

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| RÉSUMÉ | iii |
| ABSTRACT | iv |
| LISTE DES APPENDICES..... | ix |
| LISTE DES TABLEAUX..... | xi |
| LISTE DES FIGURES..... | xiii |
| REMERCIEMENTS | xiv |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 : LE CADRE DE RÉFÉRENCE ET LES FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE..... | 13 |
| 1.1 Un positionnement compréhensif et constructiviste du phénomène du savoir-être humaniste et le cadre de référence de la science-action..... | 14 |
| 1.1.1 Un positionnement compréhensif..... | 15 |
| 1.1.2 Un positionnement constructiviste | 17 |
| 1.1.3 Un cadre de la science action | 21 |
| 1.2 Les fondements méthodologiques de notre étude..... | 22 |
| 1.2.1 Une démarche d’exploration réflexive | 22 |
| 1.2.2 Une démarche praxéologique d’exploration réflexive sur une pratique | 26 |
| 1.2.3 Une démarche empirico-inductive et itérative | 32 |
| 1.2.4 Une recherche coopérative | 33 |
| CHAPITRE 2 : LA PHASE 1 DE LA DEMARCHE D’EXPLORATION REFLEXIVE : LE RECIT DE PRATIQUE ET LE JOURNAL D’ITINERANCE | 37 |
| 2.1 La première étape : recrutement des gestionnaires et création de la communauté d’apprentissage..... | 38 |
| 2.2 La deuxième étape : écriture du récit de pratique | 44 |
| 2.2.1 Le contenu du récit de pratique | 45 |
| 2.2.2 Le guide de rédaction du récit de pratique | 46 |

| | | |
|--|---|-----|
| 2.2.2.1 | Les activités préparatoires à l'écriture du récit | 47 |
| 2.2.2.2 | L'écriture d'une première version du récit de pratique | 49 |
| 2.3 | La troisième étape : lecture et analyse par les gestionnaires des récits de pratique..... | 51 |
| 2.3.1 | Le partage et la lecture des récits de pratique entre gestionnaires et l'ébauche d'une première construction d'un sens collectif..... | 52 |
| 2.3.2 | La rencontre de partage et de dialogue pour construire un sens collectif aux récits de pratique..... | 55 |
| 2.3.3 | Le journal d'itinérance pour poursuivre la réflexion..... | 61 |
| 2.4 | Le récit commenté et la liste des 10 valeurs humanistes | 65 |
| CHAPITRE 3 : LA PHASE 2 DE LA DÉMARCHE D'EXPLORATION RÉFLEXIVE : UNE EXPÉRIENCE DE LEADERSHIP DÉMOCRATIQUE EN CONTEXTE DE NATURE ET D'AVEVENTURE | | 71 |
| 3.1 | L'expérience d'un îlot culturel en contexte de nature et d'aventure pour approfondir les réflexions dans et sur l'action..... | 72 |
| 3.1.1 | Une collecte de données basée sur la formation par l'action | 73 |
| 3.1.2 | La création d'un îlot culturel dans la tradition du laboratoire de relations humaines | 73 |
| 3.1.3 | Un contexte de nature et d'aventure..... | 76 |
| 3.2 | La planification et le déroulement de l'expédition en kayak de mer | 79 |
| 3.2.1 | Le choix d'une activité et d'un lieu favorable à une expérience de nature et d'aventure | 79 |
| 3.2.2 | Un accompagnement humain de qualité et un encadrement sécuritaire..... | 81 |
| 3.2.3 | Le déroulement de l'expédition..... | 86 |
| 3.3 | Les activités de suivi sur l'expérience pour faciliter le retour sur le continent | 91 |
| 3.4 | La rencontre de bilan et de célébration pour clore la démarche | 97 |
| CHAPITRE 4 : LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉFLEXIONS RECUEILLIES | | 103 |
| 4.1 | La méthode de l'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires..... | 104 |
| 4.2 | L'analyse des réflexions des gestionnaires sur le phénomène du savoir-être humaniste | 108 |

| | | |
|---|---|-----|
| 4.2.1 | L'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires issues des récits de pratique | 109 |
| 4.2.2 | Une codification des réflexions des gestionnaires issues des récits de pratique | 115 |
| 4.2.3 | L'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires issues de l'expérience d'un îlot culturel en contexte de nature et d'aventure..... | 120 |
| 4.2.4 | L'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires issues du journal d'itinérance | 140 |
| 4.2.5 | L'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires issues des activités de suivi sur l'expérience (le retour sur le continent) | 144 |
| 4.2.6 | L'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires issues de la rencontre de bilan et de célébration | 149 |
| CHAPITRE 5 : LA COCONSTRUCTION D'UN MODÈLE THEORIQUE DU SAVOIR-ÊTRE HUMANISTE | | 155 |
| 5.1 | La création des catégories conceptualisantes..... | 156 |
| 5.1.1 | Description de la méthode d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes | 156 |
| 5.1.2 | Présentation des catégories conceptualisantes..... | 158 |
| 5.2 | La démarche de modélisation du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique | 165 |
| 5.2.1 | La création d'un modèle systémique du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique | 167 |
| 5.2.2 | Présentation des modèles personnels du savoir-être humaniste des gestionnaires et du chercheur..... | 171 |
| 5.3 | Le modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique | 184 |
| 5.3.1 | L'isomorphisme entre les propriétés structurelles d'un système vivant et celles du modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique | 185 |
| 5.3.2 | Les liens d'interdépendance entre les 11 catégories conceptualisantes du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique..... | 191 |

| | | | |
|---|--|-----|-----|
| 5.3.3 | Le caractère provisoire et inachevé du modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique..... | 206 | |
| CHAPITRE 6 : LES LIENS ENTRE LA THÉORIE D'USAGE D'UN SAVOIR-ÊTRE HUMANISTE ENRACINÉ DANS UNE PRATIQUE D'UN LEADERSHIP DÉMOCRATIQUE ET LA THÉORIE PROFESSÉE..... | | | 211 |
| 6.1 | Les liens entre les composantes de notre modèle intégré et certaines théories approfondissant ces composantes | 213 | |
| 6.2 | L'apport de concepts théoriques à la compréhension de notre modèle intégré du savoir-être humaniste | 218 | |
| 6.2.1 | La notion de savoir-être..... | 218 | |
| 6.2.2 | Le concept de savoir-être humaniste | 225 | |
| 6.2.3 | Les concepts d'intelligence émotionnelle et relationnelle..... | 230 | |
| 6.3 | Les liens entre le processus d'apprentissage vécu par les gestionnaires de notre étude et le contenu de notre modèle intégré d'un savoir-être humaniste..... | 233 | |
| 6.3.1 | Le concept d'apprentissage de Bateson..... | 234 | |
| 6.3.2 | Les stratégies normatives-rééducatives de production du changement..... | 241 | |
| 6.3.3 | Trois types d'expériences psychologiques positives en contexte de plein air et d'aventure..... | 244 | |
| CONCLUSION | | | 251 |
| RÉFÉRENCES..... | | | 275 |
| APPENDICES | | | 275 |

LISTE DES APPENDICES

| | | |
|--------------|---|-----|
| Appendice 1 | Texte de présentation du projet de recherche pour le recrutement de candidats | 287 |
| Appendice 2 | Nouveau calendrier expédié aux participants | 290 |
| Appendice 3 | Informations relatives aux avantages, risques, et conditions de participation adressées aux participants potentiels | 292 |
| Appendice 4 | Guide de rédaction du récit de pratique remis à chaque participant | 299 |
| Appendice 5 | Guide pour les étapes de vie | 312 |
| Appendice 6 | Consignes pour la lecture des récits de pratique | 316 |
| Appendice 7 | Instruction concernant le journal d'itinérance | 318 |
| Appendice 8 | Liste des risques et dangers potentiels | 319 |
| Appendice 9 | Exemple d'un récit de pratique annoté par le chercheur | 321 |
| Appendice 10 | Résumés des entretiens en triade sur les récits de pratique | 333 |
| Appendice 11 | Résumés des discussions sur les présentations des affiches | 342 |
| Appendice 12 | Listes des 8-10 valeurs issues des récits selon leur auteur | 358 |
| Appendice 13 | Liste #1 : Valeurs, attitudes ou comportements à caractère humaniste provenant des récits annotés (issus de l'Appendice 9) | 361 |
| Appendice 14 | Liste #2 : Ensemble des valeurs à caractère humaniste provenant des listes des 8-10 valeurs personnelles des participants (issus de l'Appendice 12) | 368 |
| Appendice 15 | Liste #3 : Valeurs, attitudes ou comportements à caractère humaniste provenant des entretiens en triades sur les récits (issus de l'Appendice 10) | 370 |
| Appendice 16 | Liste #4 : Valeurs, attitudes ou comportements à caractère humaniste provenant des discussions à propos des affiches (issus de l'Appendice 11) | 378 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| Appendice 17 | Codification issue de la liste des valeurs identifiées par le chercheur (liste #1) et celles identifiées par les co-chercheurs (liste #2), celles provenant des entretiens (liste #3) et celles issues des affiches (liste #4) sur les récits de pratique | 383 |
| Appendice 18 | Identification de catégories et sous-catégories à partir des récits de pratique Version 3 – à partir des listes #1, #2, #3 et #4 (issues de l'Appendice 17) | 404 |
| Appendice 19 | Jour 1 – Dimanche 8 août : Synthèse du groupe de discussion | 407 |
| Appendice 20 | Jour 2 – Lundi 9 août : Synthèse du groupe de discussion | 409 |
| Appendice 21 | Jour 3 – Mardi 10 août : Synthèse du groupe de discussion | 411 |
| Appendice 22 | Jour 4 – Mercredi 11 août : Synthèse du groupe de discussion | 416 |
| Appendice 23 | Jour 5 – Jeudi 12 août : Synthèse du groupe de discussion | 420 |
| Appendice 24 | Jour 6 – Vendredi 13 août : Synthèse du groupe de discussion | 424 |
| Appendice 25 | Jour 7 – Samedi 14 août : Synthèse du groupe de discussion | 426 |
| Appendice 26 | Données pertinentes extraites des journaux partagés | 430 |
| Appendice 27 | Données pertinentes extraites du suivi d'expédition | 436 |
| Appendice 28 | Résumés du vécu lors du retour sur le continent présenté à la rencontre de bilan | 441 |
| Appendice 29 | Résumés des apprentissages réalisés par chacun à propos du leadership démocratique et du savoir-être humaniste | 443 |
| Appendice 30 | Évaluation de la démarche par les participants. Questionnaire écrit complété à la rencontre de bilan (13 novembre 2010) | 456 |
| Appendice 31 | Approbation éthique | 462 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|------------|---|-----|
| Tableau 1 | <i>Listes des valeurs identifiées par les participants à partir de leur récit de pratique</i> | 113 |
| Tableau 2 | <i>Identification des 22 ensembles et des 60 sous-ensembles</i> | 117 |
| Tableau 3 | <i>Principales observations faites par les participants sur soi, sur les autres et sur le groupe par rapport au savoir-être humaniste lors du jour 1</i> | 123 |
| Tableau 4 | <i>Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 1</i> | 124 |
| Tableau 5 | <i>Listes des valeurs humanistes avec lesquelles les participants ont le plus de difficulté face à eux-mêmes (1) et face à leur organisation (2)</i> | 125 |
| Tableau 6 | <i>Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 2</i> | 126 |
| Tableau 7 | <i>La valeur la plus significative et essentielle de chaque participant</i> | 127 |
| Tableau 8 | <i>Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 3</i> | 128 |
| Tableau 9 | <i>Principales qualités humaines observées chez chacun des participants</i> | 130 |
| Tableau 10 | <i>Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 4</i> | 131 |
| Tableau 11 | <i>Principaux apprentissages identifiés par les participants lors de l'activité solo</i> | 132 |
| Tableau 12 | <i>Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 5</i> | 133 |
| Tableau 13 | <i>Principales questions qui demeurent en suspens pour les participants</i> | 135 |
| Tableau 14 | <i>Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 6</i> | 136 |
| Tableau 15 | <i>Principaux apprentissages que les participants ont réalisés</i> | 137 |
| Tableau 16 | <i>Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 7</i> | 138 |
| Tableau 17 | <i>Les quatre principales valeurs présentes dans les journaux d'itinérance</i> | 142 |
| Tableau 18 | <i>Résumé-synthèse du chercheur à partir des journaux partagés</i> | 143 |
| Tableau 19 | <i>Principales thématiques relatives au savoir-être humaniste tirées des témoignages des participants lors du suivi à l'expérience vécue en îlot culturel</i> | 145 |

| | | |
|------------|--|-----|
| Tableau 20 | <i>Résumé-synthèse du chercheur pour le suivi à l'expérience vécue en îlot culturel</i> | 146 |
| Tableau 21 | <i>Synthèse des éléments les plus pertinents tirés de la discussion en face à face à propos du retour sur le continent tenue lors de la rencontre de bilan</i> | 150 |
| Tableau 22 | <i>Listes des principaux impacts positifs d'un leadership démocratique basé sur un savoir-être humaniste dans un milieu organisationnel selon les participants</i> | 152 |
| Tableau 23 | <i>Description des 11 catégories conceptualisantes</i> | 159 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|-----|
| <i>Figure 1.</i> La recherche sur la pratique | 28 |
| <i>Figure 2.</i> La recherche de type praxéologique | 29 |
| <i>Figure 3.</i> Modèle personnel de Jack | 173 |
| <i>Figure 4.</i> Modèle personnel de Knik | 174 |
| <i>Figure 5.</i> Modèle personnel de Oxalis..... | 176 |
| <i>Figure 6.</i> Modèle personnel de Rose..... | 177 |
| <i>Figure 7.</i> Modèle personnel de Simbad..... | 179 |
| <i>Figure 8.</i> Modèle personnel de Smith | 180 |
| <i>Figure 9.</i> Modèle personnel de Vic | 182 |
| <i>Figure 10.</i> Modèle personnel du chercheur tel que créé en expédition..... | 183 |
| <i>Figure 11.</i> Modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique | 186 |
| <i>Figure 12.</i> Constellation #1 : La connaissance de soi, de l'autre et de la relation | 192 |
| <i>Figure 13.</i> Constellation #2 : Des intentions bienveillantes..... | 195 |
| <i>Figure 14.</i> Constellation #3 : L'affirmation de soi et l'ouverture à l'autre | 198 |
| <i>Figure 15.</i> Constellation #4 : Influencer et se laisser influencer | 199 |
| <i>Figure 16.</i> Constellation #5 : Créer et maintenir l'harmonie | 202 |
| <i>Figure 17.</i> L'ensemble des cinq constellations du modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique..... | 214 |

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent d'abord aux huit gestionnaires qui ont accepté de participer à ce projet de recherche avec enthousiasme et persévérance. Ils ont su créer une communauté d'apprentissage exceptionnelle empreinte d'ouverture, de respect et d'écoute. Cette recherche n'aurait pu se réaliser sans le partage de leurs réflexions les plus profondes. J'ai eu le privilège d'être en présence de gestionnaires riches d'un savoir-être humaniste. Merci à *Jack, Marius, Nick, Oxalis, Rose, Simbad, Smith* et *Vic* pour votre générosité et votre humanité.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de recherche, M. Pierre Deschênes, Ph. D., professeur au Département des sciences humaines de l'UQAC qui m'a accompagné et soutenu tout au long de ce processus. Il m'a aidé à franchir tous les défis inhérents à la rédaction d'une thèse de doctorat par sa passion envers le sujet de ma recherche. Un grand merci pour ses judicieux conseils et ses nombreuses heures de lecture et de révision de mes textes. Un homme dont les valeurs humaines m'ont aussi inspiré.

Mes remerciements vont également à mon co-directeur, M. Jean-Marc Charron, Ph. D., professeur de la Faculté de théologie et de sciences des religions de l'Université de Montréal. Son intérêt envers ma recherche, sa disponibilité malgré son rôle de doyen, ses remarques pertinentes, ses encouragements chaleureux et sa bonne humeur perceptible à chaque échange téléphonique ont contribué à ma persévérance.

J'aimerais aussi souligner ma reconnaissance aux nombreuses personnes qui ont contribué à la réalisation de cette recherche, dont M. Michel Tremblay de la Coopérative INAQ, ainsi que M. Daniel Groleau, directeur du Parc national du Fjord-du-Saguenay en 2010. Un grand merci à ma belle-sœur, Mme Louise Goulet, qui a gracieusement procédé à la révision linguistique de ma thèse, à l'exception de cette page !

Je remercie aussi tous mes amis, parents et collègues de travail, qui de près ou de loin, m'ont encouragé dans ce long parcours et qui ont respecté « l'embargo » que j'avais mis sur toute question concernant la date de terminaison de ma thèse. ☺

Un gros merci à Marie-Chérie, qui a accepté de partager sa vie avec un doctorant souvent retiré dans son antre. Marie-Câlin, ma confidente, mon soutien aimant et indéfectible tout au long de l'aventure malgré mes déficiences en qualité de présence. Merci Marie-Douce pour ton amour inconditionnel et tes marques d'affection qui me remontaient le moral lors des passages plus difficiles. Je t'aime. ♥

INTRODUCTION

a) La problématique de la recherche

Desbiens et Comtois (1998) soulignent que « le leadership ne peut être appris qu'en référence à l'histoire individuelle de chacun. Et, en la matière, chacun ne peut être que son propre maître » (p. 13). Afin de mieux saisir l'origine de notre intérêt envers la problématique de la recherche, nous croyons opportun de présenter brièvement quelques éléments extraits de notre récit de pratique professionnelle. Suite à l'obtention d'un diplôme de maîtrise en psychologie des relations humaines, nous nous sommes retrouvés dans un rôle de chargé de cours auprès d'étudiants inscrits à un certificat en gestion. À cette clientèle majoritairement constituée de gestionnaires en exercice, nous avons d'abord dispensé des cours traitant des relations humaines dans le monde du travail. Quelques années plus tard, nous nous sommes progressivement retrouvé à enseigner des cours de leadership à des cadres en exercice, inscrits soit à des programmes de maîtrise en gestion des affaires (MBA), de maîtrise en gestion de l'ingénierie ou de maîtrise en gestion de l'éducation, ainsi qu'à la formation continue en entreprise. Pour pallier notre faible expérience pratique du leadership, nous avons opté pour une approche pédagogique expérientielle en contexte de nature et d'aventure. Bien connue aux Etats-Unis sous différents vocables¹, cette stratégie éducative était alors peu développée au Québec (Héroux, 1992). Nous l'avons appelée « formation

¹ Selon une recension des articles rédigés entre 1983 et 1992 par Wagner, R. J. (1992), les termes *Outdoor Training*, *Adventure Training*, *Learning by Doing*, *Experiential Learning*, *Outdoor Development Training*, *Action Based Learning*, *Outdoor Experiential Development* sont communément utilisés.

par l'action en contexte de nature et d'aventure » (Héroux, 2004). Cette méthode a la particularité de permettre aux apprenants de réfléchir et d'apprendre sur leur leadership à partir de défis concrets à réaliser en équipe en contexte de plein air.

Cette vingtaine d'années de pratique professionnelle à titre d'enseignant en gestion et de formateur en leadership, combinée à notre expérience de *coaching* auprès de cadres en exercice, nous a mis en contact avec le savoir pratiqué de centaines de gestionnaires provenant de milieux variés. Cette expérience professionnelle nous a permis de reconnaître qu'en matière d'exercice du leadership, en plus des dimensions du savoir et du savoir-faire, la dimension du savoir-être² avait également une grande importance. En effet, nous avons eu l'occasion de constater en observant des gestionnaires dans l'action que ceux qui se voyaient attribuer du leadership par le groupe n'étaient pas toujours les plus experts dans le domaine (savoir), ni les plus expérimentés en gestion (savoir-faire). Nous avons souvent eu l'impression, et ce sentiment était partagé par le groupe d'apprenants, que dans plusieurs de ces cas, le leadership reposait surtout sur les attitudes et les valeurs de l'individu. Sur la base de nos observations, nous avons commencé à parler de savoir-être dans nos formations en leadership pour décrire les compétences relationnelles d'un individu qui nous apparaissent complémentaires aux savoirs et savoir-faire.

² Le savoir-être demeure encore aujourd'hui une dimension floue selon Bellier (2004). En pédagogie, il couvre les compétences qui ne relèvent pas des savoirs et du savoir-faire (Gohier, 2006). Une des finalités de notre recherche est d'en avoir une meilleure compréhension. Retenons pour le moment que nous considérons le savoir-être comme tributaire des valeurs et des attitudes qui prédisposent une personne à se comporter en guidant son action en fonction de ces valeurs et attitudes.

Cette connaissance issue de notre pratique professionnelle et du savoir d'usage des gestionnaires ayant participé à ces formations de *leadership par l'action*³, a trouvé un écho à la lecture d'un court article de Desbiens et Comtois (1998) portant sur les paradoxes de la formation au leadership. Nous avons particulièrement été inspirés par ces passages :

Le leadership ne peut être appréhendé qu'à partir d'une perspective relationnelle, qu'en référence à une manière d'être en contact avec d'autres. Une manière d'être ne s'enseigne pas. Le leadership ne peut être appris qu'en référence à l'histoire individuelle de chacun. Et, en la matière, chacun ne peut être que son propre maître. (...) Il s'agit ici davantage d'un processus relié au savoir être que l'apprentissage d'un contenu particulier qui ne peut être, *a priori* inconnu des parties impliquées (p.13). (...) Le leadership serait donc un phénomène idiosyncrasique et la solution pour la formation n'est pas de chercher dans les livres mais plutôt au niveau du savoir-être (p. 10).

À partir de nos observations du leadership dans l'action et des propos de Comtois et Desbiens a émergé cette motivation d'approfondir notre compréhension du savoir-être lié à la pratique du leadership. Ayant côtoyé plusieurs gestionnaires, nous avons été touché par le récit de leur histoire individuelle relatant leur pratique du leadership en soulignant l'importance de valeurs et d'attitudes humanistes pour avoir une influence mobilisatrice sur les personnes sous leur responsabilité. Étant donné que l'histoire individuelle d'un gestionnaire est porteuse d'un savoir-être tacite, enraciné dans sa pratique du leadership, nous avons voulu aller à la rencontre de gestionnaires pour prendre contact avec ces histoires individuelles.

La problématique de notre étude est d'approfondir nos connaissances sur le savoir-être humaniste d'un gestionnaire en l'accompagnant dans une démarche de réflexion sur

³ C'est le titre qui a été donné aux cours que nous avons dispensés.

son expérience d'un leadership démocratique dans sa pratique singulière de gestion de personnes. Considérant le choix du cadre scientifique de la science-action postulant que la théorie procède de la pratique, nous avons choisi de mettre entre parenthèses nos modèles théoriques pour être à l'écoute de la théorie d'usage des gestionnaires, comme proposé par Prévost et Roy (2015). En l'absence d'un cadre théorique, nous aimerions néanmoins situer les notions de savoir-être humaniste et de leadership démocratique telles que nous les concevons à l'intérieur de cette recherche. Sur la base de nos modèles théoriques, nous définissons le savoir-être humaniste comme une façon d'être en relation avec soi-même et avec les autres, tributaire des valeurs et des attitudes de la psychologie humaniste (Jourard, 1972; Lewin, 1939; Maslow, 1954; Rogers, 1951; St-Arnaud, 1974, 1982). Nous considérons comme démocratique un leadership caractérisé par le partage d'information, l'implication des employés dans la prise de décision, l'usage d'une communication bidirectionnelle, l'importance du travail en équipe, la valorisation des employés, etc. (Blake & Mouton, 1964; Collette, 1991; Lewin, White & Lippitt; 1939; Likert, 1961; Tellier & Tessier, 1968).

b) La question de la recherche

Nous inspirant de Desbiens et Comtois (1998), nous pensons que le savoir-être humaniste d'un gestionnaire relève de l'histoire individuelle de sa pratique du leadership démocratique. Il en découle cette question de recherche :

Quel est le savoir-être humaniste de gestionnaires québécois qui émerge d'une démarche réflexive sur leur pratique d'un leadership démocratique?

c) Les objectifs de la recherche

Le projet de la présente recherche doctorale poursuit l'objectif général :

- d'explorer, par la création de moments de réflexion et d'espaces de dialogue, le savoir-être humaniste pratiqué par des gestionnaires québécois dans l'exercice de leur leadership démocratique.

D'une manière plus spécifique, il se propose de :

- Accompagner des gestionnaires québécois dans une démarche praxéologique (St-Arnaud, 1999) d'exploration réflexive (Marchand, 2000) *dans et sur* leur pratique (Argyris & Schön, 1974) afin de coconstruire, selon une approche de recherche coopérative (Reason, 1999), les principales composantes d'un modèle théorique d'un savoir-être humaniste issu de leur pratique d'un leadership démocratique.

L'atteinte de cet objectif spécifique se réalisera par la poursuite de ces phases :

- Lors d'une première phase, mettre en place une démarche praxéologique structurée d'exploration réflexive sur le savoir-être humaniste en utilisant des outils de rédaction d'un récit de pratique et de création de moments de dialogue entre les gestionnaires engagés dans notre étude pour qu'ils analysent le sens à donner à leur récit.
- Dans une seconde phase, amener ces gestionnaires à vivre une expérience de nature et d'aventure visant à accentuer la prise de conscience initiale de leur savoir-être humaniste singulier lié à la pratique d'un leadership démocratique.

- Dégager des résultats obtenus aux deux premières phases du processus de réflexion des composantes générales d'un modèle intégré d'un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.
- En corollaire, permettre aux gestionnaires participant à la recherche de jeter les bases de leur modèle personnel d'un savoir-être humaniste issu de leur démarche réflexive, accentuée lors des phases précédentes, sur la pratique quotidienne d'un leadership démocratique.

d) L'originalité de la recherche

Le fait d'accompagner des gestionnaires québécois dans une démarche d'exploration d'un savoir-être humaniste tacite, qui est enraciné dans leur pratique d'un leadership démocratique, constitue un premier élément original de notre recherche doctorale. Le cadre de la science-action (Argyris, 1995 ; Argyris & Schon, 1974 ; St-Arnaud, 1992; Schön, 1994; Tessier, 1996) postulant que la théorie véritable d'un intervenant « procède » de sa pratique nous apparaissait pertinent pour cerner ce savoir-être humaniste. En effet, le cadre épistémologique de la science-action peut permettre à des gestionnaires d'identifier leur théorie d'usage tacite d'un savoir-être humaniste qui « procède » de leur pratique d'un leadership démocratique. Pour Tessier (1996), c'est la *science-action* qui accorde la plus grande valeur théorique à l'action elle-même. Dans ce sens,

Le concept de *theory in use* (la théorie telle qu'elle est pratiquée, s'opposant à la théorie professée) fait de la pratique l'énoncé théorique véritablement authentique. Ce que sait l'intervenant (entendre sa théorie) ne peut se trouver qu'à *posteriori*. *La théorie professée précède l'action, mais la théorie véritable de l'actant procède de l'action* (Tessier, 1996, p. xii).

Comment permettre à la théorie d'usage tacite d'un savoir-être humaniste d'émerger de la pratique d'un leadership démocratique chez un gestionnaire ? S'intégrant au cadre épistémologique de la science-action, notre stratégie de recherche est de mettre en place une démarche praxéologique de réflexion « dans et sur » l'action (Bourassa, Serre & Ross, 1999 ; Schön, 1983 ; St-Arnaud, 1992) facilitant chez un gestionnaire l'émergence de cette théorie d'usage.

La méthodologie de l'approche biographique (Desmarais, 2009) et l'utilisation de l'outil du récit écrit de pratique (Bourdages, 2001) représentent une démarche, lors d'une première phase de notre étude, proposée aux gestionnaires impliqués dans notre projet de recherche. Par cette approche, chacun des gestionnaires aura un encadrement pour réfléchir sur le savoir-être humaniste enraciné dans sa pratique du leadership démocratique. L'instrument du cercle de dialogue (Pauchant, 2000) permettra aux gestionnaires d'échanger sur leur récit de pratique, d'essayer de dégager leur théorie d'usage du savoir-être humaniste dans leur pratique du leadership démocratique et de mettre en commun les premières composantes d'un modèle de ce savoir-être.

Lors d'une seconde phase, nous voulons approfondir cette exploration du savoir-être humaniste, en faisant vivre aux gestionnaires partenaires de notre recherche une expérience de groupe réalisée en contexte de nature et d'aventure. Bien qu'elle soit d'usage plus com-

mun dans la recherche américaine⁴, cette stratégie de formation de gestionnaires (*Outdoor Executive Training*) est méconnue ici et a fait l'objet de très peu de publications québécoises selon la revue de littératures que nous avons faite (Héroux, 2004). Cette méthodologie devrait permettre de créer, sous la forme d'un îlot culturel (Fortin, 1992a), un environnement à la fois réflexif et pédagogique, propice à une prise de conscience singulière chez les gestionnaires de leur théorie d'usage souvent implicite, non formulée et parfois même inconsciente (Legault & Paré, 1995) de l'évolution dynamique du tandem du leadership démocratique et du savoir-être humaniste.

Une autre particularité de notre recherche est que ces deux phases de notre étude s'inscrivent dans une période de temps anticipée de 12 mois afin de permettre aux gestionnaires, considérés à la fois comme sujets et cochercheurs de notre étude, de disposer du temps nécessaire pour participer activement à la collecte ainsi qu'à une première analyse et interprétation de leurs réflexions sur le savoir-être humaniste tacite qui émerge de leur récit de pratique du leadership démocratique et de l'expérience de plein air, où ils sont appelés à exercer en situation de laboratoire leur leadership démocratique. Tout au long de cette année, à travers cette démarche d'écriture du récit de pratique, de partage lors de cercles de dialogue, de même que de pratique d'un leadership démocratique en contexte de nature et d'aventure, nous vivons une recherche partenariale et coopérative de chercheur et de cochercheurs (nos gestionnaires) (Reason, 1999) qui devrait permettre un début

⁴ L'A.E.E. (Association for Experiential Education) basée aux États-Unis regroupe quelques centaines de praticiens et de chercheurs faisant appel au plein air et à l'aventure dans leurs interventions auprès de différentes clientèles. La publication de l'association (*Journal of Experiential Education*) en fait état régulièrement.

d'identification des composantes générales d'un modèle intégré d'un savoir-être humaniste lié à la pratique d'un leadership démocratique. En corollaire, chacun de ces gestionnaires pourra commencer à identifier son modèle personnel d'un savoir-être humaniste imprégnant sa pratique quotidienne d'un leadership démocratique visant à donner un sens humain à son environnement de travail.

e) La présentation du contenu de la thèse

Le premier chapitre de la thèse présente le cadre de référence ainsi que les fondements méthodologiques de la recherche. Il présente le positionnement compréhensif et constructiviste ainsi que le cadre épistémologique de la science-action, pour étudier le phénomène humain que représente le savoir-être humaniste enraciné dans la pratique du leadership démocratique. Il décrit en quoi la compréhension d'un phénomène humain et le cadre épistémologique de la science-action commandent des fondements méthodologiques appropriés pour favoriser l'émergence d'un savoir-être humaniste tacite d'un gestionnaire par une démarche réflexive sur sa pratique du leadership démocratique.

Le chapitre 2 présente une première phase de la méthodologie de collecte de données qualitatives ainsi qu'une première analyse et interprétation de ces données par des gestionnaires de notre étude devenus des cochercheurs dans le contexte d'une recherche coopérative. En effet, cette phase est consacrée à l'écriture d'un récit de pratique professionnelle du leadership démocratique. Elle permet à des gestionnaires de vivre une démarche praxéologique d'exploration réflexive sur cette pratique. Lors de cette phase, nous

assisterons à la naissance d'une communauté d'apprentissage entre ces gestionnaires qui analyseront et approfondiront les premières composantes du savoir-être humaniste issues de leurs réflexions (les données qualitatives de notre étude) sur leur pratique d'un leadership démocratique. Nous voulons par cette démarche d'écriture et de partage des réflexions contenues dans les récits de pratique identifier les principales valeurs humanistes enracinées dans la pratique d'un leadership démocratique.

Le chapitre 3 est consacré à une seconde phase de notre méthodologie d'approfondissement des réflexions recueillies par les récits de pratique et ayant subi une première analyse et interprétation. Pour poursuivre et approfondir la réflexion sur les composantes du savoir-être humaniste, l'usage de la formation par l'action en contexte de nature et d'aventure dans la tradition du laboratoire de relations humaines est décrit comme moyen original d'explorer ces composantes par un test de réalité de pratique du leadership démocratique. Nous présentons la planification et le déroulement d'une expédition de kayak de mer, qui est le contexte de nature et d'aventure à faire vivre à des gestionnaires. Nous portons une attention particulière sur les réflexions recueillies sur le savoir-être humaniste émergeant de la pratique d'un leadership démocratique en situation réelle ici et maintenant en îlot culturel.

Une analyse et une interprétation plus approfondies des données provenant de nos diverses sources de réflexion, le récit de pratique, le journal d'itinérance, l'expérience de groupe en contexte de nature et d'aventure ainsi que les activités de suivi clôturant la dé-

marche des gestionnaires font l'objet des chapitres 4 et 5. La première partie du quatrième chapitre offre une description de la méthode de l'examen phénoménologique employée pour effectuer une analyse des réflexions des gestionnaires. La seconde partie est consacrée à la présentation des résultats de cette analyse pour en dégager une première vue d'ensemble et une codification des réflexions des gestionnaires.

Le cinquième chapitre pousse plus loin l'analyse et l'interprétation des résultats de l'examen phénoménologique du savoir-être humaniste afin d'assurer l'élaboration d'un modèle intégré d'une « théorie d'usage » de ce savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique. Il présente une méthode de mise en place d'une théorisation visant à créer des catégories conceptualisantes, issues d'une analyse plus approfondie des réflexions des gestionnaires obtenues lors de l'examen phénoménologique. Cette méthode de théorisation conduit chacun des gestionnaires à élaborer son modèle personnel du savoir-être humaniste enraciné dans sa pratique d'un leadership démocratique. Ces modèles personnels issus du travail collectif d'exploration réflexive de gestionnaires sur leur savoir pratiqué et enrichis par les réflexions du chercheur principal se retrouvent dans un modèle intégré d'un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.

Le chapitre 6 offre une discussion particulière sur les résultats et sur la méthode de recherche. Dans un premier temps, nous tentons de dégager les liens qui existent entre la découverte des théories d'usage du savoir-être humaniste enraciné dans une pratique d'un leadership démocratique de nos gestionnaires et certaines théories professées dans la littéra-

ture. Pour ce faire, nous cherchons d'abord à identifier des concepts théoriques qu'il est possible de mettre en lien avec certaines composantes de notre modèle du savoir-être humaniste. Dans un second temps, à partir d'un survol de théories sur la notion de savoir-être, sur le concept de savoir-être humaniste et sur l'intelligence émotionnelle et relationnelle, nous présentons différents liens et parallèles avec les catégories conceptualisantes et les composantes de notre modèle. Finalement, puisque le fait d'apprendre est lié à la construction de la connaissance, nous nous intéressons aux processus d'apprentissage vécus par les gestionnaires dans leur démarche d'exploration réflexive à la lumière des théories sur l'apprentissage de Bateson, des stratégies normatives-rééducatives de production du changement et de trois types d'expériences psychologiques positives susceptibles d'être vécues en contexte de nature et d'aventure.

La conclusion de cette thèse présente les principales contributions et les limites de la recherche au plan méthodologique et au sujet du traitement des données. La contribution exceptionnelle des gestionnaires / chercheurs est soulignée ainsi qu'une limite quant à leur implication. Par la suite, les apports généraux de la recherche du point de vue scientifique, sur le plan de la gestion des organisations ainsi que dans le domaine de la formation en leadership sont énoncés. La thèse se termine avec la présentation des apports de la recherche sur le plan d'une éthique et d'une spiritualité intégrées à la pratique d'une gestion démocratique des personnes en milieu de travail.

CHAPITRE 1

LE CADRE DE RÉFÉRENCE ET LES FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Il est reconnu que la recherche dans le domaine des sciences humaines et des sciences de la gestion suscite des discussions autour de son caractère scientifique (Paillé & Mucchielli, 2008; Prévost & Roy, 2015). Tout en ayant l'intention de préserver une rigueur scientifique à notre recherche, le défi est d'éviter de tomber dans le piège d'utiliser un cadre de référence et une approche méthodologique s'appliquant mal à notre sujet d'étude. Selon notre relevé de la littérature sur les modèles de recherche liés à l'étude d'une pratique professionnelle, Argyris (1980) a été l'un des premiers chercheurs à poser la problématique des limites du modèle scientifique-professionnel pour étudier les phénomènes humains. Dans une réflexion sur l'art de la gestion, Lapierre (2005) mentionne que :

Vouloir importer le modèle des sciences exactes pour étudier et comprendre l'action humaine est une erreur grave, souvent répétée en « sciences humaines ». L'humain que l'on étudie est un être vivant, pensant, changeant et agissant. Il cherche avec le chercheur. Il change au fur et à mesure qu'on l'étudie. Le subjectif et l'inter-subjectif fait partie intégrante du « réel et de l'objectif » en ce qui concerne les personnes. Pour bien comprendre, lorsqu'il s'agit de la gestion des organisations et de la direction des personnes, le projet scientifique devrait d'abord s'en tenir à décrire cette réalité, le plus humblement, le plus fidèlement et le plus complètement possible, telle qu'elle se donne à un moment donné (p. 14).

S'inspirant de ces propos, la première partie de ce chapitre expose notre positionnement constructiviste ainsi que le cadre de la science-action pour explorer « le plus hum-

blement, le plus fidèlement et le plus complètement possible » le phénomène humain que représente le savoir-être humaniste enraciné dans la pratique du leadership démocratique des gestionnaires, sujet de notre étude.

Dans une seconde partie de ce chapitre, nous présentons en quoi la compréhension d'un phénomène humain et le cadre épistémologique de la science-action commandent des fondements méthodologiques appropriés pour favoriser l'émergence de la connaissance d'un savoir-être humaniste tacite d'un gestionnaire. Parmi ces fondements, nous décrivons d'abord la démarche praxéologique d'une exploration réflexive dans et sur une pratique professionnelle du leadership démocratique. Puis, nous communiquons l'approche itérative et inductive pour induire des données qualitatives de recherche ou des réflexions des gestionnaires de notre étude sur leur savoir-être humaniste tacite, recueillies tout au long de leur itinéraire de près de 12 mois. Enfin, nous soulignons que la participation active des gestionnaires de notre étude les conduit à vivre une recherche coopérative où ils deviennent des cochercheurs accompagnant le chercheur principal dans le parcours de découverte de composantes d'un modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans une pratique du leadership démocratique.

1.1 Un positionnement compréhensif et constructiviste du phénomène du savoir-être humaniste et le cadre de référence de la science-action

Dans la poursuite de ce qui précède, une démarche scientifique sur un phénomène humain se distingue, selon Mucchielli (2006), d'une simple démarche « narratologique »

par le fait qu'il ne s'agit pas uniquement de raconter ou de rapporter les phénomènes, ou encore de partager ses impressions ou sentiments à leur propos. « *A contrario*, une approche scientifique nécessite une compréhension du pourquoi et du comment, et non une seule connaissance de l'existence du phénomène » (Mucchielli, 2006, p.38). L'approche scientifique doit décortiquer le fonctionnement d'un phénomène, en le rendant compréhensible à l'aide de schémas intellectuels de référence. Dans cette perspective, nous présentons le cadre de référence de notre recherche qui comprend trois schémas intellectuels de référence : un positionnement compréhensif pour l'exploration du phénomène du savoir-être humaniste, une approche coconstructiviste pour explorer le savoir-être humaniste, et le cadre de référence de la science-action pour comprendre que le phénomène du savoir-être humaniste est enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.

1.1.1 Un positionnement compréhensif

Lorsqu'un chercheur veut situer sa recherche selon les conditions de la connaissance scientifique, il est en présence de deux principaux positionnements épistémologiques, selon qu'il étudie les phénomènes naturels et physiques ou les phénomènes humains. Les phénomènes naturels et physiques demandent des « explications » tandis que les phénomènes humains plus complexes requièrent avant tout une « compréhension ». Cette quête de compréhension s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative qui favorise une « démarche subjectiviste » (Mucchielli, 2006) du chercheur pour comprendre, selon une logique inductive, le phénomène étudié. Selon Mucchielli (2009) : « l'approche compréhensive est un positionnement intellectuel (une prise de position épistémologique) qui postule d'abord la

radicale hétérogénéité entre les faits humains et sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques » (p. 24). Il suppose également qu'il est possible pour tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme. Cette compréhension comporte une part de saisie intuitive basée sur des efforts d'empathie de la part d'un chercheur pour avoir accès au monde subjectif des personnes qui vivent le phénomène étudié. Pour Pourtois et Desmet (2009) : « le paradigme compréhensif accordera donc une attention aux données qualitatives, intégrera l'observateur et l'observé dans ses procédures d'observation » (p.28). C'est ce type de positionnement et d'attitude de compréhension empathique que nous adoptons pour entrer dans l'univers subjectif de gestionnaires afin de comprendre, comme eux le vivent, le phénomène du savoir-être humaniste. Mucchielli (2006) souligne que « cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation *en compréhension* de l'ensemble étudié » (p. 43). Comme nous l'illustrerons, en suivant l'itinéraire des gestionnaires, sujets de notre étude, nous anticipons par un travail de synthèses en synthèses de leurs réflexions et de nos réflexions sur leur pratique d'un leadership démocratique parvenir à la fin du processus à un modèle intégré du savoir-être humaniste lié à cette pratique.

En demeurant dans le schéma intellectuel du positionnement compréhensif, cinq postulats du positionnement compréhensif systématisés par E. Morin (cité dans Mucchielli, 2006, p.44) illustrent bien notre compréhension du phénomène du savoir-être humaniste issu de la pratique d'un leadership démocratique:

- 1) Il n'existe pas de réalité objective donnée ; par conséquent, nos observations et les réflexions des gestionnaires sont des données qualitatives subjectives issues de leur processus perceptuel qui traduit la réalité du savoir-être humaniste telle que chacun la perçoit.
- 2) Il existe plusieurs réalités construites aussi vraies les unes que les autres ; chaque sujet de notre recherche nous donne accès à sa propre réalité de la pratique d'un leadership démocratique.
- 3) Un phénomène n'existe jamais tout seul, il existe nécessairement en relation avec d'autres phénomènes ; le phénomène du savoir-être humaniste est interdépendant du phénomène de la pratique d'un leadership démocratique.
- 4) Si une réalité de sens émerge, elle n'est pas due à une cause mais à un ensemble de causalités circulaires ; le phénomène du savoir-être humaniste étant complexe implique qu'il ne peut se comprendre selon un mode de causalité linéaire en lien avec une pratique du leadership démocratique. Ce phénomène s'appréhende par un ensemble de causalités circulaires qui font que la pratique d'un leadership démocratique et le savoir-être humaniste évoluent en tandem pour former un tout organisé, dynamique et complexe de telle sorte que plus un gestionnaire exerce un leadership démocratique, plus il développe son savoir-être humaniste.
- 5) La cause n'est plus seulement une cause antérieure mais aussi une visée ; la compréhension du phénomène du savoir-être humaniste étant interdépendante de la pratique d'un leadership démocratique ne suppose pas une antériorité entre ces deux phénomènes de telle manière qu'il est difficile de déterminer si le savoir-être humaniste est la cause ou le résultat d'un leadership démocratique.

1.1.2 Un positionnement constructiviste

À ce positionnement compréhensif est lié un positionnement d'ordre méthodologique que représente une démarche scientifique « constructiviste » qui implique que le re-

gard du chercheur pour comprendre un phénomène humain est constamment en construction (Paillé & Mucchielli, 2008). Pour le constructivisme, la connaissance, dont celle d'un modèle théorique du phénomène du savoir-être humaniste issu de la pratique d'un leadership démocratique, est :

1°) construite, 2°) inachevée, 3°) plausible, convenante et contingente, 4°) orientée par des finalités, 5°) dépendante des actions et des expériences faites par les sujets connaissant, 6°) structurée par le processus de connaissance tout en le structurant aussi, 7°) forgée dans et à travers l'interaction du sujet connaissant avec le monde (Mucchielli, 2006, p.48).

Ces postulats du constructivisme se traduisent en huit principes. Les quatre premiers sont qualifiés de « faibles » signifiant ainsi qu'on retrouve ces règles dans toutes les recherches qualitatives. Les quatre autres principes du constructivisme scientifique sont dits forts dans le sens qu'ils caractérisent spécifiquement une recherche constructiviste et qu'ils ont des exigences difficiles à mettre en œuvre. Nous allons présenter comment nous avons pris en considération ces quatre principes dans notre recherche.

- a) *Le principe téléologique* : on ne peut pas séparer la connaissance construite des finalités attachées à l'action de connaître. Rappelons que l'acte cognitif a un caractère intentionnel et a donc une finalité pratique. Or selon Mucchielli (2006) : « il faut que le chercheur prenne la peine de l'énoncer, puisque cette finalité va orienter ses résultats » (p. 51). Pour respecter ce premier principe, nous avons planifié de présenter aux participants la finalité de notre recherche en tant que la production d'un modèle général d'un savoir-être humaniste dans l'exercice du leadership démocratique. Cette finalité nous apparaît comme une orientation utilitariste à la connaissance constructiviste.

- b) *Le principe de l'expérimentation de la connaissance* : la connaissance est totalement liée à l'activité expérimentée et donc vécue du sujet. Selon Mucchielli (2006), pour qu'une recherche réponde à ce principe : « le chercheur doit donc être au contact des phénomènes qu'il explore » (p. 51). Ce deuxième principe fort du constructivisme stipule que la connaissance du phénomène du savoir-être humaniste est totalement liée aux réflexions que font les gestionnaires sur la pratique du leadership démocratique présente quotidiennement dans leur vie et aux activités vécues tout au long de leur itinéraire réalisé dans le présent projet de recherche. Pour appliquer ce principe à notre recherche, l'approche d'une recherche coopérative (Reason, 1999) est un choix que nous faisons pour que les gestionnaires, sujets de notre étude, soient également des cochercheurs puisque ce sont eux qui expérimentent par leur pratique d'un leadership démocratique leur théorie d'usage du savoir-être humaniste.
- c) *Le principe de la connaissance par l'interaction* : la connaissance est le fruit d'une interaction du sujet connaissant et de l'objet de connaissance. Pour répondre à ce critère d'interaction, nous avons prévu que les participants de notre recherche participent à une construction de la connaissance en utilisant des outils variés tels que le récit de pratique, le journal d'itinérance, l'apprentissage dans et sur l'action en contexte de nature et d'aventure. Le choix de ces outils est de nature à mettre chaque gestionnaire en interaction avec le phénomène du savoir-être humaniste qu'il vit dans sa pratique d'un leadership démocratique. Pour favoriser cette interaction du sujet connaissant avec l'objet de sa connaissance, nous créons des contextes diversifiés d'interaction entre les gestionnaires, ainsi qu'entre les gestionnaires et le chercheur pour connaître ce phénomène.
- d) *Le principe de récursivité de la connaissance* : la connaissance établie et le processus de connaissance qui l'établit se structurent réciproquement. Ce quatrième et dernier principe du constructivisme découle du fait que la connaissance est à la fois un processus et un résultat. Pour Mucchielli (2006) : « il y a

récurtivité de ce qui est en train de se construire sur les processus de la construction elle-même » (p. 52). Toujours selon l'auteur, ce principe « semble exclure toutes les méthodologies fermées, c'est-à-dire incapables de souplesse et d'un minimum d'adaptabilité aux résultats qui sont progressivement construits. Il semble privilégier toutes les méthodologies itératives et modulables » (Mucchielli, 2006, p. 53). Pour répondre à ce quatrième principe, nous avons planifié une démarche de recherche qui se concrétise par un accompagnement des participants sur une année avec différentes activités en progression, dans le but de voir émerger une connaissance qui se construit progressivement. Lors de la dernière phase, soit l'expédition en plein air vécue en groupe de façon intensive, les périodes de discussion en groupe (débriefing sur l'expérience vécue) que nous avons envisagées pourront être des moments particulièrement riches en récurtivité. Les connaissances du moment présent sont alimentées par l'instant passé et structurent l'action future d'observation. Nous avons pensé pouvoir privilégier ainsi un aller-retour créatif entre la méthode et le résultat propre à ce dernier principe d'une recherche constructiviste.

Nous venons d'expliquer que l'étude du phénomène du savoir-être humaniste est abordée avec un positionnement compréhensif et constructiviste (Morin, 1991 ; Mucchielli, 2006) impliquant que le chercheur et les gestionnaires, devenus cochercheurs, sont appelés à essayer de comprendre ce phénomène issu de leur pratique d'un leadership démocratique et de coconstruire un modèle du savoir-être humaniste découlant de cette compréhension du phénomène. Cependant, il faut avoir un cadre de référence et une méthodologie encore plus spécifiques et appropriés pour saisir comment concrètement ces gestionnaires vont s'y prendre pour étudier ce phénomène. Quels sont les outils à utiliser pour comprendre ce phénomène et, par conséquent, coconstruire un tel modèle ?

1.1.3 Un cadre de la science action

Nous croyons que la compréhension du phénomène du savoir-être humaniste et la coconstruction d'un modèle théorique pour expliquer ce phénomène ne peuvent se réaliser qu'en ayant accès à la théorie d'usage qui est la théorie la plus apte à cerner la réalité vivante du savoir-être humaniste émergeant de la pratique d'un leadership démocratique. C'est pourquoi, le cadre de la science-action nous apparaît le plus pertinent pour comprendre ce phénomène.

Le cadre de la science-action (Argyris, 1995 ; Argyris, Putnam & McLain-Smith, 1985; Argyris & Schön, 1974, 1999; Schön, 1994; St-Arnaud, 1992, 1999, 2003, Tessier, 1996) postule que la théorie d'un praticien procède de sa pratique. La théorie d'usage (*theory in use*), les connaissances pratiques ou le savoir pratiqué d'un savoir-être humaniste exercé par un gestionnaire faisant preuve d'un leadership démocratique constituent le matériel nous permettant de comprendre ce phénomène du savoir-être humaniste lié à la pratique d'un leadership démocratique. Ce que connaît un gestionnaire de son savoir-être humaniste en situation de leadership, entendre sa théorie d'usage, ne peut se trouver qu'à posteriori. Sa théorie véritable du savoir-être humaniste procède de sa pratique d'un leadership démocratique qui, par conséquent, constitue l'énoncé théorique véritablement authentique de cette pratique. Plus spécifiquement, en s'appuyant sur les travaux de Schön (1983), nous situons les sujets de notre recherche (les gestionnaires) comme des praticiens possédant des connaissances enracinées dans leurs actions (*knowing-in-action*). Se pose alors la question

du « comment » avoir accès à cette théorie d'usage, à ce savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique ?

1.2 Les fondements méthodologiques de notre étude

Pour forer ce gisement de connaissances tacites, cette théorie d'usage du savoir-être humaniste, nous avons opté pour des fondements méthodologiques axés sur une démarche praxéologique d'exploration réflexive dans et sur une pratique professionnelle d'un leadership démocratique réalisée par les sujets de notre étude. Cette façon d'aborder l'expérience humaine nous est apparue pertinente considérant la complexité du phénomène associée au concept de savoir-être humaniste. En utilisant ce cadre méthodologique, nous pourrions suivre l'itinéraire d'exploration réflexive de gestionnaires pour recueillir leurs réflexions enracinées dans leur pratique et pour les analyser et les interpréter, selon une logique inductive, en privilégiant une recherche coopérative d'élaboration d'un modèle théorique du savoir-être humaniste interdépendant d'une pratique d'un leadership démocratique selon la méthodologie de la théorisation enracinée (Prévost & Roy, 2015).

1.2.1 Une démarche d'exploration réflexive

Pour mieux cerner la démarche d'« exploration réflexive », nous retenons la façon dont Marie-Ève Marchand (2000) a développé ce concept dans sa thèse de doctorat auprès de gestionnaires, conseillers et formateurs en gestion. Cette chercheure explique qu'elle n'a pas retrouvé une définition de ce concept dans la littérature des domaines de l'éducation, de la psychologie et ni du management, au moment de sa recherche. Elle souligne toutefois

que dans les vingt dernières années des termes apparentés comme « réflexion », « réflexivité » et « pensée réflexive » ont été l'objet d'études de la part de philosophes et de sociologues intéressés par la dimension de la réflexion comme façon d'aborder un phénomène humain. Par contre, les auteurs définissent en général ces termes comme des processus relevant avant tout de la pensée rationnelle, soit analytique et critique d'un phénomène. Marchand (2000) trouve que ces définitions du processus de réflexion s'arrêtant à la seule dimension rationnelle ne touchent pas la totalité de l'expérience humaine qui n'est pas que rationnelle, mais également socio-émotive. Elle emploie le terme d'exploration réflexive pour cerner la totalité organisée de la pensée humaine :

L'exploration réflexive désigne un processus selon lequel des interlocuteurs, engagés dans un dialogue, ont recours aux différentes facettes de leur expérience dans le but d'enrichir la construction collective de sens. Les facettes de l'expérience sur lesquelles se fonde l'exploration réflexive sont : 1) la pensée analytique et critique ; 2) l'expérience relationnelle ; 3) l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive ; 4) l'intuition et la sensibilité au contexte et 5) l'expérience transpersonnelle (Marchand, 2000, p. 33).

Dans le cadre de notre recherche, nous croyons en l'importance de faire vivre à nos participants une expérience holistique faisant appel à plusieurs outils variés de réflexion (récit de pratique, cercle de dialogue, journal d'itinérance, expérience en contexte de nature et d'aventure) afin de favoriser l'exploration de leur monde intérieur en facilitant l'accès aux cinq dimensions de l'exploration réflexive. Ce que Marchand explique, c'est que l'exploration réflexive qu'elle adopte pour sa thèse touche le rationnel (pensée analytique et critique), mais va au-delà du rationnel et comprend les expériences relationnelles, émotionnelles, sensorielles des questionnaires, de même que la dimension intuitive et créative liée au

contexte de construction d'un modèle de leur savoir-être humaniste. Il est même possible, selon certains auteurs (McDonald, Wearing & Ponting, 2009), que lors d'expériences d'aventure et de plein air des participants vivent la cinquième dimension transpersonnelle, se traduisant par une ouverture de la conscience qui dépasse la notion du moi, qui aille au-delà des relations interpersonnelles et qui inclut des éléments spirituels.

De plus, Marchand se sert du modèle des niveaux d'apprentissage de Bateson (1972) pour faire ressortir en quelque sorte que les niveaux I et II sont de l'ordre des modèles théoriques professés, soit au niveau de la pensée analytique et critique. En effet, les apprentissages des niveaux I et II sont liés aux stratégies empirico-rationnelles qui s'adressent avant tout à la dimension rationnelle d'une personne pour qu'elle change. La majorité, sinon la totalité à quelques exceptions près, des cours d'un programme universitaire s'adressent aux niveaux I et II d'apprentissage en prenant pour acquis que la diffusion de connaissances théoriques va changer ou former le cerveau, le rationnel d'une personne. Toutefois, selon Marchand (2000), cette ouverture aux facettes de l'expérience par l'exploration réflexive favoriserait le passage de la catégorie II à la catégorie III d'apprentissage de Bateson (1972). Si l'apprentissage de niveau I se définit par l'apprentissage d'habiletés techniques, par essais et erreurs, dans un contexte spécifique qui fait peu appel à la pensée réflexive, l'apprentissage II se caractérise par un rôle plus actif de réflexion de la part d'une personne pour faire des choix dans ses apprentissages de différents modèles théoriques en développant une capacité d'appliquer ces modèles à chacun des contextes qui convient. À titre d'exemple, un gestionnaire va appliquer les modèles de ma-

nagement qu'il a appris pour gérer les divers contextes qui font appel à ses connaissances (savoir) et à ses habiletés d'intervenir (savoir-faire). Cependant, ce que St-Arnaud (1999) qualifie de théorie professée comporte des limites lorsqu'un gestionnaire fait face à des situations humaines complexes qui sont de l'ordre de la dimension socio-émotive ou du savoir-être. Dans ces contextes, les théories professées s'avèrent déficientes pour gérer ces situations.

Pour sa part, le niveau d'apprentissage III se démarque selon Marchand (2000) par : « ... la capacité de reconnaître et d'accepter les paradoxes, les contradictions et les irréconciliables émergeant de la catégorie II » (p.10) ou des modèles professés. Cité par Marchand (2000, p. 42), Berman (1981) définit l'apprentissage au troisième niveau comme « une expérience dans laquelle une personne soudainement réalise la nature arbitraire de son propre paradigme ». Cette prise de conscience n'est pas une question de compromis, de choix ou de remplacement. Le niveau III suppose, dans le cas d'un gestionnaire, la capacité d'élaborer une vue du monde qui contient des paradigmes différents et apparemment contradictoires à ceux des sciences de la gestion. Vince (1996) mentionne que les gestionnaires continuent d'être formés à la seule pensée rationnelle, et ne sont pas habitués à s'exposer à être vulnérables en contexte d'interaction humaine qui touche aux émotions ou à la complexité de la nature humaine. Pour Marchand (2000), une démarche d'exploration réflexive, au niveau III d'apprentissage, permet de rendre explicites les intentions subjectives qui contiennent et communiquent une pensée plus approfondie de la complexité de réalités organisationnelles que celle du gestionnaire qui contrôle, planifie et évalue. Morin (1993) sou-

ligne que cette démarche réflexive exige du courage : celui « d'affronter une incertitude conceptuelle par rapport à nos habitudes de pensée qui supposent qu'à tous les problèmes, on peut apporter une réponse claire et distincte » (p. 21).

Pour Hawkins (1991) le niveau III se caractérise par un développement de la conscience, par la compréhension du caractère relatif et éphémère de tout système d'interprétation théorique d'une réalité et par une sensibilité aux relations humaines. C'est à ce niveau d'apprentissage qu'il est souhaitable d'accéder, en invitant les gestionnaires à explorer la complexité de l'univers socio-émotif duquel peut émerger leur théorie d'usage d'un savoir-être humaniste. La mise en place d'une exploration réflexive a pour but d'amener les gestionnaires à pénétrer dans leur univers de croyances, d'attitudes, de valeurs, bref à vivre des expériences relationnelles, émotionnelles et sensorielles, ainsi que des expériences intuitives liées au contexte de la construction d'un modèle. L'exploration réflexive permet aux gestionnaires d'atteindre le niveau III de Bateson (1972) qui touche à leur intelligence émotionnelle et relationnelle, là où réside le savoir-être humaniste. Elle permet d'accéder à l'expérience relationnelle, émotionnelle, sensorielle et proprioceptive, à l'intuition et la sensibilité au contexte, et à l'expérience transpersonnelle, soit toutes les facettes de l'expérience socio-émotive d'une réalité décrites par Marchand (2000).

1.2.2 Une démarche praxéologique d'exploration réflexive sur une pratique

En épousant le fondement méthodologique d'exploration réflexive, nous précisons que notre recherche qualitative consiste à recueillir des réflexions de gestionnaires sur leur

pratique du leadership démocratique pour en faire émerger le savoir-être humaniste (théorie d'usage) enraciné dans cette pratique. De plus, nous avons déjà signifié que pour étudier le phénomène du savoir-être humaniste selon une approche constructive, le chercheur et les gestionnaires participant à notre étude deviennent des cochercheurs ou des coconstructeurs d'un modèle théorique du savoir-être humaniste issu d'une démarche de théorisation de leurs réflexions sur leur pratique réelle d'un leadership démocratique. Pour mieux approfondir notre démarche méthodologique d'exploration réflexive, nous nous référons à la façon dont St-Arnaud (1999) appréhende des systèmes d'activité scientifique de chercheurs pour produire des connaissances sur une pratique professionnelle. La figure⁵ 1 présente les éléments du système d'activité scientifique traditionnelle ou classique de recherche qui porte sur un objet précis d'une pratique professionnelle, et qui a pour finalité de produire un savoir homologué et généralisable qui deviendra un savoir professé (St-Arnaud, 1999).

Dans ce type d'activité, l'objet de recherche porte sur des dimensions objectives d'une pratique professionnelle. Les chercheurs s'intéressent soit à l'étude des situations ou des contextes qui commandent une intervention d'un professionnel, soit à l'étude des modèles ou des techniques utilisés pour réaliser une intervention, soit aux changements, aux effets ou aux impacts d'une intervention. Le praticien et ses choix de situations problématiques, ses modèles théoriques, ses techniques et ses résultats d'intervention sont des objets de recherche. Il n'est pas à la fois un sujet et un chercheur qui essaient de comprendre un phénomène complexe d'intervention.

⁵ Figures 1 et 2 reproduites avec l'autorisation de l'auteur.

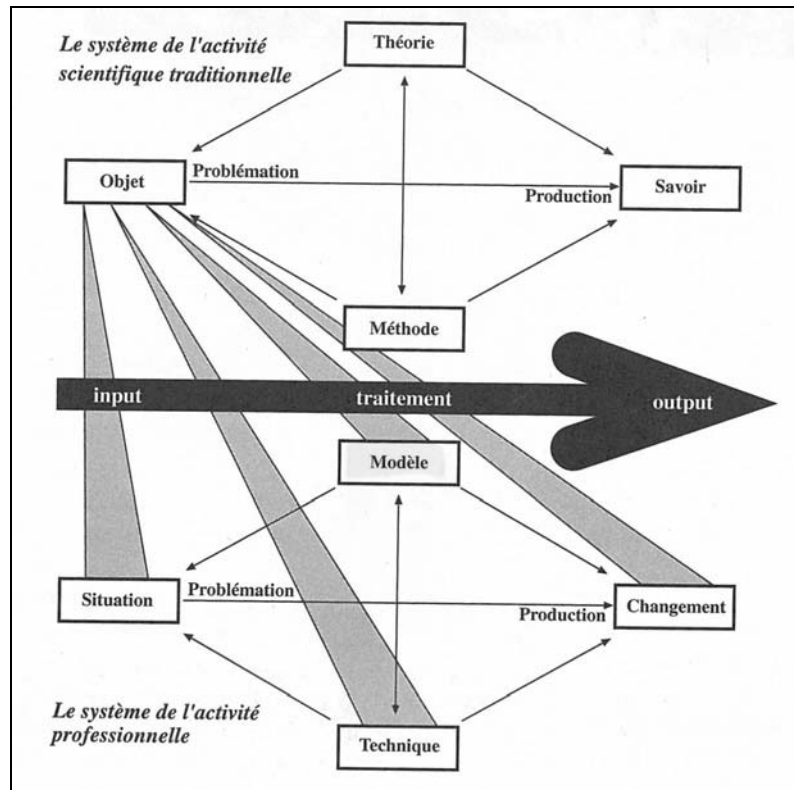


Figure 1. La recherche sur la pratique (St-Arnaud, 1999, p. 208).

St-Arnaud (1999) propose une alternative à l'activité scientifique traditionnelle sur une pratique professionnelle en présentant un système de l'activité « praxéologie » scientifique. La figure 2 présente deux stades à ce type d'activité. Au stade 1 du système de l'activité de praxéologie scientifique, un praticien qui vise à être efficace dans chacune des situations particulières (la case situation) où il intervient pour changer cette situation initiale insatisfaisante en situation nouvelle (la case du changement) emploie une technique (stratégie) pour répondre à ses intentions ou ses besoins d'un changement souhaité.

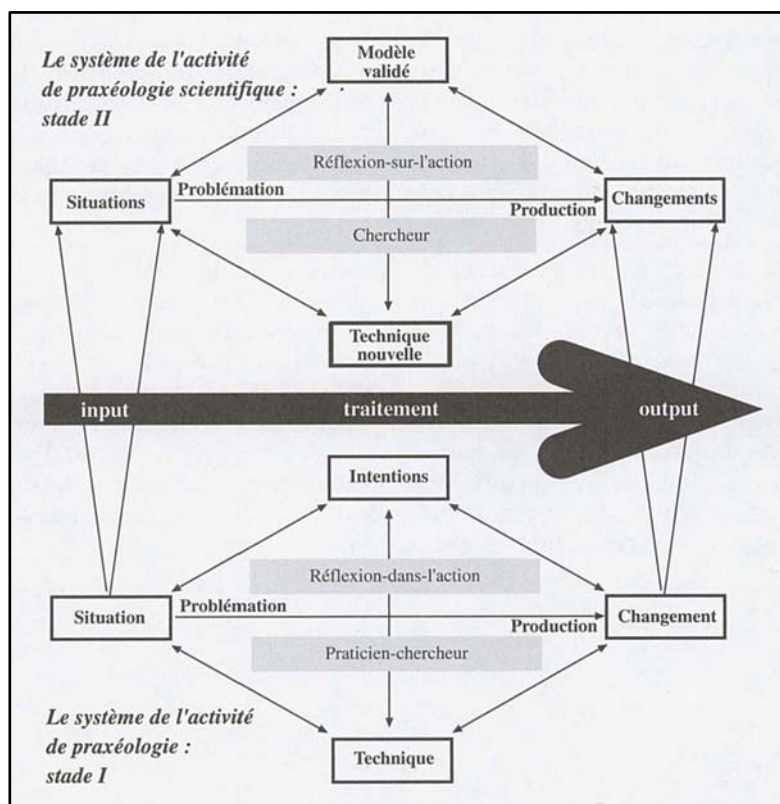


Figure 2. La recherche de type praxéologique (St-Arnaud, 1999, p. 217).

Dans cette activité, le praticien se contente de « réfléchir dans l'action » pour corriger les erreurs entre les résultats obtenus et ceux visés pour changer une situation particulière. La correction de ces erreurs se réalise par boucles de rétroaction successives où, par une réflexion dans l'action, le praticien essaie de corriger une erreur d'analyse de la situation initiale, de technique, de stratégie ou d'activités, puis, si nécessaire, une erreur d'intention. Habituellement, les praticiens impliqués dans l'action ne dépassent pas ce stade 1 de praticien-chercheur d'une meilleure pratique professionnelle ici et maintenant dans l'action, ce qui est suffisant pour être efficace. Il faut signaler que, bien qu'importante, cette démarche de réflexion dans l'action comporte des limites pour aider un praticien à assurer

le passage d'un professionnel expérimenté à un professionnel chevronné. En employant la loi de Schön, St-Arnaud (1999) montre que la réflexion dans l'action pour corriger des erreurs conduit souvent un praticien à un plafonnement qui s'explique par le fait que ce dernier va chercher dans des modèles, des stratégies, des techniques, des réponses pour corriger ses erreurs. Le praticien atteint alors une limite, là où tous ces modèles, toutes ces stratégies et techniques s'avèrent inefficaces pour changer les situations plus complexes de changement.

Au stade 2 du système de l'activité de praxéologie scientifique, le praticien apprend à « réfléchir sur l'action ». Il réfléchit sur un ensemble de situations d'intervention qui alimentent sa pratique de changement pour découvrir son propre savoir enraciné dans cette pratique. Il devient un chercheur qui élabore sa théorie d'usage (son savoir), des techniques, habiletés, stratégies innovatrices (son savoir-faire) et des attitudes humanistes plus intégrées à son identité personnelle pour devenir un praticien chevronné plus efficace dans ses interventions. Notre recherche veut accompagner les gestionnaires de notre étude à s'engager dans cette exploration réflexive sur l'action pour faire émerger les savoir, savoir-faire et savoir-être enracinés dans leur pratique singulière. Pour ce faire, nous mettons en place des activités (récit de pratique, cercles de dialogue, journal d'itinérance, rencontres avec le chercheur et en triades) où ils seront appelés à « réfléchir sur l'action » liée aux multiples situations d'intervention qui ont construit leur histoire de la pratique du leadership démocratique où ils ont voulu produire, par des valeurs et des attitudes humanistes, des changements durables. Par cette activité de praxéologie scientifique, nous voulons dé-

gager des réflexions des gestionnaires sur leur pratique d'un leadership démocratique des composantes d'un modèle théorique du savoir-être humaniste.

Rappelons que Schön (1994) stipule que les praticiens possèdent des connaissances enracinées dans leurs actions (*knowing-in-action*) et que la plupart du temps ces connaissances sont tacites. Dans la stratégie méthodologique de notre recherche, nous souhaitons donc amplifier et maintenir un processus de réflexion « sur » (le récit de pratique) et également « dans » l'action (l'expérience en contexte de nature et d'aventure) afin de les aider à expliciter leur savoir pratiqué et leur savoir-être humaniste dans des situations de pratique d'un leadership démocratique. Puisque, selon Argyris & Schön (1999), « nous connaissons plus que ce que nous pouvons exprimer, et plus que ce que notre comportement laisse entrevoir » (p. 61), la réflexion dans et sur l'action des gestionnaires de notre étude pourra nous conduire, en reprenant les principes de Mucchielli (2006), à un modèle du savoir-être humaniste, construit, inachevé, plausible et convenant, dépendant des actions et des expériences faites par les sujets connaissant, structuré par le processus de connaissance, et forgé dans et à travers l'interaction du sujet connaissant avec son monde d'une pratique singulière du leadership démocratique. Tel que formulé dans le quatrième objectif spécifique de notre recherche, il sera possible pour les gestionnaires d'identifier également les bases de leur modèle d'un savoir-être humaniste lié à leur pratique quotidienne d'un leadership démocratique.

1.2.3 Une démarche empirico-inductive et itérative

Pour favoriser une démarche praxéologique d'exploration réflexive, nous nous inscrivons dans une méthodologie itérative qui comporte des allers et retours entre l'action et la réflexion poursuivie sur une période de plus de 12 mois par des gestionnaires, sujets de notre étude. En effet, dans le cadre de notre itinéraire de recherche avec ces gestionnaires, les différentes méthodes de collecte et de traitement des données, liées aux récits de pratique, aux cercles de dialogue et à l'expérience de plein air et d'aventure, ont été planifiées pour conduire progressivement le chercheur, en coopération avec chaque participant, à mieux cerner leur compréhension du savoir-être humaniste émergent d'une pratique d'un leadership démocratique. Nous misons sur ces itérations entre les activités de réflexion sur leur pratique d'un leadership démocratique et les actions quotidiennes de cette pratique dans la réalité organisationnelle pour favoriser des occasions répétitives de collecte de réflexions (données empiriques de nature qualitative) soumises, selon une méthodologie de la théorisation enracinée (Prévost & Roy, 2015), à des étapes d'analyse et d'interprétation de ces réflexions dans le but de les catégoriser, puis de les ordonner pour y trouver un sens. Ce sens d'un savoir-être humaniste découvert d'une manière itérative et selon une logique inductive aidera à la création de modèles singuliers d'un savoir-être humaniste lié à la pratique d'un leadership démocratique. Ces modèles devraient permettre la coconstruction d'un modèle théorique intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.

1.2.4 Une recherche coopérative

Une caractéristique d'une démarche itérative et empirico-inductive est de considérer que les gestionnaires-participants ne sont pas des sujets soumis à l'observation objective d'un chercheur qui établit une distance entre lui et ces sujets. Tout comme Reason (1999), « nous croyons qu'une bonne recherche est une recherche avec les gens plutôt que sur les gens [traduction libre] » (p. 208). Dans une telle perspective, nous avons opté pour une stratégie de recherche qui s'inscrit dans une association coopérative ou une démarche partenariale entre un chercheur qui est, au même titre que les gestionnaires engagés dans la recherche, un observateur-participant à la démarche réflexive conduisant à une compréhension commune du phénomène de savoir-être humaniste enraciné dans une pratique d'un leadership démocratique. Nous créons les conditions de recherche pour que nos participants soient à la fois « cochercheurs » et « cosujets » de la recherche.

En choisissant de donner aux participants un rôle de cochercheurs, notre recherche épouse la stratégie des « recherches coopératives⁶ », concept proposé au départ par John Heron (1996), ensuite développé par Peter Reason (1999) et raffiné en collaboration avec Robert W. Torbert (Reason & Torbert, 2001). Selon Reason (1999), les participants à une recherche coopérative s'engagent dans des cycles d'action et de réflexion répartis en quatre étapes : 1) entente sur les buts de la recherche ; 2) observation et collecte des données ; 3) immersion dans son expérience ; 4) retour sur la question de départ à la lumière de l'expérience.

⁶ En anglais: "co-operative inquiry"

Signalons d'entrée de jeu que notre recherche ne répond pas tout à fait aux critères de la première étape qui implique les cochercheurs dans l'identification des cibles poursuivies par la recherche et les moyens utilisés. Dans notre cas, la problématique, les questions de la recherche, les objectifs et la méthodologie ont été déterminés par nous, à titre de chercheur, et par notre directeur de recherche. Cependant, ces choix sont présentés et largement expliqués aux participants dès le départ dans le but qu'ils y adhèrent sur une base volontaire. La deuxième étape d'une recherche coopérative consiste en l'observation et la collecte de données par les cochercheurs. Pour notre recherche, cette étape s'opérationnalise par l'utilisation du récit de pratique et du journal d'itinérance, soutenue par les échanges en groupe autour d'une quête de sens. Lors de l'étape 3, toujours selon Reason (1999), les cochercheurs deviennent complètement immergés dans leur expérience et oublient souvent qu'ils participent à une recherche. Ils peuvent alors devenir plus ouverts à ce qui se passe et peuvent commencer à voir leur expérience de façon différente. Les premières compréhensions du phénomène sont alors plus approfondies et plus élaborées, à un point tel que les participants peuvent commencer à remettre en question leur modèle d'action et modifier certains gestes ou attitudes dans leur quotidien. Dans le cadre de notre recherche, nous pensons que la période de quelques mois, séparant la rencontre de discussion en groupe sur les récits de pratique et l'expérience en contexte de nature et d'aventure est propice à une telle transformation personnelle, d'autant plus que chacun retourne en contact avec son environnement de travail. La quatrième étape, selon l'auteur, consiste pour sa part à un nouveau rassemblement des cochercheurs pour revoir le phénomène étudié à la lumière des expériences vécues par chacun. Cette étape se concrétise pour nous lors de l'expérience en con-

texte de nature et d'aventure. Pour Reason (1994), il peut s'en suivre une remise en question ou un besoin d'approfondissement ; un nouveau cycle d'action / réflexion est alors lancé. Dans le cas de notre recherche, une telle continuation de la quête ne pourra être poursuivie au-delà de la période d'expédition en plein air, car il faut bien terminer quelque part (!), mais une rencontre de suivi avec les participants ainsi que des échanges par courriel sont prévus au programme afin de bien boucler l'expérience vécue intensivement. Voilà donc comment nous nous sommes inspirés des 4 étapes caractéristiques d'une recherche coopérative, dans le but d'établir une démarche favorisant le partage des théories d'usage.

Le premier chapitre nous a permis, d'une part, de présenter le cadre de la recherche qui s'inscrit dans le giron d'une démarche de compréhension du phénomène du savoir-être humaniste issu d'une pratique d'un leadership démocratique en impliquant le chercheur et des gestionnaires, devenus cochercheurs, à coconstruire, selon une recherche coopérative, un modèle théorique de ce savoir-être humaniste enraciné dans leur pratique. Pour comprendre ce phénomène complexe comme le vivent des gestionnaires, le cadre de la science-action postulant que la théorie procède de la pratique nous permet d'avoir accès à un savoir-être humaniste qui est enraciné dans leur pratique d'un leadership démocratique. D'autre part, nous avons démontré que la méthodologie praxéologique d'une exploration réflexive, touchant la totalité de l'agir de l'être humain tant dans sa dimension rationnelle que dans ses dimensions relationnelle, sensorielle, émotive, intuitive et transpersonnelle constitue une approche pour atteindre ce que vivent réellement les gestionnaires. D'une manière spécifique, la démarche praxéologique d'exploration réflexive dans et sur une pra-

tique devrait nous conduire à recueillir des réflexions laissant émerger des composantes du savoir-être humaniste issu d'une pratique d'un leadership démocratique. Ces réflexions, de nature subjective et qualitative, seront recueillies tout au long d'une démarche itérative de 12 mois. Selon une logique inductive, nous pourrions progressivement, lors de ce parcours d'une recherche coopérative, analyser et interpréter le savoir-être humaniste émergent de ces réflexions sur une pratique d'un leadership démocratique pour coconstruire les composantes d'un modèle théorique intégré du savoir-être humaniste, enraciné dans une pratique d'un leadership démocratique.

CHAPITRE 2

LA PHASE 1 DE LA DÉMARCHE D'EXPLORATION RÉFLEXIVE : LE RÉCIT DE PRATIQUE ET LE JOURNAL D'ITINÉRANCE

Les deux prochains chapitres présentent les activités de recherche mises en place pour recueillir les réflexions des gestionnaires ou les données qualitatives de notre étude. En étant guidé par des activités itératives de collecte et d'analyse des réflexions des gestionnaires mobilisés dans notre stratégie de recherche coopérative, nous avons choisi de présenter la démarche d'exploration réflexive des gestionnaires en deux phases. Une première phase, décrite au chapitre 2, présente l'outil du récit de pratique qui aide les gestionnaires à raconter par écrit la pratique quotidienne et singulière de leur leadership démocratique. Elle décrit la démarche de mise en commun, lors de cercles de dialogue, des réflexions sur le savoir-être humaniste tacite qui émerge de chacun des récits. Elle permet un début d'identification des composantes d'un savoir-être humaniste enraciné dans le savoir pratiqué des gestionnaires. Une seconde phase, développée au chapitre 3, consiste à faire vivre aux gestionnaires une expérience de leadership démocratique en contexte de nature et d'aventure. L'objectif visé par cette méthodologie de création d'un groupe, isolé en îlot culturel hors du milieu naturel de travail, est d'intensifier chez les gestionnaires leur exploration du savoir-être humaniste grâce à une réflexion dans et sur l'action d'une pratique réelle d'un leadership démocratique lors d'une expédition en kayak de mer.

Le chapitre 2 de la démarche d'exploration réflexive des gestionnaires présente les quatre étapes de la première phase. La première étape a pour but de favoriser la naissance d'une communauté d'apprentissage composée de huit gestionnaires. La deuxième étape consiste pour chaque gestionnaire à écrire un récit de sa pratique d'un leadership démocratique. La troisième étape porte sur la lecture et l'analyse des récits de pratique pour dégager, lors de rencontres sous forme de cercles de dialogue, des réflexions des gestionnaires les premières composantes du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique. La quatrième étape situe la façon dont nous avons effectué un bilan de la phase 1, en proposant aux gestionnaires d'identifier les 10 principales valeurs humanistes tirées de leur expérience de rédaction d'un récit de pratique.

2.1 La première étape : recrutement des gestionnaires et création de la communauté d'apprentissage

En cohérence avec notre approche compréhensive et constructiviste du phénomène du savoir-être humaniste issu d'une pratique singulière d'un leadership démocratique par des gestionnaires, nous avons choisi de faire appel à un échantillonnage non-probabiliste, constitués de volontaires (*voluntary sample*) voulant communiquer leur expérience de gestionnaire. Comme Béaud (2003) le précise, dans le but d'obtenir une meilleure représentativité, on peut procéder à une sélection, en fonction de quotas, parmi ces volontaires. C'est à partir d'un marketing de masse, suivi d'une sélection des dossiers reçus de candidats intéressés, que nous avons constitué un échantillon non-probabiliste pour notre recherche.

Notre objectif était de constituer un groupe composé d'un minimum de 7 participants et d'un maximum de 12.

Notre première démarche pour obtenir un premier échantillon de candidats potentiels s'est effectuée en faisant appel à un réseau élargi de contacts personnels, au printemps 2009. Une lettre d'invitation a été envoyée à plus d'une centaine de gestionnaires ayant déjà été inscrits à un programme de formation de deuxième cycle en gestion de l'UQAC ou de l'Université de Sherbrooke. Un article a aussi été publié dans le journal *Liaison* de l'Université de Sherbrooke, distribué auprès de tous ses diplômés et employés, et disponible dans différents postes de distribution sur les campus de Longueuil et de Sherbrooke. Une invitation a également été lancée à tout le personnel de l'UQAC via la liste d'envoi intranet de cette institution. La missive a aussi été envoyée à différents formateurs et responsables de programmes de formation en gestion, des secteurs privés et publiques, afin qu'ils la transmettent à des candidats qu'ils jugent intéressants et potentiellement motivés par la recherche. Puisque nous avons choisi comme contexte de nature et d'aventure une expédition en kayak de mer, une lettre de sollicitation a aussi été expédiée à différents clubs de kayak de mer du Québec en leur demandant de l'acheminer à leurs membres respectifs.

Essentiellement, le contenu de ces invitations précisait que nous recherchions des sujets prêts à jouer un rôle actif dans une recherche doctorale portant sur le savoir-être dans l'exercice du leadership. Nous y précisions d'emblée que la méthodologie est innovatrice et que les candidats participeront à une expédition de 7 jours en kayak de mer sur le Saguenay

en août 2009. Nous y indiquions que chaque participant aurait l'occasion d'explorer son expérience pratique afin de bâtir collectivement un modèle de leadership basé sur le savoir-être. Nous spécifiions aussi qu'en plus de faire avancer les connaissances sur le sujet, chacun pourrait en tirer des apprentissages personnels riches et significatifs à propos de sa façon d'exercer du leadership. Pour ne pas trop restreindre l'échantillon de candidats potentiels, nous précisions qu'aucune expérience en kayak n'était obligatoire, mais qu'une bonne condition physique était toutefois requise. Nous complétions en disant que les participants auraient l'occasion de vivre un voyage de découverte et de dépassement, loin des foules et dans un environnement naturel d'une grande beauté. Un résumé en trois pages du projet de recherche (voir Appendice 1) était joint à l'invitation. Ce texte donnait davantage de détails et précisait que nous désirions recruter des gestionnaires provenant de divers horizons, ayant une expérience professionnelle minimale d'une dizaine d'années et reconnus dans leur entourage pour leur leadership démocratique. Les personnes intéressées pouvaient contacter directement le chercheur par courriel ou par téléphone.

Cette sollicitation de masse aura permis de recruter 23 candidats intéressés, à qui une lettre personnalisée a été envoyée, les invitant à fournir un curriculum vitae présentant leur expérience comme gestionnaire, ainsi qu'une courte lettre décrivant leurs motivations, leur condition physique, leur expérience en plein air et en kayak de mer et les formations en leadership qu'ils ont déjà suivies. De ce nombre, 20 demandes de participation nous seront acheminées. Cinq de ces candidatures ne seront pas retenues sur la base d'une expérience professionnelle insuffisante ou non pertinente. Les 15 autres dossiers correspondaient à des

candidats répondant potentiellement aux besoins de notre recherche. Ces gestionnaires offraient des profils professionnels diversifiés et provenaient d'un peu partout au Québec. Afin de connaître davantage ces personnes et surtout dans le but de mieux les informer sur la démarche et de répondre à leurs questions, quatre rencontres d'information ont été réalisées par petits groupes à Montréal, Sherbrooke, Québec et Chicoutimi, du 10 au 29 juin 2009.

Au début mai, nous avons envoyé les premières communications portant sur ces quatre séances d'information aux candidats intéressés. Cependant, dans le but de créer une communauté d'apprentissage et de laisser aux gestionnaires engagés dans la recherche le temps de réaliser une démarche réflexive significative, il a été décidé avec le directeur de la recherche de répartir l'ensemble des activités de la recherche sur une période de 12 mois, et de reporter l'expédition de kayak de l'été 2009 à l'été 2010. Cette décision était devenue évidente en regardant avec plus de réalisme les échéanciers que nous nous étions donnés. Nous avons déjà reporté la date limite pour recevoir les dossiers des candidats jugés intéressants et il était maintenant irréaliste de compléter nos séances d'information bien avant la fin juin. Les dates de ces rencontres avaient été fixées à partir des disponibilités de chacun afin que tous puissent y participer. Nous avons donc pris le soin d'informer aussitôt les 15 gestionnaires présélectionnés en leur expédiant un calendrier détaillé et révisé (voir Appendice 2) en même temps que l'invitation à participer à l'une des quatre séances d'information. Malgré le report d'un an du projet d'expédition en kayak, ce sont tous les candidats qui se sont présentés à l'une ou l'autre des rencontres d'information.

L'ordre du jour de la rencontre d'information commençait par une prise de contact basée sur une présentation succincte du cheminement professionnel de chaque participant ainsi que de celui du chercheur. La présentation de la recherche apparaissait comme second point, en prenant le soin de bien situer les particularités d'une recherche coopérative de type praxéologique où les participants sont des cochercheurs qui participent activement avec le chercheur principal à une démarche réflexive sur le savoir-être humaniste enraciné dans leur pratique d'un leadership démocratique. Nous avons également expliqué comment avait été fait le recrutement et présenté le contenu des prochaines étapes. Un aperçu des coûts pour la participation à la rencontre d'échange sur les récits de pratique (février 2010) et à l'expédition (août 2010) a ensuite été présenté.

Cette rencontre d'information avait aussi comme objectif d'informer les participants que le chercheur avait obtenu du comité éthique de recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi une certification éthique concernant le protocole de sa recherche auprès de sujets humains (voir Appendice 31). Les participants ont été informés qu'ils auraient à signer une déclaration de consentement dont le contenu décrivait le projet, présentait les avantages et les risques à participer à la recherche, précisait les conditions de confidentialité des données et de la diffusion des résultats et détaillait les modalités relatives à leur participation. Nous avons également précisé que le chercheur pouvait décider, à sa propre discrétion et en tout temps, d'exclure un participant de la recherche, et nous avons donné quelques exemples de motifs d'exclusion. Nous avons rappelé qu'il était aussi loisible à quiconque

de se retirer de la démarche de son propre chef et sans préjudice à ses droits. Nous leur avons également remis un document (voir Appendice 3) résumant ces points importants extraits de la déclaration de consentement. Cette séance d'information se complétait par une période de questions et d'échange de commentaires. Nous leur signalions qu'ils avaient jusqu'au 15 août 2009 pour confirmer leur désir de participer à la recherche. Pour ce faire, ils devaient compléter un questionnaire sur leurs motivations, intérêts et appréhensions à participer à cette recherche. Finalement, ils devaient lire, signer et nous retourner la déclaration de consentement.

Des 15 gestionnaires présents aux rencontres d'information, 11 personnes ont officialisé leur désir de participer à la recherche en nous faisant parvenir les documents demandés avant la fin août 2009. Toutefois, ce n'est que huit⁷ d'entre eux qui compléteront la tâche de rédiger leur récit de pratique professionnelle à l'automne 2009 et qui formeront notre groupe de cochercheurs. Ces huit candidats présentaient une certaine diversité de par leur milieu de pratique professionnelle : trois sont cadres au sein d'entreprises privées des secteurs de la métallurgie, de la foresterie ou des télécommunications ; deux sont gestionnaires d'établissements scolaires universitaires ou secondaires ; deux ont un poste de direction dans le milieu de la santé ou communautaire ; un occupe un poste de gestion en ressources humaines dans le secteur de la vente au détail. Leur expérience professionnelle varie de 13 à 32 années. Trois d'entre eux détiennent un baccalauréat en ingénierie ou en

⁷ Pour des raisons professionnelles, l'un de ces huit participants sera contraint d'abandonner la recherche un mois avant l'expédition. Il aura toutefois complété son récit de pratique et participé à la rencontre de partage sur les récits.

sciences de la terre, les cinq autres possèdent une maîtrise dans le domaine de la gestion ou de l'éducation. Ces huit gestionnaires nous sont rapidement apparus comme des sujets très motivés et fort intéressés par le sujet de notre recherche.

Pour favoriser l'exploration réflexive sur le savoir-être humaniste, nous étions conscients de l'importance de créer avec ces candidats une communauté d'apprentissage qui a pour finalité d'augmenter le savoir collectif par l'implication de chaque participant au développement de son savoir individuel (Scardamalia & Bereiter, 1994). Au terme du recrutement, notre communauté d'apprentissage était constituée et demeurait encore virtuelle puisque ce n'est pas l'ensemble des candidats qui avait eu l'occasion de se rencontrer en personne lors des séances d'information et qu'au départ, aucun d'entre eux ne se connaissait. Ainsi, pour l'ensemble de notre démarche de recherche, nous avons choisi de porter une attention particulière aux aspects socio-affectifs des relations entre les participants et de mettre en place des conditions pour favoriser la création et le maintien d'un bon climat de groupe, et ce, tout au long de notre stratégie de collecte d'information.

2.2 La deuxième étape : écriture du récit de pratique

Bien que nous croyons que le processus d'exploration réflexive ait déjà été amorcé dès l'instant où nos candidats ont signifié leur intérêt à participer à notre recherche, c'est à la fin septembre 2009 que les gestionnaires ont été invités à se lancer dans la rédaction de leur récit de pratique professionnelle, démarrant ainsi d'une façon formelle la démarche d'exploration réflexive. Dans cette deuxième partie du chapitre, nous présentons quelques

particularités de la méthode du récit de pratique que nous avons retenues pour notre première collecte de données qualitatives et comment nous avons choisi d'en faire usage dans le cadre de notre démarche.

2.2.1 Le contenu du récit de pratique

Le récit de pratique fait partie de la famille de l'approche biographique. Dans ce type d'approche, le chercheur cherche à comprendre les processus sociaux à partir des expériences d'une personne ou d'un groupe de personnes (Deslauriers, 1991). Le récit de pratique dépasse la simple narration chronologique de faits balisant la pratique d'une personne. En effet, selon Houle (2003), le récit de pratique permet d'abord un travail descriptif pour passer ensuite des faits racontés au sens donné à ceux-ci permettant ainsi une construction de la réalité étudiée. L'approche biographique, appelée aussi histoire de vies, se situe dans une perspective phénoménologique car elle vise « [...] la compréhension d'un phénomène humain par la découverte du sens d'une expérience dans la vie du sujet » (Bourdages, 2001, p. 45).

Cette approche favorisant une réflexion sur une pratique se prête pertinemment à notre objectif de compréhension du savoir-être humaniste issu de la pratique du leadership démocratique. Le récit de pratique constitue l'un des instruments de collecte de données issu de l'approche des histoires de vie (Bourdages, 2001 ; Desmarais, 2009 ; Pilon, 1996). Ce choix méthodologique a été fait parce qu'il est reconnu que l'utilisation du récit de pratique dans le cadre d'une démarche de recherche ou de formation à caractère praxéologique

aide à rendre explicites les modèles et les connaissances qui se sont développés dans l'action singulière des personnes (Desmarais & Pilon, 1996; Pilon, 2005).

2.2.2 Le guide de rédaction du récit de pratique

Afin de bien encadrer les gestionnaires dans l'activité de rédaction de leur récit de pratique, nous leur avons transmis un guide⁸ détaillé (voir document complet en Appendice 4). Dans ce document, nous rappelions brièvement le but de cette démarche autobiographique qui est d'effectuer une première collecte de données et de partager leurs réflexions pour dégager un sens à son récit individuel, et un sens collectif issu des récits de pratique professionnelle de chacun. En effet, nous signalions la distinction entre le récit, qui est la phase de collecte de données qualitatives ou de réflexions sur leur pratique et l'histoire de vie, qui est une seconde phase correspondant à l'analyse et l'interprétation du récit pour en dégager un sens. Le guide de rédaction soulignait que la réalisation de cette seconde phase se ferait par un partage en groupe du récit de pratique de chacun pour parvenir à une construction d'un sens individuel, qui est l'histoire de vie singulière de chaque gestionnaire, et d'un sens collectif, qui est une mise en commun de représentations sur le savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.

Il était précisé dans le guide que cette démarche réflexive exige une implication personnelle importante et comporte des règles éthiques vis-à-vis soi-même et des autres parti-

⁸ Ce guide a été préparé en collaboration avec notre directeur de thèse, M. Pierre Deschênes Ph.D. Il est largement inspiré du *Guide pour la réalisation d'une démarche autobiographique* produit par Louise Bourdages, Ph.D. et qui a été utilisé lors du cours PTR6110 Observation et analyse en praxéologie dans le cadre de notre scolarité de doctorat à l'UQAC à l'hiver 2006.

cipants. Laîné (1998) souligne qu'une première règle porte sur **le respect de soi** où le participant demeure entièrement libre d'exprimer seulement ce qu'il désire, en respectant ses limites et en faisant authentiquement des choix sur ce qu'il veut communiquer ou ne pas communiquer. Il mentionne que la deuxième règle consiste dans **le respect de l'autre** lors des moments de partage des récits où chacun est appelé à lire et à analyser, sans porter de jugement ou faire d'interprétations, le récit de pratique de deux autres participants. Finalement, il signale que la troisième règle **du respect de la confidentialité** garantit que tout ce qui est échangé par écrit ou verbalement demeurera strictement confidentiel.

Bien que ce soit présenté en détail dans le guide de rédaction (voir Appendice 4), nous décrivons ci-dessous les activités préparatoires à l'écriture du récit et les instructions pour l'écriture d'une première version du récit.

2.2.2.1 Les activités préparatoires à l'écriture du récit

Les activités préparatoires avaient pour but d'aider chacun des gestionnaires à avoir une vue d'ensemble des principales étapes de sa vie personnelle et professionnelle en fournissant un aperçu des principaux événements qui ont marqué chacune de ces étapes. Pour Desmarais et Pilon (1996) : « la famille, la formation (scolaire et parascolaire) et les milieux de travail avec les diverses pratiques exercées » (p. 52) sont des dimensions qui émergent de ces étapes.

Comme première activité préparatoire, les gestionnaires étaient invités à se remémorer les événements marquants de leur vie. Pour y parvenir, il leur a été proposé de complé-

ter un tableau des éléments importants du cours de leur vie (voir l'exemple en Appendice 5). La deuxième activité préparatoire invitait les gestionnaires à fouiller dans leurs albums de souvenirs et à sélectionner différentes photos significatives pour chacune des étapes de leur vie. Il a été suggéré de bien regarder ces photos pour identifier les souvenirs marquants qui balisent différentes étapes de leur vie et de les regrouper dans un album souvenir temporaire. Pour enrichir cette activité, il a été proposé d'élargir la collecte de photos souvenirs en incluant des objets tangibles, susceptibles de souligner ces événements marquants. Puis, nous avons demandé aux gestionnaires d'écrire des courtes phrases décrivant les images ou les émotions associées à chacun de ces objets ou photos. À partir de tous ces outils, il s'agissait ensuite d'identifier des thèmes qui avaient pu les inspirer tout au long de leur vie et qui étaient encore significatifs aujourd'hui dans leur pratique professionnelle. Une fois cette activité complétée, il était conseillé de laisser macérer quelques jours ces morceaux de casse-tête ainsi recueillis.

La troisième activité préparatoire favorisant la rédaction du récit consistait à faire un dessin, un collage ou un agencement des morceaux de son casse-tête composés d'étapes de sa vie, de photos, d'objets et de courtes phrases chargées d'émotions afin de laisser émerger de cet ensemble ainsi créé ce qui fait du sens pour soi. Cette démarche constitue « un essai de rabouter, de mettre bout à bout des matériaux hétérogènes, de créer une forme avec ce qui est difforme ou multiforme, du sens avec ce qui n'en a pas » (Pineau & Jobert, 1989, p. 16). Nous avons ensuite suggéré d'identifier un titre évocateur qui pourrait représenter le fil conducteur ou le sens du récit de pratique.

Comme il est reconnu que le plus difficile dans la rédaction de son récit de pratique est de savoir par quel moment et comment débiter, ces trois activités préparatoires allaient aider à dépasser une écriture narrative et rationnelle d'événements de sa vie personnelle et professionnelle, en impliquant aussi l'émotion et la sensibilité qui sont de l'ordre du savoir-être humaniste. Dans les consignes qui leur ont été remises, il était également précisé que le matériel de ces activités allait demeurer confidentiel et qu'ils n'auraient pas à le partager avec d'autres membres du groupe. Toutefois, nous étions conscients qu'en partageant leur récit de pratique, ils y auraient une émergence du matériel issu des activités préparatoires.

2.2.2.2 L'écriture d'une première version du récit de pratique

Inspirés par les activités préparatoires, les gestionnaires étaient ensuite invités à se lancer dans l'écriture d'une première version de leur récit de pratique professionnelle d'un leadership démocratique. Pour alimenter l'écriture de leur récit, le guide propose différentes questions, sans obliger les gestionnaires à s'y contraindre :

1. Pourquoi en êtes-vous venu à exercer un leadership démocratique dans votre pratique professionnelle?
2. Comment vous êtes-vous retrouvé dans des situations où vous avez exercé du leadership démocratique ?
3. Qu'est-ce qui vous incite à continuer d'exercer un leadership démocratique ?
4. Qu'est ce qui ferait que vous cesseriez d'exercer un leadership démocratique ?
5. Dans ces situations d'exercice d'un leadership démocratique, de quelles pratiques êtes-vous le plus fier et quelles questions fondamentales de sens donnez-vous à ces pratiques?

6. Dans ces situations d'exercice d'un leadership démocratique, de quelles pratiques avez-vous des regrets et quelles questions fondamentales de sens donnez-vous à ces pratiques?

Il est important de signaler qu'une mise en garde complétait ces consignes de rédaction d'une première version du récit. Il y est précisé qu'il est tout à fait normal de ressentir diverses émotions liées à certains événements plus difficiles de sa vie en écrivant son récit. Il est dit qu'il ne faut pas s'en inquiéter et que le fait de les écrire permet souvent de libérer des émotions parfois insoupçonnées.

Dans les instructions de rédaction du récit de pratique, il était précisé que cette phase de rédaction devait être complétée pour le 30 novembre 2009, soit environ 2 mois de travail. Les gestionnaires devaient alors acheminer au chercheur leur première version du récit d'une dizaine de pages. Ce dernier en ferait la lecture et retournerait ses commentaires à son auteur, sous la forme de suggestions, dans le but d'élaborer ou d'explorer davantage certains aspects du récit. Par la suite, chacun devait lui retourner une version finale de son récit de pratique professionnelle, et ce, au plus tard le 15 décembre 2009. On rappelait aux gestionnaires que cette deuxième version serait transmise à deux autres personnes pour recueillir leurs réflexions et partager celles-ci lors de la rencontre d'équipe prévue pour la fin février 2010.

Le premier récit de pratique rédigé par un gestionnaire nous a été acheminé le 26 novembre 2009, soit un peu avant la date limite du 30 novembre. Au 1^{er} décembre, quatre

autres récits étaient reçus. Trois retardataires avaient pris entente avec nous et nous ont fait parvenir leur première version entre les 12 et 16 décembre. Dans tous les cas, entre un ou deux jours après la réception de leur version 1, nous retournions nos commentaires aux gestionnaires en les invitant à nous acheminer une version révisée pour le 15 décembre. Nos commentaires consistaient essentiellement en des demandes de clarification, de précision ou d'élaboration. Pour quelques cas, il aura fallu une troisième retouche pour en arriver à une version finale. Le dernier récit de pratique à être complété dans sa version finale nous est parvenu le 28 décembre. La même journée, nous faisons parvenir à chacun des huit gestionnaires les instructions pour la troisième étape de la démarche autobiographique, soit la lecture et l'analyse du récit de collègues et de son propre récit.

2.3 La troisième étape : lecture et analyse par les gestionnaires des récits de pratique

Cette troisième étape de la démarche réflexive comporte trois activités s'échelonnant sur près de six mois, misant sur l'interaction et le dialogue entre les gestionnaires afin de dégager des thèmes communs aux récits qui deviendront les catégories du modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique. Une première activité consiste en une analyse et un échange entre les gestionnaires du contenu de leur récit de pratique pour repérer ces thèmes communs. Une deuxième activité est la rencontre de partage et de dialogue pour construire, à partir de ces thèmes communs, un sens collectif aux récits de pratique relatif à l'émergence d'un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique. Une troisième activité, de

nature plus périphérique, vise à maintenir chez les gestionnaires leur démarche de réflexion sur leur pratique en leur demandant d'écrire un journal d'itinérance de leur parcours jusqu'à l'activité de plein air.

2.3.1 Le partage et la lecture des récits de pratique entre gestionnaires et l'ébauche d'une première construction d'un sens collectif

Pour réaliser la première activité de partage du contenu des récits de pratique, nous avons divisé les huit gestionnaires en trois équipes, soit deux triades et une dyade. Sans en avoir fait une analyse très poussée et sans que ce soit un enjeu hautement stratégique, ces sous-groupes ont été formés dans un souci de diversité⁹ tant sur le type d'écriture que sur le vécu professionnel. Cette activité avait pour but de découvrir un sens personnel à sa pratique professionnelle tout en étant appuyé par un travail collectif. Elle débutait par l'analyse et l'interprétation qu'un gestionnaire faisait des récits d'un ou deux¹⁰ autre(s) gestionnaire(s), pour ensuite le faire avec son propre récit de pratique afin d'en découvrir le sens. Précisons que les termes « analyse et interprétation » ne sont pas utilisés dans le sens de la psychanalyse, ni d'un jugement moral, mais plutôt dans le sens d'une démarche réflexive qui consiste à examiner un phénomène, des expériences et des événements énoncés dans le récit pour en dégager un sens lié au phénomène du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique. Bourdages, Lapointe et Rhéaume (1998) définissent le travail d'analyse et d'interprétation sur le récit comme étant ce qui « consiste à dégager les processus ou les thèmes les plus significatifs et à les relier à une trame analytique ou

⁹ Les participants ont également été informés que les équipes avaient été formées sous ce critère de diversité.

¹⁰ Comme nous avons formé deux triades et une dyade, il y a donc deux personnes qui n'ont qu'un seul récit à lire.

interprétative plus large. Il s'agit en fait d'un travail de déconstruction et de reconstruction du premier récit » (p. 8). Dans le cas particulier de notre recherche, la trame de cette quête de sens est orientée vers le savoir-être humaniste dans la pratique d'un leadership démocratique.

Afin que cette orientation soit le plus possible poursuivie par chacun des participants, nous leur avons fourni des instructions complémentaires au guide de rédaction du récit de pratique. Ces consignes (voir Appendice 6) proposaient d'abord de faire la lecture des récits de ses collègues en encerclant ou en surlignant les passages du récit qui avaient un sens pour soi. Par la suite, il s'agissait d'identifier dans ces passages relatant des faits et des événements les valeurs humanistes (savoir-être humaniste) sous-tendues en écrivant dans la marge ces valeurs. Chacun devait aussi trouver un titre à chacun des récits des collègues qu'il venait de lire, d'analyser et d'interpréter. Ce titre devait évoquer le sens global qui se dégageait du récit. Pour ajouter de la valeur à cette activité, le lecteur était invité à écrire des réflexions que lui suggéraient certains passages significatifs ou l'ensemble du récit. Bien entendu, il était suggéré aux gestionnaires de prendre bonne note de toutes ces réflexions, sachant qu'ils auraient l'occasion dans un proche avenir d'échanger ces réflexions avec l'auteur du récit, tout en gardant à l'esprit l'objectif d'identifier le savoir-être humaniste qui se cache derrière les faits et les événements qui ont marqué l'histoire de vie de l'autre.

Une fois la lecture attentive ainsi que l'analyse et l'interprétation du récit de ses collègues accomplies, les gestionnaires étaient invités à faire l'analyse et l'interprétation de leur propre récit. Il est important de comprendre que lors de la première version du récit, le narrateur, de façon consciente ou inconsciente, a sélectionné et a choisi certains événements qui remontaient à sa mémoire. Il ne sait pas toujours pourquoi ce sont ces événements qui ont remonté à la surface. Tout comme cela a été effectué avec le récit de ses partenaires, chacun était invité à relire son récit écrit depuis quelques semaines, à surligner ou à encercler les passages qui avaient un sens pour lui dans le but de dégager les thèmes et les valeurs humanistes qui se cachaient derrière les faits et les événements racontés dans ces passages. Ce travail sur son propre récit amenait le gestionnaire à repenser les situations singulières de son histoire de vie pour qu'elles aient une *signification* plus approfondie. Cela permettait d'alimenter sa démarche d'exploration réflexive afin de tenter de faire émerger les composantes du savoir-être humaniste, construisant son propre modèle d'une pratique d'un leadership démocratique.

Une démarche réflexive demande que les personnes prennent du temps de qualité pour dégager du sens des récits de ses collègues et de son propre récit. Ce travail de réflexion et d'analyse menant à la première construction d'un sens collectif est souvent chargé en réflexions profondes et en prises de conscience personnelles. Il faut prendre du temps et créer un espace pour accomplir cette démarche selon son rythme personnel. C'est pourquoi, nous avons alloué une période de deux mois, début janvier à fin février 2010, pour la réalisation de ces activités de lecture, d'analyse et d'interprétation des récits de ses col-

lègues et du sien. Nous souhaitons ainsi que chacun laisse murir ses découvertes dans son esprit. Soulignons que cette activité de lecture des récits d'un ou de deux autres participants est une étape importante dans la consolidation de la communauté d'apprentissage sur laquelle repose notre recherche coopérative de type praxéologique.

De notre côté, durant cette période, nous avons refait une lecture plus attentive des récits de pratique de chacun des huit gestionnaires. Sans en faire une analyse et une interprétation approfondie, nous avons pris en note différentes observations sur le récit de chaque gestionnaire. Ces lectures et ces annotations constituaient l'amorce de notre analyse qualitative pour induire, de nos réflexions issues des récits ainsi que celles des gestionnaires, certaines composantes du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.

2.3.2 La rencontre de partage et de dialogue pour construire un sens collectif aux récits de pratique

La première activité de lecture, d'analyse et d'interprétation de récits d'autres collègues et du sien étant vécue dans un dialogue virtuel, une seconde activité de la démarche réflexive conviait tous les gestionnaires à vivre un dialogue interactif face à face pour partager et approfondir leurs réflexions.

Cette deuxième activité de coconstruction d'un sens collectif axé sur le savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique s'est échelonnée sur une période de près de 48 heures, du 26 au 28 février 2010. Elle avait pour premier objectif de

permettre aux membres des trois équipes, formées lors de la première activité, de partager verbalement leur analyse et interprétation des récits de pratique de leurs collègues. Le deuxième objectif consistait à mettre en commun ce travail et de tenter une première identification collective des composantes d'un savoir-être humaniste enraciné dans l'exercice d'un leadership démocratique. Un troisième objectif avait comme finalité de consolider la communauté d'apprentissage. Il ne faut pas oublier que le processus d'apprentissage d'une démarche réflexive vécue par les gestionnaires est aussi important que le résultat de coconstruire un modèle du savoir-être humaniste. En effet, non seulement les gestionnaires contribuaient à cette coconstruction, mais ils auront appris à continuer dans leur vie professionnelle à se donner du temps pour réfléchir sur leur pratique.

Puisqu'il s'agissait de la première rencontre en personne de l'ensemble des participants à la recherche, il nous est apparu important de prendre le temps et le soin de créer une atmosphère propice au partage et à l'ouverture. Nous avons choisi de tenir cette rencontre sur un site de villégiature situé en pleine nature où nous nous sommes retrouvés du vendredi soir au dimanche midi. Après un repas à discuter de façon informelle, les gens ont été invités à une prise de contact plus structurée. Chacun devait résumer son cheminement professionnel, de ses études universitaires à l'emploi actuel. Ils complétaient leur présentation en décrivant leur motivation à participer à cette recherche. Suite à cela, nous avons présenté le déroulement du weekend et nous leur avons rappelé quelques éléments importants : le respect de la confidentialité, leur rôle à titre de cochercheur et les objectifs visés. À cause d'une panne d'électricité, la discussion du vendredi soir s'est terminée à la chandelle. Un

participant avait apporté des fromages et du vin, ce qui a également contribué à la construction d'un bon esprit d'équipe et d'un climat d'échange chaleureux et détendu, ce qu'il nous semblait important d'obtenir pour amorcer cette rencontre d'échange sur les récits.

La journée du samedi a été consacrée à l'analyse et l'interprétation des récits de pratique en compagnie de leurs coéquipiers. Dans l'intention de permettre aux gestionnaires de bien situer le but des discussions qui auraient lieu dans la journée, de saisir le contexte plus global dans lequel ces échanges s'inscrivaient et de bien comprendre leur contribution à titre de cochercheur, nous avons fait une présentation de ce qu'était l'exploration réflexive et le concept de la science action. Nous avons enchaîné avec une autre courte présentation théorique qui portait sur le groupe de dialogue : ses origines et sa nature, les habiletés et les activités qui en favorisent la richesse ainsi que les règles de fonctionnement. Pour assurer un bon transfert de ces notions dans l'action, nous avons ensuite mis en pratique, lors d'un deuxième moment de l'avant-midi, la technique du cercle de dialogue, en faisant usage d'un bâton de parole déposé au centre du cercle, autour de la question suivante : comment décririez-vous votre expérience d'écriture de votre récit et de lecture de celui de vos collègues ? Il nous apparaissait important de leur permettre d'échanger sur ce sujet, avant de les lancer dans la discussion sur les récits de pratique, puisqu'ils avaient chacun vécu de façon intensive ce travail de réflexion et d'analyse.

Un troisième moment de l'avant-midi a porté sur un travail collectif d'analyse et d'interprétation effectué par les trois équipes de gestionnaires pour approfondir les récits de

chacun. Nous avons alors attribué à chaque équipe (triade ou dyade) un local où les gestionnaires pouvaient discuter en toute confidentialité sur leur travail d'analyse et d'interprétation des récits accompli lors de la première activité. Nous les avons invités à dialoguer autour d'un récit à la fois, donnant d'abord successivement la parole aux deux partenaires avant que l'auteur du récit présente à son tour sa propre analyse et interprétation de son récit. Nous avons également suggéré aux gestionnaires d'échanger en suivant les trois pistes de discussion qui avaient guidé leur travail lors de la première activité : 1) indiquez les passages qui font du sens pour vous, livrez vos réflexions, partagez votre compréhension du récit en question ; 2) nommez les valeurs humanistes qui ressortent de ce récit selon vous ; 3) communiquez le titre que vous avez attribué à ce récit et le pourquoi. Après ce premier dialogue sur le récit du membre #1, chaque cellule devait ensuite procéder de la même façon avec les deux autres coéquipiers. Dans le cas de la dyade, nous avons agi comme troisième membre en livrant notre analyse et notre interprétation sur les deux récits. Pour les fins de la recherche, les discussions qui se sont déroulées dans les trois équipes ont été enregistrées dans leur intégralité sur support audio afin d'en faire une analyse de contenu qui fera l'objet de notre quatrième chapitre.

Après le dîner, tout le groupe fut réuni pour recevoir de nouvelles instructions de notre part. Après s'être assuré que les trois périodes de dialogue s'étaient bien déroulées, nous avons proposé aux gestionnaires de vivre en solitaire une période d'incubation afin de décanter tout le matériel qui avait fait l'objet de discussions en avant-midi, laissant ainsi l'inconscient faire son travail (Barker 1999). Nous leur avons rappelé que l'exercice qu'ils

venaient de vivre, soit d'être en contact avec la perception des autres à son égard, était une activité très riche, mais également susceptible de faire naître de fortes émotions et des réflexions profondes. Nous les avons invités à prendre deux heures pour eux-mêmes en faisant une activité physique à l'extérieur. Nous les avons informés qu'au retour ils auraient l'occasion de faire un bilan plus approfondi de la matinée.

De retour à l'intérieur, les gestionnaires ont été conviés à une activité synthèse axée sur leur créativité. Chacun a eu pour tâche de monter une affiche présentant les principales valeurs humanistes extraites de leur récit de pratique suite à l'échange du matin avec leurs partenaires. Sur un grand carton, ils devaient inscrire le titre donné à leur récit et illustrer chacune de leurs valeurs par une image, un dessin ou un mot en lettrage stylisé. De nombreux magazines et tout un attirail d'équipement de bricolage ont été mis à leur disposition. Cette technique de bricolage en silence permet de faire appel à l'hémisphère droit, qui est le siège de la synthèse (Demory, 1990). Une bonne partie des activités de l'avant-midi avait particulièrement recours au cerveau gauche : s'intéresser aux composantes ; analyser les parties ; traiter en séquences ; faire appel à la logique et au verbal (William, 1986). Pour sa part, l'activité de création de l'affiche reposait sur les caractéristiques de l'hémisphère droit : intégrer les parties en un tout, organiser dans des ensembles ; rechercher les structures et les relations ; traiter simultanément et par analogie (William, 1986). En faisant ainsi plus spécifiquement appel à la créativité et à la synthèse en après-midi, nous cherchions à créer une expérience plus holistique, ce qui est l'une des caractéristiques de l'exploration réflexive selon Marchand (2000). Nous voulions ainsi favoriser chez les gestionnaires une

exploration plus complète de leur monde intérieur, peu importe la dominante (hémisphère gauche ou droit).

La présentation des affiches a eu lieu après le souper. À tour de rôle, chacun des gestionnaires devait présenter sa création à tout le groupe et en expliquer les différentes composantes. Suite à cela, on se gardait une minute de silence afin de mieux s'imprégner du contenu de l'affiche. Les cochercheurs (nous incluant) étaient ensuite invités à questionner, commenter, réagir à la présentation de leur collègue. Nous avions prévu 15 à 20 minutes par personne, mais les échanges ont été si riches et tellement intéressants que nous avons plutôt pris le double du temps. D'un commun accord, nous avons repoussé au lendemain matin les trois dernières présentations d'affiche. Tous ces échanges ont été enregistrés sur support sonore pour une analyse de contenu ultérieure et les affiches ont été prises en photos et feront l'objet d'une présentation au quatrième chapitre.

Comme prévu, la première moitié de la matinée du dimanche a permis de compléter la présentation des affiches. Par la suite, nous avons tenu un cercle de dialogue sur la question suivante : « À quels signes peut-on reconnaître un savoir-être humaniste dans la pratique d'un leadership démocratique ? ». Ce fut un dialogue des plus intéressants qui nous aura permis de compléter nos échanges sur le sujet et de faire en quelque sorte un bilan de cette rencontre de deux jours. La fin de l'avant-midi a été réservée à la présentation et la mise en place du journal de bord, dont il est question dans la section suivante, ainsi qu'à l'évaluation de cette rencontre de partage et de dialogue.

Au terme de ce weekend de réflexion et de partage en groupe, nous avons senti qu'une communauté d'apprentissage était née. D'un rassemblement d'individus qui se connaissaient à peine, sinon virtuellement, nous étions maintenant face à un groupe de personnes qui avaient eu l'occasion d'échanger et d'apprendre sur leur savoir pratiqué dans un esprit de concertation, de recherche de points en commun mais aussi de confrontation constructive. Appuyé par notre expérience d'accompagnement d'un bon nombre d'équipes en mode de communauté d'apprentissage, nous avons dès lors le sentiment que ce groupe était particulièrement doué pour l'apprentissage collaboratif, de par sa façon de développer, partager et construire un savoir collectif. Ce sentiment était partagé par l'ensemble des gestionnaires comme en témoignent les propos tenus lors de la période de feed-back sur ces deux jours. Certains ont même explicitement dit qu'ils avaient l'impression de dire au revoir à des collègues de longue date.

2.3.3 Le journal d'itinérance pour poursuivre la réflexion

Dans notre échéancier de recherche, nous avons une période de cinq mois entre la deuxième activité de partage et de dialogue sur les récits de pratique et la prochaine occasion pour le groupe de se retrouver ensemble. C'était la semaine d'expédition en kayak de mer, planifiée pour le début août 2010. Pour aider les gestionnaires à continuer leur démarche praxéologique d'exploration réflexive, nous avons choisi la technique d'un journal personnel. Cet outil personnel de prise de note de réflexions sur leur pratique pouvait être utilisé par les gestionnaires non seulement jusqu'au prochain rendez-vous, mais également

comme méthode de collecte de données durant l'expédition. De plus, l'utilisation de cet outil alimentait notre intention que les gestionnaires puissent avoir appris différentes façons de réfléchir sur leur pratique suite à leur participation à notre recherche.

La technique du journal, importée de l'ethnologie, est un mode de collecte de données fréquemment utilisé chez les chercheurs en recherche-action (Barbier, 1996). Elle se décline sous différentes formes et utilisations : journal intime, journal de bord, journal institutionnel, journal de recherche, etc. Barbier (1996) propose le *journal d'itinérance* comme un instrument méthodologique spécifique qui se distingue des autres formes de journal et qui correspondait bien à notre méthodologie de recherche à dominante existentielle. Selon l'auteur : « il s'agit d'un instrument d'investigation sur soi-même en rapport avec le groupe » (Barbier, 1996, p. 95). L'utilisation de cette méthodologie de collecte de données sied bien à une exploration réflexive et à notre objectif de recueillir les réflexions de nos gestionnaires sur leur savoir pratiqué.

Barbier (1996) décompose sa technique du journal d'itinérance en trois phases : la première phase appelée *journal brouillon* consiste à écrire « tout ce que [l'on] a envie de noter dans le feu de l'action ou dans la sérénité de la contemplation » (p. 98). Cette partie la plus intime du journal n'est lue vraisemblablement que par son auteur. La seconde phase, le *journal élaboré*, est ce que l'auteur veut dire à quelqu'un d'autre. C'est le texte construit qu'il veut transmettre à autrui. La dernière phase, le *journal commenté*, est constitué de tout

ce que l'auteur donne à lire ou expose de son journal élaboré. Cette phase est l'action du partage au lecteur ou au groupe de lecteurs.

Soulignons que la technique du journal est souvent utilisée dans les programmes de développement par l'aventure en plein air (*outdoor adventure education*) afin de faciliter la réflexion et l'apprentissage personnel (Sugerman, Doherty, Garvey & Gass, 2000). Le journal est un outil favorisant « la prise de conscience, l'observation constante et la réflexion à un second niveau de son vécu » (Paré, 1984, p. 10). Dans le cadre de notre recherche, nous avons proposé à nos gestionnaires une adaptation de la technique du journal d'itinérance par l'usage d'un livre d'écriture divisé en deux sections : le *journal brouillon* et le *journal partagé*.

Le journal brouillon :

La première section du journal contient toutes les réflexions spontanées qui pouvaient venir à l'esprit des gestionnaires à tout moment. C'est en quelque sorte « un carnet de route dans lequel chacun note ce qu'il sent, ce qu'il pense, ce qu'il médite, ce qu'il poétise, ce qu'il retient d'une théorie, d'une conversation, ce qu'il construit pour donner du sens à sa vie » (Barbier, 1996, p. 95). Cette partie demeura privée et son contenu ne sera ni partagé, ni retenu pour la recherche.

Le journal partagé :

La deuxième section du livre d'écriture des gestionnaires, nommée *journal partagé*, consiste en une adaptation des phases du journal élaboré et du journal commenté selon la

technique originale de Barbier (1996). C'est dans cette partie que les gestionnaires ont transcrit les réflexions issues de leur journal brouillon qu'ils désiraient remettre au chercheur. C'est aussi dans cette section qu'ils ont été invités à écrire leurs réflexions à partir de questions que le chercheur leur proposerait à chaque journée de l'expédition. Ce journal partagé, qui comprend ce que chacun des gestionnaires voulait communiquer ouvertement au chercheur, a été remis à la fin de la démarche. Pour respecter l'entente de confidentialité, chaque gestionnaire devait, lors de la remise de son journal partagé, utiliser son surnom¹¹ ainsi que ceux des membres de l'équipe et s'engager à modifier toute information écrite de nature à compromettre la confidentialité des informations.

Pour notre recherche, les journaux partagés remis par chacun des gestionnaires constituent ainsi des données qualitatives qui sont lues et analysées par le chercheur. À ces données, s'ajoutent certains passages provenant de notre propre journal d'itinérance rédigé depuis le début de notre programme de doctorat. De plus, nous avons, à titre de chercheur principal, utilisé un *journal de bord* comme outil de collecte de données lors de l'expédition en kayak de mer. Il s'agit d'un document dans lequel un chercheur note une grande variété d'informations : à propos de lui-même, des personnes impliquées et du site de recherche (Savoie-Zajc, 2004). Le contenu peut concerner autant le sujet de la recherche que sa méthodologie. Ces données qualitatives s'ajoutent à celles du journal partagé des gestionnaires.

¹¹ Afin de préserver l'anonymat des participants à la recherche, les gestionnaires ont été invités à nous proposer un surnom pour les identifier.

Comme nous l'avons déjà souligné, le lancement du journal d'itinérance auprès des gestionnaires s'est effectué à la fin de la rencontre de partage sur les récits de pratique lors de la rencontre de février 2010. Pour donner un caractère plus solennel à cette action et créer ainsi un petit rituel, nous avons remis à chaque gestionnaire un livre d'écriture pour être utilisé comme journal (chacun avait une couverture unique). Nous leur avons expliqué la technique du journal d'itinérance et nous leur avons remis un feuillet d'instructions (voir Appendice 7) en soulignant l'importance de cet outil dans la démarche de la recherche.

Vers la fin de mars, soit près d'un mois après la rencontre de partage et de dialogue sur les récits de pratique, nous avons repris contact avec les gestionnaires par courriel. Par cette correspondance, nous voulions rappeler aux gestionnaires l'usage de leur journal d'itinérance comme outils pour y noter en tout temps leurs observations et leurs réflexions sur leur pratique quotidienne d'un leadership démocratique associé à leur savoir-être humaniste. Nous les avons également informés que dans les semaines à venir, ils allaient recevoir une analyse détaillée du contenu de leur récit de pratique effectuée par le chercheur principal.

2.4 Le récit commenté et la liste des 10 valeurs humanistes

Comme nous l'avions annoncé dans notre dernière correspondance avec les gestionnaires, nous leur avons fait parvenir la version commentée de leur récit de pratique. Cette version annotée de leur récit se présentait ainsi : 1) nous avons surligné en jaune, selon notre perception, les énoncés contenant ou faisant référence à des valeurs, attitudes ou

comportements humanistes ; 2) en rouge et soulignés, les éléments d'une pratique qui, toujours selon notre perception, déviait d'une pratique d'un leadership démocratique et, par conséquent, d'un savoir-être humaniste ; 3) à la fin du récit, nous avons retranscrit en les numérotant tous les énoncés associés aux valeurs humanistes (ceux en jaune) ; 4) nous avons ensuite énuméré les principales valeurs, attitudes ou comportements humanistes qui pouvaient être associés ou qui pouvaient découler des énoncés retranscrits (en indiquant les numéros correspondants) ; 5) nous avons rédigé un résumé-synthèse de leur récit en utilisant le « je » (perceptions subjectives du chercheur), tel que suggéré par Paillé et Mucchielli (2008) pour la réalisation d'un examen phénoménologique¹² de données empiriques (pour une illustration d'un récit annoté : voir Appendice 9) .

Dans un esprit de continuité à leur démarche d'exploration réflexive, nous avons remis à chacun des gestionnaires leur récit commenté en les conviant à inscrire dans leur journal d'itinérance leurs réflexions sur ce récit commenté. Nous les invitions également à nous partager leurs commentaires : les éléments avec lesquels ils étaient en accord, les éléments pour lesquels ils avaient un point de vue différent et les autres valeurs à ajouter. Nous leur rappelions que dans ce processus de coconstruction d'un modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné (la théorie d'usage de chacun des gestionnaires) dans leur pratique d'un leadership démocratique, nous en étions encore au début d'un débroussaillage en vue d'en faire un modèle plus achevé, tout en demeurant inachevé. Suite aux commentaires et aux questions posées par certains gestionnaires, nous leur avons fait parvenir un nouveau

¹² Cette opération sera expliquée plus en détail dans le chapitre quatre à propos des méthodes d'analyse choisies.

courriel pour clarifier certains aspects du récit commenté qu'ils avaient reçu. Dans cette correspondance, par précaution, nous avons cru bon de leur rappeler qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation de leur leadership. Le nombre de commentaires surlignés en jaune ou soulignés en rouge ne devait pas être considéré comme une appréciation. Nous soulignons également qu'ils étaient en droit de ne pas partager notre analyse et interprétation du contenu de leur récit. Une fois ces précisions faites, nous avons pris soin de détailler davantage ce qu'ils étaient invités à faire avec la version commentée de leur récit :

1. Relire votre récit commenté en observant les éléments que le chercheur principal a souligné et en regardant quelles valeurs ou attitudes il leur a associées. Sachez que ces éléments peuvent être liés indirectement, sous-entendus ou induits.
2. Vous devez ensuite vous demander à quel point vous êtes d'accord avec cette interprétation du chercheur.
3. Vous pouvez commenter certains de ces éléments ou encore commenter son interprétation.
4. Vous pouvez même surligner dans une autre couleur que le jaune, des passages de votre récit que le chercheur n'a pas relevé et indiquer quelles valeurs et attitudes humanistes y seraient associées.
5. Vous pouvez également faire une synthèse de tout cela et partager le fruit de vos réflexions avec le chercheur.

L'envoi des récits commentés à chacun des gestionnaires n'aura pas entraîné beaucoup de réactions de leur part. Les échanges que nous avons eus suite à cette correspondance ont surtout permis de préciser certains aspects. Les commentaires reçus étaient favorables à notre analyse. Dans les semaines qui ont suivi, certains gestionnaires ont spontanément partagé avec le reste du groupe quelques réflexions autour du savoir-être huma-

niste. La communauté d'apprentissage que nous avons mise en place pour le partage sur les récits de pratique reprenait un second souffle.

Un mois plus tard, en début de juin, nous avons pris le soin de rejoindre chaque gestionnaire par téléphone afin de reprendre contact avec eux d'une façon plus chaleureuse. Cet appel nous a permis de constater que leur motivation à participer à l'expédition de kayak était toujours aussi grande. Nous en avons profité également pour connaître leurs préoccupations et inquiétudes face à cette expédition : celles-ci concernaient exclusivement des aspects techniques (équipement, nourriture, transport, hébergement, etc.) auxquels nous avons pu donner suite par les nombreux échanges de courriels qui ont précédé l'expédition.

Cet appel téléphonique avait aussi pour but de lancer les gestionnaires dans une dernière opération de réflexion sur leur récit de pratique avant l'expédition débutant le 7 août. Le travail demandé consistait à relire à nouveau leur récit de pratique commenté et à dresser une liste des 8 à 10 principales valeurs humanistes qui ressortent de leur récit, selon leur propre point de vue. Ils devaient en faire une simple énumération sans détailler, ni commenter. Cette liste devait être expédiée au chercheur au plus tard le 1^{er} juillet et elle serait réutilisée lors de l'expédition.

Environ un mois avant l'expédition, l'un des huit gestionnaires nous a contacté pour nous informer qu'il était contraint de se retirer de la recherche pour des raisons professionnelles. Il avait obtenu un nouvel emploi dans lequel il lui était impossible de s'absenter

pour la durée de l'expédition. Bien que nous en fussions désolés, son retrait n'a eu aucune conséquence majeure pour la suite de la démarche de recherche.

Ce deuxième chapitre avait pour visée de présenter les différentes étapes de la première phase de l'itinéraire individuel et collectif d'exploration réflexive du savoir-être humaniste lié à la pratique du leadership démocratique. Cette démarche méthodologique a débuté par la création d'une communauté d'apprentissage constituée de huit gestionnaires volontaires intéressés par la question du savoir-être et du leadership. Chaque gestionnaire a d'abord eu la tâche de rédiger en 10 à 15 pages le récit de sa pratique professionnelle. Les auteurs de ces récits ont ensuite été conviés à lire et analyser les récits de deux collègues ainsi que le leur, à partir de paramètres bien identifiés, afin d'en extraire les valeurs humanistes. Ils ont ensuite eu l'occasion, dans le cadre d'une retraite de fin de semaine, de se retrouver tous ensemble pour partager de vive voix leurs analyses respectives. Cette rencontre a conduit à une première ébauche des composantes d'un savoir-être humaniste dans l'exercice d'un leadership démocratique. Toutes les discussions de groupes ont été enregistrées sur bande sonore et complètent ainsi le matériau écrit constitué de chacun des récits de pratique. Pour enrichir et maintenir la collecte de données, nous avons également mis en place le journal d'itinérance comme outil personnel permettant aux participants de poursuivre leur réflexion sur la thématique de la recherche au-delà de cette rencontre d'équipe. Après la rencontre de partage et de dialogue sur les récits de pratique, à titre de chercheur principal, nous avons effectué une analyse plus détaillée du contenu des récits pour en extraire les principales valeurs et attitudes humanistes, analyse écrite que nous avons partagée

avec les auteurs. Dans un esprit de récursivité caractéristique à notre démarche, nous avons invité ces derniers à poursuivre ce travail d'analyse en identifiant les 8-10 principales valeurs humanistes qui selon eux colorent leur récit de pratique. Le prochain chapitre présente la deuxième phase de la recherche qui repose principalement sur une expérience intensive de vie de groupe en milieu naturel afin de compléter et valider la collecte des données déjà amassées.

CHAPITRE 3

LA PHASE 2 DE LA DÉMARCHE D'EXPLORATION RÉFLEXIVE : UNE EXPÉRIENCE DE LEADERSHIP DÉMOCRATIQUE EN CONTEXTE DE NATURE ET D'AVENTURE

Ayant vécu, lors de la phase 1 de notre collecte de données qualitatives, une première expérience structurée d'exploration réflexive, les gestionnaires, sujets de notre recherche, ont été conviés à vivre, lors d'une phase 2, une expérience réelle de pratique d'un leadership démocratique dans un contexte de nature et d'aventure pour approfondir leur savoir-être humaniste. Ce troisième chapitre décrit comment cette expérience se déroule en un « îlot culturel » où les gestionnaires vivent dans un espace et un temps limité une culture différente de la culture organisationnelle du « continent » que constitue leur entreprise. Cette seconde phase a pour principal but d'amener les gestionnaires à continuer, dans un contexte de nature et d'aventure, leur itinéraire d'exploration réflexive dans et sur l'action, d'une pratique d'un leadership démocratique pour approfondir les composantes du savoir-être humaniste enraciné dans cette pratique.

Dans une première partie du chapitre, nous présentons l'usage de la formation par l'action en contexte de nature et d'aventure dans la tradition du laboratoire de formation aux relations humaines comme moyen pour poursuivre la collecte de réflexions des gestionnaires. Dans une seconde partie, nous relatons la planification et le déroulement de

l'expédition de kayak de mer vécue par les participants. Nous concluons ce chapitre par la description des activités qui ont assuré un suivi à l'expérience ainsi que par la présentation de la rencontre de bilan et de célébration servant à clore l'ensemble de la démarche de recherche.

3.1 L'expérience d'un îlot culturel en contexte de nature et d'aventure pour approfondir les réflexions dans et sur l'action

Faire vivre une expédition de kayak de mer à nos participants représente une stratégie originale de notre méthodologie de recherche, grâce à laquelle nous souhaitons enrichir et approfondir la première phase de collecte de données qualitatives (réflexions) que nous avons réalisée lors de la démarche des récits de pratique et des cercles de dialogue. Dans cette première partie du chapitre, nous situons qu'une seconde phase de collectes, d'analyse et d'interprétation de réflexions des gestionnaires s'effectue à travers une expérience de groupe intensive, basée sur les principes de la *formation par l'action* (Héroux, 1992). Puis, nous présentons comment l'expédition en contexte de nature et d'aventure s'inscrit dans l'esprit d'un laboratoire de formation aux relations humaines en créant une microsociété temporaire, appelée un *îlot culturel* (Fortin, 1992a). Cet isolement volontaire, en l'absence de contraintes des environnements organisationnels et par la mise en place de conditions propices à créer un dialogue, vise à explorer plus en profondeur les valeurs et les attitudes humanistes associées à l'exercice d'un leadership démocratique. Finalement, nous décrivons que cette formation par l'action en contexte de nature et d'aventure, bien que peu uti-

lisée au Québec (Héroux, 2004), est une expérience innovatrice au regard des objectifs d'une recherche exploratoire sur le savoir-être humaniste.

3.1.1 Une collecte de données basée sur la formation par l'action

Notre choix de faire vivre à nos participants une expérience de groupe basée sur la formation par l'action s'explique par les expériences que nous avons dirigées à titre de consultant en formation et développement organisationnel. Nous estimons qu'à travers cette expédition en kayak de mer, les participants auront l'occasion de vivre une expérience humaine intensive (l'action) pendant laquelle ils peuvent poursuivre leur apprentissage de l'exploration réflexive individuelle (la formation), amorcée par le récit de pratique et les cercles de dialogue, et poursuivie par l'utilisation de leur journal d'itinérance tout au long de l'aventure. La formation par l'action utilisée dans le cadre de notre recherche coopérative de type praxéologique vise à favoriser la consolidation et l'émergence de nouvelles réflexions de la part des gestionnaires, cochercheurs, pour approfondir davantage les composantes du savoir-être humaniste identifiées lors de la phase 1, soit celle des récits de pratique et des cercles de dialogue.

3.1.2 La création d'un îlot culturel dans la tradition du laboratoire de relations humaines

L'expédition de kayak de mer vécue sous la formule de la formation par l'action dans un contexte de nature et d'aventure épouse les caractéristiques de la formation en *îlot culturel* (Fortin, 1992a) propre à la stratégie du laboratoire de formation aux relations humaines. Le principe de ce type de laboratoire consiste à créer une microsociété temporaire,

un groupe de formation en *îlot culturel*, dans laquelle il est possible « de développer des coutumes et des valeurs différentes de celles qui prévalent sur le continent » (Fortin, 1992a, p. 148). Le développement du groupe de formation, nommé de *T-Group* ou *sensitivity training group*, a donné naissance à une approche pédagogique originale, *la formation en laboratoire*, dont la philosophie de base s'appuie sur la certitude que chacun peut apprendre en agissant, c'est-à-dire tirer de sa propre expérience les enseignements dont il a besoin. Cette approche du groupe de formation, découverte à la fin des années 1940 par Kurt Lewin et ses disciples de recherche, propose une nouvelle conception de l'apprentissage, cristallisée dans la notion de *participant-observateur*. L'expérience sociale d'un individu lui servira dans la mesure où, tout en s'engageant activement dans ses échanges avec ses semblables, il saura prendre le recul nécessaire pour observer et tenter de comprendre ce qui s'y produit, dans la mesure où il sera à la fois participant et observateur. L'observation et l'analyse des processus socio-émotifs constituent donc un des premiers outils d'apprentissage utilisés dans un laboratoire de formation (Fortin, 1992a).

Selon Bourassa, Serre et Ross (1999), ce mode d'apprentissage se distingue de l'approche de transmission des connaissances par : « (...) l'importance centrale [accordée] à l'expérience, suivie de discussions et de confrontations à partir des faits vécus lors de la participation des acteurs » (p. 40). La méthode de laboratoire donna naissance à différentes techniques d'enseignement qui s'avérèrent particulièrement utiles dans la formation en communication interpersonnelle, au travail en équipe et aux relations humaines en général (Bourassa et al., 1999). Cette méthode possède différentes caractéristiques que nous avons

prises en considération dans l'élaboration et l'application de notre méthodologie de recherche. Ces cinq éléments sont extraits des articles de Fortin (1992a) et Roussel (1992). 1) *L'observation ainsi que l'analyse du processus de fonctionnement et du climat du groupe* font partie des premiers outils d'apprentissage sur l'impact de ses comportements et de la nature de sa contribution au groupe. 2) *L'attention accordée à l'ici et maintenant*, appuyée par des techniques particulières, aide les participants à devenir pleinement conscients de ce qu'ils éprouvent dans le moment présent. 3) *L'utilisation du feed-back* comme mécanisme de vérification et de correction permet à chacun de devenir plus conscient de l'impression qu'il produit chez l'autre. 4) *L'attention portée aux éléments affectifs de la vie de groupe* aide à développer une sensibilité aux effets des émotions sur les comportements et à apprendre à répondre adéquatement à ses propres sentiments. 5) La méthode favorise l'autonomie du participant face à ses problèmes en ayant pour but *d'apprendre à apprendre*, d'apprendre à partir de soi et de sa propre expérience puisqu'apprendre implique de renoncer à des habitudes. Le laboratoire agit comme un îlot culturel, isolant physiquement le participant de l'influence externe, offrant une protection face aux contraintes culturelles. Par la même occasion, il procure le soutien affectif d'un groupe où il est possible d'exprimer plus librement ses émotions.

La méthode de laboratoire en relations humaines dont nous nous sommes inspiré, appliquée dans un contexte de formation par l'action en milieu naturel, a pour objectif de favoriser chez nos gestionnaires une participation à des activités de leadership en kayak de mer et à l'observation dans l'action d'attitudes et de comportements associés à un savoir-

être humaniste lié à cet exercice d'un leadership démocratique. Elle est ainsi susceptible de nous permettre d'approfondir et de valider les données qui auront pu émerger de l'analyse des récits de pratique effectuée plus tôt par le chercheur et ses cochercheurs. Pour ses similitudes avec les caractéristiques de la méthode du laboratoire de formation en relations humaines plus authentiques, le contexte de plein air et d'aventure est privilégié dans notre méthodologie afin de générer des expériences psychologiques positives favorisant l'intériorité et la prise de conscience.

3.1.3 Un contexte de nature et d'aventure

La couleur particulière que nous avons choisi d'ajouter à la méthode de laboratoire de formation aux relations humaines, soit la création d'un îlot culturel dans un contexte de nature et d'aventure, est inspirée de l'approche pédagogique développée par Outward Bound lors de la Seconde Guerre (Wilson, 1981). Cet organisme regroupe aujourd'hui une quarantaine d'écoles dans le monde et offre des programmes visant le développement personnel et l'acquisition d'habiletés sociales par des expéditions d'envergure en plein air. Dans notre cas, l'expédition de 7 jours en kayak de mer sur la rivière Saguenay représentait une grande aventure et pouvait s'avérer être un défi important pour des non-initiés comme la majorité¹³ des participants à notre recherche. Ici, le plein air ne s'inscrit pas dans une optique récréative, mais bien dans une vocation éducative et développementale. C'est ce que les anglophones nomment *outdoor education* ou *adventure education* et qui consiste en

¹³ Tous ont déjà vécu une initiation au kayak de mer, mais seulement trois participants possèdent une bonne expérience, dont deux ont une bonne maîtrise de la technique (formation de niveau II déjà suivie). Toutefois, c'était pour tous une première expérience de long séjour sur un plan d'eau aussi imprévisible que le Saguenay.

l'utilisation du plein air et de l'aventure à des fins éducatives, développementales ou thérapeutiques (Priest & Gass, 2005). Dans les prochains paragraphes, nous désirons expliquer pourquoi nous avons choisi de faire usage de la nature et de l'aventure, en quoi ce choix nous semble justifié et pertinent en fonction de nos objectifs de recherche, et comment nous croyons qu'il vient soutenir l'ensemble de la démarche. Nos expériences passées ainsi que l'expertise développée à l'UQAC dans le cadre du baccalauréat en intervention plein air ont aussi joué un rôle favorable dans ce choix méthodologique.

Précisons au départ que la plupart des chercheurs attribuent la paternité de cette approche basée sur la nature et l'aventure à Kurt Hahn (Wilson, 1981). Cet enseignant juif-allemand émigré en Grande-Bretagne durant la Seconde Guerre a mis sur pied un programme de survie pour les jeunes marins (Welch & Steffen, 1993) dont les principes pédagogiques sont apparentés à l'apprentissage expérientiel, qui lui fut développé aux États-Unis par Dewey (1938) et Lewin (1951). Le programme de formation conçu par Hahn se déroulait en plein air et portait le nom d'*Outward Bound* - terme nautique désignant un navire qui laisse la sécurité du port pour affronter l'inconnu (Wilson, 1981). Le succès du programme amena Hahn à fonder après la guerre d'autres écoles du genre, mais qui s'adressaient à des nouvelles clientèles et qui avaient pour but d'accroître l'autonomie, l'initiative et la confiance en soi (Hattie, Marsh, Neill & Richards, 1997). Ce concept a pris racine en Amérique du Nord en 1962 avec la fondation de la Colorado Outward Bound School (Ewert, 1989). Ce n'est que dans les années 90 que l'utilisation du plein air à des fins éducatives a pris un essor au Québec (Héroux, 2004).

Dans notre décision de privilégier une expédition de kayak de mer à titre d'expérience de groupe en contexte de nature et d'aventure, nous avons la préoccupation de bien suivre les règles du métier afin de maximiser les retombées possibles en ce qui concerne nos objectifs de recherche, tout en demeurant en harmonie avec l'ensemble du processus méthodologique planifié. À notre avis, l'approche convient bien aux conditions de l'exploration réflexive (Marchand, 2000) que nous avons présentées dans le premier chapitre. En effet, l'intervention par la nature et l'aventure mobilise, tout comme le fait l'exploration réflexive, la personne globalement dans ses dimensions physique, cognitive et émotive, touchant les aspects intrapersonnel et interpersonnel de l'univers affectif (Priest & Gass, 2005). Une première condition à respecter, selon les spécialistes de l'éducation par la nature et l'aventure, est de s'assurer que le participant soit motivé et qu'il se sente compétent par rapport au défi qu'il doit affronter. De plus, la taille du groupe ne doit pas être trop petite afin de garantir une diversité de comportements et d'opinions ; elle ne doit pas être trop grande pour favoriser un climat d'ouverture et de confiance mutuelle. Il est reconnu aussi dans la littérature traitant de l'approche par le plein air et l'aventure que le niveau d'anxiété et le risque perçu face au projet d'expédition ne doit pas être trop élevé, mais qu'il doit tout de même procurer aux participants l'occasion de vivre un dépassement de soi (Davis-Berman & Berman, 2002). Il s'agit là de conditions importantes que nous avons prises en considération dans la planification et le déroulement de l'expédition.

3.2 La planification et le déroulement de l'expédition en kayak de mer

L'expérience d'une expédition en kayak de mer en milieu naturel comporte deux volets importants à gérer pour en assurer le succès : celui des aspects logistiques et celui des aspects humains. Nous décrivons d'abord les principaux éléments que nous avons eu à considérer dans la planification et l'opérationnalisation de cette expérience de formation en plein air. Puis, nous présentons en détail comment se sont déroulées les sept journées d'expédition afin de mieux saisir le contexte particulier qui a conduit à recueillir, à analyser et à interpréter de nouvelles réflexions de gestionnaires dans et sur leur pratique d'un leadership démocratique.

3.2.1 *Le choix d'une activité et d'un lieu favorable à une expérience de nature et d'aventure*

Le kayak de mer est un sport qui jouit d'une grande popularité parmi les amateurs de plein air, et dont la pratique est fort accessible pour la majorité des personnes possédant une bonne condition physique (Coulombe, 2004). Il s'agit d'une embarcation confortable et sécuritaire avec laquelle il est réaliste de franchir quotidiennement de bonnes distances (15 – 20 km) sans trop d'efforts lorsque les conditions sont favorables : vent, courant, marée. De plus, ce type d'embarcation permet de transporter tout l'équipement et les victuailles nécessaires pour une expédition d'une semaine en autonomie, ce qui favorise donc l'isolement du groupe. Pour sa part, la destination retenue pour notre expédition nous est apparue comme un incontournable ; voici comment elle est décrite par deux des kayakistes les plus expérimentés au Québec : « nous affirmons qu'il n'y a pas meilleur endroit pour

faire du kayak de mer dans le nord-est du continent que sur le fjord du Saguenay » (Ouellet & Dumas, 2005, p. 109). Ce trajet, d'une centaine de kilomètres de St-Fulgence à Tadoussac, fait partie du Parc marin du Saguenay – St-Laurent. De nombreux sites de camping et quelques refuges se rencontrent à différents endroits le long du parcours et sont situés à l'intérieur des limites du Parc national du Fjord du Saguenay. La majorité de l'itinéraire se déroule en zone sauvage dans un environnement d'une grande beauté (Ouellet & Dumas, 2005). Il s'agit de l'un des plus grands fjords du monde dont la largeur varie de 2 à 4 km, et qui est souvent bordé d'escarpements abrupts d'une élévation moyenne de 150 mètres mais atteignant plus de 400 mètres à certains endroits. Le projet que nous avons proposé lors du recrutement des participants représente une expédition que plusieurs kayakistes rêvent de faire, mais qui demande une bonne expérience ou un encadrement professionnel.

Malgré la démesure des lieux, l'endroit est relativement sécuritaire puisqu'il existe différents accès routiers le long du tracé, et qu'il est possible d'être en tout temps en communication radio avec la Garde côtière canadienne. De plus, le parcours est bien connu par le guide professionnel qui accompagne le groupe mais également par le chercheur. L'activité offre un défi élevé tout en ayant un niveau raisonnable de risque, ce qui correspond aux conditions optimales pour le déroulement d'une aventure éducative et développementale en plein air (Davis-Berman & Berman, 2002).

3.2.2 *Un accompagnement humain de qualité et un encadrement sécuritaire*

Un autre aspect que nous avons pris le soin de considérer dans l'utilisation du plein air et de l'aventure au sein de notre méthodologie de recherche est la qualité d'encadrement que nécessite une vie de groupe aussi intense, et ses retombées sur le degré d'ouverture et d'introspection des participants. Sugerman et al. (2000), à titre de praticiens et de chercheurs dans le domaine du plein air, ont mis en commun leurs expériences de facilitateurs pour porter divers points à notre attention. Ils rappellent que la sécurité physique et psychologique du participant est une préoccupation de tout instant. Ils soulignent la portée de la communication verbale et non-verbale par laquelle la vérité se perçoit. Selon eux, un facilitateur compétent et ayant confiance en lui, tout en faisant preuve d'humilité et de modestie, va créer ce climat de respect et de soutien nécessaire au partage des réflexions les plus profondes. Par une communication verbale positive et accueillante, par des questions ouvertes et par des reformulations pertinentes, le facilitateur saura, en ce qui concerne notre recherche, faire nommer le savoir-être humaniste tacite qui se cache derrière les comportements et les attitudes d'un leadership démocratique. Pour ces auteurs, la technique de l'entonnoir (*debriefing funnel*) utilisée lors des périodes de rétroaction en groupe favorise des apprentissages significatifs à partir de la réflexion des participants sur l'expérience qu'ils viennent de vivre.

Cette technique de l'entonnoir que nous avons l'habitude d'utiliser comporte six niveaux de questionnement sur l'expérience vécue, passant du général au plus spécifique : 1) le résumé descriptif de l'expérience vécue, 2) l'identification d'incidents significatifs riches

en apprentissages, 3) le partage sur les affects et sur les effets vécus par chacun, 4) l'identification des apprentissages pouvant être retirés de l'expérience, 5) les applications de ces apprentissages lors d'une prochaine expérience ou dans son milieu professionnel, 6) l'engagement de tout un chacun face à ces apprentissages (Priest & Naismith, 1993). Après avoir fait ressortir les bienfaits de la capacité d'adaptation du facilitateur au rythme et au niveau de profondeur de chaque participant, Sugerman et al. (2000) soulignent l'importance de faire preuve d'une éthique professionnelle sans faille : compétence, intégrité, responsabilité, respect, intérêt du client, reconnaissance de l'autre et objectivité. Notre demi-douzaine d'expéditions d'envergure vécues en groupe (durée de deux à trois semaines), combinée à notre expérience professionnelle comme facilitateur en formation par l'action, et la présence d'un guide professionnel d'expérience, nous permettaient de croire que nous étions en mesure de mettre en place ces conditions d'accompagnement humain favorables à la réussite de cette aventure en contexte de plein air.

Dans le but de réaliser une telle expédition de façon sécuritaire dans un endroit aussi majestueux mais également imprévisible que le fjord du Saguenay, nous avons fait appel aux services de la Coopérative d'Intervention par la Nature et l'Aventure du Québec (INAQ)¹⁴. Il s'agit d'une entreprise d'économie sociale sans but lucratif qui a été fondée en 2005 par des diplômés du baccalauréat en intervention plein air de l'UQAC et par l'un de ses professeurs, Mario Bilodeau. Elle a pour mission d'amener des petits groupes de personnes à apprendre, à se réaliser et à s'engager vers le changement dans des expéditions de

¹⁴ L'INAQ a mis fin à ses activités à la fin 2014.

grande nature et des activités de plein air d'aventure. Le personnel de cette entreprise, leader au Québec, est en mesure de garantir la sécurité des participants, tout en étant familier avec l'utilisation du plein air à des fins éducatives. De plus, la coopérative INAQ possède un plan de gestion des risques (PGR) approuvé par l'association professionnelle d'Aventure Écotourisme Québec (AEQ) qui certifie la qualité des opérations des entreprises œuvrant dans le domaine.

Le guide professionnel de la Coopérative INAQ qui a été choisi pour encadrer le groupe est le plus expérimenté de l'entreprise : il possède une solide expérience d'une vingtaine d'années à titre de guide d'expéditions et d'instructeur en kayak de mer. Avant de rejoindre les rangs de l'INAQ en 2005, il a œuvré auprès de la National Outdoor Leadership School (États-Unis), qui est la référence nord-américaine dans le domaine de l'expédition. Ce guide enseigne également à l'UQAC depuis 1997 en tant que chargé de cours au baccalauréat en intervention plein air. De plus, il a eu l'occasion à quelques reprises d'accompagner d'autres groupes en notre compagnie dans un contexte de formation par l'action. Il a été convenu que les interventions du guide seraient limitées de façon à laisser le plus d'autonomie possible au groupe.

Afin de compléter l'encadrement sécuritaire du groupe selon les normes¹⁵ de l'industrie, il a été prévu que nous assumerions le rôle d'assistant guide en cas d'urgence ou de nécessité lors des déplacements en kayak. Nous possédons une certification de secourisme en région isolée ainsi qu'une formation de pratiquant niveau III de la Fédération québécoise du canot et du kayak (FQCK). Nous avons aussi une grande expérience d'expéditions en régions éloignées et nous pratiquons le kayak sur une base régulière sur le Saguenay. À titre de membre travailleur occasionnel pour la Coopérative INAQ, nous sommes familiers avec les différentes procédures d'urgence et de gestion des risques.

Comme il est d'usage, un plan de sortie détaillé a été préparé pour l'expédition. Ce plan rassemble toutes les informations requises pour prévenir les risques et gérer les situations d'urgence. On y retrouve le dossier médical de tous les participants, les numéros de téléphone importants et d'urgence, le protocole de communication, les procédures d'urgence, le trajet projeté (cartes et horaire), le plan d'évacuation propre à chaque journée, les prévisions météo et les prédictions des marées, la liste des risques et des dangers potentiels, l'énumération du matériel en cas d'urgence et celui de premiers soins, la liste des équipements de sécurité et ceux de réparation. Pour leur part, les participants ont reçu avant l'expédition un document décrivant les risques et les dangers potentiels (voir Appendice 8), ils ont vu les cartes du trajet, et ils ont complété un formulaire médical ainsi qu'un formulaire d'acceptation des risques. Pour prévenir les risques d'hypothermie occasionnée par

¹⁵ Le trajet suivi sur le fjord du Saguenay est en général classé 2, mais selon l'endroit et les conditions météo, il peut parfois être classé 3 sur une échelle de zone d'intervention allant de 1 (facilement atteignable) à 4 (très difficilement atteignable) selon l'A.E.Q. Le niveau d'encadrement requis pour l'expédition est par conséquent de 2 guides pour 12 participants.

une immersion dans l'eau froide du Saguenay, des combinaisons nautiques isolantes en néoprène (*wetsuit*) ont été mises à la disposition de ceux qui n'en possédaient pas.

Six participants prenaient place dans des kayaks tandem, reconnus comme des embarcations très stables sur l'eau. Un participant a fait l'expédition avec son kayak solo : cette personne possédait une accréditation de niveau II délivrée par la FQCK et avait déjà pagayé certaines sections du Saguenay. Le guide professionnel ainsi que nous-même étions en kayak solo afin de pouvoir intervenir rapidement. Nous agissions respectivement à titre de chef de file et de serre-file lorsque les conditions maritimes le dictaient. Même si tous les participants avaient déjà fait du kayak de mer, une formation et un entraînement sur les techniques de récupération en cas de dessalage¹⁶ étaient prévus lors de la première journée d'expédition.

Une expédition de 7 jours avec 7 participants exige une bonne logistique et beaucoup de matériel adapté au kayak-camping. Chaque participant a reçu longtemps à l'avance la liste du matériel personnel requis pour l'expédition et un suivi a été effectué sur ce dossier. Afin d'assurer le confort et la sécurité de tous, le guide professionnel a pris soin de contre-vérifier l'équipement de chacun avant de partir. Quant au matériel de groupe, il était fourni par la Coopérative INAQ. Les couchers se sont effectués sous la tente, à l'exception de la dernière nuit où un refuge était à notre disposition.

¹⁶ En cas de renversement du kayak, différentes techniques permettent au kayakiste de remonter à bord de son embarcation sans retourner au bord de l'eau.

3.2.3 Le déroulement de l'expédition

La planification de l'expédition a été faite avec soin et en détail. Chaque déplacement et mise à l'eau ont été déterminés en fonction des heures de marées. Toutefois, nous savions que nous pouvions être tributaires des aléas de la météo. Il n'est pas rare sur le Saguenay qu'un départ soit retardé ou carrément remis au lendemain à cause de la présence de fortes vagues et de vents violents. Or, dans le cas de notre expédition, nous avons connu la plus belle semaine de l'été 2010, rendant les conditions de déplacement et de camping aisées, et ce, pour tous les jours sans exception ! Nous avons donc été en mesure de suivre l'horaire planifié. Les sites de camping et le refuge utilisés par notre groupe tout le long du parcours avaient été réservés en exclusivité grâce à la collaboration du Parc du Fjord du Saguenay. Nous pouvions ainsi avoir les conditions adéquates pour la création de notre îlot culturel, désireux de favoriser des moments d'apprentissage dans et sur l'action d'exercer un leadership démocratique en temps réel. Sur l'eau et sur la terre, nous avons été que très occasionnellement en contact avec d'autres personnes, et ces rencontres n'ont pas eu d'impact sur la dynamique du groupe ou sur le déroulement de notre expédition.

C'est le samedi 7 août en fin d'après-midi que tous les participants se sont retrouvés à St-Fulgence, lieu de départ de notre expédition. Après un souper favorisant la prise de contact entre les participants et avec le guide d'expédition (qui les rencontrait pour la première fois), la soirée a permis de présenter le déroulement détaillé de la semaine, de situer à nouveau les objectifs et les attentes associés à cette étape de la recherche, et de rappeler l'emploi du journal d'itinérance dans le cadre de l'expédition. Le dimanche, nous avons

procédé à la préparation finale des bagages individuels et de groupe¹⁷ et à une formation sur les techniques de récupération en cas de dessalage. Chaque jour, un des 7 membres du groupe était invité à jouer le rôle de chef d'équipe pour à la fois exercer un leadership démocratique et observer l'effet de cette pratique. Pour cette première journée, nous avons convié le participant le plus expérimenté du groupe à dispenser une formation technique sur les manœuvres en kayak, sous l'œil attentif du guide professionnel. Le soir venu, autour du feu de camp, nous avons d'abord effectué un premier retour d'expérience sur le déroulement de la journée. Puis, le groupe a ensuite participé à une période de rétroaction pour aider, par leur feed-back, le chef d'équipe désigné pour la journée à apprendre sur sa façon de pratiquer un leadership démocratique. Finalement, nous avons distribué à chacun la liste synthèse des valeurs humanistes issues de leur récit de pratique afin d'alimenter leur démarche réflexive autour de cette question : « Quelles sont vos observations sur vous-même, sur le groupe ou sur des individus en particulier, à propos du savoir-être humaniste ? ». Ces discussions, ainsi que toutes celles réalisées lors de l'expédition, ont été enregistrées sur support audio pour mieux recueillir les réflexions, qui ont été analysées et interprétées suite à cette expérience en plein air. En plus de ces réflexions sur support audio, les participants étaient invités à inscrire, lors des différents moments d'arrêt de nos journées d'expédition, leurs réflexions dans la section privée de leur journal d'itinérance (*le journal brouillon*) et à retranscrire certains passages dans leur *journal partagé*, qui lui a été remis au chercheur à la fin de l'expédition.

¹⁷ Tout devait entrer dans les compartiments étanches des 6 embarcations à notre disposition

Les deux premières nuits se sont passées sous la tente, dans le camping sauvage du centre récréotouristique de Cap Jaseux. Le départ formel de l'expédition s'est donc effectué le lundi matin. La matinée, comme pour toutes les journées subséquentes, a débuté par une séance de *chi gong*¹⁸ sur la plage. Cette activité issue de la tradition chinoise, et qui s'apparente au tai chi, avait pour but de sensibiliser les participants à l'importance de maintenir un état d'éveil et d'introspection favorable aux objectifs de leur démarche d'exploration réflexive. En sensibilisant les gestionnaires à leur mouvement et à leur respiration, nous souhaitons ainsi les aider à entrer en contact avec eux-mêmes. Un peu plus tard dans la matinée, juste avant de mettre les kayaks à l'eau, nous avons communiqué aux participants deux questions¹⁹ auxquelles ils étaient appelés à réfléchir tout au long de la journée. En soirée, autour du feu de camp, nous avons tenu un premier groupe de discussion sur ces deux questions. Nous avons également procédé à une période de feed-back sur la façon dont le chef de groupe désigné pour la journée avait exercé son leadership. Dans l'utilisation du plein air comme moyen d'intervention, le feu de camp est un outil reconnu pour favoriser une ambiance de proximité et d'ouverture propice à des échanges plus profonds. Lorsqu'il devient un rituel quotidien, il crée un lieu et un temps de réflexion augmentant la qualité du débriefing de la journée (Priest & Gass, 2005).

¹⁸ Le chi gong est une gymnastique traditionnelle chinoise et une science de la respiration, fondée sur la connaissance et la maîtrise de l'énergie vitale, et associant mouvements lents, exercices respiratoires et concentration (déf. tirée de Wikipédia).

¹⁹ « 1- Parmi mes 10 valeurs, avec laquelle ai-je le plus de difficulté ? Avec laquelle suis-je le plus souvent en contradiction ? Avec laquelle ai-je de la difficulté à être conséquent, intègre, cohérent ? 2- Parmi mes 10 valeurs, laquelle est la plus difficile à vivre sur le continent, dans ma culture organisationnelle ? »

Cette première journée de déplacement sur la rivière Saguenay s'est bien déroulée. C'était la plus courte distance quotidienne (une dizaine de kilomètres) de l'ensemble de notre parcours. Les journées de mardi et de mercredi se sont déroulées selon le même scénario : chi gong au lever, questions de réflexion présentées le matin²⁰, choix d'un chef d'équipe pour la journée, déplacement en kayak sur un peu moins d'une vingtaine de kilomètres dans de belles conditions, discussion autour du feu en soirée et feed-back au chef désigné. Afin d'apporter un nouveau défi et de reposer les groupes musculaires sollicités en kayak, une randonnée pédestre à partir du campement était au programme pour la journée de jeudi. Cette marche aura permis à chacun de se retrouver au sommet de la Montagne Blanche offrant un panorama spectaculaire sur une grande partie du fjord, endroit que nous avons jugé propice à la réflexion et l'introspection. Nous avons profité de la période du dîner sur ce vaste sommet dénudé pour effectuer une activité solo. Chaque participant devait se trouver un endroit personnel isolé de ses partenaires. Pendant un peu plus d'une heure, ils devaient effectuer un bilan des réflexions et des apprentissages qu'ils avaient faits jusqu'à maintenant sur le concept de savoir-être humaniste. Ils étaient invités à transcrire leurs réflexions dans leur journal d'itinérance. La discussion autour du feu de camp en soirée a permis de partager ces bilans et de donner, selon l'habitude bien établie, du feed-back au chef d'équipe désigné pour cette journée. Les participants ont alors souligné l'intensité du moment vécu en solo au sommet de la montagne.

²⁰ À titre d'exemple, « Parmi vos 10 valeurs, avec laquelle ou lesquelles (max. de 2) vous ne seriez jamais prêt à faire quelque compromis que ce soit? Quelle valeur est la plus significative et essentielle dans votre vie? »

Le vendredi représentait un accomplissement important, avec un lever à 4h00 du matin et un départ très tôt pour franchir les 27 km nous séparant de la prochaine destination. Les conditions étant à nouveau à leur meilleur (marée descendante, léger vent de dos et soleil éclatant), la distance fut franchie plus rapidement que prévu et vers midi, chacun est arrivé avec le sourire au refuge²¹ que nous avons réservé pour cette dernière nuit d'expédition. Malgré les bonnes conditions de navigation, cet accomplissement fut vécu par certains comme un dépassement personnel, d'autant plus notable que plusieurs redoutaient cette journée. Après un bon dîner, une autre activité solo fut présentée. Chaque personne devait créer et reproduire sur papier son modèle personnel de leadership basé sur un savoir-être humaniste. Par la suite, à tour de rôle, chacun présentait son modèle et les autres participants étaient invités à commenter.

Samedi, la dernière journée de l'expédition, s'est à nouveau déroulée dans des conditions idylliques. Les membres du groupe ont eu le bonheur de voir de très près un petit rorqual alors qu'ils étaient en train de faire leur activité matinale de chi gong sur un escarpement rocheux surplombant le Saguenay. Plus tard dans la journée, les kayakistes ont été accompagnés pendant un certain temps par un troupeau de bélugas nageant autour d'eux. Ces deux événements ont été plus tard qualifiés par certains participants d'expérience magique. Quelques kilomètres avant le village de Tadoussac, notre destination finale, le groupe s'est arrêté dans une baie isolée où nous avons pris le temps d'effectuer un bilan des

²¹ Ce refuge est en fait un grand chalet sans eau courant, ni électricité, et non accessible en véhicule. Il offre toutefois un très bon confort : chambrettes avec lits et salle à manger avec mobilier. Ce « luxe » fut très apprécié après 6 nuits en camping sauvage.

réflexions et des apprentissages faits lors de cette semaine d'expédition. Nous anticipions dès notre accostage au quai de Tadoussac, à travers la horde de touristes, qu'il serait difficile de demeurer dans l'ambiance de l'îlot culturel ici et maintenant. C'est exactement ce qui est survenu dès que l'on a mis les pieds à Tadoussac en fin d'après-midi.

Lors du souper du samedi soir, nous avons pu retrouver quelque peu l'intimité souhaitée. Ce repas nous aura procuré un dernier moment de vie en groupe. Il nous aura également permis de célébrer la réussite de cette expédition et d'en faire l'évaluation logistique dans l'intérêt du guide et de la Coopérative INAQ. Le lendemain matin, c'est dans une ambiance chargée d'émotions que les adieux se sont faits, sachant toutefois qu'une rencontre de groupe était planifiée pour le mois de novembre, et que des échanges de courriels seraient faits d'ici ce temps pour maintenir la démarche praxéologique d'exploration réflexive débutée par les récits de pratique et les cercles de dialogue. L'expérience d'îlot culturel en contexte de plein air et d'aventure s'inscrivait dans cet itinéraire de plus de 12 mois afin d'approfondir dans et sur l'action de la pratique d'un leadership démocratique les réflexions sur le savoir-être humaniste.

3.3 Les activités de suivi sur l'expérience pour faciliter le retour sur le continent

Le fait de vivre une expérience de groupe intensive avec peu de contacts avec le monde extérieur - telle qu'une expédition d'une semaine sur le Saguenay - est de nature à créer dans les jours et parfois les semaines qui suivent l'expérience un état psychologique qualifié de « blues après la grande aventure » (Goyer, 2012, p. 66). En se basant sur sa

propre expérience de retour à la vie quotidienne après une expédition d'envergure sur l'Everest, la psychologue Lysanne Goyer (2012) associe à cette expérience qu'elle nomme *post-partum aventurier* les caractéristiques suivantes : choc et blues du retour, difficulté à reprendre la routine du travail, problème à faire face à ses responsabilités, sentiment de vide intérieur allant jusqu'à la fatigue généralisée et la déprime. Pour avoir personnellement vécu ces mêmes symptômes au retour d'expéditions en région éloignée, nous avons cru bon de mettre en place des activités de suivi afin d'accompagner les participants et de leur faciliter ce retour sur le continent, tout en bonifiant notre collecte de données.

En se référant au groupe de formation (*T-Group*), Fortin (1992b) souligne aussi les difficultés que peut rencontrer un participant à la suite d'une session intensive de longue durée en contexte d'îlot culturel. Selon cette auteure, ayant eu l'occasion de modifier certaines de ses attitudes et certains de ses comportements, ayant aussi eu l'occasion de vivre des relations plus humaines et plus authentiques, le participant se demande maintenant quelle utilisation il peut faire de ces changements une fois de retour dans son milieu. Il est alors important que le participant soit sensibilisé au fait que l'îlot culturel constitue « une microsociété temporaire dont la culture diffère au moins partiellement de celle de la macro-société d'origine des participants » (Fortin, 1992a, p. 149). Certains comportements et attitudes sont possibles dans un laboratoire de formation en relations humaines à cause des conditions particulières qui y règnent et de la présence de facteurs de sécurité (Fortin, 1992b). L'auteure rappelle que lorsqu'un participant quitte son groupe de formation, il a changé, mais son milieu, lui, est demeuré sensiblement le même. Habituellement, les col-

lègues demeurés sur le continent ne sont pas aussi enthousiastes face aux apprentissages effectués par le participant. La période qui suit immédiatement un retour sur le continent « s'avère très décevante par rapport à l'image qu'il s'en était faite » (Fortin, 1992b, p.233).

En ayant à l'esprit ces particularités du laboratoire de formation à des relations humaines plus authentiques en contexte d'îlot culturel et les effets associés à un retour à la vie quotidienne après une expédition d'envergure, la première action que nous avons posée, lors de la dernière journée d'expédition, a été de prévenir les participants de l'existence de syndromes associés au fait de quitter le groupe et de retourner sur le continent. Nous l'avons alors appelé *post-expeditum*²². Le guide professionnel qui nous accompagnait et qui a connu de nombreuses expéditions a présenté une belle métaphore pour les aider dans leurs possibles moments de blues : « n'oubliez pas que la musique continue dans vos têtes même si l'orchestre a cessé de jouer ».

Nous les avons alors informé des différentes étapes de suivi qui étaient prévues au programme, tout en leur précisant qu'il leur était loisible d'entrer en contact avec nous à n'importe quel moment par courriel. Nous leur avons aussi rappelé, comme stipulé dans la déclaration de consentement, qu'à titre de chercheur nous avons pris l'engagement de défrayer les services d'aide psychologique à court terme qui pourrait être souhaitable en cas de besoin. Nous les avons également invités à poursuivre la rédaction de leur journal d'itinérance d'ici la rencontre de bilan et de célébration prévue à la mi-novembre.

²² Le texte de Lysanne Goyer (2012) qui propose l'expression « post-partum aventurier » a été publié après notre expédition.

Le lendemain de la dernière journée d'expédition, soit le lundi 16 août, lors de correspondances avec deux participants pour régler des éléments logistiques, ces derniers ont manifesté ouvertement qu'ils vivaient une nostalgie. Deux jours après l'expédition, la création d'une page *Facebook* par l'un des participants, afin de permettre l'échange de photos et de vidéos, aura également été une activité improvisée qui a facilité le processus de retour sur le continent. En effet, grâce à ce réseau social, plusieurs échanges de courriels spontanés entre les participants leur auront permis de rester en contact entre eux et de partager leur vécu quant à ce retour dans leur milieu de travail. Certains ont fait référence à la « roche souvenir » que chacun avait conservée et la métaphore de la musique qui continue à jouer même si l'orchestre a cessé.

Tout en ayant comme préoccupation d'offrir aux participants une façon de mieux intégrer leur expérience en flot culturel, en plus de cet échange spontané entre les participants, nous avons choisi de compléter notre collecte de données qualitatives sous la forme de petits sondages électroniques (Blais & Durand, 2003). Une des visées de ces sondages était de récolter de l'information à propos de comportements des participants qu'il n'était pas possible d'observer directement. En effet, puisque les questionnaires retournaient dans leur milieu avec une vision inévitablement transformée du phénomène de leadership démocratique et de leur propre savoir-être humaniste, nous voulions profiter de ce retour à la réalité pour approfondir nos connaissances sur le savoir-être humaniste ayant émergé des récits de pratique, des cercles de dialogue, du journal d'itinérance et de l'expérience d'aventure en plein air.

Notre processus de petits sondages suite à cette période intensive de vie de groupe s'est vécu en deux temps et a pris la forme de deux séries de questions expédiées à chaque participant par courriel. La première série avait pour thème le retour sur le continent suite à l'expérience en îlot culturel. Elle a été envoyée quatre jours après la fin de l'expédition et avait pour objectif de connaître les impressions et les réflexions des participants suite à cette aventure une fois de retour dans leur milieu de travail. Nous leur avons souligné qu'il n'y avait aucune structure formelle à leur rédaction, tout en leur proposant trois pistes de réflexion : 1) qu'est-ce que vous vivez lors de ce retour sur le continent ? ; 2) qu'avez-vous recueilli sur notre îlot culturel ? ; 3) qu'avez-vous appris, qu'est-ce que cette aventure vous a apporté ? Nous les invitons à nous retourner le tout au plus tard le 1^{er} septembre. Dès le début de septembre, nous avons reçu les réflexions de tous les participants. D'autres échanges courriels spontanés se sont poursuivis durant cette période. Les gens ont partagé certaines réflexions issues de leur journal d'itinérance et quelques articles à propos du leadership.

Le deuxième sondage avait pour but de recueillir les commentaires des participants à propos du modèle personnel de leadership qu'ils avaient créé lors de l'expédition. Nous leur avons expédié une reproduction numérisée de leur modèle en format *Powerpoint*. Chacun était invité à valider si leur reproduction rejoignait symboliquement leur modèle singulier, et à l'actualiser en y ajoutant, retirant ou modifiant certains éléments en fonction des réflexions qu'ils avaient eues depuis sa création. Nous leur demandions de nous retourner le tout au plus tard le 8 octobre 2010. Finalement, ce n'est que vers la fin du mois d'octobre

que nous avons reçu la rétroaction de tous à propos de leur modèle. Peu de changements ou de correctifs ont été signalés.

Bien que le sondage ait pu se faire par téléphone, par entrevue en face à face, par questionnaire postal, nous avons retenu la version électronique pour sa souplesse, sa rapidité et parce que nous avons développé cette façon d'entrer en contact avec tous les participants lors des phases précédentes de la recherche. Même si cela était prévisible, nous n'avions pas pensé que les participants feraient usage de la fonction « répondre à tous » dans leur retour au premier questionnaire. Il s'est créé ainsi un groupe de discussion virtuel et intemporel sur le sujet du retour sur le continent fidèle à l'esprit d'une recherche coopérative. Les éléments pertinents de tous ces échanges spontanés ont été conservés comme données empiriques recueillies et analysées dans le cadre de notre recherche.

Pendant cette période de sondage, nous avons également travaillé à peaufiner un modèle global de la pratique d'un leadership démocratique basé sur un savoir-être humaniste conçu lors de l'expédition en kayak de mer. Comme chercheur principal, nous avons agi à titre d'architecte sur ce modèle « intégré » qui a été construit à partir des nombreuses réflexions et données recueillies tout au long de notre démarche doctorale, mais également à partir d'autres expériences issues de notre propre pratique professionnelle. Une première ébauche de ce modèle avait été présentée à la fin de l'expédition lors du partage des modèles personnels. Lors de notre processus de suivi, il avait été planifié de faire parvenir à chacun la version retravaillée de ce modèle afin d'obtenir leurs commentaires. Finalement,

compte tenu des échéanciers serrés, nous avons préféré leur présenter ce modèle intégré lors de la rencontre de bilan et de célébration prévue pour le weekend du 12 au 14 novembre 2010. Nous souhaitons profiter de ce face à face pour recueillir leurs commentaires sur le modèle intégré du chercheur ainsi que sur les sept modèles personnels des gestionnaires, cochercheurs, qui seront présentés au chapitre 5.

3.4 La rencontre de bilan et de célébration pour clore la démarche

Pour clôturer la démarche de recherche, il a été convenu avec nos sept cochercheurs de tenir une réunion dans un chalet isolé, en pleine forêt, afin de recréer notre contexte d'îlot culturel. Ce choix n'est pas sans rappeler l'environnement dans lequel avait eu lieu la première rencontre d'équipe en février 2010 pour le partage et le dialogue sur les récits de pratique. Cette similitude avait une valeur symbolique appréciable dans le contexte où cette réunion mettait un terme à l'existence du groupe d'apprentissage créé il y a un an pour les fins de cette recherche coopérative. L'engagement des participants n'aura jamais fait défaut pour l'ensemble de la démarche puisque tous étaient présents à ce rendez-vous de la mi-novembre. La rencontre a débuté par un souper de retrouvailles le vendredi soir et s'est terminée en après-midi le dimanche.

Les objectifs de cette rencontre de bilan et de célébration étaient les suivants: 1) partager le vécu de chacun lors du retour sur le continent et recueillir les apprentissages effectués par chacun lors de la démarche de recherche ; 2) valider le modèle global provisoire du savoir-être humaniste lié à la pratique d'un leadership démocratique ; 3) évaluer la dé-

marche de recherche (quels outils ont été efficaces selon eux) ; 4) célébrer le parcours accompli et les changements réalisés. Ce dernier rassemblement formel des cochercheurs permettait de clore en novembre 2010 la démarche amorcée en juin 2009 avec la rencontre d'information offerte à tous les candidats potentiels.

Comme cette rencontre était la première retrouvaille suite à l'expédition, il était important de permettre à chacun de partager d'abord son vécu du retour sur le continent. Un objectif central de cette rencontre était d'effectuer un bilan des réflexions et des apprentissages réalisés lors de cette démarche de recherche. Afin de recueillir leurs principaux apprentissages, trois questions ont été soumises aux cochercheurs; ils y ont d'abord répondu seuls et ensuite nous avons mis en commun leurs réponses. Ces questions étaient les suivantes :

- 1- Qu'est-ce que l'ensemble de cette démarche vous a permis de comprendre / découvrir ...
 - a. À propos du leadership démocratique ?
 - b. À propos du savoir-être humaniste ?
- 2- Qu'est-ce que ça vous a permis de comprendre / découvrir ...
 - a. À propos de vous-même (vos valeurs, attitudes, comportements) ?
 - b. À propos de votre leadership ?
- 3- Qu'est-ce que votre retour sur le continent vous a permis de comprendre / découvrir à propos du transfert et de l'application de nos apprentissages dans votre environnement de travail (possibilités d'application, obstacles rencontrés, etc.)

Les réponses écrites ont été colligées et les discussions ont été enregistrées sur support audio. Ces données seront présentées au prochain chapitre.

Le deuxième objectif principal de cette rencontre était de valider auprès des participants le modèle intégré d'un leadership démocratique basé sur un savoir-être humaniste que nous avons élaboré. Pour réaliser cette tâche, nous avons d'abord voulu valider les valeurs humanistes associées au modèle intégré. Nous avons effectué un remue-méninge autour des deux questions suivantes :

1. Selon votre expérience, qu'est-ce que ça prend comme valeurs et attitudes ...
 - a. Pour influencer ?
 - b. Pour se laisser influencer ?
2. Selon vous, qu'est-ce que l'harmonie a comme impact sur le fonctionnement d'un groupe (conséquences, effets, etc.) ?

Suite à cela, nous avons présenté et expliqué l'illustration du modèle global que nous avons créé. Nous avons ensuite recueilli par écrit leur impression générale et leurs commentaires quant au contenu, à la forme et même aux couleurs utilisées dans l'illustration du modèle. Un partage verbal a complété cette collecte d'information avec enregistrement audio. Ces données seront également discutées au chapitre 5.

Cette rencontre de bilan avait pour troisième objectif de procéder à une évaluation de la démarche entreprise. Nous souhaitions connaître l'opinion des participants quant à chacun des outils utilisés dans notre méthodologie, soit le récit de pratique, la rencontre d'échange sur le récit, le journal d'itinérance, l'expédition et le suivi après l'expédition. Un questionnaire écrit a servi à la collecte de leurs commentaires et une discussion s'en est suivie. Pour conclure cette évaluation, nous avons voulu savoir qu'est-ce que l'ensemble de la démarche avait pu changer dans leur pratique professionnelle sur le plan de leurs valeurs

et de leur leadership. Cet échange verbal a été enregistré et son contenu sera également discuté au prochain chapitre.

L'objectif final de cette réunion était de célébrer le parcours accompli et d'honorer les changements réalisés. Cette dernière rencontre de deux jours avec tous les cochercheurs, le chercheur principal et le guide professionnel - qui a souhaité y participer bénévolement – aura été forte en émotions et aura permis de bien clore ce projet de recherche. Ce fut un long processus qui aura donné l'occasion à un groupe de gestionnaires d'explorer leur savoir pratiqué et d'approfondir leurs réflexions sur le savoir-être humaniste dans l'exercice d'un leadership démocratique. Comme effet secondaire non intentionnel, il a permis à des inconnus de vivre une expérience humaine très riche et très intense qui a tissé des liens d'amitiés très forts. Les participants ont manifesté le souhait de garder en vie cette communauté d'apprentissage. Des échanges courriels spontanés se sont effectués dans les mois qui ont suivi, mais rien de concret n'a été fait pour implanter une structure pouvant en assurer la pérennité. En tant que chercheur nous n'avons pas voulu nous investir dans ce projet afin de mettre un terme officiel à la démarche et de pouvoir nous concentrer sur la rédaction de la thèse. La communauté d'apprentissage créée dans le cadre de cette recherche s'est donc éteinte doucement après cette dernière rencontre d'équipe.

Dans le cadre du présent chapitre, nous avons eu l'occasion de décrire comment a été choisie, planifiée et vécue l'expérience d'îlot culturel en contexte de nature et d'aventure par notre groupe de sept cochercheurs. Ces gestionnaires ont participé, sous la

supervision d'un guide professionnel, à une expédition de kayak de mer parcourant ainsi une centaine de kilomètres sur le Saguenay. Cette deuxième phase de la démarche de recherche leur a donné l'occasion d'approfondir leur réflexion sur le phénomène du savoir-être humaniste enraciné dans l'exercice d'un leadership démocratique. Loin des préoccupations quotidiennes du milieu de travail, ils ont eu de nombreuses occasions de vivre et d'observer le phénomène du leadership démocratique, mais aussi d'avoir des moments et des lieux inspirant la réflexion et favorisant la discussion sur le sujet. Cette rencontre avec soi et les autres s'est soldée par la création d'un modèle personnel de leadership pour chaque participant. Des activités de suivi ont ensuite été planifiées afin de permettre à chacun de mieux vivre le retour sur le continent et de regarder comment il leur avait été possible d'intégrer ces différents apprentissages à leur pratique professionnelle. Une dernière rencontre de bilan et de célébration a été réalisée dans le but de consolider les différentes données amassées tout au long de la recherche et de valider un modèle intégré de leadership démocratique basé sur un savoir-être humaniste.

CHAPITRE 4

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉFLEXIONS RECUEILLIES

Nous avons présenté, à l'intérieur des deux chapitres précédents, les deux phases de la démarche d'exploration réflexive des gestionnaires : la première s'articulant autour du récit de pratique et la deuxième reposant principalement sur l'expérience vécue en îlot culturel dans un contexte de nature et d'aventure. Le but de l'ensemble de cette démarche était de recueillir les réflexions des gestionnaires pour en dégager leur théorie d'usage d'un savoir-être humaniste issue d'une réflexion dans et sur une pratique d'un leadership démocratique. Dans leur rôle de cochercheurs, les gestionnaires ont contribué, lors des récits de pratique, des cercles de dialogue, de l'expérience du leadership démocratique à l'intérieur d'une expédition à kayak de mer, du journal d'itinérance et des réponses à nos questionnaires, à alimenter le processus inductif et itératif d'analyse et d'interprétation des réflexions sur leur savoir-être humaniste. La rencontre de bilan et de célébration de la démarche d'exploration réflexive signifiait la fin des phases de participation active des cochercheurs. Leur contribution a permis une première analyse et interprétation de réflexions afin d'élaborer les bases d'un modèle provisoire du phénomène de savoir-être humaniste issu de la pratique d'un leadership démocratique. Le rôle du chercheur principal est maintenant de pousser plus loin cette première analyse et interprétation pour compléter la construction de ce modèle.

Le quatrième chapitre présente une analyse faite par le chercheur principal sur les données ou les réflexions recueillies à l'aide du récit de pratique, du journal d'itinérance, de l'expérience de groupe en contexte de nature et d'aventure et finalement des activités de suivi clôturant la démarche des gestionnaires. La première partie du chapitre offre une description de la méthode de l'examen phénoménologique employée pour effectuer une analyse et une interprétation des réflexions des gestionnaires. La seconde partie est consacrée à la présentation d'une première vue d'ensemble et d'une codification par groupes des réflexions des gestionnaires en utilisant cette méthode. Au cinquième chapitre, ces regroupements de réflexions serviront à l'identification de catégories conceptualisantes conduisant à l'élaboration d'un modèle intégré d'une théorie du savoir-être humaniste ancrée dans la pratique d'un leadership démocratique.

4.1 La méthode de l'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires

Selon Paillé et Mucchielli (2008) « toute recherche qualitative qui souhaite profiter d'un bon ancrage empirique devrait comprendre un examen phénoménologique initial des données » (p. 85). Cette étape d'un examen phénoménologique consiste en une « écoute empathique » des réflexions écrites ou verbales des gestionnaires de la part du chercheur, pour parvenir à une analyse et une interprétation visant à classer ces réflexions dans des catégories interprétatives du phénomène du savoir-être humaniste. C'est d'abord une question d'attitude de la part du chercheur qui prend le temps d'intégrer ces réflexions avant d'appliquer toute technique ou méthode d'analyse pour en dégager un sens. Pour Paillé et Mucchielli (2008), il s'agit d'une disposition de l'esprit, d'une disponibilité à l'autre et

d'un respect des témoignages de nos gestionnaires. Il est bon de se rappeler que la réalité humaine dans laquelle plonge le chercheur n'est fondamentalement pas la sienne. Dans le cas de notre recherche, ce sont les théories d'usage de nos gestionnaires d'un savoir-être humaniste ancré dans une pratique d'un leadership démocratique qui sont prises en considération. Celles-ci sont des constructions de leur esprit qui leur appartiennent. Il faut savoir mettre entre parenthèses nos idées préconçues et nos catégories *a priori*. Il faut éviter toute interprétation hâtive et attente pour se laisser surprendre.

L'examen phénoménologique des données comporte certaines exigences. Il demande écoute et empathie de la part du chercheur. Pour Paillé et Muchielli (2008) : « [...] c'est l'écoute initiale complète et totale des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre, avant que nous soyons tentés de les faire parler » (p. 86). Selon eux, il faut prendre garde, car l'esprit humain est en réalité beaucoup plus confirmatoire qu'exploratoire. Le chercheur doit être à l'écoute de l'altérité, ouvert à la différence, sans jugement hâtif et réducteur. Ces auteurs nous rappellent de faire attention « à ses catégories interprétatives trop précises et potentiellement aveuglantes » (Paillé et Muchielli, 2008, p. 88). L'examen phénoménologique demande de l'empathie pour comprendre le vécu de l'autre sans l'avoir nécessairement déjà éprouvé affectivement. Cette attitude du chercheur permet de reconstituer le vécu des sujets, le phénomène du savoir-être humaniste tel que les gestionnaires sujets de notre recherche le perçoivent et le vivent. Lors des étapes de rédaction et d'échange sur les récits de pratique, de rédaction du journal d'itinérance, de réflexion et discussion en îlot culturel, le chercheur principal et chaque gestionnaire dans son double

rôle de cosujet et de cochercheur, ont été appelés à faire preuve d'empathie et de considération positive à l'égard de sa propre expérience et de celle des autres gestionnaires.

Nous ouvrons des parenthèses pour souligner que l'écoute empathique du chercheur a été facilitée par notre démarche d'observation participante puisque, comme chercheur, nous avons participé à la vie et aux activités des sujets observés (Bianquis-Gaser, 2004). L'observation participante utilisée par le chercheur principal ne consistait pas à porter un regard extérieur neutre et objectif sur des sujets, propre au paradigme positiviste, mais bien à s'immerger totalement dans la situation sociale à l'étude, le phénomène du savoir-être humaniste ancré dans la pratique d'un leadership démocratique par des gestionnaires. En effet, selon Laperrière (2003), pour mener à bien une observation participante, il importe de bien cerner au départ la situation à étudier. Celle-ci doit correspondre à une situation sociale clairement délimitable dont la dynamique, le processus et les composantes sont à découvrir. Les situations observées doivent être récurrentes de préférence afin de permettre au chercheur un approfondissement de ses observations d'une fois à l'autre. Le travail de compréhension de cette situation s'exerce au fur et à mesure de l'investigation. La collecte de réflexions issue de notre démarche d'observation participante s'est retrouvée dans notre journal de bord de chercheur ainsi que dans les journaux d'itinérance des gestionnaires, qui contiennent leurs observations des activités tout au long de leur itinéraire de participation à la recherche.

Selon Pourtois et Desmet (2009), notre positionnement épistémologique, basé sur la compréhension et non l'explication d'un phénomène, permet d'intégrer l'observateur et l'observé dans ses procédures d'observation lors des récits de pratique, des cercles de dialogue et, surtout, lors de l'expédition en kayak de mer. La question de l'objectivité du chercheur dans le paradigme compréhensif étant illusoire, le chercheur devient alors un acteur, en ce sens qu'il participe aux événements et aux processus observés (Pourtois & Desmet, 2009). Notre œil d'observateur-participant devient celui des sept participants autant que celui du chercheur, et le regard du chercheur n'est pas celui de l'expert mais plutôt celui d'explorateur naïf et subjectif. Notons aussi que dans l'observation participante, la participation, dont la distance optimale est difficile à fixer, prend graduellement la forme d'une socialisation du chercheur avec les participants : on en fait toujours trop ou trop peu selon Bianquis-Glaser (2004). Il n'existe aucun paramètre précis à cet égard.

Dans l'observation participante « les objectifs dépassent la seule description des composantes d'une situation sociale et insistent sur l'importance d'en repérer le sens, l'orientation et la dynamique » (Laperrière, 2003, p.273-274). Dans cette perspective, nous pensons que la démarche d'un examen phénoménologique du savoir-être humaniste ancré dans une pratique d'un leadership démocratique permet non pas uniquement d'en décrire les composantes, mais avant tout d'en repérer la signification, l'orientation et la dynamique qui sont à la base de l'élaboration d'un modèle théorique de ce phénomène.

4.2 L'analyse des réflexions des gestionnaires sur le phénomène du savoir-être humaniste

Au premier chapitre, nous avons mentionné que notre recherche consiste en une démarche empiro-inductive et itérative (Mucchielli, 2006) de collecte, d'analyse et d'interprétation des réflexions et observations recueillies sur plus de 12 mois d'interaction avec les gestionnaires. La réalisation de cette démarche repose sur un positionnement compréhensif et constructiviste du phénomène du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique adopté par le chercheur et les gestionnaires. Nous réitérons que pour comprendre et construire un modèle intégré du phénomène d'un savoir-être humaniste enraciné dans l'exercice d'un leadership démocratique, nous avons également mis en place les balises d'une recherche coopérative (Reason, 1999) où les gestionnaires agissent à la fois comme cosujets et cochercheurs (Reason & Torbert, 2001) à toutes les étapes de notre étude. Par conséquent, ils ont également été partenaires de cette étape d'analyse ou d'examen phénoménologique de leurs réflexions, pour dégager un savoir-être humaniste, qui émergeait progressivement de leur démarche d'exploration réflexive sur leur pratique d'un leadership démocratique.

Nous présentons un traitement des réflexions et observations provenant de nos diverses sources de l'itinéraire d'exploration réflexive que sont : 1) le récit de pratique, 2) les cercles de dialogue, 3) le matériel de l'observation participante recueilli par le chercheur lors de l'expédition en kayak de mer, 4) le journal d'itinérance des participants et finalement, 5) les activités de suivi et de clôture de la démarche. Afin de préserver l'anonymat

des participants et la confidentialité des informations traitées, les participants sont identifiés à l'aide d'un surnom qu'ils ont choisi eux-mêmes et qu'ils ont utilisé lors des cercles de dialogue enregistrés sur support audio. Les noms d'individus, d'entreprises, d'organisations, de villes ou de régions, ainsi que toute information pouvant compromettre la confidentialité des données, ont été modifiés dans la présente thèse et ses appendices. Les surnoms des participants sont les suivants par ordre alphabétique : Jack, Knik, Marius, Oxalis, Rose, Simbad, Smith et Vic.

4.2.1 L'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires issues des récits de pratique

La première étape formelle de réflexion des participants sur leur savoir pratique d'un leadership démocratique a été la rédaction d'un récit de pratique qui a été complétée en décembre 2009 par chacun des huit²³ participants sélectionnés. En nous inspirant des activités de l'examen phénoménologique de données empiriques de Paillé et Mucchielli, (2008), nous avons procédé à une première activité d'analyse qualitative des récits de pratique. Une première activité consistait à lire et à relire l'ensemble des réflexions contenues dans les récits de pratique afin d'en arriver à une intégration et une compréhension globale et provisoire, mais relativement stable, du phénomène du savoir-être humaniste qui se dégageait de leur récit. À tous les auteurs, nous avons demandé certains éclaircissements ou

²³ Rappelons que le participant surnommé Marius a quitté la démarche de recherche à mi-parcours, soit avant l'étape d'expérience en îlot culturel. Les données provenant de son récit de pratique et de sa participation à la rencontre d'échange sur les récits (février 2010) ont été retenues dans le traitement des données associées au récit de pratique.

plus de développement sur certains passages qui méritaient, selon nous, des précisions pour faciliter notre compréhension du sens du récit.

La seconde activité de l'examen phénoménologique a été celle de l'annotation dans la marge de leur texte d'un sens qui, selon notre perception de chercheur, se dégageait des réflexions livrées. Pour nous aider dans ce travail d'annotation, nous avons surligné en jaune toutes les réflexions contenant ou faisant référence, selon nous, à des valeurs, attitudes ou comportements humanistes, sans l'être exclusivement. Nous avons choisi également de mettre en caractères rouges et soulignés des passages contenant ou faisant référence, à notre avis, à des valeurs, attitudes ou comportements contraires à la pensée humaniste. Tous les extraits annotés ont été numérotés et retranscrits à la suite du récit de pratique de chacun des participants.

Toujours en suivant la méthode de l'examen phénoménologique, une troisième activité consistait à rédiger quelques paragraphes sur chacun des récits pour dégager le plus fidèlement possible la vision du phénomène du savoir-être humaniste formulée par chacun des gestionnaires. Pour accomplir cette opération, nous avons d'abord identifié les valeurs, attitudes ou comportements humanistes que nous associions spontanément à chacun des extraits numérotés, tout en regroupant certains d'entre eux porteurs d'un même sens. Cette action, premier niveau de synthèse du sens qui se dégage des réflexions que chacun des gestionnaires communique dans leur récit de pratique, va nous conduire à l'activité de catégorisation qui doit suivre l'examen phénoménologique. Nous avons procédé de la même

façon pour les annotations jugées contraires au courant humaniste. Suite à cela, nous avons complété cette troisième activité d'examen phénoménologique en reliant les éléments de sens les plus pertinents qui se dégageaient des réflexions de chacun des gestionnaires dans un résumé. Sous la forme de quelques paragraphes ou pages, à titre de chercheur principal nous avons voulu le plus fidèlement possible dégager la logique ou voir le sens que chacun des gestionnaires communiquait dans son récit. Un exemple des résultats de ce premier examen phénoménologique en trois activités d'analyse et d'interprétation de chaque récit de pratique peut être consulté à l'Appendice 9.

Dans l'esprit d'une recherche coopérative, une deuxième étape de l'examen phénoménologique des récits de pratique a été effectuée par les participants. Rappelons que ces derniers ont été regroupés en triades²⁴ et que chacun devait lire et annoter le récit de pratique de ses deux collègues, réalisant ainsi une complémentation de l'examen phénoménologique fait par le chercheur principal. C'est lors de la rencontre d'échange sur les récits de pratique (février 2010) que les triades se sont retrouvées en face à face pour se partager ces observations, traitant à tour de rôle chacun des trois récits. Les échanges sur chaque récit analysé et interprété ont été enregistrés sur bande audio. À titre de chercheur principal, nous avons fait l'écoute de chacun de ces huit moments de dialogue et nous avons rédigé un résumé des principaux éléments discutés qui étaient, selon notre perception, relatifs à l'objet de la recherche (voir Appendice 10).

²⁴ Comme il y avait 8 participants, le chercheur principal dans la filiation d'une démarche d'observation participante a complété l'une des triades.

Toujours dans le cadre du processus d'examen phénoménologique du savoir-être humaniste, une troisième étape d'analyse et d'interprétation des réflexions a été réalisée à partir de l'activité des affiches qui s'est déroulée lors de la même fin de semaine en groupe. Rappelons que cet exercice consistait pour chaque participant à créer une affiche (par collage d'images, par dessins ou par mots stylisés) synthétisant les principales valeurs humanistes issues de l'analyse et de l'interprétation du récit faites plus tôt en triade. Suite à cette création, chaque participant devait présenter son œuvre et en expliquer le contenu et les liens. Tous les participants étaient ensuite invités à poser des questions, à livrer ses commentaires ou à indiquer ce qu'il percevait dans l'affiche quant au phénomène du savoir-être humaniste. Chaque moment de dialogue entourant la présentation d'une affiche a été enregistré sur bande sonore. À nouveau, en tant que chercheur principal, nous en avons fait l'écoute puis nous avons rédigé en guise d'examen phénoménologique un résumé des principaux éléments ayant un intérêt pour la question de recherche (voir Appendice 11).

Une quatrième et dernière étape de l'examen phénoménologique des récits de pratique s'est déroulée environ trois mois après la fin de semaine d'échange sur ces récits et deux mois avant l'expédition. Les participants ont alors été invités à relire leur récit de pratique et à identifier huit à dix valeurs humanistes. Ils ont transmis cette liste au chercheur (voir Appendice 12) et ont été également conviés à l'apporter avec eux lors de l'expédition en kayak de mer. Cette liste de valeurs humanistes s'avérait être également une source d'inspiration pour la création des modèles personnels de leadership réalisée lors de la dernière soirée de l'expédition vécue en îlot culturel (voir Tableau 1).

Tableau 1

Listes des valeurs identifiées par les participants à partir de leur récit de pratique

| Participant | Valeurs |
|--------------------|---|
| Jack | <ul style="list-style-type: none"> • Respect des autres. • L'écoute de l'autre. • Sensibilité envers l'autre. • L'amour des autres. • Réalisation de soi. • L'affirmation de soi. • L'amour de soi • La liberté. • L'authenticité • L'honnêteté |
| Knick | <ul style="list-style-type: none"> • Amitié • Compassion • Confiance • Différences et complémentarité • Famille • Intégrité • Liberté d'esprit et de pensée • Loyauté • Respect |
| Oxalis | <ul style="list-style-type: none"> • Authentique / Intègre • Confiant • Innovateur • Juste (équitable) • Mobilisateur • Ouverture d'esprit • Réceptivité (être à l'écoute) • Reconnaisant • Respect • Responsable |

Tableau 1

Listes des valeurs identifiées par les participants à partir de leur récit de pratique (suite)

| Participant | Valeurs |
|--------------------|--|
| Rose | <ul style="list-style-type: none"> • Amour inconditionnel • Authenticité • Égalité • Encouragement de la différence • Épanouissement • Liberté d'action • Ouverture • Partage • Respect de la différence |
| Simbad | <ul style="list-style-type: none"> • Agir en bon père de famille (être attentionné) • Être généreux • Partager • Être empathique • Reconnaître les forces des autres pour les jumeler • Respecter • Être intègre • Être équitable • Écouter • Guider • Aider • Soutenir • Faire confiance |
| Smith | <ul style="list-style-type: none"> • Authenticité • Cohérence • Communauté • Communication • Intégrité • Persévérance • Plaisir • Relation • Respect • Responsabilité |

Tableau 1

Listes des valeurs identifiées par les participants à partir de leur récit de pratique (suite)

| Participant | Valeurs |
|--------------------|--|
| Vic | <ul style="list-style-type: none"> • Être à l'écoute des besoins des autres • Accorder de l'importance à l'autre • Prendre soin de l'autre (apporter de l'aide) • La confiance • Le respect • La justice • Être responsable • La rigueur |

Les quatre étapes d'analyse et d'interprétation des récits de pratique ont permis de réaliser un examen phénoménologique du savoir-être humaniste ancré dans la pratique d'un leadership démocratique. Les cochercheurs auront contribué à cet examen phénoménologique en analysant et interprétant le sens à donner à leurs réflexions. Toutes ces annotations constituent le matériau de base qui sera ultérieurement utilisé pour accomplir une interprétation plus approfondie à l'aide de catégories conceptualisantes.

4.2.2 Une codification des réflexions des gestionnaires issues des récits de pratique

En vue de faciliter le travail de création de catégories conceptualisantes visant à construire, selon une perspective théorisante (Paillé, 1994), un modèle théorique provisoire du savoir-être humaniste, nous avons effectué un travail d'analyse et d'interprétation pour mettre en commun les nombreuses données issues des récits des participants. Pour ce faire, nous avons créé quatre listes de valeurs, attitudes ou comportements à caractère humaniste.

Chacune de ces listes est associée à l'une des quatre étapes du travail d'examen phénoménologique effectué sur les récits de pratique : 1) la liste des éléments identifiés par le chercheur principal lors de sa lecture des récits de pratique (voir Appendice 13) ; 2) la liste des 8-10 valeurs identifiées par les participants à partir de leur récit (voir Appendice 14) ; 3) la liste des éléments issus de l'échange en triade sur les récits de pratique (voir Appendice 15) ; 4) et finalement, la liste des éléments identifiés à partir des présentations des affiches par les participants (voir Appendice 16). D'une liste à l'autre, il y a plusieurs éléments qui se répètent ou qui décrivent la même réalité. Nous avons malgré tout décidé de les conserver afin de demeurer le plus fidèle aux données d'origine et de visualiser quels éléments sont répétés. Mises ensemble, ces quatre listes sont constituées d'un grand total de 724 mots, expressions ou courtes phrases, incluant de nombreuses répétitions ou similitudes.

Après cette création de quatre listes de données, nous avons effectué différentes opérations de codification en intégrant successivement chacune de ces listes pour en arriver à produire une matrice regroupant ces 724 éléments en différents ensembles et sous-ensembles (voir Appendice 17). Le résultat final de ce travail de codification des données à partir des quatre listes de valeurs, attitudes et comportements aura permis de créer 22 ensembles et 60 sous-ensembles, tels qu'illustrés au Tableau 2 (les résultats bruts sont à l'Appendice 18). Ce classement ne représente pas ce qu'il est convenu d'appeler des catégories conceptualisantes. Il s'agit plutôt d'une étape préalable que nous avons réalisée à la fin de l'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires considérant le grand

volume de données générées par le récit de pratique et les activités faites autour du récit.

Cette codification servira éventuellement à forger des catégories conceptualisantes.

Tableau 2

Identification des 22 ensembles et des 60 sous-ensembles de valeurs et d'attitudes humanistes à partir des récits de pratique

| |
|--|
| <p>1- Amour de l'autre et relations humaines</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aimer les gens • Avoir de bonnes relations • Dévoué envers l'autre / accueil / générosité / au service des gens |
| <p>2- Harmonie et climat de groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bon climat de groupe / gens heureux / bonheur / bien-être • Harmonie |
| <p>3- Écoute, empathie et soutien de l'autre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écoute de l'autre • Considération / intérêt envers l'autre / connaître les gens • Empathie / sensibilité / compréhension / compassion • Aide / soutien à l'autre / agir en père de famille |
| <p>4- Conscience de l'autre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conscience de l'autre / porter attention à l'autre • Observation de l'autre, des interactions |
| <p>5- Authenticité, intégrité et honnêteté</p> <ul style="list-style-type: none"> • Authenticité / transparence • Intégrité / cohérence • Être un modèle / un exemple • Honnêteté / droiture / loyauté |
| <p>6- Communication et circulation de l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Communication / information |
| <p>7- Confiance en soi et en l'autre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confiance en soi / estime de soi • Faire confiance / avoir la confiance • Confiance (général) |

Tableau 2

Identification des 22 ensembles et des 60 sous-ensembles de valeurs et d'attitudes humanistes à partir des récits de pratique (suite)

| |
|--|
| <p>8- Ouverture et acceptation de la différence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouverture / flexibilité • Acceptation de la différence / respecter la différence |
| <p>9- Équité, égalité et justice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Égalité / équité / justice |
| <p>10- Reconnaissance, épanouissement et développement de l'autre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de l'autre / valorisation / feed-back • Épanouissement de l'autre • Conseiller / développer l'autre |
| <p>11- Responsabilité, détermination et rigueur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être responsable • Détermination / persévérance • Rigueur / crédibilité / autonomie |
| <p>12- Mobilisation, engagement et orientation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser les gens • Donner une direction / guider • Créer de l'enthousiasme / de l'engagement • Capacité d'influencer, charisme |
| <p>13- Esprit d'équipe, sentiment d'appartenance et entraide</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esprit d'équipe / esprit familial / cohésion • Sentiment d'appartenance au groupe • Entraide • Amitié / partage / solidarité / proximité |
| <p>14- Affirmation, connaissance et développement de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Affirmation de soi / courage • Connaissance de soi / conscience de soi • Développement de soi • Avoir des valeurs affirmées |

Tableau 2

Identification des 22 ensembles et des 60 sous-ensembles de valeurs et d'attitudes humanistes à partir des récits de pratique (suite)

| |
|--|
| <p>15- Respect et dignité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respect de l'autre • Dignité de l'autre / politesse • Humilité / droit à l'erreur / vulnérabilité |
| <p>16- Liberté</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liberté |
| <p>17- Plaisir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plaisir / humour |
| <p>18- Travail d'équipe, synergie et collaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travail d'équipe • Collaboration / concertation / but commun • Synergie / force de l'équipe / complémentarité |
| <p>19- Innovation et intuition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innovation / intuition / créativité |
| <p>20- Implication et consultation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implication des gens • Décision démocratique • Consultation / inter-influence |
| <p>21- Mission et vision</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mission / vision • Performance / résultats / réalisation • Fierté / satisfaction • Passion |
| <p>22- Maturité, gestion de crises et conflits</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maturité / sagesse • Gestion de crises / calme • Attitude gagnant – gagnant / compromis • Prendre soin de soi / gestion de soi / équilibre personnel |

4.2.3 L'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires issues de l'expérience d'un îlot culturel en contexte de nature et d'aventure

L'expédition de sept jours en kayak de mer avait comme principal objectif d'approfondir sur le terrain les premiers efforts d'exploration et d'identification de valeurs humanistes effectuées à partir des diverses activités entourant les récits de pratique rédigés par chacun des participants. Ce laboratoire d'apprentissage de relations humaines plus authentiques en îlot culturel nous donnait aussi l'occasion d'observer dans l'action des comportements ou attitudes associés au savoir-être humaniste dans un contexte de pratique d'un leadership démocratique puisqu'aucune direction autocratique n'était présente, sauf si une situation d'urgence ou de danger potentiel survenait (ce qui ne s'est pas produit). Tel que décrit dans le chapitre précédent, l'isolement du groupe permettait aux participants de vivre une expérience humaine intensive (24h/24) pendant laquelle ils avaient un espace et un temps pour continuer leur démarche d'exploration réflexive non seulement sur une pratique, mais également dans l'exercice d'un leadership démocratique pour en dégager leur savoir-être humaniste dans l'action. Comme il a déjà été démontré, l'expédition en kayak de mer repose sur le pouvoir d'apprendre de son expérience (Bourassa et al., 1999) et plus spécifiquement sur le cycle d'apprentissage expérientiel qui favorise l'induction et l'itération (Kolb, 1984). La collecte d'information pouvait ainsi se faire tout au long de l'aventure par l'observation participante du chercheur et le groupe de dialogue, sans oublier la poursuite du journal d'itinérance déjà amorcé. Puisque nous sommes dans le cadre d'une recherche coopérative de type praxéologique, les cochercheurs ont ainsi participé à la col-

lecte et l'analyse des données émergeant du savoir pratiqué pendant toute la durée du séjour.

À l'intérieur de cette expérience intensive de relations humaines, la collecte de données s'est principalement opérée lors des échanges ou des moments de dialogue en groupe, habituellement le soir autour d'un feu de camp. Sauf pour la première journée d'expédition, chaque matin nous proposons au groupe un thème de réflexion qui était ensuite échangé en fin de journée. Nous avons enregistré ces échanges sur bande sonore. Malheureusement, ces enregistrements ont été effacés par mégarde après avoir été transférés en fichiers numériques. Nous en avons quand même fait une écoute sommaire. Par chance, dans notre journal de bord, nous avons méticuleusement pris en note au cours des échanges de groupe ce que chacun exprimait comme opinion. Ce journal contient également nos propres observations et réflexions à titre de chercheur. C'est à partir de ce matériel, ainsi que des souvenirs que nous avons des discussions enregistrées, que nous avons appliqué la méthode de l'examen phénoménologique selon les règles de l'art : 1- une lecture et relecture des notes du journal de bord ont été effectuées pour s'assurer d'une bonne intégration et compréhension de l'ensemble des données, 2- une annotation des éléments les plus significatifs a été faite en surlignant ceux-ci par une trame grise et 3- un récit des éléments les plus pertinents selon le chercheur a été rédigé au bas de ces données.

Nous communiquons dans les textes qui suivent cette démarche d'examen phénoménologique des données empiriques relatives au phénomène du savoir-être humaniste recueillies chacun des sept jours de l'expédition en kayak de mer.

Jour 1 : Dimanche 8 août 2010 :

Au terme du jour 1, l'échange autour du feu de camp a été initié à partir d'une question générale : « Quelles sont vos observations sur vous-même, sur le groupe ou sur des individus en particulier, à propos du savoir-être humaniste ? » La synthèse de cet échange ainsi qu'un résumé des observations du chercheur sont reproduits à l'Appendice 19. Le Tableau 3 présente les principales observations faites par les participants lors de ce premier groupe d'échange. Nous avons classé celles-ci sous trois thèmes reliés au leadership démocratique : 1) le processus de prise de décision, 2) l'établissement de relations basées sur un savoir-être humaniste, 3) la façon de donner des directives.

En utilisant la méthode d'observation participante, le Tableau 4 reprend les éléments les plus pertinents de ce moment de dialogue selon nos propres observations et réflexions. Comme le suggère Paillé et Mucchielli (2008) à propos d'un examen phénoménologique, ce texte est écrit comme un récit et sous le principe du « je ». C'est principalement à partir d'une activité majeure de la journée, soit l'enseignement et la pratique des manœuvres de sauvetage en kayak, que nous avons eu l'occasion d'observer des comportements et des attitudes associées, selon nous, à un savoir-être humaniste. Ces observations

concernent l'habileté à établir une relation de confiance, le respect de la personne apprenante, l'implication de celle-ci dans le processus d'apprentissage.

Tableau 3

Principales observations faites par les participants sur soi, sur les autres et sur le groupe par rapport au savoir-être humaniste lors du jour 1

- 1) Processus de prise de décision en groupe :
 - a) Doit se faire dans le respect des absents.
 - b) Facilité par un lien de confiance établi – bien connaître ses gens.
 - c) Communiquer les informations et les décisions prises.
- 2) Pour favoriser l'établissement de relations basées sur un savoir-être humaniste :
 - a) L'importance d'établir un contact – prendre soin des gens.
 - b) Connaître son monde.
 - c) Bâtir une relation de confiance.
- 3) Comment donner des directives dans un esprit de leadership démocratique :
 - a) Poser des questions au lieu de dire quoi faire, faire appel à l'intelligence des gens.
 - b) L'importance du respect - utiliser une formule telle que : « je vous invite à ... ».
 - c) Indiquer le résultat attendu, et laissez les gens s'organiser.
 - d) Prodiguer des conseils.
 - e) Lâcher prise, croire en la capacité de l'autre.
 - f) Liberté de choix et d'expression.

Tableau 4

Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 1

Il a été question aujourd'hui des éléments de base pour l'établissement de relations basées sur un savoir-être humaniste. Je retiens et je souligne l'importance d'établir le contact, de connaître son monde, de bâtir une relation de confiance; c'est exactement ce que j'ai pu observer lors de l'enseignement et la pratique des manœuvres de sauvetage en kayak. Selon mon expérience, c'est une étape où il faut prendre son temps. Les gens ont besoin d'avoir toute l'information. Ils sont sensibles au respect qu'on leur porte. Plutôt qu'imposer, il faut favoriser la réflexion des gens, faire appel à leur intelligence : le message passe ainsi bien mieux. Derrière tout cela, je crois qu'il y a une croyance en la capacité d'accomplissement de l'humain.

Jour 2 : Lundi 9 août 2010 :

La seconde journée de l'aventure a été lancée par une question à deux volets au sujet des 10 valeurs que chaque participant avait eu à identifier, un peu avant l'expédition, à partir de son récit de pratique : « 1- Parmi mes 10 valeurs, avec laquelle ai-je le plus de difficulté ? Avec laquelle suis-je le plus souvent en contradiction? Avec laquelle ai-je de la difficulté à être conséquent, intègre, cohérent ? 2- Parmi mes 10 valeurs, laquelle est la plus difficile à vivre sur le continent, dans ma culture organisationnelle ? » C'est autour du feu en soirée que le groupe a pu échanger sur ces questions. Un examen phénoménologique de ces données (Appendice 20) a à nouveau été effectué en trois étapes. La liste de ces valeurs qui créent des difficultés est présentée au Tableau 5. Ce que nous avons noté, c'est qu'il est exigeant de faire preuve d'amour de soi, d'écoute et de respect envers l'autre au dire des participants. Ce qui semble le plus difficile à vivre en milieu organisationnel, c'est de s'affirmer, d'être à l'écoute, de demeurer ouvert, d'être empathique et intègre dans un envi-

ronnement de travail qui ne s'y prête pas toujours. L'intégrité n'est pas facile à maintenir selon eux.

Tableau 5

Listes des valeurs humanistes avec lesquelles les participants ont le plus de difficulté face à eux-mêmes (1) et face à leur organisation (2)

| | |
|-----------------|--|
| Jack : | 1- Amour de soi-même. 2- Affirmation de soi avec les autres. |
| Knik : | 1- Amour / amitié vs liens hiérarchiques – une ligne à ne pas franchir. 2- Esprit de famille vs égoïsme. |
| Oxalis : | 1- Le respect passe par l'écoute (ex : Mère Thérèse). 2- J'ai peur de me faire vider en étant trop à l'écoute : épuisement. |
| Rose : | 1- Amour inconditionnel de soi, s'aimer même si on n'est pas parfait. 2- Ouverture vs méfiance. |
| Simbad : | 1- L'écoute, faire cet effort psychologique. 2- Empathie : soutenir tous au détriment de ses objectifs. |
| Smith : | 1- Communication; être moins <i>poker face</i> , s'exprimer davantage, s'affirmer. 2- La communauté. |
| Vic : | 1- Écoute et respect : toujours porter attention aux autres, leur devoir respect. 2- Justice vs injustice; dans les redditions de comptes, il y a des collègues qui ne font rien ou font semblant d'avoir fait leur travail. Absence d'intégrité. |

Comme conclusion de cette deuxième journée, le Tableau 6 reprend le résumé-synthèse tiré de notre examen phénoménologique à titre de chercheur. Nos réflexions portent sur l'amour de soi et l'attention à porter aux autres, la dualité entre l'intérêt envers l'humain par opposition aux objectifs à atteindre, ainsi que sur la difficulté de vivre et d'affirmer ses valeurs humanistes dans un milieu axé sur la performance, le rendement et la qualité à tout prix.

Tableau 6

Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 2

À propos des valeurs avec lesquelles les gens ont le plus de difficulté :

Deux éléments me frappent en regardant ce que les gens en ont dit : 1- il n'est pas facile de s'aimer, d'avoir une bonne estime de soi; 2- c'est exigeant d'être à l'écoute des autres, de porter attention aux autres. Conséquemment à tout cela, il m'apparaît que faire preuve d'un savoir-être humaniste est exigeant. C'est un effort constant. Cette présence à soi et à l'autre demande de l'énergie. Atteindre et maintenir un haut niveau de conscience est un exercice exigeant.

À propos des valeurs les plus difficiles à vivre sur le continent :

Ici aussi je retiens deux éléments. Le premier concerne le conflit possible entre l'intérêt porté vers l'humain ET les objectifs à atteindre, les comptes à rendre. À première vue, il peut y avoir opposition. Les deux ne sont pas toujours faciles à concilier. Le deuxième aspect touche l'affirmation de soi. Je comprends ici l'affirmation de ses valeurs humanistes dans un monde organisationnel tourné vers la performance, le rendement et la qualité à tout prix. Il est question d'authenticité, de transparence et d'une éthique personnelle à avoir et à respecter.

Jour 3 : Mardi 10 août 2010 :

C'est à nouveau une réflexion sur leurs valeurs personnelles qui a lancé la troisième journée avec les questions suivantes : « Parmi vos 10 valeurs, sur laquelle ou lesquelles (max. de 2) vous ne seriez jamais prêt à faire quelque compromis que ce soit ? Quelle valeur est la plus significative et essentielle dans votre vie ? » Cette question avait pour but d'aller plus loin dans une stratégie d'entonnoir, en ciblant la valeur humaniste qui a le plus d'importance pour nos participants. Le Tableau 7 présente ces valeurs significatives et essentielles aux yeux des participants. L'authenticité est mentionnée trois fois et le respect

deux fois. Les autres sont l'amour, l'intégrité et l'empathie. L'Appendice 21 quant à lui reproduit les grandes lignes du dialogue qui a eu lieu autour du feu de camp et durant lequel chaque participant expliquait en quoi et pourquoi la valeur choisie était la plus importante à ses yeux.

Tableau 7

La valeur la plus significative et essentielle de chaque participant

| Participant | Valeur |
|--------------------|-------------------------|
| Jack | Amour |
| Knik | Intégrité |
| Oxalis | Authenticité et respect |
| Rose | Authenticité |
| Simbad | Empathie |
| Smith | Authenticité |
| Vic | Respect |

Le résumé-synthèse du chercheur effectué comme troisième opération de l'examen phénoménologique des données du jour 3 est repris au Tableau 8. À notre avis, ce qui émerge de l'échange en groupe autour des valeurs les plus significatives est l'importance attribuée à l'authenticité. Les participants associent à l'authenticité, la vérité, l'intégrité, la congruence, la transparence et le respect. Selon eux, être authentique, c'est dire et agir en conformité avec ses valeurs, dans le respect de soi et surtout de l'autre. Ce serait manquer d'authenticité que de tout dire ou d'agir sans égard au prochain. La discussion de groupe a aussi fait resurgir le défi de demeurer authentique au travail, face à des valeurs, des

Tableau 8

Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 3

Dans leur propos, je sens que les gens s'approprient leurs réflexions en contexte intensif d'une expédition en plein air. J'ai le sentiment qu'ils deviennent plus proches de leurs émotions et de leurs actions ; ça me semble moins cérébral, plus viscéral.

Quant aux valeurs les plus significatives et essentielles dans leur vie, je retiens la place qu'occupent l'intégrité et l'authenticité, que les gens conjuguent avec le respect. Certaines nuances sont apportées entre intégrité et authenticité, mais ces deux valeurs me semblent être synonymes dans les propos des gens. Si je reviens aux théories d'usage, ce qui m'a interpellé, c'est la notion de « ne pas se mentir à soi-même et aux autres » lorsque l'on parle d'intégrité. Comme l'affirme Knik, jusqu'où peut-on aller dans cette voie? Et c'est à ce moment qu'apparaît la dualité (l'interdépendance entre le respect de soi et le respect de l'autre, incluant la personne morale qu'est une organisation). La pratique de l'authenticité génère la confiance et crée une durabilité dans les relations. C'est aussi une attitude qui est contagieuse. Par contre, elle dérange, elle fait peur au monde. Ce que l'on demande aux autres, il faut être en mesure de l'exiger à soi-même et de ne pas l'imposer aux autres.

Les autres valeurs parmi les plus importantes pour les participants sont l'amour et l'empathie. Celles-ci peuvent être regroupées ensemble à mon avis. Un élément concernant l'amour que j'aimerais souligner est celui de l'amour de soi pour aimer l'autre. De plus, comme le feu d'une chandelle, donner de l'amour à autrui n'en enlève pas à soi-même, ni aux autres (métaphore présentée par Jack). Pour être empathique, comme nous le rappelle Simbad, il faut être sensible à ses perceptions et à ses émotions, et il faut savoir se laisser influencer. Cette ouverture à l'influence des autres m'apparaît comme une pièce maîtresse du leadership démocratique.

attitudes et des comportements contraires à ses propres convictions. On a aussi souligné les appréhensions ou les malaises qu'une personne authentique et transparente peut provoquer en discutant ouvertement de certains sujets tabous ou en dévoilant les non-dits. Le groupe reconnaît également les conséquences positives de l'authenticité au travail en termes de

confiance, d'inspiration et de loyauté. Pour sa part, le respect qui consiste à prendre en considération l'autre est apparu également comme une valeur importante et qui doit accompagner l'authenticité pour en éviter les effets collatéraux indésirables. À notre avis, l'amour et l'empathie, deux autres valeurs identifiées comme essentielles par deux participants, sont complémentaires à l'authenticité et au respect. Dans la création des catégories conceptualisantes (à venir au chapitre suivant), ces 5 valeurs jugées significatives vont occuper une place prépondérante.

Jour 4 : Mercredi 11 août 2010 :

Pour le jour 4 de l'expédition, plutôt que de proposer une question de réflexion en début de journée, nous avons donné cette fois une tâche d'observation à chaque participant. À chacun avait été assigné en secret une personne dont il devait faire l'observation pendant toute la journée afin d'identifier 3 à 5 comportements ou attitudes que l'on pouvait associer au savoir-être humaniste. Autour du feu de camp, chacun a été invité à partager ses observations à propos du collègue qu'il a observé. Les autres membres du groupe étaient invités à compléter cette présentation par leur propre observation de l'individu concerné. Un résumé des observations à l'égard de chacun sont présentées à l'Appendice 22 ainsi que les éléments soulignés lors de l'examen phénoménologique de ces données. Le Tableau 9 présente les principales observations associées à chaque participant.

Tableau 9

Principales qualités humaines observées chez chacun des participants

| | |
|-----------------|--|
| Jack : | Sensibilité envers les autres, proche des gens, reconnaît le bon chez l'autre, soucieux des autres, écoute, humilité, partage. |
| Knik : | Près des gens, aide à apprendre, respectueux, authentique, détend l'atmosphère, donne confiance en soi. |
| Oxalis : | Transparence, bienveillance, voit tout, amène l'autre plus loin, générosité, élève l'âme, ouverture à la différence. |
| Rose : | Chaleur humaine, respect et écoute des gens, amour inconditionnel, ouverture, plaisir d'aider, joie de vivre. |
| Simbad : | Sérénité, présence douce et chaleureuse, réconfortant et rassurant, passionné, importance accordée à l'autre, gratitude. |
| Smith : | Curiosité envers l'humain, grande écoute, profondeur et intériorité, place à l'autre, humilité, ouverture. |
| Vic : | Serviable, soucieux de l'autre, sensible, à l'écoute, calme, proche des autres, accueillant, adaptabilité. |

De ce groupe d'échange sur les observations faites par chacun dans et sur leur pratique d'un leadership démocratique, nous pouvons signaler que les comportements et attitudes observés dans la journée se retrouvent presque tous mot pour mot dans l'une ou l'autre des quatre listes tirées de l'analyse des récits de pratique (cf. Appendices 13 à 16). Il se dégage une congruence entre ce qui a été écrit et dit il y a plus de six mois lors des récits de pratique, et ce qui s'est passé comme dynamique en expédition. On peut quand même souligner quelques éléments que l'on ne retrouve pas textuellement dans les listes: *détend l'atmosphère, voit tout, élève l'âme, plaisir d'aider, joie de vivre, gratitude et serviable*. Malgré leur nouveauté, chacun de ces éléments livrés par les sept participants peut trouver

sa place dans l'un des 22 ensembles constitués à partir des récits de pratique (cf. Tableau 2).

Pour sa part le Tableau 10 reprend le résumé-synthèse que le chercheur a fait des observations et des discussions de cette quatrième journée.

Tableau 10

Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 4

Encore plus que les jours précédents, par cette activité de « l'ami secret », nous sommes entrés plus loin dans la théorie d'usage des gestionnaires en observant des attitudes et des comportements sur le terrain. Ce qui me frappe dans ces observations du savoir-être dans l'action c'est l'importance de la qualité de présence; présence à l'autre mais aussi présence à soi (capacité d'intériorité). Avoir une attitude de bienveillance, être sensible aux autres, tout voir ce qui se passe, être proche des gens pour ressentir. Oxalis parle d'une présence douce et chaleureuse. Il s'en dégage aussi un calme, une sérénité, une paix intérieure qui est contagieuse. Cette qualité de présence m'apparaît encore plus comme une pièce importante du puzzle du savoir-être humaniste.

Selon moi, il faut voir dans les propos des gens que cette présence doit être naturelle. Derrière, il existe une passion envers l'être humain. Ça doit se faire dans le plaisir, dans le goût d'être avec d'autres humains. Pour moi, c'est important aussi que cette présence ne soit ni imposante, ni étouffante. Comme il est mentionné, il doit y avoir une économie de mots. La qualité de présence se lit souvent dans le non-verbal. Il est aussi question d'humilité.

Un aspect qui émerge de ces échanges, c'est la notion de « qualité de présence ». Les participants ont observé chez leur vis-à-vis une sensibilité à l'autre, une proximité dans les ressentis, une attention bienveillante. Cette qualité de présence à l'autre nous apparaît comme une pièce importante du puzzle du savoir-être humaniste au même titre que

l'authenticité et le respect. Derrière cette attitude de bienveillance il y a, à notre avis, une passion pour l'être humain.

Jour 5 : Jeudi 12 août 2010 :

Le jeudi, soit la cinquième journée d'expédition, plutôt que de partir en kayak, le groupe s'est lancé à l'assaut de la Montagne Blanche, une randonnée pédestre d'une quinzaine de kilomètres culminant à près de 600 mètres d'altitude. Rendus au sommet, ce fut une belle occasion pour proposer une activité solo, technique souvent utilisée en thérapie par l'aventure. Isolés de tous pendant plus d'une heure, assis sur un rocher avec une vue époustouflante sur le fjord du Saguenay, les participants ont reçu comme piste de réflexion la question suivante : « Qu'est-ce que vous êtes en train d'apprendre, de découvrir, de confirmer à propos du concept de savoir-être humaniste? » Les principaux apprentissages que nous croyons importants de souligner sont retranscrits dans le Tableau 11.

Tableau 11

Principaux apprentissages identifiés par les participants lors de l'activité solo

- Le savoir-être humaniste repose sur un ensemble d'éléments qui tournent autour de l'harmonie. Il crée des rapports humains plus harmonieux.
- On parle de valeurs portées vers l'altruisme, mais on ne peut pas être porté vers l'autre sans d'abord avoir été centré sur soi - connaissance de soi. L'importance de se connaître et de s'aimer soi-même afin de pouvoir établir une relation avec l'autre. Il faut être connecté (*groundé*) à sa propre nature.
- Le savoir-être humaniste a comme fondement un profond respect de l'être humain. Il en ressort une relation qui permet l'épanouissement des personnes.
- Connaître les valeurs humanistes, c'est bien ; les vivre, c'est autre chose. Il faut prêcher par l'exemple. Il y a des attitudes et des comportements à respecter.

Tableau 11

Principaux apprentissages identifiés par les participants lors de l'activité solo (suite)

- On n'est pas obligé d'être austère pour gérer la performance. Le plaisir ne nuit pas à la performance, s'il est bien géré.
- Les personnes ayant un savoir-être humaniste sont sensibles et généreuses. Leurs valeurs sont assez fortes pour que les gens se les approprient et se laissent influencer.
- Le savoir-être humaniste engendre la complicité. Cette dernière repose sur le respect et l'authenticité.
- La confiance en soi est requise pour pouvoir être ouvert au monde et apprendre. On doit aussi être capable de se pardonner, se donner droit à l'erreur.

Le dialogue autour du feu de camp a été à nouveau très riche et les données recueillies ont fait l'objet d'une synthèse et d'un examen phénoménologique (voir Appendice 23). Nos principales réflexions et observations au terme de cette journée se retrouvent au Tableau 12.

Tableau 12

Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 5

En amenant les gens à s'interroger sur ce qu'ils sont en train d'apprendre, je constate que la nécessité au préalable de se connaître, de s'aimer, d'être en paix avec soi-même revêt une grande importance lorsqu'il est temps de se tourner vers l'autre, d'établir une relation avec l'autre. Le contact avec l'autre est précédé d'une capacité de contact avec soi-même.

J'aime bien la comparaison du savoir-être humaniste à une force tranquille (Rose). Smith quant à lui parle d'être connecté, bien *groundé* à sa propre nature, ce qui m'apparaît comme les fondations de cette force tranquille.

On parle d'un ensemble de valeurs qui conduisent à des attitudes et à des comportements à adopter selon le contexte. Il ne s'agit pas juste de les connaître, il faut être capable de les vivre, en prêchant par l'exemple. Ce sont des valeurs fortes, bien ancrées chez l'individu (dont des valeurs spirituelles ou chrétiennes).

Tableau 12

Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 5 (suite)

Selon moi, les participants ont également retenu qu'une personne ayant un savoir-être humaniste est sensible et généreuse, qu'elle a un profond respect pour l'être humain, qu'elle recherche la complicité avec ses proches, qu'elle va au-delà des apparences et des premières impressions pour établir une relation harmonieuse avec ses proches. À mes yeux, cette notion d'harmonie commence à m'apparaître comme le témoin de la présence d'un savoir-être humaniste à l'intérieur d'un groupe.

De l'ensemble des données amassées jusqu'à maintenant, et plus particulièrement celles provenant de cette cinquième journée d'expédition, il semble qu'une configuration se révèle autour du concept de savoir-être humaniste. Nous y distinguons trois catégories : il y a soi-même, il y a l'autre et il y a la relation. Autour du « soi », se greffe la connaissance de soi, l'amour de soi, la paix avec soi. Avec le pôle « l'autre », on peut associer la sensibilité à l'autre, la générosité, l'ouverture, l'attention à l'autre. La « relation » constitue la troisième composante et elle englobe l'authenticité, le respect, la complicité et l'harmonie. En s'inspirant de deux images utilisées par les participants, cette structure représente selon nous une force tranquille, bien ancrée dans sa propre nature. De la complexité apparente du savoir-être humaniste, il nous semble à présent se dessiner une structure permettant d'organiser les données recueillies. Il s'agit d'une avenue intéressante à considérer lors de la création des catégories conceptualisantes.

Jour 6 : Vendredi 13 août 2010 :

Pour l'avant-dernière journée du séjour, nous avons proposé une question à saveur prospective sur le sujet de notre recherche : « Qu'est-ce qui vous reste comme questionnement et interrogation à propos du savoir-être humaniste ? » C'est également lors de cette journée que les participants ont eu l'occasion de mettre sur papier leur modèle personnel de leadership basé sur le savoir-être, modèle qui est implicitement en construction depuis le début de la démarche. Ces modèles sont présentés au prochain chapitre portant sur la modélisation. La synthèse de l'échange autour de la question du jour apparaît quant à elle en Appendice 24. Cet échange fut plutôt bref, car il s'est tenu après la présentation de chacun des modèles personnels. Le Tableau 13 reprend les questions soulevées par les participants qui nous apparaissent les plus pertinentes.

Tableau 13

Principales questions qui demeurent en suspens pour les participants

- Quels sont les écueils, les pièges à un leadership démocratique ?
- Le modèle humaniste est-il approprié à toutes les entreprises, ou est-il plus probable dans les organisations communautaires et sociales ?
- Dans un climat où le travail (tâche) doit-être prioritaire, notre savoir-être humaniste peut-il être transféré à notre entourage par modelage ?
- Peut-on implanter un savoir-être humaniste quand le patron ne l'a pas ?
- Est-ce que le savoir-être humaniste est possible pour tous ? Tous capables ?

Pour sa part, le résumé-synthèse de notre compréhension des réflexions et des échanges des gestionnaires fait l'objet du Tableau 14.

Tableau 14

Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 6

Une préoccupation importante qui me saute aux yeux dans cet échange sur les questionnements et les interrogations qui demeurent à propos du savoir-être humaniste, vient du fait que plusieurs soient préoccupés par la transférabilité et l'applicabilité de ce concept dans tous les milieux de travail. Les interrogations vont de l'existence du « non-savoir-être humaniste » à l'incapacité de le développer pour certains individus ou de le vivre pour certains milieux. On s'interroge sur les limites et les pièges d'un leadership démocratique. Ces questionnements m'apparaissent fort sains et pertinents en cette fin de démarche. À mon avis, ils sont les signes d'une présence maintenue d'un esprit critique chez les participants à cette recherche. Ils signifient à mes yeux que nous ne sommes pas tombés dans le piège du syndrome de la pensée de groupe (Groupthink : Janis, 1972). J'aurai à approfondir ces questions lors de la conclusion de la thèse.

En résumé, les préoccupations des gens concernent particulièrement la possibilité de faire preuve d'un savoir-être humaniste chez tout être humain et la viabilité d'un leadership démocratique dans tous les types d'organisation. L'autre grande question se rattache à l'acquisition et au développement du savoir-être humaniste.

Jour 7 : Samedi 14 août 2010 :

Le dernier groupe de dialogue tenu lors de l'expédition en kayak de mer a permis une conclusion fort intéressante. Avant d'effectuer notre retour sur le continent, concrétisé par notre arrivée au quai de Tadoussac, destination ultime du voyage, nous avons fait un bilan des apprentissages lors de l'heure du lunch, dans une jolie baie assurant l'intimité du groupe. La question posée était toute simple : « Qu'est-ce que vous reprenez de cette expérience sur les plans : a) cognitif (*tête*), b) émotif (*cœur*), c) conatif (*comportement*) ». Même

si les participants ont eu de la difficulté à situer leurs apprentissages en fonction de ces trois dimensions, leur bilan n'en était pas moins étoffé et ils se permettaient également d'ajouter leurs commentaires à la suite de la présentation de chacun, enrichissant ainsi le dialogue (voir Appendice 25). Le Tableau 15 présente les principaux apprentissages que nous avons retenus de ce dernier échange.

Tableau 15

Principaux apprentissages que les participants ont réalisés

- Avec l'âge on devient moins égoïste, moins égocentrique et c'est à ce moment qu'on développe davantage un savoir-être humaniste.
- Les gens qui ne sont pas capables d'aller dans leur côté sombre et d'en ressortir solides ne peuvent pas exercer un savoir-être humaniste.
- Le savoir-être humaniste est un outil de performance discret, c'est un équilibre émotionnel contagieux.
- Il y a beaucoup à apprendre lors d'un contact authentique.
- Faire preuve de savoir-être humaniste, c'est mettre nos valeurs dans nos comportements.
- La vie est plus compliquée lorsqu'on est proche du cœur mais elle est donc plus riche.

Deux questions que nous jugeons importantes à souligner ont été soulevées lors de cette toute dernière discussion de groupe. La première se retrouve dans la réflexion suivante proposée par un participant : « Est-ce possible que le savoir-être se développe davantage avec l'âge puisqu'en vieillissant on devient moins égoïste et moins égocentrique ? » La deuxième question stipule que pour exercer un savoir-être humaniste, il faut aussi être capable d'explorer le côté sombre de son être et d'en sortir gagnant. De ces questions, nous percevons que le savoir-être humaniste repose sur une sagesse, une maturité, un équilibre

émotionnel procurant une forte capacité d'introspection pouvant conduire à une meilleure connaissance de soi, de ses limites aussi bien que de ses forces. Il n'est pas étonnant selon nous que ces observations arrivent au terme d'une semaine intensive d'exploration réflexive, puisque les participants ont eu à maintes reprises l'occasion de pratiquer un tel travail d'introspection.

Le Tableau 16 contient les dernières réflexions et observations tirées de notre examen phénoménologique des données issues de cet échange en groupe.

Tableau 16

Résumé-synthèse du chercheur pour le jour 7

Ce que je retire des propos tenus par les participants, c'est que nous n'avons pas juste réfléchi sur le savoir-être humaniste, nous l'avons vécu. Le contexte d'aventure dans un environnement naturel l'a favorisé, mais on peut prétendre aussi que lorsqu'on vit des contacts authentiques au sein d'une équipe dans un climat de réflexion, de respect et d'harmonie, les attitudes de chacun font surface, et c'est ce que l'on peut qualifier de savoir-être humaniste. Pour reprendre les mots de Knik, le savoir-être humaniste, c'est un équilibre émotionnel contagieux et un outil de performance discret. Personnellement, j'ai observé que lorsque l'harmonie est présente, la distribution des tâches et la prise de décision sont faciles. Cette expérience intensive nous a aussi démontré que d'une certaine façon, les humains se ressemblent. On a tous besoin de chaleur humaine. On cherche à satisfaire notre besoin psychologique fondamental d'aimer et d'être aimé.

Ce dernier moment de dialogue en contexte d'îlot culturel a ramené un aspect très pragmatique du savoir-être humaniste. La pratique d'un savoir-être humaniste se traduit par le transfert de nos valeurs dans nos comportements. Il y a un effort constant à faire et à maintenir. Selon Vic, ceux qui ne sont pas capables d'aller dans leur côté sombre et d'en ressortir solides ne peuvent pas exercer un savoir-être humaniste. Comme le dit Rose, la vie est plus compliquée lorsqu'on est proche du cœur mais elle est aussi plus riche.

Les participants ont reconnu avoir vécu une expérience d'équipe hors du commun, caractérisée par le partage de valeurs humanistes et ayant conduit à un niveau d'harmonie rarement vécu au sein d'un groupe. L'équipe a su développer une grande autonomie. Il s'est créé une atmosphère d'ouverture, d'acceptation, de complicité et de partage. Nous avons observé que les processus de prise de décision, de communication et de répartition des tâches se réalisaient avec une facilité déconcertante. De notre point de vue, comme l'attention de tous était dirigée vers des valeurs humanistes, cela a fort probablement favorisé l'établissement de relations authentiques basées sur un respect mutuel, et faisant émerger le meilleur de chacun. Ces dernières observations viennent éclairer notre compréhension du lien existant entre le savoir-être humaniste et le leadership démocratique et enrichir le modèle intégré en construction.

Si l'on se fie à la quantité et à la qualité des informations recueillies durant ces sept jours, nous pouvons croire que l'expédition de kayak de mer a favorisé la création des conditions d'un laboratoire d'apprentissage de relations humaines plus authentiques, propices à la réflexion personnelle et au dialogue. Le contenu des échanges nous permet de penser que le contexte de nature et d'aventure a pu faciliter un approfondissement des réflexions sur le savoir-être humaniste issues des récits de pratique, tout en favorisant l'observation d'apprentissage d'attitudes et de comportements associés à la pratique d'un leadership démocratique. Au-delà de nos attentes, les participants ont approfondi ce phénomène en vivant en temps réel des moments favorables à un savoir-être humaniste.

Avec les données recueillies par l'observation participante d'attitudes et de comportements des gestionnaires colligés dans le journal de bord du chercheur principal et des cercles de dialogue vécus quotidiennement par les cochercheurs, lors de l'expédition en kayak de mer, nous avons accompli un examen phénoménologique du savoir-être humaniste qui s'ajoute à celui fait lors de la démarche des récits de pratique.

4.2.4 L'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires issues du journal d'itinérance

Dans la poursuite de l'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires, il restait une opération d'analyse des données provenant de leur journal d'itinérance. Rappelons que nous avons présenté aux participants une adaptation de la technique du journal d'itinérance (Barbier, 1996) à la fin de la rencontre d'échange sur les récits de pratique en février 2010. À ce moment, nous avons pris le soin de remettre à chacun un livre d'écriture personnalisé et leur avons détaillé l'usage que nous souhaitions qu'ils en fassent : une première section de leur livre d'écriture, appelée journal brouillon, serait réservée à toutes les réflexions spontanées qui pourraient venir à l'esprit des participants à tout moment ; une deuxième section, le journal partagé, servirait à y transcrire leurs réflexions issues du journal brouillon qu'ils désireraient remettre au chercheur. C'est aussi dans cette section qu'ils ont été invités à écrire leurs réflexions à partir des questions que le chercheur leur proposait chaque journée de l'expédition. Ce sont ces journaux partagés que nous avons recueillis et dont nous analysons le contenu dans les prochains paragraphes par la méthode de l'examen phénoménologique.

Signalons que malgré les rappels réguliers que nous avons pu faire auprès des participants, avant et pendant l'expédition de kayak, le journal d'itinérance n'a pas été fréquemment utilisé si l'on se fie aux aveux des cochercheurs et au nombre restreint de pages que certains nous ont remis. C'est une cinquantaine de pages de journaux partagés que nous avons reçues et analysées. De ce nombre de pages, une vingtaine provenait du journal d'un même participant qui semble avoir fait un usage plus régulier de son journal. Un autre participant pour sa part ne nous a rien remis, car il n'avait complété que quelques pages et qu'il trouvait celles-ci sans intérêt. Compte tenu que nous avons déjà recueillies une quantité impressionnante d'informations, nous ne sommes pas trop embarrassés par le fait que la technique du journal d'itinérance n'ait pas été utilisée autant que nous l'ayons envisagé. Nous avons donc choisi de centrer notre analyse de ces journaux principalement sur la collecte de données ou de réflexions nouvelles en ce qui concerne l'examen phénoménologique du savoir-être humaniste enraciné dans une pratique d'un savoir-être humaniste.

Nous avons continué d'appliquer les trois étapes de l'examen phénoménologique aux journaux partagés d'itinérance. Ainsi, nous avons fait 2 à 3 lectures de ces journaux afin d'en arriver à une certaine unité dans notre compréhension des réflexions livrées. Ensuite, nous avons surligné en jaune certains passages et fait quelques annotations dans la marge. Finalement, nous avons rédigé le plus fidèlement possible quelques paragraphes à titre de résumé-synthèse des propos tenus par leurs auteurs. Le traitement effectué sur chacun des journaux est présenté en Appendice 26.

L'examen phénoménologique des réflexions issues des journaux apporte un peu plus de profondeur à certains éléments déjà identifiés par les participants lors des opérations précédentes de collecte de données. Ces réflexions écrites nous apparaissent comme des informations complémentaires dans notre quête du savoir-être humaniste ancré dans la pratique d'un leadership démocratique. De notre lecture de ces journaux d'itinérance, le tableau 17 identifie quatre valeurs principales récurrentes associées à un savoir-être humaniste : authenticité, ouverture, respect et sagesse.

Tableau 17

Les quatre principales valeurs présentes dans les journaux d'itinérance

| Valeurs : | Caractéristiques descriptives inspirées des journaux : |
|---------------------|--|
| Ouverture à l'autre | <ul style="list-style-type: none"> • Accueil, aller vers l'autre • Voir au bien-être de l'autre • Écoute sincère et attentionnée |
| Authenticité | <ul style="list-style-type: none"> • Être soi-même – intégrité • Permettre de rallier les gens • Faire confiance et inspirer confiance • Être conscient de ses gestes, agir en conséquence (congruence) |
| Respect | <ul style="list-style-type: none"> • Respect de soi et de l'autre • Engendre climat de travail harmonieux • Reconnaissance et considération envers l'autre • Qualité de relation – croire en l'autre, en son potentiel |
| Sagesse | <ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de maturité émotionnelle • Contrôle de soi – attitude calme et sereine • Paix intérieure et extérieure |

Nous avons complété notre examen phénoménologique des réflexions provenant des journaux d'itinérance en essayant d'en faire un résumé-synthèse, présenté au Tableau 18.

Tableau 18

Résumé-synthèse du chercheur à partir des journaux partagés

Par la lecture de ces journaux partagés, je note à nouveau l'importance d'une ouverture à l'autre, d'un intérêt envers l'autre, d'un accueil et d'une écoute. Cette rencontre avec l'autre faite dans le respect permet de bâtir une confiance mutuelle, nécessaire à la mobilisation des membres du groupe et à l'établissement d'une gestion démocratique. Je retiens aussi qu'il faut savoir aller au-delà des apparences et des premières impressions. Croire que l'être humain est fondamentalement bon a priori. Du contenu de ces journaux, je dénote aussi l'importance de la reconnaissance de la contribution de chacun. Pour cela, il faut croire au potentiel et à la capacité de croissance de chacun.

L'authenticité est une valeur souvent nommée dans les journaux. Celle-ci est basée sur le respect de soi et des autres. Elle implique une reconnaissance de ses propres limites, de ses erreurs et de ses torts. À propos de l'authenticité, j'inverserais les propos de Jack en disant qu'un leader authentique « fait ce qu'il est » (au lieu d'être ce qu'il fait). C'est la fameuse maxime : *walk the talk*. L'authenticité, comme il est dit, permet de savoir à qui on fait affaire. Elle amène la complicité, elle tisse les liens, elle engendre la confiance.

Pour être authentique, un gestionnaire doit avant tout se connaître. Il doit être au clair sur ses principales valeurs; des valeurs profondes issues du milieu familial selon Jack. Ces valeurs deviennent un mode de vie pour le leader authentique, dont les gestes sont congruents avec les paroles.

J'ai relevé aussi, dans plus d'un journal, le respect des gens comme valeur importante associée au savoir-être humaniste. On y dénote la préoccupation du leader à créer un milieu de travail agréable où le plaisir a aussi sa place. D'ailleurs, j'ai compris de leurs propos qu'une équipe peut être performante même dans le plaisir, comme ce fut vécu par les participants à la recherche. Il n'est pas nécessaire d'être neutre ou distant pour être un gestionnaire efficace. Une équipe où règne l'harmonie est une équipe qui donne de bons résultats et qui est ouverte aux changements selon Knik.

Un dernier aspect qui mérite d'être souligné selon ma compréhension des journaux d'itinérance est l'association que certains font entre le savoir-être humaniste et une certaine forme de sagesse ou de maturité. On le présente même comme un mode de vie. On en parle comme d'une certaine paix intérieure. La métaphore de Oxalis avec une pierre qui s'embellit avec le temps, qui se polit, s'arrondit et se départit de ses aspérités est éloquent de mon point de vue.

4.2.5 L'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires issues des activités de suivi sur l'expérience (le retour sur le continent)

Comme nous l'avons souligné au chapitre précédent, le fait de vivre une expérience de groupe intense de relations humaines en îlot culturel sous la forme d'une expédition en région isolée engendre presque inévitablement, dans les jours ou les semaines qui suivent, une période de *blues* et de possibles remises en question importantes, allant parfois jusqu'à des questionnements existentiels majeurs (Goyer, 2012).

Dans le but d'aider les participants à ventiler lors de cette période de retour sur le continent (Fortin, 1992a) et de compléter notre collecte de données, ils ont été invités à nous communiquer par écrit leurs pensées et leurs ressentis. Plus précisément, nous leur demandions deux choses : nous partager leur vécu du moment et nous indiquer les principaux apprentissages qu'ils ont pu retirer de cette expérience en îlot culturel. Les témoignages reçus de chacun étaient empreints de nostalgie, mais manifestaient également une grande reconnaissance. Ils ont tous souligné la difficulté de se retrouver sur le continent après une expérience aussi intense que l'îlot culturel. Même si la formulation de la question les invitait à se centrer sur l'expédition en kayak de mer, il est raisonnable de croire que leurs réflexions ne se sont pas limitées pas à cette seule expérience de plein air qui était intégré à une démarche itérative de plus de 12 mois.

L'analyse des réflexions que chaque participant nous a communiquées par courriel relatives aux activités de retour dans leur milieu organisationnel, suite à l'expédition en

kayak de mer, a été faite selon le même processus d'examen phénoménologique. Nous avons procédé à 3 lectures de chaque correspondance afin de bien s'imprégner de son contenu. Lors de ces lectures, nous avons surligné en jaune les passages qui, selon nous, faisaient référence à un savoir-être humaniste. Nous avons énuméré par ordre alphabétique toutes les valeurs humanistes que nous avons identifiées dans leur texte (voir Appendice 27). Nous avons également regroupé sous différentes thématiques les passages préalablement identifiés en jaune. Le Tableau 19 présente ces différentes thématiques relatives au savoir-être humaniste.

Tableau 19

Principales thématiques relatives au savoir-être humaniste tirées des témoignages des participants lors du suivi à l'expérience vécue en îlot culturel

- L'harmonie vécue en groupe.
- La tranquillité d'esprit et la paix intérieure.
- Le bonheur au travail.
- La profondeur des relations.
- La synergie de groupe et l'importance de chacun dans une équipe.
- L'importance de prendre le temps (moment d'arrêt).
- La reconnaissance.
- L'écoute active.
- Le partage de valeurs humanistes.
- La conscience de soi et des autres.

Notre examen phénoménologique de ces données empiriques s'est complété par la rédaction d'un résumé-synthèse (Tableau 20) qui tente de lier entre eux les éléments les plus pertinents des sept témoignages que nous avons reçus de nos participants.

Tableau 20

Résumé-synthèse du chercheur pour le suivi à l'expérience vécue en îlot culturel

La lecture des témoignages des participants sur leur retour en milieu organisationnel me laisse croire qu'ils sont nostalgiques d'une ambiance, d'un climat, d'un rythme vécus dans notre îlot culturel qu'ils ont apprécié, mais qu'ils ont de la difficulté à retrouver ou à recréer dans leur milieu de travail. Dans les thématiques abordées, je constate que celles de la *profondeur des relations* et de *prendre son temps* sont les plus marquées. Il me semble clair que notre démarche a donné accès à un temps de qualité favorisant des relations plus authentiques entre chacun. Il s'agit d'un temps qui permet un niveau de conscience supérieur de soi et des autres, comme certains l'ont mentionné. Je crois que ce temps, il faut le créer, il faut le prendre, et ce, en dépit de toutes les contraintes et les limites de la réalité organisationnelle et de ses impératifs économiques. Quel défi ! Le leadership démocratique va à contre-courant des valeurs de certains modèles d'organisation performante. Je pense que ça résume bien leur choc du retour sur le continent.

Malgré cette apparente contradiction, il ne faut pas négliger les impacts d'un savoir-être humaniste sur l'efficacité d'une équipe de travail. Les participants ont parlé d'harmonie, de bien-être au travail, de tranquillité d'esprit et de paix intérieure, de synergie d'équipe. Ces attributs sont de nature à rendre une équipe et une organisation fonctionnelles, donc plus efficaces si on regarde leur performance à long terme. Il n'est pas facile de mesurer les retombées économiques d'une équipe qui vit dans l'harmonie, mais par contre, il est facile d'observer dans une équipe aux prises avec des conflits, les pertes de temps, les problèmes de qualité, les erreurs et les répétitions dues à un manque de communication ainsi qu'au peu de créativité et d'efficacité.

Pour reprendre les mots et l'esprit du témoignage de chacun des participants au terme de cette expérience, la vie d'équipe en îlot culturel en compagnie de gens partageant des valeurs humanistes, vécue dans une ambiance d'ouverture, d'écoute, de respect et de reconnaissance aura laissé des traces indélébiles dans le cœur de chacun.

Les propos post-expédition sur la profondeur et la qualité des relations établies sont révélateurs du savoir-être humaniste vécu lors de l'expédition en kayak de mer. Les participants ont mentionné *qu'ils avaient le temps et qu'ils ont pris le temps* de vivre des rapports humains teintés d'authenticité. Le retour sur le continent leur a permis de constater à quel point ce type de relation est difficile à établir dans un contexte organisationnel centré avant tout sur des impératifs économiques. Malgré cela, les participants réitérent les retombées positives d'un savoir-être humaniste en termes d'harmonie, de bien-être au travail, de tranquillité d'esprit et de paix intérieure, de synergie d'équipe.

Même si plusieurs témoignages évoquaient une nostalgie, voire une certaine tristesse, nous n'avons identifié aucune trace de détresse psychologique qui aurait pu nous inciter à effectuer un suivi particulier ou à proposer une aide psychologique, comme il avait été prévu dans le protocole de recherche. Malgré cela, nous les avons tous invités à continuer de nous partager leurs réflexions et de nous livrer leur vécu dans la poursuite de ce retour sur le continent, question de garder un œil sur leur état d'âme. Par la même occasion, nous leur rappelions que le processus de recherche était toujours en cours et qu'il se terminerait par une rencontre de bilan et de célébration en novembre.

Dans les jours qui ont suivi, deux participants ont fait circuler des suggestions de lecture, dont l'une qui mérite d'être soulignée. Il s'agit d'un article paru dans le journal *Les Affaires.com* (26 août 2010). Cette entrevue effectuée auprès de la chercheuse Françoise

Morissette²⁵ souligne un attribut important du leadership que l'on a abordé lors de notre séjour mais sans trop le développer : le *courage managérial*. Dans le cas d'un leadership démocratique, on ne réfère pas au courage de foncer pour atteindre des résultats de performance sans égard aux dommages collatéraux, mais bien au courage qui permet au leader de demeurer fidèle à ses valeurs humanistes, à les défendre et à en faire la promotion. Cette dimension nous est apparue d'une importance suffisante pour que nous décidions de l'ajouter dans notre modèle intégré en construction (chapitre suivant).

Un peu plus d'un mois après l'expédition sur le Saguenay, nous avons à nouveau contacté les participants pour lancer une seconde étape de l'activité de suivi sur le vécu issu de l'expérience en plein air. Celle-ci consistait à expédier à chacun la reproduction numérisée en format *Powerpoint* du modèle personnel de leadership qu'ils avaient créé à la main lors de l'expédition. Nous souhaitons que les questionnaires dégagent l'adéquation de leur modèle créé en contexte d'expérience intensive de relations humaines en plein air avec celui que leur suggère la réalité de leur milieu de travail. Malgré un rappel effectué deux semaines plus tard, nous n'avons reçu aucun commentaire ou correctif à propos de leur modèle personnel. Nous avons choisi de revenir sur le sujet de ces modèles personnels lors de cette dernière rencontre de bilan et de célébration fixée pour les 12-13-14 novembre.

²⁵ Elle est la coauteure du livre suivant : Henein, A. & Morissette, F. (2007). *Leadership : sagesse, pratique et développement*. Sherbrooke: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.

4.2.6 L'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires issues de la rencontre de bilan et de célébration

Cette dernière rencontre de groupe s'est déroulée en présence de tous les participants et du guide professionnel qui a tenu à y participer bénévolement. Même si trois mois nous séparaient de l'expédition en kayak, nous avons vite vu réapparaître l'ambiance de fraternité qui prévalait en îlot culturel. Cette rencontre a débuté le vendredi soir par un souper collectif et elle s'est terminée le dimanche vers 14h00. Elle s'est tenue dans un chalet en pleine nature sauvage sur le bord d'une rivière.

Rappelons que cinq objectifs étaient visés par cette rencontre : 1) clore la démarche entreprise depuis juin 2009 lors de la première rencontre avec les gestionnaires participant à notre étude, 2) compléter le partage de leur vécu lors du retour sur le continent, 3) recueillir les apprentissages réalisés par chacun tout au long de la recherche, 4) valider une première version d'un modèle intégré provisoire du savoir-être humaniste enraciné dans une pratique du leadership démocratique, 5) connaître les retombées de chacune des étapes et de l'ensemble de la démarche de recherche. Pour les fins du présent chapitre sur l'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires sur le savoir-être humaniste, nous retenons les données recueillies entourant les objectifs 2 et 3, présentés ci-dessus. La discussion entourant le modèle intégré (objectif 4) sera traitée au prochain chapitre et l'échange sur les retombées de chacune des étapes de la recherche (objectif 5) alimentera la conclusion de la thèse.

La rencontre de bilan de novembre était une occasion pour revenir sur le sujet du retour sur le continent, en approfondissant par un échange en face à face les réflexions partagées par courriels lors des deux mois suivant l'expédition en kayak de mer. Le dialogue fut fort intéressant et un résumé des principaux éléments apportés par chacun se retrouve à l'Appendice 28. De ce vécu partagé, nous avons identifié les aspects que nous jugeons les plus pertinents dans notre quête de sens du savoir-être humaniste. Ces éléments, présentés au Tableau 21, sont d'autant plus intéressants qu'ils ont été confrontés à une certaine réalité organisationnelle.

Tableau 21

Synthèse des éléments les plus pertinents tirés de la discussion en face à face à propos du retour sur le continent tenue lors de la rencontre de bilan

- Ce n'est pas facile de trouver quelqu'un avec qui partager mon expérience réflexive.
- Ce que je veux prioriser : le bonheur au travail.
- J'ai ramené un mot dans mon milieu de travail : « Amour ».
- J'ai toujours en tête les valeurs humanistes discutées.
- Je me donne le droit à la non-performance.
- Je tente d'harmoniser ce que je vis à l'intérieur avec les exigences du travail.
- L'humain passe en premier pour moi malgré les contraintes organisationnelles.
- Nous sommes des flambeaux dans nos milieux de travail.
- Pourquoi je ne parle pas de sentiments, que de faits ?

De ces échanges, nous avons retenu que les participants ont pris conscience d'un certain défi d'actualiser ces valeurs humanistes dans une culture organisationnelle qui n'est

pas toujours basée sur une gouvernance démocratique. Parler de bonheur et d'amour, permettre le partage des émotions et placer l'humain au centre, ce ne sont que quelques exemples de valeurs humanistes qui ne font habituellement pas partie des priorités d'une organisation de type autocratique, centrée sur les performances de production.

Un objectif de la rencontre de bilan visait à connaître les apprentissages que les participants étaient en mesure d'identifier trois mois après l'expédition en kayak de mer. Les participants ont été invités à compléter un questionnaire écrit et un échange a suivi dans le but de partager et d'approfondir leurs réflexions sur le sujet. Une première question ciblait les apprentissages d'ordre cognitif en demandant à chacun d'identifier ce qu'ils ont pu apprendre ou découvrir à propos des concepts de leadership démocratique et de savoir-être humaniste. La deuxième question était plus personnelle et avait pour but de connaître ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes (leurs valeurs, attitudes et comportements) et sur leur leadership. Une dernière question couvrait le transfert de ces apprentissages dans leur milieu de travail en termes de possibilités d'application ou d'obstacles rencontrés. L'Appendice 29 présente une transcription des réponses écrites ainsi qu'un résumé des discussions de groupe pour chacune de ces trois questions. Après avoir effectué un examen phénoménologique de toutes ces informations, nous avons produit un résumé-synthèse mettant en relief les éléments d'intérêt relatifs à notre question de recherche. Nous nous sommes centré sur des caractéristiques du savoir-être humaniste ayant été moins considérées jusqu'à maintenant dans notre recherche. De plus, puisque notre préoccupation pour cette dernière phase du processus de collecte de données concerne le transfert des apprentissages issus de la

recherche à la réalité organisationnelle, nous avons retenu (Tableau 22) les principaux impacts positifs d'un leadership démocratique basé sur un savoir-être humaniste dans un milieu organisationnel.

Tableau 22

Listes des principaux impacts positifs d'un leadership démocratique basé sur un savoir-être humaniste dans un milieu organisationnel selon les participants

- Atteinte de l'excellence (résultat supérieur à la somme des contributions individuelles).
- Crée l'harmonie, bâtit la confiance ; ce qui accélère les prises de décision.
- Engagement accru des employés.
- Enrichissant à tous les niveaux hiérarchiques.
- Favorise l'amélioration continue.
- Met de l'âme dans un milieu, donne de la place à l'émotion et crée de l'ambiance
- Permet aux individus d'exploiter leur plein potentiel.
- Permet d'avoir des résultats au-delà de ce qui est demandé.
- Plus de spontanéité, de sourires et de bonne humeur.
- Plus valable à long terme.
- Réduit le taux de roulement (conserver les gens expérimentés).

Il est intéressant de souligner que parmi ces impacts dans le milieu organisationnel, les participants ont identifié certaines retombées concernant le volet production. Ils ont été en mesure de reconnaître dans l'ouverture, l'harmonie et le climat de confiance établis en îlot culturel les effets sur l'efficacité de l'équipe, que ce soit dans le partage des tâches que dans la prise de décision, à titre d'exemples. Selon eux, un leadership démocratique entraîne un engagement accru des employés, ce qui incite les gens à utiliser leur plein poten-

tiel et à offrir plus que ce qui est demandé. Soulignons que ces propos peuvent rejoindre le concept d'équipe haute-performance et ses retombées économiques de Katzenbach et Smith (1993).

Pour clore cette présentation des données recueillies lors de la rencontre de bilan, nous aimerions souligner quelques éléments de préoccupation qui ont été discutés en groupe. Les participants se sont d'abord interrogés sur la possibilité d'exercer un leadership démocratique dans tout type d'organisation. Ils se sont aussi demandé si le leadership démocratique était approprié à toutes les situations. Sans avoir réussi à faire le tour de ces questions, il a semblé clair au groupe que la réponse était non. Ils se sont aussi questionnés à savoir si tout le monde pouvait développer un savoir-être humaniste. Même si leurs réponses tendaient vers l'affirmative, il n'y a pas eu consensus sur cette interrogation et des doutes sont demeurés. Une dernière préoccupation soulevée par les participants mérite d'être soulignée. N'y a-t-il pas un risque que des attitudes ou des comportements associés à un savoir-être humaniste soient perçus par certaines personnes comme des manifestations d'une tentative de manipulation ? Trop prendre soin de l'aspect humain chez son prochain peut-il être mal interprété ? Selon l'avis du groupe, il est tout à fait possible que des gens fassent preuve de méfiance face à des gestes ou des paroles empreintes d'humanisme à leur égard, surtout si cela survient dans un milieu où la culture est autocratique. La distinction se retrouve dans la bienveillance des intentions. Nous aurons l'occasion de développer davantage sur ces interrogations lors de la conclusion de la thèse.

Ce quatrième chapitre nous a permis de réaliser un examen phénoménologique des réflexions recueillies lors des 12 mois d'interaction avec les gestionnaires engagés dans notre démarche de recherche. Cet examen a conduit à une analyse et à une interprétation des réflexions issues des récits de pratique, de celles liées à la rencontre des triades et aux cercles de dialogue entre les gestionnaires lors de la fin de semaine de février 2010, de celles issues de l'expédition en kayak de mer qui s'est déroulée en îlot culturel dans un contexte de nature et d'aventure, de celles des journaux partagés d'itinérance de chaque participant, de celles provenant des courriels échangés après l'expérience en plein air et, finalement, de celles de la rencontre de bilan et de célébration de la recherche en novembre 2010. Ces résultats obtenus par l'examen phénoménologique des réflexions recueillies tout au long de l'itinéraire de plus de 12 mois des gestionnaires, cochercheurs de notre étude, permet d'avoir les informations pour parvenir à cerner des catégories conceptualisantes ou composantes qui nous aideront à élaborer un modèle intégré d'un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.

CHAPITRE 5

LA COCONSTRUCTION D'UN MODÈLE THÉORIQUE DU SAVOIR-ÊTRE HUMANISTE

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté une première analyse et interprétation des réflexions de gestionnaires (l'examen phénoménologique) sur le phénomène du savoir-être humaniste enraciné dans leur pratique d'un leadership démocratique. Le cinquième chapitre veut pousser plus loin ce travail d'analyse et d'interprétation des réflexions recueillies sur ce phénomène humain. Il communique notre démarche de coconstruction d'un modèle intégré d'un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique. La première partie du chapitre présente une méthode d'analyse approfondie des catégories générales de réflexions des gestionnaires obtenues lors de leur examen phénoménologique. Elle précise comment, à l'aide de l'approche de catégories conceptualisantes, nous pouvons dégager des concepts d'une « théorie d'usage » qui constituent des composantes de notre modèle théorique d'un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique. La deuxième partie du chapitre illustre par des représentations (schémas) comment chacun des gestionnaires visualise son modèle personnel du savoir-être humaniste enraciné dans sa pratique singulière d'un leadership démocratique. Pour chacun de ces modèles, nous établissons les liens entre ces représentations symboliques et les catégories conceptualisantes. La troisième partie présente un modèle intégré, issu du travail collectif d'exploration réflexive entrepris par nos gestionnaires sur leur sa-

voir pratiqué (théorie d'usage) et enrichi par nos propres réflexions de chercheur principal. La conclusion de ce chapitre porte sur les limites de ce modèle proposé.

5.1 La création des catégories conceptualisantes

Cette première partie du chapitre utilise l'approche des catégories conceptualisantes, dans une perspective théorisante (Paillé & Mucchielli, 2008), pour approfondir notre analyse et notre interprétation des résultats obtenus lors de l'examen phénoménologique des réflexions issues de nos cinq expériences d'exploration réflexive vécues par les gestionnaires : le récit de pratique, l'expérience d'îlot culturel en contexte de nature et d'aventure, le journal d'itinérance, les activités de suivi et finalement, la rencontre de bilan et de célébration.

5.1.1 Description de la méthode d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes

Cette méthode d'analyse fait partie de l'ensemble d'une démarche, appelée analyse par théorisation ancrée dans une réalité. Elle est une adaptation de la *grounded theory* mise de l'avant en 1967 par Glaser et Strauss de l'école de sociologie de Chicago (Paillé, 1994). Elle vise à concevoir des catégories qui se représentent sous la forme « d'un construit théorique tentant de mieux cerner l'expérience humaine » (Paillé & Mucchielli, 2008, p.237). À partir du matériau issu de notre examen phénoménologique (cf. chapitre 4), nous tentons de conceptualiser, de construire le sens et de proposer une théorisation (Paillé & Mucchielli, 2008) du phénomène du savoir-être humaniste. Pour Paillé (2004), théoriser signifie « dé-

gager le sens d'un évènement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (p. 149).

Pour Paillé et Mucchielli (2008), la catégorie conceptualisante possède quatre caractéristiques importantes à souligner. 1) Elle est un condensé de significations, porteuses de sens et de mise en relation, ancrées dans le terrain donnant ainsi la forme à l'expérience. 2) Elle peut cerner des phénomènes de diverses natures, que ce soit un vécu, une action collective, un processus, un incident situationnel, une logique, une dynamique, etc. 3) Elle se distingue d'une variable, qui est discrète et nominative, en étant plutôt riche et dénotative. 4) Elle peut concerner tous les matériaux d'enquête, plusieurs types de corpus. Même si une valeur importante est accordée au discours, on peut aussi catégoriser le non-verbal, les attitudes, les actions, etc.

Toujours selon Paillé et Mucchielli (2008), il faut rappeler également quelques mises en garde. L'analyse et l'interprétation des réflexions des gestionnaires à l'aide des catégories conceptualisantes se situe à un niveau plus approfondi d'analyse et d'interprétation de contenu des récits de pratique, des cercles de dialogue, de l'expédition en kayak de mer que celle qui nous a conduit à identifier des catégories générales, présentées au Tableau 2 du précédent chapitre. Les catégories conceptualisantes doivent évoquer un phénomène plus complexe qu'une simple dénomination visant à regrouper des réflexions en catégories générales; elles constituent une façon de dégager des concepts qui

définissent mieux ces catégories générales. Pour ce faire, toujours selon une logique inductive, nous avons réalisé une lecture théorisante du savoir-être humaniste enraciné dans une pratique du leadership démocratique et non pas un simple travail d'étiquetage objectif ou normatif du réel en catégories générales. Nous avons choisi de prendre une distance par rapport au contenu des réflexions des gestionnaires pour les recadrer, selon un niveau de lecture différent, quoique plus significatif, du phénomène du savoir-être humaniste ayant conduit à identifier des catégories générales.

5.1.2 Présentation des catégories conceptualisantes

Nous avons généré des catégories conceptualisantes à partir du matériau issu des différentes activités de réflexion et de dialogue entre les cochercheurs sur le savoir-être humaniste en suivant ces trois étapes inspirées de Paillé et Mucchielli (2008). La première étape consiste à dégager une définition claire, précise et concise du phénomène représenté par la catégorie. Il s'agit d'une description de la nature du phénomène de manière à en dégager une vue d'ensemble tout en relevant les singularités, de sorte que l'on puisse facilement le visualiser et le distinguer des phénomènes apparentés. La deuxième étape de développement de la catégorie est la spécification des propriétés essentielles de cette catégorie. Il faut extraire du phénomène les éléments qui lui sont le plus caractéristiques. Cet effort d'identifier quelques propriétés spécifiques à la catégorie permet de juger si celle-ci est suffisamment juste et si son appellation est appropriée. Une catégorie trop large doit être scindée, une catégorie trop mince doit être fusionnée. La troisième étape consiste en

l'identification des conditions d'existence de la catégorie. Ceci renvoie aux situations, événements, expériences ou contextes nécessaires pour observer la présence du phénomène.

En appliquant ces trois étapes aux expériences praxéologiques d'exploration réflexive des récits de pratique, des groupes de dialogue, de l'expédition en plein air, du retour sur le continent suite à cet exercice et de la dernière rencontre de célébration, nous avons créé 11 catégories conceptualisantes qui sont les composantes de la « théorie d'usage » du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique. Le Tableau 23 décrit 1) la définition que nous avons donnée à chacune de ces 11 catégories, 2) leurs propriétés spécifiques et 3) leurs conditions d'existence.

Tableau 23

Description des 11 catégories conceptualisantes

1- Identité et éthique personnelle humaniste

Définition de la catégorie :

Posséder des valeurs humanistes, des règles morales bien identifiées et propres à soi-même, et être congruent avec celles-ci.

Propriétés :

- Identité personnelle solide et bien définie autour de valeurs et de règles morales humanistes.
- Manifestation ouverte de ses croyances humanistes.
- Cohérence entre les pensées, les paroles et les gestes.

Conditions d'existence :

- Avoir des valeurs humanistes clairement définies.
- Être reconnu par les autres pour ses valeurs humanistes.
- Être fidèle, défendre et promouvoir ses valeurs humanistes.

Tableau 23

Description des 11 catégories conceptualisantes (suite)

2- Affirmation de soi intègre et respectueuse

Définition de la catégorie :

Expression de ses valeurs, ses croyances, ses jugements avec probité et en conformité avec soi-même - authenticité.

Propriétés :

- Habileté à prendre sa place, toute sa place et rien que sa place dans le respect d'autrui.
- Intégrité malgré les facteurs environnementaux.
- Peu importe les pressions, manifestation lorsque requis de son approbation ou de son désaccord avec aisance, probité, tout en en assumant les conséquences.

Conditions d'existence :

- Faire preuve d'une estime de soi solide et avoir un bon contrôle de soi.
- Avoir des valeurs, des croyances et des jugements pleinement assumés.
- S'exprimer clairement et sans équivoque.
- Respecter l'autre.

3- Conscience de soi et de l'autre dans l'amour

Définition de la catégorie :

Capacité de l'individu de connaître sa propre réalité et de reconnaître celle de l'autre avec une attitude d'amour de soi et de l'autre.

Propriétés :

- Volonté et capacité de porter attention à ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur de soi.
- Présence d'un bon sens d'observation des êtres humains.
- Démonstration d'une qualité de présence à soi et à l'autre.

Conditions d'existence :

- Avoir une bonne connaissance de soi et de l'autre.
- Démontrer une sensibilité à l'autre, une compréhension empathique.
- Faire preuve d'introspection.
- Posséder la capacité de remise en question.

Tableau 23

*Description des 11 catégories conceptualisantes (suite)***4- Ouverture à l'autre et acceptation de la différence***Définition de la catégorie :*

Prédisposition favorable à l'égard des autres personnes et considération avec estime de croyances, valeurs, attitudes et comportements autres que ceux que l'on privilégie habituellement.

Propriétés :

- Manifestation d'ouverture et d'accueil envers le nouveau et le différent.
- Attention portée à l'autre : l'observer et l'écouter sans préjugés.
- Démonstration d'un désir de connaître, de découvrir et d'apprendre à propos des autres.

Conditions d'existence :

- Être capable de considération positive inconditionnelle et de compréhension empathique.
- Avoir de l'ouverture et de l'intérêt envers l'autre.
- Manifester une stabilité et une assurance personnelle.
- Pouvoir se centrer sur l'autre.

5- Croyance en l'humain et en son potentiel de développement*Définition de la catégorie :*

Avoir la conviction que l'être humain est fondamentalement bon et digne, et qu'il possède une tendance à l'actualisation.

Propriétés :

- Reconnaissance des réalisations de l'autre et valorisation de ses compétences.
- Mise en place de conditions d'épanouissement.
- Adoption d'un rôle de conseiller ou d'accompagnateur dans le développement de l'autre.

Conditions d'existence :

- Avoir la présence et la reconnaissance du besoin d'accomplissement.
- Démontrer une attitude et des gestes favorisant le développement et la quête d'autonomie chez l'autre.
- Savoir développer une relation de confiance mutuelle.

Tableau 23

Description des 11 catégories conceptualisantes (suite)

6- Rapport humain et chaleureux avec l'autre

Définition de la catégorie :

Relation entre deux personnes qui repose sur des valeurs humanistes.

Propriétés :

- Relation basée sur l'amour empathique.
- Rapport respectueux et égalitaire.
- Relation d'écoute, de soutien et d'entraide.
- Qualité de présence à l'autre (sensibilité et attention bienveillante).
- Profondeur dans les relations humaines.

Conditions d'existence :

- S'aimer et aimer l'autre avec authenticité.
- Faire preuve de considération positive inconditionnelle et de compréhension empathique.
- Être accueillant, dévoué, généreux envers l'autre.
- Voir l'autre dans sa dignité.
- Avoir l'habileté à entrer en contact avec l'autre.

7- Relation de confiance mutuelle

Définition de la catégorie :

Lien unissant deux personnes qui repose sur une assurance réciproque quant aux valeurs, attitudes et comportements attendus chez l'autre.

Propriétés :

- Confiance envers l'autre partagée et reconnue par chacun.
- Relation qui porte sur l'authenticité, l'intégrité et la transparence des individus.

Conditions d'existence :

- Se faire confiance (bonne estime de soi).
- Obtenir la confiance de l'autre.
- Avoir confiance en l'autre.

Tableau 23

*Description des 11 catégories conceptualisantes (suite)***8- Influence et mobilisation dans le respect et le libre choix***Définition de la catégorie :*

Capacité à rassembler les gens autour d'une vision ou d'une mission, à obtenir leur engagement envers des objectifs communs et à les mettre en action, le tout dans le respect et le libre choix des personnes.

Propriétés :

- Individus engagés et prêts à passer à l'action d'une façon volontaire sous l'influence d'une personne.
- Effet d'identification à la personne d'inspiration : elle est un modèle, un exemple à suivre.
- Création d'un enthousiasme et d'un engagement autour d'un projet rassembleur.
- Mobilisation créée à partir d'un choix éclairé et libre.

Conditions d'existence :

- Accepter l'influence d'une personne sur soi.
- Attribuer à la personne mobilisatrice une bonne crédibilité.
- Faire preuve d'enthousiasme.
- Démontrer du respect envers les personnes mobilisées.

9- Valorisation de l'harmonie au sein d'un groupe*Définition de la catégorie :*

Intérêt et importance accordée à l'établissement et au maintien d'un bon climat au sein d'une équipe.

Propriétés :

- Valorisation de la dimension humaine du travail en équipe.
- Accent mis sur l'esprit d'équipe et la qualité des relations interpersonnelles.
- Recherche du bien-être des membres de l'équipe.

Conditions d'existence :

- Manifester de l'entraide et de la solidarité.
- Avoir une bonne cohésion et un fort sentiment d'appartenance.
- Démontrer de la complicité et partager envers chacun.
- Communiquer et faire circuler l'information auprès de chacun.
- Faire preuve d'équité et de justice.

Tableau 23

Description des 11 catégories conceptualisantes (suite)

| |
|---|
| <p>10- Valorisation du travail en équipe et croyance en ses résultats</p> <p><i>Définition de la catégorie :</i> Intérêt et importance accordés au travail effectué en collectivité et confiance dans la qualité du travail réalisé en équipe.</p> <p><i>Propriétés :</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Priorisation du travail en équipe lorsque cela s'avère pertinent.• Concertation autour d'une cible commune et mode de fonctionnement démocratique.• Sollicitation de la participation et valorisation de la prise de décision consensuelle.• Ouverture sur l'inter-influence et quête d'une synergie. <p><i>Conditions d'existence :</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Être ouvert à la collaboration.• Croire au potentiel d'une équipe.• Faire confiance aux compétences de tout un chacun. |
| <p>11- Sagesse et courage en gestion de crises et de conflits</p> <p><i>Définition de la catégorie :</i> Faire preuve de discernement et de force morale pour agir dans des situations difficiles.</p> <p><i>Propriétés :</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Gestion de crises et de conflits dans une philosophie gagnant / gagnant.• Bon équilibre entre l'affirmation de soi et l'écoute empathique.• Force intérieure et contrôle de soi dans une intervention respectueuse et conciliante. <p><i>Conditions d'existence :</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Avoir une maturité émotionnelle.• Être capable d'audace, de conviction et de persévérance.• Être calme, modéré et flexible.• Manifester une paix intérieure. |

Comme pour tout phénomène humain, l'étude du phénomène du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique est un phénomène complexe que nous pouvons mieux comprendre et décrire à l'aide de catégories conceptualisantes. La construction de ces 11 catégories conceptualisantes nous a permis d'atteindre un objectif spécifique de recherche consistant à dégager des résultats obtenus aux deux phases d'analyse et d'interprétation, soit l'examen phénoménologique des réflexions des gestionnaires et du chercheur principal ainsi que la création de catégories conceptualisantes, les composantes théoriques d'un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.

5.2 La démarche de modélisation du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique

Notre recherche vise la création d'un modèle intégré d'un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique, exercé en milieu organisationnel et en contexte de nature et d'aventure. D'une part, sur la base de la phase de l'examen phénoménologique de nos réflexions et de celles des gestionnaires, nous avons identifié des catégories générales définissant le phénomène du savoir-être humaniste enraciné dans une pratique d'un leadership démocratique. D'autre part, en poussant plus avant notre travail d'analyse et d'interprétation de ces réflexions, nous avons cerné 11 catégories conceptualisantes qui forment les bases d'un modèle théorique du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.

Toutefois, la description de ces catégories conceptualisantes ne suffit pas pour comprendre la causalité circulaire qui existe entre elles pour former, à chaque instant que nous observons un gestionnaire dans sa pratique réelle d'un leadership démocratique, une totalité organisée et dynamique traduisant un savoir-être humaniste. En effet, lorsque nous avons observé un gestionnaire qui, dans sa pratique d'un leadership démocratique, faisait preuve d'un savoir-être humaniste, nous ne pouvions pas isoler si ses actions relevaient de la catégorie 1 : *Identité et éthique personnelle humaniste* ou de la catégorie 2 : *Affirmation de soi intègre et respectueuse* ou de toute autre catégorie. Chaque fois qu'un gestionnaire pratiquait un leadership démocratique dans ses interactions avec ses partenaires de travail, les 11 catégories conceptualisantes du savoir-être humaniste évoluaient d'une manière interdépendante et dynamique pour former un tout organisé visant à maintenir une qualité de relation démocratique entre le gestionnaire et ses partenaires. À ce stade de notre recherche, nous étions devant la question du : « Comment élaborer un modèle intégré traduisant le tout organisé et dynamique que forment les catégories conceptualisantes du savoir-être humaniste lorsqu'un gestionnaire fait preuve d'un leadership démocratique ? ».

Dans cette partie du chapitre, nous situons d'abord en quoi consiste la démarche de création d'un modèle d'un système ou d'une réalité vivante. Puis, nous présentons les modèles personnels des sept gestionnaires en illustrant en quoi ces modèles expriment la causalité circulaire entre les catégories conceptualisantes. Ces modèles personnels nous conduiront dans la dernière partie de ce chapitre à la présentation d'un modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.

5.2.1 La création d'un modèle systémique du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique

Dans la perspective de Le Moigne (1977, 2006), la modélisation se confond avec les paramètres propres à un système vivant, ouvert à son environnement, qui lui fournit la matière, l'énergie et l'information pour assurer son fonctionnement. Modéliser le phénomène humain et vivant d'un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique, c'est concevoir et coconstruire en partenariat avec les acteurs de notre recherche, le modèle d'un savoir pratiqué qui constitue alors une œuvre d'architecte, de concepteur. Les modèles systémiques ne sont pas dans la nature, mais seulement dans l'esprit des personnes qui les conçoivent. Selon les auteurs de la pensée systémique (Bertalanffy, 1973, 1982; Le Moigne, 1977, 2006 ; Rosnay, 1975 ; Watzlawick et al., 1972 ; Wilden, 1983), la création de modèles de la réalité est la meilleure façon d'exprimer comment fonctionne un système vivant ; ils estiment que la recherche d'un modèle constitue le fondement de toute investigation scientifique.

Toujours d'après ces auteurs, la théorie générale des systèmes veut connaître une réalité vivante, la définir, en concevoir un modèle et formuler des propriétés structurelles sur son fonctionnement en privilégiant celles sur la causalité circulaire entre ses éléments. Elle veut apporter des assises scientifiques à l'idée d'organisation des éléments d'un univers donné pour former constamment un tout dynamique et complexe. Par conséquent, une théorie générale des systèmes possède un ensemble de principes fondamentaux s'appliquant à tous les systèmes.

Bertalanffy (1973), qui a élaboré théorie générale des systèmes, s'est attaché à mettre en lumière les correspondances et les isomorphismes des systèmes en général qui s'appliquent à tous les systèmes vivants. Quatre concepts sont fondamentaux pour comprendre ce qu'est un système. Nous avons le concept de l'*interaction* entre les éléments d'un système qui renvoie à l'idée d'une causalité non-linéaire. Une forme particulière d'interaction est le mécanisme de rétroaction (feed-back) qui est un retour d'information qui informe en temps réel un système sur son degré d'organisation. Il faut signaler que ce phénomène de causalité circulaire explique comment les systèmes vivants renversent le processus naturel d'entropie, de désorganisation ou de mort qui les menace sans cesse. Appliqué à notre démarche de modélisation, nous observons qu'un gestionnaire qui vise à maintenir vivante une relation imprégnée par les attitudes d'un savoir-être humaniste avec un ou des interlocuteurs doit traiter, à chaque instant de sa pratique d'un leadership démocratique, de l'information qu'il reçoit en retour. Il s'agit du processus de causalité circulaire sur l'effet que ses comportements de leadership ont quant au maintien de cette relation.

La causalité circulaire explique cet autre concept selon lequel un système vivant est une *totalité* organisée d'éléments en interaction dynamique qui est plus que la somme de ces éléments. Encore là, les 11 catégories conceptualisantes forment, chaque fois qu'un gestionnaire interagit dans sa pratique d'un leadership démocratique, un tout organisé d'un savoir-être humaniste qui imprime continuellement les comportements de leadership de ce gestionnaire. À la manière d'un gestalt, la totalité des catégories d'un savoir-être humaniste

forme constamment un tout organisé ou le fond de la pratique du leadership démocratique d'un gestionnaire ; sur ce fond des 11 catégories conceptualisantes, nous pouvons observer ici et maintenant une ou deux catégories qui font figure.

L'organisation est un autre concept central pour comprendre ce qu'est un système. L'organisation est cette idée que les propriétés d'une totalité dépendent moins de la nature et du nombre d'éléments qu'ils contiennent que des relations qui s'instaurent entre eux. Le phénomène du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique dépend moins de la nature de ce phénomène et du nombre des 11 catégories conceptualisantes qui le décrivent, mais plus des relations dynamiques qui s'instaurent entre elles.

Finalement, le concept de la *complexité* d'un système vivant qui tient au moins à trois facteurs. Premièrement, pour former de plus en plus une totalité organisée d'éléments en interaction dynamique, un système vivant vise d'atteindre un degré élevée d'organisation. L'incertitude de son environnement constitue un deuxième facteur qui menace un système dans l'atteinte d'une organisation de plus en plus élevée. Somme toute, la difficulté, sinon l'impossibilité d'identifier tous les éléments et de comprendre toutes les relations en jeu, est un autre facteur qui explique la complexité d'un système vivant.

Dans notre esprit, les 11 catégories conceptualisantes décrivant le savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique d'un gestionnaire évoluent à

chaque instant que nous les observons comme un système vivant, c'est-à-dire « un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but » (Rosnay, 1975, p. 93) ; ce but étant de rendre cette pratique d'un gestionnaire organisée et en amélioration continue dans un environnement organisationnel complexe et changeant.

Des études sur la modélisation d'une réalité vivante (Deschênes, 1990, 2010) ont recours fréquemment à des représentations graphiques pour communiquer comment se structurent les éléments du système vivant qu'elles modélisent, puisqu'il serait fastidieux et contre-intuitif de présenter ces éléments de manière uniquement linéaire et discursive, comme nous l'avons fait au Tableau 23 : Description des 11 catégories conceptualisantes. Willet (1992) définit le modèle : « comme étant une description et une représentation schématique, systématique et consciemment simplifiée d'une partie du réel, faite au moyen de signes, de symboles, de formes géométriques ou graphiques, et de mots » (p.33). Le modèle ne propose pas de lois explicatives; il décrit et illustre comment quelque chose fonctionne et évolue. Il cherche à dégager une représentation d'un phénomène. Les différents éléments de la théorie générale des systèmes, ainsi que ses quatre concepts fondamentaux, tels que présentés précédemment, se retrouvent en totalité ou en partie à l'intérieur des modèles personnels présentés dans les pages qui suivent. Nous aurons aussi l'occasion d'y revenir plus en profondeur lors de la présentation du modèle intégré (section 5.3).

5.2.2 Présentation des modèles personnels du savoir-être humaniste des gestionnaires et du chercheur

Bien que l'analyse et l'interprétation plus approfondies de l'ensemble des réflexions des gestionnaires et du chercheur principal pour identifier les 11 catégories conceptualisantes composant le phénomène humain du savoir-être humaniste enraciné dans une pratique d'un leadership démocratique aient été réalisées après les phases de collecte de ces réflexions lors des récits de pratique, des cercles de dialogue, de l'expédition en kayak de mer, du suivi de cette expédition suite au retour dans leur organisation ainsi que de la session de célébration, il nous manquait une représentation graphique, un modèle systémique intégré de ce phénomène, illustrant le tout organisé des catégories. C'est pourquoi cette partie de la thèse fait un retour sur des exercices où les gestionnaires et le chercheur principal ont essayé de démontrer, par la création d'affiches, d'illustrations, de graphiques, ce que représentait pour eux le phénomène du savoir-être humaniste enraciné dans une pratique d'un leadership démocratique.

En février 2010, lors de la rencontre de groupe qui a suivi la rédaction puis l'analyse individuelle des récits de pratique par les participants, nous avons proposé au groupe d'effectuer la création d'affiches pour présenter d'une façon schématique les principales valeurs humanistes présentes dans leur récit de pratique (cf. section 2.3.2). Cette activité avait été fort appréciée et la présentation des affiches avait engendré des discussions nous ayant conduits à des synthèses des plus intéressantes sur le phénomène du savoir-être humaniste. Encouragé par cette expérience, nous avons choisi de proposer une activité simi-

laire en août 2010, lors de l'expédition en kayak, celle de produire un dessin sur une grande feuille représentant leur modèle personnel d'un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.

Dans les pages qui suivent, nous présentons la représentation graphique que chacun des gestionnaires se fait de son modèle et nous dégagons les principales catégories conceptualisantes du savoir-être humaniste émergeant de chacun de ces modèles personnels. Nous postulons que chacun des graphiques est un modèle systémique provisoire témoignant à un instant donné du savoir-être humaniste enraciné dans une pratique d'un leadership démocratique. Ce résultat démontre l'atteinte du quatrième objectif de notre recherche, qui se formule ainsi : « permettre aux gestionnaires participant à la recherche de jeter les bases de leur modèle personnel d'un savoir-être humaniste issu de leur démarche réflexive, accentuée lors des phases précédentes, sur la pratique quotidienne d'un leadership démocratique » (p. 5). Les descriptions qui accompagnent ces modèles reposent sur les textes que certains ont rédigés en complément à leur illustration ou sur les explications verbales qui ont accompagné leur présentation. Les reproductions des dessins ou des modèles ont été validées par les participants.

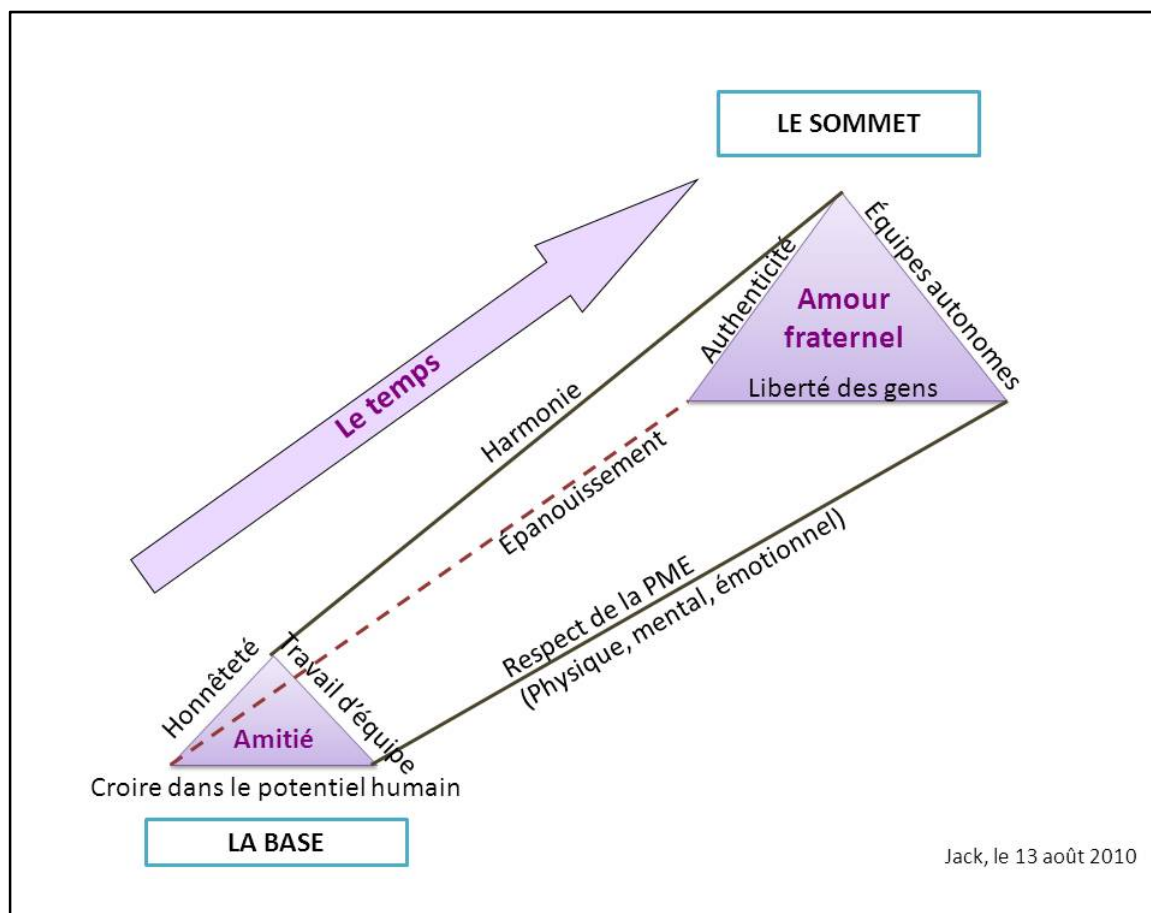
Modèle personnel de Jack :

Figure 3. Modèle personnel de Jack.

Dans son modèle personnel, Jack présente le leadership démocratique comme l'évolution dans le temps d'une relation basée sur l'amitié vers un amour fraternel qui unit chaque membre de l'équipe (Figure 3). Pour que ce changement ait lieu, selon le modèle de Jack, le leader doit d'abord croire dans le potentiel humain, ce qui est directement associé à la catégorie conceptualisante #5 - *croissance en l'humain et en son potentiel de développement*. L'auteur nous a expliqué lors de sa présentation que cette transformation vers

l'amour fraternel peut se réaliser grâce à l'harmonie, à l'épanouissement de soi et au respect des dimensions physique, mentale et émotionnelle de l'individu. La relation explicite du modèle avec l'amour fraternel trouve son écho dans la catégorie #3 - *conscience de soi et de l'autre dans l'amour* ainsi que dans la catégorie #6 – *rapport humain et chaleureux avec l'autre*. Dans ces deux catégories qui font figure dans son dessin, le gestionnaire fait référence au concept d'amour empathique dont le sens rejoint celui d'amour fraternel. Selon le modèle personnel de Jack, les effets de cette évolution sont la création d'équipes autonomes, la liberté des gens et l'authenticité.

Modèle personnel de Knik :

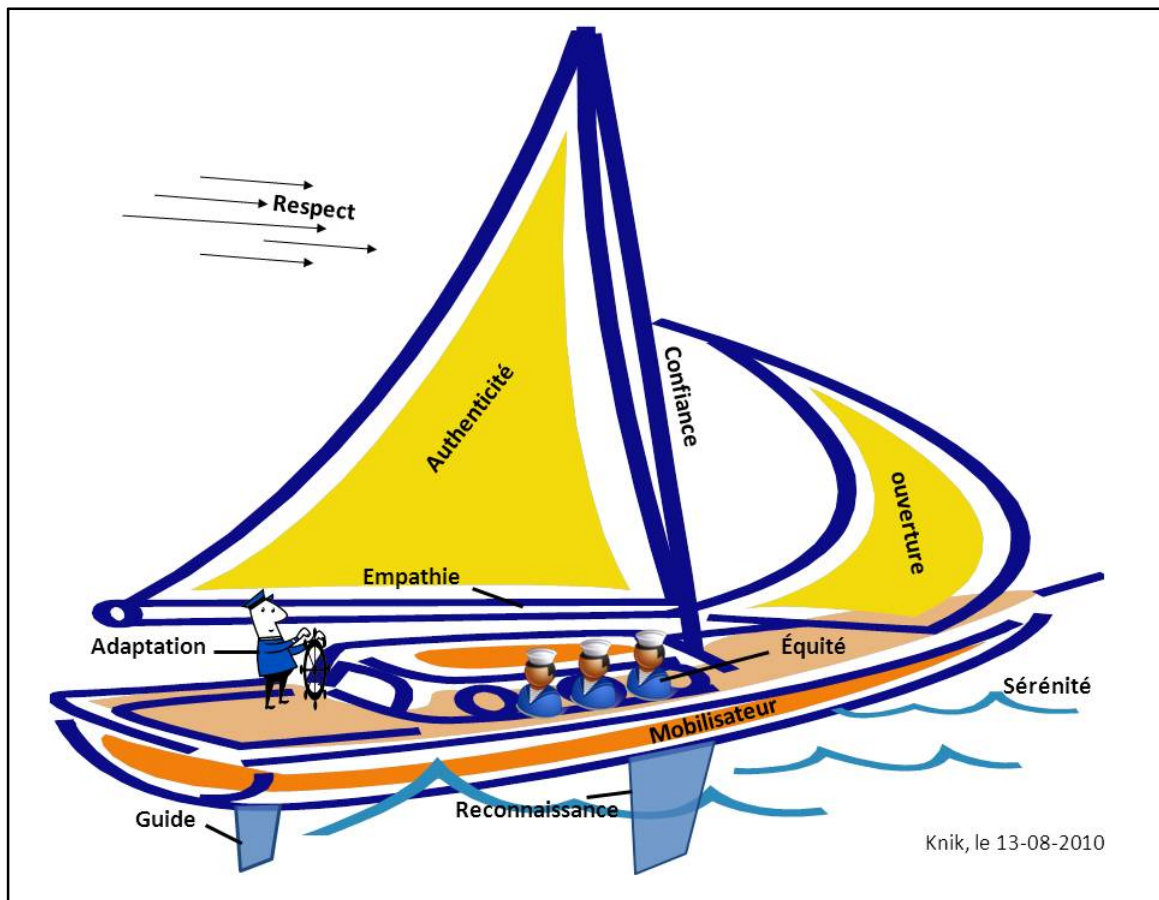


Figure 4. Modèle personnel de Knik.

Dans son modèle, Knik utilise la métaphore du voilier dont chaque élément illustre une composante du savoir-être humaniste dans l'exercice d'un leadership démocratique (Figure 4). Il nous a expliqué que le barreur (leader) doit constamment s'adapter aux conditions et que c'est lui qui agit comme guide. Cette métaphore du capitaine à la barre, lorsqu'on l'associe avec certains éléments du récit de pratique de Knik, trouve son sens dans la catégorie conceptualisante #11 – *sagesse et courage dans la gestion de crises et de conflits* dont la description réfère à la force morale pour agir dans des situations difficiles, ainsi qu'à la présence de maturité émotionnelle, de calme et de persévérance. Le mat, constituant centrale d'un voilier, est la confiance en soi et aux autres (catégorie #7 – *relation de confiance mutuelle*). Selon l'auteur, plus il est grand, plus il peut porter de grandes voiles. La grande voile est l'authenticité, la bôme supportant celle-ci illustre l'empathie qui est essentielle au bon fonctionnement du voilier. Le spi à l'avant du bateau représente l'ouverture. Le vent est le respect, qui fait avancer le navire. La quille (reconnaissance) est ce qui permet de maintenir le cap. La coque illustre pour sa part la mobilisation et l'équipage correspond à l'équité, puisque tous sont importants et traités d'une façon équitable. Ces dernières analogies proposées par Knik peuvent être associées à la catégorie #8 – *influence et mobilisation dans le respect et le libre choix*, catégorie soulignant l'importance de l'engagement libre et volontaire des personnes envers leur chef. Pour terminer la présentation de ce deuxième modèle, l'eau représente la sérénité sur laquelle se déplace le voilier, toujours selon les explications de son auteur.

Modèle personnel de Oxalis :

Pour figurer son modèle, Oxalis utilise également une métaphore, soit celle du système solaire (Figure 5). Il y indique que le gestionnaire (le soleil) est le moteur central qui dégage l'énergie primaire qui sera absorbée et transformée par les planètes (départements) qui gravitent autour pour répondre aux besoins et aux objectifs de chaque département. Cette image peut être associée à la catégorie conceptualisante #8 – *influence et mobilisation dans le respect et le libre choix*.

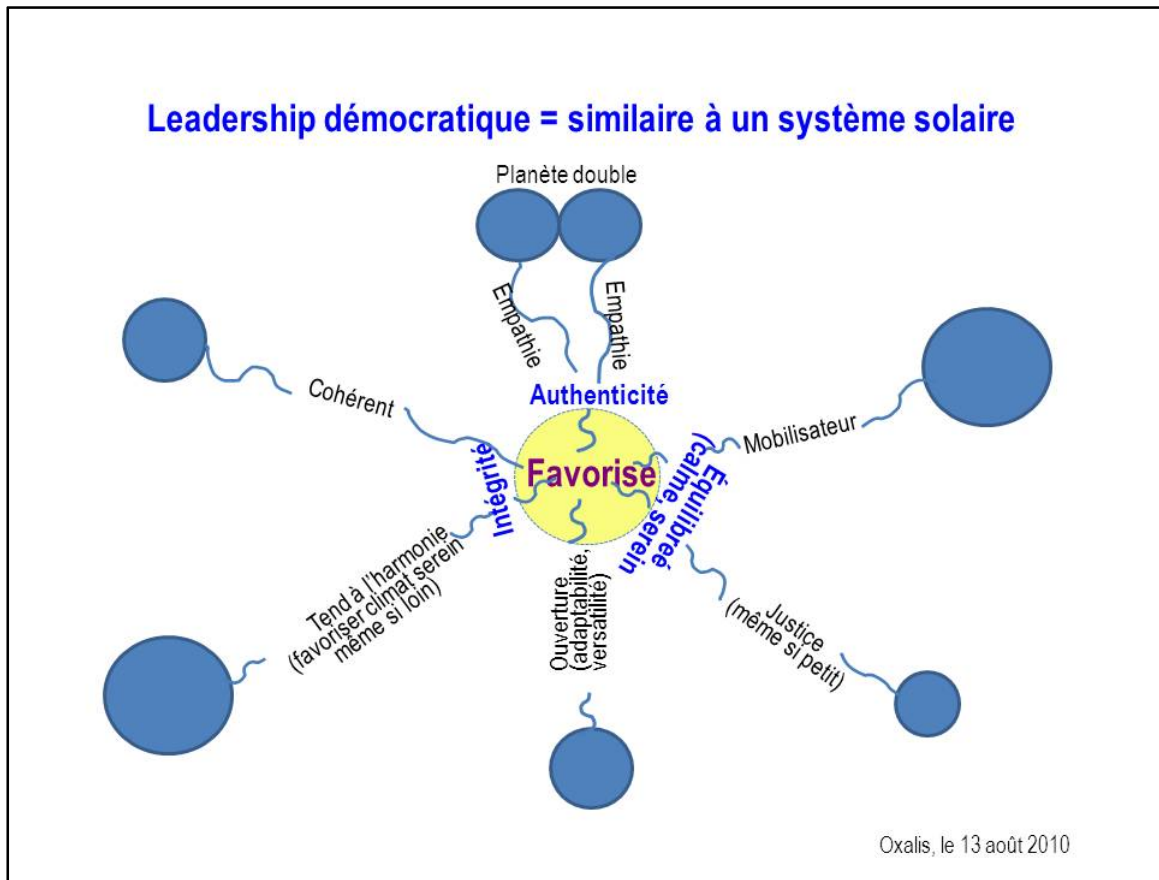


Figure 5. Modèle personnel de Oxalis.

Dans les propos tenus par Oxalis, qui a œuvré surtout dans les milieux communautaires ou culturels, on retrouve souvent les mots engagement, volontariat, liberté et justice, notions qui se retrouvent dans la description de la catégorie #8. L’auteur a précisé également dans la présentation de son modèle que le leadership démocratique, c’est comme un cœur qui fait circuler des valeurs humanistes fondamentales à travers les différents canaux que sont les veines, c.-à-d. : les départements. Cette analogie rejoint la catégorie #1 – *identique et éthique personnelle humaniste* qui stipule que le leader possède des valeurs humanistes clairement définies et qu’il en fait la promotion et la défense.

Modèle personnel de Rose :

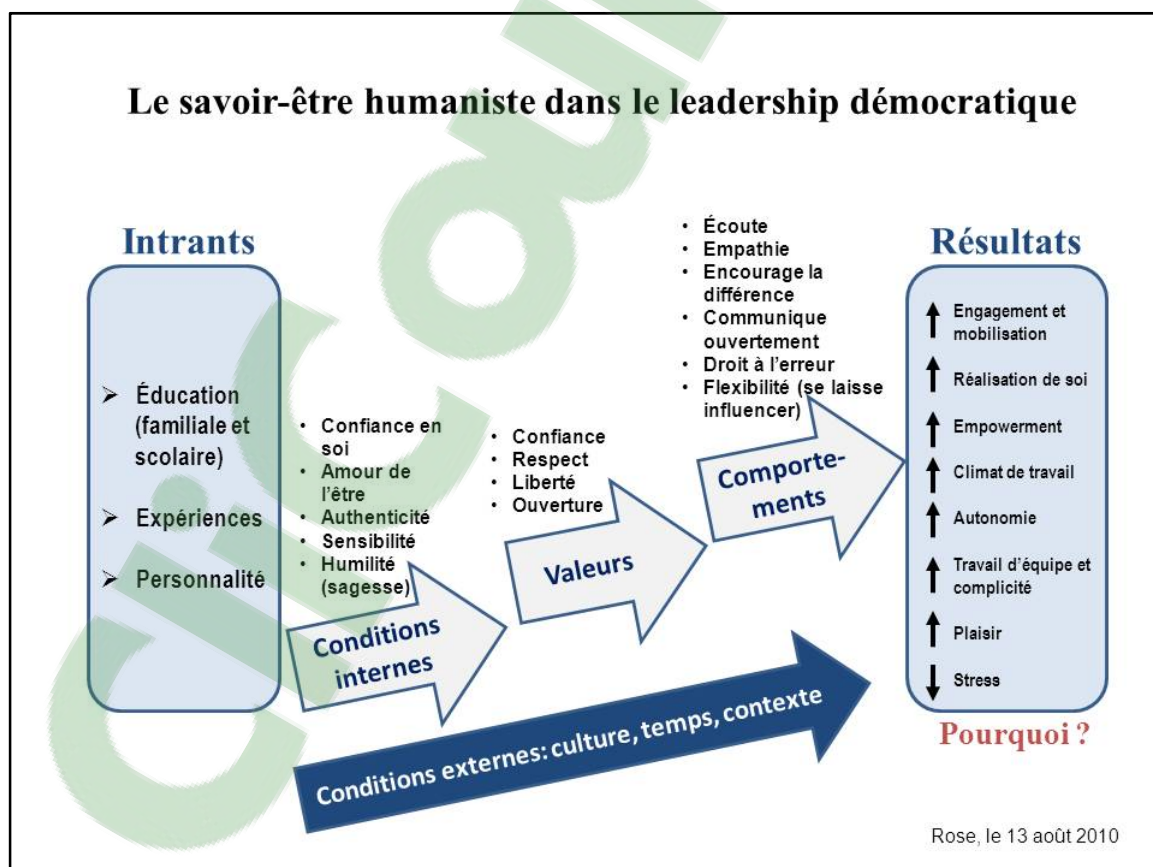


Figure 6. Modèle personnel de Rose.

Dans son cas, Rose utilise des propriétés structurelles d'une approche systémique dont les intrants sont l'éducation (familiale et scolaire), l'expérience et la personnalité, et les extrants sont les résultats d'un leadership démocratique sur une équipe de travail (Figure 6). La catégorie #9 – *valorisation de l'harmonie au sein du groupe* et la catégorie #10 – *valorisation du travail en équipe et croyance en ses résultats* font davantage figure dans la conception de ce modèle lorsque l'on s'attarde aux liens qui existent entre les propriétés et les conditions d'existence de ces deux catégories conceptualisantes, et la description des différentes composantes du modèle. Selon ce modèle proposé par Rose, le processus de transformation des intrants en extrants repose d'abord sur des conditions externes : culture, temps et contexte. Ensuite, il dépend 1) des conditions internes, 2) des valeurs et 3) des comportements associés au leader, au dire de l'auteur. Si on regarde les constituants de ces trois éléments du modèle, on peut noter que plusieurs de ces valeurs se retrouvent dans les descriptions de la catégorie #4 – *ouverture à l'autre et acceptation des différences* et de la catégorie #7 – *relation de confiance mutuelle*.

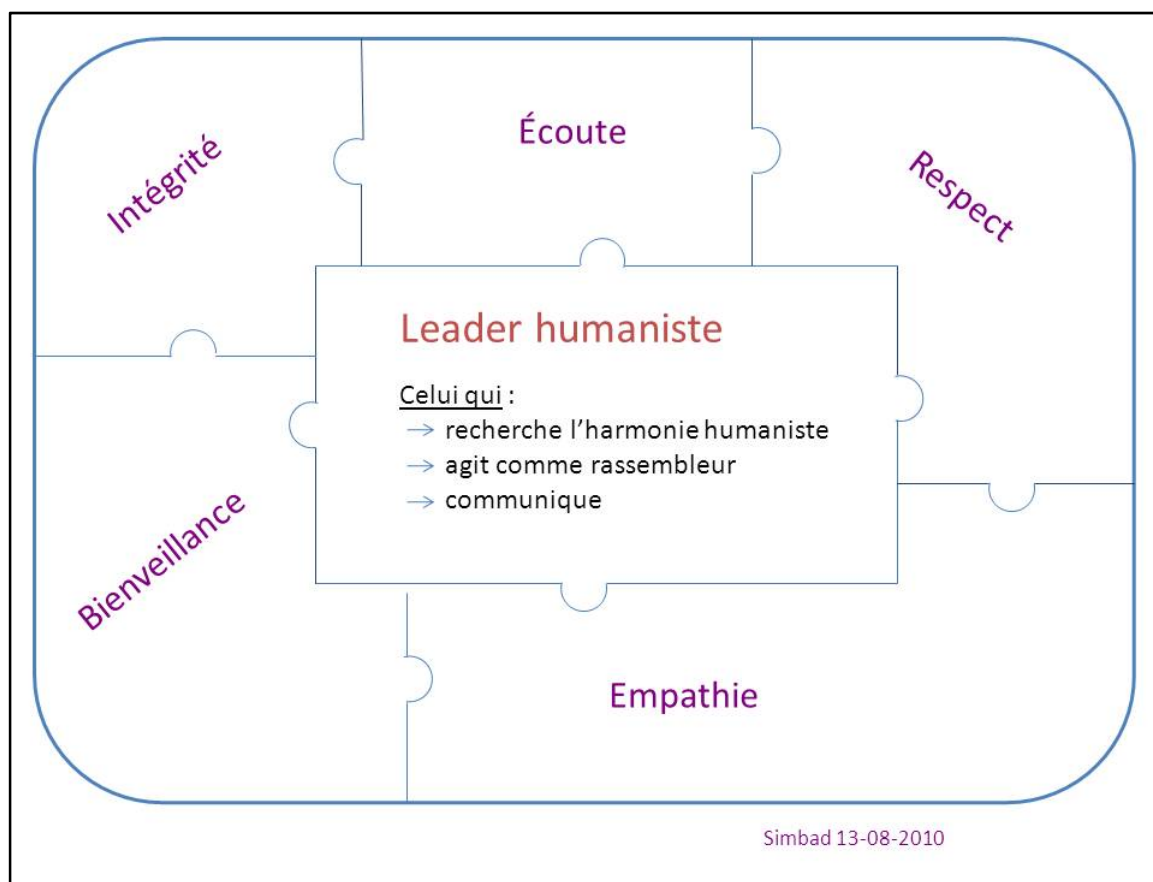
Modèle personnel de Simbad :

Figure 7. Modèle personnel de Simbad.

Pour son modèle, Simbad utilise l'image d'un casse-tête pour signifier que les cinq valeurs humanistes retenues sont inter-reliées (Figure 7). Lors de sa présentation, Simbad nous a précisé que le leader humaniste en est le véhicule en partageant et en utilisant ces valeurs. Cette affirmation de l'auteur peut être associée à la catégorie conceptualisante #2 – *affirmation de soi intègre et respectueuse* qui consiste en l'expression de ses valeurs et de ses croyances tout en agissant d'une façon authentique. Au dire de Simbad, ce leader est celui qui recherche l'harmonie, qui agit comme rassembleur et communicateur. Cette carac-

téristique va dans le même sens que la catégorie 9 – *valorisation de l’harmonie*, qui attribue un intérêt et une importance au bon climat dans une équipe, ainsi qu’à la catégorie 8 – *influence et mobilisation dans le respect et le libre choix*, qui stipule que le leader a la capacité de rassembler les gens autour d’une vision ou d’une mission. Pour l’auteur, les valeurs sur lesquelles repose le modèle sont l’écoute, le respect, l’empathie, la bienveillance et l’intégrité, cinq valeurs citées à plus d’une occasion dans les descriptions des 11 catégories conceptualisantes.

Modèle personnel de Smith :

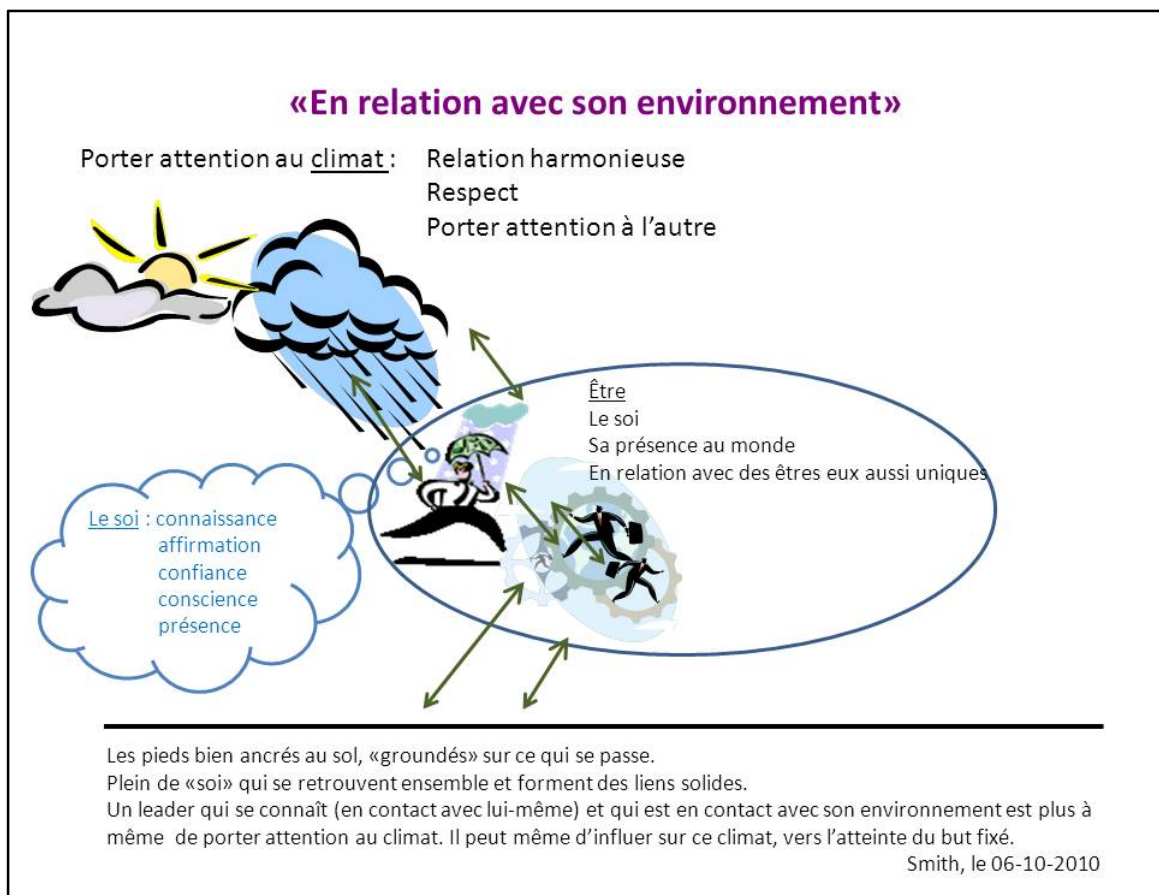


Figure 8. Modèle personnel de Smith.

En préambule à la présentation de son modèle, Smith nous a signifié l'importance du désir d'être un groupe pour un gestionnaire dirigeant des employés affectés à la réalisation d'une tâche commune (Figure 8). Il définit ce désir comme une volonté consciente. Pour Smith, « être un groupe » nécessite trois conditions : 1) *être* : avoir une conscience de soi et des autres ; 2) *un* : vouloir rechercher une certaine unité ; 3) *groupe* : les gens désirent se regrouper librement. Il est possible d'établir certains liens entre ces trois conditions et les catégories conceptualisantes. La condition #1 ci-dessus est associée à la catégorie #3 – *conscience de soi et de l'autre dans l'amour*. On peut également voir un rapprochement entre la deuxième condition du modèle (vouloir rechercher une certaine unité) et la catégorie #9 – *valorisation de l'harmonie au sein d'un groupe* qui mentionne l'existence nécessaire de l'entraide, de la solidarité, de la cohésion et de la complicité, rejoignant ainsi le concept d'unité. Quant à la condition #3 citée par Smith (les gens désirent se regrouper librement), on peut l'associer à la catégorie #8 – *influence et mobilisation dans le respect et le libre choix* qui nous rappelle l'importance de la liberté des membres d'une équipe sous l'exercice d'un leadership démocratique. Selon Smith, fort de ces conditions de base, le groupe doit être en relation avec son environnement. Un leader qui se connaît bien et qui est en contact avec son environnement est plus apte à porter attention au climat du groupe. Ce climat se caractérise par une relation harmonieuse, un respect et une attention à l'autre.

Modèle personnel de Vic :

Le modèle personnel de Vic place le respect comme valeur centrale. Lors de sa présentation, Vic a précisé que ce respect doit se retrouver dans quatre éléments : le gestionnaire, les relations, l'écoute et la communication. Soulignons d'entrée de jeu que le respect

est une notion citée dans la description des catégories conceptualisantes #2, #6, #8 et #11 (Figure 9).

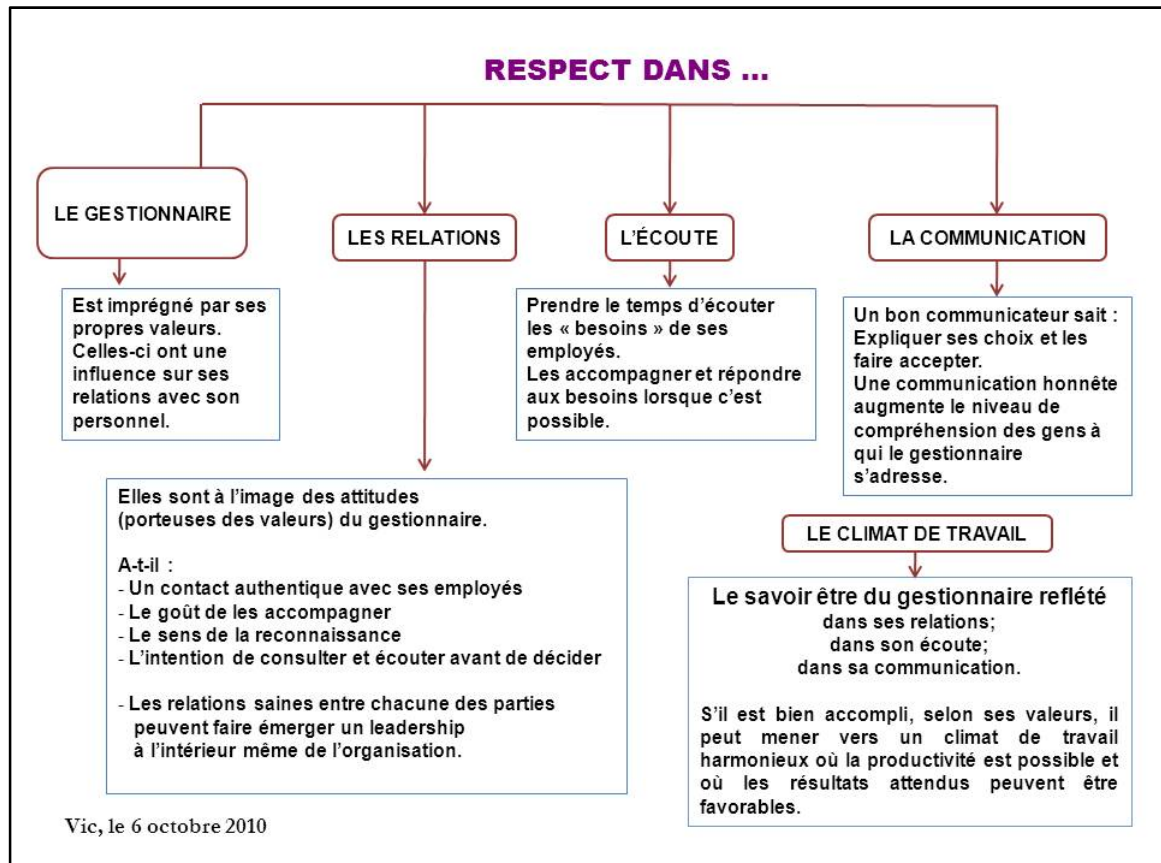


Figure 9. Modèle personnel de Vic.

Selon son modèle, Vic précise que le gestionnaire doit être imprégné de ses valeurs, affirmation que l'on peut relier à la catégorie #1 – *identité et éthique personnelle humaniste*, qui mentionne l'importance pour le gestionnaire d'être congruent avec ses valeurs humanistes. Au dire de Vic, les relations avec le personnel sont à l'image des attitudes du gestionnaire. Le gestionnaire doit prendre le temps d'écouter les besoins de ses employés. Il doit être un bon communicateur qui sait expliquer ses choix et les faire accepter. Vic complète son modèle en précisant que le savoir-être du gestionnaire est reflété dans ses relations, dans son

écoute et dans sa communication. Ceci est de nature à créer un climat de travail harmonieux, où la productivité est possible et les résultats sont favorables, tout comme le soutient la catégorie #10 – *valorisation du travail en équipe et croyance en ses résultats*.

Le modèle personnel du chercheur

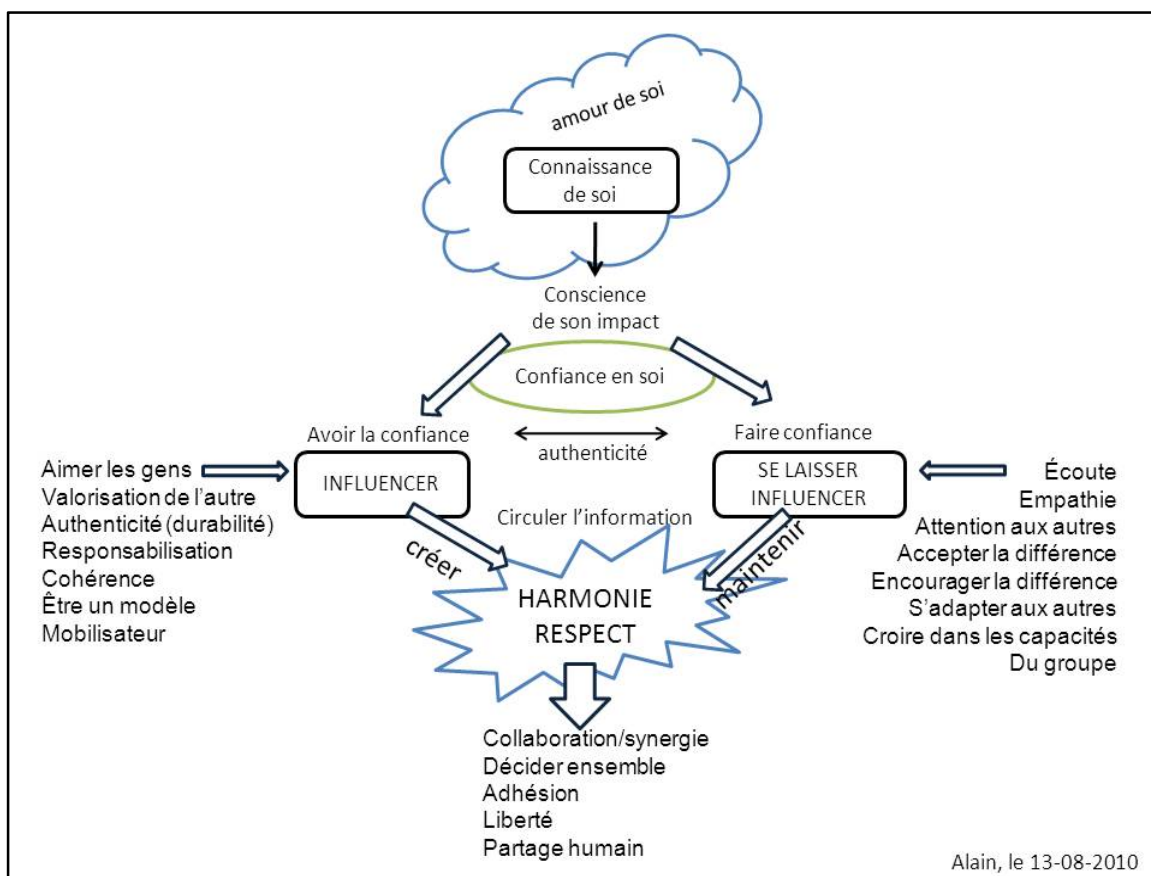


Figure 10. Modèle personnel du chercheur tel que créé en expédition.

À titre de chercheur impliqué dans une recherche coopérative basée sur une démarche d'exploration réflexive, nous avons participé à l'activité de schématisation de notre modèle d'un savoir-être humaniste dans la pratique d'un leadership démocratique. D'une part, notre modèle a été influencé par les réflexions des gestionnaires, des premières ren-

contres avec eux jusqu'au moment de notre expédition en kayak de mer. D'autre part, il est également le reflet de notre itinéraire de formation doctorale qui a été, dès les premiers cours, imprégnée de nos réflexions sur un phénomène ayant marqué notre pratique professionnelle. En effet, le savoir-être humaniste dans la pratique d'un leadership démocratique nous habitait. Nous voulions approfondir ce phénomène pour pouvoir donner encore plus de sens et d'efficacité à notre pratique d'intervenant en relations humaines et en développement organisationnel.

Dans cette première version de notre modèle (Figure 10), les premiers liens que nous avons établis se situent entre la connaissance de soi, la conscience de son impact et la confiance en soi permettant d'influencer et de se laisser influencer. Nous avons identifié que pour cela, l'authenticité ainsi que la circulation d'information sont requises pour créer et maintenir l'harmonie et le respect, deux valeurs centrales associées au leadership démocratique.

5.3 Le modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique

Influencé par les modèles des gestionnaires, cochercheurs de notre recherche exploratoire, par leurs réflexions et les nôtres, par l'analyse et l'interprétation, selon une logique inductive, de ces réflexions pour mieux cerner d'abord ce phénomène humain, puis, pour identifier 11 catégories conceptualisantes décrivant la théorie d'usage d'un savoir-être humaniste enraciné dans une pratique d'un leadership démocratique, nous présentons dans

cette troisième partie du chapitre 5 un modèle théorique du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique qui intègre l'ensemble de notre démarche de recherche exploratoire. La création du modèle intégré témoigne de l'atteinte du troisième objectif de la démarche (voir les objectifs à la page 5). Étant basé sur certains principes fondamentaux de l'approche systémique, nous identifions d'abord l'isomorphisme entre les propriétés structurelles d'un système vivant et celles de notre modèle. Puis, une description détaillée de ce modèle intégré que nous divisons en cinq constellations souligne les liens complexes de causalité circulaire qui existent avec les différentes catégories conceptualisantes. Finalement, nous communiquons en conclusion de ce chapitre les limites de ce modèle théorique du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.

5.3.1 L'isomorphisme entre les propriétés structurelles d'un système vivant et celles du modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique

Au terme de notre itinéraire de recherche exploratoire, nous sommes parvenus à élaborer un modèle intégré et inachevé du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique (Figure 11). Pour nous permettre de mieux comprendre les composantes de ce modèle, nous présentons comment il fonctionne dans la réalité de la pratique d'un gestionnaire. En effet, en étudiant le savoir-être humaniste nous ne présentons que la partie subjective, soit l'activité mentale d'un gestionnaire qui réfléchit et choisit, par la suite, d'adopter des comportements observables de leadership démocratique appropriés à la situation singulière de leadership qu'il vit ici et maintenant avec un ou des inter-

locuteurs de son milieu de travail. Nous trouvons important de montrer comment fonctionne dans la réalité du milieu de travail cette activité mentale de réflexion d'un gestionnaire en situation concrète de pratique d'un leadership démocratique.

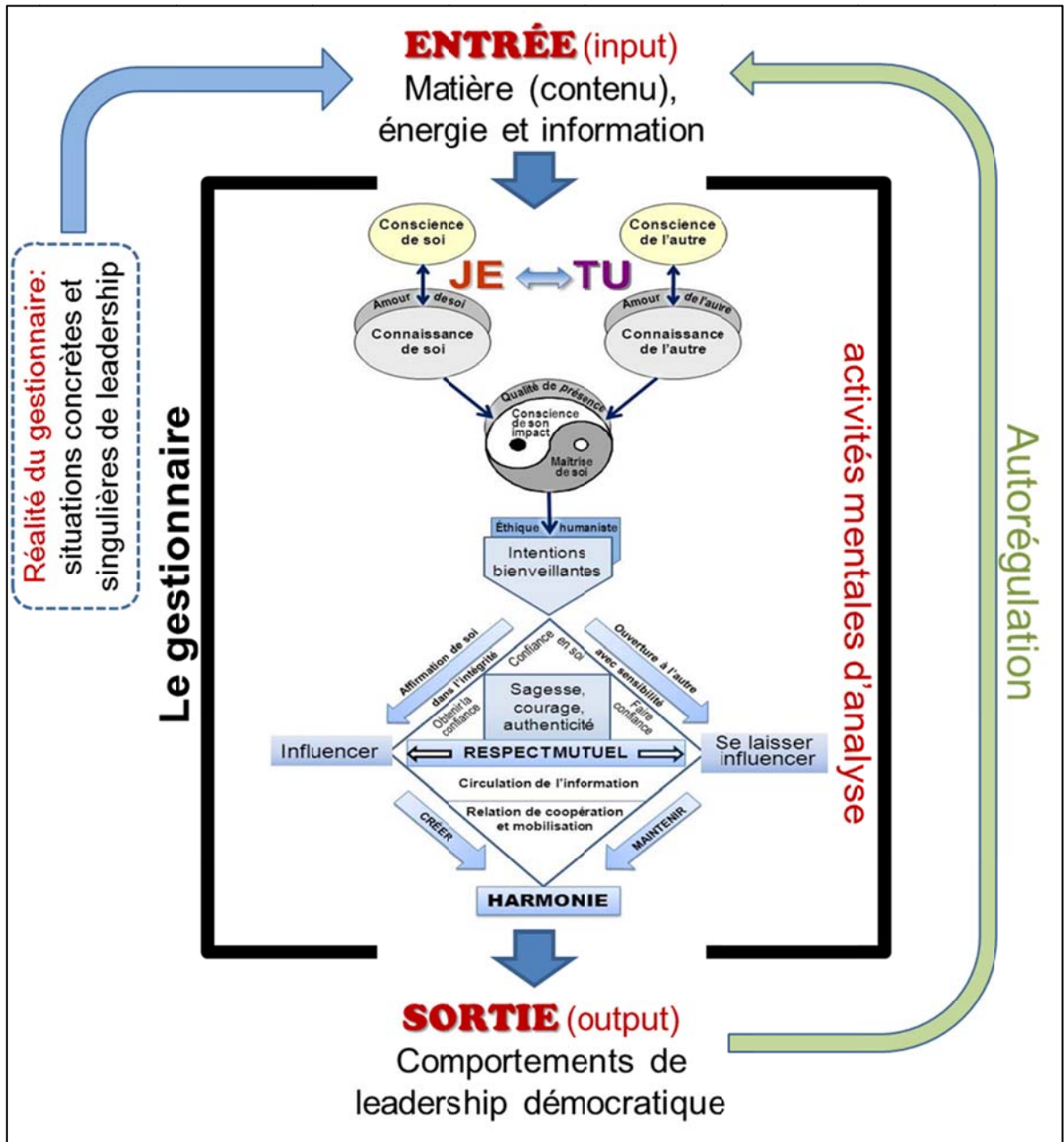


Figure 11. Modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.

Des auteurs d'une théorie générale des systèmes (Bertalanffy, 1973 ; Katz & Kahn, 1978; Le Moigne, 2006) ont décrit des propriétés générales qui expliquent le fonctionnement dynamique de tous les organismes vivants qui sont des systèmes ouverts à un environnement avec qui ils transigent. Par isomorphisme avec ces propriétés, nous pouvons décrire comment fonctionne en temps réel la pratique du leadership démocratique d'un gestionnaire issu des processus de transformation liés aux 11 catégories conceptualisantes d'un savoir-être humaniste. Cette description est influencée par l'isomorphisme que Deschênes (1990) a réalisé entre les propriétés structurelles d'un système général et celles expliquant la structure de communication d'un système-groupe, de même que l'isomorphisme appliqué à un modèle du savoir pratiqué de gestion d'un chef d'équipe dans la fonction publique québécoise (Deschênes, 2010).

La pratique d'un gestionnaire lorsqu'il exerce un leadership démocratique évolue par la transaction ou l'interaction dynamique qui l'unit aux acteurs de son environnement organisationnel au moment où ceux-ci interagissent. En appliquant la *première propriété structurelle des entrées d'un système vivant* ouvert à son environnement, notre figure illustre que la pratique d'un leadership démocratique s'amorce lorsqu'un gestionnaire vit avec des acteurs de son environnement des situations singulières d'interaction liées à son rôle de leader, lui fournissant de la matière (le contenu de la situation singulière), de l'énergie et de l'information. Pour répondre à ces situations ou demandes faisant appel à son leadership démocratique, ce gestionnaire effectue une activité mentale afin de rendre dispo-

nible une partie de son énergie individuelle en énergie relationnelle²⁶ pour vivre sa relation de leadership avec son ou ses interlocuteurs. Par la suite, selon la *deuxième propriété structurelle de transformation de la matière et de l'énergie d'un système vivant*, ce gestionnaire réalise une deuxième activité mentale d'analyse de cette situation singulière d'interaction en la soumettant à la grille des 11 catégories conceptualisantes du savoir-être humaniste.

Selon la *troisième propriété structurelle d'un système vivant*, le résultat de cette transformation ou de cette analyse complexe se manifeste dans des comportements ou des activités de leadership démocratique avec son ou ses interlocuteurs pour répondre efficacement et avec une qualité démocratique à cette situation singulière de leadership (processus de sorties ou de résultats observables d'un système). Ces comportements de leadership démocratique sont le point de départ de transactions constantes expliquant le fonctionnement de la causalité circulaire d'un gestionnaire avec son environnement et de l'environnement avec le gestionnaire afin que la relation de leadership demeure vivante.

L'originalité d'un modèle systémique du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique d'un gestionnaire qui permet à ce dernier d'améliorer la qualité de sa relation de leadership avec son ou ses interlocuteurs réside dans l'action d'un processus d'autorégulation. En effet, l'isomorphisme avec *les quatrième, cinquième et sixième propriétés structurelles d'un système vivant* nous permet d'expliquer le phénomène de la causalité circulaire. Ces propriétés permettent de comprendre comment, par l'action

²⁶ Saint-Arnaud (1974, p. 19) utilise le concept d'énergie dans son modèle de la personne humaine « *pour désigner ce que possède l'organisme humain qui le rend capable de produire un comportement* ».

d'un processus d'autorégulation issu de la rétroaction d'information, un gestionnaire traite en « temps réel » l'écart détecté entre le résultat atteint par un comportement ou une activité de leadership et celui qu'il doit atteindre pour obtenir une qualité de relation de leadership démocratique avec son ou ses interlocuteurs. Le traitement « juste à temps » de cet écart, analysé par la grille des 11 catégories conceptualisantes du savoir-être humaniste (ex. les attitudes humanistes d'affirmation de soi intègre et respectueuse, de conscience de soi et de l'autre dans l'amour, d'ouverture à l'autre et d'acceptation de la différence, etc.), se manifeste par un nouveau comportement auto-correcteur de leadership démocratique d'un gestionnaire qui lui permet de maintenir et d'améliorer la qualité de sa relation de leadership avec son ou ses interlocuteurs. Par l'action du processus d'autorégulation, un gestionnaire apprend, selon une *septième propriété structurelle d'un système vivant*, à maintenir en équilibre dynamique l'organisation de sa relation de leadership avec son interlocuteur. Il apprend à être de plus en plus efficace et efficient dans ses relations avec son ou ses interlocuteurs. Il apprend à être vigilant et attentif aux effets de ses comportements ou activités de leadership que les acteurs de son environnement lui renvoient constamment. Ces comportements de leadership démocratique et, par extension, les comportements correcteurs des obstacles qui menacent la relation de leadership vécue ici et maintenant avec un ou des interlocuteurs, sont le résultat de l'analyse et de l'interprétation qu'un gestionnaire fait de chaque situation singulière de leadership en se basant sur l'interprétation qu'il fait de son intégration des 11 catégories conceptualisantes.

Grâce à l'action du processus d'autorégulation ou de causalité circulaire qui corrige les obstacles menaçant le maintien en équilibre du degré d'organisation d'un système (auto-organisation), les 11 catégories conceptualisantes du savoir-être humaniste composant notre modèle se différencient (*la huitième propriété structurelle d'un système général*) en atteignant de plus en plus un degré de complexification tout en s'intégrant (*la neuvième propriété structurelle d'un système général*) pour permettre à la relation de leadership démocratique d'un gestionnaire d'atteindre un degré de plus en plus élevé d'organisation et d'efficacité. *La dixième propriété structurelle d'un système vivant* nous permet de noter que quel que soit le moment où elles sont observées, les 11 catégories conceptualisantes du savoir-être humaniste forment un tout organisé, à la fois différencié et intégré, poursuivant les finalités fonctionnelles d'avoir une pratique d'un leadership démocratique en amélioration continue.

L'isomorphisme entre le fonctionnement d'un système général et celui du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique est une démarche complexe qui dépend de l'efficacité de ce dernier à être constamment sensible aux effets provoqués par ses comportements ou ses activités, et de sa capacité à y apporter les correctifs qui s'imposent. Chaque situation de pratique d'un leadership démocratique procurant à un gestionnaire et à son ou à ses interlocuteurs un bénéfice mutuel, permet aux acteurs de cette interaction de mieux comprendre l'importance de porter à maturité les 11 catégories conceptualisantes du savoir-être humaniste. De situations en situations singulières de leadership, un gestionnaire apprend à lire adéquatement la complexité de ces relations en étant

créatif et innovateur dans la mise en place de nouvelles activités relationnelles qui ajoutent de la valeur à sa relation de leadership démocratique.

5.3.2 Les liens d'interdépendance entre les 11 catégories conceptualisantes du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique

Pour mieux comprendre le processus mental, par conséquent subjectif, d'analyse et d'interprétation qu'un gestionnaire effectue lorsqu'il vit des situations singulières de leadership, il est important de saisir les liens entre les 11 catégories conceptualisantes du savoir-être humaniste enraciné dans sa pratique d'un leadership démocratique. Nous réitérons que notre recherche exploratoire ne s'intéresse qu'à cette dimension du savoir-être humaniste. Pour faciliter la présentation de ces 11 catégories conceptualisantes, nous le divisons en cinq sections que nous avons appelées des *constellations* qui sont des sous-systèmes correspondant à des regroupements d'activités mentales spécifiques. Chacune présente les liens de causalité circulaire entre ces catégories conceptualisantes à la base de notre modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique d'un gestionnaire.

Constellation #1 : La connaissance de soi, de l'autre et de la relation

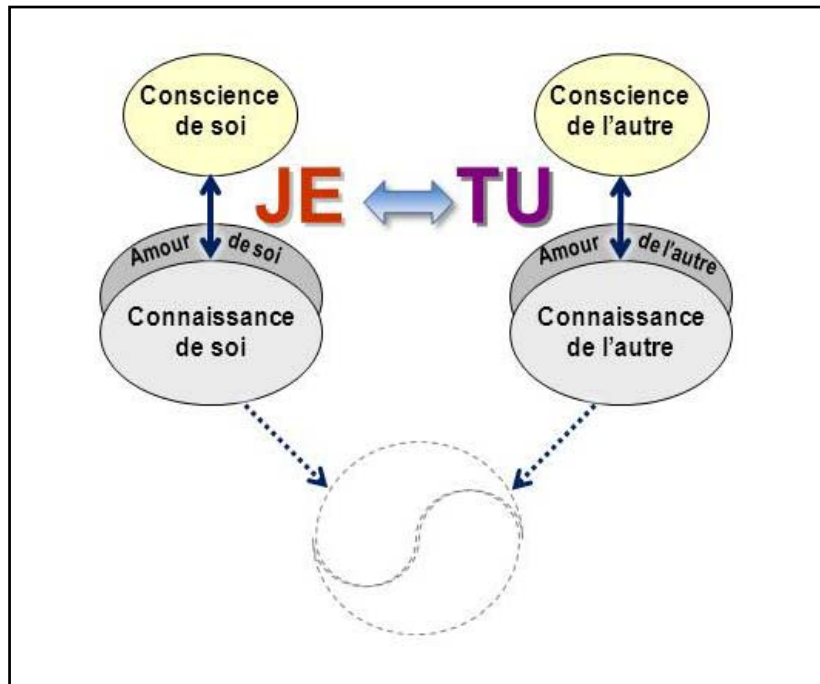


Figure 12. Constellation #1 : La connaissance de soi, de l'autre et de la relation.

La première constellation de notre modèle (Figure 12) situe les racines du savoir-être humaniste dans *la connaissance de soi, de l'autre et de la relation* qui sont présentes chez un gestionnaire dans l'exercice d'un leadership démocratique. À la base de ce premier regroupement d'activités mentales spécifiques, on retrouve la troisième catégorie conceptualisante intitulée « la conscience de soi et de l'autre dans l'amour ». Dans cette constellation, le JE et le TU mis en majuscules et en gros caractères, reliés par une flèche double, évoquent la relation par laquelle le savoir-être humaniste prend tout son sens. S'il existe une évidence à propos de la nature humaine qui s'est révélée d'une façon significative dans l'ensemble de notre démarche de recherche, et particulièrement lors du vécu en flot culturel, c'est que l'Homme est un être de relation.

Lors d'une situation singulière de leadership, le modèle suggère qu'un gestionnaire traite cette situation en prenant *conscience* de son identité, cette dernière basée sur la *connaissance* de soi et de l'autre. La démarche d'exploration réflexive effectuée par chacun des participants tout au long de notre recherche est basée sur ce présupposé de mieux se connaître soi en relation avec l'autre.

Deux autres entités complètent cette première constellation et sont localisées en arrière-plan, comme si le dessin était en trois dimensions: *l'amour de soi* et *l'amour de l'autre*. L'amour, ce mot tabou en milieu organisationnel, a été évoqué plus d'une fois dans nos groupes de dialogues. L'amour fait même partie des modèles personnels de leadership de Jack et de Rose. Il a été reconnu par nos participants qu'on ne peut être soi-même et aller véritablement vers la conscience de soi sans d'abord s'aimer. Avoir une bonne estime de soi et s'accepter tel que l'on est facilitent l'introspection requise pour atteindre un réel état de conscience menant à une connaissance non biaisée de soi-même. Le modèle reprend le même raisonnement pour la connaissance de l'autre. L'amour de soi et de l'autre nous apparaît donc comme une condition de départ implicite pour actualiser un savoir-être humaniste.

Selon les participants, pour atteindre ces états de conscience et de connaissance, il faut aussi avoir la volonté et la capacité de porter attention à ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur de soi (cf. catégorie conceptualisante #3). Ils ont mentionné qu'il faut avoir un bon sens de l'observation des êtres humains et faire preuve d'une sensibilité à l'autre. Les

participants ont souligné aussi l'importance de la capacité à se remettre en question. Pour terminer, notons que notre modèle suggère, par ses flèches à deux sens, que cette double prise de conscience de soi et de l'autre amène à une connaissance de soi et de l'autre, et que la réciprocité est vraie. Nous proposons en effet qu'une meilleure connaissance de soi, tout comme une bonne connaissance de l'autre permettent en retour une conscience plus limpide de soi et de l'autre, pour autant que l'amour de soi et de l'autre soient présents (cf. fig. 5.10).

Constellation #2 : Des intentions bienveillantes

La deuxième constellation, ou regroupement d'activités mentales de notre modèle (Figure 13), s'intitule *des intentions bienveillantes* et évoque les conditions menant à une pratique d'un leadership démocratique. Elle intègre les deux catégories conceptualisantes suivantes : 1) identité et éthique personnelle humaniste et 6) rapport humain et chaleureux avec l'autre. Dans cette constellation, on présente la connaissance de soi et la connaissance de l'autre comme une voie d'accès à une *conscience de son impact*.

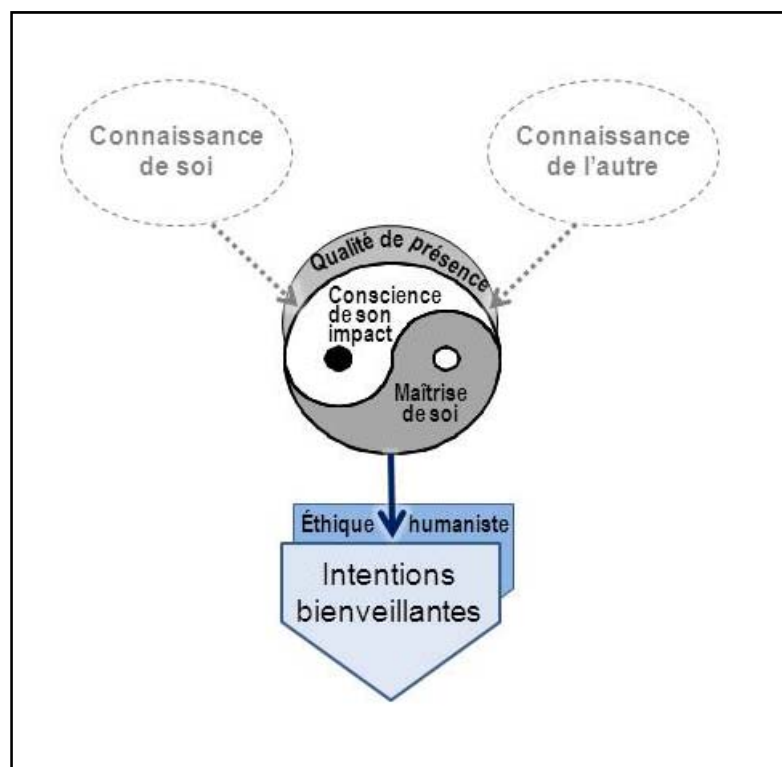


Figure 13. Constellation #2 : Des intentions bienveillantes.

Dans notre modèle, ce niveau de conscience de la relation, complémentaire à la conscience de soi et de l'autre, vient compléter la prise de conscience requise à un savoir-être humaniste dans l'exercice d'un leadership démocratique. Cette conscience de son effet sur les autres doit être équilibrée par la *maîtrise de soi*. Le modèle utilise le symbole du yin et du yang pour illustrer l'importance de la coexistence de ces deux forces. Nous croyons que la conscience de son impact sans la maîtrise de soi peut conduire à la manipulation, voire à la domination. En arrière-plan du yin et du yang se situe la *qualité de présence* (modèle en 3D). Le modèle suggère ainsi que l'amour de soi et de l'autre induisent une qualité de présence à soi et à l'autre basée sur l'amour empathique (St-Arnaud, 1974), sur l'existence de considération positive inconditionnelle et sur une compréhension empathique

(Rogers, 1951). Selon les participants, cette qualité de présence se traduit par un rapport humain et chaleureux avec l'autre, empreint d'écoute, de soutien, d'entraide, de profondeur, de respect et d'égalité (cf. catégorie conceptualisante #6).

Selon notre modèle, la conscience de son impact et la maîtrise de soi, soutenues par une qualité de présence, agissent comme une source potentielle d'influence pour l'individu dans ses relations interpersonnelles. Cette influence peut conduire vers une pratique d'un leadership démocratique basé sur un savoir-être humaniste si elle passe le filtre *des intentions bienveillantes*. C'est lors de la discussion de groupe tenue le quatrième jour de l'expédition que l'importance de faire preuve d'attention bienveillante, ou encore d'avoir une attitude de bienveillance, a été clairement établie avec les participants. La bienveillance avait été évoquée plus tôt dans l'analyse des récits de pratique, mais son importance n'avait pas été soulevée à ce moment. Pour reprendre les mots tirés des récits de pratique, il s'agit d'une attitude à l'égard d'autrui empreinte de bonté, de générosité, d'accueil, de dévouement, d'amabilité et de cordialité. Lors de nos discussions, les participants ont clairement précisé que la bienveillance s'inscrit dans un principe de dignité de la personne humaine.

Derrière ces intentions bienveillantes, notre modèle vu en trois dimensions stipule qu'il existe une *éthique personnelle humaniste* à la base des intentions bienveillantes. Les participants étaient unanimes pour dire qu'un gestionnaire doit posséder des valeurs humanistes, des règles de morales clairement identifiées et propres à lui-même, ainsi qu'une identité personnelle solide et bien définie pour exercer un leadership démocratique, et ce,

même dans un milieu organisationnel peu ouvert à cette culture (cf. catégorie conceptualisante #1). Ses intentions seront perçues comme bienveillantes s'il y a apparence de congruence entre les pensées, les paroles et les gestes. L'individu est alors reconnu dans son milieu pour avoir des valeurs humanistes bien intégrées ; il est fidèle à ses valeurs, il en assume la défense et il en fait la promotion. C'est à ces conditions que l'influence d'un individu sera acceptée par les autres en toute conscience et liberté.

Constellation #3 : L'affirmation de soi et l'ouverture à l'autre

La troisième constellation (Figure 14) se nomme *l'affirmation de soi et l'ouverture à l'autre* et situe les bases du leadership démocratique. Elle intègre en partie quatre de nos catégories conceptualisantes : 2) affirmation de soi intègre et respectueuse ; 4) ouverture à l'autre et acceptation de la différence ; 7) relation de confiance mutuelle ; 11) sagesse et courage en gestion de crises et de conflits. Nous avons indiqué précédemment que c'est par des intentions bienveillantes que l'influence d'un individu peut conduire vers un leadership démocratique. Notre modèle propose que cette influence se manifeste par une *affirmation de soi dans l'intégrité*, en présence d'une *ouverture à l'autre avec sensibilité* (Figure 14). Au dire des participants à notre recherche, le leader doit demeurer intègre peu importe les pressions ; il sait signifier son approbation ou son désaccord avec aisance et probité, et il en assume les conséquences (cf. catégorie conceptualisante #2).

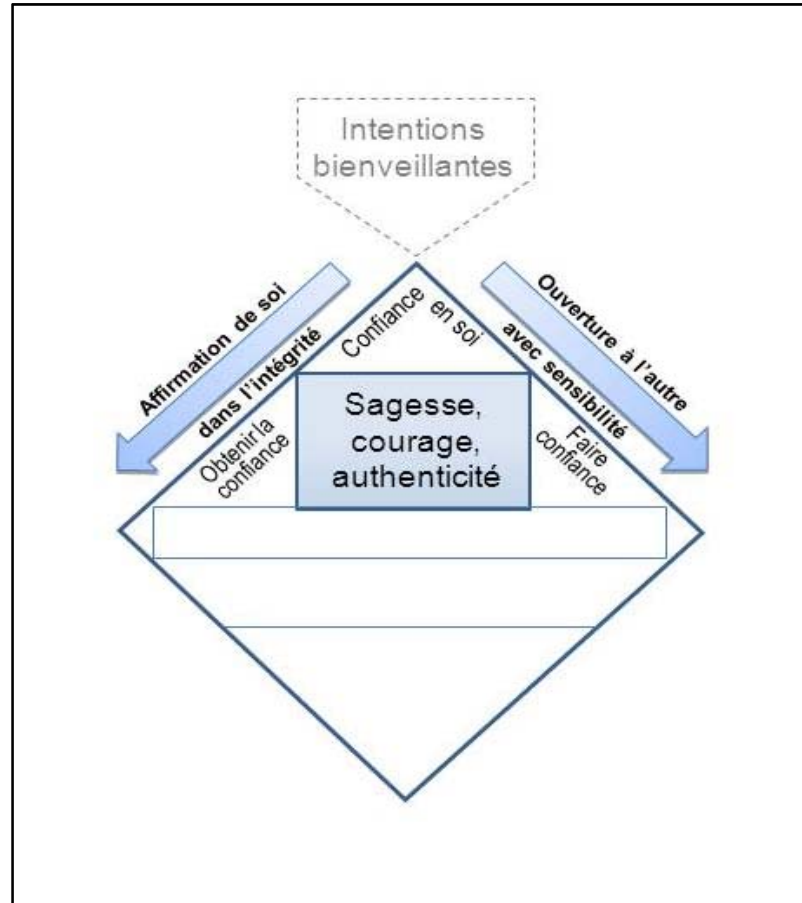


Figure 14. Constellation #3 : L'affirmation de soi et l'ouverture à l'autre.

Cette capacité d'affirmation de soi repose avant tout sur une *confiance en soi*. Nous avons observé que celle-ci permet en retour *d'obtenir la confiance* des autres. Au dire des participants, un individu sûr de lui-même gagne plus facilement la confiance de ses partenaires. C'est également cette confiance en soi qui favorise une ouverture à l'autre et qui soutient une acceptation de la différence. Le savoir pratiqué de nos gestionnaires nous a conduit à conclure que ce sont les gens qui ont une bonne estime d'eux-mêmes qui sont souvent les plus ouverts et désireux de connaître, de découvrir et d'apprendre à propos des autres (cf. catégorie conceptualisante #4). Le modèle suggère que les individus les plus

enclins à *faire confiance* aux autres sont également des gens qui font preuve d'assurance personnelle. Pour reprendre les réflexions des cochercheurs, on dit d'eux qu'ils sont plus accueillants envers le nouveau et le différent. Ils ont une attention portée vers l'autre, ils manifestent un intérêt envers l'autre ; ils savent observer et écouter sans préjugé (cf. catégorie conceptualisante #4).

Derrière cette capacité de s'affirmer tout en demeurant ouvert, trois grandes qualités personnelles ont été identifiées par nos participants. Le savoir-être du gestionnaire doit reposer sur la *sagesse*, le *courage* et l'*authenticité*. La sagesse dont il est question dans le modèle réfère avant tout à la capacité de discernement exprimée par plusieurs. On y voit aussi l'expression d'une maturité émotionnelle, d'une paix intérieure, d'un calme, et ce, particulièrement dans les situations conflictuelles ou de crise (cf. catégorie conceptualisante #11). Quant au courage, il consiste en une force intérieure et un contrôle de soi, perceptible surtout dans des situations difficiles. Dans l'esprit de notre modèle, ce courage conduit à des interventions respectueuses et conciliantes. Pour sa part, l'authenticité a été nettement identifiée comme une valeur centrale du savoir-être humaniste par l'ensemble de nos cochercheurs. Nous l'avons regroupé avec la sagesse et le courage puisqu'il nous semble que l'affirmation de soi et l'ouverture à l'autre ne peuvent exister en leadership démocratique sans une relation fondée sur l'authenticité. En extrapolant, voir la personne humaine comme un être capable d'authenticité est, selon nous, de nature à le rendre digne de confiance. Nous croyons que cette valorisation de l'authenticité par un gestionnaire peut en-

gendrer une communication ouverte, l'échange de feed-back, la transparence et l'intégrité, ingrédients habituellement présents dans une gestion démocratique.

Constellation #4 : Influencer et se laisser influencer

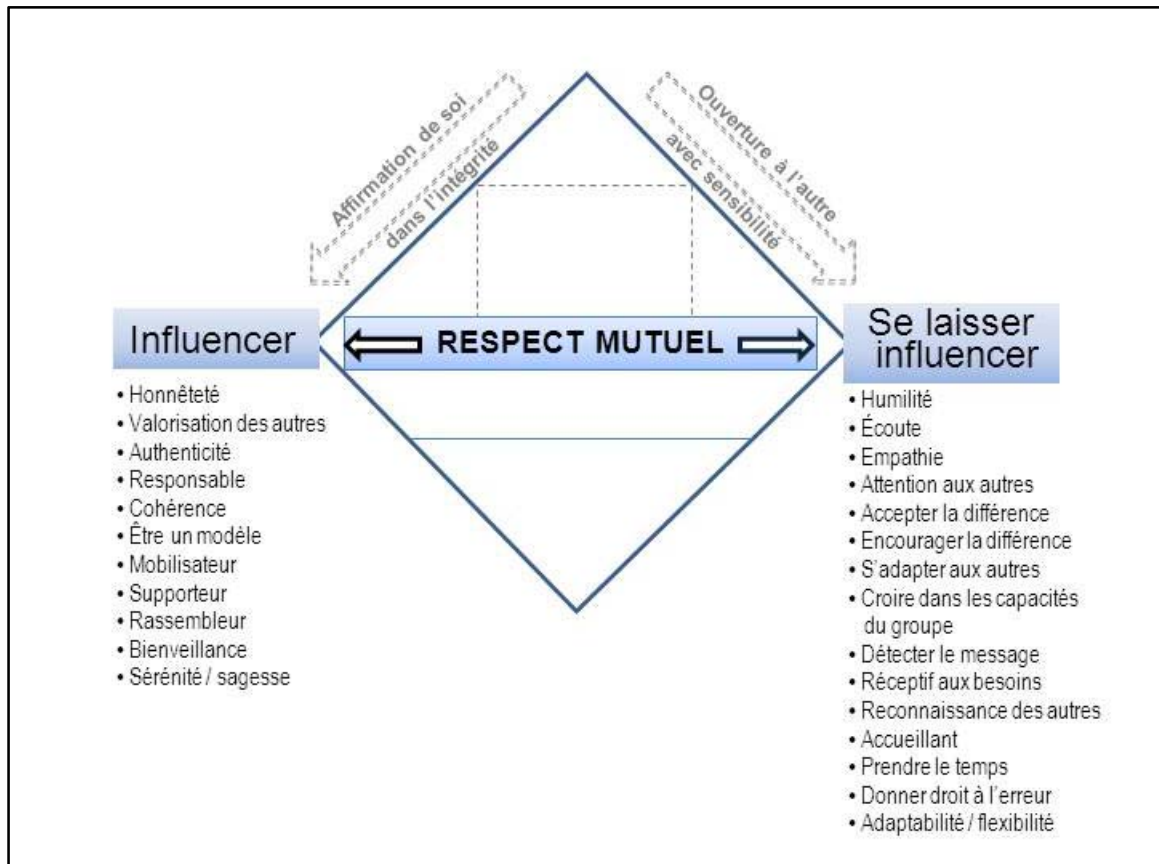


Figure 15. Constellation #4 : Influencer et se laisser influencer.

Cette quatrième constellation nommée (Figure 15) *influencer et se laisser influencer* est avant tout tirée de nos observations et de nos réflexions, issues de notre expérience professionnelle. Selon nous, cette constellation représente l'essence même du leadership démocratique. Elle a été corroborée lors de la recherche par les participants. Elle intègre en quelque sorte la catégorie 10) valorisation du travail en équipe et croyance en ses résultats.

Selon nous, un attribut incontournable du leadership démocratique chez un dirigeant est sa capacité *d'influencer*, mais aussi de *se laisser influencer* (voir Figure 15). Elle repose sur une affirmation de soi dans l'intégrité combinée à une ouverture à l'autre avec sensibilité. Cette inter-influence ne saurait s'actualiser sans la présence d'un *respect mutuel*. De l'aveu de nos gestionnaires, le respect est une valeur tout aussi centrale que l'authenticité dans le savoir-être humaniste. L'occurrence fort élevée du mot respect dans le traitement des données en fait foi. Notre modèle propose que l'influence réciproque entre le gestionnaire et ses collaborateurs prenne naissance dans le respect. C'est pour cette raison que la composante « respect mutuel » est mise en évidence dans le dessin.

Dans la Figure 15, nous avons jugé bon d'intégrer une liste de caractéristiques que l'on peut attribuer au leader dans son action d'influencer ou de se laisser influencer. Ces attributs avaient été identifiés au moment même de la création du modèle lors de l'expédition et quelques éléments s'y sont ajoutés par la suite. À la recommandation des participants, lors de l'activité de bilan et de célébration, nous avons choisi de retirer ces listes du modèle intégré afin de l'alléger et de s'en tenir à l'essentiel.

De plus, même si nous avons choisi de ne pas le rendre explicite dans notre modèle, il nous apparaît clair qu'un gestionnaire qui influence et qui se laisse influencer valorise le travail en équipe et croit en ses résultats (cf. catégorie conceptualisante #10). Il est sous-entendu dans cette quatrième constellation de notre modèle qu'il existe un intérêt et une importance accordée au travail effectué en collectivité, et qu'il y a une confiance dans la

qualité du travail réalisé en équipe. Il serait difficile selon nous de qualifier un leadership de démocratique sans cette valorisation et cette croyance dans le travail en équipe.

Constellation #5 : Créer et maintenir l'harmonie

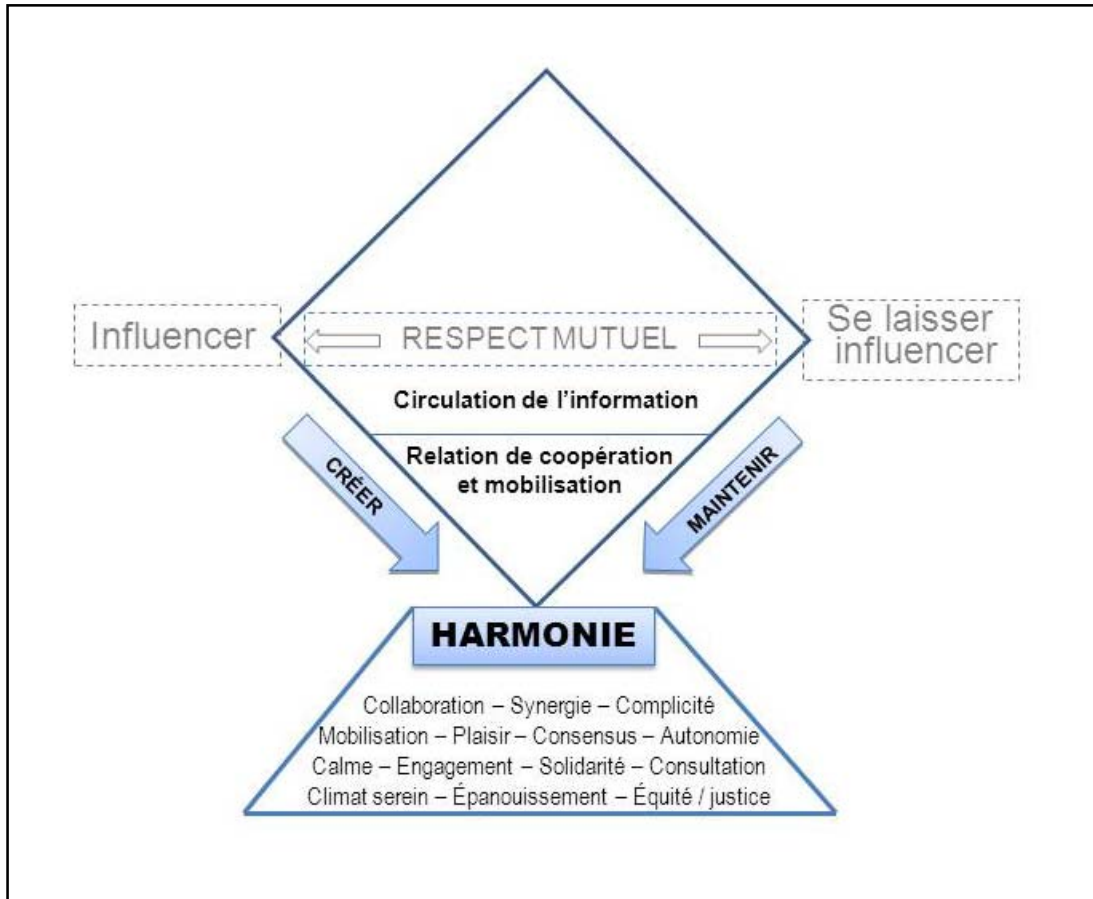


Figure 16. Constellation #5 : Créer et maintenir l'harmonie.

Cette cinquième constellation, ou regroupement d'activités mentales (Figure 16), complète notre modèle en présentant les conséquences induites par l'exercice d'un leadership démocratique basé sur un savoir-être humaniste. Nous avons choisi de l'appeler *créer et maintenir l'harmonie*. Cette constellation repose sur les catégories conceptuali-

santes suivantes : 5) croyance en l'humain et en son potentiel de développement ; 8) influence et mobilisation dans le respect et le libre choix ; 9) valorisation de l'harmonie au sein d'une groupe. Les observations, les réflexions et les échanges suscités par notre démarche de recherche nous ont permis d'identifier de nombreux effets attribuables au leadership démocratique, mais il s'est avéré en cours de recherche que la notion *d'harmonie* était centrale et englobait l'ensemble des conséquences décrites par les participants. Les principaux effets nommés par ces derniers et que l'on peut associer (sans classification) à la notion d'harmonie sont : la collaboration, la synergie, la complicité, la mobilisation, le plaisir, le consensus, l'autonomie, le calme, l'engagement, la solidarité, la consultation, le climat serein, l'épanouissement, l'équité et la justice (voir Figure 16).

Si on se réfère à la constellation précédente, notre modèle propose que c'est l'action *d'influencer* dans un contexte de respect mutuel qui peut *créer* l'harmonie et c'est la capacité *de se laisser influencer* qui va *maintenir* cette même harmonie. Toujours selon notre compréhension, l'harmonie dont on a identifié ci-dessus les principaux effets associés ne peut être atteinte et ne peut survivre sans une bonne *circulation de l'information*, ainsi qu'en l'absence *d'une relation de coopération et d'une mobilisation*. Il est facile de comprendre la nécessité d'assurer une bonne circulation de l'information dans un contexte d'inter-influence basée sur l'affirmation de soi et l'ouverture à l'autre. Nos cochercheurs ont identifié la communication bidirectionnelle, caractérisée par un message clair et transparent, l'écoute et le processus de rétroaction (feed-back), comme élément favorisant la circulation de l'information et témoignant d'un respect mutuel. À notre avis, cette circula-

tion d'information est d'autant plus présente que le dirigeant croit que l'humain est fondamentalement bon et digne de confiance, et qu'il possède une tendance à l'actualisation (cf. catégorie conceptualisante #5). Comme l'ont reconnu nos gestionnaires, le leader démocratique mettra de l'énergie et du temps à échanger avec ses employés ou ses collègues, à favoriser leur potentiel de développement, à reconnaître leurs réalisations et à valoriser leurs compétences, à les conseiller ou à les accompagner dans leur quête d'autonomie.

Comme deuxième condition majeure de soutien à la création et au maintien de l'harmonie se situent la *relation de coopération et la mobilisation*. Nous avons associé les deux dans notre modèle pour signifier qu'en plus d'agir dans un esprit de coopération, les acteurs sont également mobilisés. Pour reprendre les mots des participants, quand on parle de mobilisation, on réfère dans notre modèle à la capacité du gestionnaire à rassembler les gens autour d'une vision ou d'une mission, à obtenir leur engagement envers des objectifs communs et à les mettre en action, le tout dans le respect et le libre choix des individus (cf. catégorie conceptualisante #8). Ces personnes mobilisées ont été définies comme engagées et prêtes à passer à l'action avec enthousiasme. Selon le savoir pratiqué de nos chercheurs, un leader démocratique faisant preuve de savoir-être humaniste est aux yeux de ses employés une source d'inspiration, un modèle, un exemple à suivre, à qui on attribue une haute crédibilité.

C'est donc l'action d'influencer et de se laisser influencer dans un respect mutuel, appuyée par une saine circulation de l'information, une relation de coopération et une mo-

bilisation des acteurs qui favorise la création et le maintien d'un bon climat. Cette harmonie au sein d'une équipe se caractérise avant tout, selon nos participants, par une valorisation de la dimension humaine du travail en équipe, un accent mis sur l'esprit d'équipe et sur la qualité des relations interpersonnelles ainsi qu'une recherche du bien-être des membres de l'équipe (cf. catégorie conceptualisante #9). Comme il en a été question lors de la rencontre de bilan suite au retour dans l'environnement de travail, cette harmonie au sein d'un groupe a aussi des répercussions notables sur la dimension « production » du travail en équipe. Selon les convictions de nos gestionnaires, l'harmonie en tant que résultante d'un leadership démocratique est également bénéfique pour l'organisation, que ce soit par l'atteinte de l'excellence, l'amélioration continue, l'efficacité des prises de décision, la résolution de problèmes, l'utilisation du plein potentiel, le taux de roulement faible, pour ne reprendre que ces quelques exemples de participants.

Pour résumer la présentation de notre modèle dans sa globalité (cf. fig. 11), tout en évoquant les cinq constellations présentées ci-dessus, nous proposons que le savoir-être soit d'abord une question de connaissance de soi, de l'autre et de la relation. À notre avis et selon le modèle proposé, cette connaissance qui doit être accompagnée d'une maîtrise de soi facilite la conscience de son impact, dans le but de produire une influence qui puisse répondre à une éthique humaniste. Nous considérons que ce sont les intentions bienveillantes qui en découlent qui peuvent qualifier ce savoir-être d'humaniste. L'affirmation de soi dans l'intégrité et l'ouverture à l'autre constituent les bases d'un leadership démocratique dans le modèle. Celles-ci reposent à notre avis sur la confiance, la sagesse, le courage

et l'authenticité. Nous suggérons que l'essence même du leadership démocratique consiste en la capacité d'influencer et de se laisser influencer dans un respect mutuel. Selon nous, c'est grâce à la circulation d'information, la relation de coopération et la mobilisation qu'il est possible pour un leader de créer et maintenir l'harmonie au sein de son équipe. Cette harmonie nous est apparue comme le signe révélateur, autant dans la dimension humaine que dans la production, de la présence d'un savoir-être humaniste lié à la pratique d'un leadership démocratique.

5.3.3 Le caractère provisoire et inachevé du modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique

Tout comme Paillé (2004) le souligne, une modélisation demeure partielle, limitée et relative au phénomène étudié. Dans cette perspective, notre modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique, qui est l'aboutissement de notre recherche exploratoire et coopérative avec des gestionnaires demeure singulier, provisoire et inachevé. En effet, notre compréhension du phénomène de savoir-être humaniste a été en constante évolution tout au long du processus d'analyse et d'interprétation de nos réflexions de chercheur et de celles de nos cochercheurs. La rédaction de la thèse a été également une longue démarche d'écriture pour parvenir à traduire en mots et en figures la complexité du phénomène du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique. La création d'un modèle a été notre choix pour souligner les liens de causalité circulaire qui existent entre les catégories conceptualisantes du savoir pratiqué ou de la théorie d'usage du savoir-être humaniste de gestionnaires pratiquant un leadership démocratique, tel qu'il nous est apparu à ce stade de réflexion sur ce phénomène. Le mo-

dèle étant singulier, provisoire et inachevé ouvre la voie à poursuivre un itinéraire de recherche pour continuer de l'approfondir et de le bonifier.

La méthodologie de recherche que nous avons suivie relève de la science-action pour qui l'action précède le savoir. Cette recherche coopérative de type praxéologique repose sur des méthodes rigoureuses de réflexion *sur l'action* et *dans l'action* où « la consommation du savoir fait place à la production d'un savoir sur mesure » (St-Arnaud, 1999, p. 210). L'un de nos objectifs de recherche énoncé en introduction consiste à dégager les composantes d'un modèle intégré d'un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique. En plus de son aspect provisoire, notre modèle se situe dans le registre de l'idiosyncrasie, et ce, malgré la mise en commun des modèles d'action de nos gestionnaires, qui se sont construits dans leurs nombreuses interactions avec les autres (Bourassa et al., 1999). Le modèle que nous proposons demeure ainsi dans le domaine du particulier, quoique le caractère coopératif de notre recherche puisse suggérer certaines généralités partagées par les cochercheurs.

Une troisième limite de notre modèle est reliée à la nature même du phénomène étudié, soit le savoir-être humaniste. Notre exploration réflexive porte sur le savoir pratiqué de gestionnaires et une grande part de ces théories d'usage est tacite (Argyris & Schön, 1999), rendant ainsi le sujet difficile à cerner. Le modèle a donc été conçu à partir d'un ensemble fort complexe de valeurs, d'attitudes et de comportements humanistes.

Notre modèle peut témoigner du grand chemin parcouru dans notre compréhension et de notre intégration du phénomène de savoir-être humaniste lié à la pratique d'un leadership démocratique. Il demeure toutefois provisoire et incomplet, il conserve un caractère singulier, il porte sur un phénomène difficile à circonscrire et il relève d'un savoir surtout tacite. Nous aimerions clore ce chapitre en citant les sages paroles de Paillé et Mucchielli : « Il ne faut jamais oublier que forcément, l'analyste n'a pas pu tout voir, tout comprendre, tout cerner [...] le doute, l'humilité et le réel sentiment de la relativité des choses sont les caractéristiques les plus importantes [...] mais il faut bien terminer un jour le travail commencé ! » (2008, p. 299).

Le chapitre 5 avait pour but de pousser plus loin le travail d'analyse et d'interprétation des réflexions des gestionnaires sur le phénomène du savoir-être dans leur pratique d'un leadership démocratique. Ce travail fut entrepris à la suite des résultats obtenus lors de l'examen phénoménologique (chapitre 4).. Dans un premier temps, nous avons décrit la méthode d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes pour ensuite présenter les 11 catégories issues de cette analyse 1) en dégagant une définition claire, précise et concise de chaque catégorie, 2) en spécifiant ses propriétés essentielles et 3) identifiant ses conditions d'existence. Dans un deuxième temps, nous avons présenté la démarche de modélisation qui permet de saisir la causalité circulaire qui existe entre les catégories conceptualisantes, pour former une totalité organisée et dynamique traduisant le savoir-être humaniste tel qu'il peut être observé chez un gestionnaire dans sa pratique d'un leadership démocratique. Nous avons décrit la représentation graphique de chacun des modèles person-

nels des gestionnaires en dégagant les principales catégories conceptualisantes qui émergent de ces modèles. Influencé par les modèles des gestionnaires, chercheurs, ainsi que par nos réflexions, notre itinéraire de recherche exploratoire s'est complété par l'élaboration d'un modèle intégré du savoir-être humaniste qui incorpore l'ensemble de notre démarche. Pour comprendre les composantes de ce modèle, nous avons présenté sous cinq regroupements d'activités mentales (appelées constellations) comment le modèle fonctionne dans la réalité d'un gestionnaire lorsque ce dernier vit des situations singulières de leadership démocratique et quels sont les liens avec les 11 catégories conceptualisantes. Nous avons conclu ce chapitre en rappelant le caractère provisoire et inachevé du modèle proposé et ses limites.

CHAPITRE 6

LES LIENS ENTRE LA THÉORIE D'USAGE D'UN SAVOIR-ÊTRE HUMANISTE ENRACINÉ DANS UNE PRATIQUE D'UN LEADERSHIP DÉMOCRATIQUE ET LA THÉORIE PROFESSÉE

En nous inscrivant dans le cadre de la science-action (Argyris, 1995 ; Argyris & Schon, 1974 ; Schön, 1994 ; St-Arnaud, 1992 ; Tessier, 1996), nous avons choisi pour cette recherche doctorale d'étudier la *théorie d'usage* du savoir-être humaniste lorsque des gestionnaires pratiquent un leadership démocratique. La science-action repose sur le postulat que la théorie véritable d'un professionnel procède de sa pratique (Tessier, 1996). Pour faire émerger ce savoir pratiqué, nous avons utilisé la méthodologie d'une démarche praxéologique de réflexion dans et sur une pratique d'un leadership démocratique (Argyris et Schön, 1974, 2002 ; St-Arnaud, 1999). Ce positionnement à titre de chercheur nous a conduit à mobiliser des gestionnaires dans une recherche coopérative (Reason, 1999) en coconstruisant à partir de l'histoire de leur pratique professionnelle d'un leadership démocratique un modèle intégré d'un savoir-être humaniste, qui est créé à partir des connaissances issues d'une pratique sur le terrain. En suivant cette approche, nous avons choisi de mettre volontairement entre parenthèses les théories du savoir-être humaniste et du leadership démocratique issues de la littérature en psychologie humaniste et en développement organisationnel.

Ce chapitre veut dégager certains liens qui existent entre la théorie d'usage et la théorie *professée* existante dans la littérature. Dans notre carrière d'enseignant universitaire et de formateur professionnel, nous avons été largement exposé à divers modèles théoriques professés. Bien que l'on puisse croire que ce soit dans une moindre mesure, les gestionnaires participant à notre recherche ont aussi été influencés par diverses théories professées. Cet effort conscient de garder le cap sur le postulat que la théorie véritable d'un savoir humaniste procéderait de la pratique n'exclut pas le fait que notre modèle puisse ne pas être à l'abri de l'influence de modèles théoriques.

Dans le présent chapitre, nous présentons d'abord certains liens entre les composantes de notre modèle intégré et des référents théoriques professés qui rejoignent les idées d'auteurs sur ces composantes. Puis, à partir d'un survol de théories ciblées sur la notion de savoir-être, sur le concept de savoir-être humaniste et sur celui de l'intelligence émotionnelle et relationnelle, nous avons voulu explorer à quel point il y a une parenté entre les concepts à la base de notre modèle et ceux développés par certains auteurs ayant approfondi ces concepts. Enfin, en partant du principe que dans une démarche praxéologique de recherche basée sur une collecte, une analyse et une interprétation des réflexions de personnes sur et dans une pratique professionnelle, le processus de vivre cette démarche est aussi important que le contenu, nous trouvons intéressant d'établir des liens entre la façon dont nos gestionnaires ont pu vivre ce processus et ce que certaines théories nous disent sur les apprentissages et les changements réalisés par les personnes vivant un tel processus.

6.1 Les liens entre les composantes de notre modèle intégré et certaines théories approfondissant ces composantes

Pour nous aider à suivre les liens entre les composantes de notre modèle intégré, nous reproduisons à la figure 17 l'ensemble des cinq constellations du modèle intégré présenté au chapitre précédent. La composante du JE et du TU reliés par une flèche double évoque l'importance de la relation entre deux personnes comme base du savoir-être humaniste. L'influence du philosophe Martin Buber (1959) est associée à cette constituante de notre modèle. Pour cet auteur, l'intégralité de l'être humain, son savoir-être, son accomplissement, ne peut se faire qu'au contact du Tu de l'autre : « Toute vie véritable est rencontre » (Buber, 1959, p.13). À son point de vue, l'intégralité de ce qu'est une personne, son Je, se révèle au contact du Tu de chacune des personnes singulières composant son environnement. Cette vision de la nature humaine rejoint bien à notre avis l'image que les participants nous ont offerte de la rencontre entre le gestionnaire et un employé dans l'optique d'un savoir-être humaniste. Nous nous en sommes donc librement inspirés lors de la création de notre modèle.

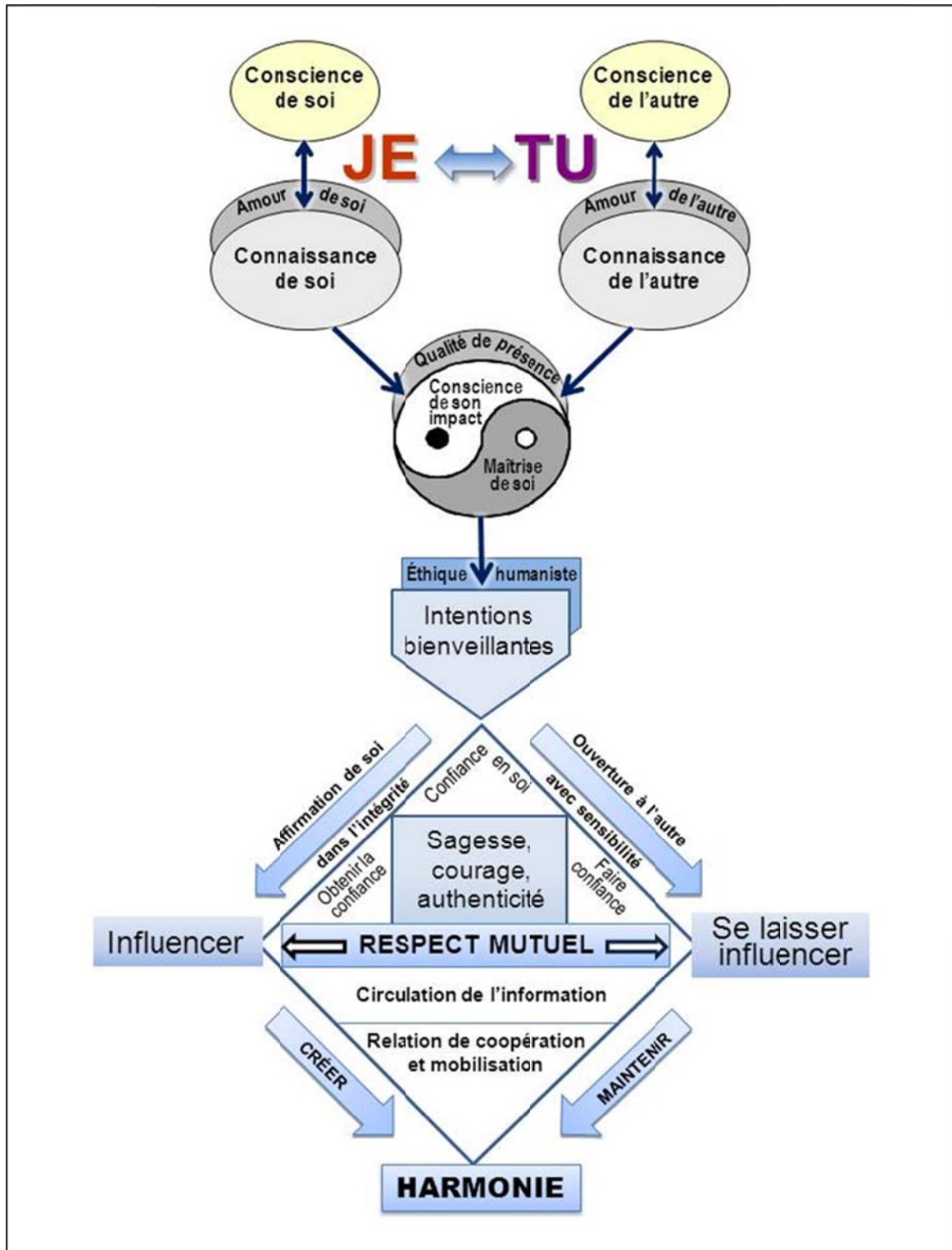


Figure 17. L'ensemble des cinq constellations du modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.

Une autre composante à la base de notre modèle consiste en l'importance de la connaissance de soi. Cet aspect trouve écho chez le philosophe Jacques Schlanger (2009), qui stipule que la finalité du savoir-être est d'être authentiquement et effectivement soi-même. Ce philosophe reprend l'injonction socratique « connais-toi toi-même » pour signifier que nous devons d'abord connaître qui nous sommes afin de savoir qui nous voulons être. Cette connaissance de soi a été au cœur de notre méthodologie de collecte de réflexions et sa présence a maintes fois été soulignée par les cochercheurs.

Notre modèle intègre le concept d'amour de soi et d'amour de l'autre comme entités d'arrière-plan de la connaissance de soi et de l'autre. Les participants avaient reconnu qu'il fallait d'abord s'aimer pour pouvoir effectuer une bonne introspection conduisant à une connaissance juste de soi-même. Le modèle reprend le même raisonnement pour la connaissance de l'autre. Celle-ci ne peut être véritable sans une sensibilité à l'autre, une acceptation inconditionnelle de l'autre, notion élémentaire de l'approche humaniste de Carl Rogers (1951). Cet amour envers autrui doit être compris dans le sens d'un amour empathique basé sur une maturité affective et éthique (St-Arnaud, 1974). L'amour de soi et l'amour de l'autre sont les conditions sous-entendues de notre modèle pour pouvoir bâtir un savoir-être humaniste.

La conscience de soi et la conscience de l'autre, combinées à la conscience de son impact sur autrui créent un pouvoir d'influence potentiel, comme proposé par notre modèle. Pour traduire cette influence en leadership démocratique, les cochercheurs ont signalé

l'importance d'avoir une attitude empreinte de bonté, de générosité, d'altruisme auprès de ses subordonnés. L'expression d'intentions bienveillantes rejoint la stratégie bienveillante évoquée par Axelrod (2006) lorsqu'il réfère à l'émergence de la coopération dans une relation de travail. Cette composante occupe une place centrale dans notre modèle et elle est appuyée par le filtre d'une éthique personnelle humaniste bien intégrée, qui se traduit dans les gestes et les paroles. L'absence d'intentions bienveillantes peut transformer le pouvoir d'influence du gestionnaire en un acte de pouvoir illégitime (non accepté par le groupe), que ce soit par la domination ou la manipulation (Collerette, 1991). Dans un tel cas, nous sommes bien loin de la pratique d'un leadership démocratique.

Une coexistence majeure qui se retrouve dans notre proposition du savoir-être humaniste est illustrée par la composante d'influencer et de se laisser influencer. Ce tandem découle de l'affirmation de soi dans l'intégrité et de l'ouverture à l'autre avec sensibilité. Cette inter-influence ne pourrait exister sans le respect mutuel, l'une des principales valeurs humanistes identifiées dans les récits de pratique de chaque participant. Cette conception d'un leadership, où la présence d'une influence réciproque est fondamentale, trouve écho dans le livre de Richard (2005) sur la psychologie d'un groupe restreint, qui présente le leadership émergent d'un groupe comme un processus d'influence interpersonnelle basé sur le fait de prendre en considération, d'être en communication avec l'autre plutôt que de communiquer à l'autre. Pour cet auteur, l'acte de leadership n'est pas un attribut personnel mais bien l'apanage du groupe. À son avis, il est impossible d'influencer sans se laisser influencer, d'être écouté sans écouter...

S'il est généralement reconnu dans la pratique que le leadership doit passer par une affirmation de soi, dans l'esprit de notre modèle d'un savoir-être humaniste lié à un leadership démocratique, cette affirmation de soi doit se faire dans l'intégrité, en présence d'une ouverture à l'autre avec sensibilité. C'est une image tirée de Lescarbeau, Payette & St-Arnaud (2003) à propos du rôle du consultant dans une relation de coopération, qui soutient bien cette description en précisant qu'il est d'abord question de prendre sa place, toute sa place mais aussi rien que sa place, et ce, dans le respect d'autrui. Lors de nos discussions de groupe, les participants ont utilisé un vocabulaire similaire pour décrire l'affirmation de soi tout en reconnaissant l'apport de l'autre.

Une autre composante de notre modèle qui est importante pour nos cochercheurs dans leur compréhension de cette inter-influence associée à un leadership démocratique concerne le fait que ce leadership ne peut exister sans une relation fondée sur l'authenticité. Pour Jourard (1972) l'authenticité d'une personne induit l'authenticité d'une autre personne. Par conséquent, nous pouvons dire que le savoir-être humaniste d'un gestionnaire influence le savoir-être humaniste des personnes qui l'entourent.

Une dernière composante de notre modèle que nous aimerions mettre sous l'éclairage d'un modèle théorique déjà existant consiste en la création et le maintien de l'harmonie qui reposent sur la présence d'une relation de coopération et sur la mobilisation. C'est au modèle de St-Arnaud (2003) que nous pensons lorsque nous avons choisi d'inclure la relation de coopération. Pour cet auteur, il doit y avoir la présence des trois

conditions suivantes : la poursuite d'un but commun ; la reconnaissance des champs de compétence ; le partage du pouvoir. Notre analyse des données recueillies à titre de chercheur nous permet de croire que cette définition rejoint bien la pensée des participants lorsqu'il était question de coopération dans leur propos. Pour ce qui est de la mobilisation, les réflexions et les discussions qui ont eu lieu avec nos cochercheurs suggèrent comme définition la capacité de rassembler autour d'une vision ou d'une mission, d'obtenir l'engagement de tous et de mettre les gens en action dans le respect et le libre choix.

6.2 L'apport de concepts théoriques à la compréhension de notre modèle intégré du savoir-être humaniste

Avant de vivre la démarche praxéologique d'exploration réflexive sur la pratique d'un leadership démocratique dans le but de découvrir les composantes de la théorie d'usage du savoir-être humaniste, nous avons réalisé une recension de la littérature portant sur la notion de savoir-être, sur le concept de savoir-être humaniste ainsi que sur l'intelligence émotionnelle et relationnelle. Dans cette partie de thèse, nous fermons en quelque sorte une boucle entre ce que communiquent les auteurs de ces théories professées et les théories d'usage de nos cochercheurs qui forment les composantes de notre modèle intégré.

6.2.1 La notion de savoir-être

Lors de l'élaboration de notre projet de recherche doctorale, nous avons d'abord exploré la notion plus large de savoir-être. Notre intention était de savoir comment on définit

cette notion. Sans prétendre en avoir effectué une revue exhaustive, nous avons été en mesure de constater que la littérature portant sur le sujet est peu abondante. Notons au passage qu'il n'existe pas de terme précis pour traduire la notion de savoir-être en anglais. Les quelques collègues anglophones que nous avons consultés n'ont pas pu nous proposer un terme qui faisait l'unanimité. D'ailleurs, un conseiller pédagogique de la commission scolaire anglophone Eastern Township nous a appris que le terme français « savoir-être » était utilisé dans leurs publications en anglais. Devant ce défi, nous avons choisi de nous restreindre aux ouvrages de langue française pour notre exploration sommaire de la notion de savoir-être.

Parmi la littérature consultée, nous avons retenu un volume de Sandra Bellier (2004) sur « le savoir-être en entreprise » duquel nous avons tiré plusieurs informations. En page titre de cet ouvrage, on peut y lire : « L'évolution des métiers oblige à mettre au centre de la gestion des hommes le savoir-être, qui vient reléguer les savoir-faire à la deuxième place » (Bellier, 2004). Cette affirmation rejoint tout à fait notre expérience professionnelle. Toujours selon cette même source, malgré le fait que le savoir-être est très présent dans les discours sur la gestion, le savoir-être est une notion qualifiée de floue par plusieurs auteurs. Bellier (2004) a pu observer que même s'il existe une certaine homogénéité dans les définitions du savoir-être, on retrouve une grande hétérogénéité dans ses composantes. Elle propose de regrouper ces composantes en 5 catégories : 1- les qualités morales (ambition, charisme, loyauté, ...), 2- le caractère (calme, nerveux, entier, ...), 3- les aptitudes et les traits de personnalité (sociabilité, force du moi, extraverti, ...), 4- les goûts et les intérêts

(manuel, artistique, littéraire, ...), 5- les comportements (capacité d'animer, de convaincre, d'influencer, ...). Certains parallèles peuvent être faits entre ces catégories et les 11 catégories conceptualisantes issues de notre recherche exploratoire.

Nous avons poursuivi notre exploration de la notion du savoir-être en visitant trois champs disciplinaires : l'éducation, la philosophie et la gestion des ressources humaines. Dans le monde de l'enseignement, Gohier (2006) mentionne que c'est au tout début des années 1980 que l'on peut retracer en éducation au Québec l'emploi du terme « savoir-être », qui a été introduit à l'intérieur de programmes éducatifs du primaire et du secondaire pour former la trilogie des savoirs; le *savoir*, le *savoir-faire* et le *savoir-être*. Aujourd'hui, toujours selon Gohier (2006), « le savoir-être est un concept, à tout le moins un vocable, à ce point intégré dans le discours éducatif qu'on ne pense à questionner ni sa pertinence ni sa signification » (p. 173). Le programme d'éducation préscolaire de 1981 affirme qu'une personne peut développer le savoir-être dans « l'apprendre à se connaître » (Gohier, 2006, p. 175). Nous y avons découvert qu'à l'intérieur des programmes du secondaire, « le savoir-être semble consister en un équilibre entre le savoir être soi et le savoir être sensible à l'autre » (Gohier, 2006, p. 177). Cette notion n'est pas sans nous rappeler la première constellation de notre modèle (voir Figure 17) qui prend appui sur la conscience et la connaissance de soi et de l'autre.

La gestion des ressources humaines est un autre domaine qui s'intéresse à la notion de savoir-être. Pour ce champ disciplinaire, le savoir-être est tantôt un critère de sélection

du personnel, tantôt celui d'évaluation des compétences des personnes en milieu de travail, et tantôt celui d'une compétence à développer par des formations. Dans un volume traitant de l'évaluation des compétences en gestion des ressources humaines, Penso-Latouche (2000) nous rappelle que personne ne peut définir le savoir-être, mais que tout le monde a une idée sur le sujet. Son enquête auprès d'entreprises françaises l'a conduite à reconnaître que chaque milieu a sa propre définition et qu'on y retrouve une grande diversité de présentation de ce concept. Selon cette auteure, même si l'on demeure dans le flou et la subjectivité, il faut en reconnaître l'utilité pour l'organisation qui veut clarifier ce qui est attendu de l'employé en ce qui concerne les attitudes. Pour préciser ces attitudes souhaitées en milieu de travail, nous référons à Gildersleeve (1999) qui indique que : « ce que nous nommons savoir-être comprend les capacités de conscience, de recul, de remise en question, de responsabilité, de curiosité, d'association, de compassion, d'humilité, d'unicité, de création, de courage et d'apprentissage qui sont le moteur de l'individu et donc, à l'origine de toutes ses performances » (p. 12). Soulignons ici qu'il est intéressant de constater que presque tous les éléments de cette liste se retrouvent parmi les valeurs humanistes issues des récits de pratique (cf. Tableau 2).

Suite à ce survol de la notion du savoir-être en éducation et en gestion, nous avons choisi d'explorer comment cette notion est présentée dans le volume du philosophe Jacques Schlanger (2009), intitulé « Savoir être et autres savoirs ». Nous nous sommes particulièrement attardés au chapitre consacré au savoir-être parmi les chapitres portant chacun sur un savoir distinct : savoir vivre, savoir faire, savoir savoir, savoir croire, savoir agir et sa-

voir être. Selon cet auteur, « savoir être, c'est savoir être ce qu'on veut être, ce qu'on peut être, ce qu'on doit être : savoir comment être pour être adéquat à l'image idéale qu'on a de soi » (Schlanger, 2009, p. 119). Schlanger (2009) apporte cette distinction importante : « dans le savoir-agir, autrui était l'unique objet de mon savoir-agir, dans le cas du savoir-être, autrui fait partie de mon monde, et mon savoir-être a pour objet ma manière d'être dans mon monde en sa totalité, y compris autrui » (p. 119). Notre interprétation des propos de Schlanger nous amène à établir un lien entre cette distinction importante et les intentions bienveillantes que nous présentons dans notre modèle en tant que filtre reposant sur une éthique humaniste (voir Figure 17). Ce que nous en comprenons, c'est que le savoir-agir fait abstraction d'une éthique interpersonnelle, ce qui n'est pas le cas du savoir-être. Cette précision de Schlanger à propos du savoir-être appuie à notre avis le rapprochement que nous proposons dans notre modèle entre le savoir-être humaniste et les compétences relationnelles de nos gestionnaires, qui se concrétisent dans l'action par le partage du pouvoir avec les personnes sous leur responsabilité, faisant donc partie de leur monde pour reprendre le vocabulaire de l'auteur.

Pour poursuivre avec ce philosophe, la finalité du savoir-être est d'être authentiquement et effectivement soi-même. Il suffit de bien se connaître pour savoir ce qu'on doit être. Cette affirmation soulève la question de l'apprentissage du savoir-être. Pour Schlanger (2009), « ... il n'y a pas de manuel de savoir-être » (p. 126). Il reprend l'injonction socratique « connais-toi toi-même » pour signifier que nous devons d'abord connaître qui nous

sommes afin de savoir qui nous voulons être. Selon cet auteur, si nous croyons que le bon savoir-être est une aptitude innée, alors tous nos efforts sont vains.

« Par contre, si nous croyons qu'il nous est possible de dépasser les limites de notre propre nature, si nous avons l'impression de pouvoir agir sur nous-mêmes pour nous transformer et devenir ce que nous ne sommes pas encore et que nous voulons être, se pose alors la question de l'apprentissage du savoir-être que nous désirons pour nous-mêmes » (Schlanger, 2009, p.125).

Ce questionnement de Schlanger sur l'apprentissage du savoir-être, est directement lié au premier objectif spécifique de notre recherche, qui est la mise en place d'une démarche praxéologique favorisant l'exploration réflexive sur le savoir-être humaniste de nos participants, dont un des apprentissages est basé sur l'outil du récit de pratique, favorisant une quête de sens à donner à leur histoire de vie.

Puisque notre exploration de la littérature nous a conduit vers la question de l'apprentissage du savoir-être, c'est vers le domaine de l'éducation que nous avons choisi de retourner. Plus spécifiquement, c'est avec une pratique issue de la formation professionnelle que nous voulons compléter notre proposition de liens possibles à établir avec la notion de savoir-être dans la littérature. Cette fois, nous y avons relevé des éléments que nous jugeons fort pertinents dans le contexte de notre méthodologie de recherche basée sur la praxéologie.

Ayant reconnu une lacune importante en matière de développement des compétences dans la formation professionnelle au Québec, le centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement (CRAIE) s'est penché, au début des années 2000, sur la

question de l'apprentissage du métier avec la préoccupation suivante : « ... la formation professionnelle doit aborder le développement de la compétence professionnelle par une autre voie que celle, incomplète, des savoirs et des savoir-faire » (Boudreault, 2004, p.14). Le savoir-être fut identifié par ces chercheurs comme « les attitudes nécessaires à la manifestation de la compétence professionnelle » (Boudreault, 2004, p. 20). Or, on ne peut pas forcer une personne à manifester des attitudes professionnelles. Tout geste ou comportement conditionné par le renforcement positif ou négatif disparaît dès que le renforcement cesse. Sommairement, pour résoudre ce défi, la stratégie pédagogique développée par ce centre est de placer l'apprenant en position de déséquilibre cognitif, ce qui l'amène à constater son ignorance en ce qui touche les attitudes professionnelles attendue de son métier (savoir-être professé). Cette nouvelle pédagogie axée sur le développement du savoir-être repose sur la prise de conscience chez l'apprenant de ses attitudes (savoir pratiqué) en comparaison avec un code de déontologie défini collectivement par le groupe d'apprentissage. Cette démarche implantée dans une cinquantaine de centres de formation professionnelle porte ses fruits selon Boudreault (2004) et, à notre avis, elle présente certaines similarités avec l'approche praxéologique de notre démarche doctorale. D'une façon similaire, dans le cadre de notre recherche, la prise de conscience de son savoir-être humaniste repose sur une exploration réflexive dans et sur l'action de sa pratique professionnelle, et peut contribuer à l'identification des constituants d'un savoir-être humaniste à intégrer dans l'exercice d'un leadership démocratique pour des gestionnaires.

6.2.2 *Le concept de savoir-être humaniste*

C'est par l'exploration des principaux ouvrages classiques de la psychologie humaniste que nous avons effectué cette quête des théories entourant le concept du savoir-être humaniste, dans le but d'y déceler les liens éventuels avec notre modèle intégré d'une théorie d'usage du savoir-être humaniste issue de notre démarche praxéologique. La psychologie humaniste, qualifiée de troisième force en psychologie, se définit selon Abraham Maslow (1972) comme une *psychologie de l'être*. Elle se différencie de l'approche psychanalytique de l'être humain défini comme dépendant de ses processus instinctifs et de celle du behaviorisme qui le conçoit comme lié au déterminisme de l'environnement social sur le comportement de la personne. Pour faire cette exploration, nous avons choisi de nous questionner sur les liens possibles à faire entre les théories d'usage de nos chercheurs et les quatre postulats suivants de cette école de pensée: 1) le primat de la subjectivité d'une personne, 2) une tendance positive à l'actualisation et 3) un processus de croissance basé sur la satisfaction de besoins psychologiques vitaux par 4) l'établissement de relations significatives avec les autres personnes.

1) *Le primat de la subjectivité d'une personne*

En prônant le primat de la subjectivité de toute personne humaine, les psychologues humanistes considèrent, comme premier postulat, que chaque personne est unique. Selon la formule de Kurt Lewin (1951), chaque comportement singulier d'une personne à un instant donné est fonction de la perception qu'elle a de soi et de son environnement au moment où elle agit ($C_t = f\{S, E_t\}$). Selon Maslow (1972), chaque humain possède une structure intérieure

qui est à la fois unique et commune à l'espèce. Nous voyons un lien possible entre notre modèle et ce postulat du primat de la subjectivité. En effet, nous suggérons dans notre modèle (Figure 17) que les comportements du JE de chacun des gestionnaires sont tributaires de leur conscience et leur connaissance de l'autre et d'eux-mêmes. Nous proposons de le traduire ainsi en disant que les comportements de chacun de ces JE sont fonction de la perception que ces JE ont des TU des autres qui font partie de leur environnement, ainsi que de la perception que ces JE ont d'eux-mêmes. Le caractère à la fois unique à chaque personne et commun du savoir-être humaniste rejoint notre démarche d'exploration réflexive basée sur la singularité des théories d'usage que l'on retrouve dans l'histoire de vie de chacun et dont nous avons tiré un modèle singulier, représenté dans les figures que chacun des gestionnaires a réalisées et un modèle commun intégré, présentés au chapitre 5.

2) La tendance à l'actualisation

Chaque personne est unique et est guidée, selon un second postulat, par une « tendance inhérente à développer toutes ses potentialités et à les développer de manière à favoriser sa conservation et son enrichissement » (Rogers, 1979, p. 172). Rogers (1967) ajoute : « mon expérience m'a montré que fondamentalement tous les hommes ont une orientation positive » (p. 23). Ceci se reflète dans leur développement personnel si les conditions de leur environnement favorisent cette orientation. Pour cet auteur, il ne s'agit pas d'une vue naïvement optimiste de la nature humaine, car il faut reconnaître que « pour vouloir se défendre contre ses peurs internes, l'individu peut agir d'une façon cruelle » (p. 23). Plus une personne est comprise et acceptée par des personnes significatives de son environnement,

plus elle a tendance à abandonner ses défenses et à laisser jaillir cette orientation positive que l'on retrouve au plus profond de chacun. Une personne vit alors un processus de croissance axé sur une ouverture à son expérience, une capacité de faire des choix et d'agir sur son environnement.

Une personne qui s'actualise parviendra à ce que Rogers appelle une « vie pleine²⁷ » (1979, p. 129). Cette plénitude de la vie se caractérise par un sentiment d'autonomie et par une liberté psychologique : la personne devient alors capable de faire les bons choix pour elle et son entourage. Quant à cette conception de la personne actualisée et autonome, nous retrouvons une idée semblable chez Maslow (1972) lorsqu'il parle « d'individus accomplis²⁸ ». Il s'agit de personnes dont les besoins se situent principalement au niveau de la réalisation de soi, ce qui correspond au degré le plus élevé de la pyramide classique des besoins, créée par cet auteur. Il définit ces gens comme « plus proches de leur vrai soi, plus conscients de leur personnalité ».

Certains liens peuvent se faire entre ce deuxième postulat et les catégories conceptualisantes (cf. Tableau 23) ainsi qu'avec le modèle intégré du savoir-être humaniste. La cinquième catégorie conceptualisante intitulée *croyance en l'humain et en son potentiel de développement* nous apparaît en concordance avec le postulat. Cette catégorie est issue de la croyance manifestée par nos chercheurs que l'humain est fondamentalement bon et digne. Pour la construction de la huitième catégorie, *influence et mobilisation dans le res-*

²⁷ Il s'agit de l'expression utilisée par le traducteur pour : *the good life*.

²⁸ Appelée aussi « personne en voie de réalisation » (Maslow, 1972, p. 81).

pect et le libre choix, il a été question d'autonomie, de choix éclairé et libre, d'action volontaire, ce qui nous semble rejoindre également ce second postulat d'actualisation de la personne. Dans le modèle intégré, les composantes *conscience de soi* et *conscience de l'autre* vont également, selon nous, dans le sens de la définition de l'individu accompli de Maslow (1972).

3) *Un processus de croissance basé sur la satisfaction de besoins psychologiques vitaux*

Une personne dans son unicité s'actualise en vivant un processus de croissance qui est lié à la satisfaction de besoins fondamentaux physiques et psychologiques. St-Arnaud (1975) mentionne qu'une personne vit un processus de croissance dans la mesure où elle peut satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux en vivant des relations humaines avec des personnes significatives de son environnement. Cet auteur précise que pour répondre à un besoin psychologique vital d'aimer et d'être aimé, une personne va s'actualiser dans des relations chaleureuses ; pour répondre à un besoin psychologique vital de produire ou créer, elle va s'accomplir dans des relations de coopération ; pour répondre à un besoin psychologique vital de comprendre, de donner un sens à sa vie, elle va s'actualiser dans des relations heuristiques. À titre d'exemple, la sixième catégorie conceptualisante, *rapport humain et chaleureux avec l'autre* rejoint ce besoin d'aimer et d'être aimé. Dans le modèle intégré du savoir-être humaniste, la composante *amour* occupe aussi une place importante.

4) L'établissement de relations significatives avec les autres personnes

Pour la psychologie humaniste, toute personne humaine est un être de relation qui s'actualise grâce aux relations interpersonnelles qu'elle vit avec les personnes significatives de son environnement. Les attitudes d'authenticité, de considération positive inconditionnelle de l'autre, de compréhension empathique, de centration sur l'autre, d'écoute attentive et active de l'autre, de respect mutuel sont des manifestations du savoir-être humaniste qui prédisposent les personnes à interagir les unes avec les autres. À titre d'exemple, l'attitude d'authenticité, présentée par Rogers et Kinget (1962) et Jourard (1972), implique une recherche constante d'être soi-même dans sa relation avec l'autre. Gohier (2006) affirme que c'est « dans le sillage du terme congruence (ou authenticité) qu'est né le savoir-être puisque la congruence désigne la nécessité d'être en accord avec soi-même, d'une adéquation de soi à soi » (p. 178).

Même si les façons de le dire peuvent différer, les notions d'authenticité, de congruence, de considération positive, de compréhension empathique étaient souvent derrière les propos des gestionnaires de notre étude. Les propriétés et les conditions d'existence des catégories conceptualisantes #3) *conscience de soi et de l'autre*, #4) *ouverture à l'autre et acceptation de la différence* ainsi que #7) *relation de confiance mutuelle*, recèlent plusieurs caractéristiques définissant ces attitudes liées à un savoir-être humaniste. En effet, dans ces catégories issues du savoir-être pratiqué des gestionnaires, il y est question de qualité de présence, de sensibilité à l'autre, d'habileté d'introspection, d'ouverture et d'accueil,

d'attention portée à l'autre, d'intérêt envers l'autre, d'intégrité et de transparence (cf. Tableau 23).

Cette brève incursion dans le domaine des principes fondamentaux de la psychologie humaniste met en lumière des liens entre les composantes de notre modèle intégré du savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique et les composantes de base de la psychologie humaniste. Bien entendu, il ne s'agit aucunement d'une démarche visant une quelconque validation de nos résultats puisque, rappelons-le, la finalité d'une recherche praxéologique est de proposer un modèle singulier, provisoire et inachevé sans aucune intention de généralisation. Cette exploration des théories humanistes nous a toutefois permis de constater que le savoir-être humaniste pratiqué de nos gestionnaires rejoint, d'une certaine façon et à plus d'un égard, le savoir théorique de la psychologie humaniste.

6.2.3 Les concepts d'intelligence émotionnelle et relationnelle

Notre recension de la littérature nous a conduit à explorer certains liens entre les composantes de notre modèle intégré du savoir-être humaniste et celles que l'on retrouve chez certains auteurs (Goleman, 1997, 2009 ; Salovey et Mayer, 1990) sur l'intelligence émotionnelle ainsi que ceux de Goleman, Boyatzis et McKee (2010) et Weisinger (2005) sur l'intelligence émotionnelle au travail. Plus particulièrement, notre exploration de la littérature entourant ces concepts nous a aussi conduit vers des articles du Harvard Business Review (Goleman, 1998, 2000; Goleman & Boyatzis, 2008 ; Goleman, Boyatzis & McKee,

2001), où il est spécifiquement question du lien entre les concepts d'intelligence émotionnelle et d'intelligence relationnelle (*social intelligence*) et le leadership démocratique. Notre compréhension de ces concepts nous porte à croire qu'un gestionnaire doit faire appel à son intelligence émotionnelle et relationnelle pour faire preuve d'un savoir-être humaniste dans sa gestion des personnes.

L'intelligence émotionnelle se caractérise, selon Salovey et Mayer (1990), comme une aptitude à reconnaître ses propres émotions et à en avoir la maîtrise, tout en étant capable de percevoir les émotions d'autrui. Cette intelligence émotionnelle est un préalable à l'intelligence relationnelle qui se définit comme la capacité à comprendre et maîtriser sa relation aux autres. L'intelligence émotionnelle est donc un sous-ensemble de l'intelligence relationnelle (Salovey & Mayer, 1990). Des liens nous semblent clairs avec les éléments *conscience de soi*, *conscience de l'autre* et *conscience de son impact* qui se retrouvent au sommet de notre modèle (cf. Figure 17)

Dans l'idée de créer un outil semblable au test de Q.I., trois chercheurs universitaires (Goleman, Boyatzis et McKee) ont construit un instrument d'évaluation du niveau d'intelligence émotionnelle et relationnelle (*Emotional and Social Competency Inventory*). Ce questionnaire du type 360° est administré au patron, aux collègues, aux subalternes, aux clients de la personne que l'on désire évaluer. Ce test a permis de sonder les leaders d'excellence d'une centaine d'organisations pendant les deux dernières décennies. Parmi les 7 groupes de compétences relationnelles du questionnaire, on retrouve de nombreuses

valeurs humanistes : empathie, harmonie, écoute, soutien, compassion, coopération, etc. (Goleman & Boyatzis, 2008). On peut y établir des ponts avec les valeurs et attitudes humanistes que nous avons relevées dans les réflexions de nos gestionnaires. Quant aux styles de leadership à préconiser par ces auteurs, il s'agit des styles visionnaire, entraîneur, partenaire et démocratique (Goleman, Botatzis & McKee, 2010²⁹). Dans leurs plus récentes publications, l'expression *Resonant Leadership* est apparue pour désigner un leadership basé sur trois clés : écoute, espoir et compassion (Boyatzis & McKee, 2006³⁰). Ces trois ingrédients sont des valeurs humanistes que l'on retrouve dans nos catégories conceptualisantes. Afin de développer ce *leadership de résonance*³¹, un individu doit entreprendre une démarche qui repose sur une prise de conscience de son moi idéal (qui je veux être) comparativement à son moi réel (qui suis-je ?) (McKee, Boyatzis & Johnston, 2008). Cette dynamique entre le moi idéal et le moi réel n'est pas sans nous rappeler la définition du savoir-être de Schlanger (2009) que nous avons citée précédemment dans ce chapitre : « savoir être, c'est savoir être ce qu'on veut être, ce qu'on peut être, ce qu'on doit être : savoir comment être pour être adéquat à l'image idéale qu'on a de soi » (p.119). La question du développement du leadership de résonance nous ramène également à la méthode développée par le CRAIE sur l'apprentissage du savoir-être (Boudreault, 2004) que nous avons aussi abordée à la section précédente et avec laquelle nous avons établi des similarités avec notre démarche.

²⁹ L'édition originale anglaise a été publiée pour la première fois en 2002 sous le titre : *Primal Leadership*.

³⁰ La version originale anglaise date de 2005: *Resonant Leadership*

³¹ L'expression *leadership de résonance* est la traduction que nous retrouvons dans Goleman, Boyatzis & McKee (2010).

Notre exploration de ces écrits ciblés à propos de l'intelligence émotionnelle et relationnelle nous permet de suggérer l'existence d'un lien avec les valeurs et les attitudes humanistes que nous avons pu faire émerger des théories d'usage de nos questionnaires. Certains participants étaient par ailleurs familiers avec ces formes d'intelligence et y ont fait allusion lors de nos échanges.

6.3 Les liens entre le processus d'apprentissage vécu par les gestionnaires de notre étude et le contenu de notre modèle intégré d'un savoir-être humaniste

Au premier chapitre, nous avons introduit *le principe de récursivité*³² de la connaissance formulée ainsi par Mucchielli (2006) : la connaissance établie et le processus de connaissance qui l'établit se structurent réciproquement. Ce principe du constructivisme découle du fait que la connaissance est à la fois un processus et un résultat. Pour Mucchielli (2006) : « il y a récursivité de ce qui est en train de se construire sur les processus de la construction elle-même » (p. 52). Toujours selon l'auteur, ce principe « semble exclure toutes les méthodologies fermées, c'est-à-dire incapables de souplesse et d'un minimum d'adaptabilité aux résultats qui sont progressivement construits. Il semble privilégier toutes les méthodologies itératives et modulables » (Mucchielli, 2006, p. 53). Appliqué à notre recherche exploratoire, ce principe signifie que le *processus* itératif, modulable, ouvert à l'expérience de gestionnaires que représente la démarche praxéologique d'exploration réflexive dans et sur une pratique d'un leadership démocratique pour en dégager la théorie d'usage d'un savoir-être humaniste est aussi important que le contenu que constitue notre

³² Caractère de ce qui peut être répété un nombre indéfini de fois par l'application de la même règle (Le nouveau Petit Robert, 2008)

modèle intégré du savoir-être humaniste. L'acte d'apprendre est indissociable de l'acte de construire des connaissances sur le phénomène étudié. Dans cette partie du chapitre, nous trouvons important d'illustrer, par certains auteurs étudiant le processus d'apprentissage des personnes, que le processus d'apprendre des questionnaires de notre étude est aussi important que le contenu de leurs réflexions ayant conduit à coconstruire notre modèle intégré d'un savoir-être humaniste, enraciné dans une pratique d'un leadership démocratique.

Dans le but de proposer quelques éléments de réponse à ce lien indissociable entre processus et contenu, nous avons choisi d'explorer des théories portant sur 1) l'apprentissage de niveaux II et III de Bateson, 2) les stratégies normatives-rééducatives de production du changement et 3) trois types d'expériences psychologiques positives.

6.3.1 Le concept d'apprentissage de Bateson

Le concept d'apprentissage issu des travaux de Bateson (1972) sur l'écologie de la pensée permet de saisir l'importance du processus d'apprentissage lié à une démarche praxéologique de réflexion dans et sur une pratique. Même si cet auteur a influencé de nombreux domaines des sciences psychosociales et qu'il est perçu comme l'un des plus grands penseurs du 20^{ème} siècle (Hawkins, 2004), c'est avec prudence et discernement que nous avons choisi de faire référence aux écrits de Bateson. Wittezaele (2006) l'explique ainsi : « Bateson est difficile à saisir car, s'il utilise un langage scientifique dont les termes, empruntés aux ingénieurs, aux mathématiciens, aux biologistes, sont scrupuleusement définis, il s'exprime aussi en métaphores » (p. 1). Pour leur part, Tosey et Mathison (2008) af-

firmement que cette difficulté provient du fait que : « les écrits de Bateson sont principalement théoriques et peu détaillés en application empirique [traduction libre] » (p. 14). Même si la principale œuvre de Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*³³ (1972), est davantage reconnue pour ses idées que pour ses applications, il n'en demeure pas moins que les travaux de Bateson ont influencé de nombreux domaines de la pratique, dont la psychologie humaniste, selon Rollo May (1976), et la logique de la communication de l'école Palo Alto, au dire de Wittezaele (2008). Les écrits de Bateson sur l'apprentissage et la communication ont aussi marqué le monde du développement organisationnel, même si l'auteur n'est pas aussi connu dans ce milieu que les concepts inspirés de ses recherches d'après Hawkins (2004). Citons en exemple l'apprentissage à boucle de rétroaction unique et double (*single and double loop learning*) de Argyris et Schön (1974), concept fondamental de la science-action, dont il a été question dans le premier chapitre. Notons également que le concept d'organisation apprenante (*learning organisation*) de Peter Senge (1991) a ses racines dans les théories de Bateson sur l'apprentissage et la communication (French & Bazalgette, 1996 ; Hawkins, 1991, 2004 ; Tosey & Mathison, 2008).

C'est à partir de ses observations sur des dauphins que Bateson en est arrivé à une théorie sur l'apprentissage, dont la première version a été écrite en 1964 (Tosey & Mathison, 2008). Celle-ci suppose qu'il existe une règle de base selon laquelle tous les systèmes biologiques (les organismes vivants et leur organisation sociale et écologique) sont capables de changement adaptatif, donc d'apprentissage (Visser, 2003). Ces changements

³³ La version française à laquelle nous référons par la suite, soit le tome 1, a été publiée en 1977. Le tome 2 l'a été en 1980.

sont le fruit de boucles de rétroaction (*feedback loops*) et ces boucles sont de différents niveaux hiérarchiques. Comme de tels changements impliquent des apprentissages, Bateson en est venu à proposer que le processus d'apprentissage puisse se distinguer en cinq niveaux³⁴ hiérarchiques (Visser, 2003).

L'*Apprentissage zéro*³⁵ de Bateson consiste en une acquisition de données qui ne crée pas de changement (Hawkins, 2004). Il s'agit d'une réponse à un stimulus sans qu'il y ait de changement basé sur l'expérience ou l'information (Tosey & Mathison, 2008). Le niveau 0 correspond à l'arc réflexe où « la spécificité de la réponse – juste ou fausse – n'est pas susceptible de correction » (Bateson, 1977, p.266). Une illustration de ceci est le mouvement qui nous fait instinctivement retirer notre main d'une source de chaleur trop vive. L'*Apprentissage I* pour sa part fait référence au conditionnement (ex : chien de Pavlov). Selon Marchand (2000) : « le niveau 1 désigne l'apprentissage mécanique, celui que l'on acquiert par habitude ou *par cœur* (certaines méthodes pour apprendre les tables de multiplication ou des dates historiques) » (p. 42). Dans le niveau 1, il y a apprentissage d'habiletés à partir d'essais et d'erreurs découlant de choix faits à l'intérieur d'un ensemble de possibilités délimitées par le contexte (Hawkins, 2004). L'apprentissage s'effectue par boucle de rétroaction simple lorsque le praticien modifie sa stratégie d'action sans remettre en question ses principes directeurs (Hawkins, 1991).

³⁴ La plupart des auteurs vont parler de 4 niveaux même s'il s'agit d'une échelle de 5 niveaux allant de 0 à 4. C'est en 1971, soit 7 ans après la version originale de 1964 que le niveau 3 est apparu (Hawkins, 1991). À propos du niveau 4, tel que mentionné par Bateson lui-même : « il est néanmoins fort improbable que l'on puisse l'enregistrer dans un organisme adulte vivant actuellement. » (1977, p. 266)

³⁵ Dans le texte d'origine (1972) Bateson utilise les termes *Zero Learning*, *Learning I*, *Learning II*, etc. pour décrire les 5 niveaux. La nomenclature utilisée dans la traduction française de l'ouvrage (Bateson, 1977) est : Apprentissage zéro, Apprentissage I, Apprentissage II, etc.

L'*Apprentissage II* se démarque du niveau précédent par une capacité de transfert du même apprentissage à d'autres contextes. Visser (2003) parle de *deutero-learning* lorsque le sujet est capable d'utiliser des indicateurs de contexte. Ceux-ci lui permettent de savoir que le contexte « A » du stimulus « a » est différent du contexte « B » du même stimulus « a ». Un exemple concret de ce niveau d'apprentissage est la capacité de saisir le langage non-verbal dans une conversation, ce qui témoigne du passage à un autre type de logique marquée par des niveaux variables d'abstraction (Tessier, 1996). Ce niveau 2 acquiert une importance particulière dans le domaine des relations humaines. Il a conduit au concept de *double-contrainte* de Bateson, qui est à l'origine de la psychothérapie familiale et au concept de *métacommunication* de l'école de Palo-Alto, qui dicte que l'on ne peut pas ne pas communiquer (Watzlawick, 1972). À ce stade d'apprentissage, le sujet apprend à apprendre comme le précise Bateson (1977) en parlant du niveau 2 : « nous pourrions certainement observer un apprentissage d'apprentissage mesurable » (p.267). Dans l'univers du développement organisationnel, l'apprentissage de deuxième ordre de Bateson trouve écho dans le concept de boucle de rétroaction double (Argyris & Schön, 1974). Un gestionnaire fait ce type de rétroaction lorsqu'il effectue une remise en question des normes organisationnelles et une restructuration du cadre général de référence (Thiébaud, 1998). L'apprentissage de niveau 2 peut être associé à la notion de transfert d'apprentissages au milieu de travail. Rappelons que les participants de notre recherche ont été invités à faire de tels transferts lors des discussions de groupe, par l'usage du journal d'itinérance et surtout lors des activités de suivi à l'expérience. C'est également lors de l'expérience en situation

d'îlot culturel que nous avons eu l'occasion d'être témoin d'un tel niveau d'apprentissage par les participants. À plusieurs reprises, et souvent de leur propre initiative, les co-chercheurs ramenaient les observations portant sur la pratique d'un leadership démocratique à leur réalité organisationnelle, effectuant ainsi différents transferts.

Pour sa part, l'*Apprentissage III* est plus difficile à saisir et il a souvent été mal compris par les auteurs selon Hawkins (2004). D'ailleurs, ce n'est qu'en 1971, soit 7 ans après une première publication de sa théorie sur l'apprentissage que Bateson a ajouté le niveau 3 (Hawkins, 1991). Bateson précise que l'homme est le seul mammifère pouvant atteindre ce niveau d'apprentissage, tout en signalant que : « parvenir au niveau 3 peut être dangereux et nombreux sont ceux qui tombent en cours de route » (1977, p. 279). Cette mise en garde peut s'expliquer par le fait que le niveau 3, toujours selon Bateson (1977), se caractérise par une réorganisation profonde du caractère, le « soi », qui se retrouve au-delà du champ du langage. Pour sa part, Engeström (2001) prétend que : « la conceptualisation de Bateson de l'Apprentissage III était une proposition provocatrice plus qu'une théorie élaborée [traduction libre] » (p. 139).

Pour Kourilsky (2008), son interprétation du troisième niveau est à l'effet que ce niveau d'apprentissage relève du domaine du développement professionnel et de la conduite du changement en entreprise : « l'Apprentissage III est un indicateur de performance des formations au management, à la communication, à la conduite du changement qui visent une transformation des mentalités et des comportements » (p. 51). Selon Hawkins (2004) :

« l'Apprentissage III implique clairement un passage à la dimension transpersonnelle et spirituelle selon les explications de Bateson [traduction libre] » (p. 416). Pour leur part, Thosey et Mathison (2008) présentent le niveau 3 d'apprentissage comme un profond changement transformationnel associé à l'exploration d'expériences mystiques. Bateson lui-même réfère aux bouddhistes zen et aux mystiques occidentaux pour parler d'un apprentissage qui se situe « au-delà du champ du langage » (1977, p. 275). Dans sa thèse de doctorat sur l'exploration réflexive de gestionnaires, Marchand (2000) affirme que : « Bateson associe à la catégorie III, l'existence d'une conscience plus inclusive permettant une perspective inter-systémique ainsi que la capacité de reconnaître et d'accepter les paradoxes, les contradictions et les irréconciliables émergeant de la catégorie II » (p. 10). Pour cette auteure, le niveau 3 marque un changement de conscience dans lequel la personne reconnaît qu'il existe d'autres paradigmes (autres visions du monde) et réalise la nature arbitraire de son propre paradigme. Selon Kourilsky (2008), l'Apprentissage III s'accompagne nécessairement d'une redéfinition de soi-même et, par conséquent, de tous ceux impliqués dans la situation interactionnelle. Thiébaud (1998) parle d'un apprentissage réflexif de troisième ordre dans lequel il y a reconnaissance des principes qui favorisent les changements de cadres de référence. Pour lui, l'Apprentissage III consiste à développer un processus réflexif axé sur une prise de conscience des modèles mentaux et de leur formation et transformation. Dans un article portant sur la dimension spirituelle des organisations apprenantes, Hawkins (1991) propose une interprétation³⁶ du niveau 3 :

³⁶ Notre lecture des travaux de Bateson (1977) nous conduit vers cette interprétation qui est proposée par Hawkins (1991) et soutenue par Marchand (2000) et bien d'autres auteurs.

« Une autre façon de voir ce niveau est qu'il procure un accès temporaire à un niveau de conscience plus élevé dans lequel l'individu est libéré de ses perspectives habituelles et des contraintes de ses paradigmes de sorte qu'il puisse voir au-delà de ceux-ci plutôt que de voir par eux, créant ainsi un espace pour les changer [traduction libre] » (p. 177).

À l'instar de Marchand (2000), dont la recherche doctorale a fait appel au cercle de dialogue comme outil d'exploration réflexive pouvant contribuer à opérationnaliser le niveau 3 d'apprentissage de Bateson, notre recherche proposait une méthodologie praxéologique d'exploration réflexive sur le savoir-être humaniste enraciné dans une pratique d'un leadership démocratique qui, à notre avis, permettait aussi d'élever le degré de conscience et de faciliter l'accès au niveau de l'Apprentissage III. La profondeur des réflexions personnelles et l'ouverture des gestionnaires lors des échanges sur leurs réflexions nous ont étonné³⁷ et nous porte à croire que nos participants ont pu parvenir à ce niveau d'apprentissage à certaines occasions.

Au courant de la démarche, nous avons observé chez nos participants une capacité grandissante à reconnaître l'existence d'autres paradigmes, à accepter les contradictions, à admettre la subjectivité de leur point de vue, à identifier les principes soutenant leurs cadres de référence, à s'ouvrir à d'autres visions du monde allant parfois jusqu'à se remettre profondément en question. Ce sont là des attitudes et des comportements que nous associons au niveau 3 d'apprentissage. Nous croyons que notre démarche praxéologique d'exploration réflexive basée sur le récit de pratique, le dialogue, le journal d'itinérance et

³⁷ C'est en nous référant à notre expérience d'accompagnement de gestionnaires dans leur réflexion depuis près de 25 ans que nous portons ce jugement. Bien entendu, nous étions fort heureux de ce constat.

l'expérience d'îlot culturel en contexte de nature et d'aventure a offert tout le potentiel pour favoriser l'accès au monde socio-émotif, qui est une porte d'entrée pour faire des apprentissages de niveau 3. Elle mettait en place une opportunité prolongée de 12 mois de réflexion, soutenue par des moments et des espaces de dialogue, propices à une prise de conscience singulière chez les gestionnaires de leur théorie d'usage, souvent tacite et non exprimée. Ce cheminement, à notre humble avis, rejoint à divers égards notre compréhension de l'apprentissage de niveau 3 de Bateson issue de nos lectures.

6.3.2 Les stratégies normatives-rééducatives de production du changement

Notre démarche praxéologique d'exploration réflexive sur le savoir-être humaniste échelonnée sur une période de plus d'un an a inévitablement entraîné des changements chez les participants, ce qui implique pour les gestionnaires de notre étude un changement non seulement sur le plan rationnel, mais également un changement dans leurs façons d'exercer un leadership démocratique en adoptant des attitudes propres à un savoir-être humaniste.

Chin et Benne (1991) classent les types de stratégies de changement en trois catégories. La première regroupe les stratégies probablement les plus fréquemment utilisées en Amérique et en Europe selon ces auteurs : les stratégies *empirico-rationnelles*. Ces stratégies, liées à la diffusion de théories professées, reposent sur le présupposé de base que les personnes sont rationnelles et qu'elles cherchent à satisfaire leur intérêt en allant chercher l'information pertinente. Par conséquent, la personne adoptera le changement proposé si celui-ci peut être justifié d'une façon rationnelle et s'il apporte une satisfaction de ses inté-

rêts. La majorité des programmes de formation pour gestionnaires présentés par le monde de l'enseignement sont basés sur ces stratégies. Une deuxième catégorie de stratégies repose sur l'usage du pouvoir pour favoriser le changement et, par conséquent, pouvant engendrer un certain apprentissage. Chin et Benne (1991) les appellent les *approches coercitives et de pouvoir*. Les formes de pouvoir peuvent être diverses, mais fréquemment le pouvoir dont il s'agit est le pouvoir légitime, l'autorité. On regroupe également dans cette catégorie les stratégies de non-violence, l'usage des institutions politiques et la manipulation des élites du pouvoir afin de produire un changement.

La troisième catégorie est celle des *stratégies normatives-rééducatives* de production du changement. Cette famille de stratégies suppose que « les hommes sont guidés par des significations, des habitudes et des valeurs intériorisées » (Chin & Benne, 1991, p.15). Selon les stratégies normatives-rééducatives, le changement sur le plan interpersonnel s'opère chez l'individu par une prise de conscience de l'orientation de ses attitudes et de ses valeurs, de ses problèmes relationnels, et par l'exploration de ses sentiments. Ces attributs rejoignent les composantes de la psychologie humaniste que nous avons présentée précédemment dans ce chapitre.

Chin et Benne (1991) soulignent la contribution de Kurt Lewin aux stratégies normatives-rééducatives par sa vision de la nécessité de relations réciproques entre la recherche, la formation et l'action. Cette vision s'est concrétisée par la mise sur pied vers 1947 des *National Training Laboratories* aux Etats-Unis, avec des chercheurs tels que Le-

win, Lippitt, Bradford et Benne partageant la philosophie de l'éducation de John Dewey (1938) centrée sur le processus de résolution de problèmes rencontrés par une personne. Pour cette école de formation (NTL), les participants sont devenus les expérimentateurs et les sujets, dans l'étude de leur développement interpersonnel et de leur comportement de groupe, à l'intérieur du cadre d'un laboratoire. Le positionnement des participants à notre recherche en tant que sujets et cochercheurs en quête de sens sur leur savoir-être humaniste dans l'exercice d'un leadership démocratique souligne cette similarité entre notre stratégie de recherche et celle du NTL. Notre attitude en tant que chercheur est également en résonance avec cette troisième catégorie d'approches selon laquelle « pour l'agent de changement normatif et rééducateur, la clarification et la reconstruction des valeurs est d'importance capitale dans le changement » (Chin & Benne, 1991, p. 17).

Il faut noter également qu'il est d'usage pour les approches normatives-rééducatives d'avoir recours à des systèmes temporaires – un laboratoire ou un atelier en résidence – comme soutien à la croissance du groupe ou des membres. Notre stratégie de faire vivre aux participants une expédition en kayak de mer d'une durée de sept jours s'inscrit bien dans cette pensée. La formation basée sur l'expérience est un ingrédient important de tout changement durable dans les systèmes humains. Apprendre à apprendre à partir de l'expérience immédiate est un objectif fondamental pour cette approche du changement. On insiste également sur « des normes d'ouverture dans la communication, sur la confiance entre les personnes, sur l'abaissement des barrières de statuts entre les éléments du système, et sur un mutualisme entre les parties, comme conditions nécessaires de la rééducation »

(Chin & Benne, 1991, p. 24). Il s'agit ici de caractéristiques associées aux stratégies normatives-rééducatives qu'il nous a été possible d'observer dans le vécu et les relations des participants. La théorie dit que c'est par une stratégie normative-rééducative que l'on est susceptible de vivre des changements significatifs. En appliquant la typologie classique de Lewin (1951) sur le processus du changement en trois phases, nous pouvons décomposer le vécu des gestionnaires dans l'ensemble de la recherche de la façon suivante : 1) le *dégel*, amorcé par l'inscription à la recherche et complété par la rédaction du récit de pratique, 2) le *mouvement*, créé par le groupe de dialogue sur le récit et la participation à l'expérience d'îlot culturel en contexte de nature et d'aventure, 3) la *recristallisation*, vécue lors du retour sur le continent (milieu de travail) et à la rencontre finale de bilan et de célébration.

Cette exploration sur la théorie des stratégies normative-rééducative nous a permis de comprendre qu'une prise de conscience de l'orientation de ses attitudes et de ses valeurs entraîne des changements sur le plan interpersonnel grâce à l'exploration de l'univers complexe des sentiments et des émotions. Il nous apparaît loisible de faire des parallèles entre cette théorie et nos observations sur le terrain lors de la recherche.

6.3.3 *Trois types d'expériences psychologiques positives en contexte de nature et d'aventure*

Selon une étude de Boniface (2000), une expérience de nature et d'aventure est susceptible de faire vivre aux participants trois types d'expériences psychologiques positives: a) *peak experience*, b) *peak performance*, c) *flow experience*. Comme le précise Privette

(1983), ces notions sont interreliées tout en étant clairement distinctes. Notre lecture de ces concepts théoriques nous a permis d'identifier certains moments de l'expédition en kayak qui ont été des occasions pour les participants de vivre de telles expériences. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons notre compréhension de ces théories et nous leur associons quelques moments significatifs de l'expérience vécue par les gestionnaires.

1) L'expérience paroxystique

L'expérience paroxystique³⁸ (*peak experience*) est un concept issu des travaux de Maslow (1962, 1964). Selon cet auteur, il s'agit de moments d'intense bonheur, d'extase, de ravissement, généralement de courte durée et vécus autant au plan cognitif qu'émotif. Laski (1962) a également étudié avec Maslow ce type d'expérience, qu'il a observé lors des moments d'exaltation vécus par les mystiques. Leach (1963) souligne que cet état est caractérisé par « une accentuation des perceptions, une acuité des sensations et une profondeur de sens [traduction libre] » (p. 11). Parmi les différentes activités susceptibles d'engendrer cet état, on y retrouve le contact avec la nature et particulièrement avec les éléments suivants : l'eau, les animaux sauvages, les couchers de soleil et les montagnes (McDonald et al., 2009). Un séjour en kayak de mer sur le Saguenay est ainsi potentiellement propice à générer des expériences paroxystiques.

Selon ces mêmes auteurs (McDonald et al., 2009), en plein air, c'est la beauté de la nature sauvage ainsi que l'éloignement du stress et des distractions du monde urbain qui

³⁸ Le terme « peak experience » a été traduit ainsi dans la version française (1972) de l'ouvrage de Maslow: *Toward a Psychology of Being* (1962).

sont des éléments clés à la naissance d'expériences paroxystiques, établissant ainsi les bases de l'expression spirituelle des individus. Notre vécu dans plusieurs expéditions de groupe en régions isolées nous a permis d'observer également que l'aventure en plein air favorise une intégration en profondeur de l'expérience humaine relationnelle et spirituelle, car il se crée un espace où il est loisible de prendre le temps de lui « trouver un sens » (*search for meaning* : Frankl, 1984).

Notre accompagnement des participants lors de cette expédition de kayak nous porte à croire que ces derniers ont vécu des moments d'expérience paroxystique. Pour en donner des exemples, rappelons la longue randonnée pédestre qui aura permis à chacun de se retrouver au sommet de la Montagne Blanche, lieu qui offre un panorama spectaculaire sur une grande partie du fjord et qui, selon nous, est un endroit propice à l'expérience paroxystique. Suite à l'activité d'une heure de réflexion en solo sur cette montagne, plus d'un participant ont relaté l'intensité de l'expérience et l'inspiration créée. Deux individus ont mentionné avoir été touchés par une grande charge émotionnelle accompagnant leur réflexion, au point d'en verser quelques larmes. Parmi les autres moments d'intensité vécue par les participants, rappelons la visite du rorqual au pied de l'escarpement rocheux sur lequel nous étions en train de faire notre activité matinale de chi gong. Plus tard dans la journée, les kayakistes ont été accompagnés pendant un certain temps par un troupeau de bélugas nageant autour d'eux. Ces deux événements ont été plus tard qualifiés par certains participants de moments d'éveil contribuant à les placer dans un état d'ouverture à leur propre expérience. Pour notre part, nous sommes porté à qualifier d'expérience paroxystique un mo-

ment particulier de l'expédition, où nous avons remarqué que tous les kayakistes pagayaient exactement au même rythme, dans un calme absolu, sous le soleil levant. Ce moment nous a inspiré la notion d'harmonie dans la conception du modèle intégré.

2) La performance de pointe

Pour sa part, l'expérimentation d'une *performance de pointe*³⁹ (*peak performance*) se caractérise par un épisode de fonctionnement supérieur, d'utilisation de son plein potentiel en termes d'efficacité, de créativité et de productivité (Privette, 1983). Elle est de nature à engendrer des sentiments de confiance, de détente, de contrôle et d'accomplissement de soi (Boniface, 2000). Bien qu'on puisse souvent l'associer à la performance sportive, celle-ci peut également être vécue par une activité intense de relations humaines (Privette, 1983).

Au dire des participants, le défi de pagayer plus de 100 km sur le Saguenay dans le cadre d'une expédition en pleine autonomie, vécue sous la tente, et en contact avec d'autres individus 24 heures par jour, était en soi un défi de taille où chacun s'est dépassé physiquement mais aussi psychologiquement. Nos observations, partagées par notre guide d'expérience, sont à l'effet que chacun a vécu pendant les différentes activités prévues au programme de telles performances de pointe, engendrant des moments significatifs d'accomplissement pour eux. Pour en citer un exemple, le vendredi a débuté par un lever à 4h00 du matin, pour franchir les 27 km nous séparant de la prochaine destination (nos

³⁹ Une courte recherche dans la littérature française du domaine de la psychologie organisationnelle ne nous a pas permis de trouver la traduction du concept « peak performance ». L'expression que nous avons retenue est celle utilisée en psychologie sportive : <http://cours.uqac.ca/SKIN166>. C'est également l'expression proposée par trois sources de traduction différentes : www.linguee.fr, www.reverso.net et www.translate.google.fr.

autres journées comptaient moins de 20 km). Cet accomplissement fut relaté par plusieurs comme une performance de pointe (*peak experience*), qu'ils avaient anticipé avec crainte dès le premier jour. Tel que définies dans la théorie, ces expériences de performance de pointe se sont fait ressentir dans la qualité de production et de créativité des participants lors des discussions en groupe, et plus spécifiquement lors de la création des modèles personnels de leadership, malgré les 27 km parcourus ce jour-là. Les gens se sont souvent dits allumés, *hot*, brillants, performants, inventifs lorsqu'ils qualifiaient les résultats de leurs moments d'échanges.

3) L'expérience optimale

L'expérience optimale⁴⁰ (*flow experience*) quant à elle consiste en « une expérience captivante, intrinsèquement valorisante, et en dehors des paramètres de souci et d'ennui [traduction libre] » (Csikszentmihalyi, 1990). Selon l'auteur, lorsqu'un individu vit une activité procurant une expérience optimale : 1) le but est clair, 2) le feed-back est immédiat, 3) il y a équilibre entre le défi et les habiletés, 4) la concentration est acérée, 5) seul le moment présent est important, 6) l'action est sous contrôle, 7) la perception du temps est altérée, 8) l'ego ne compte plus (Csikszentmihalyi, 2003). Il est tout à fait pensable selon nous qu'une expédition en kayak de mer dans un environnement aussi majestueux que le Saguenay puisse répondre à ces critères et être considérée comme une activité *autotélique*⁴¹, propice à l'expérience optimale, et caractérisée par une récompense intrinsèque impliquant un sens profond d'enjouement, de joie et d'enrichissement (Csikszentmihalyi, 1990). Le créa-

⁴⁰ Dans son premier bouquin sur le sujet, Csikszentmihalyi (1990) utilise aussi le terme « optimal experience ».

⁴¹ Définition tirée du Wiktionnaire : <http://fr.wiktionary.org/wiki/autotélique>

teur du concept lui-même a consacré un article⁴² à l'expérience optimale vécue par l'aventure en plein air. À partir de nos observations, nous pensons être en droit de croire que ce projet d'expédition a créé chez nos gestionnaires cet état autotélique propre à l'expérience optimale pour avoir noté chez ces derniers les caractéristiques que l'auteur décrit ainsi : « (...) leur énergie psychique paraît inépuisable (...), ils sont plus attentifs (...) remarquent plus de détails (...) s'intéressent volontiers à quelque chose sans en attendre de récompenses immédiates (...). [Ils ont une] attitude joyeuse de curiosité (...) dénuée d'ambition et d'objectifs personnels pour [avoir] une chance d'appréhender la réalité selon ses propres termes » (Csikszentmihalyi, 2005, pp. 158-159). La psychologie positive suggère également que les expériences optimales (*flow*) favorisées par le plein air mettent en relief les comportements et les attitudes fonctionnels, facilitant ainsi le développement et la croissance des traits de personnalité positifs (Berman & Davis-Berman, 2008).

Cet état d'esprit, tout comme ceux associés à une expérience paroxystique et à une performance de pointe, était présent et a contribué à notre avis au but de notre recherche, soit l'exploration réflexive d'un savoir-être humaniste. Comme il a été établi précédemment à partir de notre compréhension de la littérature consultée, ces expériences sont en mesure de générer chez les participants un état de mobilisation et d'éveil à l'expérience humaine, à la conscience de soi et des autres, ainsi qu'une ouverture et un accueil à la réflexion profonde et à la rétroaction. Il s'agit ici d'attitudes qu'il nous a été loisible d'observer régulièrement lors de l'expédition. Pour clore cette section, nous proposons cette pensée, citée

⁴² Voir Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (1999). Adventure and the Flow Experience. Dans J. Miles & S. Priest (Éds), *Adventure Programming* (pp. 153-158), State College, PA: Venture.

dans sa langue d'origine afin d'en conserver tout son sens: « We go to the outside to get to the inside, and the outside becomes the inside, and the inside becomes the outside » (Smith, 1980, p. 7).

Dans ce chapitre 6, nous avons voulu explorer les liens entre certaines théories professées et la découverte de théories d'usage de nos gestionnaires sur le savoir-être humaniste enraciné dans leur pratique d'un leadership démocratique. Pour ce faire, nous avons d'abord cherché à identifier des concepts théoriques qu'il est possible de lier aux composantes de notre modèle intégré du savoir-être humaniste. Puis, à partir de concepts théoriques sur le savoir-être, le savoir-être humaniste, l'intelligence émotionnelle et l'intelligence relationnelle, nous avons présenté différents liens et parallèles avec les catégories conceptualisantes et les composantes de notre modèle intégré du savoir-être humaniste. Finalement, partant du fait que le processus d'apprendre est indissociable de la construction de connaissances, nous nous sommes intéressés aux processus d'apprentissage vécus par les gestionnaires dans leur démarche d'exploration réflexive tout au long de l'itinéraire de recherche. Pour cela, nous avons regardé ces processus d'apprentissage à la lumière des théories sur l'apprentissage de Bateson, des stratégies normatives-rééducatives de production du changement et de trois types d'expériences psychologiques positives, susceptibles d'être vécues en contexte de nature et d'aventure.

CONCLUSION

Pour conclure cette thèse, nous présentons un résumé des objectifs visés par cette recherche. Pour atteindre ces objectifs, nous situons notre choix d'un cadre épistémologique, la science-action, et d'une démarche praxéologique pour accompagner des gestionnaires dans un itinéraire de réflexions sur leur pratique d'un leadership démocratique. Nous communiquons également l'approche qualitative, inductive et coconstructiviste qui a mobilisé ces gestionnaires, devenus cochercheurs. Ils nous ont aidé à dégager de l'analyse de leurs réflexions certaines caractéristiques d'un modèle intégré d'un savoir-être humaniste, résultats à atteindre en poursuivant nos objectifs de recherche. Nous présentons par la suite les principales contributions et limites méthodologiques de notre étude ainsi que celles associées au traitement des réflexions des gestionnaires. Nous complétons cette conclusion en soulignant l'engagement exceptionnel des sujets de notre recherche, les apports généraux de cette étude exploratoire ainsi que quelques pistes d'investigation en lien avec la recherche de sens, d'intériorité ou de spiritualité d'un gestionnaire dans un univers organisationnel de plus en plus axé sur les impératifs du profit, de la productivité à moindre coût et de la compétitivité.

a) Un rappel des objectifs et de la démarche de recherche

Au cours de nos 25 années de pratique professionnelle, à titre de consultant en développement organisationnel et en formation, et plus particulièrement en tant qu'enseignant universitaire pour des cours de leadership s'adressant à des cadres en exercice, nous avons

développé une curiosité et un intérêt envers l'importance du savoir-être dans la pratique du leadership. Lors des multiples expériences de formation par l'action que nous avons dirigées auprès de gestionnaires, nous avons eu l'occasion d'observer que les compétences professionnelles, personnelles et interpersonnelles associées au savoir-être pouvaient jouer un rôle d'importance dans l'efficacité de l'exercice du leadership, donnant un sens aux savoirs et savoir-faire des personnes dans leur fonction de diriger des individus dans un système organisationnel. Notre projet de recherche de doctorat est né du désir d'approfondir nos connaissances sur le savoir-être, et plus spécifiquement sur les composantes du savoir-être humaniste lié à la pratique d'un leadership démocratique. De ce désir de mieux comprendre ce phénomène, est née cette question de recherche :

Quel est le savoir-être humaniste de gestionnaires québécois qui émerge d'une démarche réflexive sur leur pratique d'un leadership démocratique?

Le cadre de référence de la science-action (Argyris, 1995 ; Argyris & Schon, 1974; Saint-Arnaud, 1992; Schön, 1994; Tessier, 1996), qui postule que les véritables connaissances, la théorie d'usage, permettant de comprendre la singularité de ce que vit et fait une personne procèdent d'une pratique professionnelle, nous est apparu plus approprié que celui d'une approche classique de recherche qui stipule que la théorie précède la pratique. Dans cette perspective, nous avons adopté un cadre de recherche pour avoir accès au gisement de connaissances originales, tacites et inédites sur un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique d'un gestionnaire.

Nous avons poursuivi cet objectif général *d'explorer, par la création de moments de réflexion et d'espaces de dialogue, le savoir-être humaniste pratiqué par des gestionnaires québécois dans l'exercice de leur leadership démocratique*. Pour atteindre ce but, l'objectif spécifique de notre étude exploratoire se décline de la façon suivante :

Accompagner des gestionnaires québécois dans une démarche praxéologique (St-Arnaud, 1999) d'exploration réflexive (Marchand, 2000) dans et sur leur pratique (Argyris et Schön, 1974) afin de coconstruire, selon une approche de recherche coopérative (Reason, 1999), les principales composantes d'un modèle théorique d'un savoir-être humaniste issu de leur pratique d'un leadership démocratique.

L'atteinte de cet objectif spécifique a mobilisé huit⁴³ gestionnaires, sujets et chercheurs de notre recherche, sur une période de 12 mois de réflexion qui s'est découpée en deux phases. La première phase a consisté à recueillir des réflexions de nos gestionnaires sur et dans leur pratique d'un leadership démocratique en mettant en place une démarche praxéologique structurée d'exploration réflexive sur leur savoir-être humaniste. La seconde phase a été consacrée à une analyse plus approfondie du sens donné à leur pratique d'un leadership démocratique en amenant les gestionnaires à vivre une expérience de nature et d'aventure visant à accentuer la prise de conscience initiale de certaines composantes de leur savoir-être humaniste.

⁴³ Rappelons qu'un des huit participants a été contraint de quitter le groupe juste avant l'expédition de kayak

b) Contributions de la recherche sur le plan méthodologique

Dans cette thèse, nous avons traité la pertinence du cadre épistémologique de la science action pour atteindre nos objectifs de recherche d'explorer certaines caractéristiques du savoir-être humaniste enraciné dans une pratique d'un leadership démocratique. Nous avons également présenté l'itinéraire d'une recherche coopérative et coconstructiviste misant sur une méthodologie praxéologique d'exploration réflexive, dont les principaux outils sont le récit de pratique, les rencontres de dialogue et la formation par l'action en contexte de nature et d'aventure. Dans le cadre de cette conclusion, nous voulons souligner quelques éléments particuliers ayant contribué à la réussite de cette recherche privilégiant la science-action en indiquant certaines contributions de notre démarche méthodologique de nature praxéologique qu'il nous a été possible de constater dans l'action.

À l'avis du chercheur principal et de ses cochercheurs, l'une des principales forces de notre méthodologie privilégiant une démarche praxéologique est le choix et la variété des moyens utilisés pour favoriser un itinéraire propice à la réflexion et à l'analyse du savoir-être humaniste lié à une pratique d'un leadership démocratique. Au terme de la démarche, les co-chercheurs ont été invités à évaluer l'impact des moyens utilisés : la rédaction et l'analyse du récit, l'échange sur les récits, l'expédition de kayak de mer, le journal d'itinérance et les activités de suivi à l'expédition. Ces résultats confirment la pertinence d'une combinaison d'outils complémentaires pour favoriser l'exploration réflexive sur un spectre élargi (voir appendice 30). De ce parcours d'un peu plus d'une année de réflexion et de dialogue sur la pratique d'un leadership démocratique, nous retenons l'importance

d'amorcer une démarche praxéologique par la création d'un climat de confiance, comme nous avons immédiatement initié lors de la période de sélection de nos cochercheurs et lors des rencontres pour expliquer la démarche de recherche que nous allions vivre avec eux. Sur la base de ce climat de confiance et de coopération, nous soulignons l'importance de la première étape du parcours consistant en la rédaction d'un récit de pratique ainsi qu'à l'analyse des réflexions composant ce récit. Tout en nécessitant plusieurs heures de travail et un investissement personnel important de la part des cochercheurs, cette étape s'avère centrale dans une démarche de recherche centrée sur une méthodologie praxéologique de réflexion sur une pratique professionnelle. Le récit a permis aux gestionnaires une prise de conscience de l'origine des valeurs et attitudes liées à leur pratique d'un leadership. Il a favorisé une meilleure connaissance de leur personnalité et de leur style de leadership. L'analyse de chaque récit, par le chercheur principal et les cochercheurs, a conduit à comprendre que leur pratique de gestionnaire laissait une grande part à l'exercice d'un leadership démocratique et à ses ingrédients d'un savoir-être humaniste. Finalement, l'échange des réflexions lors de la rencontre collective de partage sur les récits de pratique a permis d'identifier des ingrédients communs conduisant à dégager les premières catégories ou composantes du savoir-être humaniste lié à une pratique d'un leadership démocratique.

La seconde étape du parcours des gestionnaires a voulu ajouter de la valeur à l'exploration réflexive des gestionnaires. Elle a été consacrée à une expérience de leadership démocratique vécue dans un environnement de plein air. Elle a donné l'occasion à chacun des gestionnaires de réfléchir non seulement sur l'action, mais également dans

l'action d'exercer leur leadership dans le contexte d'un *îlot culturel*, en dehors du *continent* que représente leur milieu organisationnel. Pour les participants, cette expédition de plein air en kayak de mer a favorisé un approfondissement important de leur réflexion à de multiples égards et a permis d'exercer en temps réel leur leadership démocratique. Plusieurs ont souligné l'apport de l'isolement en nature sur leur capacité à mieux se centrer sur soi et à approfondir leurs réflexions. Ce fut aussi perçu comme une occasion d'être axé sur le vécu relationnel et les émotions. Aux dires des participants, autant le récit leur a donné l'occasion de jeter un regard sur le passé, autant l'expérience en îlot culturel leur a permis de faire le point sur où ils en sont rendus maintenant dans l'expression de leur leadership démocratique. Le journal d'itinérance et les activités de suivi à l'expédition ont permis une confrontation des réflexions vécues lors de différents moments de la recherche avec l'environnement naturel de travail des gestionnaires.

Nous croyons que l'expérience d'exploration réflexive a été vécue dans l'esprit même de la définition qu'en fait Marchand (2000). En effet, le parcours de réflexion individuelle et en groupe de nos gestionnaires a inclus « non seulement la réflexion analytique et critique mais aussi, l'expérience relationnelle, l'expérience émotionnelle, sensorielle et proprioceptive du moment, l'intuition et la sensibilité au contexte ainsi que l'expérience transpersonnelle (Marchand, 2000, p. iii) ». En s'appuyant sur certains témoignages des participants, il est en effet possible de penser que nous ayons eu l'occasion de toucher à ces cinq facettes, incluant « l'évasive expérience transpersonnelle » (Marchand, 2000, p. 279). Cette expérience transpersonnelle nous l'associons à des expériences paroxystiques vécues

à quelques occasions exceptionnelles lors de l'expédition de kayak (cf. chapitre 6).

Un autre facteur ayant contribué au bon déroulement du parcours des cochercheurs repose sur la structuration rigoureuse de la démarche permettant au chercheur principal de soutenir constamment les gestionnaires dans leur exploration réflexive dans et sur leur pratique d'un leadership démocratique pour en dégager les composantes d'un savoir-être humaniste. Les chapitres 2 et 3 ont décrit que l'ensemble de la démarche reposait sur une planification détaillée favorisant tout au long de ce parcours une exploration qualitative, inductive et itérative de réflexions dans et sur une pratique d'un leadership démocratique. La contribution de notre directeur de thèse à cet égard est à souligner. Rien n'a été laissé au hasard, tout en conservant une souplesse face au vécu dans *l'ici et le maintenant*. Les participants ont reconnu la qualité de la démarche et de l'accompagnement lors de l'évaluation finale et nous croyons que cela a contribué à la pertinence des réflexions recueillies et analysées pour aboutir à un modèle provisoire de certaines caractéristiques d'un savoir-être humaniste lié à l'exercice d'un leadership démocratique.

Nous pensons que notre solide expérience d'accompagnement de groupes et d'individus dans un apprentissage d'une façon de réfléchir dans et sur leur action professionnelle a contribué à la qualité de l'expérience vécue par les participants et, par conséquent, à la profondeur des réflexions effectuées. Au début de notre carrière professionnelle, nous sommes convaincus qu'il nous aurait été difficile de faire des choix éclairés dans l'accompagnement d'un groupe de gestionnaires pour créer une véritable communauté

d'apprentissage. Avec le recul, nous sommes persuadés que nous n'aurions pas obtenu les mêmes résultats si nous avions maintenu le choix d'effectuer l'ensemble du parcours de recherche avec les gestionnaires en quatre mois tel que nous avons d'abord planifié le faire en 2009. Cela aurait été une grave erreur qui n'aurait pas pris en considération qu'une exploration réflexive basée sur une prise de conscience approfondie de sa pratique requiert du temps. De plus, nous sommes conscients que cette démarche va à l'encontre d'une culture de plus en plus présente dans les organisations qui valorise l'instantanéité et la consommation rapide de modèles du savoir homologué pour demeurer compétitif et productif.

c) Limites méthodologiques de la recherche

Notre méthodologie de recherche et nos outils de cueillette de données comportent certaines limites. Une première limite porte sur les réflexions recueillies par la méthode du récit de pratique qui reposent au départ sur les souvenirs de son auteur et qui sont influencés par les limites de sa mémoire et par ses biais perceptuels. De plus, les réflexions communiquées dépendent de ce que le narrateur a bien voulu nous livrer de son histoire de vie. Une autre limite est liée à la différence du travail du gestionnaire dans son environnement organisationnel et les moments de la recherche vécus hors de ce contexte. En effet, les différentes rencontres de groupe mettant en présence les cochercheurs et le chercheur, incluant l'expérience en contexte de nature et d'aventure, se sont déroulées dans un environnement géographiquement isolé hors de l'organisation d'appartenance. Cet îlot culturel ainsi créé est davantage propice à la réflexion et à l'introspection. Les comportements et les attitudes qui y ont été observés ne reflètent pas nécessairement ceux présents dans la réalité organi-

sationnelle de chacun, même si plusieurs éléments y sont similaires comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3. Rappelons également que l'expédition de kayak de mer s'est déroulée dans des conditions climatiques fort agréables : sans pluie, ni vent fort, ni moustique. Est-ce qu'un environnement plus hostile aurait permis d'identifier d'autres composantes du savoir-être humaniste ?

Dans leur évaluation des impacts des autres outils de réflexion et de collecte de données, les participants ont reconnu que l'usage du journal d'itinérance n'a pas été fait avec assiduité (sauf une exception). Ils mentionnent que malgré cette autre limite, cet outil leur a permis d'approfondir leurs réflexions sur certains aspects précis et de faire des liens avec leur environnement de travail. Pour notre part, nous sommes d'avis qu'un suivi plus régulier auprès des chercheurs dans la période séparant le récit de pratique et l'expédition de kayak aurait pu optimiser l'usage du journal d'itinérance et permettre à chacun de poursuivre davantage ses observations et ses réflexions à l'intérieur de sa réalité organisationnelle. Nous aurions pu dépasser cette limite en soutenant l'usage du journal d'itinérance par un contact virtuel plus régulier avec les participants et par la mise en place d'une plateforme collaborative via les technologies de l'information. Ces actions nous auraient probablement permis de récolter plus de réflexions liées à leur réalité quotidienne.

d) Contributions associées au traitement des données

Comme le mentionnent Paillé et Mucchielli (2008), « dans une enquête de terrain qualitative, les matériaux de recherche qu'amasse un chercheur sont très souvent abon-

dants » (p.5). Dans le cadre de notre recherche, dont la cueillette de réflexions s'est effectuée sur une période d'une année à l'aide de quatre principales stratégies (récit de pratique, journal d'itinérance, expérience en contexte de nature et d'aventure et finalement activités de suivi), la grande quantité de réflexions et d'observations recueillies a fourni une valeur à la recherche mais a aussi entraîné certains défis. Notre mission a été de « (...) procéder à son analyse avec rigueur et flexibilité, d'une manière qui soit à la fois systématique et souple, selon une logique qui sera réfléchie » (ibid., p. 5). Notre attitude et celle de nos chercheurs a été orientée par le désir d'observer, écouter et mieux comprendre le phénomène du savoir-être humaniste dans l'exercice d'un leadership démocratique.

Face à notre objectif principal qui était d'explorer, par la création de moments de réflexion et d'espaces de dialogue, le savoir-être humaniste pratiqué de gestionnaires québécois, le récit de pratique et les activités d'analyse qui l'ont complété, ont permis l'émergence de données fort pertinentes pour produire une première compréhension plus approfondie du phénomène. Les autres activités ont surtout eu comme apport de compléter, de raffiner et de valider les données recueillies. L'examen phénoménologique appliqué aux récits de pratique et à l'ensemble des réflexions issues des activités associées à celui-ci aura été une étape nécessaire et importante en vue d'identifier ultérieurement les composantes du savoir-être humaniste ancrées dans les théories pratiquées de nos gestionnaires. Pour y parvenir, il a fallu à chacun de faire preuve d'empathie et de considération positive à l'égard de sa propre expérience et de celle des autres gestionnaires. Comme chercheur principal, nous avons fait l'effort constant et conscient d'adopter une attitude de lâcher prise par

rapport à nos catégories interprétatives, de mettre entre parenthèses nos idées préconçues. Cet effort était nécessaire et a été effectué de manière rigoureuse, nous permettant de croire dans la valeur scientifique des données issues de cette première étape du traitement des réflexions des gestionnaires.

Lors de l'expérience de leadership en contexte de nature et d'aventure, nous avons poursuivi notre cueillette de données par l'observation participante, les groupes de discussion quotidiens et le journal d'itinérance. Sur ces données récoltées, nous avons également effectué un examen phénoménologique approfondi, enrichissant ainsi notre compréhension du vécu des gestionnaires tout en étant à la recherche de composantes associées au savoir-être humaniste dans la pratique d'un leadership démocratique. À la toute fin de l'expédition, rappelons que nous avons invité les participants à mettre sur papier, à l'aide d'un symbole significatif pour eux, leur modèle d'un leadership démocratique basé sur un savoir-être humaniste. Cette activité était tout à fait pertinente pour permettre aux gestionnaires de faire une synthèse de leur démarche d'exploration réflexive amorcée depuis plusieurs mois avec le récit de pratique.

e) Limites associées au traitement des données

Une première élaboration du modèle intégré d'un savoir-être humaniste dans la pratique d'un leadership démocratique, qui était le but visé de notre étude exploratoire, a été conçue dans notre esprit et symbolisée sur papier avant d'avoir amorcé la phase de création des catégories conceptualisantes qui composent l'essentiel des caractéristiques de ce mo-

dèle. Même si nous avons déjà anticipé et figuré (Figure 17) dans ses grandes catégories conceptualisantes le modèle intégré du savoir-être humaniste lié à la pratique d'un leadership démocratique, à posteriori, la phase d'une interprétation approfondie des réflexions analysées avec les cochercheurs et des observations recueillies lors de l'expérience en plein air devant conduire à la description de catégories conceptualisantes s'est avérée indispensable pour valider que le modèle anticipé avant cette phase d'interprétation demeurerait toujours pertinent.

Le cadre épistémologique de la science-action, la démarche praxéologique de réflexion sur une pratique, la méthodologie du récit de pratique, des rencontres de dialogue, de l'expédition en plein air et de rencontres de bilan de la recherche avec les gestionnaires relève d'une pensée systémique où tout est dans le tout. Pour comprendre la complexité d'un phénomène, il est souvent important d'entrevoir le tout organisé de ses composantes pour mieux approfondir les multiples interactions entre ces composantes. Notre modèle intégré est demeuré un tout organisé en construction et a été régulièrement bonifié au fur et à mesure qu'évoluait notre compréhension du phénomène de savoir-être humaniste durant toute la durée de rédaction de la thèse.

f) La contribution exceptionnelle des gestionnaires/cochercheurs

Les huit gestionnaires volontaires issus de divers milieux qui nous ont accompagné dans notre étude exploratoire se sont investis d'une façon notable dans la recherche, tant par leur présence et leur implication dans toutes les activités que par la qualité et la profon-

leur de leur travail de réflexion. La qualité d'implication des participants, leur mobilisation envers les objectifs de la recherche et la profondeur de leur réflexion ont été un gage de succès pour cette étude. À nos yeux, le caractère coopératif et coconstructiviste de la recherche et l'ouverture à l'expérience au sein de cette communauté d'apprentissage ont aussi contribué à l'atteinte de nos objectifs d'une façon significative. Lors de l'évaluation de l'ensemble de la démarche, les participants étaient tous unanimes à reconnaître les bénéfices personnels qu'ils ont retiré de la recherche. Nous croyons que la méthodologie utilisée ainsi que leur rôle de cochercheur ont favorisé leur engagement dans une démarche de collaboration qui a procuré un bénéfice mutuel (*gagnant-gagnant*) aux acteurs de la recherche. La quantité et la pertinence des observations et des réflexions issues des questionnaires, que nous avons recueillies tout au long de la recherche, se sont avérées de haute qualité. Nous pouvons souligner que les questionnaires participant à la recherche possédaient une expérience professionnelle variant entre 13 et 32 années (pour une moyenne de 21 ans) et que cinq d'entre eux avaient amorcé ou complété une maîtrise en gestion. À notre sens, ces qualifications se sont avérées pertinentes en regard du type de travail et de la contribution qui étaient attendus chez les cochercheurs.

g) Une limite dans l'apport des questionnaires/cochercheurs

Même si l'expérience professionnelle et la scolarité élevée des participants ont pu contribuer à la qualité de leur apport à titre de cochercheurs, il est important de reconnaître qu'elle peut entraîner une certaine homogénéité dans la façon de penser et d'agir. Comme la théorie de « groupthink » de Janis (1972) nous le rappelle, cette cohésion de pensée et

d'agir liée à l'engagement des participants envers la communauté d'apprentissage peuvent entraîner une perte d'esprit critique de la part des membres du groupe. Nous pouvons nous demander si les catégories conceptualisantes issues de l'analyse du chercheur principal et des cochercheurs ne sont pas spécifiques à un type de gestionnaire scolarisé et expérimenté. La question de désirabilité sociale envers le chercheur principal et envers les collègues de recherche mérite également d'être soulignée comme un élément jouant en faveur d'une homogénéité de pensée. Il nous apparaît également permis de nous interroger sur l'écart pouvant exister entre la pratique professionnelle quotidienne de nos gestionnaires et ce qu'ils ont bien voulu nous partager ainsi que ce qu'ils ont eu comme comportements en communauté d'apprentissage. Cependant, cette question demeure hypothétique puisque nous avons créé un environnement spécifique de recherche incitant à approfondir le savoir-être humaniste qui se dégage de la pratique d'un leadership démocratique. Nous ne voulions pas étudier le phénomène des différents styles de leadership dans une organisation en lien avec différentes formes de savoir-être associées à chacun de ces styles.

h) Apports scientifiques de la recherche

Un premier apport scientifique de cette thèse est qu'elle s'inscrit à l'intérieur d'un nombre restreint de recherches doctorales ayant pour cadre épistémologique la science-action qui postule que la théorie véritable d'un intervenant procède de sa pratique, impliquant que les véritables connaissances permettant de comprendre la singularité de ce que vit et fait une personne émanent de son expérience professionnelle. Nous sommes heureux

d'avoir contribué à approfondir la théorie d'usage d'un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique singulière d'un leadership démocratique de nos gestionnaires/cochercheurs.

Une deuxième contribution se situe au niveau méthodologique. En effet, une démarche praxéologique d'exploration réflexive dans et sur une pratique professionnelle pour en recueillir et analyser des données qualitatives de recherche représente une façon de faire peu commune en recherche. La méthodologie poursuivie et l'usage que nous avons fait des différents outils peuvent inspirer et orienter d'autres chercheurs intéressés par le récit de pratique, la création d'un environnement de nature et d'aventure, la relation coopérative entre le chercheur principal et les sujets devenus cochercheurs pour coconstruire un modèle intégré d'un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique.

Un autre apport de cette recherche consiste à avoir mis à l'avant plan une réflexion sur le leadership démocratique à une époque où celui-ci semble être plus difficile à exercer à cause des contraintes et des exigences d'une culture actuellement présente chez plusieurs organisations, axée vers l'individualisme et les résultats à court terme dans un environnement où le temps est une denrée rare et coûteuse. Notre recherche aura également permis d'explorer le savoir-être, un concept dont plusieurs gestionnaires reconnaissent l'importance en leadership, tout en ayant de la difficulté à le décrire.

Un quatrième résultat original est d'avoir élaboré un modèle intégré d'un savoir-être humaniste enraciné dans la pratique d'un leadership démocratique. Bien qu'il s'agisse

d'une modélisation qui demeure partielle, limitée et propre aux individus ayant contribué à la recherche, il n'en demeure pas moins que ces efforts de synthèse effectués collectivement ont généré un modèle perfectible qui peut alimenter la réflexion d'autres gestionnaires ou praticiens-chercheurs intéressés par les concepts de savoir-être humaniste et de leadership démocratique. Il s'agit ainsi d'une autre contribution intéressante de notre recherche à la connaissance.

i) Apports de la recherche sur le plan de la gestion des organisations

Cette recherche a mis à l'avant plan une réflexion sur le leadership démocratique à une époque où la pratique d'un tel type de gestion semble plus difficile à exercer dans certaines entreprises à cause des contraintes et des exigences d'une culture organisationnelle de plus en plus axée vers l'individualisme, la performance et les profits à court terme. Les valeurs issues de notre recherche, qui se retrouvent dans les 11 catégories conceptualisantes, font écho aux grands principes de gestion énoncés dans des ouvrages marquants des dernières décennies : *Le prix de l'excellence* (Peters et Waterman, 1983), *L'entreprise du 3^{ème} type* (Archier et Serieyx, 1984), *La cinquième discipline* (Senge, 1991) qui nous rappellent que la réussite en affaires repose aussi sur la place donnée au développement et à l'épanouissement des ressources humaines. Notre recherche vient appuyer l'importance du dialogue sur des dimensions humaines comme la dignité, le respect, l'authenticité, l'altruisme, etc. Elle suggère l'importance d'instaurer une pratique de *dialogue démocratique* entre gestionnaires visant une exploration des valeurs donnant un sens au travail tout comme l'ont suggéré Thierry C. Peauchant et ses collaborateurs dans l'ouvrage : *Guérir la*

santé (2002). À l'instar des études de Lapointe, Lévesque et Murray (2000, 2001), les réflexions et les observations issues de notre recherche actualisent l'importance d'établir un *dialogue social* entre la direction et les employés afin de favoriser l'amélioration du tandem indissociable des performances productives (quantité et qualité des biens et services) et humaines (p. ex. : coopération, travail en équipe, sentiment d'appartenance).

Associée à la quête de sens au travail, la notion de bonheur au travail fut également un sujet récurrent de nos discussions à propos du savoir-être humaniste. Les réflexions de nos gestionnaires émergent des récits de pratiques, des cercles de dialogue ou de l'expérience par la nature et l'aventure ont contribué à souligner l'impact d'une gestion démocratique sur le sentiment de bien-être au travail vécu par les employés. Bien qu'un nombre considérable de personnes se disent malheureuses au travail et cela pour des motifs souvent associés au type de gestion, un récent documentaire cinématographique produit par ARTE TV⁴⁴ présente des exemples d'entreprises performantes, où les employés se disent heureux au travail, et qui font appel à des méthodes managériales alternatives basées sur la participation aux prises de décisions, sur les pratiques égalitaires, sur la suppression des contrôles, sur le partage d'information, etc. De cette émission, nous avons retenu des exemples concrets d'organisations sous la responsabilité de leaders démocratiques qui misaient avant tout sur le savoir-être humaniste comme première condition de réussite. Que ce soit des exemples de multinationales, de grands ministères d'un pays, de petites entreprises, nous étions en présence de leaders démocratiques basant leur gouvernance sur les attitudes

⁴⁴ <http://info.arte.tv/fr/le-bonheur-au-travail>

humaines de responsabilisation au travail, de coopération entre les travailleurs, d'autonomie dans le travail et autres attitudes humanistes favorisant l'amélioration du tandem inséparable des performances productives et humaines, tel que ce fut discuté avec nos cochercheurs.

j) Apports de la recherche sur le plan de la formation au leadership démocratique

La communauté d'apprentissage vécue par les gestionnaires impliqués dans notre recherche rejoint l'esprit de chercheurs tels que Conger (1992), Desbiens et Comtois (1998) et Lapierre (2005) pour qui le leadership ne s'enseigne pas mais peut s'apprendre dans l'action de réfléchir sur sa pratique professionnelle. Nous croyons que la démarche d'exploration réflexive qui a été vécue par chacun des gestionnaires sur une période d'un an peut permettre à un individu qui le souhaite de prendre davantage conscience de ses aptitudes et de ses limites au niveau de ses habiletés relationnelles. À l'instar de Lapierre (2005) pour qui *gérer, c'est créer*, nous croyons qu'un dirigeant doit apprendre à gérer comme il est, et que pour cela il doit d'abord mieux se connaître, développer une perception juste et réaliste de lui-même et des autres. Nous sommes convaincus que la démarche que nous avons poursuivie dans le cadre de cette recherche peut inspirer un programme de formation de nature à développer des leaders qui soient vrais, authentiques et autonomes, qui ont fait le deuil du gestionnaire idéal, qui savent reconnaître leurs limites et faire confiance à leurs collaborateurs, qui savent écouter, consulter et accepter les autres tels qu'ils sont (Lapierre, 2005).

k) Apports de la recherche sur le plan d'une éthique et d'une spiritualité intégrées à la pratique d'une gestion démocratique des personnes en milieu de travail

Nous croyons également que notre recherche peut contribuer à l'enrichissement des études sur le rôle du *manager éthique* (Roussel, 2012). Les observations et les réflexions de nos cochercheurs ont rappelé l'importance d'une éthique professionnelle basée sur une relation humaniste apportant un sens et un bonheur au travail. L'intérêt pour un leader de faire preuve d'une éthique humaniste qui se traduit dans l'action à partir d'intentions bienveillantes constitue une composante substantielle de notre modèle intégré (cf. Figure 13). Le concept de management éthique souligne l'importance pour le gestionnaire de résister aux pressions externes et de faire des choix dans une logique de succès, dans une recherche du *plus de bien possible* plutôt que du *moindre mal* pour la personne humaine. Les discussions que nous avons tenues avec nos cochercheurs à propos du savoir-être humaniste ont aussi souligné l'intérêt pour un gestionnaire de croire et de maintenir ses convictions humanistes malgré les impératifs de la productivité, du profit et de la compétitivité véhiculés par les organisations souvent au détriment de la personne, considérée comme une ressource au même titre que les ressources matérielles, économiques et autres. Cette considération a fait l'objet de la création de la première catégorie conceptualisante intitulée : *identité et éthique personnelle humaniste* (cf. Tableau 23). Le contenu de notre thèse peut favoriser chez le gestionnaire, une réflexion sur ses valeurs personnelles et sur l'importance de ne pas perdre son éthique, ni de se laisser piéger dans des stratégies essentiellement à portée économique, en cette ère de l'instantané où la pression à produire plus vite et à moindre coût peut conduire le dirigeant à prendre des décisions en dehors d'un cadre éthique (Roussel, 2012).

Dans un monde où d'aucuns déplorent le peu de place accordé à la spiritualité, le cheminement effectué par nos gestionnaires à travers cette recherche possède plusieurs points en commun avec une quête spirituelle. Comme chercheur, nous avons fait le choix dans l'analyse des données de demeurer principalement à l'intérieur de notre champ de compétences, soit la psychologie humaniste. Il importe toutefois de reconnaître que la dimension spirituelle est implicite dans l'approche humaniste. Notre recherche peut constituer un apport intéressant sur les sujets tels que la quête de sens, l'intériorité et la spiritualité. Soulevons au départ que l'empreinte des valeurs judéo-chrétiennes est notable dans les réflexions émergeant de notre démarche, et ceci n'est pas étranger à l'héritage catholique de chacun de nos cochercheurs ainsi que nous même. Soulignons également qu'une exploration réflexive sur le savoir-être humaniste ne peut se faire sans conduire l'individu à une réflexion en profondeur sur son identité, son « *je-avec-les-autres-dans-le-monde* », pour reprendre une expression de Richard Bergeron (2006, p. 62). L'ensemble des activités de réflexion, allant du récit de pratique à l'expédition de kayak, ont généré des moments significatifs de recueillement, d'attention, de silence et d'écoute propres à la quête spirituelle (Bergeron, 2006). À notre avis, notre démarche méthodologique s'apparente ainsi à une quête spirituelle, telle que définie par Bergeron (2002), en intégrant une *recherche de sens* (donner à sa vie le sens et la direction que l'on veut dans notre subjectivité), une *identification de ses valeurs* (ce qui compte vraiment à nos yeux, le vrai, le beau, le bon et l'utile), et finalement un *dépassement* (l'épanouissement de soi se réalise dans et par le dépassement). L'approfondissement de la dimension spirituelle qui émerge d'une démarche telle qu'elle

fut entreprise par nos gestionnaires est un sujet d'investigation prometteur et soulève d'autant plus d'intérêt que le thème de la spiritualité dans la gestion des ressources humaines est en émergence⁴⁵.

Nous pensons que les résultats de notre recherche peuvent également contribuer à d'éventuelles études portant sur l'humanisme et plus spécifiquement sur le besoin d'un *nouvel humanisme* tel qu'avancé par Jacques Grand'Maison (2007). Le vivre ensemble et l'agir ensemble de notre recherche, et qui concerne le milieu organisationnel, peut très bien s'appliquer à une société où se côtoient des gens d'origines et de cultures différentes, avec ou sans allégeance religieuse. La microsociété que nous avons formée dans l'espace de cette recherche fut un lieu d'identification des valeurs communes. Il s'agissait d'une démarche de partage de nos croyances les plus profondes enracinées dans le savoir pratique, opération faisant échec au risque d'anomie associé à la crise des croyances collectives selon Guillebaud, 2005 (cité dans Grand'Maison, 2007). Quant au contenu de ces valeurs communes, le *respect*, défini en tant que pierre angulaire du savoir-être humaniste selon nos cochercheurs, est décrit comme un appel au sacré par Grand'Maison (2007). Nos cochercheurs ont donné de la profondeur à ce savoir-être humaniste en parlant de chaleur humaine, de don de soi, de compassion, d'humilité, d'élévation de l'âme, d'amour du prochain, de paix, etc. Il s'agit de valeurs nettement associées à une spiritualité chrétienne.

⁴⁵ Selon un texte de Barbara Heydn (2006) : *Love and spirituality in management and business*.
<http://www.businessballs.com/love.htm>

Nous partageons cette question-affirmation de Jacques Grand'Maison dans son volume du *Jardin secret aux appels de la vie* que « La culture et la pratique démocratiques ne sont-elles pas tributaires de la qualité de la conscience du sujet humain libre, responsable, interprète, acteur et décideur, debout en lui-même et dans la cité ? » (2004, p. 14). Il ajoute : « Je pense que beaucoup de contemporains occidentaux sont tributaires d'une culture historique et d'un héritage spirituel qui a fait émerger l'importance de l'individu, de la conscience personnelle, de l'être humain qui vaut par lui-même et pour lui-même, et des profondeurs morales et spirituelles du moi. Bref, un humanisme de la transcendance de la personne » (2004, p. 13). Nous suggérons comme piste d'investigation de reproduire la même démarche que notre recherche mais cette fois auprès de gestionnaires ou d'ouvriers d'origines ethniques et religieuses variées, contribuant d'une certaine manière au façonnement d'un socle référentiel commun (Grand'Maison, 2007) pouvant définir le vivre et l'agir ensemble en milieu organisationnel dans un monde pluraliste.

Soucieux que l'humanisme et le spirituel en milieu de travail ne soit pas qu'une mode passagère, nous souhaitons que d'autres recherches portent sur le nouveau management dit humaniste, celui qui entend respecter l'humain, être à son écoute et lui donner les moyens de son épanouissement dans l'entreprise. En effet, selon Danièle Linhart (2015), cette révolution que l'on qualifie d'humaniste et dont se targuent certaines organisations peut aussi n'être que la *comédie humaine du travail*, c'est-à-dire, une *sur-humanisation managériale* qui paradoxalement procède en réalité à la mise en place de techniques qui tendent à renforcer la domination et le contrôle exercés par les dirigeants, mettant les tra-

vailleurs dans un état de dépendance et de déqualification. Selon cette auteure, le management humaniste contemporain reprend les principes organisationnels et idéologiques développés par Taylor et Ford en subordonnant l'humanité des travailleurs au processus de production. Ce pavé jeté dans la marre du manager s'identifiant comme humaniste par Linhart (2015) se présente à nos yeux comme une invitation à poursuivre la réflexion dans et sur l'action autour des nouvelles pratiques de gestion centrées sur l'apprentissage et l'intégration d'un savoir-être humaniste.

l) Une dernière réflexion ...

Nous ne pourrions clore cette thèse sans souligner que l'accompagnement de ce groupe de gestionnaires dans une exploration réflexive sur le savoir-être humaniste lié à l'exercice d'un leadership démocratique aura été une expérience formidable d'apprentissage en mode coopératif et surtout, une rencontre profondément humaine. En ce début de 21^{ème} siècle, caractérisé par un usage de plus en plus fréquent de la communication en mode virtuel et une croissance quasi exponentielle des informations à traiter par un gestionnaire, il nous a été possible d'observer à l'intérieur de notre pratique professionnelle, une décroissance continue de la capacité d'attention et une superficialité dans les rapports humains chez plusieurs dirigeants. Contrastant avec cette réalité contemporaine, nous avons fait le choix dans le cadre de cette recherche de ralentir le temps et de créer l'espace pour explorer et vivre les valeurs qui sont en lien avec les fondements de la psychologie humaniste. Ce fut tout un privilège de découvrir à l'intérieur de cette communauté d'apprentissage une qualité exceptionnelle de présence à l'autre, nous rappelant à la nature

profondément relationnelle de l'humain, ce JE qui se découvre à travers le TU de l'autre (Buber, 1959), et nous rappelant que l'homme est capable d'une bonté plus profonde que le mal (Changeux & Ricoeur, 1998).

Au-delà de tout sentiment nostalgique évoquant une autre époque, nous croyons résolument en l'idée qu'un gestionnaire faisant preuve d'un savoir-être humaniste, tout en s'adaptant à sa réalité contemporaine, pourra exercer un style de leadership démocratique qui saura répondre aux attentes de la génération émergente, et créer une harmonie propice au maintien d'un climat de travail favorisant l'atteinte des objectifs organisationnels en mode collaboratif.

Personnellement, nous espérons développer notre avenir professionnel autour du modèle intégré issu de cette recherche et nous souhaitons que d'autres chercheurs ou praticiens s'intéressent au concept du savoir-être humaniste dans la pratique du leadership démocratique. Il nous fera grandement plaisir de collaborer avec eux.

En ce qui nous concerne, nous déposons notre thèse en citant les sages paroles de Paillé et Mucchielli qu'« il ne faut jamais oublier que forcément, l'analyste n'a pas pu tout voir, tout comprendre, tout cerner [...] le doute, l'humilité et le réel sentiment de la relativité des choses sont les caractéristiques les plus importantes [...] mais il faut bien terminer un jour le travail commencé ! » (2008, p. 299).

RÉFÉRENCES

- Archier, G., & Sérieyx, H. (1984). *L'entreprise du 3e type*. Paris: Éditions du Seuil.
- Argyris, C. (1980). *Inner Contradictions of Rigorous Research*. New-York: Academic Press.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel* (trad. franç.). Paris : InterÉditions.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain-Smith, D. (1985). *Action science: concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Ed.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle* (trad. franç.). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel* (trad. franç.). Bruxelles: DeBoeck
- Axelrod, R. (2006). *Comment réussir dans un monde d'égoïstes*. Paris: Les éditions Odile Jacob.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris: Éditions Economica.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Northvale (NJ): Jason Aronson inc.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit* (trad. franç.). Paris: Éditions du Seuil
- Béaud, J.-P. (2003). L'échantillonnage. Dans, Gauthier, B. (Éd.) (2003), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, (4e éd.), (pp. 211-242). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bellier, S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise : utilité en gestion des ressources humaines* (2e éd.). Paris : Librairie Vuibert
- Bergeron, R. (2002). *Renâître à la spiritualité*. Montréal : Éditions Fides
- Bergeron, R. (2006). *La vie à tout prix !* Montréal : Médiaspaul

- Berman, D. S., & Davis-Berman, J. (2008). Positive Psychology and Outdoor Education. Dans, Warren, K., Mitten, D., & Loeffler, T. (Éd.), *Theory and Practice of Experiential Education*, (pp. 237-243). Boulder: Association for Experiential Education.
- Bertalanffy, L. W. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.
- Bertalanffy, L. W. (1982). *Des robots, des esprits et des hommes*. Paris: Éditions ESF.
- Bianquis-Gaser, J. (2004). Technique de l'observation participante. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, (2e éd.), (pp. 174-181). Paris: Armand Colin.
- Blais, A. & Durand, C. (2003). Le sondage. Dans, Gauthier, B. (Éd.) (2003), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, (4e éd.), (pp. 387-429). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boniface, M. R. (2000). Towards an Understanding of Flow and Other Positive Experience Phenomena Within Outdoor and Adventurous Activities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-1, 55-68.
- Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle: être*. Mille-Isles: Éditions Tout autrement.
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures: le cas du doctorat*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bourdages, L., Lapointe, S., & Rhéaume, J. (1998). *Le « je » et le « nous » en histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Buber, M. (1959). *La vie en dialogue*. Paris: Aubier Éditions Montaigne.
- Changeux, J.-P., & Ricoeur, P. (1998). *La nature et la règle*. Paris: O. Jacob.
- Chin, R., & Benne, K. D. (1991). Stratégies générales pour la production de changements dans les systèmes humains. Dans R. Tessier, & Y. Tellier (Éds), *Changement planifié et développement des organisations* (tome 5), (pp. 1-35). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Colerette, P. (1991). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Sainte-Foy : les Presses de l'Université du Québec.
- Coulombe, D. (2004). *Manuel technique du kayak de mer*. Montréal: Broquet.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal education*. New-York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good Business: Leadership, Flow and the Making of Meaning*. New-York: Viking.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Mieux vivre: en maîtrisant votre énergie psychique* (trad. franç.). Paris: Éditions Robert Laffont.
- Davis-Berman, J., & Berman, D. (2002). Risk and anxiety in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 25(2), 305-310.
- Demory, B. (1990). *Créativité ? Créativité ... Créativité !* Montréal : Éditions Agence d'Arc.
- Desbiens, D. & Comtois, P. (1998). La formation au leadership : Un paradoxe. Dans, A. Savoie, (éd.). *Leadership et pouvoir; équipes et groupes* (tome 4), (pp. 7 – 14). Cap-Rouge : Presses Inter Universitaires.
- Deschênes, P. (1990). *La modélisation de la structure de communication d'un groupe de travail et l'exploration en milieu organisationnel de son comportement d'ensemble* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Deschênes, P. (2010). *Une étude de cas sur la pratique de gestion exercée par un professionnel de l'administration publique québécoise dans un rôle de chef d'équipe : un modèle du savoir pratiqué de gestion d'un chef d'équipe*. Québec: Rapport de recherche déposé au Secrétariat du Conseil du trésor du gouvernement du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. Dans: B. Gauthier (éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*, (5e éd.),(pp.361-389). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Desmarais, D., & Pilon, J.-M. (1996). *Pratiques des histoires de vie*. Montréal : L'Harmattan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New-York: Collier Books.
- Engeström, Y. (2001). Expensive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education at Work*, 14-1, 133-156.
- Ewert, A. (1989). *Outdoor adventure pursuits : Foundations, models and theories*. Columbus, OH : Publishing Horizon.

- Fortin, A. (1992a). Groupes restreints et apprentissage existentiel: les divers visages de la méthode de laboratoire. Dans R. Tessier, & Y. Tellier (Éds), *Changement planifié et développement des organisations* (tome 7), (pp. 135-157). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, A. (1992b). Le groupe de formation: légende et science. Dans R. Tessier, & Y. Tellier (Éds), *Changement planifié et développement des organisations* (tome 7), (pp. 203-236). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Frankl, V. E. (1984). *Man's search for meaning*. New York: Washington Square Press.
- French, R., & Bazalgette, J. (1996). From Learning Organization to Teaching-Learning Organization ? *Management Learning*, 27, 113-128.
- Gildersleeve, S. (1999). *Piloter l'apprentissage dans l'action*. Montréal : Les Publications CFC.
- Gohier, C. (2006). Les sources du savoir-être comme finalité éducative : Former à être, une injonction paradoxale. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 18-2, 172-175.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle* (trad. franç.). Paris: Robert Laffont.
- Goleman, D. (1998). What Makes a Leader ? *Harvard Business Review*, Nov-Dec, 93-102.
- Goleman, D. (2000). Leadership That Gets Results. *Harvard Business Review*, March-April.
- Goleman, D. (2009). *Cultiver l'intelligence relationnelle* (trad. franç.). Paris: Robert Laffont.
- Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Social Intelligence and the Biology of Leadership. *Harvard Business Review*, September, 86 (9), 74-81.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2001). Primal leadership: The Hidden Driver of Great Performance, *Harvard Business review*, December.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2010). *L'intelligence émotionnelle au travail* (trad. franç.). Paris: Pearson Education France.
- Goyer, L. (2012). Vaincre le blues après la grande aventure. *Géo Plein Air*, 24-3, 66-67.
- Grand'Maison, J. (2004). *Du jardin secret aux appels de la vie*. Montréal: Les Éditions Fides.
- Grand'Maison, J. (2007). *Pour un nouvel humanisme*. Montréal: Les Éditions Fides.

- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education outward bound out-of-class experiences that make a lasting difference. *Adventure Education and Outward Bound*, 67-1, 43-87.
- Hawkins, P. (1991). The Spiritual Dimension of the Learning Organisation. *Management Learning*, 22, 172-187.
- Hawkins, P. (2004). A centennial tribute to Gregory Bateson and his influence on the fields of organizational development and action research. *Action Research*, 2, 409-423.
- Heron, J. (1996). *Cooperative inquiry : research into the human condition*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Héroux, A. (1992). Des séminaires de formation nouveau genre : Lorsque la salle de conférence devient la rivière ou la montagne. *Info Ressources Humaines*, 16-2, 12-13.
- Héroux, A. (2004). La formation par l'action. Dans, L. Mandeville (Éd.), *Apprendre autrement : pourquoi et comment*, (pp. 63-80). Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Houle, G. (2003). L'histoire de vie ou le récit de pratique. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, (4e éd.), (pp. 317-332). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Janis, I. (1972). *Victims of Groupthink: A Psychological Study of Foreign-Policy Decisions and Fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jourard, S. M. (1972). *La transparence de soi*. Montréal: Les éditions Saint-Yves.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organization*. Boston: Harvard Business School.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Kourilski, F. (2008). *Du désir au plaisir de changer* (4e éd.). Paris: Dunod.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, (4e éd.), (pp. 269-291). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Lapierre, L. (2005). Gérer, c'est créer. *Gestion, revue internationale de gestion*, 30-1, 10-15.
- Lapointe, P. A., Levesque, C., & Murray, G. (2000). *Les innovations en milieu de travail dans l'industrie des équipements de transport terrestre au Québec*. Document inédit, Montréal, Ministère du travail.
- Lapointe, P.A., Levesque, C., & Murray, G. (2001). *Les innovations en milieu de travail dans le secteur des industries métallurgiques au Québec au Québec*. Document inédit, Montréal, Ministère du travail.
- Laski, M. (1962). *Ecstasy: A study of some secular and religious experiences*. Bloomington: Indiana University Press.
- Leach, D. (1963). *Meaning and correlates of peak experience* (thèse de doctorat inédite, University of Florida, É.-U.). *Discertation Abstracts*, 1963, 24, 180.
- Legault, M., & Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2-1, 123 - 164.
- Lemoigne, J.-L. (1997). *La théorie du système général*. Paris: Les Presses Universitaires de France.
- Lemoigne, J.-L. (2006). *La théorie du système général: théorie de la modélisation*. Nouvelle édition repérée à <http://www.mcxapc.org/ouvrages.php?a=display&ID=48>
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New-York: Harper & Brothers.
- Linhart, D. (2015). *La comédie humaine*. Paris: Erès.
- Marchand, M.-È. (2000). *L'exploration réflexive dans la pratique du dialogue de Bohm: une expérience avec des gestionnaires, conseillers et formateurs en gestion* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold company
- Maslow, A. H. (1964). *Religion, values and peak experiences*. New York: Viking.
- Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être* (trad. franç.). Paris: Fayard
- May, R. (1976). Gregory Bateson and Humanistic Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 16, 33-51.

- McDonald, M.G., Wearing, S., & Ponting, J. (2009). The Nature of Peak Experience in Wilderness. *The Humanistic Psychologist*, 37, 370-385.
- McKee, A., Boyatzis, R., & Johnston, F. (2008). *Becoming a Resonant Leader*. Boston: Harvard Business Press.
- Morin, E. (1991). *La méthode*. Paris: Éditions du Seuil
- Morin, E. M. (1993). La fin des certitudes de Senèque à Edgar Morin. *Magazine Littéraire*, juillet-août.
- Morin, E. M. (1996). L'efficacité organisationnelle et le sens du travail. Dans T.C. Pauchant, *La quête du sens*, (pp. 257-287). Montréal: Éditions Québec-Amérique.
- Mucchielli, A. (2006). *Étude des communications : nouvelles approches*. Paris : Armand Collin.
- Mucchielli, A. (2009). L'approche compréhensive. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives - 3e éd.*, (pp.24-28). Paris: Armand Collin
- Ouellet, Y., & Dumas, A. (2005). *Le kayak de mer au Québec*. Montréal: Les Éditions de l'Homme
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de la recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2ème éd.). Paris : Armand Colin.
- Peauchant, T. C. (Éd.) (2000). *Pour un management éthique et spirituel*. Montréal : Éditions Fides – Presses HEC.
- Peauchant, T. C. (Éd.) (2002). *Guérir la santé*. Montréal : Éditions Fides – Presses HEC.
- Penso-Latouche, A. (2000). *Savoir-être : Compétence ou illusion*. Paris : Éditions Liaisons.
- Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1983). *Le prix de l'excellence*. Paris: Dunod.
- Pilon, J.-M. (1996). L'utilisation des histoires de vie dans une démarche de recherche-formation à l'université. Dans D. Desmarais, & J. M. Pilon (Éds), *Pratiques des histoires de vie*, (pp. 43-70). Montréal : L'Harmattan
- Pilon, J.-M. (2005). L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action. Dans C. Landry, & J.M. Pilon (Éds.), *Formation des adultes aux cycles su-*

- périeurs : quête de savoirs, de compétences ou de sens?*, (pp. 69-99). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pineau, G., & Jobert, G. (1989). *Les histoires de vie. Tome I : Utilisation pour la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2009). Le paradigme compréhensif. *Dictionnaire des méthodes qualitatives - 3e éd.*, (pp.28-29). Paris: Armand Collin
- Prévost, P. & Roy, M. (2015). *Les approches qualitatives en gestion*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming* (2e éd.). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Priest, S., & Naismith, M. (1993). The Debriefing Funnel. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 10-3, 20-22.
- Privette, G. (1983). Peak experience, Peak Performance, and Flow: A Comparative Analysis of Positive Human Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45-6, 1361-1368.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. Dans Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Éds), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 324-339). Thousand Oaks: Sage Publications
- Reason, P. (1999). Integrating Action and Reflection Through Co-Operative Inquiry. *Management Learning*, 30-2, 207-226.
- Reason, P., & Torbert, W. R. (2001). Toward a Transformational Science: a further look at the scientific merits of action research. *Concepts and Transformations*, 6-1, 1-37.
- Richard, B. (2005). *Psychologie des groupes restreints*. Cap Rouge: Presses Inter Universitaires.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy : its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Rogers, C. R., & Kinget, G. M. (1962). *Psychothérapie et relations humaines*. Paris: Éditions Béatrice-Nauwelaerts.
- Rosnay, J. (1975). *Le microscope: vers une vision globale*. Paris: Les Éditions du Seuil.

- Roussel, F. (1992). Le groupe de formation et l'orientation rogérienne. Dans R. Tessier, & Y. Tellier (Éds), *Changement planifié et développement des organisations* (tome 7), (pp. 237-274). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Roussel, M. (2012). *Le manager éthique*. Repéré à <http://www.lulu.com/product/couverture-souple/le-manager-ethique/18767267>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185 - 211.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans, B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, (4e éd.), (pp. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-buiding community. *Journal of Learning Sciences*, 3, 265-283.
- Schlanger, J. (2009). *Savoir être et autres savoirs*. Paris: Hermann éditeurs.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New-York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. franç.). Montréal : les Éditions Logiques.
- Senge, P. (1991). *La 5ème discipline*. Paris : F1rst Editions.
- Smith, T. E. (1980). *Wilderness beyond ... Wildernesss within*. McHenry, IL : McHenry Press.
- St-Arnaud, Y. (1974). *La personne humaine*. Montréal : les Éditions de l'Homme.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : les compétences de l'intervenant en relations humaines*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération* (2e éd.). Montréal : Les Presse de l'Université de Montréal.
- Sugerman, D. A., Doherty, K. L., Garvey, D. E., & Gass, M. A. (2000). *Reflective learning: Theory and Practice*. Dubuque: Kendall / Hunt Publishing Company.
- Tessier, R. (1996). *Le savoir pratiqué : savoir et pratique du changement planifié*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

- Thiébaud, M. (1998). *Niveaux d'apprentissage: formation et développement des organisations*. Repéré à : [Http://f-d.org/apprent.htm](http://f-d.org/apprent.htm)
- Tosey, P., & Mathison, J. (2008). Do Organizations Learn? Some implications for HRD of Bateson's levels of learning. *Human Resource Development Review*, 7, 13-31.
- Visser, M. (2003). Gregory Bateson on deutero-learning and Double Bind: a brief conceptual history. *Journal of History of the Behavioral Sciences*, 39-3, 269-278.
- Watzlawick, P. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.
- Weisinger, H. (2005). *L'intelligence émotionnelle au travail* (trad. franç.). Montréal: Éditions Transcontinentales.
- Welch, I. D., & Steffen, J. P. (1993). Stages of Adjustment to an Adventure-Based Program. *Journal of Humanistic Education and Development*, 31-3, 116-122.
- Wilden, A. (1983). *Système et structure: essais sur la communication et l'échange* (trad. franç.). Montréal: Les Éditions du Boréal Express
- Willet, G. (1992). *La communication modélisée*. Ottawa: Éditions du renouveau pédagogique.
- Williams, L. V. (1986). *Deux cerveaux pour apprendre : le gauche et le droit*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Wilson, R. (1981). *Inside Outward Bound*. Charlotte, NC: East Wood.
- Wittezaele, J. J. (2006). L'écologie de l'esprit selon Bateson. *Ecopolitique Now - Multitudes*, 24, 1-26
- Wittezaele, J. J. (éd.) (2008). *La double contrainte: l'influence des paradoxes de Bateson en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.

--- APPENDICES ---

Appendice 1

Texte de présentation du projet de recherche pour le recrutement de candidats

Résumé du projet d'étude :

Exploration de la dimension savoir-être du leadership

Auteur : Alain Héroux, étudiant au doctorat en théologie pratique, UQAC

Titre de la recherche :

Une exploration réflexive sur le savoir-être humaniste dans la pratique du leadership démocratique: une recherche coopérative avec des gestionnaires québécois en contexte de plein air et d'aventure.

Sujet de la recherche :

Il est reconnu que le leadership d'un gestionnaire repose sur ses savoirs, son savoir-faire et son savoir-être. Même si ces trois dimensions sont importantes, on observe souvent dans la pratique que l'influence réelle dépend surtout de l'attitude et des habiletés relationnelles du leader, c'est-à-dire son savoir-être. Or, malgré que l'importance de cette dimension du leadership soit largement reconnue, le savoir-être a fait l'objet de peu de recherches et de publications.

Pour pallier à cette lacune, notre recherche a pour but d'explorer les questions suivantes :

- En quoi consiste exactement le savoir-être dans l'exercice du leadership ?
- Comment peut-on développer son savoir-être ?
- Quelles sont les composantes d'un modèle de leadership basé sur le savoir-être ?

Résumé du projet de recherche :

Pour répondre aux trois questions précédentes, nous désirons étudier le savoir-être dans la pratique, en collaboration avec un groupe de gestionnaires reconnus pour leur leadership. Pour ce faire, nous avons choisi d'amener les participants à vivre une expérience de plein-air et d'aventure durant laquelle ils auront l'occasion d'expérimenter diverses situations de leadership. Cette expérience se concrétisera par une expédition d'une semaine sur la rivière Saguenay, de Chicoutimi à Tadoussac. L'ampleur du défi et la nécessité de se dépasser, en conjugaison avec la force synergique du groupe seront de nature à créer un environnement propice à l'exploration de dimensions inconnues de son savoir-être. L'isolement, la quiétude et la beauté grandiose des lieux favoriseront les moments de réflexion et de prise de conscience. Divers outils

d'introspection combinés à des discussions de groupe nous permettront d'approfondir le thème du savoir-être humaniste dans l'exercice d'un leadership démocratique.

Candidats sollicités :

Nous désirons former un groupe de sept (7) gestionnaires (homme et femme) provenant de divers horizons, ayant une expérience professionnelle minimale d'une dizaine d'années, et étant reconnus dans leur entourage pour leur leadership démocratique. Ces personnes doivent être disponibles pour un weekend de préparation en juin. L'expédition durera 7 jours (dimanche au samedi) et se déroulera entre les 2 et 22 août 2009 (la date exacte sera déterminée par le groupe). Les noms des candidats retenus seront connus pour la fin mai.

Un budget d'environ 600 \$ est à prévoir pour cette expédition (repas, matériel de groupe, équipement de camping, guide professionnel, etc.). Nous pouvons fournir un kayak à ceux et celles qui n'en ont pas pour un coût d'environ 300\$.

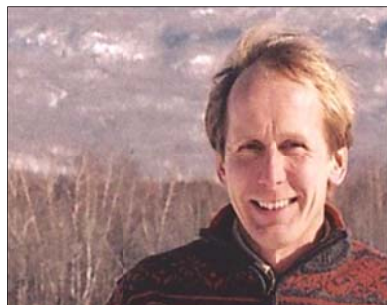
Ce que les participants peuvent en retirer :

- Saisir des moments privilégiés d'arrêt et de réflexion, hors du temps et du quotidien, pour explorer la dimension souvent méconnue de son savoir-être.
- Avoir l'occasion d'échanger sur la pratique de son leadership avec d'autres gestionnaires, dans un contexte décontracté mais sous un encadrement hautement professionnel.
- Vivre une expérience unique de dépassement personnel et de développement de son leadership par l'action et la réflexion.
- Participer collectivement à faire progresser la connaissance sur le sujet du leadership démocratique basé sur un savoir-être humaniste.

Calendrier des activités :

| | |
|--|--|
| Avril – mai | Recrutement des candidats |
| Juin | Sélection des candidats potentiels (10 pers.) – Rencontre d'équipe – Choix de la date d'expédition - Sélection finale des participants (7 pers.) |
| Juillet | Rédaction de son récit de pratique professionnelle |
| 2 au 8 août 9 au 15 août 16 au 22 août | 7 jours d'expédition (du dimanche au samedi) |
| Septembre – octobre | Suivi personnalisé par courriel (3) – transfert des apprentissages |
| Novembre | Rencontre d'équipe – bilan et célébration |

À propos du chercheur :



Alain Héroux possède une expérience de plus d'une vingtaine d'années à titre d'enseignant, de formateur et de coach auprès de cadres en exercice. Il enseigne le leadership depuis 1992 à l'Université de Sherbrooke à l'intérieur des programmes de MBA, de maîtrise en gestion de l'éducation et de maîtrise en gestion de l'ingénierie. Il a fondé le Centre de Formation par l'Action, une entreprise spécialisée en apprentissage expérientiel. Il possède une maîtrise en psychologie organisationnelle et un diplôme de deuxième cycle en gestion. Il a débuté son doctorat en

2007. Il a également pris part à diverses expéditions en régions éloignées et pratique le kayak sur une base régulière. Il possède une certification de secourisme en région isolée.

À propos du guide accompagnateur et de l'INAQ:



Michel Tremblay enseigne à l'Université du Québec à Chicoutimi depuis 1997 en tant que chargé de cours en plein air et tourisme d'aventure. Il est un passionné de la nature et de l'aventure depuis le début des années 80. En 1991, il joint les rangs de la National Outdoor Leadership School aux États-Unis, où il guide des expéditions en tant qu'instructeur de kayak, canot, rafting, kayak de mer, escalade, randonnée et montagne dans les régions sauvages du Yukon de l'Alaska et de la Patagonie chilienne. Il a joint les rangs de la **Coopérative INAQ** en

2005. Cette organisation sans but lucratif offre des programmes d'intervention alternative par la nature et l'aventure partout au Québec. Sa mission est d'amener des petits groupes de personnes à apprendre, à se réaliser et à s'engager vers le changement à travers des expéditions de grande nature et des activités de plein air d'aventure. La Coopérative INAQ dispose d'une expertise reconnue, d'équipements adaptés et d'assurances exemplaires lui permettant d'offrir des expériences riches de sens et qui initient des changements durables.

Date limite pour soumettre votre candidature : lundi 1 juin 2009

**Pour plus d'information ou
pour soumettre votre candidature:**
leadership@sympatico.ca

Contactez Alain Héroux

Appendice 2

Nouveau calendrier expédié aux participants

Nouveau calendrier révisé

Projet de doctorat : savoir-être humaniste dans l'exercice du leadership démocratique

| Dates | Étape | Objectifs |
|-----------------------------|--|---|
| Juin - 2009 | <ul style="list-style-type: none"> • Sélection de 12-15 candidats • Rencontres d'information (équipe ou individuelles) • Remise d'un questionnaire à propos des motivations des sujets | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Avoir l'occasion de connaître davantage les candidats et que ceux-ci connaissent une partie du groupe. <input type="checkbox"/> Informer les participants des étapes de la démarche et des conditions / attentes / engagement. <input type="checkbox"/> Présenter la déclaration de consentement qui sera à remettre en septembre lors de la décision de poursuivre la démarche. |
| Juillet-août | <ul style="list-style-type: none"> • Répondre au questionnaire sur les motivations des sujets à participer à la recherche • Prendre connaissance des conditions, attentes et engagements présentés dans la déclaration de consentement. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Connaître les motivations des sujets à participer à cette recherche. <input type="checkbox"/> Permettre une auto-sélection des candidats à partir des conditions énumérées dans la déclaration de consentement et lors de la rencontre d'information. |
| Sept-oct-nov | <ul style="list-style-type: none"> • Rédaction du récit de pratique professionnelle • Rétroaction de la part du chercheur (écrite et verbale) | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Analyser les sources d'influence provenant de la famille, l'école, la société ainsi que les principales valeurs et attitudes sous-jacentes. <input type="checkbox"/> Favoriser la réflexion et l'introspection sur le thème de la recherche. |
| Déc-janv | <ul style="list-style-type: none"> • Analyse de 2 récits de pratique prof. (formation de triades) – rédaction d'un court texte. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Colliger le point de vue (analyse) de deux personnes sur chacun des récits de pratique. |
| Fin février début mars 2010 | <ul style="list-style-type: none"> • Rencontre de groupe : 2 jours et 2 nuits en chalet. • <u>Jour 1</u> : Échange en triade sur les récits de pratique professionnelle. • <u>Jour 2</u> : Première recherche en groupe des unités de sens communes. Mise en place du journal d'itinérance. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Donner l'occasion aux gens de connaître la perception de deux collègues sur son récit de pratique afin d'approfondir la réflexion personnelle et l'introspection. <input type="checkbox"/> Permettre aux gens de se connaître davantage, de favoriser l'ouverture et la confiance. <input type="checkbox"/> Trouver en groupe les premières unités de sens à partir des récits de pratique. <input type="checkbox"/> Mettre en place le journal d'itinérance à titre d'outil favorisant l'introspection et la réflexion individuelle. |

| | | |
|----------------------|---|--|
| Avril-mai | <ul style="list-style-type: none"> • Animation d'un groupe de dialogue avec son entourage professionnel. | <input type="checkbox"/> Permettre aux participants de recueillir les commentaires de 5 à 7 confrères de travail (supérieur-collègues-subordonnés) à propos des unités de sens qui ont été identifiées dans l'étape précédente. |
| Juin | <ul style="list-style-type: none"> • Formation en kayak de mer (facultatif) | <input type="checkbox"/> Donner l'occasion aux participants de développer leurs connaissances et leurs compétences en kayak de mer. <input type="checkbox"/> Consolider l'esprit d'équipe. |
| Juillet ou août 2010 | <ul style="list-style-type: none"> • Expédition de 7 jours en kayak de mer sur le Saguenay | <input type="checkbox"/> Favoriser l'introspection par une expérience intensive en contexte d'îlot culturel. <input type="checkbox"/> Approfondir l'analyse réflexive sur le thème de la recherche |
| Septembre | <ul style="list-style-type: none"> • Suivi no 1 (courriel) | <input type="checkbox"/> Permettre aux participants de poursuivre la réflexion sur le thème de la recherche à la lumière d'un retour au milieu de travail. <input type="checkbox"/> S'assurer que l'expérience n'a pas eu d'impacts négatifs majeurs sur les sujets |
| Octobre | <ul style="list-style-type: none"> • Suivi no 2 (courriel) | <input type="checkbox"/> Permettre aux participants de poursuivre la réflexion sur le thème de la recherche à la lumière de nouvelles données issues du milieu de travail. <input type="checkbox"/> S'assurer que l'expérience n'a pas eu d'impacts négatifs majeurs sur les sujets |
| Novembre 2010 | <ul style="list-style-type: none"> • Rencontre d'équipe (1 jour) | <input type="checkbox"/> Permettre aux participants d'échanger leurs réflexions sur le thème de la recherche. <input type="checkbox"/> Valider avec le groupe les premières conclusions issues de cette recherche. <input type="checkbox"/> Célébrer et clore la démarche. |

Alain Héroux - 9 juin 2009

Appendice 3

Informations relatives aux avantages, risques, et conditions de participation adressées aux participants potentiels

Titre de la recherche :

Une exploration réflexive sur le savoir-être humaniste dans la pratique du leadership démocratique : une recherche coopérative avec des gestionnaires québécois en contexte de plein air et d'aventure.

Nom du responsable :

Alain Héroux, étudiant au doctorat en théologie pratique
Université du Québec à Chicoutimi

A. ÉVALUATION DES AVANTAGES ET DES RISQUES

1- Énoncé des résultats prévisibles de l'étude

Avantages pour le sujet :

- Meilleure connaissance des composantes de son savoir-être humaniste guidant sa pratique de gestionnaire.
- Recevoir du feed-back de la part de ses pairs et de l'auteur de la recherche sur son leadership.
- Opportunité d'améliorer son leadership et sa capacité d'être en relations interpersonnelles.
- Accroître sa compréhension du phénomène de leadership.
- Vivre une expérience de relations humaines authentiques et profondes.
- Vivre un dépassement personnel physique et psychologique.

Avantages pour tout groupe de gestionnaires :

- Meilleure compréhension de l'importance du savoir-être humaniste dans l'exercice du leadership démocratique.
- Découverte d'une façon différente de développer la dimension savoir-être du leadership.

Avantages pour la discipline du développement organisationnel :

- Ouverture à une nouvelle façon d'offrir de la formation au leadership (par le développement du savoir-être humaniste).

- Proposer aux organisations une vision du leadership démocratique basé sur un savoir-être humaniste.
- Compréhension élargie de la dynamique du leadership.

Avantages pour la société :

- Sensibilisation à l'importance du développement et de la maîtrise d'un savoir-être humaniste pour favoriser l'émergence d'un leadership démocratique chez nos leaders.

2- Description des risques prévisibles pour les participants

- Regretter d'avoir partagé au groupe et au chercheur certaines informations personnelles concernant sa propre personne, ses collègues de travail et son milieu organisationnel.
- Se sentir jugé par ses pairs et par l'auteur de la recherche à propos de son leadership.
- Perte de temps, surcharge de travail.
- Risque de blessures physiques, d'épuisement dû à l'effort.
- Risque d'hypothermie en cas de chavirement et de séjour prolongé dans l'eau.

3- Identifications des outils utilisés qui s'écartent de ceux normalement employés dans la discipline

L'utilisation du plein air et de l'aventure dans le cadre d'une formation au leadership n'est pas une pratique courante au Québec. Toutefois, différentes firmes privées y ont recours. Aux États-Unis, il s'agit d'une approche plus familière utilisée depuis le début des années 1970.

Bien qu'il n'ait pas eu l'occasion d'accompagner des groupes de gestionnaires sur une période aussi longue et à l'intérieur d'une activité comportant un niveau de défi physique aussi élevé, le responsable de cette recherche anime des formations en leadership avec des groupes de gestionnaires depuis 1992. Il a aussi eu l'occasion de participer en équipe à des expéditions comportant une durée, un niveau de défi et des risques physiques plus élevés que ce qui est proposé dans le cadre de cette recherche (Mont Dénali, Terre de Baffin, Mont Blanc, et autres). Il possède également une solide expérience d'expédition en kayak de mer et une formation de niveau II émise par la Fédération Québécoise de Canot-Kayak. Il détient aussi une formation de secourisme en région éloignée (40 heures) et une accréditation RCR.

L'entreprise chargée de l'expédition, la coopérative INAQ, organise et encadre des expéditions de tous genres depuis 5 années. Ses guides possèdent une formation de baccalauréat en tourisme d'aventure de l'UQAC. La coopérative est membre accréditée de l'AEQ (aventure écotourisme Québec). Elle répond aux plus hauts standards de sécurité et de gestion des risques émis par cet organisme. Elle possède les assurances responsabilités requises pour ce type d'activité.

B. RETRAIT D'UN SUJET DE L'EXPÉRIMENTATION

1- Autorisation pour le sujet de se retirer en tout temps de la recherche sans préjudice à ses droits.

En tout temps, le sujet peut se retirer de la recherche sans préjudice à ses droits. Il peut également exiger de retirer en partie ou en totalité toute donnée qui le concerne et ce, à tout moment jusqu'à la fin de la démarche d'expérimentation (rencontre bilan de groupe).

2- Permission pour le guide en chef de retirer le sujet de l'expédition.

En tout temps, le guide de l'expédition, se réserve le droit d'exclure du groupe, et à sa seule discrétion, tout participant qui pourrait mettre en péril sa sécurité et celle du groupe par ses actions, son refus de suivre les mesures de sécurité, son manque d'expérience ou de compétence et son incapacité physique.

3- Permission pour le chercheur de retirer le sujet de l'expérimentation ou de la recherche.

En tout temps, le chercheur se garde le droit de retirer, à sa seule discrétion, le sujet de la recherche, et sans aucune compensation.

Exemples de motifs susceptibles d'amener le retrait d'un participant :

- Manque de temps pour compléter les différentes étapes dans les délais prescrits;
- Manque de disponibilité pour participer aux différentes rencontres;
- Non exécution des tâches demandées;
- Difficulté à faire une introspection de qualité;
- Expérience trop bouleversante pour le sujet – besoin d'une relation d'aide;
- Attitude et comportements pouvant nuire à la coopération;
- Attitude et comportements pouvant compromettre l'esprit d'équipe;
- Difficulté à faire preuve d'un savoir-être humaniste et d'exercer un leadership démocratique;
- Non-respect des ententes de confidentialité.

Appendice 4

Guide de rédaction du récit de pratique remis à chaque participant

(voir pages suivantes ...)

GUIDE POUR LA RÉALISATION D'UNE DÉMARCHE AUTOBIOGRAPHIQUE

Dans le cadre de la recherche :

**« Une exploration réflexive sur le savoir-être humaniste dans la pratique
du leadership démocratique : une recherche coopérative avec
des gestionnaires québécois en contexte de plein air et d'aventure. »**

Octobre 2009

Alain Héroux (M.Ps.), doctorant
Pierre Deschênes (Ph.D.), directeur de thèse

Université du Québec à Chicoutimi

Document inspiré d'un guide de :
Louise Bourdages, Ph.D.
Professeure à la Télé-Université
Université du Québec

Le but de la démarche autobiographique

Le but de cette démarche autobiographique est de permettre à l'auteur de cette recherche d'effectuer une première cueillette de données en construisant avec vous un sens collectif issu de vos récits de pratique professionnelle d'un leadership démocratique.

L'approche des histoires de vie et le récit de vie

Pineau et LeGrand (1993 : 3)⁴⁶ définissent *l'histoire de vie* comme «une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels». Laîné (1998 : 142)⁴⁷ va dans le même sens lorsqu'il mentionne que « l'histoire de vie commence pleinement avec le travail de ce matériau [le récit], le repérage des structures selon lesquelles la vie et le récit peuvent être organisés, la mise au jour du sens dont la vie et le récit sont porteurs ». Disons plus simplement que **le récit est l'outil de collecte des données** (événements, faits, lieux, personnes, dates, etc.) et que **l'histoire de vie correspond à la phase d'analyse et d'interprétation du récit**. Toutefois, le récit en lui-même est déjà porteur de sens puisque nous ne pouvons écrire ou raconter en détail tous les événements de notre vie ; le fait de choisir tel événement plutôt que tel autre, est déjà significatif. Il s'agit de découvrir quelle en est la signification.

Selon Laîné (1998 : 141), «le récit de vie est l'énonciation par un sujet de sa vie passée». Cela signifie, raconter ou écrire les faits et les événements de votre vie passée qui donne un sens à votre pratique professionnelle. Ce récit peut porter sur toute la durée d'une vie ou sur une partie de celle-ci, soit à partir de certains thèmes ou aspects de la vie ou encore sur une séquence temporelle. Par exemple, en paraphrasant Chené, (1989 : 133)⁴⁸ votre récit de pratique professionnelle d'un leadership démocratique est présumé présenter un segment de votre vie, celui pendant lequel vous êtes impliqués dans cette pratique. Legrand (1993 : 217)⁴⁹ ajoute que le récit de vie de votre pratique «se met en priorité au service des personnes qui se racontent et vise à obtenir, au bénéfice de celles-ci, un *effet de changement* ou de transformation».

⁴⁶ Pineau, G. et LeGrand, J.-L., *Les histoires de vie*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je? », 1993.

⁴⁷ Laîné, A., *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998.

⁴⁸ Chené, A., « Analyse du récit de formation », dans Pineau, G. et Jobert, G., *Les histoires de vie*, Tome II : *Approches multidisciplinaires*, Paris, L'Harmattan, 1989.

⁴⁹ Legrand, M., *L'approche biographique*, Paris, EPI, 1993.

Une démarche groupale de construction d'un sens collectif

La démarche proposée en est une de dialogue qui met l'accent sur la construction d'un sens collectif de la pratique professionnelle du leadership démocratique, à partir d'un matériau recueilli dans votre vie de pratique actuelle et dans vos expériences de vie passée. Comme vous formez un groupe restreint, vous êtes des collaborateurs précieux pour nous accompagner tout au long de cette démarche d'élucidation d'un sens collectif. Le groupe sert de catalyseur dans cette construction.

Le processus de réflexion à partir de vos expériences passées ou présentes, ainsi que celui de la construction d'un sens collectif, n'est certes pas une tâche facile, mais il mène à la découverte de nouvelles connaissances très importantes liées à la pratique professionnelle de gestionnaires. Cette démarche va nous aider à mieux analyser et à mieux comprendre la pratique du leadership démocratique. Elle nous conduira à dégager un « savoir pratiqué » lié à l'exercice d'un leadership basé sur un savoir-être humaniste.

L'engagement et le contrat

La démarche de l'écriture du récit de pratique et de la construction d'un sens collectif à la pratique professionnelle d'un leadership démocratique exige une implication personnelle importante et comporte des règles éthiques vis-à-vis vous-même et les autres personnes. C'est pourquoi, le contrat d'éthique exigé par cette démarche est extrêmement important. En voici les principales règles inspirées de Laîné (1998).

Le respect de soi. Le récit de soi n'est pas chose facile pour tous et demande une capacité d'implication personnelle et d'introspection importantes. Toutefois, vous êtes le maître d'œuvre de cette narration, c'est-à-dire que vous demeurez entièrement libre d'exprimer seulement ce que vous désirez. Il est important de respecter vos limites en faisant authentiquement des choix sur ce que vous voulez communiquer ou ne pas communiquer.

Le respect de l'autre. Vous aurez à lire et à dégager un sens collectif du récit de pratique de deux autres personnes, cela doit se faire dans le plus grand respect des auteurs du récit. Il ne s'agit en aucun cas de porter des jugements ou de faire des interprétations de quelque nature que ce soit. Vous pouvez poser des questions d'éclaircissement ou de précision ou encore exprimer un témoignage en écho aux propos du récit. La démarche de groupe est importante parce que le récit de l'autre peut nous faire découvrir des choses par rapport à notre propre récit, auxquelles nous n'aurions pas pensé. Dans la poursuite de notre recherche, elle est nécessaire pour «croiser» ce qu'il y a de commun et de singulier dans la pratique professionnelle d'un leadership démocratique.

Le respect de la confidentialité. Il va de soi que cette règle est incontournable. Tout ce qui sera échangé entre vous et vos pairs ainsi qu'entre l'auteur de cette recherche et son directeur de thèse demeure confidentiel. Nous vous référons à la déclaration de consentement que nous avons co-signée et qui fait partie de la certification éthique attribuée par le comité éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Les phases de la démarche

Nous divisons la démarche en quatre grandes phases :

Phase 1 : Les activités préparatoires.

Nous vous proposons trois activités préparatoires à l'écriture du premier récit. Ce sont des activités de collecte des matériaux expérientiels et existentiels nécessaires à l'élaboration de votre récit de pratique, ainsi qu'une activité de représentation de votre parcours de vie.

Phase 2 : L'écriture d'une première version de votre récit

Cette phase consiste d'abord à rédiger une première version du récit qui vous permettra d'élaborer votre cheminement de pratique de leadership à travers votre trajectoire de vie personnelle et professionnelle. **Lorsque cette première version écrite est terminée, vous l'envoyez par courrier électronique, au plus tard le 30 novembre, au chercheur principal⁵⁰.**

Phase 3 : Lecture des récits de pratique de deux collègues et ébauche d'une première construction d'un sens collectif.

Puis, vous avez à lire les récits de deux partenaires et à relire le vôtre afin de dégager ce qu'il y a de commun et de singulier dans ceux-ci. Lors de la lecture de chaque récit, vous notez les réflexions, les échos, les associations d'idées, les expériences similaires ou l'expression d'émotions ainsi que les questions suscitées par ce récit. Vous conservez ces informations qui seront partagées lors de la rencontre d'équipe (fin février ou début mars).

Phase 4 : La rencontre de construction d'un sens collectif.

À la suite de la lecture des récits de vos partenaires et la relecture de votre propre récit, vous êtes conviés pour une rencontre de mise en commun de vos récits de pratiques et de vos textes de construction d'un sens collectif émergeant de ces récits. Durant cette rencontre, chaque auteur du récit précisera comment il a vécu l'écriture de son récit. Puis, nous échangerons sur le sens collectif et le singulier qui traverse vos récits de pratique.

IMPORTANT : Faites d'abord une première lecture rapide de l'ensemble des consignes qui se retrouvent dans les pages suivantes. Relisez ensuite avec soin ces instructions au fur et à mesure qu'elles s'appliquent à la phase où vous êtes parvenus. Concentrez-vous alors **UNIQUEMENT** sur l'activité où vous vous situez dans la démarche, sans chercher à vous adapter à ce qui vient par la suite.

L'achat d'un journal personnel est conseillée afin d'y inscrire déjà vos réflexions personnelles. Choisissez un format pratique pour le plein air.

⁵⁰ L'adresse électronique du chercheur est : alain.heroux@gmail.com.

Phase 1 : Les activités préparatoires

Activité 0

Le montage du tableau des étapes de votre vie (activité préliminaire)

Objectif

Avoir une vue d'ensemble des principales étapes de votre vie personnelle et professionnelle ainsi qu'un aperçu des principaux événements qui ont marqué chacune de ces étapes. Aider à se ressouvenir (choses anciennes ou événements qui avaient été oubliés) dans le but d'enrichir les activités préparatoires 1 et 2.

Description de l'activité

La rédaction d'un tableau des étapes de vie est une activité rationnelle et préliminaire servant d'amorce aux prochaines étapes menant à la rédaction du récit de pratique. Vous êtes invités à "réactiver vos souvenirs" et replacer les événements importants dans le temps. Il s'agit d'exposer des faits selon une certaine chronologie pour favoriser possiblement l'émergence de souvenirs oubliés. Cette étape est avant tout une activité « d'échauffement » qui peut nourrir les activités suivantes. Toutefois, aussitôt complété, ce tableau doit être mis à l'écart lors des activités suivantes afin de laisser ressurgir d'une façon plus spontanée et naturelle les éléments les plus significatifs de votre vie personnelle et professionnelle. Il ne faut pas l'utiliser à titre de grille de rédaction du récit.

Consignes

Pour chacune des périodes de vie ou catégories présentées ci-dessous, indiquez les principales informations factuelles (mots clés) de façon à vous remémorer les moments significatifs ayant marqué votre vie personnelle et professionnelle (jalons importants, étapes, etc.). Ce tableau est personnel à chacun, n'hésitez pas à l'adapter à votre réalité. Il s'agit bien entendu de matériel confidentiel. Vous n'aurez pas à le partager ni avec le chercheur, ni avec les autres participants. C'est juste pour vous. Pour certains, ce travail peut être ardu, mais il est également susceptible de vous faire revivre de bons moments. Consultez le fichier Excel qui vous a été transmis pour le détail des étapes ci-dessous.

- Vie scolaire : préscolaire (0 à 6 ans) - primaire (6 à 12 ans) - secondaire (12 à 17 ans) - collégial – universitaire – formation privée et/ou retour aux études.
- Vie familiale (parents, frères-sœurs-parenté, conjoint(e)s, enfants)
- Vie sociale (amitiés, bénévolat, loisirs, sports, voyages, etc.)
- Vie professionnelle (étapes, employeurs, postes, fonctions et responsabilités, etc.)
- Autres (immobilier, sabbatiques, projets spéciaux, prix et mention, divorces, maladies, ...)

Phase 1 : Les activités préparatoires (suite 1)

Activité 1

La collecte des matériaux alimentant l'écriture de votre récit de pratique (les morceaux de votre casse-tête)

Objectif

Recueillir les matériaux susceptibles de susciter l'émergence de souvenirs dans le but d'identifier les principaux événements et points de repères de votre parcours de vie personnelle et de pratique professionnelle d'un leadership démocratique.

Description de l'activité

L'enracinement de votre pratique professionnelle ne vient pas seulement des expériences de formation académique ou de perfectionnement professionnel, mais de tous les faits et événements significatifs qui vous ont marqués, tant dans l'environnement familial que social, professionnel, culturel ou politique. Cette première activité vise à aller explorer les racines de votre pratique professionnelle.

Il existe de multiples façons d'écrire son récit de pratique. Mais le plus difficile est de commencer. On se demande comment, par quel moment ou par quel événement débiter le récit. La présente activité vous incite à retrouver des objets tangibles, des souvenirs et des thèmes enfouis dans votre mémoire à long terme. C'est un peu comme partir à la chasse aux trésors, ceux de votre enfance, de votre adolescence et de votre vie adulte.

Les matériaux (objets, souvenirs et thèmes) recueillis pourront faciliter la rédaction de votre premier récit.

Consignes

Étape 1 : *La collecte de matériaux tangibles et écriture de petites phrases décrivant l'image ou l'émotion liée à chacun de ces matériaux*

- D'abord, recueillez des matériaux tangibles (concrets) : par exemple, des photos d'enfance, d'adolescence ou de votre vie adulte, un vidéo, un article de journal, une peinture, une sculpture, un disque ou CD, des chansons de votre enfance, des lettres, des agendas, un bulletin scolaire, un diplôme, un livre, des représentations d'une maison, d'un animal, d'un lieu, ou tout objet ayant une signification particulière pour vous.
- Pour chaque élément retenu, écrivez une phrase ou un paragraphe décrivant l'image ou l'émotion qui vous vient en regardant chacun de ces matériaux.

Étape 2 : *La collecte de matériaux issus de vos souvenirs et écriture de petites phrases décrivant l'image ou l'émotion liée à chacun de ces matériaux*

- Vous continuez l'exercice en recueillant d'autres matériaux moins tangibles issus d'images ou de souvenirs que vous avez en mémoire, par exemple un voyage qui vous a marqué, un événement heureux ou malheureux (naissance, études, graduation, mariage, deuil, nouvel emploi, maladie, etc.) qui vous est arrivé, un rêve, la rencontre d'une personne significative, une pratique professionnelle (projet, activité de gestion, ...) réussie ou moins réussie, etc. Essayez de ne pas vous censurer : cet exercice est uniquement pour vous aider à vous rappeler certains faits de votre passé.
- Pour chaque élément retenu, écrivez une phrase ou un paragraphe pour raconter ce qui vous est arrivé et ce qui vous a marqué à partir de chacun de ces souvenirs.

Étape 3 : *Les thèmes qui vous ont inspiré tout au long de votre vie*

- Identifiez maintenant des thèmes qui vous ont inspiré tout au long de votre vie et qui sont encore significatifs aujourd'hui dans votre pratique professionnelle. Par exemple, l'amour, l'amitié, la mort, le temps, la religion, la spiritualité, les relations, les valeurs, le travail, etc.
- Pour chaque thème retenu, écrivez une phrase ou un paragraphe communiquant ce qui est marquant pour vous.

Étape 4 : *La maturation des morceaux du casse-tête recueillis des étapes 1 à 3*

- Vous avez maintenant les morceaux du casse-tête de votre parcours de vie. Conservez-les dans un espace de votre choix et laissez-les reposer quelques jours. Puis, passez à l'activité suivante (activité 2).

Phase 1 : Les activités préparatoires (suite 2)

Activité 2

La représentation de votre parcours de vie (la forme de votre casse-tête)

Objectif

Vous permettre de construire une représentation symbolique de votre parcours de vie.

Description de l'activité

Il s'agit de construire une image plus précise à partir des matériaux et autres éléments du casse-tête que vous avez recueillis à l'activité précédente. Cette représentation symbolique fait appel à l'hémisphère droit de votre cerveau, donc à l'imagination, à l'intuition et à la créativité. C'est une dimension importante de notre vie et nous la négligeons souvent au profit de l'activité dite «rationnelle». À votre insu, peut-être, cette représentation vous aidera à découvrir le fil conducteur de votre parcours de votre pratique professionnelle d'un leadership démocratique.

Lors de l'activité précédente vous avez rassemblé plusieurs éléments (objets tangibles, souvenirs et thèmes) disparates. Tout cela peut vous sembler en désordre, un peu chaotique. Mais comme le dit Gingras (2000 : 199)⁵¹ «le mouvement de mon activité créatrice va du *désordre* vers un *ordre croissant*». Et cet ordre recherché n'est pas purement rationnel : il implique l'émotion et la sensibilité. Aussi, il faut être patient et laisser mûrir la forme qui naîtra de l'agencement des divers morceaux de votre casse-tête.

Consignes

Étape 1 : *Le point de départ : dessin, collage ou agencement de vos morceaux de casse-tête (un montage)*

Souvent on ne sait pas trop par où commencer, que ce soit dans le cas d'un texte à écrire, d'un dessin à créer ou d'un casse-tête à construire. Ce n'est pas toujours facile d'identifier ce qui fait sens pour soi. Il faut se laisser guider par son intuition. Ce montage représente une première étape dans la démarche d'histoire de vie qui constitue « un essai de rabouter, de mettre bout à bout des matériaux hétérogènes, de créer une forme avec ce qui est difforme ou multiforme, du sens avec ce qui n'en a pas » (Pineau, 1989 : 16)⁵².

- Installez-vous dans une pièce où vous êtes seul(e) et à l'aise. Placez devant vous tous les morceaux de votre casse-tête (objets, souvenirs et thèmes) que vous avez recueillis et choisis, lors de l'activité 1. Faites un dessin, un collage ou un agencement à partir de

⁵¹ Gingras, J.-M., « Histoire de vie et créativité », dans Josso, M.-C., *La formation au cœur des récits de vie : Expériences et savoirs universitaires*, Paris, L'Harmattan, 2000.

⁵² Pineau, G. et Jobert, G. (coord.), *Les histoires de vie. Tome I : Utilisation pour la formation*, Paris, L'Harmattan, 1989.

vos morceaux de casse-tête (la forme que va prendre votre casse-tête). Laissez aller votre imagination. Nous insistons sur le fait que ce n'est pas le côté esthétique qui compte.

- Après avoir réalisé cette représentation, répondez par écrit (petites phrases, paragraphes) aux questions suivantes.
 - Essayez de décrire spontanément ce que vous ressentez à la vue de ce collage, dessin ou forme de votre casse-tête.
 - Décrivez globalement ce que vous voyez dans ce montage.
 - Qu'est-ce qui se trouve au centre de votre montage ?
 - Qu'est-ce qui se trouve autour ?
 - Est-ce que la représentation vous apparaît dense ou aérée ?
 - Voyez-vous des liens entre les différentes parties ?
 - *Quel titre donneriez-vous à ce montage ?*
- Mettez de côté ces réalisations durant quelques jours.

Étape 2 : *L'objectivation ou la communication à l'autre*

- Imaginez que vous deviez décrire votre montage à un ami ou aux autres participants de notre recherche. En faisant référence aux questions précédentes, résumez en quelques phrases ce que vous leur diriez.
- Redonneriez-vous le même titre à votre montage qu'à l'étape 1 de cette activité 2 ?
- Ce titre est significatif et peut représenter le fil conducteur ou le sens de votre récit de pratique. Conservez-le, vous y reviendrez plus tard.
- Vous êtes maintenant prêt à passer à la rédaction de votre récit de pratique professionnelle d'un leadership démocratique.

Phase 2 : L'écriture d'une première version du récit de vie

Activité 3

L'écriture d'une première version de votre récit de pratique professionnelle (date limite pour l'envoi de votre récit : 30 novembre)

Objectif

Écrire une première version de votre récit de pratique professionnelle.

Description de l'activité

Dans son livre, Laîné (1998 : 141) définit le récit de vie comme « l'énonciation par un sujet de sa vie passée ». C'est une définition trop large qu'il est nécessaire de placer en contexte dans le cadre de la présente démarche. Comme l'objectif de cette démarche utilisant l'approche des histoires de vie est de découvrir le sens de votre pratique professionnelle d'un leadership démocratique, il est important de faire converger le récit autour de la dimension leadership de cette pratique. Dans la forme, écrire un récit c'est créer un texte relatant une histoire, des événements et/ou des expériences comportant un début, un développement et une fin. Mais vous avez à trouver votre propre style d'écriture qui diffère pour chaque personne.

Consignes

Étape 1 : *L'écriture de la première version du récit*

- À partir des matériaux que vous avez recueillis à l'activité 1 et de la forme que vous avez donnée à votre casse-tête lors de l'activité 2, racontez comment vous vivez votre pratique professionnelle d'un leadership démocratique. Par exemple, racontez les événements de votre vie qui vous semblent significatifs au regard de votre engagement actuel dans votre pratique professionnelle et dans l'exercice de votre leadership.
- Voici différentes questions susceptibles d'alimenter l'écriture de votre récit (vous n'avez pas à répondre spécifiquement et uniquement à ces questions) :
 1. Pourquoi en êtes-vous venu à exercer un leadership démocratique dans votre pratique professionnelle?
 2. Comment vous êtes-vous retrouvé dans des situations où vous avez exercé du leadership démocratique ?
 3. Qu'est-ce qui vous incite à continuer d'exercer un leadership démocratique ?
 4. Qu'est ce qui ferait que vous cesseriez d'exercer un leadership démocratique ?

5. Dans ces situations d'exercice d'un leadership démocratique, de quelles pratiques êtes-vous le plus fier et quelles questions fondamentales de sens donnez-vous à ces pratiques?
 6. Dans ces situations d'exercice d'un leadership démocratique, de quelles pratiques avez-vous des regrets et quelles questions fondamentales de sens donnez-vous à ces pratiques?
- Parfois, en écrivant notre récit, nous pouvons ressentir diverses émotions liées à certains événements plus difficiles de notre vie. Ne vous inquiétez pas, le fait de les écrire permet de libérer ces émotions parfois insoupçonnées.
 - Cette première version de votre récit devrait tenir entre six et dix pages.

Étape 2 *La communication de la première version du récit de pratique et ajustements à cette première version du récit de pratique.*

- Vous devez envoyer cette première version de votre récit à l'auteur de cette recherche (Alain Héroux). Celui-ci en fera la lecture et vous retournera ses commentaires, qui consisteront essentiellement en suggestions, dans le but d'élaborer ou d'explorer davantage certains aspects de votre récit. Il s'agira alors pour vous de lui retourner ensuite une version « ajustée » de votre récit de pratique professionnelle et ce au plus tard le 15 décembre.
- Nous vous rappelons que c'est cette deuxième version qui sera transmise à deux autres personnes pour recevoir leurs commentaires, lors de la rencontre d'équipe prévue en février ou mars 2010. En effet, vous vous êtes engagés à lire et à porter des commentaires sur le récit des autres participants : c'est une règle de partage. Nous vous invitons à passer à l'activité 4 pour une explication de la façon de préparer ce partage.

Phase 3 : Lecture des récits de pratique de 2 collègues et ébauche d'une première construction d'un sens collectif

Activité 4

La première construction d'un sens collectif

(date limite pour l'écriture de votre analyse : 15 février 2010)

Objectif

Découvrir le sens de votre pratique professionnelle par l'analyse et l'interprétation de votre récit de pratique et les récits des deux autres membres de votre sous-groupe.

Description de l'activité

Ce travail consiste à effectuer l'analyse et l'interprétation de votre récit de pratique professionnelle et celui des autres membres du groupe afin d'en découvrir le fil conducteur et de bonifier le sens de votre pratique actuelle. Précisons d'abord que le terme «analyse» n'est pas utilisé dans le sens de la psychanalyse, mais plutôt dans le sens d'une opération mentale qui consiste à examiner un phénomène, des expériences et (ou) des événements énoncés dans le récit pour en établir le sens. Puis établissons la distinction entre le récit de votre pratique professionnelle et l'histoire de cette pratique, en nous basant sur la distinction que certains auteurs font entre récit de vie et histoire de vie.

En effet, ces auteurs font une distinction entre récit *de vie* et *histoire de vie*. Par exemple, Laîné (1998 : 142) fait la distinction suivante entre le récit de vie et l'histoire de vie : «le récit de vie est toujours premier, l'histoire de vie est toujours seconde». L'histoire de vie commence donc vraiment avec l'écriture de votre récit, c'est-à-dire «le repérage des structures selon lesquelles la vie et le récit peuvent être organisées, la mise au jour du sens dont la vie et le récit sont porteurs» (142). Des auteurs parlent de phase *expressive* du récit (la première version de votre pratique professionnelle) et de phase *réflexive* sur le récit (la seconde version à venir de ce récit). Bourdages, Lapointe et Rhéaume (1998 : 8)⁵³ définissent le travail d'analyse sur le récit comme étant ce qui «consiste à dégager les processus ou les thèmes les plus significatifs et à les relier à une trame analytique ou interprétative plus large». Il s'agit en fait d'un travail de déconstruction et de reconstruction du premier récit».

Consignes

Étape 1 *L'analyse de la première version des récits de pratique professionnelle de deux collègues et du vôtre.*

⁵³ Bourdages, L., Lapointe, S. et Rhéaume, J., *Le « je » et le « nous » en histoire de vie*, Paris/Montréal, L'Harmattan, 1998.

- À la fin décembre 2009, vous aurez reçu les récits de pratique professionnelle de deux collègues avec qui vous serez jumelés pour débiter un travail de construction d'un sens collectif. Nous vous invitons à lire les récits de vos partenaires de groupe et à relire le vôtre afin de dégager ce qu'il y a de commun et de singulier dans ceux-ci sous forme de réflexions, d'échos, d'associations d'idées, d'expériences similaires ou d'expression d'émotions ainsi que des questions suscitées par ce récit.
- Lorsque que ces analyses sont complétées, prenez le soin de mettre le tout sur papier car vous aurez à partager oralement vos analyses lors de la rencontre d'équipe prévue à la fin février ou début mars. Cette analyse peut faire l'objet de deux ou trois pages de texte.

Étape 2 Analyse approfondie de votre récit de pratique professionnelle.

- Dans la première version de votre récit, vous avez, de façon consciente ou inconsciente, sélectionné et choisi certains événements qui remontaient à votre mémoire. Mais vous ne savez pas trop pourquoi ce sont ces événements qui ont remonté à la surface. Le travail sur le récit, déjà amorcé à la fois par l'écriture de ce récit et par l'étape des commentaires, vous amène à repenser ces événements et ces situations dans une structure qui ait une **signification** plus approfondie pour vous.
- Le travail d'analyse signifie qu'en reprenant le récit des faits et des événements de votre parcours de vie et de pratique professionnelle, vous puissiez répondre à la question suivante : qu'est-ce que ces événements signifient pour vous aujourd'hui ?
- Ce travail d'analyse se réalise à partir de votre récit.
- Commencez le travail par la réalisation d'un tableau qui contient les éléments suivants :
 - identifiez les thèmes qui reviennent le plus souvent dans votre récit (un truc : utilisez l'outil de recherche de votre logiciel de traitement de texte);
 - identifiez les intérêts et les valeurs sous-tendues dans les faits et les événements racontés;
 - identifiez les buts ou les désirs sous-jacents aux événements racontés.
- Il n'existe pas de grille d'analyse préétablie. Il s'agit pour chacun de trouver vos propres questions qui vous mèneront à découvrir le sens de votre pratique professionnelle d'un leadership démocratique.
- Quels liens faites-vous entre ces événements et votre pratique professionnelle d'un leadership démocratique ?
- Laissez « mijoter » ce travail dans votre esprit pendant quelques jours.

Étape 3 *L'interprétation de votre récit de pratique professionnelle*

- Il s'agit ici de formuler votre interprétation personnelle du travail sur votre récit :
 - Retournez à l'activité 2, où vous aviez déjà donné un titre à votre dessin ou collage, et reprenez ce titre ou donnez-en un nouveau; puis, expliquez pourquoi vous l'avez choisi.
 - Identifiez une ou des références (auteur, citation, théorie, etc.) qui pourrait vous aider à prendre une distance vis-à-vis ces événements et expériences de vie ? Puis expliquez brièvement en quoi cet auteur ou cette théorie peut vous aider à comprendre votre parcours de vie ?
 - Comment voyez-vous maintenant les hypothèses et les questions que vous avez formulées à l'étape d'analyse ? Laquelle de ces questions pourrait faire l'objet de votre version finale de récit de pratique ?

Phase 4 : La rencontre de construction d'un sens collectif

À la fin de février ou au début mars, la première journée des deux jours de notre rencontre d'équipe servira pour chacune des triades à faire la mise en commun de vos analyses individuelles de votre récit de pratique et des récits de vos deux collègues. La seconde journée servira à la construction d'un sens collectif émergeant de l'ensemble de tous les récits de pratique professionnelle d'un leadership démocratique. Au début de ce weekend, chaque auteur du récit précisera d'abord comment il a vécu l'écriture de son récit, pour en arriver à la toute fin de ce rendez-vous à dialoguer sur le sens collectif et le singulier qui traverse vos récits de pratique professionnelle d'un leadership démocratique.

VUE D'ENSEMBLE DU CALENDRIER :

Phase 1 :

Début octobre 2009 : construction du tableau des étapes de vie.

Mi-octobre : instructions détaillées pour le démarrage de la démarche d'écriture du récit de pratique.

Du 20 au 30 octobre : Finalisation des activités préparatoires.

Phase 2 :

Du 1^{er} au 30 novembre : écriture du récit de pratique.

30 novembre : date ultime pour l'envoi de votre récit de pratique au chercheur.

1^{er} au 15 décembre : commentaires provenant du chercheur, retour à ce dernier d'une version ajustée de votre récit.

15 décembre : date ultime pour l'envoi de la version finale de votre récit de pratique.

Phase 3 :

Du 1^{er} au 30 janvier 2010 : Lecture des 2 récits de pratique des collègues de votre sous-groupe et écriture d'un résumé d'analyse.

Du 1^{er} au 15 février : Analyse approfondie de son récit de pratique et interprétation (version finale du récit de pratique).

Phase 4 :

26-27-28 février OU 12-13-14 mars : rencontre d'échanges et de construction d'un sens collectif.

RÉFÉRENCES

Bourdages, L., *La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat*, Sainte-Foy, PUQ, 2001.

Bourdages, L., Lapointe, S. et Rhéaume, J., *Le « je » et le « nous » en histoire de vie*, Paris/Montréal, L'Harmattan, 1998.

Chéné, A., « Analyse du récit de formation », dans Pineau, G. et Jobert, G., *Les histoires de vie*, Tome II : *Approches multidisciplinaires*, Paris, L'Harmattan, 1989.

Gingras, J.-M., « Histoire de vie et créativité », dans Josso, M.-C., *La formation au cœur des récits de vie : Expériences et savoirs universitaires*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Laîné, A., *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998.

Legrand, M., *L'approche biographique*, Paris, EPI, 1993

Pineau, G. et Jobert, G. (coord.), *Les histoires de vie*. Tome I : *Utilisation pour la formation*, Paris, L'Harmattan, 1989.

Pineau, G. et LeGrand, J.-L., *Les histoires de vie*, Paris, PUF, coll. «Que sais-je?», 1993.

Appendice 5

Guide pour les étapes de vie

| LA DIMENSION SAVOIR-ÊTRE DU LEADERSHIP | |
|---|--|
| <u>Mes étapes de vie</u> | |
| Instructions: | <i>Pour chacune des périodes de vie présentées ci-dessous, indiquez les principales informations factuelles (mots clés) de façon à vous remémorer les moments significatifs ayant marqué votre vie personnelle et professionnelle (jalons importants, étapes, etc...).</i> |
| | <i>Ci-dessous, en vert et bleu, vous avez un exemple pour les 3 premières périodes</i> |
| | |
| Pré-scolaire: | 0 à 6 ans |
| <i>Années :</i> | <i>1960-1967</i> |
| Lieu de résidence: | Paroisse St-Marc Shawinigan |
| Parents: | Père et mère en couple |
| Frères et soeurs: | 2 soeurs + 1 frères aînés + naissance du 5ème enfant en 1964 |
| Parentés: | Bcp oncles et tantes présents - visites régulières - cousins + cousines voisins |
| Animaux: | 2 chats |
| Gardiennage ? | Assez souvent entre 4 et 6 ans - à la maison |
| Décès marquants? | Nil |
| Évènements | Père travaille à l'extérieur Québec 1965-1966 |
| Autre: | rien particulier |
| | |
| Primaire: | 6 à 12 ans |
| <i>Années:</i> | <i>1967-1973</i> |
| Lieu de résidence: | déménagement entre 1ere et 2eme annee: paroissse Christ-Roi |
| Divorce ? | Parents tjrs unis |
| Niissance ? | Nil |
| Écoles: | 1er: St-Marc, 2-3 Christ-Roi, 4-6 St-Sacrmnt |
| Professeurs: | Aimé: 6ème année, détesté: 4ème année, svt chouchou |
| Amis école: | Les 4 mousquetaires de 5eme et 6eme |
| Activités sociales: | Jouer avec mes cousins jumeaux + cousin Jean-Guy |
| Activités sportives: | Début hockey 4ème année, baseball 6ème année |
| Voyages: | Camping en famille au Québec |
| Décès marquants? | Suicide d'une tante |
| Évènements: | Homme sur la lune, FLQ |
| Autre: | Tous les étés au chalet - gros partys famille élargie |
| | |

| | |
|-----------------------|--|
| Secondaire: | 12 à 17 ans |
| Années: | 1973-1978 |
| Lieu de résidence: | Déménagement: 1976 paroisse St-Charles, Shawinigan |
| Divorce ? | Nil |
| Naissance ? | Nil |
| Écoles: | Sec 1 et 2 : Ste-Croix, 3-4-5 Poly des Chutes |
| Professeurs: | Rien à dire |
| Amis école: | Gang des 1er classe très solidaire sec 3-4-5 - 1er amour sec 4 |
| Activités sociales: | Pastoral, folklore, |
| Activités sportives: | Club basketball, course à pied (jeux du Québec) |
| Voyages: | Sec 3: USA, étés au chalet |
| Décès / naissances | Grand père maternel + paternel |
| Évènements: | Fracture jambe - été 1975 - mariage soeur ainée 1976 |
| Autre: | Élection au comité étudiant sec 4 et 5 |
| | |
| Collégial: | xx à yy ans |
| Années: | 19xx-19yy |
| Lieu de résidence: | |
| Amours | |
| Amitié | |
| Famille | |
| Travail: | |
| Activités sociales: | |
| Activités sportives: | |
| Voyages: | |
| Décès / naissances | |
| Évènements: | |
| Autre: | |
| | |
| Universitaire: | xx à yy ans |
| Années: | 19xx-19yy |
| Lieu de résidence: | |
| Amours | |
| Amitié | |
| Famille | |
| Travail: | |
| Activités sociales: | |
| Activités sportives: | |
| Voyages: | |
| Décès / naissances | |
| Évènements: | |
| Autre: | |
| | |
| | |

| | |
|-----------------------------|--------------------|
| Famille: | |
| Conjoint(s): | |
| Enfants (date naiss.): | |
| Vie familiale: | |
| Lieux résidence: | |
| Maladie, accident? | |
| Décès / naissances | |
| Autre: | |
| | |
| Vie sociale: | |
| Amitiés: | |
| Bénévolat: | |
| Loisirs: | |
| Sports: | |
| Voyages: | |
| Évènements: | |
| Autre: | |
| | |
| Autres: | |
| Retour aux études: | |
| Voyages prolongés: | |
| Sabbatique: | |
| Immobilier: | |
| Projets spéciaux: | |
| Mentions honneur: | |
| Divorce/célibat | |
| Maladie: | |
| Etc... | |
| | |
| Carrière : | |
| | |
| Emploi #1 : | xx à yy ans |
| Années: | 19xx-19yy |
| Organisation: | |
| Poste occupé: | |
| Fonction et responsabilités | |
| Supervision d'employés? | |
| Éléments importants | |
| Autre: | |
| | |
| Emploi #2 : | xx à yy ans |
| Années: | 19xx-19yy |
| Organisation: | |
| Poste occupé: | |

| | |
|-----------------------------|--------------------|
| Fonction et responsabilités | |
| Supervision d'employés? | |
| Éléments importants | |
| Autre: | |
| | |
| Emploi #3 : | xx à yy ans |
| Années: | 19xx-19yy |
| Organisation: | |
| Poste occupé: | |
| Fonction et responsabilités | |
| Supervision d'employés? | |
| Éléments importants | |
| Autre: | |
| | |
| Emploi #4 : | xx à yy ans |
| Années: | 19xx-19yy |
| Organisation: | |
| Poste occupé: | |
| Fonction et responsabilités | |
| Supervision d'employés? | |
| Éléments importants | |
| Autre: | |

Appendice 6

Consignes pour la lecture des récits de pratique

Bonjour à toutes et tous

En tant que participant, vous avez complété une étape importante et exigeante de notre démarche de recherche coopérative par la rédaction de votre récit de pratique professionnelle. Je vous invite à continuer votre démarche de réflexion en essayant d'identifier le sens qui se dégage de votre récit de pratique professionnelle en lien avec le savoir-être humaniste dans votre pratique d'un leadership démocratique. Pour vous aider à approfondir votre réflexion, vous serez appelé à lire le récit de 1 ou 2 collègues de notre étude en tentant également de cerner le sens de leur récit. À partir de maintenant, vous êtes invités à entrer davantage dans le rôle de co-chercheur pour m'aider à faire émerger les différents sens que contiennent vos récits. Nous passons graduellement vers un mode de réflexion collectif qui nous conduira à alimenter notre rencontre d'équipe du 25-26-27 février 2010. En vous référant au Guide pour la réalisation d'une démarche autobiographique, vous constaterez que nous sommes rendus à l'activité #4 de la phase 3 intitulée : première construction d'un sens collectif.

Je vous communique quelques précisions sur cette étape d'analyse du sens que contiennent vos récits de pratique. Tout au long de cette étape, je vous demande de toujours avoir à l'esprit le but de la recherche qui est de vous faire vivre **une exploration réflexive sur le savoir-être humaniste dans la pratique du leadership démocratique**. C'est pourquoi, je vous convie à être particulièrement attentif aux passages de votre récit et de celui de vos collègues que vous allez lire qui éveillent en vous une signification en lien avec le savoir-être humaniste dans la pratique d'un leadership démocratique.

Consignes :

- Vous trouverez ci-joint le récit de pratique professionnelle de 1 ou 2 collègues (deux triades et 1 duo ont été formés).
- Vous avez également le courriel de ces personnes dans l'adresse de ce message.
- Dans un **premier temps**, vous devez faire la lecture du (des) récit(s) que vous avez reçu, en tentant de trouver le sens qui se dégage en lien avec le savoir-être humaniste dans la pratique d'un leadership démocratique.
 - identifiez les **passages** qui ont un sens pour vous dans le récit que vous lisez (encerclez les phrases et/ou les mots clés qui vous frappent ; surlignez les passages ayant le même sens qui reviennent le plus souvent);

- identifiez les **valeurs humanistes** (savoir-être) sous-tendues dans les faits et les événements racontés dans ces passages (écrivez dans les marges ces valeurs);
- identifiez le **titre** que vous donneriez au récit de vos collègues ; ce titre évoque le sens général qui se dégage d'un récit ; vous pouvez également écrire des réflexions que vous suggèrent certains passages significatifs ou l'ensemble du récit toujours en lien avec le savoir-être humaniste dans la pratique d'un leadership démocratique.
- Prenez tout cela en note, afin d'échanger plus tard vos réflexions avec l'auteur du récit que vous aviez à lire. Votre objectif final est de tenter d'identifier le sens (savoir-être humaniste) qui se cache derrière les faits et les événements qui ont marqué l'histoire de vie de l'autre.
- Dans un **deuxième temps**, vous faites une opération similaire avec votre propre récit, en approfondissant votre réflexion (voir les questions du guide, p.13-14, étapes 2 et 3).
 - En ayant réalisé une analyse du sens qui émerge du récit d'un ou de deux de vos collègues, vous serez davantage en mesure de relire votre récit avec une autre perspective et d'effectuer une analyse personnelle du sens qu'il comporte. N'oubliez toujours pas que vous êtes dans une démarche d'exploration réflexive afin de tenter de faire émerger les composantes (le savoir-être humaniste) de votre propre modèle de leadership (ainsi que celui de vos partenaires). Nous travaillons ensemble dans une quête de sens. Notez toutes les réflexions qui vous viennent à l'esprit, il s'agit d'un matériel précieux avec lequel nous aurons l'occasion de co-construire un sens lors de notre rencontre de février.

Ces étapes menant à la première construction d'un sens collectif risquent d'être chargées en réflexions profondes et en prises de conscience personnelles. Laissez-vous du temps et un espace pour faire le tout graduellement. Même si notre rencontre est prévue pour la fin février, je vous conseille d'enclencher la démarche au plus tard en début de janvier. Il faut laisser mûrir les découvertes dans votre esprit.

En tout temps, n'hésitez pas à me contacter pour toute question, information ou tout simplement pour échanger.

J'en profite pour vous souhaiter de très Joyeuses Fêtes et une année 2010 féconde en développement de votre leadership !

Alain Héroux

Tél : 418-XXX-YYYY

Appendice 7

Instruction concernant le journal d'itinérance

Qu'est-ce que le journal d'itinérance ?

Le journal est un outil favorisant « la prise de conscience, l'observation constante et la réflexion à un second niveau de son vécu » (Paré, 1984, p.10). Lors de notre exploration réflexive sur la dimension savoir-être humaniste du leadership, nous ferons appel à la technique du journal d'itinérance (Barbier, 1996), à titre « d'instrument d'investigation sur soi-même, en rapport avec le groupe » (p. 95). Le journal d'itinérance est propre à chaque participant et sert à y inscrire toute réflexion personnelle en lien avec le sujet de notre recherche. Le journal se divise en deux parties : le journal **brouillon** et le journal **partagé**.

LE JOURNAL BROUILLON :

La première section du journal contient toutes les réflexions spontanées qui peuvent venir à l'esprit de son auteur à tout moment. Cette partie demeure confidentielle et son contenu ne sera pas partagé, ni retenu pour la recherche.

LE JOURNAL PARTAGÉ :

En ayant en trame de fond leurs réflexions personnelles sur le savoir-être humaniste, et en s'inspirant de questions qui leur seront parfois proposées à des moments particuliers, les participants sont invités régulièrement à reprendre certains éléments qui sont inscrits dans le journal brouillon et à les retranscrire dans leur journal élaboré qui sera utilisé plus tard comme matériau de recherche. Ils sont invités à commencer par la fin de leur journal, et à rédiger en reculant les pages. Ils doivent identifier à chaque page leur surnom « nickname » et la date. L'ensemble des réflexions issues du journal partagé des 8 participants seront recueillies dans le cadre de la recherche.

Niveau de confidentialité : Chaque participant devra utiliser les surnoms des membres de l'équipe et s'engager à modifier toute information écrite de nature à mettre en péril la confidentialité des informations. Le contenu du journal brouillon n'est pas partagé et demeure la propriété de son auteur (qui doit en assurer la sécurité). Le journal élaboré de chaque participant seront remis à l'auteur de la recherche à la fin de l'expédition. En tout temps, un participant peut choisir d'y retirer quelque information que ce soit.

Alain Héroux, doctorant
Université du Québec à Chicoutimi

Appendice 8

Liste des risques et dangers potentiels

Expédition de kayak-camping
Projet de doctorat de Alain Héroux
7 au 15 août 2010

En tourisme de nature et d'aventure, les risques et les dangers inhérents aux différentes activités pratiquées sont nombreux et variés. Un plan de gestion des risques a été établi par l'INAQ dans le cadre de cette expédition sur le Saguenay afin de pouvoir être proactif face à des situations déjà envisagées et déjà mûrement réfléchies.

La liste qui suit présente les risques et dangers potentiels auxquels peuvent être exposés les participants lors de cette expédition de 6 jours en kayak de Cap Jaseur à la Baie de Tadoussac (environ 100 km). Nous souhaitons ainsi que vous en soyez informés.

Itinéraire

- Selon le guide de sécurité de kayak de mer publié par la Fédération Québécoise du Canoë et du Kayak, le Saguenay sauf son embouchure, est considéré comme un niveau de difficulté MODÉRÉ (zone II). Son embouchure à l'approche de Tadoussac est classé niveau de difficulté élevé (zone III).
- Nous aurons des trajets journaliers variant de 15 à 27 km (5 à 9 heures à pagayer selon les vents et les marées). Fatigue et épuisement, risque de tendinites peuvent s'en suivre.
- Le courant des eaux du Saguenay peut être important (jusqu'à 5 nœuds) selon les endroits et les marées. Nous serons dans une période de fortes marées. Le marnage⁵⁴ maximum prévu selon les tables des marées sera de 6 mètres (du 10 au 13 août).
- Possibilité de vents forts et de vagues importantes à différents endroits.
- Sur certaines sections du parcours, à cause des escarpements rocheux, il y a peu d'endroits possibles pour accoster (surtout à marée haute).
- Présence journalière de trafic maritime commercial (cargo) et plaisanciers. Les gros bateaux peuvent créer des fortes vagues. La traversée du Saguenay d'une rive à l'autre doit se faire dans des conditions de bonne visibilité et aux endroits les plus étroits (2 km).

Climat

- Météo très variable à cette période de l'année (pluie, orages électriques, soleil accablant) et les changements sont parfois très rapides et peu prévisibles.
- Les nuits peuvent être fraîches en août.

⁵⁴ Différence de hauteur entre une pleine mer et une basse mer successives.

- À cette période, l'eau du Saguenay est à une température approximative de 16°C en surface pour l'ensemble des tronçons sauf le dernier jour. De l'Anse Creuse jusqu'à la Baie de Tadoussac, la température de surface de l'eau diminue et peut atteindre aussi peu que 5°C. Le port d'une combinaison isothermique est requis.

Insectes, animaux, plantes

- Il peut y avoir la présence d'insectes piqueurs. Des guêpes peuvent être rencontrées.
- Présence d'ours parfois possible à certains sites de camping.

Contrôle de la nourriture, de l'eau et l'hygiène

- Aucune allergie alimentaire n'a été signalée chez les participants.
- L'eau que nous allons boire en est une de surface qui doit être traitée (purificateur, filtre, ébullition).

Transport

- Utilisation de véhicules personnels pour se rendre au point de rencontre (Tadoussac) et se déplacer vers le site de départ (St-Fulgence) en empruntant la route #172.

Manipulation de matériel

- Utilisation de réchauds MSR fonctionnant au gaz blanc.
- Usage de couteaux pour cuisiner et de hache/sciotte pour la préparation des feux de camp.
- Risque de blessures corporelles (particulièrement au dos) lors du transport des kayaks pour la mise à l'eau. Risque de chutes occasionnées par les pierres glissantes à marée basse.

Région isolée

- Les téléphones portables ne fonctionnent pas dans la plupart des zones traversées. L'usage d'une radio satellite et d'une radio maritime (VHF) est nécessaire pour les appels d'urgence.
- L'itinéraire nous placera à différentes occasions jusque dans une zone 3 : « accès au site est difficilement atteignable et les services de secours sont à moins de 12 heures d'accès ».
- Aucun des sites de camping utilisés n'est accessible par véhicule moteur. L'Anse de Sable (lundi), la Baie de la Trinité (mardi) ne sont accessibles que par l'eau. L'Anse à Tabatière (mercredi et jeudi) et L'Anse Creuse (vendredi) sont accessibles à pied et sont situés à environ 3 km des plus proches habitations.

Cette liste des risques et dangers potentiels a été conçue par Alain Héroux à partir d'observations sur le terrain et d'informations recueillies auprès de deux pourvoyeurs d'expédition en kayak sur le Saguenay et le fleuve St-Laurent (Fjord en kayak et Mer et Monde Écotours).

Le 4 août 2010.

Appendice 9

Exemple d'un récit de pratique annoté par le chercheur

Récit de Rose :

Bon je me lance! Ma structure est trouvée, la voilà donc. Je me souhaite du plaisir et de belles réflexions en écrivant mon récit de vie professionnel et je souhaite au lecteur que cela puisse aussi enrichir sa pratique, sa vie. Alors bonne écriture à Rose, et bonne lecture à toi à qui je choisis de me raconter, en toute humilité, pour grandir et partager.

D'abord je me rappelle le début de l'aventure. J'ai eu la chance de rencontrer le chercheur en 1990 dans le cadre d'un cours de créativité et travail d'équipe du BAA en administration des affaires. Puis en 2008 j'apprenais qu'il faisait un doctorat sur le leadership...à la faculté de théologie!!! WOW que je me suis dit, moi qui était en quête d'harmoniser mon sens spirituel et mon travail, ayant fait un cheminement avec un groupe de spiritualité où j'avais redéfini ma notion de la spiritualité comme étant quelque chose qui se vit au quotidien et dans l'action.

C'est donc avec enthousiasme et honneur que j'ai accepté de faire partie de son groupe de leader qui seront ses 'cobayes' et co-auteurs (un petit velours) dans le cadre de sa recherche qui s'intitule :

'Une exploration réflexive sur le savoir-être humaniste dans la pratique du leadership démocratique : une recherche coopérative avec des gestionnaires québécois en contexte de plein air.'

Il faut dire que cela s'inscrivait au moment où je terminais un projet de maîtrise et redéfinissais donc ma pratique professionnelle, mais surtout le projet de plein air d'une semaine de kayak dans le Saguenay m'excitait et représentait un défi de taille pour moi.

L'aventure commence donc par l'écriture de mon récit de vie professionnel qui est en faite une démarche autobiographique. J'ai d'abord reconstruis le fil de ma vie, puis collecté des matériaux qui m'ont aidé à me souvenir, pour ensuite représenter de façon graphique mon récit que j'ai intitulé :

« Les 4 saisons de la vie, et leur éternel retour...et/ou la planète se réchauffe, danger ou mutation??? »

J'ai choisi de faire mon récit selon les étapes suivantes : dans un premier temps je me remémorerai mes racines en répondant à la question pourquoi en êtes-vous venu à exercer un leadership démocratique dans votre pratique professionnelle?

Ensuite je jetterai un regard sur mes expériences en répondant à la question comment vous êtes-vous retrouvé dans des situations où vous avez exercé du leadership démocratique ?

Puis j'observerai ma motivation en répondant aux questions qu'est ce qui vous incite à continuer d'exercer un leadership démocratique ? et qu'est ce qui ferait que vous cesseriez d'exercer un leadership démocratique ?

Et pour terminer j'analyserai le sens de mes apprentissages en répondant aux questions dans ces situations d'exercice d'un leadership démocratique, de quelles pratiques êtes-vous le plus fier et quelles questions fondamentales de sens donnez-vous à ces pratiques? Et dans ces situations d'exercice d'un leadership démocratique, de quelles pratiques avez-vous des regrets et quelles questions fondamentales de sens donnez-vous à ces pratiques?

Pour moi, ce temps d'arrêt et de réflexion représente le PODC de mon projet de leader autant au niveau des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans ma vie professionnelle et personnelle. Et je salue cette démarche que j'aborde avec enthousiasme puisqu'elle me permettra de redonner un sens à cette étape importante de ma vie. Je viens de terminer un emploi où j'excelsais mais où il semble que mon savoir faire et être m'aient mal servi, puisque un conflit de vision et de style est à l'origine de ma fin d'emploi. Je tenterai donc de faire l'exercice avec le recul nécessaire malgré le contexte difficile que je vis, car je crois que cette démarche s'inscrit dans ma vie pour me permettre de mieux saisir les opportunités, ainsi que réfléchir sur les limites. Mon PODC me permettra donc de Planifier, Organiser, Diriger et Contrôler ce que je souhaite devenir comme leader démocratique. Et ce travail de rétrospection et réflexion me donnera une solide base pour évaluer les impacts de mon leadership selon les contextes, et ainsi de mieux m'adapter selon les situations et en harmonie avec ce que je suis.

Mes racines...ou pourquoi en êtes-vous venu à exercer un leadership démocratique dans votre pratique professionnelle?

Parmi les matériaux tangibles que j'ai ramassés pour construire mon récit de vie, j'y ai retrouvé mes dormeuses (perles), symbole d'attachement familial et de simplicité. J'y ai aussi retrouvé les petits mocassins de mon premier enfant, symbole de mon attachement à nos ancêtres, de l'affirmation de ma différence, qui me procure une certaine fierté et à la fois un sentiment d'isolement. Puis j'ai gardé un petit message d'amour d'Alpha et de Sierra, qui m'ont ramené à mon originalité, la partie introvertie de moi, ma créativité, ma force de partage, et surtout à un sentiment de paix et du devoir accompli dans mon rôle de mère (leader) qui a habité la grande partie de ma vie à date. J'y ai aussi ramassé mes cartes de méditation, qui représentent bien mon besoin de nourriture de l'âme et mon amour inconditionnel de la vie et de l'Homme, ma force, mon ancrage. Et puis une belle photo de Dada, moi, à l'âge de 3 ans, toute mignonne, souriante et pourtant les yeux mouillés, et j'y ai vu la petite fille en moi qui déborde de joie et la femme qui se sent parfois étouffée par les responsabilités (ou le sérieux qu'elle y accorde).

Avec le recul, je vois à quel point j'ai été élevée avec des principes de responsabilisation (héritage de mon père), d'autonomie, de liberté (héritages de ma mère). Étant petite, j'ai appris très

rapidement à **prendre mes propres décisions**. Maman me disait entre autre lorsque je lui demandais du feedback sur un morceau de linge à acheter, « décide par toi-même car c'est toi qui va le porter. » J'ai donc appris à me construire par moi-même et à **assumer mes décisions**, à **me sentir libre de mes actions et responsable des résultats** (si j'avais mal choisi ma robe, et qu'elle restait dans la garde-robe me privant donc d'être bien vêtue, la seule responsable c'était moi). Responsable ou **hyper responsable**? Car j'ai constaté il y a plusieurs années à quel point la séparation de mes parents alors que j'avais 6 ans a eu un impact sur mon sens des responsabilités qui a longtemps été trop grand chez moi. Bien que le modèle de famille éclatée était peu courant à l'époque, Papa qui ne savait pas comment réinventer son rôle de père à distance, a été un grand modèle de responsabilité pour moi puisque bon temps mauvais temps, il venait nous chercher les mercredi soir et dimanche midi, d'année en année. Il m'a aussi demandé d'être responsable, sans le vouloir. À l'annonce du divorce, il m'avait formellement demandé d'aider maman à prendre soin de mes trois frères. Quelle responsabilité pour une enfant de 6 ans. Et j'ai écouté mon père. Heureusement qu'une fois adulte j'ai réalisé ce pattern et que j'ai compris qu'il me fallait m'en défaire. **J'ai donc appris le lâcher prise et repris mon seul pouvoir et remis le pouvoir des miens entre leurs mains**. C'est un début de démocratie ça! Qui a dit que tout se joue avant six ans? J'ai vu mon père bâtir sa vie autour du travail comme PDG de grandes compagnies, et ma mère avoir 2 emplois (secrétaire le jour et couturière le soir) pour pouvoir nous payer tout plein de belles douceurs. Le travail a donc été au premier plan dans mon enfance.

Je me souviens aussi cette grande peine que j'ai vécue en 6^e année lorsque notre groupe des 4 meilleures amies inséparables a été brisé. En fait j'ai été exclue du groupe pour plus de six mois pour avoir manqué de courage en ne disant pas le fond de ma pensée à une fille qui 'parlais dans le dos' de mes meilleures amies. Qui ne dit mot consent, alors mes amies ont pensé que j'étais d'accord avec cette médiseuse. De là j'ai développé une grande **capacité à 'dire les vraies affaires'**, qui a été souvent décrit comme un courage de gestionnaire. Je me souviens aussi avoir lâché le collège privé en secondaire 2 en menaçant ma mère de ne plus retourner à l'école si elle ne m'inscrivait pas à l'école publique. J'étais à ce point convaincue que les cours de latin et toutes ces heures d'études qu'on nous imposait le soir étaient inutiles et personne ne m'avait fait voir l'inverse (ou du moins y était arrivé). C'est là que j'ai réalisé à quel point **les choses doivent avoir un sens pour moi** pour que je me jette dans l'aventure. J'ai vu à quel point à partir de ce moment je suis devenue une fille de sens (c'est le pourquoi qui m'allume et me nourrit). Je me souviens aussi ce défi que Monsieur Delta m'a lancé lors de mon retour sur les bancs d'école après 6 ans d'absence et des quasi échecs dans 5 des 7 cours à mes premiers intras universitaires. « Madame, peut-être n'êtes vous pas à votre place car les jeunes sont très compétitifs dans le système coopératif ». Je souhaitais réussir le BAA coopératif alors j'ai mis de l'avant mes outils (PODC) qui m'ont permis un virage inespéré au niveau des résultats. Je réalisais l'impact de la motivation intrinsèque.

Tiens, de façon à bien cerner le sujet du leadership démocratique, il me vient à l'esprit d'aller lire la définition (ou plutôt une définition) sur le net. Voilà ce qui guidera la suite de mes réflexions :

« Le leadership démocratique est le moyen par lequel une ou plusieurs personnes aident un groupe à fixer et à atteindre des objectifs voulus (Kreitlow, Aiton et Torrence 1965, pp 83-104). Le fait que le chef aide le groupe implique que les décisions obtenues sont "nos" décisions et non celles du chef. C'est la notion de "notre" qui différencie le modèle démocratique des modèles autocratique et autoritaire. Un chef démocrate:

- définit les limites et demande au groupe de prendre des décisions;
- accorde une liberté maximum à ses subordonnés;
- les associe;
- demande les points de vue de ses subordonnés lorsqu'il oriente leurs actions.

En conséquence, l'autorité démocratique est basée sur:

- le partage du pouvoir avec les membres du groupe;
- la conviction que les membres du groupe ont la capacité de prendre leurs propres décisions;
- la consultation pour connaître la volonté du groupe et la respecter,
- le droit pour le groupe de poser des questions (Kreitlow et al, 1965 pp 83)

La durabilité du groupe constitue l'un des avantages du leadership démocratique. Toutefois, un inconvénient majeur reste la prise de décision qui prend du temps. Une question pertinente pour un directeur, c'est comment peut-on être démocrate et ne pas être traité de mou? »

Ce qui m'amène donc dans un deuxième temps, à relater mes expériences sur la base du leadership démocratique par opposition au leadership autocratique.

Mes expériences...ou comment vous êtes-vous retrouvé dans des situations où vous avez exercé du leadership démocratique ?

Parmi les matériaux tangibles que j'ai ramassés pour construire mon récit de vie, j'y ai retrouvé mon film d'animation l'automne qui a gagné un prix au Festival de Redon et qui représente ma *créativité, ma persévérance, ma possibilité à voir au-delà, qui selon* qui me rappelle ma créativité, ma persévérance, et ma capacité de visualiser, qui sont selon moi des pré requis au leadership démocratique. Y étais aussi mon faire-part de mariage qui représente ma force de ca-

ractère et mon indépendance, mon exigence de respect et d'authenticité aussi envers les autres (votre présence signifie que vous croyez en notre amour). J'y ai aussi retrouvé mon carton du gala IRIS et du prix QVT, signe de victoire et force, grande reconnaissance pour moi puisque j'avais été sélectionnée pour représenter l'■■■■ devant le monde du travail, ainsi que reconnue par mes pairs comme étant Qualifiée pour affronter les défis, Vouée à son entourage et Talenteuse communicatrice. J'y voyais aussi ma fibre de leader démocratique. J'y ai aussi retrouvé mon premier profil psychologique où j'y relis que je suis une personne influençable...ça me choque d'être encore un peu de même, mais à la fois j'y perçois un pré requis au style de leadership démocratique. Puis mon bouquet de fleurs séchées québécoises, souvenir de mon premier poste à la chambre de commerce, dont je ne me décide pas à me débarrasser car il représente mes premières preuves de ma capacité d'influencer, de mobiliser dans le monde du travail. Ensuite s'y retrouve mon agenda/planificateur, souvenir d'une étape importante où j'ai fait un pas de géant dans mon style de gestion et à la fois de leadership, ayant eu comme facilitateur Jack Monologue, un modèle pour moi. J'y ai appris à intégrer les différents morceaux de ma vie pour une recherche de l'équilibre...et je vis un sentiment d'échec à ce niveau, une difficulté à distinguer la femme de la femme d'affaire. Il m'a enseigné à fixer mes buts dans tous les domaines de ma vie pour ensuite planifier mes objectifs et les réaliser malgré les difficultés. De mon côté les difficultés touchent souvent mon sentiment d'intégrité (l'impression d'avoir à renoncer à mes valeurs profondes pour réussir). Or il m'a enseigné à nommer les avantages de poursuivre malgré ces distorsions pour ensuite évaluer les obstacles et les solutions pour les surmonter. Une façon de me détacher un peu émotionnellement des situations difficiles et de mettre de l'avant la femme d'affaire. Un peu comme si j'entrais en scène, et il semble que cela continue d'être mon défi! J'y retrouve aussi mon cadeau de départ chez Sasa inc., symbole de ma différence de leader parfois choquante dans mon style provocateur, me faisant toucher un sentiment d'isolement. Puis mon CD du dalai lama, que j'ai écouté et écoute encore, mon coffre à outils, modèle de vie et définition du bonheur, ainsi que le livre de Jean-François Ballay « tous managers du savoir » qui a été une grande inspiration dans mon savoir être au niveau du monde du travail de même que sur le plan personnel, me rappelant d'accepter que je suis différente et que j'ai une mission, que je suis une femme de sens...pour le développement de l'individu. N'ai-je pas toute ma vie souhaité être une maîtresse d'école? Mais le marché du travail me forçait à choisir l'administration. Tous ces matériaux me ramènent à mon évolution de leader démocrate.

Je dirais que ma première expérience de travail, aussi simple puisse-t-elle paraître (j'étais agente de formation à la chambre de commerce), m'a amené vers un style de gestion démocratique. En effet je devais être à l'écoute des besoins des membres et je réalisais à quel point la réalité était différente selon leurs préoccupations et leurs personnalités. J'ai donc dû accepter qu'il n'y avait pas qu'une bonne recette. Et l'expérience la plus déterminante a certainement été mon contrat comme généraliste en ressources humaines chez Dada inc. où j'ai eu le plaisir d'évoluer dans un style participatif et de côtoyer Norbert Greenwood, grand expert en leadership démocratique. Les communications et la recherche de sens y étaient au premier rang à tous les

niveaux. Avec lui j'ai appris que **la connaissance de soi** (et donc l'acceptation de ses forces et ses limites), **est un ingrédient essentiel à la confiance qu'un leader doit ressentir et dégager** et que **je n'avais pas à tout connaître** pour être un excellent leader puisque **la force réside dans l'équipe**. Or c'est là que j'ai appris graduellement (et difficilement) à accepter de **nommer mon ignorance tout en conservant ma confiance en moi-même et mon estime de moi**. Dans mon emploi suivant, j'ai été confrontée à un style de gestion autocratique et autoritaire et j'ai réalisé à quel point j'étais sensible et réfractaire à ce que cela fait subir aux autres en terme **d'écrasement et de perte de pouvoir et responsabilisation**. Cela m'a affecté à un point tel que j'ai dit au président en parlant du directeur de production qui exerçait un style extrêmement autocratique, « c'est lui ou c'est moi »! Ce fut moi, ouf! Toujours dans la même entreprise dans le cadre d'une fusion où nous nous faisons imposer un vice président dictateur, j'ai vu 4 des 9 membres du comité de direction (dont moi) partir en burn out professionnel dans les 6 premiers mois de la fusion. **Ce style brimait notre potentiel créateur en plus de nous amener dans un état de victimisation et d'écrasement**. Ensuite mon expérience chez Coco inc. où j'avais à négocier avec la DTO encadré par 'leur convention collective fétiche' en ce sens qu'elle représentait un modèle de victoire sur le patronat pour ce syndicat. Que d'ajustements dans ma pensée j'ai dû faire pour accepter que bien que je représentais le pouvoir, ils détenaient le pouvoir en raison de ce petit livre de 58 pages. J'ai dû exercer mon sens de la démocratie et mon sens de la politique à un niveau supérieur pour arriver à faire un virage dans les relations syndicales et à instaurer **un climat basé sur les besoins et non sur les victoires**. Puis dans mon emploi suivant, le contexte économique et les pertes de production au profit du Mexique et de la Chine nous obligeaient à travailler étroitement avec le syndicat et les travailleurs et à accepter le laisser aller un peu notre pouvoir de patronat. Dans mon dernier emploi où j'exerçais le rôle de directrice en gestion des talents auprès de 12 magasins, **je devais aussi être à l'écoute et travailler avec des visions différentes**, et l'approche par talent demande de tenir compte de ces différences chez nos haut potentiel, ce qui me baigne constamment dans le style démocratique. J'ai connu une divergence dans le style à ce point important avec ma patronne qui exerçait un style autocratique et autoritaire (le milieu le favorisant pour ceux qui sont centrés uniquement sur les résultats), que cela a même mené à une fin d'emploi pour moi.

Alors voilà où j'en suis sur ma réflexion quant à mon style de leadership démocratique. C'est ma fibre. J'ajouterai donc en plus de certaines expériences qui me viennent de mon enfance et que j'ai mentionnées en première partie (mes racines), quelques expériences personnelles qui ont tissé ma trame de fond.

Dans un même ordre d'idées, j'ai vécu avec un conjoint alcoolique pendant 19 ans, ce qui m'a conduit à accentuer le pattern d'hyper responsable (et à la fois de victime), et j'ai eu la chance de faire partie du mouvement Alanon qui a été une très belle école de vie dans le sens de la démocratie. J'y ai travaillé **la sérénité d'accepter les choses que je ne peux changer, le courage de changer les choses que je peux changer, et la sagesse d'en connaître la différence**. Je me suis aussi remémoré les nombreux camps de jeunesse à saveur spirituelle que j'ai fait avec la

paroisse et qui ont aiguisé mon amour de l'être humain dans tout ce qu'il est de fort et faible, et je crois que cette ouverture est nécessaire à un leadership démocratique. Je crois aussi que le fait que j'accepte et encourage la différence crée un climat propice à l'émergence de ce style car cela favorise l'expression des idées même si elles sont à contre courant. A ce sujet, je me souviens un événement marquant qui a favorisé ma capacité à accepter d'exprimer ma différence. Ma grand-mère paternelle qui a vécu avec un mari bi-polaire, s'est vêtue de fushia à ses funérailles qui remontent aux années 70, où le noir était la norme. Et elle avait cru bon de venir m'expliquer pourquoi elle avait écouté son cœur au détriment du jugement qu'on lui porterait pour cet affront envers le deuil. Je me souviendrai toute ma vie de ce moment et cela a eu une très grande influence chez moi.

Ce qui m'amène donc à évaluer ma motivation à continuer d'exercer un style de leadership démocratique, malgré les difficultés que cela peut apporter.

Ma motivation...ou qu'est ce qui vous incite à continuer d'exercer un leadership démocratique ? Et qu'est ce qui ferait que vous cesseriez d'exercer un leadership démocratique ?

Ayant utilisé ce style depuis plusieurs années et côtoyé des styles opposés à au moins trois reprises, je n'ai pu que constater les ravages du style autocratique sur l'équipe et même parfois sur l'individu. Au contraire, j'ai réalisé à quel point le style démocratique favorise la prise en charge, le sentiment d'appartenance, la responsabilisation, qui sont des éléments importants de la mobilisation des employés. J'ai aussi pu observer l'impact sur la qualité du travail d'équipe puisqu'on se dit les vraies choses et que l'ont devient plus authentique lorsque ce style de gestion est présent. Mes clients m'ont souvent exprimé qu'avec moi ils se sentent écoutés et importants, et que cela leur donne envie d'adhérer à des alignements qui au départ leur semblaient inappropriés. C'est donc voir le pouvoir de mobilisation du style démocratique.

Je réalise cependant que ce style demande plus de temps, et qu'en ce sens il peut ralentir les résultats (bien que le résultat sera par la suite durable). Donc dans certains contextes, je suis consciente que je ne pourrai exercer ce style. Et cela sera un effort pour moi d'aller dans un style plus autocratique qui est à l'encontre de ma nature. Je crois aussi qu'en présence d'un employé ou groupe qui résiste, le style autocratique a sa valeur. Mais bon, je demeure convaincue que sa valeur n'est qu'à court terme.

Le sens de mes apprentissages...ou dans ces situations d'exercice d'un leadership démocratique, de quelles pratiques êtes-vous le plus fier et quelles questions fondamentales de sens donnez-vous à ces pratiques? Et dans ces situations d'exercice d'un leadership démocratique, de quelles pratiques avez-vous des regrets et quelles questions fondamentales de sens donnez-vous à ces pratiques?

L'exemple le plus marquant de mon style de leadership démocratique est dans mon dernier emploi avec mes 12 clients différents. J'ai choisi, malgré le style directif et autocratique de mon employeur, d'aller à contre courant en utilisant ce style démocratique et émergent. Les résultats

ont été au-delà des attentes, et surprenant ils ont été rapide. En huit mois j'ai amorcé un virage des 22 magasins du Québec au niveau de l'implantation d'une culture de gestion des talents. J'ai constaté à quel point **le fait de leur remettre le pouvoir de décider est mobilisateur**. Tout au long de mes interventions, j'indique le résultat à atteindre à moyen terme et **leur laisse choisir comment ils souhaitent que je les accompagne pour y arriver**, et **je suis aussi ouverte à négocier aussi la cible** si le contexte le requiert. J'ai travaillé avec la notion d'utilité perçue (ou le what's in it for me), et j'ai vu l'impact sur la motivation de l'individu.

Dans ce même exemple, comme le contexte de travail se déroulait dans un style autocratique (les ordres nous arrivent des USA sans consultation et sans pré-avis et nous devons exécuter), il y avait un risque que j'ai géré mais qui a malgré cela fait des ravages. Ce risque c'était de créer des attentes des clients et l'envie de travailler plus souvent dans cet état d'esprit (démocratie), et par le fait même **d'augmenter la frustration d'évoluer dans un style autocratique**. Ayant discuté du risque avec la direction et obtenu leur engagement à observer de près la situation pour réajuster au besoin, j'ai observé que le phénomène s'est en effet produit, et que cela mettait de la pression sur l'équipe de leadership régional. Au point où ma patronne s'est même sentie personnellement ébranlée et menacée par la différence. Je réalise donc à quel point **ce style doit faire partie de la culture, sans quoi cela peut créer de la distorsion**.

Voilà qui termine ma réflexion sur mon style de leadership démocratique. Il me semble que tout n'a pas été dit mais je sais que j'aurai l'occasion d'aller plus loin lors des étapes de partage du récit de vit et d'expérimentation en plein air. J'aurais aimé prendre encore plus de temps pour faire ce PODC de mon leadership, de façon à y définir plus précisément les actions concrètes à prendre dans ma prochaine décision de carrière. Je suis tout de même satisfaite de mon exercice et j'espère que le récit aura tout de même été cohérent et sa lecture facile. J'espère ne pas être trop sortie des sentiers, ayant parfois eu l'impression de mêler authenticité à démocratie.

L'important pour moi c'est que j'ai encore augmenté ma conscience de moi qui j'en suis certaine va contribuer à me rapprocher de mon objectif de fond qui est inspiré par Confucius : choisissez de travailler dans le domaine qui vous convient et vous n'aurez plus à travailler pour le restant de vos jours. Ma curiosité et ma passion pour le leadership ont été réveillées encore plussss. Et après ce bilan, je suis d'autant plus enthousiasmée à la pensée de partager ce récit et entendre le récit d'autres leaders, et ensuite à faire l'apprentissage dans l'action et le plein air en bonus.

Je crois que cette recherche et cette expérience viendront enrichir ma réflexion sur mon cheminement de carrière. Je visais un transfert progressif vers la consultation en formation et développement organisationnel. Je croyais un passage obligé vers la grande entreprise pour me permettre d'être en contact avec des gestionnaires chevronnées dans le domaine, aspect absent dans ma carrière. Mais l'envie me prend parfois de tenter le grand saut en changeant mon parcours rapidement en obtenant des charges de cours et mandats de consultation. Je réalise à

quel point l'étude et la compréhension des styles de leadership sont aussi des éléments importants dans mon cheminement vers la consultation.

Ayant à plusieurs reprises eu un sentiment d'isolement en construisant mon récit de vie, je termine sur une phrase de Ballay (2002) qui m'a interpellé et à laquelle j'ai souvent été confrontée. Cette phrase me console et me donne le courage de continuer d'affirmer ma différence.

« Seuls les individus les plus créatifs acceptent quotidiennement cette double contrainte et passent soit pour des gens aux opinions bizarres, soit pour des contestataires irréductibles. Cela explique que, dans la plupart des modèles, qu'ils soient psychologiques ou économiques, le renouvellement des connaissances ne peut se produire que par une minorité active ».

EXAMEN PHÉNOMÉNOLOGIQUE EFFECTUÉ PAR LE CHERCHEUR

A) Énoncés (surlignés en jaunes) contenant ou faisant référence à des valeurs, attitudes ou comportements humanistes (sans l'être exclusivement):

1. ma force de partage
2. sentiment de paix et du devoir accompli
3. mon amour inconditionnel de la vie et de l'Homme
4. de responsabilisation
5. d'autonomie,
6. de liberté
7. prendre mes propres décisions, assumer mes décisions
8. me sentir libre de mes actions et responsable des résultats
9. J'ai donc appris le lâcher prise et repris mon seul pouvoir et remis le pouvoir des miens entre leurs mains
10. capacité à 'dire les vraies affaires
11. les choses doivent avoir un sens pour moi
12. exigence de respect et d'authenticité aussi envers les autres
13. Vouée à son entourage
14. je suis une personne influençable
15. une recherche de l'équilibre...
16. mon sentiment d'intégrité
17. me détacher un peu émotionnellement des situations difficiles
18. dans mon style provocateur
19. d'accepter que je suis différente et que j'ai une mission

20. être à l'écoute des besoins des membres
21. qu'il n'y avait pas qu'une bonne recette
22. la connaissance de soi
23. est un ingrédient essentiel à la confiance qu'un leader doit ressentir et dégager
24. je n'avais pas à tout connaître
25. la force réside dans l'équipe
26. nommer mon ignorance tout en conservant ma confiance en moi-même et mon estime de moi
27. un climat basé sur les besoins et non sur les victoires
28. je devais aussi être à l'écoute et travailler avec des visions différentes
29. la sérénité d'accepter les choses que je ne peux changer, le courage de changer les choses que je peux changer, et la sagesse d'en connaître la différence.
30. mon amour de l'être humain dans tout ce qu'il est de fort et faible
31. j'accepte et encourage la différence
32. favorise l'expression des idées même si elles sont à contre courant
33. elle avait écouté son cœur au détriment du jugement qu'on lui porterait
34. favorise la prise en charge, le sentiment d'appartenance, la responsabilisation, qui sont des éléments importants de la mobilisation des employés
35. puisqu'on se dit les vraies choses et que l'ont devient plus authentique
36. ils se sentent écoutés et importants
37. envie d'adhérer à des alignements qui au départ leur semblaient inappropriés. C'est donc voir le pouvoir de mobilisation
38. demande plus de temps, et qu'en ce sens il peut ralentir les résultats (bien que le résultat sera par la suite durable).
39. le fait de leur remettre le pouvoir de décider est mobilisateur
40. leur laisse choisir comment ils souhaitent que je les accompagne pour y arriver,
41. je suis aussi ouverte à négocier aussi la cible
42. ce style doit faire partie de la culture, sans quoi cela peut créer de la distorsion.

B) Principales valeurs, attitudes ou comportements humanistes qui peuvent être associés ou qui peuvent découler des énoncés ci-dessus:

- Le partage; 1
- Sentiment de paix et du devoir accompli; 2
- Amour inconditionnel de la vie et de l'homme; 3; 30
- Responsabilisation et autonomie; prise en charge; 4; 5; 8; 34
- Liberté; 6
- Prendre et assumer ses décisions; 7; 39; 40
- Liberté d'action; 8
- Lâcher prise, redonner le pouvoir et reprendre le sien; 9; 39
- Authenticité; dire les vraies affaires; 10; 12; 35

- Avoir un sens pour soi; avoir une mission; 11; 19
- Respect; 12
- Vouée à son entourage; 13
- Se laisser influencer; ouvert à d'autres idées, à d'autres visions; 14; 21; 28
- Être équilibré; 15
- Intégrité; faire fi du jugement de l'autre; 16; 33
- Distance émotionnelle; 17
- Provoquer; 18
- Être différent; accepter la différence; encourager la différence; 19; 31; 32
- À l'écoute des besoins; 20; 27; 28
- Connaissance de soi (forces et limites); 22
- Confiance en soi; estime de soi; 23; 26
- Ne pas tout connaître; 24; 26
- Force de l'équipe; 25
- Sérénité, sagesse, accepter les limites; 29
- Courage de changer les choses; 29
- Sentiment d'appartenance; 34
- Mobilisation des employés; 34; 39
- Considération envers l'autre; 36
- Adhésion et mobilisation; 37
- Prendre le temps, viser des résultats durables; 38
- Accompagner l'autre; 40
- Ouverture à négocier; 41
- Respect de la culture; 42

C) Principales valeurs, attitudes ou comportements contraire à la pensée humaniste qui peuvent être associés ou qui peuvent découler des énoncés en rouge et soulignés:

- Conflit de vision
- Se sentir hyper responsable
- Renoncer à ses valeurs pour réussir
- Écraser, enlever le pouvoir et les responsabilités
- Rendre l'autre victime, écraser l'autre
- Brimer la créativité
- Être frustré
- Créer de la distorsion
- Sentiment d'isolement

D) RÉSUMÉ-SYNTÈSE DU RÉCIT PAR LE CHERCHEUR (sous le principe du « je » comme suggéré par Paillé & Mucchielli, 2008):

Mon premier rôle de leader significatif fut celui de mère : partage, amour inconditionnel et sens du devoir accompli. J'ai développé très vite le sens des responsabilités suite au divorce de mes parents, peut-être même trop responsable, j'en vois encore les effets aujourd'hui avec un sens (trop) aigu des responsabilités. Dès le secondaire, j'ai appris à dire les vraies choses. Il fallait que les choses aient un sens pour me garder motivée (ex : apprendre le latin). Je me sais différente et j'ai une mission : une femme de sens pour le développement des individus. Mon défi : concilier la femme et la femme d'affaire.

Le leadership démocratique c'est avoir le sens du « nous » et du « notre ». Il faut se laisser influencer, être ouvert à d'autres idées. Ça choque les patrons mais être influençable est un pré-requis au leadership démocratique. On peut voir ça comme mou. Ça prend plus de temps, ça ralentit les résultats mais ceux-ci sont plus durables. Il faut être à l'écoute il n'y a pas qu'une bonne recette. Être à l'écoute et savoir travailler avec des visions différentes. Accepter la différence mais aussi l'encourager. Exprimer ses idées même si elles sont à contre-courant.

On n'a pas à tout connaître comme leader démocratique, la force est dans l'équipe. J'ai appris à afficher mon ignorance en gardant confiance en soi, en conservant une bonne estime de soi. Face à un syndicat puissant j'ai réussi à créer un climat axé sur les besoins et non sur les victoires.

J'ai côtoyé des leaders autocratiques (ce qui m'a amené à quitter mon poste plus d'une fois) : J'ai appris que le leadership démocratique ça favorise la prise en charge, ça augmente le sentiment d'appartenance, ça responsabilise les gens, ça les mobilise. Les employés se sentent écoutés et se sentent importants. Ils ont plus envie d'adhérer à des alignements non-désirés au départ.

Un succès vécu auprès de 22 magasins m'a fait comprendre que de remettre le pouvoir aux gens c'est très mobilisateur. Par contre, j'ai aussi appris que le style démocratique doit faire partie de la culture sinon il y a distorsion.

Appendice 10

Résumés des entretiens en triade sur les récits de pratique

Suite à l'écoute des enregistrements sonores de chacune des rencontres à trois qui avaient pour but d'échanger sur le récit de pratique d'un participant (qui a été lu par ses collègues), le chercheur a extrait les éléments qui suivent et qu'il juge avoir un certain intérêt pour l'objet de la recherche, c'est-à-dire « le savoir-être humaniste dans la pratique du leadership démocratique ».

1- Résumé d'entretien sur le récit de JACK avec Vic et le chercheur

- Vérifier son impact sur les autres
- Ne pas prendre trop de place
- Porter attention aux autres
- Comprendre, écoute active, va chercher les gens
- Avoir du plaisir au travail
- Ouvert d'esprit
- Information circule
- Valorisation des autres, dignité
- Respect
- Ouverture – écoute
- Prendre en considération opinion des gens
- Prendre conscience de son impact
- Se faire accepter par le groupe (nouveau)
- Ne pas être imbu de soi
- Accepté des autres
- Sensible au vécu de l'autre
- Prendre soin de l'autre : nom, famille, qui ils sont comme personne
- Ne pas bousculer, faire vagues discrètes
- Permettre aux autres de s'épanouir
- Libre expression de ses croyances
- Laisser s'exprimer le sublime qui est en nous
- Simplicité
- Grandir, se découvrir dans le travail
- Action n'est pas la fin
- Faire des choses gratuites
- La différence dans son style de leadership

2- Résumé d'entretien sur le récit de KNIK avec Simbad et Oxalis

- Performance = aller chercher outils pour obtenir résultats
- Ouverture aux autres
- Reconnaître les qualités des autres
- Confiance en soi = pour guider une équipe
- Se sentir écouté
- Etre en équipe VS faire équipe : avoir confiance en son collègue, qu'il va faire le travail
- Partage de ses connaissances
- Moment de solitude
- Prendre soin des personnes
- Montrer ses valeurs pour que les gens s'y associent
- Effet d'entraînement sans forcer
- Aller chercher confiance des gens pour qu'ils nous suivent
- Sensible aux émotions, empathique
- A l'aise avec confrontation, ça se développe
- Respect des autres et de moi
- Intégrité
- Universel et sans préjugé
- Prise en compte des autres dans mes décisions
- Performant = pousser les autres à aller plus loin, pas douter de ses capacités = je peux vous aider, vous diriger
- But commun
- Humour
- Amitié = oui, si on n'a pas de responsabilité salariale
- Amour des autres
- Ouverture, respect
- Venir d'un milieu modeste = oblige à être créatif et fonceur (vouloir améliorer sa génération)
- Capacité de recevoir
- Ouverture sur le monde, acceptation des différences
- Adaptation à divers milieux
- Compassion
- Prendre du recul pour se retrouver, solitude pour se rééquilibrer
- Effort donné – pas juste le rang au final qui compte (compétition)
- Etre ensemble, faire équipe
- Oser aller au devant des choses
- Impliqué socialement avant son job (bénévole)
- Liberté intellectuelle (chacun a droit de penser ce qu'il veut)
- Leader = prend décision finale
- Aimer être responsable
- Humour pour détendre
- Transparence

- Réceptif
- Loyal
- Calme
- Sensible aux émotions
- Capacité de détachement (même si à l'écoute)
- Négociateur – à l'aise avec confrontation – se faire brasser pour avancer, se remettre soi-même en question – ne pas se sentir attaqué personnellement c'est professionnellement qu'on est remis en question
- Garder son équilibre
- Conscient de la fragilité de la vie – sens aigu de ce que les gens vivent – relativiser les choses
- Gérer le stress psychologique

Auto-évaluation faites par l'auteur du récit:

- Ne pas vivre de déception, choisir un autre chemin
- Rester en contrôle – ne pas aller dans poste supérieur où on n'est pas à l'aise
- Etre capable de relativiser
- À l'université = ne pas appartenir à une gang en particulier

3- Résumé d'entretien sur le récit de MARIUS avec Smith et Rose

- Prendre des décisions difficiles
- Courage, assurance, prendre des décisions non conformes
- Equilibre entre oppositions
- Intéressé par la différence, conscience de la différence
- Créativité et ouverture
- Curiosité et apprentissage
- Ne pas chercher à plaire
- Vision partagée, clarté
- Se poser des questions, quête de sens
- Pas ligne droite
- Partage d'idées
- Mettre de côté son ego, son orgueil. Humilité, remise en question
- Ne pas négliger les valeurs importantes
- Une relation cassée ça se répare
- Conformité avec ses valeurs
- Actif dans sa communauté
- Authenticité
- Responsable
- Transparence
- Chaleur humaine

- Remise en question
- Capacité d'influencer et d'être influencé
- Rebelle
- La personne au travail VS qui je suis comme individu
- Rapprocher l'être, l'humain du gestionnaire
- Atteindre résultats mais aussi le comment

4- Résumé d'entretien sur le récit de OXALIS avec Simbad et Knik

- Etre un guide, mettre des limites
- Gens ont confiance en nous
- Appréciation de la proximité des gens
- Aimer partager
- Laisser les gens faire
- Utiliser ses intuitions car travaille avec humain
- Besoin de savoir où aller, réfléchir d'avance
- Se garder marge de manœuvre
- Analyse de la nature humaine
- Ouverture d'esprit ; à recevoir n'importe quel message
- Aller chercher la valeur de tout le monde
- Gestion participative
- Avoir l'Impression de faire avancer le bateau (contribution de tous)
- Capacité de s'assumer, imputabilité, responsabilisations (ça favorise cela)
- Près des gens
- Performance met la table à d'autres valeurs (collaboration, entraide)
- Aimer performance ça peut conduire à vouloir aller plus loin au niveau humain
- Perfectionniste
- Se démarquer (mettre la barre haute)
- Soutient des autres
- Montrer l'exemple – implication concrète, aider
- Sensibilité
- Reconnaissance des efforts des autres
- Indépendance
- Tenir compte de l'opinion des autres
- Intuition, feeling – ouverture – laisser évaluer
- Valeur familiale forte que l'on applique au travail
- Façon de présenter ses arguments (faire des détours, trouver point où ça touche)
- Ouverture d'esprit
- Côté artistique, créativité
- Lien de confiance fort
- Lien avec la nature

- Tact, doigté
- Transparence (jugement de ce que l'autre a à dire)
- Conscience de ses limites
- Doser son perfectionnisme
- Droit à l'erreur : humilité de le reconnaître
- Personne de compromis : terrain d'entente, pas de perdant
- Montrer l'exemple de ne pas se brûler au travail
- Apprécie de fonctionner en équipe
- Avoir du plaisir dans ses lectures
- Harmonie, équilibre

Auto-évaluation faites par l'auteur du récit:

- Titre selon Knik : à la recherche du temps = j'ai trouvé le moment
- Plaisir du travail + plaisir social
- Se mettre à jour dans sa façon de rentrer en relation avec les gens
- S'accomplir au travail : il ne doit pas nous tuer au travail, se définir par le travail
- Savoir bien écouter – avoir une écoute réelle
- Avoir d'autres activités pour récupérer ailleurs (être reposé)
- Faculté d'analyser et de synthétiser ; concise pour se faire comprendre

5- Résumé d'entretien sur le récit de ROSE avec Smith et Marius

- Aversion envers autocratie
- Confiance en soi, potentiel créateur
- Affirmer sa différence
- Etre influençable
- Contrôle sur sa démarche
- Authenticité
- Courage de conviction
- Avoir des valeurs et y tenir
- Communiquer, transmettre
- Partage
- Travail sur soi
- Harmonie
- Ne pas oublier la femme derrière la femme d'affaires. N'est pas carriériste

6- Résumé d'entretien sur le récit de SIMBAD avec Oxalis et Knik

- Au centre de grands débats
- Amour, écoute
- Générosité

- Don de soi
- Père à ses côté
- Réalisation de soi très jeune
- Liberté
- Autonome
- Entraide
- Solidarité
- Se construire famille – on la choisit
- Gens s’associent à toi, choisir de suivre
- Participation familiale
- Aimer travail en équipe
- Etre entouré d’une équipe
- Avoir de bonnes assises, racines
- Connaître les employés
- Etre complémentaires dans l’équipe
- Se faire confiance
- Savoir écouter, supporter, guider
- Voir les émotions des gens
- Comprendre les gens
- Grandir comme patron
- Donner aux autres le meilleur de soi
- Savoir dire merci
- Bon père de famille
- Mes collègues de travail m’accompagnent dans mes idées
- Traiter ses employés comme une famille
- Preuve d’amour
- Présent aux employés
- Donner mais aussi capable de recevoir – pas bloquer synergie
- Grandir (en s’ouvrant aux autres)
- Ecoute, entraide et charité (gratuité, don de soi sans attente)
- Persévérance
- Besoin d’autonomie
- Ambition bien canalisée (pas malsaine)
- S’affirmer et se découvrir
- Aller à la découverte de soi et de l’autre
- Avoir un allié (sa conjointe)
- Transposer dans son milieu professionnel des expériences de vie (ex : voile, ça colore son leadership)
- Fierté (belles réalisations) – pas peur de dire qu’on est fier – placer la fierté au bon endroit
- Satisfaction dans la vie
- Faire des choix

- Pas aimer la routine
- Aimer relever des défis
- Aller voir ce que l'on a dans le ventre – explorer ses limites
- Accepter de se remettre en question – changer s'il le faut
- Aller au-delà de la crainte et de la peur
- Vulnérable (il n'y a rien d'acquis)
- Acharnement – défendre son point de vue
- Mieux comprendre ses joueurs- avoir le goût de connaître les gens au-delà du rôle professionnel
- Recherche des complémentarités
- Fierté pour soi et pour l'équipe
- Bonnes relations interpersonnelles
- Plaisir de travailler avec les gens

Auto-évaluation faites par l'auteur du récit:

- TITRE : avancer sans reculer
- Titre suggéré par Knik (à la fin): sur le chemin de la vie, je me suis rencontré
- Se connaître ça aide dans nos relations avec les gens
- Faire du bénévolat (découvrir autre chose)
- Avoir du fun dans la vie
- Ça prend un équilibre
- Faire des choix
- Apprendre à dire non
- Goût de donner
- Valeurs familiales = donne barèmes pour vie personnelle et sociale

7- Résumé d'entretien sur le récit de SMITH avec Marius et Rose

- Objectif commun
- Donner l'exemple, s'imposer les mêmes règles à soi qu'aux autres
- Clarté – orientation
- Gagnant / gagnant
- Relation positive avec l'autre
- Honnêteté et intégrité
- Sensible aux autres
- Climat avant les résultats
- Rassembleur, guide, coach
- Humour, ne pas se prendre au sérieux
- Harmonie
- Tous égaux
- Humilité
- Sagesse
- Passionné

- Droit à l'erreur, pour soi et pour l'autre
- Ensemble
- Pas toutes les réponses
- Liberté de choix
- Capacité d'Introspection
- A la bonne place au bon moment
- Conscience de soi, retour sur l'expérience
- Questionnement
- Intuition
- Mission partagée
- Responsable : entraîne remise en question
- Prendre des décisions difficiles en se basant sur valeurs fondamentales
- Vision de l'être humain comme étant bon
- Vérité, justice
- Humilité
- Intégrité
- Equipe, relations humaines
- Remise en question
- Pas tranquille, responsable.

8- Résumé d'entretien sur le récit de VIC avec Jack et le chercheur

- Besoin de reconnaissance
- Besoin d'appartenance
- Accorder de l'importance
- Obtenir la confiance
- Respect
- Confiance
- Donner du feed-back
- Ecoute
- Esprit d'équipe
- Accomplissement
- Accompagner
- Prendre sa place tranquillement
- S'asseoir ensemble pour décider
- Obtenir confiance
- Respect
- Tenir compte de leur opinion
- Écoute active
- Travail d'équipe
- Climat de travail sain
- Observation dynamique d'influence

- Souplesse, polyvalence, adaptabilité, ouverture
- Observation, écoute, comprendre les interactions
- Préoccupé des équipes et du climat dans les équipes
- Aider les gens
- Porter attention, faire attention

Appendice 11

Résumés des discussions sur les présentations des affiches

Suite à l'écoute des enregistrements sonores des présentations de l'affiche de chaque participant, suivi d'un échange de commentaires et d'observations avec tout le groupe, le chercheur a extrait les éléments qui suivent et qu'il juge avoir un certain intérêt pour l'objet de la recherche, c'est-à-dire « le savoir-être humaniste dans la pratique du leadership démocratique ». Rappelons que les affiches consistaient en une création de chaque participant (collage de photos et de mots) résumant les principales valeurs humanistes qui pouvaient être extraites des récits de pratique.

1- Résumé de discussion sur la présentation de l'affiche de JACK

À partir des propos de l'auteur de l'affiche :

- Apprécier la différence et la diversité
- Oser, accepter, assumer la, ma et les différences
- Chaque humain est unique et estimable
- Apprécier les gens
- Respect du rythme de l'autre dans sa différence
- Laisser de la place, laisser vivre
- Parole vivifiante
- Respect
- Complicité dans l'écoute
- Tendresse
- Aller vers une destination ensemble
- S'apprécier (valeur humaine)
- Amour fraternel (gratuit)
- Regarder dans les yeux
- Sincérité
- Compréhension
- Contact
- Il y a les résultats mais aussi les moyens
- La finalité à travers les humains
- Accepter l'autre tel qu'il est – unique et inestimable
- Sagesse / observation
- Ecoute active et sensibilité
- Accueillir l'autre
- Respect du rythme de l'autre – l'accompagner, alléger son fardeau
- Cohérence du sens
- Profondeur
- Respecter la différence pour l'apprécier

Affiche créée par Jack :



2- Résumé de discussion sur la présentation de l'affiche de KNIK

À partir des propos de l'auteur de l'affiche :

- Droit de contester
- Equipe s'approprie le projet
- Avoir des repères. Leader = point de référence
- Reconnaître les différences et les vivre
- Heureux dans équipe : énergie positive
- Intégrité et transparence
- Etre une équipe, travailler ensemble
- Respect, intégrité, transparence
- Liens tissés ensemble

A partir des commentaires des autres participants :

- Donner des repères = confiance établie
- Etre heureux ensemble / mieux être
- Titre = voile de performance, liberté, ...
- Sourire le matin, dire bonjour
- Plaisir de travailler ensemble
- Le bonheur partagé, ce n'est pas juste mon bonheur.

Affiche créée par Knik :



3- Résumé de discussion sur la présentation de l'affiche de MARIUS

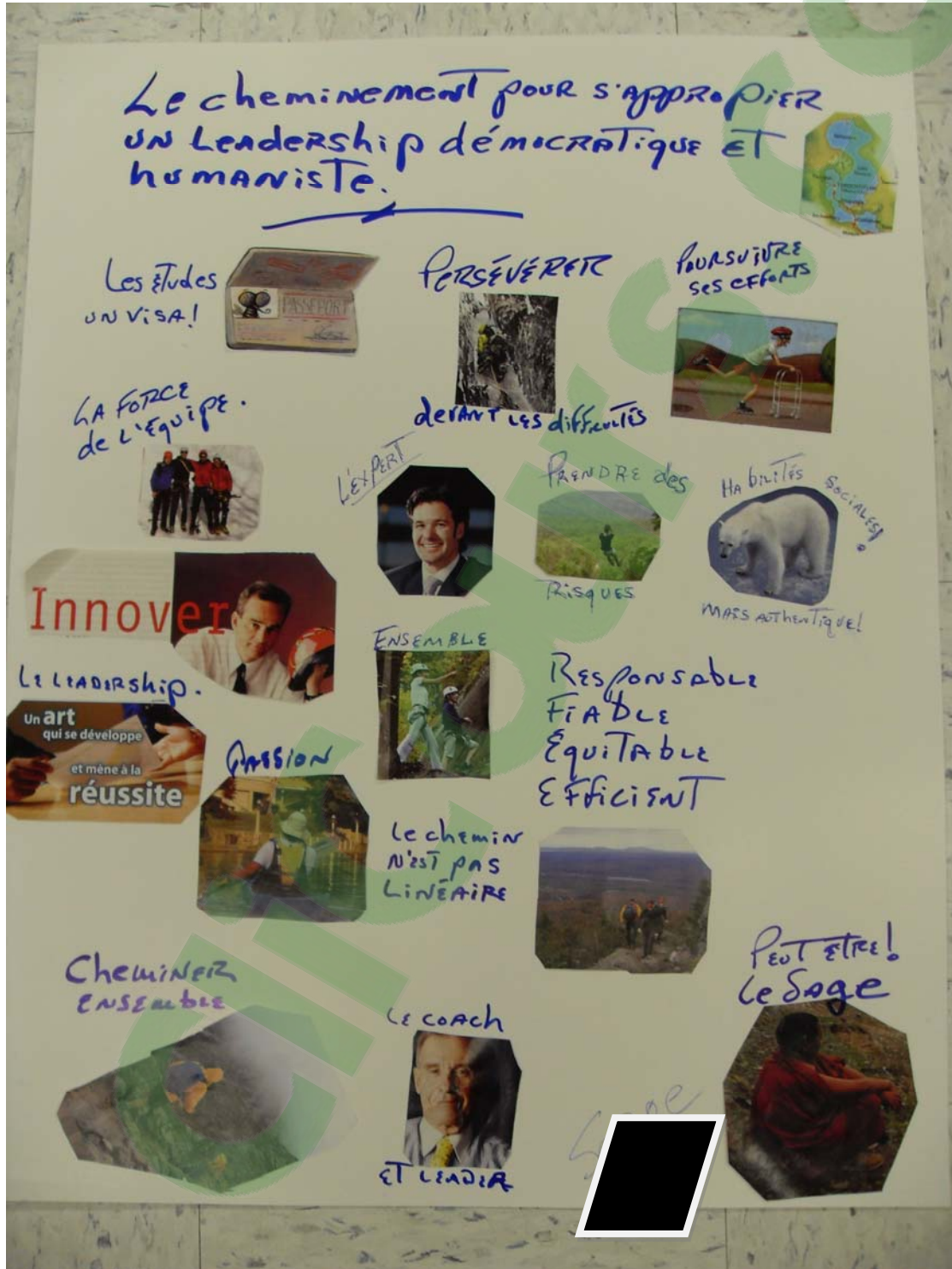
À partir des propos de l'auteur de l'affiche :

- Force de l'équipe
- Art qui se développe
- Cheminer ensemble
- Passion
- Persévérance devant difficulté
- S'épauler
- Faire des détours, pas linéaire
- Equitable
- Responsabilité
- Coach
- Sagesse
- L'important c'est le chemin, pas l'aboutissement

A partir des commentaires des autres participants :

- Authenticité, être vrai
- Inné ou acquis ? Naître avec le gêne mais il faut le développer
- Désir d'être sage
- Droit à l'erreur
- Prendre du recul, un time-out
- Se retirer et revenir

Affiche créée par Marius :



4- Résumé de discussion sur la présentation de l’affiche de OXALIS

À partir des propos de l’auteur de l’affiche :

- Oser la différence, hors des sentiers
- Grandir ensemble
- Humilité
- Ponts entre paliers, entre équipes
- Créer synergie
- Bâtir pour durer
- Mobilisateur = concertation
- Transparent
- Appartenance
- Loyal / tenir parole
- Joueur, leader fait aussi partie équipe
- Appétissant, goût de manger dans l’assiette
- Reconnaissance des employés
- Calme, réceptivité, ouverture esprit
- Rassurer les gens – écoute – comprendre – conseiller
- Fierté d’atteindre les objectifs – motivation
- Comprendre les craintes des gens
- Outiller son monde
- Prendre le temps de vivre, éviter surcharge, pas brûler son monde

À partir des commentaires des autres participants :

- Fierté
- Liberté d’esprit
- Prendre soin de soi

Affiche créée par Oxalis :



5- Résumé de discussion sur la présentation de l'affiche de ROSE

À partir des propos de l'auteur de l'affiche :

- Ouverture sur le monde ; découverte
- Observer l'être humain ; découvrir de belles choses, des capacités à découvrir
- Décisions par consensus – 10 têtes = 10 idées
- Evolution plus rapide à cause de l'écoute – innovation
- Harmonie retrouvée dans la différence
- Pas de jugement
- Gérer ce n'est pas juste dire
- Perceptions reconnues
- Authentique
- Laisser émerger créativité
- Plaisir / liberté
- Laisser émerger qui on est
- Détonner par son style de leadership
- Plaire et répondre aux attentes
- Savourer le moment présent
- TITRE : ma recherche de sens à travers les 4 saisons de ma vie : une histoire d'amour

A partir des commentaires des autres participants :

- Se remettre en question
- Se sentir jugé par sa différence
- Etre beaucoup sollicité car on est apprécié
- Jusqu'où aller ?
- Etre compliqué
- Flamme et passion
- S'en demander beaucoup
- Se battre contre une culture
- Style qui plait / être un modèle
- Respect de soi, de ses limites
- Amour avec un grand A

Affiche créée par Rose :



6- Résumé de discussion sur la présentation de l’affiche de SIMBAD

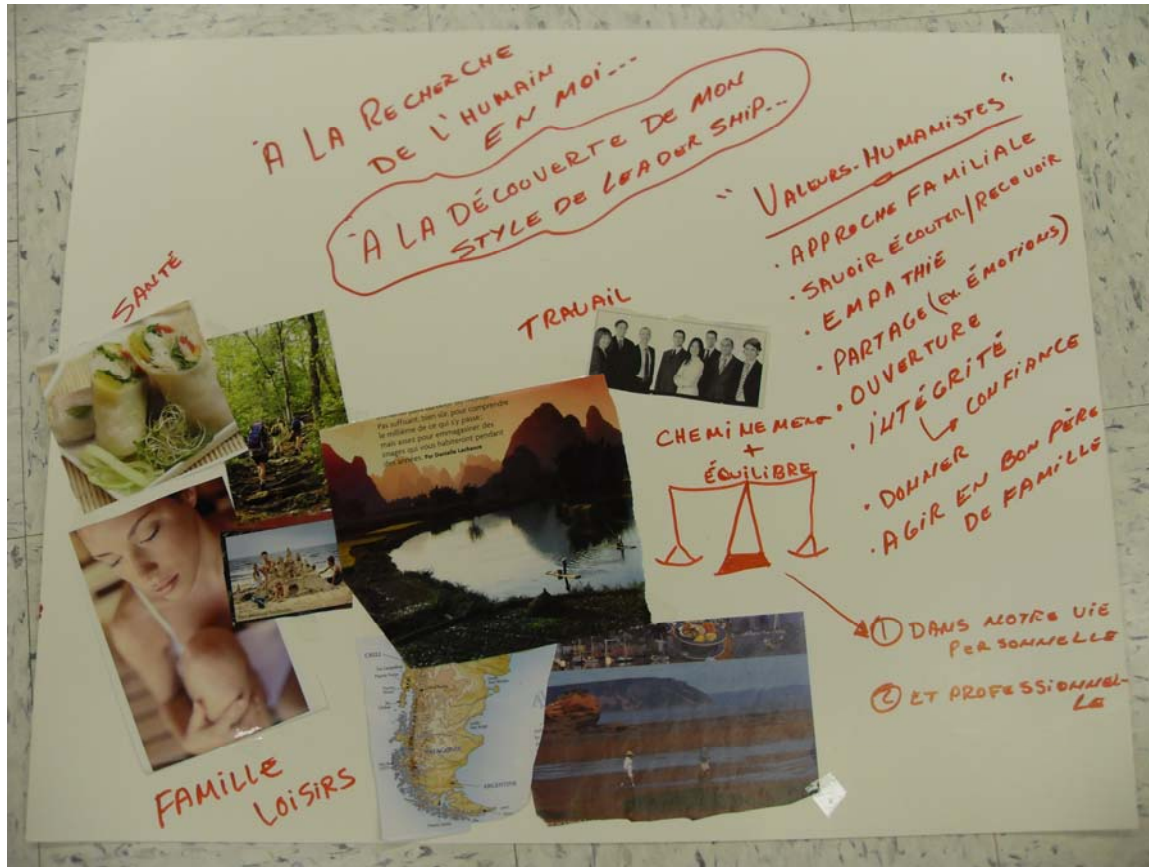
À partir des propos de l’auteur de l’affiche :

- Équilibre – balance : famille et travail
- Harmonie valeurs professionnelles et personnelles
- Approche familiale, amicale
- Protecteur
- Ecoute – recevoir
- Empathie, vibrer avec l’employé
- Partage émotions
- Grandir ensemble
- Intégrité ; confiance ; durabilité
- Donner / aider
- Bon père de famille
- Patience
- Ecoute / support
- TITRE : à la découverte / à la recherche de l’être humain

A partir des commentaires des autres participants :

- Globalité : vie prof. Et personnelle
- Equilibre dans le dosage
- Intégrité – être vrai
- Respect – ouverture
- Leadership fraternel – amour fraternel
- On n’est pas 2 personnes différentes
- Leader au service de ses employés
- Protection (supérieur)

Affiche créée par Simbad :



7- Résumé de discussion sur la présentation de l’affiche de SMITH

À partir des propos de l’auteur de l’affiche :

- Ne pas détruire, porter attention à la relation
- Communication à 2 sens
- Ouverture
- Flexibilité
- Harmonie
- Honnêteté
- Intégrité
- Famille en premier
- Equipe
- Justice et équité
- Flexibilité
- Se donner ; que son voisin ait du plaisir
- Réfléchir
- Créativité

A partir des commentaires des autres participants :

- Chacun son individualité
- Grégaire
- Justice > équitable
- Reconnaître pas juste le rendement mais le développement
- Ne pas sacrifier des humains pour le rendement
- Le sens des mots – avoir un sens commun
- Honnêteté
- Chacun apporte sa contribution
- Avoir l’heure juste sur sa contribution à l’équipe
- Ouvert et flexible

Affiche créée par Smith :



8- Résumé de discussion sur la présentation de l’affiche de VIC

À partir des propos de l’auteur de l’affiche :

- Heureux d’être en équipe / fier
- Cohésion
- But commun, même direction
- Equipe qui se tient
- Faire équipe avec
- Faire partie d’un tout
- Aider, ne pas laisser les employés à eux-mêmes
- Résoudre les problèmes ensemble
- Main dans la main
- Compréhension
- Echange
- Avancer ensemble vers un but commun
- Observer les façons de faire – écouter
- Vision partagée
- A l’attention des gens
- Besoin de reconnaissance : énergie, effort pas juste le résultat

A partir des commentaires des autres participants :

- Gens heureux, bien-être
- Leader proche de ses gens
- L’écoute, c’est une forme de reconnaissance
- Observer, porter attention à l’autre
- Ecouter le non-dit
- Au service de son équipe

Affiche créée par Vic :



Appendice 12

Listes des 8-10 valeurs issues des récits selon leur auteur

Chaque participant a été invité à dresser une liste d'une dizaine de valeurs humanistes qui émergent de son récit de pratique :

1- Jack :

- Respect des autres.
- L'écoute de l'autre.
- Sensibilité envers l'autre.
- L'amour des autres.
- Réalisation de soi.
- L'affirmation de soi.
- L'amour de soi.
- La liberté.
- L'authenticité.
- L'honnêteté.

2- Knik :

- Amitié
- Compassion
- Confiance
- Différences et complémentarité
- Famille
- Intégrité
- Liberté d'esprit et de pensée
- Loyauté
- Respect

3- Marius

Note : ce participant n'avait pas complété cette activité au moment où il a dû quitter le projet de recherche

4- Oxalis :

- Authentique / Intègre (transparence, honnêteté, sens de l'honneur)
- Confiant (rassurant- optimiste)
- Innovateur (créatif, visionnaire - ne pas craindre le changement-)
- Juste (équitable)
- Mobilisateur (être stimulant, rallier, complicité, favoriser la fierté)
- Ouverture d'esprit (esprit d'équipe - concertation)
- Réceptivité (être à l'écoute)
- Reconnaissant
- Respect
- Responsable

5- Rose :

- Amour inconditionnel
- Authenticité
- Égalité
- Encouragement de la différence
- Épanouissement
- Liberté d'action
- Ouverture
- Partage
- Respect de la différence

6- Simbad :

- Agir en bon père de famille (être attentionné)
- Être généreux
- Partager
- Être empathique
- Reconnaître les forces des autres pour les jumeler
- Respecter
- Être intègre
- Être équitable
- Écouter
- Guider
- Aider
- Supporter
- Faire confiance

7- Smith :

- Authenticité
- Cohérence
- Communauté
- Communication
- Intégrité
- Persévérance
- Plaisir
- Relation
- Respect
- Responsabilité

8- Vic :

- Être à l'écoute des besoins des autres.
- Accorder de l'importance à l'autre
- Prendre soin de l'autre (apporter de l'aide)
- La confiance
- Le respect
- La justice
- Être responsable
- La rigueur

Appendice 13

**Liste #1 : Valeurs, attitudes ou comportements à caractère humaniste
provenant des récits annotés**

(comme l'illustre l'exemple du récit annoté de l'Appendice 9, p. 323)

- À l'écoute des besoins; 20; 27; 28
- Accepter l'autre; 17; 33
- Accompanyer l'autre; 40
- Accorder de l'importance à l'autre; s'intéresser à l'autre; faire un suivi; porter attention; 8; 12; 13; 15; 34
- Accueillant, bienveillant; 61
- Adhésion et mobilisation; 37
- Agir comme coach, conseiller; 27
- Agir en bon père de famille; 44
- Aide, support, guider; 6; 7; 8; 10; 14; 36; 37; 40; 41; 50; 55; 67; 68
- Aider l'autre à atteindre objectif; 75
- Aider l'autre à se réaliser; à s'épanouir; 76; 77; 83; 91
- Aimer comme on voudrait être aimé; 19
- Aimer les gens; 45; 46
- Amitié; 1; 43
- Amour inconditionnel de la vie et de l'homme; 3; 30
- Appartenance à plus d'un groupe; 4
- Appartenance à un groupe; 33; 66
- Approche consultative; 3
- Attitude positive, équilibré, constructif; 33; 50; 71
- Authenticité et sincérité; 28; 42; 47
- Authenticité; 5
- Authenticité; dire les vraies affaires; 10; 12; 35
- Autonomie; 26
- Avoir droit de parole et d'opinion; 39
- Avoir du plaisir, absence de pression, créativité; 8; 9; 33
- Avoir la confiance des gens, créer des liens de confiance, faire confiance; 4; 18; 25; 29
- Avoir la confiance des gens; avoir confiance en soi; 1; 6; 7
- Avoir objectif commun et partagé; 31; 40; 53

- Avoir un sens pour soi; avoir une mission; 11; 19
- Beaucoup communication; s'informer auprès des subalternes; informer les subalternes; 32; 46; 55
- Bien-être du groupe; 28
- Bon climat de travail; 15
- Bonne entente; amitié; relations enrichissantes; 10; 27; 51
- Bonne humeur; 20
- Bonnes relations interpersonnelles; 30
- Bonté; dévouement; 3
- Canaliser l'énergie dans l'enthousiasme
- Chacun peut contribuer à sa façon, chacun apporte sa couleur; 6; 37; 47
- Charisme; 46; 84
- Climat agréable, humour; 16
- Collaboration, entente, même objectif, contrat de supervision; 25; 29; 35; 39; 41
- Communiquer efficacement sans trop se parler; 14; 31
- Compassion; 5
- Complicité et partage de ses sentiments; 11
- Concertation; 42; 44
- Conciliation, compromis; 28
- Confiance en soi; avoir la confiance des autres; 6; 21
- Confiance en soi; avoir la confiance; confiance patron/employés; 10; 30; 58; 71; 77; 83
- Confiance en soi; estime de soi; 23; 26
- Confiance en son potentiel, se dépasser; 34
- Connaissance de soi (forces et limites); 22
- Connaître les intérêts des gens; 18
- Connaître les intérêts et motivations de ses subalternes face au projet; 41
- Conscience de son impact sur l'autre - s'adapter à l'autre ; 3, 10
- Conscience des différences entre humains; ouverture à l'autre; ouverture d'esprit; 17; 20; 22; 23
- Conscient de l'impact de ses décisions; 25
- Considération envers l'autre; 36
- Considérer chacun comme unique, compréhension de l'autre; 31; 46; 47; 55; 60
- Consulter pour prendre décision; 13; 46; 47
- Courage de changer les choses; 29
- Croire dans l'implication et la motivation des gens; 45
- Croire dans les capacités de l'autre; 6

- Décision démocratique; 43; 86
- Demeurer discret, intervenir au bon endroit; 12
- Demeurer la même personne, intégrité; 25; 41
- Détermination, persévérance; 11
- Dévotion envers les autres; 12
- Dignité; 81
- Dimension relationnelle du leadership; style démocratique du leadership; 10; 11; 15; 17
- Distance émotionnelle; 17
- Donner l'occasion à chacun de s'exprimer sans danger; 69
- Donner une direction et aider les gens à atteindre ce but; 4
- Droiture et fair-play; dire la vérité; avoir un message commun; 11; 23; 29
- Échanger et apprendre ensemble, 57; 63
- Écoute active; 72
- Écoute, l'observation de l'autre, compréhension de l'autre, empathie; 6; 9; 54; 56; 59; 60; 64; 65;
- Écouter l'autre; le comprendre; 8; 17; 37; 51
- Écouter les besoins; comprendre la réalité de l'autre; 11; 15; 18; 22; 24; 30; 32; 34
- Écouter les conseils, se laisser influencer; 18;
- Empathie; 38
- Encourager; 72
- Entouré de ceux qu'on aime, appartenance à un groupe; 2; 3
- Entraide, solidarité; 11; 19; 25; 32; 48; 51
- Entraide; 5; 31
- Équipe mobilisée; 15
- Équité; 12
- Esprit d'équipe; 5; 7
- Esprit de famille; 19
- Être attentif aux interactions entre les gens, s'adapter à eux; 7
- Être avec l'autre; apprécier le moment présent; 36
- Être crédible; 9
- Être différent; accepter la différence; encourager la différence; 19; 31; 32
- Être équilibré; 15
- Être heureux au travail; rendre les gens heureux; 36; 44; 45; 46
- Être proche des gens; conviviale; 5; 25; 53
- Être reconnaissant du travail accompli; 14; 16
- Être un bon modèle; 28

- Être un exemple; 4
- Être un modèle pour l'autre; 27
- Être uni à l'autre, partage humains; 1, 62
- Faire appel aux habiletés de chacun; utiliser les connaissances de chacun; reconnaître les compétences; 57; 60; 61; 62; 87; 90; 91
- Faire confiance à l'autre; 3; 53; 73
- Faire confiance à son intuition; 13
- Faire en douceur; 26
- Faire partie du groupe plutôt qu'être observateur ou juge; 15
- Faire plaisir à l'autre, le rendre heureux, s'amuser, partager bons moments; 4; 5; 13; 15
- Famille unie et démocratique; 11; 19
- Favoriser l'engagement et la collaboration; 21; 28
- Fidèle à ses engagements; 7
- Fidélité; 5
- Flexibilité; 52
- Force de l'équipe; 25
- Gagnant / gagnant plutôt que donnant / donnant; 50
- Garder son calme; détachement lors de conflit; supporter la pression; gérer le stress; 24; 26; 30; 33
- Garder un contact avec ses employés; 22
- Générosité; 6
- Gérer les crises et être rassurant; 51
- Grandir; s'épanouir, se réaliser; 5; 43; 49; 50
- Harmonie mais sans laisser-faire; entretenir bonnes relations; 18; 37; 54
- Harmonie; 92
- Honnêteté dans le respect de l'autre; 35
- Honnêteté; 35
- Implication de tous; participation; partage d'idée; 17; 48; 51
- Impliquer dans le processus décisionnel; 20
- Impliquer le personnel; déléguer; 4; 14
- Impliquer les employés, avoir de la considération à leur égard; 26
- Importance accordée aux relations humaines; 35
- Informer, faire circuler l'information, accès à la bonne information, tuyau de communication; 30; 31; 32; 40
- Intègre et entier; 8
- Intégrité; 52

- Intégrité; faire fi du jugement de l'autre; 16; 33
- Inter-influence; 49
- L'écoute et la compréhension; 34
- La dignité de l'autre – respect de l'autre – considérer l'autre comme une personne avec des besoins humains; 18; 21; 22;
- Lâcher prise, redonner le pouvoir et reprendre le sien; 9; 39
- Laisser de l'autonomie; 58;
- Le partage; 1
- Leadership démocratique et ouverture; 30; 44
- Liberté d'action; 8
- Liberté; 6
- Loyauté; 23
- Maturité, sagesse, se connaître soi-même; 39; 43; 45
- Mieux communiquer; 7
- Mobilisation des employés; 34; 39
- Mobilisation et partenariat; 12; 14; 17
- Mobiliser, valoriser les gens; 54; 87; 91
- Montrer la voie; hors des sentiers battus; ouvert à la nouveauté; 1; 2; 24; 40
- Motivation du personnel par empowerment; 28; 39; 42; 48
- Ne jamais lever le ton; 37
- Ne pas abuser de son pouvoir de leader; 25
- Ne pas faire aux autres ce que l'on ne veut pas se faire faire – réciprocité; 15; 24
- Ne pas faire de peine aux gens; 16
- Ne pas juger l'autre; 38
- Ne pas s'imposer; 38
- Ne pas soupçonner de mauvaises intentions; 23
- Ne pas tout connaître; 24; 26
- Ne pas user du pouvoir monétaire; 14
- Non compétitive; participer; pas de perdant; tous gagnant; 13; 15; 78; 89
- Observation de l'être humain et action adaptée; 18; 49
- Ouvert à la discussion; réceptif; 17; 20; 51
- Ouverture à négocier; 41
- Ouverture aux valeurs des autres; découvertes de valeurs sociales; 1; 2
- Ouverture, acceptation des différences; 2; 49
- Pardonner; 42
- Partage; 20

- Partager les tâches selon les forces de chacun; 21
- Partager sa vision pour prendre décision rassembleuse; 2
- Pas matérialisme; 31
- Penser en fonction des autres; être présent à l'autre; 34; 38
- Persévérance, acharnement; 11; 35; 37; 38
- Plénitude; 14
- Plus motivé à travailler avec les gens que pour un patron; 38
- Politesse; 1
- Porter attention à sa façon d'être; 39
- Positivisme; Canaliser l'énergie dans l'enthousiasme; 21; 37
- Prêcher par l'exemple, s'impliquer; être un exemple; 59; 80
- Prendre et assumer ses décisions; 7; 39; 40
- Prendre le temps, viser des résultats durables; 38
- Provoquer; 18
- Réconciliation, pas de rancune; 36
- Reconnaissance envers l'autre, fierté; 79; 80
- Reconnaissance; 32
- Reconnaître la participation des autres; 55; 90
- Reconnaître la valeur des gens; 47
- Reconnaître les qualités de l'autre; 3
- Reconnaître ses torts; honnêteté; 35; 52
- Rendre l'autre autonome; 27
- Respect de l'autre; 16; 65
- Respect de la culture; 42
- Respect de soi et des autres; 12; 39; 40; 50
- Respect, compassion; 16
- Respect; 52
- Responsabilisation et autonomie; prise en charge; 4; 5; 8; 34
- Responsabilité individuelle et commune; 67; 68; 69; 70
- Responsable; civisme; politesse; 9; 27; 29; 32
- Résultat collectif; collaboration; synergie; 26; 66; 74; 85; 86; 90
- S'adapter aux groupes et aux individus; 13
- S'affirmer, prendre confiance en soi; 8; 49
- Se développer; 22; 49
- Se laisser influencer; ouvert à d'autres idées, à d'autres visions; 14; 21; 28
- Se préoccuper de l'autre, compassion, dévoué; 21; 69

- Sécuriser, aimer l'autre, donner de l'affection; 2; 6; 26; 35
- Sensibilité aux conflits; 27
- Sensibilité face à ce que l'autre peut vivre; 7
- Sentiment d'appartenance; 34
- Sentiment d'être une équipe; 9
- Sentiment d'être unique et pas banal; 45
- Sentiment de paix et du devoir accompli; 2
- Sérénité, sagesse, accepter les limites; 29
- Sociable; attachant; 12; 48
- Soutenir les apprentissages, partager connaissance; 52; 83
- Supporter son personnel; 29
- Supporter un coéquipier; 10; 44
- Sympathie; être à l'écoute des ennuis de ses employés; 17; 19
- Synergie d'un groupe; 42
- Synergie; donner de son meilleur en présence des autres; 3; 5
- Tenir compte de l'opinion de l'autre, demander son opinion, consulter ; 1; 2; 4; 16; 20; 38; 51
- Toute vérité n'est pas bonne à dire; 34
- Transparence; 14; 34; 88
- Travail d'équipe, esprit d'équipe, camaraderie; 12; 17; 23; 24; 25; 29; 52; 66
- Travail d'équipe, partage des expériences, concertation; 23; 27; 31
- Travail en équipe; 43
- Travail en équipe; échange d'idées; entraide; 32; 36; 41; 56; 73; 82
- Travail en équipe; valoriser la contribution de l'équipe; 7, 9; 14; 17
- Travailler de façon concertée, ne pas nuire à l'autre; conscience de l'autre; 62; 63; 64
- Travailler ensemble dans un but commun; 9
- Universalité; 12
- Utiliser les talents, leur plein potentiel; 70
- Valoriser les compétences des autres; 8
- Vérité et justices; 56
- Vision à long terme; 22
- Voir au développement de l'autre; 22
- Volontariat; 9
- Vouée à son entourage; 13
- Vouloir le bien de l'autre; assurer un soutien; prendre soin de l'autre; 10; 19; 26; 33

Appendice 14

**Liste #2 : Ensemble des valeurs à caractère humaniste provenant des listes
des 8-10 valeurs personnelles des participants (issues de l'Appendice 12)**

- Accorder de l'importance à l'autre
- Agir en bon père de famille (Être attentionné)
- Aider
- Amitié
- Amour inconditionnel
- Authentique / Intègre (transparence, honnêteté, sens de l'honneur)
- Cohérence
- Communauté
- Communication
- Compassion
- Confiant (rassurant- optimiste)
- Différences et complémentarité
- Écouter
- Égalité
- Encouragement de la différence
- Épanouissement
- Être à l'écoute des besoins des autres.
- Être empathique
- Être équitable
- Être généreux
- Être intègre
- Être responsable
- Faire confiance
- Famille
- Guider
- Innovateur (créatif, visionnaire - ne pas craindre le changement-)
- Intégrité
- Juste (équitable)
- L'affirmation de soi.
- L'amour de soi.

- L'amour des autres.
- L'authenticité.
- L'écoute de l'autre.
- L'honnêteté.
- La confiance
- La justice
- La liberté.
- La rigueur
- Le respect
- Liberté d'esprit et de pensée
- Liberté d'action
- Loyauté
- Mobilisateur (être stimulant, rallier, complicité, favoriser la fierté)
- Ouverture
- Ouverture d'esprit (esprit d'équipe - concertation)
- Partage
- Persévérance
- Plaisir
- Prendre soin de l'autre (apporter de l'aide)
- Réalisation de soi.
- Réceptivité (être à l'écoute)
- Reconnaissant
- Reconnaître les forces des autres pour les jumeler
- Relation
- Respect
- Respect de la différence
- Respect des autres.
- Responsabilité
- Sensibilité envers l'autre.
- Supporter

Appendice 15

**Liste #3 : Valeurs, attitudes ou comportements à caractère humaniste
provenant des entretiens en triade sur les récits (issus de l'Appendice 10)**

- A l'aise avec confrontation, ça se développe
- À l'université = ne pas appartenir à une gang en particulier
- A la bonne place au bon moment
- Accepté des autres
- Accepter de se remettre en question – changer s'il le faut
- Accompagner
- Accomplissement
- Accorder de l'importance
- Acharnement – défendre son point de vue
- Actif dans sa communauté
- Action n'est pas la fin
- Adaptation à divers milieux
- Affirmer sa différence
- Aider les gens
- Aimer être responsable
- Aimer partager
- Aimer performance ça peut conduire à vouloir aller plus loin au niveau humain
- Aimer relever des défis
- Aimer travail en équipe
- Aller à la découverte de soi et de l'autre
- Aller au-delà de la crainte et de la peur
- Aller chercher confiance des gens pour qu'ils nous suivent
- Aller chercher la valeur de tout le monde
- Aller voir ce que l'on a dans le ventre – explorer ses limites
- Ambition bien canalisée (pas malsaine)
- Amitié = oui, si on n'a pas de responsabilité salariale
- Amour des autres
- Amour, écoute
- Analyse de la nature humaine
- Appréciation de la proximité des gens
- Apprécie de fonctionner en équipe
- Apprendre à dire non
- Atteindre résultats mais aussi le comment

- Au centre de grands débats
- Authenticité
- Autonome
- Aversion envers autocratie
- Avoir d'autres activités pour récupérer ailleurs (être reposé)
- Avoir de bonnes assises, racines
- Avoir des valeurs et y tenir
- Avoir du fun dans la vie
- Avoir du plaisir au travail
- Avoir du plaisir dans ses lectures
- Avoir l'Impression de faire avancer le bateau (contribution de tous)
- Avoir un allié (sa conjointe)
- Besoin d'appartenance
- Besoin d'autonomie
- Besoin de reconnaissance
- Besoin de savoir où aller, réfléchir d'avance
- Bon père de famille
- Bonnes relations interpersonnelles
- But commun
- Ca prend un équilibre
- Calme
- Capacité d'influencer et d'être influencé
- Capacité d'Introspection
- Capacité de détachement (même si à l'écoute)
- Capacité de recevoir
- Capacité de s'assumer, imputabilité, responsabilisations (ça favorise cela)
- Chaleur humaine
- Clarté – orientation
- Climat avant les résultats
- Climat de travail sain
- Communiquer, transmettre
- Compassion
- Comprendre les gens
- Comprendre, écoute active, va chercher les gens
- Confiance
- Confiance en soi = pour guider une équipe
- Confiance en soi, potentiel créateur
- Conformité avec ses valeurs

- Connaître les employés
- Conscience de ses limites
- Conscience de soi, retour sur l'expérience
- Conscient de la fragilité de la vie – sens aigu de ce que les gens vivent – relativiser les choses
- Contrôle sur sa démarche
- Côté artistique, créativité
- Courage de conviction
- Courage, assurance, prendre des décisions non conformes
- Créativité et ouverture
- Curiosité et apprentissage
- Don de soi
- Donner aux autres le meilleur de soi
- Donner du feed-back
- Donner l'exemple, s'imposer les mêmes règles à soi qu'aux autres
- Donner mais aussi capable de recevoir – pas bloquer synergie
- Doser son perfectionnisme
- Droit à l'erreur : humilité de le reconnaître
- Droit à l'erreur, pour soi et pour l'autre
- Ecoute
- Écoute active
- Ecoute, entraide et charité (gratuité, don de soi sans attente)
- Effet d'entraînement sans forcer
- Effort donné – pas juste le rang au final qui compte (compétition)
- Ensemble
- Entraide
- Equilibre entre oppositions
- Equipe, relations humaines
- Esprit d'équipe
- Etre capable de relativiser
- Etre complémentaires dans l'équipe
- Etre en équipe VS faire équipe : avoir confiance en son collègue, qu'il va faire le travail
- Etre ensemble, faire équipe
- Etre entouré d'une équipe
- Etre influençable
- Etre un guide, mettre des limites
- Façon de présenter ses arguments (faire des détours, trouver point où ça touche)
- Faculté d'analyser et de synthétiser ; concise pour se faire comprendre

- Faire des choix
- Faire des choses gratuites
- Faire du bénévolat (découvrir autre chose)
- Fierté (belles réalisations) – pas peur de dire qu'on est fier – placer la fierté au bon endroit
- Fierté pour soi et pour l'équipe
- Gagnant / gagnant
- Garder son équilibre
- Générosité
- Gens ont confiance en nous
- Gens s'associent à toi, choisir de suivre
- Gérer le stress psychologique
- Gestion participative
- Goût de donner
- Grandir (en s'ouvrant aux autres)
- Grandir comme patron
- Grandir, se découvrir dans le travail
- Harmonie
- Harmonie, équilibre
- Honnêteté et intégrité
- Humilité
- Humour
- Humour pour détendre
- Humour, ne pas se prendre au sérieux
- Impliqué socialement avant son job (bénévole)
- Indépendance
- Information circule
- Intégrité
- Intéressé par la différence, conscience de la différence
- Intuition
- Intuition, feeling – ouverture – laisser évaluer
- La différence dans son style de leadership
- La personne au travail VS qui je suis comme individu
- Laisser les gens faire
- Laisser s'exprimer le sublime qui est en nous
- Leader = prend décision finale
- Liberté
- Liberté de choix

- Liberté intellectuelle (chacun a droit de penser ce qu'il veut)
- Libre expression de ses croyances
- Lien avec la nature
- Lien de confiance fort
- Loyal
- Mes collègues de travail m'accompagnent dans mes idées
- Mettre de côté son ego, son orgueil. Humilité, remise en question
- Mieux comprendre ses joueurs- avoir le goût de connaître les gens au-delà du rôle professionnel
- Mission partagée
- Moment de solitude
- Montrer l'exemple – implication concrète, aider
- Montrer l'exemple de ne pas se brûler au travail
- Montrer ses valeurs pour que les gens s'y associent
- Ne pas bousculer, faire vagues discrètes
- Ne pas chercher à plaire
- Ne pas être imbu de soi
- Ne pas négliger les valeurs importantes
- Ne pas oublier la femme derrière la femme d'affaires. N'est pas carriériste
- Ne pas prendre trop de place
- Ne pas vivre de déception, choisir un autre chemin
- Négociateur – à l'aise avec confrontation – se faire brasser pour avancer, se remettre soi-même en question – ne pas se sentir attaqué personnellement c'est professionnellement qu'on est remis en question
- Objectif commun
- Observation dynamique d'influence
- Observation, écoute, comprendre les interactions
- Obtenir la confiance
- Oser aller au devant des choses
- Ouverture – écoute
- Ouverture aux autres
- Ouverture d'esprit
- Ouverture d'esprit ; à recevoir n'importe quel message
- Ouverture sur le monde, acceptation des différences
- Ouverture, respect
- Partage
- Partage d'idées
- Partage de ses connaissances

- Participation familiale
- Pas aimer la routine
- Pas ligne droite
- Pas toutes les réponses
- Pas tranquille, responsable.
- Passionné
- Père à ses côté
- Perfectionniste
- Performance = aller chercher outils pour obtenir résultats
- Performance met la table à d'autres valeurs (collaboration, entraide)
- Performant= pousser les autres à aller plus loin, pas douter de ses capacités = je peux vous aider, vous diriger
- Permettre aux autres de s'épanouir
- Persévérance
- Personne de compromis : terrain d'entente, pas de perdant
- Plaisir de travailler avec les gens
- Plaisir du travail + plaisir social
- Porter attention aux autres
- Porter attention, faire attention
- Prendre conscience de son impact
- Prendre des décisions difficiles
- Prendre des décisions difficiles en se basant sur valeurs fondamentales
- Prendre du recul pour se retrouver, solitude pour se rééquilibrer
- Prendre en considération opinion des gens
- Prendre sa place tranquillement
- Prendre soin de l'autre : nom, famille, qui ils sont comme personne
- Prendre soin des personnes
- Préoccupé des équipes et du climat dans les équipes
- Près des gens
- Présent aux employés
- Preuve d'amour
- Prise en compte des autres dans mes décisions
- Questionnement
- Rapprocher l'être, l'humain du gestionnaire
- Rassembleur, guide, coach
- Réalisation de soi très jeune
- Rebelle
- Réceptif

- Recherche des complémentarités
- Reconnaissance des efforts des autres
- Reconnaître les qualités des autres
- Relation positive avec l'autre
- Remise en question
- Remise en question
- Respect
- Respect des autres et de moi
- Responsable
- Responsable : entraîne remise en question
- Rester en contrôle – ne pas aller dans poste supérieur où on n'est pas à l'aise
- S'accomplir au travail : il ne doit pas nous tuer au travail, se définir par le travail
- S'affirmer et se découvrir
- S'asseoir ensemble pour décider
- Sagesse
- Satisfaction dans la vie
- Savoir bien écouter – avoir une écoute réelle
- Savoir dire merci
- Savoir écouter, supporter, guider
- Se connaître ça aide dans nos relations avec les gens
- Se construire famille – on la choisit
- Se démarquer (mettre la barre haute)
- Se faire accepter par le groupe (nouveau)
- Se faire confiance
- Se garder marge de manœuvre
- Se mettre à jour dans sa façon de rentrer en relation avec les gens
- Se poser des questions, quête de sens
- Se sentir écouté
- Sensibilité
- Sensible au vécu de l'autre
- Sensible aux autres
- Sensible aux émotions
- Sensible aux émotions, empathique
- Simplicité
- Solidarité
- Souplesse, polyvalence, adaptabilité, ouverture
- Soutient des autres
- Tact, doigté

- Tenir compte de l'opinion des autres
- Tenir compte de leur opinion
- Tous égaux
- Traiter ses employés comme une famille
- Transparence
- Transparence (jugement de ce que l'autre a à dire)
- Transposer dans son milieu professionnel des expériences de vie (ex : voile, ça colore son leadership)
- Travail d'équipe
- Travail sur soi
- Une relation cassée ça se répare
- Universel et sans préjugé
- Utiliser ses intuitions car travaille avec humain
- Valeur familiale forte que l'on applique au travail
- Valeurs familiales = donne barèmes pour vie personnelle et sociale
- Valorisation des autres, dignité
- Venir d'un milieu modeste = oblige à être créatif et fonceur (vouloir améliorer sa génération)
- Vérifier son impact sur les autres
- Vérité, justice
- Vision de l'être humain comme étant bon
- Vision partagée, clarté
- Voir les émotions des gens
- Vulnérable (il n'y a rien d'acquis)

Appendice 16

Liste #4 : Valeurs, attitudes ou comportements à caractère humaniste provenant des discussions à propos des affiches (issus de l'Appendice 11)

- A l'attention des gens
- Accepter l'autre tel qu'il est – unique et inestimable
- Accueillir l'autre
- Aider, ne pas laisser les employés à eux-mêmes
- Aller vers une destination ensemble
- Amour avec un grand A
- Amour fraternel (gratuit)
- Appartenance
- Appétissant, goût de manger dans l'assiette
- Apprécier la différence et la diversité
- Apprécier les gens
- Approche familiale, amicale
- Art qui se développe
- Au service de son équipe
- Authenticité, être vrai
- Authentique
- Avancer ensemble vers un but commun
- Avoir des repères. Leader = point de référence
- Avoir l'heure juste sur sa contribution à l'équipe
- Bâtir pour durer
- Besoin de reconnaissance : énergie, effort pas juste le résultat
- Bon père de famille
- But commun, même direction
- Calme, réceptivité, ouverture esprit
- Chacun apporte sa contribution
- Chacun son individualité
- Chaque humain est unique et estimable
- Cheminer ensemble
- Coach
- Cohérence du sens
- Cohésion
- Communication à 2 sens
- Complicité dans l'écoute

- Compréhension
- Comprendre les craintes des gens
- Contact
- Créativité
- Créer synergie
- Décisions par consensus – 10 têtes = 10 idées
- Désir d’être sage
- Détonner par son style de leadership
- Donner / aider
- Donner des repères = confiance établie
- Droit à l’erreur
- Droit de contester
- Echange
- Ecoute – recevoir
- Ecoute / support
- Ecoute active et sensibilité
- Ecouter le non-dit
- Empathie, vibrer avec l’employé
- Équilibre – balance : famille et travail
- Equilibre dans le dosage
- Equipe
- Equipe qui se tient
- Equipe s’approprie le projet
- Equitable
- Etre beaucoup sollicité car on est apprécié
- Etre compliqué
- Etre heureux ensemble / mieux être
- Etre une équipe, travailler ensemble
- Evolution plus rapide à cause de l’écoute – innovation
- Faire des détours, pas linéaire
- Faire équipe avec
- Faire partie d’un tout
- Famille en premier
- Fierté
- Fierté d’atteindre les objectifs – motivation
- Flamme et passion
- Flexibilité
- Force de l’équipe

- Gens heureux, bien-être
- Gérer ce n'est pas juste dire
- Globalité : vie prof. Et personnelle
- Grandir ensemble
- Grégaire
- Harmonie
- Harmonie retrouvée dans la différence
- Harmonie valeurs professionnelles et personnelles
- Heureux d'être en équipe / fier
- Heureux dans équipe : énergie positive
- Honnêteté
- Humilité
- Il y a les résultats mais aussi les moyens
- Inné ou acquis ? Naître avec le gène mais il faut le développer
- Intégrité
- Intégrité – être vrai
- Intégrité et transparence
- Intégrité ; confiance ; durabilité
- Joueur, leader fait aussi partie équipe
- Jusqu'où aller ?
- Justice > équitable
- Justice et équité
- L'écoute, c'est une forme de reconnaissance
- L'important c'est le chemin, pas l'aboutissement
- La finalité à travers les humains
- Laisser de la place, laisser vivre
- Laisser émerger créativité
- Laisser émerger qui on est
- Le bonheur partagé, ce n'est pas juste mon bonheur.
- Le sens des mots – avoir un sens commun
- Leader au service de ses employés
- Leader proche de ses gens
- Leadership fraternel – amour fraternel
- Liberté d'esprit
- Liens tissés ensemble
- Loyal / tenir parole
- Main dans la main
- Mobilisateur = concertation

- Ne pas détruire, porter attention à la relation
- Ne pas sacrifier des humains pour le rendement
- Observer l'être humain ; découvrir de belles choses, des capacités à découvrir
- Observer les façons de faire – écouter
- Observer, porter attention à l'autre
- On n'est pas 2 personnes différentes
- Oser la différence, hors des sentiers
- Oser, accepter, assumer la, ma et les différences
- Outiller son monde
- Ouvert et flexible
- Ouverture
- Ouverture sur le monde ; découverte
- Parole vivifiante
- Partage émotions
- Pas de jugement
- Passion
- Patience
- Perceptions reconnues
- Persévérance devant difficulté
- Plaire et répondre aux attentes
- Plaisir / liberté
- Plaisir de travailler ensemble
- Ponts entre paliers, entre équipes
- Prendre du recul, un time-out
- Prendre le temps de vivre, éviter surcharge, pas brûler son monde
- Prendre soin de soi
- Profondeur
- Protecteur
- Protection (supérieur)
- Rassurer les gens – écoute – comprendre – conseiller
- Reconnaissance des employés
- Reconnaître les différences et les vivre
- Reconnaître pas juste le rendement mais le développement
- Réfléchir
- Regarder dans les yeux
- Résoudre les problèmes ensemble
- Respect
- Respect – ouverture

- Respect de soi, de ses limites
- Respect du rythme de l'autre – l'accompagner, alléger son fardeau
- Respect du rythme de l'autre dans sa différence
- Respect, intégrité, transparence
- Respecter la différence pour l'apprécier
- Responsabilité
- S'apprécier (valeur humaine)
- S'en demander beaucoup
- S'épauler
- Sagesse
- Sagesse / observation
- Savourer le moment présent
- Se battre contre une culture
- Se donner ; que son voisin ait du plaisir
- Se remettre en question
- Se retirer et revenir
- Se sentir jugé par sa différence
- Sincérité
- Sourire le matin, dire bonjour
- Style qui plait / être un modèle
- Tendresse
- Transparent
- Vision partagée

Appendice 17

Codification issue de la liste des valeurs identifiées par le chercheur (liste #1 – Appendice 13),celles identifiées par les co-chercheurs (liste #2 – Appendice 14), celles provenant des entretiens (liste #3 – Appendice 15) et celles issues des affiches (liste #4 – Appendice 16) sur les récits de pratique

| Liste d'origine | Ensemble | Sous-ensemble | Valeurs, attitudes ou comportements à connotation humaniste |
|------------------------|-----------------|----------------------|--|
| | | | |
| 2 | A | I | Aimer comme on voudrait être aimé; |
| 2 | A | I | Aimer les gens; |
| 4 | A | I | Amour avec un grand A |
| 3 | A | I | Amour des autres |
| 4 | A | I | Amour fraternel (gratuit) |
| 1 | A | I | Amour inconditionnel |
| 2 | A | I | Amour inconditionnel de la vie et de l'homme; |
| 3 | A | I | Amour, écoute |
| 4 | A | I | Apprécier les gens |
| 3 | A | I | Chaleur humaine |
| 1 | A | I | L'amour des autres. |
| 4 | A | I | Leadership fraternel – amour fraternel |
| 3 | A | I | Preuve d'amour |
| 2 | A | I | Sécuriser, aimer l'autre, donner de l'affection; |
| 4 | A | I | Tendresse |
| 2 | A | II | Bonnes relations interpersonnelles; |
| 4 | A | II | Contact |
| 2 | A | II | Être avec l'autre; apprécier le moment présent; |
| 2 | A | II | Être proche des gens; conviviale; |
| 2 | A | II | Être uni à l'autre, partage humains; |
| 2 | A | II | Garder un contact avec ses employés; |
| 2 | A | II | Importance accordée aux relations humaines; |
| 4 | A | II | Leader proche de ses gens |

| | | | |
|---|----|-----|---|
| 4 | A | II | Ne pas détruire, porter attention à la relation |
| 2 | A | II | Ne pas faire aux autres ce que l'on ne veut pas se faire faire – réciprocité; |
| 2 | A | II | Ne pas faire de peine aux gens; |
| 3 | A | II | Près des gens |
| 3 | A | II | Relation positive avec l'autre |
| 2 | A | III | Accueillant, bienveillant; |
| 4 | A | III | Accueillir l'autre |
| 3 | A | III | Actif dans sa communauté |
| 4 | A | III | Au service de son équipe |
| 2 | A | III | Bonté; dévouement; |
| 3 | A | III | Capacité de recevoir |
| 2 | A | III | Dévotion envers les autres; |
| 3 | A | III | Don de soi |
| 3 | A | III | Donner aux autres le meilleur de soi |
| 3 | A | III | Ecoute, entraide et charité (gratuité, don de soi sans attente) |
| 1 | A | III | Être généreux |
| 3 | A | III | Faire des choses gratuites |
| 3 | A | III | Générosité |
| 2 | A | III | Générosité; |
| 3 | A | III | Goût de donner |
| 3 | A | III | Impliqué socialement avant son job (bénévole) |
| 4 | A | III | Leader au service de ses employés |
| 2 | A | III | Se préoccuper de l'autre, compassion, dévoué; |
| 4 | A | III | Sourire le matin, dire bonjour |
| 2 | A | III | Volontariat; |
| 2 | A | III | Vouée à son entourage; |
| 2 | AA | I | Bien-être du groupe; |
| 2 | AA | I | Bon climat de travail; |
| 2 | AA | I | Bonne humeur; |
| 2 | AA | I | Climat agréable, humour; |
| 3 | AA | I | Climat avant les résultats |
| 3 | AA | I | Climat de travail sain |
| 2 | AA | I | Être heureux au travail; rendre les gens heureux; |
| 4 | AA | I | Etre heureux ensemble / mieux être |
| 2 | AA | I | Faire plaisir à l'autre, le rendre heureux, s'amuser, partager bons moments; |
| 4 | AA | I | Gens heureux, bien-être |
| 4 | AA | I | Le bonheur partagé, ce n'est pas juste mon bonheur. |

| | | | |
|---|----|----|---|
| 3 | AA | I | Préoccupé des équipes et du climat dans les équipes |
| 2 | AA | I | Sociable; attachant; |
| 2 | AA | II | Bonne entente; amitié; relations enrichissantes; |
| 3 | AA | II | Bonnes relations interpersonnelles |
| 3 | AA | II | Harmonie |
| 4 | AA | II | Harmonie |
| 2 | AA | II | Harmonie mais sans laisser-faire; entretenir bonnes relations; |
| 4 | AA | II | Harmonie retrouvée dans la différence |
| 3 | AA | II | Harmonie, équilibre |
| 2 | AA | II | Harmonie; |
| 4 | AA | II | Heureux dans équipe : énergie positive |
| 1 | AA | II | Relation |
| 3 | AA | II | Une relation cassée ça se répare |
| 4 | B | I | A l'attention des gens |
| 2 | B | I | À l'écoute des besoins; |
| 3 | B | I | Comprendre, écoute active, va chercher les gens |
| 3 | B | I | Ecoute |
| 4 | B | I | Ecoute – recevoir |
| 3 | B | I | Écoute active |
| 2 | B | I | Écoute active; |
| 2 | B | I | Écoute, l'observation de l'autre, compréhension de l'autre, empathie; |
| 1 | B | I | Écouter |
| 2 | B | I | Écouter l'autre; le comprendre; |
| 2 | B | I | Écouter les besoins; comprendre la réalité de l'autre; |
| 1 | B | I | Être à l'écoute des besoins des autres. |
| 1 | B | I | L'écoute de l'autre. |
| 2 | B | I | L'écoute et la compréhension; |
| 1 | B | I | Réceptivité (être à l'écoute) |
| 3 | B | I | Savoir bien écouter – avoir une écoute réelle |
| 1 | B | II | Accorder de l'importance à l'autre |
| 2 | B | II | Accorder de l'importance à l'autre; s'intéresser à l'autre; faire un suivi; porter attention; |
| 3 | B | II | Connaître les employés |
| 2 | B | II | Connaître les intérêts des gens; |
| 2 | B | II | Connaître les intérêts et motivations de ses subalternes face au projet; |
| 2 | B | II | Considération envers l'autre; |
| 2 | B | II | Considérer chacun comme unique, compréhension de l'autre; |

| | | | |
|---|---|-----|---|
| 3 | B | II | Prendre soin de l'autre : nom, famille, qui ils sont comme personne |
| 3 | B | III | Compassion |
| 2 | B | III | Compassion; |
| 4 | B | III | Complicité dans l'écoute |
| 4 | B | III | Compréhension |
| 4 | B | III | Comprendre les craintes des gens |
| 3 | B | III | Comprendre les gens |
| 4 | B | III | Ecoute active et sensibilité |
| 4 | B | III | Ecouter le non-dit |
| 4 | B | III | Empathie, vibrer avec l'employé |
| 2 | B | III | Empathie; |
| 1 | B | III | Être empathique |
| 3 | B | III | Mieux comprendre ses joueurs- avoir le goût de connaître les gens au-delà du rôle professionnel |
| 2 | B | III | Penser en fonction des autres; être présent à l'autre; |
| 3 | B | III | Sensibilité |
| 1 | B | III | Sensibilité envers l'autre. |
| 2 | B | III | Sensibilité face à ce que l'autre peut vivre; |
| 3 | B | III | Sensible au vécu de l'autre |
| 3 | B | III | Sensible aux autres |
| 3 | B | III | Sensible aux émotions, empathique |
| 2 | B | III | Sympathie; être à l'écoute des ennuis de ses employés; |
| 3 | B | III | Voir les émotions des gens |
| 1 | B | IV | Agir en bon père de famille (Être attentionné) |
| 2 | B | IV | Agir en bon père de famille; |
| 2 | B | IV | Aide, support, guider; |
| 1 | B | IV | Aider |
| 3 | B | IV | Aider les gens |
| 4 | B | IV | Aider, ne pas laisser les employés à eux-mêmes |
| 3 | B | IV | Bon père de famille |
| 4 | B | IV | Bon père de famille |
| 4 | B | IV | Donner / aider |
| 4 | B | IV | Ecoute / support |
| 3 | B | IV | Partage de ses connaissances |
| 3 | B | IV | Père à ses côtés |
| 1 | B | IV | Prendre soin de l'autre (apporter de l'aide) |
| 3 | B | IV | Prendre soin des personnes |

| | | | |
|---|----|----|--|
| 3 | B | IV | Présent aux employés |
| 4 | B | IV | Protecteur |
| 4 | B | IV | Protection (supérieur) |
| 3 | B | IV | Savoir écouter, supporter, guider |
| 3 | B | IV | Soutient des autres |
| 1 | B | IV | Supporter |
| 2 | B | IV | Supporter son personnel; |
| 2 | B | IV | Supporter un coéquipier; |
| 2 | B | IV | Vouloir le bien de l'autre; assurer un soutien; prendre soin de l'autre; |
| 2 | BB | I | Conscience de son impact sur l'autre - s'adapter à l'autre ; |
| 2 | BB | I | Conscient de l'impact de ses décisions; |
| 2 | BB | I | Être attentif aux interactions entre les gens, s'adapter à eux; |
| 2 | BB | I | Observation de l'être humain et action adaptée; |
| 2 | BB | I | Porter attention à sa façon d'être; |
| 3 | BB | I | Porter attention aux autres |
| 3 | BB | I | Porter attention, faire attention |
| 2 | BB | I | Travailler de façon concertée, ne pas nuire à l'autre; conscience de l'autre; |
| 3 | BB | I | Vérifier son impact sur les autres |
| 3 | BB | II | Analyse de la nature humaine |
| 3 | BB | II | Observation dynamique d'influence |
| 3 | BB | II | Observation, écoute, comprendre les interactions |
| 4 | BB | II | Observer l'être humain ; découvrir de belles choses, des capacités à découvrir |
| 4 | BB | II | Observer les façons de faire – écouter |
| 4 | BB | II | Observer, porter attention à l'autre |
| 3 | C | I | Authenticité |
| 2 | C | I | Authenticité et sincérité; |
| 4 | C | I | Authenticité, être vrai |
| 2 | C | I | Authenticité; |
| 2 | C | I | Authenticité; dire les vraies affaires; |
| 4 | C | I | Authentique |
| 1 | C | I | Authentique / Intègre (transparence, honnêteté, sens de l'honneur) |
| 4 | C | I | Laisser émerger qui on est |
| 3 | C | I | Transparence |
| 3 | C | I | Transparence (jugement de ce que l'autre a à dire) |
| 2 | C | I | Transparence; |
| 4 | C | I | Transparent |

| | | | |
|---|---|-----|--|
| 1 | C | II | Cohérence |
| 4 | C | II | Cohérence du sens |
| 2 | C | II | Demeurer la même personne, intégrité; |
| 1 | C | II | Être intègre |
| 4 | C | II | Gérer ce n'est pas juste dire |
| 2 | C | II | Intègre et entier; |
| 1 | C | II | Intégrité |
| 3 | C | II | Intégrité |
| 4 | C | II | Intégrité |
| 4 | C | II | Intégrité – être vrai |
| 4 | C | II | Intégrité et transparence |
| 4 | C | II | Intégrité ; confiance ; durabilité |
| 2 | C | II | Intégrité; faire fi du jugement de l'autre; |
| 4 | C | II | On n'est pas 2 personnes différentes |
| 3 | C | III | Donner l'exemple, s'imposer les mêmes règles à soi qu'aux autres |
| 2 | C | III | Être un bon modèle; |
| 2 | C | III | Être un exemple; |
| 2 | C | III | Être un modèle pour l'autre; |
| 3 | C | III | Montrer l'exemple – implication concrète, aider |
| 2 | C | III | Prêcher par l'exemple, s'impliquer; être un exemple; |
| 4 | C | III | Style qui plait / être un modèle |
| 2 | C | IV | Droiture et fair-play; dire la vérité; avoir un message commun; |
| 2 | C | IV | Fidèle à ses engagements; |
| 4 | C | IV | Honnêteté |
| 3 | C | IV | Honnêteté et intégrité |
| 2 | C | IV | Honnêteté; |
| 3 | C | IV | Loyal |
| 4 | C | IV | Loyal / tenir parole |
| 1 | C | IV | loyauté |
| 2 | C | IV | Ne pas abuser de son pouvoir de leader; |
| 2 | C | IV | Ne pas user du pouvoir monétaire; |
| 2 | C | IV | Reconnaître ses torts; honnêteté; |
| 4 | C | IV | Sincérité |
| 2 | D | | Beaucoup communication; s'informer auprès des subalternes; informer les subalternes; |
| 1 | D | | Communication |
| 4 | D | | Communication à 2 sens |

| | | | |
|---|---|-----|---|
| 2 | D | | Communiquer efficacement sans trop se parler; |
| 3 | D | | Communiquer, transmettre |
| 3 | D | | Information circule |
| 2 | D | | Informer, faire circuler l'information, accès à la bonne information, tuyau de communication; |
| 2 | D | | Mieux communiquer; |
| 3 | E | I | Confiance en soi = pour guider une équipe |
| 3 | E | I | Confiance en soi, potentiel créateur |
| 2 | E | I | Confiance en soi; avoir la confiance des autres; |
| 2 | E | I | Confiance en soi; avoir la confiance; confiance patron/employés; |
| 2 | E | I | Confiance en soi; estime de soi; |
| 2 | E | I | Confiance en son potentiel, se dépasser; |
| 1 | E | I | Confiant (rassurant- optimiste) |
| 1 | E | I | L'amour de soi. |
| 3 | E | I | Se faire confiance |
| 3 | E | II | Aller chercher confiance des gens pour qu'ils nous suivent |
| 2 | E | II | Avoir la confiance des gens, créer des liens de confiance, faire confiance; |
| 2 | E | II | Avoir la confiance des gens; avoir confiance en soi; |
| 3 | E | II | Etre en équipe VS faire équipe : avoir confiance en son collègue, qu'il va faire le travail |
| 1 | E | II | Faire confiance |
| 2 | E | II | Faire confiance à l'autre; |
| 3 | E | II | Gens ont confiance en nous |
| 3 | E | II | Obtenir la confiance |
| 3 | E | III | Confiance |
| 1 | E | III | La confiance |
| 3 | E | III | Lien de confiance fort |
| 3 | F | I | Accepter de se remettre en question – changer s'il le faut |
| 3 | F | I | Adaptation à divers milieux |
| 3 | F | I | Capacité d'influencer et d'être influencé |
| 4 | F | I | Droit de contester |
| 3 | F | I | Etre influençable |
| 4 | F | I | Flexibilité |
| 2 | F | I | Flexibilité; |
| 3 | F | I | La différence dans son style de leadership |
| 3 | F | I | Ne pas vivre de déception, choisir un autre chemin |
| 2 | F | I | Ouvert à la discussion; réceptif; |

| | | | |
|---|---|----|--|
| 4 | F | I | Ouvert et flexible |
| 1 | F | I | Ouverture |
| 4 | F | I | Ouverture |
| 3 | F | I | Ouverture – écoute |
| 2 | F | I | Ouverture à négocier; |
| 3 | F | I | Ouverture aux autres |
| 2 | F | I | Ouverture aux valeurs des autres; découvertes de valeurs sociales; |
| 3 | F | I | Ouverture d'esprit |
| 1 | F | I | Ouverture d'esprit (esprit d'équipe - concertation) |
| 3 | F | I | Ouverture d'esprit ; à recevoir n'importe quel message |
| 4 | F | I | Ouverture sur le monde ; découverte |
| 2 | F | I | Ouverture, acceptation des différences; |
| 3 | F | I | Ouverture, respect |
| 3 | F | I | Réceptif |
| 3 | F | I | Remise en question |
| 3 | F | I | Responsable : entraîne remise en question |
| 2 | F | I | S'adapter aux groupes et aux individus; |
| 4 | F | I | Se remettre en question |
| 3 | F | I | Souplesse, polyvalence, adaptabilité, ouverture |
| 4 | F | II | Accepter l'autre tel qu'il est – unique et inestimable |
| 2 | F | II | Accepter l'autre; |
| 4 | F | II | Apprécier la différence et la diversité |
| 2 | F | II | Conscience des différences entre humains; ouverture à l'autre; ouverture d'esprit; |
| 1 | F | II | Différences et complémentarité |
| 1 | F | II | Encouragement de la différence |
| 2 | F | II | Être différent; accepter la différence; encourager la différence; |
| 3 | F | II | Intéressé par la différence, conscience de la différence |
| 2 | F | II | Ne pas juger l'autre; |
| 4 | F | II | Oser, accepter, assumer la, ma et les différences |
| 3 | F | II | Ouverture sur le monde, acceptation des différences |
| 4 | F | II | Pas de jugement |
| 4 | F | II | Reconnaître les différences et les vivre |
| 1 | F | II | respect de la différence |
| 4 | F | II | Respecter la différence pour l'apprécier |
| 2 | F | II | Universalité; |
| 3 | F | II | Universel et sans préjugé |

| | | | |
|---|---|-----|--|
| 1 | G | I | égalité |
| 3 | G | I | Tous égaux |
| 2 | G | II | Équité; |
| 1 | G | II | Être équitable |
| 1 | G | III | Juste (équitable) |
| 1 | G | III | La justice |
| 2 | G | III | Vérité et justices; |
| 3 | G | III | Vérité, justice |
| 4 | G | | Equitable |
| 4 | G | | Justice > équitable |
| 4 | G | | Justice et équité |
| 3 | H | I | Accorder de l'importance |
| 4 | H | I | Avoir l'heure juste sur sa contribution à l'équipe |
| 4 | H | I | Besoin de reconnaissance : énergie, effort pas juste le résultat |
| 2 | H | I | Croire dans les capacités de l'autre; |
| 3 | H | I | Donner du feed-back |
| 2 | H | I | Être reconnaissant du travail accompli; |
| 4 | H | I | L'écoute, c'est une forme de reconnaissance |
| 3 | H | I | Reconnaissance des efforts des autres |
| 4 | H | I | Reconnaissance des employés |
| 2 | H | I | Reconnaissance envers l'autre, fierté; |
| 2 | H | I | Reconnaissance; |
| 2 | H | I | Reconnaître la valeur des gens; |
| 2 | H | I | Reconnaître les qualités de l'autre; |
| 3 | H | I | Reconnaître les qualités des autres |
| 3 | H | I | Savoir dire merci |
| 3 | H | I | Valorisation des autres, dignité |
| 2 | H | I | Valoriser les compétences des autres; |
| 2 | H | II | Aider l'autre à atteindre objectif; |
| 2 | H | II | Aider l'autre à se réaliser; à s'épanouir; |
| 2 | H | II | Encourager; |
| 1 | H | II | Épanouissement |
| 3 | H | II | Permettre aux autres de s'épanouir |
| 4 | H | II | Reconnaître pas juste le rendement mais le développement |
| 2 | H | II | Rendre l'autre autonome; |
| 3 | H | III | Accompagner |
| 2 | H | III | Accompagner l'autre; |

| | | | |
|---|---|-----|---|
| 2 | H | III | Agir comme coach, conseiller; |
| 4 | H | III | Coach |
| 4 | H | III | Outiller son monde |
| 4 | H | III | Rassurer les gens – écoute – comprendre – conseiller |
| 2 | H | III | Soutenir les apprentissages, partager connaissance; |
| 2 | H | III | Voir au développement de l'autre; |
| 3 | J | I | Aimer être responsable |
| 3 | J | I | Capacité de s'assumer, imputabilité, responsabilisations (ça favorise cela) |
| 1 | J | I | Être responsable |
| 3 | J | I | Pas tranquille, responsable. |
| 2 | J | I | Prendre et assumer ses décisions; |
| 2 | J | I | Responsabilisation et autonomie; prise en charge; |
| 1 | J | I | Responsabilité |
| 4 | J | I | Responsabilité |
| 2 | J | I | Responsabilité individuelle et commune; |
| 3 | J | I | Responsable |
| 2 | J | I | Responsable; civisme; politesse; |
| 3 | J | II | Acharnement – défendre son point de vue |
| 3 | J | II | Aimer relever des défis |
| 2 | J | II | Détermination, persévérance; |
| 1 | J | II | persévérance |
| 3 | J | II | Persévérance |
| 4 | J | II | Persévérance devant difficulté |
| 2 | J | II | Persévérance, acharnement; |
| 3 | J | III | A la bonne place au bon moment |
| 3 | J | III | Autonome |
| 2 | J | III | Autonomie; |
| 3 | J | III | Besoin d'autonomie |
| 2 | J | III | Être crédible; |
| 1 | J | III | La rigueur |
| 2 | K | I | Adhésion et mobilisation; |
| 3 | K | I | Effet d'entraînement sans forcer |
| 2 | K | I | Équipe mobilisée; |
| 1 | K | I | Mobilisateur (être stimulant, rallier, complicité, favoriser la fierté) |
| 4 | K | I | Mobilisateur = concertation |
| 2 | K | I | Mobilisation des employés; |
| 2 | K | I | Mobilisation et partenariat; |

| | | | |
|---|---|-----|--|
| 2 | K | I | Mobiliser, valoriser les gens; |
| 2 | K | I | Motivation du personnel par empowerment; |
| 4 | K | II | Aller vers une destination ensemble |
| 3 | K | II | Besoin de savoir où aller, réfléchir d'avance |
| 3 | K | II | Clarté – orientation |
| 4 | K | II | Donner des repères = confiance établie |
| 2 | K | II | Donner une direction et aider les gens à atteindre ce but; |
| 3 | K | II | Etre un guide, mettre des limites |
| 1 | K | II | Guider |
| 4 | K | II | Le sens des mots – avoir un sens commun |
| 2 | K | II | Partager sa vision pour prendre décision rassembleuse; |
| 3 | K | II | Rassembleur, guide, coach |
| 4 | K | II | Vision partagée |
| 2 | K | III | Canaliser l'énergie dans l'enthousiasme |
| 2 | K | III | Favoriser l'engagement et la collaboration; |
| 2 | K | III | Positivisme; Canaliser l'énergie dans l'enthousiasme; |
| 2 | K | IV | Charisme; |
| 4 | K | IV | Etre beaucoup sollicité car on est apprécié |
| 3 | K | IV | Façon de présenter ses arguments (faire des détours, trouver point où ça touche) |
| 3 | K | IV | Faculté d'analyser et de synthétiser ; concise pour se faire comprendre |
| 3 | K | IV | Gens s'associent à toi, choisir de suivre |
| 4 | K | IV | Parole vivifiante |
| 3 | K | IV | Se faire accepter par le groupe (nouveau) |
| 3 | K | IV | Se sentir écouté |
| 4 | L | I | Approche familiale, amicale |
| 4 | L | I | Cohésion |
| 1 | L | I | Communauté |
| 3 | L | I | Ensemble |
| 4 | L | I | Equipe |
| 4 | L | I | Equipe qui se tient |
| 3 | L | I | Equipe, relations humaines |
| 3 | L | I | Esprit d'équipe |
| 2 | L | I | Esprit d'équipe; |
| 2 | L | I | Esprit de famille; |
| 3 | L | I | Etre entouré d'une équipe |
| 1 | L | I | famille |

| | | | |
|---|---|-----|--|
| 2 | L | I | Famille unie et démocratique; |
| 4 | L | I | Heureux d'être en équipe / fier |
| 4 | L | I | Liens tissés ensemble |
| 3 | L | I | Participation familiale |
| 3 | L | I | Se construire famille – on la choisit |
| 2 | L | I | Sentiment d'être une équipe; |
| 3 | L | I | Traiter ses employés comme une famille |
| 3 | L | II | À l'université = ne pas appartenir à une gang en particulier |
| 4 | L | II | Appartenance |
| 2 | L | II | Appartenance à plus d'un groupe; |
| 2 | L | II | Appartenance à un groupe; |
| 3 | L | II | Besoin d'appartenance |
| 2 | L | II | Entouré de ceux qu'on aime, appartenance à un groupe; |
| 3 | L | II | Etre ensemble, faire équipe |
| 2 | L | II | Faire partie du groupe plutôt qu'être observateur ou juge; |
| 2 | L | II | Fidélité; |
| 4 | L | II | Grégaire |
| 4 | L | II | Joueur, leader fait aussi partie équipe |
| 2 | L | II | Sentiment d'appartenance; |
| 3 | L | III | Entraide |
| 2 | L | III | Entraide, solidarité; |
| 2 | L | III | Entraide; |
| 4 | L | III | S'épauler |
| 3 | L | IV | Accepté des autres |
| 3 | L | IV | Aimer partager |
| 3 | L | IV | Amitié = oui, si on n'a pas de responsabilité salariale |
| 2 | L | IV | Amitié; |
| 3 | L | IV | Appréciation de la proximité des gens |
| 2 | L | IV | Complicité et partage de ses sentiments; |
| 4 | L | IV | Grandir ensemble |
| 2 | L | IV | Le partage; |
| 3 | L | IV | Partage |
| 2 | L | IV | Plus motivé à travailler avec les gens que pour un patron |
| 3 | L | IV | Solidarité |
| 3 | M | I | Affirmer sa différence |
| 3 | M | I | Aller au-delà de la crainte et de la peur |
| 3 | M | I | Ambition bien canalisée (pas malsaine) |

| | | | |
|---|---|-----|---|
| 3 | M | I | Apprendre à dire non |
| 3 | M | I | Au centre de grands débats |
| 2 | M | I | Courage de changer les choses; |
| 3 | M | I | Courage de conviction |
| 3 | M | I | Courage, assurance, prendre des décisions non conformes |
| 3 | M | I | Faire des choix |
| 1 | M | I | L'affirmation de soi. |
| 3 | M | I | Leader = prend décision finale |
| 3 | M | I | Oser aller au devant des choses |
| 3 | M | I | Prendre des décisions difficiles |
| 3 | M | I | Prendre sa place tranquillement |
| 1 | M | I | Réalisation de soi. |
| 3 | M | I | S'affirmer et se découvrir |
| 2 | M | I | S'affirmer, prendre confiance en soi; |
| 2 | M | I | Sentiment d'être unique et pas banal; |
| 3 | M | II | Aller à la découverte de soi et de l'autre |
| 3 | M | II | Capacité d'introspection |
| 2 | M | II | Connaissance de soi (forces et limites); |
| 3 | M | II | Conscience de ses limites |
| 3 | M | II | Conscience de soi, retour sur l'expérience |
| 3 | M | II | Prendre conscience de son impact |
| 3 | M | II | Se connaître ça aide dans nos relations avec les gens |
| 3 | M | III | Accomplissement |
| 3 | M | III | Aller voir ce que l'on a dans le ventre – explorer ses limites |
| 4 | M | III | Art qui se développe |
| 3 | M | III | Curiosité et apprentissage |
| 3 | M | III | Faire du bénévolat (découvrir autre chose) |
| 3 | M | III | Grandir (en s'ouvrant aux autres) |
| 3 | M | III | Grandir comme patron |
| 3 | M | III | Grandir, se découvrir dans le travail |
| 2 | M | III | Grandir; s'épanouir, se réaliser; |
| 4 | M | III | Inné ou acquis ? Naître avec le gène mais il faut le développer |
| 2 | M | III | Se développer; |
| 3 | M | III | Se mettre à jour dans sa façon de rentrer en relation avec les gens |
| 3 | M | III | Travail sur soi |
| 3 | M | IV | Avoir de bonnes assises, racines |
| 3 | M | IV | Avoir des valeurs et y tenir |

| | | | |
|---|---|-----|---|
| 3 | M | IV | Conformité avec ses valeurs |
| 4 | M | IV | Harmonie valeurs professionnelles et personnelles |
| 3 | M | IV | Laisser s'exprimer le sublime qui est en nous |
| 3 | M | IV | Montrer ses valeurs pour que les gens s'y associent |
| 3 | M | IV | Ne pas négliger les valeurs importantes |
| 2 | M | IV | Pas matérialisme; |
| 3 | M | IV | Prendre des décisions difficiles en se basant sur valeurs fondamentales |
| 3 | M | IV | Valeur familiale forte que l'on applique au travail |
| 3 | M | IV | Valeurs familiales = donne barèmes pour vie personnelle et sociale |
| 3 | M | IV | Vision de l'être humain comme étant bon |
| 2 | N | I | Honnêteté dans le respect de l'autre; |
| 1 | N | I | Le respect |
| 3 | N | I | Respect |
| 4 | N | I | Respect |
| 4 | N | I | Respect – ouverture |
| 2 | N | I | Respect de l'autre; |
| 2 | N | I | Respect de la culture; |
| 2 | N | I | Respect de soi et des autres; |
| 3 | N | I | Respect des autres et de moi |
| 4 | N | I | Respect du rythme de l'autre dans sa différence |
| 4 | N | I | Respect, intégrité, transparence |
| 2 | N | I | Toute vérité n'est pas bonne à dire; |
| 4 | N | II | Chaque humain est unique et estimable |
| 2 | N | II | Dignité; |
| 2 | N | II | La dignité de l'autre – respect de l'autre – considérer l'autre comme une pers. avec des besoins humains; |
| 2 | N | II | Politesse; |
| 4 | N | II | Respect du rythme de l'autre – l'accompagner, alléger son fardeau |
| 3 | N | II | Tact, doigté |
| 4 | N | III | Droit à l'erreur |
| 3 | N | III | Droit à l'erreur : humilité de le reconnaître |
| 3 | N | III | Droit à l'erreur, pour soi et pour l'autre |
| 3 | N | III | Humilité |
| 4 | N | III | Humilité |
| 3 | N | III | Mettre de côté son ego, son orgueil. Humilité, remise en question |
| 3 | N | III | Ne pas chercher à plaire |
| 3 | N | III | Ne pas être imbu de soi |

| | | | |
|---|---|-----|---|
| 3 | N | III | Pas toutes les réponses |
| 3 | N | III | Vulnérable (il n'y a rien d'acquis) |
| 3 | O | | Indépendance |
| 1 | O | | La liberté. |
| 3 | O | | Liberté |
| 1 | O | | Liberté d'action |
| 4 | O | | Liberté d'esprit |
| 1 | O | | liberté d'esprit et de pensée |
| 3 | O | | Liberté de choix |
| 3 | O | | Liberté intellectuelle (chacun a droit de penser ce qu'il veut) |
| 3 | O | | Libre expression de ses croyances |
| 4 | O | | Plaisir / liberté |
| 3 | P | | Avoir du fun dans la vie |
| 3 | P | | Avoir du plaisir au travail |
| 3 | P | | Avoir du plaisir dans ses lectures |
| 2 | P | | Avoir du plaisir, absence de pression, créativité; |
| 3 | P | | Humour |
| 3 | P | | Humour pour détendre |
| 3 | P | | Humour, ne pas se prendre au sérieux |
| 1 | P | | plaisir |
| 3 | P | | Plaisir de travailler avec les gens |
| 4 | P | | Plaisir de travailler ensemble |
| 3 | P | | Plaisir du travail + plaisir social |
| 4 | P | | Se donner ; que son voisin ait du plaisir |
| 3 | Q | I | Aimer travail en équipe |
| 3 | Q | I | Apprécie de fonctionner en équipe |
| 4 | Q | I | Cheminer ensemble |
| 4 | Q | I | Etre une équipe, travailler ensemble |
| 4 | Q | I | Faire équipe avec |
| 3 | Q | I | Travail d'équipe |
| 2 | Q | I | Travail d'équipe, esprit d'équipe, camaraderie; |
| 2 | Q | I | Travail d'équipe, partage des expériences, concertation; |
| 2 | Q | I | Travail en équipe; |
| 2 | Q | I | Travail en équipe; échange d'idées; entraide; |
| 2 | Q | I | Travail en équipe; valoriser la contribution de l'équipe; |
| 2 | Q | I | Travailler ensemble dans un but commun; |
| 4 | Q | II | Avancer ensemble vers un but commun |

| | | | |
|---|---|-----|---|
| 2 | Q | II | Avoir objectif commun et partagé; |
| 3 | Q | II | But commun |
| 4 | Q | II | But commun, même direction |
| 2 | Q | II | Collaboration, entente, même objectif, contrat de supervision; |
| 2 | Q | II | Concertation; |
| 4 | Q | II | Equipe s'approprie le projet |
| 4 | Q | II | Main dans la main |
| 3 | Q | II | Mes collègues de travail m'accompagnent dans mes idées |
| 3 | Q | II | Objectif commun |
| 2 | Q | II | Résultat collectif; collaboration; synergie; |
| 3 | Q | III | Aller chercher la valeur de tout le monde |
| 3 | Q | III | Avoir l'impression de faire avancer le bateau (contribution de tous) |
| 4 | Q | III | Chacun apporte sa contribution |
| 4 | Q | III | Créer synergie |
| 3 | Q | III | Etre complémentaires dans l'équipe |
| 2 | Q | III | Faire appel aux habiletés de chacun; utiliser leurs connaissances; reconnaître les compétences; |
| 4 | Q | III | Force de l'équipe |
| 2 | Q | III | Force de l'équipe; |
| 2 | Q | III | Partager les tâches selon les forces de chacun; |
| 3 | Q | III | Recherche des complémentarités |
| 1 | Q | III | Reconnaître les forces des autres pour les jumeler |
| 2 | Q | III | Synergie d'un groupe; |
| 2 | Q | III | Synergie; donner de son meilleur en présence des autres; |
| 2 | Q | III | Utiliser les talents, leur plein potentiel; |
| 3 | R | | Intuition |
| 3 | R | | Côté artistique, créativité |
| 4 | R | | Créativité |
| 3 | R | | Créativité et ouverture |
| 4 | R | | Evolution plus rapide à cause de l'écoute – innovation |
| 2 | R | | Faire confiance à son intuition; |
| 1 | R | | Innovateur (créatif, visionnaire - ne pas craindre le changement-) |
| 3 | R | | Intuition, feeling – ouverture – laisser évaluer |
| 4 | R | | Laisser émerger créativité |
| 2 | R | | Montrer la voie; hors des sentiers battus; ouvert à la nouveauté; |
| 4 | R | | Oser la différence, hors des sentiers |
| 3 | R | | Pas aimer la routine |

| | | | |
|---|---|-----|--|
| 3 | R | | Pas ligne droite |
| 3 | R | | Utiliser ses intuitions car travaille avec humain |
| 2 | S | I | Chacun peut contribuer à sa façon, chacun apporte sa couleur; |
| 2 | S | I | Croire dans l'implication et la motivation des gens; |
| 3 | S | I | Gestion participative |
| 2 | S | I | Implication de tous; participation; partage d'idée; |
| 2 | S | I | Impliquer dans le processus décisionnel; |
| 2 | S | I | Impliquer le personnel; déléguer; |
| 2 | S | I | Impliquer les employés, avoir de la considération à leur égard; |
| 3 | S | I | Laisser les gens faire |
| 3 | S | I | Ne pas prendre trop de place |
| 2 | S | I | Reconnaître la participation des autres; |
| 3 | S | II | Aversion envers autocratie |
| 2 | S | II | Décision démocratique; |
| 4 | S | II | Décisions par consensus – 10 têtes = 10 idées |
| 2 | S | II | Dimension relationnelle du leadership; style démocratique du leadership; |
| 2 | S | II | Leadership démocratique et ouverture; |
| 3 | S | II | Prise en compte des autres dans mes décisions |
| 4 | S | II | Résoudre les problèmes ensemble |
| 3 | S | II | S'asseoir ensemble pour décider |
| 2 | S | III | Approche consultative; |
| 2 | S | III | Avoir droit de parole et d'opinion; |
| 2 | S | III | Consulter pour prendre décision; |
| 2 | S | III | Donner l'occasion à chacun de s'exprimer sans danger; |
| 3 | S | III | Donner mais aussi capable de recevoir – pas bloquer synergie |
| 4 | S | III | Echange |
| 2 | S | III | Échanger et apprendre ensemble, |
| 2 | S | III | Écouter les conseils, se laisser influencer; |
| 2 | S | III | Inter-influence; |
| 2 | S | III | Lâcher prise, redonner le pouvoir et reprendre le sien; |
| 2 | S | III | Laisser de l'autonomie; |
| 2 | S | III | Ne pas s'imposer; |
| 2 | S | III | Ne pas tout connaître; |
| 3 | S | III | Partage d'idées |
| 4 | S | III | Ponts entre paliers, entre équipes |
| 3 | S | III | Prendre en considération opinion des gens |
| 2 | S | III | Se laisser influencer; ouvert à d'autres idées, à d'autres visions; |

| | | | |
|---|---|-----|---|
| 2 | S | III | Tenir compte de l'opinion de l'autre, demander son opinion, consulter ; |
| 3 | S | III | Tenir compte de l'opinion des autres |
| 2 | T | I | Avoir un sens pour soi; avoir une mission; |
| 3 | T | I | Mission partagée |
| 2 | T | I | Vision à long terme; |
| 3 | T | I | Vision partagée, clarté |
| 3 | T | II | Atteindre résultats mais aussi le comment |
| 4 | T | II | Bâtir pour durer |
| 3 | T | II | Besoin de reconnaissance |
| 3 | T | II | Effort donné – pas juste le rang au final qui compte (compétition) |
| 3 | T | II | Perfectionniste |
| 3 | T | II | Performance = aller chercher outils pour obtenir résultats |
| 3 | T | II | Performance met la table à d'autres valeurs (collaboration, entraide) |
| 3 | T | II | Performant= pousser les autres à aller plus loin, pas douter de ses capacités = je peux vous aider, vous diriger |
| 2 | T | II | Prendre le temps, viser des résultats durables; |
| 3 | T | II | Réalisation de soi très jeune |
| 4 | T | II | S'en demander beaucoup |
| 3 | T | II | Se démarquer (mettre la barre haute) |
| 4 | T | III | Fierté |
| 3 | T | III | Fierté (belles réalisations) – pas peur de dire qu'on est fier – placer la fierté au bon endroit |
| 4 | T | III | Fierté d'atteindre les objectifs – motivation |
| 3 | T | III | Fierté pour soi et pour l'équipe |
| 3 | T | III | Satisfaction dans la vie |
| 4 | T | IV | Flamme et passion |
| 4 | T | IV | Passion |
| 3 | T | IV | Passionné |
| 2 | V | I | Attitude positive, équilibré, constructif; |
| 3 | V | I | Conscient de la fragilité de la vie – sens aigu de ce que les gens vivent – relativiser les choses |
| 4 | V | I | Désir d'être sage |
| 3 | V | I | Etre capable de relativiser |
| 2 | V | I | Maturité, sagesse, se connaître soi-même; |
| 2 | V | I | Plénitude; |
| 3 | V | I | Sagesse |
| 4 | V | I | Sagesse |
| 4 | V | I | Sagesse / observation |

| | | | |
|---|---|-----|---|
| 2 | V | I | Sentiment de paix et du devoir accompli; |
| 2 | V | I | Sérénité, sagesse, accepter les limites; |
| 3 | V | II | A l'aise avec confrontation, ça se développe |
| 3 | V | II | Calme |
| 4 | V | II | Calme, réceptivité, ouverture esprit |
| 3 | V | II | Capacité de détachement (même si à l'écoute) |
| 2 | V | II | Demeurer discret, intervenir au bon endroit; |
| 2 | V | II | Distance émotionnelle; |
| 2 | V | II | Faire en douceur; |
| 2 | V | II | Garder son calme; détachement lors de conflit; supporter la pression; gérer le stress; |
| 3 | V | II | Gérer le stress psychologique |
| 2 | V | II | Gérer les crises et être rassurant; |
| 2 | V | II | Ne jamais lever le ton; |
| 3 | V | II | Ne pas bousculer, faire vagues discrètes |
| 3 | V | II | Négociateur – à l'aise avec confrontation – se faire brasser pour avancer, se remettre soi-même en question |
| 4 | V | II | Patience |
| 2 | V | III | Conciliation, compromis; |
| 3 | V | III | Equilibre entre oppositions |
| 3 | V | III | Gagnant / gagnant |
| 2 | V | III | Gagnant / gagnant plutôt que donnant / donnant; |
| 2 | V | III | Ne pas soupçonner de mauvaises intentions; |
| 2 | V | III | Non compétitive; participer; pas de perdant; tous gagnant; |
| 2 | V | III | Pardonner; |
| 3 | V | III | Personne de compromis : terrain d'entente, pas de perdant |
| 2 | V | III | Réconciliation, pas de rancune; |
| 2 | V | III | Sensibilité aux conflits; |
| 3 | V | IV | Avoir d'autres activités pour récupérer ailleurs (être reposé) |
| 3 | V | IV | Avoir un allié (sa conjointe) |
| 3 | V | IV | Ca prend un équilibre |
| 3 | V | IV | Contrôle sur sa démarche |
| 3 | V | IV | Doser son perfectionnisme |
| 4 | V | IV | Équilibre – balance : famille et travail |
| 2 | V | IV | Être équilibré; |
| 4 | V | IV | Famille en premier |
| 3 | V | IV | Garder son équilibre |

| | | | |
|---|---|----|---|
| 4 | V | IV | Globalité : vie prof. Et personnelle |
| 3 | V | IV | La personne au travail VS qui je suis comme individu |
| 3 | V | IV | Lien avec la nature |
| 3 | V | IV | Moment de solitude |
| 3 | V | IV | Montrer l'exemple de ne pas se brûler au travail |
| 3 | V | IV | Ne pas oublier la femme derrière la femme d'affaires. N'est pas carriériste |
| 3 | V | IV | Prendre du recul pour se retrouver, solitude pour se rééquilibrer |
| 4 | V | IV | Prendre le temps de vivre, éviter surcharge, pas brûler son monde |
| 4 | V | IV | Prendre soin de soi |
| 3 | V | IV | Rapprocher l'être, l'humain du gestionnaire |
| 4 | V | IV | Respect de soi, de ses limites |
| 3 | V | IV | Rester en contrôle – ne pas aller dans poste supérieur où on n'est pas à l'aise |
| 3 | V | IV | S'accomplir au travail : il ne doit pas nous tuer au travail, se définir par le travail |
| 4 | V | IV | Savourer le moment présent |
| 3 | Z | | Action n'est pas la fin |
| 3 | Z | | Aimer performance ça peut conduire à vouloir aller plus loin au niveau humain |
| 4 | Z | | Appétissant, goût de manger dans l'assiette |
| 4 | Z | | Avoir des repères. Leader = point de référence |
| 4 | Z | | Chacun son individualité |
| 4 | Z | | Détonner par son style de leadership |
| 4 | Z | | Equilibre dans le dosage |
| 4 | Z | | Etre compliqué |
| 4 | Z | | Faire des détours, pas linéaire |
| 4 | Z | | Faire partie d'un tout |
| 4 | Z | | Il y a les résultats mais aussi les moyens |
| 4 | Z | | Jusqu'où aller ? |
| 4 | Z | | L'important c'est le chemin, pas l'aboutissement |
| 4 | Z | | La finalité à travers les humains |
| 4 | Z | | Laisser de la place, laisser vivre |
| 4 | Z | | Ne pas sacrifier des humains pour le rendement |
| 4 | Z | | Partage émotions |
| 4 | Z | | Perceptions reconnues |
| 4 | Z | | Plaire et répondre aux attentes |
| 4 | Z | | Prendre du recul, un time-out |
| 4 | Z | | Profondeur |

| | | | |
|---|---|--|--|
| 2 | Z | | Provoquer; |
| 3 | Z | | Questionnement |
| 3 | Z | | Rebelle |
| 4 | Z | | Réfléchir |
| 4 | Z | | Regarder dans les yeux |
| 4 | Z | | S'apprécier (valeur humaine) |
| 4 | Z | | Se battre contre une culture |
| 3 | Z | | Se garder marge de manœuvre |
| 3 | Z | | Se poser des questions, quête de sens |
| 4 | Z | | Se retirer et revenir |
| 4 | Z | | Se sentir jugé par sa différence |
| 3 | Z | | Simplicité |
| 3 | Z | | Transposer dans son milieu profes. des expériences de vie (ex : voile, ça colore son leadership) |
| 3 | Z | | Venir d'un milieu modeste = oblige à être créatif et fonceur (vouloir améliorer sa génération) |

Appendice 18**Identification d'ensembles et sous-ensembles à partir des récits de pratique**
Version 3 – à partir des listes #1, #2, #3 et #4 (issues de l'Appendice 17)

| | | |
|---|--------|--|
| 1- Amour de l'autre et relations humaines | | |
| | A- I | Aimer les gens |
| | A- II | Avoir de bonnes relations |
| | A- III | Dévoué envers l'autre / accueil / générosité / au service des gens |
| 2- Harmonie et climat de groupe | | |
| | AA- I | Bon climat de groupe / gens heureux / bonheur / bien-être |
| | AA-II | Harmonie |
| 3- Écoute, empathie et support de l'autre | | |
| | B-I | Écoute de l'autre |
| | B-II | Considération / intérêt envers l'autre / connaître les gens |
| | B-III | Empathie / sensibilité / compréhension / compassion |
| | B-IV | Aide / support à l'autre / agir en père de famille |
| 4- Conscience de l'autre | | |
| | BB-I | Conscience de l'autre / porter attention à l'autre |
| | BB-II | Observation de l'autre, des interactions |
| 5- Authenticité, intégrité et honnêteté | | |
| | C-I | Authenticité / transparence |
| | C-II | Intégrité / cohérence |
| | C-III | Être un modèle / un exemple |
| | C-IV | Honnêteté / droiture / loyauté |
| 6- Communication et circulation de l'information | | |
| | D | Communication / information |
| 7- Confiance en soi et en l'autre | | |
| | E-I | Confiance en soi / estime de soi |
| | E-II | Faire confiance / avoir la confiance |
| | E-III | Confiance (général) |
| 8- Ouverture et acceptation de la différence | | |
| | F-I | Ouverture / flexibilité |
| | F-II | Acceptation de la différence / respecter la différence |
| 9- Équité, égalité et justice | | |
| | G | Égalité / équité / justice |
| 10- Reconnaissance, épanouissement et développement de l'autre | | |
| | H-I | Reconnaissance de l'autre / valorisation / feed-back |
| | H-II | Épanouissement de l'autre |
| | H-III | Conseiller / développer l'autre |

| | | |
|--|--|--|
| 11- Responsabilité, détermination et rigueur | | |
| J-I | Être responsable | |
| J-II | Détermination / persévérance | |
| J-III | Rigueur / crédibilité / autonomie | |
| 12- Mobilisation, engagement et orientation | | |
| K-I | Mobiliser les gens | |
| K-II | Donner une direction / guider | |
| K-III | Créer de l'enthousiasme / de l'engagement | |
| K-IV | Capacité d'influencer, charisme | |
| 13- Esprit d'équipe, sentiment d'appartenance et entraide | | |
| L-I | Esprit d'équipe / esprit familial / cohésion | |
| L-II | Sentiment d'appartenance au groupe | |
| L-III | Entraide | |
| L-IV | Amitié / partage / solidarité / proximité | |
| 14- Affirmation, connaissance et développement de soi | | |
| M-I | Affirmation de soi / courage | |
| M-II | Connaissance de soi / conscience de soi | |
| M-III | Développement de soi | |
| M-IV | Avoir des valeurs affirmées | |
| 15- Respect et dignité | | |
| N-I | Respect de l'autre | |
| N-II | Dignité de l'autre / politesse | |
| N-III | Humilité / droit à l'erreur / vulnérabilité | |
| 16- Liberté | | |
| O | Liberté | |
| 17- Plaisir | | |
| P | Plaisir / humour | |
| 18- Travail d'équipe, synergie et collaboration | | |
| Q-I | Travail d'équipe | |
| Q-II | Collaboration / concertation / but commun | |
| Q-III | Synergie / force de l'équipe / complémentarité | |
| 19- Innovation et intuition | | |
| R | Innovation / intuition / créativité | |
| 20- Implication et consultation | | |
| S-I | Implication des gens | |
| S-II | Décision démocratique | |
| S-III | Consultation / inter-influence | |
| 21- Mission et vision | | |
| T-I | Mission / vision | |
| T-II | Performance / résultats / réalisation | |
| T-III | Fierté / satisfaction | |
| T-IV | Passion | |

| 22- Maturité, gestion de crises et conflits | | |
|--|-------|--|
| | V-I | Maturité / sagesse |
| | V-II | Gestion de crises / calme |
| | V-III | Attitude gagnant – gagnant / compromis |
| | V-IV | Prendre soin de soi / gestion de soi / équilibre personnel |
| Non classées | | |
| | Z | Valeurs non classées |

Appendice 19

Jour 1 - Dimanche 8 août : Synthèse du groupe de discussion

Question de réflexion proposée en matinée pour la journée : aucune

Points saillants de la discussion autour du feu de camp :

Question : Quelles sont vos observations sur vous, sur le groupe ou sur des individus en particulier en lien avec le savoir-être humaniste?

- Prise de décision en l'absence de certaines personnes (le cas des tentes et des kayaks)
 - Elle doit se faire dans le respect des absents
 - Il doit y avoir un lien de confiance établi
 - Il faut communiquer les informations et décisions prises
 - Il faut bien connaître ses gens : leurs valeurs, avoir des valeurs communes
- Le groupe a déjà une belle maturité : celle-ci est la conséquence des discussions faites sur les récits de pratique en février.
- Dans notre quotidien, est-ce que l'on prend le temps de connaître notre monde ?
- L'opposition entre l'argent et l'humanisme :
 - Le moteur = rendement sur les actions. Ce que les actionnaires recherchent.
 - Au niveau des gestionnaires, on peut être démocratique mais pas au niveau des dirigeants.
- On a pris soin de ma personne : on a senti mes craintes, on m'a dit va vite t'habiller pour ne pas attraper froid.
- Quand les hommes ont fait la répartition des partenaires de kayak, ils ont été empathiques envers les deux femmes
- Les conseils qu'on nous prodiguait
- On a pris le temps de s'écouter

Réflexions / observations tirées du journal de bord du chercheur :

Mes observations du leadership démocratique :

- Le guide, il pose des questions au lieu de nous dire quoi faire. Ex : est-ce que vous pensez que ce soit le temps de ...
- Le guide dit : « je vous invite à ... »
- À l'heure du souper, le guide a dit : si vous voulez souper, il faut que vous vous organisiez.
- Personnellement, il m'a fallu lâcher prise, faire confiance, ne pas m'inquiéter, me dire que ça va bien se passer.
- Démocratique signifie lâcher-prise; humaniste signifie croire en la capacité de l'humain
- Il faut prendre le temps d'établir le contact.
- Liberté de choix, d'expression.
- Question à débattre : comment convaincre un milieu de la valeur du leadership démocratique ?

Résumé-synthèse des éléments pertinents issus des réflexions et observations de la journée

(examen phénoménologique sous le principe du « je » tel que suggéré par Paillé & Mucchielli, 2008)

Il a été question aujourd'hui des éléments de base pour l'établissement de relations basées sur un savoir-être humaniste. Je retiens et je souligne l'importance d'établir le contact, de connaître son monde, de bâtir une relation de confiance; c'est exactement ce que j'ai pu observer lors de l'enseignement et la pratique des manœuvres de sauvetage en kayak. Selon mon expérience, c'est une étape qui prend du temps, et il faut prendre son temps. Les gens ont besoin d'avoir toute l'information. Ils sont sensibles au respect qu'on leur porte. Plutôt qu'imposer, il faut faire réfléchir les gens, faire appel à leur intelligence : le message passe ainsi bien mieux. Derrière tout cela, je crois qu'il y a une croyance en la capacité d'accomplissement de l'humain.

Appendice 20

Jour 2 - Lundi 9 août : Synthèse du groupe de discussion

Questions de réflexion proposées en matinée pour la journée :

- Parmi mes 10 valeurs, avec laquelle ai-je le plus de difficulté ? Avec laquelle je suis le plus souvent en contradiction? Avec laquelle ai-je de la difficulté à être conséquent, intègre, cohérent ?
- Parmi mes 10 valeurs, c'est laquelle qui est la plus difficile à vivre sur le continent, dans ma culture organisationnelle?

Réponse de chaque participant (lors de la discussion autour du feu de camp) :

Rose : 1- Amour inconditionnel de soi, **s'aimer même si on n'est pas parfait**
2- Ouverture vs **méfiance**

Smith : 1- Communication; être moins **« poker face »**, s'exprimer davantage, **s'affirmer**
2- La communauté

Knik : 1- Amour / amitié vs **liens hiérarchiques** – une ligne à ne pas franchir
2- Esprit de famille vs égoïsme

Simbad : 1- L'écoute, faire cet **effort psychologique**
2- Empathie : supporter tous au détriment de **ses objectifs**

Oxalis : 1- Le respect passe par l'écoute (ex : Mère Thérèse)
2- J'ai peur de me faire vider en étant trop à l'écoute : **épuisement**

Vic : 1- Écoute et respect : **toujours porter attention** aux autres, leur devoir respect
2- Justice vs injustice; dans les **redditions de comptes**, il y a des collègues qui ne font rien ou font semblant d'avoir fait leur travail. Absence d'intégrité.

Jack : 1- **Amour de soi-même**
2- **Affirmation de soi** avec les autres.

Réflexions / observations tirées du journal de bord du chercheur :

Mes réflexions personnelles sur ces deux questions :

1- Consacrer du temps et de l'attention aux gens, arrêter mes activités pour prendre du temps avec l'autre. Passer du mode action / but / tâche /résultat au mode humain. L'écoute est plus difficile lorsque je suis dans mes préoccupations. Aussi, c'est plus difficile avec les gens que je côtoie sur une base régulière.

2- Sur le continent, c'est la valeur de la vérité, de la transparence. Dire vraiment ce que je pense, dire vraiment tout ce que je sais. Pas facile, trop de risque d'être blessant, de se faire des ennemis. Ou encore de créer des problèmes organisationnels : couler une information. Il y a aussi le désir de plaire qui joue beaucoup pour moi, le besoin d'être intéressant et de paraître intéressé. Le faire semblant de ...

Autre observation :

- Le savoir-être humaniste, c'est une question de dosage.

Résumé-synthèse des éléments pertinents issus des réflexions et observations de la journée

(examen phénoménologique sous le principe du « je » tel que suggéré par Paillé & Mucchielli, 2008)

À propos des valeurs avec lesquelles les gens ont le plus de difficulté :

Deux éléments me frappent en regardant ce que les gens en ont dit : 1- il n'est pas facile de s'aimer, d'avoir une bonne estime de soi; 2- c'est exigeant d'être à l'écoute des autres, de porter attention aux autres. Conséquemment à tout cela, il m'apparaît que faire preuve d'un savoir-être humaniste est exigeant. C'est un effort constant. Cette présence à soi et à l'autre demande de l'énergie. Atteindre et maintenir un haut niveau de conscience est un exercice exigeant.

À propos des valeurs les plus difficiles à vivre sur le continent :

Ici aussi je retiens deux éléments. Le premier concerne le conflit possible entre l'intérêt porté vers l'humain VS les objectifs à atteindre, les comptes à rendre. À première vue, il peut y avoir opposition. Les deux ne sont pas toujours faciles à concilier. Le deuxième aspect touche l'affirmation de soi. Je comprends ici l'affirmation de ses valeurs humanistes dans un monde organisationnel tourné vers la performance, le rendement et la qualité à tout prix. Il est question d'authenticité, de transparence et d'une éthique personnelle à avoir et à respecter.

Appendice 21

Jour 3 - Mardi 10 août : Synthèse du groupe de discussion

Question de réflexion proposée en matinée pour la journée :

- Parmi mes 10 valeurs, laquelle ou lesquelles (max. de 2) vous ne seriez jamais prêt à faire quelque compromis que ce soit ? Quelle valeur est la plus significative et essentielle dans votre vie ?

Réponse de chaque participant et réaction de collègues (lors de la discussion autour du feu de camp) :

Knik :

- Intégrité
- Déroger = se mentir à soi-même et aux autres
- Dire et agir en conséquence
- Être soi, pas quelqu'un d'autre
- Loyauté envers l'employeur = oui, mais jusqu'où ?
- Pour lui, être meilleur = appréciation des autres, ne pas se mentir à soi-même
- Demeurer droit, pas de passe croche

Smith :

- Authenticité
- Voisin de la vérité, pas de faux fuyant, proche de l'action
- Respect = plus passif
- Trop de respect = timidité que ça peut entraîner
- Durabilité : c'est le pourquoi de l'authenticité.

Oxalis :

- Authenticité et respect
- Être congruent avec soi-même
- Pour exiger des autres, il faut être capable de se le demander à soi-même

- De l'authenticité découle le respect; tu as le droit d'être différent
- Pas facile d'être authentique, **ça fait peur au monde**
- On dit sa vérité et ça **ne veut pas dire qu'on l'impose** à l'autre
- On m'a reproché de dire la vérité, d'être transparente
- Si tu es authentique, tu es congruent et les gens te font **confiance**
- Tu le dis que tu fais des erreurs et les gens l'acceptent
- Respect = écoute, prendre en considération ce que l'autre dit
- Question de Rose : Transparence et tout dire : sur quoi on se base pour croire que ce n'est pas bon à dire ? N'y a-t-il pas un besoin de contrôle derrière tout ça ?
- Qui peut décider **ce qui doit être dit ou pas** ? On peut accepter les incohérences qui existent déjà.
- Qui suis-je pour décider qu'il faut que ce soit dit. Est-ce nécessaire de le dire?
- Avec 6 sigma, qualité totale, a-t-on perdu le droit à l'erreur ? Non selon Rose, on regarde l'erreur en multidisciplinaire et on essaie de la corriger. On apprend à ne pas mettre de pansement sur le bobo.

Simbad :

- Empathie
- Comprendre ou développer ses feeling, **utiliser ses ressentis**
- **Se laisser influencer** par les autres
- Ce que je ressens face aux autres
- Je sais délimiter le territoire sur lequel je vais, car ça peut être difficile
- Sympathie = peine et douleur
- Empathie ≠ prendre et porter le problème de l'autre
- **L'empathie stimule l'empathie chez les autres**
- **Se fier à ses perceptions** ; ex : est-ce que ça va ce matin ?
- Se sentir obligé de s'occuper des autres; parfois il faut être capable d'envoyer voir quelqu'un d'autre, de plus proche pour aider la personne

Jack :

- Amour
- Ça englobe beaucoup de choses
- Aime ton prochain comme toi-même
- **S'aimer soi-même pour aimer les autres**
- Ça me simplifie la vie : écoute, respect, sensibilité
- Vaut mieux congédier quelqu'un qui est malheureux et qui rend les autres malheureux.
- Le message est simple : voir en l'autre la divinité de cette personne

- On ne doit pas laisser notre beau à l'intérieur; lorsqu'on n'ose pas créer l'impact nécessaire autour de nous
- Chacun a du beau en soi, aller chercher les personnes pour ce qu'elles sont
- Amour : comme une flamme, tu en allumes une autre et **ça ne t'enlève rien**.

Rose :

- Authenticité
- L'authenticité c'est connaître ses valeurs, sa mission, ses qualités
- **Vivre pleinement en accord avec qui on est**
- Pas capable de vivre avec la non-authenticité
- Ce n'est pas le résultat qui compte mais le comment
- De l'authenticité se dégage la **confiance** : les gens savent qu'il n'y aura **pas de surprise**
- Pas de suspicion, les gens n'ont pas peur de venir te voir
- C'est **inspirant pour les autres**, ça leur donne le goût d'être eux-mêmes; ça favorise le développement des êtres humains

Vic :

- Respect
- **Derrière le respect il y a l'authenticité, l'intégrité.**
- Ça se vit au quotidien, que ce soit au travail ou à l'épicerie
- Prendre le temps d'écouter les gens
- Respecter leur choix, leur opinion, leur progression
- **C'est la base pour poursuivre et avancer**
- Ne pas donner la chance de s'améliorer c'est manquer de respect ; ex : ne pas aller voir quelqu'un qui ne fait pas bien son travail
- Respect = aussi savoir-vivre

Réflexions / observations tirées du journal de bord du chercheur :

Ma réponse personnelle à la question :

- Harmonie
- Un leader ayant un savoir-être humaniste est un **vecteur d'harmonie**
- Difficile de vivre et de travailler dans un milieu où il n'y a pas d'harmonie
- C'est plus que la paix ; on dit acheter la paix alors que l'harmonie, on doit la créer, la bâtir
- **L'harmonie ce n'est pas la fraternité; c'est l'équilibre des forces et des faiblesses**, c'est la coopération, c'est la synergie, c'est l'utilisation optimale des ressources de chacun.

- L'harmonie c'est le respect, c'est prendre soin de l'autre, c'est s'ajuster, s'adapter à l'autre. C'est travailler main dans la main.
- L'harmonie c'est la **facilité**, et par conséquent c'est **l'efficacité**. **Ça coule bien**, c'est calme, paisible, créatif.

Autres observations :

- Oser le savoir-être : avoir le goût de surprendre.
- Harmonie : ne pas perdre son identité, ce n'est pas une dynamique de groupe. On doit rester des individus autonomes, **on ne doit pas être dépendant du groupe**.
- Le leadership s'établit sur une longue période de temps
- Prendre soin des gens, une attention portée aux gens; les gens peuvent ainsi nous faire confiance
- Enthousiasme, entrain, dynamisme : ça donne le goût de suivre
- La **profondeur du geste** = savoir-être humaniste

Résumé-synthèse des éléments pertinents issus des réflexions et observations de la journée

(examen phénoménologique sous le principe du « je » tel que suggéré par Paillé & Mucchielli, 2008)

Avant d'analyser plus spécifiquement le contenu, j'aimerais souligner que j'ai constaté d'emblée un niveau de réflexion et de profondeur supérieur à ce que l'on a connu lors de l'analyse des récits de pratique (février 2010). Dans leur propos, je sens que les gens se sont davantage approprié leurs réflexions. J'ai le sentiment qu'ils sont devenus plus proches de leurs émotions et de leurs actions ; ça me semble moins cérébral, plus viscéral.

Quant aux valeurs les plus significatives et essentielles dans leur vie, je retiens la place qu'occupent l'intégrité et l'authenticité, que les gens conjuguent avec le respect. Certaines nuances sont apportées entre intégrité et authenticité mais ces deux valeurs me semblent être synonymes dans les propos des gens. Il faudra voir ce que la littérature en dit. Si je reviens au niveau des théories d'usage, ce qui m'a interpellé, c'est la notion de « ne pas se mentir à soi-même et aux autres » lorsque l'on parle d'intégrité. Tel que nommé par Knik, jusqu'où peut-on aller dans cette voie? Et c'est à ce moment qu'apparaît la dualité respect de soi et respect de l'autre (et de l'organisation). La pratique de l'authenticité génère la confiance et crée une durabilité dans les relations. C'est aussi une attitude qui est contagieuse. Par contre, elle dérange, elle fait peur au monde. Ce que l'on demande aux autres, il faut être en mesure de l'exiger à soi-même et de ne pas l'imposer aux autres.

Les autres valeurs parmi les plus importantes pour les participants sont l'amour et l'empathie. Celles-ci peuvent être regroupées ensemble à mon avis. Un élément concernant l'amour que j'aimerais souligner est celui de l'amour de soi pour aimer l'autre. De plus, comme le feu d'une chandelle, donner de l'amour à autrui ne nous en enlève pas à soi-même, ni aux autres (métaphore présentée par Jack). Pour être empathique, comme nous le rappelle Simbad, il faut être sensible à ses perceptions et à ses émotions, et il faut savoir se laisser influencer. Cette ouverture à l'influence des autres m'apparaît comme une pièce maîtresse du leadership démocratique.

Appendice 22

Jour 4 - Mercredi 11 août : Synthèse du groupe de discussion

Tâche proposée en matinée pour la journée :

- À chacun de vous, nous allons assigner un ami secret. Vous allez devoir observer cette personne toute la journée et identifier 3 à 5 comportements ou attitudes que l'on peut associer au savoir-être humaniste. Vous pouvez aussi référer aux journées passées. La personne observée ne doit pas savoir que vous êtes son observateur désigné. À la fin de la journée, vous serez invité à partager à tout le groupe vos observations.

Observations de chaque participant à propos de la personne observée (échange lors du feu de camp) :

Jack à propos de Oxalis:

- On sait ce que tu penses, où tu loges. **Transparence**. Pas vague, pas d'à peu près.
- **Bienveillance** envers les autres, envers la communauté.
- Soucis de faire sa part, tu vois ce qu'il y a à faire, **tu vois tout**.
- Créative dans tes actions, tu amènes les gens à aller plus loin.
- Générosité, cultive son talent pour le partager aux autres, **élever l'âme**.

Commentaires provenant des autres :

- Grande ouverture face à la différence.

Vic à propos de Jack :

- **Sensibilité envers les autres**, attentionné, tu viens aider tout de suite, prêt à donner coup de main.
- Amour, tu es **auprès des gens**; ça se sent.
- Tu sais **reconnaître le bon** chez l'autre.
- Soucieux du bien-être des gens.
- Aime les gens sans juger, **trouve le bon dans chacune** des personnes
- Sensible, ne pas blesser l'autre, respecte le rythme des gens.
- Quand tu écoutes, tu arrêtes, et tu es là pour l'autre.

Commentaires provenant des autres :

- Grande humilité, profondeur
- Partage facilement son expérience

Simbad à propos de Rose :

- Ta chaleur humaine aide à entrer en relation avec toi.
- Aime s'amuser / humour, tu sais lâcher prise.
- Respect et écoute des gens. **N'intervient pas inutilement.**
- S'exprime clairement et c'est à propos.
- Sait **prendre sa place**
- Amour inconditionnel.

Commentaires provenant des autres :

- Bienveillance, soucis de l'autre
- Ouverture dans les discussions.
- **Ça te fait plaisir d'aider.**
- Joie de vivre.
- Spontanée, parle mais ne dit pas n'importe quoi.

Oxalis à propos de Simbad :

- Sérénité que tu dégages. Posé, nous amène à nous calmer.
- **Présence douce et chaleureuse**
- Réconfort et rassurant.

Commentaires provenant des autres :

- **Passionné**, ça paraît. Lumière dans tes yeux. Agréable de partager tes passions.
- L'importance que tu nous donnes à être avec toi.
- On **se sent bien** en ta présence.
- Présence tranquille avec regard perçant et présent.
- Tes mercis, ta gratitude.

Rose à propos de Smith :

- Un être en ébullition, sur le point de faire une bonne tisane bien chaude : deux côtés en toi : timide vs curieux envers l'être humain.
- Grande écoute, **parle peu mais bien réfléchi / profondeur.**
- Laisse de la place aux autres.
- Humilité et capacité de se voir tel qu'il est. Capacité à dire simplement ses limites et ses défis.
- **Intériorité étonnante.**
- Les personnes introverties connaissent une belle deuxième moitié de vie.

Commentaires provenant des autres :

- Tu gagnes à être connu.
- Ouverture, force de partager avec le groupe ses difficultés.

Knik à propos de Vic :

- Personne fine, gentille, serviable.
- Facile d'approche, intéressé et intéressant.
- Sensible, tu vas facilement vers les autres.
- Écoute, réfléchi, prend du recul.
- Calme.

Commentaires provenant des autres :

- Soucieux de l'autre.
- Agréable à vivre.
- Bienveillance.
- Être proche des autres.
- Accueillant, simplicité.
- Adaptable.

Smith à propos de Knik :

- Calme, donne confiance.
- Taquin, détend atmosphère, ne se prend pas au sérieux.
- Près des gens.
- Donner un coup de main.
- Respect et authenticité.

Commentaires provenant des autres :

- Tu nous fais du bien; ton humour, ta façon d'être. Les soucis passent en ta compagnie.
- Détend l'atmosphère.
- Tu as des buts / objectifs clairs ; ça ne « zigonne » pas, on sait qu'on peut compter sur toi.
- Attention aux autres, les aider à apprendre.
- Sens des responsabilités.
- Déconstiper, ne pas prendre trop au sérieux.
- Passionné.
- Malgré son humour, ce n'est pas des fuites.

Réflexions / observations tirées du journal de bord du chercheur :

- Diriger un groupe autonome : « voici ce que l'on va faire et pourquoi ». C'est facile et agréable de diriger comme ça.

- C'est agréable un groupe dont les valeurs individuelles sont similaires. Ça crée une belle complicité.
- Agir comme un bon pilote : poser les bonnes questions du « check list ». Le contrôle n'est pas écrasant, ni contraignant.
- Leadership naturel = fluidité.

Résumé-synthèse des éléments pertinents issus des réflexions et observations de la journée
(examen phénoménologique sous le principe du « je » tel que suggéré par Paillé & Mucchielli, 2008)

Encore plus que les jours précédents, par cette activité de « l'ami secret », nous sommes entrés plus loin dans la théorie d'usage en observant des attitudes et des comportements sur le terrain. Ce qui me frappe dans ces observations du savoir-être dans l'action c'est l'importance de la qualité de présence; présence à l'autre mais aussi présence à soi (capacité d'intériorité). Avoir une attitude de bienveillance, être sensible aux autres, tout voir ce qui se passe, être proche des gens pour ressentir. Oxalis parle d'une présence douce et chaleureuse. Il s'en dégage aussi un calme, une sérénité, une paix intérieure qui est contagieuse. Cette qualité de présence m'apparaît encore plus comme une pièce importante du puzzle du savoir-être humaniste.

Selon moi, il faut faire ressortir dans les propos des gens que cette présence doit être naturelle. Derrière, il existe une passion envers l'être humain. Ça doit se faire dans le plaisir, dans le goût d'être avec d'autres humains. Pour moi, c'est important aussi que cette présence ne soit ni imposante, ni étouffante. Tel que mentionné, il doit y avoir une économie de mots. La qualité de présence se lit souvent dans le non-verbal. Il est question d'humilité.

Appendice 23

Jour 5 – Jeudi 12 août : Synthèse du groupe de discussion

Question posée pour l'activité en solo sur l'heure du dîner :

- Qu'est-ce que vous êtes en train d'apprendre, de découvrir, de confirmer à propos du concept de savoir-être humaniste ?

Présentation de chaque participant suite à l'activité de réflexion en solo autour de la question proposée (échange lors du feu de camp) :

Simbad :

- **L'harmonie** : comment les valeurs humanistes circulent autour de cette notion.
- Valeurs : intègre – respectueux – aimant – empathique – complicité.
- Lorsqu'elles se retrouvent chez une personne ou plus, elles amènent l'harmonie.
- **Pas une seule valeur, mais un ensemble d'éléments.**

Rose :

- la question qui m'habite : comment on peut développer le leadership.
- Savoir-être = attitudes et habiletés relationnelles.
- C'est quelque chose **qui se développe.**
- C'est important de le contextualiser : d'une organisation à l'autre ce n'est pas pareil. Le savoir-être est **contextuel.**
- Ce sont des valeurs portées vers l'altruisme. On ne peut pas être porté vers l'autre sans d'abord avoir été centré sur soi. **Connaissance de soi** – charité bien ordonnée commence par soi-même.
- Une **force tranquille** que l'on met au service de l'autre ou d'une cause.
- Gens portés vers le savoir-être : soit des gens qui démontrent de grandes **valeurs spirituelles ou soit des valeurs chrétiennes**, sinon, ils ne sont pas intéressés par le savoir-être.
- Réflexion sur 2 mots : carburant et complicité
 - Carburant : avec cette gang là, j'irais n'importe où (donne un sens).
 - Complicité : fierté, rallier, adhésion, appartenance : Ok pour le leadership mais pas pour le savoir-être.
- Pour savoir si c'est humaniste : on se demande si les Hells l'auraient aussi. Ça apporte amour, bien, partage.

Vic :

- Il y a **des attitudes et des comportements à respecter** pour que notre savoir-être soit efficace.
- On doit être : intègre, authentique, faire confiance, près des gens, démontrer qu'on veut bien que l'harmonie règne, être heureux, être reconnaissant envers eux.
- **Importance de se connaître et de s'aimer soi-même pour établir une relation avec l'autre.**
- Je suis personnellement au début du savoir-être. Il y a encore du travail à faire.
- Il faut se demander où on en est rendu : lâcher prise, faire confiance, écoute de qualité.

Knik :

- Savoir-être : **pas basé sur une valeur unique. Y en a pas une seule.**
- Plusieurs valeurs communes mais ça varie selon les personnes.
- Le savoir-être en entreprise : c'est une valeur ajoutée d'avoir un type de leadership comme ça.
- Les personnes ayant un savoir-être humaniste sont **sensibles et généreuses**. Elles prennent le temps d'écouter, d'observer et de conseiller les autres. Cela favorise l'entraide et le respect.
- Le savoir-être humaniste est un mode de vie.
- **Nos valeurs sont assez fortes** pour que les gens se les approprient et se laisse influencer.

Jack :

- Notre façon d'être est reliée à notre héritage.
- Un leader ayant un **profond respect de l'être humain**.
- Personnellement, je suis dans une voie qui me plaît et qui donne un sens à ma vie.
- Le savoir-être favorise d'être en relation avec les autres :
 - relation dans l'authenticité un et l'autre
 - relation qui permet l'**épanouissement des personnes**, de grandir dans le respect des limites de chacun, mentales et émotionnelles, vs la surproduction.
- L'être humain a des limites.
- Accepter que les hommes soient humains et soient tous différents.

Oxalis :

- La **complicité**, une valeur pour moi. Elle développe le sentiment d'appartenance.
- Les connaître c'est une chose, **les vivre c'est autre chose !**
- L'importance de vivre ses valeurs. Prendre un temps d'arrêt pour être plus efficace. Savoir gérer les pauses avec les employés.
- Pour avoir complicité : respect et authenticité.

- Prêcher par l'exemple comme leader.
- Aller au-delà des apparences et des premières impressions. Prendre la chance d'aller découvrir autre chose.
- On a le droit d'être heureux, ce qui nous rend paisible et calme.
- Pas obligé d'être austère pour gérer la performance. Le plaisir ne nuit pas à la performance s'il est bien géré.

Smith :

- Besoin d'être connecté, « groundé » à sa propre nature pour aller vers un savoir être humaniste. S'aimer soi-même pour aller au-devant des autres.
- Prendre le temps de s'arrêter pour découvrir qui on est comme personne.
- Un ensemble de valeurs limité, si elles sont partagées et vécues à l'intérieur du groupe conduisent à des rapports humains plus harmonieux.
- Les gens ayant un savoir-être humaniste sont :
 - des gens simples, pas compliqués;
 - contemplatifs de l'humain;
 - à l'écoute des autres et de leurs besoins.
- Image métaphorique : des radars à émotions qui essaient à leur façon de semer le bien-être autour d'eux.

Le guide :

- Le savoir-être ne s'enseigne pas par des activités : ces valeurs sont déjà présentes chez les gens, elles sont transmises assez jeune.
- Thème de la liberté : je constate à quel point c'est important dans un groupe; absence de la rigidité pour être soi-même.
- Confiance interne, amour de soi pour pouvoir être ouvert au monde et apprendre.
- Se pardonner soi-même, accepter de faire des erreurs.

Le chercheur principal :

- Je découvre à quel point l'homme a besoin de l'homme : c'est bon d'être en relation.
- Avoir une qualité de présence.
- Je mets ma force au service de mon cœur
- Le bonheur n'a du sens que s'il est partagé.

Réflexions / observations tirées du journal de bord du chercheur :

- Lorsque les gens sont autonomes, peu à dire et à faire par le leader. Tout se fait par soi-même.
- Avoir un style de leadership effacé. Avoir une attitude bienveillante.
- Leader calme, en douceur, rien d'énervant.
- Être plus efficace dans l'action que dans les paroles.

Résumé-synthèse des éléments pertinents issus des réflexions et observations de la journée

(examen phénoménologique sous le principe du « je » tel que suggéré par Paillé & Mucchielli, 2008)

En amenant les gens à s'interroger sur ce qu'ils sont en train d'apprendre, je constate que la nécessité au préalable de se connaître, de s'aimer, d'être en paix avec soi-même revêt une grande importance lorsqu'il est temps de se tourner vers l'autre, d'établir une relation avec l'autre. Le contact avec l'autre est précédé d'une capacité de contact avec soi-même.

J'aime bien la comparaison du savoir-être humaniste à une force tranquille (Rose). Smith quant à lui parle d'être connecté, bien « groundé » à sa propre nature, ce qui m'apparaît comme les fondations de cette force tranquille.

En lisant les propos recueillis, il me semble que les gens font le constat à ce moment-ci de la démarche de la complexité du savoir-être humaniste. Celui-ci ne repose pas sur quelques valeurs seulement. On parle d'un ensemble de valeurs qui conduisent à des attitudes et des comportements à adopter selon le contexte. Il ne s'agit pas juste de les connaître, il faut être capable de les vivre, en prêchant par l'exemple. Ce sont des valeurs fortes, bien ancrées chez l'individu (dont des valeurs spirituelles ou chrétiennes).

Selon moi, les participants ont également retenu qu'une personne ayant un savoir-être humaniste est sensible et généreuse, qu'elle a un profond respect pour l'être humain, qu'elle recherche la complicité avec ses proches, qu'elle va au-delà des apparences et des premières impressions pour établir une relation harmonieuse avec ses proches. À mes yeux, cette notion d'harmonie commence à m'apparaître comme le témoin de la présence d'un savoir-être humaniste à l'intérieur d'un groupe.

Appendice 24

Jour 6 – Vendredi 13 août : Synthèse du groupe de discussion

Question de réflexion proposée en matinée pour la journée :

- Qu'est-ce qui vous reste comme questionnement et interrogation à propos du savoir-être humaniste ?

Réponse des participants (lors de la discussion de groupe en soirée) :

Smith :

- Peut-on savoir ne pas être humaniste ?
- Comment vivre avec l'imperfection ? Avec les paradoxes de la vie?

Knik :

- Quels sont les éléments incompatibles avec le savoir-être humaniste ?
- Quels sont les écueils, les pièges à un leadership démocratique ?

Vic :

- Dans un climat où le travail (tâche) doit être prioritaire, notre savoir-être humaniste peut-il être transféré à notre entourage par modelage ?
- Est-ce que le savoir-être humaniste ce n'est pas pour tous? Pas tous capables ?
- Le modèle humaniste peut-il être approprié à toutes les entreprises? Il me semble que ce soit plus facile de tendre vers cela dans un contexte d'organisations communautaires et sociales.
- Peut-on implanter un savoir-être humaniste lorsque le patron ne l'est pas ?

Simbad :

- Quels sont les avantages du savoir-être humaniste ?

Jack :

- Comment peut-on répandre le savoir-être humaniste ?
- Comment négocier, approcher, travailler avec un leader autocratique ?
- Comment peut-on cultiver mon savoir-être humaniste ?
- Est-ce que quelqu'un de fortement autocratique peut en venir au savoir-être humaniste dans l'exercice d'un leadership démocratique ?

Réflexions / observations tirées du journal de bord du chercheur :

- Est-ce que les valeurs de fraternité, confrérie, sentiment d'appartenance font vraiment partie du savoir-être humaniste ? Ex : elles sont présentes chez les Hells Angels.
- Est-ce le bon terme que de parler de savoir-être? Devrait-on parler de savoir-vivre?
- Quel est le lien entre savoir-être humaniste et spiritualité?
- La discipline du leader est importante.
- Un leader démocratique propose des choix.

Résumé-synthèse des éléments pertinents issus des réflexions et observations de la journée

(examen phénoménologique sous le principe du « je » tel que suggéré par Paillé & Mucchielli, 2008)

Une préoccupation importante qui me saute aux yeux dans cette discussion sur les questionnements et les interrogations qui demeurent à propos du savoir-être humaniste, est à l'effet que plusieurs sont préoccupés par la transférabilité et l'applicabilité de ce concept dans tous les milieux de travail. Les interrogations vont de l'existence du « non-savoir-être humaniste » à l'incapacité de le développer pour certains individus ou de le vivre pour certains milieux. On s'interroge sur les limites et les pièges d'un leadership démocratique. Ces questionnements m'apparaissent fort sains et pertinents en cette fin de démarche. À mon avis, ils sont les signes d'une présence maintenue d'un esprit critique chez les participants à cette recherche. Ils signifient à mes yeux que nous ne sommes pas tombés dans le piège du syndrome de la pensée de groupe (Groupthink, Janis, 1982). J'aurai à approfondir ces questions lors de la conclusion de la thèse.

Appendice 25

Jour 7 – Samedi 14 août : Synthèse du groupe de discussion

Question de réflexion proposée en matinée pour la journée :

- Qu'est-ce que vous retenez de cette expérience au niveau :
 - a. cognitif (tête)
 - b. émotif (cœur)
 - c. conatif (comportement)

Réponse des participants et réactions des collègues (lors de la discussion de groupe sur l'heure du dîner) :

Simbad :

- Méthodologie du récit : temps mort, arrêt pour comprendre les choses. je veux mettre des efforts sur le volet écoute dans ma famille.
- On est tous des êtres humains et on se ressemble.
- J'ai mis beaucoup de temps dans mes passions et mes enfants en ont souffert.

Conatif :

- Écoute à la maison.
- Recherche de l'harmonie.

Commentaires des autres :

- Avec l'âge on devient moins égoïste, moins égocentrique et c'est à ce moment qu'on développe davantage un savoir-être humaniste.
- L'importance du lâcher prise et du pardon parce que le temps perdu ne peut pas être récupéré.

Vic :

- J'ai appris à partir de chacun de vous à appliquer et à gérer avec un savoir-être humaniste.
- On mérite la semaine que l'on a vécue car on a travaillé fort pour cela.
- J'ai réalisé un rêve (kayak sur le Saguenay) et ça m'a permis de me connaître plus.
- On a vécu un vrai travail en équipe, sincère.
- Merci pour ce que vous m'avez offert.
- L'activité solo de jeudi au sommet de la montagne Blanche : j'ai passé mon heure à pleurer, à réaliser des choses dont je suis peu fier.

Commentaires des autres :

- Ça résume une partie de chacun de nous.

- Les gens qui ne sont pas capables d'aller dans leur côté sombre et d'en ressortir solide ne peuvent pas exercer un savoir-être humaniste.

Knik :

- J'ai laissé dans mon auto, dans ma valise noire toutes mes préoccupations.
- L'expérience permet de maintenir des relations harmonieuses : ça évolue dans le temps.
- Savoir-être humaniste : Équilibre émotionnel contagieux.
- Savoir-être humaniste : Outil de performance discret.
- Ça vient de la famille, c'est un héritage. On le devient. Valeur profonde qui permet de maintenir l'équilibre.
- Aller vers les autres, ça demande un effort mais c'est gratifiant.
- Respect et intégrité : c'est quelque chose que l'on a tous.

Jack :

- Il y a beaucoup à apprendre lors d'un contact authentique qui n'est pas juste en surface.
- J'ai ressenti une franche amitié avec de nouveaux amis.
- Ça remplit de joie de découvrir des gens qui ont le cœur à la bonne place.
- Goût de partir, de découvrir davantage la nature, d'être en contact avec la nature.

Commentaires des autres :

- Il faut se prendre en main pour y arriver
- Il faut un effort pour maintenir son savoir-être humaniste.
- Intention = vers où je veux aller VS attention = les petits détails.

Oxalis :

- J'ai peur de retourner sur le marché du travail. Vais-je être à la hauteur? Je connais mes valeurs, je le sais que je suis capable, mais il y a quand même cette voix intérieure.
- Je me suis retrouvée avec une gang d'adulte et je me sentais égoïste au début car j'étais toujours lente au départ des journées. J'ai beaucoup apprécié l'ouverture des gens face à cette difficulté. Vous m'avez acceptée dans mon égoïsme et ma lenteur. Je fus fascinée que l'on prenne soin de moi 24 heures sur 24 !
- J'ai beaucoup aimé faire le récit de pratique.
- J'ai appris le calme et la sincérité. Vous êtes plus calmes que moi.
- Retourner dans la nature sans artifice : ça fait ressortir le meilleur de chacun.

Commentaires des autres :

- Tu es toute entière.
- Donne-toi de la douceur, même si tu es moins vite, tu es pleine de talents.
- Trouver l'équilibre entre ton travail individuel et le travail du groupe : objectifs personnels vs objectifs du groupe.

Smith :

- Le hasard fait bien les choses !
- J'ai fait le point sur ma vie et mes valeurs : être plus proche des gens.
- J'ai vécu plus d'affectif et moins de cognitif.
- Un rêve qui va être bientôt complété.
- J'ai pu expérimenter le savoir-être humaniste durant cette semaine.
- Faire **vivre l'authenticité et connaître l'harmonie.**
- Ce fut une thérapie pour moi. J'étais dans mon monde intérieur.

Rose :

- La force du groupe, l'efficacité de l'équipe. À la base, on avait des valeurs partagées, un objectif commun et des consignes claires (ex : dire qu'on part à 7h00, pas besoin de donner plus d'instructions).
- Sortir de sa zone de confort, même si parfois on est mieux de rester dans sa zone de talents.
- Sentiment de satisfaction face à la complicité et la complémentarité comme nourriture.
- **Mettre nos valeurs dans nos comportements.**
- Je suis personnellement dans une transition au niveau du travail et vie personnelle.
- Mes choix doivent être faits en fonction de mes valeurs !
- **La vie est plus compliquée lorsque l'on est proche du cœur mais elle est donc plus riche.**
- Ouvrir mes oreilles et mes yeux à ce qui se passe.

Le guide :

- Développer une approche réflexive
- Informer les gens, questionner.
- Garder la simplicité.
- La paix, la beauté, l'ouverture, l'Amour.
- Même si l'orchestre s'en va, la musique reste !

Le chercheur principal :

Cognitif :

- Ça existe du monde qui ont de grande valeur humaniste et quand tu les mets ensemble, ça crée une merveilleuse harmonie.
- **Quand l'harmonie est présente, la distribution des tâches et la prise de décision sont faciles.**
- Quand les gens sont responsables, le groupe devient vite autonome.
- Une personne ayant un savoir-être humaniste est vite contagieuse.

- Arrêter de donner des conseils, de dire quoi faire : laisser l'autre apprendre par l'exemple et le respect.

Émotif :

- L'humain est foncièrement bon.
- On a besoin de chaleur humaine et que ça fait du bien!
- Ouverture et barrières tombées = partage humain dans la simplicité.
- J'ai vécu le respect.

Conatif :

- Lâcher prise, laisser faire à leur façon. Être davantage dans un mode d'observation.
- Poser des questions au lieu de dire quoi faire.
- Ne plus faire de sarcasme envers les gens même par humour pour me montrer drôle.

Résumé-synthèse des éléments pertinents issus des réflexions et observations de la journée

(examen phénoménologique sous le principe du « je » tel que suggéré par Paillé & Mucchielli, 2008)

Ce que je retire des propos tenus par les participants, c'est que nous n'avons pas juste réfléchi au savoir-être humaniste, nous l'avons vécu. Le contexte d'aventure dans un environnement naturel l'a favorisé mais on peut prétendre aussi que lorsque l'on vit des contacts authentiques au sein d'une équipe dans un climat de réflexion, de respect et d'harmonie, le meilleur de chacun fait surface, et c'est ce que l'on peut qualifier de savoir-être humaniste. Pour reprendre les mots de Knik, le savoir-être humaniste, c'est un équilibre émotionnel contagieux et un outil de performance discret. Personnellement, j'ai observé que lorsque l'harmonie est présente, la distribution des tâches et la prise de décision sont faciles. Cette expérience intensive nous a aussi démontré que d'une certaine façon, les humains se ressemblent. On a tous besoin de chaleur humaine.

Cette dernière discussion de groupe dans le contexte du laboratoire en relations humaines a ramené un aspect très pragmatique du savoir-être humaniste. La pratique d'un savoir-être humaniste se traduit par le transfert de nos valeurs dans nos comportements. Il y a un effort constant à faire et maintenir. Selon Vic, ceux qui ne sont pas capables d'aller dans leur côté sombre et d'en ressortir solide ne peuvent pas exercer un savoir-être humaniste. Tel que dit par Rose, la vie est plus compliquée lorsque l'on est proche du cœur mais elle est aussi plus riche.

Appendice 26**Données pertinentes extraites des journaux partagés**

Réflexions jugées pertinentes à propos du savoir-être humaniste dans l'exercice d'un leadership démocratique tirées des journaux partagés des participants (à gauche) et annotations du chercheur en marge:

Jack :*Annotations du chercheur :*

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Le savoir-être se reflète dans la façon d'approcher les gens, l'accueil, l'écoute active, la compréhension de situations difficiles et du point de vue de l'autre. | Ouverture à l'autre, aller vers lui |
| <ul style="list-style-type: none"> On est dans l'ordre du savoir-faire si le leader reste en surface et ne s'investit pas dans la relation en y mettant toute son intelligence du cœur. | La différence est dans la profondeur |
| <ul style="list-style-type: none"> Le leader doit <u>être</u> ce qu'il <u>fait</u> s'il veut être vrai dans l'exercice de son leadership. | Walk the talk ! |
| <ul style="list-style-type: none"> Savoir être soi-même est la définition de l'authenticité. | Conscience de soi |
| <ul style="list-style-type: none"> Ces temps d'arrêt et de réflexion doivent, en plus d'être avec soi-même, se faire en discussion avec les autres. | L'importance du feed-back aussi pour accroître sa conscience de soi. |
| <ul style="list-style-type: none"> Avoir la sagesse de la connaissance des êtres humains, de leur fonctionnement. | Maturité émotionnelle |
| <ul style="list-style-type: none"> Le savoir-être doit être basé sur des valeurs personnelles qui transcendent la vie professionnelle. | On ne change pas de personnalité en arrivant au bureau. |
| <ul style="list-style-type: none"> Le leader authentique humaniste ne cache rien de ses émotions. | Mais il y a aussi l'importance du contrôle de soi. Être en paix avec soi. |
| <ul style="list-style-type: none"> Une approche humaniste en lien directe avec mon héritage familiale. | D'où viennent nos valeurs humanistes ? |
| <ul style="list-style-type: none"> Avoir un profond respect des êtres humains. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Je fais la bonne chose lorsque je base mes actions selon mes valeurs profondes. | Valable lorsque l'on est <i>groundé</i> sur ses valeurs, lorsqu'on les connaît. |

Knik :*Annotations du chercheur :*

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Le sentiment de plaisir au travail passe avant tout par l'image de la direction. | Bien-être |
| <ul style="list-style-type: none"> Même dans la confrontation, le savoir-être est de rigueur pour conserver le respect et maintenir un bon climat de travail. | Respect mutuel : ça se gagne |
| <ul style="list-style-type: none"> Le patron doit protéger ses employés lorsque les situations se détériorent et demandent un bouclier, une arme lourde ou simplement une trêve. | Démontrer une préoccupation pour le bien-être de l'autre sans « mater » |
| <ul style="list-style-type: none"> Le savoir-être et le respect favorisent un milieu de travail agréable où chacun peut se sentir à sa place | Sentiment d'appartenance et identité prof. |
| <ul style="list-style-type: none"> La perte d'un joueur représente un moment difficile pour une équipe, surtout si c'est une star. Cependant, la force de l'équipe ne reposera jamais sur cette personne uniquement, mais bien sur les épaules de tous. | Sortir du modèle du leader héroïque en approche démocratique |
| <ul style="list-style-type: none"> La force d'une chaîne est directement liée au maillon le plus faible. Il en est autrement pour un brin dans un câble toronné : la force d'une équipe est supérieure à un groupe de personnes du même nombre. | Synergie. |
| <ul style="list-style-type: none"> La reconnaissance du dépassement individuel apporte la performance à l'équipe. | Croire au plein potentiel de chacun |
| <ul style="list-style-type: none"> Il faut être en mesure de comprendre le langage non-verbal des personnes plus discrètes mais tout aussi importantes. | Chacun a sa place et son importance |
| <ul style="list-style-type: none"> L'authenticité c'est aussi une valeur primaire, c'est accepter de faire des erreurs de se tromper et de le reconnaître. Les employés reconnaissent les personnes authentiques et se rallient plus facilement à eux car ils savent à quoi s'attendre. | L'authenticité contagieuse |
| <ul style="list-style-type: none"> Travailler en harmonie apporte un bien-être et favorise le travail en équipe. | Bien-être encore ! |
| <ul style="list-style-type: none"> Le savoir-être humaniste est une valeur ajoutée à toute entreprise. Il est un élément de mobilisation et favorise un milieu de travail sain. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Ils prennent le temps d'écouter, d'observer et de conseiller les autres. | L'importance accordée à l'autre |
| <ul style="list-style-type: none"> Le savoir-être humaniste est un mode de vie; c'est quelque chose qui se cultive et qui s'entretient. | Développement du S-Ê |
| <ul style="list-style-type: none"> Les personnes qui sont heureuses au travail donnent une meilleure prestation de travail et sont plus ouvertes au changement. | Bonheur au travail = \$\$ pour la cie. |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aller vers les autres demande parfois des efforts, supporter peut être difficile, mais la finalité est toujours gratifiante. | Le S-Ê et le L D ne sont pas de tout repos |
|--|--|

Oxalis :*Annotations du chercheur :*

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Quand nous nous sentons en confiance, alors les décisions prises en groupe = rapidité, concision, efficacité. Les gens prennent des responsabilités eux-mêmes. | Il y a des gains d'efficacité à bâtir un esprit d'équipe |
| <ul style="list-style-type: none"> • Il faut savoir décoder les craintes et amener l'autre à se découvrir de nouvelles forces. | Croire au potentiel humain |
| <ul style="list-style-type: none"> • L'importance d'un bon encadrement, du respect des craintes, sans toutefois laisser les gens s'enliser, stagner dans leurs <i>bi-bittes</i>. Il faut plutôt bien les outiller pour les amener à se dépasser toujours un peu plus. | La croyance dans la croissance pour la psycho humaniste |
| <ul style="list-style-type: none"> • En être conscient est une chose, mais agir en conséquence de corriger le tir en est une autre. | Walk the talk (bis) ! |
| <ul style="list-style-type: none"> • Le processus démocratique exige-t-il que tous soient systématiquement impliqués à toutes les étapes du parcours? | Comment demeurer efficace avec la participation de tous |
| <ul style="list-style-type: none"> • (Parlant d'une pierre) En plus, elle s'embellit avec le temps, elle se polit, s'arrondit et se départit de ses aspérités. | Sagesse ! |
| <ul style="list-style-type: none"> • L'authenticité qui automatiquement sous-tend le respect de soi et de l'autre. | Encore le respect |
| <ul style="list-style-type: none"> • Respecter qui nous sommes, de ne pas chercher à vouloir essayer d'être quelqu'un d'autre : chercher à rester authentique. | Authenticité ! |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se respecter soi-même, s'accepter avec nos limitations, apprendre à s'aimer et à se pardonner pour comprendre que l'autre vit exactement les mêmes difficultés que nous plus souvent qu'autrement. | Ça prend une sagesse et une maturité pour le faire |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pour avoir de la complicité, ça prend du respect et de l'authenticité. | Respect et authenticité encore ! |
| <ul style="list-style-type: none"> • L'importance d'apprendre à voir la face cachée des choses, aller au-delà des apparences, des premières impressions. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Les personnes sereines, calmes inspirent la confiance. | Sagesse et contrôle de soi |
| <ul style="list-style-type: none"> • Il n'est pas nécessaire d'adopter une attitude austère ou distante. Conclusion : le plaisir ne nuit pas à la performance. | Importance du plaisir et du bien-être |

Rose :*Annotations du chercheur :*

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> L'entreprise est ainsi faite, alors pas étonnant que la notion de leadership démocratique sous l'angle du savoir-être soit si peu avancée. | Confrontation : tâche vs humain. Pourtant les 2 sont conciliables |
| <ul style="list-style-type: none"> L'authenticité : elle est présente si une bonne dose de confiance en soi y est. On doit aussi avoir confiance en notre milieu. | Être solide pour demeurer congruent avec ses valeurs |
| <ul style="list-style-type: none"> L'authenticité : je crois qu'elle se développe par une recherche d'harmonie intérieure et extérieure. | Paix intérieure et ext. |
| <ul style="list-style-type: none"> Les leaders très centrés sur la tâche et les résultats en oublient leur savoir-être. Pourtant on peut reconnaître en eux des valeurs humanistes, mais ils ne prennent pas le temps. | La pers. humaine est fondamentalement bonne |

Simbad :*Annotations du chercheur :*

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Le leader peut être très performant même lorsqu'il s'agit d'aider, d'écouter, de supporter, etc. | Performant dans ses relations – à y songer |
| <ul style="list-style-type: none"> La recherche d'harmonie est essentielle au savoir-être humaniste en leadership démocratique. | Encore l'harmonie |

Vic :*Annotations du chercheur :*

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Je peux améliorer mon leadership démocratique et ce, en tenant compte de l'humain qui se cache derrière l'employé. | Avoir une vision humaniste de la personne |
| <ul style="list-style-type: none"> Ma relation avec le personnel a changé : l'écoute et porter attention aux individus. | Qualité de relation |
| <ul style="list-style-type: none"> Des employés m'ont fait remarquer l'importance d'aller les rencontrer. Ils se sentent à ce moment plus soutenus et cela leur permet d'exprimer leurs besoins. | Aller vers les gens, accueil, ouverture, non-jugement |
| <ul style="list-style-type: none"> Je les écoute mais elles ne semblent pas conscientes de leurs gestes et paroles auprès des autres. | Conscience des impacts |
| <ul style="list-style-type: none"> Je prends le temps d'analyser la situation et d'essayer de comprendre pourquoi elles agissent ainsi pourquoi elles posent ce genre de gestes. | Pas de jugement prématuré – donner la chance au coureur |
| <ul style="list-style-type: none"> Il faut non seulement écouter, mais répondre rapidement aux besoins des gens. Il s'agit d'une situation gagnant / gagnant. | Les paroles sans les gestes ça ne dure pas |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Lorsque l'on fait des efforts pour apporter des solutions à des situations problématiques, les employés te le rendent par la suite. | idem |
| <ul style="list-style-type: none"> Je dois faire attention dans la façon dont je vais m'adresser à elles pour leur dire de corriger des situations déplaisantes. | Prendre soin de l'autre |
| <ul style="list-style-type: none"> L'individu à qui on s'adresse avec qui on entre en relation doit se rendre compte qu'on a de la considération pour lui, que c'est une personne importante dans notre organisation. | Considération positive inconditionnelle |
| <ul style="list-style-type: none"> Le savoir-être humaniste se fait reconnaître par la reconnaissance et la considération accordée à son personnel. | idem |
| <ul style="list-style-type: none"> Qui dit communication, dit relation, plus précisément être proche des gens. être à l'écoute des besoins. Lorsque des employés se sentent écoutés, les relations sont meilleures, la motivation et la productivité sont croissantes. | Communiquer « avec » et non pas juste communiquer quelque chose |
| <ul style="list-style-type: none"> Il faut porter davantage attention [aux autres]. | Attention à l'autre |
| <ul style="list-style-type: none"> [Le leader démocratique] sait reconnaître le bon des gens. | Croire que l'humain est bon |
| <ul style="list-style-type: none"> Je dois offrir une écoute sincère et attentionnée. | Authenticité dans ses rapports humains |

Résumé-synthèse des éléments pertinents issus des journaux partagés des participants

(examen phénoménologique sous le principe du « je » tel que suggéré par Paillé & Mucchielli, 2008)

À travers la lecture de ces journaux partagés, je note à nouveau l'importance d'une ouverture à l'autre, d'un intérêt envers l'autre, d'un accueil et d'une écoute. Cette rencontre avec l'autre faite dans le respect permet de bâtir une confiance mutuelle, nécessaire à la mobilisation des membres du groupe et l'établissement d'une gestion démocratique. Je retiens aussi qu'il faut savoir aller au-delà des apparences et des premières impressions. Croire que l'être humain est fondamentalement bon a priori. Du contenu de ces journaux, je dénote aussi l'importance de la reconnaissance de la contribution de chacun. Pour cela il faut croire au potentiel et à la capacité de croissance de chacun.

L'authenticité est une valeur souvent nommée dans les journaux. Celle-ci est basée sur le respect de soi et des autres. Elle implique une reconnaissance de ses propres limites, de ses erreurs et de ses torts. À propos de l'authenticité, j'inverserais les propos de Jack en disant qu'un leader authentique « *fait ce qu'il est* » (au lieu d'être ce qu'il fait). C'est la fameuse maxime : « walk the talk ». L'authenticité comme il est dit, permet de savoir avec qui on fait affaire. Elle amène la complicité, elle tisse les liens, elle engendre la confiance.

Pour être authentique, un gestionnaire doit avant tout se connaître. Il doit être au clair avec ses principales valeurs; des valeurs profondes issues du milieu familial selon Jack. Ces valeurs deviennent un mode de vie pour le leader authentique, dont les gestes sont congruents avec les paroles.

J'ai relevé aussi, à travers plus d'un journal, le respect des gens comme une valeur importante associée au savoir-être humaniste. On y dénote la préoccupation du leader à créer un milieu de travail agréable où le plaisir a aussi sa place. D'ailleurs, j'ai compris de leurs propos qu'une équipe peut être performante même dans le plaisir, comme ce fut vécu par les participants à la recherche. Il n'est pas nécessaire d'être austère ou distant pour être un gestionnaire efficace. Une équipe où règne l'harmonie est une équipe qui donne de bons résultats et qui est ouverte aux changements selon Knik.

Un dernier aspect qui mérite d'être souligné selon ma compréhension des journaux lus, consiste en l'association que certains font entre le savoir-être humaniste et une certaine forme de sagesse ou de maturité. On le présente même comme un mode de vie. On en parle comme une certaine paix intérieure. La métaphore de Oxalis avec une pierre qui s'embellit avec le temps, qui se polit, s'arrondit et se départit de ses aspérités est éloquente de mon point de vue.

Appendice 27

Données pertinentes extraites du suivi d'expédition #1

Sondage effectué par courriel lancé le 19 août 2010 :

Rappel des instructions :

J'aimerais recueillir vos impressions et vos réflexions par écrit à propos de votre retour sur le continent. Rien de compliqué et de plus structuré que cela. Mettez sur papier ce que vous vivez avec ce retour sur le continent, ce que vous avez recueilli sur notre îlot culturel, ce que vous avez appris, ce que cette aventure vous a apporté, etc. Soyez spontané, communiquez-moi ce qui se passe dans votre tête. Mettez le tout sur papier en 1 ou 2 pages (ou plus si vous en sentez le besoin) et retournez-moi le tout d'ici le 1er septembre.

Valeurs nommées explicitement par les participants :

- Amour
- Authenticité
- Bien-être
- Bonheur au travail
- Cœur d'enfant
- Complicité
- Compréhension
- Conscience
- Écoute
- Écoute active
- Écoute active
- Engagement
- Éthique
- Grandeur d'âme
- Harmonie
- Importance de chacun
- Intégrité
- Intégrité
- Joie et plénitude
- Objectif commun et partagé
- Ouvert de cœur et d'esprit
- Ouverture aux autres
- Ouverture.
- Paix intérieure
- Persévérance
- Plaisir
- Profondeur
- Réceptivité
- Reconnaissance et gratitude
- Respect
- Responsabilité
- S'intéresser aux gens

Thématiques abordées suivi des énoncés (tels que formulés par les participants) :

L'harmonie vécue en groupe :

- Une semaine en harmonie avec des leaders de cœur. Chacun à sa place, laissant l'espace à l'autre pour s'impliquer, s'exprimer et se laisser apprivoiser à son rythme.
- [Si on avait rencontré des conditions météo difficiles] ... je suis assuré que l'équipe aurait passé au travers [ces difficultés] dans l'harmonie et la compréhension des limites de chacun.
- Lorsque les gens ont des valeurs compatibles [...] les tâches s'accomplissent dans l'harmonie et le respect de chacun.
- Être humain, avec un objectif commun et partagé, mais sans esprit de compétition.

La tranquillité d'esprit et la paix intérieure :

- J'ai envie de revenir dans le temps [îlot culturel], de retrouver ce calme extérieur et intérieur.
- J'ai découvert une sorte de paix intérieure et j'ai retrouvé en moi une forme de confiance et de force intrinsèque.

Le bonheur au travail :

- Il faut penser à long terme, penser que le bonheur au travail est une priorité et qu'il est contagieux.

La profondeur des relations :

- Le style de vie que nous avons sur le continent me semble fade. [...] tout va tellement vite que j'ai l'impression de « surfer » sur ma vie, surfer sur le travail, sur mes relations avec mes collègues [...]. Là-bas dans notre îlot culturel, nous avons du plaisir tout en goûtant une belle profondeur. Ici, j'ai parfois l'impression que ces deux expériences sont incompatibles.
- Je me suis attardé aux gens. J'ai fait un effort conscient de m'intéresser aux gens et j'y ai trouvé des humains. Certains autres collègues par contre ... trop froids. Retour à la case départ.
- C'est que lorsque l'on est ouvert de cœur et d'esprit, qu'on est authentique et qu'on est capable d'aimer sans juger, alors, les relations sont de beaucoup meilleures et ouvrent la voie à une infinité de possibilités.
- Allouer le temps nécessaire à cette prise de contact avec elle.

La synergie de groupe et l'importance de chacun dans une équipe:

- L'importance pour le leader de créer dans son équipe de travail la synergie. Et pour cela il faut parler des valeurs et adhérer aux mêmes valeurs. Ça a un effet sécurisant et

accélérateur, Nul besoin de préparer, justifier, argumenter ... on se comprend et les choses sont claires.

- [...] chaque individu est important dans un groupe uni. [Dans le monde du travail d'aujourd'hui] après 5 ans d'ancienneté, tu annonces ton départ, les gens sont triste mais le lendemain c'est « business as usual ». Pas de place pour le deuil, il faut produire. Le remplaçant arrive et [on ne prend pas] le temps de réajuster les rôles et responsabilités en fonction des forces de chacun

L'importance de prendre le temps (moment d'arrêt):

- Ce serait pourtant un bel exercice, un temps d'arrêt où l'on prend le temps d'observer, de réaliser où on est rendu, individuellement et collectivement.
- Ce temps [d'arrêt] nous aide à élever notre niveau de conscience et de réceptivité au maximum, il contribue à améliorer l'écoute et l'ouverture.
- Alors le temps si on ne le prend pas, c'est une richesse qu'on gaspille. À ne pas prendre son temps, on gaspille le temps.
- Si on met de côté nos difficultés, elles refont surface. Alors, il est tellement plus efficace d'y faire face, de prendre le temps d'y faire face.
- Il y a tellement de stimuli extérieurs qu'on doit s'arrêter pour prendre conscience de notre savoir-être humaniste.

La reconnaissance :

- Je réalise à quel point le grand est composé de pleins de petits. Nul besoin de chercher les expériences extraordinaires.
- La reconnaissance ça commence en dedans de soi. Reconnaître que nous avons de belles choses autour de nous au lieu de focaliser que sur nos difficultés.

L'écoute active :

- J'ai pris conscience de mon manque d'écoute [...] j'ai donc choisi de placer cette valeur humaniste au centre de mes actions pour les années à venir.

Le partage de valeurs humanistes :

- Le partage de certaines valeurs intrinsèques importantes au savoir-être humaniste afin de s'assurer d'un certain niveau d'engagement, d'éthique, d'intégrité, d'authenticité et de responsabilité envers l'équipe, le projet, le département, l'entreprise.
- J'ai eu le privilège d'être entouré de personnes extraordinaires au point de vue humain et au niveau de leur grandeur d'âme.

La conscience de soi et des autres :

- Je suis reconnecté à moi-même. Je me sens bien ici et maintenant. [...] la conscience en soi. La conscience en les autres.

Questions en suspens à propos du savoir-être humaniste soulevées par les participants:

- Quel est l'origine de notre savoir-être humaniste ?
- Comment arriver à former des équipes cohésives et durables dans le temps ?
- Comment tester le savoir-être humaniste lors d'une entrevue d'embauche ?

Résumé-synthèse des éléments pertinents issus des réflexions des participants lors de leur retour sur le continent

(examen phénoménologique sous le principe du « je » tel que suggéré par Paillé & Mucchielli, 2008)

La lecture des témoignages des participants à propos de leur vécu à travers ce retour sur le continent me laisse croire qu'ils sont nostalgiques d'une ambiance, d'un climat, d'un rythme vécus dans notre îlot culturel qu'ils ont apprécié mais qu'ils ont de la difficulté à retrouver ou à recréer dans leur milieu de travail. Dans les thématiques abordées, je constate que celles de la profondeur des relations et de prendre son temps sont les plus marquées. Il me semble clair que notre expérience en îlot culturel a donné accès à un temps de qualité favorisant des relations plus authentiques entre chacun. Il s'agit d'un temps qui permet un niveau de conscience supérieur, de soi et des autres, comme certains l'ont mentionné. Je crois que ce temps, il faut le créer, il faut le prendre, et ce à travers et contre toutes les contraintes et les limites de la réalité organisationnelle avec ses impératifs économiques. Quel défi ! Le leadership démocratique va à contre-courant des valeurs de l'organisation performante. Je pense que ça résume bien leur choc du retour sur le continent.

Malgré cette apparente contradiction, il ne faut pas négliger les impacts d'un savoir-être humaniste au niveau de l'efficacité d'une équipe de travail. Les participants ont parlé d'harmonie, de bien-être au travail, de tranquillité d'esprit et de paix intérieure, de synergie d'équipe. Ces attributs sont de nature à rendre une équipe et une organisation fonctionnelle, donc plus efficace si on regarde sa performance à long terme. Il n'est pas facile de mesurer les retombées économiques d'une équipe qui vit dans l'harmonie, mais par contre, il est facile d'observer dans une équipe aux prises avec des conflits, les pertes de temps, les pro-

blèmes de qualité, les erreurs et les répétitions dues à un manque de communication ainsi que le peu de créativité et d'efficacité.

Pour reprendre les mots et l'esprit du témoignage de chacun des participants au terme de cette expérience, la vie d'équipe en îlot culturel en compagnie de gens partageant des valeurs humanistes, vécue dans une ambiance d'ouverture, d'écoute, de respect et de reconnaissance aura laissé des traces indélébiles dans le cœur de chacun.

Appendice 28**Résumés du vécu lors du retour sur le continent
présenté à la rencontre de bilan (13 novembre 2010)****Jack :**

- Au retour, j'ai pris le soin de faire un retour sur le continent avec ma conjointe, question d'harmoniser nos têtes et nos cœurs.
- Retour au travail : commande de la haute direction de faire des coupures !
- L'humain passe en premier pour moi.
- Je tente d'harmoniser ce que je vis en dedans par rapport aux exigences du travail.

Knik :

- J'ai pris le temps de bien faire mon retour sur le continent – ne pas me brusquer.
- Je trouvais l'environnement bruyant.
- Il fallait faire semblant d'être de bonne humeur !
- Le courriel d'Alain à propos du choc « post-expédition » est tombé à point.
- Difficulté : avec qui partager mon expérience réflexive ?
- Ce que je veux prioriser : le bonheur au travail.

Oxalis :

- Je me suis promenée d'îlot culturel en îlot culturel (autres vacances et voyage de groupe).
- Je me suis sentie comme sans racine entre les deux.
- Je ne me suis pas encore bien intégrée dans une routine quotidienne.
- Je me donne le droit à la non-performance.

Rose :

- Nostalgie et tristesse ; c'est fini mais comment faire en sorte que ça continue.
- Qu'est-ce que je suis en mesure de ramener dans mon organisation?

- Nouvel environnement de vie personnel : découverte par la nouveauté et tristesse par un sentiment d'isolement.
- J'ai ramené un mot dans mon travail : « amour ».
- Nous sommes des flambeaux dans nos milieux de travail.

Simbad :

- Tristesse de quitter la belle nature.
- Une bulle de bonheur a suivi et m'a accompagné : 56 ans, 32 ans de vie professionnelle.
- Une semaine de vacances à nouveau et une semaine de réflexion en octobre : j'ai décidé de prendre ma retraite dans 1.5 année.
- Recommencer le sport mais autrement, pour mon propre bien, pas la compétition.

Smith :

- J'ai pris 2 semaines avant de revenir au travail.
- Ce fut une prise de conscience du rêve vécu (expédition de kayak).
- Je fais maintenant plus d'effort de m'intégrer aux groupes.
- Pourquoi je ne parle pas de sentiments, juste de faits ?

Vic :

- Retour difficile sur le continent, ma tête n'était pas toujours là (au travail).
- Difficile de me mêler à tous les directeurs (beaucoup de réunions).
- Difficile de se retrouver dans la circulation dense (Montréal) : « Qu'est-ce que je fais là? »
- Le confort de la maison vs le camping : nous replace dans notre vulnérabilité comme humain.
- J'ai toujours en tête les valeurs humanistes discutées.

Appendice 29

**Résumés des apprentissages réalisés par chacun
à propos du leadership démocratique et du savoir-être humaniste**

A1 : Réponses tirées du questionnaire écrit complété le 13 novembre 2013

1) *Qu'est-ce que l'ensemble de cette démarche vous a permis de comprendre / découvrir :*

a) à propos du concept de leadership démocratique (LD) ?

b) à propos du concept de savoir-être humaniste (SEH) ?

Jack :

LD :

- Que les personnes qui veulent le pratiquer ont tous reconnue que chaque humain a de la valeur et doit être entendu.

SEH :

- Qu'il favorise l'harmonie dans les organisations (et les groupes)

Knik :

LD :

- Culturel
- Apporte l'engagement et l'excellence

SEH :

- Valeurs profondes personnelles
- Amour humain (humanité)
- Valeur ajoutée
- Contagieux

Oxalis :

LD :

- Demande de l'humanisme à la base, demande de l'ouverture.
- Une approche qui socialement parlant peut faire peur à plusieurs, parce que déstabilisante pour l'entrepreneurship
- Une approche qui gagne à être connue parce que très valorisante pour tous, peu importe les paliers dans la structure organisationnelle.
- Très enrichissant, pousse à l'amélioration continue.
- Biens durables.

SEH :

- La seule vraie approche valable à long terme, malgré les difficultés d'application dans certains milieux car les employés sont avant tout des humains et constituent « la matière première » donc non-négligeable, non-négociable.
- L'entreprise qui est complètement automatisée n'aura sans doute pas à se soucier du savoir-être humaniste.
- L'humain a de la valeur.
- Développer valeurs communes.

Rose :

LD :

- Contrairement au leadership autocratique, il permet aux individus de l'équipe d'exploiter leur plein potentiel.
- On peut avoir de l'autorité sans être autoritaire.

SEH :

- Il se bâtit et s'exprime à travers le partage de valeurs communes.
- Il se développe en vivant, en faisant des expérimentations.

Simbad :

LD :

- Découvrir que pour se matérialiser, il doit être empreint de valeurs humaines.

SEH :

- Découvrir comment le savoir-être humaniste trouve sa place dans le leadership démocratique.
- Les deux concepts sont en lien direct

Smith :

LD :

- Ça crée des liens durables.
- C'est une question d'attitude.
- Le choix des mots pour inciter à l'action est important.
- Démocratique, parce que l'on porte attention aux autres; parce que non réfractaire à l'autorité ?

SEH :

- Savoir être un humain.
- Retrouver sa nature profonde.
- Le leadership = c'est de communiquer sa nature profonde.

Vic :

LD :

- Dépendamment de ton pouvoir d'autorité, tu peux avoir plus ou moins d'impact sur l'organisation.
- Il y a des situations où le leadership démocratique n'est pas viable. Par contre, il y a des moments, des situations où cela peut être très rassembleur.

SEH :

- Je me préoccupe davantage du bonheur et du bien-être des autres. Cela vient plus me chercher.
- J'essaie de trouver des solutions pour qu'il y ait plus d'harmonie : je fais attention lorsque j'écoute; j'essaie de voir le bon en chacun des individus.

A2 : Discussion de groupe autour des deux thèmes*Principaux éléments pertinents retenus par le chercheur :**À propos du concept de leadership démocratique :*

- Ne peut pas se faire sans valeurs humanistes.
- C'est culturel, relève de la famille, de l'environnement.
- Ne peut pas s'appliquer n'importe quand, pas viable toujours.
- Différences d'un niveau hiérarchique à l'autre.
- Déstabilisant pour la culture entrepreneuriale, néo-conservatisme.
- Ouverture requise.
- Pousse à l'amélioration continue, pas juste à la base, Top Management aussi.
- Avoir de l'autorité dans un leadership démocratique : avoir de l'autorité sans être autoritaire.
- Je tiens compte de leur opinion, mais c'est moi qui prends la décision. Je prends une décision en tenant compte des gens.
- Attitude – porter attention à l'autre.
- Attention au choix des mots : « je vous propose, je vous invite, je souhaite que, j'aimerais que ».
- Se mettre en position basse : je donne des choix et il y a de la magie, les gens vont le faire.
- Quand tu as des valeurs communes, tu peux laisser aller les gens, il y a de la confiance.
- Reconnaître que chaque humain a de la valeur et qu'il doit être reconnu.
- On expose, on partage la commande à l'équipe.

- Reconnaître la valeur et l'intelligence de l'individu.
- Dormir en paix avec ses décisions.
- Il y a 30-35 ans, il y avait aussi du leadership démocratique.
- Rendre explicite ce qui est implicite.
- Si les gens sont bien, ils restent, ça se fait car tu gardes les gens d'expérience (pas de roulement).
- Leadership démocratique n'est pas toujours synonyme de lenteur du processus (si harmonie y est, valeurs communes, confiance : ça va vite)
- Résultats au-delà de ce que j'ai demandé (plus que demandé).
- Quand on comprend notre contribution aux résultats, c'est très fort.
- Faire partie du plus grand que soi.
- Garder dans le même bateau – ça doit être la valeur de chacun.

À propos du concept de savoir-être humaniste :

- Il favorise l'harmonie dans une organisation.
- Il ne s'apprend pas, il se vit.
- Quand tu l'as vécu, tu peux le partager par la suite.
- C'est contagieux.
- C'est la seule valeur valable à long terme – développement durable des RH.
- Il faut nommer ce que l'on veut protéger dans l'équipe.
- C'est naturel chez l'être humain.
- je me suis fait dire : « j'ai une équipe de *morons*, toi tu as une bonne équipe » : le SEH ça commence par la perception que tu as de tes gens.
- Se bâtit et s'exprime à travers les valeurs communes du groupe.
- Savoir être un humain.
- Pourquoi il est bon ce boss ? Parce qu'il est humain !
- On a peur de ces valeurs humaines.
- Être authentique.
- L'homme est bon.

B1 - Réponses tirées du questionnaire écrit

2) *Qu'est-ce que ça vous a permis de comprendre / découvrir ...*

a) *à propos de vous-même (vos valeurs, attitudes, comportements) ?*

b) *à propos de votre leadership ?*

Jack :

Soi-même (valeurs attitudes, comportements) :

- D'où je viens m'a donné les bases de qui je suis et m'a permis de devenir une meilleure personne en y donnant le sens approprié.

Son leadership :

- Il est fondé sur mes valeurs qui elles se rattachent toutes à l'amour fraternel.

Knik :

Soi-même (valeurs attitudes, comportements):

- Recherche, poursuite d'un esprit zen.

Son leadership :

- Très fort
- Humain
- Juste et équitable
- Exemple / modèle

Oxalis :

Soi-même (valeurs attitudes, comportements):

- Besoin de ma bulle personnelle.
- Je suis trop axée sur moi-même (manque encore d'écoute).
- Par contre, je suis une personne coopérative, ouverte, prête à partager, prête à m'adapter aux changements. Une personne qui a besoin des autres mais qui espère aussi rendre la pareille, faire un tout en respectant un certain territoire.

Son leadership :

- Je ne suis plus en position de leader (sabbatique); difficile à vivre.
- Je crois avoir tout de même une attitude de leadership démocratique en général, car il m'importe que les gens soient au cœur des décisions (ou tout le moins qu'ils en prennent part).
- Les gens avec qui je travaille font partie d'un tout, je ne pourrais concevoir les choses autrement.

Rose :

Soi-même (valeurs attitudes, comportements):

- L'importance de faire un avec mes valeurs et de choisir mes environnements pour me sentir en harmonie.
- Le respect de la différence prend de plus en plus de place dans mon cheminement.

Son leadership :

- C'est par l'attrait et non la réclame que je vais contribuer à développer en moi et autour de moi un style de leadership empreint de savoir-être.

Simbad :

Soi-même (valeurs attitudes, comportements):

- Je fais des choix : aimer ou ne pas aimer. Je n'aime pas les conflits mais je ne prends pas la fuite.
- Les sources et origines de mes valeurs.
- Utiliser davantage mes valeurs, me laisser guider.

Son leadership :

- Comment il est propre à chaque leader.

Smith :

Soi-même (valeurs attitudes, comportements):

- Certaines valeurs sont plus importantes que d'autres chez moi et j'ignorais à quel point ça l'était : authenticité, cohérence, équité.

Son leadership :

- Je n'en ai pas beaucoup, moins que je le pensais. Leadership situationnel.
- Parce que je ne l'exprime pas.
- J'ai du leadership quand je crois en quelque chose, que j'en ai une vision claire.
- Les conditions d'expression de mon leadership ne se sont pas trop matérialisées dans ma vie. Je ne me sens pas obligé d'exprimer du leadership si je n'en ai pas envie.

Vic :

Soi-même (valeurs attitudes, comportements):

- Cela m'a permis de me sentir plus fort, plus outillé devant les difficultés à affronter.
- Je suis plus attentif aux besoins et aux difficultés vécues par les autres.

Son leadership :

- Cela m'exige d'avoir un côté humain plus développé, ce qui peut devenir contraignant lorsque je le vis personnellement (je prends les confrontations plus personnelles)

- Cette expérience m'a permis de mieux me connaître dans mon style de leadership.

B2 : Discussion de groupe autour des apprentissages sur soi et son leadership

Principaux éléments pertinents retenus par le chercheur :

Jack :

- De ne pas me gêner à exposer mes valeurs, mieux les faire voir
- Être en harmonie avec moi-même et ma façon de diriger
- Que ça ne sonne pas *faux* - ce qu'il m'a dit, il le vit
- Ce qu'il est ce n'est pas « feaké »
- Cette démarche a « fitté » avec mon autre démarche avec la firme de formation XYZ
 - deux chemins parallèles et bénéfiques
- Plus grande assurance dans mes moyens. Ne pas vouloir être quelqu'un d'autre
- A point de vue personnel = prendre du temps pour moi !
 - Ça me fait du bien de prendre soin de moi
 - Avoir de belles expériences à partager avec ma famille
- Goût des expéditions ! Sortir, Vivre avec un grand V
- Laisser vivre en moi ma source de motivation
 - pourquoi je suis sur la terre, c'est quoi ma mission de vie :
 - être un vecteur de bonheur
 - développer des relations harmonieuses
- Ça m'a permis de voir que les gens qui ont les mêmes valeurs vont bien fonctionner ensemble
 - On a beau aimer quelqu'un, mais si il n'est pas proche des valeurs du groupe, ça ne marche pas

Knik :

- Je le faisais au départ pour l'entreprise mais c'est devenu très personnel
- J'ai déjà l'écoute, je perçois le non-verbal mais je l'ai souvent négligé
- Dans mon esprit de compétitivité et de performance = je me voyais comme leader de marathon, mais j'épuisais mon monde
- Travailler ensemble, construire ensemble
- Mon lead était aussi centré sur l'humain mais après les objectifs et la tâche
 - maintenant je serai + sur humain en 1^{er}
- Être moins « hypocrite », dire la vérité, partager mes vulnérabilités

- Authenticité pas facile
- Ça ne sert à rien de se battre contre Goliath :
 - trouver le bonheur au travail
- Dans ma vie personnelle = être zen
 - ma compétitivité : malsain pour ma famille
- J'aime avoir un impact positif sur mon entourage

Oxalis :

- Des valeurs ce ne sont pas des croyances
- Celles que j'ai ce sont de belles valeurs que je veux continuer de propager
- Leadership = enlever mes barrières de protection pour l'exercer
- Je suis un leader à ma façon : je sais que je déplace de l'air, que je suis fonceuse
 - Ce que j'aimerais développer = axer mes énergies à comprendre les autres, aller chercher les autres
 - Être leader pour l'ensemble de l'équipe
- Me comprendre moi : pourquoi je bloque. Aller voir pour moi et pour eux
- Apprendre à mieux écouter, prendre du temps d'écoute
 - Ça me stimule ce que les gens me disent et je les coupe
 - Apprendre de tous
 - Devenir + balancée, + équilibrée
- Retrouver une confiance dans la bonté naturelle des gens
 - Laisser tomber ma méfiance
- Retrouver la douceur d'être reçue sans être jugée, ce que vous m'avez offert.

Rose :

- Oui, je connaissais mes valeurs, pas de grandes surprises mais je peux plus facilement reconnaître les gestes qui ne sont pas en harmonie avec mes valeurs.
- Leadership = j'ai une peur de déployer un programme qui est basé sur le courage dans une organisation qui n'en a pas de courage
 - Cette peur va m'éviter d'être naïve et de tout dire comme je le fais souvent
- Oser être plus présente. Au-delà du faire, il y a mon S-E que j'ai développé, et ça, ça a plus d'impact que le S-F
- Au niveau personnel = mes choix au niveau amoureux (experte des mauvais choix!)
 - renoncement à faire (pulsion d'aller vers des gens très différents de moi)

Simbad :

- Mieux comprendre les sources de mes valeurs

- Les bien identifier, mettre des mots dessus
- Utilisation de mes « feeling » en vieillissant, mes intuitions accrochées à mes valeurs
- Nécessaire de partager les mêmes valeurs
 - arrêter d'investir, décider de ne pas aimer l'autre personne qui ne les partage pas.
- Je ne prends pas la fuite dans les conflits
- Vie personnelle = écoute (ça été remarqué)
- Mettre du béton entre les briques du mur

Smith :

- Suis-je un leader ou pas ? Est-ce que je veux en assumer ou pas ?
- Prise de conscience des valeurs principales qui nous habitent :
 - connaître mes valeurs pour les faire vivre au travail
- Retrouver le courage de dénoncer des situations
- M'arrêter et retourner à l'humain, écouter, mieux saisir l'autre, mieux communiquer
- Ne plus réprimer mes émotions
- L'aspect engagement est important pour moi. Je me retrouve souvent en situation de leadership.
- Reconnaissance de mes zones de solidité et de fragilité
- Le lâcher-prise
- Moins centré sur les besoins des autres pour être aimé; être au service pour être aimé :
 - me centrer sur moi pour aller ensuite vers les autres
- Démarche tombe à point dans ma vie

Vic :

- J'ai pris conscience que j'avais besoin de reconnaissance, d'estime
 - tendance à me sous-estimer
- Je trouvais que j'avais beaucoup de lacunes = être mieux outillé pour le retour dans le milieu
- Je me sens plus outillé
- Plus attentif, plus d'ouverture aux autres
- Je suis plus attentif à mes valeurs, je suis plus conscient
- J'ai plus confiance en moi
- Je me connais mieux

- Pour arriver à de bons résultats, il faut être humain, à l'écoute des gens, soutenir ceux qui ont de la difficulté
- Faut aller étape par étape
- Je suis plus rapide dans mes interventions = j'ai compris qu'il faut être plus efficace comme leader
- Faut être préparé lorsqu'on a des choses à régler ; être à l'écoute, prêt à trouver des solutions.
- J'avais peur d'affronter, peur d'être un leader, difficultés de dire les vraies choses, plus prêt maintenant d'affronter
- C'est drôle d'apprendre que je peux faire une différence dans mon milieu, le faire à petit pas.
- Mon côté humain que j'ai développé m'amène vers d'autres défis
- Au niveau personnel = je suis porté à être plus réflexif, moins expéditif
- Plus attentif à la façon dont j'aborde les choses
- Je suis plus à l'écoute
- Je constate que j'en sors grandi, ça arrive au bon moment

C1 - Réponses tirées du questionnaire écrit

3) *Qu'est-ce que votre retour sur le continent vous a permis de comprendre / découvrir à propos du transfert et de l'application de nos apprentissages dans votre environnement de travail (possibilités d'application, obstacles rencontrés, etc.) ?*

Jack :

- Que dans une équipe, pour qu'il y ait harmonie et performance, les membres doivent avoir des valeurs communes.

Knik :

- Important de donner mais également de recevoir.
- Être *zen* devient un ancrage pour les autres.
- Importance de prendre du recul / écoute des autres et de soi.

Oxalis :

- L'expérience me ramène à un besoin fondamental de me sentir appréciée. Donc, primo, savoir apprécier l'autre avec intensité et intégrité avec tout ce que cela implique, si je veux le retour d'ascenseur.

- La reconnaissance de mes limites et de les accepter pour comprendre celles des autres.
- J'ai toujours été axée sur les autres, aux dépens de ma personne. Depuis ma sabbatique, je travaille maintenant sur ma personne, pour mieux donner aux autres, pour être une inspiration et non une obligation.
- Mouton noir : remets en question l'aspect d'ingérence dans la vie privée : ≠ psychologique.

Rose :

- Il faut savoir capter les moments qui sont des leviers (ex : situation conflictuelle ou à l'opposé, moment de reconnaissance ou de réflexion).
- Fait appel au monde des émotions.

Simbad :

- Comprendre pourquoi avec certaines personnes c'est si facile = mêmes valeurs.
- Découvrir que, quand c'est difficile avec d'autres personnes, c'est peut-être à cause des différences de valeurs et de leur difficulté à orienter leurs attitudes et leurs comportements sur leurs propres valeurs.

Smith :

- Être vrai demande du courage.
- Être soi demande du courage.
- Comment mettre en place les conditions favorisant ce transfert ?
- S'intéresser aux gens.

Vic :

- J'ai pris davantage conscience de mes valeurs au quotidien.
- Je comprends maintenant que pour arriver à des résultats favorables au niveau humain et organisationnel, il faut d'abord avoir une bonne relation avec les individus. Ce qui n'est pas toujours le cas, donc il faut y travailler, 1) en s'intéressant aux gens, 2) en appréciant la petite contribution qu'ils réalisent, 3) en les écoutant, le relation change.
- Je garde toujours espoir de voir l'harmonie s'installer.

C2 : Discussion de groupe sur le transfert et l'application des apprentissages dans son environnement de travail

Principaux éléments pertinents retenus par le chercheur :

- Dans une équipe, pour qu'il y ait humanisme et performance, il faut avoir des valeurs communes.
- Il faut prendre conscience de ses valeurs au quotidien.
- S'intéresser aux gens, apprécier même les petites contributions, valoriser ces apports, écouter ses gens.
- Le savoir-être pour pouvoir le développer, il faut être dans le monde des émotions positives ou négatives (difficiles). Moment fort de vie : j'ai peur comme gestionnaire de devoir couper des postes.
- Faut pas être trop ou toujours dedans ; ex : débiter ses réunions avec « avec quoi tu arrives aujourd'hui? ».
- Mettre au tableau une pensée avant de débiter la réunion (sans même en discuter).
- Mettre de l'âme dans un milieu de travail. Créer de l'émotion, de l'ambiance.
- Importance de prendre du recul, écoute des autres, écoute de soi-même.
- Donner et recevoir, l'importance de ce dernier.
- Être *zen*, ça devient un ancrage pour les autres, on devient un modèle.
- Être vrai, être soi demande du courage : il faut devenir courageux.
- Prendre soin de soi VS prendre soin des autres.
- L'importance d'apprécier les autres.
- Je ne me sens pas à l'aise d'aller dans leur vie personnelle dans le contexte du travail car je ne veux pas que les gens viennent entrer dans ma propre vie. Pas envie de parler de mes problèmes au travail.
- Jusque où je peux aller là-dedans – respecter mes limites et celles des autres.
- Être plus spontané, plus souriant, plus de bonne humeur. Ça se fait tout seul être dans le savoir-être humaniste.
- Impact de notre culture familiale, sociale, éducationnelle dans ce que nous sommes au niveau du savoir-être humaniste.
- Valeurs humanistes VS méfiance envers la manipulation.
- Ce sont des valeurs profondes, c'est ancré, personnel.

D : Résumé-synthèse des éléments pertinents issus des réponses écrites des participants et des discussions de groupe lors de la rencontre de bilan

(examen phénoménologique sous le principe du « je » tel que suggéré par Paillé & Mucchielli, 2008)

Mes lectures et mes écoutes des réponses données aux trois questions présentées ci-dessus m'ont inspiré les éléments de synthèse suivants : 1) quelle est la source du savoir-être humaniste, 2) comment maintenir un leadership démocratique dans une organisation, 3) quels en sont les impacts pour le milieu ?

J'ai retenu que les participants sont d'avis que le savoir-être humaniste repose au départ sur la croyance en un être humain fondamentalement bon. Comme le mentionne Knik, le S.Ê. H. commence par la perception que l'on a des gens. Pour Jack, chaque humain a de la valeur et doit être entendu. Croire que l'humain est la matière première d'une organisation fait aussi partie des préceptes. Le savoir-être ne s'apprend pas, il se vit. C'est naturel chez l'être humain. Le groupe a semblé d'accord pour reconnaître les impacts de la culture familiale, sociale et éducative sur ce que nous sommes au niveau du savoir-être.

Pour maintenir un leadership démocratique, il faut d'abord partager des valeurs communes favorables à ce style de gestion. D'ailleurs, le groupe s'interroge sur la viabilité de ce type de leadership dans tous les types d'organisations ou dans toutes les situations. Il faut une présence de valeurs humaines à la base, et de l'ouverture. Le leader doit porter attention aux autres. Il doit se préoccuper du bonheur et du bien-être des autres. Il faut savoir reconnaître la valeur et l'intelligence de l'individu pour pouvoir partager la direction avec l'équipe. Il faut aussi maintenir de bonnes relations avec les employés. Être vrai, être soi demande du courage selon Smith.

Même si le groupe reconnaît que le leadership démocratique peut faire peur à plusieurs, ils ont spontanément identifié plusieurs impacts positifs, et ce, sans que la question leur ait été spécifiquement adressée. Pour Knik, il s'agit d'une valeur ajoutée qui apporte l'engagement et l'excellence. Le leadership démocratique est enrichissant à tous les niveaux hiérarchiques et il pousse à l'amélioration continue selon Oxalis. C'est la seule approche valable à long terme. Il permet aux individus d'exploiter leur plein potentiel, de conserver les gens expérimentés, de réduire le taux de roulement. Le leadership démocratique c'est du développement durable! Il crée l'harmonie, la confiance, accélérant ainsi les prises de décision. Une gestion démocratique permet d'avoir des résultats au-delà de ce qui est demandé. Le savoir-être humaniste qui l'accompagne permet de mettre de l'âme dans un milieu de travail, de donner place à l'émotion et de créer de l'ambiance : plus de spontanéité, plus de sourires, plus de bonne humeur!

Un dernier élément d'intérêt que j'ai relevé de ces échanges est le risque de voir derrière le S.Ê.H. une tentative de manipulation. En effet, il nous est apparu plausible que certaines personnes puissent faire preuve de méfiance face à une attitude empreinte d'humanisme à leur égard, surtout si cela survient dans un milieu où la culture est autocratique.

Appendice 30Évaluation de la démarche par les participants
Questionnaire écrit complété à la rencontre de bilan (13 novembre 2010)

1. Pour l'ensemble de la démarche, comment évaluez-vous les impacts significatifs de chacun des moyens ci-dessous (répartir 100 points)

| Moyen évalué: | Moy. : | <i>Jack</i> | <i>Knik</i> | <i>Oxalis</i> | <i>Rose</i> | <i>Simbad</i> | <i>Smith</i> | <i>Vic</i> |
|-------------------------|---------------|-------------|-------------|---------------|-------------|---------------|--------------|------------|
| Le récit (rédaction) | 22.1 | 20 | 15 | 20 | 30 | 30 | 30 | 10 |
| L'échange sur le récit | 22.9 | 30 | 10 | 30 | 25 | 20 | 25 | 20 |
| L'expédition | 35.7 | 25 | 50 | 35 | 30 | 40 | 35 | 35 |
| Le journal d'itinérance | 8.6 | 10 | 15 | 5 | 5 | 5 | 5 | 15 |
| Le suivi d'expédition | 10.7 | 15 | 10 | 10 | 10 | 5 | 5 | 20 |

2. Nommez les principales retombées / impacts de chacun des moyens ci-dessous ?
Quels sont les éléments significatifs ?

Le récit (rédaction)

Jack :

- Prendre conscience de l'importance de mon milieu familial sur qui je suis comme leader aujourd'hui.
- M'affirmer dans mes valeurs au quotidien.

Knik :

- Connaissance, prise de conscience de ses propres valeurs et leur origine
- Élément facilitateur d'échanges subséquents

Oxalis :

- Me faire prendre conscience de ma personnalité professionnelle : qui je suis et ce qui m'a mené à œuvrer principalement dans des postes de responsabilités et de leader.
- Une découverte très très intéressante.

Rose :

- Cette étape d'introspection m'a permis de saisir clairement le distinctif entre le savoir-faire et le savoir-être et de réaliser l'importance du bagage.

Simbad :

- C'est la plus grande valeur pour m'aider à comprendre ce qui a principalement forgé ma personnalité, mon style de leadership et pourquoi je fais tel ou tel choix.

Smith :

- Retour sur moi-même.
- Prise de conscience de mes valeurs, style de leadership, mes acquis historiques.

Vic :

- Ce fut un apprentissage quant à la connaissance de soi qui est primordiale dans la poursuite de mon leadership démocratique.
- D'avoir identifié et travaillé mes valeurs associées au savoir-être humaniste me permet d'avoir un autre regard sur les gens qui composent mon organisation.

L'échange sur le récit

Jack :

- Comprendre que d'autres ont aussi les mêmes réflexions que moi : l'impact de l'enfance.
- Avoir à verbaliser mon récit fut aussi intéressant à cause de la synthèse exigée.
- Appropriation des valeurs collectives.
- Rencontre et partage des éléments clés des autres personnes.

Oxalis :

- Comment me perçoit l'autre avant même de me connaître physiquement = une grande révélation sur ce que je dégage inconsciemment.
- Amène aussi son lot de surprises, qui m'oblige à me repositionner, surtout (dans mon cas) sur mes faiblesses, mes craintes. Et tout cela dans le plus grand respect de ma personne, sans jugement.

Rose :

- Cette étape m'a permis de savoir l'importance relative des valeurs dans le développement du savoir-être dans la pratique du leadership démocratique et la cohésion rapide que des valeurs communes permettent.

Simbad :

- Recevoir le feedback externe, par des personnes qui ne me connaissaient pas avant.

- La lecture du récit est très pure en soi. Dans mon cas, l'impact a été valorisant et renforçant

Smith :

- Benchmarking, feedback.
- Consolidation de certaines valeurs et exigences.
- Remise en question de certaines autres valeurs et croyances.
- Prise de contact avec les membres du groupe.
- Échanges significatifs sur moi-même, les autres, des expériences particulières avec d'autres personnes dans leurs entreprises respectives.

Vic :

- Cela m'a permis de prendre conscience de l'apport familial dans mon style de leader et de mes propres valeurs.
- J'aurais tendance à répéter l'expérience d'écriture aux deux ans.

L'expédition

Jack :

- Vivre l'expérience du leadership démocratique.
- Cristalliser mes pensées dans des vécus.

Knik :

- Une période de réflexion dans un cadre non conventionnel, période de recul sur sa vie professionnelle, moment de tranquillité d'esprit impossible dans la vie urbaine.

Oxalis :

- Me reconnecter avec mon essence première.
- Le sens du partage, du compromis qui prend son importance pour chacun.
- La valeur intrinsèque de chaque personne au-delà de la première couche.
- Le bienfait d'un «cocon» d'amitié, d'attention et réaliser que nous pouvons l'offrir en retour sans difficultés.
- Le centrage sur les choses importantes, communes à l'ensemble, le reste n'est que du crème.

Rose :

- Cette étape d'expérimentation m'a permis d'enraciner des comportements du savoir-être humaniste (SEH). Le fait de vivre et recevoir du feedback rapproché a permis de mieux saisir mon essence de SEH. Le fait d'observer les autres m'a ouvert encore plus à la différence tout en provoquant une «intransigeance» face aux choix des valeurs à cultiver.

Simbad :

- J'ai pu voir la valeur de tous et chacun dans un projet commun et dans le «day to day».
- J'ai aussi très bien situé mes valeurs / contributions distinctives au sein du groupe.

Smith :

- Réflexions profondes sur les différents aspects abordés.
- Faire le point sur ma vie.
- Faire le point sur qui je suis au moment de l'expédition.
- Cibler mes buts et objectifs pour le futur, pour qu'ils correspondent à mes valeurs profondes.
- Décrocher du quotidien de ma vie habituelle l'espace d'un moment.

Vic :

- Apprentissage grâce aux compétences et à l'expertise des membres de l'expédition. Je vais essayer de transférer, de mettre en œuvre les connaissances acquises.
- Je sors de l'expédition avec une meilleure connaissance de moi.

Le journal d'itinérance

Jack :

- Prendre l'habitude d'écrire mes réflexions, aide à mûrir celles-ci.

Knik :

- Petit coffre à outil, réflexions spontanées, réflexions plus profondes qui peuvent servir d'éléments de croissance personnelle et professionnelle.

Oxalis :

- Le seul impact réel : réaliser que j'aurais intérêt maintenant à l'utiliser pour poursuivre ma démarche de cheminement. J'y vois plus un intérêt maintenant, je perçois plus sa pertinence, je me sens plus interpellée pour l'utiliser.

Rose :

- Cette étape de réflexion m'a permis de faire certains liens entre le monde de mes émotions et de la raison.

Simbad :

- Peu d'écriture dans mon journal. Je préfère l'intuition du moment pour m'exprimer. Les principaux outils demeurent dans ma mémoire.

Smith :

- Laisser des traces de mes pensées du moment.

Vic :

- Cela m'a aidé à faire le lien avec mes difficultés rencontrées au travail. J'ai tenté de trouver des solutions. Ce fut une expérience de réflexion grandissante.
- Écriture-réflexion-expérimentation ou tentative d'amélioration des problématiques vécues au travail.

Le suivi d'expédition

Jack :

- Fermer la boucle.
- Prendre du recul.
- Forger ou «terminer» la réflexion, se faire une idée plus concrète.

Knik :

- Post mortem sur les derniers mois, partage de la vision d'avenir et du cheminement réalisé et en cours.

Oxalis :

- Important : question d'établir une «synthèse globale». L'importance d'une finalité, d'avoir l'impression d'avoir atteint un but et de partir maintenant avec des démarches concrètes.
- Le suivi pour moi doit devenir synonyme d'action, de mouvement, de transformation, avoir une répercussion concrète sur mes façons d'être qui se transposent à mon entourage.

Rose :

- Cette étape de synthèse m'a permis de constater l'importance de trouver les bons mots et ce qui «distingue par rapport» pour assurer le langage commun et l'intégration, le focus.

Simbad :

- Sa valeur pour moi = retrouver mes amis que j'aime, d'ailleurs je les embrasse tous.XXX ☺

Smith :

- Vivre le post-expédition.
- Consolider les acquis.
- Revoir le groupe.

Vic :

- Important de boucler l'expédition.
- Cela permet de faire une synthèse.
- Une dernière réflexion importante pour la recherche.

Autre

Oxalis :

- «Je ne suis qu'une courroie de transmission, une des courroies de transmission», qui espère amener son petit grain de sel pour favoriser une meilleure harmonie dans mon environnement pour le bien-être de tous et chacun... et pour avoir moi-même un sentiment de plénitude et de sérénité au travail... Sans plus de prétentions... Que pour le plaisir.

Simbad :

- Commentaire global : Dans ma vie, c'est une opportunité que je n'aurais pu manquer. Gros merci à tous mes amis...

Appendice 31

Approbation éthique

UQAC
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

APPROBATION ÉTHIQUE


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

La présente est délivrée pour la période du 5 mai 2009 au 30 avril 2011

Pour le projet de recherche intitulé : *Une exploration réflexive sur le savoir-être humaniste dans la pratique du leadership démocratique : une recherche coopérative avec des gestionnaires québécois en contexte de plein air et d'aventure.*

Chercheur responsable du projet de recherche : *Alain Héroux*

Fait à Ville de Saguenay, le 5 mai 2009


Jean-Pierre Béland
Président du Comité d'éthique
de la recherche avec des êtres humains

