *Leadership Quarterly*, 1995, 6(2), p. 219 sqq.

- GRECO A — *Le rôle des émotions dans la construction de l'expérience des sauveteurs de montagne*, Strasbourg, Actualité de la Recherche en éducation et en formation, 2007.
- GRINT K. — *The Arts of leadership*, Oxford University Press, 1999.
- GRONEMEYER M. — « Les chocs de la vie, moteur ou frein de l'apprentissage ? », in : *Apprendre par l'expérience*, Éducation permanente, 1989, 100/101, p. 109 sqq.
- GUEDEZ A. — *Compagnonnage et apprentissage*, PUF, 1994.
- GUICHET J.-L. — *Usages politiques de l'animalité*, L'Harmattan, 2008.
- HABERMAS J. — *Morale et communication, conscience morale et activité communicationnelle*, Éditions du Cerf, 1996.
- HACKETT S.M., DILTS D.M. — « A systematic review of business incubation », *Journal of technology transfer*, 2004, p. 55 sqq.
- HAHN C., ALEXANDRE BAILLY F., GEAY A., VIGNON C. — *Former les managers, quand l'alternance s'invite au débat*, Vuibert, 2008.
- HAHN C., BESSON M., COLLIN B., GEAY A. — *L'alternance dans l'enseignement supérieur : Enjeux et perspectives*, L'Harmattan, 2005.
- HALL T., JANMAN K. — *The leadership illusion. The importance of context and connections*, Palgrave MacMilan, 2010.
- HARUNA P.F. — « Revising the Leadership Paradigm in Sub-Saharan Africa : A Study of Community-Based Leadership », *Public Administration Review*, 2009, 69(5), p. 941 sqq.
- HARVARD BUSINESS REVIEW — *Le leadership*, Éditions d'Organisation, 1999.
- HATCHUEL A. — « Connaissances, modèles d'interaction et rationalisations, De la théorie de l'entreprise à l'économie de la connaissance », *Revue d'économie industrielle*, 1999, 88, p. 187 sqq.
- HATCHUEL A. — « Coopération et conception collective. Variété et crise des rapports de prescription », in : *Coopération et Conception*, Octarès, 2002, p. 101 sqq.
- HATCHUEL A., LE MASSON P., WEIL B. — *Les processus d'innovation, conception innovante et croissance des entreprises*, LAVOISIER, 2006.
- HATCHUEL A. — « Apprentissages collectifs et activités de conception », *Revue française de gestion*, 1994, juin, p. 109 sqq.
- HATEGEKIMANA R., ROGER A. — « Encourager les salariés à développer leur employabilité, une réponse à des préoccupations stratégiques des entreprises », *Actes du XIII^e Congrès de l'AGRH*, 2002, 2, p. 205 sqq.
- HAUGH H., RUBERY E. — « Educating manager community enterprises », *Journal of public administration*, 2005, 28, p. 887 sqq.
- HEC — *L'école des managers de demain*, Economica, 1994.
- HELLRIEGEL D., SLOCUM J., WOODMAN R. — *Management des organisations*, De Boeck, 1999.
- HERSEY P., BLANCHARD K.H. — *Management of organizational behavior*, Prentice Hall, 1982.
- HERSEY P., BLANCHARD K.H. — « Life-cycle theory of leadership », *Training and Development Journal*, 1969, 23, p. 26 sqq.
- HILL S.E.K. — « Team Leadership, in : *Leadership Theory and Practice* », SAGE Publications, 2004, p. 203 sqq.
- HINSZ V.B., TINDALE R.S., VOLLRATH D.A. — « The Emerging. Conceptualization of Groups as Information Processors », *Psychological Bulletin*, 1997, 121(1), p. 43 sqq.
- HOBBS Th. — *Leviathan : Or the Matter, Forme, & Power, of a Common-Wealth Ecclesiasticall and Civill*, Crooke, 1651.
- HOFSTEDE G. — *Cultures and organization*, McGraw-Hill, 1991.
- HOMANS G.C., HOLLANDER, E.-P. — « Social Behavior as exchange », *American Journal of Sociology*, 1958, 63, p. 597 sqq.
- HONORÉ C. — *Éloge de la lenteur*, Marabout, 2005.

- HOUSE R.J. — « Path-goal theory of leadership : Lessons, legacy and reformulated theory », *Leadership Quarterly*, 1996, 7(3), p. 323 sqq.
- HOUSE R.J. — « A 1976 theory of charismatic leadership », in : *Leadership : The cutting edge*, Southern Illinois University Press, 1976.
- HUBER G.P., LEWIS K. — « Cross-Understanding : Implications for Group Cognition and Performance », *Academy of Management Review*, 35(1), 2010, p. 6 sqq.
- HUGUET J.-M. — « La formation des chefs : des périodes qui font histoires », *Actualité de la formation permanente*, 2004, 188, p. 108 sqq.
- HULME V.A. — « What Makes a Good Leader ? », *China Business Review*, 2006, 33(2), p. 24 sqq.
- HUTEAU M. — *Manuel de psychologie différentielle*, Dunod, 1995.
- HYATT D.E., RUDDY T.M. — « An examination of the Relationship between workgroup characteristics and performance : once more into the breach », *Personnel Psychology*, 1997, 50, p. 553 sqq.
- IAZYKOFF V. — *En âge de travailler, Recherches sur les âges au travail*, collection « AGRH », Édition Vuibert, 2009.
- IRVING J.L. — *Victims of Groupthink*, Houghton Miffl, 1972.
- JARRIGE F., CHALMIN C. — « L'émergence du contremaître (1800-1860) », *Le Mouvement Social*, 2008, p. 224.
- JEDLICKZKA D., DELAHAYE G. — *Compétences et Alternances*, Éditions Liaisons, 1994.
- JEHN K.A., MANNIX E.A. — « The Dynamic Nature of Conflict : A longitudinal Study of Intragroup Conflict and Group Performance », *Academy of Management Journal*, 2001, 44(2), p. 238 sqq.
- JERMIER J.M. — « The path-goal theory of leadership : A subtextual analysis », *Leadership Quarterly*, 1996, 7(3), p. 311 sqq.
- JOLIS N., SIRE B. — *Piloter les compétences, de la logique de poste à l'atout compétence*, Éditions d'Organisation, 1997.
- JOLY A. — « Pédagogie de l'incident critique dans la formation des responsables, Après la théorie, le retour à l'ontologie », *Revue internationale de psychosociologie*, 2009, 37, p. 173 sqq.
- JOY L. — *Advancing Women Leaders : The Connection between Women Board Directors and Women Corporate Officers*, Catalyst, 2008.
- JULIEN P.-A., MARCHESNAY M. — *L'Entrepreneuriat*, Economica, 1996.
- JULLIEN F. — *Traité de l'efficacité*, Grasset, 1996.
- JULIEN, P.A., MARCHESNAY M. — *La petite entreprise, principes d'économie et de gestion*, Vuibert, 1987.
- KAMM J.B., SHUMAN J.C. — « Entrepreneurial Teams in New Venture Creation », *Entrepreneurship Theory and Practice*, 1990, 14, p. 7 sqq.
- KAM-CHEUNG W. — « Chinese culture and leadership », *International Journal of Leadership in Education*, 2001, 4(4), p. 309 sqq.
- KATZ R.L. — *Skills of an Effective Administrator (HBR Classic)*, Harvard Business Press, 1974.
- KAUFMANN J.C. — *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Armand Colin, 2004.
- KAUFMAN H. — *The Limits of Organizational Change*, University of Alabama Press, 1971.
- KATZ R.L. — « Skills of an effective administrator », *Harvard Business Review*, 1955, 33(1), p. 33 sqq.
- KERJEAN A. — *Le manager leader*, Éditions d'Organisation, 2002.
- KERJEAN A. — *L'apprentissage par l'expérience, pour développer les compétences stratégiques*, ESF, 2006.
- KERJEAN A. — « La formation expérientielle pour adultes et le développement des aptitudes sociales et cognitives », *Actualité de la formation permanente*, 1997, 148, p. 66 sqq.
- KETS DE VRIES M. — « The Entrepreneurial Personality : a person at the cross roads », *Journal of Management Studies*, 1977, p. 34 sqq.

- KETS DE VRIES M. — *La face cachée du leadership*, Pearson Éducation, 2010.
- KIRKMAN B.L., ROSEN B. — « Beyond self-management : Antecedents and consequences of team empowerment », *Academy of Management Journal*, 1999, 42, p. 58 sqq.
- KIRKPATRICK S.A., LOCKE E.A. — « Leadership : Do traits matter ? », *The Executive*, 1991, 5, p. 48 sqq.
- KLIMOSKI R.J., MOHAMED S. — « Team Mental Model : Construct or Methaphor ? », *Journal of Management*, 1994, 20, p. 403 sqq.
- KOENIG G. — « Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 1993, 9, p. 4 sqq.
- KOENIG G. — *De nouvelles théories pour gérer l'entreprise du XXI^e siècle*, Economica, Paris, 1999.
- KOLB D.-A. — *Experiential learning : experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, 1984.
- KOTTER J.P. — *A force for change : How leadership differs from management*, Free Press, 1990.
- KOTTER J.P. — « What Leaders Really Do ? », *Harvard Business Review*, 2001, 79(11), p. 85 sqq.
- KOUEYÜ — « Discours des royaumes », *Le Journal asiatique*, 1893, 9(2), p. 373 sqq.
- KOUEYÜ — « Discours des royaumes », *Le Journal asiatique*, 1894, 9(3), p. 5 sqq.
- KOUZES J.M., POSNER B.Z. — *The leadership challenge : how to get extraordinary things done in organizations*, Jossey Bass, 1987.
- KOZLOWSKI S.W.J. — « Training and developing adaptive teams : Theory, principles, and research », in : *Decision making under stress : Implications for training and simulation*, APA Books, 1998, p. 115 sqq.
- KRAKOVITCH O., SELLIER G., VIENNOT E. (Dir.) — *Femmes de pouvoir, mythes et fantasmes*, L'Harmattan, 2001.
- KUBLER-ROSS E. — *On Death and Dying*, Macmillan Publishing Co, 1974.
- LABORIE J. — *La prise de risque, significations et réponse éducative*, communication présentée au Colloque « Adolescents entre confiance et défiance », 2006.
- LAO-TSEU. — *Tao-tö king*, Gallimard, 2001.
- LANDRY S. — *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints*, Presses universitaires de Québec, 2007.
- LANDRY F. — La formation expérientielle : origines, définition et tendances, *Éducation Permanente*, 1989, 100/101, p. 13 sqq.
- LAPIERRE L. — « Comprendre et raconter le leadership pour mieux l'assumer », *Gestion*, 2008, 33(3), p. 12 sqq.
- LAPIERRE L. — « Enseigner le leadership ou former vraiment des leaders », *Gestion*, 2006, 31(1), p. 10 sqq.
- LAPIERRE L. — « Diriger comme vous êtes ! », *Les Affaires Management*, 26 novembre 2005, p. 43 sqq.
- LAPIERRE L. — « Les meilleures pratiques d'affaires », *La Presse*, 8 décembre 2003, p. 4 sqq.
- LATOUR B. — « L'impossible métier de l'innovation technique », in : *Encyclopédie de l'innovation*, Economica, 2003.
- LATOUR B. — *Changer de société, refaire de la sociologie*, La découverte, 2007.
- LAVIOLETTE E.M., LOUÉ C. — *Les compétences entrepreneuriales : définition et construction d'un référentiel*, 8^e Conférence de l'Association internationale de recherche en entrepreneuriat et PME (AIREPME), 2006.
- LAZARUS, R.S., LAUNIER, R. — Stress-related transactions between person and environnement, in : *Perspectives in interactional psychology*, Plenum Press, 1978, p. 287 sqq.
- LE BON G. — *Psychologie des foules*, Alcan, 1895.
- LE BOTERF G. — *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, 2000.
- LE BOTERF G. — *Ingénierie et évaluation des compétences*, Éditions d'Organisation, 2002.

- LE BRETON D. — *Passions du risque*, Métailié, 1991.
- LE BRETON D. — *L'interactionnisme symbolique*, PUF, 2004.
- LE GOFF J. — *Pour un autre Moyen Âge, temps, travail et culture en Occident*, Gallimard, 1977.
- LEMATTE P. — *Les comportements face au travail*, Actes de la conférence SEPL, Société d'économie politique et d'économie sociale de Lyon, 2006.
- LENE A. — « Le fragile équilibre de la formation en alternance, un point de vue économique », *Formation Emploi*, 2000, 72, p. 15 sqq.
- LENHARDT V. — *Les responsables porteurs de sens*, INSEP consulting éditions, 2002.
- LESOURD F. — « L'explicitation biographique des moments transformateurs », in : *Penser la relation expérience-autoformation*, Chroniques sociales, 2006, p. 142 sqq.
- LEWIN K. — *Psychologie dynamique*, PUF, 1959.
- LEWIN K. — *The Conceptual Representation and the Measurement of Psychological Forces. Contributions to Psychological Theory*. 4. Duke University Press, 1938.
- LIETARD B. — « Évaluation et appropriation des connaissances », in : *Savoirs et compétences, en éducation, formation et organisation*, éd. Demos, 2000.
- LIM B.C., PLOYHART R.E. — « Transformational leadership : Relations to the Five Factor Model and team performance in typical and maximum contexts », *Journal of Applied Psychology*, 2004, 89, p. 610 sqq.
- LIMBOS E. — *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, ESF, 1996
- LIVIAN Y.-F. — *Ce que font les cadres*, Actes de la journée du 8 décembre 2003, IAE de Lyon / GDR « Cadres », CNRS, 2004, 6.
- LIVINGSTON J. — « The myth of well educated manager », *Harvard Business Review*, 1971, 49(1), p. 79 sqq.
- LOCKE J. — *Two Treatises of Government*, Churchill, 1689.
- LOCKE J. — *Œuvres*, éditeur Jean François Thurot, 1839.
- LONGINO H.E. — *Science as Social Knowledge*, Princeton University Press, 1990.
- LONGINO H.E. — *The fate of knowledge*, Princeton University Press, 2002.
- LORANGE P. — *New vision for management education : leadership challenges*, Pergamon, 2002.
- LORD R., HALL R. — « Identity, deep structure and the development of leadership skill », *The leadership quarterly*, 2002, 16, p. 591 sqq.
- LORENZ K. — *Das Sogenannte Böse : Zur Naturgeschichte der Aggression*, Borotha-Schoeler, 1963.
- LOUART P. — « Les relations interpersonnelles et l'angoisse de la méthode en sciences de gestion », *Humanisme et entreprise*, 2006, 279, p. 1 sqq.
- LOUFRANI-FEDIDA S., ANGUÉ K. — « Pour une approche transversale et globale des compétences dans les organisations par projets », in : *Gestion des compétences : Nouvelles relations, Nouvelles dimensions*, Vuibert, 2006, p. 123 sqq.
- LUC E. — *Le leadership partagé : modèle d'apprentissage et d'actualisation*, Les Presses universitaires de Montréal, 2004.
- LUC E. — « L'apprentissage du leadership ou comment actualiser son capital de leadership », *Gestion*, 2005, 29(4), p. 43 sqq.
- MACCALLUM G. — « Negative and Positive Freedom », *Philosophical Review*, 1967, 3, p. 312 sqq.
- MACHIAVELLI N. — *Il principe*, Blado d'Asola, 1532.
- MACHIAVELLI N. — *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio*, Blado d'Asola, 1531.
- MACHEREY P. — « Le Normal et le Pathologique », *Actes du X^e Congrès international d'Histoire de la Psychiatrie et de la Psychanalyse*, Synthélabo, 1998, p. 71 sqq.
- MAGGI B. — *De l'agir organisationnel, un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*, Octares, 2002.

- MALGLAIVE G. — « Apprentissage, une autre formation pour d'autres ingénieurs », *Formation Emploi*, 1996, 53, p. 85 sqq.
- MALGLAIVE G. — *Enseigner à des adultes*, PUF, 1990.
- MALGLAIVE G., WEBER A. — « Théorie et pratique : approche de l'alternance en pédagogie », *Revue française de pédagogie*, 1983, 61, p. 17 sqq.
- MANN R.D. — « A review of the Relationship between personality and performance in Small groups », *Psychological Bulletin*, 1959, 56, p. 241 sqq.
- MANVILLE B., OBER J. — « Beyond empowerment : Building a company of citizens », *Harvard Business Review*, 2003, p. 48 sqq.
- MANZ C., SIMS H. — « Vicarious learning : the influence of modeling in organizational behavior », *Academy of Management Review*, 1981, 6, p. 105 sqq.
- MARACLE, L. — *I am Woman : A Native Perspective on Sociology and Feminism*, Press Gang Publishers, 1996.
- MARCH G. J., WEIL T. — *Le leadership dans les organisations*, Écoles des mines, 2003.
- MARTIN R. — « The Concept of Power : A Critical Defence », *The British Journal of Sociology*, 1971, 3, p. 240 sqq.
- MARTINET, A.C. — *Sciences du management : épistémique, pragmatique et éthique*, FNEGE-Vuibert, 2007.
- MAUDUIT-CORBON M., MARTINI F. — *Pédagogie de l'alternance, analyse de situations de travail et travail formateur*, Hachette Éducation, Collection « Pédagogies pour demain », 1999.
- McKELVEY B., BOISOT M.H. — *Transcendental organizational foresight in nonlinear contexts*, INSEAD Conference on Expanding Perspectives on Strategy Processes, Fontainebleau, France, 2003.
- MC CLELLAND D.C. — *The achieving society*, Princeton, 1961.
- MEHAUT P. — « Gouverner les systèmes de formation professionnelle : planification, marché, coordination ? », *Formation Emploi*, 2001, 76, p. 225 sqq.
- MEHRA A., SMITH B. R., DIXON A. L., ROBERTSON B. — « Distributed leadership in teams : The network of leadership perceptions and team performance », *The leadership Quarterly*, 2006, 17, p. 232 sqq.
- MEIRIEU P., TARDIF J. — « Stratégie en vue de favoriser le transfert de connaissances », *Vie pédagogique*, 1996.
- MEIRIEU P. — « La logique de l'apprentissage dans l'alternance », in : *Actes du colloque les jeunes et l'alternance école-entreprise*, MAFPEN, 1992, p. 29 sqq.
- MELKONIAN T., PICQ T. — « Opening the "black box" of collective competence in extreme projects : Lessons from the French Special Forces », *Project Management Journal*, 2010, 41(3), p. 79 sqq.
- MELKONIAN T. — « Quand les cadres supérieurs et dirigeants sont la cible du changement : le rôle de l'exemplarité », *Revue de gestion des ressources humaines*, 2007, 63, p. 16 sqq.
- MENDEL G. — *Une histoire de l'autorité : permanences et variations*, La découverte, 2002.
- MEREDITH G., SCHEWE C.D., HIAM A. — *Managing by Defining Moments*, Hungry Minds, 2002.
- MERTON R.K. — « The Normative Structure of Science », in : *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*, University of Chicago Press, 1973, p. 267 sqq.
- MIALARET F. — « Pour entreprendre, rapport remis au Premier ministre », *La Documentation française*, 1973.
- MICHIE S., GOOTY J. — « Values, emotions, and authenticity : will the real leader please stand up », *Leadership quarterly*, 2005, 16, p. 441 sqq.
- MILL J.S. — *De la liberté*, Gallimard, 1990.
- MILL J. — *On Liberty*, Parker, 1859.
- MINTZBERG, H. — « Leadership et communityship », *Gestion*, 2008, 33(3), p. 16 sqq.
- MINTZBERG H. — *Des managers des vrais ! pas des MBA*, Éditions d'Organisation, 2005.

- MINTZBERG H. — *Managers Not MBAs : A Hard Look At The Soft Practice Of Managing And Management Development*, Berrett-Koehler Publishers, 2005.
- MINTZBERG H. — *Managers Not MBAs : A Hard Look At The Soft Practice Of Managing And Management Development*, Berrett-Koehler Publishers, 2004.
- MINTZBERG H. — *Structure et dynamique des organisations*, Éditions d'Organisation, 1982.
- MINTZBERG H. — *Le manager au quotidien, les 10 rôles du cadre*, Éditions d'Organisation, 1973.
- MINTZBERG H. — *Le manager au quotidien : les 10 rôles du cadre*, Édition d'Organisation, 1984.
- MIRALLES P. — « La gestion des talents : émergence d'un nouveau modèle de management ? », *Management et avenir*, 2007, 11, p. 29 sqq.
- MONACO A. — *L'alternance école-production*, PUF, 1993.
- MORAN D. — « The emotional intelligence of manager ; assessing the construct of a nonverbal measure of " people skill" », *Journal of business and psychology*, 2001, 16(1), p. 21 sqq.
- MORENO J.L. — *Fondements de la sociométrie*, PUF, 1970.
- MORIN E. — *La méthode 5. L'humanité, l'identité humaine*, Seuil, 2001.
- MORIN E. — *Introduction à la pensée complexe*, ESF, 1990.
- MULLER J.L. — *Guide du management et du leadership*, Retz, 2007.
- MUMBY D. — « Organizing Men : Power, Discourse and the Social Construction of Masculinity in the Workplace », *Communication Theory*, 1998, 8(2), p. 164 sqq.
- MUMFORD M.D. — « Pathways to Outstanding Leadership. A Comparative Analysis of Charismatic, Ideological, and Pragmatic Leaders », *Lawrence Erlbaum Associates*, 2006.
- MUMFORD M.D., ZACCARO S.J., HARDING F.D., OWEN JACOBS T., FLEISHMAN E.A. — « Leadership skills for a changing world : solving complex social problems », *Leadership Quarterly*, 2000, 11(1), p. 11 sqq.
- MUMFORD M.D., O'CONNOR J., CLIFTON T.C., CONNELLY M.S., ZACCARO S.J. — « Background Data Constructs as Predictors of leadership », *Human Performance*, 1993, 6(2), p. 151 sqq.
- NEWSTROM J., PIERCE J. — *Leaders and the leadership process : readings, self assessments and applications*, Mc Graw-Hill, 2007.
- NGIJOL J., CHABAUD D. — « La reconnaissance des opportunités de marché par l'entrepreneur : vers une perspective constructiviste », *Cahier*, 2004, 326.
- NOHRIA N., KHURANA R. — *Handbook of leadership theory and practice*, Harvard Business Press, 2010.
- NONAKA T., RYOKO T., NOBORU K. — « SECI, Ba and Leadership : a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation », *Long Range Planning*, 2000, 33, p. 5 sqq.
- NONAKA T. — « A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation », *Organization Science*, 1994, 5(1), p. 14.
- NORD W. — « When Henry Mintzberg Writes, People React », *Academy of Management Learning & Education*, 2005, 4(2), p. 213.
- NORTHHOUSE P.G. — *Leadership Theory and Practice*, SAGE Publications, 2004.
- NYE J. — « The Changing Nature of World Power », *Political Science Quarterly*, 1990, 2, p. 177 sqq.
- OAKLEY J. — « Gender-Based Barriers to Senior Management Positions : Understanding the Scarcity of Female CEOs », *Journal of Business Ethics*, 2000, 27(4), p. 321 sqq.
- OFEM — *Pénuries de main-d'œuvre et difficultés de recrutement dans l'industrie*, Note de synthèse, 25 avril 2000.
- OROFIAMA R. — « Faire de son expérience un récit », *Éducation permanente*, 2006, p. 187 sqq.
- OROFIAMA R. — *Compétences sociales et relationnelles : quels savoirs mobilisés*, Actes du congrès de la recherche en éducation et formation, éd. Aecse Cnam, 1994.
- ORRIGI G. — « Le sens des autres. L'ontogenèse de la confiance épistémique », *Raisons Pratiques*, 2007, 17, p. 121 sqq.

- PAECHTER C. — « Masculine Fемinities/Feminine Masculinities : Power, Identities and Gender », *Gender et Éducation*, 2006, 18(3), p. 253 sqq.
- PALANSKI M., YAMMARINO F. — « Integrity and leadership : clearing the conceptual confusion », *European Management Journal*, 2007, 25(3), p.
- PARLANT C. — « Comment intégrer la validation des acquis de l'expérience dans les politiques de ressources humaines des entreprises ? », *Personnel*, ANDCP, 2003, 440, p. 43 sqq.
- PEARCE C.L., CONGER J.A. — « All those years ago : the historical underpinnings of shared leadership », in : *Shared leadership : reframing the hows and whys of leadership*, SAGE Publications, 2003, p. 1 sqq.
- PEARCE C.L., CONGER J.A., LOCKE E.A. — « Shared leadership theory », in : *Leadership Quarterly*, 2007, 18(3), p. 281 sqq.
- PEARCE C.L., CONGER J.A. — *Shared leadership : reframing the hows and whys of leadership*, SAGE Publications, 2003.
- PEARCE C.L., SIMS H.P. JR — « Vertical versus shared leadership as predictor of effectiveness of change management teams : an examination of aversive, directive, transactional, transformational and empowering leader behaviours », *Group dynamics : theory, research and practice*, 2002, 6(2), p. 172 sqq.
- PELPEL P. — *Les stages de formation*, Bordas, 1989.
- PERRENOUD P. — « L'autonomie, une question de compétence ? », *Résonances*, 1, 2002, p. 16 sqq.
- PERRENOUD P. — « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences », *Éducation permanente*, 1999, p. 123 sqq.
- PERRET V., CHABAUD D., EHLINGER S. — « Accompagnement de l'entrepreneur et légitimité institutionnelle, le cas d'un incubateur », *Actes du IV^e Congrès de l'académie de l'Entrepreneuriat*, 2005.
- PERSONNEL — *Manager les leaders*, Personnel, 2000, p. 407.
- PETIT D. — *Les contrats d'insertion en alternance : les choix des dirigeants d'entreprises en Champagne Ardenne*, thèse de doctorat de sciences économiques, Université Paris-Panthéon-Sorbonne, 2004.
- PEZET E. — *Management et conduite de soi – enquête sur les ascèses de la performance*, AGRH Vuibert, 2007.
- PIAGET J. — *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*, PUF, Paris, 1997.
- PIN R. — *L'observatoire de la Gouvernance du CJDES*, 5, 2008.
- POPILLE F. — « L'incident critique dans la pédagogie du management », *Éducation permanente*, 2009, 181(4), p. 177 sqq.
- POPPER K. — *La connaissance objective*, Flammarion, 1991.
- POUGNET S. — *La gestion des apprentis en entreprise. Une approche contingente et politique*, thèse de doctorat, Université PMF Grenoble – IAE Grenoble – Cerag – UMR 5820, 2010.
- POUGNET S. — « Tous responsables ? Propositions pour développer le sens des responsabilités sociétales via l'alternance », *Actes du IV^e Congrès de l'ADERSE*, 2006.
- POUGNET S. — *L'alternance, moteur de la performance de la GRH des entreprises : les cas d'apprentis de NEGOSUP Paris et de l'IFIR Lyon*, papier présenté au colloque OREM, 2005, IAE Université Lyon 3.
- PROKOPENKO J. — *Management development : a guide for the profession*, International labor office, 1998.
- QUINN R.E. — *Beyond Rational Management : Mastering the Paradoxes and Competing Demands of High Performance*, Jossey-Bass Inc., 1991.
- RAELIN J.A. — « Does Action learning promote collaborative leadership ? », in : *Academy of management learning et education*, 2006, 5(2), p. 152 sqq.

- RAELIN J.A. — « We the Leaders : In Order to Form a Leaderful Organization », *Journal of Leadership et Organizational Studies*, 2005, 12(2), p. 18 sqq.
- RAELIN J.A. — *Preparing for leaderful practice*, TD March, 2004.
- RAMANANTSOA B. — *L'art du management : leadership, performance et développement durable*, Village Mondial, 2008.
- RAMSEY, C. — « Narrative : from learning in reflection to learning in performance », *Management Learning*, 2005, 36(2), p. 219 sqq.
- REDIEN-COLLOT R. — « Genre et immigration en France et en Grande-Bretagne : pour une approche entrepreneuriale de la question identitaire », in : *Management : Tensions d'aujourd'hui*, Vuibert, 2009, p. 283 sqq.
- REGNAULT G. — *Les mal-aimés en entreprise : jeunes et seniors*, L'Harmattan, 2009.
- REITTER R. — *Peut-on enseigner le leadership ?*, in : *HEC L'école des managers de demain*, Economica, 1994.
- REMY J. — *Le travail et la formation des ingénieurs face aux mutations du monde industriel*, APST / Recherche, Université de Provence Aix-Marseille I, 1990.
- REYNAUD J.-D. — *Les règles du jeu ; l'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin, 1990.
- ROBBINS S.-P. — *Organizational Behavior*, Englewood Cliffs, 1986.
- ROBIN J.Y. — *Radioscopie de cadres : itinéraires et biographie éducative*, L'Harmattan, 1994.
- RITTER B., YODER J. — « Gender Differences in Leader Emergence Persists even for Dominant Women : An Updated Confirmation of Role Congruity Theory », *Psychology of Women Quarterly*, 2004, 28, p. 187 sqq.
- ROELENS N. — La quête, l'épreuve et l'œuvre, in : *Apprendre par l'expérience, Éducation permanente*, 1989, 100/101, p. 67 sqq.
- ROSANVALLON P. — *Le sacre du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*, Gallimard, 1992.
- ROUCHE M., QUÉNIART J., LEBRUN F., VENARD M., MAYEUR F., PROST A. — *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Éditeur Nouvelle Librairie de France, 1981
- ROUSSEL E. — « Une aisance naturelle », in : *Ce que font les cadres*, actes de la journée du 8 décembre 2003, l'IAE de Lyon.
- RUILLER C. — « Le soutien social. Le soutien social apporté par le manager de proximité ou et par l'équipe », *Revue internationale de psychosociologie*, 2010, XVI(39).
- RUSSELL B. — *The Problems of Philosophy*, Oxford University Press, 1912.
- RUUSKA I., TEIGLAND R. — « Ensuring project success through collective competence and creative conflict in public-private partnerships : A case study of Bygga Villa, a Swedish triple helix e-government initiative », *International Journal of Project Management*, 2009, 27, p. 323 sqq.
- SAINT-GERMES E. — « L'employabilité, une nouvelle dimension de la GRH ? », *Actes du Congrès AGRH*, 2004.
- SALAM S., COX J.F., SIMS H.P. JR. — « In the eye of the beholder : How leadership relates to 360-degree performance ratings », *Group & Organization Management*, 1997, 22(2), p. 185 sqq.
- SAMMUT S. — « L'accompagnement de la jeune entreprise », *Revue française de gestion*, 2003, 144, p. 153 sqq.
- SAMMUT S. — « Processus de démarrage en nouvelle entreprise », *Revue de l'entrepreneuriat*, 2001, 1, p. 61 sqq.
- SANCTUS IGNATIUS DE LOYOLA. — *Constitutiones Societatis Jesu*, Societas Jesu, 1558.
- SANCTUS IGNATIUS DE LOYOLA. — *Epistolae et instructiones*, Lopez del Horno, 1903-1911. SARTORI G. — *Democrazia e definizioni*, Mulino, 1957.
- SASHKIN, M.. — « The visionary leader », in : *Charismatic leadership : the elusive factor in organizational effectiveness*. Jossey-Bass, 1988.

- SAUVAGE F. — *L'insertion organisationnelle des futurs cadres par l'apprentissage*, thèse en sciences de gestion, Université et IAE de Lille, 2000.
- SCHMAUCH D. — *Les conditions du leadership : la question de la promesse, de la tension et de l'être*, L'Harmattan, 2005.
- SCHMAUCH D. — *Modèles d'organisation : réponse aux mutations de l'entreprise*, Village Mondial, 2002.
- SCHMITT C. — *De la formation à l'entrepreneuriat la formation en entrepreneuriat : le rôle de la complexité*, Groupe de recherche en économie financière et en gestion, 2005.
- SCHNEIDER J. — *Réussir la formation en alternance, organiser le partenariat : jeune, entreprise, organisme de formation*, INSEP Éditions, 1999.
- SCHÖN R. — *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les éditions logiques, 1996.
- SCHÖN R. — *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les éditions logiques, 1994.
- SCHUMPETER J. — *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Payot, 1990.
- SCHWARTZ B. — *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, rapport au Premier ministre, *La Documentation française*, 1977.
- SCHWARTZ B. — *Une autre école*, Flammarion, 1977.
- SEGRESTIN D. — *Le phénomène corporatif*, Fayard, 1985.
- SERIEYXS H. — *Les jeunes et l'entreprise, noces ambiguës*, Éditions d'Organisation, Paris, 2003.
- SHANE S., VENKATARAMAN S. — « The promise of entrepreneurship as a field of research », *Academy of Management Review*, 2000, 25(1), p. 217 sqq.
- SIMON H.A. — *Administration et Processus de décision*, Economica, 1983.
- SIMS H.P. JR. — « Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams : An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviours », *Group Dynamics : Theory, Research, and Practice*, 6(2), 2002, p. 172 sqq.
- SINCLAIR A. — « Teaching leadership critically to MBA's : experiences from heaven and hell », *Management learning*, 2007, 38(4), p. 458 sqq.
- SLOTERDIJK P. — *Sphären : Markrosphärologie, Band II, Globen*, Surkamp Verlag, 1999.
- SMITH N. — *The Entrepreneur and his Firm : the Relationship between a Type of Man and a Type of Company*, Michigan State University, 1967.
- SOLOMON M. — « Norms of epistemic diversity », *Episteme*, 2006, 3(1), p. 23 sqq.
- STANWORTH J., CURRAN J. — « Growth and the Small Firm : an alternative View », *Journal of Management Studies*, 1976, 13(2), p. 94 sqq.
- STECH E. — « Leadership education, training and development : what should we be doing and what we be doing ? », *Journal of Leadership Éducation*, 2008, 7(1), p. 43 sqq.
- STERNBERG R.J., VROOM V. — « The person versus the situation in leadership », *Leadership Quarterly*, 2002, 13(3), p. 301 sqq.
- STERNBERG R.J. — « A systems model of leadership : WICS », *American Psychologist*, 2007, 62(1), p. 34 sqq.
- STEVENSON H.H., JARILLO C.J. SCHÖN R. — « A paradigm of entrepreneurship : entrepreneurial Management », *Strategic Management Journal*, 1990, 11, p. 17 sqq.
- STOGDILL R.M. — *Handbook of leadership : A Survey of theory and research*, Free Press, 1974.
- STOGDILL R.M. — « Personal factors associated with leadership : A Survey of the literature », *Journal of Psychology*, 1948, 35, p. 35 sqq.
- STROOBANTS M. — *Savoir-faire et compétences au travail*, Université de Bruxelles, 1993.

- SULLIVAN B.A., PETERSON R.S. — « Leader Directiveness as a Source of Collective Efficacy », in : *Decision-Making Groups*, Conférence de l'Academy of Management, 2004.
- SUNSTEIN C. — *Why Societies Need Dissent*, Harvard University Press, 2003.
- TAKOUCHITH F. — « Compétences sociales et relationnelles et coaching de cadres dirigeants », in : *La question des compétences sociales et relationnelle*, L'Harmattan, 2007.
- TANNENBAUM, A.S., SCHMIDT, W.H. — « How to choose a leadership pattern », *Harvard Business Review*, 1958, 36, p. 95 sqq.
- TARDIF J., MEIRIEU P. — « Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances », *Vie Pédagogique*, 1996, 98, p. 4 sqq.
- TARONDEAU J.C. — *Le management des savoirs*, PUF, « Que sais-je », p. 287, 1998.
- TIERECELIN C. — *Le doute en question : Parades pragmatistes au défi sceptique*, Éditions de l'Éclat, 2005.
- TIJOU R. — « L'alternance, au cœur du management des compétences », *Personnel*, 2003, 440, p. 27 sqq.
- TILMAN F., DELVAUX E. — *Manuel de la formation en alternance*, Éditions de La Chronique Sociale, 2000.
- THÉVENET M., BOURION C. — *Le management de proximité une question d'apprentissage émotionnel*, Eska, 2006.
- THÉVENET M. — *Le plaisir de travailler. Favoriser l'implication des personnes*, Éditions d'Organisation, 2004.
- THOENIG J.C. — « Les sciences managériales en question », *Sciences humaines*, 2004, 44, p. 20 sqq.
- TIGHT M., KA HO M., HUISMAN J., MORPHEW C. (DIR.). — *The Routledge international handbook of higher education*, Routledge, Berrett-Koehler Publishers, 2009.
- TING W. — « Understanding Chinese educational leaders' conceptions in an international education context », *International Journal of Leadership in Education*, 2007, 10(1), p. 71 sqq.
- TOCQUEVILLE A. DE. — *L'Ancien Régime et la Révolution*, Lévy, 1856.
- TOEGEL G., CONGER J.A. — « 360-Degree Assessment : Time for Reinvention », *Academy of Management Learning & Education*, 2003, 2(3), p. 297 sqq.
- TODOROV T. — *Critique de la critique : un roman d'apprentissage*, Seuil, 1984.
- TROUSSIER J.F. — « Évolution des collectifs du travail et qualification collective », in : *Les Analyses du travail*, CEREQ, 1990, p. 115 sqq.
- TROUVE J.-P. — « Pour que l'alternance ne soit pas un marché de dupes », in : *Actualité de la formation permanente*, 1994, 130, p. 76 sqq.
- TSOUKAS H. — « The firm as a distributed knowledge system : A constructionist approach », *Strategic Management Journal*, 1996, 17, p. 11 sqq.
- TYLER T., RASINSKI K., SPODICK N. — « Influence of Voice on Satisfaction with Leaders : Exploring the Meaning of Process Control », *Journal of Personality and Social Psychology*, 1985, 1, p. 72 sqq.
- UHL-BIENA M., MARION R., MCKELVEY B. — « Complexity Leadership Theory : Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era », *The Leadership Quarterly*, 2007, 18, p. 298 sqq.
- VAN DE VALK L. — « Leadership development and social capital : is there a relationship ? », *Journal of Leadership Education*, 2008, 7(1), p. 47 sqq.
- VAN DEN BOORN, G.P.F. — *The Duties of the Vizier, Civil administration in the Early New Kingdom*, Kegan Paul International, 1988.
- VAN GENNEP A. — *Les Rites de Passage*, Picard, 1990.
- VARELA F. — *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*, Seuil, 1989.
- VERRIER C. — « Pédagogie du risque : la montagne comme dispositif pédagogique – élucidation théorique », *Rapport pour le CIRPP*, 2008.
- VERSTRAETE T. — *Histoire d'entreprendre, les réalités de l'entrepreneuriat*, Paris, Éditions EMS, 2000

- VERSTRAETE T. — *Entrepreneuriat, connaître l'entrepreneur, comprendre ses actes*, Économie et innovation, L'Harmattan, 1999.
- VICERE A.A. — « Where Have All the Leaders Gone ? », *Employment Relations Today*, 2002, 29(3), p. 1 sqq.
- VIDAILLET B., LAROCHE H., ALLARD-POESI F., ROUX-DUFORT C., KOENIG G. — *Le sens de l'action : Karl Weick ; sociopsychologie de l'organisation*, Vuibert, 2003.
- VISSER M. — « Gregory Bateson on Deutero-learning and Double Bind : a Brief Conceptual History », *Journal of History of the Behavioral Sciences*, 2003, 39(3), p. 269 sqq.
- VROOM V., JAGO A. — *The new leadership : managing organizations*, Prentice Hall, 1988.
- VYGOTSKY L.S. — *Mind in Society*, Harvard University Press, 1978.
- WEBER M. — *Économie et société*, Pocket, 2007.
- WEBER M. — *The theory of social and economic organizations*, Free Press, 1947.
- WEICK K.E. — *Sensemaking in Organizations*, SAGE Publications, 1995.
- WEICK K.E., ROBERTS K.H. — « Collective mind and organizational reliability : The case of flight operations on an aircraft carrier deck », *Administrative Science Quarterly*, 1993, 38, p. 357 sqq.
- WEICK K.E. — *The Social Psychology of Organizing*, McGraw- Hill Inc, 1979.
- WEST C., ZIMMERMAN D. — « Doing Gender », in : *The Social Construction of Gender*, SAGE Publications, 1991, p. 123 sqq.
- WHITEHEAD A. — *Process and Reality : An Essay in Cosmology*, Cambridge University Press, 1929.
- WOFFORD J.C., GOODWIN V.L. — « A cognitive interpretation of transactional and transformational leadership theories », *The Leadership Quarterly*, 1994, 5(2), p. 161 sqq.
- WOFFORD J.C., GOODWIN V.L., WHITTINGTON J.L. — « A field study of a cognitive approach to understanding transformational and transactional leadership », *The Leadership Quarterly*, 1998, 9(1), p. 55 sqq.
- WREN J., THOMAS H.A., DOUGLAS P., TERRY L. — *The International Library of Leadership : Traditional Classics on Leadership*, Edward Elgar Publishing, 2004.
- WYER R., SRULL T. — « Human cognition in its social context », *Psychological Review*, 1986, 93, p. 322 sqq.
- YUKL G.A. — *Leadership in organizations*, Prentice Hall, 2002.
- YUKL G.A. — « An Evaluative Essay on Current Conceptions of Effective Leadership », *European Journal of Work et Organizational Psychology*, 1999, 8(1), p. 33 sqq.
- ZACCARO S.J., RITTMAN A.L., MARKS M.A. — « Team leadership », *Leadership Quarterly*, 2001, 12, p. 451 sqq.
- ZACHARY G. — *The Diversity Advantage : Multicultural Identity in the New World*, Westview, 2003.
- ZALEKNICK A. — « Dirigeants : leaders ou gestionnaires », *Harvard l'Expansion*, 1978.
- ZALEKNICK A. — « Managers et leaders : Are they different ? », *Harvard Business Review*, 1997, p. 126 sqq.
- ZARIFIAN P. — *Le modèle de la compétence*, éd. Liaison, 2001.
- ZEMKE R., RAINES C., FILIPCZAK B. — *Generations at Work : Managing the Clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in Your Workplace*, AMACOM, 2000.
- ZIZEK S. — *Enjoy your Symptom ! Jacques Lacan in Hollywood and Out*, Routledge, 2008.
- WIBBEKE E.S. — *Global business leadership*, Elsevier, 2009.
- Sitographie
- CIRET, Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires : <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>
- Journal des chercheurs. Site personnel de René Barbier : <http://www.barbier-rd.nom.fr>
- MAIE, Mission académique « innovation et expérimentation » : <http://innovalo.scola.ac-paris.fr/PNI1/>

MIVIP, Mission à la valorisation des innovations pédagogiques (académie de Nantes) : www.ac-nantes.fr/peda/ress/mivip

Index

A

apprentissage émotionnel [1](#), [2](#), [3](#), [4](#)

apprentissage expérientiel [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#)

autorité [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#), [19](#), [20](#),
[21](#), [22](#), [23](#), [25](#), [26](#), [27](#), [28](#), [29](#), [30](#), [31](#), [32](#), [33](#), [34](#)

C

chef [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#)

chef d'équipe [1](#), [2](#), [3](#), [4](#)

chef d'entreprise [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#)

chef d'orchestre [1](#)

chef de file [1](#), [2](#)

chef de projet [1](#)

co-construction [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#)

cognition collective [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#)

commandement [1](#), [2](#)

communauteship [1](#)

compétence [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#), [19](#), [20](#),
[21](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [27](#), [28](#), [29](#), [30](#), [31](#), [32](#)

compétence clé 1

compétence cognitive 1

compétence collective 1, 2, 3

compétence commerciale 1

compétence d'adaptation sociale 1

compétence de leadership 1, 2, 3, 4, 5

compétence de résolution de problème 1

compétence entrepreneuriale 1

compétence humaine 1

compétence interpersonnelle 1

compétence investie 1

compétence managériale 1, 2, 3

compétence méthodologique 1

compétence mobilisable 1

compétence potentielle 1

compétence pratique 1

compétence professionnelle 1, 2

compétence relationnelle 1

compétence requise 1

compétence sociale 1, 2

compétence sociale et relationnelle 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

compétence stratégique 1, 2, 3

compétence tacite 1

compétence technique 1, 2

compétence théorique 1

compétence transdisciplinaire 1

compétence transversale 1

compétences masculines 1

complexité 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

conduire 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

connaissance 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43

connaissance de soi 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

consensus 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

convaincre 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11

coordination 1, 2, 3, 4, 5

créateur d'entreprise 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

D

décision 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30

démocratie 1

diriger 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12

discrimination 1, 2, 3, 4, 5

dynamique de groupe 1, 2

E

émergence 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24

équipe 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

équipe entrepreneuriale 1

équipe hautement performante 1

empowerment 1

entraîneur 1

entrepreneur 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21

entrepreneurship 1, 2, 3, 4, 5

F

fédérer [1](#), [2](#), [3](#), [4](#)

followers [1](#), [2](#), [3](#), [4](#)

foule [1](#)

G

gérer [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#)

genre [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#)

I

imprévisible [1](#)

improvisation [1](#), [2](#), [3](#), [4](#)

incident critique [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#)

incubateur [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#)

intelligence collective [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#)

intersubjectivité [1](#), [2](#), [3](#), [4](#)

L

leader [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#), [19](#), [20](#), [21](#),
[22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [27](#), [28](#), [29](#), [30](#), [31](#), [32](#), [33](#), [34](#), [35](#), [36](#), [37](#), [38](#), [39](#), [40](#),
[41](#), [42](#), [43](#), [44](#), [45](#), [46](#), [47](#), [48](#), [49](#), [50](#), [51](#), [52](#), [53](#), [54](#), [55](#), [56](#), [57](#), [58](#), [59](#),
[60](#), [61](#), [62](#), [63](#), [64](#)

leader (apprenti) [1](#)

leader (bon) [1](#)

leader (grand) [1](#)

leader admiré [1](#)

leader charismatique [1](#), [2](#)

leader d'équipe [1](#)

leader de contrôle [1](#)

leader de demain [1](#)

leader désigné [1](#)

leader émetteur de connaissance [1](#)

leader efficace [1](#)

leader entrepreneur [1](#)

leader exceptionnel [1](#)

leader exemplaire [1](#), [2](#)

leader formel [1](#)

leader informel [1](#)

leader joyeux [1](#)

leader masculin [1](#), [2](#)

leader multi-culturel [1](#)

leader naturel [1](#)

leader organisateur des conditions de la connaissance [1](#)

leader planétaire [1](#)

leader potentiel [1](#)

leader récepteur de connaissance [1](#)

leader sans sexe [1](#)

leader sérieux [1](#)

leader solitaire [1](#), [2](#)

leader transactionnel [1](#), [2](#)

leader transformationnel [1](#)

leader transformationnel [1](#)

leadership distribué [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#)

leadership entrepreneurial [1](#), [2](#)

leadership partagé [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#)

leadership vertical [1](#)

liberté [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#)

M

meneur [1](#), [2](#)

modeling [1](#), [2](#)

P

pédagogie du risque [1](#), [2](#)

performance [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#), [19](#), [20](#), [21](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [27](#)

persuasion [1](#), [2](#), [3](#), [4](#)

pouvoir [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#), [19](#), [20](#), [21](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [27](#), [28](#), [29](#), [30](#), [31](#), [32](#), [33](#), [34](#), [35](#), [36](#), [37](#)

prise de décision [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#)

prise de risque [1](#), [2](#), [3](#), [4](#)

R

réflexivité [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#)

régulation [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#)

risque [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#)

S

sentiment de compétence [1](#)

spirales de connaissances [1](#)

style de leadership [1](#), [2](#), [3](#), [4](#)

suiveurs [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#)

T

talent [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#)

totalitarisme [1](#), [2](#)

traits [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [14](#)

V

vision [1](#), [2](#), [3](#), [4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#), [19](#), [20](#), [21](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [27](#), [28](#), [29](#), [30](#), [31](#), [32](#), [33](#), [34](#), [35](#), [36](#), [37](#), [38](#)

NOTES

PARTIE 1 Qu'est-ce que le leadership ?

Chapitre 1 « Management marketing » : leaders et politique

1. « Maintes formes de gouvernement ont été essayées et seront essayées dans ce monde de péché et désolation. Personne ne prétend que la démocratie est parfaite, ou qu'elle a la réponse à tout. Au fait, on a dit que la démocratie, c'est la pire forme de gouvernement à l'exception de toutes les autres formes qui ont été essayées de temps en temps » (HC Deb 11 novembre 1947 vol 444 cc 206-7 ; extrait d'un discours solennel prononcé en sa qualité de leader de l'opposition lors d'une séance anniversaire de la Chambre des communes, 29 ans après la fin de la Première Guerre mondiale, par Sir Winston Churchill, ancien et futur premier ministre britannique à l'époque ; discours publié dès le lendemain dans le *Hansard*, le transcript officiel des séances parlementaires britanniques).
2. Pour que ce style de leadership extrêmement rigide puisse s'exercer de nos jours, il faut que : soit l'organisation en question s'empare de la société (tels des partis communistes, *e. g.*, en Corée du Nord de Kim Il-sung à son fils Kim Jong-il – ou au Cuba de Fidel Castro à son frère Raúl Castro) ; soit l'organisation en question se sépare de la société (telles des sectes millénaristes, *e. g.*, les Davidiens dissidents désormais divisés après la mort de David Koresh pendant le siège de Waco – ou Aum Shrinkyo– désormais dite Aleph après l'arrestation d'Asahara Sho-ko– dans le sillage de l'attentat de Tooo-kyo–). Par ailleurs, ces deux cas de figure ont en commun leur refus radical de la société présente au nom d'une société future dont le leader de l'organisation se veut le prophète qui en ouvre la voie aux autres membres, ses fidèles.

3. Alfred Whitehead le dit par ailleurs en une ligne et demie : « la définition d'ensemble la plus sûre de la tradition philosophique européenne, c'est qu'elle consiste en une suite de notes de bas de page à Platon. » (1929, p. 63).
4. « Le pouvoir, comme l'amour, est un mot employé constamment dans le langage quotidien, compris intuitivement, et rarement défini. » (Martin, 1971, p. 241).
5. « Mais, mon intention étant d'écrire quelque chose d'utile à qui l'entend, il m'est paru plus pertinent d'aller tout droit vers la vérité effective de la chose plutôt que vers l'idée que l'on s'en fait » (chapitre 15 du *Principe*).
6. VI^e partie, chapitre 1 de ses *Constitutiones Societatis Jesu* (souligné dans l'original latin).
7. Cf. aussi, pour un bref tour d'horizon des textes dans cette veine qui font loi sur l'obéissance dans la *Societas Jesu*, Cucheval-Clarigny, 1843, p. 466-471.
8. Nous laissons à qui le souhaite le soin de rechercher en outre, entre autres, e. g., le catalan, le dalmate, l'occitan, le rhéto-roman et le sarde.
9. « Ce qui commence par saper et va jusqu'à tuer les communautés politiques, c'est la perte de pouvoir et l'impuissance finale ; et l'on ne peut pas emmagasiner le pouvoir et le conserver pour des situations d'urgence, comme on le fait des instruments de la violence, mais il existe seulement s'il est actualisé. Sinon, il disparaît et l'histoire montre abondamment que les richesses matérielles les plus prodigieuses ne peuvent pas compenser sa perte » (Arendt, 1958, p. 200).
10. « La maximisation des instruments ou moyens de la puissance n'est pas celle de la puissance elle-même, car celle-ci, rapport entre des hommes ou des groupes, n'est pas quantifiable à la manière des choses ou des biens : la puissance n'est pas absolue, mais relative ; elle s'étend sur certains hommes ou certains groupes, non sur d'autres ; elle commande certaines conduites des objets de la puissance, non d'autres » (Aron, 1964, p. 43).
11. Chapitre 36 (Lao-Tseu, 2001, p. 72).

Chapitre 2

Connaissance et leadership, une perspective épistémologique

1. Dans la suite de ce texte, nous utiliserons le terme « leader » pour désigner aussi bien les formes individuelles que collectives du leadership. Cette distinction, qui permet de rompre avec le mythe du leader solitaire, n'est en effet pas cruciale pour notre discussion, et ne ferait qu'en alourdir la présentation. Ce choix terminologique ne doit donc pas être interprété comme une forme d'essentialisation des figures du leadership, mais plus prosaïquement comme une commodité d'écriture.
2. Ces caractéristiques sont définies par les variables suivantes : « quatre variables cognitives (i.e., représentation des suiveurs, schéma motivationnel, idéalisation et abstraction de la vision) et trois variables dépendantes (i.e., satisfaction des subordonnés de l'encadrement, perception des subordonnés de l'efficacité du leader, évaluation par le leader de l'efficacité du groupe) » (Wofford *et al.* 1998, p. 55).

3. Notamment leur essentialisme, mais c'est un trait propre à l'ensemble de cette littérature qui repose largement sur l'assomption d'une distinction substantielle entre leaders et *followers*.
4. Cette notion d'apprentissage en double boucle est voisine de celle de « deutéro-apprentissage », forgée par Gregory Bateson (1972), et s'inscrit dans le courant des travaux et réflexions sur les méta-apprentissages qui en sont issus (Visser, 2003).
5. Nous ne parlerons plus que de « connaissance » pour désigner cette sorte particulière de connaissance dans la suite du chapitre.
6. Ces complications – au premier rang desquelles figure le fameux problème de Gettier (Gettier, 1963) – ont toutes à voir avec la question de la justification. Aucun philosophe ne remet en question la condition de vérité de la croyance, et les philosophes rejetant ou contextualisant d'une manière ou d'une autre la notion de vérité ne défendent pas une quelconque notion de « connaissance fausse ».
7. Si commune et classique qu'on la retrouve sous le pinceau de François Le Moine (1688-1737) mettant en scène l'allégorie du « Temps sauvant la Vérité du Mensonge et de l'Envie ».
8. En ce sens, c'est également la question de la production de la connaissance qui est abandonnée, celle-ci reposant entièrement sur la justification, qui d'une croyance fait une connaissance. Le processus SECI de Nonaka n'est pas un processus de production, mais un processus de transformation et de circulation.

Chapitre 4

Le leadership ou le dépassement du genre

1. La métaphore est récurrente lorsqu'il est question d'étendre le droit de vote à tous les électeurs masculins de 1848.

Chapitre 5

Leadership entrepreneurial : une analyse comparée du leadership et de l'entrepreneurship

1. La théorie de l'expectance suggère que les subordonnés seront plus motivés s'ils sont en capacité de réaliser leur travail, s'ils pensent que leurs efforts aboutiront à un certain résultat et s'ils sont récompensés de façon satisfaisante.
2. Nous pouvons penser à Martin Luther King et son fameux discours : « *I Have a Dream* » qui est une manifestation de ce type de comportement (Northhouse, 2004).
3. Mahatma Gandhi en est un exemple marquant en suscitant un espoir extraordinaire dans la population indienne et un soulèvement. Dans une moindre mesure, Obama a aussi soulevé des attentes fortes tout en appelant les personnes à s'engager (« *Yes we can* »).
4. John Fitzgerald Kennedy a enjoint la population à agir pour le pays avec sa formule célèbre : « Ne demandez pas ce que votre pays peut faire pour vous mais ce que vous pouvez faire pour

votre pays. »

5. La pensée chinoise nous enseigne qu'il faut œuvrer discrètement pour influencer les occasions à notre avantage. En ce sens, l'occasion est un « potentiel de situation », plus on est en mesure d'agir discrètement pour créer ce potentiel, plus on est en mesure de l'exploiter au maximum (Jullien, 1996).

PARTIE 2

Apprendre et enseigner le leadership

Chapitre 7

Enseigner et apprendre le leadership

1. L'enquête réalisée s'appuie sur 4 700 interviews de cadres d'entreprise de 83 pays.
2. Latribune.fr : <http://www.latribune.fr/carrieres/ecoles-de-commerce-universites-queelles-bonnes-filieres.html>
3. Quérul N. Des formations jugées peu efficaces, *Le Monde*, supplément économie, 16 septembre 2008, p. 5.
4. Cegos (2008). Le groupe Cegos mesure les pratiques et modalités de formation dans 7 pays européens.
5. Cf. éditeurs tels que Egico, ESF, Insep, éditions d'organisation, Démos, CCMP ou dans le domaine anglo-saxon Schutz W. *The human element leader's manual*, WSA, 1998.
6. <http://www.afref.org/>
7. Académie Accor – Achieve Global – Acopad – Advancia – Atos Origin – Bernard Bruche – Cap Gemini – Cegos – Centor Idep – CESI – CNFCE – CNOF – Comundi – Crossknowledge – CSP – Docendi – Dale Carnegie – DDI – Démos – EFE – EM Lyon – ESCP EAP – Elégia – Essec Management Éducation – Formavenir – Générale de Santé – Géréso – HEC – IFG – Insep Consulting – IFOD – Institut Renault – Institut du Management Saint Gobain – Krauthammer – Lamy Formation – Learning Tree – Pricewaterhouse – La Revue Fiduciaire – Science po Formation – Transformance – Unilog
8. www.ffp.org
9. Cegos. Formation métier : le face à face reste majoritaire, *Les Échos*, 24 juin 2008, n°20(200), p. 11. Étude de la Cegos auprès de 160 responsables d'entreprise de plus de 1 000 salariés.
10. Baron X. Usages sociaux des recherches sur les cadres, *Colloque Les cadres : heurts et malheurs d'une catégorie*, GDR-cadres, 30-31 janvier 2009, Paris.

11. Pour conforter ce propos nous avons pu réaliser en 2008 un audit sur 40 supports de management d'une école de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, dont 17 d'entre eux comportaient une présentation de la « pyramide de Maslow ». Théorie qu'il est possible de dater des années 40 (Maslow, 2004).

Chapitre 8

Le concept de leadership et son enseignement en question

1. « Les anciens rois agissaient ainsi envers le peuple. Ils s'efforçaient de rectifier leur vertu et d'élargir leur nature, de développer leurs biens ; de mettre à profit leurs instruments de paix et de guerre, leurs moyens de production. [...] Ils s'appliquaient surtout à ce qui pouvait produire quelque avantage et à éviter le mal, à chérir la vertu, à craindre ce qui mérite le respect. Ainsi ils tenaient le monde en paix et bonheur et savaient augmenter ses biens » (KOUÉ-YÜ, Discours des royaumes).

2. « Voilà un mot savant, [...] un mot à la mode, [...], s'est répandu comme une traînée de poudre dans le vocabulaire français contemporain. Ses plus anciennes attestations, du moins dans un sens profane, ne remontent pas au-delà des années soixante. Avec une forte charge méliorative, il s'applique à toutes sortes de situation : un « jeune cadre dynamique » qui, pendant ses loisirs, cultive le bel canto, écrit dans le journal de son entreprise : « Les cours de chant ont renforcé mon charisme ». [...] Un professeur en retraite témoigne de son expérience : « En matière d'enseignement, je crois surtout au charisme. Le charisme fait 95 % du travail » » in Jacqueline Picoche, <http://jpicochelinguistique.free.fr/index.htm>, 15 mars 2010

3. « À chacun la manifestation de l'Esprit est donnée en vue du bien commun. À l'un c'est un discours de sagesse qui est donné par l'Esprit, à tel autre un discours de science selon le même Esprit, à un autre la foi, dans le même Esprit, à tel autre les charismes de guérison dans l'unique Esprit, à tel autre la puissance d'opérer des miracles ; à tel autre la prophétie, à tel autre le discernement des esprits ; à un autre les diversités de langues, à tel autre le charisme de les interpréter ».

Chapitre 9

L'enseignement heuristique du management de proximité par les incidents critiques

1. La « variété » est le dénombrement de la quantité de comportements et d'états différents exhibés par un système.

2. Nous disposons de 2 128 récits.

3. « Il est interdit... », « Il est obligatoire... ».

Chapitre 10

Le leadership « au pied du mur » : recherche sur un apprentissage expérientiel

1. Lorétan E., préface au livre de Pierre-Yves Albrecht, *Le Courage de se vaincre*, Les éditions du Relié, 2002.
2. Je précise que cet article n'aurait pas vu le jour sans l'apport précieux, autant dans sa conceptualisation que dans sa mise en forme, de Marie Vansevenant, professeur de français.
3. Sofres. *Les Freins et les motivations à la création d'entreprise*, Mai 2003, Rapport d'étude qualitative pour le ministère de l'Économie et des Finances, secrétariat d'État aux PME, au Commerce, à l'Artisanat, aux Professions libérales et à la Consommation.
4. « Pour les jeunes et les adultes, se développent des actions novatrices (...) qui proposent des exercices transformant le contenu de la formation traditionnelle en visant l'adaptation des comportements plutôt que la connaissance abstraite ». Livre blanc de l'Union européenne sur l'éducation et la formation. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, novembre 1995, COM (95) 590.
5. La méthodologie adoptée par la recherche est décrite à partir du chapitre 3 de cet article.
6. Barbier R. « Innovation, novation et changement de paradigme en éducation », *Journal des chercheurs*, 2 juin 2010. Repéré à : http://barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=1377
7. *L'incertitude* est un autre concept référentiel de cette observation : il s'agit surtout de reconnaître les zones d'ombre que la réalité a pour nous, de « savoir qu'il y a du possible encore invisible dans le réel », cf. Morin E. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Le Seuil, 2000.
8. 1. Le Robert Micro. *Dictionnaire d'apprentissage de la langue française*, édition, 1998.
9. <http://www.rivesdurhone.ch/>
10. La *complexité* est un autre concept fondateur de la méthodologie de recherche du CIRPP.
11. Pour rappel, les six valeurs de l'engagement éducatif sont : 1. Donner envie d'oser, d'inventer, d'expérimenter ; 2. Révéler l'individu et ses talents ; 3. Connecter au réel ; 4. Construire une vision et ouvrir à tous les mondes ; 5. Développer le sens de la responsabilité, de l'engagement et de la décision ; 6. Cultiver enthousiasme et optimisme.
12. Qui est sous-jacente à chaque démarche d'observation.
13. Les journaux de bord ont été élaborés par les enseignants chercheurs du CIRPP et d'ADVANCIA en collaboration avec un moniteur d'escalade.
14. Issu du latin *ministerium*, « fonction de serviteur, service, fonction », ce mot renvoie au sens du « service divin » à l'époque classique, au « service de Dieu » et au « ministère » de ce service à l'époque chrétienne.
15. Je précise à ce titre que l'exploitation de ces données est réalisée sur le vif, le recul temporel nécessaire à toute autre analyse ne peut être pris, c'est pourquoi on utilisera le terme d'« éclairage » susceptible d'être nuancé au cours d'analyses futures.

16. « Le mot *complexité* dont je fais usage, nous dit Edgar Morin, je le prends dans le sens original du mot *complexus*, ce qui est tissé ensemble. Et nous vivons dans une réalité qui a un tissu commun fait de fils très différents ». Extrait de « Pour penser l'éducation de demain », conférence prononcée par Edgar Morin en 1995 en ouverture des 50 ans des *Cahiers pédagogiques*.

Chapitre 11

Dispositif prospectif de co-construction des compétences des managers et leaders de demain

1. Sauf précisions, ce présent paragraphe et le suivant s'appuient sur : études INSEE, 2006, Sociovision Cofremca 2006, études 2006 du groupe *Futuribles*, Ipsos Observer « jeunes attitudes » 2003, et étude canadienne Direction générale de la recherche appliquée / Développement des ressources humaines du Canada : « Comment préparer les jeunes au marché du travail de demain », 2002.
2. Nous nous basons ici sur l'étude Euro RSCG et TNS Sofres réalisée en 2008 en partenariat avec 7 entreprises, auprès de DRH et de plus de 2 560 jeunes salariés (3-5 ans d'expérience).
3. Sondage effectué en décembre 2000 pour « *Enjeux- les Échos* » auprès d'un échantillon national de 300 cadres actifs (méthode des quotas et stratification par région).
4. S'agissant des compétences sociales et relationnelles, nous nous permettrons dans la suite de ce chapitre, d'utiliser l'abréviation CSR.
5. 35 cadres supérieurs de plus de 10 pays réunis à l'INSEAD, 40 cadres supérieurs d'une grande entreprise internationale et 15 professionnels et consultants ressources humaines.
6. Programmes grande école de NEGOCIA, école de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris dédiée aux métiers du commerce et débouchant sur des diplômes visés. Cours constitué de cinq années d'études post bac en deux étapes : le bachelor puis le master. Étudiants de 18 à 24 ans, issus du bac général S, ES, L ou STT pour le bachelor ou issus d'un diplôme Bac +3 (bachelor / licence) pour intégrer le master. Ratio filles/ garçons équivalent. Admission sur concours avec épreuves écrites d'admissibilité puis épreuves orales d'admission.
7. Étude réalisée en 2004 par entretiens semi-directifs d'une durée comprise entre 30mn et une heure auprès de 50 managers commerciaux et marketing de PME et grandes entreprises internationales.
8. Cet outil permet aussi de modifier notre modèle de formation suivant le degré de satisfaction des entreprises.

Chapitre 12

Le leadership au regard de l'apprentissage

1. Une relecture de Weber pourrait inviter à faire respectivement correspondre ces 3 composantes aux modèles de légitimité rationnelle, traditionnelle et charismatique du pouvoir.

2. Chez Kant, l'adjectif « transcendantal » se dit des formes *a priori* de la sensibilité (espace et temps) et de l'entendement (catégories universelles de la pensée) qui ne résultent pas de l'expérience mais la rendent possible ainsi que toute connaissance.
3. Piaget (1970, 1974) a depuis longtemps démontré que l'enfant entre dans l'intelligence en apprenant à partir de son expérience, dans une stratégie allant de la réussite d'une action vers la compréhension des processus expérimentés (R-C). Pour Piaget, un second chemin de l'intelligence se développe à l'adolescence, nous permettant de partir d'un savoir déjà abstrait de l'expérience, pour aller vers la réussite : C-R. S'appuyant sur les arguments de Lerbet (1995), pour lequel l'alternant est amené « à marier cognitivement » les deux démarches R-C et C-R, Geay (1998) considère que l'alternance permet de développer ces deux chemins d'apprentissage.
4. À la différence de Geay (1998, p. 61), pour qui il suffit que les formations comportent des stages « de production en responsabilité et rémunérés » pour « prétendre au label "alternance" », nous soutenons la singularité exclusive de l'apprentissage qui place l'apprenti dans un statut de salarié et lui prescrit un rôle à tenir.
5. Si les échantillons étudiés sont relativement représentatifs du point de vue du niveau de formation et du secteur d'activité, ils accusent néanmoins une surreprésentation des grandes entreprises. La reconnaissance du leadership au cœur de l'apprentissage tel que vécu dans les grandes entreprises pourrait être sous-estimée si l'on suppose que la croissance en taille est corrélée à une préférence pour la configuration bureaucratique.

Chapitre 13

Un incubateur dans une grande école : un dispositif pour révéler des entrepreneurs, innovateurs et leaders

1. L'incubateur réalise une enquête de satisfaction par session.
2. Synthèse des dossiers de candidature que nous renvoient nos candidats : à la question : pourquoi souhaiter bénéficier de l'incubateur ? : 80 % répondent (pour se rassurer, rompre l'isolement du créateur, bénéficier des réseaux, l'image), 60 % (pour l'expertise, le conseil), 40 % (pour les financements).
3. Voir aussi Audet J., P. Couteret P. Le coaching entrepreneurial : spécificités et facteurs de succès, *REVUE*, 2005.
4. Ils sont chefs d'entreprise en activité, ils viennent partager leur expérience et « assurer » la démarche du créateur d'entreprise en confrontant leur expérience aux objectifs et questions formulées par le créateur, en mettant à disposition du temps et leur carnet d'adresse. Ils accompagnent les créateurs par désir de transmettre leur expérience, de transmettre leur valeurs d'entrepreneurs.
5. Espace structuré, centre d'enjeu, d'incertitudes, de lutte de pouvoir et nécessitant un capital social correspondant aux finalités et aux enjeux...
6. « Cette rationalité n'est pas très différente de ce que Herbert Simon appelle rationalité limitée... elle ne vise pas à une maximisation de l'utilité. Le décideur se fixe plutôt des contraintes : il faut

satisfaire sur plusieurs dimensions à une exigence minimale (il y a un seuil de satisfaction) et la première solution qui répond à ces exigences est retenue... particulièrement vraie lorsqu'on la remet dans une succession temporelle : selon la difficulté ou la facilité de les atteindre, les seuils de satisfaction peuvent changer. Un apprentissage est possible, la décision en rationalité limitée se confronte à une réalité qu'elle essaie de maîtriser ».

7. O. Basso citant Cocula et Frédy-Plachot : la régionalisation comme « différenciation temporelle, spatiale ou spatiotemporelle de régions à l'intérieur de lieux ou entre eux ».

8. Arendt fonde sa démonstration de l'amitié entre pairs sur la philosophie d'Aristote pour qui l'amitié ne pouvait exister qu'entre égaux, nomme « *primus inter pares* » celui qui pose l'acte novateur et que nous pouvons assimiler à notre créateur d'entreprise.

Chapitre 14

Le leadership partagé

1. *Journal of leadership and organizational studies, Journal of leadership education, Leadership, Leadership and organizational development, Leadership and review of research education.*

2. La section 37 du CNRS renonçant à aller au delà du périmètre Français et Anglais.

3. *Administrative science quaterly, Academy of management journal* et *Organization science.*

4. Huteau (1995, p. 187) met en garde contre des estimations de l'héritabilité reposant sur des décompositions de la variance qui simplifient abusivement les relations entre facteur génétique et facteur du milieu.

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation,
consultez notre site web: www.deboecksuperieur.com

© Groupe De Boeck s.a., 2011

1^{re} édition

Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Bibliothèque nationale, Paris : mars 2011

Bibliothèque royale de Belgique : 2011/0074/015

Ce document numérique a été réalisé par [PCA](#)



Leadership et management

Être leader, ça s'apprend ! Tel est le fil conducteur de cet ouvrage. Mais si le leadership s'apprend, il ne s'apprend pas facilement et de nombreuses questions se posent sur la façon dont il est enseigné.

La recherche entreprise par trois enseignants et chercheurs d'Advancia et de Négocia, deux écoles de management de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, a mobilisé 13 spécialistes ayant exploré et mis en évidence les fondements théoriques de la question et étayé leurs découvertes sur la base de recherches empiriques. L'ouvrage prend le contre-pied d'un grand nombre d'idées reçues sur les qualités essentielles du leader ou les typologies simplifiées. S'il ne prétend pas tout dire d'un sujet inépuisable, il introduit des **perspectives nouvelles** dans la façon d'aborder la question du leadership, faisant une plus large part **aux contextes et aux situations**.

La première partie **revisite les dernières théories du leadership** et essaie de questionner le mythe du leader solitaire et héroïque, pendant que la deuxième partie montre comment, aujourd'hui, il est **possible concrètement d'enseigner et d'apprendre autrement le leadership**.

Cet ouvrage intéressera les managers, les professionnels ainsi que les professeurs et étudiants en études de Gestion et de RH.

Denis CRISTOL

Docteur en sciences de l'éducation, Denis Cristol est titulaire du DESS organisation et ressources humaines de la Sorbonne et d'un master recherche en sciences de l'éducation. En tant que responsable de la formation continue d'Advancia et de Négocia, il développe et anime des formations innovantes pour cadres et managers.

Catherine LAIZÉ

Catherine Laizé est responsable du master de la grande école Négocia. Elle est titulaire du DEA de gestion des ressources humaines du CELSA et d'un DESS en sciences et techniques de l'information et de la communication, également au CELSA, et du CESA Marketing HEC Management. Elle enseigne le management et le développement personnel.

Miruna RADU LEFEBVRE

Docteur en psychologie sociale de la communication, Miruna Radu Lefebvre est diplômée de l'Institut d'études politiques de Paris, de l'Université Sorbonne nouvelle et de l'Université de Bucarest. Actuellement responsable du master en Entrepreneuriat d'Advancia, elle enseigne le leadership et le développement personnel et poursuit ses recherches dans différentes instances nationales et internationales.



Ont également contribué à la rédaction de cet ouvrage :

Christian Bourion, Erwan Lamy, Éric Michael Laviolette, Cristian Popescu, Stéphanie Pougnet, Renaud Redien-Colloot, Joël Saingre, Claire Schmauch, Dominique Schmauch, Antonella Verdiani