











**Tableau 2 : Émergence de nouveaux modèles en réponse aux nouveaux défis organisationnels**

<b>Défis des organisations au 21<sup>e</sup> siècle</b>	<b>Pleine conscience</b>	<b>Modèles de conscience</b>	<b>Dialogue</b>	<b>Intelligence émotionnelle et sociale</b>	
Environnement externe en perpétuel changement (facteurs politique, géopolitique, social, économique, technologique).	Des études à double aveugle sur la méditation de pleine conscience démontrent qu'une heure quotidienne de méditation facilite l'apprentissage, favorise une meilleure mémoire et permet de composer plus calmement et efficacement face à la menace [15].	La conscience croît en suivant le même processus, c'est-à-dire de brusques bonds évolutionnaires où la conscience se réorganise à un niveau supérieur, suivis de longues périodes d'apprentissage pour se familiariser avec ce nouvel état d'être [12].	Les gestionnaires qui proposent un changement doivent tenir des discussions qui leur permettront d'envisager comment les conversations se transformeront avec l'adoption de nouvelles pratiques [12].	Afin d'aider l'organisation à gérer le changement, les leaders doivent eux-mêmes pouvoir reconnaître leur réaction au changement et composer avec celle-ci [15].	
Rapidité et complexité des changements organisationnels ne peuvent être soutenus que par une seule personne ou un comité restreint.			Les résultats des échanges collectifs sont beaucoup plus fructueux que la simple contribution individuelle [11].		
Rapidité et complexité des changements entraînent l'accélération du rythme du rendement qui réduit le temps de réflexion personnelle et d'échanges collectifs.			Le dialogue « c'est une façon de profiter de l'énergie de nos différences et de la canaliser vers quelque chose qui n'a jamais été créé auparavant.		
Démographie changeante au travail avec besoins variés.			Le dialogue permet une transformation de la nature de la conscience individuelle et collective. Il peut appuyer cette transformation culturelle et sociale [11].		Les habiletés en intelligence émotionnelle sont plus efficaces que le quotient intellectuel pour prédire le succès dans toutes sortes de relations [15].
Plus grande scolarisation des employés.			Le dialogue permet de prendre conscience de l'autre comme un être unique et entier. Il faut être véritable et authentique pour favoriser une relation dialogique [11].		

Sauf dans le cas de l'apprentissage formel, l'apprentissage autonome est personnel et se réalise au gré de l'adulte. En fait, cette façon d'apprendre est caractéristique de l'apprentissage des adultes puisqu'elle fait appel aux expériences des adultes et au sens que ces derniers leurs accordent.

Les connaissances actuelles à l'égard de la conscience et du cerveau contredisent la notion selon laquelle les adultes apprendraient plus difficilement que les enfants. Elles établissent également certains principes de l'apprentissage des adultes qui contribuent à la pratique de la formation des adultes :

- Les expériences de chacun diffèrent, tout comme leur cerveau.
- Le concept de plasticité neuronique appuie l'apprentissage pour la vie.
- On retient plus facilement les informations présentées en contexte.
- Les états émotifs relient l'apprentissage à la mémoire.
- Le recours à une multiplicité d'expériences sensorielles contribue à la réalisation d'apprentissages.
- L'apprentissage comporte la création de sens.
- Les échanges relatifs aux valeurs et aux préoccupations des apprenants adultes à l'égard de leur environnement relient leurs expériences à l'univers [16].

Une analyse de l'andragogie et de l'apprentissage autonome, deux incontournables en apprentissage des adultes, permet de constater leur complémentarité [14]. La première, élaborée par Knowles en 1968, repose sur cinq hypothèses selon lesquelles l'apprenant adulte :

1. dispose d'une vision de soi et peut diriger son propre apprentissage;
2. a acquis une grande expérience de vie qui constitue un bassin de ressources pour son apprentissage;
3. a des besoins en apprentissage liés à des changements de rôles sociaux;
4. porte son attention vers les problèmes et recherche l'application immédiate des apprentissages; et
5. tire de lui-même sa motivation à apprendre.

L'andragogie et l'apprentissage autonome abordent la formation des adultes depuis des points de vue différents — les caractéristiques de l'adulte pour l'andragogie et celles de l'apprentissage pour l'apprentissage autonome, mais complémentaires. Toutefois, bien que ces deux modes d'apprentissage soient depuis longtemps reconnus, on ne peut appliquer l'un ou l'autre à la totalité des situations d'apprentissage. Ainsi, l'expérience a démontré que les apprenants adultes ne présentent pas tous l'ensemble des caractéristiques énoncées par Knowles. En conséquence, chaque situation d'apprentissage doit être évaluée en fonction

des particularités des apprenants et du contenu à apprendre. Ceci s'applique également à l'apprentissage autonome, puisqu'on ne peut présumer qu'une personne réussira dans un domaine parce qu'elle s'est formée elle-même dans un autre domaine.

Les caractéristiques susmentionnées de l'andragogie et de l'apprentissage autonome nous portent à adopter une conception de l'apprentissage des adultes qui comporte un processus interne et développemental, c'est-à-dire qu'il est naturel, évolutif, et mène vers une autonomie et une conscience de soi croissantes [17]. Il s'agit d'un processus cyclique de création de sens à l'égard de ses propres expériences, sens qui peut être redéfini en fonction d'expériences ultérieures, des processus de réflexion et de résolution de problèmes, ainsi que des choix et des décisions qui les auront suivies.

La réflexion critique d'un adulte à l'égard de ses expériences et du sens qu'il leur accorde transforme son cadre de référence et influence positivement la durabilité de son apprentissage, ce qui lui permet de réaliser un apprentissage profond et transformationnel. Il s'agit de distinguer l'apprentissage superficiel de l'apprentissage profond [16]. Contrairement à l'apprentissage de contenu qui s'effectue généralement par cœur et requiert un effort intense et continu, l'apprentissage lié au contexte a lieu presque sans effort. Notre cerveau retient plus facilement en situation réelle et notre mémoire contextuelle désigne l'information associée aux circonstances, aux lieux et aux émotions. L'état émotif de l'apprenant sert de lien entre l'apprentissage et la mémoire, puisqu'on doit ressentir quelque chose avant d'y croire et de l'apprendre. Dans la prochaine section, nous explorerons comment l'apprentissage profond ou transformationnel peut se réaliser dans le contexte du travail.

### 3.2. L'apprentissage transformationnel au travail

Il faut noter que les expériences d'apprentissage orientées vers la tâche ne reflètent pas tout le potentiel de croissance qu'un employé obtiendrait par l'apprentissage transformationnel [18]. En effet, le processus de l'apprentissage transformationnel permet à un adulte de modifier son cadre de référence progressivement ou brusquement à travers des expériences soudaines et déterminantes [19] aussi désignées *insights* [13]. L'*insight*, parce qu'il influence la conscience de soi, favorise la transformation de la personne et joue, ainsi, un rôle clé dans l'apprentissage et la transformation des dirigeants [13]. Ce type de changement modifie la perception de l'individu à l'égard du monde et altère ses comportements tant au travail que dans d'autres contextes. L'*insight* apparaît

donc comme un facteur clé dans l'apprentissage transformationnel.

En promouvant le concept d'apprentissage transformationnel, les organisations pourraient devenir des endroits où l'on remettrait en question les présomptions et préjugés de tout ordre, ce qui permettrait d'atteindre des niveaux inégalés de développement personnel et de rendement organisationnel. Pourquoi? Tout simplement parce que le rendement au travail, mesuré par la satisfaction de la clientèle, les relations des employés et la productivité serait recadré et inclurait la sensibilité aux autres cultures, systèmes de valeurs et manières d'accomplir le travail. Pour créer un environnement qui favorise l'apprentissage transformationnel, les dirigeants doivent disposer d'un cadre qui les renseigne sur leur manière de concevoir les expériences pour la formation professionnelle et personnelle au travail [18]. Pour aider les dirigeants à prendre conscience de leurs propres préjugés et de ceux des autres, il suggère des expériences interculturelles, des formations interactives et des projets de recherche-action.

Dans le monde organisationnel, cependant, le mariage entre l'apprentissage et le rendement semble difficile à concevoir. De fait, on associe généralement le terme rendement au développement, et le terme éducation à l'apprentissage. Comment faudrait-il employer les termes apprentissage et apprentissage transformationnel dans un contexte où le succès du rendement des employés est tributaire du rendement organisationnel?

Dans la prochaine section, nous examinerons comment on peut favoriser l'apprentissage transformationnel au travail alors que ce contexte subit de perpétuels changements.

### **3.3. Favoriser l'apprentissage transformationnel en milieu de travail**

Les défis des organisations à s'adapter souvent et rapidement à leur environnement externe et interne de travail et la nouvelle conception de milieu de travail exigent de nouvelles perspectives en matière d'apprentissage [20]. Ainsi, l'apprentissage peut renvoyer à l'acquisition d'habiletés, une transformation personnelle, l'habilitation d'une collectivité et bien d'autres phénomènes. Pour leur part, les milieux de travail — et le travail lui-même, se présentent maintenant sous une grande diversité de formes et exigent plus de flexibilité et de créativité des spécialistes de l'apprentissage en milieu de travail. L'apprentissage en milieu de travail a lieu à la fois individuellement et en groupe et comprend les relations et les dynamiques entre les individus et les collectivités. Il ne s'agit pas d'un apprentissage structuré ou planifié, mais plutôt

d'un apprentissage non structuré, intégré au quotidien des individus et qui soutient la flexibilité et la créativité en milieu de travail [20].

Chez les adultes, l'apprentissage n'a lieu ni en vase clos ni uniquement dans notre cerveau. Il est tributaire des contextes, des cultures, des outils et de chaque situation [21]. Dans cette perspective systémique, l'apprentissage implique le développement des processus individuels, interpersonnels et communautaires. Aux formateurs d'adulte, l'auteure propose l'apprentissage cognitif et les communautés de pratique comme outils pour réinventer l'apprentissage en milieu de travail, afin de permettre la formation de ces communautés. Elle écrit que les formateurs d'adulte doivent réaliser que les apprentissages ont lieu dans des environnements variés et que leurs programmes doivent incorporer des outils, tenir compte des contextes et favoriser les interactions. Ces programmes pourraient prendre la forme de stages, de formations d'apprentis ou de programmes plus ou moins structurés de mentorat [21].

En plus d'un environnement varié comportant divers outils, on a tout avantage à utiliser les différents systèmes — employé et équipe — pour favoriser l'apprentissage individuel, collectif et organisationnel. Les spécialistes de l'apprentissage gagneraient à offrir des outils que les employés pourraient employer immédiatement dans leur poste de travail. Ils devraient également concevoir et planifier des processus d'apprentissage qui comprendraient plus que des activités structurées, tiendraient compte du contexte des employés et de leurs connaissances actuelles, favoriseraient les interactions entre les employés, et soutiendraient la créativité et la flexibilité en milieu de travail. Ainsi, pour favoriser ces apprentissages, différents types d'accompagnement comme des stages, des formations d'apprentis ou des programmes de mentorat devraient être offerts [25, 26].

En 2013, une étude empirique sur l'efficacité du coaching pour le développement du leadership chez des dirigeants a été réalisée. On peut y lire que les conditions requises pour favoriser l'apprentissage transformationnel constituent une partie intégrante du coaching exécutif :

« Le coaching de dirigeants tire son importance, comme méthode d'apprentissage dans l'action des adultes, du fait qu'il habilite les coachés à mieux gérer le changement à l'aide d'habiletés en métacognition, alors que les programmes de formation ne visent pas explicitement le développement de cette compétence. Cette habileté à interpréter la façon dont nous percevons des situations et y réagissons et à considérer notre capacité de réflexion favorise l'insight et le passage à l'action [13]. »



Si nombre d’auteurs ont reconnu l’importance de l’insight dans l’apprentissage transformationnel, l’étude de Ménard nous renseigne quant aux interventions de coachs exécutifs observées avant l’émergence de

l’insight et pendant celui-ci. Le Tableau 3 présente ces interventions réalisées auprès de 7 cadres et au cours d’une période de 6 mois.

**Tableau 3 : Interventions observées avant et pendant l’insight dans le développement du leadership [13]**

Interventions observées avant et pendant l’insight.	<p>Idee maitresse : Utiliser l’écart comme levier.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposer des comportements efficaces ou inefficaces.</li> <li>• Encourager les nouveaux comportements.</li> <li>• Traiter le sujet du coaching avec une certaine légèreté.</li> <li>• Donner son opinion (IF-OPI).</li> <li>• Exprimer un jugement (IF-JGM).</li> <li>• Donner des explications ou une description.</li> <li>• Donner de l’attention verbalement.</li> <li>• Solliciter une verbalisation.</li> <li>• Répéter des mots clés du client.</li> <li>• Garder le silence.</li> <li>• Couper la parole.</li> <li>• Terminer la phrase ou l’idée.</li> <li>• Solliciter des faits en posant une question.</li> <li>• Reformuler sa compréhension des faits.</li> <li>• Solliciter des réactions affectives en posant une question.</li> <li>• Refléter des émotions.</li> <li>• Solliciter des idées en posant une question.</li> <li>• Reformuler sa compréhension des idées émises.</li> <li>• Demander de préciser des idées.</li> <li>• Résumer les propos du client concernant ses idées.</li> <li>• Solliciter des intentions en posant une question.</li> </ul>
---	--

Il faut noter que les interventions verbales spécifiques résumées au Tableau 4 étaient présentes avant et pendant l’insight.

**Tableau 4 : Résumé des interventions verbales [13]**

Interventions verbales	Définitions
• Faire verbaliser le client sans préciser le type d’information souhaitée.	• Solliciter de l’information du client.
• Communiquer une information au client.	• Information que le coach communique au client.
• Faire verbaliser sur l’efficacité des comportements.	• Favoriser la prise de conscience par le client de ses comportements et de leurs impacts.
• Développer des compétences.	• Soutenir la modification du niveau de compétences du client.
• Faire verbaliser sur le plan des faits.	• Solliciter de l’information relative aux faits de la part du client.
• Faire verbaliser sur le plan affectif.	• Solliciter de l’information relative aux émotions du client.
• Faire verbaliser sur le plan des idées.	• Solliciter de l’information relative aux opinions, aux idées, aux pensées, aux interprétations, aux évaluations du client.
• Faire verbaliser sur le plan des intentions.	• Solliciter de l’information relative aux intentions, aux actions du client.

Donc, en combinant les interventions verbales favorables à l'émergence de l'insight — sans égard au mode de formation utilisé — et les conditions mentionnées précédemment pour soutenir l'apprentissage transformationnel, on pourrait s'attendre à une augmentation notable des apprentissages durables.

Dans la prochaine section, nous examinerons comment l'apprentissage transformationnel favorise le développement du leadership transformationnel.

#### 4. Le développement du leadership transformationnel

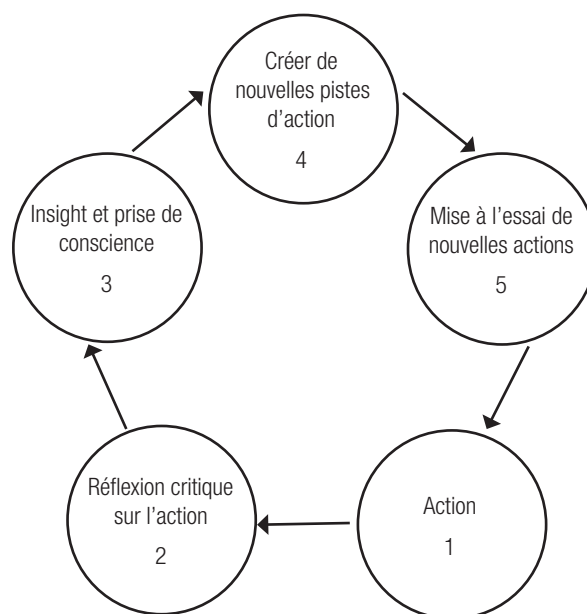
Le développement du leadership représenterait annuellement des investissements de 10 à 15 millions de dollars [22]. Pourtant, l'efficacité des formations offertes à ce titre demeure incertaine et les transferts d'apprentissages sont loin d'être démontrés. L'un des principaux problèmes réside dans le fait que les formations traditionnelles en développement du leadership se concentrent uniquement sur le leader, afin de modifier ses comportements pour les rendre conformes à un modèle de leader dominant et prédéterminé. De plus, ces formations font fi du contexte dans lequel s'exerce le leadership et du rôle des membres de l'équipe du leader et empêchent ainsi la réalisation d'apprentissages profonds qui reposent essentiellement sur la réflexion critique d'un individu à l'égard de ses propres expériences. Les leaders ont besoin d'une approche plus contextuelle pour leur développement, laquelle commence par une prise de conscience de leur propre perception du leadership et de celles des membres de leur équipe. Pour exercer leur leadership de façon efficace, les leaders doivent adopter une approche plus réflexive, accroître leur sensibilité contextuelle et satisfaire les attentes des membres de leur équipe. Pour les auteurs, les leaders et les programmes de développement du leadership devraient utiliser les perceptions des leaders et des membres de leurs équipes comme base de travail, plutôt que des modèles établis par des chercheurs en leadership. Nous croyons que les conditions énoncées par ces auteurs pour le développement du leadership correspondent à celles de l'apprentissage transformationnel [22].

L'approche transformationnelle se rapporte à l'apprentissage en double boucle, selon le modèle d'Argyris [10], par opposition à l'apprentissage en simple boucle. Ce dernier est généralement représenté par l'acquisition de nouvelles données et d'habiletés qui servent à confirmer un individu dans sa propre façon de voir le monde, de résoudre des problèmes et d'accroître un sentiment personnel de maîtrise plutôt que de remise en question de ses paradigmes. L'apprentissage en boucle double, par contre, se réalise

à partir d'expériences personnelles et favorise la remise en question des a priori des perceptions et de la vision du monde d'un individu. Les organisations misent sur ces individus pour renouveler leur leadership. Pourtant, leurs succès les empêchent de réaliser des apprentissages en boucle double et freine d'autant leur capacité à apprendre.

Les leaders transformationnels les plus efficaces perçoivent tout comme une expérience d'apprentissage et une occasion d'accroître leur sentiment de compétence. Ils n'hésitent pas à réfléchir à leurs propres expériences, à considérer d'autres points de vue, à remettre en question leurs a priori et à comprendre comment les choses fonctionnent

La Figure 1 présente les cinq étapes du cycle du processus d'apprentissage transformationnel fondé sur les expériences de l'apprenant.



**Figure 1 : Cycle d'apprentissage transformationnel**

Ce sont les étapes 2 et 3, le retour sur l'action et la prise de conscience des éléments essentiels, qui permettent la réflexion sur ses expériences et la réalisation d'un apprentissage transformationnel. L'apprentissage réflexif est transformateur et devrait être considéré comme un objectif essentiel de la formation des adultes [19]. Le recours à une gamme étendue de stratégies d'apprentissage favorise l'atteinte d'objectifs personnels. Ainsi, la réflexion critique sur son expérience, bien qu'importante, ne suffit pas à elle seule pour générer l'apprentissage transformationnel. Elle doit être associée à plusieurs expériences différentes afin que le schéma de sens de la personne puisse se transformer pour engendrer un apprentissage durable.

Ainsi pour favoriser le développement du leadership transformationnel, nous proposons un modèle d'apprentissage dans l'action qui favorise la réflexion critique dans et sur l'action. La Figure 2

présente un modèle de programme de développement du leadership transformationnel qui tient compte des conditions nécessaires pour engendrer l'apprentissage transformationnel.

Durée : 12 mois ou plus		
Phase de démarrage	Phase active	Phase de clôture
Évaluation 360 degrés	Ateliers	Conférence sur le leadership
Plan d'apprentissage et de développement	Groupe d'apprentissage dans l'action	Évaluation 360 degrés
	Test sur l'intelligence émotionnelle	
Séances de coaching individuelles		

**Figure 2 : Programme de développement du leadership transformationnel**

Ce programme de développement du leadership intègre, à chacune des phases, différentes formes d'accompagnement à l'apprentissage transformationnel. La durée proposée de 12 mois permettrait aux leaders de participer au programme tout en continuant à travailler.

La phase de démarrage vise à favoriser une meilleure connaissance de soi au travail et à cibler les aspects à développer ou à approfondir. L'évaluation de 360 degrés, permet de recueillir de personnes qui connaissent bien les leaders en développement les rétroactions objectives relativement aux compétences en leadership souhaitées. Les résultats de cette évaluation permettent de cibler les compétences à développer à l'aide d'un plan d'apprentissage et de développement.

La phase active comporte la participation à différents ateliers dont chacun cible l'une des compétences du profil de compétences en leadership visé. Durant cette phase, les leaders participent, tous les trois mois, à des groupes d'apprentissage dans l'action, afin de renforcer le lien entre les compétences à développer, les ateliers suivis et les expériences dans l'action qu'ils auront réalisées. Ceci favorise la prise de conscience des liens entre la réflexion sur les expériences au travail et les les compétences ciblées, afin de maintenir le focus des leaders sur les compétences qu'ils auront choisies de développer et énoncées dans leur plan de développement. La réflexion sur l'action et la prise de conscience de ses actions et de leurs impacts entraînent également un apprentissage transformationnel. C'est ce que le groupe d'apprentissage dans l'action favorise, un processus continu et collaboratif d'apprentissage, de réflexion et d'action centré sur de vrais problèmes et de réelles situations avec l'appui d'un groupe. Le test sur l'intelligence émotionnelle, quant à lui, permet d'approfondir la connaissance de soi. Ce type de test permet aussi aux apprenants d'établir des liens entre des expériences personnelles récentes et d'autres plus lointaines dans le temps. Finalement, le coaching de gestion ou de dirigeants permet à des coachs certifiés d'effectuer des interventions verbales qui

favoriseront l'émergence d'un ou plusieurs insights, qui contribueront à la réalisation d'un apprentissage transformationnel.

La phase de clôture, permet, d'une part, de consolider les apprentissages et le développement réalisés par les leaders dans le cadre du programme, et, d'autre part, de favoriser le développement de partenariats au sein de l'organisation pour soutenir une culture d'apprentissage et de leadership. De plus, afin d'encourager l'apprentissage continu, la conférence proposée dans la phase de la clôture inclut un programme structuré de mentorat. Ce type d'accompagnement vise à continuer l'acculturation des leaders dans la culture de leadership désirée par l'organisation.

## 5. Conclusion

Au final, le concept du leadership transformationnel tel qu'introduit au début des années 1980, représente toujours une alternative intéressante au paradigme du leadership traditionnel. Par contre, les quatre facteurs qui le caractérisent, soit le charisme (« idealized influence »), la capacité inspirer, la capacité à stimuler intellectuellement et la reconnaissance de la contribution de chacun [4], doivent être adaptés afin de refléter les réalités organisationnelles du 21<sup>e</sup> siècle. Cette nouvelle conception du leadership transformationnel doit promouvoir une plus grande conscience de soi et des autres, l'élargissement de son niveau de conscience afin de porter un regard systémique, le recours systématique au dialogue et l'implication de ses employés dans l'élaboration d'une vision et de stratégies de réalisation et, enfin, le développement de son intelligence émotionnelle et sociale pour établir et conserver des relations efficaces.

Nous croyons que l'apprentissage transformationnel pourrait favoriser le développement du leadership transformationnel, parce qu'il repose sur la réflexion critique à partir des expériences des leaders. La réflexion critique sur et dans l'action permet d'approfondir

la conscience de soi et des autres ce qui engendre un apprentissage profond et durable. Comme l'être humain est multidimensionnel, l'utilisation de moyens mixtes d'apprentissage dans l'action sollicite le leader de différentes façons, multiplie les occasions d'exercer la réflexion critique et d'approfondir sa conscience pour réaliser des apprentissages durables.

Le programme de développement du leadership transformationnel proposé précédemment s'appuie sur un modèle d'apprentissage transformationnel et contient différents types d'accompagnement dans l'action pour encourager le regard critique des leaders à l'égard de leurs propres expériences et les amener à réaliser des apprentissages durables.

## 6. Références

- [1] Bensalem, E. M. (2013) '90 ans de théorie sur le leadership'. *Economia*. Mieux comprendre pour mieux décider; <http://www.economia.ma/fr/numero-18/e-revue/90-ans-de-theorie-sur-le-leadership> (22 juillet 2015)
- [2] M. Hernandez, M. B. Eberly, B. J. Ayolio. & M. D. Johnson, "The Loci and Mechanism of Leadership : Exporting a More Comprehensive View of Leadership Theory", *The Leadership Quarterly*, 22. 2013, pp. 1165-1185.
- [3] B. M. Bass, "Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 8(1). 1999, pp. 9-32.
- [4] D. Belet, "Un paradigme innovant et puissant pour remédier à la crise du management : le « servant leadership »". *Innovations*, vol. 1 (40), 2013, pp. 11-31.
- [5] C. Sardais, D. Miller, "Qu'est-ce, au juste, que le leadership?" *Gestion*, 37(3), 2012, pp. 77- 84.
- [6] Daloz Parks, S., *Leadership can be taught : A bold approach for a complex world*, Boston, Harvard Business School Press, Massachusetts, USA, 2005.
- [7] Maathai, W. (2004) "Green belt movement"; <http://www.greenbeltmovement.org/wangari-maathai/key-speeches-and-articles> (16 août 2015).
- [8] Bennis, W., *On becoming a leader*. Addison Wesley, New York, 1989.
- [9] K. Trautmann, J.-K. Maher & D. G. Motley, "Learning strategies as predictors of transformational leadership: the case of nonprofit managers." *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 28(3), 2007, pp. 269-287.
- [10] Argyris, C. *Teaching Smart People How To Learn*, Harvard Business Press, Boston, MA, 2008.
- [11] Bohm, D., *On Dialogue*, Routledge, New York, 1996.
- [12] Anderson, B. (2015) 'The Leadership Circle and Organizational Performance', <https://leadershipcircle.com/wp-content/uploads/2011/05/The-Leadership-Circle-and-Organizational-Performance.pdf> (13 septembre 2015).
- [13] Ménard, S. (2013). L'étude des relations entre les stratégies d'intervention des coaches et les types d'insight dans le coaching de dirigeants, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada.
- [14] Merriam, S. B., *Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory In The New Update on Adult Learning Theory*, Jossey-Bass, San Francisco, CA., 2001.
- [15] Cherniss, C. & D. Goleman, *The Emotionally Intelligent Workplace*, Jossey-Bass, CA, U.S.A, 2001.
- [16] L. Hill, "The Brain and Consciousness: Sources of Information for Understanding Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*", n89, 2002, pp.73-81.
- [17] Mackeracher, D., *Making Sense of Adult Learning, 2nd Edition*, University of Toronto Press, Toronto, Canada, 2004.
- [18] D. Mathis, "Transformational learning: challenging assumptions in the workplace", *Development and Learning in Organizations*. 24(3), 2010, pp. 8-10.
- [19] Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1991.
- [20] T. Fenwick, "New Directions for Adult and Continuing Education", *In Workplace learning: Emerging trends and new perspectives. Special Issue: Third Update on Adult Learning Theory*,(119), 2008, pp. 17-26.
- [21] C. A. Hansman, "Context-Based Adult Learning", *New Directions for Adult and Continuing Education*, (10), 2001, pp. 43-52.
- [22] B. Schyns, A. Tymon, T. Kiefer & R. Kerschreiter, "New ways to leadership development: A picture paints a thousand words", *Management Learning*, 44(1), 2013, pp. 11-24.