

HEC Montréal

**Appuyer le développement des compétences managériales des
gestionnaires en exercice à travers des activités de développement
professionnel en plein air**

par

Maude Lamoureux

Sciences de la gestion
(option Développement organisationnel)

*Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de maîtrise ès en gestion
(M.Sc.)*

Marine Agogué
HEC Montréal
Directrice de recherche

Aout 2025
©Maude Lamoureux, 2025



Comité d'éthique de la recherche

Le 24 octobre 2024

À l'attention de : Maude Lamoureux

Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche

Projet : 2025-6135

Titre du projet de recherche : Appuyer le développement des compétences managériales des gestionnaires en exercice à travers des activités de développement professionnel en plein air

Bonjour Maude Lamoureux,

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le CER de HEC Montréal.

Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la *Politique relative à l'éthique de la recherche avec des êtres humains* de HEC Montréal est émis en date du 24 octobre 2024. Prenez note que ce certificat est **valide jusqu'au 01 octobre 2025**.

Vous devrez obtenir le renouvellement de votre approbation éthique avant l'expiration de ce certificat à l'aide du formulaire *F7 - Renouvellement annuel*. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat.

Si des modifications sont apportées à votre projet, vous devrez remplir le formulaire *F8 - Modification de projet* et obtenir l'approbation du CER avant de mettre en oeuvre ces modifications.

Notez qu'en vertu de la *Politique relative à l'éthique de la recherche avec des êtres humains* de HEC Montréal, il est de la responsabilité des chercheurs d'assurer que leurs projets de recherche conservent une approbation éthique pour toute la durée des travaux de recherche et d'informer le CER de la fin de ceux-ci. De plus, toutes modifications significatives du projet doivent être transmises au CER avant leurs applications.

Lorsque votre projet est terminé, vous devrez remplir le formulaire *F9 - Fin de projet (ou F9a - Fin de projet étudiant sous l'égide d'un autre chercheur)*, selon le cas. **Les étudiants doivent remplir un formulaire F9 afin de recevoir l'attestation d'approbation éthique nécessaire au dépôt de leur thèse/mémoire/projet supervisé.**

Vous pouvez dès maintenant procéder à la collecte de données pour laquelle vous avez obtenu ce certificat.

Nous vous souhaitons bon succès dans la réalisation de votre recherche.

Le CER de HEC Montréal



Comité d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

Projet # : 2025-6135

Titre du projet de recherche : Appuyer le développement des compétences managériales des gestionnaires en exercice à travers des activités de développement professionnel en plein air

Chercheur principal : Maude Lamoureux

Directeur/codirecteurs : Marine Agogué, Professeur - HEC Montréal

Date d'approbation du projet : 24 octobre 2024

Date d'entrée en vigueur du certificat : 24 octobre 2024

Date d'échéance du certificat : 01 octobre 2025

Maurice Lemelin
Président
CER de HEC Montréal

Signé le 2024-10-24 à 09:35

Sommaire

Dans un environnement professionnel où la complexité des tâches et la rapidité des changements sont la norme, les gestionnaires doivent conjuguer performance, développement continu des compétences et préservation de leur santé. Atteindre cet équilibre nécessite une approche de développement professionnel proactive, ancrée dans les réalités du terrain et attentive au bien-être des individus, tout en soutenant l'efficacité organisationnelle. Le développement des compétences managériales constitue en effet un enjeu stratégique pour les organisations, et les gestionnaires, évoluant dans des contextes de travail complexes, instables et exigeants, doivent sans cesse affiner leur capacité à décider, mobiliser leurs équipes et gérer les imprévus.

Lors d'une séquence d'apprentissage expérientiel en plein air, les gestionnaires ont revisité la multidimensionnalité des 10 rôles clés de Mintzberg inhérents aux fonctions de gestion. Le concept d'autorégulation de la pratique a permis aux participants de prendre conscience de leurs processus de pensée et de comportements, pour leur bien-être et celui de l'organisation. La démarche a créé un espace-temps pour favoriser la prise de recul auprès des gestionnaires pour revoir et intégrer les aspects complexes de leur rôle.

Ce mémoire s'intéresse donc au développement professionnel des gestionnaires en exercice à travers en proposant une offre de formation extérieure dite de proximité avec des modalités susceptibles d'être reproduites en milieu professionnel. Des entretiens semi-dirigés, des questionnaires et des observations directes pour recueillir les points de vue et expériences des participants ont été réalisés. Cette approche combinée a permis de recueillir diverses données pour le travail de recherche. Les résultats mettent en lumière l'apport d'une formation en plein air, à faible intensité technologique, conçue pour des gestionnaires en exercice, en croisant les cadres théoriques de l'autorégulation de l'apprentissage, des rôles managériaux et de l'apprentissage expérientiel. Les résultats montrent

que l'environnement extérieur et le contact avec la nature favorisent la prise de recul, la réflexion sur la pratique et la régulation des apprentissages, tout en stimulant l'engagement et la collaboration. L'intégration d'approches pédagogiques dites « *low tech* » s'est révélée pertinente non seulement en plein air, mais aussi comme piste à explorer en formation continue en contexte organisationnel.

Mots clés: Compétence managériale, développement professionnel, plein air, apprentissage expérientiel, neuroéducation, low tech, autorégulation

Table des matières

Sommaire	1
Liste des tableaux	5
Liste des figures	6
Remerciements	7
Préambule	8
Introduction	9
Chapitre 1 Revue de littérature	15
1.1 Le métier de gestionnaire : des rôles managériaux à la pratique managériale	15
1.2 Former les gestionnaires : l'apport clé des modèles de l'autorégulation	23
1.3 L'apprentissage en plein air	26
Conclusion de la revue de littérature	30
Chapitre 2 - Méthodologie : déploiement d'un projet de recherche-action	32
2.1 Phase 1 : Conception d'un dispositif de formation	32
2.2 Phase 2 : Évaluation d'un dispositif de formation	34
2.2.1 Échantillonnage	34
2.2.2 Collecte de données	36
2.2.3 Analyse des données	40
2.3 Limites de la méthodologie	42
Chapitre 3 - Phase 1 : Conception de la formation	44
3.1 Cadre conceptuel	44
3.1.1 L'apprentissage expérientiel	44
3.1.2 Le concept de «Low Technology »	46
3.1.3 Les principes de la neuroéducation pour le développement des compétences	50
3.2 Principes retenus pour l'élaboration de la formation	53
3.2.1 Contenu de la formation sur les rôles de Mintzberg	53
3.2.2 Déroulé de la formation	54
3.2.2 Considérations pratiques	57
3.3 Validation des principes de la formation	59
Chapitre 4 - Phase 2 : Évaluation de la formation	60
4.1. La réaction des participants	60
4.2. Les apprentissages réalisés	62
4.3. Évolution des comportements individuels	65
4.4. Conséquences sur des actions organisationnelles	66
Conclusion des résultats	69

<i>Chapitre 5 – Discussion</i>	72
5.1 L'apprentissage situé	73
5.2 La portée inattendue du choix pédagogique de technologies de faible intensité (“Low-Tech”)	74
5.3 Développer un vocabulaire précis	77
<i>Conclusion</i>	79
<i>Bibliographie</i>	82
<i>Annexe 1 : Déroulé de la formation</i>	87
<i>Annexe 2 : Transcription d'un des 10 balados: le rôle d'agent de liaison</i>	90

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : LES 10 RÔLES GESTIONNAIRES SELON MINTZBERG (DÉRY, PEZET ET SARDAIS, 2015)	17
TABLEAU 2 LES 8 DILEMMES EN GESTION SELON MINTZBERG (2023)	21
TABLEAU 3 PROFIL DES PARTICIPANTS	35
TABLEAU 4 QUESTIONNAIRE PRÉ FORMATION ET POST-FORMATION POUR MESURER LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ BASÉE SUR LES TRAVAUX DE ZIMMERMAN (2000)	37
TABLEAU 5 GRILLE D'OBSERVATION DIRECTE - CONTEXTE DE FORMATION EN PLEIN AIR EN MILIEU URBAIN BASÉE SUR LES TRAVAUX DE ZIMMERMAN (2000)	38
TABLEAU 6 QUESTIONS OUVERTES LORS DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS	39
TABLEAU 7 EXEMPLE DU DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE	56
TABLEAU 8 CONSIDÉRATIONS SPÉCIFIQUES AU PLEIN AIR DANS LA CONCEPTION DE LA FORMATION (ROBERTSON, 2014; PRIEST ET GASS, 2018)	57

Liste des figures

FIGURE 1 LES CADRES THÉORIQUES MOBILISÉS DANS LE MÉMOIRE	14
FIGURE 2: LES 10 RÔLES DU GESTIONNAIRE (MINTZBERG, 1984)	16
FIGURE 3 LE MODÈLE DE GESTION SELON MINTZBERG (2023)	18
FIGURE 4 L'ART, LE SAVOIR-FAIRE ET LA SCIENCE DE L'ORGANISATION (MINTZBERG, 2023)	19
FIGURE 5 LES PHASES ET LES SOUS-PROCESSUS DE LA RÉGULATION SELON ZIMMERMAN, B. J., & CAMPILLO, M. (2003)	25
FIGURE 6 CARACTÉRISTIQUES DES MILIEUX DE PRATIQUE DU PLEIN AIR (MERCURE ET AL.; 2021)	27
FIGURE 7 LE CYCLE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL (KOLB, 1984)	44
FIGURE 8 L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL EN TANT QUE PROCESSUS QUI LIE LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, LE TRAVAIL ET L'ÉDUCATION (KOLB, 1984)	46
FIGURE 9 MODÈLE D'INTÉGRATION DU NUMÉRIQUE EN FONCTION DE L'USAGE PÉDAGOGIQUE (DAVIS ET AL.; 2023)	50
FIGURE 10 LES 7 PRINCIPES POUR MIEUX APPRENDRE ET ENSEIGNER (MASSON, 2020)	51
FIGURE 11 LES RESSOURCES INTERNES MOBILISÉES POUR ÊTRE COMPÉTENT MASSON (2024)	53
FIGURE 12 PRINCIPALES RETOMBÉES DE LA FORMATION EN PLEIN AIR POUR LES GESTIONNAIRES EN EXERCICE	70

Remerciements

Ce travail vient clore le parcours de ma seconde maîtrise, une aventure que j'ai abordée avec enthousiasme. En écrivant ces lignes, j'ai une pensée particulière pour toutes celles (et ceux) qui poursuivent leur développement professionnel en jonglant avec les multiples sphères de leur vie. Ce mémoire leur est aussi dédié. Je remercie ma famille, dont la patience, la compréhension et le soutien ont rendu ce projet possible.

Un projet de cette envergure ne se réalise pas seul. J'ai eu la chance exceptionnelle d'être accompagnée par Marine Agogué. Son écoute, son regard juste, son expertise rigoureuse et son accompagnement bienveillant ont été déterminants. Marine a su créer un espace d'exploration et de réflexion qui m'a permis d'oser une approche différente en formation des gestionnaires. Être guidée par elle fut une expérience de développement professionnel marquante et inspirante.

Je remercie également toute l'équipe du Centre Pierre-Péladeau à HEC Montréal, qui a soutenu ce projet dès le départ. Je garde en mémoire les mots de Cyril Sardais : « *On doit se donner de l'espace pour essayer et faire des erreurs. Même l'erreur, dans le cas présent, nous apprendra plein de choses sur le management.* » Ces mots ont renforcé, chez moi, le droit à l'essai — un principe que je chéris dans ma propre posture de gestionnaire.

À toutes celles et ceux qui ont contribué, directement ou indirectement, à ce parcours : merci...

Préambule

Et si on formait les gestionnaires autrement ? Cette question a émergé au détour d'une randonnée en montagne avec Marine Agogué, professeure titulaire au département de management et directrice du Centre Pierre-Péladeau à HEC Montréal. Nous marchions, échangeons, et peu à peu s'est imposé l'idée : pourquoi ne pas concevoir une formation qui sorte des cadres habituels ?

Je voulais proposer une expérience pédagogique différente, pensée pour des gestionnaires en action, loin des salles de classe traditionnelles. Bien qu'elles soient confortables et adaptées à certains besoins, ces salles entretiennent souvent un lien direct avec le travail, notamment à travers l'accès constant à la technologie.

Le plein air s'est imposé naturellement comme cadre de formation. Mon hypothèse était claire : un environnement à l'écart des interruptions et des notifications offrirait un espace privilégié pour la prise de recul et la réflexion. Dans un quotidien où la gestion se caractérise par la complexité et la fragmentation de l'attention (Lupien, 2023), ce recul me semblait essentiel au développement des compétences managériales.

L'enthousiasme suscité par ce format a contribué à préciser ma question de recherche : *Comment développer les compétences managériales des gestionnaires en action dans le cadre d'une formation en plein air ?*

Ces trois mots — compétences, gestionnaires et plein air — sont devenus les fils conducteurs de cette recherche-action, structurant la réflexion et guidant chacune des étapes de la démarche.

Introduction

Dans un contexte professionnel en constante évolution, le développement des compétences managériales représente un enjeu stratégique pour les organisations. Les gestionnaires, confrontés à des environnements de travail complexes, instables et exigeants, doivent continuellement affiner leur capacité à prendre des décisions, à mobiliser leurs équipes et à gérer des situations imprévues. Face à ces exigences, la formation continue constitue un levier essentiel (Kirkpatrick, 2015). Toutefois, les modalités traditionnelles de formation, souvent centrées sur des apports théoriques dispensés en salle de classe, atteignent rapidement leurs limites auprès de gestionnaires déjà en action (Fullan, 2011; Quinn & McEachen, 2018 ; Mintzberg, 2004). Bien que ces dispositifs soient adaptés pour transmettre des connaissances ou des outils techniques, ils peinent à engager pleinement des professionnels dont le quotidien est marqué par des impératifs opérationnels et une surcharge cognitive constante. De plus, le maintien d'un lien direct avec leur environnement de travail (Lupien, 2023) – facilité notamment par l'accès permanent aux technologies durant les formations – réduit les opportunités de réelle déconnexion, de prise de recul et de remise en question de leurs pratiques. Cette surcharge est amplifiée par le recours fréquent au multitâche, qui mobilise simultanément plusieurs canaux attentionnels et nuit à la qualité du traitement de l'information (Masson, 2020). Comme le souligne Lupien (2023), cette fragmentation de l'attention affecte directement la capacité de réflexion stratégique, de prise de décision efficace ou encore, par exemple, de rétention de l'information dans le cadre d'une formation.

Or, cette capacité de prise de recul (Zimmerman, 2002) est précisément au cœur du développement des compétences managériales. Elle repose sur un processus de réflexivité (Cunliff, 2016), c'est-à-dire la faculté de questionner ses propres actions, décisions et modes de fonctionnement afin de mieux comprendre leurs effets et d'en tirer des enseignements pour l'avenir. La réflexivité permet non seulement de consolider les apprentissages, mais aussi d'ancrer durablement les changements de posture et de comportement. Pourtant, cette compétence ne peut

s'exercer pleinement dans des contextes saturés de stimuli et d'obligations immédiates. De plus, si on pense le management comme une « pratique contextualisée réflexive » (Déry, Pezet et Sardais, 2015), la réflexivité est la clé pour la compréhension de sa propre pratique managériale, au-delà de son apport sur l'apprentissage en général.

Cela soulève donc la nécessité de repenser les formats de formation, en privilégiant des dispositifs capables d'offrir un espace-temps (Dethier, 2022) propice à la réflexion profonde (Zimmerman, 2008) et à la prise de recul quant à ses pratiques et schémas mentaux (Masson, 2024).

Dans cette optique, la nature et le plein air apparaissent comme des leviers intéressants (Hattie et al., 1997) pour renouveler les approches de formation destinées aux gestionnaires. Loin des contraintes de l'environnement professionnel habituel, l'immersion en extérieur offre un cadre à la fois dépaysant, apaisant et stimulant. La littérature en sciences de l'éducation et en psychologie du travail met en lumière les effets positifs du contact avec la nature sur la réduction du stress, l'amélioration de la concentration et la restauration de l'attention (Kaplan & Kaplan, 1989). Ces conditions favorables peuvent créer un terrain propice à l'apprentissage et à la réflexivité, en permettant aux participants de se détacher momentanément de leurs préoccupations quotidiennes et d'entrer dans une dynamique d'apprentissage plus incarnée et introspective (Dethier, 2022). Par ailleurs, l'environnement naturel introduit une forme d'incertitude, d'adaptation et de coopération (Robertson, 2014) qui rejoint les réalités vécues par les gestionnaires dans leur fonction (Mintzberg, 2023). Ainsi, concevoir des formations en plein air ne relève pas seulement d'un changement de décor, mais bien d'un choix pédagogique porteur de sens, susceptible d'enrichir l'expérience d'apprentissage (Kolb, 1984) et de soutenir en profondeur (Masson, 2024) le développement des compétences managériales.

C'est dans ce contexte que se pose la question centrale de ce mémoire: *Comment développer les compétences managériales des gestionnaires en action dans le cadre d'une formation en plein air ?*

Le développement professionnel en management est un domaine en pleine effervescence, marqué par une multiplication des initiatives visant à renforcer les compétences managériales – l'offre de formations, que ce soit en présentiel ou en ligne, ne manque pas en effet. Pourtant, la question de l'espace-temps (Dethier, 2022) de la formation, notamment lorsqu'elle se déroule en plein air dit de proximité (Mercure et al., 2021), demeure peu présente de la littérature en pédagogie de la gestion. À notre connaissance, ce format n'est ni théorisé ni réellement intégré dans les offres de formation proposées par les institutions d'enseignement ou les coachs individuels. Il y a là un champ d'exploration prometteur, tant sur le plan théorique – en interrogeant les modalités d'apprentissage en contexte de plein air – que sur le plan empirique, à travers le développement et l'analyse de dispositifs pédagogiques de ce type.

Pour adresser une telle question de recherche, ce mémoire propose d'adopter une démarche de recherche-action (Catroux, 2002), qui implique de concevoir une formation de gestion en contexte de plein air, de la mettre en œuvre, puis de l'évaluer. Cela nécessite de construire un travail de recherche à la croisée de trois champs complémentaires : le management (Mintzberg, 2023), les théories de l'apprentissage en plein air (Robertson, 2014), et enfin la psychologie sociocognitive appliquée à l'autorégulation (Bandura, 1986; Zimmerman, 2002).

En effet, développer une compétence exige du temps – une ressource rare pour les gestionnaires en action – et repose d'abord sur un socle de connaissances solides. Ainsi est née l'idée d'aborder le développement des compétences managériales à partir des travaux fondateurs de Mintzberg (1971; 2023) sur les dix rôles des gestionnaires, afin de proposer une formation qui articule contenus conceptuels et ancrages pratiques dans la mobilisation des savoirs.

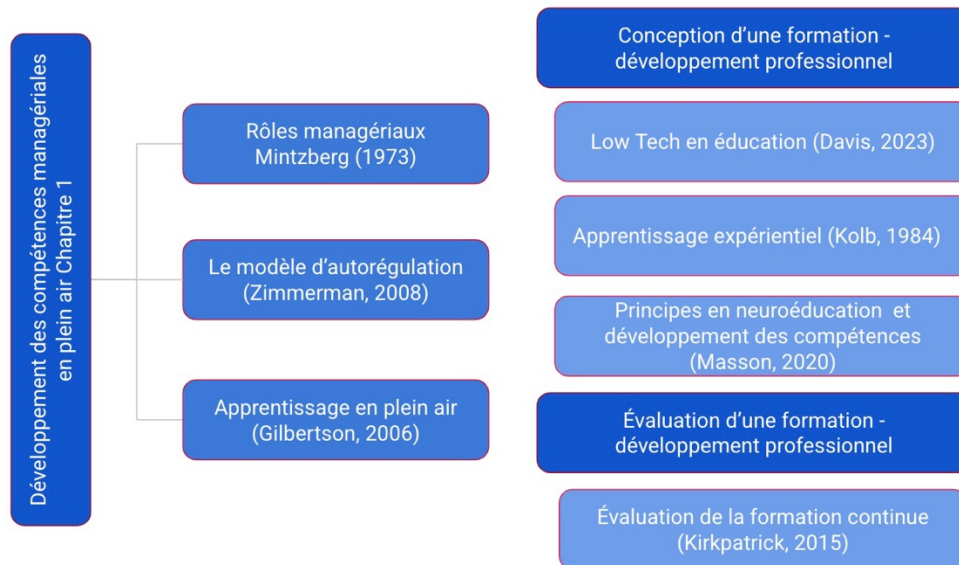
Être compétent implique de connaître. Or, pour ancrer des connaissances, certaines conditions sont nécessaires : du temps, de la répétition et une disponibilité cognitive suffisante (Masson, 2020; Kolb, 1984). Au-delà de la connaissance, la compétence se manifeste par la capacité à mobiliser et articuler ces savoirs dans un tout cohérent, en fonction des situations rencontrées. Le choix du format en plein air répond à ces exigences : la nature, même de proximité (Mercure et al.; 2021), offre un cadre propice à la prise de recul, au mouvement et à la réflexion (Robertson, 2014).

Enfin, la mobilisation de compétences est un processus complexe qui exige une action consciente. Déployer des connaissances dans un contexte professionnel implique un travail d'autorégulation, qui s'inscrit pleinement dans le modèle cyclique de Zimmerman (2000; 2002). Ce modèle, structuré autour des phases de planification, de performance et d'autoréflexion, permet de comprendre comment les gestionnaires apprennent, réfléchissent et ajustent leur pratique. L'hypothèse ici est que le cadre du plein air influence positivement ces phases, en soutenant la métacognition (Masson, 2020) et l'engagement réflexif (Dethier, 2022).

Dans ce projet, ces trois champs théoriques ont dialogué pour permettre de concevoir une formation de 5 demi-journées donnée à l'automne 2024 auprès de 9 gestionnaires. Des données qualitatives ont été collectées par observation participante, par entretien et par questionnaire auprès des participants de la formation pour en évaluer les impacts. Les dix rôles de Mintzberg (1971; 1984) ont constitué le cœur du contenu destiné aux gestionnaires en exercice. La conception pédagogique de la séquence de formation s'est appuyée sur des principes andragogiques adaptés à un contexte en plein air (Robertson, 2014), afin de maximiser l'apprentissage et la rétention (Knowles, 1980; Kolb, 1984). Enfin, la théorie de Zimmerman (2000) sur l'autorégulation a servi de fil conducteur pour analyser comment les participants ont mobilisé, transformé et consolidé leurs apprentissages.

Le premier chapitre de ce mémoire présente la revue de littérature et les trois cadres théoriques principaux précisés ci-dessus. Le deuxième chapitre décrit la méthodologie de recherche-action, i.e. la conception de la formation et la démarche d'analyse des résultats, à partir d'observations directes, de questionnaires pré et post formation et d'entretiens semi-dirigés. Le troisième chapitre est consacré à l'élaboration de la formation, s'appuyant un cadre conceptuel mobilisant (1) les considérations liées au concept de «*low tech*» (Davis, 2023) en éducation qui fait référence à l'utilisation de technologies simples, accessibles et durables dans les processus d'enseignement et d'apprentissage; (2) le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) qui vient renforcer cette perspective en soulignant l'importance du cycle vécu – expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation et expérimentation active – dans l'ancrage durable des apprentissages; et, (3) lorsqu'il est question d'ancrage durable des apprentissages, les travaux de Steve Masson (2020, 2024) en neuroéducation précisant des éléments à considérer notamment au moment de la conception pédagogique et pendant la formation pour tenir compte des mécanismes cérébraux sous-jacents au développement des compétences. Le quatrième chapitre du mémoire présente les résultats de la recherche en s'appuyant sur le modèle d'évaluation de Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick, 2015), qui souligne l'importance d'évaluer progressivement l'impact d'une formation pour les adultes à travers quatre niveaux interdépendants. Ce modèle rappelle que l'efficacité durable d'une formation repose non seulement sur l'acquisition des savoirs, mais surtout sur leur transfert réel vers la pratique quotidienne et leur influence observable dans la durée. Enfin, le cinquième chapitre de ce travail est consacré à la discussion.

Figure 1 Les cadres théoriques mobilisés dans le mémoire



Le défi de ce mémoire est bien exprimé par Mintzberg (2023) : « *cet ordre linéaire – que la rédaction d'un ouvrage ou d'un article requiert – est utilisé pour décrire quelque chose qui n'a rien de linéaire* » (p.17). Créer une formation dans le cadre d'une recherche-action n'est pas un processus rectiligne. Les nombreuses figures présentées dans ce travail reflètent la nature complexe et interconnectée du processus, illustrant les liens entre les modèles théoriques de management, de pédagogie et de formation en plein air utilisés dans la conception de la formation.

Chapitre 1 Revue de littérature

Cette recherche-action s'appuie sur trois cadres théoriques : le métier de gestionnaire tel qu'élaboré dans les travaux de Mintzberg (1971; 1984; 2023), le modèle de l'autorégulation de Zimmerman (2000) et les apports de la formation expérientielle en milieu naturel soit l'apprentissage en plein air (Robertson, 2014), sujet de recherche scientifique en plein essor au Québec et dans le monde. Ces 3 principaux cadres théoriques nous permettent d'explorer comment les gestionnaires peuvent réguler leur pratique professionnelle à la lumière des 3 grandes catégories de rôles de Mintzberg soit interpersonnels, informationnels et décisionnels tout en tenant compte de l'influence du contexte d'apprentissage en plein air chez l'adulte.

1.1 Le métier de gestionnaire : des rôles managériaux à la pratique managériale

Dans son plus récent ouvrage, Mintzberg (2023) revient sur plus de 5 décennies de recherche sur le métier de gestionnaire et revisite ses travaux. D'emblée, il mentionne : « *Je suis peut-être mieux connu aujourd'hui comme un théoricien de la gestion, mais fondamentalement, je suis un théoricien des organisations. J'ai consacré presque toute ma vie active à chercher à comprendre ces créatures étranges* » (Mintzberg, 2023, p.4).

Rouage essentiel dans les organisations, Mintzberg (1973) identifie dix rôles regroupés en trois catégories (interpersonnels, informationnels, décisionnels) qui structurent les fonctions du gestionnaire (Mintzberg, 1971). Ce cadre offre non seulement une grille de lecture pertinente pour examiner comment les comportements d'autorégulation (Zimmerman, 2000) se manifestent selon les rôles assumés par les gestionnaires dans l'action, mais aussi pour développer un vocabulaire commun puisque « *nous parlons souvent à tort et à travers parce que nous n'avons pas un vocabulaire assez développé pour discuter (...)* » selon Mintzberg (2023).

Les gestionnaires, quel que soit leur niveau hiérarchique, assument des responsabilités multiples et souvent interconnectées, qui se traduisent par une variété de comportements concrets (Mintzberg, 2023). Pour mieux comprendre ces comportements, Mintzberg (1971; 1984) a proposé une classification des rôles managériaux en les regroupant selon leur finalité en trois grandes catégories : les rôles interpersonnels, informationnels et décisionnels. Chacun de ces rôles met en lumière une dimension particulière de l’agir du gestionnaire, qu’il soit relationnel, informationnel ou décisionnel et ces rôles ne s’exercent jamais de façon cloisonnée (Mintzberg, 1984). Au contraire, une même situation peut en mobiliser plusieurs à la fois selon le contexte. Cela reflète toute la complexité, mais aussi la richesse du métier de gestionnaire qui requiert en permanence de jongler entre différentes postures, souvent de manière intuitive (Déry, Pezet et Sardais, 2015; Mintzberg, 2023).

Figure 2: Les 10 rôles du gestionnaire (Mintzberg, 1984)

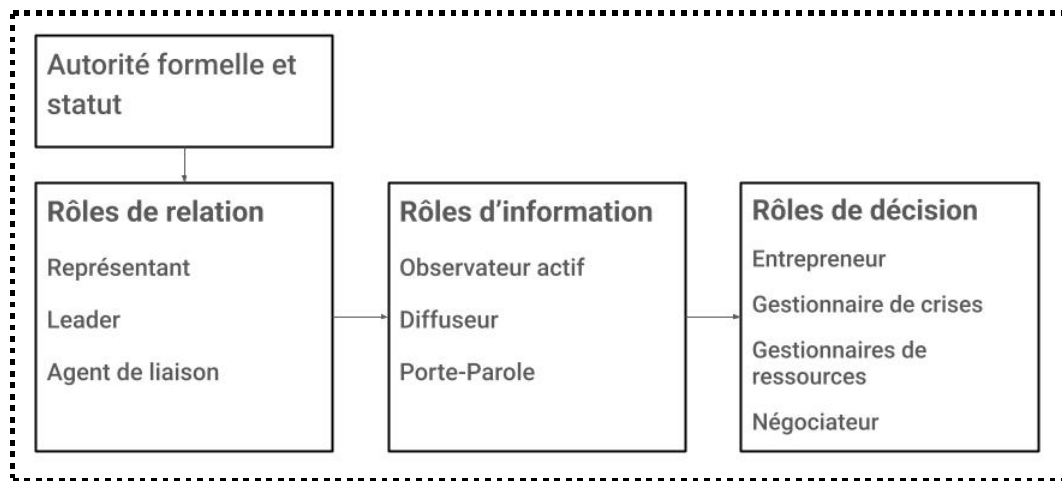


Tableau 1 : Les 10 rôles gestionnaires selon Mintzberg (Déry, Pezet et Sardais, 2015)

Les 10 rôles des gestionnaires selon Mintzberg (Déry, Pezet et Sardais, 2015)	
Rôles interpersonnels	
1- Symbole	Réalisation d'activités à caractère symbolique en représentant officiellement l'organisation dans le cadre de réunions ou de cérémonies.
2- Leader	Jouer un rôle de leader auprès de son équipe en créant un milieu de travail motivant, en coordonnant les tâches, en assurant la formation et en parrainant la carrière des individus.
3- Agent de liaison	Établir un réseau de contacts pour le bien de son équipe et de l'organisation.
Rôles liés à l'information	
4- Observateur actif	Demeurer à l'affût des informations qui lui permettent de lire les changements dans l'organisation et l'environnement, les problèmes à résoudre et de saisir les occasions à saisir.
5- Diffuseur	Diffuser efficacement l'information acquise.
6- Porte-Parole	Assumer un rôle de porte-parole et d'influence à l'extérieur de son équipe et de l'organisation.
Rôles décisionnels	
7- Entrepreneur	Saisir des occasions, initier des changements et proposer des projets à réaliser.
8- Gestionnaire de crises - régulateur	Résoudre des problèmes et arbitrer des conflits.

9- Gestionnaire de ressources

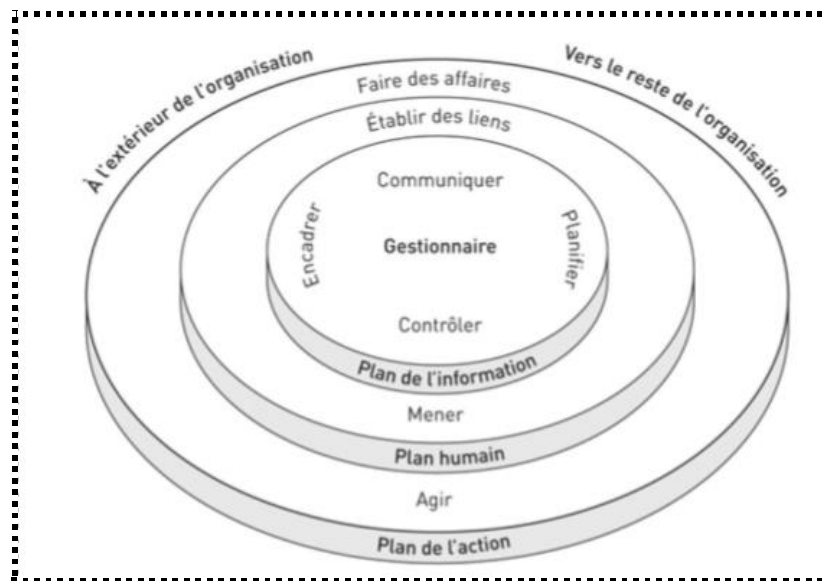
Allouer les ressources requises pour la réalisation du travail et engager les ressources dans de nouveaux projets.

10- Négociateur

Négocier avec les groupes au sein de l'organisation et avec les parties prenantes hors de l'organisation.

En 2023, Mintzberg (2023) diffuse les 10 rôles dans un modèle de la gestion qui rend la compétence plus apparente : elle passe de la simple connaissance des rôles et de leur définition respective à leur intégration dans le contexte de gestion. Ainsi, « *gérer, c'est contrôler et décider, c'est agir et négocier, c'est penser et diriger, et tant d'autres choses encore. Toutes ces choses ne s'additionnent pas, mais elles se mélangent* » (Mintzberg, 2023, p. 54-55).

Figure 3 Le modèle de gestion selon Mintzberg (2023)



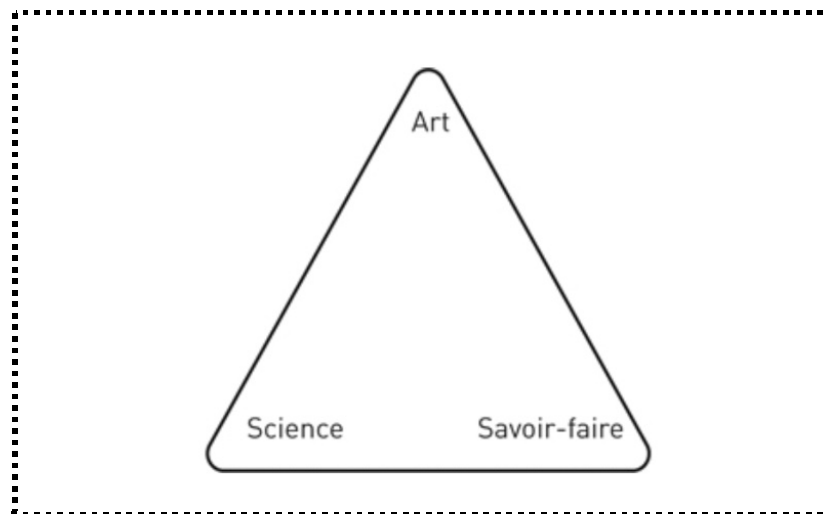
En complément du modèle de gestion et à propos du travail des gestionnaires en exercice, Mintzberg (2023) évoque le triangle formé par l'art, la science et le savoir-faire. Le terme « compétence » n'est pas utilisé, mais l'essence même de la figure 4 en illustre bien les dimensions essentielles de la pratique.

Ainsi, selon Mintzberg (2023) « *La gestion est une pratique: ce n'est ni une profession ni une science. On l'apprend essentiellement par l'expérience, ce qui signifie qu'il s'agit avant tout d'un savoir-faire, bien que certains des meilleurs gestionnaires soient capables d'intégrer une part considérable d'art dans leur travail. Ils utilisent également un peu de science, sous la forme d'analyses (...).* » p.53

Mintzberg (2023) soutient que la réalité des organisations et du travail des gestionnaires ne peut être comprise qu'en intégrant les trois dimensions complémentaires que sont l'art, le savoir-faire et la science. L'art renvoie à l'intuition, à la vision et aux idées nécessaires pour naviguer dans des contextes complexes. Le savoir-faire s'incarne dans l'action concrète, l'expérience de terrain et l'engagement quotidien. Quant à la science, elle apporte une rigueur d'analyse de la pratique et une base factuelle à la prise de décision.

Mintzberg illustre les liens entre ces 3 pôles à l'aide d'un triangle qui représente ainsi l'interdépendance de ces éléments dans la pratique managériale.

Figure 4 L'art, le savoir-faire et la science de l'organisation (Mintzberg, 2023)



Cet aspect revêt une importance particulière, car plusieurs des dix rôles managériaux (Mintzberg, 1984) peuvent être situés dans le triangle de Mintzberg,

notamment ceux liés à l'influence, à la communication et à la régulation qui s'apparentent à des « rôles invisibles », souvent sous-estimés ou méconnus dans la pratique quotidienne. Ces rôles plutôt invisibles, situés au cœur du triangle, là où s'entrecroisent l'art, la science et le savoir-faire, demandent une capacité d'adaptation fine, nourrie à la fois par l'intuition, l'analyse et l'expérience, pour être pleinement assumés.

Aussi, Mintzberg (2023) cherche à déconstruire quatre mythes persistants entourant le travail des gestionnaires, afin de mieux refléter la réalité complexe de leur pratique quotidienne:

- Mythe 1 : Le gestionnaire est un planificateur méthodique et réfléchi
 - En réalité, le travail du gestionnaire est fragmenté et rythmé par un grand nombre d'activités de courte durée (*activités-minutes*), ce qui fait que la planification et la réflexion se déroulent souvent de manière simultanée, évoluant au fil des besoins et des circonstances dans l'organisation.
 - Cette dynamique met en lumière l'importance de réserver des temps protégés pour du travail en profondeur dans l'agenda, essentiels à l'équilibre cognitif et à la santé mentale, comme le souligne Sonia Lupien (2023) dans ses travaux sur le stress et le fonctionnement du cerveau.
- Mythe 2 : Le gestionnaire n'a pas d'obligations régulières à remplir
 - Bien que certaines tâches puissent paraître invisibles, les 10 rôles managériaux de Mintzberg révèlent la complexité des fonctions exercées.
 - En tant que représentant de l'organisation, le gestionnaire est constamment imputable, tant sur le plan décisionnel que relationnel.
- Mythe 3 : Le gestionnaire a besoin d'une information globale, formelle
 - Dans la réalité, le gestionnaire privilégie l'information orale, qui représente environ 66 à 80 % de son temps de communication au quotidien.
 - Les rumeurs et conversations informelles, loin d'être anecdotiques, permettent de détecter des problèmes émergents, des opportunités, et de

constituer une veille stratégique personnelle pour gérer l'organisation.
→ Cette position crée un dilemme autour de la délégation, puisque le gestionnaire détient une information orale sensible et critique qu'il peut choisir de transmettre — ou non — influençant directement la prise de décision.

- Mythe 4 : Le management est une science exacte et une profession codifiée
→ Mintzberg rappelle que le travail de gestion requiert avant tout du jugement, de l'intuition et de l'adaptation qui n'obéissent pas aux codes.
→ Il illustre cette idée dans son modèle de 2023 par le triangle art – science – savoir-faire, soulignant que l'efficacité managériale repose sur l'équilibre entre ces trois dimensions.

En plus des 4 mythes, Mintzberg (2023), identifie 8 dilemmes inhérents à la fonction de gestion. Les huit dilemmes présentés ci-dessous sont incontournables : tous les gestionnaires y sont confrontés, peu importe leur milieu ou leur niveau d'expérience. Ces mythes illustrent que la gestion est une compétence complexe, où les décisions doivent constamment s'adapter à des tensions difficiles à résoudre.

Tableau 2 Les 8 dilemmes en gestion selon Mintzberg (2023)

Les 8 dilemmes en gestion selon Mintzberg (2023)
1. Le problème de la planification. C'est sans doute le dilemme le plus important pour un gestionnaire. Réussir à trouver du temps pour planifier, anticiper et organiser une stratégie, même lorsque le travail est intense et doit avancer rapidement, constitue un défi majeur.

2.	Le défi de la communication. Un gestionnaire doit réussir à rester bien informé et connecté à ce qui se passe, même s'il est souvent, par la nature même de son rôle, éloigné des opérations quotidiennes.
3.	Le labyrinthe de la décomposition. Dans les organisations, tout est divisé en plusieurs parties : départements, divisions, services, produits, programmes, budgets, etc. Les gestionnaires doivent superviser et rassembler tous ces éléments séparés afin d'obtenir une vue d'ensemble cohérente, même dans un environnement fortement morcelé par l'analyse.
4.	Les mystères de la mesure. Les aspects les plus importants à gérer, comme la culture d'une organisation, sont difficiles à mesurer, ce qui représente un défi.
5.	Le dilemme du délégataire. Les gestionnaires ont besoin d'être informés et ils réalisent beaucoup de décisions. Pourtant, la plupart sont informelles et obtenues à travers son réseau. Le gestionnaire doit déléguer ses responsabilités tout en tenant compte du fait qu'une grande partie des informations qu'il détient sont obtenues de manière confidentielle.
6.	L'ambiguïté de l'action. Le temps de décision est un élément clé pour un gestionnaire. Il doit apprendre à agir clairement dans un monde complexe, sans compliquer encore les choses, les paralyser par un excès d'analyse ou provoquer trop de réactions à force d'agir constamment.
7.	L'énigme du changement. Le changement fait partie de la vie des organisations, mais parfois il faut aussi garder une certaine stabilité. Le gestionnaire doit apprendre à gérer le changement tout en assurant une continuité.
8.	Paradoxe de la confiance. Le gestionnaire doit agir rapidement et avec confiance. C'est un équilibre précaire à maintenir pour le gestionnaire.

Comme le souligne Mintzberg (2023), ces dilemmes ne disparaissent jamais complètement, mais l'expérience du gestionnaire et le développement de ses compétences permettent de mieux les comprendre et de les atténuer avec le temps, ce qui soulève donc la question de la formation continue des gestionnaires en exercice.

1.2 Former les gestionnaires : l'apport clé des modèles de l'autorégulation

La complexité inhérente au métier de gestionnaire, telle que décrite dans la section précédente, met en évidence l'exigence d'une capacité constante d'adaptation, de jugement et de réflexion sur l'action. Confrontés à des dilemmes persistants et à des rôles multiples – parfois invisibles ou sous-estimés – les gestionnaires doivent non seulement agir, mais aussi apprendre à penser et à ajuster leur pratique en continu (Mintzberg, 2023). Ce besoin d'ajustement soulève une question centrale: comment les gestionnaires peuvent-ils développer des compétences durables pour naviguer efficacement dans un environnement organisationnel en perpétuelle évolution ? La réponse passe en partie par une formation continue qui dépasse la simple transmission de savoirs techniques pour favoriser une meilleure connaissance de soi, une analyse critique des pratiques et une capacité à réguler ses comportements professionnels (Zimmerman, 2000).

Dans ce contexte, le concept d'autorégulation offre un cadre pertinent pour aider les gestionnaires à analyser, ajuster et orienter leurs actions face à ces dilemmes, en mobilisant leurs ressources cognitives, motivationnelles et comportementales. L'autorégulation désigne la capacité d'un individu à planifier, surveiller et ajuster de manière proactive ses pensées, ses émotions et ses comportements afin d'atteindre des objectifs personnels ou professionnels (Zimmerman, 2000). Elle implique l'usage conscient de stratégies cognitives, motivationnelles et comportementales pour s'adapter aux exigences d'une situation donnée (Mackenzie et al.;2012). Dans la littérature, l'autorégulation est souvent associée

au développement d'une approche réflexive et au développement d'habiletés métacognitives chez la personne apprenante (Kellenberg et al.; 2017), et de principe d'inhibition cognitive (Masson, 2020, 2024).

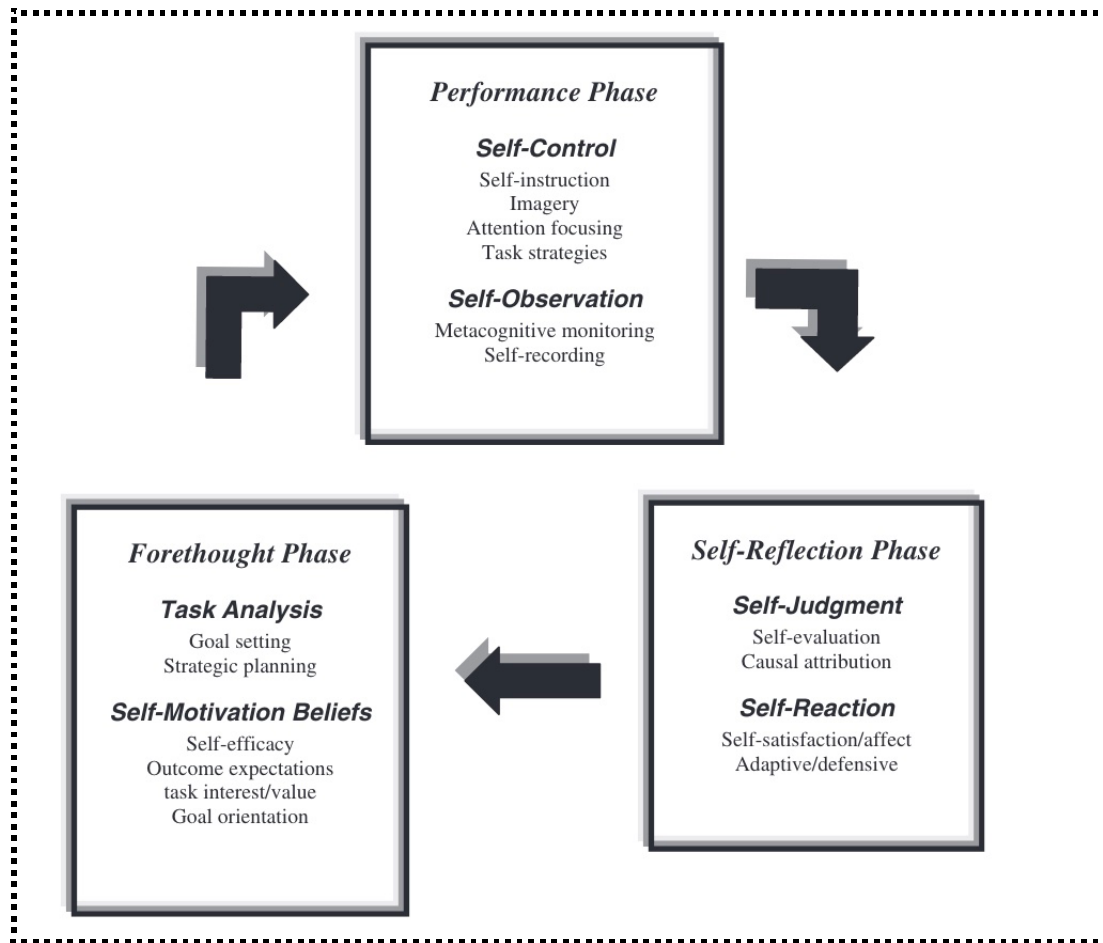
Le modèle retenu dans cette recherche est celui proposé par Barry J. Zimmerman (2000) en raison de son influence significative et de sa pertinence dans le domaine de l'éducation, notamment des adultes. Ainsi, Zimmerman est reconnu pour ses contributions majeures à la compréhension des processus par lesquels les individus contrôlent et dirigent leurs propres apprentissages et comportements, des compétences essentielles chez les apprenants adultes.

Ses travaux s'inscrivent dans le courant de la psychologie sociocognitive (Bandura, 1986 ; Zimmerman, 2000). Cette approche met en relation les facteurs personnels, les comportements et l'environnement. Zimmerman (2000) y développe le concept d'apprentissage autorégulé: l'individu planifie, surveille et régule ses actions pour atteindre ses objectifs (Zimmerman, 2002).

Ce modèle (Zimmerman, 2002) conçoit l'autorégulation comme un processus dynamique et cyclique en phases: la planification, l'autoréflexion et l'ajustement du comportement en fonction de la performance, des résultats obtenus:

- Dans la phase de planification, les apprenants définissent des objectifs spécifiques et stratégiques et planifient les actions nécessaires pour les atteindre.
- La phase de mise en œuvre implique l'utilisation de stratégies d'apprentissage et de gestion du temps pour rester concentré et motivé.
- Enfin, la phase d'évaluation concerne la réflexion sur les performances et les résultats obtenus, permettant aux apprenants de faire des ajustements pour améliorer leurs stratégies futures.

Figure 5 Les phases et les sous-processus de la régulation selon Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003)



Ce modèle en trois phases — planification, performance, autoréflexion — est particulièrement utile en contexte de formation professionnelle bien que des limites soient identifiées par Panadero (2017) qui souligne sa dépendance aux perceptions des participants à travers des questionnaires et des entrevues.

Zimmerman (2008) souligne l'importance de la métacognition, de la motivation et des comportements proactifs dans le processus d'apprentissage, permettant aux individus de devenir des apprenants autonomes et efficaces. En appliquant ce modèle, les adultes peuvent développer des compétences d'autorégulation essentielles pour réussir dans des contextes académiques et professionnels variés. Au chapitre 3, les travaux de Masson (2020, 2024) en neuroéducation apporteront un éclairage quant aux stratégies pédagogiques mises de l'avant au

moment de concevoir la séquence de formation et lors de la mise en application avec les participants.

Ainsi, le cadre proposé par Zimmerman (2008) permet d'analyser comment les gestionnaires adoptent des stratégies cognitives, motivationnelles et comportementales pour s'autoréguler et ajuster leur pratique en contexte professionnel. Cette perspective offre une grille d'analyse pertinente pour comprendre comment les gestionnaires mobilisent activement leurs ressources afin de répondre aux exigences de leur rôle. Elle rejoint ainsi la notion de compétence en action tirée du modèle de gestion de Mintzberg (2023), en lien direct avec les 10 rôles managériaux de Mintzberg (1971), qui exigent une capacité à adapter, combiner et déployer ses connaissances (Masson; 2024) et réflexes managériaux de manière stratégique selon les situations rencontrées (Mintzberg, 2023).

Pour s'engager dans un tel processus d'autorégulation - élément clé pour l'apprentissage -, il est nécessaire de réfléchir aux espaces propices à la prise de recul (Dethier, 2022, Zimmerman, 2008), à la mise en mouvement du corps (Dethier, 2022) et à la rupture avec les routines professionnelles (Lupien, 2023). L'environnement naturel peut alors agir comme un déclencheur de nouvelles perspectives pédagogiques (Dettweiler et al., 2015; Robertson, 2014). Ce contexte peut favoriser l'observation de processus d'autorégulation dans une dynamique expérientielle, centrée sur la réflexivité en action, tel que le soutiennent les travaux de Zimmerman (2002) et Kolb (1984), particulièrement lorsque l'activité s'inscrit dans un parcours intentionnel de développement professionnel (Kirkpatrick, 2015).

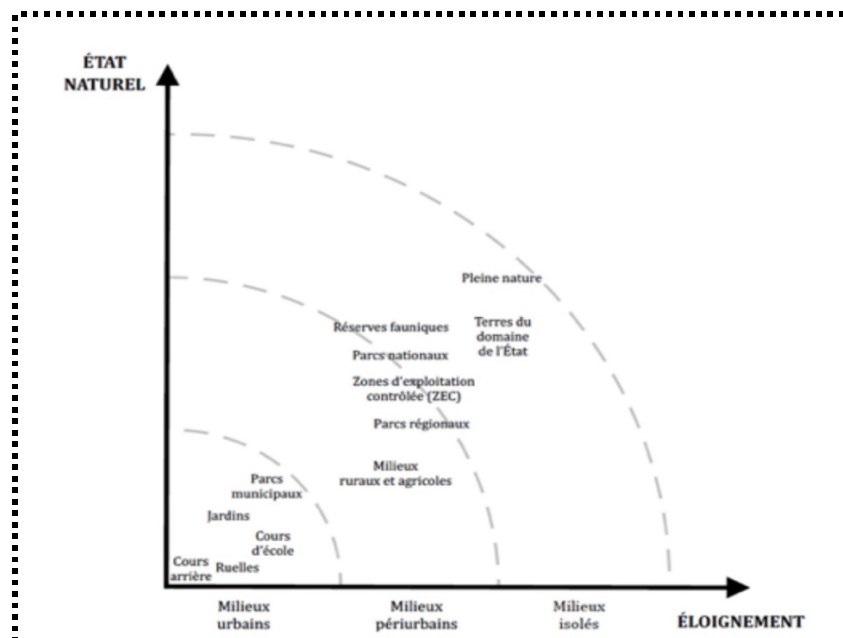
1.3 L'apprentissage en plein air

Dans la littérature scientifique, l'apprentissage en plein air («*outdoor learning*») est défini comme une approche éducative qui intègre intentionnellement des expériences vécues à l'extérieur dans un objectif d'apprentissage, en s'appuyant sur les interactions entre l'apprenant, le milieu naturel et les autres participants

(Beames, Higgins & Nicol, 2012; Robertson, 2014). Selon Robertson (2014), il s'agit d'un processus actif qui mobilise l'environnement extérieur comme ressource pédagogique pour développer des compétences, des connaissances et des attitudes, dans une perspective souvent interdisciplinaire et expérientielle. Cette approche valorise la participation active, l'engagement sensoriel et la contextualisation concrète des savoirs, dans un cadre souvent plus flexible que celui des environnements d'apprentissage traditionnels.

Aussi, les espaces d'apprentissage en plein air se déclinent selon une grande diversité de contextes et de caractéristiques (Mercure et al., 2021). Ils peuvent ainsi prendre la forme de plein air dit de proximité, comme des jardins communautaires, des cours d'école ou des parcs municipaux, qui permettent un accès facilité et régulier à des environnements naturels. À l'autre extrême, ils peuvent s'ancrer dans des milieux plus éloignés, tels que les parcs régionaux ou nationaux. Cette variété de lieux élargit le champ des possibles en matière de formation, en adaptant l'expérience pédagogique aux objectifs visés, aux ressources disponibles, dont le temps pour la formation et au degré d'immersion recherché (voir figure 6).

Figure 6 Caractéristiques des milieux de pratique du plein air (Mercure et al.; 2021)



Au Québec, l'intérêt pour l'éducation en plein air est soutenu par des acteurs clés de la recherche, dont la Chaire de recherche sur l'éducation en plein air (CREPA) de l'Université de Sherbrooke. Cette chaire oriente ses travaux vers la valorisation des pratiques éducatives ancrées dans des environnements extérieurs, en lien avec les réalités du territoire québécois et les principes d'une éducation qui appuie le développement global de l'apprenant. Elle contribue ainsi à structurer les bases d'une approche pédagogique réfléchie, contextualisée et rigoureuse.

Dans le réseau de l'Université du Québec, l'Université du Québec à Montréal (Gadais et al.; 2021) et l'Université du Québec à Chicoutimi (Mercure et al. 2021) poursuivent les recherches en intervention éducative en plein air comme objet de recherche et de formation. Ainsi, Gadais et al. (2021) reconnaissent que l'intervention éducative en plein air est un champ de recherche qui émerge alors que Mercure, Tranquard et Mephram (2021), quant à eux, présentent l'exemple de l'Université du Québec à Chicoutimi, où le plein air est utilisé comme levier de développement personnel, d'intervention psychosociale et de persévérance scolaire. Ces travaux confirment que le plein air peut constituer un environnement formateur porteur, non seulement sur le plan éducatif, mais aussi sur le plan humain et relationnel, notamment dans le développement professionnel d'adultes en situation d'apprentissage. Dans le contexte de la formation des adultes, cette orientation est en adéquation avec les principes andragogiques de Knowles (1980), selon lesquels les apprenants adultes souhaitent mobiliser leurs expériences passées, comprendre l'utilité de leurs apprentissages et s'impliquer activement dans la construction de leur savoir.

Ainsi, bien que le champ de recherche soit relativement émergent, l'éducation en plein air repose sur des principes de base bien établis. L'idée d'utiliser le lieu comme élément central de l'apprentissage trouve ses racines dans les travaux de Sir Patrick Geddes (1915), qui voyait l'environnement comme un vecteur essentiel à la compréhension du monde. L'apprentissage se trouve à la croisée de trois composantes interdépendantes : les relations humaines impliquées dans l'expérience, la nature même de la situation d'apprentissage, ainsi que le lieu et le

moment choisis pour la vivre (Robertson, 2014). Pour que les apprentissages soient durables, ils doivent être marquants — ou «sticky» selon l'expression anglaise — c'est-à-dire qu'ils doivent posséder certaines caractéristiques : être simples, concrets, crédibles, porteurs d'émotions et faciles à raconter (Robertson, 2014). Ces éléments peuvent créer un ancrage mémoriel (Masson, 2024), propice à la rétention des connaissances. De plus, ces principes rejoignent l'approche andragogique selon laquelle l'apprentissage est d'autant plus efficace lorsqu'il est contextualisé, émotionnellement signifiant et lié aux enjeux professionnels réels des participants (Merriam & Bierema, 2014).

Lorsque l'apprentissage en plein air est pensé de manière planifiée et cohérente, il peut générer des retombées éducatives significatives (Ayotte-Beaudet et al.; 2022) bien que tous les mécanismes qui régissent l'apprentissage en plein air soient, encore à ce jour, méconnus (Hattie, 1997; Williams, 2017). Cette approche peut favoriser notamment une meilleure acquisition des notions abordées, en rendant les apprentissages plus signifiants et contextualisés (Beames, Higgins & Nicol, 2012). De plus, elle exerce des effets positifs sur la santé physique et psychologique des participants (Ayotte-Beaudet et al.; 2022), notamment par la diminution du stress et l'augmentation du bien-être (Dettweiler et al., 2015). Sur le plan éthique et social, elle contribue au développement d'une conscience citoyenne et environnementale (Mercure et al.; 2021). Finalement, l'éducation en plein air peut être envisagée comme un levier de développement professionnel, notamment dans une perspective d'éducation au développement durable (Waite, 2011).

Au-delà de ses effets éducatifs, de ses bénéfices pour la santé et de sa portée sociale, l'éducation en plein air rejoint directement les principes de l'andragogie. En effet, elle s'inscrit dans une démarche réflexive où l'adulte apprend à partir de sa propre pratique et dans un but de transformation continue de celle-ci (Brookfield, 1986). Le plein air devient alors un espace propice à l'expérimentation, au recul critique et à l'adaptation des pratiques professionnelles.

Les formations menées en contexte extérieur partagent plusieurs caractéristiques qui leur confèrent une richesse pédagogique particulière. Elles misent d'abord sur une approche interdisciplinaire, en intégrant des savoirs et compétences issus de divers domaines pour refléter la complexité du réel (Beames et al., 2012). Elles exploitent de manière créative et variée les espaces verts disponibles à proximité, rendant l'environnement quotidien lui-même porteur de sens (Gadais et al., 2021). L'implication active des participants est par ailleurs au cœur de la démarche : leur participation, leur initiative et leur réflexion sont sollicitées à chaque étape (Mannion, Fenwick & Lynch; 2013).

Enfin, ces formations instaurent des routines pédagogiques spécifiques — comme la préparation de l'espace, l'organisation des déplacements, ou les moments de retour réflexif — qui permettent de développer progressivement les habiletés, l'autonomie et la confiance des apprenants dans leur propre processus de formation (Robertson, 2014). Ces éléments s'alignent avec le principe andragogique de responsabilisation de l'apprenant, où l'autonomie et la participation active sont considérées comme des piliers de l'apprentissage adulte (Tough, 1979 ; Knowles et al., 2015).

De plus, le cadre de la formation en plein air favorise une prise de recul sur sa pratique, en permettant un éloignement du cadre habituel et en stimulant la réflexion personnelle et collective — un effet documenté dans la littérature, notamment chez Neill (2008) et Hattie et al. (1997), qui soulignent les bénéfices de l'apprentissage expérientiel en nature pour le développement du leadership et de la conscience de soi bien que tous les mécanismes derrière les constats de l'impact du plein air demeurent encore mal compris à ce jour (Hattie et al., 1997 ; Williams, 2017).

Conclusion de la revue de littérature

Cette revue de littérature met en lumière une articulation entre trois cadres théoriques complémentaires. Le modèle des rôles managériaux de Mintzberg (1971, 1984) offre une lecture nuancée du métier de gestionnaire, soulignant sa

richesse, ses paradoxes et les dilemmes quotidiens auxquels les gestionnaires sont confrontés. Face à cette complexité, l'autorégulation, telle que conceptualisée par Zimmerman (2000), apparaît comme une compétence essentielle permettant aux gestionnaires de naviguer de manière consciente, stratégique et adaptative dans leur environnement professionnel. Enfin, l'apprentissage en milieu naturel, loin d'être un simple décor, se révèle porteur de conditions (Robertson, 2014) particulièrement favorables à l'activation de ces processus réflexifs et autorégulés.

Ces fondements théoriques suggèrent qu'une formation managériale doit conjuguer une compréhension fine des rôles organisationnels, un accompagnement au développement de la réflexivité et une expérimentation incarnée dans des espaces propices au recul. Dans cette perspective, le plein air n'est pas seulement un support pédagogique alternatif : il devient un levier de décadre, de ressourcement cognitif et d'ancrage durable des apprentissages.

La suite de ce travail explorera comment une formation expérientielle en plein air conçue selon ces principes peut soutenir le développement de compétences managériales durables, et plus spécifiquement, comment les gestionnaires en formation mobilisent — ou non — des processus d'autorégulation à travers les différentes phases de cette expérience en contexte naturel.

Chapitre 2- Méthodologie : déploiement d'un projet de recherche-action

Ce chapitre présente l'approche méthodologique adoptée pour concevoir un dispositif de formation en plein air, l'expérimenter et en analyser l'impact sur l'autorégulation de la pratique professionnelle des gestionnaires. Parce qu'elle permet d'expérimenter, d'observer et d'ajuster simultanément, la recherche-action (Catroux, 2002) s'est imposée comme la méthodologie la plus appropriée.

Cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche-action de nature qualitative. Celle-ci vise à la fois à transformer la pratique professionnelle de gestionnaires en action et à étudier les effets d'une formation de gestion en contexte de plein air. Ainsi, la recherche-action permet de conjuguer posture réflexive, expérimentation et analyse dans une perspective d'amélioration continue de la séquence de la formation en plein air pour appuyer le développement des compétences managériales.

La recherche a été menée dans le cadre d'un programme de formation expérientielle destiné à des professionnels occupant des fonctions de gestion. L'intervention s'est déroulée en plein air, dans un environnement naturel de proximité (Mercure et al., 2021) à raison d'une matinée par semaine pendant 5 semaines, à l'automne 2024.

2.1 Phase 1 : Conception d'un dispositif de formation

Un dispositif de formation désigne l'ensemble organisé des moyens pédagogiques, des activités et des ressources mobilisés afin de permettre aux apprenants d'atteindre des objectifs d'apprentissage précis (Jonnaert, 2011; Perrenoud, 2001). Il précise la structure de la formation, les modalités d'animation, la séquence des activités ainsi que les ressources matérielles et contextuelles utilisées. Dans le cadre d'une recherche, la description du dispositif est essentielle: elle permet de situer l'action dans son contexte, de vérifier la cohérence entre les objectifs poursuivis et les moyens mis en œuvre (Bécharde et Pelletier, 2001).

Le dispositif de formation mis en œuvre dans cette recherche-action s'inscrit dans une approche expérientielle et réflexive, inspirée du cycle de l'apprentissage de Kolb (1984) et du modèle d'autorégulation de Zimmerman (2000). Conçu spécifiquement pour des gestionnaires, il a pour objectif de créer un espace d'expérimentation et de réflexion favorisant la prise de recul sur la pratique professionnelle.

La conception de la formation s'est appuyée sur une démarche de co-conception mobilisant Marine Agogué, experte en management (et directrice de ce mémoire), et Maude Lamoureux, experte en pédagogie (et autrice de ce mémoire). Le croisement de ces deux expertises a permis de construire un socle solide pour la séquence de formation, tant sur le plan des contenus que du format. Ce travail conjoint s'inscrit dans l'idée que l'efficacité d'un dispositif de formation résulte de l'articulation entre pertinence conceptuelle et cohérence pédagogique (Knowles, 1984 ; Kolb, 1984). La complémentarité entre l'approche théorique issue du management et l'approche pédagogique fondée sur l'andragogie et l'apprentissage expérientiel a permis de concevoir une formation adaptée aux réalités professionnelles des gestionnaires.

Aussi, pour la conception, je - Maude Lamoureux et autrice de ce mémoire - me suis appuyée sur plusieurs années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignante et conseillère pédagogique, au cours desquelles j'ai développé une expertise dans la conception et l'animation de dispositifs de formation. Ainsi, la revue de littérature mobilisée dans le cadre de cette recherche ne s'est pas limitée à une recension ponctuelle au moment de la présente recherche-action: elle s'est nourrie d'années de lectures pédagogiques et scientifiques ainsi que de formations professionnelles suivies dans les domaines de l'éducation, de la gestion et de l'accompagnement au développement professionnel.

À partir de ces fondements théoriques et pratiques, une première ébauche du dispositif de formation a été élaborée. Celle-ci a été soumise à mon réseau professionnel composé d'enseignants, de conseillers pédagogiques ainsi que de

concepteurs pédagogiques d'expérience, afin d'obtenir des rétroactions constructives et d'identifier des pistes d'ajustement. Une fois les ajustements intégrés, j'ai testé la proposition auprès de gestionnaires en exercice afin d'évaluer l'intérêt et la pertinence perçue de cette nouvelle modalité de formation en plein air. Cette démarche itérative m'a permis d'aboutir à un dispositif de formation à la fois rigoureux sur le plan pédagogique et adapté aux besoins du public cible: les gestionnaires en exercice.

Ainsi, l'élaboration de la formation s'est inscrite dans une approche andragogique, centrée sur l'apprenant adulte et sur l'exploitation de ses expériences professionnelles comme leviers d'apprentissage. Elle s'appuie également sur le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), qui met en avant l'importance d'alterner entre expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation et expérimentation active.

Une fois une ébauche quasi finale élaborée, celle-ci a été présentée à l'équipe du Centre Pierre-Péladeau à HEC Montréal afin de recueillir une rétroaction, et ainsi augmenter la validité écologique du travail. Le dispositif de formation a donc été développé en collaboration avec le Centre Pierre-Péladeau de HEC Montréal, reconnu pour son expertise en développement professionnel et en accompagnement des gestionnaires. Ce centre regroupe six chercheurs et chercheuses qui enseignent le management dans l'ensemble des programmes de HEC Montréal et qui interviennent également en formation continue, notamment à l'École des Dirigeants et l'École des Dirigeants des Premières Nations.

2.2 Phase 2 : Évaluation d'un dispositif de formation

2.2.1 Échantillonnage

L'échantillon de l'étude est constitué de neuf participants adultes, recrutés sur une base volontaire parmi des professionnels issus de divers milieux d'exercice. Tous occupaient des fonctions de gestion, incluant la direction d'établissement, la coordination ou la supervision d'équipes. Le groupe se caractérise par une diversité d'âges, de parcours professionnels et de niveaux d'expérience en

gestion. Les formations initiales étaient variées : plusieurs participants provenaient de disciplines autres que la gestion et avaient accédé à leur poste par promotion interne au sein de leur organisation, sans formation formelle en management.

Le recrutement a été réalisé par l'entremise des réseaux professionnels avant l'envoi d'un courriel d'invitation précisant les objectifs et les modalités de la recherche. Chaque personne a complété et signé un formulaire de consentement libre et éclairé. Des mesures rigoureuses ont été mises en place afin de garantir l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies tout au long du processus.

Aussi, le projet a fait l'objet d'une déclaration éthique auprès de l'établissement universitaire. Les participants ont été informés des objectifs de la recherche, de leur droit de se retirer à tout moment, et des mesures de confidentialité prises. Toutes les données ont été anonymisées.

Le tableau 3 présente le profil des participants à l'étude. Les données, entièrement anonymisées, mettent en évidence une diversité de secteurs représentés — notamment le milieu hospitalier, le secteur paragouvernemental, le domaine judiciaire et la vente — ainsi que la variété des fonctions occupées, allant de postes de chef d'équipe à des responsabilités de direction générale adjointe. L'échantillon reflète également une hétérogénéité en termes d'expérience en gestion, allant de moins d'un an à plus de dix ans.

Tableau 3 Profil des participants

Profil des participants	
Participant 1	<ul style="list-style-type: none">• Organisation paragouvernementale• Responsable conseil RH• 20 à 30 ans• Ressource-conseil auprès de gestionnaires
Participant 2	<ul style="list-style-type: none">• Secteur hospitalier• Chef de service

	<ul style="list-style-type: none"> • 40 à 50 ans • Gestionnaire avec plus de 5 ans d'expérience
Participant 3	<ul style="list-style-type: none"> • Secteur hospitalier • Chef d'unité • 30 à 40 ans • Gestionnaire avec moins d'un an d'expérience
Participant 4	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation paragonvernementale • Chef d'équipe • 40 à 50 ans • Gestionnaire avec moins de 5 ans d'expérience
Participant 5	<ul style="list-style-type: none"> • Secteur judiciaire • Procureur en chef • 40 à 50 ans • Gestionnaire avec moins de 5 ans d'expérience
Participant 6	<ul style="list-style-type: none"> • Secteur de la vente • Chef d'équipe • 30 à 40 ans • Gestionnaire avec plus de 5 ans d'expérience
Participant 7	<ul style="list-style-type: none"> • Secteur hospitalier • Chef d'équipe • 20 à 30 ans • Gestionnaire avec moins d'un an d'expérience
Participant 8	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation paragonvernementale • Direction des opérations • 40 à 50 ans • Gestionnaire avec plus de 10 ans d'expérience
Participant 9	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation paragonvernementale • Direction générale adjointe • 40 à 50 ans • Gestionnaire avec plus de 10 ans d'expérience

2.2.2 Collecte de données

La collecte de données a été conçue de manière à saisir de façon nuancée l'expérience vécue par les participants tout au long des matinées de formation. Plusieurs outils complémentaires ont été mobilisés afin de croiser les perspectives et de renforcer la validité des résultats de cette recherche qualitative.

Tout d'abord, un questionnaire en ligne a été administré en amont et en aval (une semaine après la dernière séance) de la formation. Celui-ci proposait une question ouverte (« *Pourriez-vous nous dire, dans vos propres mots, ce qu'est pour vous un bon gestionnaire?* ») suivi d'une échelle de Likert en dix items pour mesurer le sentiment d'efficacité (Bandura, 2002) vis à vis des rôles de Mintzberg.

Tableau 4 Questionnaire pré formation et post-formation pour mesurer le sentiment d'auto-efficacité basée sur les travaux de Zimmerman (2000)

<p>Questionnaire pré formation et post-formation pour mesurer le sentiment d'auto-efficacité</p>
<p>Sur une échelle de 5 points allant de (Très peu) à (Énormément), dans quelle mesure avez-vous confiance dans votre capacité à :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gérer les relations interpersonnelles au sein de votre équipe? 2. Être le gestionnaire/leader que vous souhaitez être? 3. Communiquer efficacement les informations importantes à votre équipe? 4. Chercher et trouver des informations internes et externes à votre organisation pour bien comprendre l'environnement? 5. Améliorer l'organisation en initiant et en supervisant de nouveaux projets ou des changements? 6. Intervenir pour résoudre des problèmes imprévus et des crises qui surviennent? 7. Répartir et allouer les ressources de l'organisation telles que le temps, l'argent, le personnel et les équipements? 8. Représenter l'organisation dans des négociations importantes qui peuvent avoir un impact significatif? 9. Pouvoir gérer votre équipe de la meilleure façon possible? 10. Être aligné avec le style de gestion que vous souhaitez incarner?

Par ailleurs, des observations directes ont été effectuées pendant les cinq séances, à l'aide d'une grille d'observation structurée inspirée du modèle

d'autorégulation de Zimmerman (2000). Ces observations visent à documenter les comportements, interactions et dynamiques collectives en contexte d'apprentissage en plein air.

Tableau 5 Grille d'observation directe - contexte de formation en plein air en milieu urbain basée sur les travaux de Zimmerman (2000)

Grille d'observation directe - contexte de formation en plein air en milieu urbain basée sur les travaux de Zimmerman (2000)
<p>Appuyer le développement des compétences managériales des gestionnaires en exercice travers des activités de développement professionnel en plein air</p> <p>1- Adaptation à l'environnement urbain</p> <ul style="list-style-type: none">- Le participant adapte ses stratégies en fonction des caractéristiques spécifiques de l'environnement urbain (ex. trafic, bruit, interactions avec les passants).- Le participant trouve des solutions créatives pour surmonter les obstacles inattendus. <p>2- Gestion des ressources</p> <ul style="list-style-type: none">- Le participant demande de l'aide ou des conseils quand nécessaire. <p>3- Auto-motivation</p> <ul style="list-style-type: none">- Le participant reste motivé et engagé tout au long de l'activité, même en cas de difficulté.- Le participant utilise des techniques d'auto-encouragement (ex. se rappeler les bénéfices de l'activité). <p>4- Autorégulation émotionnelle</p> <ul style="list-style-type: none">- Le participant utilise des techniques de respiration ou de relaxation pour gérer le stress.- Le participant reste calme et concentré malgré les distractions ou les perturbations extérieures.- Le participant réagit de manière constructive aux défis ou aux erreurs.

5- Interaction sociale

- Le participant échange des informations et des stratégies avec d'autres participants.
- Le participant offre et accepte de l'aide au sein du groupe.
- Le participant communique clairement et efficacement ses besoins et ses observations.

Enfin, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés trois à cinq mois après la dernière séance, d'une durée de 30 à 45 minutes chacun. Ils portaient sur le vécu global de la formation, l'impact perçu sur la pratique professionnelle et la pertinence de l'environnement naturel comme espace de développement professionnel.

Tableau 6 Questions ouvertes lors des entretiens semi-dirigés

Questions ouvertes lors des entretiens semi-dirigés
<p>1. Expérience globale</p> <ul style="list-style-type: none">- Pouvez-vous décrire votre expérience globale de la formation en plein air?- Quels aspects de cette formation en plein air vous ont le plus marqué?
<p>2. Impact du plein air sur les apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none">- Selon vous, le fait d'être en plein air a-t-il influencé votre apprentissage? Si oui, comment?
<p>3. Réflexion sur la pratique professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none">- Avez-vous observé une différence dans votre façon de réfléchir sur votre pratique professionnelle après cette formation en plein air?- Le cadre naturel a-t-il affecté votre capacité à prendre du recul par rapport à votre pratique professionnelle?

- Comment avez-vous géré vos objectifs et votre motivation pendant la formation en plein air?

- Pouvez-vous décrire comment vous avez suivi vos progrès et apprentissages dans ce cadre particulier (plein air)?

4. Comparaison avec des contextes d'apprentissage plus traditionnels

- Comment compareriez-vous cette expérience de formation en plein air avec d'autres formations que vous avez suivies en intérieur?

- Avez-vous constaté des différences quant à votre concentration, votre engagement ou votre gestion du stress par exemple? Autres différences?

5. Perspectives et rétroaction

- Pensez-vous que des éléments de cette formation en plein air pourraient être intégrés dans votre environnement professionnel quotidien ? Si oui, lesquels et comment?

- Avez-vous des suggestions pour améliorer l'impact des formations en plein air?

2.2.3 Analyse des données

2.2.3.1 Analyse des données quantitatives

Comme mentionné précédemment, une évaluation du sentiment d'auto-efficacité des participants a été menée avant et après la formation, à l'aide d'un questionnaire construit sur la base du concept de sentiment d'auto-efficacité personnelle de Bandura (2002) et en lien direct avec les dix rôles managériaux identifiés par Mintzberg (1984). Cette mesure vise à explorer dans quelle mesure la formation a contribué à renforcer la confiance des participants dans leur capacité à exercer efficacement ces différents rôles.

La mesure du construit comprend 10 items et une analyse de fiabilité montre que le coefficient alpha de Cronbach obtenu pour cette échelle est de 0,822, indiquant une bonne cohérence interne et une fiabilité satisfaisante de la mesure.

L'analyse statistique se basera sur le calcul d'un score global moyen d'auto-efficacité pour chaque participant (moyenne des 10 items) et d'un test de Student pour échantillons appariés afin d'évaluer la significativité des écarts entre les scores pré et post-formation.

2.2.3.2 Analyse des données qualitatives

La réussite d'une formation, en particulier dans le contexte du développement professionnel chez les adultes, ne peut se mesurer uniquement à partir de la satisfaction immédiate des participants ou du simple taux de participation. Elle doit s'apprécier à travers une combinaison d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs qui rendent compte à la fois de l'expérience vécue, de l'apprentissage effectif, du transfert des acquis vers la pratique et de l'impact sur les résultats globaux. Le modèle d'évaluation de Kirkpatrick (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006 ; Kirkpatrick 2015) sera mobilisé pour structurer cette analyse en quatre niveaux complémentaires, hiérarchisés mais interconnectés :

1. Réaction (niveau 1). Ce premier niveau évalue la perception immédiate des participants à la suite de la formation. Il s'agit de mesurer leur satisfaction générale, leur sentiment d'engagement, la pertinence perçue du contenu, ainsi que la qualité de l'animation ou des modalités pédagogiques. Bien que ce niveau ne renseigne pas sur l'efficacité réelle de l'apprentissage, il fournit des informations importantes sur l'adhésion initiale des apprenants, un facteur clé de motivation et de rétention.

2. Apprentissage (niveau 2). À ce niveau, l'évaluation porte sur les acquis cognitifs, affectifs ou comportementaux obtenus pendant la formation. On s'intéresse ici à la progression des connaissances, au développement de nouvelles compétences ou à l'évolution des attitudes. Cette évaluation peut s'appuyer sur des outils variés, tels que des tests pré- et post-formation, des mises

en situation, des autoévaluations, ou encore des observations formatives. L'objectif est de vérifier que les objectifs pédagogiques ont été atteints.

3. Comportement (niveau 3). Ce niveau examine dans quelle mesure les apprentissages réalisés sont effectivement transférés dans le milieu professionnel. L'enjeu n'est plus seulement ce que les participants savent ou comprennent, mais ce qu'ils font concrètement de nouveau ou de différent dans leur pratique quotidienne. L'évaluation du niveau 3 nécessite souvent un suivi dans le temps, incluant l'observation directe en contexte, des entretiens, ou des retours de pairs ou de superviseurs. Ce niveau est central dans le cadre du développement professionnel, car il reflète la transformation réelle des pratiques.

4. Résultats (niveau 4). Le dernier niveau vise à évaluer les effets mesurables de la formation sur les performances organisationnelles ou individuelles. Cela peut inclure une amélioration de la productivité, une réduction des erreurs, une augmentation de la satisfaction des clients ou encore un renforcement du climat de travail. Dans le secteur public, ces résultats peuvent également être évalués à l'aune d'indicateurs qualitatifs comme l'amélioration des services rendus, la mobilisation des équipes ou l'innovation sociale. Ce niveau d'évaluation est souvent le plus complexe à établir, car il nécessite d'isoler l'effet de la formation parmi d'autres variables contextuelles.

2.3 Limites de la méthodologie

La présente recherche comporte certaines limites inhérentes à son design et à son contexte de réalisation, qui doivent être considérées dans l'interprétation des résultats :

- Taille restreinte de l'échantillon : l'étude a été menée auprès de neuf participants, un effectif volontairement réduit afin de permettre un suivi qualitatif approfondi et une dynamique de groupe propice à la réflexion. Toutefois, cette taille limitée ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des gestionnaires. Les conclusions doivent donc être

interprétées comme des pistes exploratoires et contextualisées (Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

- Durée relativement courte de l'intervention : la formation s'est déroulée sur cinq matinées, ce qui constitue un cadre temporel condensé pour l'ancrage des apprentissages (Masson, 2020). Bien que cette durée ait permis de structurer un dispositif expérientiel cohérent, elle limite l'observation de l'évolution à moyen et long terme des stratégies d'autorégulation développées (Zimmerman, 2008) et du suivi du transfert dans la pratique (Kirkpatrick, 2006). Certaines transformations de la pratique pourraient nécessiter un suivi longitudinal pour être pleinement observées (Kirkpatrick, 2015; Paillé & Mucchielli, 2016).
- Influence de la posture de la chercheuse (effet Hawthorne) : la posture de l'équipe de recherche, impliquée à la fois dans la conception et l'animation du dispositif, a pu influencer les attitudes et comportements des participants. La présence de la chercheuse pendant les activités pourrait avoir incité les participants à ajuster leur discours ou leurs comportements, consciemment ou non, afin de se conformer à des attentes perçues (Deslauriers, 1991).
- Conditions météorologiques : le plein air, bien qu'offrant un environnement favorable à la réflexion et à la prise de recul, est soumis à des aléas météorologiques pouvant influencer l'expérience vécue. Des conditions climatiques moins favorables (pluie, froid, vent) peuvent avoir modifié le niveau de confort, d'engagement ou de concentration des participants, impactant potentiellement la dynamique de certaines activités (Beames, Higgins & Nicol, 2012; Robertson, 2014).

En somme, ces limites n'invalident pas les résultats, mais soulignent la nécessité de considérer la portée de cette étude comme spécifique à son contexte, et d'envisager des recherches complémentaires pour consolider et approfondir les constats formulés.

Chapitre 3- Phase 1 : Conception de la formation

3.1 Cadre conceptuel

En complément des cadres théoriques principaux présentés dans la revue de littérature au chapitre 1, cette recherche mobilise également 3 cadres théoriques secondaires qui enrichissent la compréhension des mécanismes en jeu dans l'apprentissage de façon générale, mais plus spécifiquement, pour les besoins de cette recherche-action, dans le développement professionnel des gestionnaires.

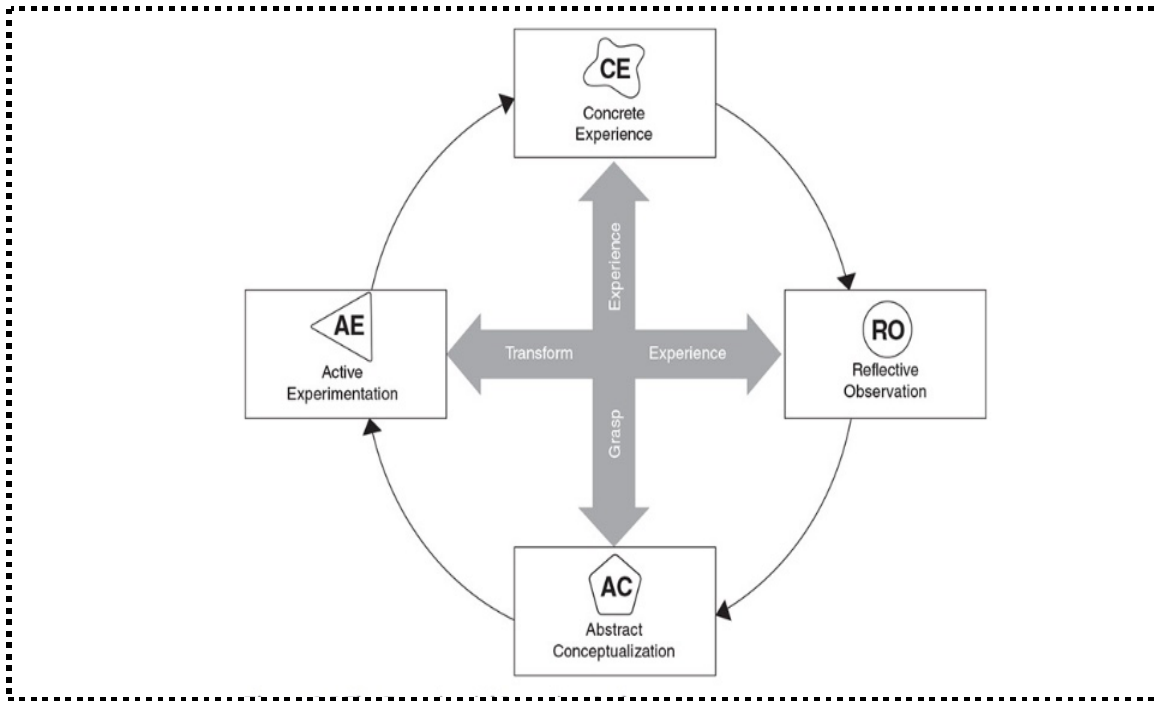
Ces cadres théoriques permettent de contextualiser les pratiques d'autorégulation (Zimmerman, 2008) et de réflexivité appliquée au métier de gestionnaire selon Mintzberg (1971, 1984, 2023):

1. À la lumière des principes de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984);
2. Dans un environnement pédagogique qui peut être qualifié de « low-tech» (Davis et al., 2023);
3. À partir des apports récents de la neuroéducation notamment en ce qui concerne le développement et la mobilisation des compétences en contexte (Masson, 2024);
4. Et en filigrane, des fondements de l'andragogie, qui reconnaissent la spécificité des besoins, motivations et modalités d'apprentissage chez l'adulte en contexte professionnel (Zimmerman, 2000; Kirkpatrick, 2015).

3.1.1 L'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel, tel que théorisé par David A. Kolb (1984), repose sur l'idée que l'expérience constitue le fondement du processus d'apprentissage. Ce modèle circulaire, également connu sous le nom de *cycle de Kolb*, se compose de quatre étapes interreliées : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active.

Figure 7 Le cycle d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984)



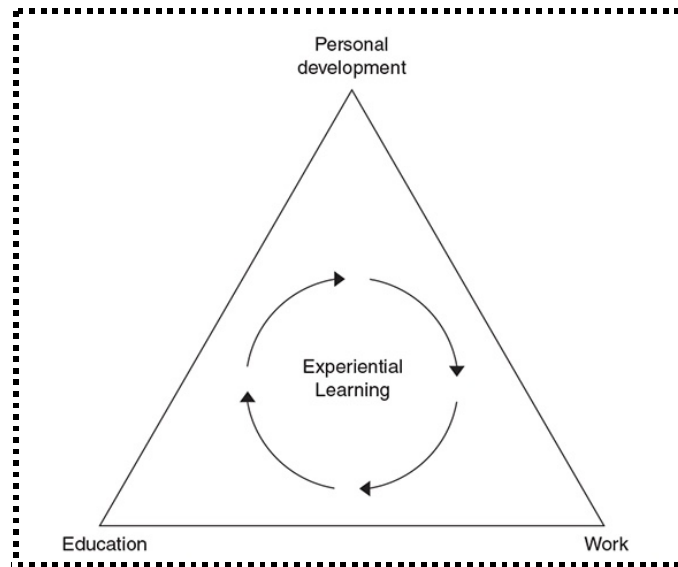
Selon Kolb (1984), l'apprentissage survient lorsque l'individu progresse à travers ces phases, intégrant ses expériences passées, ses observations, ses analyses et ses essais dans de nouvelles situations. Ce processus dynamique met en valeur l'interaction constante entre l'expérience vécue et la réflexion critique, favorisant ainsi un apprentissage en profondeur, transférable et contextualisé. L'approche de Kolb s'inscrit dans la tradition constructiviste, plaçant l'apprenant au centre du processus de formation, en tant qu'acteur autonome de son développement.

Dans le cadre de cette recherche-action sur l'éducation en plein air destinée à des participants adultes engagés dans un parcours de développement professionnel, le modèle expérientiel de Kolb (1984) s'avère particulièrement pertinent. Il permet de structurer les séquences de formation en tenant compte de l'expérience concrète vécue sur le terrain — par exemple, les activités en nature ou les mises en situation professionnelles — tout en intégrant des moments de retour réflexif favorisant l'analyse critique des pratiques.

La figure suivante (Kolb, 2014) illustre les liens étroits entre le développement personnel, le travail et l'éducation, dans une perspective andragogique souvent

désignée dans la littérature scientifique par le terme « *lifelong learning* », soit l'apprentissage tout au long de la vie. Au centre de la figure schéma se trouve le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), qui agit comme moteur de ces interactions tout au long de la vie.

Figure 8 L'apprentissage expérientiel en tant que processus qui lie le développement professionnel, le travail et l'éducation (Kolb, 1984)



Cette alternance entre action et réflexion correspond aux principes andragogiques selon lesquels l'apprentissage adulte est renforcé lorsqu'il est directement relié aux expériences vécues et lorsqu'il offre des occasions de transfert vers la réalité professionnelle (Merriam & Bierema, 2014). De plus, ce modèle soutient l'idée que le développement professionnel ne peut se limiter à la transmission de savoirs théoriques : il exige des contextes authentiques, une participation active et une capacité à revoir sa pratique. Ainsi, en structurant les interventions pédagogiques autour du cycle de Kolb, cette recherche-action vise à favoriser un apprentissage transformateur, durable et adapté aux besoins des adultes en formation.

3.1.2 Le concept de « Low Technology »

Le concept de « Low Technology » (ou low-tech) en éducation fait référence à l'utilisation de technologies simples, accessibles et durables dans les processus d'enseignement et d'apprentissage (Davis et al.; 2023). Contrairement aux

approches dites « high-tech » qui privilégient des outils numériques sophistiqués et coûteux, le « low-tech » mise sur des solutions minimalistes et souvent non numériques, favorisant l'interaction directe, l'autonomie des apprenants et la durabilité.

Le concept de « Low Technology » apparaît dans la littérature scientifique dans les années 1970. Même s'il est nommé, le concept est d'abord une idée philosophique pour répondre aux excès du développement technologique (Schumacher, 1973). C'est à partir des années 2000 que le concept est plus courant dans la littérature scientifique, notamment dans le secteur de l'éducation avec la publication des premières normes ISTE, d'abord connues sous le nom de National Educational Technology Standards (NETS). Ainsi, dans le but d'encadrer l'intégration pédagogique des technologies numériques, l'International Society for Technology in Education (ISTE) a développé un ensemble de normes reconnues à l'échelle internationale afin d'orienter l'utilisation efficace des technologies en éducation. Les premières normes ISTE¹ destinées aux élèves ont été publiées en 1998, suivies par celles s'adressant au personnel enseignant et aux responsables scolaires. Depuis, ces normes ont évolué et ont été actualisées afin de refléter les transformations majeures des environnements technologiques éducatifs ainsi que des pratiques pédagogiques.

En contrepartie, le mouvement « Low-Tech » en éducation propose une approche alternative à l'usage intensif des technologies numériques, en s'appuyant sur des principes généraux visant, notamment, la simplicité, la durabilité et l'inclusion (Davis et al.; 2023):

1. Simplicité et accessibilité

- Utilisation de technologies peu coûteuses, faciles à entretenir et à comprendre.
- Réduction de la dépendance aux outils numériques complexes.

¹ <https://iste.org/standards>

- Valorisation d'outils comme les tableaux noirs/blancs, les carnets, les jeux de construction, ou des ressources papier.
- 2. **Autonomie et créativité :**
 - Encouragement à la fabrication d'outils pédagogiques par les enseignants et les apprenants eux-mêmes.
- 3. **Durabilité et écologie :**
 - Réduction de l'empreinte écologique en minimisant la consommation énergétique.
 - Longévité des outils pédagogiques et réduction de la production de déchets électroniques.
- 4. **Pédagogie active et expérientielle :**
 - Mise en avant d'approches pédagogiques centrées sur l'expérience, les manipulations concrètes et les interactions sociales.
 - Favorisation des activités en extérieur, des jeux de rôle et des projets collaboratifs.
- 5. **Inclusion et égalité des chances :**
 - Permet d'éviter la fracture numérique en proposant des alternatives accessibles à tous, notamment dans des contextes ruraux ou défavorisés.

Le recours au « low-tech » en éducation présente certains avantages pédagogiques qui permettent de répondre à des besoins et des contextes d'apprentissage variés. D'abord, même dans un contexte andragogique, il est susceptible de favoriser la concentration des apprenants en réduisant les distractions associées aux outils numériques, ce qui permet un recentrage sur les tâches essentielles (Davis et al., 2023). Ensuite, il contribue au développement d'activités pédagogiques expérientielles (Chen, 2025). Ce type d'approche, ancré dans l'expérience et dans l'action, contribue également à mobiliser la capacité de réflexion au moment de l'apprentissage, en limitant la consommation passive d'informations souvent induite par les technologies numériques (Chen, 2025). Enfin, les solutions « low-tech » sont particulièrement bien adaptées à une grande

variété de contextes éducatifs tels que les environnements où l'accès à la technologie est faible ou compromis.

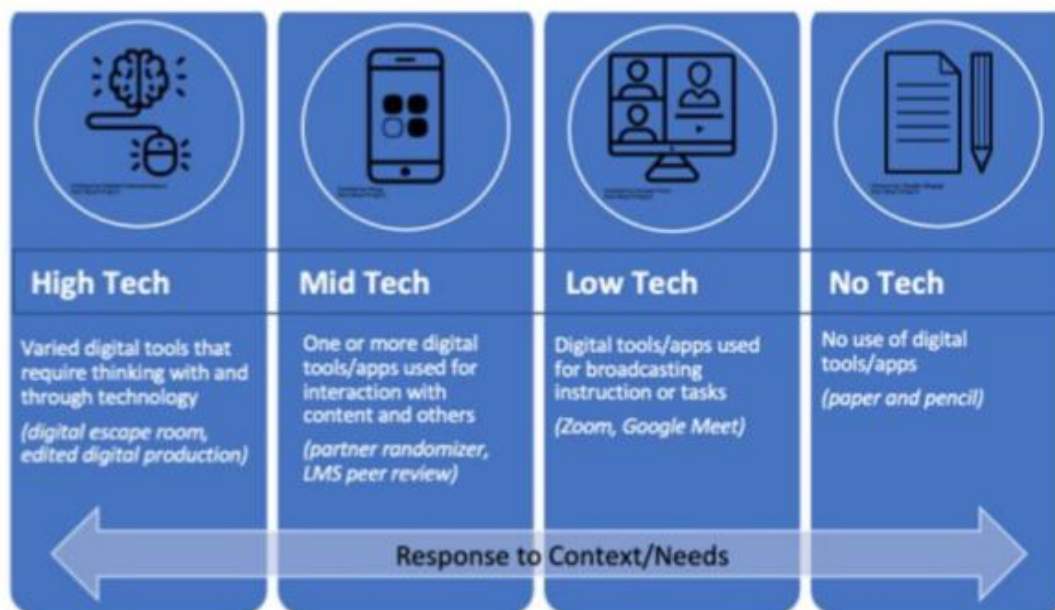
Malgré des avantages certains, l'approche « low-tech » en éducation présente certaines limites et soulève des défis importants. Ainsi, plusieurs acteurs du milieu éducatif peuvent associer le « low-tech » à une régression par rapport aux avancées numériques des dernières années, surtout dans des contextes où l'innovation est valorisée comme marque de qualité (Davis et al., 2023). De plus, le « low-tech » se révèle moins adapté à certaines disciplines nécessitant l'utilisation d'outils technologiques spécifiques, comme la programmation ou la modélisation 3D, pour lesquelles une infrastructure dite « high-tech » demeure incontournable (Chen, 2025). Enfin, l'adoption d'approches pédagogiques axées sur le « low-tech » exige une reconfiguration des pratiques pédagogiques dans environnements pédagogiques qui souvent valorisent et multiplient les outils pédagogiques numériques.

Il est important de noter que le « low-tech » en éducation n'est pas une opposition au numérique, mais une manière de repenser les outils éducatifs dans une perspective plus durable, inclusive et axée sur l'essentiel. L'avenir appelle à un équilibre entre les outils « low-tech » et « high-tech », ne serait-ce que pour permettre aux apprenants de déconnecter (Lupien, 2023). Ainsi, plutôt que d'opposer ces approches, il convient de les penser de manière complémentaire en considérant d'abord les bénéfices respectifs selon les contextes d'apprentissage, les objectifs pédagogiques et les besoins des apprenants (Davis et al., 2023).

Le cadre conceptuel de Davis et al. (2023) pour les enseignants montre qu'il ne faut pas voir le « low-tech » comme un substitut au numérique, mais comme une option pédagogique contextuelle tel que précédemment mentionné. Il souligne explicitement que ces termes servent à distinguer des approches selon l'usage pédagogique plutôt que par le niveau de sophistication technologique et propose

un cadre simplifié pour orienter les décisions pédagogiques futures concernant l'intégration des technologies à différents niveaux (Davis et al.; 2023).

Figure 9 Modèle d'intégration du numérique en fonction de l'usage pédagogique (Davis et al.; 2023, p.8)

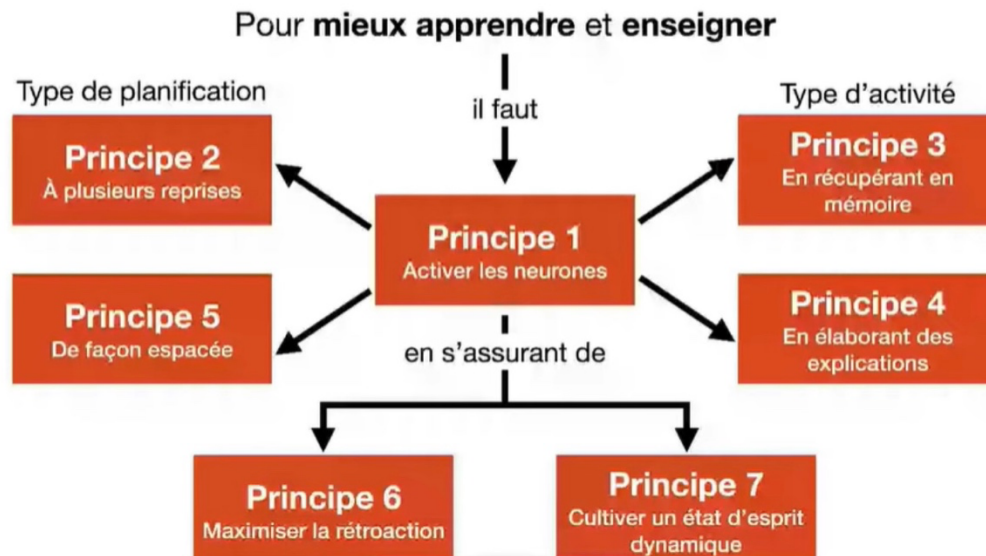


3.1.3 Les principes de la neuroéducation pour le développement des compétences

En continuité avec les cadres qui valorisent l'expérience concrète (Kolb, 1984) et les approches technopédagogiques simples (Davis et al., 2023), la neuroéducation offre un éclairage complémentaire fondé sur le fonctionnement du cerveau en situation d'apprentissage (Masson, 2020, 2024). Les travaux de Steve Masson visent à identifier, à partir des neurosciences cognitives, des stratégies pédagogiques fondées sur des données probantes pour améliorer l'enseignement. Dans le cadre de cette recherche-action, ils constituent un cadre secondaire pertinent, permettant d'ancrer la conception des activités de formation en plein air dans des principes d'efficacité cognitive, favorables à l'apprentissage durable et au transfert des compétences.

Les 7 principes suivants et présentés dans la figure sont issus des travaux de Masson (2020). Ils peuvent être appliqués pour mieux apprendre et mieux enseigner dans tout contexte de formation, y compris en plein air.

Figure 10 Les 7 principes pour mieux apprendre et enseigner (Masson, 2020)



Concrètement, chacun des 7 principes (Masson, 2020) encourage le pédagogue et l'apprenant à considérer qu'il importe au moment de la conception d'une séquence d'apprentissage et au moment d'effectuer l'apprentissage:

1. D'activer les neurones à travers des activités qui engagent cognitivement l'apprenant;
2. À plusieurs reprises dans le temps;
3. En récupérant en mémoire les informations déjà présentées ou apprises;
4. En permettant à l'apprenant d'élaborer des explications;
5. De façon espacée dans le temps pour permettre un meilleur ancrage;
6. Tout en maximisant les occasions de donner de la rétroaction à l'apprenant le plus rapidement possible dans le cadre de la formation;
7. Pour lui permettre de cultiver un état d'esprit dynamique qui permet à l'apprenant de croire en sa capacité d'apprendre et de s'améliorer.

Au-delà de ces principes fondamentaux pour mieux apprendre et enseigner, les travaux récents de Steve Masson (2024) s'intéressent également au développement des compétences, en mettant en lumière les mécanismes cérébraux, nommées fonctions exécutives, qui sous-tendent l'intégration et la mobilisation des savoirs en contexte réel. Selon Masson (2020, 2024), les fonctions exécutives sont des processus mentaux qui permettent de planifier, organiser, réguler et adapter son comportement pour atteindre un objectif de façon efficace.

Parmi les fonctions exécutives, le contrôle inhibiteur joue un rôle de premier plan dans le développement des compétences (Masson, 2024). Il représente, selon Masson (2020, 2024), la capacité du cerveau à freiner une réponse automatique ou inadéquate afin de privilégier une action réfléchie et adaptée à la situation. Faire preuve d'inhibition c'est donc résister aux impulsions puis ajuster ses actions en fonction de ses objectifs. Cet autocontrôle est notamment significatif pour les phases de mise en œuvre (au moment de l'action) et d'évaluation (réflexion après l'action) dans le modèle d'autorégulation de Zimmerman (2008).

Masson (2024) propose cette définition de la compétence: « *En résumé, une compétence est la capacité à réussir certaines tâches complexes nécessitant d'utiliser efficacement des connaissances et d'autres ressources pertinentes* » (p.23).

Cette orientation des travaux de Masson (2024) sur le développement des compétences est particulièrement pertinente dans le cadre de cette recherche-action puisque la formation proposée vise justement à soutenir le développement des compétences de gestionnaires en exercice. Dans un contexte de développement professionnel, les adultes apprenants ont besoin d'ancrer les nouvelles connaissances dans leur réalité professionnelle et de les intégrer à leur portfolio de compétences (Kolb, 2014, Kirkpatrick, 2015).

Pour appuyer le développement des compétences des gestionnaires en exercice, la présente recherche-action crée un espace-temps (Dethier, 2022) en plein air

éloigné des distractions numériques et des sollicitations liées au contexte du travail (Davis et al., 2023; Lupien, 2023) susceptible de permettre une attention soutenue favorable à la mobilisation des ressources qui est l'aspect le plus complexe d'une compétence (Masson, 2024), car il demande d'utiliser efficacement ce qu'on connaît pour atteindre un objectif (Zimmerman, 2008). La création d'espace-temps (Dethier, 2022) pour encourager l'apprenant à mobiliser des ressources est un aspect souvent négligé dans le développement de formation, alors qu'il est essentiel d'apprendre à activer, combiner et transformer ses connaissances pour un transfert durable de l'apprentissage (Masson, 2024) tel que présenté dans la figure 11.

Figure 11 Les ressources internes mobilisées pour être compétent Masson (2024)



Figure 5. Pour être compétent, il faut bien comprendre la nature de la tâche à accomplir et activer, sélectionner, combiner, transformer et utiliser les ressources pertinentes pour atteindre l'objectif poursuivi. Tout cela nécessite un centre de contrôle capable de faire des liens entre la tâche et les ressources internes et externes. Ce centre de contrôle comprend différents sous-systèmes appelés « fonctions exécutives ».

3.2 Principes retenus pour l'élaboration de la formation

3.2.1 Contenu de la formation sur les rôles de Mintzberg

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, un des objectifs pédagogiques de la formation en plein air est de permettre aux gestionnaires de mettre des mots sur leurs ressentis vécus dans les différentes facettes de leurs rôles. Il s'agit ainsi de nommer leurs intuitions, car le fait de verbaliser constitue une étape clé de la construction des connaissances, servant d'ancrage pour le développement de la compétence, qui, elle, implique le déploiement et l'articulation de ces

connaissances en contexte. Cette démarche prend tout son sens à la lumière des 10 rôles managériaux de Mintzberg (1971, 1984), car une meilleure compréhension et capacité à exprimer ces rôles constitue un levier essentiel pour articuler sa pensée dans une perspective de développement des compétences en gestion (Mintzberg, 2023). Il a donc été décidé de construire la formation autour des 10 rôles de Mintzberg, dans une démarche d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) qui met en avant l'importance d'alterner entre expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation et expérimentation active. Ainsi, la conception a intégré des contenus et activités en lien avec les rôles managériaux définis par Mintzberg, afin d'ancrer la formation dans des situations authentiques et pertinentes pour des gestionnaires en contexte professionnel.

3.2.2 Déroulé de la formation

La formation a été conçue dès le départ pour être coanimée par Marine Agogué et moi-même, afin de mettre en valeur nos expertises respectives en management et en pédagogie. Toutefois, en raison de circonstances professionnelles exceptionnelles, je n'ai pu participer à l'animation à la hauteur initialement prévue. Marine Agogué a alors assuré l'animation des séances, tout en respectant la structure, les intentions pédagogiques et les dispositifs expérientiels élaborés conjointement lors de la phase de conception.

La structure et l'animation de chacune des 5 séances de la formation dans le cadre de la recherche action ont été articulées pour répondre au mieux aux 7 principes énoncés par Masson (2020) tels qu'illustrés dans la figure 10. Ainsi:

- La formation est présentée sur 5 semaines, à raison d'une matinée par semaine (principe 5) à l'extérieur pour permettre aux participants de cultiver un esprit dynamique en plein air (principe 7), pour créer un espace-temps (Dethier, 2022) propice au recul (Zimmerman, 2008) loin des sources de distractions liées au numérique ou au cadre connu du travail (Davis et al., 2023; Lupien, 2023) ;

- Le nombre de participants est limité pour permettre au formateur d'interagir et de donner de la rétroaction aux participants, parfois sous forme de coaching, au moment des échanges (principe 6);
- Chacune des séances commence par présenter le contenu abordé (principe 1);
- Au début et tout au long de la séance, les apprenants sont questionnés quant aux notions introduites et celles qui l'ont été précédemment (principes 1 à 3);
- Avant d'être encouragés à faire des liens avec leur pratique professionnelle à l'aide de questions qui structurent la réflexion (principe 1) dans le cadre d'une marche pédagogique effectuée en duo pour permettre aux participants d'échanger sur leur réalité professionnelle (principe 4).

Plus précisément, la formation s'est déroulée sur cinq semaines, à raison d'une matinée par semaine, chacune d'une durée approximative de 3 heures, dans un environnement naturel urbain, dit de proximité (Mercure et al.; 2021) propice à la concentration et à l'éloignement des sollicitations quotidiennes (Lupien, 2010; Kaplan & Kaplan, 1989).

Chaque séance se déroulait entièrement à l'extérieur, à l'exception de rares occasions où les conditions météorologiques exigeaient un repli à l'intérieur. La structure des rencontres restait constante d'une séance à l'autre afin de créer une routine sécurisante et de bien gérer les attentes des participants.

Dès leur arrivée sur le site, les participants étaient invités à faire un retour sur les apprentissages de la séance précédente et sur la manière dont ils avaient pu les transférer dans leur pratique professionnelle (1). Un court déplacement (2) vers le lieu déterminé d'écoute du contenu théorique - présenté sous forme de balado - offrait ensuite un moment privilégié d'échanges libres et de partage d'expertises diverses entre les participants. Arrivés sur les lieux, les participants se consacraient à l'écoute du balado (3), accompagnée de prises de notes dans le journal de bord. Ce moment était suivi d'une marche en duo (4), guidée par des

questions réflexives, telles que : « Comment se manifeste ce rôle dans votre quotidien ? » ou « Comment négociez-vous avec le fait que ce rôle fondamental puisse être perçu comme un mouvement de carrière individuel ? ».

La séance se poursuivait avec des activités expérientielles en lien avec le ou les rôles ciblés (5) et de périodes de debriefing en groupe au fil des activités.

Ainsi, selon la séance, un à trois rôles de Mintzberg étaient explorés à travers la combinaison d'activités individuelles, en dyades et en groupe, alternant avec des périodes de marche ou de contemplation silencieuse, de manière à stimuler à la fois la réflexion personnelle et la dynamique collective (Neill, 2008). Le choix des activités, du rythme et des modalités visait à établir des liens explicites entre les concepts abordés et la réalité professionnelle des gestionnaires, tout en tirant pleinement parti des bénéfices de l'apprentissage en plein air.

Tel que précédemment mentionné, parmi les ressources disponibles à chacune des séances, 10 balados enregistrés par Marine Agogué ont été mis à la disposition des participants. Conçus spécifiquement pour chacune des séances et portant chacun sur un rôle spécifique de Mintzberg (1984), ils combinent narration et exemples concrets pour illustrer la portée stratégique d'un des 10 rôles dans le travail de gestion. Le format audio permettait une écoute en contexte libre — lors d'un déplacement, d'une marche ou d'un moment calme — favorisant ainsi l'appropriation des idées en amont des activités expérientielles. Ce dispositif avait pour but de stimuler la réflexion individuelle avant les échanges collectifs et de constituer une ressource ré écoutable, afin de soutenir le transfert des apprentissages dans le milieu professionnel. L'annexe 2 présente le verbatim d'un des 10 balados préparés pour la formation.

Le tableau suivant représente la structure typique d'une matinée de formation, alors que l'annexe 1 présente l'ensemble de la formation.

Tableau 7 Exemple du déroulement d'une séance

Exemple du déroulement d'une séance	
Séance 1 Le rôle de symbole Endroit: Mont-Royal	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil des participants • Retour sur la séance précédente et le défi à réaliser dans la dernière semaine • Objectifs spécifiques de la séance et lien avec le contexte de développement professionnel • Écoute de l'enregistrement du contenu de la séance en marche active • Activité métacognitive en équipe: marche pédagogique en duo avec questions de réflexion • Activité expérientielle d'intégration du rôle • Activité métacognitive en solo: journal de bord • Retour sur les apprentissages de la séance

3.2.2 Considérations pratiques

Les recherches en éducation en plein air soulignent que l'exposition à des conditions physiques et environnementales variées contribue au développement de la résilience, à l'engagement cognitif et à la cohésion de groupe (Hattie et al. 1997 ; Priest et Gass, 2018). Toutefois, elles rappellent aussi que ces facteurs doivent être pris en compte en amont afin d'assurer l'accessibilité et la sécurité, tout en maximisant l'impact pédagogique (Priest et Gass, 2018).

Enfin, ce projet a été perçu comme une occasion de rejoindre des apprenants aux profils variés, parfois peu enclins à participer à des formations offertes dans des environnements plus traditionnels, ce qui correspond à la nécessité d'adapter l'offre de formation à la diversité des besoins en développement professionnel en 2025. Toutefois, au moment de concevoir une formation en plein air, des considérations s'appliquent. Le tableau 8 présente les principales.

Tableau 8 Considérations spécifiques au plein air dans la conception de la formation (Robertson, 2014; Priest et Gass, 2018)

Considérations spécifiques au plein air dans la conception de la formation (Robertson, 2014; Priest et Gass, 2018)

1. **Activité physique** : Adapter l'intensité et la durée (ex. marche en sentier en montagne) pour répondre à la diversité des profils des gestionnaires et prévenir l'exclusion.
2. **Conditions météorologiques** : Prévoir des alternatives ou adaptations selon la météo afin d'assurer la continuité de la formation et la sécurité des participants.
3. **Logistique et équipement** : Fournir aux participants des indications claires sur l'équipement approprié (vêtements, chaussures, protection contre les intempéries).
4. **Accessibilité et sécurité** : Garantir que les parcours et activités proposés demeurent accessibles à tous, en tenant compte des capacités physiques et des éventuelles limitations.
5. **Dimension pédagogique** : Utiliser l'environnement naturel comme support à l'apprentissage expérientiel (Gadai et al., 2021), en intégrant les conditions physiques et climatiques dans les réflexions de groupe (Hattie et al., 1997 ; Priest et Gass, 2018).

À la suite de ces considérations liées au plein air, une révision du déroulement de chaque séance a été effectuée afin d'intégrer de manière cohérente les modalités technologiques à faible intensité (*low tech*) (Davis et al., 2023). Cette révision visait à maintenir un environnement propice à la réflexion et à la prise de recul, tout en optimisant l'usage d'outils simples et accessibles pour soutenir les activités pédagogiques.

Pour y arriver, différents outils numériques ont été utilisés:

- Les participants devaient avoir accès à un appareil- téléphone cellulaire et écouteurs- pour écouter des enregistrements sous forme de balado.

- Une page web centralisant toutes les informations et le matériel pédagogique requis pour chaque séance a été créée. En tout temps, elle était accessible en plein air grâce à un code QR, évitant ainsi le recours aux courriels.
- La page web demeurait accessible aux participants pour réécouter le contenu des balados ou les partager avec leur équipe.

3.3 Validation des principes de la formation

Une fois une ébauche quasi finale élaborée, celle-ci a été présentée à l'équipe du Centre Pierre-Péladeau à HEC Montréal. Les personnes mobilisées se sont montrées généreuses dans leurs observations et recommandations, confirmant notamment la pertinence des modalités pédagogiques low tech et du plein air. Ces choix, qui ont fait consensus, rejoignent l'un des objectifs de la recherche : créer un espace-temps (Dethier, 2023) favorisant la prise de recul et la réflexion (Zimmerman, 2008), à l'écart des interruptions liées au numérique (Lupien, 2023).

Dans une logique de recherche-action, ce format a été reconnu pour son caractère innovant, car il permet une expérimentation concrète sur le terrain, autorisant la prise de risque pédagogique, le droit à l'erreur et des ajustements continus au fil des cinq matinées de formation. Cette prise de risque pédagogique constitue un levier d'apprentissage et un terrain propice à l'expérimentation (Bareil, 2004). Elle est d'autant plus marquée qu'elle s'inscrit dans un cadre de formation en plein air, un contexte qui, bien que porteur sur le plan pédagogique, s'éloigne des environnements d'apprentissage plus conventionnels et implique une adaptation des approches et des pratiques. Par ailleurs, la réaction des gestionnaires face au niveau d'activité physique proposé – par exemple la marche en sentier en montagne – ainsi qu'aux aléas de la météo pendant la formation, a également été identifiée comme une considération importante à intégrer dans la conception et la mise en œuvre du dispositif.

Chapitre 4- Phase 2 : Évaluation de la formation

Ce chapitre présente les résultats de l'évaluation de la formation mise en œuvre dans le cadre de cette recherche-action, en s'appuyant sur le modèle de Kirkpatrick (2015), largement reconnu pour analyser de manière structurée et progressive l'efficacité des dispositifs de formation. Cette évaluation a été conçue pour examiner la formation sous quatre angles complémentaires : la réaction des participants (niveau 1), les apprentissages réalisés (niveau 2), les changements observés dans les comportements professionnels (niveau 3), et enfin, les retombées concrètes sur les pratiques organisationnelles ou individuelles (niveau 4).

Chacun de ces niveaux est abordé dans une sous-section dédiée, à partir des données recueillies par observation, par questionnaire et par entretien. Cette approche permet de mettre en lumière non seulement la réception immédiate de la formation, mais aussi la profondeur des apprentissages, leur transposition dans l'action, et l'impact durable sur le terrain professionnel.

4.1. La réaction des participants

L'analyse des données collectées quant au niveau 1 du modèle de Kirkpatrick (2015) – Réaction – met en évidence une évaluation globalement positive de la formation dispensée.

Concernant l'expérience dans son ensemble, les participants expriment spontanément une appréciation élevée de la formation, tant pour l'intérêt suscité que pour sa pertinence. Plusieurs commentaires soulignent que l'expérience a été « *une belle expérience* » et qu'ils ont « *énormément apprécié l'expérience* » tel que mentionné par les participants 2 et 3. D'autres mettent en avant la satisfaction générale, comme c'est le cas pour le participant 5 : « *C'était une expérience que je dirais super positive* », ou encore tel que mentionné par le participant 8 « *c'était très bien, très bien fait. Moi, j'ai beaucoup apprécié* ».

Les participants, dans les entrevues, mentionnent plus précisément leur satisfaction quant aux méthodes et aux activités proposées dans la formation. Les activités expérientielles sont particulièrement appréciées. Le participant 3 mentionne « *J'ai trouvé ça le fun, les exercices étaient intéressants aussi* » et le participant 5 ajoute « *j'ai préféré l'aspect très, très pratique de la formation. Je trouve ça vraiment, vraiment super enrichissant* ». L'effet ludique et expérientiel est également mentionné comme favorisant l'engagement et l'apprentissage.

Quant à la structure et l'organisation de la formation, les participants saluent la clarté du déroulement et l'équilibre des séquences. La structure est décrite comme « *vraiment bien partagée* » par le participant 4, et l'alternance entre contenus et exercices est jugée pertinente par le participant 1: « *J'ai aimé la façon dont c'était structuré, avec pas beaucoup de périodes de cours magistral... mais beaucoup plus des exercices, puis des petits jeux* ».

À trois reprises, des participants ont souligné la dynamique de groupe reflétant la qualité des interactions et le climat collaboratif instauré. Les participants apprécient « *une belle petite dynamique d'équipe... c'était vraiment bien* », tel que relevé par le participant 2 alors que le participant 8 évoque la « *chimie des personnes impliquées dans la formation... vraiment bénéfique pour le reste de la formation* ».

Les observations directes réalisées en contexte urbain montrent que les participants adaptent leurs stratégies en fonction des caractéristiques spécifiques de l'environnement, qu'il s'agisse du trafic, du bruit ou des interactions avec les passants. Ils trouvent des solutions créatives pour surmonter les obstacles inattendus, par exemple en se rassemblant spontanément en cercle plus ou moins rapproché selon le niveau de bruit ambiant. Comme l'exprime un participant : « *Ne pas être assis dans une salle devant des diapos et un ordi me force à réfléchir : je suis loin de mes notifications* ». L'occupation de l'espace varie également en fonction des besoins individuels, particulièrement lors des périodes d'écoute : certains s'étendent, d'autres restent assis, marchent seuls ou à proximité d'un pair.

Cette appropriation de l'espace a évolué au fil des séances : d'une configuration initialement plus « classique », centrée autour des formateurs, le groupe est passé à une organisation plus libre et personnalisée.

Enfin, le déroulé en plein air est un facteur de satisfaction en lui-même comme l'exprime le participant 3 « *la modalité qui n'était pas en classe, c'était un grand coup de cœur* ».

4.2. Les apprentissages réalisés

La formation en plein air a contribué de manière significative à la progression des connaissances des participants, en particulier sur les rôles de Mintzberg (1984) et la compréhension globale de leur pratique. Le contexte d'apprentissage a favorisé la rétention et la mobilisation des concepts. Ainsi, le participant 7 précise : « *chaque rôle était relié à un lieu... ma capacité à mobiliser rapidement des concepts en me souvenant des lieux, sans note* », tandis que le participant 8 ajoute : « *j'ai retenu beaucoup plus facilement les trucs que si j'étais en classe* ». Le participant 3 souligne que « *comprendre le Big Picture des différents rôles, de les décortiquer, de voir les défis et stratégies* » a enrichi sa compréhension, alors que le participant 1 constate : « *le fait que c'est en plein air facilitait beaucoup la concentration sur ce qui était enseigné* ». De même, le participant 6 affirme : « *À travers les 10 rôles... ça me montrait la pertinence de travailler ces rôles-là* », illustrant l'intégration progressive de nouvelles connaissances.

La formation a également permis un développement concret des compétences, avec des acquis directement transférables à la pratique professionnelle. Ainsi, le participant 7 précise : « *la réalisation qu'il y a 10 rôles... j'ai pu mettre des mots sur ma pratique* », tandis que le participant 8 explique : « *j'étais capable de cibler plus facilement ce que j'étais en train de faire... je reviens toujours sur Mintzberg* ». Le participant 1 mentionne qu'« *au niveau des objectifs, je voulais vraiment avoir un cadre pour accompagner les gestionnaires, puis développer un vocabulaire commun avec eux* » alors que le participant 2 illustre ce transfert par : « *des beaux objectifs... on mettait en application aussi qu'est-ce qu'on a appris... c'était*

aidant ». Le participant 5 témoigne aussi de l'évolution progressive de ses compétences : « *plus on avançait... plus je me sentais compétente, que je faisais des liens* ».

Aussi, la formation semble avoir influencé l'évolution des attitudes professionnelles, notamment en ce qui concerne la posture, la confiance et l'ouverture. À ce propos, le participant 3 décrit : « *La formation a été rassurante et validante... ça m'a conforté dans ma posture de gestionnaire* ». De son côté, le participant 7 exprime que « *ça m'a libéré du sentiment de pas en faire assez... j'en faisais plus que je croyais* », alors que le participant 1 observe : « *ça a beaucoup changé ma façon de voir puis d'aborder certaines problématiques... Je l'aborde beaucoup plus avec les rôles de Mintzberg* ». Quant à lui, le participant 6 souligne une ouverture accrue : « *approcher les problèmes différemment... voir que c'était possible d'incorporer de nouvelles approches* ». Enfin, le participant 8 note explicitement : « *ça augmente la confiance d'avoir la posture de gestionnaire* ».

Par ailleurs, afin d'évaluer l'effet de la formation sur le développement du sentiment d'auto-efficacité des participants vis-à-vis de leurs rôles professionnels, un questionnaire structuré autour des dix rôles de Mintzberg a été administré avant et après la formation, en plus des entretiens semis-dirigés pour sonder les apprentissages réalisés. Ce questionnaire, basé sur les travaux de Bandura (2002), mesurait le degré de confiance que les participants accordaient à leur capacité à exercer chacun de ces rôles - comme démontré au chapitre 2, l'échelle a démontré une bonne cohérence interne avec un alpha de Cronbach de 0,822, ce qui confirme sa fiabilité dans le contexte de cette étude. Les neuf participants ont complété les deux vagues de mesure (préformation et post-formation). L'analyse statistique des scores globaux d'auto-efficacité, mesurés avant ($M = 5,11$) et après ($M = 5,80$) la formation, met en évidence des preuves statistiquement significatives ($p = 0,05$) d'une augmentation du sentiment de compétence perçu par les participants, suggérant un effet positif et mesurable du dispositif formatif sur leur sentiment d'efficacité dans l'exercice des rôles managériaux.

Cette progression est cohérente avec les objectifs pédagogiques du dispositif, qui visait à renforcer la capacité des participants à se positionner avec confiance dans leurs fonctions, à travers une alternance d'expériences concrètes, de réflexivité et de mises en situation.

De façon qualitative, une analyse comparative des réponses au questionnaire pré et post-formation quant à la question *“Pourriez-vous nous dire, dans vos propres mots, ce qu'est pour vous un bon gestionnaire?”* met en évidence plusieurs évolutions significatives tant sur le choix des mots que sur les dimensions managériales abordées. Avant la formation, les descriptions sont majoritairement centrées sur des qualités individuelles et des fonctions opérationnelles du gestionnaire, avec des expressions comme *« coach »*, *« déléguer »*, *« trouver les meilleurs moyens pour livrer »*, ou encore *« gérer bien son stress et ses émotions »*. On y trouve également un accent sur le leadership relationnel, à travers des formulations telles que *« soutien de son équipe »*, *« mobiliser »*, ou *« créer un climat de sécurité et de confiance »*. Ces réponses traduisent une vision du gestionnaire comme acteur de proximité, compétent sur le plan émotionnel et relationnel, mais relativement centré sur l'action immédiate et les dynamiques internes d'équipe.

Finalement, les observations directes réalisées mettent en évidence un intérêt marqué des participants pour la découverte et l'acquisition de nouvelles connaissances dans un environnement extérieur. Même lors des périodes de marche libres, les échanges se poursuivent et les rôles managériaux sont explicitement nommés afin d'établir des liens avec leur contexte ou leurs expériences professionnelles, comme en témoigne ce commentaire : *« Je constate que je consacre trop de temps au rôle d'agent de liaison, il y a un déséquilibre pour reprendre les mots de Marine »*. Après la formation, le vocabulaire devient plus conceptuel, intégré et réflexif, reflétant une meilleure compréhension stratégique et systémique du rôle de gestionnaire, en cohérence avec les rôles de Mintzberg (1984). Des expressions telles que *« balance saine dans l'exercice de ses 10 rôles »*, *« définit une stratégie alignée avec la vision de l'entreprise »*, «

posture adaptée aux besoins du moment », ou encore « *mettre en place les conditions gagnantes* » suggèrent une prise de recul accrue et une capacité à articuler vision, action et alignement organisationnel. Le gestionnaire n'est plus seulement un bon technicien ou leader relationnel, il devient un acteur réflexif et stratégique, conscient de ses forces et limites (« *se connaît bien* », « *attentif à ses lacunes* »), capable de faire des arbitrages complexes (« *équilibre entre ses rôles* », « *choisir le rôle à utiliser au moment opportun* »).

4.3. Évolution des comportements individuels

Plusieurs participants ont souligné une transformation dans leur manière d'aborder leur rôle de gestionnaire grâce à l'intégration des rôles de Mintzberg (1984). Pour le participant 1, la formation a « *beaucoup changé [sa] façon de voir puis d'aborder certaines problématiques... Je l'aborde beaucoup plus avec les rôles de Mintzberg... Maintenant, c'est beaucoup plus concret* ». Le participant 3 mentionne qu'il garde désormais « *les rôles en tête* ». De même, le participant 6 explique que « *les rôles dans lesquels je ne me reconnaissais pas... je les garde toujours dans un petit coin de ma tête, puis j'essaie de les intégrer* ». Participant 7 évoque la « *réalisation qu'il y a 10 rôles... j'en fais déjà un bon nombre... ça m'a libéré du sentiment de pas en faire assez* ». Enfin, le participant 8 observe que le fait de « *circonscrire les 10 rôles de Mintzberg et de les appliquer dans des pratiques... me confirme que je suis sur la bonne voie quand je fais ça au bureau* ».

Le transfert dans les pratiques de gestion se manifeste également par l'adoption de nouvelles modalités de travail en équipe. Le participant 1 souligne l'intérêt de « *sortir du cadre traditionnel du bureau... aller dans un parc... intégrer les exercices ludiques avec le comité de gestion* ». Le participant 2 a « *proposé une rencontre extérieure avec [son] équipe d'assistant chef* » alors que le participant 3 a mis en pratique cette approche en « *proposant pour [leur] statutaire d'aller sur des tables à pique-nique, dehors* ». Le participant 6 souhaite que « *les réunions hebdomadaires se fassent dehors... changer de local même en hiver* ». Le participant 7 planifie de « *brainstormer ensemble à l'extérieur* » alors que le

participant 8 rapporte déjà des applications : *« de sortir de l'environnement de travail améliore énormément la dynamique d'échanges avec un employé »*.

L'environnement extérieur et la dynamique de formation ont permis une meilleure prise de recul. Le participant 1 note que la formation a été *« plus propice à la prise de recul... moins dans l'émotion »*. Le participant 2 affirme que *« ça m'a donné un goût de l'appliquer... ça m'a ouvert l'esprit »* et le participant 3 ajoute que *« je me permettrais encore plus d'avoir cette distance-là »* en parlant de la prise de recul. Le participant 6 constate que *« changer d'environnement... enlève un poids sur les épaules... rend les gens plus transparents »*. Le participant 7 met en place *« une pause extérieure par semaine... pour gérer le stress et prendre du recul »*.

Plusieurs exercices et méthodes vécus en formation sont intégrés dans la pratique professionnelle. Le participant 1 envisage que *« les petits exercices ludiques pourraient être intégrés »*. Le participant 2 souligne l'effet des *« réunions d'équipe en plein air qui amènent un réel déblocage avec mes équipes »*. Le participant 8 applique l'*« exercice de hiérarchie... pour élaborer les tâches avec les différentes équipes, même si on n'y va pas comme on a fait dans la formation, c'est quand même le principe... je l'ai intégré »* alors que le participant 7 prévoit d'*« utiliser des marches à 2 comme modalité de gestion »*. Ces exemples montrent que les contenus et outils de formation dépassent le contexte de la formation pour s'ancrer dans les pratiques quotidiennes.

4.4. Conséquences sur des actions organisationnelles

Plusieurs participants ont souligné que la formation a permis de stimuler la mobilisation au sein de leurs équipes ou bien que cela pourrait la stimuler, en proposant des pratiques favorisant l'engagement collectif. Ainsi, le participant 1 mentionne *« Oui, définitivement. Le fait de sortir du cadre traditionnel du bureau pour avoir certaines discussions... peut-être aller dans un parc... Puis je pense que les petits exercices un peu plus ludiques pourraient aider aussi... avec notre comité de gestion... ça pourrait les aider à réaliser certaines choses, puis à tisser des liens aussi. »*. Le participant 2 souligne ainsi *« J'ai même proposé cette*

pratique-là dans une de nos rencontres... pour faire une rencontre extérieure avec mon équipe d'assistant chef. Peut-être que ça crée une ambiance différente dans nos équipes et oui, je vais l'appliquer. ». Alors que le participant 5 estime que de l' « *avoir forcé à faire un petit quelque chose en plein air... m'a motivé à tenir mes réunions d'équipe en plein air. Ce qui a été tellement incroyable pour moi, réel déblocage avec mes équipes. ».* Le participant 6 explique que « *Dans mon équipe de gestion, le fait d'avoir nos réunions hebdomadaires dehors... ça pourrait calmer l'atmosphère. Ça aiderait les échanges... ça enlevait un poids sur les épaules du monde, que tout le monde était un peu plus transparent, un peu moins tendu. »*

Aussi, la formation a amené plusieurs gestionnaires à ajuster ou confirmer leurs pratiques, renforçant leur efficacité. Lors des entretiens, le participant mentionne que désormais « *les rôles (...) je les comprends, je les connais... ça m'a aussi outillé dans mon rôle par rapport aux autres gestionnaires de ma direction ».* De son côté, le participant 4 estime que « *c'est intéressant d'avoir ça en perspective, de transposer ça dans notre milieu de travail pour donner comme le bon dosage d'autonomie et de directives claires. »*, alors que le participant 8 fait ressortir l'ancrage des connaissances dans la pratique: « *après cette formation-là, ça l'a consolidé... Les comparaisons entre la théorie puis la pratique... ça nous donne plus de confiance. ».* Finalement, le participant 7 conclut avec « *la réalisation qu'il y a 10 rôles... j'en fais déjà un bon nombre... Ça m'a libéré un petit peu du sentiment de ne pas en faire assez... J'ai vu que j'en faisais plus que ce que je croyais. »*

Certains participants ont introduit ou envisagent d'introduire des approches nouvelles dans leurs organisations. Ainsi, le participant 1 souhaite « *Sortir du contexte du bureau... ça m'est arrivé plusieurs fois... de dire à quelqu'un : "Hey, tu sais quoi cette discussion-là, on va l'avoir ailleurs... ça a beaucoup changé ma façon de voir certaines problématiques." ».* Le participant 2 se projette et mentionne « *On va pouvoir l'essayer... avec mon équipe de gestion... C'est applicable. »* alors que le participant 7 peut « *Changer le meeting traditionnel de bureau en une marche à 2... partager les bénéfices du plein air avec l'équipe... »*

De son côté, le participant 8 mentionne que *« L'exercice fait avec la hiérarchie... c'est quelque chose que j'ai intégré... sortir de l'environnement de travail améliore énormément la dynamique d'échanges qu'on peut avoir avec un employé. »*

Les observations directes réalisées durant la formation montrent également que les participants posent des questions, recherchent des informations supplémentaires et s'engagent dans des réflexions post-activité visant à identifier ce qui a bien fonctionné et ce qui pourrait être amélioré. Cette démarche est renforcée par la modélisation d'utilisation des espaces et des modalités de travail en contexte urbain : *« Ce que l'on vit me donne déjà des idées à essayer dans ma pratique »*. L'enchaînement des dispositifs pédagogiques facilite le transfert dans la pratique : *« Après chaque activité, je vois ce que je peux faire ou ce à quoi je dois réfléchir pour la suite »*. Les activités expérientielles, par leur cadre et leurs matériaux volontairement différents, stimulent la réflexion et favorisent la transposition : *« Comme le matériel est abstrait et le contexte de formation volontairement différent du mien, je dois faire l'effort de transférer dans ma pratique. Les animations et les questions dans les débriefings me font faire des liens que je n'avais jamais perçus »*. Enfin, certains mettent en œuvre des expérimentations concrètes inspirées de la formation, comme l'illustre ce témoignage : *« Je n'ai pas encore essayé avec mon équipe, mais j'ai essayé moi-même : répondre à mes courriels à l'extérieur a rendu la tâche moins pénible. J'avais aussi l'impression de profiter du beau temps alors que je travaillais »*.

Finalement, plusieurs participants observent un impact positif sur le climat de travail et l'amélioration possible de la qualité des relations. Ainsi, le participant 6 estime que *« Juste de changer l'environnement... ça enlevait un poids sur les épaules du monde, que tout le monde était un peu plus transparent, un peu moins tendu. »*. *« Ça m'a donné des nouvelles pistes de réflexion sur comment je pouvais me caractériser en tant que leader... mobiliser, apporter ma touche de couleur. »*, mentionne le participant 5. Alors que le participant 7 souhaite mettre en pratique les bénéfices de la marche avec son équipe : *« prendre un temps de marche... 20*

min, 2 fois par semaine... pour prendre du recul... allier le côté marche, plein air et réflexion... partager les bénéfices du plein air avec l'équipe. »

Conclusion des résultats

Bien que les résultats de cette recherche-action mettent en lumière des retombées positives liées à la formation en plein air, certaines limites doivent être reconnues.

D'abord, la taille restreinte de l'échantillon, composée de neuf gestionnaires volontaires, limite la portée de la généralisation des résultats. Par ailleurs, il importe de considérer qu'un participant pourrait éprouver des difficultés à s'ajuster au format de la formation, même si la situation ne s'est pas présentée. Cela pourrait s'expliquer par une forme de dissonance cognitive, créant un écart entre ses croyances, ses habitudes d'apprentissage ou de travail, et les exigences du dispositif. Cette éventualité souligne la nécessité de prévoir des modalités d'accompagnement adaptées lors d'un changement de cadre d'apprentissage.

De plus, les limites physiques de certains participants et le fait qu'il ne s'agisse pas encore d'une offre de formation pleinement inclusive pourraient également agir comme facteurs externes influençant l'expérience vécue.

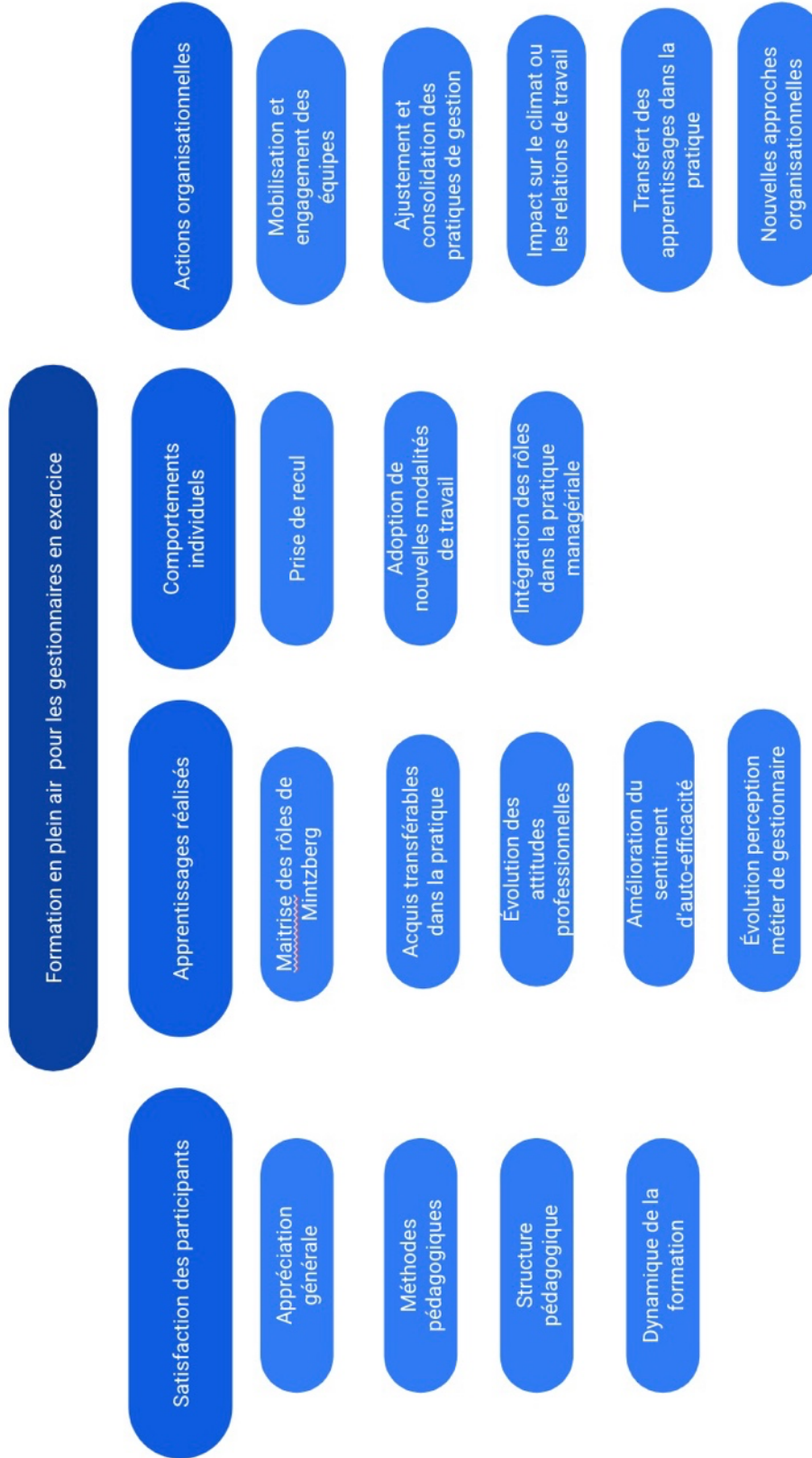
La double posture de l'auteure, à la fois conceptrice et chercheuse, bien que cohérente avec l'approche de recherche-action, comporte un risque de biais d'interprétation malgré les mécanismes de triangulation mis en place (questionnaires, observations et entretiens).

Pour de futures itérations, il serait souhaitable de mieux définir les intentions de réflexion des participants à chacune des séances et d'optimiser l'usage du journal de bord, afin de rendre plus explicites les apprentissages réalisés tout au long de la formation.

Enfin, la nature qualitative de l'étude et le recours à des outils low tech favorisant la réflexion, plutôt qu'à des instruments numériques de mesure, limitent la précision de certains résultats.

La figure ci-dessous synthétise les principales retombées de la formation en plein air pour les gestionnaires en exercice, regroupées en quatre dimensions : satisfaction des participants, apprentissages réalisés, comportements individuels et actions organisationnelles. Ainsi, (1) les gestionnaires ont exprimé une appréciation positive de la formation, soulignant la pertinence des méthodes et de la structure pédagogiques ainsi que la dynamique stimulante du groupe. Aussi, (2) les participants ont consolidé leur maîtrise des rôles de Mintzberg (1971, 1984), identifié des acquis transférables, fait évoluer leurs attitudes professionnelles, renforcé leur sentiment d'auto-efficacité et affiné leur perception du métier de gestionnaire. Ensuite, (3) la formation a favorisé la prise de recul, l'adoption de nouvelles modalités de travail et l'intégration concrète des rôles de Mintzberg dans la pratique managériale. Finalement, (4) les retombées se traduisent par une mobilisation accrue des équipes, l'ajustement et la consolidation de pratiques de gestion, une amélioration du climat de travail, le transfert d'apprentissages dans la pratique et l'introduction de nouvelles approches organisationnelles.

Figure 12 Principales retombées de la formation en plein air pour les gestionnaires en exercice



Chapitre 5 – Discussion

Les résultats du chapitre 4 mettent en lumière des retombées tangibles sur les pratiques et dynamiques professionnelles des gestionnaires ayant participé à la formation en plein air. Plusieurs témoignages confirment un effet sur la mobilisation des équipes (Bareil, 2019; Fullan et Quinn, 2018), notamment par l'introduction de moments de travail hors du cadre formel du bureau, favorisant un climat plus détendu et des échanges plus ouverts. Les ajustements observés concernent aussi l'ancrage des connaissances théoriques – en particulier les 10 rôles de Mintzberg (1971, 1984) – dans les pratiques quotidiennes, permettant aux participants de mieux doser autonomie et directives et de renforcer leur confiance professionnelle. Ces constats traduisent une intégration durable des apprentissages (Kirkpatrick, 2015; Tardif, 2018), en cohérence avec l'esprit du modèle de Kirkpatrick au niveau 4, axé sur l'impact organisationnel (Kirkpatrick, 2015).

En parallèle, les résultats soulignent l'émergence ou le renforcement d'initiatives concrètes, telles que la tenue de réunions en plein air, la marche réflexive en équipe ou l'utilisation d'activités expérientielles issues de la formation (Jeu des structures, activités avec du matériel concret tels que des Lego). Ces actions s'accompagnent d'une amélioration perçue du climat de travail et de la qualité des relations interpersonnelles, renforçant la dynamique de collaboration. Ces éléments ouvrent la voie à la discussion du chapitre 5, qui analysera ces résultats à la lumière de trois axes : (1) l'apprentissage situé et la dimension espace-temps de la formation, (2) le recours à des technologies dites «low-tech», notamment à travers la balado, le cahier de notes et les activités expérientielles, et (3) l'usage précis des concepts théoriques – rôles, dilemmes, vocabulaire professionnel – comme levier du développement et de la consolidation des compétences managériales.

5.1 L'apprentissage situé

Le premier axe de discussion porte sur l'apprentissage situé, en examinant comment la dimension espace-temps – notamment la formation en plein air – influence l'ancrage des apprentissages et la réflexion professionnelle (Dethier, 2022; Masson, 2024). Ainsi, le concept d'espace-temps, tel que développé par Dethier (2022), propose de considérer les environnements comme des configurations qui articulent simultanément un lieu physique et un moment propice pour la création ou le développement des savoirs. Dans le cadre de cette recherche, la formation en plein air a permis de rompre avec les cadres habituels – salle de réunion, bureau – en introduisant un changement de rythme et d'environnement (Robertson, 2014). Cette alternance a favorisé une disponibilité cognitive et émotionnelle accrue, créant ainsi un contexte favorable à l'appropriation et à la mobilisation des apprentissages dans des situations authentiques (Kolb, 1984).

L'ancrage des apprentissages dans les lieux, tel que décrit par Masson (2020), renforce cette perspective et s'est manifesté dans les données par la référence fréquente des participants aux moments et espaces vécus lors de la formation. Les espaces naturels ou inhabituels constituent des repères cognitifs et émotionnels qui facilitent la rétention des contenus et leur réactivation ultérieure. Les activités en extérieur ont associé les concepts abordés à des expériences contextualisées, renforçant ainsi leur mémorisation et leur transférabilité. Dans cette formation, les moments vécus en extérieur – qu'il s'agisse d'une marche réflexive ou d'un atelier expérientiel – ont associé des concepts théoriques précis à des expériences sensorielles et contextuelles marquantes, consolidant ainsi leur intégration dans la pratique professionnelle et leur récupération contextuelle (Masson, 2020). Ainsi, la spécificité des lieux – parc, sentier, espace ouvert – a agi comme un marqueur de sens, en cohérence avec les principes de contextualisation des apprentissages tel qu'exprimé à de multiples reprises par le participant 7 dans le cadre des entretiens « *Chaque rôle était relié à un lieu... ma*

capacité à mobiliser rapidement des concepts en me souvenant des lieux, sans note »

La place accordée à la réflexion personnelle rejoint les travaux de Zimmerman (2000) sur l'autorégulation. L'éloignement des contraintes organisationnelles et des sollicitations numériques a permis de consacrer un temps soutenu à la réflexion métacognitive (Lupien, 2023). Ce recul, rendu possible par la configuration espace-temps de la formation (Dethier, 2022), a favorisé la consolidation des connaissances et leur projection dans la pratique professionnelle. L'articulation entre immersion dans un environnement naturel (Robertson, 2014), temps dédié (Lupien, 2023), récupération en mémoire contextuelle (Masson, 2020) et processus réflexif (Zimmerman, 2000) illustre ainsi comment l'espace-temps devient un catalyseur de l'apprentissage situé et de son transfert effectif dans le cadre professionnel.

Cette analyse met en lumière de façon explicite la question de la sociomatérialité dans la formation continue des gestionnaires, telle que discutée par Fenwick et Edwards (2010), en considérant l'influence conjointe du lieu de formation et de la posture adoptée par les apprenants (assise, debout, en mouvement). Si l'apprentissage en plein air démontre un effet tangible sur la récupération contextuelle (Masson, 2020), cela amène à interroger les pratiques croissantes de formation à distance, où les conditions physiques et contextuelles d'apprentissage diffèrent peu de celles du lieu de travail: qu'en est-il donc de l'impact sur la récupération contextuelle des apprentissages? Cette réflexion prend tout son sens dans un contexte où les gestionnaires sont déjà soumis à une surexposition informationnelle dans le contexte numérique (Lupien, 2023).

5.2 La portée inattendue du choix pédagogique de technologies de faible intensité ("Low-Tech")

Le deuxième axe de discussion explore l'apport du « low-tech », à travers l'utilisation du balado, du cahier de notes (journal de bord) et des activités expérientielles (jeu des structures, Lego), et la manière dont ces outils simples

mais engageants ont soutenu l'appropriation des contenus tout au long des 5 matinées de formation. Fait notable, et quelque peu inattendu, ces dispositifs « low-tech » ont suscité un engouement marqué chez les participants. Leur portée et leur capacité à éveiller l'intérêt se sont révélées bien au-delà de nos attentes initiales.

L'analyse des données révèle en effet que le recours à des dispositifs « low-tech » (Davis et al., 2023) a joué un rôle structurant dans l'appropriation des apprentissages. L'usage du balado, du cahier de notes (journal de bord) et des activités expérientielles, comme le Jeu des structures ou l'utilisation de blocs Lego, a permis d'ancrer les contenus théoriques dans des expériences concrètes (Kolb, 1984). Ce choix méthodologique s'inscrit dans une logique de simplicité et d'accessibilité, en cohérence avec les travaux de Kolb (1984) sur l'apprentissage expérientiel, où la mobilisation d'outils simples soutient la participation active et la mémorisation par l'action. Aussi, en réduisant l'exposition aux notifications et aux sollicitations numériques, l'usage d'outils « low-tech » répond à l'enjeu de l'attention fragmentée décrit par Lupien (2023), en créant un environnement d'apprentissage plus continu et propice à la concentration soutenue, loin des sollicitations de l'organisation pendant la formation.

Le balado pédagogique a agi comme un outil de mise en contexte, de présentation des contenus et de prolongement des réflexions, facilitant la réactivation des concepts entre les séances (Hattie et Yates, 2014) au besoin par les participants. L'écoute du balado associée à une activité physique douce, comme la marche réflexive en plein air, renforce l'attention et l'engagement cognitif des participants. Des études démontrent que l'exercice léger en milieu naturel – souvent appelé « *green exercise* » – favorise une diminution du stress, une amélioration de l'humeur et une augmentation des capacités attentionnelles (Pretty et al., 2005 ; Barton et Pretty, 2010; Lupien, 2023). Par ailleurs, l'écoute de contenus éducatifs pendant une activité physique de faible intensité est compatible avec l'apprentissage, dans la mesure où un effort modéré ($\leq 50\%$ du $VO_2\text{max}$) n'entraîne pas de surcharge

cognitive et permet de maintenir l'attention (Lambourne et Tomporowski, 2010 ; Chang et al., 2012).

De plus, des travaux récents sur l'engagement attentionnel en contexte naturel soulignent que la combinaison proposée dans la formation soit l'écoute de balado et la marche en plein air peut être propice à la concentration grâce à l'effet restaurateur des environnements verts et à la réduction des distractions numériques (Berman et al., 2008 ; Kaplan et Kaplan, 1989; Stevenson et al., 2018). Ce cadre sensoriellement apaisant agit aussi comme un repère contextuel, favorisant l'ancrage mémoriel et la consolidation des apprentissages lors des réflexions post-activité (Masson, 2020 ; Zimmerman, 2000).

Le journal de bord, quant à lui, a soutenu la réflexivité individuelle en offrant un support matériel et tangible pour organiser les idées, noter des exemples issus de la pratique et planifier leur application (Zimmerman, 2000). Enfin, les activités expérientielles ont créé un espace collectif de co-construction des savoirs, où la manipulation d'objets simples a servi de médiation entre théorie et pratique, renforçant la compréhension et la transférabilité des concepts (Kolb, 1984; Masson, 2020).

En cohérence avec les principes de l'andragogie (Knowles, 1980) et de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), ces outils low-tech se distinguent par leur capacité à réduire les distractions et à encourager une immersion cognitive et émotionnelle dans l'activité. Dans cette recherche, ils ont contribué à solidifier la maîtrise des concepts abordés et à stimuler des initiatives concrètes dans le milieu professionnel, confirmant que la simplicité technologique peut constituer un levier efficace d'ancrage (Hattie et al., 1997) et de transfert.

Ainsi, le choix du plein air a imposé de recourir à des dispositifs « low-tech », adaptés à un environnement sans infrastructure numérique fixe ou disponible. Or, les données révèlent que l'intérêt suscité par ces outils dépasse le seul cadre extérieur : les participants y ont trouvé une valeur pédagogique intrinsèque, indépendante du contexte du plein air. Cette observation ouvre la voie à des pistes

de recherche sur l'usage du « low-tech » dans d'autres environnements de formation, y compris en salle de classe. Dans un contexte où les organisations et les établissements scolaires sont fortement hyperconnectés, explorer la pertinence et l'efficacité du « low-tech » constitue un enjeu stratégique pour favoriser des apprentissages plus concentrés et moins fragmentés - et à contre-courant de la tendance actuelle à numériser les contenus de formation et les approches pédagogiques.

5.3 Développer un vocabulaire précis

Enfin, le troisième axe analyse l'usage des concepts théoriques et du vocabulaire précis (rôles, dilemmes, notions clés), en lien avec le développement du socle de compétences managériales (Mintzberg, 2023) et la consolidation de la pratique réflexive des participants (Zimmerman, 2000).

L'analyse des résultats montre que l'appropriation des concepts théoriques et du vocabulaire associé – en particulier les dix rôles de Mintzberg (1984), les dilemmes de gestion et les notions clés abordées – a joué un rôle central dans le développement du socle de compétences managériales. Le fait de nommer précisément ces concepts a permis aux participants de mieux interpréter leur pratique, de structurer leurs observations et de renforcer leur posture professionnelle, en cohérence avec l'importance qu'accorde Mintzberg (2023) à la maîtrise du langage managérial comme outil d'action.

Cet usage précis du vocabulaire théorique a également favorisé la pratique réflexive, en offrant aux participants un cadre de référence explicite pour analyser leurs actions (Schön, 1983 ; Zimmerman, 2002). La capacité à relier les expériences professionnelles vécues à des concepts identifiés en formation a contribué à une meilleure autorégulation de la pratique et à un renforcement de la confiance professionnelle (Tardif, 2018 ; Bareil, 2019).

Enfin, la consolidation de ces compétences conceptuelles participe à la pérennisation des acquis. En rendant les concepts opérationnels dans le quotidien

des gestionnaires, la formation agit comme un levier de transformation durable des pratiques, en cohérence avec le niveau 4 du modèle de Kirkpatrick (Kirkpatrick, 2015). Ce processus illustre comment la précision du langage professionnel soutient le transfert et l'intégration des apprentissages dans des contextes organisationnels complexes.

Les résultats mettent également en évidence un travail de déconstruction consciente de certains mythes et dilemmes (Mintzberg, 2023) entourant la fonction de gestionnaire comme le nomme un participant dans les résultats: *« C'est intéressant d'avoir ça en perspective, de transposer ça dans notre milieu de travail pour donner comme le bon dosage d'autonomie et de directives claires. »*. Plusieurs participants, auparavant guidés par des intuitions difficiles à formaliser, ont désormais la capacité de nommer avec précision des éléments de leur pratique et de leur rôle comme le mentionne un participant *« La réalisation qu'il y a 10 rôles... j'en fais déjà un bon nombre... Ça m'a libéré un petit peu du sentiment de ne pas en faire assez... J'ai vu que j'en faisais plus que ce que je croyais. »*. Cette évolution, soutenue par la clarification des concepts et le vocabulaire spécifique, correspond à une forme de professionnalisation du jugement managérial.

Par ailleurs, la formation a permis une meilleure compréhension des dilemmes incontournables à la fonction, tels que décrits par Mintzberg (2023). Ces dilemmes, inhérents à l'exercice du rôle de gestionnaire, ne peuvent être entièrement résolus, mais peuvent être atténués par le développement continu des compétences managériales. Cette prise de conscience, ancrée dans la réflexion et l'appropriation des concepts, participe à un positionnement plus stratégique et plus confiant des gestionnaires dans leur pratique quotidienne.

Conclusion

Ce mémoire apporte une contribution théorique significative en croisant trois cadres conceptuels rarement articulés ensemble : le modèle des rôles managériaux de Mintzberg (1971; 1984 ; 2023), le cycle de l'autorégulation de Zimmerman (2000 ; 2008) et l'apprentissage en plein air tel que documenté par Robertson (2014) et Hattie et al. (1997). Cette combinaison ouvre un champ nouveau pour penser la formation managériale : elle permet de situer l'acquisition et la mobilisation des compétences dans un cadre expérientiel contextualisé (Kolb, 1984), tout en intégrant la régulation réflexive comme levier de développement durable. Par ailleurs, ce travail apporte également un éclairage original sur la pertinence d'outils « low-tech » (Davis, 2023) dans un environnement de formation, en soulignant que leur efficacité ne dépend pas uniquement du contexte extérieur, mais qu'ils répondent plus largement à des enjeux d'attention et de concentration dans des environnements d'apprentissage contemporains fortement connectés.

Sur le plan empirique, la recherche-action menée constitue une contribution concrète au développement professionnel en proposant un dispositif structuré de formation en plein air destiné aux gestionnaires en exercice. L'expérimentation auprès de neuf participants a permis de documenter des effets tangibles sur la compréhension et l'intégration des rôles managériaux, sur la mobilisation des compétences réflexives, ainsi que sur le transfert vers les pratiques organisationnelles (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006 ; Kirkpatrick, 2015). La méthodologie proposée, adossée à des outils simples et reproductibles, offre un modèle transférable à d'autres contextes de formation, notamment dans les milieux où la flexibilité, la proximité avec la nature et la déconnexion sont accessibles (Lupien, 2023; Robertson, 2014).

Ces résultats trouvent un ancrage solide dans les apports de la métacognition et de la neuroéducation, notamment à travers les travaux de Zimmerman (2000) et Masson (2020 ; 2024) sur les fonctions exécutives. La métacognition, comprise

comme la capacité à planifier, surveiller et ajuster ses propres apprentissages, se révèle essentielle non seulement à la réussite en formation continue mais aussi à la performance professionnelle dans des environnements complexes (Bandura, 1997 ; Zimmerman, 2002). La neuroéducation, en insistant sur l'importance de l'espace, de la récupération active et de la rétroaction, rappelle que la consolidation des compétences exige des conditions spécifiques de traitement cognitif (Masson, 2020) — conditions que le plein air et l'approche « low-tech » peuvent contribuer à favoriser. Enfin, le développement et la mobilisation des fonctions exécutives, en particulier l'inhibition cognitive, apparaissent comme des compétences stratégiques, tant pour des gestionnaires en organisation que pour des étudiants en enseignement supérieur, afin de maintenir une attention soutenue et un raisonnement stratégique (Lupien, 2023; Masson, 2024).

Dans un contexte professionnel et sociétal marqué par l'hyperconnectivité, la multiplication des interruptions et l'illusion persistante d'un multitâche efficace (Lupien, 2023; Masson, 2020), les résultats de cette recherche prennent une résonance particulière. Les nouveaux profils d'apprenants — qu'ils soient étudiants ou professionnels en formation continue — arrivent souvent avec une habitude forte de la dispersion attentionnelle et une moindre expérience du travail en profondeur (Lupien, 2023; Masson, 2020). Or, le développement de compétences complexes, qu'elles soient managériales ou académiques, exige de consacrer des périodes de concentration soutenue à des tâches cognitives exigeantes (Masson, 2024). Dans ce projet, la formation a volontairement intégré des temps de « travail en profondeur » (Lupien, 2023), en rompant avec les rythmes fragmentés du quotidien et en créant un environnement favorisant l'engagement cognitif prolongé.

En définitive, cette recherche met en lumière l'intérêt de concevoir des dispositifs qui préservent et valorisent ce temps long, en accordant une place centrale aux environnements, aux modalités pédagogiques et aux outils susceptibles de soutenir cette attention profonde. Que l'on soit en plein air ou dans d'autres cadres, la question de la qualité de l'attention (Lupien, 2023) et de la disponibilité cognitive

(Masson, 2020, 2024) reste au cœur de l'efficacité des formations (Kirkpatrick, 2006 ; Zimmerman, 2000).

À titre personnel, comme directrice adjointe d'école, cette recherche m'a profondément interrogée sur ma propre pratique. Elle m'a rappelé combien la création d'espaces de recul — pour moi-même et les équipes que j'accompagne — est une condition essentielle à la qualité de nos décisions et de nos actions (Mintzberg, 2023). Elle m'a aussi appris qu'innover en pédagogie, même à petite échelle, peut transformer des dynamiques d'équipe et ouvrir de nouvelles perspectives professionnelles. Enfin, elle m'a confortée dans l'idée que la formation, pour être durable, doit être pensée non seulement comme une transmission de savoirs, mais comme un moment protégé (Lupien, 2023), où l'on se donne la permission de réfléchir, d'expérimenter et de se transformer (Zimmerman, 2000). Cette réflexion s'inscrit également dans la perspective d'une santé durable, qui vise à préserver à long terme l'équilibre entre bien-être, performance et engagement. En créant de tels espaces dans mon établissement, je contribue à bâtir des environnements de travail et d'apprentissage qui soutiennent non seulement la réussite scolaire, mais aussi la santé organisationnelle et personnelle des acteurs qui y évoluent.

Bibliographie

Ayotte-Beaudet, J.-P., Vinuesa, V., Turcotte, S., & Berrigan, F. (2022). *Pratiques enseignantes en plein air en contexte scolaire au Québec : Au-delà de la pandémie de COVID-19* [Rapport de recherche]. Université de Sherbrooke.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bareil, C. (2019). *Gérer le changement organisationnel* (3e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Barton, J., & Pretty, J. (2010). What is the best dose of nature and green exercise for improving mental health? A multi-study analysis. *Environmental Science & Technology*, 44(10), 3947–3955.

Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. Routledge.

Berman, M. G., Jonides, J., & Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychological Science*, 19(12), 1207–1212.

Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. Jossey-Bass.

Béchar, J., & Pelletier, P. (2001). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques*. Presses de l'Université du Québec.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les Cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, 21(3), 8–20.

Chaire de recherche sur l'éducation en plein air (CREPA). (s. d.). *Mission et objectifs*. Université de Sherbrooke.

Chang, Y. K., Labban, J. D., Gapin, J. I., & Etnier, J. L. (2012). The effects of acute exercise on cognitive performance: A meta-analysis. *Brain Research*, 1453, 87–101.

Chen, C. W. (2025). Low-tech serious games in higher education: bridging the digital divide and enhancing student thinking and performance. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-10.

Cunliffe, A. L. (2016). "On becoming a critically reflexive practitioner" redux: What does it mean to be reflexive? *Journal of Management Education*, 40(6), 740–746.

Davis, J. S., Irish, C., Wells, M., Peck, K., & Clayton, C. (2023). High-/Low-/No-Tech: Toward a simplified, practitioner-centered framework for virtual learning and beyond. *Journal of Educators Online*, 20(4), Article n4.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. McGraw-Hill.

Dethier, V. (2022). *L'expérience spatio-temporelle de la créativité : les impensés du processus créatif* (Thèse de doctorat, Université de Namur). Université de Namur.

Dettweiler, U., Ünlü, A., Lauterbach, G., Legl, A., & Simon, P. (2015). Environmental values and situational interest in outdoor science classes: A pathway to environmental education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(5), 593–619.

Déry, R., Pezet, A., & Sardais, C. (2015). *Le management*. JFD Éditions.

Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. Routledge.

Fullan, M. (2011). *Change Leader: Learning to Do What Matters Most*. Jossey-Bass.

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Corwin.

Gadais, T., Lacoste, Y., Daigle, P., Beaumont, J., & Bergeron, N. (2021). L'intervention éducative en contexte de plein air comme objet de recherche et d'enseignement en milieu universitaire au Québec. *Nature et récréation*, 10, 61–73.

Geddes, P. (1915). *Cities in evolution: An introduction to the town planning movement and to the study of civics*. Williams & Norgate.

Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.

Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43–87.

Henry, M. (1971). *Managerial Work: Analysis From Observation*. Management.

International Society for Technology in Education. (n.d.). ISTE Standards. ISTE. Retrieved Month Day, Year, from <https://www.iste.org/standards>

Jonnaert, P. (2011). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. De Boeck Supérieur.

Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.

Kellenberg, F., Schmidt, J., & Werner, C. (2017). The adult learner: Self-determined, self-regulated, and reflective. *Signum Temporis*, 9(1), 23.

Kirschner, P. A., & Hendrick, C. (2020). How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice. Routledge.

Kirschner, P., Hendrick, C., & Heal, J. (2022). How teaching happens: Seminal works in teaching and teacher effectiveness and what they mean in practice (1^{er} éd.). Routledge.

Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). Evaluating training programs: The four levels. Berrett-Koehler Publishers

Kirkpatrick, J. (2015). An introduction to the new world Kirkpatrick model. Kirkpatrick Partners, 10, 9781580468619.

Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Cambridge Books.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (8e éd.). Routledge.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Lambourne, K., & Tomporowski, P. (2010). The effect of exercise-induced arousal on cognitive task performance: A meta-regression analysis. *Brain Research*, 1341, 12–24.

Lupien, S. (2023). Le stress au travail vs le stress du travail: Comment réinventer le travail pour diminuer le stress. Va Savoir.

Lupien, S. J. (2010). Par amour du stress. Éditions au Carré.

MacKenzie, M. B., Mezo, P. G., & Francis, S. E. (2012). A conceptual framework for understanding self-regulation in adults. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 155-165.

Mannion, G., Fenwick, A., & Lynch, J. (2013). Place-responsive pedagogy: Learning from teachers' experiences of excursions in nature. *Environmental Education Research*, 19(6), 792–809.

Masson, S. (2020). Activer ses neurones pour mieux apprendre. Les Éditions MultiMondes.

Masson, S. (2024). Développer des compétences : comment mieux utiliser son cerveau. Éditions Odile Jacob.

- Mercure, C., Tranquard, M., & Mephram, D. (2021). Les interventions en plein air à l'Université du Québec à Chicoutimi (Canada). *Nature et Récréation*, (10), 49–60.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3e éd.). SAGE Publications.
- Mintzberg, H. (2004). Leadership and management development: An afterword. *Academy of Management Executive*, 18(3), 140–142.
- Mintzberg, H. (2023). *Understanding Organizations... Finally!: Structuring in Sevens*. Berrett-Koehler Publishers.
- Neill, J. T. (2008). *Enhancing life effectiveness: The impacts of outdoor education programs* (Doctoral dissertation, University of Western Sydney (Australia))
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences?* (2e éd.). De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF Éditeur.
- Pretty, J., Peacock, J., Sellens, M., & Griffin, M. (2005). The mental and physical health outcomes of green exercise. *International Journal of Environmental Health Research*, 15(5), 319–337.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2018). *Effective leadership in adventure programming* (3e éd.). Human Kinetics.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Robertson, J. (2014). *Éducation en plein air : Apprendre à ciel ouvert*. Chenelière Éducation.
- Schumacher, E. F. (1973). *Small is beautiful: Economics as if people mattered*. Blond & Briggs.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Stevenson, M. P., Schilhab, T., & Bentsen, P. (2018). Attention restoration theory II: A systematic review to clarify attention processes affected by exposure to natural environments. *Journal of Toxicology and Environmental Health, Part B*, 21(4), 227–268.

Szczepanski, A. (2009). Outdoor education – Authentic learning in the context of landscape literacy. Malmö University.

Tardif, J. (2018). *Le transfert des apprentissages*. Chenelière Éducation.

Tough, A. M. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning* (2e éd.). Ontario Institute for Studies in Education.

Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3-13*, 39(1), 65–82.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Éds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of problem solving* (pp. 233–262). Cambridge University Press.

Mintzberg, H. (1984). *Le Manager au quotidien*. Les Editions d'Organisation, Paris.

Annexe 1 : Déroulé de la formation

Dates et lieux	Contenus proposés - déroulement des séances
<p>Séance 1 - 12 sept. 180 mins</p> <p>Lieu de rencontre Édifice Côte Sainte-Catherine</p> <p>Déplacement vers Mont-Royal</p> <p>Plan météo: local réservé et marche dans l'édifice</p>	<p>Accueil des participants</p> <p>Séance de départ "plus conventionnelle" requise : confiance, attentes et gestion des ressources en fonction du contexte</p> <p>Cadrage de la formation: présentation de la structure et des outils pédagogiques</p> <p>Activité d'ouverture: 3 objets naturels qui me représentent dans mon parcours de gestionnaire et présentation des participants</p> <p>-Écoute du balado, rôle de relations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Représentant/cadre symbole <ul style="list-style-type: none"> ○ Représentation de l'organisation pour les parties externes, leadership symbolique ○ *lecture, temps d'arrêt sur son contexte organisationnel • Marche pédagogique en duo avec questions de réflexion <p>-Retour sur les contenus de la séance</p>
<p>Séance 2 - 19 sept. 180 mins</p> <p>Lieu de rencontre Édifice Côte Sainte-Catherine</p> <p>Déplacement vers parc Martin Luther King</p> <p>Plan météo: local réservé et marche dans l'édifice</p>	<p>-Accueil des participants et retour sur la dernière séance, la dernière semaine</p> <p>-Présentation des objectifs spécifiques de la séance de développement</p> <p>-Écoute des balados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leader <ul style="list-style-type: none"> ○ Vision, influence durable, organisation du travail, autorité, support motivation • Agent de liaison <ul style="list-style-type: none"> ○ Construire et maintenir des relations dans et hors de l'organisation • Marche pédagogique en duo avec questions de réflexion <p>-Activité expérientielle « The Vision Thing» Référence: Teckchandani, A., & Schultz, F. C. (2014). The vision thing: An experiential exercise introducing the key</p>

	<p>activities performed by leaders. <i>Journal of Leadership Studies</i>, 8(1), 63-70.</p> <p>-Retour sur les contenus de la séance</p>
<p>Séance 3 - 26 sept. 180 mins</p> <p>Lieu de rencontre Édifice Hélène-Desmarais</p> <p>Déplacement vers l'Anneau au centre-ville</p> <p>Plan météo: local réservé et marche dans l'édifice</p>	<p>-Accueil des participants et retour sur la dernière séance, la dernière semaine</p> <p>-Présentation des objectifs spécifiques de la séance de développement</p> <p>-Écoute des balados, rôles d'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pilote <ul style="list-style-type: none"> ○ Recherche d'informations à l'interne et externe • Diffuseur <ul style="list-style-type: none"> ○ Passage de l'information dans son unité, synthétiser, intégrer, discriminer, transférer • Porte-parole <ul style="list-style-type: none"> ○ Transférer information à l'extérieur de son unité, réseau d'influence • Marche pédagogique en duo avec questions de réflexion <p>-Activité expérientielle « Le jeu des structures » Référence: Agogué, M., & Grégoire, D. (2019). <i>Le jeu des structures</i>. Éditions JFD.</p> <p>-Retour sur les contenus de la séance</p>
<p>Séance 4 - 3 oct. 180 mins</p> <p>Lieu de rencontre Édifice Hélène-Desmarais</p> <p>Déplacement vers Square Victoria</p> <p>Plan météo: local réservé et marche dans l'édifice</p>	<p>-Accueil des participants et retour sur la dernière séance, la dernière semaine</p> <p>-Présentation des objectifs spécifiques de la séance de développement</p> <p>-Écoute des balados, rôles de décision</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrepreneur <ul style="list-style-type: none"> ○ Opportunités et défis, créativité, innovation, accompagner et superviser les changements et ajustements, amélioration continue • Gestionnaire de crises <ul style="list-style-type: none"> ○ Résolution, imprévisibilité, crises, priorisation • Marche pédagogique en duo avec questions de réflexion <p>-Activité expérientielle « La gestion des ressources »</p> <p>-Retour sur les contenus de la séance</p>

<p>Séance 5 - 10 oct. 180 mins. Lieu de rencontre Édifice Côte Sainte-Catherine Déplacement vers Mont-Royal</p> <p>Plan météo: local réservé et marche dans l'édifice</p>	<p>-Accueil des participants et retour sur la dernière séance, la dernière semaine -Présentation des objectifs spécifiques de la séance de développement</p> <p>-Écoute des balados, rôles de décision</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestionnaires de ressources <ul style="list-style-type: none"> ◦ Allouer les ressources, dont le temps et l'attention, priorisation • Négociateur <ul style="list-style-type: none"> ◦ Discuter, faire des compromis, négocier • Marche pédagogique en duo avec questions de réflexion <p>-Activité expérientielle « Le jeu de la négociation» Référence: Golden, T. D. (2024). Remote Work Arrangements: Negotiating the Duality of Managerial and Employee Perspectives. <i>Management Teaching Review</i>, 23792981241256340.</p> <p>-Activité de clôture des 10 rôles intégrés et aurevoir</p>
--	---

Annexe 2 : Transcription d'un des 10 balados: le rôle d'agent de liaison

L'annexe 2 présente l'intégralité du verbatim d'un des 10 balados enregistrés par Marine Agogué dans le cadre de la formation. Ce support audio, conçu spécifiquement pour les participants, avait pour objectif d'introduire et de contextualiser certains concepts clés abordés pendant les séances, tout en favorisant une préparation réflexive en amont des activités. Ce verbatim porte plus particulièrement sur le rôle d'agent de liaison tel que défini par Mintzberg (1984) et explore ses implications dans la pratique managériale. Il permet de conserver une trace du contenu et de faciliter sa réutilisation ou son adaptation dans d'autres contextes pédagogiques.

Texte: Marine Agogué

« Le rôle d'agent de liaison, troisième et dernier rôle interpersonnel, consiste à établir et à entretenir un réseau de contacts à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation. Ce réseau permet au gestionnaire d'obtenir des informations précieuses, de créer des opportunités de collaboration, et de renforcer les liens entre différentes parties prenantes.

En tant qu'agent de liaison, le gestionnaire agit comme un connecteur. Il tisse des relations avec divers acteurs, qu'ils soient internes (collaborateurs, autres départements) ou externes (clients, fournisseurs, partenaires, autorités). Ces relations ne se limitent pas aux simples échanges formels, elles comprennent également des interactions plus informelles, comme des discussions lors d'événements ou des conversations dans le corridor. L'agent de liaison est celui qui a le doigt sur le pouls de l'environnement interne et externe, ce qui lui permet de capter des signaux faibles et d'anticiper les changements. En d'autres termes, l'agent de liaison est au contact !

Concrètement, ce rôle est essentiel pour favoriser la communication et la coordination. Le gestionnaire, par son réseau, peut faciliter la circulation de l'information entre les différentes parties de l'organisation. Il peut également résoudre les problèmes de coordination en identifiant rapidement les bonnes personnes à contacter ou en agissant comme médiateur. Par exemple, lors d'un projet complexe impliquant plusieurs services, le gestionnaire mettra sa casquette

d'agent de liaison pour faire le pont entre les équipes afin d'éviter les silos d'information et encourager une collaboration efficace.

Prenons un autre exemple : le cas d'un projet de partenariat entre deux entreprises pour développer un nouveau produit. Le gestionnaire agit comme un agent de liaison en maintenant des canaux de communication ouverts avec l'équipe de l'entreprise partenaire. Il organise et participe à des réunions régulières, partage des informations essentielles, et s'assure que les objectifs et les attentes des deux parties sont alignés.

Par ailleurs, il sert également de point de contact unique pour toutes les questions et décisions liées à ce partenariat. En identifiant rapidement les problèmes potentiels et en facilitant leur résolution, il contribue à renforcer la relation de confiance entre les deux organisations. Ce rôle de liaison est crucial pour garantir le succès de la collaboration, car il permet d'anticiper les malentendus, de coordonner les efforts et d'assurer une communication fluide entre les différents acteurs impliqués.

Par la bande, ce rôle renforce également la réputation et l'influence de l'organisation. En établissant des relations solides avec des parties prenantes externes, le gestionnaire crée des opportunités pour l'organisation. Par exemple, en nouant des liens avec des partenaires potentiels, il peut ouvrir la voie à de nouvelles collaborations, des partenariats stratégiques ou des opportunités de marché. Il sert de visage de l'organisation dans ces échanges, en écho au rôle de cadre symbole, mais en rajoutant une dimension de connexion entre l'interne et l'externe de l'organisation.

Le principal défi de ce rôle d'agent de liaison est le temps et l'énergie nécessaires pour construire et entretenir un réseau de relations étendu et varié. Le gestionnaire doit consacrer une part importante de son temps à des activités de réseautage, ce qui peut parfois entrer en conflit avec ses autres responsabilités – voire sa vie personnelle, car le réseautage se fait souvent en dehors des heures de bureau. Il faut aussi réussir à s'assurer de la pertinence de créer des relations avec Gilbert du bureau X, qui peut être pourra apporter bien des choses à notre projet – mais peut-être pas...

En conclusion, le rôle d'agent de liaison est crucial pour le gestionnaire, car il lui permet de naviguer efficacement dans un environnement complexe et interconnecté. En tissant des liens, en facilitant la communication et en représentant l'organisation à l'extérieur, le gestionnaire enrichit la capacité de l'organisation à s'adapter, à innover et à prospérer. Ce rôle, bien que moins visible

que d'autres et parfois même perçu comme un « move individuel » pour sa propre carrière, est pourtant fondamental pour le succès à long terme de l'organisation. »