THÈSE

Pour obtenir le grade de

Docteur

Délivré par **l'Université Paul-Valéry Montpellier 3**

Préparée au sein de **l'école doctorale 60**

(Territoires, Temps, Sociétés et Développement)

Et de l'unité de recherche **CORHIS** (EA 7400)

(Communication, Ressources Humaines & Intervention Sociale)

Spécialité : **Sciences de Gestion**

Présentée par **M. Adnane CHADER**

Le leadership émotionnel : les compétences émotionnelles au service du leadership

Soutenue le 09/12/ 2019 devant le jury composé de

M. Jean-Michel PLANE, Professeur des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Directeur de thèse
M. Marc BIDAN, Professeur des Universités, Université de Nantes	Rapporteur
Mme Anne LOUBES, Professeure des Universités, Université de Montpellier	Rapporteur
Mme Florence NOGUERA, Professeure des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Suffragant
M. Didier LECAILLE, Directeur d'établissement, IBM.	Suffragant

L'Université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

REMERCIEMENTS

Ces quelques mots sont donc dédiés à celles et ceux qui ont été présents durant ces années et qui m'ont accompagné jusqu'à l'aboutissement de cette aventure.

Mes remerciements vont tout d'abord à mon directeur de thèse, le Professeur Jean-Michel Plane qui m'a accompagné et guidé avec un engagement sans faille et une grande bienveillance tout au long de cette aventure. La grande liberté intellectuelle associée à des conseils toujours judicieux ont été essentiels à la réussite de ce projet. Je le remercie également pour la grande confiance qu'il m'a accordée pour tous les éléments « périphériques » à la thèse mais essentiels au métier d'enseignant-chercheur. En effet, j'ai eu la chance d'apprendre « le métier » à ses côtés… Sincèrement MERCI !!

J'exprime ma profonde gratitude envers la Professeure Anne Loubès ainsi qu'envers le Professeur Marc Bidan, qui me font l'honneur d'être les rapporteurs de cette thèse, pour leurs recommandations et leurs conseils en amont de la soutenance et par la même occasion de faire partie de mon jury de soutenance.

Je remercie très chaleureusement la Professeure Florence Noguera pour sa présence au Jury en tant que suffragant.

Je remercie également Monsieur Didier Lecaille pour l'entretien qu'il m'a accordé fort utile pour ma recherche et pour avoir accepté de participer au jury de soutenance en qualité de suffragant.

Ce projet de thèse a également été l'occasion de développer mes compétences d'enseignement. Je souhaite à cet égard remercier Natacha Pijoan MCF-HDR pour sa confiance et ses encouragements. J'ai beaucoup apprécié les moments de travail avec toi et tu as contribué fortement à faire de ces années de dur labeur une expérience enrichissante aussi bien sur le plan professionnel que sur le plan humain. J'espère que nous continuerons à travailler ensemble. Merci pour tout ce que tu as fait pour moi !!!

Je tiens à renouveler mes remerciements à la Professeure Florence Noguera pour son soutien sans réserve et pour son aide capitale tout au long de la réalisation de cette thèse, au Professeur Alain Briole pour sa grande bienveillance, à Laurence Dreyfus et à Michelle Duport qui ont été une bonne oreille pour moi.

Je souhaite remercier l'ensemble des répondants de cette thèse pour leur participation, la bienveillance et l'engouement qu'ils ont exprimé lors de nos rencontres.

Ce projet s'est aussi construit grâce aux échanges et aux nombreux conseils des enseignants-chercheurs de l'Université Paul-Valéry Montpellier, notamment à l'occasion des réunions du laboratoire CORHIS. Merci à tous les CORHISTES.

J'ai également eu la chance d'effectuer cette thèse au sein d'une superbe équipe de doctorants qui m'a permis de développer de nouvelles amitiés. En ce sens, merci à toi Christophe, Serge, Salma, Laura, Dahn et Erika, pour ces moments de solidarité, d'échanges et de fou-rire.

Un mot aussi pour le personnel de l'Université Paul-Valéry que j'ai côtoyé en tant que coordinateur administratif et logistique du laboratoire CORHIS et qui m'ont aidé tout au long de mon parcours universitaire et professionnel : Merci à la team Pacal Rey/ Stéphan Claret et à l'indispensable Monika Arlt.

Une pensée particulière pour Hayat Sbai, Mehdi de La Rochefoucauld et Fatima Tialati.

Je souhaite enfin remercier mes proches, ma famille et mes amis pour leur soutien indéfectible tout au long de cette aventure. Merci à mon épouse (Sarah), pour m'avoir soutenu et encouragé dès les premiers jours et pour ta compréhension tout au long de la thèse. Nous sommes liés pour toujours grace à notre plus grand projet : notre fils Adam, et nous poursuivrons cette grande aventure ensemble. Un grand merci à mes parents (Kamal et Saida) qui ont su inculquer en moi des valeurs dont je suis fier et qui font de moi l'homme et le chercheur que je suis aujourd'hui, merci également à ma petite sœur

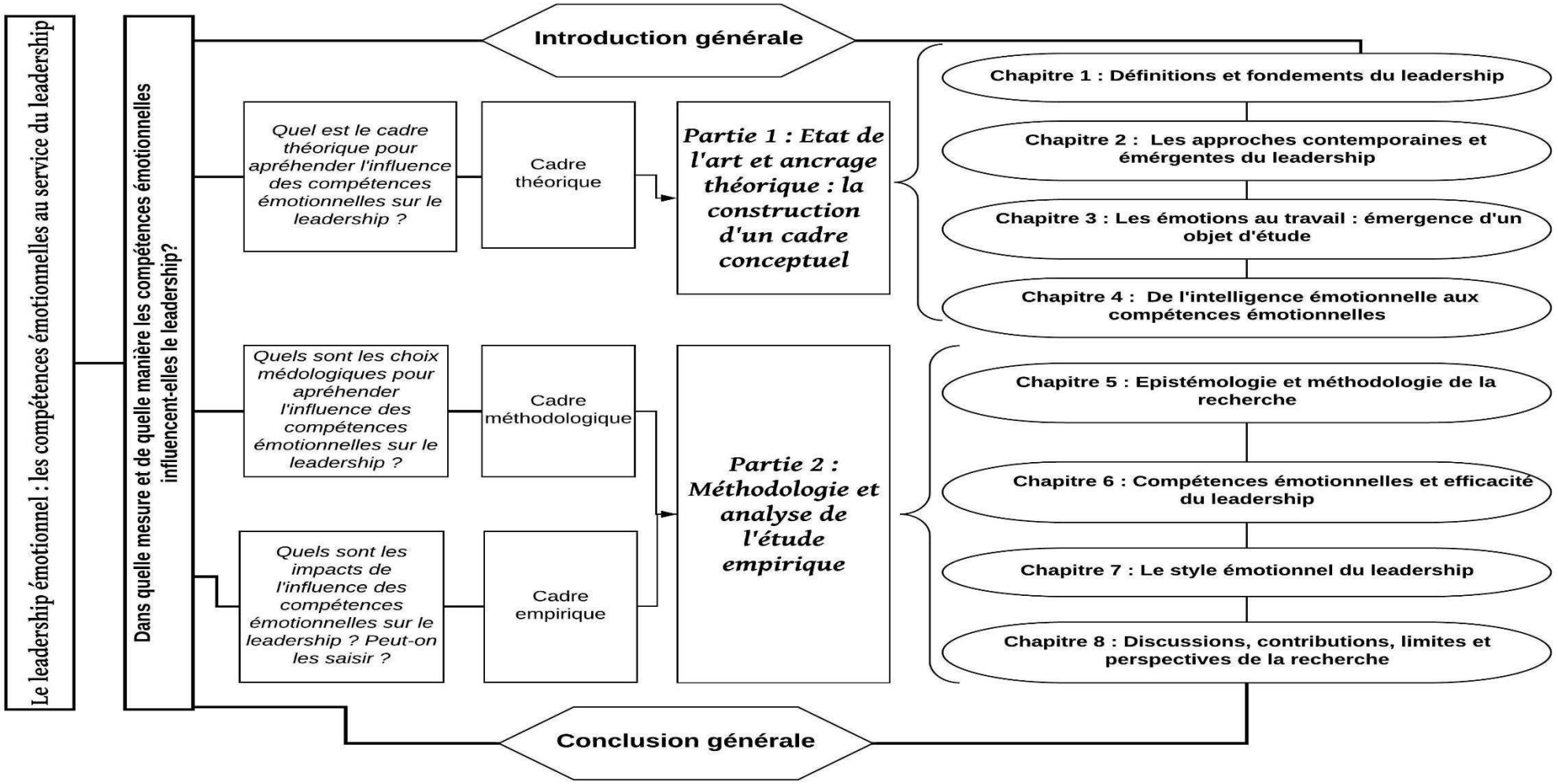
(Safae) pour son humour taquin mais très motivant. Merci d'avoir toujours cru en moi, encouragé et aidé du mieux que vous pouviez !!

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS 5
INTRODUCTION GENERALE 13
PARTIE I- ÉTAT DE L'ART ET ANCRAGES THÉORIQUES : LA CONSTRUCTION DU CADRE CONCEPTUEL 27
Chapitre 1 : Définitions et fondements du leadership 31
Introduction 33
Section 1 : Comprendre le leadership 34
Section 2 : Les théories des traits de personnalités 48
Section 3 : Les théories comportementales 57
Section 4 : Les théories de la contingence 68
Conclusion et synthèse du chapitre 85
Chapitre 2 : Les approches contemporaines et émergentes du leadership 93
Introduction 95
Section 1 : L'approche par les compétences 96
Section 2 : Les approches contemporaines 103
Section 3 : Les approches émergentes du leadership 112
Conclusion et synthèse du chapitre 131
Positionnement théorique de la recherche 141
Chapitre 3 : Les émotions au travail : émergence d'un objet d'étude 143
Introduction 145
Section 1 : Qu'est-ce qu'une émotion ? 146
Section 2 : Les différentes perspectives de l'étude des émotions 153
Section 3 : Classification et conceptualisation des émotions 159
Synthèse et conclusion du chapitre 166
Chapitre 4 : De l'intelligence émotionnelle aux compétences émotionnelles 169
Introduction 171
Section 1 : Les émotions au travail 172
Section 2 : Les différentes approches de l'intelligence émotionnelle 178
Section 3 : Les compétences émotionnelles, choix d'un cadre théorique 198
Conclusion du cadre théorique : Élaboration du cadre conceptuel 237
PARTIE 2 : METHODOLOGIE ET ANALYSE DE L'ETUDE EMPIRIQUE 239
Chapitre 5 : Epistémologie et méthodologie de la recherche 242

Introduction....245
Section 1 : La conception du processus de la recherche....246
Section 2 : Processus de recueil et de traitement des données....272
Synthèse de notre démarche de codage....293
Section 3 : Validité et fiabilité de la recherche....299
Synthèse et conclusion du chapitre....306
Chapitre 6 : Les compétences émotionnelles et efficacité du leadership....311
Introduction....311
Section 1 : Le leadership vu par les acteurs....312
Section 2 : Devenir leader : un impératif pour les managers ?....317
Section 3 : Le rôle déterminant des compétences émotionnelles dans l'efficacité du leadership 328
Synthèse et conclusion du chapitre....380
Chapitre 7 : Le style émotionnel du leadership....387
Introduction....389
Section 1 : Manifester de l'intérêt, la compétence première du leader émotionnel....390
Section 2 : Les facettes du leader émotionnel....411
Section 3 : Les antécédents du style émotionnel....434
Section 4 : Les facteurs de contingence émotionnels....442
Synthèse et conclusion du chapitre....456
Chapitre 8 : Discussions, limites et perspectives de la recherche....459
Introduction....461
Section 1 : Discussion générale de la recherche....462
Section 2 : Contributions générales de nos travaux....476
Section 3 : Les limites de la recherche....484
Section 4 : Les perspectives de la recherche....487
CONCLUSION GENERALE....491
BIBLIOGRAPHIE....499
TABLE DES MATIERES....530
LISTE DES SCHEMAS....534
LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES....535
LISTE DES TABLEAUX....537
LISTE DES ANNEXES....539
ANNEXES....541

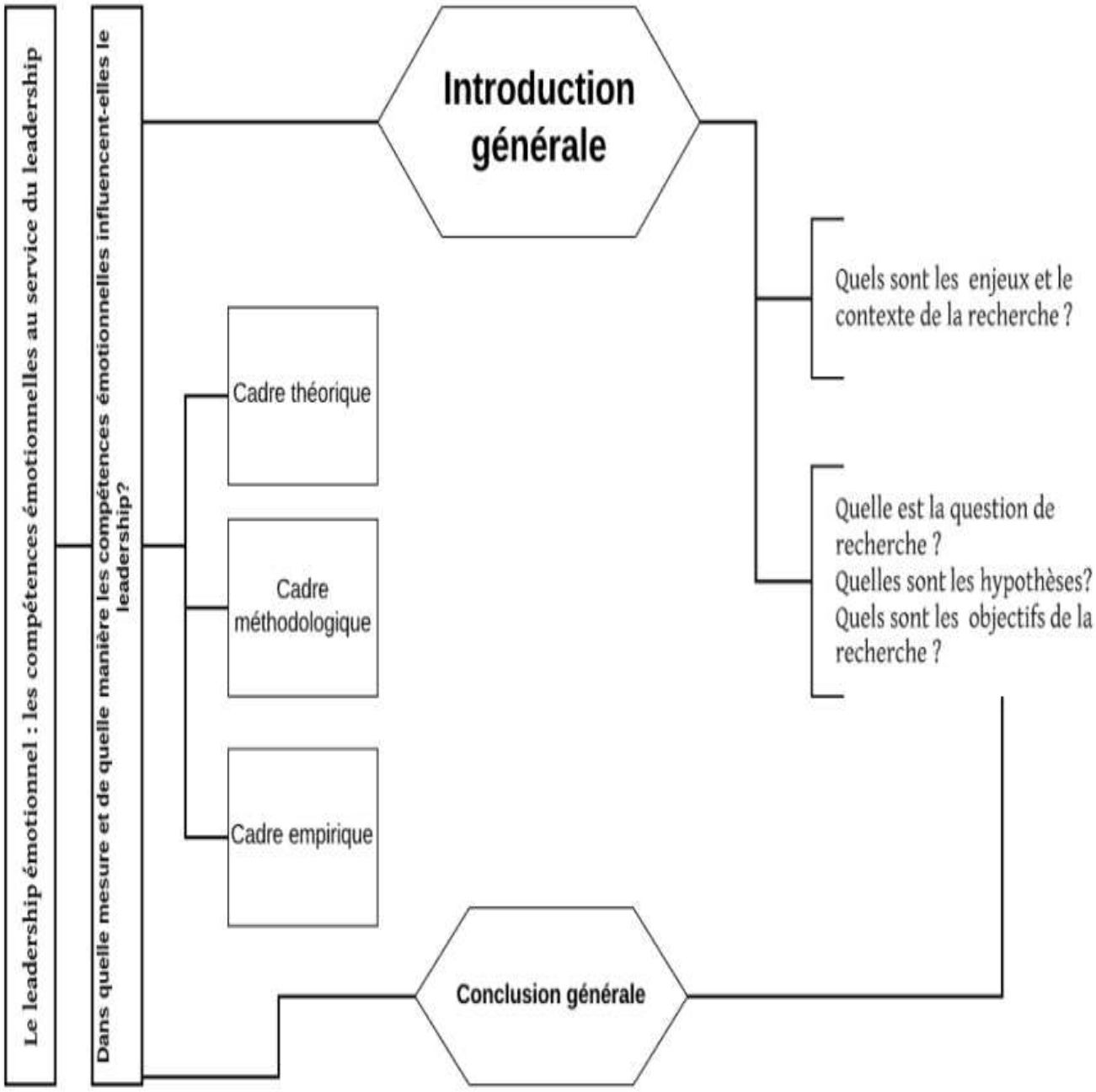
Schéma 1 : Structuration générale de la thèse



INTRODUCTION GENERALE

Ce chapitre préliminaire va nous permettre de dresser dans un premier temps le contexte de nos travaux puis d'expliquer le cheminement vers notre question de recherche ainsi que les hypothèses de recherche pour enfin, présenter les enjeux majeurs de notre recherche.

Schéma 2 : Structuration de l'introduction générale de la thèse



Dans un contexte de plus en plus complexe, concurrentiel et imprévisible, la majorité des chercheurs comme des praticiens reconnaissent que la capacité à agir et à réagir collectivement est impérative pour la survie des entreprises. En ce sens, la compétitivité et la survie des entreprises reposent de plus en plus sur la qualité de ses hommes. Ainsi, les organisations ont besoin plus que jamais de leaders qui soient efficaces et capables de mener leurs projets à bien dans un environnement risqué et incertain.

C'est la raison pour laquelle la question du leadership, sa compréhension, ses styles, son orientation, son développement et ses enjeux, revêt depuis toujours et encore plus aujourd'hui une importance particulière pour toutes les entreprises. En effet, le leadership est l'une des préoccupations les plus anciennes au monde et représente un phénomène universel (Bass, 1990a). Le leadership existe dans toutes les sociétés car considéré comme essentiel pour le fonctionnement des organisations (Wren, 1995 ; House et Aditya, 1997 ; Parry et Bryman, 2006). D'ailleurs, Pounder et ses collègues (1995) considèrent que le succès ou l'échec de chaque communauté « dépend principalement » du type et de la performance de son leadership. Le leadership jouant un rôle majeur dans la compréhension des comportements organisationnels, les chercheurs en psychologie et en sciences de gestion, se sont attelés à étudier les leaders et leurs collaborateurs sous tous les angles. Les leaders sont devenus ainsi une attraction majeure dans la recherche en sciences de gestion et plus particulièrement dans la recherche en leadership.

Néanmoins, malgré l'importance que la société et la recherche attachent au leadership, un problème majeur rend sa définition très difficile à cerner. En effet, le mot « leadership » ne revêt pas la même signification pour tous les auteurs (Den Hartog et *al.*, 1997). Dans cette perspective, Stogdill, (1974) explique qu'il existe « *de nombreuses définitions du leadership, presque autant que de chercheurs qui travaillent sur le concept* » (p. 259).

De toute évidence, la difficulté à définir le leadership est exacerbée par les différentes

visions du leadership, ses différents types et, par extension, par les défis que le leadership représente pour les organisations. En effet, tout comme les notions de beauté, d'amour et de bonheur, le concept de leadership est ouvert à des définitions idiosyncratiques (Hunt, 2004). En se ce sens, en tant qu'êtres humains, notre définition du leadership est unique et est influencée par notre expérience (*Ibid.*). De plus, elle est souvent influencée par les fondements théoriques que nous attachons à l'idée que nous avons du concept.

Il convient ainsi de préciser que notre recherche s'inscrit dans l'approche par les compétences. Il s'agit d'une approche abordant le leadership comme un ensemble d'aptitudes et de compétences évolutives pouvant être apprises et développées (Bennis, 1989 ; Northouse, 2016).

En ce sens, les compétences du leadership sont définies comme la capacité à utiliser ses connaissances et ses compétences pour atteindre un ensemble de buts ou d'objectifs (Katz, 1974). Ainsi, l'approche par les compétences suggère que les compétences, les connaissances et les capacités sont nécessaires à l'efficacité du leadership (Rowe et Guerrero, 2013 ; Northouse, 2016).

Cette efficacité du leadership est désormais plus nécessaire que jamais (Hunt, 2004) occupant une place majeure dans les recherches en sciences sociales mais aussi au sein des entreprises. C'est la raison pour laquelle, la plupart des grandes entreprises mondiales investissent massivement dans des programmes de formation afin de développer les compétences et le potentiel de leadership de leurs cadres (Raelin, 2004).

En ce sens, de nombreux chercheurs, soulignent que le leadership constitue l'un des facteurs les plus importants de la performance, concerné par la gestion des émotions au travail. En effet, Goleman et ses collègues (2002) affirment que les leaders les plus efficaces ont en commun : « l'intelligence émotionnelle ». Justement, l'une des formations les plus prisées, en ce moment, est celle relative à l'affect et à la gestion des émotions dans les organisations, alors que, pendant un certain temps, le monde du

travail était perçu comme un lieu où les émotions n'existaient pas et où les acteurs devaient adopter une attitude émotionnellement neutre (Sutton et Rafaeli, 1988).

En effet, au cours des dernières décennies, il est apparu un intérêt « marquant » pour l'étude des émotions, que ce soit au travail ou dans les organisations (Soares, 2002). Pendant longtemps, les émotions ont été ignorées dans le monde de travail, voire même certaines entreprises s'immunisaient contre les émotions. Le lieu du travail était considéré comme neutre où l'émotion n'existerait pas. Elles étaient considérées comme inappropriées dans le monde du travail dans la mesure où les émotions demeurent dans les mentalités, liées à la dimension irrationnelle ou privée (Putnam et Mumby, 1993). Ainsi, dans la vision classique des organisations, et notamment la vision « taylorienne », l'étude des organisations considérait l'émotion comme un élément « *marginal de la vie au travail dans les organisations* » (Artaza Abaroa, 2006, p. 32). Son rôle était souvent considéré comme perturbateur et non constructif (Hebb, 1949).

Par ailleurs, en Sciences de Gestion, il a fallu attendre les travaux du courant des Relations Humaines et de l'approche socio-technique, dans les années 1940 pour que les émotions soient prises en considération. Les travaux de March et Simon (1958) en théorie des organisations et ceux du célèbre neurologue Antonio Damasio (1994) ont souligné l'importance des émotions dans la prise de décision.

Ensuite, c'est au cours du milieu des années 1980, que les chercheurs dans le domaine organisationnel vont retrouver un intérêt pour les émotions. Enfin, les travaux d'Arlie Hochschild (1983) à travers sa théorie des *« feeling rules »* ont représenté une étape importante dans cette évolution générant une nouvelle génération de travaux basés les notions de « *normes émotionnelles* » et de « *travail émotif* » (Hochschild, 1983).

La littérature en Sciences de gestion a abordé la question des émotions au travail à travers le concept de l'intelligence émotionnelle au début des années 90. En effet, Mayer et Salovey (1990) sont donc les premiers à avoir défini ce concept comme étant « *une forme d'intelligence sociale qui implique la capacité d'identifier non*

seulement ses propres émotions (ou sentiments) mais aussi celles des autres individus, ainsi que la capacité à discriminer les différentes émotions et à les utiliser pour orienter les pensées et les actions » (Salovey et Mayer, 1990, p.189). En ce sens, l'intelligence émotionnelle renvoie à l'intelligence *d'« identifier les émotions, générer les émotions adéquates pour faciliter la pensée, comprendre les émotions et gérer ses émotions de manière à promouvoir la croissance émotionnelle et intellectuelle »* (Mayer et *al.*, 2004, p. 197).

Néanmoins, il convient de préciser que depuis les années 1980, c'est effectivement l'ouvrage de Daniel Goleman (1995), psychologue et journaliste au *New York Times,* qui a fourni une impulsion à ce mouvement contemporain autour des émotions. Son livre a popularisé les émotions de telle sorte que depuis, les émotions semblent pouvoir prendre une place légitime dans les entreprises. En effet, le développement a été tel qu'on peut même parler « *de changement de paradigme* » (Tran, 2014, p.339). Sternberg (1999) explique cet engouement, par le caractère rassurant de l'intelligence émotionnelle qui confirme la pensée dominante, considérant que la réussite au travail ne dépend pas uniquement des capacités intellectuelles élevées.

Dans le même sens, plusieurs recherches, ont, depuis permis, de mettre à jour l'influence des facteurs émotionnels sur la réussite d'une personne dans de nombreux domaines (Bar-on, 1997 ; Cooper et Sawaf, 1997 ; Saarni, 1999 ; Dulewicz et Higgs, 1999 ; Boyatzis et *al.*, 2000 ; George, 2000 ; Goleman 1998, 2002 ; Cherniss et Goleman, 2002 ; Mikolajczak et *al.*, 2009 ; Mikolajczak, 2009, 2014). En effet, certains chercheurs considèrent que l'intelligence émotionnelle est un facteur d'adaptation et de réussite aussi important que le Quotient Intellectuel (QI) (Mayer et *al.*, 2000 ; Bar-On, 1997 ; Bar-On, et *al.*, 2002 ; Van Rooy et *al.*, 2005 ; Goleman, 1995, 1998, 2002).

Parallèlement, les recherches ont également fait apparaître des divergences concernant le concept d'intelligence émotionnelle démontrant que l'intelligence émotionnelle ne représente pas un champ unifié (Kotsou, 2016). Dans cette perspective, nous avons

fait le choix de s'inscrire dans la lignée des travaux de Mikolajczak et ses collègues (2009, 2014), qui évoquent le concept des « compétences émotionnelles », que les auteurs définissent comme faisant référence « *aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui* » (Mikolajczak, 2014, p. 7).

1. Cheminement vers notre question de recherche

Il convient de préciser que nous avons choisi de délimiter notre recherche à la question de la gestion des compétences, « *thématique incontournable dans les entreprises, quelle que soit leur taille* » (Dejoux, 2008, p. 111) et en l'occurrence celle de la gestion des « compétences émotionnelles ». En effet, les leaders se retrouvent confrontés, aujourd'hui, au défi supplémentaire de gérer efficacement les émotions au travail dans la mesure où ces dernières sont maintenant perçues comme essentielles aux expériences au travail et sont étudiées comme des prédicteurs pertinents de la performance (Brief et Weiss, 2002). Ainsi, les organisations exigent, désormais, de leurs leaders, non seulement, des compétences techniques et cognitives (George et Brief, 1996) mais aussi des compétences relatives aux rapports humains à savoir des compétences de communication, d'écoute et d'empathie. C'est pour cette raison que les compétences de la gestion des émotions présentent un intérêt essentiel aussi bien pour les chercheurs, vu le nombre croissant des contributions relatives à cette question, mais aussi pour les organisations, qui trouvent en ce concept une réponse à leurs nouveaux besoins organisationnels, psychologiques et sociaux, remettant la place de l'humain au centre de l'organisation.

Paradoxalement, bien que le facteur humain soit au cœur de l'avantage compétitif de l'organisation (Gond et Mignonac, 2002) et contrairement à la psychologie du travail, le domaine de la Gestion des Ressources Humaines a peu exploité la question des émotions au travail. En effet, les émotions sont peu considérées dans l'activité des professionnels de la fonction Ressources Humaines (O'Brien et Linehan, 2014), et restent un sujet relativement nouveau dans le corpus théorique de la GRH (Allouche,

2012 ; Monier, 2017). La contribution de notre recherche sera donc d'appréhender l'approche émotionnelle dans le domaine de la Gestion des Ressources Humaines à travers l'étude du leadership.

Une première réponse de la prise en compte de la gestion des émotions est de mobiliser un nouveau style de leadership plus adapté à la complexité des exigences émotionnelles des collaborateurs et à la difficulté des relations humaines dans les organisations évoluant dans le contexte actuel.
A cet effet, le rôle du leader apparaît ainsi comme un « agent de changement » (Plane, 2008) dans une perspective de développement de la valeur humaine et de la gestion des expériences émotionnelles dans l'organisation. Nous nous évertuerons dans cette recherche à souligner l'importance des compétences émotionnelles dans l'exercice du leadership au sein des organisations.

L'objectif de notre thèse est donc, de comprendre les mécanismes par lesquels se construit l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership. Ainsi, nous avons choisi de formuler notre question de recherche de la manière suivante : **dans quelle mesure et de quelle manière les compétences émotionnelles influencent-elles le leadership ?**

2. Les hypothèses de recherche

Nous dégageons à partir de notre question de recherche les quatre hypothèses suivantes :

- H1 : Les compétences émotionnelles contribuent positivement à l'efficacité du leadership
- H2 : Les compétences émotionnelles des leaders déterminent les caractéristiques de leur style de leadership
- H3 : La mobilisation du style émotionnel du leadership est déterminée par des facteurs préalables

- H4 : Des facteurs de contingence conditionnent la mobilisation des compétences émotionnelles par les leaders

Notre première hypothèse suppose que **les compétences émotionnelles contribuent positivement à l'efficacité du leadership (H1).** Il s'agit d'expliquer que les compétences émotionnelles sont des instruments contribuant à l'efficacité du leadership. En ce sens, l'objectif serait d'identifier les différentes dimensions de l'efficacité du leadership exposées par les acteurs et de saisir en quoi et de quelle manière les compétences émotionnelles sont directement reliées à ces dimensions ?

Notre deuxième hypothèse avance que **les compétences émotionnelles des leaders déterminent les caractéristiques de leur style de leadership (H2).** En d'autres termes, il s'agit d'étudier l'influence de la mobilisation des compétences émotionnelles sur le style du leadership. En effet, nous considérons que le choix de mobiliser telle ou telle compétence émotionnelle façonne le style adopté par les leaders.

Notre troisième hypothèse suppose que **la mobilisation du style émotionnel du leadership est déterminée par des facteurs préalables** (H3). Il s'agit de souligner que des leaders sont prédisposés plus que d'autres à mobiliser leurs compétences émotionnelles dans l'exercice de leur leadership au regard de plusieurs facteurs tels que l'histoire personnelle du leader, son parcours professionnel et sa maitrise des compétences émotionnelles.

Notre dernière hypothèse avance que **des facteurs de contingence conditionnent la mobilisation des compétences émotionnelles par les leaders (H4)**. Il convient ainsi d'analyser différents facteurs de contingence comme : l'urgence de la tâche à effectuer ; la position hiérarchique du leader ; la nature de l'environnement ; la structure de l'organisation ; la taille de l'organisation ; le profil des collaborateurs (cadres ou salariés ; générations x ou y) ; la nature des tâches effectuées…

Dans cette perspective, notre objet de recherche renvoie à quatre enjeux majeurs :

- Premier enjeu : comprendre le concept du « leadership », expliquer les différents styles du leadership, déterminer les dimensions de son efficacité et enfin expliciter son importance pour les dirigeants.

- Deuxième enjeu : expliquer le concept des « compétences émotionnelles » et leur rôle dans les relations interpersonnelles ;

- Troisième enjeu : étudier les mécanismes d'influence des compétences émotionnelles sur les dimensions de l'efficacité du leadership des dirigeants.

- Quatrième enjeu : caractériser le style de leadership basé sur les compétences émotionnelles, ses déterminants, ses grandes caractéristiques ainsi que les facteurs qui conditionnent sa mobilisation.

Pour y répondre, nous avons privilégié une approche exploratoire. Celle-ci apparaît comme plus pertinente lorsque la connaissance est moins étoffée. En effet, les recherches en France concernant l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership sont peu nombreuses et insuffisantes, c'est pour cette raison que nous avons fait le choix d'une analyse sur le contenu afin d'appréhender (expliquer), dans un premier temps, la constitution et la typologie de ces compétences. Nous étudierons ensuite les dimensions de l'efficacité du leadership. Cette démarche nous amène à comprendre les différents liens de causalités entre les compétences émotionnelles, le style et l'efficacité du leadership.

Dans cette perspective, nous avons réalisé 60 entretiens auprès de dirigeants en position de leadership. Il s'agit de managers, de directeurs de service et de chefs d'entreprise, appartenant à des secteurs d'activité et à des niveaux hiérarchiques diversifiés.

Enfin, nous avons choisi de structurer notre thèse en deux parties. La première établit d'une part, une revue de littérature du leadership, sa compréhension et ses théories fondatrices ainsi que les approches contemporaines et émergentes. D'autre part, cette première partie est consacrée également à la composante émotionnelle au travail, à

l'historique de sa prise en compte dans les organisations, puis interroge la gestion des émotions à travers tout d'abord le concept de l'intelligence émotionnelle et ensuite notre concept central des compétences émotionnelles.

En ce sens, la première partie de notre travail s'articule de la manière suivante :

- Le premier chapitre vise à présenter l'évolution des définitions du leadership ainsi que les fondements de la recherche sur le leadership. Dans cette perspective, la première section porte sur une analyse de la littérature existante concernant les principales définitions du concept du leadership pour ensuite le confronter au concept du management. La deuxième section concerne l'analyse de l'approche des traits de personnalité des leaders. La troisième section aborde les différents modèles comportementaux liés au leadership. Et enfin la dernière section discute de l'approche de la contingence introduisant ainsi l'idée de la relativité et de l'importance du contexte.

- Le chapitre 2 est consacré aux approches contemporaines et émergentes qui marquent, pour la plupart, un changement de perspective qui pousse les leaders à dépasser les modèles évoqués précédemment dans le chapitre 1 pour entrer dans un « nouveau leadership ». En ce sens, la première section porte sur une analyse de la littérature existante concernant l'approche du leadership basée sur les compétences. Ensuite, la deuxième section concerne l'analyse de l'approche « néo-charismatique ». Enfin, la troisième section aborde les différents modèles émergents en matière de leadership ainsi que plusieurs perspectives de recherche sur le leadership.

- Le chapitre 3 vise tout d'abord, à définir ce que l'on entend par émotion, à s'intéresser à ses différentes fonctions, à ses différentes perspectives d'étude et enfin aux principales approches de classifications et conceptualisations des émotions, tout en adoptant une approche pluridisciplinaire.

- Le chapitre 4 aborde dans une perspective historique, les prémisses de l'étude de l'émotion au sein des organisations, en tant qu'objet de recherche en sciences de gestion. Pour ensuite caractériser le concept de l'intelligence émotionnelle à travers ses différentes approches théoriques. Et enfin, expliciter l'approche des compétences émotionnelles.

La deuxième partie quant à elle, vise à expliciter le paradigme épistémologique et la méthodologie adoptée, les résultats ainsi qu'une discussion de ces derniers en détaillant les limites de la recherche et ouvrant la piste pour d'éventuelles perspectives de recherche. Elle s'articule de la manière suivante :

- Le chapitre 5 expose et caractérise, dans une première section, le paradigme épistémologique dans lequel se situe cette recherche, à savoir le paradigme épistémologique réaliste critique (Bhaskar, 1998) ainsi que la stratégie de recherche adoptée. La deuxième section est consacrée à l'explication du processus de recueil et de traitement des données. La troisième section aborde les paramètres de validité et fiabilité de notre recherche.

- Le chapitre 6 expose les premiers résultats de notre recherche. La première section est consacrée à la définition du leadership ainsi que celles du management par les acteurs du terrain. La deuxième section aborde l'importance du leadership pour les managers et enfin la troisième section étudie la relation entre les compétences émotionnelles et l'efficacité du leadership.

- Le chapitre 7 présente la suite des résultats issus de notre analyse qualitative sur nos données primaires. En effet, ce chapitre se focalise plus particulièrement sur les résultats concernant le style émotionnel du leadership. Ainsi, nous mettons en exergue, tout d'abord, une compétence émotionnelle issue de l'analyse de nos résultats, que nous considérons comme étant la compétence première du leader émotionnel. Puis nous exposons les principales

caractéristiques du leader émotionnel et particulièrement ses différentes facettes. Ensuite, nous explicitons les antécédents et déterminants du style émotionnel du leadership. Enfin, nous abordons les différents facteurs de contingence qui conditionnent la mobilisation du style émotionnel du leadership.

- Nous proposons à travers le chapitre 8, une discussion générale de la présente recherche (section 1). Puis nous exposons les différentes contributions de notre étude (section 2). Ensuite, nous relevons certaines limites (section 3) et enfin, nous proposons plusieurs perspectives à ce travail (section 4).

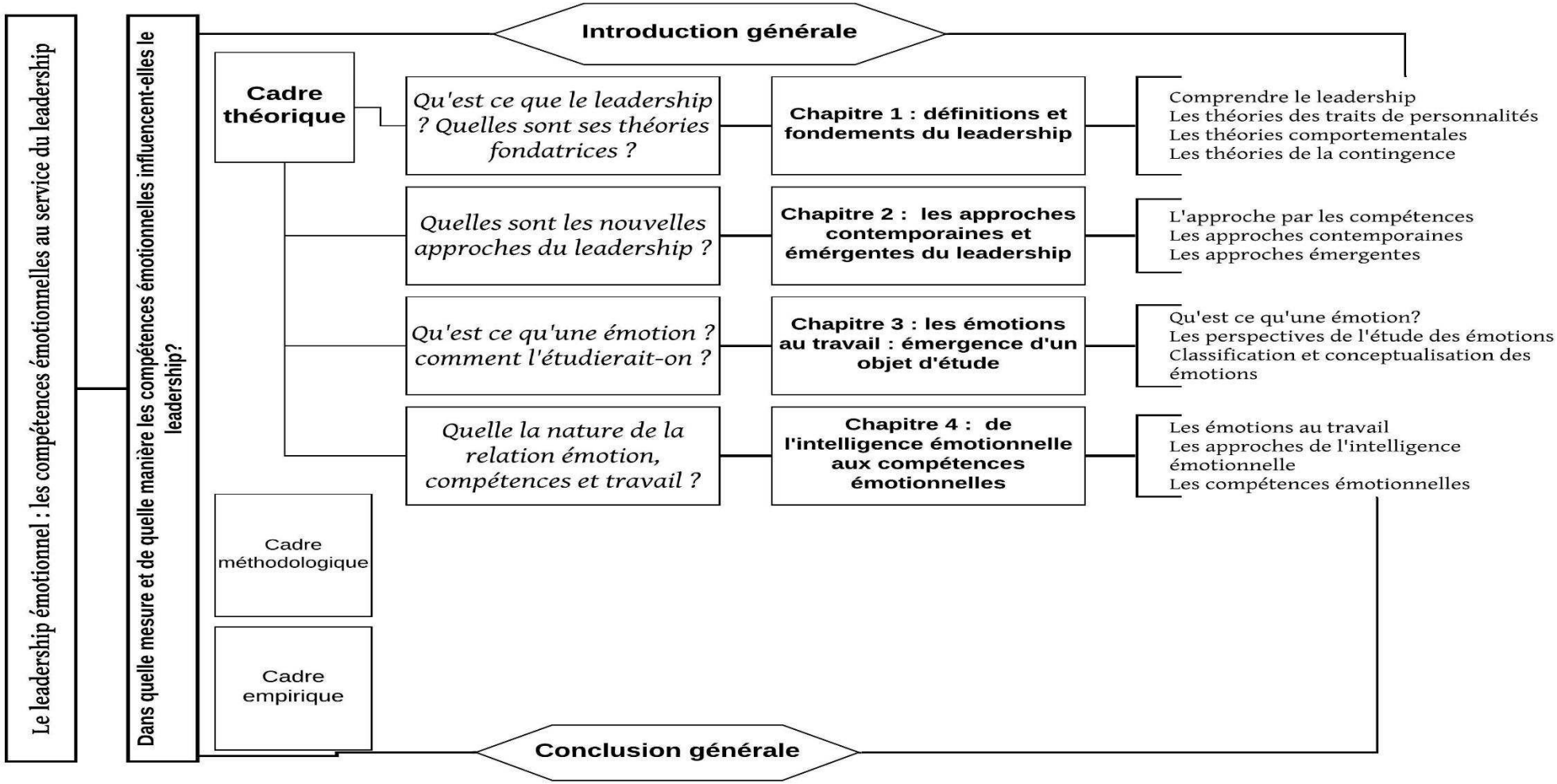
PARTIE I
ÉTAT DE L'ART ET ANCRAGES THÉORIQUES : CONSTRUCTION DU CADRE CONCEPTUEL

INTRODUCTION PARTIE I

La revue de littérature que nous allons exposer ci-après nous permet de mettre en exergue l'état de la recherche sur les mots-clés de notre sujet ainsi que de construire notre cadre conceptuel. Nos travaux concernent l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership. C'est pourquoi nous nous sommes concentrés sur les concepts de leadership, d'intelligence émotionnelle, et de compétences émotionnelles.
Notre état de l'art se décompose en quatre chapitres : Nous aborderons dans un premier chapitre l'examen du concept du leadership ainsi que les théories fondatrices de ce concept (chapitre 1). Puis, nous caractériserons dans un deuxième chapitre les approches contemporaines et émergentes du leadership (chapitre 2). Ensuite, nous présenterons dans un troisième chapitre l'historique et l'enjeu de la prise en compte des émotions au travail (chapitre 3). Puis, nous présenterons la notion des compétences émotionnelles (chapitre 4). Enfin, nous synthétiserons notre cadre conceptuel que nous avons développé tout au long de l'état de l'art (conclusion du cadre théorique).

Le schéma ci-après décrit les éléments de notre première partie.

Schéma 3 : Structuration de la première partie de la thèse



Chapitre 1 : Définitions et fondements du leadership

Sommaire :

Introduction 33

Section 1 : Comprendre le leadership 34

Section 2 : Les théories des traits de personnalités 48

Section 3 : Les théories comportementales 57

Section 4 : Les théories de la contingence 68

Conclusion et synthèse du chapitre 85

Chapitre 1 : Définitions et fondements du leadership

Introduction

Le leadership jouant un rôle majeur dans la compréhension des comportements organisationnels, les chercheurs que ça soit en psychologie ou en sciences de gestion, se sont attelés à étudier les leaders et leurs subordonnés sous tous les angles. De ce fait, les leaders sont devenus une attraction majeure dans la recherche en sciences de gestion et plus particulièrement dans la recherche en leadership.

Ce premier chapitre vise à présenter l'évolution des définitions du leadership ainsi que les fondements de la recherche sur le leadership.

Pour traiter de ces questions, la première section portera sur une analyse de la littérature existante concernant les principales définitions du concept du leadership pour ensuite le confronter au concept du management.

La deuxième section de ce chapitre concernera l'analyse de l'approche des traits de personnalité des leaders à travers les travaux de recherche notoirement connus.

La troisième section abordera les différents modèles comportementaux liés au leadership.

La dernière section discutera de l'approche de la contingence introduisant ainsi l'idée de la relativité et de l'importance du contexte.

Enfin, lors de la conclusion, nous présenterons une synthèse (tableau 1-10) de toutes les théories évoquées durant ce chapitre.

Section 1 : Comprendre le leadership

Dans cette première section, nous allons tout d'abord parcourir dans une perspective historique les différentes définitions du phénomène du leadership, ensuite nous allons passer à l'analyse de ces définitions afin de comprendre le concept du leadership pour enfin le confronter à un autre grand concept des sciences de gestion : le management.

1.1 Définitions du leadership

Le leadership est l'une des préoccupations les plus anciennes au monde et représente un phénomène universel (Bass, 1990a). En effet, le leadership existe dans toutes les sociétés car il est considéré comme essentiel pour le fonctionnement des organisations (Wren, 1995 ; House et Aditya, 1997 ; Parry et Bryman, 2006). D'ailleurs, Pounder et ses collègues (1995) considèrent que le succès ou l'échec de chaque communauté « dépend principalement » du type et de la performance de son leadership.

La littérature sur le leadership est très riche dans la mesure où le leadership occupe une place majeure dans les recherches en sciences sociales considérant qu'un leadership efficace est désormais plus nécessaire que jamais (Hunt, 2004).

Néanmoins, malgré l'importance que la société et la recherche attachent au leadership, un problème majeur rend sa définition très difficile à cerner. En effet, le mot « leadership » ne revêt pas la même signification pour tous les auteurs (Den Hartog et *al.,* 1997). En ce sens, Stogdill, (1974) considère qu'il existe « *de nombreuses définitions du leadership, presque autant que de chercheurs qui travaillent sur le concept* » (p. 259).

Le leadership provient de l'anglais et signifie « meneur ». Gary Yukl (2002) explique que le terme « leadership » est *« un mot puisé dans le vocabulaire courant et incorporé dans le vocabulaire technique d'une discipline scientifique sans être précisément redéfini* » (p. 2).

Par ailleurs, Abraham Zaleznik considéré comme l'un des fondateurs et dont les

recherches constituent une contribution majeure à l'analyse du leadership (Plane, 2017), considère que le leadership réside dans l'utilisation de l'individu de la créativité et l'intuition pour naviguer dans le chaos et que le leadership « *exige l'utilisation du pouvoir pour influencer les pensées et les actions d'autres personnes.* » (Zaleznik, 1977, p. 67). De leur côté, Kouzes et Posner (1995) définissent le leadership comme étant « l'*art de mobiliser les autres pour qu'ils se battent en faveur d'aspirations communes*. » (p. 30). Dans le même sens, Greenberg et Baron (1995) ne parlent plus « d'art » mais évoquent plutôt « un processus » en définissant le leadership comme étant « *un processus par lequel une personne influence ses collègues de travail en vue d'atteindre des objectifs communs* ». Cette idée de « processus » va être ensuite reprise par la plupart des chercheurs, ainsi Gary Yukl (2006) définit le leadership comme « *le processus consistant à influencer les autres pour comprendre et s'entendre sur ce qui doit être fait et comment le faire, et à faciliter les efforts individuels et collectifs pour atteindre des objectifs communs* » (p. 8). De même pour Peter Northouse (2007) : « *Le leadership est un processus par lequel un individu influence un groupe d'individus pour atteindre un but commun* » (p. 3) et plus récemment par Jean-Michel Plane (2017) qui considère que le leadership peut être défini comme « *processus d'orientation et d'influence décisif d'une personne sur l'action d'un groupe humain en vue de mettre en place une politique et d'atteindre un certain nombre d'objectifs* » (p. 92).

Le tableau ci-dessous retrace dans le temps les principales définitions du leadership.

Tableau 1-1 : Évolution des définitions du leadership

Auteurs	***Définition***
Barnard (1938)	« Le leadership est le facteur clé le moteur indispensable de la coopération » (Barnard, 1938, p. 259).
Barnard (1938)	« Créer un sens pour les suiveurs en facilitant leur engagement et leur identification à travers l'inculcation de la croyance en l'existence réelle

	d'un but commun […] » (Barnard, 1938, p. 87).
Hemphill et Coons (1957)	« Le comportement d'un individu […] dirigeant les activités d'un groupe vers un but commun » (Hemphill et Coons, 1957, p. 7).
Fiedler (1967)	« La capacité à diriger et à coordonner les activités d'un groupe »
Stogdill (1974)	« Le leadership peut être défini comme (a) la personnalité ou l'efficacité de la personnalité, (b) l'art d'induire la conformité, (c) l'exercice de l'influence, (d) une fonction du processus de groupe, (e) une forme de persuasion, (f) un ensemble d'actes ou de comportements, (g) un pouvoir de relation, (h) un instrument de réalisation d'objectifs, (i) une interaction efficace, (j) une différenciation des rôles, et (k) l'initiation de la structure. »
Zaleznik (1977, 2004)	« Le leadership exige l'utilisation du pouvoir pour influencer les pensées et les actions d'autres personnes. »
Burns (1978)	« Le leadership c'est quand les individus mobilisent des ressources institutionnelles, politiques, psychologiques et d'autres ressources afin d'engager et de satisfaire la motivation des subordonnés » (p. 18).
Burns (1978)	« Le leadership transformationnel se produit lorsqu'une ou plusieurs personnes s'engagent les unes avec les autres d'une manière telle que les leaders et les suiveurs s'élèvent les uns les autres à des niveaux plus élevés de motivation et de moralité. »
Katz et Kahn, (1978)	« La domination de l'influence sur l'allégeance mécanique aux directives standards de l'organisation » (p. 528)
Hersey et Blanchard (1982, 1995)	« Le leadership est le processus qui consiste à influencer les activités d'une personne ou d'un groupe en vue d'atteindre un objectif dans une situation donnée. »
Rauch et Behling (1984)	« Le processus d'influencer les activités d'un groupe organisé vers l'accomplissement d'un objectif » (p. 46)
Bennis et Nanus (1985)	« Le leadership, c'est comme l'abominable homme des neiges, on trouve ses empreintes partout mais personne ne l'a jamais vu » (p. 20)
Bennis et Nanus	« Le leadership semble être la mise en commun de compétences

(1986)	possédées par la majorité mais utilisées par une minorité. Mais c'est quelque chose qui peut être appris par n'importe qui, enseigné à tout le monde, nié à personne ». (p. 27)
Richards et Engle (1986)	« Le leadership est l'articulation des visions représentant des valeurs et de créer l'environnement dans lequel les choses peuvent être réalisées » (p. 206)
Bennis (1989)	« Le leadership (selon John Sculley) s'articule autour de la vision, des idées, de l'orientation et a plus à voir avec l'inspiration des gens quant à l'orientation et aux objectifs qu'avec la mise en œuvre quotidienne. Un leader doit être capable d'exploiter davantage que ses propres capacités. Il doit être capable d'inspirer d'autres personnes à faire des choses sans pour autant s'asseoir au-dessus d'eux avec une liste de contrôle. » (p. 139)
Cohen (1990)	« Le leadership est l'art d'influencer les autres jusqu'à leur performance maximale pour accomplir n'importe quelle tâche, objectif ou projet. »
Jacobs et Jaques (1990)	« Un processus de fournir un but (une direction sensée) à l'effort collectif et de provoquer un effort volontaire afin d'accomplir ce but » (p. 281)
Fleishman et *al.,* (1991)	« Le leadership peut être interprété comme la résolution de problèmes sociaux à grande (et à petite) échelle, où les leaders construisent la nature des problèmes organisationnels, élaborent, évaluent les solutions potentielles, planifient, mettent en œuvre et contrôlent les solutions choisies dans des domaines sociaux complexes.
Conger et Kanungo (1992)	« La capacité à définir l'orientation d'un groupe de travail […] et de les motiver pour atteindre les résultats de cette orientation. »
Schein (1992)	« La capacité de dépasser la culture […] pour initier les processus de changement plus adaptatifs » (p. 2)
Drath et Palus (1994)	« Le processus de donner un sens à ce que les gens font ensemble pour qu'ils comprennent et s'engagent » (p. 204)
Bennis (1994)	« Dans une certaine mesure, le leadership est comme la beauté : c'est difficile à définir, mais on le reconnaît quand on le voit ».
Kouzes et Posner	« Le leadership est l'art de mobiliser les autres pour qu'ils se battent en

(1995)	faveur d'aspirations communes. » (p. 30).
Greenberg et Baron (1997)	Le leadership est « un processus par lequel une personne influence ses collègues de travail en vue d'atteindre des objectifs communs ».
House et *al.,* (1999)	« La capacité d'un individu d'influencer, de motiver et de permettre aux autres de contribuer à l'efficacité et au succès de l'organisation » (p. 184)
Yukl (2002)	« le leadership est un processus par lequel l'influence intentionnelle est exercée par une personne sur les autres afin de guider, structurer et faciliter les activités organisationnelles et les relations » (p. 7).
Northouse (2004, 2007, 2016)	« Le leadership est un processus par lequel un individu influence un groupe d'individus pour atteindre un but commun. »
Yukl (2006)	« Le processus consistant à influencer les autres pour comprendre et s'entendre sur ce qui doit être fait et comment le faire, et à faciliter les efforts individuels et collectifs pour atteindre des objectifs communs » (p. 8).
Vroom et Jago (2007)	Le leadership est « un processus qui motive les gens à travailler ensemble pour accomplir de grandes choses. » (p. 18).
Plane (2017)	Le leadership peut être défini comme « processus d'orientation et d'influence décisif d'une personne sur l'action d'un groupe humain en vue de mettre en place une politique et d'atteindre un certain nombre d'objectifs » (p. 92)

Si l'on se base sur ces définitions, il devient clair que le leadership présente des propriétés qui sont communes à toutes les définitions. En effet, ces dernières suggèrent que le phénomène du leadership :

(1) Le leadership est tout d'abord un processus :

Définir le leadership comme un processus est une idée très intéressante, car elle rend le leadership accessible à tout le monde, pas seulement à quelques personnes choisies. Ceci rejoint la vision de Warren Bennis et Burt Nanus (1986), qui considèrent que le leadership est « *la mise en œuvre de compétences possédées par la majorité mais*

utilisées par une minorité. Mais c'est quelque chose qui peut être appris par n'importe qui, enseignée à tout le monde, niée à personne. » (p. 27). En ce sens, il s'agit d'un processus toujours présent et en constante évolution où les leaders établissent des liens avec les collaborateurs et les influencent non seulement pour devenir des leaders mais aussi pour obtenir des résultats dans les organisations. De plus, considérer le leadership comme un processus signifie que les leaders affectent et sont influencés par leurs collaborateurs, que ce soit positivement ou négativement. Cela souligne que le leadership est un événement interactif entre le leader et les collaborateurs plutôt qu'un événement linéaire dans lequel le leader n'influence que les collaborateurs. Ce processus signifie également que le leadership peut être un événement transactionnel qui se produit entre les leaders et leurs collaborateurs. Plus important encore, cela signifie que le leadership n'est pas limité à la seule personne d'un groupe qui détient le pouvoir hiérarchique (leadership de droit) mais peut aussi concerner d'autres individus sans pour autant avoir un rôle hiérarchique (leadership de fait).

(2) Le leadership implique d'influencer les autres:

Les récentes définitions du leadership font directement référence à « l'influence ». Cette capacité d'influencer les collaborateurs est souvent qualifiée de « motivation », comme c'est le cas par exemple pour Vroom et Jago (2007) qui considèrent que le leadership est « *un processus qui motive les gens à travailler ensemble pour accomplir de grandes choses.* » (p. 18). Par conséquent, l'exercice de l'influence est une des principales fonctions du leadership (Leithwood et *al.,* 2003).

(3) ***Le leadership se produit dans le contexte d'un groupe :***

En effet, le leadership est souvent exercé en groupes. Cela signifie qu'il consiste à influencer plusieurs personnes engagées dans un but commun. Par ailleurs, Dalgleish (2009) explique que le leadership peut se produire à tous les niveaux des organisations - qu'il s'agisse d'organisations du secteur public, politiques, ou d'organisations à but non lucratif - et pas seulement au sommet des organisations

commerciales.

(4) ***Le leadership implique l'atteinte d'objectifs partagés par les leaders et leurs subordonnés :***

L'orientation et l'exercice de l'influence sont les principales fonctions du leadership (Leithwood et *al.,* 2003). En ce sens, les leaders cherchent non seulement à imposer leur volonté, mais aussi à diriger leurs énergies et celles de leurs collaborateurs vers la réalisation d'un but commun, d'où l'importance pour les leaders de fixer des objectifs appropriés et de créer les conditions rendant ces objectifs possibles.

Par ailleurs, il faut savoir que les leaders ne sont pas supérieurs aux collaborateurs. Au contraire, les leaders et les collaborateurs doivent être considérés dans leurs relations comme un corps collectif de deux personnes ou plus (Burns, 1978 ; Hollander, 1992 ; DuBrin, 2010 ; Rowe et Guerrero, 2013).

Dans le même sens, Barbara Kellerman, (2004, p. 45) souligne que les chercheurs devraient nous rappeler que « *le leadership n'est pas un concept moral. Les dirigeants sont comme nous tous : dignes de confiance et trompeurs, lâches et courageux, cupides et généreux. Supposer que tous les leaders sont de bonnes personnes, c'est être volontairement aveugle à la réalité de la condition humaine, et cela limite sévèrement nos possibilités de devenir plus efficaces en matière de leadership.* » ce qui soulève la question du type du leadership (que nous allons évoquer plus-tard dans ce chapitre).

Après avoir fait le tour des définitions du leadership, dans le but d'approfondir le concept et de faire connaissance avec son évolution et son enrichissement dans le temps, on peut dire que, de toute évidence, la difficulté à définir le leadership est exacerbée par les différentes visions du leadership, ses différents types et, par extension, par les défis que le leadership représente pour les organisations. En effet, tout comme les notions de beauté, d'amour et de bonheur, le concept de leadership est

ouvert à des définitions « idiosyncratiques » (Hunt, 2004). En se ce sens, le même auteur explique qu'en tant qu'êtres humains, notre définition du leadership est unique et est influencée par notre expérience (Ibid). De plus, elle est souvent influencée par les fondements théoriques que nous attachons à l'idée que nous avons du concept. Par exemple, certains considèrent que les qualités du leadership sont innées, tandis que d'autres estiment que le leadership s'obtient par l'expérience. De ce fait, même si le concept de leadership est jugé comme essentiel au sein des organisations, sa compréhension et son image peuvent varier fortement d'un individu à l'autre. Ainsi, ces différents points de vue expliquent pourquoi la définition du leadership demeure toujours un concept très délicat.

C'est pour cette raison que nous avons jugé pertinent d'aborder dans le point suivant la distinction effectuée à travers la littérature entre le leadership et le management.

1.2 Management *versus* leadership

Le leadership est à la fois similaire et différent du management (Rowe et Guerrero, 2013). En effet, le leadership est un processus qui se confond au management à de nombreux égards dans la mesure où les deux concepts concernent : l'influence, le travail avec autrui, la préoccupation de l'atteinte des objectifs communs. (Northouse, 2016).

Toutefois, le leadership et le management « sont différents sur plus de dimensions qu'ils ne sont similaires » (Rowe et Guerrero, 2013). En effet, alors que l'étude du leadership remonte à Aristote, le management est apparu au cours du XXe siècle avec l'avènement de l'industrialisation. Northouse (2016) explique, en ce sens, que le management a été créé pour « réduire le chaos dans les organisations » et les rendre plus efficaces et plus efficientes. Par conséquent, les principales fonctions du management ; telles qu'identifiées pour la première fois par Henry Fayol (1916) et qui demeurent encore aujourd'hui représentatives du management ; sont la planification, l'organisation, la gestion du personnel et le contrôle.

Zaleznik (1977) affirme que les leaders et les managers sont des personnes distinctes et qu'ils sont fondamentalement différents. Il soutient que les managers sont réactifs et bien qu'ils soient prêts à travailler avec autrui pour résoudre les problèmes, ils le font avec une implication émotionnelle minimale. Le même auteur affirme que les leaders, d'un autre côté, sont émotionnellement actifs et impliqués. Ils cherchent à façonner des idées au lieu de réagir à celles des autres et à élargir le nombre d'alternatives pour résoudre des problèmes persistants. Enfin, Zaleznik (1977) souligne que les leaders « changent la façon dont les gens pensent le possible ».

Outre les travaux de Zaleznik (1977), d'autres chercheurs comme Bennis et Nanus (1985) ont soutenu qu'il existe une différence significative entre les deux. Pour ces auteurs, manager signifie accomplir des activités et maîtriser des routines, alors que le leadership consiste à influencer les autres et créer une vision de changement. En ce sens, Bennis et Nanus illustrent cette distinction à travers leur célèbre phrase : « *Les managers sont des gens qui font les choses bien alors que les leaders sont des gens qui font la bonne chose* » (1985, p. 221).

Par ailleurs, Kotter (1990) s'est penché sur la distinction des fonctions du management de celles du leadership. Il soutient que leurs fonctions sont très différentes. En effet, il explique que la principale fonction du management consiste à fournir de l'ordre et de la cohérence dans les organisations, alors que la fonction première du leadership est de produire du changement et du mouvement. Kotter (1998) explique que les managers sont nécessaires pour gérer la complexité en instaurant la planification et la budgétisation ; l'organisation et la gestion du personnel ; le contrôle et la résolution des problèmes. En même temps, il considère qu'il est essentiel d'avoir des leaders pour gérer le changement en établissant une vision, en alignant les gens, en les motivant et les inspirant. Le même auteur soutient que les organisations ont besoin de gens qui peuvent faire les deux, par conséquent elles ont besoin de leaders-managers (Rowe et Guerrero, 2013).

Le tableau ci-dessous synthétise les principales différences identifiées par Kotter (1990).

Tableau 1-2 : La différence entre management et leadership en termes de fonction
Source : Adapté de Kotter (1990)

Le management produit	*Le leadership engendre*
L'ordre et la cohérence	***Le changement et le mouvement***
Planification et budgétisation	***Établissement de la direction***
➢ Établir les ordres du jour	➢ Créer une vision
➢ Établir des calendriers	➢ Clarifier la situation dans son ensemble
➢ Allouer des ressources	➢ Établir des stratégies
Organisation et gestion du personnel	***Aligner les gens***
➢ Fournir une structure	➢ Communiquer les objectifs
➢ Assurer des affectations	➢ Rechercher l'engagement
➢ Établir des règles et des procédures	➢ Construire des équipes et des coalitions
Contrôle et résolution de problèmes	***Motivation et inspiration***
➢ Élaborer des mesures incitatives	➢ Inspirer et dynamiser
➢ Générer des solutions créatives	➢ Donner du pouvoir aux collaborateurs
➢ Prendre des mesures correctives	➢ Répondre aux besoins non satisfaits

Rost (1991) a également été un partisan de la distinction entre le leadership et le management. Il soutient, pour sa part, que le leadership est une relation d'influence « multidirectionnelle » à travers laquelle les leaders et les collaborateurs travaillent ensemble pour créer un véritable changement. Tandis que le management est « une relation d'autorité unidirectionnelle » orientée vers la coordination des activités et où les managers et les subordonnés unissent leurs forces pour vendre des biens et des services.

Une autre distinction intéressante, est celle effectuée par Rowe (2001) qui soutient que la différence entre leaders et managers peut être d'ordre philosophique. En effet,

selon lui, les managers ont la conviction que les décisions prises sont déterminées par les organisations pour lesquelles ils travaillent et que ces organisations se conduisent d'une manière déterminée par l'environnement dans lequel elles opèrent. Il explique ainsi que les managers sont « déterministes dans leurs systèmes de croyances ». D'autre part, les leaders sont convaincus que leurs choix affecteront leur organisation qu'elle va affecter ou façonner à son tour l'environnement dans lequel elles évoluent. De ce fait, il affirme que, les systèmes de croyances des dirigeants sont davantage alignés sur une perspective philosophique de libre arbitre (Rowe et Guerrero, 2013).

Enfin, plus récemment Simonet et Tett (2012) cités par Northouse (2016) ont constaté que le leadership se distinguait par la motivation intrinsèque, la pensée créative, la planification stratégique, la tolérance à l'ambiguïté et la capacité de « lire les gens », alors que le management se distingue par le souci des règles, la planification à court terme, la motivation extrinsèque, l'ordre, la sécurité et la rapidité d'exécution.

Le tableau ci-dessous synthétise les principales différences entre leadership et management.

Tableau 1-3 : Synthèse des différences entre management et leadership

Source : Adapté de Borland, Burton et Kane (2014, p. 30)

	Management	***Leadership***	***Source***
Statu quo versus Changement	➢ Régule les systèmes existants	➢ En quête des opportunités de changement	Zaleznik (1978)
	➢ Accepte le statu quo	➢ Défie le statu quo	Bennis et Goldsmith (1997)
	➢ Fonctionne dans le cadre des paradigmes actuels	➢ Crée de nouveaux paradigmes	Covey, Merrill et Merrill (1994)
Mécanique versus Social	➢ Se concentre sur la façon de faire les choses.	➢ Se concentre sur la signification des choses pour les gens.	Zaleznik (1978)
	➢ Permet de faire fonctionner efficacement des systèmes complexes.	➢ Aide les gens à accepter le changement et à traverser le changement.	Kotter (1990a)
	➢ Il s'agit de dicter aux autres ce qu'il faut faire.	➢ Il s'agit de mobiliser les gens pour passer à l'action.	Bennis et Goldsmith (1997)
	➢ Se repose sur le contrôle	➢ S'appuie sur la confiance	Bennis et Nanus (1985)

	➢ Surveille les résultats par des moyens méthodiques pour combler les écarts de productivité et résoudre les problèmes.	➢ Inspire les gens à surmonter les obstacles par la satisfaction des besoins humains de base.	DuBrin (1995)
Efficacité versus Vision	➢ Réalise l'efficience et l'efficacité dans le cadre de la mission de l'organisation. ➢ Il s'agit d'une fonction consistant à planifier, budgéter, évaluer et faciliter	➢ Crée la vision, vend la vision, évalue les progrès et détermine les prochaines étapes. ➢ Il s'agit d'une relation fondée sur l'identification et la sélection des talents, la motivation, le coaching et l'établissement d'une relation de confiance.	Perloff (2007) Macoby (2000)
Présent versus Futur	➢ Consiste en un ensemble de routines et de structures traitant du présent. ➢ Se concentre sur les buts à court terme, en gardant un cycle sur la ligne du bas de l'échelle.	➢ Est orienté vers l'avenir ➢ Se concentre sur les objectifs à long terme, en gardant un œil sur le futur.	Perloff (2007) Bennis et Goldsmith (1997)

En définitive, bien qu'il y ait des différences évidentes entre le management et le leadership, les deux constructions se chevauchent. Ainsi, lorsque les managers sont impliqués dans l'influence d'un groupe pour atteindre des objectifs communs, ils sont impliqués dans le leadership. D'autre part, lorsque les leaders participent à la planification, à l'organisation, à la gestion du personnel et au contrôle, ils participent au management.

À noter qu'à travers notre recherche, nous nous concentrerons uniquement sur le processus de leadership. Par conséquent, nous allons nous intéresser, dans le point suivant, aux différentes approches du leadership, c'est-à-dire l'approche des traits de personnalité, des comportements, en passant par l'approche situationnelle et de contingence, pour enfin aborder dans le chapitre 2 les approches les plus récentes telles que l'approche charismatique, transactionnelle et transformationnelle, spirituelle et émotionnelle […].

Section 2 : Les théories des traits de personnalités

L'approche des traits de personnalité ou la « *Great Man Approach »* est considérée comme la première grande approche d'étude du leadership (Robbins, 2003 ; Yukl, 2010 ; Noguera et Plane, 2016). Selon cette théorie, les leaders sont dotés de caractéristiques physiques et personnelles particulières qui les distinguent des autres et déterminent leur efficacité de leadership (Öğüt et Attar, 2007). Le point de vue dominant consistait à avancer qu'« on naît leader, on ne le devient pas » (Stoner et Freeman, 1989, p. 23 ; Kirkpatrick et Locke, 1991, p. 48) et que ces « leaders naturels » (Yukl, 2010) brilleraient uniquement grâce à leur personnalité. En effet, influencées par la théorie des grands hommes, les recherches se sont essentiellement focalisées sur la façon dont les personnalités « principalement masculines » ont atteint et conservé leurs positions d'influence (Bolden, 2004 ; Kirkpatrick et Locke, 1991) en ayant pour objectif d'identifier et classifier les traits importants communs à tous les leaders.

En examinant la solidité de la théorie des traits, Northouse (2010, p. 25) dresse un état des lieux de cette théorie en affirmant qu'elle possède plusieurs atouts notables. Tout d'abord, l'approche des traits est intuitivement attrayante, car elle correspond clairement à la vision majoritaire selon laquelle les leaders sont les personnes au premier plan et ce ceux eux qui montrent la voie à suivre dans notre société. Le deuxième point fort de cette approche des traits est qu'elle s'appuie sur un siècle de recherche. L'auteur fait remarquer qu'aucune autre théorie ne peut se vanter de la richesse et de la diversité des études menées sur l'approche des traits. Troisièmement, il explique qu'elle se focalise sur la composante du « leader » dans le processus du leadership. Enfin, il avance que l'approche des traits présente l'avantage d'apporter quelques pistes à suivre pour devenir des leaders.

Par ailleurs, les traits doivent être compris dans leur signification élargie, c'est-à-dire les caractéristiques générales de l'individu, comprenant la personnalité, les compétences, la mentalité, les motivations, ou encore les comportements. En ce sens,

les travaux de recherche issues de cette conception du leadership que Plane (2015, p. 8) qualifie de *« vision naturalise du leadership »* suppose qu'il serait possible d'identifier et d'isoler un ensemble déterminé de traits personnels qui pourra être ensuite utilisé lors de la sélection et de la promotion des individus à des postes de leadership (Bolden, 2004).

Les partisans de la théorie des traits considéraient que les individus ne pouvaient pas être formés pour devenir des leaders et ne prenaient pas en compte les particularités de la situation et les caractéristiques des suiveurs, considérées comme insignifiantes par les chercheurs (Owusu-Bempah et *al.*, 2011).

Les différents traits identifiés ont été classés en fonction des caractéristiques physiques (ex. La taille, l'apparence et le niveau d'énergie), des caractéristiques de la personnalité (ex. l'estime de soi, la domination et l'intelligence émotionnelle) et des capacités de l'individu (ex. l'aisance verbale, l'intelligence générale et la perspicacité sociale) (Abu-Tineh et *al.*, 2008).

2.2 Les travaux de recherche de Ralph Stogdill (1948, 1974) :

En 1948, Ralph Stogdill après avoir analysé les résultats de 124 études sur les traits a ajouté un élément contextuel à la théorie des traits en avançant « u*ne personne ne devient pas un leader par la simple possession d'une combinaison quelconque de traits, mais les caractéristiques personnelles du leader doivent présenter une relation pertinente avec les caractéristiques, les activités et les objectifs des subordonnés »* (Stogdill, 1948, p. 64). Ainsi, Stogdill (1948) conclut qu'une personne ne devient pas leader en raison d'une combinaison de traits, et considère que le contexte situationnel (besoins et intérêts des subordonnés, niveau intellectuel, statut, compétences, objectifs à atteindre, etc.…) est un facteur déterminant. Cela a mis fin à l'idée initiale que les leaders étaient nés et qu'ils l'étaient « uniquement » grâce à leurs caractéristiques singulières. Dans le même sens, Stogdill a également constaté que les antécédents sociaux d'une personne (ex. son niveau d'éducation et son statut social) et les caractéristiques liées aux tâches (ex. le besoin de réussir, le désir d'exceller et

l'orientation des tâches) fournissent également une base à partir de laquelle une personne peut être différenciée d'une autre en termes de leadership (Stogdill, 1948)

Lors de la revue approfondie des études sur les traits de personnalité, Ralph Stogdill (1974, p. 81) a identifié plusieurs traits et compétences universelles ; à savoir la confiance en soi, l'énergie et la persévérance dans la poursuite des objectifs, et la tolérance pour l'incertitude et la frustration ; qui sont associés au leadership efficace (Bass, 1990a).

Le tableau 1-4 ci-dessous illustre les traits de leadership qualités identifiés par Stogdill (1974).

Tableau 1-4 : Les traits du leadership
Adapté et traduit de Stogdill (1974, p. 81)

Une forte volonté d'assumer des responsabilités
Une focalisation sur l'accomplissement des tâches
Énergie et persévérance dans la poursuite des objectifs
Un esprit aventureux et originalité dans la résolution des problèmes
le désir de prendre des initiatives en société
La confiance en soi
Le sens de l'identité
La volonté d'assumer les conséquences de ses décisions et de ses actions
Prêt à absorber les tensions interpersonnelles
Tolère la frustration et les délais
Capacité d'influencer le comportement d'autres personnes
Structurer les systèmes d'interactions sociales pour servir le but

Stogdill (p. 81) ajoute *« nous pouvons conclure que l'ensemble des caractéristiques citées ci-dessus différencie les leaders des subordonnés, les leaders efficaces des leaders non efficaces, et les leaders de grande envergure des leaders d'envergure moindre ».*

Bien que la possession de quelques traits (cités ci-dessus) contribue à l'efficacité d'un leader, Stogdill reconnaît cependant, qu'il n'existe pas encore de preuve pour l'existence de traits de leadership universels. En effet, d'autres études ont suivi celle de Stogdill, en identifiant une variété de traits et des caractéristiques de leadership tels que l'intelligence, la virilité et la dominance (Lord et *al.,* 1986) ; l'intelligence, la sociabilité et la motivation (Shaw, 1976 ; Fraser, 1978) ; l'adaptabilité (Zaccaro et Foti, 1991). Face à cette diversité de traits de leadership, Northouse (1997) explique qu'il est communément convenu qu´il existe cinq traits majeurs : l´intelligence, la confiance en soi, la détermination, l´intégrité et la sociabilité.

Malgré ces différentes études, la relation de cause à effet entre les traits de peronnalité et l'efficacité du leadership n´a pas été mise en évidence (Northouse, 2016). De ce fait, l'approche des traits n'était pas en mesure d'expliquer pourquoi certains individus sont des leaders efficaces dans certaines situations et pas dans d´autres. Ceci a fait que ces théories basées sur les traits de personnalité n'ont pas été sérieusement considérées et ont été abandonnées dans les années 70 (Kirkpatrick et Locke, 1991).

Néanmoins, l'engouement pour les théories du leadership charismatique (House, 1977 ; Burns, 1978 ; Bass, 1985a ; Tichy et Devanna, 1986 ; Conger et Kanungo, 1987 ; Sashkin, 1988) et pour les théories implicites du leadership a remis au goût du jour l'impact des traits des leaders sur l'exercice du leadership contribuant ainsi à la relance de cette perspective. En ce sens, Lord et ses collègues (1986, p. 403) affirment que « *les recherches théories implicites du leadership montrent que le schéma cognitif composé des traits de personnalité représente un concept important qui devrait permettre de prédire la perception ou l'émergence du leadership ».*

2.2 L'apport des travaux de Kirkpatrick et Lock (1991)

En 1991, dans leurs travaux de recherche Kirkpatrick et Locke développent un modèle plus spécifique dans lequel ils identifient plusieurs traits associés au leadership efficace. Dans ce modèle, ils repèrent six traits caractéristiques propres aux leaders : l'honnêteté et l'intégrité, l'assurance, le dynamisme, le désir de diriger, l'intelligence et la compétence professionnelle (Plane, 2015, p. 36).

L'intégrité renvoie à la cohérence entre les paroles et les actes ; alors que l'honnêteté signifie être sincère, droit et honnête. La combinaison de ces deux traits constitue le fondement d'une relation de confiance entre le leader et ses subordonnés.

En deuxième lieu, les leaders font preuve d'assurance et de confiance en soi, jouant ainsi un rôle important dans le processus de prise de décision, pour gagner la confiance des autres, sur leur capacité à partager leur vision et d'influencer les autres de façon efficace (Podsakoff et *al.,* 1996). En ce sens, Kirkpatrick et Locke (1991) considèrent que ce trait est particulièrement significatif pour les leaders, car il constitue les fondements du leadership.

En troisième lieu, les leaders font également preuve de dynamisme, ce qui renvoie à l'implication, l'ambition, l'énergie, la ténacité et à une capacité de prendre de l'initiative et présentent généralement un haut niveau de besoin d'accomplissement.

Ensuite, Kirkpatrick et Locke (1991) expliquent que la capacité cognitive est essentielle car le leader doit connaître la valeur stratégique de l'information et se montrer assez brillant pour interpréter et agir sur la base d'informations complexes et variées afin de prendre les bonnes décisions.

Par ailleurs, le désir de diriger est également une caractéristique discriminante. Ce trait se manifeste à travers la recherche de responsabilité et de pouvoir.

Finalement, selon ces deux auteurs, les leaders efficaces sont compétents et possèdent des connaissances approfondies de leur domaine leur permettant de prendre les décisions les plus pertinentes.

En conclusion, Kirkpatrick et Locke (1991) pensent que détenir ces traits mènerait vraisemblablement à la réussite du leader.

2.3 L'apport du modèle des cinq grands facteurs de personnalité :

Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, les traits identifiés pour distinguer les leaders des non-leaders variaient d'une étude à l'autre produisant ainsi de la confusion et rendant impossible l'identification d'un seul ensemble de traits personnels. Néanmoins, l'utilisation du modèle des cinq grands facteurs de personnalité (les Big Five) a contribué à un « progrès notable » dans l'identification des traits de personnalité (Judge et *al.*, 2002). En effet, cela a permis d'assimiler les dizaines de traits mis en évidence par les recherches antérieures consacrées au leadership à l'un de ces cinq grands facteurs ce qui a apporté à la théorie des traits une certaine cohérence et une force supérieure en termes de détection du potentiel du leadership. (Robbins et *al.*, 2015). En ce sens, le modèle des cinq facteurs de la personnalité présente l'avantage de fournir un cadre théorique unique et complet pour la comparaison des résultats des études empiriques.

Ce modèle est qualifié par Von Glinow et ses collègues (1999) de « taxonomie » décrivant la personnalité humaine. Il comprend les cinq traits suivants (McCrae et Costa, 1990, 1999, 2006) :

- ***Ouverture à l'expérience*** : renvoie à un esprit aventureux, à une capacité d'imagination et à la variété des centres d'intérêts.

- ***Conscienciosité ou conscience*** : Le caractère consciencieux reflète la tendance à être minutieux et appliqué dans l'accomplissement de son travail, avoir le sens du devoir et de la discipline.

- ***Extraversion*** : renvoie aux tendances sociables, actives et aux états émotionnels positifs.

- ***Agréabilité*** : Le caractère agréable reflète une tendance à être compatissant et coopératif, à avoir envers les autres, une empathie et un certain altruisme.

- ***Neuroticisme (ou névrosisme)*** : renvoie aux tendances à éprouver facilement des émotions désagréables, à être tendu, nerveux et pessimiste.

Ce modèle présente un sérieux avantage dans la mesure où il assure la stabilité temporelle de ses traits dans des contextes différents offrant ainsi une applicabilité interculturelle (Digman, 1990 ; McCrae et Costa, 1990, 1997).

L'étude du leadership par l'approche des traits postule que certains traits de personnalité sont associés à l'émergence du leader. En effet, une revue exhaustive de la littérature spécialisée organisée sur la base du modèle des cinq facteurs a révélé que « *l'extraversion représentait le trait de personnalité le plus important d'un leader efficace* » (Judge et *al.*, 2002). Ainsi, les individus sociables ont plus de chances que les autres de s'affirmer dans des situations de groupe, cependant des travaux montrent que les leaders performants sont aussi méfiants et qu'ils ont également une confiance en soi modérée. En effet, les chercheurs Ames et Flynn (2007) ont démontré dans leur étude que « *les leaders ayant un score d'assurance très élevé se sont révélés moins efficaces que ceux dont le score était moyen sur cette dimension* ».

Sans oublier l'intelligence émotionnelle, que nous allons aborder en détail dans le chapitre 3 et 4, qui est également un indicateur pertinent du leadership efficace (Goleman, 1998 ; George, 2000 ; Wong et Law, 2002 ; Caruso, 2004).

Enfin, l'ensemble des traits identifiés représentent un avantage certain pour les individus afin qu'ils soient des « leaders efficaces » mais surtout un bon prédicateur de l'émergence du leadership des individus (Judge, Bono, Ilies et Gerhardt, 2002). Malgré cela, disposer de ces traits de personnalité n'est en aucun cas une garantie suffisante pour l'individu afin de mener ses collaborateurs à accomplir les objectifs fixés.

Le tableau ci-dessous offre une synthèse des principales recherches sur les traits du leadership.

Tableau 1-5 : Les principales recherches sur les traits du leadership
Adapté de Zaccaro, Kemp, et Bader (2004)

Stogdill (1948)	*Mann (1959)*	*Stogdill (1974)*	*Lord, DeVader, et Alliger (1986)*	*Kirkpatrick et Locke (1991)*	*Zaccaro, Kemp, et Bader (2004)*
➢ Intelligence ➢ Vivacité d'esprit Perspicacité ➢ Le sens des responsabilités. ➢ Le sens de l'initiative ➢ Persévérance ➢ Confiance en soi, Sociabilité	➢ Intelligence ➢ Masculinité (virilité) ➢ Adaptabilité ➢ Dominance ➢ Extraversion ➢ Conservatisme	➢ Persévérance ➢ Perspicacité ➢ Le sens de l'initiative ➢ La confiance en soi ➢ Le sens des responsabilités. ➢ Coopération ➢ La tolérance pour l'incertitude et la frustration ; ➢ Capacité d'influencer le comportement d'autrui	➢ Intelligence ➢ Masculinité (virilité) ➢ Dominance	➢ Intégrité ➢ Assurance ➢ Dynamisme ➢ Désir de diriger ➢ Intelligence ➢ Compétence professionnelle ➢ Savoir	➢ Capacités cognitives ➢ Extraversion ➢ Conscienciosité ➢ Stabilité émotionnelle ➢ Ouverture ➢ Agréabilité ➢ Motivation ➢ Intelligence sociale ➢ Auto-contrôle ➢ Intelligence émotionnelle ➢ Capacité à résolution des problèmes

2.4 Critique de l'approche des traits de leadership

L'approche des traits suppose que le leadership est principalement un trait personnel, et qu'un meilleur leadership résulte du développement des caractéristiques personnelles du leader (Day, 2000).

La première limite de cette approche est le fait qu'elle n'a pas réussi à produire une liste définitive des traits de leadership (Northouse, 2016) et, comme nous l'avons mentionné plus haut, elle ne tient pas compte des situations.

De plus, elle n'a pas non plus abordé la façon dont les traits de leadership affectent les membres du groupe et leur travail (Wirba, 2017). Dans le même sens, l'approche des traits ne fournit pas des indications très utiles pour la formation et le développement du leadership, ce qui est dû à la nature innée des traits. D'autre part, le contexte influence le leadership, il est ainsi difficile d'identifier un ensemble universel de traits pour des contextes différents (Northouse, 2016 ; Wirba, 2017).

Par ailleurs, les résultats des études sur les traits de personnalité peuvent être discutables dans la mesure où, bien que certains dirigeants aient pu posséder certains traits, leur absence ne signifie pas nécessairement que la personne n'était pas un leader.

Enfin, même si les traits clés de personnalité sont identifiés, ils ne sont pas faciles à changer. Il fallait donc trouver d'autres approches en matière de leadership, ce qui a mené les chercheurs vers une nouvelle approche : l'approche comportementale.

Section 3 : Les théories comportementales

À la fin des années 1930, la recherche sur le leadership a commencé à se concentrer sur le comportement, c'est-à-dire ce que font les dirigeants et la façon dont ils agissent. Ces recherches s'inscrivent ainsi dans l'approche comportementale.

En ce sens, des études novatrices menées par des chercheurs de l'Iowa puis de l'Ohio State University et de l'Université du Michigan dans les années 1940 et 1950 ont analysé la façon dont les leaders agissent. Les théories de l'approche comportementale ont atteint leur apogée au début des années 1960 avec les travaux de Blake et Mouton (1964) qui explorent comment les gestionnaires utilisent les comportements liés aux tâches et aux relations dans le contexte organisationnel.

L'approche comportementale du leadership est « *l'ensemble des théories proposant de distinguer les leaders des non-leaders sur la base de comportements spécifiques* » (Robbins et *al.*, 2015).

Au cours de cette section, nous allons aborder les principaux travaux faisant partie de cette approche.

3.1 L'Université d'Iowa : Lewin, Lippitt et White (1939)

Les résultats de l'étude du leadership par les traits n'ont pas satisfait tous les chercheurs, ainsi dès la fin des années 1930, Kurt Lewin épaulé par ses deux collaborateurs Ronald Lippitt et Ralph White, s'intéresse au phénomène du leadership dans les organisations et propose une étude expérimentale des styles de leadership qui se démarque du modèle des traits de personnalité, en expérimentant différentes formes de commandement auprès de publics variés.

Ainsi, avec l'aide de Lippitt et White, Lewin va mener une expérimentation qui va être considérée comme pionnière en sciences sociales, se concentrant sur les comportements de leadership dans les clubs de loisirs des garçons (Edginton et *al.*, 2011 ; Borland et *al.*, 2014) et va tester donc trois formes de leadership sur trois

groupes différents, ainsi chaque groupe est dirigé par un adulte se comportant de manière différente : comportement autocratique, comportement démocratique et enfin un comportement « laissez-faire ».

Dans le cas du groupe dirigé de manière démocratique, le groupe est tout aussi performant en la présence qu'en l'absence de leur chef. De plus les membres du groupe éprouvaient davantage de sentiments positifs. En ce sens, ce style de leadership a donné lieu à des échanges " amicaux " et plus " spontanés " entre les garçons formant ce groupe (Lewin et *al.,* 1939, p. 277). À noter que ces expériences ont pointé du doigt les difficultés relatives à la mise en place de ce style de leadership (Plane, 2015).

Dans le cas du groupe dirigé de manière autocratique, la performance du groupe dépasse celle du groupe du leader démocratique seulement en présence de leur chef. Néanmoins, les membres de ses groupes ont parfois manifesté une certaine agressivité et peu de confiance qui se traduit par des actes de défiance ou de rébellion (Lewin et *al.,* 1939, p. 278).

Enfin, dans le cas du groupe dirigé de manière « laisser-faire », la performance du groupe est la plus faible. Les membres de groupe sont très dépendants de leur leader et ne font aucunement preuve d'initiative et restent toujours en attente des consignes de la part de leur leader.

Une des conclusions les plus intéressantes des recherches de l'Université d'Iowa est l'importance du comportement du leader sur le niveau de satisfaction des membres du groupe mettant en exergue « *le rôle clé et l'influence fondamentale du processus de leadership sur le comportement des groupes* » ainsi que « *l'importance de la confiance dans les processus de gestion d'une équipe de travail et ses impacts sur la performance globale* » (*Ibid.* p.19).

Enfin, les recherches de Lewin sur le style de leadership et la performance du groupe montrent que le groupe du leader « autocratique » réalise une performance dépassant celle du groupe du leader « démocratique » seulement en présence de leur chef. Alors

que les membres groupe du leader démocratique sont tout aussi performants en la présence ou en l'absence de leur chef, éprouvent davantage de sentiments positifs et manifestent des relations plus chaleureuses.

3.2 Théorie X et Théorie Y : Douglas McGregor (1960)

À l'inverse de l'approche des traits de personnalité, Douglas McGregor (1960), considère qu'il est plus pertinent de se focaliser sur ce que font réellement les dirigeants, plutôt que leurs caractéristiques sous-jacentes. Il postule donc que le style de management et de leadership est influencé par les hypothèses que les personnes ont sur la nature humaine. Il a résumé ainsi deux points de vue contrastés : la théorie X et la théorie Y.

Les partisans de la Théorie X ont une vision assez négative de la nature humaine, considérant que l'être humain a une aversion inhérente pour le travail, paresseux et cherchera toujours, si c'est possible, à se soustraire au travail. De ce fait, les leaders qui partagent ce point de vue, sont convaincus que la coercition et le contrôle sont nécessaires pour s'assurer du bon fonctionnement du travail et que les travailleurs sont dépourvus de tout désir de responsabilité.

D'autre part, les partisans de la théorie Y, considèrent que l'effort physique et mental dans le travail est aussi naturel que le jeu ou le repos, que le travail peut être apprécié et que la plupart des individus, dans de bonnes conditions, apprennent non seulement à accepter mais aussi à rechercher la responsabilité. De ce fait, les leaders qui partagent ce point de vue, chercheront donc à améliorer la capacité de leurs employés à faire preuve d'un haut niveau d'imagination, d'ingéniosité et de créativité dans la résolution des problèmes organisationnels, créeront un environnement favorable à la réalisation personnelle de chacun dans le cadre de la réalisation des objectifs de l'organisation.

En définitive, les travaux de McGregor montrent que les leaders ayant des hypothèses différentes font preuve d'approches différentes en matière de leadership, dans la

mesure où les leaders de la théorie X préfèrent un style autocratique alors que les leaders de la théorie Y préfèrent un style participatif.

3.3 L'Université d'Ohio - Structuration et considération

L'une des théories comportementales « la plus célèbre et la plus reproduite » (Robbins et *al.*, 2015) est basée sur les études réalisées vers la fin des années 1940 par les chercheurs de l'université de l'Ohio. Il s'agissait d'études portées sur l'identification des diverses dimensions du comportement des leaders. Les études de l'université de l'Ohio, qui ont débuté en 1945 et se sont poursuivies dans les années 1950, ont marqué un tournant dans l'étude des comportements de leadership (Stogdill et Coons, 1957). En effet, Plutôt que de chercher à déterminer les caractéristiques ou les attributs innés d'un leader, l'approche comportementale et plus particulièrement les travaux de l'université de l'Ohio a pour but de mesurer les caractéristiques observables dont les leaders font preuve au quotidien. De ce fait, Le but de cette initiative est de mettre en lumière des comportements de leadership pouvant être appliqués dans de nombreuses situations.

Pour ce faire, les chercheurs de l'université de l'Ohio ont adopté une approche quantitative pour étudier le leadership (Shartle, 1979). Ainsi, ils ont réussi à développer une approche multidimensionnelle du leadership à travers l'identification de dix catégories de comportements (initiation, représentation, fraternisation, organisation, domination, reconnaissance, importance accordée à la production, intégration, communication vers le haut et vers le bas) formant ainsi un cadre aux items sous-jacents. Ces catégories servent de base au LDBQ (Stogdill, 1969).

Au centre de ces études se trouvent deux dimensions essentielles du comportement de leadership : la structuration et la considération. La structuration se réfère à l'élaboration des objectifs, à la définition des rôles et des responsabilités et à la planification des tâches à accomplir en vue de l'accomplissement d'un but (Bryman, 1992 ; Borland et *al.*, 2014 ; Robbins et *al.*, 2015).

D'un autre côté, la considération désigne les comportements que peut avoir un leader dans l'entretien des relations au travail, cela renvoie donc à établir une relation de confiance, de respect d'autrui, et un bon climat au sein du groupe. En ce sens, un leader dont les comportements se portent vers une considération élevée, sera très attentif au bien-être de ses collaborateurs, cherchera à entretenir en permanence la confiance au sein du groupe, tout en respectant les idées et les sentiments de tous les employés. Dans le même sens, Robbins et ses collègues (2015) soulignent que la considération *« représente la capacité d'un leader à entretenir des relations de travail caractérisées par l'établissement d'une confiance réciproque et le respect des idées et des sentiments de ses subordonnés »* (p. 420).

En définitive, cet immense corpus de recherche a eu une portée non négligeable dans la recherche sur le leadership, et a contribué à l'élaboration de mesures du leadership telles que le Questionnaire sur le comportement de leadership - Formulaire XII (LBDQ-Form XII) (Stogdill, 1963) et, plus tard, l'échelle de leadership pour le sport (LSS) (Chelladurai et Saleh, 1980).

3.4 L'université du Michigan

Par ailleurs, l'Université du Michigan, a également adopté une approche comportementale pour identifier les caractéristiques de leadership dans les années 1950. Cependant, « contrairement aux études de l'État de l'Ohio, des explications plus théoriques du comportement des leaders ont été développées. » (Borland et *al.*, 2014, p. 10).

Ainsi, les chercheurs du Michigan ont également élaboré un continuum de comportements de leadership : orientation vers les employés et orientation vers la production. Présentées dans un premier temps comme les extrêmes d'un même continuum, ces dimensions sont devenues au fil des recherches des dimensions « distinctes » et « non exclusives ».

✧ ***Orientation vers les employés*** : il s'agit une orientation axée sur les « relations

humaines », la confiance, le respect et la participation en milieu de travail. De ce fait, le leader orienté vers l'employé *« accorde un intérêt particulier aux besoins des employés et accepte leurs différences individuelles »* (Robbins et *al.*, 2015, p. 421) et se concentre sur la création d'une relation solide avec ses subordonnés. (Borland et *al.*, 2014)

- ✧ ***Orientation vers la production*** : l'accent est mis sur la production et les aspects techniques du travail, sur l'utilisation des employés qui sont principalement considérés comme moyen d'atteindre un but (Bowers et Seashore, 1966). En effet, le leader orienté vers la production tend ; à l'inverse du leader orienté vers les employés ; à privilégier « *l'aspect technique ou productif du travail* » (*Ibid.*). Ce genre de leader se préoccupe essentiellement de l'accomplissement des tâches assignées au groupe et considère ses membres comme les instruments de cet accomplissement.

En définitive, selon les conclusions des chercheurs du Michigan, les leaders orientés vers l'employé obtenaient une meilleure productivité et une plus grande satisfaction de la part de leurs subordonnées. Contrairement aux leaders orientés vers la production, qui avaient tendance à obtenir une faible productivité ainsi qu'une faible satisfaction professionnelle.

Après les recherches initiales de l'université de l'Ohio et du Michigan, les chercheurs en leadership ont passé de nombreuses années à tenter de trouver des preuves empiriques de l'existence et de l'efficacité des comportements des leaders en matière de considération et de structuration. (Iszatt-White et Saunders, 2017, p. 67). Cependant, à la fin des années 70, l'attention de la recherche s'est déplacée (Judge et *al.,* 2004) vers une vision « *plus raffinée des comportements considérant la relation complexe des comportements comme étant plus pertinente pour l'efficacité du leadership* » (Yukl, 2010). Ce revirement va constituer un tournant majeur dans la recherche du leadership, et marquera l'avènement des théories du « leadership transformationnel » et « charismatique » (Judge et *al.,* 2004) que nous expliciterons

en détail dans le chapitre 2.

Dans le prolongement des travaux de l'Université d'Ohio, la grille de Blake et Mouton est l'un des modèles de comportement du leader le plus utilisé en gestion.

3.5 Les travaux de Blake et Mouton

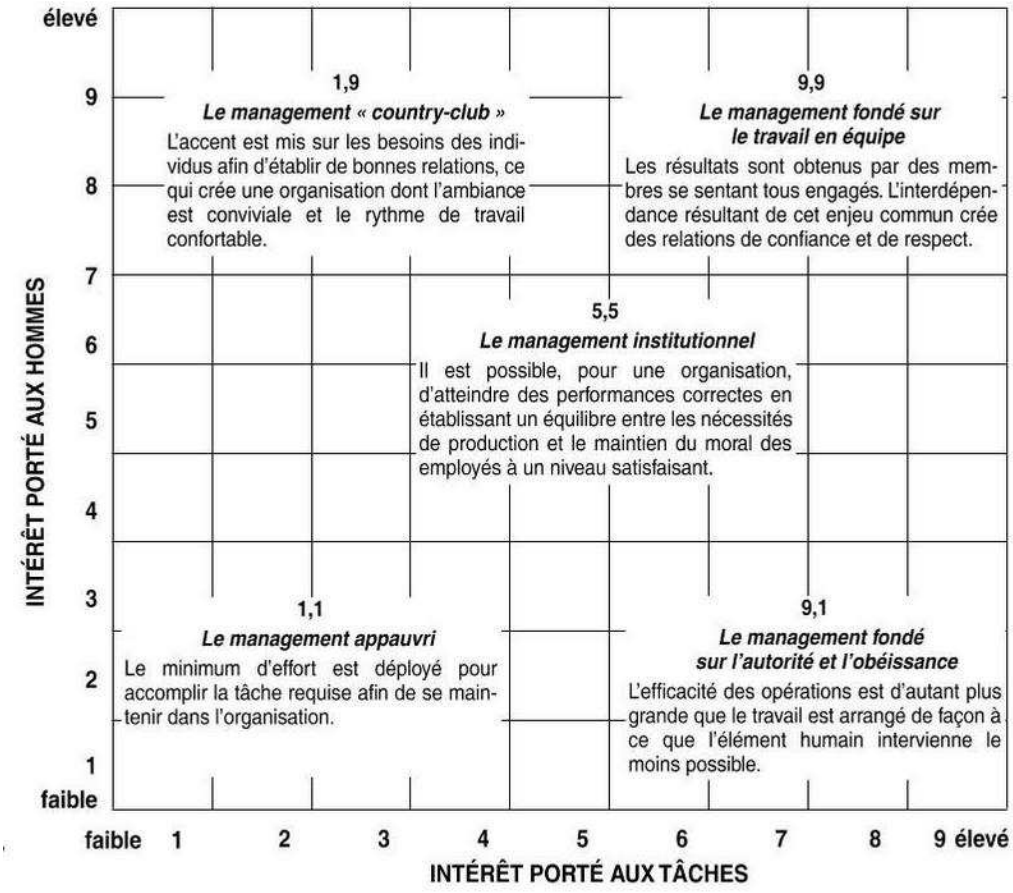
Une autre approche comportementale influente en matière de leadership et de management est celle de « la grille managériale » développée par Blake et Mouton ; d'abord dans les années 1960 et qui a, au fur et à mesure, connu de nombreuses évolutions (Blake et Mouton, 1964, 1978, 1985, 1994) ; également connue sous le nom de « la Leadership Grid » (Blake et McCanse, 1991). Cette grille « *synthétisant différents modes de leadership imaginables dans les organisations* » (Plane, 2015, p. 56) sert à évaluer les facteurs dominants qui influencent la manière d'un leader d'envisager l'obtention d'un résultat.

Ainsi, l'axe horizontal de la grille représente une orientation vers la production (les tâches) et l'axe vertical renvoie à une orientation vers les personnes. Par ailleurs, le premier chiffre se réfère à l'intérêt porté aux tâches d'un leader et le second, à l'intérêt porté aux personnes. C'est dans cette perspective méthodologique « *qu'il est possible de distinguer différentes approches comportementales du leader* » (*Ibid.*). En effet, les deux auteurs opposent donc deux grandes conceptions du management. La première étant une vision de l'encadrement des équipes focalisée avant tout sur la réalisation des tâches à accomplir. La seconde conception consiste à ce que l'encadrement des équipes par les leaders soit davantage porté sur les hommes et sur les différentes problématiques de motivation, sur la gestion des relations interpersonnelles au travail et enfin sur l'ambiance et le climat social qui règne au sein des équipes.

Ces deux conceptions du mode de management ont été intégrées à la « grille managériale » par Blake et Mouton.

La figure ci-dessous reprend ces deux modes de management.

Figure 1-1 : La leadership Grid
Adaptée de Blake et McCanse (1991, p. 29)



Ainsi, « la leadership Grid » a permis de formaliser cinq styles de leadership qui ont été définis à partir des deux conceptions radicalement opposées du management : l'importance accordée aux tâches et l'importance accordée aux personnes.

1) Le Style appauvri (1.1)

Ce style de leadership se définit par le fait que l'attention du leader n'est portée (ou peu) ni vers les hommes ni vers les tâches (Daft, 2011). Il s'agit, en effet, de consentir un minimum d'efforts pour atteindre les objectifs et de se maintenir au sein de l'organisation. En ce sens, le manager laisse faire les salariés, prend peu de décisions, et ne s'implique pas ou très peu pas dans les relations managériales.

2) Le style autoritaire (9.1)

La préoccupation du manager est davantage portée sur la tâche et que sur les

personnes de l'organisation. Il met l'accent sur l'efficacité et les besoins de l'organisation au détriment des besoins des personnes avec la conviction que le travail ne peut être correctement réalisé que si les subordonnés sont étroitement surveillés et contrôlés. Ainsi, selon Blake et McCanse (1991, p. 55) « *Il est peu probable que ce style de leadership (9,1) suscite la coopération, la participation ou l'engagement de ceux qui sont censés accomplir la tâche* ».

3) Le style institutionnel (5.5)

Un tel mode de management repose sur avant tout sur la recherche d'un équilibre entre les performances et le climat social. Il s'agit de trouver un compromis conciliant le souci du résultat et des bonnes relations au travail (Daft, 2011).

4) Le style country-club » (1.9)

Le style country club (*Country Club style* – 1.9) se caractérise par un leader se préoccupant davantage de la satisfaction des besoins des personnes, de la prise en compte de leurs attentes, d'éviter les conflits. L'objectif du leader est de surtout plaire au groupe et d'entretenir des relations sociales de bonne qualité en créant un environnement amical et accueillant. De ce fait, il semblerait que les organisations adoptant ce style connaissent un turn-over réduit (Yukl, 2012)

5) Le management fondé sur le travail en équipe (9.9)

Enfin, le **style équipe** (*Team style* – 9.9) est le cas de figure où le leader emploi une approche « intégratrice » cherchant à créer une bonne ambiance de travail, et à impliquer les salariés pour atteindre les objectifs. En ce sens, l'accent est mis à la fois sur la production et sur les personnes. Il s'agit de chercher à obtenir un équilibre optimal entre le développement des relations humaines et des résultats efficaces.

Northouse (2016) décrit ce style de leader de la manière suivante : « *stimule la participation, agit avec détermination, expose les enjeux, clarifie les priorités, va jusqu'au bout, se comporte avec ouverture d'esprit et aime travailler ».*

Finalement, les travaux de Blake et Mouton mettent en lumière différentes approches

comportementales. En ce sens, il a été proposé que le style 9.9 « gestion d'équipe » consistant à porter un grand intérêt aux hommes et aux tâches, est le type de comportement de leadership le plus efficace. À noter que l'adoption d'un style dépend essentiellement des valeurs et de la vision du leader. Néanmoins, les leaders ont toujours la possibilité d'opter pour un autre style en fonction de la situation. En effet, Blake et Mouton (1985) soutiennent que les leaders ont généralement un style dominant et un style de rechange. Les leaders recourent à leur style de rechange lorsque leur style dominant ne fonctionne pas et qu'ils sont soumis à une forte pression (Northouse, 2016), ce qui leur permet, par conséquent, une grande variété de combinaisons et une certaine adaptabilité au leader.

3.6 Rensis Likert (1961, 1979)

Sans doute moins connue que l'échelle qui porte son nom (échelle de Likert), le système de management de Rensis Likert a apporté une contribution majeure à la recherche et à la pratique du leadership. Considéré par Plane (2015, p. 53) comme « *l'inventeur du management participatif dans les entreprises* ».

Rensis Likert a dirigé l`Institut de recherche sociale de l`Université du Michigan, où il a été réalisé plus de 500 études sur plus de 350 entreprises, interrogeant 20 000 cadres et quelque 200 000 subordonnés. (Iszatt-White et Saunders, 2017, p. 70).

Ainsi, après avoir analysé les résultats, Likert a identifié qu'il y avait plusieurs modèles de comportement managérial qui émergent de la recherche. Il a donc regroupé ces tendances dans un modèle à quatre systèmes qui va du style autocratique au style participatif (Likert, 1961).

Le tableau suivant représente les quatre styles identifiés par Likert.

Tableau 1-6 : Les quatre styles identifiés par Likert
Adapté de Likert (1979) cité par Iszatt-White et Saunders (2017, p. 70)

Système 1 : autoritaire exploiteur Ce type de leadership est illustré par un leader qui a peu confiance en ses subordonnés et qui prend donc toutes les décisions pour le groupe. Dans cet environnement, le groupe est motivé par les menaces et la coercition. ***Système 2 : autoritaire paternaliste*** Encore une fois, le leader a relativement peu confiance en ses subordonnés et prend des décisions pour le groupe. Cependant, dans cette situation, le leader utilise un système de récompenses pour motiver les subordonnés. ***Système 3 : Le leader consultatif*** Le leader a un niveau de confiance plus élevé envers ses subordonnés et leur fait donc appel pour participer à la prise de décision. Le groupe est motivé par sa capacité à participer à la prise de décision ***Système 4 : Participatif*** Le leader fait preuve d'un haut degré de confiance envers ses subordonnés. La responsabilité de la réussite repose sur l'ensemble de l'organisation et la motivation repose sur la performance.

En définitive, Likert (1979) explique à travers ses travaux que les entreprises adoptant un mode de leadership porté vers la considération des hommes semblent plus performantes. Par ailleurs, il met l'accent sur l'importance de la participation aux décisions « *souvent décisive sur l'amélioration des performances à atteindre*. » (Plane, 2015, p. 53).

Section 4 : Les théories de la contingence

L'incohérence des résultats obtenus par les théories sur les traits de personnalité et par l'approche comportementale du leadership poussa les chercheurs à s'intéresser à la situation dans laquelle évolue le leader et à son influence dans l'exercice du leadership. En ce sens, Robbins et ses collègues (2015) expliquent que « l'ascension et la chute brutale » de nombreux leaders est la preuve de la difficulté de prédire le succès d'un style de leadership en ajoutant que ce qui fonctionnait avant ne fonctionne plus forcément aujourd'hui. En effet, la plupart des chercheurs concluent aujourd'hui qu'aucun style de leadership ne convient à tous les leaders dans toutes les circonstances. Par conséquent, certains comportements de leadership qui fonctionnaient très bien dans les années 1980/1990 peuvent se révéler totalement inadaptés en 2018 (nous traiterons justement en détail dans le chapitre 2 les approches contemporaines du leadership).

Les approches de contingence suggèrent que l'efficacité des leaders dépend essentiellement du contexte et de la situation. En ce sens, ces approches reposent sur le principe selon lequel il doit y avoir une adéquation entre le comportement du leader et des facteurs tels que la situation, les personnes, la tâche, l'organisation et d'autres variables environnementales. De ce fait, certains comportements de leadership seront plus ou moins adaptés à certaines situations plutôt qu'à d'autres.
Nous allons nous pencher dans ce point, sur les cinq théories les plus influentes et considérées aujourd'hui comme des références : le modèle de Fiedler, la théorie du leadership situationnel de Hersey et Blanchard, la théorie de l'échange leader/membre, le modèle objectif-trajectoire et le modèle du leadership participatif.

4.1 Le modèle de Fiedler

Fred Fiedler (1964, 1967) affirme qu'il n'y a pas de meilleure façon de diriger, mais que le style des dirigeants doit être défini en fonction de la situation. L'auteur a fait la distinction entre les leaders qui sont orientés vers sur les tâches et ceux orientés vers

les relations humaines.

Pour construire « *le premier modèle de contingence complet en matière de leadership* » (Robbins et *al.*, p. 422), Fred Fiedler (1967) s'est appuyé sur l'hypothèse selon laquelle, « *l'efficacité d'un groupe dépend de l'adéquation entre le style du leader et le degré de contrôle que lui confère la situation dans laquelle il évolue* » (*Ibid.*)

Fiedler (1967) part du principe que les individus sont incapables de changer de style de leadership. En ce sens, identifier le style de leadership est un impératif majeur pour le succès du leader, et pour cela, il a mis au point un instrument appelé « ***le questionnaire du collaborateur le moins apprécié*** (Least Preferred Co-worker) **»** ayant pour but de déterminer la nature du leadership et ainsi distinguer si le leader présente une orientation vers la tâche ou plutôt vers les relations humaines.

Cet instrument est sous la forme d'un questionnaire, invite le leader à se rappeler de tous les collaborateurs avec qui il a pu travailler au cours de sa carrière, puis les décrire en leur attribuant une note.

Ainsi, suivant le modèle Fiedler (1967), le principe est le suivant : si le collaborateur le moins apprécié a un score (LPC) élevé, cela signifie que le leader est principalement orienté vers les relations humaines, a contrario si le collaborateur le moins apprécié a un score faible cela renvoie à l'idée que le leader est orienté vers la tâche.

Par ailleurs, Fiedler (1967) préconise après l'identification du style du leadership, de s'intéresser à la définition de la situation dans laquelle le leader évolue. En ce sens, Fiedler identifie trois facteurs situationnels déterminant l'efficacité du leadership à savoir (*Ibid.*, p. 423) :

- ✓ ***Les relations personnelles entre le leader et les membres du groupe :*** constituant un indicateur du niveau de confiance et de respect des employés envers le leader.
- ✓ ***La structuration des tâches :*** renvoie au degré de programmation et de

décomposition des tâches assignées aux employés.

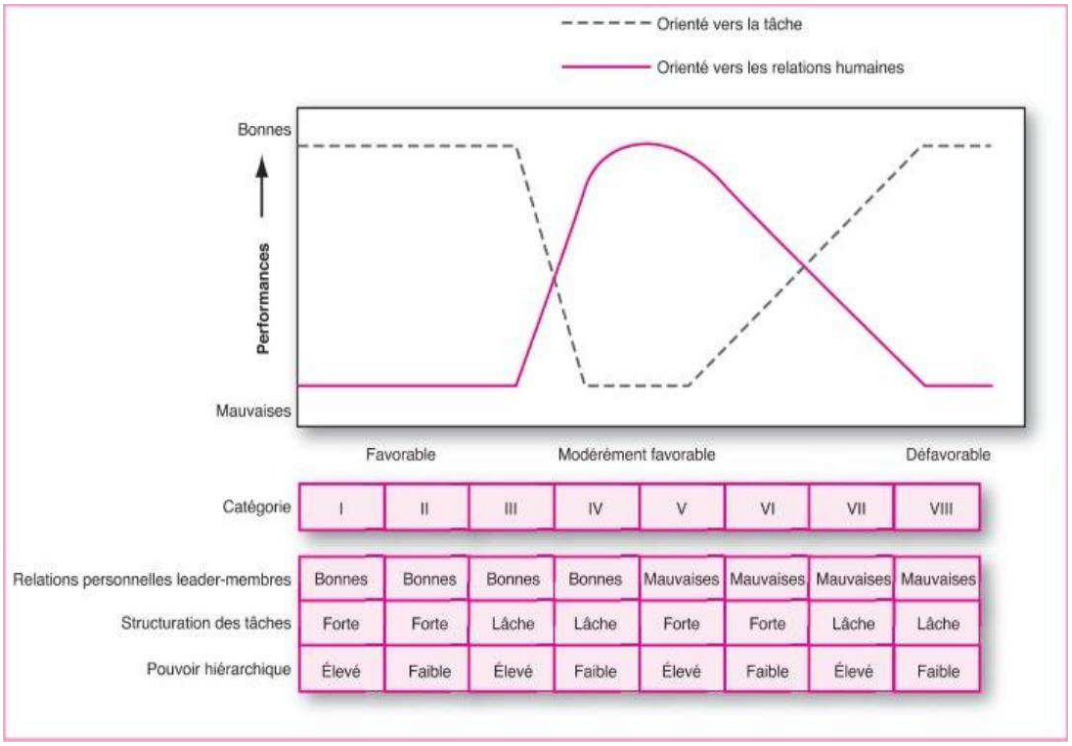
- ✓ ***Le pouvoir lié à la position hiérarchique*** : indique le degré d'influence (élevée ou faible) du leader sur certaines variables telles que le recrutement, la discipline, l'avancement et les augmentations de salaire […]

À travers son modèle, Fiedler (1967), considère qu'il faut rechercher une correspondance entre les leaders et les situations. Par conséquent, « la combinaison du score (LPC) et l'évaluation des variables situationnelles, permettent d'aboutir à une efficacité optimale en matière de leadership » (Fiedler et *al.*, 1977).

Par ailleurs, Fiedler souligne que les leaders orientés vers les relations humaines fonctionnent mieux dans les situations qui leur offrent un contrôle modéré, par contre les leaders orientés vers la tâche fonctionnent mieux quand la situation leur permet un contrôle élevé ou faible.

La figure 1-2 ci-dessous synthétise les conclusions des travaux de Fiedler.

Figure 1-2 : Synthèse des conclusions de Fred Fiedler
Adaptée de Robbins, Judge et Tran (2015, p. 422)



Ainsi, pour Fiedler (1967), « une situation très favorable » peut alors correspondre à

celle d'un leader bénéficiant du respect et de la confiance de ces subordonnées, dans laquelle les tâches à accomplir sont précisément définies, et qui lui garantit une grande liberté d'action en matière de recrutement, de récompenses et de sanctions.

Il faut noter néanmoins, que Fiedler juge « *immuable le style de leadership d'un individu donné* » (Robbins et *al.*, 2015, p. 422). En ce sens, il n'existe donc en définitive que deux moyens d'améliorer l'efficacité en matière de leadership. En effet, le premier moyen renvoie à l'éventualité de changer de leader, on peut ainsi choisir un nouveau leader correspondant mieux à la situation. Le second moyen consiste à adapter la situation au leader. Cela peut se faire, en modifiant les facteurs situationnels identifiés par Fiedler (1967) tels que le degré de la structuration des tâches, le degré d'influence du leader sur certaines variables comme les sanctions disciplinaires, les augmentations de salaire […].

En définitive, le principal apport des travaux de Fiedler consiste à introduire la première théorie de contingence du leadership et d'attirer l'attention sur les facteurs situationnels. Cependant, la théorie présente certaines limites. D'ailleurs, Fiedler « *lui-même est critique quant à la portée organisationnelle de son modèle* » (Plane, 2015, p. 77). En effet, l'une de ces limites est l'interprétation du score LPC, dont l'inconsistance est montrée du doigt à travers plusieurs recherches (Mitchell et *al.*, 1970). De manière générale, la plupart des recherches menées autour de ce modèle ont confirmé sa pertinence, et son apport concernant une meilleure compréhension des facteurs situationnels.

4.2 La théorie du leadership situationnel de Hersey et Blanchard :

Ce modèle développé par Paul Hersey et Ken Blanchard est probablement l'un des plus célèbres (Plane, 2015). Il s'agit d'une théorie de la contingence centrée sur les subordonnés. Cette approche est à contre-pied de la plupart des théories du leadership, qui ont longtemps négligé ou sous-estimé l'importance des subordonnés. En effet, le modèle du leadership situationnel, s'appuyant sur la réalité du terrain, accorde aux subordonnés une grande importance au sein de ce modèle, ce qui lui a valu d'être

massivement adopté et étudié par de nombreux spécialistes du management qui l'ont intégré aux programmes de formation des plus grandes entreprises mondiales (Robbins et *al.*, 2015 ; Plane, 2015). En ce sens, cette approche détermine comment un leader peut ajuster son style de leadership dans le but de s'adapter au niveau de la maturité et d'autonomie de ses collaborateurs que Hersey et Blanchard définissent comme étant la compétence et l'engagement des individus dans les tâches à accomplir. De ce fait, selon cette approche, les subordonnées sont la pierre angulaire du leadership, puisque ce sont eux qui rejettent ou acceptent leur leader, peu importe ce que ce dernier fasse, son efficacité est tributaire de leur activité et de leur compétence et engagement vis-à-vis de l'activité. Il s'agit d'une théorie de contingence dans la mesure où elle se focalise sur les caractéristiques des collaborateurs et notamment leur maturité. Le modèle trace une analogie entre la relation leader/subordonné et parent/enfant, dans la mesure où le leader, à l'instar du parent doit accorder plus d'autonomie et d'indépendance à l'enfant, à mesure que ce dernier gagne en maturité. De manière générale la maturité revêt deux formes : une maturité psychologique renvoyant à une confiance en soi et un certain équilibre psychologique et une maturité professionnelle qui se manifeste à travers les compétences techniques ou les compétences douches, voire à travers un talent unique.

Par ailleurs, les deux auteurs définissent quatre comportements spécifiques que le leader pourrait adopter et cela en fonction de l'état d'esprit de ses collaborateurs (Robbins et *al.*, 2015, p. 426) :

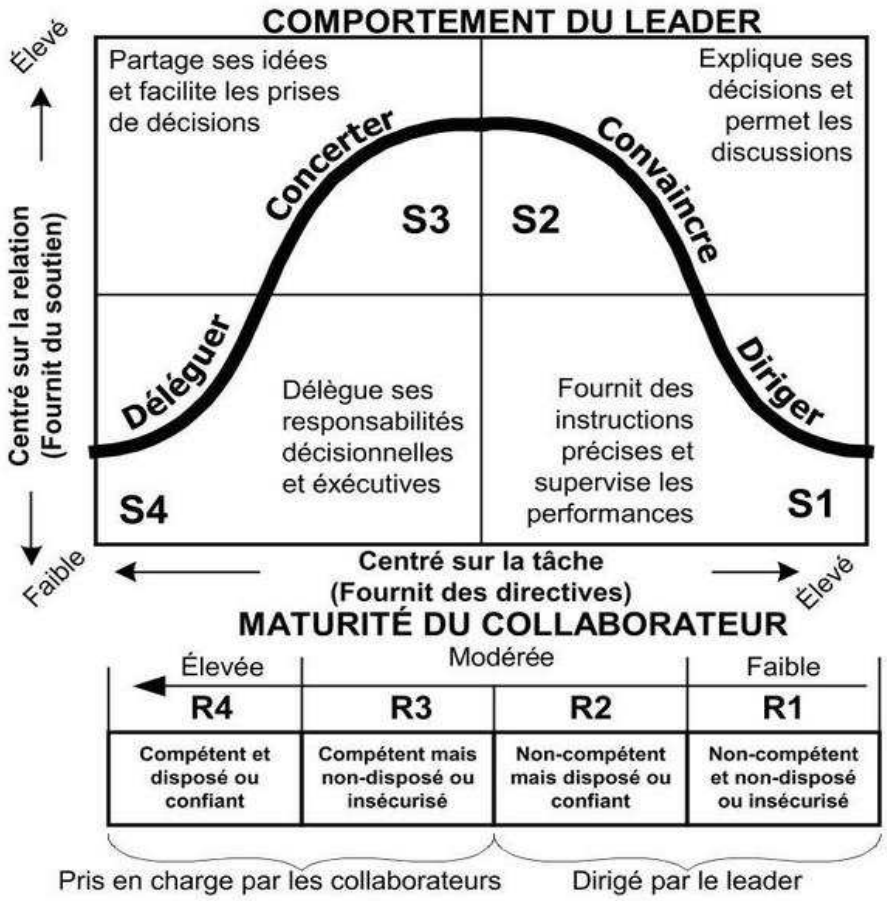
- ✧ **Leadership autoritaire** : Si les subordonnés sont *incapables* et n'ont pas *envie* d'accomplir une tâche donnée, le leader doit faire preuve de fermeté et fournir des directives claires et précises.
- ✧ **Leadership de motivation** : Si les subordonnés sont *incapables* mais ont *envie* d'accomplir la tâche, le leader doit afficher à la fois une forte orientation vers la tâche ainsi qu'une forte orientation vers les relations humaines.
- ✧ **Leadership de participation** : Si les subordonnés sont *capables* mais n'ont pas *envie* d'accomplir la tâche, le leader doit afficher une orientation vers les relations

humaines et adopter un style participatif.

- ✧ **Leadership de délégation** : Enfin, si les subordonnés sont *capables* et ont *envie* de réaliser la tâche, le leader n'aura pas à intervenir.

La figure ci-dessous conceptualise les quatre comportements de leadership identifiés par Hersey et Blanchard.

Figure 1-3 : Matrice du Leadership Situationnel
Adaptée de Hersey P. (1985)



Ainsi, le comportement le plus efficace est celui qui prend en compte non seulement le degré de compétence des collaborateurs mais également leur niveau de maturité professionnelle et/ou psychologique.

En définitive, ce modèle présente un caractère pédagogique et intuitif très intéressant ce qui explique sans doute sa grande popularité dans les formations de management. Néanmoins, plusieurs recherches récentes sur le leadership remettent en cause (en

partie) la pertinence de ce modèle. (Schein, 1997 ; Vecchio, 2002)

4.3 Théorie de l'objectif-trajectoire

S'appuyant sur un bon nombre d'éléments provenant des recherches de l'université d'Ohio et notamment sur les deux notions : structuration et considération, Robert House (1971) a développé la théorie de l'objectif-trajectoire. Cette approche consiste à élaborer une conception du leadership à partir de l'identification d'un cheminement critique. Elle s'appuie sur une hypothèse fondamentale : qu'il est du ressort du leader d'aider ses subordonnés à atteindre leurs objectifs, en leur fournissant les instructions et le soutien nécessaire (Northouse, 2016). Ainsi, le terme d'« objectif-trajectoire » renvoie à l'idée que les leaders efficaces sont donc bien « *des facilitateurs qui éclairent le chemin, facilitant l'accomplissement des subordonnés* » (Plane, 2015, p. 78), les aidant alors à surmonter les obstacles que peuvent rencontrer dans leurs quêtes d'accomplissement des objectifs professionnels, en leur apportant à la fois le soutien psychologique nécessaire et des conseils techniques personnalisés.

Contrairement à Fiedler (1964, 1967) qui part du principe que les leaders sont incapables de changer leur style de leadership, House soutient que les leaders sont flexibles, et que le même leader peut adopter différents styles de leadership en fonction de la situation.

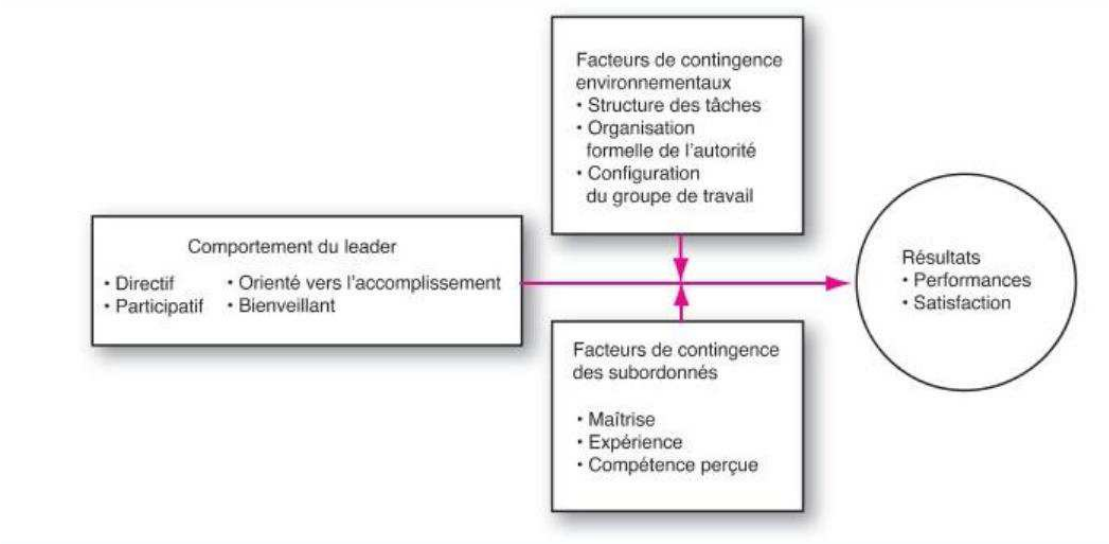
Dans cette perspective, House identifie quatre comportements :

- ✧ Le ***leader directif*** fait savoir à ses subordonnés ce qu'il attend d'eux, organise la répartition du travail et donne des directives spécifiques en vue de son accomplissement.
- ✧ Le ***leader bienveillant*** adopte une attitude amicale et se préoccupe des besoins des subordonnés.
- ✧ Le ***leader participatif*** consulte ses subordonnés et tient compte de leurs suggestions avant de prendre une décision.
- ✧ Le ***leader orienté vers l'accomplissement*** fixe des objectifs ambitieux et attend

de ses subordonnés qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes.

La figure ci-dessous illustre la théorie de l'objectif-trajectoire de Robert House (1971)

Figure 1-4 : La théorie de l'objectif-trajectoire de Robert House (1971) Adaptée de Robbins, Judge et Tran (2011)



S'appuyant sur un bon nombre d'éléments provenant des recherches de l'université d'Ohio et notamment sur les deux notions : structuration et considération, le modèle l'objectif-trajectoire de House repose essentiellement sur deux classes de variables situationnelles influençant la relation comportement du leader et les résultats :

D'une part, il recense les variables environnementales, sur lesquelles l'employé n'exerce aucun contrôle (le groupe du travail, la structuration des tâches, la hiérarchie). Ces variables déterminent le type de leadership permettant d'optimiser les résultats des employés.

D'autre part, il évoque les variables faisant référence aux caractéristiques de l'individu (expérience, maîtrise, compétence perçue). Ces dernières conditionnent la vision que les employés peuvent avoir de l'environnement et du comportement du leader.

Le tableau ci-dessous illustre le comportement du leader, les caractéristiques des subordonnées et des tâches.

Tableau 1-7 : Les liens entre les variables de la théorie objectif-trajectoire
Adapté de Northouse (2004, p. 343)

Comportements du leader	*Caractéristiques des subordonnés*	*Caractéristiques des tâches*
Directif	Besoin de sécurité	- Ambiguës - Règles imprécises - Complexes
Bienveillant	Besoin social et d'affiliation	- Répétitives - Mécaniques - Non stimulantes - Banales
Participatif	Besoin d'estime de soi et de contrôler	- Ambiguës - Imprécises - Non structurées
Orienté vers l'accomplissement	Besoin de réalisation de soi	- Ambiguës - Stimulantes - Complexes

Dans cette perspective, à travers son modèle, House explique que le leadership directif est efficace pour les tâches ambiguës (House et Mitchell, 1974, p. 90) ; que le leadership bienveillant quant à lui est efficace pour les tâches répétitives ; alors que le leadership participatif est efficace lorsque les tâches ne sont pas claires et que les suiveurs sont autonomes (*Ibid.*, p. 92), et enfin le leadership orienté vers l'accomplissement est efficace pour les tâches difficiles.

Par ailleurs, House (1996) a publié une version actualisée de sa théorie qui étend son travail original à huit types de comportements de leadership. En effet, outre les quatre comportements de leadership évoqués précédemment (la directif, bienveillant, participatif et orienté vers l'accomplissement) ; la nouvelle théorie ajoute : (5) facilitateur de travail, (6) le processus décisionnel orienté vers le groupe, (7) la représentation et le réseautage des groupes de travail, et (8) le comportement de leadership basé sur la valeur. À noter que le principe est toujours le même : Pour être efficaces, les leaders doivent aider les subordonnés en les aidant à compenser les déficiences de leurs capacités.

Au fond, la théorie prédit que pour qu'un leader soit efficace, il doit impérativement

prendre compte des variables environnementales et de faire en sorte qu'il y ait une cohérence entre le comportement du leader et les caractéristiques des collaborateurs. Par ailleurs, la théorie de l'objectif-trajectoire présente plusieurs points forts. Premièrement, elle fournit un cadre théorique utile pour « *aider les chercheurs à identifier d'éventuelles variables situationnelles pertinentes* » (Yukl, 2002, p. 216) ainsi que pour comprendre comment les styles de leadership directif, bienveillant, participatif et orienté vers l'accomplissement influent sur la productivité et la satisfaction des collaborateurs. Enfin, elle fournit un modèle pratique qui souligne l'importance de l'aide que peuvent apporter les leaders à leurs collaborateurs afin d'accomplir leurs objectifs. Cependant, la théorie présente certaines limites méthodologiques dans la mesure où elle n'a reçu qu'un appui partiel des nombreuses études empiriques qui ont été menées pour tester sa validité (Northouse, 2016).

4.4 Le modèle de la participation du leader de Vroom

Elaboré par Victor Vroom et Phillip Yetton, le modèle de la participation du leader est une théorie du leadership de contingence, repose sur le lien entre le comportement du leader et sa participation aux processus de décision. En ce sens, ce modèle évoque une série de règles permettant de déterminer la forme et l'ampleur de l'implication décisionnelle du leader en fonction de la situation.

Le modèle de la participation du leader, est un modèle normatif, considérant que la participation du leader est essentielle pour le développement des compétences décisionnelles et des collaborateurs. De ce fait, Vroom et Yetton insistent sur la nécessité d'adapter le style du leadership en fonction des caractéristiques de la structure. Ainsi, la première version du modèle est présentée sous la forme d'un arbre proposant sept variables de contingence (dont on marque la pertinence par un choix positif ou négatif) et cinq styles de leadership qui vont de la prise de décision autoritaire, sans consultation, jusqu'à l'étude collective du problème et l'élaboration d'une décision consensuelle.

Le tableau ci-dessous illustre les différents styles de leadership selon Vroom et Yetton.

Tableau 1-8 : Stratégies de décision selon Vroom et Yetton (2003)
Adapté de Vroom (2003, p. 270)

Décider	***Consulter (individuellement)***	***Consulter (le groupe)***	***Faciliter***	***Déléguer***
Prendre la décision, seul et l'annoncer ou la " vendre " au groupe. En recueillant les informations nécessaires auprès du groupe	Présenter le problème aux membres du groupe individuellement. Obtenir leurs suggestions et ensuite prendre la décision.	Présenter le problème aux membres du groupe lors d'une réunion. Obtenir leurs suggestions et ensuite prendre la décision..	Présenter le problème aux membres du groupe lors d'une réunion. Agir en tant que facilitateur, en définissant le problème à résoudre et les limites à l'intérieur desquelles la décision doit être prise. L'objectif est d'obtenir un consensus sur une décision. Surtout, il faut veiller à ce que les idées du leader n'aient pas plus de poids que celles des autres simplement en raison de sa position.	Permettre au groupe de prendre la décision dans les limites prescrites. Le groupe identifie et diagnostique le problème, développe des procédures alternatives pour le résoudre et décide d'une ou plusieurs solutions alternatives. Bien que le leader ne joue aucun rôle direct dans les délibérations du groupe, à moins qu'on lui demande explicitement, son rôle demeure important en coulisse, en fournissant les ressources et les encouragements nécessaires.

Vroom (2003) soutient qu'il existe un nombre limité de processus par lesquels les défis de prise de décision peuvent être abordés. En ce sens, comme dans tous les modèles situationnels, le fonctionnement efficace dépend de la situation. Ainsi, Vroom et Yetton (1973) ont identifié sept facteurs situationnels à prendre en compte pour la prise de décision.

Le tableau ci-dessous illustre les facteurs situationnels identifiés par Vroom et Yetton.

Tableau 1-9 : Les facteurs situationnels à prendre en compte
Adapté de Vroom (2003)

Facteurs situationnels	Description
1. Le degré d'importance de la décision	Plus la décision est significative pour le groupe, plus le leader doit s'impliquer
2. L'importance de l'engagement	L'implication des subordonnés dans la décision est proportionnelle au niveau d'engagement nécessaire de ceux-ci pour la mise en application de la décision
3. L'expertise du leader	Plus l'expertise du leader est grande, moins le niveau de participation des subordonnés est nécessaire
4. La propension à l'engagement	Plus l'engagement du groupe est intense moins la participation du groupe aux décisions est nécessaire
5 Le soutien du groupe aux objectifs	Lorsque les subordonnés soutiennent peu les objectifs de l'organisation, le leader ne devrait pas leur laisser prendre des décisions
6. L'expertise du groupe	L'expertise du groupe est proportionnelle au pouvoir décisionnel qui peut lui être accordé
7. La compétence de l'équipe	Lorsque l'équipe est compétente et les individus prêts à travailler ensemble, les décisions peuvent leur être déléguées.

Dans cette perspective, Vroom (2003) explique que d'une part, plus les décisions sont importantes à prendre plus l'implication organisationnelle du leader est nécessaire et décisive dans l'accomplissement des buts de l'organisation. D'autre part, plus l'équipe est compétente et les collaborateurs sont prêts à travailler ensemble, plus les

décisions peuvent être déléguées.

Dans un second temps, Vroom et Jago (1988) ont soumis le premier modèle à une révision, portant le nombre de variables de contingence à douze variables tout en conservant les cinq styles de leadership initiaux :

1. Importance de la décision.
2. Importance de s'assurer l'implication des subordonnés.
3. Présence d'informations suffisantes pour permettre au leader de prendre une bonne décision.
4. Degré de structuration du problème.
5. Degré d'Implication des subordonnés envers les décisions autocratiques.
6. Adhésion des subordonnés aux buts de l'organisation.
7. Éventualité d'un conflit entre les subordonnés sur le choix des solutions.
8. Présence des informations indispensables permettant aux subordonnés de prendre une bonne décision.
9. Contraintes de temps imposées au leader et susceptibles de limiter l'implication des subordonnés.
10. Possibilité de justifier les coûts liés au rapprochement géographique des membres.
11. Importance, pour le leader, de réduire au maximum le temps nécessaire à la prise de décision.
12. Importance d'utiliser la participation comme un outil permettant de développer les compétences décisionnelles des subordonnés.

Par ailleurs, cette nouvelle version a introduit deux facteurs majeurs : les contraintes temporelles, et l'importance du développement des subordonnés. Ces deux facteurs ont fait l'objet de des matrices distinctes (Vroom, 2003).

Les deux figures suivantes illustrent les deux arbres décisionnels de Vroom en fonction des contraintes temporelles et l'importance du développement :

Figure 1-5 : L'arbre décisionnel de Vroom axé sur le temps
Adaptée et traduite de Vroom (2003, p. 972)

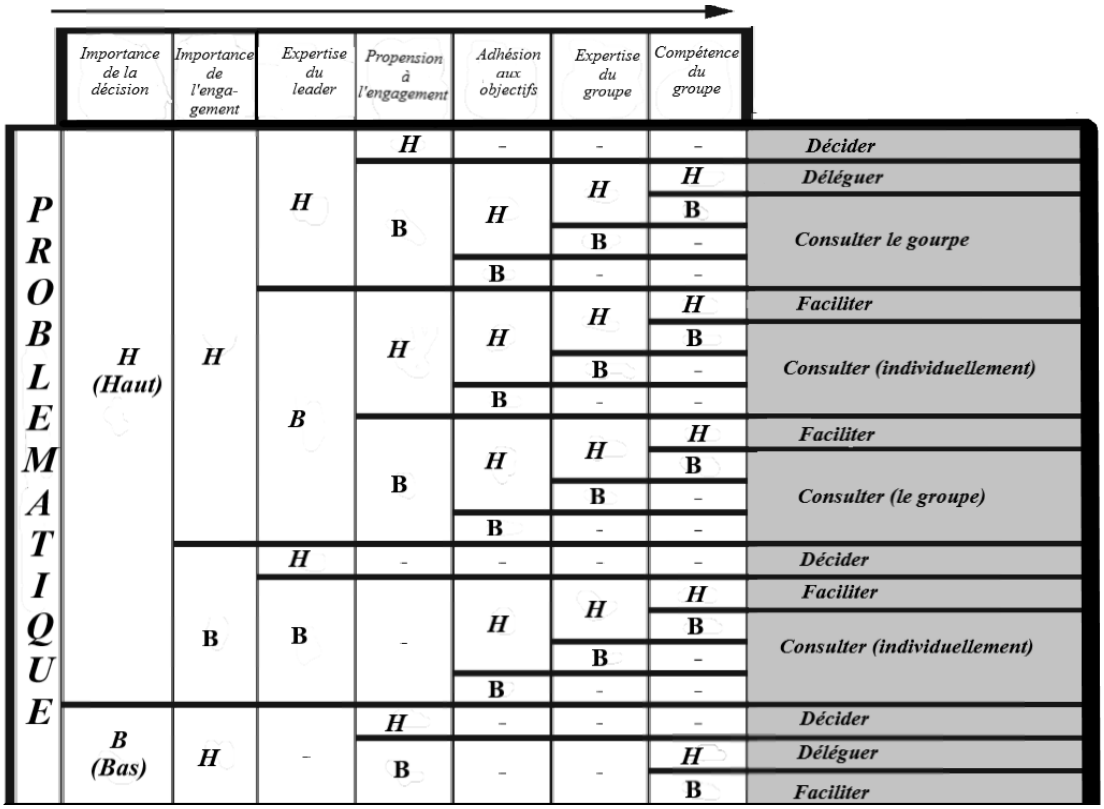
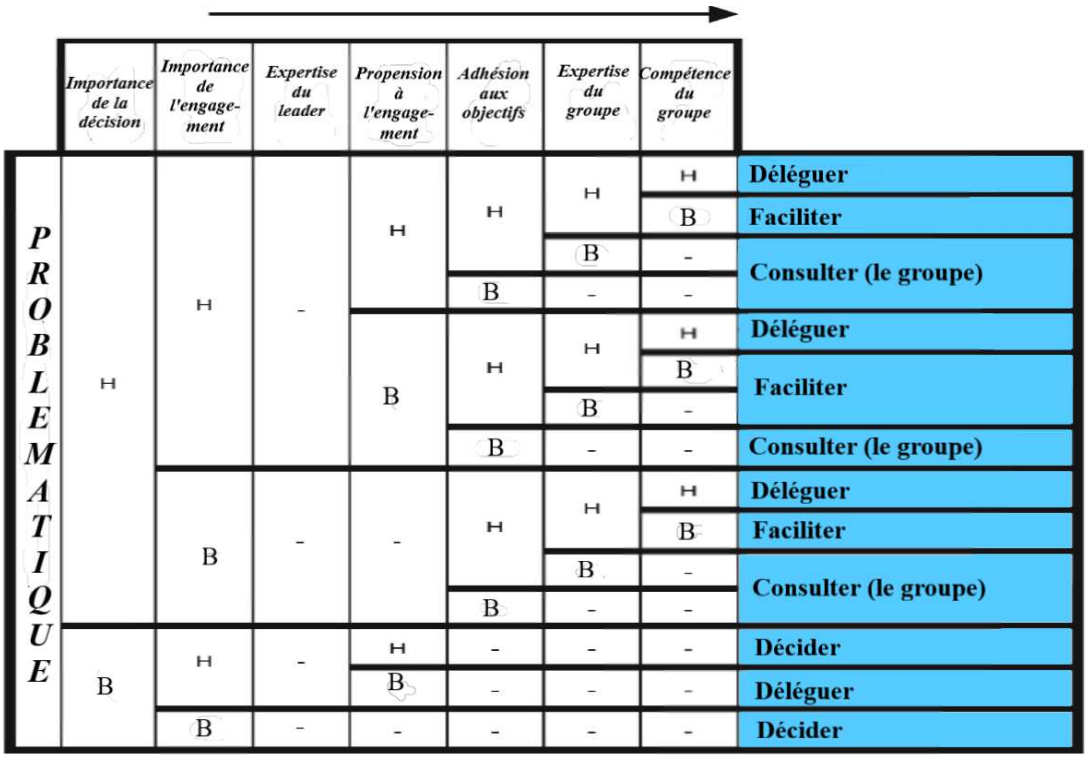


Figure 1- 6 : L'arbre décisionnel de Vroom axé sur le développement des subordonnés
Adaptée et traduite de Vroom (2003, p. 973)



Vroom (2003) explique que la matrice temporelle est destinée aux situations dans lesquelles le temps est important et le développement n'est pas une considération. De même, la matrice axée sur le développement est destinée aux situations où il y a suffisamment de temps libre et où l'on souhaite investir dans le développement du groupe.

En définitive, malgré l'actualisation du modèle de la participation, on pourrait regretter que les deux modèles ne tiennent pas compte de plusieurs variables influençant le style de leadership de manière conséquente (Robbins et *al.*, 2015) à titre d'exemple : le stress, l'intelligence et l'expérience des subordonnés.

4.5 Théorie de l'échange leader/membre

Tout d'abord, il est impératif de noter que pour l'essentiel des théories du leadership évoquées précédemment, les leaders sont supposés traiter de la même manière tous leurs collaborateurs. En ce sens, la plupart des précédentes théories évoquées dans ce chapitre considèrent ainsi que les leaders mobilisent un style de leadership « *globalement homogène avec l'ensemble des individus appartenant à leur groupe de travail* » (Robbins et *al.,* 2011, p. 426). La théorie de l'échange leader/membre rompt, quant à elle, avec cette idée et repose sur l'idée fondamentale qui consiste à ce que le style des leaders peut varier en fonction du collaborateur en face. En ce sens, les leaders ne considèrent et ne traitent pas, en réalité, tous leurs collaborateurs de la même façon. Il s'agit d'une théorie de la contingence dont les fondements furent élaborés par Dienesch et Liden (1986) et approfondie par Graen et Uhl-Bien (1995).

Ainsi, selon ces auteurs, les leaders ont tendance à classer leurs collaborateurs en deux catégories différentes : in-group et out-group.

La première catégorie (in-group) renvoie à une relation de grande qualité. En ce sens, les collaborateurs de ce cercle bénéficient de la confiance, du soutien, de la considération et d'une attention particulière de leur leader. En revanche, la seconde catégorie (out-group) désigne une relation de faible qualité, basée essentiellement sur

les interactions hiérarchiques formelles, à un échange transactionnel et caractérisé par une méfiance réciproque entre le leader et ses collaborateurs.

La théorie affirme que cette distinction se fait d'une manière un peu obscure par le leader (Robbins et *al.*, 2011 ; Plane, 2015) ce qui constitue, Par ailleurs, une des principales critiques envers cette théorie (Northouse, 2016). Dans le même sens, Graen et Uhl-Bien (1995) expliquent, que le leader ne disposant pas assez de temps pour se consacrer à tous ses employés, il a tendance à choisir les membres du in-groupe parmi les personnes disposant d'une personnalité proche de la sienne ainsi que du même niveau de compétences. Dans cette perspective, les recherches sur la théorie de l'échange leader/membre indiquent que les membres appartenant au in-groupe (cercle interne) sont jugés plus performants que les subordonnés du out-groupe (cercle externe) et qu'ils affichent une satisfaction professionnelle supérieure aux autres employés.

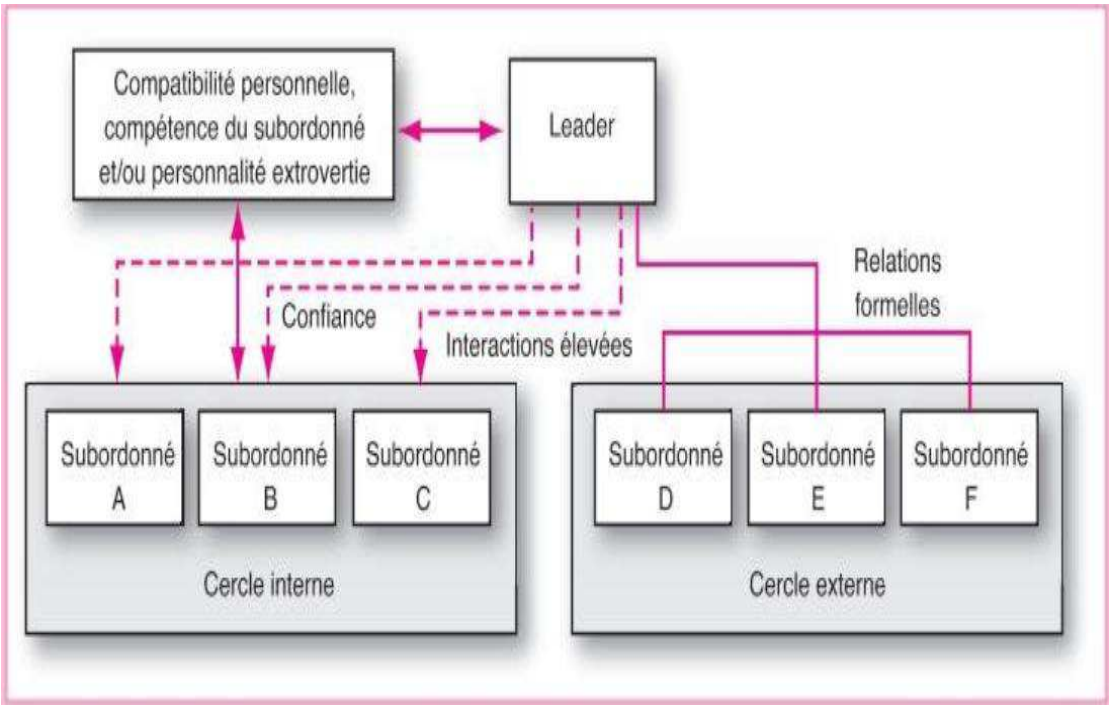
Par ailleurs, Northouse (2016) évoque plusieurs recherches portant sur la théorie LMX. Ces recherches ont démontré que la qualité de la relation Leader/ membre est reliée à la performance (Graen et Uhl-Bien, 1995 ; Martin et *al.,* 2016), à la satisfaction au travail (Graen et Uhl-Bien, 1995 ; Harris et *al.*, 2009) à l'engagement organisationnel (Graen et Uhl-Bien, 1995 ; Liden, Wayne, et Stilwell, 1993), au climat de travail (Graen et Uhl-Bien, 1995), au comportement de citoyenneté organisationnelle (Ilies et *al.*, 2007 ; Harris et *al.*, 2009), à la responsabilisation (Graen et Uhl-Bien, 1995 ; Harris et *al.*, 2009), à l'augmentation de la participation des employés au travail créatif (Atwater et Carmeli, 2009 ; Volmer et *al.*, 2012)**,** à une plus rapide progression de carrière (Graen et Uhl-Bien, 1995 ; Liden et *al.*, 1993) ainsi qu'à plusieurs autres variables organisationnelles importantes.

En définitive, la théorie LMX incite les leaders à être conscients de leurs relations avec leurs collaborateurs. Elle les encourage à être sensibles à la question de savoir si certains adeptes reçoivent une attention particulière et d'autres non. En ce sens, il exhorte les leaders à être justes envers tous leurs collaborateurs et à permettre à

chacun d'eux de s'impliquer autant qu'ils le souhaitent dans le travail du groupe. Enfin, la théorie LMX recommande aux leaders d'être respectueux et d'établir des relations de confiance avec tous leurs collaborateurs en reconnaissant que chaque adepte est unique et veut avoir des relations spéciales avec son leader (Northouse, 2016).

La figure ci-dessous illustre le fonctionnement de la théorie de l'échange leader/membre.

Figure 1-7 : La théorie de l'échange leader/membre
Adaptée de Robbins, Judge et Tran (2011, p. 428)



Conclusion et synthèse du chapitre

La variété des définitions du leadership (évoquées plus-haut) démontre, de toute évidence, la difficulté à trouver une définition consensuelle, cette difficulté est exacerbée par les différentes visions du leadership, ses différents types et, par extension, par les défis que le leadership représente pour les organisations. En effet, tout comme « les notions de beauté, d'amour et de bonheur, le concept de leadership est ouvert à des définitions idiosyncratiques » (Hunt, 2004). De plus, elle est souvent influencée par les fondements théoriques (le tableau 1-10 ci-après présente une synthèse des différentes approches évoquées dans ce chapitre) que nous attachons à l'idée que nous avons du concept. Par exemple, certains considèrent que les qualités du leadership sont innées, tandis que d'autres estiment que le leadership s'explique par des comportements, pendant que d'autres mettent l'accent sur la nécessité de prendre en considération les situations rencontrées par les leaders et le milieu dans lequel il évolue.

Transition inter-chapitre

Ce chapitre visait donc à présenter les courants « traditionnels » voire « anciens » ayant trait au leadership. Ainsi, dans le chapitre suivant, nous allons nous pencher sur les approches contemporaines dites du « New leadership » (Bryman, 1992) ainsi que les approches émergentes.

Tableau 1-10 : Synthèse des approches des traits, comportementales et de la contingence

Approches	*Auteurs*	*Description*
L'approche des traits	Ralph Stogdill (1948, 1974) Mann (1959) Lord, DeVader, et Alliger (1986) Kirkpatrick et Locke, 1991 Zaccaro, Kemp, et Bader (2004)	L'approche des traits de personnalité est considérée comme la première grande approche d'étude du leadership (Robbins, 2003 ; Yukl, 2010 ; Plane, 2015). Les théories des traits de personnalité du leader sont « l'ensemble des théories qui traitent de la différenciation des leaders et des non-leaders sur la base de leurs qualités et de leurs caractéristiques personnelles. » Selon cette théorie, les leaders sont dotés de caractéristiques physiques et personnelles particulières qui les distinguent des autres et déterminent leur efficacité de leadership. Les partisans cette théorie avancent qu'« on naît leader, on ne le devient pas » (Stoner et Freeman, 1989, p. 23 ; Kirkpatrick et Locke, 1991, p. 48).
➢ **Les travaux de Ralph Stogdill**	Stogdill (1948, 1974)	En 1948, Ralph Stogdill après avoir analysé les résultats de 124 études sur les traits a ajouté un élément contextuel à la théorie des traits en avançant « une personne ne devient pas un leader par la simple possession d'une combinaison quelconque de traits, mais les caractéristiques personnelles du leader doivent présenter une relation pertinente avec les caractéristiques, les activités et les objectifs des subordonnés » (Stogdill, 1948, p. 64). Ainsi, Stogdill (1948) conclut qu'une personne ne devient pas leader en raison d'une

			combinaison de traits, et considère que le contexte situationnel (besoins et intérêts des subordonnés, niveau intellectuel, statut, compétences, objectifs à atteindre, etc.…) est un facteur déterminant. Lors de la revue approfondie des études sur les traits de personnalité, Ralph Stogdill (1974, p. 81) a identifié plusieurs traits et compétences universelles ; à savoir la confiance en soi, l'énergie et la persévérance dans la poursuite des objectifs, et la tolérance pour l'incertitude et la frustration ; qui sont associés au leadership efficace (Bass, 1990a).
	➢ **Les travaux de Kirkpatrick et Lock**	Kirkpatrick et Lock (1991)	Dans leurs travaux de recherche Kirkpatrick et Locke développent un modèle plus spécifique dans lequel ils identifient plusieurs traits associés au leadership efficace. Dans ce modèle, ils repèrent six traits caractéristiques propres aux leaders : l'honnêteté et l'intégrité, l'assurance, le dynamisme, le désir de diriger, l'intelligence et la compétence professionnelle. Selon ces deux auteurs, les leaders efficaces sont compétents et possèdent des connaissances approfondies de leur domaine leur permettant de prendre les décisions les plus pertinentes.
	➢ **Le modèle des « Big Five »**	Digman (1990) McCrae et Costa (1990) Judge, Bono, Ilies et Gerhardt	Le modèle des cinq facteurs de la personnalité présente l'avantage de fournir un cadre théorique unique et complet pour la comparaison des résultats des études empiriques. Ce modèle comprend les cinq traits suivants (McCrae et Costa, 1990, 1999, 2006) : (1) Ouverture à l'expérience, (2) Conscienciosité ou conscience, (3) Extraversion, (4) Agréabilité, (5) Neuroticisme (ou névrosisme). Ce modèle présente un sérieux avantage dans la mesure où il assure la stabilité temporelle de ses traits dans des contextes différents offrant ainsi une applicabilité interculturelle (Digman, 1990 ; McCrae et Costa, 1990,

		(2002)	1997).
L'approche comportementale			L'approche comportementale du leadership est « l'ensemble des théories proposant de distinguer les leaders des non-leaders sur la base de comportements spécifiques » (Robbins, Judge et Tran, 2015). Les théories comportementales du leadership, énoncent l'idée qu'il existe des comportements spécifiques qui permettent d'identifier les leaders, de ce fait, étudier ces comportements permet d'élaborer des schémas comportementaux susceptibles d'être utilisé lors de la conception des programmes de formation des leaders à en devenir.
	➢ **Les études de l'université de l'Iowa**	Lippitt et White, Lewin (1939)	Avec l'aide de Lippitt et White, Lewin va mener une expérimentation qui va être considérée comme pionnière en sciences sociales, se concentrant sur les comportements de leadership dans les clubs de loisirs des garçons et va tester donc trois formes de leadership sur trois groupes différents, ainsi chaque groupe est dirigé par un adulte se comportant de manière différente : comportement autocratique, comportement démocratique et enfin un comportement « laissez-faire ».
	➢ **Théorie X et Théorie Y**	McGregor (1960)	Les travaux de McGregor (1960) montrent que les leaders ayant des hypothèses différentes font preuve d'approches différentes en matière de leadership, dans la mesure où les leaders de la théorie X préfèrent un style autocratique alors que les leaders de la théorie Y préfèrent un style participatif.

	➢ **Université d'Ohio**	Stogdill et Coons (1957) Stogdill, 1969	L'une des théories comportementales « la plus célèbre et la plus reproduite » (Robbins, Judge et Tran, 2015) basée sur les études réalisées vers la fin des années 1940 par les chercheurs de l'université de l'Ohio. Il s'agit d'études portées sur l'identification des diverses dimensions du comportement des leaders. Les travaux de l'université de l'Ohio ont pour but de mesurer les caractéristiques observables dont les leaders font preuve au quotidien. De ce fait, le but de cette initiative est de mettre en lumière des comportements de leadership pouvant être appliqués dans de nombreuses situations. Au centre de ces études se trouvent deux dimensions essentielles du comportement de leadership : la structuration et la considération.
	➢ **L'université du Michigan**		L'Université du Michigan, a également adopté une approche comportementale pour identifier les caractéristiques de leadership dans les années 1950. Cependant, « contrairement aux études de l'État de l'Ohio, des explications plus théoriques du comportement des leaders ont été développées. » (Borland, Burton et Kane, 2014, p. 10). Ainsi, les chercheurs du Michigan ont également élaboré un continuum de comportements de leadership : orientation vers les employés et orientation vers la production. Présentées dans un premier temps comme les extrêmes d'un même continuum, ces dimensions sont devenues au fil des recherches des dimensions « distinctes » et « non exclusives ».
	➢ **« La grille managériale »** **Ou**	Blake et Mouton (1960, 1964, 1978, 1985, 1994)	« la grille managériale » développée par Blake et Mouton également connue sous le nom de « la Leadership Grid » (Blake et McCanse, 1991) synthétise l'ensemble de modes de leadership imaginables dans les organisations » (Plane, 2015, p. 56) servant à évaluer les facteurs dominants qui influencent la manière d'un leader d'envisager l'obtention d'un

	« la Leadership Grid »	Blake et McCanse (1991)	résultat.
	➢ **Le modèle à quatre systèmes**	Likert (1961, 1979)	Le système de management de Rensis Likert, sans doute moins connue que l'échelle qui porte son nom (échelle de Likert), a apporté une contribution majeure à la recherche et à la pratique du leadership. Considéré par Plane (2015, p. 53) comme « l'inventeur du management participatif dans les entreprises ». Likert a identifié plusieurs modèles de comportement managérial qu'il a regroupé dans un modèle à quatre systèmes qui va du style autocratique au style participatif (Likert, 1961).
L'approche de la contingence			L'approche de la contingence suggère que l'efficacité des leaders dépend essentiellement du contexte et de la situation. En ce sens, ces approches reposent sur le principe selon lequel il doit y avoir une adéquation entre le comportement du leader et des facteurs tels que la situation, les personnes, la tâche, l'organisation et d'autres variables environnementales. De ce fait, certains comportements de leadership seront plus ou moins adaptés à certaines situations plutôt qu'à d'autres.
	➢ **Le modèle de contingence**	Fiedler (1964, 1967)	Fred Fiedler (1964, 1967) affirme quil n'y a pas de meilleure façon de diriger, mais que le style des dirigeants doit être défini en fonction de la situation. L'auteur a fait la distinction entre les leaders qui sont orientés vers sur les tâches et ceux orientés vers les relations humaines. F. Fiedler (1967) part du principe que les individus sont incapables de changer de style de leadership. En ce sens, identifier le style de leadership est un impératif majeur pour le

			succès du leader, et pour cela, il a mis au point un instrument appelé « le questionnaire du collaborateur le moins apprécié (Least Preferred Co-worker) » ayant pour but de déterminer la nature du leadership.
	➢ **La théorie du leadership situationnel**	Hersey et Blanchard (1985)	Il s'agit d'une théorie de la contingence centrée sur les subordonnés. Cette approche est à contre-pied de la plupart des théories du leadership, qui ont longtemps négligé ou sous-estimé l'importance des subordonnés. En effet, le modèle du leadership situationnel, s'appuyant sur la réalité du terrain, accorde aux subordonnés une grande importance au sein de ce modèle, ce qui lui a valu d'être massivement adopté et étudié par de nombreux spécialistes du management qui l'ont intégré aux programmes de formation des plus grandes entreprises mondiales (Robbins, Judge et Tran, 2015 ; Plane, 2015). En ce sens, cette approche détermine comment un leader peut ajuster son style de leadership dans le but de s'adapter au niveau de la maturité et d'autonomie de ses collaborateurs. les deux auteurs définissent quatre comportements spécifiques que le leader pourrait adopter en fonction de l'état d'esprit de ses collaborateurs : Leadership autoritaire, de motivation, de participation et enfin de délégation (Robbins, Judge et Tran, 2015)
	➢ **Théorie de l'objectif-trajectoire**	House (1971, 1996)	Cette approche consiste à élaborer une conception du leadership à partir de l'identification d'un cheminement critique. Elle s'appuie sur une hypothèse fondamentale : qu'il est du ressort du leader d'aider ses subordonnés à atteindre leurs objectifs, en leur fournissant les instructions et le soutien nécessaire (Northouse, 2016). Ainsi, le terme d'« objectif-trajectoire » renvoie à l'idée que les leaders efficaces sont donc bien « des facilitateurs qui éclairent le chemin, facilitant l'accomplissement des subordonnés » (Plane, 2015, p. 78), les aidant alors à surmonter les obstacles que peuvent rencontrer dans leurs quêtes d'accomplissement des objectifs professionnels, en leur apportant à la fois le soutien

			psychologique nécessaire et des conseils techniques personnalisés. House identifie quatre comportements : Le leader directif, le leader bienveillant, le leader participatif, le leader orienté vers l'accomplissement.
	➢ **Le modèle de la participation du leader de Vroom**	Vroom et Yetton (1973) Vroom et Jago (1988) Vroom (2003)	Le modèle de la participation du leader repose sur le lien entre le comportement du leader et sa participation aux processus de décision. Ce modèle évoque une série de règles permettant de déterminer la forme et l'ampleur de l'implication décisionnelle du leader en fonction de la situation. Il s'agit d'un modèle normatif, considérant que la participation du leader est essentielle pour le développement des compétences décisionnelles et des collaborateurs. De ce fait, V. Vroom et P. Yetton insiste sur la nécessité d'adapter le style du leadership en fonction des caractéristiques de la structure. Le modèle comprend cinq styles de leadership qui vont de la prise de décision autoritaire, sans consultation, jusqu'à l'étude collective du problème et l'élaboration d'une décision consensuelle.
	Théorie de l'échange leader/membre (LMX)	Dienesch et Liden (1986) Graen et Uhl-Bien (1995)	La théorie LMX repose sur l'idée fondamentale qui consiste à ce que le style des leaders peut varier en fonction du collaborateur en face. En ce sens, les leaders ne considèrent et ne traitent pas, en réalité, tous leurs collaborateurs de la même façon. Selon ces auteurs, les leaders ont tendance à classer leurs collaborateurs en deux catégories différentes : in-group et out-group.

Chapitre 2 : Les approches contemporaines et émergentes du leadership

Sommaire :

Introduction 95

Section 1 : L'approche par les compétences 96

Section 2 : Les approches contemporaines 103

Section 3 : Les approches émergentes du leadership 112

Conclusion et synthèse du chapitre 131

Positionnement théorique de la recherche 141

Chapitre 2 : Les approches contemporaines et émergentes du leadership

Introduction

Alors que la mondialisation, les mutations technologiques et la transformation digitale s'accélèrent, provoquant ainsi la « quatrième révolution industrielle ». Les organisations se sont retrouvées confrontées à la nécessité d'adapter leurs modes de fonctionnement vers plus de collaboration et de transversalité, plus d'investissement dans le capital humain, plus d'éthique, plus « d'humanité » […] etc. Autant de nouvelles dimensions à prendre en compte afin de se réinventer pour assurer leur survie et pérenniser leurs activités.

En ce sens, les approches contemporaines et émergentes actent, pour la plupart, ce changement de perspective qui pousse les leaders à dépasser les modèles évoqués précédemment dans le chapitre 1 pour entrer dans « nouveau leadership ».

Pour traiter de ces questions, la première section portera sur une analyse de la littérature existante concernant l'approche du leadership basée sur les compétences. Puis, la deuxième section de ce chapitre concernera l'analyse de l'approche « néo-charismatique » à travers les principaux travaux de recherche.

Ensuite, la troisième section abordera les différents modèles émergents en matière de leadership ainsi que plusieurs perspectives de recherche avec légère anticipation.

Enfin, lors de la conclusion, nous présenterons tableau (tableau 2-6) de synthèse de toutes les théories évoquées durant ce chapitre.

Section 1 : L'approche par les compétences

De manière similaire à l'approche des traits de personnalité évoquée plus haut dans ce chapitre, l'approche des compétences adopte une perspective centrée sur le leader. Les deux approches sont cependant différentes. Dans l'approche des traits, l'enjeu est de se concentrer sur les traits de personnalité qui sont généralement considérés comme innés et en grande partie immuables, alors que dans ce point, nous nous concentrons sur des « compétences et aptitudes d'une personne qui peuvent être apprises et développées » (Northouse, 2016). En effet, l'approche par les compétences est « une tentative de transcender le problème des traits de personnalité en abordant le leadership comme un ensemble de compétences évolutives » (*Ibid.*) En ce sens, les compétences suggèrent ce que les leaders peuvent accomplir, alors que les traits de personnalité sont basés sur les caractéristiques intrinsèques des leaders. L'approche par les compétences implique que les compétences, les connaissances et les capacités sont nécessaires pour l'efficacité du leadership (Rowe et Guerrero, 2013 ; Northouse, 2016).

Ainsi, durant ce point, nous nous concentrons sur deux études majeures qui définissent l'approche par les compétences : Katz (1974) et Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs et Fleishman (2000).

1.1 Les travaux de Robert Katz (1955, 1974)

À travers son article "*Skills of an Effective Administrator*", Robert Katz (1955, p. 34) estime que l'efficacité de l'administration (ce qui renvoie au leadership) dépend de trois compétences personnelles de base : technique, humaine et conceptuelle.

Katz (1955) explique que ces compétences sont très différentes des traits ou des qualités des leaders. En effet, les compétences sont tournées vers l'action et correspondent à ce que le leader peut accomplir, alors que les traits de personnalité définissent ce que sont les leaders (c'est-à-dire leurs caractéristiques inées). En ce sens, les compétences du leadership sont définies comme « *la capacité d'utiliser ses*

connaissances et ses compétences pour atteindre un ensemble de buts ou d'objectifs. » (Katz, 1955, p. 34). Cette approche du leadership suggère que le leadership correspond à des compétences pouvant être acquises et développées (Northouse, 2016).

- **Les compétences techniques :**

La compétence technique est la connaissance et la maîtrise d'un travail ou d'une activité spécifique. Elle comprend les compétences dans un domaine particulier, la capacité d'analyse et la capacité d'utiliser les outils et les techniques appropriés (Katz, 1955, 1974). Selon Katz (1974) les compétences techniques sont particulièrement importantes au niveau des managers de proximité, moins importantes pour les cadres moyens et encore beaucoup moins importantes pour les cadres supérieurs tels que les PDG.

- **Les compétences humaines :**

Contrairement aux compétences techniques, les compétences humaines renvoient à la connaissance et la capacité de travailler avec les gens (Northouse et Lee, 2018). En effet, les compétences humaines sont des « compétences interpersonnelles » qui permettent au leader de travailler efficacement avec ses collaborateurs, ses pairs et ses supérieurs pour atteindre les objectifs de l'organisation. En ce sens, ce type de compétences permet au leader de soutenir les membres de son équipe en travaillant en tant que groupe pour atteindre des objectifs communs. Ainsi, pour Katz (1974), cela signifie « être conscient de sa propre vision sur les différents sujets et, en même temps, être conscient du point de vue des autres ».

Northouse (2016) souligne que les leaders disposant de ces compétences humaines adaptent leurs conceptions à celles des autres. De plus, ils créent un climat de confiance où les employés peuvent se sentir à l'aise et en sécurité, et où ils vont se sentir encouragés à participer à la conception des activités qui les concernent. En ce sens, le leader tient compte des besoins et des motivations de son équipe dans la prise de décision.

En définitive, les compétences humaines sont « la capacité de s'entendre avec les autres au fur et à mesure de la réalisation du travail » et que des compétences interpersonnelles sont requises pour chacun des trois niveaux du management : celui des managers de proximité, des cadres intermédiaires et des cadres supérieurs (Katz, 1974 ; Yukl, 2012).

- **Les compétences conceptuelles :**

D'une manière générale, les compétences conceptuelles sont « la capacité à exploiter des idées et des concepts » (Northouse et Lee, 2018). Alors que les compétences techniques concernent les outils et les compétences humaines les personnes, les compétences conceptuelles impliquent la capacité à travailler avec des idées. Un leader détenant des compétences conceptuelles est capable de réfléchir aux idées qui forment une organisation et à sa vision de l'avenir, d'exprimer ses idées sous forme verbale et écrite, ainsi que de comprendre et d'exprimer les principes économiques qui sous-tendent l'efficacité de son organisation (Rowe et Guerrero, 2013). En effet, ces leaders sont à l'aise pour poser des questions hypothétiques et de travailler avec des idées abstraites, ce qui leur permet de leur donner un sens pour leurs supérieurs, leurs pairs et leurs subordonnés (*Ibid.*)

Enfin, les compétences conceptuelles sont essentielles à la création d'une vision et d'un plan stratégique pour une organisation (Northouse, 2016). En ce sens, cette compétence est considérée comme primordiale pour les cadres supérieurs, moins importante pour les cadres intermédiaires et secondaires pour les managers de proximité (*Ibid*, 2016). Par ailleurs, même si ces compétences sont considérées comme moins importantes pour les échelons inférieurs du management, elles demeurent essentielles pour accéder aux échelons supérieurs du management (Yukl, 2012).

En résumé, l'approche de Robert Katz comprend les compétences techniques, humaines et conceptuelles. Le travail de Katz (1955, 1974) a ouvert la voie à la conceptualisation du leadership en termes de compétences, mais il a fallu attendre les

années 2000 pour assister à l'avènement de recherche suivant une approche empirique des compétences.

1.2 Les travaux de Mumford et ses collègues (2000)

L'approche par les compétences suggère que le leadership n'est pas seulement le ressort de quelques personnes nées avec des traits de personnalité spécifiques qui en font des leaders efficaces. En effet, cette approche suggère que de nombreuses personnes possèdent un potentiel de leadership, et que l'efficacité du leadership est le résultat de l'apprentissage des expériences de la carrière. (Rowe et Guerrero, 2013 ; Northouse, 2016). Cela signifie que la pratique du métier ainsi que le contact avec certains individus au cours de la carrière professionnelle conduisent à une amélioration des compétences, des connaissances et des capacités de la personne (Rowe et Guerrero, 2013).

De ce fait, ce modèle diffère de l'approche qui consiste à se focaliser sur « ce que font les leaders » et met plutôt l'accent sur les capacités et les compétences qui rendent les leaders efficaces (Mumford et *al.,* 2000 ; Northouse, 2016). En ce sens, l'approche par les compétences est principalement un modèle descriptif offrant l'avantage de comprendre ce qui est nécessaire pour être un leader efficace (Rowe et Guerrero, 2013 ; Northouse, 2016).

Alors que, comme nous l'avons vu dans le point précédent, l'approche des trois compétences de Katz (1974) implique que la position d'une personne dans une organisation détermine l'importance de chaque compétence pour qu'un leader soit efficace. L'approche du leadership fondée sur les compétences (Mumford et *al.*, 2000), consiste à fournir une cartographie illustrant le processus permettant d'atteindre un leadership efficace au sein d'une organisation. Il s'agit d'un modèle beaucoup plus complexe (Northouse et Lee, 2018), reposant sur des recherches rigoureusement menées sur des officiers de l'armée américaine et dont les grades allaient du sous-lieutenant au colonel (Rowe et Guerrero, 2013).

L'approche de Mumford et ses collègues (2000) définissent le leadership en décrivant cinq composantes : (1) les attributs individuels, (2) les compétences, (3) la performance du leadership, (4) les expériences de carrière et enfin (5) l'influence de l'environnement.

Au cœur de ce modèle se trouvent trois compétences : les compétences de résolution des problèmes, les compétences d'évaluation sociale (ou jugement social) et enfin le savoir.

1) La compétence de résolution de problèmes :

Pour Mumford et ses collègues (2000), les compétences en résolution de problèmes sont la capacité créative d'un leader à résoudre des problèmes organisationnels nouveaux et inhabituels et mal définis. Ces compétences consistent principalement à définir les principaux enjeux du problème, recueillir des informations au sujet du problème et enfin élaborer des approches novatrices et uniques pour résoudre les problèmes (Rowe et Guerrero, 2013).

Par ailleurs, les compétences en résolution de problèmes se manifestent dans un contexte organisationnel et exigent que les leaders soient conscients de leurs propres capacités de leadership (Mumford et *al.*, 2000), du temps nécessaire pour développer et exécuter les solutions tout en contextualisant les solutions possibles aux problèmes uniques de leur organisation (Northouse, 2016).

2) ***Les compétences d'évaluation sociale (ou jugement social) :***

De manière générale, les compétences de jugement social sont « *la capacité de comprendre les gens et les systèmes sociaux* » (Zaccaro et *al.*, 2000, p. 46). Elles permettent aux leaders de travailler avec autrui pour résoudre des problèmes et de susciter le soutien nécessaire à la mise en œuvre du changement au sein d'une organisation. D'ailleurs, sur le plan conceptuel, ces compétences sont semblables aux premiers travaux de Katz (1955) sur le rôle des compétences humaines en leadership. Néanmoins, à l'inverse à l'approche de Katz, Mumford et ses collègues (2000) les ont

délimités aux facteurs suivants : la prise compte de la perspective d'autrui, l'intelligence sociale, la flexibilité comportementale et la performance sociale.

Enfin, Northouse (2016) résume cette compétence comme la capacité à être sensible à la façon dont les idées du leader sont en harmonie avec les autres ; à la compréhension d'autrui de leurs besoins et motivations uniques ; à être flexible et capable d'adapter ses propres idées aux autres ; et enfin, la capacité à travailler avec d'autres personnes même en cas de résistance et de changement.

Au final, le processus de mise en œuvre de cette compétence est globalement identique au concept des compétences émotionnelles que nous allons expliciter en détail dans le chapitre 3.

3) Le savoir :

Le savoir est la collecte d'informations et le développement de structures mentales nécessaires à leur organisation (Northouse, 2016). Ces structures mentales sont généralement appelées schémas d'action (résumés ou représentations schématiques). En ce sens, le savoir résulte de la capacité à développer un ensemble de schémas complexes destinés à l'apprentissage et à l'organisation des données. Mumford et ses collègues (2000) expliquent que le savoir est inextricablement lié à l'application et à la mise en œuvre des compétences en résolution de problèmes organisationnels complexes (Mumford et *al.,* 2000). Enfin, Rowe et Guerrero (2013) précisent que le savoir permet aux leaders d'utiliser les incidents antérieurs pour planifier et changer l'avenir de façon constructive.

Ainsi, pour les auteurs, ces trois compétences sont les déterminants centraux de la résolution efficace des problèmes et de la performance du leader. Par ailleurs, les chercheurs de ce modèle considèrent que, bien que les attributs individuels, les expériences de carrière et l'influence de l'environnement aient tous une incidence sur les compétences des leaders, ce sont bel et bien les compétences du leader qui sont les plus importantes pour résoudre les problèmes organisationnels et être un leader plus efficace (Northouse, 2016). En effet, le modèle de Mumford et ses collègues (2000)

expliquent, d'une part, que l'efficacité du leadership est « la conséquence directe des compétences du leader » et « le résultat indirect des attributs individuels qui se traduisent en compétences pour le leader » (Rowe et Guerrero, 2013). Enfin, les auteurs de ce modèle soutiennent que les collaborateurs ont la possibilité d'améliorer leurs compétences dans ces domaines grâce à la formation et à l'expérience professionnelle.

En définitive, le modèle de Mumford et ses collègues (2000) est un modèle centré sur le leader mettant l'accent sur l'importance de développer des compétences spécifiques en leadership. Cette approche par les compétences contribue à notre compréhension du leadership, dans la mesure où c'est la première approche conceptuelle qui permet de structurer le processus de leadership autour des compétences (Northouse, 2016). En effet, même si les précédentes recherches sur les compétences ont mis en évidence l'importance des compétences et la pertinence de celles-ci à différents niveaux de l'organisation, l'approche par les compétences a placé les compétences « acquises » au centre de l'efficacité du leadership à tous les niveaux du management (*Ibid.*).

En outre, l'approche par compétences est « intuitivement attrayante ». En effet, décrire le leadership en termes de compétences rend le leadership accessible à tous. Le leadership devient ainsi, un processus que tout un chacun peut étudier et pratiquer pour devenir meilleur dans l'exécution de son travail.

Cependant, cette approche comporte également certaines faiblesses identifiées par Northouse (2016). Les deux premières renvoient à la question de l'efficacité du leadership. En effet, la prise en compte de nombreuses composantes produit un niveau d'analyse général et peu précis qui ne permet pas d'appréhender l'explication de l'efficacité du leadership. De même, ce modèle ne permet pas d'expliquer comment les compétences contribuent à l'efficacité du leadership. La troisième limite réside dans l'inclusion des attributs individuels comme élément majeur du modèle. L'approche n'est donc plus exclusivement centrée sur les compétences.

Après avoir discuté de l'approche du leadership basée sur les compétences, nous allons désormais (dans la section suivante) traiter l'approche du « nouveau leadership ».

Section 2 : Les approches contemporaines

Basée sur la notion de charisme, cette approche du leadership a été souvent associée aux théories des traits de personnalité. En effet, les recherches des années 80 ont réinvesti la vision portée par Max Weber, d'un leader doté « de caractéristiques exceptionnelles ». L'approche dite du « nouveau leadership » (House et Aditya, 1997) ou leadership « néo-charismatique » (Bryman, 1992) trouve son origine dans les travaux de Burns sur le leadership politique et dont les principales théories sont développées dans les approches du leadership charismatique, du leadership transformationnel, du leadership transactionnel et du pseudo-transformationnel (qui représente la part d'ombre du leadership transformationnel).

Néanmoins, ce sont les théories reposant sur le leadership transformationnel qui semblent se distinguer. En effet, cette théorie a, en quelque sorte, éclipsé les autres approches existantes du leadership. Elle est actuellement l'approche la plus étudiée dans la littérature du leadership.

2.1 Le leadership charismatique

Le concept de " leader charismatique ", introduit initialement par Weber (1947) et House (1976), n'est devenu populaire que dans les années 80 et 90. En effet, cette approche a reçu beaucoup d'intérêt de la part de chercheurs tels que Shamir et ses collègues (1993) ou Hunt et Conger (1999). Elle est souvent décrite d'une manière qui la rend semblable au « leadership transformationnel ». En effet, cette approche, combine les deux notions de leader transformationnel en tant qu'acteur de la transformation et les théories antérieures sur les traits de personnalité et des « grands hommes » (Bolden, 2004).

Le mot charisme a d'abord été utilisé pour décrire un don spécial que certaines personnes possèdent et qui leur permet de réaliser des choses extraordinaires (*Ibid.*). Max Weber (1942) a fourni la définition la plus connue et convaincante du charisme en tant que « *qualité exceptionnelle conférant à une personne des pouvoirs surhumains ou exceptionnels, réservée à quelques-uns, est d'origine divine et mène à ce que la personne soit traitée comme un leader* » (*Ibid.*). Même si Weber a mis l'accent sur le charisme en tant que caractéristique de la personnalité, il a également reconnu le rôle important joué par les collaborateurs dans la validation du charisme de ces leaders (Bryman, 1992 ; House, 1976).

Dans cette perspective, Robert House, à travers sa théorie du leadership charismatique, suggère que les leaders charismatiques agissent d'une manière unique ayant des effets charismatiques spécifiques sur leurs collaborateurs. Les caractéristiques de personnalité d'un leader charismatique comprennent : le fait d'être dominant, d'avoir un fort désir d'influencer les autres, d'avoir confiance en soi et d'avoir un sens aigu de ses propres valeurs morales (Northouse, 2016).

Conger et Kanungo (1988) proposent une théorie de leader charismatique fondée sur l'hypothèse que « le charisme est un processus d'attribution ». Par conséquent, ce sont les collaborateurs qui attribuent des qualités charismatiques au leader à travers leurs observations du comportement de celui-ci (Conger et Kanungo, 1988 ; Conger et *al.,* 1997). Dans la même perspective Northouse (2016, p.165) explique qu'en plus d'afficher certaines caractéristiques de la personnalité, les leaders charismatiques font également preuve de comportements spécifiques. En ce sens, les leaders charismatiques : (1) Incarnent des modèles exemplaires pour les croyances et les valeurs qu'ils veulent faire adopter par les collaborateurs (2) apparaissent comme compétents pour les collaborateurs (3) poursuivent des objectifs idéologiques qui ont des valeurs morales. (4) manifestent des attentes élevées à l'égard des adeptes, et font preuve de confiance dans la capacité des adeptes à répondre à ces attentes. En ce sens, Avolio et Gibbons, (1988), expliquent que ce comportement a pour effet d'accroître le sentiment de compétence et d'efficacité personnelle des adeptes, ce qui à son tour

améliore leur performance. Enfin, (5) les leaders charismatiques suscitent des motivations pertinentes chez leurs adeptes qui peuvent inclure l'affiliation, le pouvoir ou l'estime.

Par ailleurs, en accord avec Weber (1947), House (1976) soutient que les effets charismatiques sont davantage susceptibles de se produire dans des contextes caractérisés par un degré élevé d'anxiété et d'incertitude dans la mesure où c'est dans les situations perçues comme éprouvantes que les collaborateurs s'attendent à ce que les leaders apportent leur aide (House, 1976 ; Popper et Zakkai, 1994 ; Shamir et Howell, 1999).

La théorie charismatique de House a été étendue et révisée au fil des années (Conger et Kanungo, 1998 ; Conger, 1999). Shamir et ses collègues (1993) postulent que le leadership charismatique transforme les conceptions de soi des collaborateurs et tente de lier leur identité à l'identité collective de l'organisation. Les leaders charismatiques forgent ce lien en mettant l'accent sur les récompenses intrinsèques du travail et en négligeant les récompenses extrinsèques. Le but est de faire considérer le travail aux collaborateurs comme une expression d'eux-mêmes. Ainsi, tout au long du processus, les leaders expriment des attentes élevées à l'égard de ceux qui les suivent et les aident à éprouver un sentiment de confiance et d'auto-efficacité.

En définitive, bien que l'approche du leadership charismatique fasse l'objet d'un engouement considérable à son apparition, la confiance dans cette approche a diminué rapidement en raison d'un certain nombre de scandales dans des grandes entreprises et la tendance des leaders charismatiques à déserter les organisations après avoir fait leurs changements (laissant souvent les entreprises face à de plus grandes difficultés). Ceci a démontré qu'il ne s'agit peut-être pas d'une façon durable de diriger (Bolden, 2004). En plus, la présentation du leader charismatique comme « un sauveur », ce qui a fait qu'il est maintenant souvent appelé « leadership héroïque » (Mintzberg, 2004, p. 104) se heurte à une certaine résistance au sein de nombreuses industries (Bolden, 2004). Ainsi, les organisations sont allées à la recherche des alternatives qui

développent un leadership plus silencieux et moins individualiste (Mintzberg, 1999 ; Badaracco, 2002).

2.2 Leadership transformationnel

La théorie du leadership transformationnel fait partie du paradigme du « nouveau leadership » (Bryman, 1992). En effet, il s'agit de l'une des approches actuelles les plus populaires en matière de leadership. Elle a fait l'objet de nombreuses recherches depuis le début des années 1980 (Lowe et Gardner, 2001 ; Hunt et *al.*, 2005 ; Northouse, 2016). Antonakis (2012) explique que le nombre d'articles en matière de leadership transformationnel augmente à un rythme croissant, non seulement dans les disciplines des sciences de gestion et de la psychologie sociale, mais aussi dans d'autres disciplines comme les sciences de l'éducation et de l'ingénierie industrielle. Dans le même sens, Bass et Riggio (2006) suggèrent que la popularité du leadership transformationnel pourrait être due à la place prépondérante qu'il accorde à la motivation intrinsèque et au développement des collaborateurs, ce qui correspond justement aux besoins actuels des équipes, c'est-à-dire une volonté d'être inspirées et formées pour réussir en période d'incertitude.

Northouse (2016) explique que le terme leadership transformationnel a d'abord été inventé par Downton (1973). Ensuite, il a été popularisé grâce à l'ouvrage incontournable du sociologue politique James McGregor Burns (1978) intitulé « Leadership ».

Comme son nom l'indique, le leadership transformationnel est « un processus qui change et transforme les gens. Il s'intéresse aux émotions, aux valeurs, à l'éthique, aux normes et aux objectifs à long terme. » (Northouse, 2016). Le leadership transformationnel implique une forme « d'influence exceptionnelle » qui pousse les collaborateurs à accomplir plus que ce que l'on attend d'eux. Il s'agit d'un processus qui incorpore souvent un leadership charismatique et visionnaire. En effet, les leaders transformationnels, à l'instar des leaders charismatiques, ont la capacité de motiver leurs subordonnés et de les amener à fournir plus d'efforts pour atteindre les objectifs

du groupe. Ce genre de leaders se préoccupent du développement de chacun de leurs collaborateurs, en les incitants à avoir une vision et un regard nouveau afin de leur permettre d'affronter les multiples obstacles qu'ils rencontrent à travers le chemin.

Bass (1990) définit les principales caractéristiques des leaders transformationnels en quatre points :

- ***Charisme :*** fournit une vision, crée le sentiment d'une mission à accomplir, fait naître la fierté, suscite le respect et la confiance.
- ***Inspiration :*** fait partager ses attentes, utilise des symboles pour concentrer les efforts, exprime d'une façon simple les objectifs importants.
- ***Stimulation intellectuelle :*** favorise l'intelligence, la rationalité, et la résolution méticuleuse des problèmes.
- ***Considération individuelle :*** accorde de l'attention à chacun, traite chaque employé individuellement, apporte soutien et conseils.

Plus récemment (Boudrias et *al.,* 2014 ; Boudrias et Brunelle, 2015) ont questionné plusieurs « antécédents » associé à l'émergence du leadership transformationnel. En ce sens, ils ont distingué trois catégories d'antécédents :

- *Les antécédents liés à la personnalité* : Un leader transformationnel aurait tout d'abord un caractère particulièrement sociable, démonstratif et à l'écoute des autres. Les auteurs expliquent donc que le leader n'a pas besoin d'avoir des qualités personnelles extraordinaires pour être considéré par son équipe en tant que leader transformationnel.

- *Les antécédents liés au contexte* : Un leader transformationnel est reconnu à travers sa capacité à créer une culture d'innovation, d'initiative et de dépassement. Il valorise une orientation collective ainsi que la poursuite d'objectifs élevés et promeut des valeurs humanistes.

- *Les antécédents liés à la motivation* : enfin, l'entrain et l'implication du

leader envers ses collaborateurs sont considérés comme un facteur motivationnel clé favorisant l'essor du leadership transformationnel.

2.3 Leadership Transformationnel vs. Transactionnel

La distinction leadership transformationnel/transactionnel a été introduite pour la première fois par Burns (1978). Des travaux de recherche approfondis et récents (Bass, 1990 ; Rafferty et Griffin, 2004 ; Boudrias et Brunelle, 2015) se sont penchés sur cette distinction entre le leader transactionnel et le leader transformationnel. Ainsi, le leader transactionnel est-t-il un leader capable d'orienter et stimuler ses subordonnés en clarifiant les rôles et les tâches qui leur sont assignés et en proposant des récompenses afin de les pousser à atteindre les objectifs fixés. Ce type de leadership se réfère à la majorité des modèles de leadership, qui se concentrent sur les échanges qui ont lieu entre les leaders et leurs collaborateurs.

Par ailleurs, on distingue quatre types de comportements qui sont associés au leadership transactionnel : (1) la récompense contingente où le leader exprime clairement ce qui est attendu des membres de l´équipe pour obtenir la récompense (Yukl, 2002), (2) le management par exception qui renvoie au management par des remarques critiques concernant des éventuelles erreurs commises lors de l'exécution des tâches par les subordonnés (3) le management par exception passif où le leader n'intervient que quand les erreurs constituent un obstacle à la réalisation des buts fixés, et enfin (4) le laissez-faire où le leader adopte un comportement de non-leadership, c'est-à-dire qu'il se désengage de tout rôle de responsabilité. À noter que ce type de leadership transactionnel a montré ces limites dans la réalisation des objectifs à long terme, car il ne parvient pas à motiver les subordonnés au-delà des exigences contractuelles de l'échange.

Contrairement au leadership transactionnel, le leadership transformationnel s'inscrit dans une logique différente dans la mesure où il s'agit d'un processus par lequel « une personne s'engage avec les autres et crée un lien qui augmente le niveau de motivation et de moralité à la fois chez le leader et les collaborateurs » (Northouse,

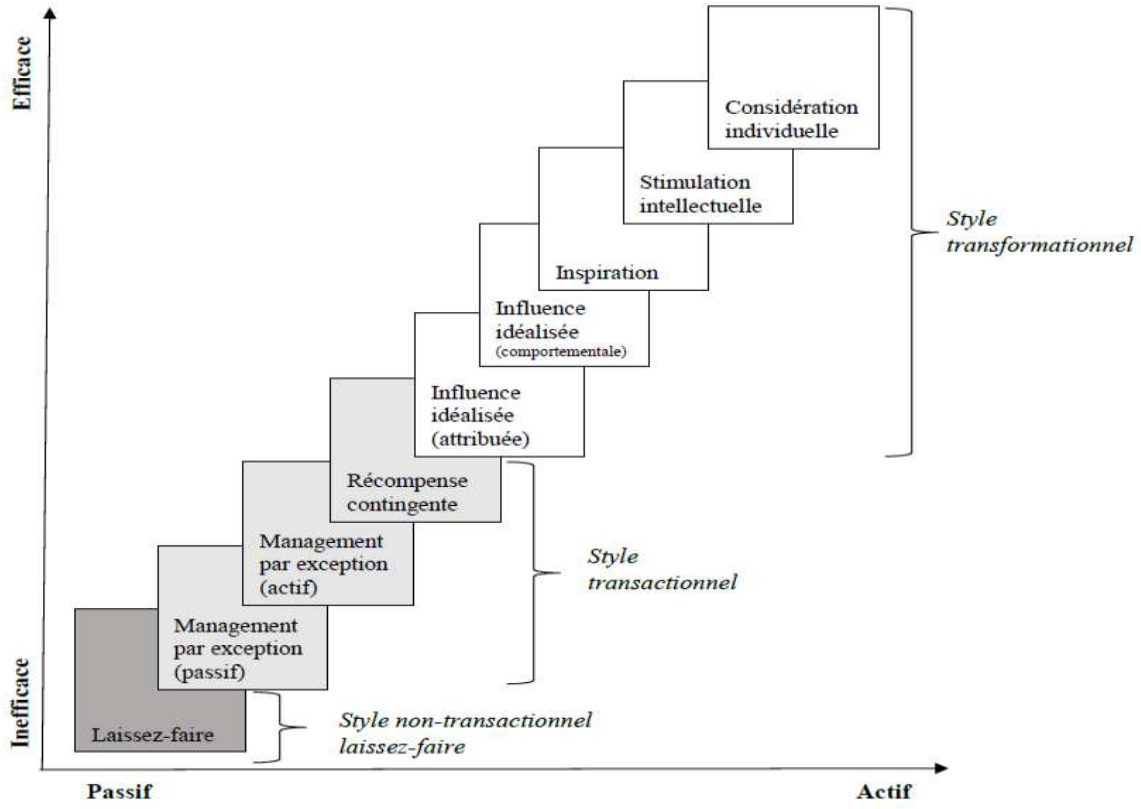
2016). Ce type de leader est attentif aux besoins et aux motivations des collaborateurs et tente de les aider à atteindre leur plein potentiel.

D'autre part, le leader transformationnel est prêt à inciter ses collaborateurs à transcender leurs intérêts personnels pour le bien de l'entreprise. Dans la même perspective, ils ont la capacité d'exercer sur eux une influence durable et profonde, les encouragent à penser différemment et changent leur regard sur leur conception de l'entreprise et le monde qui les entoure et suscitent la confiance en se montrant fiable vis-à-vis de leurs collaborateurs.

En définitive ; contrairement à l'approche transactionnelle ; l'approche transformationnelle a un réel impact sur le comportement, la vision et la carrière professionnelle des collaborateurs.

La figure ci-dessous illustre la différence entre le leadership transformationnel et transactionnel.

Figure 2-1 : Différence entre le leadership transformationnel et transactionnel
Adaptée de Robbins et al. (2011, p. 439)



2.4 Le leadership Pseudo-transformationnel

Dans la mesure où la conceptualisation du leadership transformationnel présentée par Burns (1978) inclut l'élévation du niveau de moralité chez les autres, il est difficile d'utiliser ce terme pour décrire des leaders tels qu'Adolf Hitler, qui transformaient et se transformaient mais de façon négative (Northouse, 2016, p. 163). De ce fait, pour résoudre ce problème, Bass (1998) a inventé le concept de « leadership pseudo-transformationnel ». Ce terme fait référence aux leaders qui ont tendance à exploiter et à se concentrer sur le pouvoir, avec des valeurs morales tordues (Bass et Riggio, 2006) et par conséquent, altérer la moralité des collaborateurs, « *ce qui peut être extrêmement dangereux lorsqu'il s'agit de prendre des décisions* » (Northouse, 2016, p.163). Par opposition au leadership pseudo-transformationnel, Howell et Avolio (1993) évoquent le concept de « leadership transformationnel authentique ». Il s'agit d'un leadership « social » qui se préoccupe du bien collectif des collaborateurs. En effet, les leaders transformationnels authentiques transcendent leurs propres intérêts pour le bien des autres (Howell et Avolio, 1993). Zhu et ses collègues (2011) ont proposé un modèle théorique examinant la manière dont le leadership transformationnel authentique influence l'éthique des collaborateurs. Les auteurs émettent l'hypothèse selon laquelle le leadership transformationnel authentique affecte positivement climat éthique, l'identité morale et les sentiments moraux des collaborateurs (empathie et culpabilité par exemple), ce qui, mène à des actions et des prises de décision « morales » de la part des collaborateurs. Par ailleurs, le leadership pseudo-transformationnel est considéré comme un leadership personnalisé ou personnel, qui se concentre uniquement sur les intérêts du leader plutôt que sur les intérêts des autres (Bass et Steidlmeier, 1999). Le leader pseudo-transformationnel « *n'est pas positif* » (Northouse, 2016, p. 163) dans la mesure où il est centré sur sa propre personne, ses objectifs et ses désirs, sans tenir compte de l'intérêt général des collaborateurs.

Dans la même perspective, Christie et ses collègues (2011) ont présenté un modèle

préliminaire de leadership pseudo-transformationnel incluant quatre composantes du leadership transformationnel (abordées plus haut) : l'influence idéalisée, la motivation inspiratrice, la stimulation intellectuelle et la considération individualisée. Ce modèle suggère que le leadership pseudo-transformationnel est un leadership inspirant et égoïste, qui n'est pas disposé à encourager la pensée indépendante chez les collaborateurs, et qui fait preuve de peu d'intérêt envers les autres. Le leader pseudo-transformationnel détient ainsi un fort talent pour l'inspiration et la séduction. Cependant, il peut être qualité de manipulateur dans la mesure où ce type de leader domine et dirige ses collaborateurs uniquement vers ses propres valeurs. Enfin, il s'agit d'un leadership qui menace le bien-être des collaborateurs, celui-ci étant totalement ignoré par le leader pseudo-transformationnel (Northouse, 2016).

En définitive, on peut remarquer plusieurs similitudes entre les leaders transformationnels et les leaders charismatiques au point que certains chercheurs (notamment House) trouvent qu'ils sont similaires voire synonymes. Par contre, ce n'est pas le cas de Bass (1985) qui considère que le leader transformationnel dépasse largement la dimension du charisme. Cette dernière ne constitue qu'une des caractéristiques du leader transformationnel et qu'il ne suffit pas à expliquer le « processus transformationnel » que subit les subordonnés du leader transformationnel, ces derniers ont tendance à poursuivre, grâce à la vision proposée par le leader, des buts ambitieux voire nobles pour quelques-uns, à se reconnaître pleinement dans les buts stratégiques de l'organisation et à croire que ces buts sont également importants pour eux sur le plan personnel. Le leadership transformationnel donc entraîne un plus grand engagement de la part des collaborateurs et accroit la confiance en leurs leaders.

Section 3 : Les approches émergentes du leadership

Les travaux concernant le leadership pseudo-transformationnel, couplés aux différents scandales de grandes entreprises ont démontré une certaine remise en cause de la moralité des leaders. Plusieurs travaux se sont intéressés à de nouvelles formes de leadership davanatage tournées vers la collaboration et la transversalité, l'investissement dans le capital humain, l'éthique, l'émotions, et l'humanité […] etc. Autant de nouvelles dimensions à prendre en compte pour les entreprises afin de se réinventer et assurer leur survie.

Les approches émergentes enrichissent ainsi à la réflexion autour de thématiques intéressantes, telles que le leadership émotionnel, spirituel, authentique et partagé […] et leurs impacts dans la relation avec les collaborateurs.

Nous présenterons à la fin de cette section, un tableau (2-6) de synthèse de toutes les théories évoquées durant ce chapitre.

3.1 Le leadership authentique

En évoquant le concept du leadership pseudo-transformationnel, la moralité du *leadership transformationnel* a été mise en cause, à tel point que Bass et Steidlmeister (1999) ont souligné que le véritable *leadership transformationnel* ne pouvait exister sans des bases éthiques. Le leadership authentique est l'un des sujets les plus récents de la recherche en matière de leadership et dont l'objet porte sur « l'authenticité » des dirigeants et de leur leadership.

En ce sens, Northouse (2010, p. 205) explique que le besoin « d'authenticité » dans le leadership émerge suite à des scandales d'entreprises telles que les affaires « Enron » et « WorldCom », ainsi que suite à des faillites massives dans le secteur bancaire. Cela a participé à créer un environnement de peur et d'incertitude, les acteurs organisationnels aspirent désormais à un leadership de bonne foi et un leader en qui ils peuvent avoir confiance et à des dirigeants honnêtes et bons, bref à un leadership authentique.

Le concept d'authenticité a été évoqué dans diverses disciplines dont la psychologie du développement, la philosophie, l'histoire (Wirba, 2017). Kernis et Brian (2006) deux psychologues, ont identifié quatre composantes de l'authenticité, que nous avons synthétisées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2-1 : les quatre composantes de l'authenticité
Adapté de Michael Kernis et Brian Goldman (2006)

Conscience de soi *(awareness)*
La connaissance et la confiance dans ses motivations, capacités, sentiments, désirs et pensées.
Comprend la conscience de ses forces et faiblesses, les aspects dominants et récessifs de sa personnalité, et l'impact de ses émotions dans son comportement.
Objectivité *(unbiased processing) :*
Reconnaissance et acceptation de ses forces et faiblesses.
Comportement *(behavior-action) :*
Agir en accord avec ses valeurs, ses préférences et ses besoins. Plutôt que d'agir simplement pour plaire aux autres, pour obtenir de la reconnaissance ou éviter des sanctions.
Orientation relationnelle *(relational orientation) :*
Valoriser et faire des efforts pour atteindre l'ouverture et la confiance dans les relations de proximité.
Il est important pour les personnes proches de voir le véritable visage de l'individu, même les aspects sombres ou potentiellement obscurs qui ne font pas l'objet d'une discussion routinière.
L'authenticité relationnelle signifie être authentique et non pas " faux " dans ses relations avec les autres.

Par ailleurs, Northouse (2010, p. 206) soutient qu'à première vue, le leadership authentique semble facile à définir, mais en réalité, il s'agit d'un processus complexe difficile à caractériser et qu'il n'existe pas de définition unique communément acceptée.

En effet, Henderson et Hoy (1983) sont parmi les premiers chercheurs à définir le leader authentique. Ils le décrivent comme : (1) reconnaissant et acceptant une responsabilité personnelle et organisationnelle ; (2) ne manipulant pas les collaborateurs ; et (3) sachant rester eux-mêmes quel que soit leur rôle.

Dans le même sens, George et Bennis (2003) décrivent le leader authentique comme étant quelqu'un qui poursuit des buts avec passion, dirige avec le cœur, construit des relations durables, porte des valeurs solides et fait preuve d'une grande discipline personnelle.

May et ses collègues (2003, p. 248), quant à eux, soulignent que les leaders authentiques « *changent le cours des choses pour les autres* ». Cette description fait écho à l'ancrage du leadership authentique au sein du courant de « la psychologie positive » (Seligman et Lecomte, 2011 ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2002, 2014).

Dans la même perspective, Avolio et ses collègues (2004) ont défini les leaders authentiques comme étant des individus développant un haut niveau « d'authenticité », profondément conscients de la façon dont ils pensent et se comportent ; sont perçus par les autres comme étant conscients de leurs propres forces, des valeurs et du contexte dans lequel ils opèrent. De plus, les mêmes auteurs soulignent que les leaders authentiques sont confiants, pleins d'espoir, optimistes, résilients et très attachés à des valeurs morales.

Ainsi, les leaders authentiques « *savent qui ils sont, connaissent les valeurs auxquelles ils croient, et agissent ouvertement et sans malice en fonction de ces valeurs et de ces croyances* » (Robbins et *al.,* 2011, p. 411). Le leader authentique est ainsi considéré par ses collaborateurs comme une personne ayant une éthique. En ce sens, la première qualité du leadership authentique est d'instaurer une relation de confiance entre le leader et ses collaborateurs. À travers le partage de l'information, l'encouragement des collaborateurs à s'exprimer librement, et le respect de leurs idéaux. Au finale le résultat du leadership authentique (Robbins et *al.,* 2011) « *est que les subordonnés ont foi dans les leaders authentiques* » (p. 411).

A) les dimensions du leadership authentique

Depuis la définition de Henderson et Hoy (1983), plusieurs travaux de recherche ont cherché à définir et « opérationnaliser » les dimensions du leadership authentique.

Northouse (2010, p. 206) affirme que le leadership authentique peut être appréhendé sous trois angles : intrapersonnel, développemental et interpersonnel, et que chaque notion est unique et utile pour clarifier le sens du leadership authentique (p. 206). Par ailleurs, le modèle en quatre facteurs de Walumbwa et ses collègues (2008) (que nous allons dévelopé dans le tableau suivant) est le modèle faisant référence aujourd'hui.

Le tableau ci-dessous retrace les différentes dimensions du leadership authentique et leur évolution à travers les principaux modèles.

Tableau 2-2 : Évolution des dimensions du leadership authentique
Adapté des travaux de Walumbwa et ses collègues (2008)

Dimensions de l'authenticité (Kernis, 2003 ; Kernis et Goldman, 2005, 2006)	**Modèle d'Ilies, Morgeson et Nahrgang (2005)**	**Modèle d' (Avolio et *al.*, 2005)**	**Modèle final (4 dimensions) (Walumbwa et *al.*, 2008)**
Conscience *(Awarness)*	Conscience de soi *(Self-awareness)*	Conscience de soi *(Self-awareness)*	Conscience de soi *(Self-awareness)*
Orientation relationnelle *(Relational orientation)*	Relation authentique *(Authentic relational orientation)*	Transparence relationnelle *(Relational Transparency)*	Transparence relationnelle *(Relational Transparency)*
Traitement objectif des informations *(Unbiased Processing)*	Traitement objectif des informations *(Unbiased Processing)*	Traitement équilibré des informations *(Balanced Processing)*	Traitement équilibré des informations *(Balanced Processing)*
Comportement-action *(Behavior-action)*	Comportement authentique *(Authentic behavior/acting)*	Comportement authentique *(Authentic Behavior)*	Perspective morale intériorisée *(Internalized moral Perspective)*
		Perspective positive *(Positive modeling / Perspective)*	

En définitive, même si les définitions du leadership authentique peuvent varier, elles convergent toutes sur la cohérence entre les valeurs, le discours et les actes du leader.

En ce sens, le leader authentique est souvent présenté comme quelqu'un de positif dans la mesure où il porte des valeurs positives telles que l'honnêteté, l'altruisme, la bienveillance et l'optimisme (Yukl, 2013). Néanmoins, les travaux portant sur ce type de leadership sont encore au stade du « développement » (Wirba, 2017).

3.2 Le leadership partagé

Traditionnellement, la recherche sur le leadership s'est concentrée sur les leaders individuels et, par extension, sur les approches verticales d'organisation du travail. Dans cette optique, le travail du leadership consiste à prendre des décisions stratégiques, puis à influencer et à aligner le reste de l'organisation pour mettre en œuvre ces décisions de manière efficace (Northouse, 2001).

Cependant, les approches partagées du leadership remettent en question cette perspective « individuelle », en soulignant qu'elle est essentiellement axée sur les « top leaders » et consacre peu d'attention au leadership « informel » ou aux facteurs situationnels plus larges (Pearce et Conger, 2003). C'est dans cette perspective, que le leadership partagé présente un concept fondé sur la pratique du leadership en tant que phénomène « collectif » (Bryman, 1996 ; Senge, 1997 ; ; Spillane et *al.*, 1999 ; Pearce et Sims, 2002 ; Luc, 2004, 2010, 2014). Cela marque l'avènement d'un nouveau paradigme, non seulement dans « *l'étude du leadership, mais aussi dans son exercice même* » (Luc, 2004, p. 9).

Les modèles de leadership partagé conceptualisent le leadership comme « un ensemble de pratiques qui peuvent et devraient être adoptées par les gens à tous les niveaux plutôt qu'un ensemble de caractéristiques et d'attributs propres aux personnes au sommet » (Badaracco, 2001 ; Kouzes et Posner, 2002). Le leadership partagé « *rend compte davantage du processus d'influence, latéral et vertical, dans les*

équipes ou les groupes qui ont l'autorité, la légitimité ou la capacité de prendre des décisions » (Luc, 2004, p. 10). Selon la même auteure, cette conception dynamique du leadership s'avère particulièrement pertinente au sein des organisations contemporaines, complexes basées sur un fonctionnement par équipes et où l'autorité formelle ne constitue plus la relation d'influence.

Dans cette perspective, Luc (2004) conçoit le leadership comme un processus d'influence réciproque. Elle explique que cette conception, permet à chacun de se réapproprier le leadership, en exerçant des fonctions (de leadership), telles que la clarification des buts de l'organisation, la motivation et la mobilisation des collègues, la résolution des problèmes, l'apport du soutien aux autres dans leur développement ou la gestion de conflit.

L'auteure identifie deux leviers pour le développement de son capital du leadership : l'activation de la compétence liée à l'expertise et la stimulation de la compétence liée à la gestion. Ainsi, sept stratégies à la portée de tous permettent de capitaliser le leadership, « *un peu comme chacun a une forme physique de base qu'il peut améliorer* » (Luc, 2004, p. 10) : (1) se libérer des divers conformismes ; (2) appliquer l'apprentissage en T ; (3) construire un sentiment d'efficacité ; (4) renforcer sa résilience ; (5) apprendre des autres ; (6) définir une vision ; et enfin (7) agir.

Par ailleurs, Édith Luc (2010) expose également six rôles pouvant être incarné par le leadership :

Tableau 2-3 : les six rôles du leader partagé
Adapté de Edith Luc (2010)

Rôle	*Description*
Le mentor	Oriente ses collaborateurs à travers questions et des interrogations sur le sens
Le coach	Aide ses collaborateurs à acquérir des connaissances ou des compétences particulières.
Le challenger	Propose aux collaborateurs des défis stimulants qui conduisent les autres à se surpasser
Le passeur	Met en rapport la personne avec d'autres personnes qui ont une importance potentielle ou une vision du monde
Le modèle	Inspire par ses idées, ses valeurs, ses comportements et ses réalisations
L'anti-modèle	Il s'agit du contre-exemple du leader inspirant

Somme toute, l'approche du leadership partagé est fondée sur une « redistribution » de l'influence dans l'organisation. Elle présente une conception du leader faisant appel à de « l'intelligence collective » et a pour but de développer une confiance collective envers tous les acteurs de l'organisation. Enfin, la mise en pratique de ce modèle implique deux conditions fondamentales : le dialogue et un leadership individuel assumé (Plane, 2015).

3.3 Le servant leadership

Le modèle du « Servant leadership » trouve son origine dans les travaux de Robert K. Greenleaf (1970, 2002). Ce modèle de leadership se rapproche sensiblement du *leadership transformationnel et authentique.* Il s'agit d'une forme positive de leadership, basée essentiellement sur les valeurs et l'éthique (Yukl, 2013 ; Northouse, 2016).

Le « Leadership serviteur » est une perspective de leadership axée sur le leader et ses comportements. En effet, cette approche de leadership met l'accent sur le fait que les

leaders doivent être attentifs aux préoccupations de leurs collaborateurs, faire preuve d'empathie à leur égard et les faire grandir. En ce sens, les leaders serviteurs mettent les collaborateurs au premier plan, ainsi le leader serviteur se perçoit comme étant au service du groupe plutôt que l'inverse (Belet, 2013 ; Eva et *al.*, 2019).

Ce modèle de leadership est issu des travaux de Robert Greenleaf (1970, 2002). Les travaux de Greenleaf partent d'une critique du leadership traditionnel et globalement autoritaire pour chercher les conditions d'adaptation d'un leadership plus éthique et empathique.

A) La vision de Greenleaf

Le leadership serviteur a été abordé sous différentes perspectives, ce qui a donné lieu à une variété de définitions du leadership serviteur (Northouse, 2016). Greenleaf (1970, p. 15) fournit la définition la plus courante : « *Le leadership serviteur est fondé avant tout sur le sentiment naturel de vouloir servir, servir d'abord. Puis le choix conscient amène à aspirer à diriger* […] ». La différence se manifeste dans la volonté du serviteur de s'assurer que les besoins les plus prioritaires des autres sont satisfaits. Greenleaf (1970) explique que le meilleur test pour le leadership serviteur, est de vérifier le devenir de ceux qui sont servis : grandissent-ils en tant que personnes ? ; deviennent-ils, tout en étant servis, plus sages ? plus libres, plus autonomes, susceptibles de devenir eux-mêmes des serviteurs ? (p. 15).

Ainsi, les leaders serviteurs se mettent-ils au service de l'intérêt général (Northouse, 2016), accompagnent, et cherchent à convaincre et aident chacun à progresser (Dierendonck, 2011). De plus, ils placent le bien des autres au-dessus de leurs propres intérêts et mettent l'accent sur le développement des suiveurs (Hale et Fields, 2007). Ils font donc preuve d'un fort comportement moral non seulement envers les collaborateurs (Graham, 1991 ; Walumbwa et *al.*, 2010) mais également envers l'organisation et les autres parties prenantes (Ehrhart, 2004, p. 69).

Par ailleurs, bien que le leadership serviteur soit parfois traité par comme un trait de caractère (Northouse, 2016), tout le monde peut apprendre à être un serviteur leader (Spears, 2010).

B) Les dix caractéristiques du servant leader

Spears (2002, 2010) s'est appuyé sur l'analyse de l'ensemble des travaux de Greenleaf, pour identifier dix caractéristiques du servant leader. Ces caractéristiques ont été ensuite mises en perspective théoriquement par les travaux de Barbuto et Wheeler (2006).

1) *L'écoute :* la communication entre les leaders et les collaborateurs est un processus interactif qui comprend la transmission et la réception de messages. Les leaders serviteurs communiquent en écoutant d'abord. Ils reconnaissent que l'écoute est une compétence apprise qui implique une écoute attentive pour les propos des autres. En effet, à travers l'écoute, les leaders serviteurs reconnaissent le point de vue des collaborateurs et comprennent leur volonté et valident ces perspectives.

2) L'empathie : est la capacité de "se mettre à la place" des membres du groupe pour essayer de voir le monde selon le point de vue des autres. Les leaders serviteurs empathiques démontrent qu'ils comprennent vraiment le ressenti de leurs collaborateurs.

3) *Soin / le soulagement :* les leaders serviteurs se soucient du bien-être personnel de leurs collaborateurs. Ils les soutiennent en les aidant à surmonter leurs problèmes personnels et participe à leur développement intérieur.

4) *La conscience :* pour Greenleaf, la conscience est une qualité chez les leaders serviteurs qui les rend très attentifs et réceptifs à leur environnement physique, social et politique. Cela inclut la compréhension de soi-même et l'impact sur les autres. La conscience des leaders serviteurs leur permet de se mettre à l'écart et d'envisager leurs propres perspectives dans l'analyse des situations.

5) *La persuasion :* renvoie à une communication claire et persistante pour convaincre les autres de changer. Contrairement à la coercition utilisant l'autorité hiérarchique pour convaincre, la persuasion est le fait de créer l'adhésion et susciter la confiance en évitant le recours à la force ou à la hiérarchie.

6) Conceptualisation / Vision : la conceptualisation fait référence à la capacité d'un individu d'être un visionnaire. Cette caractéristique dépasse la pensée opérationnelle quotidienne pour se concentrer sur vision d'ensemble de la situation. La conceptualisation permet également aux leaders serviteurs de répondre de façon créative à des problèmes organisationnels complexes, de concevoir un avenir désirable et proposer une vision pertinente et audacieuse du futur.

7) La prévoyance : englobe la capacité d'un leader d'anticiper l'avenir. Elle s'appuie sur le fait de tirer des enseignements du passé du présent pour analyser les événements importants pour l'organisation. Northouse (2016) explique que pour Greenleaf, la prévoyance a une dimension éthique dans la mesure où il estime que les dirigeants devraient être tenus « responsables de tout échec à anticiper ce qui pourrait raisonnablement être prévu et à agir en fonction de cette compréhension ».

8) *L'intendance/* le soutien : consiste à assumer la responsabilité du rôle de leadership en assurant d'être disponible au moment où les personnes en ont besoin.

9) *Le développement des autres :* à l'instar du leader transformationnel, le servant leader cherche à développer le potentiel de ses collaborateurs et de s'impliquer dans le « grandissement » et le progrès des autres. En ce sens, créer les conditions nécessaires permettant à tous de progresser personnellement et professionnellement est une responsabilité majeure du leader serviteur.

10) *La création d'une communauté :* le servant leader crée une dynamique afin de contribuer au développement de communautés, au sein de laquelle, les membres partagent une vision commune.

C) Le modèle de Barbuto et Wheeler (2006)

En 2006, Barbuto et Wheeler reprennent les travaux de Greenleaf en élaborant un modèle du leadership serviteur basé sur les cinq dimensions présentées dans le tableau suivant.

Tableau 2-4 : Les cinq dimensions du leadership serviteur
Adapté de Barbuto et Wheeler (2006)

Dimensions	*Descriptions*
La vocation altruiste	Le leader serviteur fait le choix de servir les autres ; sa motivation est profondément altruiste ; animé par la volonté d'aider les autres à progresser et de mettre ses compétences au service des autres pour le bien de l'intérêt général.
La guérison émotionnelle	Le leader apporte soutien et consolation à ses collaborateurs en cas de moments difficiles. En effet, le leader serviteur aide les autres à traiter et à dépasser leurs difficultés ou leurs échecs et crée les conditions de la « résilience individuelle et organisationnelle », et « du développement personnel ».
La sagesse	Cette dimension englobe deux dimensions de Greenleaf : la conscience et la prévoyance. Dans cette perspective, le leader serviteur est attentif à son environnement interne et externe, ce qui lui permet d'anticiper les évolutions futures. Il est à l'écoute permanente des enjeux et de la meilleure manière de mener des actions altruistes et pertinentes en adéquation avec les situations données.
La cartographie de la persuasion	Cette dimension regroupe deux précédentes dimensions : la persuasion et la vision. Ainsi, les leaders serviteurs ont la capacité de dresser une vue d'ensemble des enjeux de l'organisation et de partager une vision stimulante et motivante de l'avenir. En effet, ils possèdent une capacité à convaincre en générant des opportunités de développement pour les autres. La cartographie permet aux collaborateurs de comprendre « les perspectives d'évolution et renforce ainsi leur implication rationnelle ».
L'intendance organisationnelle	Elle renvoie à « l'impact du leadership » au-delà de l'organisation. En ce sens, les leaders serviteurs visent à développer le sens de l'intérêt général, de la responsabilité et de l'exigence éthique chez les collaborateurs, en considérant le bien-être de la communauté dans son ensemble.

D) Apports et critiques de l'approche du leadership serviteur

En définitive, le développement de la recherche sur le leadership serviteur a apporté plusieurs contributions positives dans le champ du leadership. Premièrement, bien qu'il existe d'autres approches de leadership tels que le leadership transformationnel et authentique qui comportent une dimension éthique, le leadership serviteur est « unique » dans la mesure où il fait de l'altruisme l'élément central du processus du leadership. Les leaders serviteurs soutiennent que les leaders devraient mettre les collaborateurs au premier plan. Il s'agit, selon Northouse (2016), de la seule approche du leadership qui place le processus du leadership autour du principe de « prendre soin des autres ». Deuxièmement, le leadership serviteur fournit une approche « contre-intuitive » et « provocatrice » de l'utilisation de l'influence dans le processus du leadership.

Cependant, cette approche comporte plusieurs limites. En effet, il existe certaines conditions dans lesquelles le leadership serviteur n'est pas préconisé. Liden et ses collègues (2008) expliquent l'utilité potentielle de diriger suivant l'approche du leadership serviteur dépend principalement de la volonté des collaborateurs à accueillir ce type de leadership. En outre, bien qu'il soit louable de préconiser une approche altruiste du leadership, cette approche est « utopique » dans la mesure où elle entre « en conflit » avec d'autres principes majeurs du leadership comme la direction, le souci de la production et l'établissement d'objectifs (Gergen, 2006). Dans la même perspective, être avant tout dans le service des autres, peut impliquer une incapacité de prendre des décisions difficiles de crainte d'offenser les collaborateurs (Plane, 2015). Enfin, bien que le leadership serviteur incorpore l'influence en tant que composante du leadership serviteur (Northouse, 2016), cette dernière n'est pas entièrement expliquée

3.4 Le leadership spirituel

Cette forme de leadership, rompt avec « *la perspective traditionnelle d'analyse* »

(Plane, 2015) en présentant le leadership sous un nouvel angle. Dans cette perspective, Fry (2003) est l'un des premiers chercheurs à s'intéresser à l'impact de la spiritualité sur les pratiques de management et le leadership.

Selon Fry (2003), le leader spirituel présente certaines caractéristiques telles que l'humilité, la capacité à s'effacer dans un contexte organisationnel donné, la capacité à éclairer le chemin de ses collaborateurs. En effet, pour Dejoux (2016, p. 106) le leader spirituel *« ne s'impose pas aux autres par ses compétences, son influence, sa vision. »* mais qu'il émerge plutôt grâce à *« son attitude de recul et de discernement* » et ses capacités d'introspection (Plane, 2015).

Dans la même perspective, le résultat de nombreuses recherches sur les fondements du leadership spirituel souligne l'importance fondamentale de cultiver la conscience de soi, d'adopter une posture altruiste, ainsi que la pratique de la méditation et enfin susciter la confiance des autres (Kurth, 2003). Dejoux (2016, p. 105) explique que le leadership spirituel « *requiert un haut niveau de confiance dans la capacité des membres à résoudre les problèmes collectivement et à prendre des décisions dans l'intérêt de l'organisation* ».

Par ailleurs, à travers ses travaux sur le leadership spirituel, Voynnet-Fourboul (2014) souligne le déficit d'humanisme dans les organisations en indiquant que le leader spirituel fait preuve d'humanité, valorise l'humilité plutôt que l'expression, prend soin des autres, cherche toujours à adopter une attitude empathique, et fait preuve de capacités psychologiques positives. Cette forme de leadership se rapproche sensiblement du leader authentique (Avolio et Gardner, 2005).

Le leadership spirituel renvoie à une forme de direction ayant comme objectif de reconnaître la dignité de chacun et d'aider les autres à s'engager à produire des efforts (Fry, 2013). Dans cette perspective, cette forme de leadership, parfois qualifiée « *d'organique* » (Dejoux, 2016), détermine l'ensemble des rôles des différents membres de l'organisation en fonction de leurs missions. En effet, chaque membre jouit d'une autonomie dans un contexte de travail partagé ce qui permet par

conséquent de réconcilier vie privée et vie professionnelle et de valoriser les enjeux personnels des autres (Voynnet-Fourboul, 2013). En ce sens, « l'auto-contrôle » est le principal mécanisme de contrôle. Il nécessite, Par ailleurs, de nombreux flux de communication et de partages, ce qui renvoie aux communautés de pratique. Ces dernières remettent en cause la représentation qu'on se fait du leader désigné (Voynnet-Fourboul, 2014).

En définitive, les résultats des travaux sur le leadership spirituel indiquent que la spiritualité est « *un déterminant majeur sur la qualité de vie au travail, l'implication organisationnelle et la performance »* (Plane, 2015, p. 140). Néanmoins, le sujet de la spiritualité demeure un défi majeur pour les entreprises et notamment en France où cette forme de leadership suscite toujours méfiance et incrédulité (*Ibid.*, p. 141).

3.5 Le leadership émotionnel[1]

Le leadership émotionnel renvoie à la prise en compte de l'intelligence émotionnelle (Dejoux, 2016) ainsi que la mobilisation des compétences émotionnelles dans le processus d'influence et prise de décision.

Ce concept trouve son origine dans des travaux de recherches en neurosciences et en psychologie. En effet, cette approche a été « modélisée » par plusieurs groupes de psychologues, ce qui a donné lieu à des courants théoriques distincts.

Chacun de ces courants propose sa propre définition de l'intelligence émotionnelle que nous allons expliciter en détail lors du chapitre 3.

[1] Nous avons choisi ici de présenter un petit aperçu des principaux travaux sur le lien entre le leadership et l'intelligence émotionnelle, sachant que nous avons consacré le chapitre 3 à la conception de l'intelligence émotionnelle et ses différents liens avec les principaux concepts de gestion.

L'ensemble de ces recherches s'accorde à prouver que « l'intelligence émotionnelle se distingue clairement de l'intelligence cognitive » (Bar-On et *al.*, 2003). Ainsi, l'intelligence émotionnelle est devenue un champ d'étude à part entière en sciences de gestion s'intéressant à son impact sur le leadership (Cooper, 1997 ; George, 2000 ; Goleman, 1995 ; Goleman et *al.,* 2002 ; Boyatzis et *al.*, 2006). En effet, Goleman (2000) s'appuyant sur les travaux de Mayer et Salovey (1990, 1997), identifie six styles de leadership, que nous avons synthétisé dans le tableau ci-dessous. À noter que ces styles de leadership ne sont pas vraiment exclusifs mais peuvent être partiellement combinés dans l'exercice du leadership.

Tableau 2-5 : Les six styles de leadership de Goleman

Adapté de Goleman (2000)

	Directif	**Chef de file**	**Visionnaire**	**Collaboratif**	**Participatif**	**Coach**
Mode opératoire du style	Demande une obéissance immédiate	Fixe de hauts standards de performance	Mobilise autour d'une vision	Crée l'harmonie et construit des liens émotionnels	Crée le consensus par la participation	Développe les personnes pour le long terme
Phrase type	*« Faites ce que je vous dis ! »*	*« Faites ce que je fais, tout de suite »*	*« Venez avec moi »*	*« Les collaborateurs d'abord »*	*« Qu'en pensez-vous ? »*	*« Essayez ça »*

Compétences émotionnelles	Performance, Initiative, *Self-Control*	Performance, Consciencieux, Initiative	Leadership inspirant, Transparence, Confiance en soi, Empathie, Catalyseur de Changement	Empathie Créateur de lien Communication	Travail d'équipe, Collaboration Communication Gestion des conflits	Développement des autres, empathie, conscience de soi et de ses émotions
Utilisation optimale	En temps de crise, pour amorcer un Changement rapide, ou avec les collaborateurs qui posent problème	Pour obtenir des résultats rapides d'une équipe très motivée et compétente	Quand les changements rendent nécessaire une vision, ou quand une direction claire est requise	Pour résoudre des désaccords dans l'équipe ou motiver en période difficile	Pour construire un consensus ou récolter des idées grâce à l'intelligence collective	Pour accompagner un collaborateur performant et motivé à être plus efficace
Impact global sur le climat	Négatif	Négatif	Le plus fortement positif	Positif	Positif	Positif

Par ailleurs, à travers leur ouvrage Boyatzis, McKee et Goleman (2006) ont largement développé le lien entre compétences émotionnelles et leadership. En effet, ils expliquent que l'un des principaux dangers qui guettent les leaders, réside dans le fait de cesser d'être « en résonance avec leurs émotions ». Dans cette perspective, connaissant de plus en plus de stress, ces leaders préfèrent se couper de leurs équipes et entrent ainsi dans « le cycle du sacrifice » en accumulant toujours plus de responsabilités et en se sacrifiant au profit de leur travail (Dejoux, 2016). Les auteurs expliquent que cela pourrait les amener à perdre leur position de leader. Ils soulignent alors que la solution qui s'impose aux leaders consiste à changer leur comportement pour initier un cercle vertueux fondé sur l'ouverture et l'acceptation des émotions.

En définitive, l'efficacité du leadership semble liée à l'utilisation des compétences émotionnelles dans la mesure où leur mobilisation représente une contribution majeure à l'amélioration du mode de management des organisations.

3.6 L'école de la cognition : le traitement de l'information par les leaders

La perspective « cognitiviste » de l'étude du leadership fait partie des nouvelles voies novatrices et intéressantes qui va sans doute permettre de fournir un nouveau regard et une nouvelle compréhension du leadership.

Pour John Antonakis et David Day (2018), l'impulsion majeure de la perspective cognitive du leadership et du traitement de l'information trouve son origine dans les travaux de recherche de Lord et ses collègues (1984), dont l'objectif principal a été de comprendre comment et pourquoi un leader est légitimé. En d'autres termes, qu'est ce qui fait qu'on accorde de l'influence à un leader ? Ces travaux ont mis en évidence l'importance du mécanisme à travers lequel les leaders font correspondre en fonction des informations dont ils disposent, leurs caractéristiques personnelles aux attentes « prototypées ou prototypiques » de leurs collaborateurs (Antonakis et Day, 2018).

Ces auteurs précisent que la perspective du traitement de l'information a également

été élargie pour mieux comprendre comment « la cognition » est liée à l'adoption de certains comportements (Balkundi et Kilduff, 2006).

En définitive, si on se réfère au nombre croissant des contributions dans la revue phare : The Leadership Quarterly, les recherches dans les domaines de la cognition et du traitement de l'information suscitent beaucoup d'intérêt. En ce sens, une attention particulière est portée à la cognition dans la relation leader/suiveur (Antonakis et Day, 2018) ce qui devrait éventuellement ouvrir de nouvelles voies de réflexion et participer ainsi à une nouvelle compréhension du leadership.

3.7 L'école évolutionniste (biologiste)

Paradoxalement, l'une des plus anciennes branches de la science - la biologie - est la nouvelle venue dans la recherche en leadership (Antonakis et Day, 2018). Il s'agit d'un nouveau champ d'études qui est en quelque sorte lié à l'approche des traits de personnalité dans le sens où il s'intéresse à la mesure des différences individuelles. En effet, cette perspective est enracinée dans les sciences exactes en mesurant directement les différences individuelles observables (les variables biologiques par exemple). L'approche évolutionniste envisage également les processus évolutifs comme des causes « ultimes » d'adaptation des comportements.

Dans la même perspective, cette approche s'intéresse à « l'héritabilité » c'est-à-dire la transmission héréditaire de l'émergence du leadership (Ilies et *al.*, 2004) et du leadership (Arvey et *al.,* 2006). D'autres recherches du même courant se sont penchées, Par ailleurs, sur la détermination de certains gènes spécifiques associés à l'émergence du leadership (De Neve et *al.*, 2013), sur la corrélation entre les effets des hormones et les performances des leaders (Bendahan et *al.,* 2015 ; Diebig et *al.*, 2016) et aussi sur l'influence de l'apparence physique sur la performance des leaders (Spisak et *al.*, 2014 ; Beggild et Laustsen, 2016 ; Antonakis et Eubanks, 2017). Enfin, Antonakis et Day (2018) expliquent que de plus en plus de recherches sont publiées en ce sens, et que cette école apportera une contribution majeure à la compréhension de la socio-biologie du leadership.

Conclusion et synthèse du chapitre

Ce chapitre visait à présenter l'approche par les compétences, les approches du « nouveau leadership » ainsi que les approches dites émergentes du leadership.

De manière similaire à l'approche des traits de personnalité, l'approche par les compétences adopte une perspective centrée sur le leader en mettant en exergue que le leadership est un ensemble de « compétences et aptitudes qui peuvent être apprises et développées ». L'approche par les compétences implique que les compétences, les connaissances et les capacités sont nécessaires pour l'efficacité du leadership (Rowe et Guerrero, 2013 ; Northouse, 2016).

Par ailleurs, basée sur la notion de charisme, cette approche du « nouveau leadership » a été également associée aux théories des traits. En réinvestissant la vision de Max Weber d'un leader doté de caractéristiques exceptionnelles. Cette approche également qualifiée « néo-charismatique » (Bryman, 1992) aborde les théories du leadership charismatique, transformationnel, transactionnel et enfin pseudo-transformationnel.

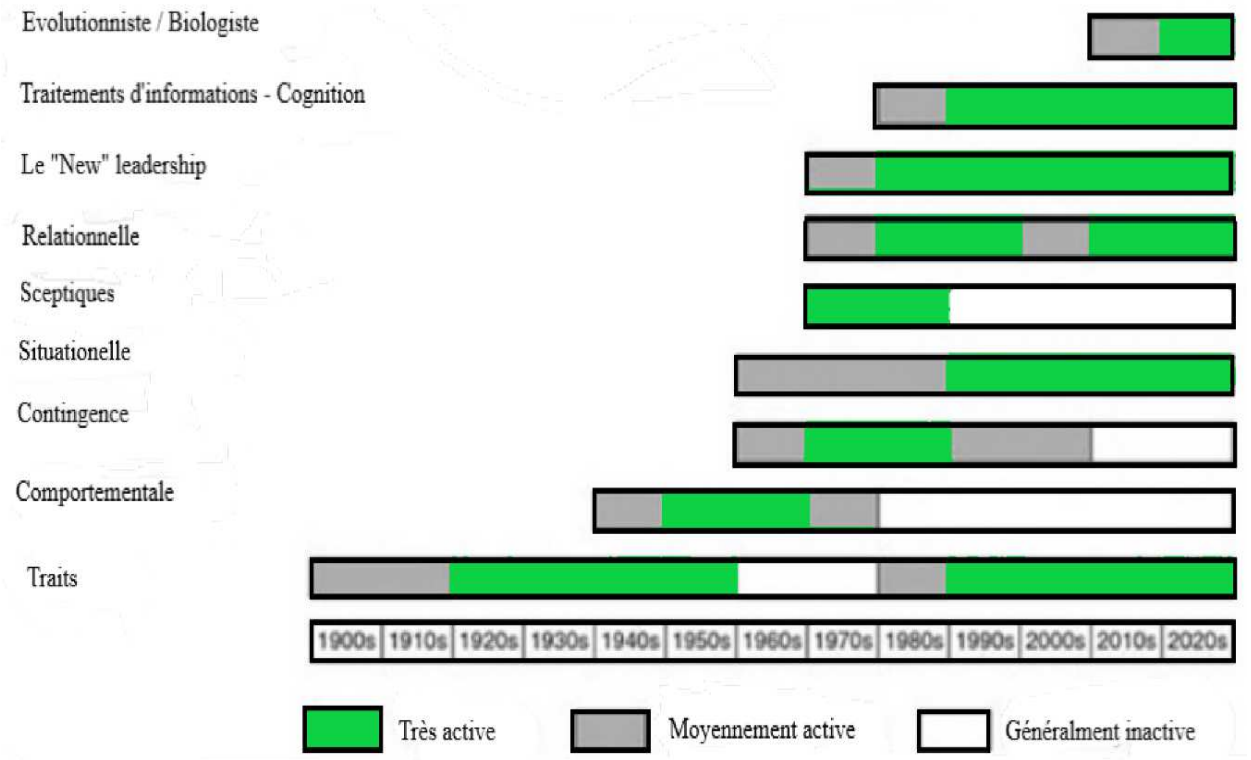
Dans cette perspective, la remise en cause de la moralité des leaders suite aux travaux sur le leadership pseudo-transformationnel et les différents scandales de grandes entreprises, a conduit au développement de l'approche des théories émergentes et de nouvelles formes de leadership. En ce sens, l'approche rompt avec la perspective traditionnelle en présentant le leadership sous un nouvel angle, explorant ainsi des voies novatrices telles que l'école évolutionniste, le leadership émotionnel, spirituel, authentique, partagé, la perspective cognitiviste […]. Ces approches permettent par conséquent une nouvelle compréhension du leadership.

Cependant, il faut noter que même si certaines théories emergent sous un effet de mode, elles ne deviennent pas nécessairement obsolètes ensuite. En effet, comme nous l'avons expliqué, certaines théories telles que l'approche par les traits des personnalités, l'approche charismatique, ont été respectivement remis au goût du jour avec l'avènement des travaux de l'école évolutionniste et des théories

néo-charismatiques.

La figure ci-dessous présente une synthèse de l'historique, des périodes d'activités des principales théories ainsi que les perspectives futures en matière de recherche en leadership.

Figure 2-2 : Historique et perspective des recherches futures en Leadership Adaptée de Antonakis et Day (2018)



Enfin, nous allons présenter une synthèse des travaux évoqués lors ce chapitre (Tableau 2-6 ci-dessous) suivi du positionnement de notre recherche, pour ensuite aborder dans les deux chapitres suivants (3 et 4) les questions autour : de l'émotion, l'émotion au travail et des compétences émotionnelles.

Tableau 2-6 : Synthèse des approches par les compétences, contemporaines et émergentes

Approches	*Auteurs*	*Description*
L'approche par les compétences	Katz (1974) Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs et Fleishman (2000)	L'approche par les compétences se concentre sur des « compétences et aptitudes d'une personne qui peuvent être apprises et développées » (Northouse, 2016). Il s'agit d'« une tentative de transcender le problème des traits de personnalité en abordant le leadership comme un ensemble de compétences évolutives ». En ce sens, les compétences suggèrent ce que les leaders peuvent accomplir, alors que les traits de personnalité sont basés sur les caractéristiques intrinsèques des leaders. L'approche par les compétences implique que les compétences, les connaissances et les capacités sont nécessaires pour l'efficacité du leadership (Rowe et Guerrero, 2013 ; Northouse, 2016).
➢ **L'approche des trois compétences**	Katz (1955, 1974)	Cette approche du leadership suggère que le leadership est un ensemble des compétences pouvant être acquises et développées. En ce sens, le leadership est défini comme « la capacité à utiliser ses connaissances et ses compétences pour atteindre un ensemble de buts ou d'objectifs ». L'approche de Robert estime que l'efficacité du leadership dépend de trois compétences personnelles de base : (1) technique, (2) humaine et (3) conceptuelle. Le travail de Katz (1955, 1974) a ouvert la voie à la conceptualisation du leadership en termes de compétences, mais ce n'est qu'aux années 2000 qu'on a mené une approche empirique des compétences.

	➢ **Le leadership basé sur les compétences**	Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs et Fleishman (2000)	L'approche du leadership fondée sur les compétences consiste à fournir une cartographie illustrant le processus permettant d'atteindre un leadership efficace au sein d'une organisation. Cette approche définit le leadership en décrivant cinq composantes ; (1) les attributs individuels, (2) les compétences, (3) la performance du leadership, (4) les expériences de carrière et enfin (5) l'influence de l'environnement. Au cœur de ce modèle se trouvent trois compétences : les compétences de résolution des problèmes, les compétences d'évaluation sociale (ou jugement social) et enfin le savoir.
Les approches contemporaines			Basée sur la notion de charisme, cette approche a été souvent associée aux théories des traits. En effet, les recherches des années 80 ont réinvesti la vision de Max Weber d'un leader doté « de caractéristiques exceptionnelles ». L'approche dite « le nouveau leadership » (House et Aditya, 1997) ou leadership « néo-charismatique » (Bryman, 1992) trouve son origine dans les travaux de Burns sur le leadership politique et dont les principales théories de cette approche sont le leadership charismatique, le leadership transformationnel, le leadership transactionnel et le pseudo-transformationnel (qui représente la part d'ombre du leadership transformationnel). Néanmoins, ce sont les théories reposant sur le leadership transformationnel qui semblent se distinguer. En effet, cette théorie a, en quelque sorte, éclipsé les autres approches existantes du leadership, ce qui en a fait « actuellement l'approche la plus étudiée dans la littérature du leadership » (Chader et Plane, 2017).
	➢ **Le leadership charismatique**	House (1976)	Cette approche, combine les deux notions de leader transformationnel en tant qu'acteur de la transformation et les théories antérieures sur les traits de personnalité et des « grands hommes ». (Bolden, 2004, p. 12)

		Shamir, House et Arthur (1993) Conger (1999) Hunt et Conger (1999)	Dans cette perspective, Robert House, à travers sa théorie du leadership charismatique, suggère que les leaders charismatiques agissent d'une manière unique ayant des effets charismatiques spécifiques sur leurs collaborateurs. De ce fait, pour l'auteur, les caractéristiques de personnalité d'un leader charismatique comprennent : le fait d'être dominant, d'avoir un fort désir d'influencer les autres, d'avoir confiance en soi et d'avoir un sens aigu de ses propres valeurs morales (Northouse, 2016, p.164). Par ailleurs, Shamir, House et Arthur (1993) ont apporté une révision majeure à la théorie en postulant que le leadership charismatique transforme les conceptions de soi des collaborateurs et tente de lier leur identité à l'identité collective de l'organisation. Les leaders charismatiques forgent ce lien en mettant l'accent sur les récompenses intrinsèques du travail et en négligeant les récompenses extrinsèques.
	Leadership transformationnel	Burns (1978) Bass (1990) Avolio (1990)	La théorie du leadership transformationnel fait partie du paradigme du " nouveau leadership " (Bryman, 1992). Il s'agit de l'une des approches actuelles les plus populaires en matière de leadership. Le leadership transformationnel est « un processus qui change et transforme les gens. Il s'intéresse aux émotions, aux valeurs, à l'éthique, aux normes et aux objectifs à long terme. » (Northouse, 2016). Le leadership transformationnel implique une forme « d'influence exceptionnelle » qui pousse les collaborateurs à accomplir plus que ce que l'on attend d'eux. Il s'agit d'un un processus qui incorpore souvent un leadership charismatique et visionnaire. Par ailleurs, Bass B. M (1990), définit les principales caractéristiques des leaders transformationnels en quatre points : (1) Charisme, (2) Inspiration, (3) Stimulation intellectuelle, (4) Considération individuelle

	➢ **Leadership transactionnel**	Burns (1978) Bass (1990) Rafferty et Griffin, (2004)	Ce type de leadership se réfère à la majorité des modèles de leadership, qui se concentrent sur les échanges qui ont lieu entre les leaders et leurs collaborateurs. Dans cette perspective, on distingue quatre types de comportements qui sont associés au leadership transactionnel : (1) la récompense contingente où le leader exprime clairement ce qui est attendu des membres de l´équipe pour obtenir la récompense, (2) le management par exception qui renvoie au management par des remarques critiques concernant des éventuelles erreurs commises lors de l'exécution des tâches par les subordonnés (3) le management par exception passif où le leader n'intervient que quand les erreurs constituent un obstacle à la réalisation des buts fixés, et enfin (4) le laissez-faire où le leader adopte un comportement de non-leadership, c'est-à-dire qu'il se désengage de tout rôle de responsabilité.
	➢ **Le leadership Pseudo-transformationnel**	Bass (1998) Bass et Steidlmeier (1999) Bass et Riggio (2006) Christie, Barling et	Ce terme fait référence aux leaders qui ont tendance « à exploiter et à se concentrer sur le pouvoir, avec des valeurs morales tordues » (Bass et Riggio, 2006) et par conséquent, altérer la moralité des collaborateurs. Le leadership pseudo-transformationnel est considéré comme un leadership qui se concentre uniquement sur les intérêts du leader plutôt que sur les intérêts des autres (Bass et Steidlmeier, 1999). Dans la même perspective, Christie, Barling et Turner (2011) ont présenté un modèle préliminaire de leadership pseudo-transformationnel incluant quatre composantes du leadership transformationnel (abordées plus haut) : l'influence idéalisée, la motivation inspiratrice, la stimulation intellectuelle et la considération individualisée. Ce modèle suggère que le leadership pseudo-transformationnel est un leadership inspirant et égoïste, qui n'est pas disposé à encourager la pensée indépendante chez les collaborateurs, et qui fait preuve de peu

		Turner (2011)	d'intérêt envers les autres.
Les approches émergentes			Les travaux concernant le leadership pseudo-transformationnel, couplés aux différents scandales de grandes entreprises ont démontré une certaine remise en cause de la moralité des leaders. En ce sens, plusieurs travaux se sont intéressés à de nouvelles formes de leadership tournées vers plus de collaboration et de transversalité, plus d'investissement dans le capital humain, plus d'éthique, plus d'émotions, plus « d'humanité » […] etc. Autant de nouvelles dimensions à prendre en compte pour les entreprises afin de se réinventer et assurer leur survie. Les approches émergentes renvoient à la réflexion autour de thématiques intéressantes, telles que le leadership émotionnel, spirituel, authentique et partagé […] et leurs impacts dans la relation avec les collaborateurs.
	➢ **Le leadership authentique**	Henderson et Hoy (1983) George et Bennis (2003) Avolio et al. (2004) Avolio et Gardner (2005)	Le leadership authentique est l'un des sujets les plus récents de la recherche en matière de leadership et dont l'objet porte sur « l'authenticité » des dirigeants et de leur leadership. Henderson et Hoy (1983) sont parmi les premiers chercheurs à définir le leader authentique. Ils le décrivent comme : (1) reconnaissant et acceptant une responsabilité personnelle et organisationnelle ; (2) ne manipulant pas les collaborateurs ; et (3) sachant rester eux-mêmes quelsque soient leurs rôles. Dans la même perspective, Avolio et ses collègues (2004) définissent les leaders authentiques comme étant des individus développant un haut niveau « d'authenticité », qui sont profondément conscients de la façon dont ils pensent et se comportent ; sont perçus par les autres comme étant conscients de leurs propres forces, des valeurs et du contexte dans lequel ils opèrent. Les mêmes auteurs soulignent que les leaders authentiques sont confiants, pleins

		Kernis et Goldman, (2006)	d'espoir, optimistes, résilients et très attachés à des valeurs morales. Enfin, même si les définitions du leadership authentique peuvent varier, elles convergent toutes sur la cohérence entre les valeurs, le discours et les actes du leader.
	➢ **Le leadership partagé**	Pearce et Conger (2003) Luc (2004, 2010, 2014)	Les approches partagées du leadership remettent en question la perspective « individuelle » du leadership, en soulignant qu'elle est excessivement axée sur les « top leaders » et consacre peu d'attention au leadership « informel » ou aux facteurs situationnels plus larges (Pearce et Conger, 2003). C'est dans cette perspective, que le leadership partagé présente un concept fondé sur la pratique du leadership en tant que phénomène « collectif » (Bryman, 1996 ; Senge, 1997 ; ; Spillane, Halverson et Diamond, 1999 ; Pearce et Sims, 2002 ; Luc, 2004, 2010, 2014). L'approche du leadership partagé est fondée sur une « redistribution » de l'influence dans l'organisation. Elle présente une conception du leader faisant appel à de « l'intelligence collective » et a pour but de développer une confiance collective envers tous les acteurs de l'organisation. Enfin, la mise en pratique de ce modèle implique deux conditions fondamentales : le dialogue et un leadership individuel assumé (Plane, 2015).
	➢ **Le servant leadership**	Greenleaf (1970, 2002) Barbuto et Wheeler (2006)	Ce modèle de leadership se rapproche sensiblement du leadership transformationnel et authentique. Il s'agit d'une forme positive de leadership, basée essentiellement sur les valeurs et l'éthique (Yukl, 2013, Northouse, 2016). Le « Leadership serviteur » est une perspective de leadership axée sur le leader et ses comportements. En effet, cette approche de leadership met l'accent sur le fait que les leaders doivent être attentifs aux préoccupations de leurs collaborateurs, faire preuve d'empathie à leur égard et les faire grandir. En ce sens, les leaders serviteurs mettent les collaborateurs au premier plan, par conséquent, le leader serviteur se

			perçoit comme étant au service du groupe plutôt que l'inverse (Belet, 2011, 2013).
	➢ **Le leadership spirituel**	Fry (2003) Voynnet-Fourboul (2013, 2014)	Cette forme de leadership, rompt avec « la perspective traditionnelle d'analyse » en s'intéressant à l'impact de la spiritualité sur les pratiques de management et le leadership. Le leadership spirituel renvoie à une forme de direction ayant comme objectif de reconnaître la dignité de chacun et d'aider les autres à s'engager à produire des efforts (Fry, 2003, 2013). Selon Fry (2003) le leader spirituel présente certaines caractéristiques telles que l'humilité, la capacité à s'effacer dans un contexte organisationnel donné, la capacité à éclairer le chemin de ses collaborateurs. Enfin les résultats des travaux sur le leadership spirituel indiquent que la spiritualité est « un déterminant majeur sur la qualité de vie au travail, l'implication organisationnelle et la performance » (Plane, 2015, p. 140).
	➢ **Le leadership émotionnel**	Cooper (1997) George (2000) Goleman (1995, 2000) Goleman et al. (2002) Boyatzis, McKee et Goleman (2006)	Le leadership émotionnel renvoie à la prise en compte de l'intelligence émotionnelle ainsi que la mobilisation des compétences émotionnelles dans le processus d'influence et prise de décision. Dans cette perspective, Goleman (2000) s'appuyant sur les travaux de Mayer et Salovey (1990, 1997) identifie six styles de leadership : (1) directif, (2) chef de file, (3) visionnaire, (4) collaboratif, (5) participatif, et (6) coach. Ces styles de leadership ne sont pas vraiment exclusifs mais peuvent être partiellement combinés dans l'exercice du leadership. En définitive, les chercheurs de cette approche soulignent que l'efficacité du leadership est intiment liée à l'utilisation des compétences émotionnelles dans la mesure où leur mobilisation représente une contribution majeure pour l'amélioration du mode de management des organisations.

	➢ **École de la cognition : le traitement de l'information par les leaders**	Lord, Foti et De Vader (1984)	L'impulsion majeure de la perspective cognitive du leadership et du traitement de l'information trouve son origine dans les travaux de recherche de Lord, Foti et De Vader (1984), dont l'objectif principal a été de comprendre « comment et pourquoi » un leader est « légitimé », en d'autres termes qu'est ce qui fait qu'on accorde de l'influence à un leader ? Ces travaux ont mis en évidence l'importance du mécanisme à travers lequel les leaders font correspondre en fonction des informations dont ils disposent, leurs caractéristiques personnelles aux attentes « prototypées (ou prototypiques) » de leurs collaborateurs (Antonakis et Day, 2018). Dans cette perspective, les mêmes auteurs précisent que la perspective du traitement de l'information a également été élargie pour mieux comprendre comment « la cognition » est liée à l'adoption de certains comportements (Balkundi et Kilduff, 2006).
	➢ **L'école évolutionniste**	Ilies et *al.*, (2004) De Neve et *al.*, (2013) Spisak et *al.,* (2012, 2014) Beggild et Laustsen, (2016) Antonakis et Eubanks (2017)	Il s'agit d'un nouveau champ d'études, qui est en quelque sorte lié à l'approche des traits de personnalité dans le sens où cette approche s'intéresse à la mesure des différences individuelles. En effet, cette perspective est enracinée dans les sciences exactes en mesurant directement les différences individuelles observables (ex. les variables biologiques). Cette approche s'intéresse à « l'héritabilité » ; c'est-à-dire la transmission héréditaire ; de l'émergence du leadership (Ilies et *al.*, 2004) et du leadership (Arvey et *al.,* 2006). D'autres recherches du même courant se sont penchées, Par ailleurs, sur la détermination de certains gènes spécifiques associés à l'émergence du leadership (De Neve et *al.*, 2013), sur la corrélation entre les effets des hormones et les performances des leaders (Bendahan et *al.*, 2015 ; Diebig et *al.,* 2016) et enfin sur l'influence de l'apparence physique sur la performance des leaders (Spisak et *al.*, 2012, 2014 ; Beggild et Laustsen, 2016 ; Antonakis et Eubanks, 2017).

Positionnement théorique de la recherche

Il convient de préciser que notre recherche s'inscrit dans l'approche par les compétences selon laquelle le leadership est défini comme « *la capacité à utiliser ses connaissances et ses compétences pour atteindre un ensemble de buts ou d'objectifs* » (Katz, 1974).

En effet, nous inscrivons notre recherche dans la lignée des travaux de Bennis (1989) considérant ainsi le leadership comme un ensemble d'aptitudes et de compétences pouvant être apprises et développées et que c'est « quelque chose » que n'importe qui peut apprendre et dont n'importe qui est capable.

Cette approche par les compétences suggère que les compétences, les connaissances et les capacités sont nécessaires à l'efficacité du leadership (Rowe et Guerrero, 2013 ; Northouse, 2016). Elle vise à transcender le modèle des traits de personnalité en abordant le leadership comme un ensemble de compétences évolutives.

C 'est dans ce sens, que notre recherche s'intéresse plus particulièrement à la prise en compte, à la mobilisation des compétences émotionnelles et à leur influence dans le processus du leadership.

Dans cette perspective, nous expliciterons, à travers les deux chapitres suivants (chapitre 3 et 4), la notion des compétences émotionnelles pour une meilleure compréhension du processus émotionnel dans l'exercice du leadership.

Chapitre 3 : Les émotions au travail :

émergence d'un objet d'étude

Sommaire :

Introduction 145
Section 1 : Qu'est-ce qu'une émotion ? 146
Section 2 : Les différentes perspectives de l'étude des émotions 153
Section 3 : Classification et conceptualisation des émotions 159
Synthèse et conclusion du chapitre 166

Chapitre 3 : Les émotions au travail, émergence d'un objet d'étude

Introduction

Au cours des dernières décennies, il est apparu un intérêt « marquant » pour l'étude des émotions, que ce soit au travail ou dans les organisations (Soares, 2002). Bien évidemment cela n'a pas toujours été le cas, dans la mesure où les émotions ont été pendant longtemps ignorées dans le monde de travail, voire même les entreprises s'immunisaient contre les émotions et le lieu du travail était considéré comme neutre où l'émotion n'existerait pas, d'autant plus qu'elles étaient considérées comme inappropriées dans le monde du travail. En effet, l'émotion demeure dans les mentalités, liée à la dimension irrationnelle ou privée (Putnam et Mumby, 1993).

Ainsi, le présent chapitre a une double fonction : tout d'abord, définir ce que l'on entend par émotion, s'intéresser à ses différentes fonctions, à ses différentes perspectives d'étude et enfin aux principales approches de classifications et conceptualisations des émotions, tout en adoptant une approche pluridisciplinaire, indispensable pour cerner l'objet d'étude. Cela nous permettra de justifier le positionnement théorique de notre recherche.

Ensuite, et dans une perspective historique, nous allons aborder les prémisses de l'étude de l'émotion au sein des organisations, en tant qu'objet de recherche en sciences de gestion.

Section 1 : Qu'est-ce qu'une émotion ?

« *Chacun sait ce qu'une émotion, jusqu'à ce qu'on lui demande d'en donner une définition. A ce moment-là, il semble que plus personne ne sache*. » (Fehr et Russell, 1984). En effet, d'une manière générale, les processus émotionnels sont par nature très complexes, et la définition de l'émotion est souvent sujette à de nombreuses polémiques, ainsi nous nous efforcerons durant cette section, de présenter les différentes caractéristiques et fonctions des émotions.

1.1 Affects, humeur et émotions

Les mots décrivant nos états émotionnels sont nombreux (affect, humeurs, tempérament, émotions, sentiments…) et souvent indistinctement utilisés dans notre langage courant. Néanmoins, dans la littérature scientifique, ces termes renvoient à des concepts bien différents. En ce sens, Gray et Watson (2001) distinguent les émotions d'autres états affectifs, comme l'humeur, les tempéraments, les sentiments.

Il convient de dire que l'affect est un des composantes le plus importantes à notre vie, qu'il s'agit de notre vie privée et/ou de notre vie professionnelle puisqu'il influence nos comportements, nos performances et notre satisfaction professionnelle. En effet, l'affect représente « *un terme générique englobant un champ très large de sentiments éprouvés qui va de la notion de l'humeur à celle de l'émotion* » (Gray et Watson, 2001 ; Mikolajczak, 2014). En ce sens, Véronique Tran (2014) insiste sur cette différence et appelle à la vigilance quant à l'utilisation du terme « affect », en soulignant que dans de nombreux articles, les mots « affect », « humeur » et « émotion » sont utilisés de manière interchangeable (Tran, 2014).

Par ailleurs, Frijda (1994) explique que les affects sont régulés à travers deux mécanismes physiologiques, ces mécanismes « *reflètent la coexistence de deux systèmes motivationnels »* (Garcia et Herrbach, 2006) à savoir : un système « *appétitif (positif), relié à la recherche de la récompense* », et « *un système aversif, relié à la menace et recherche de l'évitement* » (*Ibid.*). Les auteurs soulignent que ces systèmes motivationnels peuvent être activés de manière opposée, couplée, ou indépendante (Cacioppo et *al.*, 1999). D'ailleurs, Gray et Watson (2001) soulignent que l'affect se compose de quatre variables : (1) Le degré de spécificité du stimulus qui renvoie à la relation entre l'individu et l'objet (2) l'intensité de la réaction (3) La durée de la réaction (4) et enfin la fréquence des expériences somatiques (les rougeurs par exemple) avant la réaction. En ce sens, Véronique Tran (2014) indique qu'il existe deux courants de recherche concernant l'affect : d'une part, l'affect en tant que trait de personnalité (Staw et Barsade, 1993 ; Staw et *al.*, 1994). En ce sens, ces travaux ont démontré que les

individus ayant une personnalité présentant une affectivité positive ont plus de succès dans l'entreprise et dans leur carrière en général. (Staw et Barsade, 1993) ; et d'autre part, l'affect en tant qu'état transitoire (Isen et Levin, 1972 ; Isen, 1984 ; Isen, et *al.,* 1987), ces recherches se concentrent essentiellement sur l'affect positif de faible intensité. Elles ont montré que l'affect positif favorise la flexibilité cognitive, permettant aux individus une meilleure performance dans des tâches de résolution de problème, une meilleure recherche d'informations ainsi qu'une meilleure évaluation des alternatives à disposition avant de prendre une décision (Tran, 2014). Plus récemment, Alice Isen ; « *dont les travaux sont incontournables dès lors que l'on s'intéresse aux phénomènes affectifs et leurs relations au travail ou à l'entreprise* » (*Ibid.,* p.340) ; a également souligné les avantages que cela pouvait avoir dans le domaine organisationnel (Isen et Baron, 1991).

Après avoir défini le concept d'affect, il apparait donc nécessaire de s'intéresser aux notions de l'humeur et l'émotion.

Tout d'abord l'humeur qui est « *un état plus ou moins persistant, qui peut durer de quelques heures à quelques jours* » (Mikolajczak, 2014). Il s'agit d'un sentiment globalement plus faible en termes d'intensité que l'émotion et qui « *ne nécessite pas forcément un stimulus* » (Robbins et *al.*, 2014, p. 110) pour qu'on soit d'une humeur plutôt que d'une autre, à titre d'exemple : on s'est tous réveillés un jour de mauvaise humeur sans raison particulière.

Bien que le terme « émotion » ne fasse pas l'objet d'un consensus dans la recherche et suscite de nombreux débats sur les phénomènes appartenant au champ de l'« émotion », ce qui rend difficile une définition standard et unanime (Sander et Scherer, 2009 ; Groppel-Klein, 2014 ; Kotsou, 2016), les chercheurs s'accordent pour expliquer que les émotions sont des réactions complexes (Scherer, 2001 ; Plutchik, 2001 ; Sander et Scherer, 2014 ; Mikolajczak, 2014) et qui jouent un rôle déterminant dans le bien-être subjectif de l'individu.

L'émotion, étymologiquement, vient du latin *« exmovere » ou « emovere » qui signifie « mouvement vers l'extérieur » ou « mettre en mouvement »* (Kotsou, 2016, p. 29). En ce sens, une émotion est liée à la modification d'un état initial désignant « *ce qui nous met en mouvement à l'extérieur comme à l'intérieur de nous-mêmes* » et « *agit comme un indicateur ce qu'il se passe et permet de mieux y faire face* » (*Ibid.*).

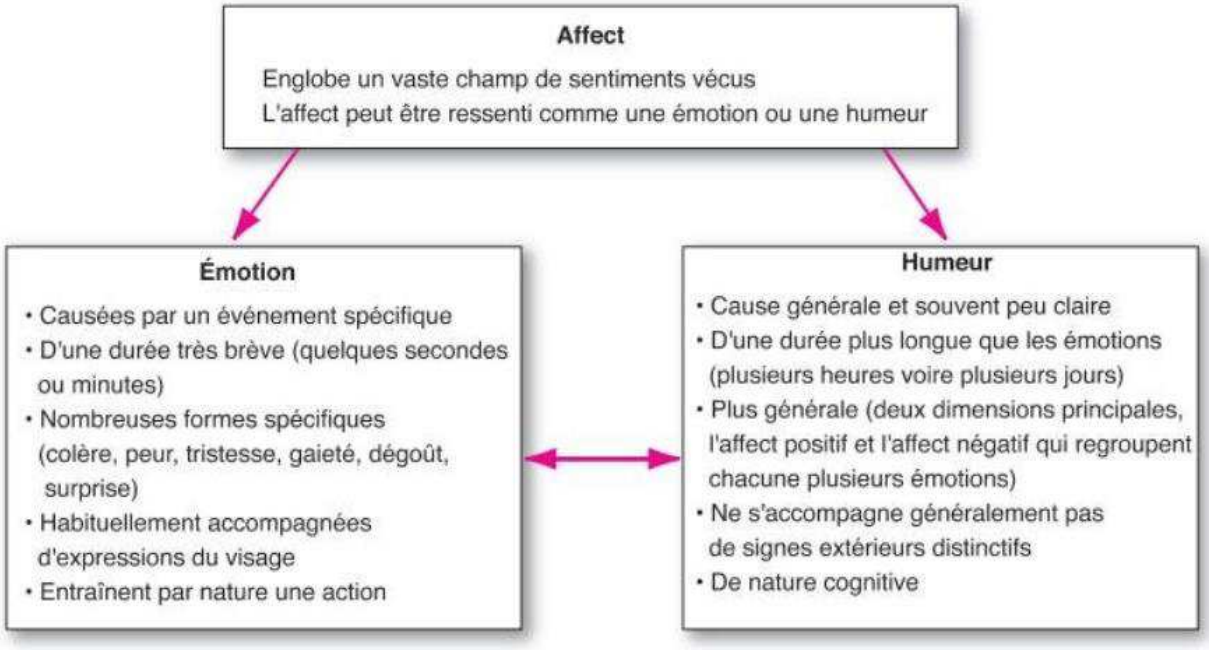
De son côté Luminet (2002) souligne les émotions sont *« des états relativement brefs qui peuvent durer de quelques secondes à quelques minutes, provoqués par un stimulus ou par une situation spécifique* » (ex. je suis heureux parce que j'ai gagné à un jeu). Dans le même

sens, Bélorgey et Van Laethem (2019), insistent sur cet aspect passager de l'émotion en définissant l'émotion comme étant « *une réaction affective passagère d'intensité plus ou moins forte, qui survient en réaction à un événement déclencheur* » (p. 92).

Mikolajczak (2014) définit l'émotion comme étant « *un sentiment intense mais plus éphémère que l'humeur* » générée par « *un événement ou une interaction avec quelqu'un puis dirigé vers quelque chose ou ce quelqu'un* » (Robbins et *al.*, 2015, p.110). En effet, Lazarus (1991) explique, effectivement que l'émotion est générée par un objet ou un événement, elle comprend quatre composantes : (1) la cognition, ou la faculté de savoir utiliser les informations à sa disposition sur son environnement afin de satisfaire ses besoins (Plutchik, 2001), (2) la physiologie, (3) l'expression motrice et les tendances à l'action, (4) et le sentiment subjectif c'est-à-dire l'expérience subjective de la situation. En ce sens, une émotion s'accompagne toujours d'une série de manifestations et de modifications cognitives, physiologiques et comportementales qui varient selon son intensité. Ainsi, Scherer (2001, p. 94) énonce qu'une émotion est une séquence de changements d'états « *(cognitif, psychophysiologique, motivationnel, moteur, sentiment subjectif), intervenant de manière interdépendante et synchronisée en réponse à l'évaluation d'un stimulus (externe ou interne), par rapport à un intérêt central pour l'individu* ». Il explique ainsi que la manifestation de l'émotion est « *un phénomène multidimensionnel* » : (1) La première dimension renvoie aux **pensées suscitées par la situation (2)** La seconde dimension renvoie aux **modifications biologiques**. (Ex. *: augmentation du rythme cardiaque en cas de peur*). (3) La troisième dimension concerne les **tendances à l'action**. (Par exemple : l'envie de fuir, le désir de se volatiliser, la tentation de frapper…) (4) La quatrième dimension réfère aux **modifications expressives et comportementales** : l'émotion s'accompagne d'une modification au niveau de l'expression faciale, de la gestuelle de la posture et de la voix. (Ex. *bras levés pour exprimer la joie),* (5) La cinquième et dernière dimension renvoie à l'**expérience subjective** du ressenti (ex. *je ressens de la joie*).

La figure ci-dessous synthétise les différences entre les concepts : affect, humeur et émotion.

Figure 3-1 : Différences entre affect, humeur et émotion
Adaptée de Robbins, Judge et Tran (2011, p.111)



1.2 Les fonctions des émotions

L'émotion n'est jamais dénuée de sens (Mikolajczak, 2014), son apparition est toujours pertinente pour l'individu selon le contexte. En ce sens, l'émotion peut avoir différentes fonctions :

- **L'émotion, source d'information :** L'émotion est « *toujours porteuse d'un message* » (Clore et *al.*, 2001) qui renvoie à « *des besoins et cela se traduit, selon le contexte, par une émotion positive ou négative* » (Mikolajczak, 2014). En ce sens, l'émotion sert à nous « *informer sur notre rapport au monde* » (*Ibid.*) et sa nature « positive ou négative » dépend essentiellement du contexte.
- **L'émotion, facilitatrice d'action :** en se basant sur les travaux de Nico Frijda (1986), Mikolajczak (2014) explique que « *le propre d'une émotion est de faciliter certains comportements, tout en en inhibant d'autres* ». Ainsi, l'ultime fonction d'une émotion est de faciliter l'adaptation de l'individu, de lui permettre d'adopter des comportements appropriés à son environnement. En effet, l'émotion constitue « *un guide de comportement, dont l'objectif est de permettre à l'individu d'agir vite et bien* » et créé « *une tendance à l'action* » (*Ibid.*) en faveur d'un certain type de comportement, ce qui fait de l'émotion un mécanisme efficace pour une adaptation réussie à la situation. Dans le même sens, Lazarus (1991) explique que l'émotion se déclenche à travers des facteurs

physiques et physiologiques, provoquant ainsi un comportement. Ce dernier est le fruit *« de changements corporels* […] *et au niveau du mental,* […] *marqué par une pulsion, se traduisant au final par une forme définitive de comportement* » (p. 36).

Le tableau ci-dessous répertorie les tendances à l'action associées à sept émotions de base (Plutchik, 1980).

Tableau 3-1 : Tendances à l'action et fonctions adaptatives de sept émotions de base Adapté de Mikolajczak et al., (2014, p.19)

Émotion	Fonction adaptative	Stimulus déclencheur	Comportement	Corrélat biologique
Peur	Protection	Menace	S'enfuir	Le corps est paralysé l'espace d'un instant afin de laisser à l'individu le temps de décider de la réaction appropriée. Simultanément, le sang est dirigé vers les muscles afin de préparer l'organisme à la fuite.
Colère	Destruction	Obstacle, injustice	Mordre, frapper	L'énergie est également dirigée vers les muscles, afin de décupler la force de l'individu et de lui permettre de se défendre vigoureusement.
Tristesse	Réinsertion/ réflexion	Échec, perte d'une personne aimée ou d'un objet	Pleurer, appeler à l'aide	La tristesse induit un ralentissement et une baisse de motivation pour les activités de la vie quotidienne, permettant de mesurer les conséquences de la perte et de réorienter ses buts.
Dégoût	Rejet	Objet/substance immonde/personne nuisible	Vomir, jeter au loin, rejeter du groupe	Le dégoût s'accompagne fréquemment de nausées, ce qui refléterait une tentative primitive de rejeter les substances toxiques.

- **L'émotion, support à la décision :** Depuis les études de Damasio (1994), et notamment ses travaux sur les patients présentant une lésion cérébrale au niveau des circuits neuronaux de l'émotion, ont montré, contrairement aux idées reçues,

que les émotions sont « *indispensables aux processus de décision* » (Mikolajczak et *al.,* 2014). En effet, c'est l'accident tragique d'un certain Phineas Gage qui a permis de mettre en évidence l'importance des émotions dans la prise de décision. En ce sens, il apparait que les émotions aident à prendre les décisions et cela durant toute situation de choix, et surtout si la situation comporte des risques, dans la mesure où ce choix provoque une « activation émotionnelle » qui s'accompagne de plusieurs réactions physiologiques, constituant ainsi pour la personne « des repères » afin de choisir la situation la moins risquée. En effet, il s'agit d'une « réponse automatique » qui facilite et accélère le choix entre différentes situations. Par conséquent, ces réactions sont « indispensables » afin de faire un choix, dans le sens où les individus privés de ces réactions, se retrouvent incapables de trancher, entre deux situations rationnellement égales (*Ibid.*).

- **L'émotion comme outil indispensable à l'adaptation :** Pour Cosmides et Tooby (2000) cités par Mikolajczak et ses collègues (2014), les émotions constituent « *un ensemble de programmes de différents niveaux, activables et désactivables en fonction des demandes de l'environnement* ». En effet, ces programmes contribuent à contrôler les réponses des différents systèmes (physiologique, cognitif, etc.), pour que l'organisme puisse répondre de la manière la plus adéquate possible en fonction des différentes situations. Mikolajczak (2014) illustre ces propos en donnant l'exemple de la peur : « *[…] cette émotion que génère l'idée d'un danger, crée une priorité biologique, ce qui implique souvent une accélération du rythme cardiaque, empêchant ainsi la mise en sommeil. De ce fait, la peur constitue un outil adaptatif, de façon qu'il serait, par exemple, désastreux d'activer « le programme » de la mise en sommeil alors qu'au même moment, la vue d'un danger imminent exigerait la mise en œuvre du « programme » de fuite* » (*Ibid.*, p. 24). Par conséquent, les émotions sont une réponse « fonctionnelle » aux différents problèmes adaptatifs qu'un individu pourrait rencontrer. Dans le même sens, Salovey et Mayer (1990) soulignent que les émotions sont, en effet, des « *réponses organisées qui incluent les systèmes physiologiques, cognitifs, motivationnels et expérientiels, au-delà de l'aspect psychologique* », permettent ainsi à l'individu de s'adapter à son environnement et de préparer son organisme à des réponses comportementales adaptées (Frijda, 1986), en « *restaurant un état d'équilibre, lorsque des événements inattendus ou*

inhabituels créent un déséquilibre » (Plutchik, 2001, p. 347).

- **L'émotion, indicateur des interactions entre individus :** Pour Luminet (2002), les émotions exercent une influence importante sur les interactions sociales. En ce sens, les expressions faciales, le regard, la posture, le paralangage, etc., tous sont des indicateurs qui pourront aussi bien favoriser que décourager les interactions entre les individus. Ainsi, les manifestations des émotions, sont un élément central dans l'habileté des individus à se situer eux-mêmes dans la société (Hearn, 1993 ; Fineman, 2000). En effet, le contexte socio-culturel de l'individu fait varier ses expressions des émotions qui sont définies contextuellement (Albrow, 1997 ; Fineman, 2000) affectant et guidant ainsi les relations sociales. Dans le même sens, Rafaeli et Sutton (1990) expliquent qu'une des fonctions de l'émotion est de faciliter la régulation des interactions sociales, par conséquent, les émotions relèvent d'un processus de « régulation sociale » (Plutchik, 2001). Enfin, dans le milieu du travail, les émotions émergent des relations de travail influençant les réactions affectives des individus au travail (Weiss et Cropanzano, 1996) et l'apprentissage organisationnel (Gond et *al.*, 2005).

Section 2 : Les différentes perspectives de l'étude des émotions

Quatre perspectives d'études se confrontent et se complètent pour la modélisation et l'analyse du fonctionnement émotionnel : (1) La perspective darwinienne, (2) jamesienne, (3) cognitiviste et enfin (4) socio-constructiviste.

Chacune de ces perspectives met en avant ses propres hypothèses et théories sur la nature, les causes et les conséquences de l'émotion.

2.1 La perspective darwinienne

L'approche évolutionniste se base principalement sur l'œuvre du naturaliste Charles Darwin *« The Expression of Emotions in Man and Animals* » en 1872, qui a constitué un tournant majeur dans l'étude des émotions, dans le sens où c'est à partir de cette période, que l'on va assister à l'émergence des premières théories scientifiques sur la dimension psychologique (Petropoulou, 2006).

La perspective darwinienne considère l'émotion comme un processus évolutif, universel et permettant la survie. En ce sens, Darwin (1872) considère qu'il existe un nombre défini d'émotions, et que c'est l'émotion qui a permis à notre espèce de s'adapter aux exigences environnementales grâce à sa dimension physiologique. Ainsi, pour le même auteur, les émotions sont fonctionnelles, adaptatives et universelles en considérant que la plus grande part de l'émotion est innée ou héréditaire. Enfin, il défend l'idée que les expressions faciales résultent du ressenti subjectif.

2.2 La perspective de James-Lange

La perspective jamesienne est introduite par William James en 1884. Elle s'inscrit dans l'approche physiologique, qui étudie le type de relations possibles entre l'émotion et son expression somatique. Cette approche soutient l'idée selon laquelle il existerait des processus spécifiques des modifications physiologiques qui sont caractéristiques de chaque émotion.

Dans cette perspective, deux grands courants opposés font leur apparition concernant l'origine « périphérique » ou « centraliste » de l'émotion.

Le premier courant renvoie à la théorie James (1842-1910) - Lange (1834-1900), selon laquelle les changements corporels sont à l'origine de l'émotion (James, 1884, p. 193). William James a illustré son point de vue à travers le célèbre exemple de l'ours : « *nous sommes face à un ours dans la forêt, notre cœur s'accélère, nos genoux se mettent à trembler*

et c'est parce que nous percevons ces changements physiologiques que nous ressentons de la peur ». (Sander et Scherer, 2014, p. 4). Par ailleurs, cette théorie est également connue comme étant la conception « périphérique » ou « périphéraliste ». En effet, le ressenti d'une émotion est le résultat « *de variations au sein du système nerveux périphérique* » (*Ibid.*, p. 5) et correspond à la perception de modifications corporelles spécifiques. Enfin, selon cette théorie, le processus émotionnel peut être caractérisé par la séquence suivante *: « un stimulus, des réponses corporelles, la sensation de ces changements périphériques et, finalement, l'émotion* » (*Ibid.*).

Par ailleurs, la théorie de James-Lange (1884) fut contestée par Walter Cannon (1927, 1931) et Philip Bard, qui ont proposé une conception « centraliste » des émotions, selon laquelle le système nerveux central, et en particulier le thalamus joue un rôle dans le déclenchement de l'émotion. Pour Cannon (1931), contrairement à la perspective jamesienne, les réactions émotionnelles persistent, même lorsque les réponses neuro-végétatives sont impossibles.

Enfin, il convient de préciser que malgré leurs divergences, les deux conceptions s'accordent, tout de même, sur « *l'existence d'une séquence de traitements décomposable en causes et en conséquences* ». (Sander et Scherer, 2014, p. 8)

2.3 La perspective cognitiviste

La troisième perspective, dominante dans les théories de l'émotion, va tenter de résoudre le conflit James-Cannon en proposant une définition « *componentielle de l'émotion* » (Scherer 1984, 2000, 2003 ; Sander et Scherer, 2014). En effet, cette perspective se base sur le concept *d'« appraisal »* ou **évaluation cognitive** ; introduit pour la première fois par Magda Arnold (1960) ; selon lequel « *la signification d'un événement induisant une émotion est établie par un processus d'évaluation (appraisal) de l'événement basé sur un ensemble de critères qui sont propres à la personne* » (Sander et Scherer, 2014, p. 20). Ensuite, Richard Lazarus (1966) a apporté une contribution majeure en proposant « *l'existence non seulement d'un processus d'évaluation (appraisal) mais également d'un processus de réévaluation (reappraisal) pouvant modifier les premières impressions ainsi que l'émotion déclenchée* » (*Ibid.*).

Ainsi, selon la perspective cognitiviste, l'individu qualifie les émotions grâce à la signification personnelle qu'il attribue à une situation ou à un événement (Lazarus, 1966 ; Scherer, 2001). En ce sens, les émotions ne sont plus considérées comme une explication de des réactions corporelles, mais comme la motivation de ces réactions et se déclenchent ainsi grâce à l'évaluation subjective de certains critères situationnels (Grandjean et Scherer, 2009).

Le psychologue néerlandais Frijda (1986), partisan de la perspective de *l'appraisal*, considère que les émotions sont « *des comportements non opératoirement finalisés, des traits non instrumentaux de comportement, des changements physiologiques et des expériences évaluatives, reliées au sujet, le tout provoqué par des événements externes ou mentaux, et en premier lieu par la signification de tels événements* » (p. 4). Il souligne ainsi que le processus d'« évaluation cognitive » comprend trois étapes : (1) l'organisme évalue la pertinence de la situation. Ensuite, si elle est jugée pertinente, (2) l'individu évalue ce qu'il est capable de faire pour répondre à la situation. Enfin, (3) l'individu évalue l'urgence et la difficulté de la situation en fonction des informations précédentes. D'ailleurs, c'est à travers cette troisième étape qu'elles seront déterminées : l'intensité de l'émotion ressentie, la rapidité de la réaction émotionnelle pour le passage à l'action, qui constitue la réponse ouverte par rapport aux stimulus déclencheurs.

Par ailleurs, Scherer (2001) a défini quatre dimensions majeures d'évaluation :

(1) ***La pertinence*** renvoie à la détection souvent inconsciemment et automatiquement de la pertinence d'un événement pour l'individu, c'est-à-dire sa pertinence en termes de familiarité, de prédictibilité et soudaineté, mais aussi l'évaluation de l'importance de l'événement vis-à-vis des buts ou des besoins immédiats. Cela détermine le niveau d'attention portée à l'événement en question.

(2) ***Le potentiel de maîtrise***, cette évaluation implique la détermination de la capacité maitriser, influencer ou contrôler l'événement, et des perspectives d'ajustement et d'adaptation aux conséquences de l'événement.

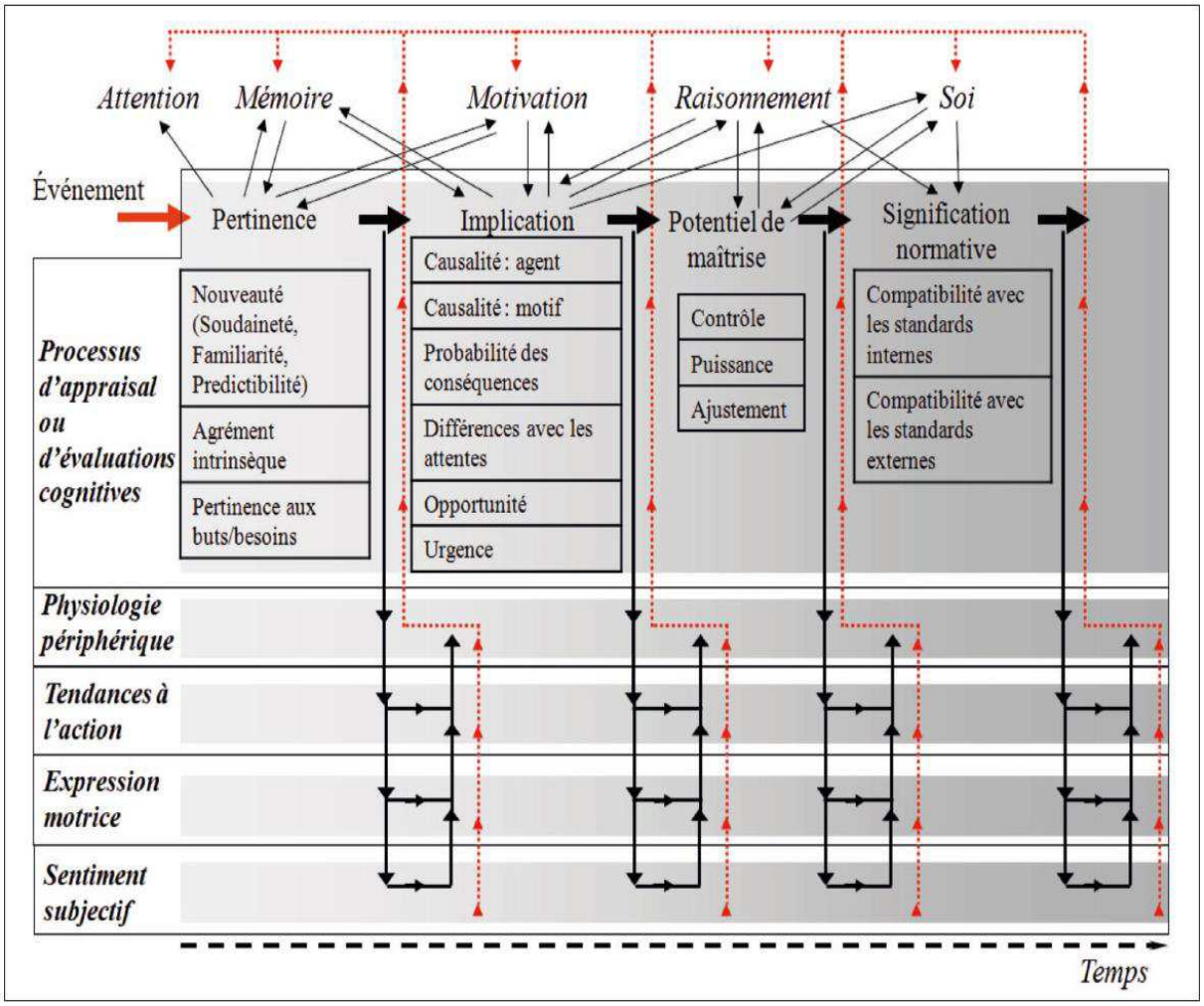
(3) ***L'implication*** consiste à déterminer les conséquences potentielles d'un événement pour l'individu et, surtout, à déterminer dans quelle mesure l'événement représente une opportunité ou une menace pour les besoins l'individu.

(4) ***La signification normative*** consistant à évaluer dans quelle mesure l'événement est en adéquation avec les normes internes et externes perçues de l'individu, comme « *l'idéal de soi personnel (attributs désirables) ou les normes externes perçues, les exigences d'un groupe de référence pertinent* » (Garcia-Prieto et *al.*, 2005, p. 199).

Enfin, la figure ci-dessous proposée par Mazzietti et Sander (2015) schématise le « modèle des processus composants », dont la partie haute décrit les différents critères d'évaluation cognitive et leur organisation temporelle ainsi que l'influence de l'évaluation cognitive sur les autres composantes de l'émotion : les réactions physiologiques, les expressions motrices, les

tendances à l'action et le sentiment subjectif, qui exercent également une rétroaction sur le processus d'appraisal.

Figure 3-2 : Le « modèle des processus composants »
Adaptée de Mazzietti et Sander (2015)



De ce fait, pour Scherer (2001), la fonction fondamentale de l'émotion, est de permettre une bonne adaptation du comportement aux stimuli internes ou externes évalués comme pertinents par rapport aux intérêts de l'individu. Ainsi, l'évaluation cognitive d'une même situation, peut différer selon les individus en fonction, entre autres, de leurs cultures, croyances et appartenance à des groupes sociaux.

Enfin, ces critères d'évaluation se produisent de manière rapide, selon une séquence invariante et leur opération est continue, ce qui explique « *les changements qui se produisent au cours des épisodes émotionnels et qui sont souvent basés sur des réévaluations de l'événement ou de nos propres capacités d'adaptation* » (Scherer et Sangsue, 1995).

Le tableau ci-dessous synthétise les différentes dimensions de l'évaluation cognitive.

Tableau 3.2 : Résumé des principales dimensions de l'évaluation cognitive
Adapté de Ellsworth et Scherer (2003) cités par Garcia-Prieto et ses collègues (2005, p. 199)

Frijda (1986)	Roseman (1984)	Scherer (2001)	Smith & Ellsworth (1985)
		Pertinence	
Changement / Familiarité		Nouveauté Soudaineté Familiarité Prédictabilité	Attention
Valence		Agrément intrinsèque	Agrément
		Implication	
Focalité	Approche/évitement	Opportunité ou menace pour les besoins, intérêts et buts	Importance
Certitude	Certitude	Certitude Adéquation avec les attentes Causalité /agence et responsabilité	Certitude
Intentionnalité / soi-autrui	Causalité		Causalité
		Potentiel de maîtrise	
		Contrôle Puissance Ajustement	
		Signification normative	
Valeurs		Compatibilité avec les normes internes externes	Légitimité

2.4 La perspective socio-constructiviste

Enfin, la quatrième perspective, socio-constructiviste considère que les émotions sont des « constructions sociales » dépendant essentiellement du contexte culturel et social dans lequel elles apparaissent (Averill, 1980). Pour les tenants de cette perspective, contrairement à la théorie darwinienne, les émotions ne sont pas universelles et sont considérées comme des ensembles d'expériences et d'expressions « socio-culturellement constituées » (*Ibid.*).

En ce sens, les processus émotionnels sont « des rôles sociaux transitoires » (*Ibid.*), c'est-à-dire un ensemble de « réponses socialement pré-programmées correspondant à des normes sociales ou à des attentes spécifiques partagées » (Ibid). L'auteur explique que les différences culturelles exercent une influence sur la reconnaissance des émotions et leur expression (Faucher, 1999). Ainsi, l'importance accordée à chaque émotion diffère selon les cultures, par exemple : les Tahitiens, ne possèdent pas de terme pour désigner la tristesse et la dépression et la conçoivent comme une maladie ou comme l'effet d'un esprit (Levy, 1984).

Synthèse et positionnement théorique de la recherche

Il convient de préciser que notre recherche s'appuie sur **la théorie de l'évaluation cognitive**, selon laquelle la pertinence de la situation se mesure par rapport au bien-être de l'individu et sa capacité de contrôler les conséquences de l'événement (Frijda, 1986 ; Scherer, 2001). En ce sens, cette théorie souligne que c'est la *signification personnelle* donnée à des stimuli ambigus qui détermine l'émotion ressentie (Ibid).

Weiss et Cropanzano (1996) ; à travers leur « théorie des événements affectifs » ; postulent que les événements vécus et interprétés par les individus au travail provoquent les émotions. Dans ce sens, les émotions au travail sont déterminées par « *une évaluation primaire de l'importance et de la pertinence d'un événement pour le bien-être du travailleur et par une évaluation secondaire de sa capacité à maîtriser les conséquences de cet événement* » (Garcia-Prieto et *al.*, 2005, p. 198). Ainsi, cette théorie reconnaît l'influence des facteurs individuels *et* des facteurs contextuels sur le processus de l'évaluation cognitive et de la différenciation des émotions (Weiss et Cropanzano, 1996) en précisant que « les caractéristiques stables de l'environnement du travail » et « les dispositions affectives de l'individu » peuvent faciliter ou au contraire obstruer l'occurrence d'événements qui seraient sources d'émotions positives ou négatives (*Ibid.*). Enfin, les mêmes auteurs avancent que la fréquence de certaines expériences affectives influence davantage aussi bien « *les attitudes au travail que sur le comportement organisationnel que l'intensité du ressenti* » (Garcia-Prieto et *al.*, 2005, p. 198).

Dans la section suivante, nous passerons en revue les principales perspectives de catégorisation de la composante émotionnelle permettant une meilleure compréhension du processus émotionnel.

Section 3 : Classification et conceptualisation des émotions

« *Faute de pouvoir expliquer, on s'attacherait à décrire* » (De Bonis, 1996, p. 11). En effet, la démarche descriptive dans le domaine de l'étude de l'émotion, trouve, probablement, ses origines, comme nous l'avons précisé plutôt dans cette section, dans l'absence d'une définition unanime du concept de l'émotion. En ce sens, cette démarche descriptive a permis l'avènement de plusieurs approches dont les plus connues sont : (1) *l'approche catégorielle et (2) l'approche dimensionnelle.* Ces perspectives ont permis de dresser des catégories et d'accéder, ainsi, à une meilleure compréhension du processus émotionnel à travers des « *modèles circomplexes* » (Plutchik, 1980, 2001 ; Russel, 1980) tendant vers une conceptualisation opérationnalisable des émotions.

3.1 L'approche catégorielle des émotions

Les tenants de l'approche catégorielle, considèrent que les émotions appartiennent à des catégories différentes et peuvent être organisées au sein de ces catégories. Ainsi, les processus émotionnels peuvent être expliqués par un ensemble d'émotions « *basiques* » ou « *fondamentales* » (Ortony et Turner, 1990). Ces émotions seraient innées et universelles (Darwin, 1872) à toutes les cultures. En ce sens, les expressions faciales correspondant à ces « émotions fondamentales » constituent une sorte de *« langage émotionnel commun »* (Ekman, 1972 ; Mikolajczak et *al.* 2009) permettant la socialisation des individus. Ainsi, l'observation des expressions faciales comme les mouvements de la bouche par exemple, permet de détecter les émotions de joie et de peur ; l'observation des yeux, permet de reconnaître la colère, la peur et la tristesse (Dario et *al.*, 2013). Néanmoins, des facteurs tels que la personnalité, la nature de la relation sociale, l'intention et l'environnement compliquent l'interprétation.

Dans la continuité des travaux de Darwin, plusieurs théories incluant les conditions pour définir « les émotions de base » ont été développées (Izard, 1971, 1977 ; Plutchik, 1977, 1980, 1984 ; Tomkins, 1980 ; Ekman, 1982, 1984, 1992 ; Panksepp, 1989 ; Damasio, 1995). En effet, chaque auteur possède sa propre liste de dimensions affectives dont le but est d'exprimer de la manière la plus complète l'éventail des possibles émotionnels. Néanmoins, il convient de préciser que tous ces auteurs se rejoignent sur l'énumération de six émotions fondamentales : la tristesse, la joie, le dégoût, la peur et la colère et la surprise. En ce sens, Sroufe (1979), explique que ces émotions apparaîtraient très tôt dans le processus du développement humain et seraient donc communiquées à partir des « expressions faciales

universelles ».

Le tableau ci-après synthétise les différents travaux sur les émotions « basiques » ou « fondamentales » selon chaque auteur :

Tableau 3-3 : Les émotions primaires selon différents auteurs
Adapté, traduit et enrichi de Ortony et Turner (1990)

	Emotions fondamentales ou primaires
James (1884)	Peur, Chagrin, Amour, Colère
Mcdougall (1926)	Colère, Dégoût, Exaltation, Peur, Sujétion, Tendresse, Emerveillement
Watson (1930)	Peur, Amour, Colère,
Arnold (1960)	Colère, aversion, courage, découragement, abattement, désir, désespoir, peur, haine, espoir, amour, tristesse.
Mowrer (1960)	Douleur, plaisir
Izard (1971)	Colère, mépris, dégoût, tristesse, peur, culpabilité, intérêt, joie, honte, surprise.
Plutchik (1980)	Acceptation, colère, anticipation, dégoût, joie, peur, tristesse, surprise.
Gray (1982)	Rage, terreur, anxiété, joie
Panskepp (1982)	Attente, peur, colère, panique
Ekman et *al.*, (1982)	Colère, Dégoût, Peur, Joie, Tristesse, Surprise
Tomkins (1984)	Colère, intérêt, mépris, dégoût, détresse, peur, joie, honte, surprise
Weiner et Graham (1984)	Joie et tristesse
Frijda 1986	Désir, joie, intérêt, surprise, émerveillement, tristesse
Oatley et Johnson-laird (1987)	Colère, Dégoût, Anxiété, Joie, Tristesse
Panksepp (1989)	Espoir, peur, rage, panique, colère, dégoût, tristesse, intérêt.
Maclean (1993)	Désir, colère, peur, tristesse, joie, affection
Ekman (1994)	Tristesse, joie, dégoût, peur, colère, mépris, surprise, amusement, satisfaction, gêne, excitation, culpabilité, fierté, soulagement, plaisir sensoriel, honte.

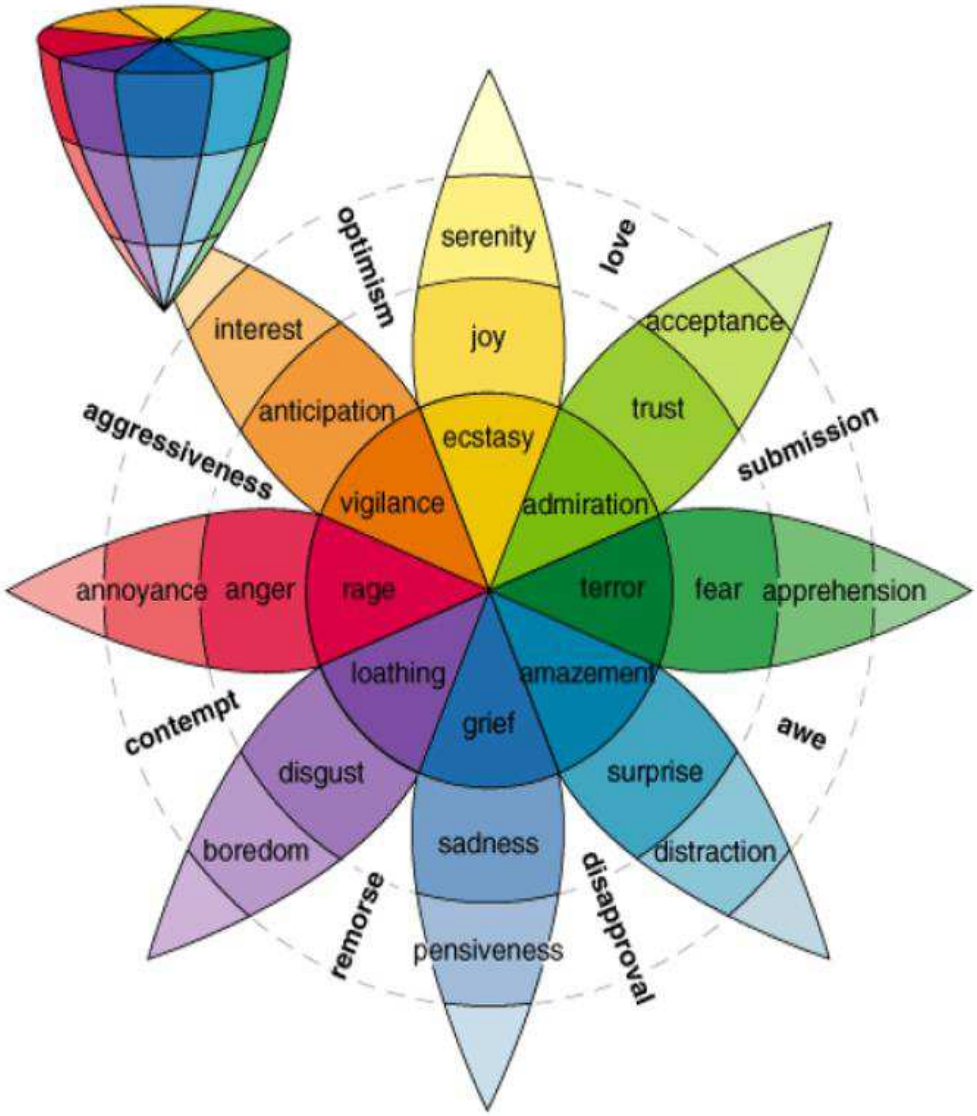
Ainsi, il n'existe pas de consensus quant au nombre et à la nature des émotions fondamentales (James, 1884, p.57). Cependant, le nombre des émotions fondamentales semble varier de cinq à seize selon les auteurs, les différentes données empiriques et les critères qui sont utilisés dans leur définition.

Par ailleurs, les combinaisons des émotions primaires seraient à l'origine des émotions *complexes* ou *secondaires* et des différentes nuances de l'expérience émotionnelle. En ce sens, Plutchik (1980, 1984), à travers son modèle, compare les émotions à une palette de couleurs sur la base des émotions fondamentales afin de créer un dictionnaire des émotions. En effet, pour Plutchik (1980 « *on pourrait faire correspondre une science de l'émotionométrie à une science de la colorométrie* », (de Bonis, 1996, p. 14). Par conséquent, Plutchik (1980) a répertorié, sous la forme d'un « modèle circomplexe multidimensionnel », vingt-quatre émotions, en huit catégories de trois niveaux d'intensité variable. Ainsi, dans cette « roue des émotions », les émotions s'organisent autour de deux dimensions principales :

- ***L'angle d'orientation par rapport au centre de la roue*** : détermine le type de l'émotion identifiée, sachant que les différents types d'émotions sont classés par similarité tout autour du centre, par conséquent deux émotions antagonistes auront des positions opposées sur la roue ;
- ***La distance par rapport au centre de la roue ou la dimension verticale du cône*** (si l'on considère le volume en haut à gauche sur la figure) : permet de définir l'intensité des émotions. Ainsi, les émotions les plus fortes en termes d'intensité sont : l'extase, l'admiration, la terreur, l'étonnement, le chagrin, l'aversion, la rage et la vigilance.

La figure ci-dessous représente le modèle de Plutchik (2001).

Figure 3-3 : Le modèle circomplexe multidimensionnel des émotions
Adaptée de Plutchik (2001, p. 349)



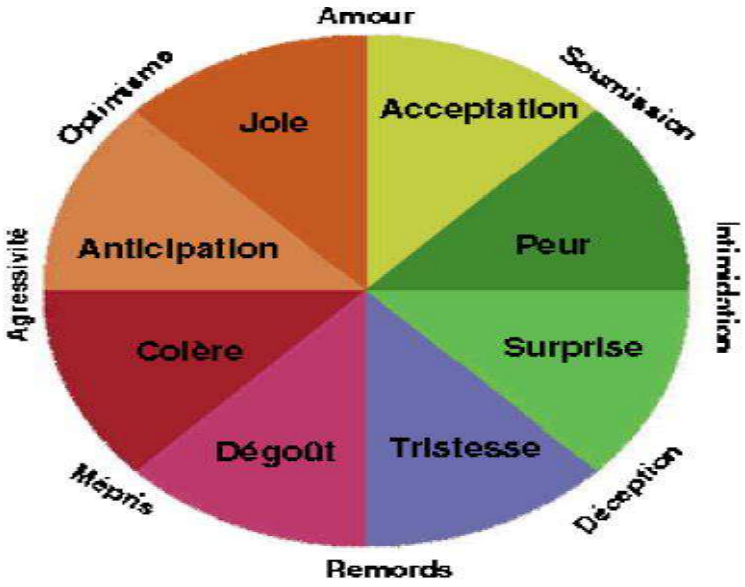
De ces huit émotions « primaires » ou « fondamentales » vont découler des émotions secondaires, qui correspondent à des prototypes de toutes les émotions et qui peuvent s'opposer par paires : joie/tristesse, acceptation/dégoût, peur/colère, surprise/anticipation. Les termes désignant les émotions à leur intensité maximale se retrouvent au sommet.

Dans le même sens, Plutchik (1980) a défini les règles d'association des émotions fondamentales règles fondées sur la méthode des dyades (de Bonis, 1996) pour constituer des émotions « complexes » ou « mixtes ». Ainsi, les combinaisons des émotions primaires seraient à l'origine des émotions « *complexes* » et des différentes nuances de l'expérience émotionnelle. Par conséquent, la joie et la confiance donneraient un composé primaire qui est

l'amour par exemple, ; le mépris découlerait de la combinaison de la colère et le dégoût.

La figure ci-dessous représente les différentes combinaisons d'émotions primaires par dyades.

Figure 3-4 : Les émotions primaires et complexes
Adaptée de Plutchik (1977, 1984)



Par ailleurs, même si l'approche catégorielle des émotions a été l'objet de remise en question à plusieurs reprises (Ortony et Turner, 1990 ; Russell, 1991 ; Panksepp, 1992), notamment par Russell (1991), qui souligne que l'étendue de l'élaboration et de la distinction des états émotionnels varie selon les cultures. Dans le même sens, De Bonis (1996) fait remarquer que le modèle de Plutchik (1980) fait état de limites empiriques. Malgré cela l'approche catégorielle semble garantir une certaine validité théorique et empirique (Niedenthal et *al.*, 1999 ; Power et Dalgleish, 1997).

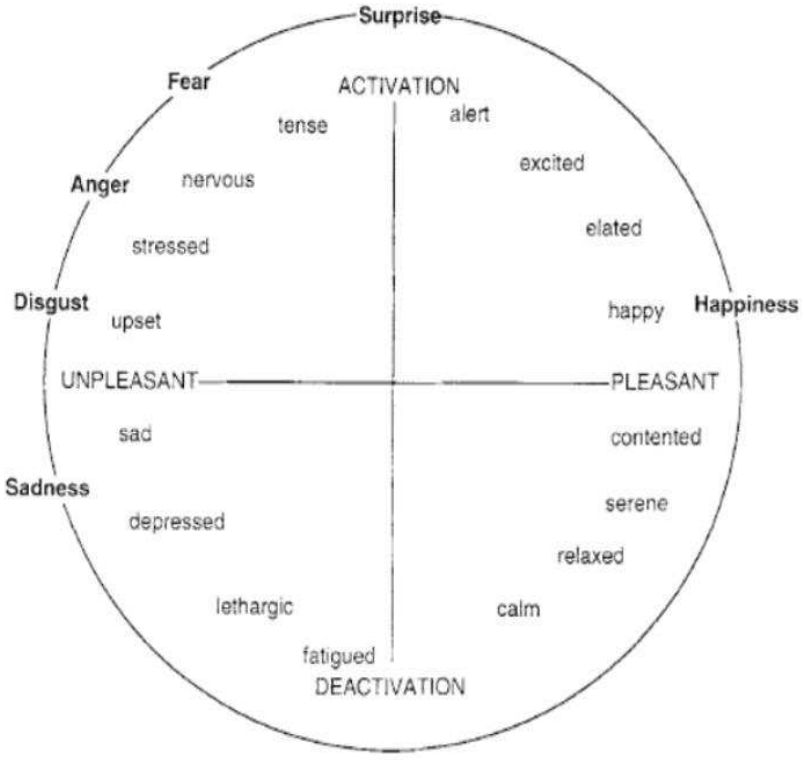
3.2 L'approche dimensionnelle des émotions

L'approche dimensionnelle s'est développée parallèlement à l'approche catégorielle, selon cette perspective, les émotions proviennent d'un nombre limité de concepts et peuvent être représentées dans un espace multidimensionnel. En ce sens, Wundt (1896) est le premier à élaborer un modèle dimensionnel des émotions (Petropoulou, 2006). Il décrit la sphère de la conscience liée aux émotions et aux sentiments en fonction de trois dimensions : plaisir-déplaisir, relaxation-tension, calme-excitation. Par la suite Russel (1980) a proposé de représenter les émotions dans un espace bi-dimensionnel où se croisent quatre oppositions bipolaires.

En 1980, Russell dans son modèle circulaire dénommé « circumplex », propose que l'affect puisse être représenté en tant qu'expérience subjective sur un continuum (Feldman-Barrett et Russell, 1999) autour d'un cercle dans un espace bi-dimensionnel : les dimensions de valence (plaisir/déplaisir) permettant de distinguer les émotions agréables (positives) des émotions désagréables (négatives), et les dimensions d'activation (faible/forte) qui représente le niveau d'excitation corporelle, transparaissant à travers les différentes réactions physiologiques, comme l'accélération du rythme cardiaque par exemple. Ce modèle correspond à « *un formalisme mathématique pour représenter la structure mentale d'un groupe de stimuli à travers la géométrie d'un cercle* » (Coppin et Sander, 2010).

La figure ci-après représente le modèle « circumplex » de Russel (1980)

Figure 3-5. Représentation du modèle du circumplex de Russell Adaptée de Feldman-Barrett et Russell (1998)



Cette représentation se retrouverait dans différentes cultures, et serait donc universelle (Coppin et Sander, 2010). Néanmoins, plusieurs critiques ont été émises à l'encontre de l'approche dimensionnelle des émotions, qu'est n'est pas confirmée d'ailleurs par certaines données empiriques (Terracciano et *al.,* 2003 ; Coppin et Sander, 2010).

Synthèse et positionnement théorique

La présente recherche s'inscrit dans la lignée du modèle circumplex de Plutchik (1980). Dans la mesure où, ce modèle catégoriel ; contrairement au modèle dimensionnel ; propose des règles d'analyse (Scherer, 2005) et d'association des émotions fondées sur la méthode des dyades (de Bonis, 1996) pour constituer des émotions « complexes » ou « mixtes » ; se manifeste comme un modèle extensible et continu ; et prend en compte les différentes nuances de l'expérience émotionnelle en termes d'intensité entre des états émotionnels relativement similaires.

Enfin, la roue de Plutchik (1980) présente l'avantage d'offrir une image simple et nuancée, de la complexité de la catégorisation des émotions.

Synthèse et conclusion du chapitre

Notre recherche s'intéresse aux émotions au travail en tant qu'« objet » de recherche. À défaut d'une définition « *standard et unanime* » dans la littérature (Sander et Scherer, 2009 ; Groppel-Klein, 2014 ; Kotsou, 2016), nous faisons le choix de s'appuyer sur **la caractérisation de l'émotion établie par Lazarus (1991) et Scherer (2001)**. Selon ces auteurs une émotion est « *une séquence de changements d'états intervenant dans cinq systèmes organiques (cognitif, psychophysiologique, motivationnel, moteur, sentiment subjectif), de manière interdépendante et synchronisée en réponse à l'évaluation d'un stimulus (externe ou interne), par rapport à un intérêt central pour l'individu* » (Scherer, 2001, p. 94). En ce sens, nous considérons les émotions comme des phénomènes adaptatifs multifonctionnels (Lazarus, 1991), construits et organisés socialement (Fineman, 2000), et dont l'expression ou la suppression se définissent contextuellement (Albrow, 1997).

Par ailleurs, afin d'analyser notre objet de recherche, nous avons fait le choix de s'inscrire dans la perspective de l'« *appraisal* » ou « ***évaluation cognitive*** » (Arnold, 1960 ; Lazarus, 1966), selon laquelle l'individu qualifie les émotions grâce à la signification personnelle qu'il attribue à une situation ou à un événement (Scherer, 2001), en retenant ainsi la définition de Fridja (1984) considérant les émotions comme étant « *des comportements non opératoirement finalisés, des traits non instrumentaux de comportement, des changements physiologiques et des expériences évaluatives, reliées au sujet, le tout provoqué par des événements externes ou mentaux, et en premier lieu par la signification de tels événements* » (Frijda, 1986, p.4). Il convient de préciser que cette perspective est rattachée à la théorie des événements affectifs (Weiss et Cropanzano, 1996) considérant que les événements vécus et interprétés par les individus provoquent les émotions et reconnaissant ainsi l'influence des facteurs individuels et contextuels sur le processus de l'évaluation cognitive et de la différenciation des émotions (*Ibid.*)

Enfin, concernant la classification des émotions et l'étude de leur composition, notre recherche se positionne dans la lignée de **la perspective catégorielle** et plus précisément celle du modèle circomplexe multidimensionnel (Plutchik, 1980 et 2001) qui propose des combinaisons d'émotions fondées sur la méthode des dyades (de Bonis, 1996), à travers l'association des « émotions fondamentales » pour constituer des émotions « complexes » ou « mixtes » (Plutchik, 1980). En effet, ce modèle, prend en compte des familles d'émotions et présente l'avantage de proposer des règles d'analyse des émotions (Scherer, 2005) soulignant

les différentes nuances de l'expérience émotionnelle en termes d'intensité entre des états émotionnels relativement similaires. Enfin, la roue de Plutchik (1980) présente l'avantage d'offrir une image simple et nuancée, de la complexité de la catégorisation des émotions.

Transition inter-chapitre

En conclusion, après avoir précisé nos positionnements théoriques en termes des perspectives d'études des émotions (**évaluation cognitive**) ainsi que l'approche choisie de conceptualisation des émotions (**approche par catégories**). Nous avons délimité notre étude, compte tenu de notre objet de recherche, à un cadre théorique essentiel à la GRH, qui est la question de la compétence, en l'occurrence les compétences émotionnelles.

Chapitre 4 : De l'intelligence émotionnelle

aux compétences émotionnelles

Sommaire :

Introduction 171
Section 1 : Les émotions au travail 172
Section 2 : Les différentes approches de l'intelligence émotionnelle 178
Section 3 : Les compétences émotionnelles, choix d'un cadre théorique 198
Conclusion du cadre théorique : Élaboration du cadre conceptuel 237

Chapitre 4 : De l'intelligence émotionnelle aux compétences émotionnelles

Introduction

Après avoir précisé les contours de notre sujet en expliquant nos positionnements théoriques quant aux différentes perspectives de la conception de l'émotion, nous allons examiner, dans la première section de ce présent chapitre, la progression de la prise en compte de la question des émotions au travail, à travers le prisme des sciences des organisations en présentant un bref historique de l'étude de l'émotion au sein des organisations, en tant qu'objet de recherche en sciences de gestion.

Il convient de préciser que nous avons choisi de délimiter notre recherche à la question de la gestion des compétences, « thématique incontournable dans les entreprises, quelle que soit leur taille » (Dejoux, 2008) et en l'occurrence la question de la gestion des « compétences émotionnelles ».

Ainsi, nous allons ci-après aborder, dans un premier temps, l'émotion au travail (Section 1) pour ensuite caractériser le concept de l'intelligence émotionnelle à travers ses différentes approches théoriques (Section 2). Puis, nous affinerons dans un troisième lieu notre approche, en nous intéressant aux compétences émotionnelles (Section 3).

Enfin, nous allons proposer dans un dernier temps une synthèse des concepts mobilisés afin d'élaborer notre cadre conceptuel.

Section 1 : Les émotions au travail

Dans une vision classique, et notamment la vision « taylorienne » des organisations, l'étude des organisations considérait l'émotion comme un élément « *marginal de la vie au travail dans les organisations* » (Artaza Abaroa, 2006). Son rôle était souvent considéré comme perturbateur et non constructif (Hebb, 1949). À travers cette section, nous allons nous intéresser aux différents travaux attribuant au « *stimulus émotionnel* » une place importante au sein des organisations dépassant cette vision réductrice des émotions au travail.

1.1 D'une proscription des émotions au travail à un engouement et sa prise en compte

Bien que la composante émotionnelle ait été négligée dans les théories de l'organisation, pendant un certain temps, la question des émotions reste un sujet qui n'est pas nouveau dans le champ organisationnel (Chanlat, 2003). En effet, l'étude des émotions sur le lieu de travail émerge « *en tant que concept scientifique dans les années 1930* » (Tran, 2014), et plus particulièrement lorsque les premiers théoriciens des dynamiques de groupe ont introduit le concept de relations humaines au travail (*Ibid.*) où le thème des émotions a été abordé sous plusieurs vocables : sentiments, ambiance, moral […] (Chanlat, 2003). En effet, les travaux d'Elton Mayo entre 1928 et 1932 où il s'est intéressé à la psychologie du travail. Il a introduit le « test-room » qui consiste à installer un laboratoire sur le terrain, en contexte de travail des individus observés. Les résultats de ses expériences ont exposé l'importance des « facteurs émotionnels » pour les travailleurs, comme communiquer avec eux, les aider à s'impliquer dans l'organisation et faire en sorte qu'ils se sentent considérés et importants (Pugh et hickson, 1996).

Dans le même sens, Brief et Weiss (2002) en citant les travaux de Hersey (1932), soulignent le caractère précurseur de ses études « *utilisant la méthode du journal (ou experience sampling methodology) »* où l'objectif était de montrer les liens entre les affects ressentis au jour le jour et la performance, ainsi que l'influence des émotions ressenties à la maison sur le comportement au travail. Les mêmes auteurs citent également les travaux effectués dans l'usine Hawthorne de la division Western Electric de Roethlisberger et Dickson (1939) relatifs à « *la logique des sentiments* » (Roethlisberger et Dickson, 1939) mettant en exergue l'importance des valeurs dans les relations interpersonnelles des différents groupes de l'organisation (Chanlat, 2003).

L'abondance de travaux dans les années 1930 « *fut suivie d'une période creuse avec peu de développements théoriques et des approches empiriques limitées, jusqu'aux années 1980 où l'on assistera à la renaissance de l'intérêt pour les phénomènes affectifs (émotions et humeurs)* » (Tran, 2014). Par ailleurs, pour expliquer ce désintérêt pour le champ des émotions dans le monde du travail entre les années 1950 et 1970, Véronique Tran (2014) souligne qu'à cette époque « *les entreprises s'immunisaient contre les émotions* », car ces années ont été marquées par le cognitivisme et le behaviorisme où le comportement humain est étudié sous le prisme rationnel considérant que les émotions sont perçues comme des imperfections (Scherer, 1984). Dans le même sens, Chanlat (1990) rejoint cette explication en soulignant que l'accent mis sur l'information, la décision, […] la résolution de problème, a rejeté dans l'ombre les aspects affectifs.

En parallèle, Alors que même si la satisfaction au travail, n'est pas une émotion et ne s'inscrit pas dans le champ des émotions au travail, elle a représenté un thème « *incontournable […] et dont le développement historique fut parallèle et inséparable* » (Sander et Scherer, p. 336) à l'étude des émotions au travail, puisque les chercheurs « *se sont attachés à considérer la satisfaction au travail comme un phénomène affectif pendant une trentaine d'années »* (*Ibid.*, p. 337).

En effet, des années 1950 aux années soixante-dix, les recherches se sont attardées majoritairement sur la motivation et la satisfaction au travail (Herzberg et *al.*, 1959). Cette dernière en renvoyant à une expérience vécue du travail a posé les bases des futurs avancements de la recherche que l'on relie aux émotions. En ce sens, Edwin Locke (1969) est « *le premier théoricien de la satisfaction à la considérer comme une émotion* » (Tran, 2014, p. 337), en soulignant que la satisfaction ainsi que 1'insatisfaction au travail sont des réactions émotionnelles complexes (Locke, 1969).

Suite au courant des Relations Humaines, l'approche socio-technique des organisations est née au Royaume-Uni et plus précisément à l'institut du Tavistock de Londres. Elle est le fruit de la rencontre de la psychologie industrielle, des sciences de l'ingénieur et de la sociologie du travail. Cette théorie à travers les travaux de ses auteurs phares Emery et Trist (1969) prennent en compte le facteur humain dans l'organisation et examine la possibilité de s'organiser différemment selon le contexte, dans le but d'optimiser certaines combinaisons socio-productives. L'approche socio-technique « *dépasse les visions du travail industriel de Taylor et Mayo* » (Plane, 2017, p. 54) en contribuant à l'amélioration de la qualité de la vie au

travail notamment à travers la prise en compte du facteur humain et la satisfaction des salariés, dans le sens où la conception des tâches ainsi que le choix de l'organisation du travail sont guidés par les besoins de l'homme dans son travail.

Malgré ces différentes approches évoquées ci-dessus, la question des émotions a été négligée dans les organisations « tayloriennes » et « bureaucratiques ». En ce sens, Charles-Henry Cuin (2001, p. 85) souligne que « s*'il y a bien un système organisationnel ou un système économique qui exclue sans pitié toute émotion, c'est bien la bureaucratie ou le capitalisme* », reflétant donc le positionnement organisationnel du management scientifique, dans lequel la rationalité, est perçue comme un facteur de performance (Ashforth et Humphrey, 1995) alors que l'émotion, est considérée comme un phénomène négatif et irrationnel, qui ne doit pas interférer avec le fonctionnement organisationnel (Gond et Mignonac, 2002).

Par ailleurs, March et Simon (1958) à travers leur ouvrage fondateur intitulé Organizations, ont proposé une mise en perspective des recherches antérieures conduisant les auteurs à poser l'idée que « *toute théorie de l'organisation s'accompagne inévitablement d'une philosophie de l'être humain puisque les organisations sont composées de membres qu'il faut bien prendre en considération d'une manière ou d'une autre* » (Plane, 2017, p. 77) contribuant ainsi, indirectement, à l'ouverture de l'organisation aux phénomènes émotionnels (Gond et *al.*, 2005). En ce sens, Gond et ses collègues (2005) relèvent que les travaux de James March (1958) ont permis aux chercheurs d'appréhender le rôle des émotions dans les organisations, notamment dans le processus d'apprentissage, et de prendre en considération des phénomènes affectifs au sein des entreprises. Dans le même sens, Chanlat (2003) explique que la principale cause de cet intérêt considérable envers les émotions réside justement dans l'épuisement du modèle du gestionnaire rationnel. En effet, au cours du milieu des années 1980, les chercheurs dans le domaine organisationnel retrouvent un intérêt pour les émotions et ces années marquent « *un tournant dans l'histoire de l'étude de l'affect lié au travail* » (Tran, 2014, p. 338). Ainsi, les travaux d'Arlie Hochschild (1983) à travers sa théorie des *« feeling rules »,* ont représenté une étape importante dans cette évolution générant une nouvelle génération de travaux basés les notions de « normes émotionnelles » et de « travail émotif » (Hochschild, 1983). Par la suite, ces recherches ont été suivies par plusieurs études (Peters et Austin, 1985 ; Park et *al.*, 1986 ; Rafaeli et Sutton, 1987 ; Eiglier et Langeard, 1987 ; Van Maanen et Kunda, 1989) dans différents champs de recherche intégrant le facteur émotionnel et ses perspectives psychosociales.

Dans cette perspective, des chercheurs ont étudié l'influence des affects sur les performances individuelles et organisationnelles (George et Bettenhausen, 1990 ; Ashkanasy, 2004 ; van de Weerdt, 2011), l'amélioration des conditions physiques de travail et l'amélioration des communications (Argyle et Martin, 1991) afin d'instiller un sentiment de joie au travail (Chanlat, 2003), l'utilisation du facteur émotionnel en environnement incertain dans un objectif de performance (George et Brief, 1992 ; Ashkanasy, 2004), la place des émotions au sein des organisations avec une orientation davantage sociologique (Fineman, 1993), la question de la prescription et de la normalisation des émotions par les organisations (Ashforth et Humphrey, 1995). Néanmoins, c'est Daniel Goleman (1995) qui, la même année avec son livre *L'intelligence émotionnelle*, a popularisé les émotions de telle sorte que depuis ce livre les émotions semblent pouvoir prendre une place légitime dans les entreprises. En effet, le développement a été tel qu'on peut même parler « *de changement de paradigme* » (Barsade et *al.,* 2003 ; Tran, 2014, p.339).

D'autre part, Weiss et Cropanzano (1996) ont étudié, l'influence des émotions discrètes dans le milieu organisationnel, à travers le modèle théorique de *l'« Affective Event Theory »*. D'autres chercheurs ont étudié le rôle des affects des salariés sur le changement (Huy, 1999), la participation dans les relations amoureuses au travail (Pierce, 1998), le lien entre les émotions positives, les réactions émotionnelles positives, l'engagement affectif, le comportement altruiste et la satisfaction au travail (Fisher, 2000, 2002 ; Fischer et Ashkanasy, 2000), les effets des émotions sur la vie des organisations (Brief et Weiss, 2002) et sur la satisfaction au travail (Grandey et *al.,* 2002 ; Mignonac, 2004).

Concernant la littérature en Sciences de Gestion, il convient de préciser que depuis les années 1980, c'est effectivement l'ouvrage de Daniel Goleman (1995 ; 1997), psychologue et journaliste au *New York Times,* qui a fourni une impulsion à ce mouvement contemporain autour des émotions. En effet, c'est grâce à ses travaux que les phénomènes affectifs au travail ont commencé à acquérir une certaine reconnaissance (Thévenet, 1999 ; Fischer et Ashkanasy, 2000). Par ailleurs, bien que le facteur humain se trouve au cœur de l'avantage compétitif de l'organisation (Gond et Mignonac, 2002) et contrairement à la psychologie du travail, le domaine de la Gestion des Ressources Humaines a peu exploité la question des émotions au travail, et plus particulièrement au niveau des pratiques, les émotions ont été peu considérées dans l'activité des professionnels de la fonction Ressources Humaines (O'Brien et Linehan, 2014), même si on reconnaît aujourd'hui que l'étude des émotions est

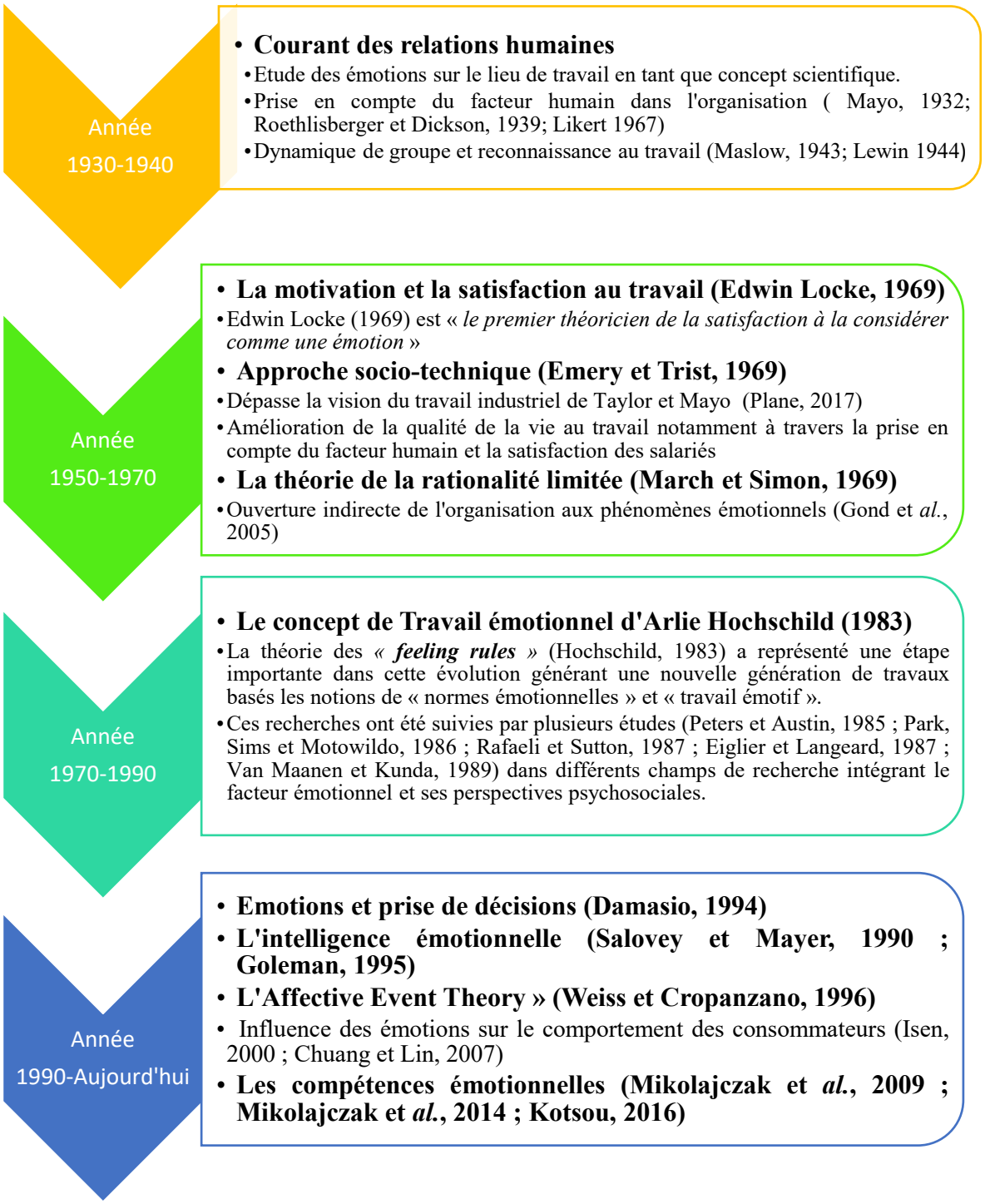
essentiellement importante aussi bien dans les activités d'encadrement des organisations publiques (Desmarais et Abord de Châtillon, 2012 ; Rivère, Commeiras et Loubès, 2013, 2019) que dans les activités de services (Grandey et *al.*, 2004 ; Menon et Dubé, 2007). En effet, Grandey et ses collègues ont fait le lien entre le taux d'absentéisme et le sentiment de se faire agresser par les clients, en montrant que plus fréquent est le sentiment de se faire agresser par les clients, plus l'individu a des chances de souffrir d'épuisement émotionnel, ce qui est également lié au taux d'absentéisme (Grandey et *al.*, 2004).

Par ailleurs, l'influence des émotions sur le comportement des consommateurs **(**Holbrook et Hirschman, 1982 ; Isen, 2000 ; Chuang et Lin, 2007) a largement intéressé les recherches en marketing considérant que les émotions jouent un rôle fondamental dans « *l'explication du comportement du consommateur en étant impliquées dans les processus cognitifs, la prise de décision et la performance* » (Lichtlé et Plichon, 2014).

1.2 Synthèse de l'émergence de l'objet d'étude en GRH

La figure (3-6) ci-dessous récapitule les différentes phases scientifiques et organisationnelles ayant amené l'émergence de la prise en compte de la composante émotionnelle dans les organisations.

Figure 3-6 : Synthèse de l'emergence de la prise en compte de la composante émotionnelle dans les organisations



Section 2 : Les différentes approches de l'intelligence émotionnelle

La prise en compte des émotions et la considération des compétences sociales comme étant une forme d'intelligence et un outil d'adaptation nécessaire à l'individu n'est pas neuve. Thorndike (1920), à titre d'exemple, les mettait déjà en avant à travers le concept d'intelligence sociale.

Malgré cela, les différents auteurs de théories de l'intelligence ne les ont jamais intégrées dans leurs modèles auparavant, jusqu'au modèle des « intelligences multiples » de Gardner (1996). En effet, ce n'est qu'à la fin du 20ème siècle que le concept d'intelligence émotionnelle (IE) fait son apparition au grand jour. D'ailleurs, Albrow (1992) s'étonne du silence sur les émotions en théorie des organisations pendant le 20eme siècle.

Mayer et Salovey (1990) sont donc les premiers à avoir défini le concept d'intelligence émotionnelle, comme étant « *une forme d'intelligence sociale qui implique la capacité d'identifier non seulement ses propres émotions (ou sentiments) mais aussi celles des autres individus, ainsi que la capacité à discriminer les différentes émotions et à les utiliser pour orienter les pensées et les actions* » (Salovey et Mayer, 1990, p.189).

En ce sens, l'intelligence émotionnelle selon Mayer et Salovey (1990) renvoie à l'intelligence *d'« identifier les émotions, générer les émotions adéquates pour faciliter la pensée, comprendre les émotions et gérer ses émotions de manière à promouvoir la croissance émotionnelle et intellectuelle »* (Mayer, Salovey et Caruso, 2004, p. 197). Ces processus concernent non seulement le volet intra-personnel, c'est-à-dire les émotions propres à l'individu, mais aussi le volet interpersonnel, concernant les émotions d'autrui (Petrides et Furnham, 2003).

C'est grâce aux travaux de vulgarisation de Daniel Goleman (1995), que le concept d'intelligence émotionnelle a connu un grand engouement aussi bien populaire, qu'au niveau de la recherche. Sternberg (1999) explique, cet engouement, par le caractère rassurant de l'intelligence émotionnelle qui confirme la pensée dominante considérant que la réussite au travail ne dépend pas uniquement des capacités intellectuelles élevées. Dans le même sens, plusieurs recherches, ont, depuis permis, de mettre à jour l'influence des facteurs émotionnels sur la réussite d'une personne dans de nombreux domaines (Bar-On, 1997 ; Cooper et Sawaf, 1997 ; Saarni, 1999 ; Dulewicz et Higgs, 1999 ; Boyatzis et *al.,* 2000 ; George, 2000 ; Goleman 1998, 2002 ; Cherniss et Goleman, 2002 ; Mikolajczak et *al.*, 2009 ; Mikolajczak,

2009, 2014). En effet, certains chercheurs considèrent que l'intelligence émotionnelle est un facteur d'adaptation et de réussite aussi important que le Quotient Intellectuel (QI) (Mayer et *al.,* 2000 ; Bar-On, 1997 ; Bar-On, et *al.,* 2002 ; Van Rooy, Viwesvaran et Pluta, 2005 ; Goleman, 1995, 1998, 2002).

Parallèlement, les recherches ont également fait apparaître des divergences concernant le concept d'intelligence émotionnelle démontrant que ce concept ne représente pas un champ unifié (Kotsou, 2016). Dans cette perspective, on distingue quatre approches majeures de l'intelligence émotionnelle : (1) une approche de l'IE par les habiletés et (2) une approche de l'IE par les traits, (3) une approche « mixte » et enfin (4) le modèle intégratif de l'IE.

2.1 L'approche par les habiletés

Cette approche par les habiletés (Mayer et Salovey, 1997 ; Mayer et *al.*, 2000 ; Brakett et Mayer, 2003 ; Day et Carroll, 2004 ; Salovey et Grewal, 2005 ; Matthews et *al.*, 2007) se base essentiellement sur les travaux de Mayer et Salovey (1990) considérant l'intelligence émotionnelle comme une forme d'intelligence parmi d'autres, constituée d'une série d'habiletés mesurable à l'aide de tests psychométriques (Brasseur et Grégoire, 2010). En ce sens, ces tests sont des mesures des performances qui, à l'instar de la majorité des tests d'intelligences traditionnels, répondent à une norme et un résultat attendu qui servira à déterminer par la suite le niveau d'intelligence de l'individu.

Ainsi, nous allons exposer ci-après le modèle de Mayer et Salovey (1990).

A) Le modèle de Mayer et Salovey

Le premier modèle théorique d'intelligence émotionnelle a été développé par John Mayer et Peter Salovey en 1990 et révisé en 1997. En ce sens, ils ont fourni, dans le cadre de leurs travaux de 1990, des preuves provenant d'études cérébrales, d'intelligence artificielle et de psychologie clinique pour établir un modèle et une mesure de l'intelligence émotionnelle. Ainsi, dans leur conceptualisation, l'intelligence émotionnelle est définie comme étant « *la capacité d'identifier ses propres sentiments et émotions et ceux des autres, à les distinguer et à utiliser cette information pour guider sa pensée et ses actions* ». (Mayer et Salovey, 1990, p. 189). Par la suite, en 1997, Mayer et Salovey ont apporté une nouvelle définition de l'IE comme suit : « la capacité de raisonner au sujet des émotions pour améliorer la pensée, *elle comprend l'habileté à percevoir précisément ; à accéder et générer les émotions adéquates pour faciliter la pensée afin de faciliter la pensée ; à comprendre les émotions et la*

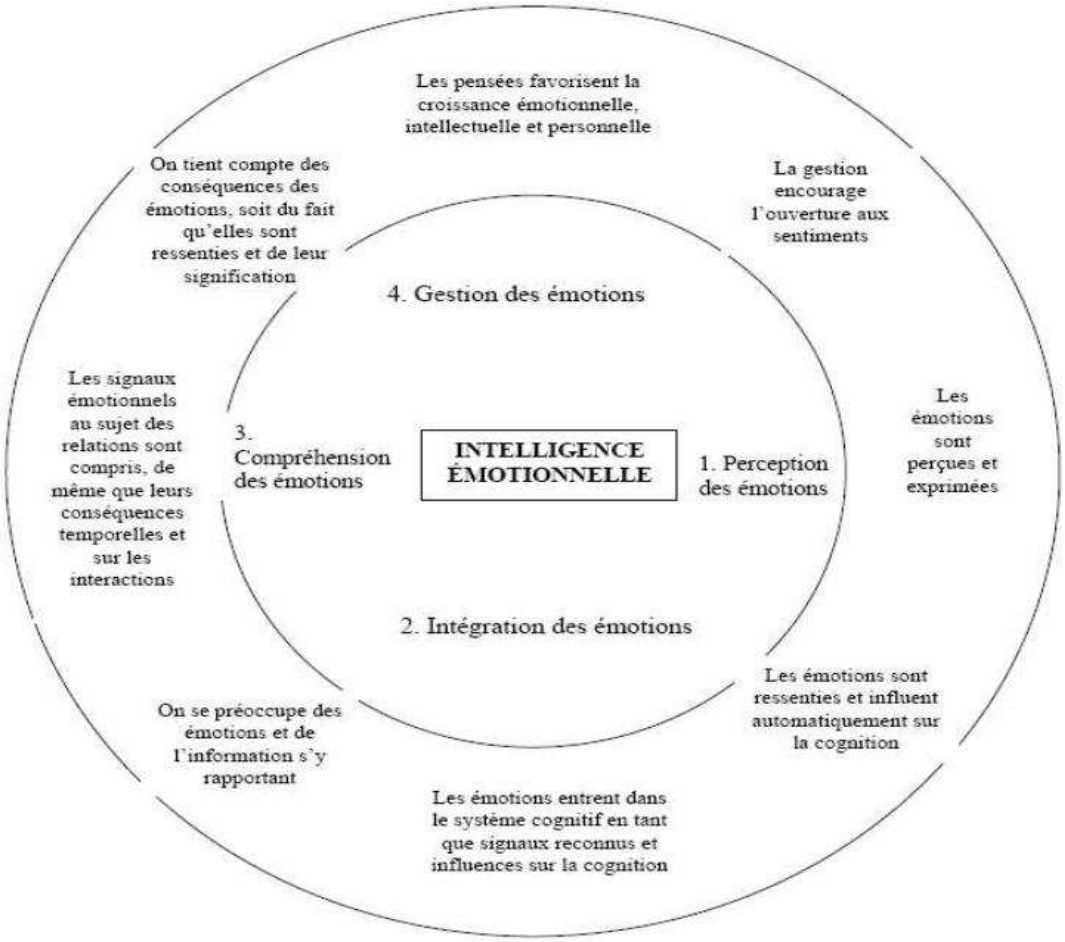
connaissance émotionnelle ; à réguler les émotions pour favoriser le développement émotionnel et intellectuel » (Mayer, Salovey et Caruso, 2004, p. 197).

Par conséquent, le modèle *de Salovey et Mayer (1997)* est composé de quatre branches : *1) La perception émotionnelle* : habileté à être conscient de ses émotions et à les exprimer correctement en incluant la capacité à faire la distinction entre « *des expressions honnêtes et malhonnêtes des émotions* » *2) L'assimilation émotionnelle* : consistant à faire la distinction entre différentes émotions ressenties et à reconnaître celles qui influent sur les processus de pensée *3) La compréhension émotionnelle* : renvoie à la compréhension des émotions complexes et la reconnaissance de la transition d'une émotion à une autre et *4) La gestion des émotions* : c'est-à-dire l'habileté à vivre ou à abandonner une émotion selon son utilité dans une situation donnée (Bobot, 2010).

Par cette conceptualisation, Mayer et Salovey ont tenu à présenter l'intelligence émotionnelle comme une forme d'intelligence (Meyer et *al.*, 2000) en la caractérisant comme suit : 1) il s'agit de capacités mentales, 2) ces capacités doivent répondre à certains critères de corrélation et 3) les capacités doivent se développer avec l'âge (*Ibid.*). Ainsi, à partir de ces fondements, un premier test de mesure a été mis au point : « *l'échelle d'intelligence émotionnelle multifactorielle (MEIS)* ». Dans le même sens, plusieurs études ont montré que la capacité de l'IE se développe selon l'âge (Mayer et *al.,* 2000, 2002 ; Kafetsios, 2004 ; Carstensen et *al.,* 2000).

Par ailleurs, il existe de nombreuses recherches empiriques considérant l'intelligence comme une forme d'intelligence (Brakett et Mayer, 2003 ; Mayer et *al.*, 2000 ; Day et Carroll, 2004 ; Salovey et Grewal, 2005). Néanmoins, les fondateurs de ce modèle refusent de considérer les résultats des études fondés sur des « auto-évaluations », estimant que les scores obtenus à ce genre de tests sont fortement corrélés avec des constructions de la personnalité telles que l'extraversion (Brackett et Mayer, 2003) et soulignant deux difficultés majeures inhérentes à cette méthodologie : 1) les individus sont-ils suffisamment conscients de leurs propres capacités émotionnelles pour pouvoir les rapporter correctement ? et 2) les individus répondent-ils aux questions avec sincérité ou plutôt ont-ils *tendance à choisir des éléments socialement acceptables ?* (Salovey et Grewal, 2005). En ce sens, pour résoudre ces problèmes, Mayer, Salovey et Caruso ont élaboré le « Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) » (Mayer et *al.*, 2002).

Figure 4-1 : Modèle de l'intelligence émotionnelle à quatre branches de Mayer et Salovey (1997)
Adaptée de Stys et Brown (2004)



2.2 L'approche par les traits : Le modèle de Petrides et Furnham

Cette seconde approche par les traits (Petrides, 2001, 2009 ; Petrides et Furnham, 2001, 2003) considère l'intelligence émotionnelle comme un trait de personnalité, envisageant l'intelligence comme « *la façon habituelle et préférentielle de l'individu à appréhender ses émotions et celles d'autrui* » (Brasseur et Grégoire, 2010, p. 63). En ce sens, les auteurs Furnham et Petrides (2003, p. 817) définissent l'intelligence émotionnelle comme « *un construit de différentes dispositions permettant aux individus d'éprouver, prêter attention, identifier, traiter et utiliser une information affective de nature intra-personnelle (management de ses propres émotions) ou interpersonnelle (management des émotions d'autrui)* ».

Il s'agit dans cette perspective, de mettre en évidence l'existence du phénomène d'intelligence émotionnelle comme « *un phénomène cohérent, non contingent, universel et distinct d'autres*

phénomènes liés à l'intelligence et à la personnalité, ayant un pouvoir de discrimination et de prédiction des comportements » (Letor, 2006). Par conséquent, cette approche s'intéresse à la manière dont un individu utilise ses aptitudes ainsi que ses tendances propres comme l'optimisme ou l'estime de soi par exemple.

Par ailleurs, cette approche contrairement à l'approche par les habiletés « *s'écarte de la référence à une norme attendue* » (Brasseur et Grégoire, 2010, p. 63), dans le sens où Petrides et Furnham (2000) ont pris le parti d'investiguer l'intelligence émotionnelle dans une perspective empirique et psychométrique en proposant d'utiliser un auto-questionnaire intitulé le '*Trait Emotional Intelligence Questionnaire'*(TEIQue) pour « mesurer » la présence de différents traits. En ce cens la mesure de ces différents traits semble démontrer « *des qualités psychométriques qui invitent à considérer ces dimensions comme des traits relativement stables chez les individus »* et qui présentent l'avantage de *« prédire des comportements plus ou moins performants* » (Letor, 2006, p. 6). Dans cette perspective, Petrides (2001) propose de changer le nom d'intelligence émotionnelle en « auto-efficacité émotionnelle »(Brasseur, 2013, p. 66).

Enfin, Petrides et Furnham (2001) identifient quinze facettes constitutives de l'IE trait dans leur questionnaire 'TEIQue'.

Le tableau ci-après représente les quinze facettes constitutives de l'IE trait identifiées par Petrides et Furnham (2001).

Tableau 4-1 : Description des facettes de l'IE trait selon le TEIQue de Petrides et Furnham (2001)
Adapté de Brasseur et Grégoire (2010)

Facteurs	Facettes	Description
Bien-être	Humeur positive	Humeur joyeuse, sensation de bien-être, de satisfaction
	Optimisme	Tendance à prendre la vie du bon coté
	Estime de soi	Bonne satisfaction de soi-même et de ses productions
Contrôle de soi	Régulation émotionnelle	Capacité de réguler ses émotions lorsqu'elles ne sont pas adaptées au contexte
	Maîtrise de l'impulsivité	Réflexion préalable à l'action, maîtrise de ses désirs
	Gestion du stress	Capacité à être efficace même dans les situations stressantes ou difficiles
Emotionnalité	Perception émotionnelle	Identification de ses propres émotions ainsi que celles d'autrui
	Expression émotionnelle	Description et expression de ses émotions et de celles d'autrui.
	Empathie	Tendance à se mettre dans la peau d'autrui, à se décentrer
	Compétences relationnelles	Compétences à construire et maintenir des relations riches et profondes avec les autres
Sociabilité	Compétences sociales	Compétences à fonctionner en public, à s'exprimer, négocier et faire preuve de leadership
	Régulation des émotions d'autrui	Capacité à influencer les émotions d'autrui
	Assertivité	Capacité à exprimer de manière franche et directe ses besoins et ses désirs

Hors facteurs	Adaptabilité	Flexibilité, capacité d'adaptation aux situations nouvelles
	Motivation intrinsèque	Motivation interne, propre à la personne

2.3 L'approche « mixte » de l'intelligence émotionnelle

Adoptant une perspective « mixte » de l'intelligence émotionnelle, plusieurs auteurs (Bar-On, 1997, Cooper et Sawaf, 1997, Saarni, 1999, Weisinger, 1998, Dulewicz et Higgs, 1999, Boyatzis et *al.,* 2000 ; Goleman 1998, 2002) présentent le construit d'intelligence émotionnelle comme un inventaire d'habiletés, de comportements et de traits permettant d'expliquer la réussite des individus dans des situations de la vie quotidienne, sociale et professionnelle (Letor, 2006). En ce sens, dans leur inventaire, on y retrouve aussi bien des compétences particulièrement « émotionnelles » comme la prise de conscience et la compréhension de ses émotions, mais aussi des « habiletés sociales » telles que la capacité de prendre des initiatives, la gestion des conflits, la confiance en soi et le leadership.

Par ailleurs, la plupart des partisans du « modèle mixte » présentent le point commun, qui est d'afficher la conviction que les compétences émotionnelles peuvent s'apprendre (Goleman, Boyatzis et McKee, 2003, p.132 ; Latour et Hosmer, 2002, p.29).

Ainsi, nous allons passer en revue les deux principaux modèles dits « mixtes » de l'intelligence émotionnelle.

A) Le Modèle de Bar-On

Le modèle théorique de Bar-On (1997) est considéré comme un modèle mixte de l'intelligence émotionnelle. Dans ce modèle l'intelligence émotionnelle est considérée comme « *un ensemble de capacités, de compétences et d'habiletés non cognitives qui influencent la capacité d'une personne à faire face aux exigences et aux pressions de l'environnement* » Bar-On (1997, p. 12). Par la suite le terme de « capacités non cognitives » a été remplacé par « compétences émotionnelles et sociales ». En ce sens, Bar-On propose une définition du ESI (*Emotional Social Intelligence*) « *l'intelligence émotionnelle et sociale* » comme étant *« un ensemble représentatif des compétences, aptitudes et facilitateurs émotionnels et sociaux interdépendants qui déterminent l'efficacité avec laquelle l'individu se comprend et s'exprime ; comprend les autres et entre en relation avec eux ; et fait face aux exigences quotidiennes »* (Bar-On, 2006, p. 3).

Bar-On (1997) a été à l'origine d'une des premières mesures de l'intelligence émotionnelle en utilisant l'expression « Quotient émotionnel (QE) » (Bobot, 2010). En ce sens, l'armée de l'air US aurait beaucoup économisé en embauchant des recruteurs obtenant un score élevé sur l'échelle de Bar-On (Coulon et Lafitte, 2016, p. 129).

Le modèle de Bar-On (1997) distingue cinq composantes de l'intelligence émotionnelle : (1) l'intrapersonnel, (2) l'interpersonnel, (3) l'adaptabilité, (4) la gestion du stress et (5) l'humeur générale en incluant la capacité à (Coulon et Lafitte, 2016, p. 127) :

- Être conscient de soi, à se comprendre et à s'exprimer,
- Être conscient des autres, à les comprendre et à entretenir des rapports avec eux,
- Faire face à des émotions fortes,
- S'adapter au changement et à régler des problèmes de nature sociale ou personnelle.

Bar-On considère que l'intelligence émotionnelle se développe avec le temps et peut être amélioré par la formation et la thérapie (Bar-On et *al.,* 2002).

Par ailleurs, Bar-On suggère que l'IE et l'intelligence cognitive « *contribuent autant l'une que l'autre à l'intelligence générale* » d'un individu (Bobot, 2010) et fournissent une image équilibrée de celle-ci (EQ + QI = QI équilibré) (Mayer et *al.,* 2000). Néanmoins, Bar- On affirme d'une part, que les individus possédant un QE supérieur à la moyenne réussissent mieux à faire face aux exigences et aux pressions de l'environnement. Et d'autre part, une déficience dans l'intelligence émotionnelle peut entraver la réussite d'une personne et traduire l'existence de problèmes psychologiques (Bobot, 2010).

Tableau 4-2 : Modèle de l'Intelligence Émotionnelle selon Bar-On (1997)
Adapté de Coulon et Lafitte (2016, p. 127)

Composantes	Sous-composantes
Intrapersonnelle	Connaissance de ses émotions Affirmation de soi, assertivité Indépendance Estime de soi Accomplissement de soi
Interpersonnelle	Empathie Responsabilité sociale Relation interpersonnelle
Adaptabilité	Réalisme Flexibilité Résolution de problèmes
Gestion du stress	Tolérance au stress Contrôle des impulsions, inhibition
Humeur générale	Optimisme Bonheur

B) Le modèle de Goleman

Daniel Goleman, né le 7 mars 1946, ancien élève de David McClelland à Harvard, très connu dans les écoles de management, pour sa théorie du « besoin de réalisation (1961) » (Chanlat, 2003), docteur en psychologie et journaliste scientifique pour le *New York Times,* a donné à travers ses livres et articles une reconnaissance mondiale au concept d'intelligence émotionnelle. Il est co-président du Consortium de recherche sur l'intelligence émotionnelle dans les organisations, basé à l'Université Rutgers, qui recommande les meilleures pratiques pour développer les capacités de l'intelligence émotionnelle, et son application liée à l'efficacité en milieu du travail et cofondateur du Collectif pour l'apprentissage de l'intelligence émotionnelle au Centre d'études sur l'enfant de l'Université de Yale dont la mission est d'aider les écoles à introduire des activités développant l'intelligence émotionnelle chez l'enfant. Daniel Goleman définit l'émotion comme étant « *un composé hétéroclite* » (Artaza Abaroa, 2006), étant à la fois « *un sentiment et les pensées, les états psychologiques et biologiques particuliers, ainsi que la gamme de tendances à l'action qu'il suscite* » (Goleman 1997, p. 357). L'auteur considère que les émotions nous mènent à la réussite et influencent notre vie et notamment, nos performances ou nos échecs. En effet, il explique que les émotions peuvent *« bloquer ou amplifier notre capacité de penser, de planifier, de viser un but ou de résoudre un problème »* (Goleman, 1997, p. 109). Ainsi, les émotions définissent « *les limites de notre aptitude à utiliser nos capacités mentales innées et décident alors de notre avenir* » (*Ibid.*). C'est En ce sens, que l'intelligence émotionnelle est « *une aptitude maîtresse qui influe profondément sur toutes les autres en les stimulant ou en les inhibant.* » (Goleman, 1997, p. 109).

Dans le même sens, pour montrer l'influence des émotions sur l'aspect cognitif durant toute la vie, Goleman cite les résultats du célèbre test des bonbons intitulé **« test du Marshmallow »** administré par le professeur Walter Mischel à des jeunes enfants de quatre ans dans une garderie de Stanford. Ce test consiste à expérimenter les comportements d'enfants de quatre ans, face à un choix cornélien : avoir un seul bonbon immédiatement, ou attendre un moment pour en avoir deux. La majorité des enfants se rue sur le bonbon, incapable de patienter, alors que d'autres enfants résistent à leur impulsion en fournissant un effort contraignant pour justement ne pas céder à la tentation. Il convient de préciser que ce test a une valeur prédictive, dans la mesure où douze à quatorze ans plus tard, les différences entre les enfants qui ont su attendre contre ceux qui s'étaient rués sur les bonbons sont nombreuses prouvant ainsi que « *l'autorégulation affective permet de réussir ce que l'on entreprend* » (*Ibid.*). Les résultats du

« test des bonbons » montrent que les enfants sachant attendre étaient « *devenus des adolescents prêts à affronter la vie en société : efficaces, sûrs d'eux et capables de surmonter les déboires de la vie. Ils connaissaient moins le doute, la peur et l'échec, savaient conserver leur sang-froid et gardaient l'esprit clair lorsqu'ils étaient soumis à des pressions. Ils acceptaient les épreuves et s'efforçaient d'en venir à bout au lieu de baisser les bras ; ils se montraient confiants et dignes de confiance. Ils prenaient des initiatives, se lançaient dans des projets et, plus de dix ans après le test, étaient encore capables de remettre à plus tard une récompense* » (Goleman, 1997, p. 110) […] « *et pour couronner le tout, leurs résultats aux examens d'entrée à l'université étaient supérieurs d'environ 20 % de ceux de leurs camarades* » (*Ibid.*, p. 111).

Walter Mischel (2015) explique que *« le self-control, et plus spécifiquement différer une gratification immédiate au profit de bénéfices futurs, est une compétence qui s'apprend* […] *cette compétence se développe pendant la petite enfance, est mesurable et a un impact profond sur notre bien-être, notre santé mentale et physique au fur et à mesure que nous vieillissons».*[2]

Ensuite, Goleman (1997) ne s'arrête pas là, il avance d'autres arguments au sujet de

---

[2] Pendant des années, le "test du marshmallow" a été cité comme la preuve de l'importance de la compétence du « self-control ». Néanmoins, l'étude est aujourd'hui remise en question. En effet, le test a été reproduit par Tyler Watts, Greg Duncan et Hoanan Quen en 2018, et dont les résultats ont été publiés dans la revue « *Psychological Science* ». Les chercheurs ont mené une nouvelle expérience, en augmentant le nombre d'enfants testés (918) et en veillant que l'échantillon soit plus représentatif de la société américaine (contrairement à l'échantillon choisi par Walter Mischel qui était particulièrement homogène). Ils ont réparti les enfants en deux groupes : des enfants dont la mère est diplômée et d'autres enfants issus de mères sans diplôme. D'un côté, les enfants dont la mère a un diplôme universitaire ont réussi à patienter sept minutes, contre 45 % dans le deuxième groupe. En conclusion, les principaux facteurs identifiés dans cette étude sont : ***le milieu social des enfants, la rareté et la pauvreté des parents***. En effet, la façon d'envisager le risque lié à l'attente est différent. En ce sens, l'expérience de la vie quotidienne des enfants, fait que celui issu d'un milieu relativement favorisé a acquis l'assurance que la promesse sera tenue par les parents, contrairement aux familles dont les ressources sont faibles. Ainsi les enfants issus d'un milieu moins favorisé choisiront la gratification immédiate considérant qu'il y a un véritable risque à attendre. Nous trouvons que cette étude fait particulièrement écho aux travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970, 1993, 1994, 1996) sur la reproduction sociale et notamment la reproduction des élites. Pour plus de détails nous vous invitons à vous référer à l'article de Watts et *al.,* (2018).

l'importance de l'intelligence émotionnelle dans nos vies et en particulier l'impact des dispositions d'esprit négatives sur la pensée. En effet, il montre que l'anxiété peut engendrer un immobilisme cognitif et par conséquent « *miner l'intellect* » (*Ibid.*, p.112). L'auteur explique que cet immobilisme est dû au fait que toute l'attention du sujet « *est captée par son anxiété et donc ne peut pas être dirigée vers la tâche à faire* » (*Ibid.)* constituant ainsi une entrave à la pensée, même s'il reconnaît qu'un certain niveau de stress ou d'anxiété peut être un « stimulateur » pour atteindre certains buts (*Ibid.*).

D'autre part, Goleman (1997) estime que le rendement d'un individu est étroitement lié au degré d'optimisme, d'espérance ou de confiance que l'on a en soi et que la différence entre la réussite et l'échec est la même qui existe entre l'optimiste et le pessimiste. En ce sens, il souligne l'importance d'une pensée positive et libérée en suggérant par exemple, de *« raconter une histoire drôle pour aider quelqu'un à surmonter une difficulté, car le rire libère la pensée et facilite les associations d'idées* » (Goleman, 1997, p. 114). Pour cela, il s'est basé sur une étude montrant que des « *personnes qui viennent d'assister à des contenus humoristiques résolvent plus facilement un problème supposant de l'imagination et la créativité* » (*Ibid.*, p. 115).

Par ailleurs, Goleman (1997) souligne le bénéfice ultime de l'état de « fluidité » ou « la zone » qui correspond au moment où « *l'excellence ne demande plus d'effort* » (*Ibid.*, p. 121) et « […] *où nous avons l'impression que les choses les plus difficiles sont faciles et que les performances exceptionnelles sont tout à fait naturelles*. » (*Ibid.*, p. 123). Il s'agit du « *summum de l'intelligence émotionnelle* » (*Ibid.*, p. 121) où les émotions sont au service de la performance ou de l'apprentissage.

Enfin, tous ces arguments présentés par Goleman abondent Dans le même sens, : que c'est l'intelligence émotionnelle qui détermine la qualité de l'action et performance.

Ainsi, il convient de préciser que le modèle d'intelligence émotionnelle de Goleman a rencontré un grand succès commercial, et où il a adapté les travaux de Salovey et Mayer (1990) pour obtenir une version qui permettrait de comprendre les talents qui ont de l'importance dans la vie professionnelle (Goleman, 1998, p. 317).

À travers son modèle, Goleman (1995) considère l'IE comme "*des capacités* […] *qui comprennent la maîtrise de soi, de contrôler ses pulsions et de retarder la gratification*, *la persévérance et la capacité de se motiver*" (Goleman, 1995, p. xii). En effet, basé sur un

ensemble de compétences émotionnelles et sociales qui contribuent à la performance managériale, ce modèle (1995) décrivait à l'origine l'intelligence émotionnelle comme un concept composé de cinq dimensions : la conscience de soi, la maîtrise de soi, l'auto-motivation, la perception et la compréhension des émotions d'autrui et la gestion des relations humaines (Meyer et *al.*, 2000).

Le modèle proposé par Goleman (Boyatzis, Goleman et Rhee, 2000 ; Goleman, 2002) s'est développé par la suite en réduisant ces cinq groupes de compétences et en incluant les questions de leadership notamment. En effet, le nouveau modèle gravite autour de quatre principaux concepts de l'IE : (1) *La conscience de soi*, consistant à comprendre ses émotions et à reconnaître leur incidence. (2) *La maîtrise de soi*, correspond à la maîtrise de ses émotions et impulsions et à la capacité de s'adapter en fonction des situations. (3) *La conscience sociale*, comprend la capacité à détecter et à comprendre les émotions des autres et à y réagir tout en comprenant les réseaux sociaux. Enfin (4), *la gestion des relations*, renvoie à la nécessité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et en gérant les conflits (Goleman, 1998). Ainsi, ce modèle est qualifié de « *modèle mixte d'IE* » dans la mesure où il comprend un mélange « *de traits de personnalité, de capacités cognitives et de compétences émotionnelles* » (Mayer et *al.,* 1997).

Wexler (2000) soutient que l'œuvre de Goleman a joué un rôle majeur dans l'entrée du concept d'IE dans le contexte du travail. En effet, Goleman s'est inspiré de la documentation sur la gestion du savoir, afin de montrer l'importance que revêtent les compétences émotionnelles dans la nouvelle économie, pour la création des conditions permettant la confiance et le partage des connaissances nécessaires à la formation des équipes fonctionnelles (Bobot, 2010). Dans ce sens Goleman et ses collègues soutiennent que les compétences émotionnelles ne sont pas des capacités innées, mais qu'il s'agit plutôt de capacités apprises (Goleman, Boyatzis et McKee, 2002 ; Latour et Hosmer, 2002) que l'individu doit développer pour atteindre une meilleure performance (Saarni, 1999 ; Boyatzis, 1999 ; Boyatzis, Goleman et Rhee, 2000 ; Cherniss et Goleman, 2002 ; Goleman, 2002). Par conséquent, cette conceptualisation a participé à l'émergence d'une vague de formations approfondies sur l'IE. En effet, les recruteurs prennent en compte, de plus en plus, les compétences émotionnelles, sans oublier que certaines grandes écoles incluent des tests d'Intelligence Émotionnelle dans leurs critères de sélection (Coulon et Lafitte, 2016, p. 129). Dans le même sens, Coulon et Lafitte (2016) citent une enquête de CareerBuilder réalisée en 2011 auprès de 547 dirigeants en Europe, montrant que 77 % privilégient l'Intelligence

Émotionnelle d'un employé par rapport à son quotient intellectuel (*Ibid.*).

Toutefois, « *la combinaison de science et de croyance optimiste dans le potentiel humain a attiré une bonne couverture médiatique mais n'a pas eu le même écho dans le milieu de la recherche* » (Bobot, 2010, p. 410). En effet, certains scientifiques ont ouvertement critiqué les propos de Goleman ; comme par exemple, ses affirmations consistant à énoncer que « l'IE conférerait *un avantage dans n'importe quel domaine de la vie, que ce soit dans les relations amoureuses et intimes ou dans l'acquisition des règles tacites qui régissent le succès en politique organisationnelle*" (Goleman, 1995, p. 36) ; ou "*Au mieux, le QI contribue à environ 20 % au succès dans la vie, ce qui laisse 80 % à d'autres facteurs*" (Goleman, 1995, p. 34) ; en s'interrogeant notamment sur la validité de ses conceptualisations (Mayer, Salovey et Caruso, 2000) et considérant que les résultats avancés ne sont pas tous prouvés (Bobot, 2010).

Le tableau ci-dessous représente le modèle conceptuel de l'intelligence émotionnelle selon Goleman et les compétences émotionnelles correspondantes.

Tableau 4-3 : Inventaire des Compétences Émotionnelles selon Boyatzis, Goleman et Rhee (2000)
Adapté de Coulon et Lafitte (2016, p. 128)

	Conscience de soi	**Conscience sociale**
Connaissance	Connaissance de ses émotions Auto évaluation réaliste Confiance en soi	Empathie Souci du service Compréhension organisationnelle
	Gestion de soi	**Compétences sociales**
Régulation	Gestion de ses émotions Honnêteté Conscience Flexibilité Motivation Initiative	Formation d'autrui Influence Communication Gestion des conflits Leadership Agent de changement Compétence relationnelle Travail en équipe et collaboration

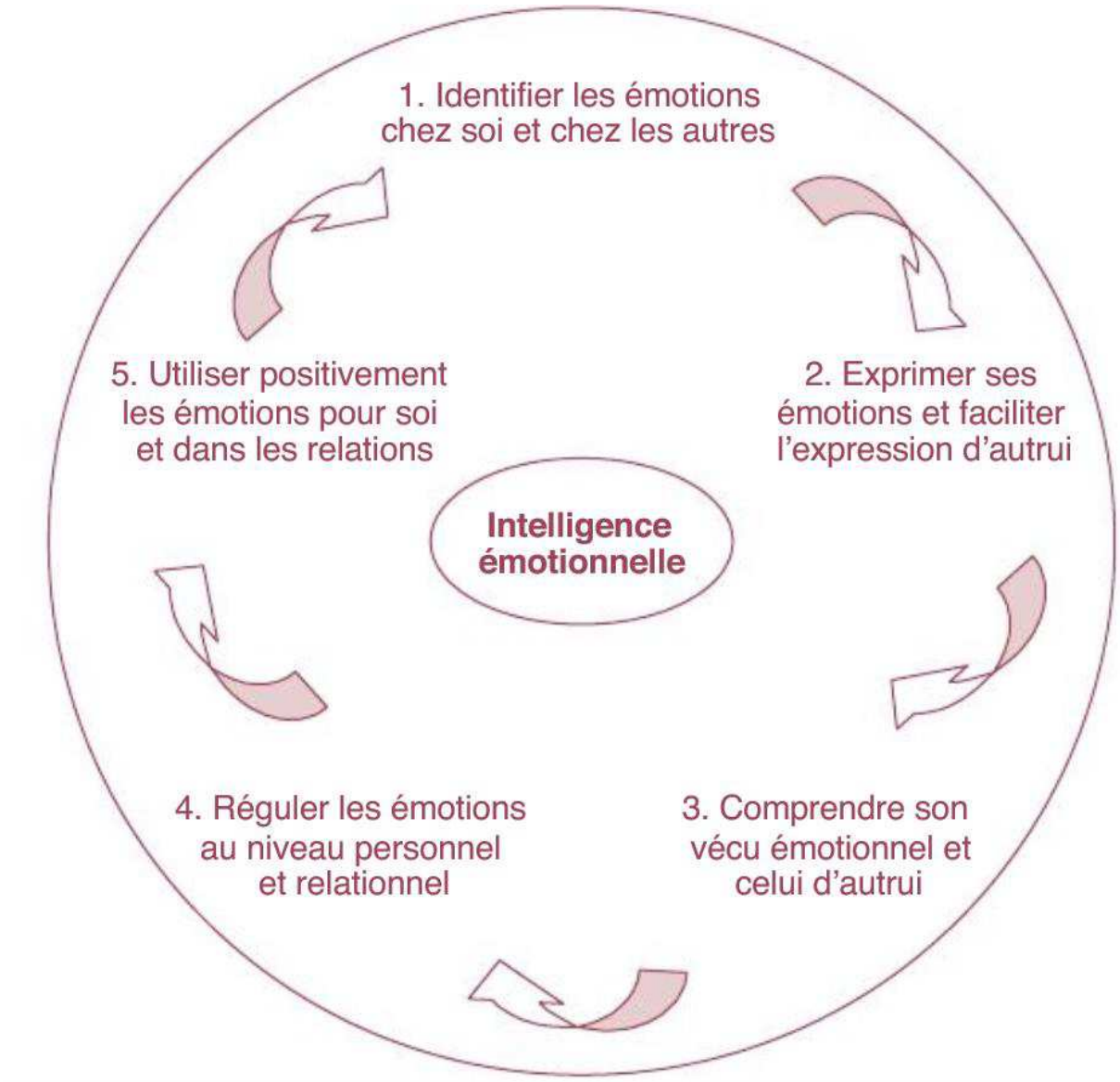
2.4 Le modèle intégratif de l'IE : vers une définition des compétences émotionnelles

La nature et le nombre des compétences émotionnelles varient selon les différents modèles de l'intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey, 1997 ; Bar-On, 1997 ; Boyatzis, Goleman et Rhee, 2000 ; Goleman, 2002 ; Petrides et Furnham, 2003). Ainsi, il est difficile d'apporter une définition des compétences émotionnelles qui fait consensus, ce qui « *n'a rien de surprenant* » surtout que plusieurs décennies de recherches « *n'ont pas non plus abouti à une définition consensuelle de l'intelligence générale ni de la personnalité* » (Mikolajczak, 2014, p. 7).

Dans ce sens, en dépit des différences entre les auteurs et leurs définitions, et des critiques opposées aux liens supposés entre l'intelligence émotionnelle et la performance personnelle et professionnelle. Certains chercheurs, pour sortir de ces différents débats théoriques, se sont penchés sur les différents travaux issus des différentes approches afin de dégager un relatif consensus dans l'objectif de créer un modèle intégratif de l'IE (Mikolajczak 2008, 2009 ; Mikolajczak et *al.,* 2009 ; 2014) offrant une approche plus appropriée de la conceptualisation et de la mesure de l'IE (Mikolajczak et *al.,* 2009 ; Dosseville, Laborde et Allen, 2016).

Ainsi, les auteurs distinguent cinq compétences de base, qui semblent former le cœur autour duquel s'articulent toutes les autres compétences, à travers la définition suivante : « *Les compétences émotionnelles font référence aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui* » (Mikolajczak, 2009, p.7). Ces compétences émotionnelles se déclinent tant au niveau intrapersonnel qu'au niveau interpersonnel. La Figure ci-après représente le modèle intégratif des compétences émotionnelles.

Figure 4-2 : Le modèle intégratif des compétences émotionnelles
Adaptée de Kotsou (2016, p. 52)



Les concepteurs du modèle intégratif optent pour le terme de « compétences », initialement proposé par Carolyn Saarni (1990), et repris ensuite par (Goleman, 2002) qui à juste titre, fait une distinction entre intelligence et compétences émotionnelles, en précisant que ces dernières renvoient aux aptitudes personnelles et sociales, et constituent des indicateurs de la performance au travail : *« Les compétences émotionnelles sont une capacité apprise fondée sur l'intelligence émotionnelle entrainant une performance remarquable au travail »* (Goleman, 2002).

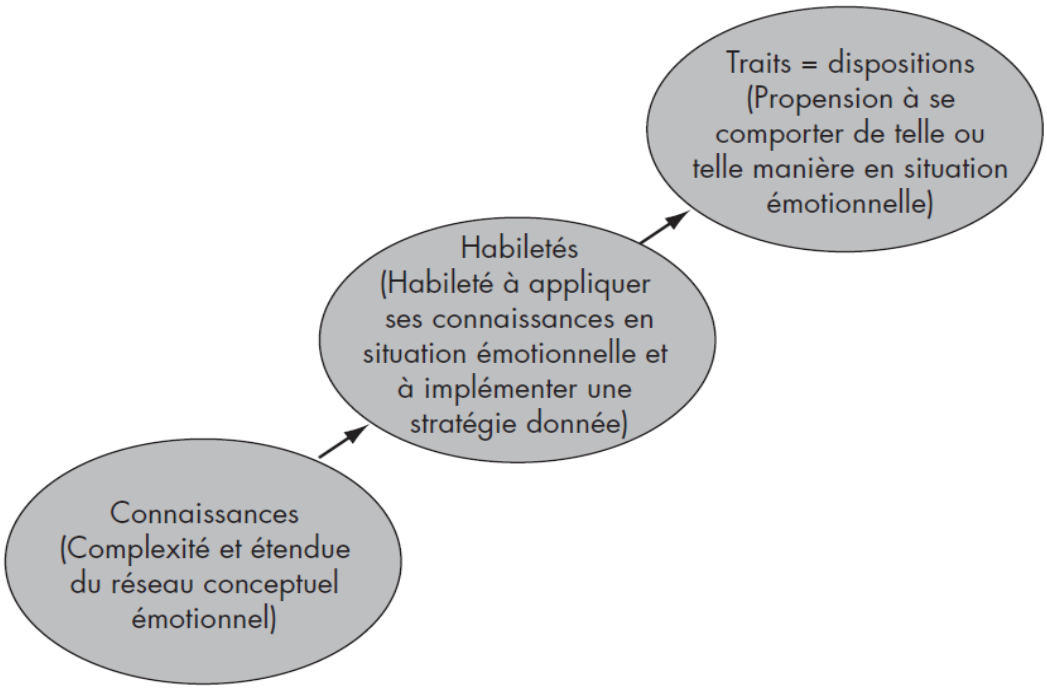
En effet, ce terme de « compétences », offre un double avantage : tout d'abord, il permet de dépasser les débats sur la nature historiquement opposée de l'intelligence et des émotions.

Ensuite, il met en évidence le caractère évolutif des compétences émotionnelles et de la possibilité de l'apprentissage et du développement de ces compétences à travers la formation, l'expérience et l'entrainement (Kotsou, Nellis et Mikolajczak, 2011).

Dans la même perspective Mikolajczak et ses collègues (2014) proposent d'envisager les « compétences émotionnelles » (CE) en trois niveaux différents : (1) le premier niveau étant celui des ***connaissances*** des émotions et notamment le vocabulaire émotionnel dont dispose un individu, ainsi que la connaissance de la manière de réagir à une émotion ressentie (qu'on peut résumer en savoirs) ; (2) le deuxième niveau renvoie aux ***habiletés***, c'est-à-dire la capacité d'un individu à appliquer ses connaissances dans un contexte émotionnel réel (Il s'agit de savoir-faire) ; (3) enfin le troisième niveau est celui des ***traits***, correspondant à la tendance et la manière naturelle d'un individu, c'est-à-dire sa réaction typique, de réagir face à une situation donnée (qu'on peut traduire en savoir-être émotionnel).

Il convient de préciser que ces trois niveaux sont en interaction permanente, néanmoins ils sont relativement indépendants (Mikolajczak, 2014). En effet, les *connaissances* émotionnelles ne se transforment pas nécessairement en habiletés, qui ne se traduisent pas obligatoirement en un comportement typique d'un individu en situation émotionnelle.

Figure 4-3 : Modèle des compétences émotionnelles à trois niveaux
Adaptée de Mikolajczak (2014, p. 9)



Synthèse des différents modèles de l'intelligence émotionnelle et positionnement de la recherche

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, les recherches sur le concept de l'intelligence émotionnelle ont fait apparaître des divergences, démontrant ainsi que l'intelligence émotionnelle « *ne représente pas un champ unifié* » (Kotsou, 2016), ce qui « *n'a rien de surprenant* » selon Mikolajczak (2014), qui explique que plusieurs décennies de recherches « *n'ont pas non plus abouti à une définition consensuelle de l'intelligence générale ni de la personnalité* » (Mikolajczak, 2014, p. 7).

Le tableau ci-dessous offre une synthèse actualisée des différents modèles de l'intelligence émotionnelle.

Tableau 4-4 : Les principales approches de l'intelligence émotionnelles
Adapté, actualisé et enrichi de Bobot (2010)

Approches	*Modèles*	*Description*	*Variables*
Approche par les habiletés	Modèle de Salovey et Mayer (1990)	L'IE est considérée comme une forme d'intelligence pure, c'est-à-dire que l'intelligence émotionnelle est considérée comme une habileté cognitive. L'IE est envisagée comme un construit hiérarchique à 4 branches.	*Perception émotionnelle* *Assimilation émotionnelle* *Compréhension émotionnelle* *Gestion des émotions*
Approches par les traits	Le modèle de Petrides et Furnham (2001)	L'IE est considérée comme la façon habituelle et préférentielle de l'individu à appréhender ses émotions et celles d'autrui. Petrides et Furnham (2001) identifient quinze facettes constitutives de l'IE trait dans leur questionnaire 'TEIQue'.	*Humeur positive,* *Optimisme,* *Estime de soi,* *Régulation émotionnelle,* *Maîtrise de l'impulsivité,* *Gestion du stress,* *Perception émotionnelle,* *Expression émotionnelle, Empathie,* *Compétences relationnelles,* *Compétences sociales,* *Régulation des émotions d'autrui,* *Assertivité, Adaptabilité,* *Motivation intrinsèque*
Approches mixtes	Modèle de Bar-On (1997)	L'IE est présentée comme une intelligence mixte, composée d'une habileté cognitive et de traits de personnalité. Ce modèle fait ressortir l'influence de l'IE sur le bien-être général.	*Compétences intrapersonnelles* *Compétences interpersonnelles* *Adaptabilité* *Gestion du stress* *Humeur générale*

	Modèle de Goleman (2000, 2001)	L'IE est présentée comme une intelligence mixte composée de l'habileté cognitive et de traits de personnalité. Ce modèle est centré sur l'influence de l'IE sur le succès dans le milieu de travail. L'IE gravite autour de quatre principaux concepts.	*Conscience de soi* *Maîtrise de soi* *Conscience sociale* *Gestion des relations*
Approche intégrative	Modèle de Mikolajczak et al. (2009, 2014)	L'IE est présentée comme des compétences émotionnelles (CE) envisagés en trois niveaux différents : (1) connaissances des émotions (2) habiletés (3) et traits. Les compétences émotionnelles font référence aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui.	*Identification des émotions* *Expression des émotions* *Compréhension des émotions* *Régulation des émotions* *Utilisation des émotions*

Concernant notre **positionnement théorique**, nous choisissons de mobiliser **le concept de « compétences émotionnelles »** initialement proposé par Carolyn Saarni (1990), afin de dépasser les débats sur la nature historiquement opposée de l'intelligence et des émotions. Mais aussi parce que ce terme présente l'avantage de mettre en évidence le « caractère évolutif » des compétences émotionnelles qui suggère que ces compétences peuvent s'apprendre et être développées à travers la formation, l'expérience et l'entraînement (Kotsou et *al.*, 2011 ; Sander et Scherer 2014).

Enfin, il s'agit d'une recherche s'inscrivant en Sciences de Gestion. En ce sens, nous considérons que le terme « compétence émotionnelle » est plus pertinent que celui d'intelligence émotionnelle, et « parle plus » aux différents acteurs de l'entreprise, dans la mesure où, il s'agit ici d'examiner la gestion des émotions dans son application concrète au travail. En effet, la compétence émotionnelle « *est contextuellement ancrée dans la signification sociale* » (Saarni, 1999, p. 2). Ainsi, les compétences émotionnelles sont la traduction d'une mobilisation de plusieurs techniques ou savoirs dans un contexte de travail et permettent donc d'examiner la question des aptitudes émotionnelles de manière effective, pratique et tangible, faisant ainsi écho à un autre concept central en GRH qui est « la performance ».

Le terme « compétences émotionnelles » (CE) dans la présente recherche, renvoie à la conception du modèle intégratif de Mikolajczak et ses collègues (2009, 2014) que nous allons expliciter dans la section suivante (section 3) de ce présent chapitre.

Section 3 : Les compétences émotionnelles, choix d'un cadre théorique

Comme nous l'avons évoqué, dans ci-dessus (point 3.1.4), en dépit des différences entre les auteurs et leurs définitions, Mikolajczak et ses collègues (2008, 2009, 2014), pour sortir de ces différents débats théoriques, se sont penchés sur les différents travaux issus des différentes approches afin de dégager un relatif consensus dans l'objectif d'apporter une définition aux compétences émotionnelles. En ce sens, les auteurs ont proposé la définition suivante : « *Les compétences émotionnelles font référence aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui* » (Mikolajczak, 2014, p. 7). À travers cette définition, ils ont distingué cinq compétences de base (tableau ci-après), qui semblent former le cœur autour duquel s'articulent toutes les autres compétences.

Tableau 4-5 : Les cinq grandes compétences émotionnelles
Adapté de Mikolajczak (2014, p.7)

	Versant intrapersonnel (soi)	Versant interpersonnel (autrui)
	Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées…	
Identification	… sont capables d'identifier leurs émotions	… sont capables d'identifier les émotions d'autrui
Compréhension	… comprennent les causes et conséquences de leurs émotions	… comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui
Expression	… sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable	… permettent aux autres d'exprimer leurs émotions
Régulation	… sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte)	… sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui
Utilisation	… utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)	… utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)

Ainsi, à travers cette section (3.3), nous allons définir, expliciter l'importance et décrire les processus sous-jacents, de chacune de ces compétences (évoquées ci-dessus) dans leurs deux versants : interpersonnel et intra-personnel en se focalisant un peu plus d'avantage sur l'angle

interpersonnel.

3.1 L'identification des émotions

Identifier ses émotions est une compétence fondamentale qui suppose tout d'abord des prérequis essentiels à savoir : une ouverture aux émotions c'est-à-dire accepter de ressentir des émotions tant positives que négatives, ainsi qu'une certaine richesse du vocabulaire émotionnel afin de permettre à l'individu de repérer non seulement le type d'émotion mais également son intensité et donc pouvoir se représenter avec nuance l'émotion qu'il est en train de vivre. En ce sens, Scherer (2001) explique qu'afin de parvenir à identifier les émotions, il faut tout d'abord s'intéresser aux différentes dimensions de l'émotion (que nous avons évoquées dans la section 1 de ce présent chapitre) à savoir entre autres : les pensées, les sensations physiologiques et les tendances à l'action, et ensuite les utiliser comme des outils et indicateurs de nos états émotionnels. Ainsi, à titre d'exemple si je pense ou j'ai envie de faire du mal à quelqu'un, c'est que vraisemblablement l'émotion que je ressens est celle de la colère.

La compétence de l'identification des émotions constitue « *le pilier sur lequel se bâtissent les autres compétences émotionnelles un peu plus complexes telles que la régulation ou l'utilisation de ses propres émotions* » (Nélis, 2014, p. 39). Ainsi, il s'avère très important de pouvoir identifier ce que l'on ressent afin d'être capable de le gérer et de l'utiliser à bon escient et par la suite nous permettre de s'adapter à notre environnement. En ce sens, Delphine Nélis illustre ces propos en citant les résultats de plusieurs recherches (Bastin *et al.*, 2004 ; Taylor et *al.*, 1997) menés sur des individus atteints de l'alexithymie ; qui est une maladie se caractérisant par des difficultés à mettre des mots, distinguer les émotions, tout en ayant un vocabulaire émotionnel très limité (Luminet, 2003) ; montrant une incidence négative des difficultés à identifier les émotions sur la santé mentale, physique et les relations sociales (Nélis, 2014). Enfin, Lane et Schwartz (1987) expliquent que l'identification de ses propres émotions n'est pas un processus en tout ou rien, ainsi une personne pourra avoir un certain degré de conscience émotionnelle plus ou moins élevé.

Par ailleurs, Delphine Nélis (2014) souligne que la compétence émotionnelle d'identification des émotions est « *nécessaire et utile car elle nous renseigne sur l'état de l'individu avec lequel nous interagissons* » dans le sens où elle nous permet d'optimiser non seulement « *la qualité de nos interactions avec nos interlocuteurs* », mais également « *notre adaptation à l'environnement* » (Nélis, 2014, p. 61).

A) L'intérêt de l'identification des émotions d'autrui

L'intérêt de l'identification des émotions réside dans le fait que chaque émotion identifiée donne des indices non seulement sur l'état émotionnel des individus qui nous entourent, nous permettant « *de connaitre leurs besoins et leurs attentes et à terme d'y répondre* » (Nélis, 2014, p. 62), mais aussi sur l'état général de l'environnement. Ainsi, la vue d'un collaborateur dans un état de tristesse par exemple, vise à nous renseigner que l'individu en question a besoin d'aide ou d'affection. Dans le même sens, certaines recherches (Nowicki et Duke, 1994 ; Rieffe et *al.,* 2008 ; Lahaye et *al.,* 2010) ont prouvé que les individus ayant un déficit dans la capacité à décoder les émotions de leurs congénères éprouvaient des difficultés à maintenir des relations sociales de qualité (Nélis, 2014), ce qui peut nuire gravement aussi bien aux relations amicales que professionnelles.

Par ailleurs, les émotions servent comme « *des indicateurs de l'état de nos relations avec autrui* » (*Ibid.*). En effet, identifier des émotions négatives nous renseigne sur des éventuelles tensions avec autrui, alors que l'identification des émotions positives renvoie généralement à une bonne qualité des relations. En ce sens, la compétence de décoder les émotions d'autrui se révèle primordiale aussi bien dans la régulation des échanges interpersonnels mais aussi dans l'adaptation sociale des individus. D'autre part, les émotions peuvent permettre de renforcer ou, au contraire, de décourager certains comportements chez l'interlocuteur. Par conséquent, une émotion de joie exprimée par un sourire peut renforcer un comportement, ou à l'inverse un simple regard menaçant exprimant la colère peut suffire à décourager certains types de comportements (Nélis, 2014).

Nous allons voir à travers le point suivant, se concentrer sur l'identification des émotions d'autrui et notamment les différents moyens à travers lesquels nous pourrions identifier les émotions d'autrui.

B) Identifier les émotions d'autrui au travers de la communication verbale

Comme nous l'avons vu auparavant, toute émotion nous communique une série d'informations qu'il faut décoder. En ce sens, les émotions s'accompagnent toujours de mots, d'expressions faciales, de gestes, d'intonation de voix, de regards […], renseignant ainsi sur l'état émotionnel de nos interlocuteurs.

Il convient de préciser que le type de communication est très important afin de décoder l'émotion, ainsi, on distingue deux modes de communication (Salem, 2005). D'une part, la

communication digitale qui fait référence aux mots utilisés pour transmettre de l'information permettant d'échanger des idées (Nélis, 2014), ce mode de communication informe sur « le contenu du message ». D'autre part, la communication analogique renvoyant à une communication non verbale englobant, entre autres, le regard, les postures, les gestes, l'intensité de la voix […], d'ailleurs tout individu utilise simultanément ces deux modes de communication qui peuvent se compléter ou se contredire (*Ibid.*).

Par ailleurs, il convient de préciser que même si certains individus arrivent à « travestir » leurs émotions à travers leur communication digitale, il s'avère extrêmement difficile de contrôler la communication analogique. C'est la raison pour laquelle, de manière générale, se concentrer sur la communication analogique et notamment le langage non verbal reste « *le moyen le plus sûr afin de parvenir à identifier les émotions des interlocuteurs* » (Nélis, 2014, p. 64).

*C) **Identifier les émotions d'autrui au travers de la communication non verbale***

La communication analogique englobe toute forme de communication non verbale, elle peut être aussi bien à travers, le silence, l'expression faciale, les gestes et l'intonation de la voix. Delphine Nélis (2014) souligne que contrairement à la communication digitale, l'émetteur n'est pas toujours conscient qu'il envoie un message non verbal. En effet, selon Albert Mehrabian (1981) tout message est composé de trois éléments à savoir : les mots, la voix et le langage du corps. Ainsi, ces éléments non-verbaux peuvent aussi bien remplacer, répéter, compléter, accentuer, contredire ou réguler le message verbal (Knapp et Hall, 1992). Par conséquent, la compétence à percevoir les messages non verbaux, qui peuvent revêtir plusieurs formes, est un outil primordial afin de mieux comprendre autrui et s'adapter à leurs attentes.

1. Les différentes formes de la communication non verbales

Nous allons maintenant passer en revue les différents signaux non verbaux qui peuvent nous renseigner sur l'état émotionnel d'autrui. Néanmoins, il est important de préciser que l'observation des signaux non verbaux ne doit pas se faire de manière isolée vis-à-vis des messages verbaux ou le contexte.

1.1 Les expressions faciales

Le premier outil d'identification de l'émotion d'autrui est l'expression faciale dans le sens où

elle constitue le « premier indicateur » de l'état émotionnel de la personne (Nélis, 2014). Surtout que l'association entre certaines expressions faciales et certaines émotions est universelle. En effet, ce caractère universel peut s'expliquer par plusieurs facteurs indépendants de la culture tels que l'évolution ou encore les expériences d'apprentissage communes au développement humain (Darwin, 1872 ; Asch, 1952 ; Izard, 1969 ; Tomkins, 1963). Ainsi, l'expression faciale, donne des indications claires et permet généralement d'identifier certaines émotions telles que la joie, la colère, la tristesse et la peur (Ekman, 1999).

Par ailleurs, bien que l'expression du visage représente un aspect important du comportement non verbal d'un individu, l'information provenant des expressions faciales peut être travestie et ne pas forcément communiquer la véritable nature de l'état émotionnel de l'individu. Par conséquent, un comportement non verbal ne peut pas être exclusivement compris sans prise en compte du contexte de l'information et des autres signaux non verbaux (*Ibid.*).

1.2. Le regard

L'une des différentes formes de la communication analogique, est le regard. Ce dernier permet non seulement à l'émetteur d'envoyer des signaux, de demander un feed-back à nos interlocuteurs, mais aussi à informer sur la nature de la relation et l'intensité l'émotion (Argyle et Cook, 1976). En ce sens, le regard a plusieurs fonctions : (1) faire savoir que le canal de communication est ouvert, dans ce sens le regard permet d'inviter l'autre à parler ou de montrer que je l'écoute. Ensuite (2) le regard peut servir à demander une rétroaction (feed-back) notamment pour réagir à des propos. Enfin (3) le regard peut également donner des informations sur la nature de la relation, ainsi un regard attentif peut être synonyme d'une relation positive et à l'inverse évitement du regard peut renvoyer à une relation négative (*Ibid.*).

Par ailleurs, les mêmes auteurs (1976) expliquent que le regard permet d'une part, à l'émetteur d'envoyer des signaux et d'autre part, au récepteur d'obtenir des informations quant au discours, en précisant que la durée, la direction et la nature des regards seraient dépendantes de la culture (Nélis, 2014).

1.3 Les postures et gestes

Il convient de préciser que les états émotionnels s'accompagnent toujours d'un ensemble de mouvement. En ce sens, l'expression corporelle indique l'état émotionnel de l'individu et

informe aussi sur ses tendances à l'action (Nélis, 2014). Ainsi, nous avons tendance à adopter une posture spécifique en fonction de l'émotion ressentie (Darwin, 1872 ; Bloch et *al.*, 1987 ; Wallbott, 1998 ; Schouwstra et Hoogstraten, 1995). En effet, lorsque nous ressentons une émotion négative, la tristesse par exemple, nous avons tendance à adopter une posture repliée et des mouvements lents (Nélis, 2014, p. 80). En ce sens, Ekman et Friesen (1969) ont distingué cinq catégories de gestes corporels : (1) les gestes emblématiques qui sont directement traduits en mots, (2) les gestes illustratifs qui appuient les messages verbaux qu'ils accompagnent, (3) les gestes régulateurs qui servent à contrôler et coordonner les mots des interlocuteurs (4) les gestes adaptatifs permettant de satisfaire un besoin personnel, et enfin (5) les gestes affectifs communiquant une signification émotionnelle (exemple : prendre quelqu'un dans ses bras). Enfin, ces gestes peuvent apparaître aussi bien de manière inconsciente que d'une manière intentionnelle et consciente.

Le tableau ci-dessous représente l'association entre différents gestes et des émotions spécifiques les plus courantes.

Tableau 4-6 : les observations de Darwin des gestes et postures associés aux émotions les plus courantes (Darwin, 1872, 1998)
Adapté de Nélis (2014, p.82)

Joie	Divers mouvements sans but particulier : sauter, danser, frapper dans les mains, taper des pieds, hochement de la tête, secousses du corps
Tristesse	Immobilité, passivité, tête penchée en avant, repliée sur la poitrine
Fierté	Tête et corps droits
Honte	Mouvements nerveux, maladresse, évitement, regard vers le bas
Peur, terreur, horreur	Tête enfoncée dans les épaules, immobilité, mouvements convulsifs, mains entourant le visage, corps en recul, bras tendus, soulèvement des épaules avec repliement des bras sur la poitrine
Colère, rage	Gestes frénétiques, agitation des poings et des mains, tête droite, allongement du buste, poings serrés, tension des jambes, redressement des épaules
Dégoût	Gestes de protection, d'éloignement, buste ou corps en recul, soulèvement des épaules, comme si on voulait pousser plus loin ou se protéger
Mépris	Éloignement, gestuelle des mains

1.4 Le paralangage

Le paralangage renvoie au timbre de la voix, au débit et aux pauses pendant un discours. Il participe à reconnaître l'état émotionnel d'autrui et communique de l'information émotionnelle (Nélis, 2014). En effet, par exemple, l'irritation est caractérisée par une fréquence et une intensité élevée (Eldred et Price, 1958 ; Roessler et Lester, 1976) alors que la tristesse est caractérisée par une diminution de la fréquence des mots et de l'intensité de la voix (Wallbott et Scherer, 1986*b* ; Van Bezooijen, 1984). Dans le même sens, certaines études ont montré que le stress pourrait influencer certains paramètres vocaux et notamment la fréquence des mots dans le discours (Ekman, Friesen et Scherer, 1976 ; Scherer, 1981).

Enfin, ces indications, à travers le paralangage, peuvent s'avérer particulièrement précieuses en l'absence de tout autre signal non verbal, par exemple dans le cas d'une conversation avec un collaborateur par téléphone (Nélis, 2014).

1.5. La distance

L'une des formes de la communication analogique est « la distance » (Ibid). Edward Hall (1966, 1971) s'intéresse aux distances physiques entre deux personnes lors d'une interaction, ainsi après l'observation de plusieurs individus américains masculins et féminins de classe moyenne, il a distingué quatre types de distances : (1) la distance intime égale ou inférieure à 45cm, (2) personnelle se situe entre 45cm et 1m20, (3) sociale correspondant à 3m60 maximum, et enfin (4) la distance publique renvoyant à une distance entre 3m60 et plus de 7m.

Pour le même auteur, la communication passe par « *des données spatiales dont le contenu est propre à chaque culture* » (Nélis, 2014, p. 85). Ainsi, chaque culture humaine définit de façon différente la dimension des bulles et des activités qui y sont appropriées. Hall (1971) souligne qu'il n'y a pas de convention quant aux bonnes distances interpersonnelles requises et que ces dernières varient selon les cultures, selon l'image que nous avons de l'autre, selon les statuts des interlocuteurs (la distance ne sera pas forcément la même lors d'une interaction avec un supérieur hiérarchique qu'avec un ami) et enfin, selon la tâche à accomplir.

En conclusion, il convient de préciser que l'identification des émotions peut, bien évidemment, être biaisée par différents paramètres qui peuvent entraver l'identification des émotions d'autrui. En effet, l'interprétation des signaux pourrait changer selon notre humeur ; qui joue un rôle important dans les jugements et les comportements interpersonnels (Forgas et

George, 2001 ; Forgas, 2002), ainsi un simple sourire lorsque nous sommes d'humeur négative pourrait être interprété comme « condescendant », alors que le même sourire pourrait être interprété de manière plus positive lorsque nous sommes d'humeur positive (Forgas, Bower et Krantz, 1984) ; à cause de l'anxiété (Feshbach et Singer, 1957) ; l'incapacité à exprimer ce que l'on ressent (Flury et Ickes, 2001), et enfin à cause du stress (Nélis, 2014).

3.2 La compréhension des émotions

La compétence de la compréhension des émotions englobe la capacité à comprendre son vécu émotionnel et celui des autres. Ainsi, comprendre les émotions, veut dire être capable « *de mettre en relation l'émotion ressentie avec ce qui a favorisé son déclenchement* » et aussi être capable « *d'identifier les messages potentiels véhiculés par cette émotion* » (Kotsou, 2016).

De ce fait, dans un premier temps, nous allons se pencher sur le rôle informatif de l'émotion au regard de la satisfaction des besoins, et dans un second temps, s'intéresser à l'accueil des émotions, la reconnaissance des besoins et leur distinction des moyens disponibles pour y répondre.

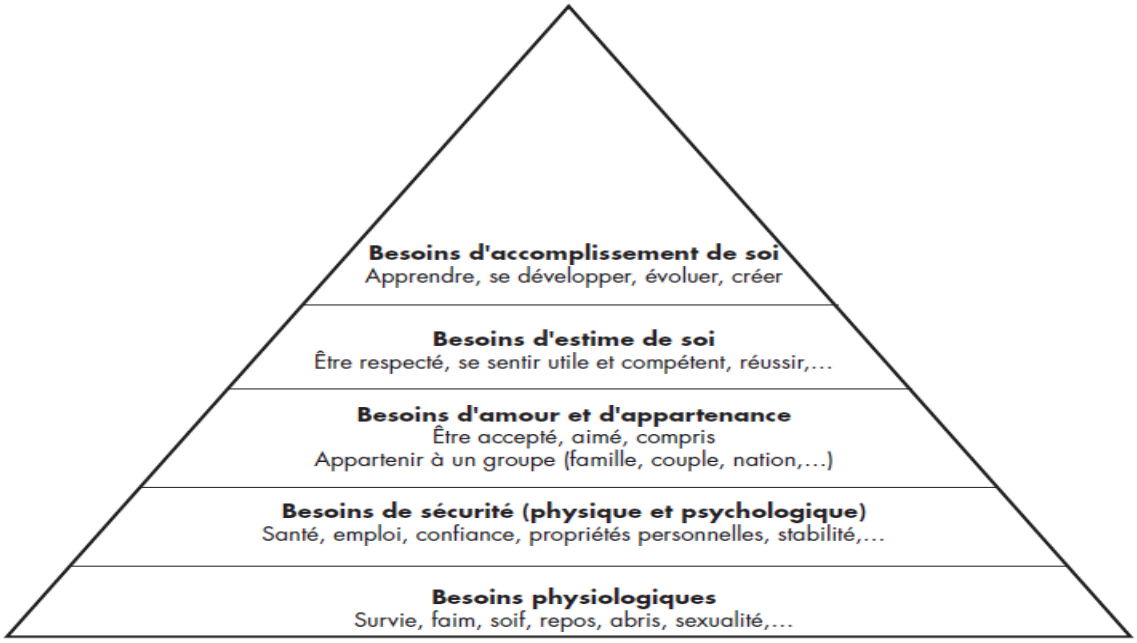
A) L'émotion comme information sur les besoins

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'émotion est toujours porteuse d'un message (section 1 de ce présent chapitre), ce dernier concerne, entre autres, le niveau de satisfaction de nos besoins, ainsi l'insatisfaction d'un besoin engendre une émotion et son intensité est, alors, relative à l'importance du besoin et à son degré de satisfaction (Kotsou, 2014). En ce sens, les émotions considérées comme négatives, comme la peur, la tristesse, la colère […], indiquent que certains de nos besoins sont insatisfaits, tandis que les émotions considérées comme positives, telles que la joie, la fierté […], nous indiquent la satisfaction de certains de nos besoins (*Ibid.*).

En effet, ces besoins peuvent être de nature aussi bien physiologique que psychologique, tel que développer par la théorie des besoins de Maslow (1954), qui considère que l'homme ne peut atteindre le dernier niveau des besoins que s'il satisfait les besoins de niveau inférieur : physiologique, sécurité, amour (appartenance), estime (reconnaissance) et accomplissement de soi.

La figure ci-après représentent sous la forme d'une pyramide découpée en cinq niveaux les différents besoins énumérés par Abraham Maslow.

Figure 4-4 : La pyramide des besoins d'Abraham Maslow (1954)
Adaptée de Kotsou (2016, p. 65)



Avec ce modèle, Maslow explique qu'une personne ne peut accéder à la satisfaction d'un besoin de niveau supérieur si ceux de base ne sont pas raisonnablement satisfaits. En ce sens, si on applique cette théorie des besoins au monde de l'entreprise, on peut donner l'exemple suivant : en disant qu'il serait difficile de motiver les collaborateurs par des incitations relevant de l'estime et de l'accomplissement de soi alors que des menaces de licenciements sont présentes et donc nuisent à leur besoin de sécurité (Kotsou, 2016). Dans le même sens, d'autres chercheurs, et notamment Clayton P. Alderfer (1972) a repris cette conception des besoins fondamentaux, à travers sa théorie ERG (*Existence*, *Relatedness* and *Growth*), en les répartissant entre besoins d'existence, besoins relationnels et besoins de développement, sans pour autant établir une hiérarchie entre eux. Citons également Max-Neef et ses collègues et notamment leur théorie de « *l'échelle de développement humain* » (Max-Neef et *al.*, 1986) où ils ont défini neuf besoins universels, envisagés comme interactifs et en connexion les uns avec les autres : (1) la subsistance, (2) l'affection, (3) la protection, (4) la compréhension, (5) la participation, (6) le temps pour soi, (7) la créativité, (8) l'identité et enfin (9) la liberté. Les auteurs expliquent que chacun de ces besoins peut être satisfait sur quatre modes existentiels : celui de « l'avoir » c'est-à-dire les biens ; du « faire » renvoyant aux différentes actions ; de « l'être là » et de « l'être » (voir le tableau ci-après) (Kotsou, 2014). Enfin, selon les auteurs de cette théorie, le besoin « *n'est pas défini seulement de manière négative, comme un vide, mais il révèle également notre humanité et nos potentialités* » (Ibid, 2014, p. 122).

Tableau 4-7 : La matrice des besoins de Max-Neef et al., (1986)
Adapté de Kotsou (2016, p. 68)

Besoins fondamentaux	Être (qualités)	Avoir (choses)	Faire (actions)	Interagir (situations)
Subsistance	Santé physique et mentale	Nourriture, toit, travail	Nourrir, s'habiller, se reposer, travailler	Environnement social et de vie
Protection	Soin, adaptabilité, autonomie	Sécurité sociale, système de santé, travail	Coopérer, planifier, prendre soin de, aider	Environnement social, foyer
Affection	Respect, sens de l'humour, générosité, sensualité	Amitiés, famille, relations avec la nature	Partager, prendre soin de, faire l'amour, exprimer son vécu	Privacité, espaces d'intimité et de rencontres
Compréhension	Esprit critique, curiosité, intuition	Littérature, professeurs, éducation	Analyser, étudier, méditer, investiguer	Écoles, familles, universités, communautés
Participation	Réceptivité, dévouement, sens de l'humour	Responsabilités, devoirs, travail, droits	Coopérer, contredire, exprimer son opinion	Associations, fêtes, églises, voisinages
Loisir	Imagination, tranquillité, spontanéité	Jeux, fêtes, paix d'esprit	Se relaxer, s'amuser, se rappeler	Paysages, nature, espaces intimes, espaces de solitude
Création	Imagination, audace, inventivité, curiosité	Compétences, outils, travail, techniques	Inventer, construire, travailler, composer, interpréter	Espaces d'expression, ateliers, public
Identité	Sens de l'appartenance, estime de soi, consistance	Langage, religions, travail, coutumes, valeurs, normes	Se connaître, se développer, s'engager	Lieux de notre vie quotidienne
Liberté	Autonomie, passion, estime de soi, ouverture d'esprit	Égalité des droits	Être en désaccord, choisir, prendre des risques, développer sa conscience	Partout

B) L'importance et les apports du travail sur les besoins

Par ailleurs, Kotsou (2016) propose un modèle des besoins, qui se démarque de la hiérarchisation linéaire de Maslow (1954) et du modèle de Max-Neef (1986), en postulant que les besoins : (1) sont fondamentaux et universels (communs à tous les êtres humains) ; (2) se différencient des moyens utilisés pour les satisfaire qui sont situationnels et culturellement influencés ; et enfin (3) n'ont pas de valence, ils ne sont ni bons ni mauvais par nature.

Ainsi, présenter les émotions comme un indicateur du degré de satisfaction des besoins, souligne le rôle d'informateur qu'à l'émotion et remet en cause toute distinction entre émotions positives et émotions négatives, selon laquelle il y aurait de bonnes et de mauvaises émotions. En effet, la valence de l'émotion (positive ou négative) dépend de la satisfaction ou non du besoin, et l'intensité de l'émotion souligne l'importance du besoin ainsi que son degré de satisfaction. Par conséquent, les émotions dites « négatives », telles que la tristesse, la peur ou encore la colère, signalent que les besoins sont insatisfaits. Alors que les émotions agréables, dites « positives », comme la joie, signalent la satisfaction des besoins (Kotsou, 2016). Une telle vision contribue « *à faire baisser le caractère conflictuel des émotions « négatives » et à en faciliter l'accueil* » (Kotsou, 2014, p.125) et préserve ainsi « *leur évitement* » (Fisch, Weakland et Segal, 1982).

Le tableau ci-dessous représente des exemples de relation entre émotions et satisfaction des besoins, il est important de préciser que la dynamique émotion/besoin est situationnelle.

Tableau 4-8 : Exemples de relations entre émotions et satisfaction des besoins
Adapté de Kotsou (2016, p. 69)

Émotion	Besoin lié	L'émotion nous indique que le besoin est…
Joie	Partage, échange	Satisfait
Tristesse	Partage, échange	Menacé
Contentement	Sécurité, protection	Satisfait
Peur	Sécurité, protection	Menacé
Colère	Croissance	Menacé
Gratitude	Croissance	Satisfait

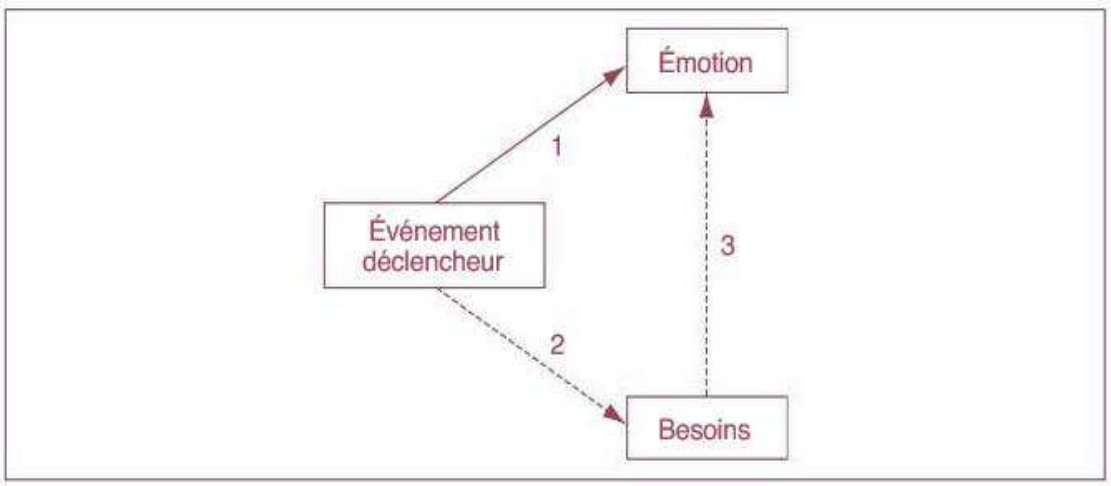
Par ailleurs, Kotsou (2014) souligne l'importance majeure que revêtent trois compétences de base dans la compréhension des émotions:

- ***La capacité à « accueillir les émotions »*** : à la différence de « l'acceptation », la

capacité d'accueil des émotions vise à souligner le processus « actif et conscient » d'attention et d'ouverture envers toutes sortes d'émotions, aussi bien celles jugées comme « agréables » que celles jugées comme « désagréables », permet de « *diminuer la réactivité à l'environnement et de devenir plus résilients* » (*Ibid.*, p.117) en acceptant toutes sortes d'expériences et les émotions qu'elles engendrent. Néanmoins, l'auteur souligne l'importance de distinguer l'émotion du comportement adopté, ainsi les comportements adoptés, suite à une émotion, ne sont pas toujours aussi utiles que l'émotion elle-même. À titre d'exemple, l'émotion de la colère, renseigne sur les frustrations, les manques et donne de l'énergie nécessaire afin de réagir à la situation, par contre tout comportement violent résultant de la colère peut s'avérer préjudiciable.

- ***La capacité à reconnaître les besoins :*** Comme nous l'avons déjà vu (section 1 de ce présent chapitre), les émotions sont souvent déclenchées par un stimulus externe. En ce sens, au risque de confondre l'émotion et la cause de son apparition, il s'avère impératif de distinguer, dans un premier temps, « *le déclencheur de la cause réelle et la manifestation de l'émotion »* (Kotsou, 2014, 128). En effet, cette distinction permet, alors, de comprendre « *ce qui motive réellement nos états affectifs* » (*Ibid.*). Par conséquent, il apparaît plus efficace, au moment de ressentir une émotion désagréable, de se focaliser sur le besoin exprimé par l'émotion et non pas sur l'élément déclencheur. Dans le même sens, il soutient que la reconnaissance et la compréhension du besoin diminuent l'émotion, alors que la focalisation sur l'élément déclencheur, aura l'effet inverse et amplifiera l'émotion jugée désagréable. La figure ci-après représente l'interaction entre l'élément déclencheur (environnement), le besoin et l'émotion.

Figure 4-5 : Déclencheur, émotion et besoin
Adaptée de Kotsou (2016, p. 70)



- ***La capacité à agir pour satisfaire les besoins :*** Pour Kotsou (2016) les besoins doivent être différenciés des moyens de les satisfaire. En effet, il souligne que les besoins sont limités, classifiables et fondamentaux et sont considérés comme « *universels* » au travers des cultures et des époques alors que les moyens sont infinis et « *dépendants de l'environnement* » (*Ibid.*, p.69). Ainsi, il apparaît fondamental de distinguer les besoins des moyens envisagés pour les satisfaire car cela permet de se responsabiliser et d'être plus autonomes (Kotsou, 2014). Il convient de noter Par ailleurs, qu'il existe plusieurs manières de satisfaire un seul besoin, d'où l'importance de choisir un moyen à la fois accessible, efficace, adéquat au contexte, qui répond parfaitement au besoin et qui peut être gardé sous contrôle (Kotsou, 2014), ce qui contribue à diminuer l'anxiété et à développer la confiance (Bandura, 1982). Enfin, Kotsou (2016) explique que le ressenti émotionnel ne peut être réduit au silence ou ignoré, et que la négligence et l'ignorance du signal d'alarme émis par les émotions, entraînera une amplification pour attirer l'attention de l'individu. L'auteur prévient que l'évitement de celle-ci peut rompre l'équilibre et le bien-être des individus, en disant que « *si nous ne nous préoccupons pas de nos besoins, nos besoins s'occuperont de nous* » (Kotsou, 2016, p. 69).

En conclusion, la compréhension des émotions suppose deux éléments à savoir : d'une part, l'accueil des émotions, et particulièrement toutes les émotions aussi bien celles jugées agréables que celles jugées désagréables, car l'évitement de celles-ci peut rompre l'équilibre et le bien-être des individus, d'autre part, l'identification à travers les émotions de l'état de satisfaction des besoins, considérées comme fondamentaux et universels. Par conséquent, il apparaît important de se focaliser sur l'émotion et le besoin associé et non pas sur son déclencheur, tout en réfléchissant à des moyens efficaces, contrôlables et accessibles pour répondre au besoin ressenti.

3.3 L'expression et l'écoute des émotions :

Les compétences émotionnelles de « l'expression des émotions » et « l'écoute des émotions » d'autrui sont « *les deux facettes* » de la même compétence. Ainsi, ce point sera structuré en deux parties. En effet, dans une première partie, nous aborderons l'expression des émotions, en commençant par la question du caractère adaptatif de l'expression, pour ensuite aborder quelques pistes pratiques pour une expression plus adaptée. En seconde partie nous allons

nous intéresser à l'écoute des émotions qui consiste à savoir bien écouter autrui dans le but de faciliter l'expression émotionnelle de ses interlocuteurs.

3.2.4.1 L'expression des émotions

La compétence d'exprimer ses émotions représente la deuxième grande compétence émotionnelle et renvoie à la capacité d'exprimer les émotions de la manière la plus adaptée possible au contexte (Kotsou, 2016). Elle peut aussi bien s'appliquer à nos propres émotions qu'à celles des autres. Bien évidemment, l'expression des émotions est liée à la première compétence émotionnelle qui est l'identification des émotions et suppose également comme prérequis de posséder un riche vocabulaire émotionnel. En effet, plus celui-ci est riche plus l'individu sera capable de décrire avec aisance ses émotions. Néanmoins, même si l'individu possède ce vocabulaire, le fait d'exprimer ses émotions n'est pas « *un acte neutre* » (Kotsou, 2014), car il produit un effet sur la relation tant avec nous-même qu'avec nos interlocuteurs.

A) Les effets positifs de l'expression des émotions

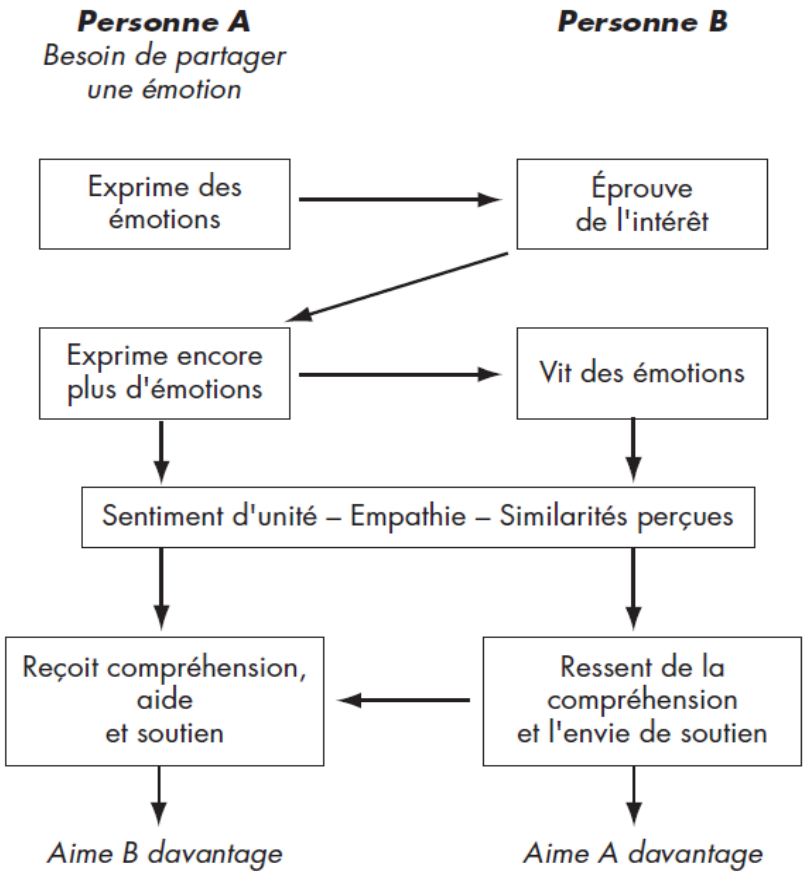
Comme nous l'avons vu dans la section 1 plus-haut, les émotions sont un phénomène multidimensionnel, elles font partie d'un processus complexe qui est en interaction permanente avec l'environnement. Ainsi, l'expression ou la dissimulation des émotions ont une fonction adaptative et peuvent avoir un coût (Bonanno, 2001 ; Bonanno et *al.,* 2004 ; Kotsou, 2009, 2014).

En ce sens, plusieurs recherches et notamment celle menées par Barsade (2002) ont démontré l'influence positive de l'expression d'émotions positives, que ce soit oralement ou par écrit, sur la performance d'un groupe dans un contexte organisationnel. Sur le plan social, d'autres recherches ont montré que l'expression des émotions « *contribue à résoudre certains problèmes de la vie en société* » (Kotsou, 2014, p. 95), dans la mesure où toute expression émotionnelle fournit une série d'informations sur nos comportements, notre relation, notre rapport avec l'environnement […], et provoque, donc, une réponse émotionnelle chez autrui, ainsi par exemple une expression d'émotions positives envers autrui peut se traduire par la construction de liens affectifs entre les deux communicants (Collins et Miller, 1994). Dans le même sens, ces réponses représentent un élément crucial dans les relations sociales, dans la motivation ou non de certains comportements chez autrui, et jouent un rôle important aussi bien dans le développement que dans la régulation des relations interpersonnelles (Frijda et Mesquita, 1994 ; Keltner et Kring, 1998) et également au niveau intrapersonnel, en l'occurrence au niveau de la santé tant sur la santé physique que sur la santé mentale de

l'individu (Gross, 2002 ; Butler et *al.,* 2003 ; Emmons, 2007 ; Caska et *al.,* 2009).

Kotsou (2014) cite les travaux de Bernard Rimé (2009) pour expliquer que les bénéfices de l'expression des émotions vont non seulement à celui qui exprime mais aussi à celui qui écoute, il s'agit d'une dynamique interpersonnelle de *« partage social des émotions »* (Rimé, 2009), contribuant à renforcer les liens sociaux, l'intégration sociale et la construction d'une mémoire collective de certains événements. (Kotsou, 2014, p. 96). La figure suivante illustre ce phénomène :

Figure 4-6 : La dynamique interpersonnelle du partage social des émotions (Rimé, 2009) Adapté de Kotsou (2014, p. 96)



Par ailleurs, il convient de préciser bien évidemment, que tous les chercheurs ne sont pas unanimes sur l'influence positive de l'expression des émotions. En effet, Bradbury et Fincham (1990) ainsi que Gottman (1993) notent, par exemple, que l'expression de la colère dans une relation de couple peut avoir des conséquences négatives sur leur relation. Sans oublier que la compétence de dissimuler ses sentiments peut s'avérer cruciale lors de certaines situations sociales, comme dissimuler sa joie ou sa colère lors de négociations (Pour plus de détails voir (Kotsou, 2014).

La maîtrise de la compétence émotionnelle d'expression de ses émotions suggère « *la capacité d'adopter le comportement le plus adapté au contexte* » (Bonanno, 2001 ; Kotsou, 2014). En effet, l'expression des émotions est soumise à des règles de socialisation définissant, en fonction du contexte et de l'expérience personnelle, ce qui peut être exprimé et ce qui ne peut pas l'être. Par conséquent, l'apprentissage de ces règles débute dès l'âge scolaire (et possible à tout âge) (Davidson et *al.,* 2003 ; Lazar et *al.,* 2005 ; Kotsou, 2014) durant lequel l'enfant apprend, ce qui est « *inadmissible, admissible et souhaitable voire attendu* » (Kotsou, 2014) en ce qui concerne l'expression de ses émotions. Ainsi, selon ses différentes expériences, l'enfant finit par apprendre aussi à remplacer l'expression de certaines émotions, jugées inadmissible par d'autres qui sont souhaitables (*Ibid.*).

Par conséquent, un individu « compétent » saura, en fonction du contexte, s'il est pertinent ou non d'exprimer ses émotions et ensuite quelle est la meilleure façon de les exprimer pour qu'elles soient parfaitement recevables pour autrui.

B) L'expression adaptée des émotions en pratique

Exprimer ses émotions nécessite la mise au point d'un message, ce dernier peut avoir une influence sur la relation avec autrui. Ainsi, un individu compétent, en matière d'expression des émotions, saura faire en sorte que le message soit jugé acceptable par l'interlocuteur afin que le contenu du message soit saisi.

En ce sens, plusieurs critères qui semblent avoir un effet positif sur le fait que cette expression émotionnelle soit acceptable socialement :

- ***Lors de l'expression des émotions oralement*** : Parler à la première personne, en son nom propre, est un moyen d'assumer la responsabilité de ses émotions, d'être plus authentique et a pour effet d'éviter tout jugement ou la généralisation (Kotsou, 2014).
- ***Lors de l'expression des émotions en situations difficiles*** : En situation de tensions, la compétence « d'affirmation de soi » s'avère cruciale. En ce sens, Kotsou (2014) s'est basé sur les travaux de Rogers (Rogers, 1961 ; Rogers et Farson, 1987) et de Rozenberg (2003), afin de proposer un découpage de la compétence d'affirmation de soi en quatre grandes capacités (Kotsou, 2014, p. 102) : (1) La capacité à décrire sans jugement ce qui déclenche l'émotion ; c'est-à-dire faire une description objective se basant uniquement sur les faits afin d'éviter que l'interlocuteur se sente jugé ou critiqué ce qui risque de le mettre en position défensive, en rendant la communication encore plus difficile. Il s'agit d'une compétence travaillée dans les approches telles que la « Mindfullness »

(Kabat-Zinn, 1990) ; (2) La capacité à exprimer les émotions de manière adaptée ; ce qui implique de faire la distinction entre l'expression des émotions et l'expression de ses opinions, pensées et/ou jugements. (3) La capacité à exprimer ce qui motive l'expression des émotions : c'est-à-dire les besoins et les attentes ; et (4) La capacité à proposer des solutions.

Enfin, comme nous l'avons vu, disposer d'un vocabulaire plus large permet de préciser sa pensée et à trouver les mots correspondant à l'expérience vécue. Le tableau (en annexe 1) offre un lexique associé aux différentes émotions de base.

3.2.4.2 L'écoute des émotions d'autrui

Après avoir exposé l'importance de la compétence d'expression des émotions, nous allons nous pencher sur l'autre aspect de cette compétence qui constitue la deuxième facette clé consistant à savoir bien écouter autrui dans le but de faciliter l'expression émotionnelle de ses interlocuteurs.

A) L'importance de l'écoute des émotions

L'écoute des émotions est le parfait aspect complémentaire de la compétence d'expression des émotions, même si nombreux les individus qui pensent qu'il est nécessaire d'exprimer ses émotions, ces derniers peuvent se heurter à des réticences de peur d'être mal compris, jugés ou même rejetés (Kennedy-Moore et Watson, 1999), et c'est là que la compétence d'écoute d'émotions revêt toute son importance, en faisant en sorte que cette difficulté d'exprimer les émotions se transforme en facilité, et notamment à travers l'adoption d'un comportement d'écoute respectueuse et adaptée à l'interlocuteur, contribuant par la suite à créer une relation positive, de confiance, de sorte que l'individu ne reste pas en position défensive (Rogers et Farson, 1987). En ce sens, l'écoute des émotions d'autrui se révèle comme étant « *une compétence sociale* » très importante permettant de créer des relations privilégiées avec ses interlocuteurs (Kotsou, 2014).

B) Les différents modes d'écoute

De nombreux auteurs (Rimé, 1999 ; Kotsou, 2014) expliquent que l'écoute des émotions est une compétence qui se révèle parfois très dure à maîtriser, spécialement lorsqu'on s'intéresse aux émotions négatives, dans la mesure où les émotions négatives des autres renvoient une personne à son propre vécu voire à sa propre vulnérabilité. Ainsi, ne pas les accueillir serait un mode de protection vis-à-vis de la portée du message émotionnel, qui peut se manifester

soit par le refus d'écouter ou par la prise d'une certaine distance.

Kotsou (2014) s'est basé sur les travaux de Porter et Dutton (1987), afin de distinguer six modes d'intervention, correspondant à des façons de réagir, lorsqu'un individu exprime son vécu émotionnel :

1) ***Le mode d'intervention tourné vers les solutions*** *:* L'une des attitudes les plus courantes, face à un individu exprimant ses émotions, consiste à se mettre instantanément à sa place et lui proposer des solutions en lui disant ce qu'il doit faire, cependant cela ne se révèle efficace que quand la personne se sent réellement écoutée, quand les solutions prennent en compte les besoins et la vision de l'individu.
2) ***Le mode d'intervention tourné vers l'évaluation et le jugement :*** il s'agit aussi de l'une des attitudes courantes, face à la personne exposant un problème, qui consiste à dire ce qui est bon ou mauvais en se référant à nos perceptions et à notre façon de voir le monde, les gens et les situations ce qui constitue un moyen subtil de jugements de la personne concernée. Néanmoins, le jugement est souvent vécu comme une agression menaçant l'identité de la personne et provoquant des réactions défensives, or une bonne écoute se distingue par l'absence de tout jugement ou moralisation.
3) ***Le mode d'intervention orienté vers l'interprétation*** : Ce mode d'intervention correspond, à interpréter les actions de l'interlocuteur, en se référant à une grille de lecture personnelle, afin d'élucider ses raisons d'agir. Par conséquent, cela pourrait donner à l'interlocuteur, la fâcheuse impression, qu'on connaît mieux que lui ses véritables raisons d'agir.
4) ***Le mode d'intervention orienté vers la consolation :*** Cette attitude nait de notre propre malaise face aux émotions d'autrui. Ainsi, l'individu a tendance à s'identifier à son ressenti et par conséquent essayer de le consoler en lui disant que cela va aller, que ça va s'arranger**.** Par contre l'efficacité de ce type d'intervention est très limitée, dans le sens où une bonne écoute suppose de comprendre ce que vit l'individu sans pour autant s'identifier à lui.
5) ***Le mode d'intervention orienté vers l'investigation :*** Ce mode d'intervention correspond au cas de figure où l'écoute se transforme en interrogatoire afin d'analyser les faits sans aucune prise en considération du vécu de l'interlocuteur, voire profiter de l'occasion afin d'enquêter en fonction de ses motivations personnelles.
6) ***Le mode d'intervention orienté vers la compréhension :*** Afin d'éviter les possibles dérives des précédents modes, il s'avère plus efficace, d'adopter un mode

> d'intervention tourné vers la compréhension (Rogers et Farson, 1987). En ce sens, la première étape de cette compréhension est de prendre conscience, de repérer et surtout éviter toutes les éventuelles erreurs que nous pourrions commettre à travers les autres modes, pour ensuite avoir comme objectif de saisir le vécu émotionnel de l'interlocuteur, tout en lui faisant ressentir une certaine compréhension de ce qu'il est entrain de ce vécu.

Kotsou (2014) soutient que seules les interactions caractérisées par un objectif de compréhension du vécu émotionnel d'autrui favorisent la « compétence d'écoute des émotions » et propose, en ce sens, une série d'outils afin de mettre en œuvre cette démarche de compréhension tels que : poser des questions ouvertes sur le vécu émotionnel ; proposer une reformulation du vécu émotionnel (la reformulation peut être positive ou neutre) ; le respect du silence ; et enfin se focaliser et repréciser les expressions semblant contenir des informations importantes.

En conclusion, l'écoute et l'expression des émotions d'autrui sont « *les deux facettes* » d'une même compétence clé qui concerne les processus de communication et reposant sur le même prérequis à savoir la capacité d'accueil des émotions d'autrui.

3.4 La régulation des émotions

Il convient de noter que la régulation des émotions est un processus « complexe » qui fait l'objet, à lui seul, de nombreuses publications scientifiques et notamment en psychologie sociales des émotions.

La compétence de la « ***régulation des émotions*** » est mobilisée quand un individu est confronté à une émotion « dysfonctionnelle », c'est-à-dire qu'elle est en désaccord avec ses objectifs ; dans la mesure où elle nuit à son bien-être, a un effet délétère sur autrui ou encore amoindrit ses performances ; ou qu'elle est considérée comme inappropriée au contexte ne concordant pas aux *« règles de l'expression émotionnelle* » (Ekman et *al.*, 1969), c'est-à-dire qu'elle ne correspond pas aux normes familiales, sociales ou encore culturelles de l'individu (Mikolajczak et Deseilles, 2012). Ainsi, quand des situations au travail sont sources d'émotions déplaisantes et de stress, ceci conduit l'individu à développer des méthodes de « régulation des émotions », afin de maintenir une performance au travail et de répondre aux « attentes du public » (Moisson et *al.*, 2009).

En effet, cette gestion émotionnelle au travail relève du concept de « régulation

émotionnelle » développé par James J. Gross (1998 et 2014), de stratégies d'évitement et de distanciation lors de situations à « incidents émotionnels », ainsi que de l'autorégulation et de la *Mindfullness*.

La « régulation émotionnelle » ne se limite pas simplement à « *se défaire de ses émotions négatives* » mais elle recouvre « *l'ensemble des processus par lesquels une personne va modifier son émotion* » (Mikolajczak, 2014, p. 138). Elle se réfère « *aux process par lesquels les individus modifient la trajectoire d'une ou plusieurs composantes de la réponse émotionnelle* » (Gross, 1998, p. 250). En effet, pour Gross et Thompson (2007), la régulation émotionnelle peut servir à modifier plusieurs paramètres : (1) le ***type d'émotion*** : c'est-à-dire passer d'une émotion négative à une émotion positive par exemple, (1) ***l'intensité de l'émotion*** : ce qui signifie que l'on pourrait la réduire ou au contraire l'amplifier, (3***) la durée*** de l'émotion ou encore (4) ***modifier une ou plusieurs de ses composantes*** : c'est-à-dire modifier uniquement son expression afin qu'elle soit moins visible de l'extérieur par exemple.

D'autre part, la régulation des émotions ne se limite pas non plus à seulement viser à « *diminuer* » l'intensité des émotions, mais peut également tendre à « maintenir » ou à « *augmenter* » l'intensité des émotions. En effet, la régulation émotionnelle consiste à atténuer ou accentuer le ressenti émotionnel, soit par une régulation négative, ou encore par une régulation positive (Gross, 2014 ; Quoidbach, 2012).

En ce sens, Gross (2008) distingue quatre grands types de régulation émotionnelle, schématisés par le tableau ci-après.

Tableau 4-9 : Les quatre formes de régulation émotionnelle (Gross, 2008)
Adapté de Mikolajczak (2014, p.139)

	Diminuer	Augmenter
Émotion négative	Diminuer l'anxiété liée à une échéance imminente, ou la tristesse occasionnée par une rupture sentimentale, etc.	Augmenter l'expression de tristesse dans le cas des employés de pompes funèbres, etc.
Émotion positive	Masquer sa joie lorsqu'on a obtenu une promotion qu'un collègue espérait ou lorsqu'on a réussi un examen qu'un ami a raté, etc.	Essayer de profiter un maximum du dernier jour des vacances, augmenter son intérêt pour un cours, etc.

À l'instar des autres compétences émotionnelles, des différences individuelles au niveau de la

régulation émotionnelle existent. Ainsi, certains individus arrivent à bien réguler leurs émotions, tandis que d'autres ne seront pas capables de les réguler. En ce sens, des recherches ont mis en évidence l'influence des facteurs génétiques et environnementaux influençant sur cette compétence (Mikolajczak, 2014). En effet, concernant les facteurs génétiques, les chercheurs (Munafo et *al.*, 2008 ; Lonsdorf *et al.*, 2009) ont montré l'existence de deux gènes impliqués dans l'influence des aptitudes de la régulation émotionnelle (Mikolajczak, 2014). Concernant les facteurs environnementaux, les recherches soulignent plusieurs facteurs déterminant la capacité de régulation des individus (*Ibid.*) : (1) l'attachement ou la qualité du lien entre les parents et l'enfant (Bowlby, 1973). En ce sens, plus la qualité du lien parent-enfant est positive, plus la réactivité émotionnelle initiale de l'enfant diminuera, (2) la capacité des parents à gérer leurs émotions : ce qui permet à l'enfant, de développer des stratégies de régulation fonctionnelles ou dysfonctionnelles en prenant exemple sur ses parents (Thompson, 1994), enfin (3) les événements traumatiques : qui auront une influence négative sur le développement de la compétence de régulation, surtout quand ces événements surviennent tôt dans la vie de l'individu (Heim et Nemeroff, 2001).

Il convient de préciser que les stratégies de régulation sont nombreuses et multiples. Ainsi, certaines sont qualifiées de « fonctionnelles », c'est-à-dire qu'elles sont efficaces à court terme pour réguler l'émotion et sont associées, sur le long terme, à une meilleure santé physique et psychique (Mikolajczak, 2014). Alors que d'autres stratégies sont qualifiées de « dysfonctionnelles », parce qu'elles ne permettent pas de réguler de manière efficace l'émotion de l'individu ou encore en raison de leurs effets délétères à long terme.

Par ailleurs, James J. Gross (Gross et Munoz, 1995 ; Gross, 1998, 2014) propose un modèle de régulation des émotions, distinguant deux grandes familles de stratégies de régulation :

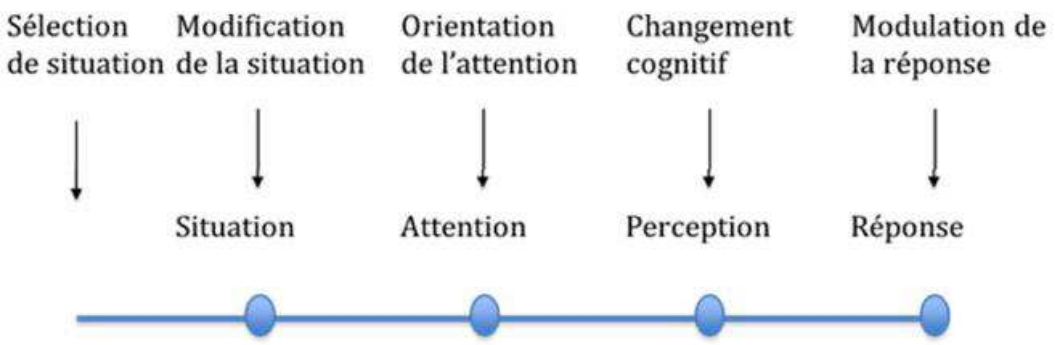
- la régulation *a priori :* il s'agit d'une stratégie de régulation émotionnelle ajustant « les antécédents » de la réponse émotionnelle, c'est-à-dire les données « en entrée » du processus de traitement émotionnel. En effet, elle correspond aux efforts menés pour désamorcer l'émotion avant sa manifestation (Gross, 2007).

- la régulation *a posteriori* : il s'agit de moduler, lors de la réponse émotionnelle, une ou plusieurs composantes de l'émotion cognitive, physiologique ou comportementale après son émergence. Cette régulation *a posteriori* concerne trois types de situations (Mikolajczak, 2014) : (1) Les situations imprévues déclenchant des émotions négatives, (2) les situations où l'individu ne pouvait éviter parce que les bénéfices à long terme étaient plus importants que

leur coût à court terme, (3) les situations déclenchant une évaluation négative conditionnée (Kotsou, 2008, communication personnelle), c'est-à-dire que la perception de la situation par un individu a été évaluée automatiquement d'une manière négative grâce à un apprentissage (LeDoux, 1998).

Dans le même sens, Gross (1998), explique qu'il y aurait cinq modes distincts de régulation émotionnelle, intervenant de manière séquentielle : (1) la sélection de la situation, (2) la modification de la situation, (3) le déploiement attentionnel, le changement cognitif et enfin (5) la modulation de la réponse. La figure ci-après représente le modèle processuel de la régulation émotionnelle (Gross, 1998).

Figure 4-7 : Modèle processuel de la régulation émotionnelle
Adaptée de Mikolajczak et Desseilles (2012, p.151)



Il convient de préciser que ces cinq séquences peuvent se dérouler consciemment ou inconsciemment, de manière contrôlée ou automatique. Par contre, lors d'un travail émotionnel, la régulation sera, souvent, consciente (Gross, 2014).

Ainsi, durant le processus d'émergence de la réponse, les différentes séquences du processus de régulation peuvent être associées à différentes stratégies ; dont certaines, par exemple, viseraient à modifier la situation elle-même ou tenteraient a priori de ne pas s'y confronter, d'autres auront tendance à moduler l'attention portée à celle-ci, d'autres encore viseraient à modifier les perceptions, ou encore tenter d'agir au niveau de la réponse émotionnelle elle-même. En ce sens, Gross (1998 et 2014) s'est principalement concentré sur l'étude de ces deux dernières stratégies de régulation émotionnelle qui sont souvent présentes dans la vie quotidienne à savoir :

(1) ***La réévaluation cognitive*** (en tant que changement cognitif) : Pour Lazarus et Folkman (1984), « *c'est l'évaluation de la situation et non la situation elle-même* »

qui détermine l'émotion. En ce sens, changer la perception ; en « *manipulant le traitement cognitif des informations auxquelles l'individu est exposé à travers la réévaluation cognitive* » (Delelis et *al.*, 2011, p.471) ; permet de changer l'émotion (Ochsner et Gross, 2005). Dans cette perspective, la réévaluation cognitive consiste à réévaluer la situation et les émotions engendrées (agréables comme désagréables), en considérant la signification émotionnelle d'un événement (Gross, 1998 et 2014) à travers plusieurs stratégies : telles que la mise en perspective par exemple, qui suppose d'appréhender la situation sous un angle positif, et à rectifier les « distorsions cognitifs » affectant la perception de l'individu (Mikolajczak, 2014). En ce sens, la réévaluation cognitive permet ainsi à l'individu d'agir mentalement et physiquement sur sa conscience de la situation et ses émotions, afin de ressentir « réellement » l'émotion adaptée et attendue en fonction du contexte. Cela sauvegarde la santé des individus (Gross et John, 2003, p.121) et aurait des conséquences positives sur le fonctionnement affectif de l'individu. En effet, Matta et Johnson (2014) expliquent que la réévaluation cognitive permet aux individus de maintenir un ton affectif « plaisant » dans l'organisation et de se montrer plus efficaces pour confronter des situations de stress au travail (Matta et *al.*, 2014). Dans le même sens, le programme *Positive Emotion Regulation* (PER), reprenant les cinq séquences de régulation émotionnelle de Gross (1998 et 2014), a permis aux sujets testés d'accroître leur bien-être subjectif et leur satisfaction générale, et de baisser les symptômes liés à la dépression (Luminet et *al.*, 2014).

(2) ***La suppression expressive*** : il s'agit d'une forme de modulation de la réponse émotionnelle, consistant à modifier au moins une de ses composantes. Cette modulation peut se faire de deux manières : soit l'individu supprime réellement l'expression de son émotion ressentie, par exemple montrer de la neutralité lorsqu'il ressent de la colère, soit afficher une émotion différente de celle réellement ressentie, à titre d'exemple montrer de la joie, alors que l'on ressent de la colère. Ainsi, cette stratégie joue un rôle important dans l'influence du comportement de l'individu, dans la mesure où elle *« consisterait en une modulation des aspects comportementaux, des tendances d'actions émotionnelles et aurait comme effet une inhibition de l'expression comportementale des émotions, négatives comme positives »* (Gross, 1998). En ce sens, la suppression expressive permet à l'individu de répondre émotionnellement de manière consciente, adaptée à la situation, tout en ajustant son expression corporelle et

ses tendances à l'action en fonction du contexte émotionnel sans pour autant modifier le ressenti émotionnel de l'individu (Delelis et *al.*, 2011).

Par ailleurs, Sophie Brasseur (2013), en se basant sur les travaux de Mikolajczak (2009, 2012) a proposé un récapitulatif des différentes stratégies de régulation émotionnelle (Tableau ci-dessous).

Tableau 4-10 : Résumé des différentes stratégies de régulation émotionnelle Adapté de Sophie Brasseur (2013, p.75)

	Stratégies fonctionnelles	**Stratégies dysfonctionnelles**
Sélection de la situation	Minimiser les risques de se retrouver dans une situation déplaisante en étant au clair avec ses besoins et ses valeurs et en évaluant correctement les coûts et les bénéfices à long terme de chaque situation	La confrontation dysfonctionnelle où la personne s'engage dans des situations qu'elle sait négative pour elle. L'évitement dysfonctionnel ou éviter systématiquement de se confronter à des situations qui vont amener à des émotions déplaisantes alors que ces situations seraient bénéfiques à long terme (les examens par exemple).
Modification de la situation	Gérer la situation en agissant pour modifier la source d'émotions déplaisantes (par exemple, commencer un travail plus tôt qu'à la dernière minute ou annuler une sortie si l'on sait que l'on va manquer de temps pour le terminer). Lorsque le problème est d'ordre relationnel, apprendre à exprimer le problème en termes acceptable pour l'autre.	L'impuissance acquise ou état de l'individu qui pense qu'il est obligé de subir la situation car il n'a aucun contrôle sur celle-ci. L'expression inadéquate ou une expression inacceptable ou un moment particulièrement mal choisi pour exprimer le problème à autrui.
L'orientation de	Tenter d'orienter son attention sur	La rumination mentale ou

l'attention	autre chose que l'émotion afin qu'elle n'accapare pas nos pensées soit en se distrayant, soit en observant les sensations corporelles qui lui sont associées (approche mindfullness).	ressasser les mêmes pensées négatives ou questions liées à un épisode émotionnel sans les orienter vers l'action. Le déni ou le refus de reconnaitre l'existence d'un problème ou d'une situation qui provoqueraient des émotions déplaisantes.
Changement cognitif	Réévaluer cognitivement la situation ou modifier la perception que nous en avons en examinant nos croyances et les biais de distorsions qui nous ont conduits à une perception partielle de la réalité. Distinguer nos pensées de la réalité. Relativiser, chercher les points positifs d'une situation ou encore chercher ses bénéfices à long terme. Accepter et accueillir-activement l'événement douloureux et les émotions qui l'accompagnent en ayant conscience qu'il ne présage en rien du futur.	La catastrophistion ou la dramatisation de la situation vécue, voire l'anticipation de conséquences négatives d'une situation La recherche d'un bouc émissaire ou blâmer un tiers pour son incompétence à résoudre la situation
Modulation de la réponse	Exercer des techniques physio-relaxante ou se détendre en réalisant des activités qui produiront un effet relaxant mais qui seront différentes pour chaque individu (faire du sport, prendre un bain, etc.)	La suppression expressive ou masquer toute manifestation visible de l'émotion. L'abus d'alcool. L'abus d'anxiolytiques.

À noter que ces stratégies peuvent prendre différentes formes et aucune ne sera « fonctionnelle » pour faire face à l'ensemble des situations (Mikolajczak et *al.,* 2012). En ce sens, la « compétence de régulation des émotions » consiste à disposer de différentes stratégies fonctionnelles pour l'individu, et qui lui permettra de faire preuve de flexibilité afin de choisir la stratégie la plus appropriée en fonction de la situation et du contexte.

A) L'importance de la régulation émotionnelle :

Pour Mikolajczak (2014) la compétence de réguler les émotions est considérée comme essentielle, et aurait des conséquences fondamentales dans au moins cinq grands domaines de la vie.

1) **Les relations sociales :** les individus gérant mal leurs émotions sont moins appréciés par leurs pairs (Gross, 2002), se retrouvent avec des relations sociales et conjugales de moindre qualité, rencontrent plus fréquemment des conflits interpersonnels (Schutte *et al.*, 2001 ; Lopes *et al.*, 2005 ; Mikolajczak, 2014).
2) **La performance (académique ou professionnelle) :** au niveau académique, certaines études montrent que les étudiants éprouvant des difficultés à gérer leurs émotions réussissent significativement moins bien à l'école et à l'Université (Gumora et Arsenio, 2002 ; Leroy et Grégoire, 2007), dans la mesure où ils sont incapables de diminuer l'anxiété, par exemple que leur procure un cours ou de maintenir leur enthousiasme à l'égard d'un projet qui vont l'abandonner plus facilement. Par ailleurs, au niveau professionnel, les individus gérant bien leurs émotions sont plus performants dans les tâches qu'ils doivent effectuer (Quoidbach et Hansenne, 2009 ; Grandey, 2003). Tandis que les personnes éprouvant des difficultés à gérer leurs émotions ont statistiquement plus de risques de se retrouver au chômage que les autres (Mikolajczak, Luminet, Leroy et Roy, 2007).
3) **Le bien-être et les troubles psychologiques :** Ne pas parvenir à gérer ses émotions, peut développer chez l'individu des troubles psychologiques (Gross et Munoz, 1995 ; Mikolajczak, Luminet et Menil, 2006 ; Mikolajczak, *et al.*, 2007). En ce sens, les individus qui ne parviennent pas à gérer leurs émotions rapportent être moins heureux et avoir une qualité de vie inférieure aux autres (Mikolajczak, 2014).
4) **La santé physique :** ressentir des émotions implique des changements physiologiques (accélération du rythme cardiaque, crispation des muscles […]). Par conséquent, ne pas parvenir à réguler ses émotions, et particulièrement à diminuer ses émotions

négatives, constitue un facteur de risque dans le développement ou l'aggravation de différentes maladies, comme le diabète, l'asthme, les maladies gastro-intestinales, les maladies cardiovasculaires voire même certains cancers (Lehrer et *al.,* 1993 ; Blumenthal *et al.*, 2005 ; Thurin et Baumann, 2003 ; Mikolajczak, 2014).

5) **La gestion des ressources matérielles :** Il convient de préciser que les individus ne gèrent pas leur argent de manière rationnelle. En ce sens, les psychologues Kahneman et Tversky (1979), lauréats du prix Nobel d'économie, à travers leur « théorie des perspectives » (*prospect theory*), ont montré que les investisseurs en bourse ne réagissent pas de la même manière aux pertes qu'aux gains. En effet, cette théorie a mis en évidence que les modèles rationnels économiques n'étaient pas en mesure d'expliquer : « *la tendance des investisseurs à vendre prématurément les actions qui rapportent, et à conserver trop longtemps celles qui chutent* » (Mikolajczak, 2014, p.145).

   Pour Salovey (2001), cette « théorie des perspectives » peut être conceptualisée, d'un point de vue émotionnel, et notamment en termes de « fierté » et de « regret ». En effet, les personnes ont tendance à rechercher la fierté et à éviter les regrets. Ainsi, lorsque l'investisseur vend une action qui rapporte, il peut se féliciter d'avoir eu raison sur la qualité de l'action et par conséquent être fier des gains obtenus. Cependant, si l'investisseur vend une action qui décline, cela voudra dire qu'il s'est trompé sur sa qualité, et il accusera à coup sûr une perte tangible regrettable. En ce sens, tant que l'investisseur ne vend pas, la perte n'est pas réelle pour lui. Dans cette perspective, la régulation émotionnelle est capitale, dans le sens où les individus ayant une bonne gestion émotionnelle, seront capables de réguler leur joie et leur regret et adopteront davantage les bons comportements pour gérer leurs ressources matérielles.

Il convient de préciser également que malgré l'importance majeure de cette compétence, peu de recherches appliquées ont été conduites dans ce domaine dans les organisations (Mikolajczak et *al.*, 2009, p. 251).

B) La régulation des émotions d'autrui

La régulation des émotions des autres, suppose comme préalable de pouvoir accueillir et comprendre les émotions de l'autre. Elle repose également sur la compétence d'amener les autres à pouvoir prendre conscience de la situation afin de mettre en place différentes stratégies de régulations adéquates à la situation rencontrée.

En ce sens, les techniques de régulation telles que l'expression du problème en termes acceptables pour l'autre, ou la gestion de la situation pour modifier les sources des émotions désagréables et le soutien social, participent activement à la régulation des émotions au travail.

Ainsi, dans ce point nous allons nous intéresser au « soutien social » en tant que stratégie de régulation des émotions, considéré par Loriol et Caroly (2008) comme un enjeu majeur de la « régulation des émotions » au travail, dans le sens où il est ancré dans une véritable « culture professionnelle ». Bernard Rimé (2005, 2007) évoque quant à lui le « partage social » comme un excellent outil de régulation puisque que d'une part, il prolonge les émotions positives et d'autre part, diminue les émotions négatives.

1.1 L'importance du soutien social dans la régulation des émotions d'un groupe

Le concept de soutien social explore les interactions sociales entre collègues et entre les collaborateurs et le management, et fait état de nombreux bénéfices quant aux stratégies de la régulation des émotions au travail.

Il convient de préciser que le terme de soutien social « *est utilisé de manière assez générale pour faire référence à une large gamme d'interactions sociales* » (Specht 1986, p.220). En effet, il recouvre plusieurs formes (Stroebe et *al.,* 1996) et inclut : « *le degré de proximité, la mutualité, la qualité émotionnelle et la variété des interactions, l'écoute, l'appréciation des tâches, le défi par rapport au travail, le soutien émotionnel, le défi émotionnel, la confirmation de réalité, l'aide tangible et l'aide personnelle* » (Specht, 1986, p.220). Dans le même sens, Caroline Ruiller (2012) explique que le soutien social peut être efficace dans la gestion des émotions et notamment face à des situations difficiles au travail. En effet, il s'agit d'un moyen de gérer le stress (La Rocco et Jones, 1978) et agit comme facilitateur de « la régulation des émotions » qui s'avère une compétence émotionnelle précieuse dans les métiers à risques (Monier, 2014).

Par ailleurs, on distingue deux types de soutien social :

1) ***Le soutien social hors travail*** qui se manifeste généralement, grâce à la famille, aux proches et aux groupes sociaux (Karasek et Theorell, 1990).

2) Le soutien social professionnel :

Pour Ruiller (2012) le soutien social professionnel contribue « *à renforcer les qualités*

individuelles, collectives et organisationnelles par les interactions sociales et le partage émotionnel qu'il entraîne et la régulation des émotions ». Il peut provenir aussi bien des collègues que de la hiérarchie.

- **Le soutien social des collègues** : il s'agit, selon le même auteur (2010) du « *nombre de collègues de travail considérés comme des amis, ou ayant les mêmes centres d'intérêt* ». En ce sens, il représente un soutien émotionnel et affectif au travail (*Ibid.*) ; stabilisant l'action (Ricoeur, 1990) ; permettant l'évacuation des émotions déplaisantes et la reconnaissance des émotions (Korczynski, 2003 ; Lewis, 2008) ; et enfin améliorant la performance en situation de travail, la résolution de conflits ou encore le leadership (Barsade et Gibson, 2007) à travers les échanges informels ou formels entre collègues. De plus les échanges, dans le groupe, et en particulier l'humour au travail, participe à la réduction des conflits, à la canalisation de l'agressivité et à l'instauration d'une ambiance plaisante au travail, participant ainsi, à travers la « régulation des émotions » à la cohésion sociale (Barsade, 2002 ; van Hoorebeke, 2008a) via la contagion émotionnelle (Hatfield et *al.*, 1994 ; Andersen et Guerrero, 1998). Dans le même sens, l'instauration d'espaces de discussions et d'échanges (Detchessahar, 2011) désamorce les tensions au travail (Mellier, 2003) et participe à la régulation des émotions du groupe. Enfin, George et Brief (1992) expliquent que l'humeur du groupe aurait une influence sur l'absentéisme, la performance (Haag et Laroche, 2009) et sur le « climat émotionnel » (De Rivera, 1992).
- ***Le soutien social professionnel hiérarchique*** : Le soutien social de la hiérarchie et notamment du manager (voire du leader) est un enjeu primordial (Cintas et Sprimont, 2011), dans la mesure où tout d'abord, les émotions comprennent une composante motivationnelle importante et ensuite le manager (voire le leader) joue un rôle majeur dans la régulation des émotions au travail (de Gaulejac, 2011 ; Remoussenard et Ansiau, 2014 ; Monier, 2017) en exerçant différentes fonctions telles que : donner du sens, ce qui provoque des émotions plaisantes dans l'équipe, en situation de changement organisationnel par exemple (Bartunek et *al.*, 2006) ; reconnaître et valoriser le travail, ce qui accroît le soutien perçu (Doucet et *al.*, 2008) et réduit les risques psychologiques (Siegrist et *al.*, 2004) ; réguler et désamorcer les tensions au travail au sein de l'équipe (Bourion, 2006). Ainsi, selon le style de leadership ou de management adopté, la perception de l'influence du niveau de soutien social par

l'équipe sera différente et aura une influence sur la régulation des émotions du groupe et par conséquent sa performance. En effet, Gond et Mignonac (2002) soulignent l'importance des dimensions émotionnelles du management, en précisant que le comportement et la valence des émotions exprimées par le manager influence celles ressenties par l'équipe. Dans le même sens, Haag et Laroche (2009) expliquent que les communications verbales des managers induisent des effets émotionnels profonds sur les équipes de travail, et particulièrement au cours des situations critiques. De plus Mikolajczak et ses collègues (2011) soulignent que, les équipes sont plus performantes au travail lorsqu'elles ne sont pas soumises au stress, sont moins épuisées, moins enclines à quitter l'organisation, et enfin affirment une satisfaction au travail. Par conséquent, le manager (voire le leader) a intérêt à développer et à mobiliser ses compétences émotionnelles (George et Brief, 1992), en l'occurrence sa compétence de « régulation des émotions » chez lui et chez autrui (George, 2000) et ainsi encourager les émotions plaisantes au sein de son équipe, dans la mesure où ces émotions participent à la création de relations fortes au sein de l'équipe, développent une créativité et une joie au travail (*Ibid.*).

3.5 L'utilisation de ses émotions.

L'objectif est de comprendre dans quelle mesure les émotions influencent les pensées et notre comportement. En ce sens, il est essentiel de pouvoir distinguer les émotions qui contribuent à l'optimisation de notre fonctionnement de celles qui l'entravent. Ainsi, nous allons au cours de ce point étudier l'influence des émotions sur les processus cognitifs et les comportements.

Pour Mikolajczak et Quoidbach (2014, p.223).) les émotions et en l'occurrence l'humeur influence considérablement les processus cognitifs et notamment : les pensées, la perception, la manière de traitement et d'interprétation de l'information, les jugements et les décisions prises par les individus.

- ***L'orientation de l'attention*** : Eich et ses collègues (2000) expliquent que les individus d'humeur positive ont tendance à détecter prioritairement les stimuli positifs dans l'environnement, contrairement aux individus d'humeur négative (Eich et *al.,* 2000) ; ***la manière de percevoir les choses par les individus*** (Fredrickson et Branigan, 2005) ;
- ***Le style de pensée,*** dans le sens où les individus d'humeur positive ont une pensée divergente et heuristique ce qui va donc augmenter la performance pour les tâches supposant de la créativité, contrairement aux individus d'humeur négative ont une

pensée convergente, analytique et systématique augmentant alors la performance pour les tâches qui requièrent un traitement systématique de l'information (Schwarz et Bless, 1991). Dans le même sens, lorsqu'il s'agit d'être convaincant et persuasif, les personnes d'humeur négative produisent des arguments de meilleure qualité que les personnes d'humeur positive (Forgas, Ciarrochi et Moylan, 2000) dans la mesure où les émotions négatives favorisent un traitement analytique et systématique de l'information qui permettrait de trouver plus facilement les incohérences et les failles du raisonnement afin de construire une argumentation basée sur une analyse analytique de la question. Par ailleurs, les individus joyeux sont plus créatifs, « *font plus d'associations inhabituelles, catégorisent les choses de manière plus large et plus inclusive* » que les individus tristes (Isen et Daubman, 1984).

- ***Le jugement et sa nature (positive ou négative)*** : en effet, les personnes de mauvaise humeur ont tendance à se focaliser davantage sur le contenu du message et traiteraient ainsi les messages persuasifs de manière beaucoup plus approfondie que les personnes de bonne humeur (Schwarz, Bless et Bohner, 1991 ; Mackie, Asuncion et Rosselli, 1992 ; Petty, DeSteno et Rucker, 2001). En plus de son impact sur le traitement de l'information, l'humeur influence également la nature du jugement, de sorte que celui-ci est généralement « *congruent avec l'humeur* » (Razran, 1940 ; Isen et *al.*, 1978 ; Mikolajczak et Quoidbach, 2014). Dans le même sens, les résultats d'une étude menée dans le monde du travail et notamment dans le cadre d'un entretien d'embauche, ont montré que l'humeur influençait l'interprétation des dires d'un candidat ambigu et son appréciation. En ce sens, les recruteurs de bonne humeur avaient tendance à le juger favorablement et se disaient prêts à l'engager, contrairement aux évaluateurs qui étaient de mauvaise humeur, considérant le même candidat comme étant médiocre (Baron, 1987). Par ailleurs, l'influence de l'humeur concerne également notre jugement que nous portons sur nous-même. En effet, les personnes d'humeur positive se trouvent plus sympathiques et plus compétentes que les individus d'humeur négative (Forgas *et al.*, 1984) et sont également plus communicatives, plus chaleureuses et plus constructives en situation sociale (Forgas, 2002).
- ***La perception et la prise de risque*** : les personnes d'humeur positive sous-estiment les risques, tandis que les individus d'humeur négative les surestiment (Mayer et *al.,* 1992). D'un autre côté, pour de nombreuses études, l'humeur positive contribuerait à

augmenter la prise de risque des individus alors que l'humeur négative contribuerait à une diminution de la prise de risque (Spies et *al.*, 1997 ; Yuen et Lee, 2003).

- ***Les choix :*** l'humeur influence également nos choix et, à l'instar des jugements, ceux-ci tendent « *à être congruents avec notre état émotionnel* » (Mikolajczak et Quoidbach, 2014, p. 230) et façonne en partie l'environnement des individus (*Ibid.*). En ce sens, les individus de bonne humeur préfèrent la compagnie d'individus de bonne humeur, contrairement aux individus de mauvaise humeur qui eux préfèrent la compagnie d'individu de mauvaise humeur (Wenzlaff et Prohaska, 1989).
- ***L'interprétation des événements*** : l'humeur influence de manière considérable l'interprétation que nous faisons des événements et le sens que nous donnons au notre environnement (Mikolajczak et Quoidbach, 2014). Ainsi, plus les choses sont ambiguës et/ou floues, plus grande est l'influence de l'humeur. En effet, certaines études ont montré que les individus de mauvaise humeur interprètent beaucoup plus fréquemment les mots dans leur sens négatif que les individus de bonne humeur (Richards et *al.*, 1993 ; Halberstadt et *al.*, 1995).
- ***La mémoire*** : Pour Mikolajczak et Quoidbach (2014, p. 231) l'humeur exerce « une double action sur la mémoire », dans le sens où « elle affecte tant la nature du rappel que la qualité de celui-ci. ». Concernant l'influence sur la nature du rappel, les souvenirs sont plus souvent congruents avec l'humeur. Ainsi, selon l'étude de Ucros (1989) : si l'on demande à des individus d'étudier une liste de mots et ensuite qu'on exerce sur eux une induction d'humeur positive ou négative, les participants d'humeur négative (tristes par exemple) se rappelleront mieux des mots négatifs, contrairement aux individus humeur positive, qui se souviendront davantage des mots positifs (Ucros, 1989). Dans le même sens, les individus de bonne humeur se rappelleront plus facilement des souvenirs heureux de leur enfance ou plus récent, contrairement aux personnes d'humeur négative qui ont tendance à se souvenir davantage des souvenirs négatifs (Matt et *al.*, 1992). D'un autre côté, l'humeur influence également la *qualité* du rappel. En effet, la mémoire est meilleure lorsque l'humeur des individus au moment du rappel correspond à l'humeur au moment dans lequel on était lorsque l'on a mémorisé l'information (Ucros, 1989 ; Eich et Macaulay, 2000 pour une revue).
- ***Les champs d'actions*** : dans la mesure où les émotions négatives ont tendance à restreindre les champs d'actions, tandis qu'ils sont élargis par l'influence des émotions positives. En ce sens, l'étude de Fredrickson et Branigan (2005) a montré que dans la

> situation où l'on induit une humeur positive ou négative à des participants et qu'on leur demande par la suite de faire une liste des choses qu'ils voudraient faire, les participants d'humeur négative établiront une liste moins longue que les individus d'humeur joyeuse. (Fredrickson et Branigan, 2005).

Enfin, il convient de préciser que l'humeur positive est très souvent bénéfique. Néanmoins, l'humeur négative peut jouer un rôle positif pour faciliter le rappel d'informations mémorisées dans un état d'humeur négative (Ucros, 1989) ; d'avoir une pensée convergente, analytique et systématique, ce qui contribue à améliorer la performance pour les tâches qui requièrent un traitement systématique de l'information (Schwarz et Bless, 1991) ; d'être plus convaincant et persuasif, en produisant des arguments de meilleure qualité que les personnes d'humeur positive (Forgas et *al.,* 2000) ; de pouvoir correctement formuler une requête, dans le sens où les individus d'humeur négative, sont beaucoup plus courtois dans leur demande, d'autant plus quand la demande est complexe contrairement aux individus d'humeur positive qui peuvent avoir tendance à être plus directs voire même parfois impolis (Forgas, 1998, 1999) ; et enfin de permettre de souligner plus facilement les incohérences et les failles du raisonnement afin de construire une argumentation basée sur une analyse analytique de la question, même si aussi paradoxal que ça puisse être, les individus d'humeur négative sont moins efficaces en situation de négociation, dans la mesure où ils sont plus pessimistes et par conséquent moins coopératifs (Mikolajczak et Quoidbach, 2014, p. 234).

A) influence sur le comportement et utilisation des émotions d'autrui

Il convient de préciser que l'influence de l'humeur ne se limite pas à la manière de *penser* ou de *planifier* des comportements. Elle englobe également les comportements des individus. D'ailleurs, comme nous l'avons vu (dans le point concernant les fonctions de l'émotion), l'émotion encourage l'individu à adopter tels ou tels comportements plutôt que d'autres. Par exemple la colère prédisposera à l'agressivité tout comme la joie prédispose à l'exploration.

Ainsi, connaître les différents effets des différentes émotions est « stratégique », dans le sens où cette connaissance permet de générer stratégiquement et donc « utiliser » les émotions utiles selon la situation. Mikolajczak et Quoidbach (2014, p. 233) illustrent ce propos à travers l'exemple du boxeur, qui a tout intérêt à générer en lui de la colère avant de monter sur le ring. Ce qui lui permettra d'utiliser cette émotion de la colère afin d'augmenter sa force, accroître son niveau d'énergie et donc avoir plus de chances de gagner son combat. D'autre part, les individus chez qui on a généré une humeur positive sont plus à l'aise, plus chaleureux, et

également plus constructifs en situation sociale que les personnes d'une humeur négative (Forgas et Gunawardene, 2000 ; Forgas, 2002).

Prendre en compte les différences d'humeur même légères peut affecter considérablement la manière notre manière d'agir avec autrui et par conséquent « *la manière dont nous sommes perçus socialement, ce qui représente un avantage social indéniable* » (Mikolajczak et Quoidbach, 2014, p. 234). Dans le même sens, prendre en considération l'influence de l'humeur de l'individu sur son comportement est « fondamentale », et notamment lors des nouvelles rencontres. En effet, plusieurs études soulignent qu'une opinion est forgée sur la base d'un petit nombre d'éléments et que l'on tend par la suite à sélectionner les informations confirmant cette première impression (Dougherty et *al.*, 1994 ; Leyens et Yzerbyt, 1997 pour une revue).

La compétence d'utilisation des émotions, visera donc à connaître et à repérer les effets des émotions, dans le but de les optimiser en fonction de la tâche à accomplir et l'humeur du moment. Ceci permettra dès lors d'optimiser le fonctionnement de l'individu et de s'en libérer lorsqu'ils peuvent compromettre notre jugement ou notre performance (Berkowitz et Troccoli, 1990).

Par ailleurs, l'utilisation des émotions d'autrui repose sur le même principe, c'est-à-dire utiliser les émotions d'autrui pour maximiser les effets des émotions lorsque ces derniers sont utiles pour la tâche à réaliser ou plutôt supprimer ses biais lorsque l'émotion est non pertinente à la réalisation de la tâche en question (Mikolajczak, Quoidbach, 2014).

C'est le cas par exemple, comme nous l'avons ci-dessus, lorsqu'il s'agit d'une négociation ou d'un travail en coopération, tout l'intérêt de la compétence « utilisation des émotions » sera de réussir à mettre les interlocuteurs de bonne humeur afin de maximiser la chance de réussite. D'autre part, si l'individu souhaite augmenter le sens critique et un raisonnement analytique de ses interlocuteurs, il est préférable de privilégier un environnement austère.

Il convient toutefois de préciser que si la compétence « d'utilisation des émotions d'autrui » peut aussi bien dans certains cas être mobilisée pour le bien de l'individu, que contre lui comme par exemple l'augmentation ou la maintenance d'un certain niveau d'anxiété (au détriment de la santé des collaborateurs) par des managers afin de soutenir la performance avant une évaluation importante (Tamir, 2005).

En conclusion, les émotions influencent aussi bien les pensées que les comportements, dans la

mesure où les émotions impactent la perception, la mémoire, le jugement, les choix, les interprétations des évènements, les souvenirs etc […] En ce sens, les émotions provoquent des biais de congruence. D'où la nécessité de connaître l'existence et la nature de ces biais afin de pouvoir tirer le meilleur parti de la compétence « utilisation des émotions » en maximisant les effets lorsque l'émotion est pertinente pour la tâche en cours.

Mikolajczak et Quoidbach (2014) proposent certaines stratégies afin de tirer profit de la force des émotions (Le tableau ci-dessous).

Tableau 4-11 : Tableau de synthèse pour une meilleure utilisation des émotions
Adapté de Mikolajczak et Quoidbach (2014, p.237)

Thématique	Exemples d'activités	Humeur privilégiée	Conseils
Créativité	Organiser une fête, conduire un brainstorming dans une équipe…	Positive	Regarder un film amusant avant d'organiser l'enterrement de vie de garçon d'un ami. Commencer par une blague ou une distribution de nourriture avant d'entamer une séance de brainstorming en équipe.
Coopération	Travail de groupe, demande d'aide, appel à la générosité…	Positive	Mettre ses collaborateurs de bonne humeur (offrir un petit cadeau, diffuser une musique d'ambiance, valoriser les autres, etc.).
Manipulation	Faire adhérer autrui à des arguments simplistes ou fallacieux…	Positive	Mettre les autres de bonne humeur pour diminuer leur capacité d'analyse
Évaluation de la qualité	Acheter une nouvelle TV, mener un entretien d'embauche…	Négative	Choisir une journée où nous sommes de relativement mauvaise humeur avant d'effectuer un achat important. Éviter de juger de la qualité d'une personne ou d'un objet lorsque nous sommes particulièrement joyeux.
Travail de précision	Corriger un texte, remplir une déclaration d'impôt	Négative	Rien de tel qu'une après-midi maussade pour traquer les fautes d'orthographe !
Demande délicate	Demander une augmentation	Neutre	Nous sommes plus chaleureux lorsque nous sommes de bonne humeur… mais la bonne humeur amène souvent à manquer de tact.
Négociation	Résolution de conflit	Positive et négative	Mettre les autres de bonne humeur si l'on veut favoriser le compromis. Mettre les négociateurs de mauvaise humeur si l'on veut figer les positions.
Mémoire	Étudier, passer un examen	Positive et négative	Se remettre dans l'état d'humeur de l'encodage facilite le rappel.

Synthèse théorique des compétences émotionnelles

Il convient de préciser que de nombreuses recherches, ont mis en évidence l'importance des compétences émotionnelles. En effet, elles semblent influencer plusieurs sphères majeures de la vie comme le **bien-être psychologique** (Schutte et *al.,* 2002 ; Mikolajczak et *al.*, 2007 ; Gallagher et Vella-Brodrick, 2008), **la santé physique** (Trinidad-et-Johnson, 2002 ; Brackett et *al.*, 2004 ; Schutte et *al.,* 2007 ; Mikolajczak et *al.,* 2007 ; Martins et *al.*, 2010), **la réussite académique** (Guiver, 2012 ; Parker et *al.,* 2004), **les performances au travail (**Van Rooy et Viswesvaran, 2004 ; Joseph et Newman, 2010) et **les relations sociales et professionnelles** (Lopes et *al.*, 2004, 2005)**.** Ces compétences sont évolutives et se développent tout au fil des expériences de vie.

Mikolajczak et ses collègues (2014) proposent d'envisager les « compétences émotionnelles » (CE) en trois niveaux différents : (1) le premier niveau étant celui des connaissances des émotions et notamment le vocabulaire émotionnel dont dispose un individu, ainsi que la connaissance de la manière de réagir à une émotion ressentie (qu'on peut résumer en savoirs) ; (2) le deuxième niveau renvoie aux habiletés, c'est-à-dire la capacité d'un individu à appliquer ses connaissances dans un contexte émotionnel réel (Il s'agit de savoir-faire) ; (3) enfin le troisième niveau est celui des traits, correspond à la tendance et la manière naturelle d'un individu à réagir dans une situation donnée (qu'on peut traduire en savoir-être émotionnel).

Pour sortir des différents débats théoriques entre les auteurs et leurs définitions des compétences émotionnelles, Mikolajczak et ses collègues (2008, 2009, 2014), se sont penchés sur les différents travaux issus des différentes approches afin de dégager une définition consensuelle qui est comme suit : « *Les compétences émotionnelles font référence aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui* » (Mikolajczak, 2009, p.7). À travers cette définition, on distingue cinq compétences de base, qui se déclinent tant au niveau intrapersonnel qu'interpersonnel. Elles peuvent se résumer comme suit :

(1) Identifier ses propres émotions ou de celles d'autrui, est une compétence fondamentale qui suggère tout d'abord des prérequis à savoir une ouverture aux émotions (tant positives que négatives), ainsi qu'une certaine richesse du vocabulaire émotionnel. Elle consiste à capter les signaux émotionnels, décoder un ensemble de manifestations verbales et non-verbales (telles que les expressions faciales, les postures, les gestes et les différentes intonations de la voix)

accompagnant une émotion pour enfin lui donner un nom (Nélis, 2014).

(2) Exprimer des émotions (concerne le volet intra-personnel) ou ***écouter des émotions d'autrui*** (renvoie au volet interpersonnel) est la capacité d'exprimer les émotions de la manière la plus adaptée possible au contexte ou à la compétence de pouvoir accueillir celles d'autrui. Bien évidemment, l'expression des émotions est liée à l'identification des émotions et suppose également comme prérequis de posséder un riche vocabulaire émotionnel. En effet, plus celui-ci est riche plus l'individu sera capable de décrire avec aisance ses émotions. Néanmoins, même si l'individu possède ce vocabulaire, le fait d'exprimer ses émotions n'est pas un acte neutre, car il produit un effet sur la relation qu'il aura tant avec lui-même qu'avec ses interlocuteurs. Pareil pour l'écoute des émotions, cela suppose de tenir une posture bienveillante. Kotsou (2014, 2016) avance qu'une écoute authentique se caractérise par plusieurs actions comme des questions ouvertes, une reformulation (positive ou neutre du vécu) et le respect du silence.

(3) Comprendre les émotions repose également sur les mêmes principes de l'ouverture et l'acceptation préalable des émotions. Elle consiste à s'interroger sur le rôle informatif de l'émotion au regard de la satisfaction des besoins. En effet, l'émotion traduit la satisfaction ou non d'un besoin, son intensité est, alors, relative à l'importance du besoin et à son degré de satisfaction. Ainsi, cette compétence permet de dissocier, l'émotion, le comportement adopté suite à une émotion, le besoin exprimé et l'élément déclencheur de l'émotion, à titre d'exemple, la colère renseigne sur des frustrations, qui peut mener parfois à adopter un comportement violent. En ce sens, comprendre la colère serait de se focaliser uniquement sur la satisfaction du besoin ou du manque engendrant ces frustrations, tout en réfléchissant à des moyens efficaces et accessibles pour répondre aux besoins ressentis (Kotsou, 2014, 2016).

(4) ***Réguler les émotions*** est une compétence complexe, elle intervient lorsqu'un individu est confronté à une émotion en désaccord avec les objectifs de l'individu (baissant ses performances ou nuisant à son bien-être ou celui d'autrui par exemple) et/ou considérée comme inappropriée au contexte (c'est-à-dire qu'elle ne correspond pas aux normes et aux attentes sociales, culturelles ou encore familiales d'un individu. Prenons à titre d'exemple : le cas où l'individu se retrouve dans la situation où il est contraint d'éviter de manifester sa joie lors de l'obtention d'une promotion devant un collègue qui vient de perdre son poste à cause de mauvais résultats, dans ce cas de figure même s'il s'agit d'une émotion positive, elle demeure considérée comme inappropriée). Cette compétence de régulation des émotions,

reprend l'ensemble des stratégies permettant à un individu de moduler une émotion au niveau de : sa valence, son intensité voire de sa manifestation. Ces stratégies sont qualifiées de fonctionnelles si elles permettent de réguler l'émotion à long terme. Par ailleurs, la régulation des émotions d'autrui repose sur les mêmes stratégies et cherche à aider l'individu à modifier différents paramètres de son expérience émotionnelle (Mikolajczak, 2014).

(5) Utiliser les émotions consiste à utiliser ses émotions pour maximiser ses chances de réussite dans la réalisation d'une tâche ou au niveau relationnel. Les émotions influencent notamment plusieurs facultés cognitives, telles que la concentration, la mémoire ou encore la créativité et impactent le traitement de l'information ainsi que la perception de la réalité, ce qui influence la manière dont un individu pense et agit. Connaître l'existence et la nature de ces biais, créés par les émotions, est nécessaire afin de pouvoir tirer le meilleur parti de nos émotions dans différents contextes émotionnels, le principe est d'utiliser ses émotions ou celles d'autrui pour maximiser les effets lorsque l'émotion est utile pour la tâche à réaliser ou plutôt supprimer ses biais lorsque l'émotion est non pertinente à la réalisation de la tâche en question) (Quoidbach, 2012 ; Mikolajczak et Quoidbach, 2014).

Conclusion du cadre théorique : Élaboration du cadre conceptuel

Notre revue de la littérature nous a offert la possibilité de dresser un panorama des différentes approches évoquées dans la littérature dans l'objectif de mobiliser les théories les plus pertinentes pour l'étude de notre objet de recherche. En plus de la présentation des notions mobilisées, il s'agit aussi de dessiner les relations pertinentes entre nos différents concepts.

Compte tenu de notre objet de recherche, nous nous intéressons à l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership. Pour ce faire nous avons étudié les concepts suivants : leader, leadership, efficacité de leadership, émotion, intelligence émotionnelle et compétences émotionnelles.

Nous avons tout d'abord dressé un état des lieux sur le leadership, en nous penchant sur ses définitions, ses fondements, et son influence dans les entreprises. Puis, nous avons abordé la question des émotions au travail, afin de comprendre l'historique mais aussi l'enjeu de sa prise en compte dans le milieu des entreprises. Nous avons également développé les travaux sur l'intelligence émotionnelle, en revenant sur les origines du concept, sa typologie et en précisant les impacts de cette approche sur la réussite dans les entreprises. Ce qui nous a permis en conséquence de s'intéresser plus particulièrement par la suite, à l'épicentre de notre sujet d'étude qui est la notion des compétences émotionnelles en dressant l'éventail des différents types des compétences qui composent cet ensemble ainsi que les différents modèles existants dans la littérature et enfin ses nombreux impacts aussi bien sur des domaines de l'ordre du privé que sur la réussite des individus dans les entreprises.

Les enjeux de cette thèse de doctorat sont de comprendre de quelle manière les compétences émotionnelles influencent-elles le leadership, de déterminer les modalités de cette influence et d'analyser l'influence de ses compétences à l'aune de l'efficacité du leadership dans des entreprises appartenant à des secteurs variés.

Notre revue de littérature et notre cadre conceptuel nous permettent alors de nous demander ***dans quelle mesure et de quelle manière les compétences émotionnelles influencent-elles le leadership ?***

Nous dégageons à partir de notre question de recherche les quatre hypothèses suivantes :

H1 : Les compétences émotionnelles contribuent positivement à l'efficacité du leadership

Notre première hypothèse suppose que les compétences émotionnelles contribuent positivement à l'efficacité du leadership**.** Il s'agit d'expliquer que les compétences

émotionnelles sont des instruments pour l'efficacité des leaders. En ce sens, l'objectif serait d'identifier les différentes dimensions de l'efficacité du leadership exposées par les acteurs et de saisir en quoi et de quelle manière les compétences émotionnelles sont directement reliées à ces dimensions ?

H2 : Les compétences émotionnelles des leaders déterminent les caractéristiques de leur style de leadership

Notre deuxième hypothèse avance que les compétences émotionnelles des leaders déterminent les caractéristiques de leur style de leadership**.** En d'autres termes, il s'agit d'étudier l'influence de la mobilisation des compétences émotionnelles sur le style du leadership. En effet, nous considérons que le choix de mobiliser telle ou telle compétence émotionnelle modifie de façon considérable les caractéristiques du style des leaders.

H3 : La mobilisation du style émotionnel du leadership est déterminée par des facteurs préalables

Notre troisième hypothèse suppose que la mobilisation du style émotionnel du leadership est déterminée par des facteurs préalables. Il s'agit de souligner que des leaders sont prédisposés plus que d'autres à mobiliser leurs compétences émotionnelles dans l'exercice de leur leadership au regard de plusieurs facteurs.

H4 : Des facteurs de contingence conditionnent la mobilisation des compétences émotionnelles par les leaders

Notre dernière hypothèse avance que des facteurs de contingence conditionnent la mobilisation des compétences émotionnelles par les leaders. Il convient ainsi d'analyser différents facteurs de contingence comme : l'urgence de la tâche à effectuer ; la position hiérarchique du leader ; la nature de l'environnement ; la structure de l'organisation ; la taille de l'organisation ; le profil des collaborateurs (cadres ou salariés ; générations x ou y) ; la nature des tâches effectuées […]

Transition inter-chapitre

Après avoir dressé notre ancrage théorique et exprimé notre cadre conceptuel exprimé, nous allons à présent expliquer l'« itinéraire » de notre recherche en explicitant nos choix méthodologiques et en précisant le cadre de notre étude empirique.

PARTIE II :

METHODOLOGIE ET ANALYSE DE L'ETUDE EMPIRIQUE

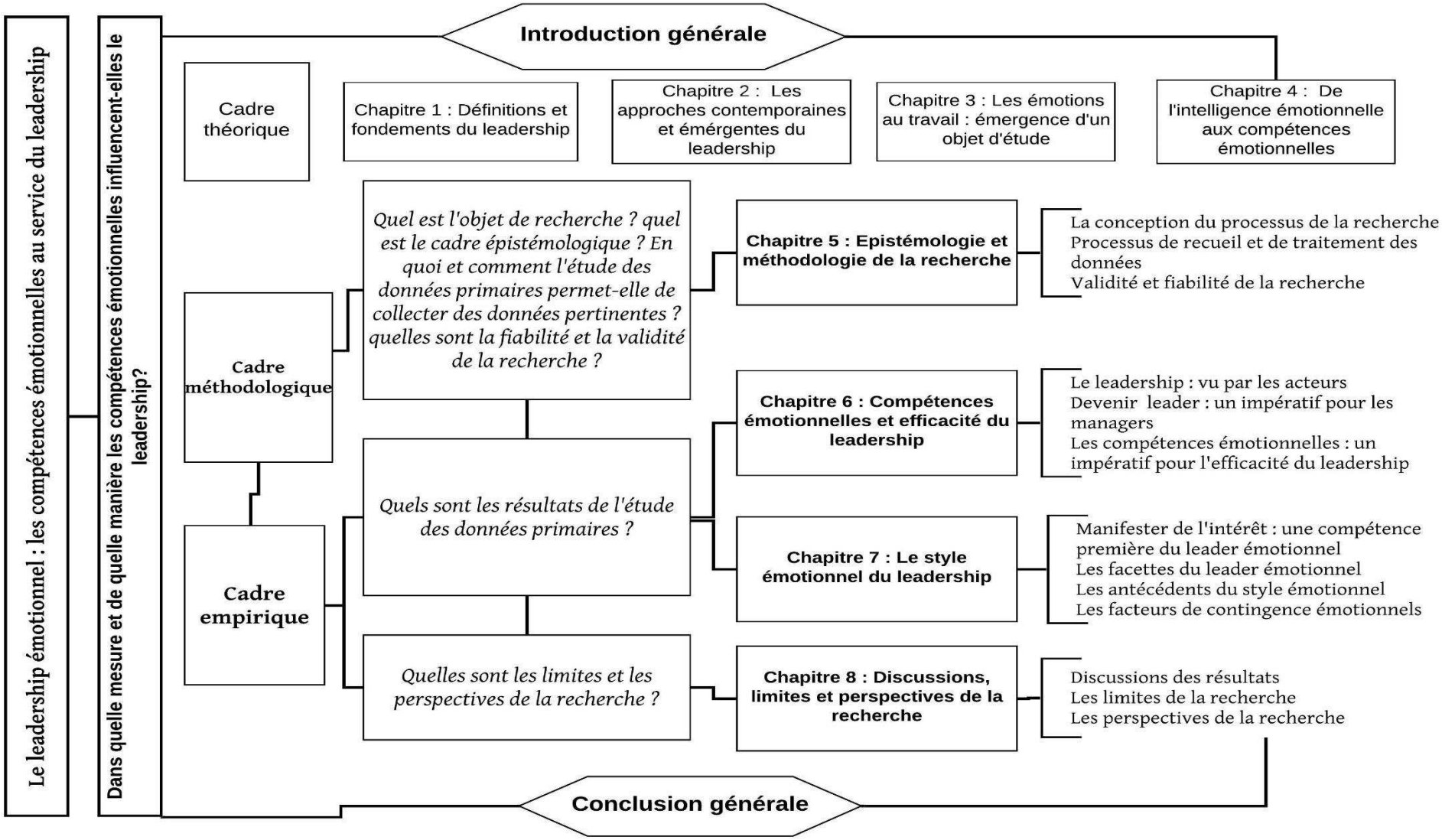
Dans cette deuxième partie, nous présenterons notre recherche suivant les trois étapes suivantes Giordano (2003) : la conception, la mise en œuvre et enfin l'analyse et l'évaluation des résultats.

En ce sens, nous avons déjà exposé à travers notre introduction générale la conception de notre processus de recherche. Ainsi, nous allons nous atteler à présent à détailler le cadrage méthodologique de notre étude empirique (Chapitre 5).

Ensuite, nous verrons les résultats de l'analyse thématique de nos données primaires recueillies par les entretiens semi-directifs (Chapitre 6 et 7). Et enfin, nous veillerons à discuter nos résultats ainsi que les limites et les perspectives de notre recherche. (Chapitre 8).

Le schéma ci-après synthétise les différents éléments de notre deuxième partie.

Schéma 4 : Structuration de la deuxième partie de la thèse



Chapitre 5 : Epistémologie et méthodologie de la recherche

Sommaire :

Introduction 245
Section 1 : La conception du processus de la recherche 246
Section 2 : Processus de recueil et de traitement des données 272
Synthèse de notre démarche de codage 293
Section 3 : Validité et fiabilité de la recherche 299
Synthèse et conclusion du chapitre 306

Chapitre 5 : Epistémologie et méthodologie de la recherche

Introduction

Le présent chapitre expose notre objet de recherche et caractérise le paradigme épistémologique dans lequel se situe cette recherche, à savoir le paradigme épistémologique **réaliste critique** (Bhaskar 1998) présenté comme *« l'alternative post-positiviste à la fois au positivisme et aux constructivismes »* (Avenier et Gavard-Perret, 2012). Ensuite, nous développerons notre stratégie de la recherche : **une recherche rythmée par l'abduction, à vocation exploratoire et qualitative.**

La deuxième section est relative au contexte des investigations que nous avons mené. Il s'agit de préciser notre processus de recueil et de traitement des données. En ce sens, nous allons spécifier notre démarche d'échantillonnage, la construction de notre guide d'entretien, les caractéristiques de la population interrogée et enfin les modalités de l'analyse de nos données primaires.

Enfin, la troisième section sera consacrée à interroger la pertinence et la rigueur de notre recherche en évaluant les forces et les faiblesses de la stratégie de recherche en toute transparence. Dans cette perspective, nous étudierons à la fois la validité et la fiabilité de notre recherche.

Section 1 : La conception du processus de la recherche

Gavard-Perret et Jolibert (2012) soulignent que la légitimité d'un projet, en plus de sa validité, s'évalue par *« la triade cadre épistémologique x stratégie de la recherche x instrumentation »*. Ainsi, nous allons tout d'abord présenter notre objet de recherche (3.1), puis nous détaillerons le cadrage épistémologique de nos travaux (3.2), pour ensuite exposer notre stratégie de recherche (3.3) et enfin, nous expliquerons notre instrumentation (3.4).

1.1 L'objet de la recherche

Construire un objet de recherche, que Allard-Poesi et Maréchal (2014) qualifient « *d'élément clé du processus de recherche* », revient à se demander ce que l'on recherche et consiste à formuler *une question « articulant des objets théoriques, empiriques ou méthodologiques* ». En ce sens, la réponse à cette question permettra de « *créer ou de découvrir d'autres objets théoriques, empiriques ou méthodologiques, pour expliquer, prédire, comprendre ou changer la réalité sociale* » (Allard-Poesi et Maréchal, 2014, p. 52).

D'ailleurs, les mêmes auteurs soulignent que la formalisation de l'objet (théorique, méthodologique ou empirique) *« ne constitue pas un objet de recherche et que c'est l'interrogation, de ces objets ou de liens entre ceux-ci, qui permet la création ou la découverte de la réalité, et constitue ainsi un objet de recherche »* (*Ibid.*).

L'objet de recherche est « *donc souvent le fruit d'une démarche itérative, constituée d'allers et retours entre théories et terrain ou encore entre théories de telle manière que la définition de l'objet évolue jusqu'à se fixer plus définitivement* » (Giordano et Jolibert, 2012, p. 9). Suivant cette logique, Giordano et Jolibert (2012) expliquent que l'objet de la recherche ne doit pas être confondu avec le terrain qui relève du contexte du projet.

Ainsi, la formulation de l'objet de recherche doit répondre à plusieurs questions relatives à : **la nature du projet** : c'est-à-dire l'orientation générale de la recherche, qui peut « *s'articuler autour de l'exploration, la description, l'explication, la vérification, la maîtrise des phénomènes […]* » (Evrard et *al.,* 1997) ; **l'angle d'étude de l'objet** : afin d'étudier un objet de recherche, il existe en effet, deux possibilités : la recherche sur son contenu ou la recherche par son processus. Par conséquent, l'étude sur le *contenu* porte sur la constitution de l'objet de recherche, alors que l'étude portant sur le *processus* cherche à étudier l'évolution du comportement de l'objet dans le temps (Grenier et Josserand, 1999) ; **la démarche envisagée** : en d'autres termes, le chercheur poursuit-il une démarche confirmatoire relevant d'un contexte de vérification ? ou une démarche exploratoire qui renvoie à un contexte de

découverte ? ; **le type de présence sur le terrain** : correspondant à la nature de l'interaction entre le terrain et le chercheur ; **les cadres conceptuels et théoriques pertinents** et enfin **la posture épistémologique** : il convient ici de déterminer le positionnement du chercher (positivisme, constructivisme ou interprétativisme) vis-à-vis du projet de recherche. Ces points seront explicités par la suite dans les sections suivantes.

Le présent objet de recherche a été élaboré au cours des nombreuses réunions et colloques avec des chercheurs en Sciences de Gestion. En outre, compte tenu que l'émotion est un concept assez largement étudié en psychologie, il nous a semblé impératif d'aller également à la rencontre des chercheurs et des experts en Psychologie du travail, afin de discuter de la mise en œuvre du projet de recherche. En effet, ces échanges nous ont permis de confirmer la pertinence de notre recherche (démontrée ultérieurement au moyen des entretiens semi-directif avec les acteurs du terrain) et d'envisager la méthodologie appropriée pour mener à bien ce projet en Sciences de Gestion.

De ce fait, « objecter » notre projet de recherche revient à interroger la nature de celui-ci qui peut être (comme expliqué précédemment) : (1) théorique, c'est-à-dire qui concerne des modèles et des concepts ; (2) méthodologique, renvoyant à des outils de mesure et de gestion ; ou (3) empirique : relatif à des faits ou des événements.

Suivant cette logique, nous nous intéressons à travers notre recherche à deux types d'objets : premièrement, à des objets théoriques et en l'occurrence nos deux principaux concepts à savoir « les compétences émotionnelles » et le « leadership ». Pour ensuite, s'intéresser à des objets empiriques en cherchant à appréhender l'influence de ces compétences aussi bien sur le style que l'efficacité du leadership. Enfin, notre objet de recherche : « que recherchons-nous ? », vise l'étude et l'analyse de l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership.

Comme indiqué par Grenier et Josserand (2014) le choix de l'angle dépend de l'état de l'art sur l'objet. En effet, dans une approche exploratoire où la connaissance est moins étoffée, les recherches sur le contenu apparaissent comme plus pertinentes. En ce sens, en tenant compte que les recherches en France concernant l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership sont peu nombreuses et insuffisantes, nous avons fait le choix d'une analyse sur le contenu afin d'appréhender (décrire et expliquer) dans un premier temps la constitution et la typologie de ces compétences, puis d'exposer les diverses dimensions de l'efficacité du leadership, et ensuite afin de comprendre les différents liens de causalités entre les deux

concepts de notre objet de recherche.

Enfin, notre objet de recherche renvoie à quatre principaux enjeux :

- Premier enjeu : comprendre le concept du « leadership », expliquer les différents styles du leadership, déterminer les dimensions de son efficacité et enfin expliciter son importance pour les dirigeants.

- Deuxième enjeu : expliquer le concept des « compétences émotionnelles » et leur rôle dans les relations interpersonnelles ;

- Troisième enjeu : étudier les mécanismes d'influence des compétences émotionnelles sur les dimensions de l'efficacité du leadership des dirigeants.

- Quatrième enjeu : caractériser le style de leadership basé sur les compétences émotionnelles, ses déterminants, ses grandes caractéristiques ainsi que les facteurs qui conditionnent sa mobilisation.

1.2 L'épistémologie en sciences de gestion

Nous allons dans un premier temps présenter la notion d'épistémologie (1.2.1) en détaillant les principaux paradigmes avec un intérêt particulier pour le positivisme et ses évolutions (1.2.2).

1.2.1 Qu'est-ce que c'est l'épistémologie ?

Déterminer la posture du chercheur quant à son objet de recherche et ses choix épistémologiques est une étape primordiale et fondamentale pour toute recherche (Girod-Séville, Perret, 1999).

L'épistémologie est « *la branche de la philosophie portant sur la manière dont les connaissances sont produites et justifiées* » (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 15). En effet, selon Piaget (1967, p. 6) l'épistémologie correspond à l'« étude de la constitution des connaissances valables ».

Pour Avenier et Gavard-Perret (2012), la réflexion épistémologique conduit le chercheur non seulement à interroger ses propres représentations de la connaissance, à identifier les hypothèses qui fondent sa conception de la connaissance mais aussi à préciser la manière dont ses connaissances seront validées.

Par ailleurs, Allard-Poesi et Perret (2014, p. 15) prolongent cette idée en soulignant « *qu'on*

peut convenir que la réflexion épistémologique peut se déployer sur quatre dimensions » :

– Une dimension ontologique, traitant la nature de la réalité à connaître ;

– Une dimension épistémique, questionnant la nature de la connaissance produite ;

– Une dimension méthodologique, portant sur la production et la justification de la connaissance ;

– Une dimension axiologique interrogeant les valeurs portées par la connaissance

L'épistémologie renvoie à la notion de paradigme que Kuhn (1962, p. 175) définit comme étant *« une constellation de croyances, valeurs, techniques, etc. partagées par une communauté donnée »*. D'ailleurs, les recherches en Sciences de Gestion se positionnent habituellement dans un des trois grands paradigmes épistémologiques suivants : le positivisme, l'interprétativisme ou le constructivisme. Chacun de ces trois paradigmes est caractérisé par sa propre interprétation de la réalité, de la nature des connaissances produites et sa relation par rapport à l'objet étudié (Giordano, 2003).

1.2.2 Les principaux paradigmes épistémologiques en Sciences de Gestion

Selon Martinet (1990) « quels que soient les contours qu'on lui donne, l'épistémologie est consubstantielle au travail scientifique ». En ce sens, nous présentons les trois courants largement abordés dans la littérature, à savoir les courants : positiviste, interprétativiste et constructiviste.

1.2.2.1 Le positivisme

Nous présenterons tout d'abord le positivisme (A) puis nous exposerons son évolution vers le post-positivisme (B) avant d'aborder le réalisme (C).

A) Présentation du positivisme

Le positivisme est considéré comme étant le paradigme le plus courant en sciences de gestion (Perret et Séville, 2003) et dont le père fondateur est le philosophe français Auguste Comte.
La posture positiviste considère que la réalité existe en soi et dispose de sa propre essence. En ce sens, Giordano (2003) affirme que la réalité pour les positivistes est perçue comme une *« essence, une évidence sensible »* et *« exogène à l'observateur ».* Dans la même perspective, Savall et Zardet (2004) soulignent que, dans le courant positiviste, « le monde et l'objet de recherche préexistent indépendamment des chercheurs, et que le chercheur doit

nécessairement être extérieur, neutre vis-à-vis de son objet et de son terrain de recherche ».
En effet, dans le paradigme positiviste, l'objet de recherche est élaboré « *à partir d'incohérences entre les théories et les faits, de l'identification d'insuffisances, d'incohérences théoriques rendant compte de la réalité* » (Giordano et Jolibert, 2008, p. 15). Ainsi, une recherche positiviste suit un processus qui commence par une modélisation théorique du phénomène étudié, au moyen de la formulation d'hypothèses, ensuite le chercheur choisit une méthodologie pour tester la validité de la théorie ou du modèle (Savall et Zardet, 2004).
De ce fait, l'objet étudié, qui correspond à la réalité est donc indépendant du chercheur (Girod-Séville et Perret, 1999) et objectif, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une *« connaissance sans connaisseur »* (Popper, 1991). Par ailleurs, cette démarche permet à partir de l'observation empirique de la réalité « *d'établir des lois invariables décrivant des relations immuables entre des faits observables et mesurables scientifiquement »* (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 26) qui se mesurent dans le paradigme positiviste par la vérifiabilité, la confirmabilité et la réfutabilité des hypothèses (Savall et Zardet, 2004).

Influencée par les travaux de Popper (1963) et Kuhn (1972), la posture positiviste a connu certaines évolutions. En effet, Popper (1963) rompt avec la démarche inductive, plébiscitée dans l'approche positiviste, qui cherche à tirer de l'observation de la réalité des règles générales, car présentant le risque de conduire le chercheur vers *« des conclusions erronées, car elle n'est pas valide d'un point de vue logique »* (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 28), au profit d'une démarche déductive, voire hypothético-déductive. De ce fait, une théorie doit pouvoir être réfutée par l'expérience afin de présenter un caractère scientifique valable, il n'y a pas de *« critère de vérité »,* mais des *« critères de progrès »* (*Ibid.*, p. 28).

Cette vision poppérienne est appelée par la suite : le post-positivisme. Celui-ci est perçu par la littérature comme une *« réforme fondamentale des principes positivistes »* (Corman, 2005), en envisageant la possibilité d'aménagement du positivisme. En effet, Riccucci (2010, p. 305) souligne qu'*« il n'est pas toujours possible de saisir pleinement et parfaitement la réalité dans sa globalité »* et que le chercheur, reconnaît cette faillibilité, devra *« tout mettre en œuvre pour tendre vers une objectivité maximale »* (*Ibid.*) en contrôlant avec rigueur les modes de collectes des données de sa recherche, et à la différence du positivisme, multiplier ses méthodes de collectes de données. Ainsi, pour les post-positivistes *« toute observation est imparfaite et faillible et sujette à des inexactitudes »,* et *« accepte l'existence de l'erreur ».* En

effet, les partisans du paradigme post-*positiviste* considèrent *« les résultats et conclusions de recherche comme étant probables tant qu'ils ne sont pas réfutés » (*Ibid, 2010, p. 305).

Par ailleurs, les travaux actuels font régulièrement référence au positivisme en sous-entendant le paradigme post-positiviste et notamment les approches aménagées (Avenier et Gavard-Perret, 2012), où le chercheur est *« un sujet actif observant un réel donné indépendant de lui-même »* et l'objet est *« une essence, une entité donnée à « découvrir » »* (Giordano, 2003).

B) Le post-positivisme : ouverture à l'aménagement des règles positivistes : le réalisme critique

Sans former des paradigmes épistémologiques à part entière, les critiques et les agencements du paradigme post-positiviste ont permis certaines évolutions et à un aménagement des règles. Ainsi, il existe deux appréhensions possibles du post-positivisme : d'une part, le réalisme scientifique représentant la forme la plus courante d'un post-positivisme aménagé et que « *certains auteurs associent au noyau dur des hypothèses fondatrices des paradigmes épistémologiques positivistes »* (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 21) comme par exemple le Moigne *(1995*, 2007) qui souligne que pour Auguste Comte, « le mot positif désigne le réel ». Ce courant du post-positivisme a été développé par Hunt (1991, 1994) qui considère que le réalisme scientifique *« conceptualise la vérité non comme une entité, mais comme un attribut »* (Hunt et Hanson, 2008). En ce sens, il existe un réel en soi qui est indépendant de ce qui est perçu et des représentations du chercheur. Ce dernier doit tenir compte de la faillibilité possible des dispositifs de mesure. Par conséquent, le but de la connaissance dans le réalisme scientifique est « *de connaître, d'expliquer des phénomènes observables en ayant recours à des concepts inobservables en utilisant une forme réfutable »* (Avenier et Gavard-Perret, 2012).

D'autre part, le réalisme critique largement associé aux recherches de Bhaskar et notamment à sa notion de « réalisme transcendantal » (1986) a vu sa popularité se développer au sein des Sciences de Gestion depuis la fin des années 2000 (Avenier et Gavard-Perret, 2012). Il est souvent présenté « comme l'alternative post-positiviste à la fois au positivisme et aux constructivismes » (Smith, 2006 ; Riopel, 2009 ; Avenier et Gavard-Perret, 2012).
Ce paradigme épistémologique présente, également à l'instar du réalisme scientifique, la particularité de postuler d'emblée des hypothèses d'ordre ontologique. Ainsi, dans le

positivisme critique, il existe un réel indépendant et antérieur à l'observation du chercheur qui se compose en trois domaines (Bhaskar, 1998a) : le ***réel empirique*** *est* « *ce qui est connaissable, c'est-à-dire l'ensemble des perceptions humaines d'événements qui surviennent dans le réel actualisé* », le ***réel actualisé*** composé du domaine où surviennent des actions et d'événements, et enfin le ***réel profond*** désignant le domaine où résident *« les mécanismes générateurs, les structures et les règles, qui gouvernent la survenue d'actions et d'événements* » (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 33)

Ces trois domaines du réel présentent les deux propriétés suivantes (*Ibid.*) :

- Les mécanismes générateurs sont indépendants à l'observation du chercheur. (Intransitivité) ;
- L'existence des mécanismes générateurs est indépendante de leur manifestation dans le réel empirique, c'est-à-dire que les mécanismes générateurs existent même lorsque cela ne se manifeste pas dans le réel empirique (Transfactualité).

Avenier et Gavard-Perret (2012), soulignent que la manière dont les mécanismes générateurs sont activés dépend de « *circonstances intrinsèques et extrinsèques* », c'est-à-dire que leur activation est à la fois liée à leurs règles internes de fonctionnement mais aussi à des contextes spécifiques dans lesquels ils évoluent (*Ibid.*, p. 33).

D'un point de vue épistémique, ce qui est connaissable est le réel empirique, autrement dit « *l'ensemble des perceptions humaines d'événements survenant dans le réel actualisé* ». Ainsi, le chercheur aura pour but d'« *identifier et de comprendre les modes d'activation »* (*Ibid.*) des mécanismes générateurs qui sont à l'origine des événements perçus (*Ibid.*).

Par ailleurs, d'un point de vue méthodologique, dans le réalisme critique les phénomènes sociaux « *se produisent au sein de systèmes ouverts »* (Bhaskar, 1998a) et sont considérés comme « *intentionnels et susceptibles d'apprentissage* » (Avenier et Thomas, 2012), ce qui les rend difficiles à mesurer de manière fiable et peuvent seulement être compris. Ainsi, la validité interne et la validité externe de la recherche (que nous allons traiter en détail dans les sections suivantes) reposent sur « *la qualité et le degré d'abstraction »* du modèle explicatif créé (Glaser, 2004), car le chercheur peut modifier et enrichir le modèle élaboré suite à des mises à l'épreuve successives. Cela conduit le chercheur à adopter une approche qualitative (Avenier et Thomas, 2012) rendant possible des comparaisons continuelles avec plus de données (Glaser, 2004). En ce sens, la boucle induction / abduction/déduction constitue « une

trame générale » dans laquelle le raisonnement abductif joue un rôle majeur (Van de Ven, 2007). En effet, l'abduction ne vise pas à établir des règles mais plutôt à « *identifier les causes plausibles des phénomènes observés »*, en mobilisant la totalité des informations à la disposition du chercheur (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 34).

Ainsi, selon les mêmes auteurs, deux types de méthodes qualitatives semblent particulièrement bien adaptés à l'approche réaliste critique : *la théorie enracinée* qui renvoie à la *grounded theory* de Glaser et Strauss (1967) et qui « *favorise l'identification de nouveaux mécanismes ou de nouvelles structures* » (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 34). Le second type de méthode qualitative est l'étude de cas comparatifs des différents facteurs contextuels, qui quant à elle « *favorise l'enrichissement de la compréhension de mécanismes générateurs déjà identifies et de leurs modes d'activation »* (*Ibid.*).

Tableau 5-1 : Tableau comparatif entre réalisme scientifique et critique
Adapté d'Avenier et Gavard-Perret (2012)

	Le réalisme scientifique *(Hunt, 1990, 1991, 1992, 1994, 2008 ; Bunge, 1993)*	*Le réalisme critique* *(Bhaskar, 1988)*
Hypothèses d'ordre ontologique	Il existe un réel en soi (LE réel) indépendant de ce qui est perçu et des représentations qu'on peut en avoir.	Il existe un réel en soi indépendant de, et antérieur à, l'attention que peut lui porter un humain qui l'observe. Le réel est organisé en trois domaines stratifiés : le réel profond, le réel actualisé et le réel empirique.
Hypothèses d'ordre épistémique	LE réel (en soi) n'est pas forcément connaissable (faillibilité possible des dispositifs de mesure).	Le réel profond n'est pas observable. L'explication scientifique consiste à imaginer le fonctionnement des mécanismes générateurs qui sont à l'origine des événements perçus.

But de la connaissance	Connaître et expliquer des phénomènes observables (via éventuellement des concepts inobservables). Conception représentationnelle de la connaissance. Énoncés sous forme réfutable	Mettre au jour les mécanismes générateurs et leurs modes d'activation. Conception représentationnelle des mécanismes générateurs.
Modes de justification spécifiques	Neutralité. Objectivité. Justification de la validité externe et de la validité interne. Tests statistiques d'hypothèses. Réplication	Pouvoir explicatif des mécanismes générateurs identifiés. Justification de la validité des mécanismes générateurs via des mises à l'épreuve successives dans des recherches quantitatives ou qualitatives.

1.2.2.2 L'interprétativisme

Les différents courants à l'intérieur du paradigme interprétativiste ; *qui s'est développé en liaison directe avec un certain nombre de méthodes qualitatives* (Avenier et Thomas, 2012 ; p. 21) ; s'accordent, d'une part, pour récuser l'hypothèse d'existence d'un réel objectif indépendant de l'observateur et, d'autre part, pour poser des hypothèses fondatrices d'ordre ontologique, selon lesquelles *« l'activité humaine est structurée et la signification consensuellement attribuée par des sujets à une situation à laquelle ils participent est considérée comme la réalité objective de cette situation*. » (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 15). Néanmoins, la teneur de ces hypothèses varie selon les courants considérés. Ainsi, Yanow (2006) postule que « les activités humaines présentent certaines régularités (patterns) temporairement stables ». Alors que Sandberg (2005) explique que différents sujets participant à une certaine situation sont capables de s'accorder sur l'attribution d'une certaine signification à cette situation. Il désigne par « *réalité objective intersubjective* » (Sandberg, 2005) la signification partagée donnée par des sujets à une situation à laquelle ils participent comme *la réalité objective* de cette situation. De ce fait, la « *réalité objective intersubjective* » (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 38) d'une situation dépend des interprétations des

expériences que les différents sujets ont de la situation.

D'un point de vue épistémique, ce qui est connaissable est l'expérience vécue ou « l'expérience de vie » (Husserl, 1970). De ce fait, dans le processus de connaissance développé par le chercheur, il y a une interdépendance entre la situation étudiée et le sujet connaissant. En ce sens, l'intention du chercheur influence son expérience vécue de ce qu'il étudie et dans la construction de connaissance (Sandberg, 2005 ; Yanow, 2006).

Ainsi, dans le courant interprétativiste, le chercheur est « une partie intégrante » de la réalité qu'il analyse (La Ville, 2000) dans la mesure où il interprète le monde avec sa perception qui est façonnée par ce qui l'entoure. En effet, le chercheur a pour but de « *comprendre les processus d'interprétation, de construction de sens, de communication et d'engagement dans les situations* » (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 15). En d'autres termes, connaître revient à tenter *« de comprendre le sens ordinaire que les acteurs attribuent à la réalité »* (Giordano, 2003).

Par ailleurs**, d'un point de vue méthodologique**, le paradigme interprétativiste s'est développé en « *liaison directe* » (Avenier et Gavard-Perret, 2012) avec des méthodes qualitatives comme les méthodes herméneutiques (Gadamer, 1977) et ethnographiques (Garfinkel, 1967). La conception interprétative conduit le chercheur à comprendre un phénomène de l'intérieur qui se construira selon le processus du projet (Allard-Poesi et Maréchal, 1999). Selon les mêmes auteurs, dans cette appréhension de la connaissance *« l'objet précis de la recherche s'élabore au fur et à mesure que cette compréhension se développe »* c'est la raison pour laquelle l'objet de recherche dans le paradigme interprétativiste *« ne dispose pas […] de protocoles stricts de recherche établis initialement »* (*Ibid.*).

D'autre part, malgré le postulat que l'activité humaine présente certaines régularités, les chercheurs du paradigme interprétativiste refusent la généralisation statistique (Yanow, 2006). En ce sens, la généralisation envisagée concerne essentiellement des processus d'interprétation, de construction de sens et de communication, et réalisée de manière itérative en suivant une logique inductive et/ou abductive, à partir de « *lectures attentives répétées du matériau empirique jusqu'à l'émergence d'une nouvelle construction de sens au regard des connaissances théoriques préalables »* (Yanow, 2006).

Ensuite, lorsque les connaissances générées, dans le paradigme interprétativiste, sont

descriptives, la question de la justification de la validité externe ne se pose pas. Puisqu'on attend uniquement du chercheur qu'il offre des « *descriptions épaisses* » qui ont pour but de faciliter leur interprétation et leur adaptation pour une éventuelle mobilisation dans d'autres contextes. (Avenier et Thomas, 2012, p. 21), d'autre part la mise à l'épreuve des connaissances s'effectue habituellement à travers des études de cas ou des recherche-interventions successives, lorsque ces connaissances générées se rapportent à des processus de construction de sens, d'interprétation, de communication et d'engagement dans les situations (*Ibid.*).

1.2.2.3 Le constructivisme

Dans la littérature de sciences sociales, deux paradigmes épistémologiques constructivistes différents coexistent (Avenier et Gavard-Perret, 2012).

D'une part celui conceptualisé principalement par Guba et Lincoln (1989, 1998) qui sont des chercheurs issus du champ des sciences de l'éducation. Les auteurs soulignent « *l'inséparabilité dans le processus de connaissance entre le sujet connaissant et ce qu'il cherche à connaître* » (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 35) et c'est justement leur interaction qui génère les informations qui émergent du processus. Ensuite, selon ce paradigme constructiviste « *le sujet connaissant ne peut pas échapper à son humanité* » *(Ibid.)* et surtout à sa subjectivité. Suivant cette logique, les valeurs du chercheur ont un impact sur le processus de connaissance.

Cependant, le Paradigme épistémologique Constructiviste de Guba et Lincoln (1989, 1998) diverge du paradigme épistémologique Constructiviste Pragmatique (que nous allons expliciter par la suite). En effet, tout en conservant une certaine proximité avec le paradigme interprétativiste, le paradigme épistémologique constructiviste ne postule aucune hypothèse fondatrice d'ordre ontologique. Il se rattache au pragmatisme en formulant une hypothèse d'« *ontologie relativiste* » le rattachant au post-modernisme (Avenier, 2011), selon laquelle « *la réalité est relative, multiple, socialement construite, et n'est pas gouvernée par des lois naturelles, causales ou d'autres sortes* ». (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 35).

Au niveau méthodologique, à l'instar du paradigme interprétativiste, le paradigme constructiviste « *privilégie les méthodes herméneutiques mises en œuvre de manière dialectique* » (*Ibid.*). Le but ultime est d'arriver à « *une meilleure compréhension des constructions de sens impliquées dans le phénomène étudié* » (*Ibid.,* p 40) à travers l'exposition des constructions à « *la critique mutuelle* » *(Ibid.)*, de sorte à rendre possible à

travers un processus itératif des révisions successives des constructions précédentes jusqu'à l'obtention d'un consensus.

D'autre part, le *paradigme épistémologique constructiviste pragmatique* a été développé par Von Glasersfeld (1988, 2001) en prolongeant les travaux précurseurs et fondateurs de Piaget (1967). Le constructivisme *« développe une théorie de la connaissance dans laquelle la connaissance ne reflète pas une réalité ontologique "objective » mais concerne exclusivement la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par notre expérience* » (Von Glasersfeld, 1988, p. 27). En ce sens, le même auteur (2001) souligne que nul ne peut prétendre à accéder à un réel en soi (universel), c'est pour cette raison que *« la véracité de toute hypothèse fondatrice sur l'existence et la nature d'un réel en soi ne pourra jamais être prouvée »* (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 35).

Cette théorisation a été poursuivie par Le Moigne (1995, 2001, 2007) sous l'appellation « paradigme épistémologique constructiviste radical ou téléologique » (Le Moigne, 2001). En postulant que le constructivisme radical *« ne nie pas l'existence possible d'un réel extérieur au chercheur, indépendant de lui et de l'attention qu'il lui accorde. Il conteste seulement la possibilité de connaître ce réel indépendamment des perceptions qu'il induit ».* (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 35)

De même, le Moigne (1990) souligne que le paradigme épistémologique constructiviste mobilise cinq principes qui sont : ***le principe de représentabilité de l'expérience du réel***, ***le principe de l'univers construit***, ***le principe de l'interaction sujet-objet, le principe de l'argumentation générale***, et ***le principe de l'action intelligente*** (Le Moigne, 1990).

Pour les constructivistes pragmatiques, l'élaboration de connaissances est perçue *« comme un processus intentionnel d'élaboration de constructions symboliques, appelées représentations »* (Avenier, 2011, p. 378). Ces représentations sont établies à partir de l'expérience que le sujet a du phénomène qu'il étudie et de ses connaissances préalables. Ainsi, le processus de connaissance dans ce paradigme a pour objectif d'élaborer des représentations «*fonctionnellement adaptées* et *viables » (Ibid.)* favorisant la compréhension de processus complexes (Chanal et *al.*, 1997). En effet, selon Plane (2000, p. 16), la démarche constructiviste permet *« la possibilité d'interagir avec les acteurs des organisations dans le cadre d'un projet de création de connaissances successivement compréhensif et prescriptif ».*
Enfin, sans pour autant nier la possibilité d'existence d'un réel en soi, les constructivistes considèrent qu'il n'y a pas de réalité objective soulignant l'existence de *« flux d'expériences*

humaines » (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 25). Par conséquent, *« chaque humain connaît sa propre expérience d'UN réel, lequel se manifeste à travers la résistance perçue par l'humain aux actions qu'il mène »* (*Ibid.*).

D'un point de vue méthodologique, la connaissance revêt le statut « d'hypothèses plausibles », adaptées à l'expérience des sujets qui l'élaborent. Elle « ne s'exprime pas sous la forme de théories prédictives ni de règles normatives à suivre impérativement. Elle est plutôt à utiliser comme un guide heuristique pour encourager la réflexion, éclairer des situations problématiques, et/ou stimuler l'action créative en donnant à voir des voies plausibles pour atteindre certains buts » (Avenier et Gavard-Perret, 2012). Par conséquent, les constructivistes pragmatiques « *autorisent la légitimation de connaissances élaborées par interprétation et traitement d'informations recueillies par le biais de n'importe quelle méthode de recherche […] »* (*Ibid.*). Néanmoins, le chercheur doit faire preuve de **transparence**, **éthique**, et **rigueur** ainsi que d'une *critique réflexive* ; appelée ***travail épistémique*** dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (Piaget, 1967) ; sur l'ensemble du processus de recherche. (Avenier et Gavard-Perret, 2012).

Tableau 5-2 : Synthèse des postures épistémologiques en Sciences de Gestion
Adapté de Gavard-Perret et al. (2012, p. 25)

	P.E. réaliste scientifique (Hunt, 1990, 1991, 1992, 1994, 2008 ; Bunge, 1993)	**P.E. réaliste critique* (PERC)** (Bhaskar, 1988)	**P.E. constructiviste pragmatique (PECP)** (von Glasersfeld, 1988, 2001 ; Le Moigne, 1995, 2001)	**P.E. interprétativiste** (Heidegger, 1962 ; Sandberg, 2005 ; Yanow, 2006)	**P.E. constructiviste au sens de Guba et Lincoln (PECGL)** (Guba et Lincoln, 1989, 1998)
Hypothèses d'ordre ontologique	Il existe un réel en soi (LE réel) indépendant de ce qui est perçu et des représentations qu'on peut en avoir.	Il existe un réel en soi indépendant de, et antérieur à, l'attention que peut lui porter un humain qui l'observe. Le réel est organisé en trois domaines stratifiés : le réel profond, le réel actualisé et le réel empirique.	Aucune hypothèse fondatrice. Il existe des flux d'expériences humaines	L'activité humaine est structurée (*patterned*). La signification consensuellement attribuée par des sujets à une situation à laquelle ils participent est considérée comme la réalité objective de cette situation.	Le réel est relatif : il existe de multiples réalités socialement construites, qui ne sont pas gouvernées par des lois naturelles, causales ou d'autre sorte.
Hypothèses d'ordre épistémique	LE réel (en soi) n'est pas forcément connaissable (faillibilité possible des dispositifs de mesure).	Le réel profond n'est pas observable. L'explication scientifique consiste à imaginer le fonctionnement des mécanismes générateurs (MG) qui sont à l'origine des événements perçus.	Est connaissable l'expérience humaine active. Dans le processus de connaissance, il y a interdépendance entre le sujet connaissant et ce qu'il étudie, lequel peut néanmoins exister indépendamment du chercheur qui l'étudie. L'intention de connaître influence l'expérience que l'on a de ce que l'on étudie.	Est connaissable l'expérience vécue. Dans le processus de connaissance, il y a interdépendance entre le sujet connaissant et ce qu'il étudie. L'intention du sujet connaissant influence son expérience vécue de ce qu'il étudie.	Dans le processus de connaissance, il y a interdépendance entre le sujet connaissant et ce qu'il étudie.
But de la connaissance	Connaître et expliquer des phénomènes observables (*via* éventuellement des concepts inobservables). Conception représentationnelle de la connaissance. Énoncés sous forme réfutable.	Mettre au jour les mécanismes générateurs et leurs modes d'activation. Conception représentationnelle des mécanismes générateurs.	Construire de l'intelligibilité dans le flux de l'expérience à fin d'action intentionnelle. Conception pragmatique de la connaissance.	Comprendre les processus d'interprétation, de construction de sens, de communication et d'engagement dans les situations. Conception pragmatique de la connaissance.	Comprendre les constructions de sens impliquées dans le phénomène étudié. Conception pragmatique de la connaissance.
Modes de justification spécifiques	Neutralité. Objectivité. Justification de la validité externe et de la validité interne (voir chapitres 2 et 3). Tests statistiques d'hypothèses. Réplication.	Pouvoir explicatif des MG identifiés. Justification de la validité des MG *via* des mises à l'épreuve successives dans des recherches quantitatives ou qualitatives.	Adaptation fonctionnelle et viabilité de la connaissance pour agir intentionnellement. Justification de la validité des connaissances génériques *via* des mises à l'épreuve dans l'action (recherches qualitatives).	Méthodes herméneutiques et ethnographiques. Justification des validités communicationnelle, pragmatique et transgressive.	Méthodes herméneutiques mobilisées de manière dialectique. Fiabilité (*trustworthiness*) et authenticité. Pas de généralisation.

* Au sens du réalisme critique transcendantal.

1.3 Cadre épistémologique de la recherche

Après présentation des principaux paradigmes de l'épistémologie en sciences de gestion, nous allons expliquer ici la posture épistémologique de notre recherche.

Dans cette perspective, la présentation des différents paradigmes épistémologiques révèle que la spécification de la posture épistémologique dans lequel un chercheur inscrit sa recherche est *« un acte fondateur et fondamental »* (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 40) car il conditionne son déroulement (Kuhn, 1970 ; Bachelard, 1993) et aura un impact sur la méthodologie, l'hygiène et le rythme du projet de recherche (Wacheux, 1996).

Il convient dans ce paragraphe de présenter le paradigme épistémologique dans lequel s'inscrit cette recherche en GRH, et en l'occurrence le post-positivisme. En effet, au regard des courants présentés précédemment, nous estimons que notre recherche n'est pas en phase avec les règles de l'interprétativisme qui soulignent la dépendance entre l'objet et le chercheur, ni même les paradigmes constructivistes où le chercheur adopte une posture de co-construction de la connaissance avec son objet. En ce sens, notre objet de recherche a été construit suivant les préconisations du paradigme post-positiviste où le chercheur formule une question qui construira son objet de recherche après avoir repéré des incohérences entre les théories et les faits ou des insuffisances dans la théorie (Giordano et Jolibert, 2008), ce qui permettra par la suite de découvrir la structure sous-jacente de la réalité (Thiétart, 2014).

De ce fait, après une étude de la littérature nous avons constaté une insuffisance sur le sujet de l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership. Nous avons proposé ainsi une modélisation théorique du phénomène étudié, au moyen de la formulation d'hypothèses, en prenant comme question de recherche centrale : dans quelle mesure et de quelle manière les compétences émotionnelles influencent-elles le leadership ? Une fois notre objet de recherche constitué, nous avons pu organiser notre recherche pour découvrir et comprendre la structure sous-jacente de cette problématique.

Par ailleurs, le statut de la connaissance de notre recherche relève d'une hypothèse réaliste et plus précisément « **réaliste critique** ». Le réalisme critique sous-entend que le chercheur interroge *les faits « pour mettre à jour les mécanismes d'actualisation du réel »* (Avenier et Gavard-Perret, 2012). En ce sens, le chercheur qui appréhende le réel au travers des règles du réalisme critique aura pour enjeu *« de chercher, au travers de la comparaison de situations structurellement proches, mais se marquant par des événements différents, d'expliquer ces*

variations » (p. 56). Ainsi, le réalisme critique conduit le chercheur à dépasser le constat de régularités empiriques et à déceler les mécanismes générateurs de ces régularités empiriques (Bhaskar 1998 ; Sayer, 2004). Dans cette perspective, l'enjeu de notre recherche consiste à comprendre et à expliciter les mécanismes générateurs expliquant le lien entre les phénomènes observés ; en l'occurrence le leadership (ce qui doit être expliqué) et leurs causes possibles (ce qui explique) c'est-à-dire les compétences émotionnelles des leaders (Dumez, 2013, p.147).

La notion de mécanisme est centrale dans ce paradigme (Dumez, 2013, p.148) ce qui justifie notre positionnement épistémologique.

Par ailleurs, les réalistes critiques considèrent que la réalité existe en soi indépendamment de l'attention portée par le chercheur qui l'observe et dispose ainsi de sa propre essence, (Giordano, 2003). En effet, nous estimons ne pas agir sur la réalité observée, et nous avons veillé en ce sens, à encadrer avec la plus grande rigueur la collecte de nos données. Par conséquent, l'impact des compétences émotionnelles sur le leadership est une réalité indépendante et antérieure à nous et sur laquelle nous ne sommes pas acteur.

Cependant, comme notre recherche s'inscrit dans ce paradigme réaliste critique, notre réalité est organisée en trois domaines au sens de Bhaskar (1998) : **le *réel empirique*** est « *ce qui est connaissable, c'est-à-dire l'ensemble des perceptions humaines d'événements qui surviennent dans le réel actualisé* » (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 33), ***le réel actualisé*** composé du domaine où surviennent des actions et d'événements, et enfin le ***réel profond*** désignant le domaine où résident *« les mécanismes générateurs, les structures et les règles, qui gouvernent la survenue d'actions et d'événements* » (*Ibid.*). Dans notre cas, le réel empirique accessible est notre terrain de recherche, c'est-à-dire les perceptions des leaders des entreprises interrogées qui nous ont permis de récolter des données sur leurs pratiques de leadership et donc nous faire part d'une perception du réel actualisé dans le but de décrire, comprendre et expliquer l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership.

Après avoir exposé notre objet de recherche ainsi que notre cadre épistémologique il convient à présent de présenter les stratégies de notre recherche.

1.4 Stratégies de la recherche

Compte tenu de notre objet de recherche et de notre positionnement épistémologique, nous avons fait le choix d'élaborer une recherche de type abductive (1.4.1), à vocation exploratoire (1.4.2) et de nature qualitative (1.4.3).

1.4.1 Une recherche rythmée par l'abduction

L'une des préoccupations de raisonnement scientifique porte sur la clarification de la position de la recherche quant à l'induction, la déduction et l'abduction. En ce sens, après avoir explicité les deux modes de raisonnements : déductif (A) et inductif (B), nous justifierons le choix d'une démarche abductive (C).

A) Logique inductive :

L'induction revient à passer de cas particuliers à une règle générale (Avenier et Gavard-Perret, 2012). Elle consiste à généraliser une « loi » à partir d'une série d'observations qui peuvent être spontanées ou provoquées. En effet, à travers l'observation de répétition, le chercheur induit des lois générales. Ainsi, plus « *le nombre de vérifications faites sur des situations singulières sera élevé, plus forte sera la probabilité que cette hypothèse soit vraie et, donc, d'en faire une « loi » générale* » (*Ibid.*, p. 15). En ce sens, l'induction *« consiste à trouver une règle générale qui pourrait rendre compte de la conséquence si l'observation empirique était vraie »* (David, 1999). Pour les tenants de cette approche, la connaissance ne peut se construire dans l'abstraction seule et nécessite le passage par des « expériences sensibles et singulières » (*Ibid.*).

B) Logique déductive :

Martin (2012) soutient que la déduction *« permet de déduire une affirmation à partir d'hypothèses, de prémisses ou d'un cadre théorique : les conclusions résultent formellement de ces prémisses ou de cette théorie »*. La logique déductive est « un raisonnement qui conduit de propositions données aux propositions qui en découlent rationnellement » (Mourral et Millet, 1995). En ce sens, la déduction explique et prédit les relations existantes entre les faits. Par conséquent, elle va du général (concerné par la règle) vers la situation particulière à laquelle s'applique forcément la règle. Cette logique déductive offre aussi la possibilité de vérifier une théorie.

C) Logique abductive :

Aux deux modes de raisonnement précédents s'ajoute l'abduction. En ce sens, David et ses collègues (2000) souligne que l'abduction se réalise par l'élaboration d'*« une observation empirique qui relie une règle générale à une conséquence, c'est-à-dire qui permet de retrouver la conséquence si la règle générale est vraie »*. De ce fait, « *l'abduction conjugue le*

caractère a posteriori de la théorisation fondée sur les données empiriques avec le caractère a priori de l'utilisation inférentielle des théories (construites inductivement) pour la continuité logique de la collecte des données » (Anadon et Guillemette, 2007, p. 35).

Qualifié de *« processus d'interprétation »* (David, 1999), le raisonnement abductif est « le seul à pouvoir établir des réflexions originales et inexpérimentées » (Peirce, 1903). Dans le même sens, Génova (1996, 59) précise que *« l'abduction correspond au rôle d'introduire des idées nouvelles dans la science : la créativité, dans un mot »*. En effet, le raisonnement abductif est tout à fait adapté à *« proposer de nouvelles conceptualisations théoriques valides et robustes, rigoureusement élaborées »* (Charreire-Petit et Durieux, 2014, p. 80). Pour ce faire, dans le cadre d'une recherche abductive, le chercheur en management peut utiliser *« l'analogie et/ou la métaphore pour rendre compte, illustrer ou expliquer. L'objectif est d'aider à produire du sens à l'aide de la comparaison. Une analogie est un rapport ou une similitude entre plusieurs éléments différents. […] Le chercheur procède alors par association, par lien de parenté entre les choses* » (Thiétart *et al.,* 2014, p. 81). En ce sens, dans l'abduction, la découverte recouvre un statut « explicatif et compréhensif ». Suivant cette logique, Le Goff (2012, p. 284) explique que l'abduction *« n'est ni le point de départ (déduction), ni le point d'arrivée (induction), mais le levier explicatif ».*

Par ailleurs, David (1999) distingue très clairement les trois formes de raisonnement en expliquant que la démarche déductive permet *« de générer des conséquences »*, l'induction permettant *« d'établir des règles générales »* alors que l'abduction permet de *« construire des hypothèses ».* L'auteur souligne que malgré la divergence méthodique de ces différentes démarches, il faut *« dépasser l'opposition classique entre démarche inductive et démarche hypothético-déductive et considérer une boucle récursive abduction/déduction/induction ».* En effet, pour l'auteur ces trois modes de raisonnement sont complémentaires et ont *« un rôle particulier dans la construction de la connaissance »* (*Ibid.*). Dans le même sens, Moscoso (2013, p. 7) souligne que ces trois modes de raisonnement ne sont pas exclusifs les uns les autres et cohabitent *« dans les phases successives de la méthode scientifique »*.

En l'espèce, notre recherche s'inscrit dans une démarche abductive dans la mesure où notre point de départ a été de faire un état de l'art sur les concepts clés de notre sujet, ce qui nous a permis d'enrichir notre capital théorique aussi bien sur le concept des compétences émotionnelles que celui du leadership. Cette revue de littérature nous a permis d'avoir un cadre conceptuel qui a révélé une certaine insuffisance dans la littérature française concernant

la recherche sur les deux sujets. Ainsi, tout au long de notre processus de recherche nous avons procédé par des allers-retours entre le matériau empirique collecté et des connaissances théoriques. En ce sens, nous avons mobilisé des concepts et nous nous sommes appuyés sur les connaissances théoriques pour « donner du sens » à nos observations empiriques en procédant par allers-retours fréquents entre le matériau empirique recueilli et la théorie.

Enfin, la rencontre des chercheurs et experts en psychologie du travail, ainsi que celle des professionnels en gestion des entreprises avant et après l'établissement d'une revue de la littérature complète, l'identification de certains éléments inattendus (qui nous ont menés à revenir vers la littérature afin de chercher des explications à nos observations) et le recentrage sur d'autres suites aux entretiens, sont des éléments qui ont fait que la démarche de notre recherche soit abductive.

Par ailleurs, nous concevons l'abduction dans une approche systémique où ce raisonnement s'inscrit dans la *« boucle récursive abduction/déduction/induction » (*David, 1999) et où la production de la connaissance scientifique est le fruit de *« l'interaction entre la théorie et les données empiriques »* (Mbengue et Vandangeon-Derumez, 1999). En ce sens, cette « exploration hybride » (Charreire-Petit et Durieux, 2014) permet d'enrichir ou d'approfondir des connaissances antérieures. Selon Kœnig (1993) ces recherches tendent vers un « réalisme fort » de la théorie (Kœnig, 1993), ce qui correspond parfaitement à notre posture épistémologique post-positiviste.

Le tableau ci-dessous (tableau 5-3) offre une comparaison des différents modes de raisonnements.

Tableau 5-3 : Comparatif des différents modes de raisonnement
Adapté de Héraut-Zérigui (2017)

Raisonnement	Induction	Déduction	Abduction
Point du départ du raisonnement	L'observation des faits réels	La règle	L'impression liée à un fait étonnant
Sens du raisonnement	Du particulier vers le général	Du général vers le particulier	Du général à la conséquence via le particulier
Rôle face à la théorie	Point d'arrivée	Point de départ	Levier explicatif
Objectif de la démarche	Établir des règles générales	Générer des conséquences	Construire des hypothèses/introduire des nouvelles idées

1.4.2 Une recherche à vocation exploratoire

Selon Miles et Huberman (2003) la recherche exploratoire cherche à « connaître davantage sur un sujet peu connu, sur un phénomène peu examiné », et s'avère particulièrement efficace afin de répondre aux interrogations relatives au « pourquoi » d'un phénomène (Creswell, 2013).

Notre recherche présente un caractère exploratoire dans le sens où elle vise à « combler un vide » (Trudel et *al.,* 2007) et *« à produire des connaissances sur des phénomènes inconnus »* (*Ibid.*). En effet, Evrard et ses collègues (1997) soulignent que la démarche exploratoire a pour objectifs de *« se familiariser avec un problème, en cerner les composantes et les contours »*, ou « *identifier des hypothèses de travail »* ou bien *« explorer les motivations, les attitudes et les valeurs »* ou encore *« comprendre les comportements et les processus de décisions »* ou enfin « vouloir *structurer les formes, les objets, les rendre intelligibles et comprendre leur sens »* (Evrard et *al.*, 1997).

La recherche exploratoire peut revêtir plusieurs formes : ***théorique*** c'est-à-dire lorsque le chercheur tend à relier au moins deux champs théoriques entre eux ; ***empirique*** qui correspond au cas de figure dans lequel le chercheur fait abstraction de ses connaissances théoriques pour en produire de nouvelles ; et ***hybride,*** qui revient à effectuer des *« allers-retours entre des observations et des connaissances théoriques »* dans l'objectif de *« donner du sens aux observations empiriques »* (Charreire-Petit et Durieux, 2014).

En raison du phénomène étudié dans notre recherche, en l'occurrence l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership, qui est un sujet peu examiné par la discipline de la GRH, nous avons donc opté pour une étude exploratoire hybride, en effectuant des allers et retours entre la théorie et le terrain pour rendre compte de cette influence.

1.4.3 Une recherche qualitative

Savall et Zardet (2004) qualifient la distinction entre les deux recherches qualitative et quantitative de « guerre de religion » pour évoquer les oppositions entre les deux modes, même si « la distinction entre méthodes qualitatives et quantitatives n'est pas toujours claire ». (Maurand-Valet, 2010). En effet, plusieurs critères peuvent être pris en compte afin de distinguer les deux modes de recherche. Ainsi, la distinction peut se faire selon **la nature des données** : qualitatives et/ou quantitatives (Evrard et *al.*, 2003). À noter que la nature des données ne dicte pas forcément une approche de recherche qualitative ou quantitative (Thiétart et *al.*, 2007, p. 99), car une approche qualitative peut à la fois recueillir des données quantitatives et qualitatives (Dachler, 1997). De plus la distinction peut se faire selon **l'orientation de la recherche**, c'est-à-dire que la recherche qualitative s'attardera sur le fond et le contenu des données et dépassera la simple description dans l'optique de *« rechercher les significations, de comprendre des processus, dans des situations uniques et/ou fortement conceptualisées »* (Giordano, 2003, p. 13), alors que la recherche quantitative sera focalisée davantage sur *« les régularités statistiques par-delà les diversités »* et *adoptera « une approche déductive, qui permet de tester des hypothèses dans le but de bâtir une base de connaissance dans la sphère des intérêts »* (Ben Aissia, 2001).

En ce sens, Poupart et *al.,* (1997) soutiennent que l'approche qualitative est liée à une démarche exploratoire dans le sens où elle permet l'exploration de certaines questions que peut difficilement aborder le chercheur en ayant recours à des méthodes quantitatives.

Par ailleurs, le positionnement épistémologique adopté influence l'objectif de la recherche et sa méthodologie. Notre recherche s'inscrit dans une démarche qualitative, qui permet de s'intéresser *« à une réalité spécifique et enchâssée dans un contexte »* (Giordano, 2003, p. 16). Dans ce sens, Dumez (2013, p.12), explique que l'adjectif « compréhensif » décrit beaucoup mieux le sens de ce type de recherche et ses enjeux que l'adjectif « qualitatif ». Ainsi, l'approche qualitative est considérée comme « une stratégie utilisant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitative dans le but d'expliquer, de comprendre, un phénomène humain ou social » (Brabet, 1988). En effet, les recherches qualitatives sont souvent présentées

comme plus propices à la production de connaissances pertinentes pour la pratique (Avenier et Thomas, 2012).

Notre choix pour une méthodologie qualitative, s'explique tout d'abord par notre objectif de recherche qui est de comprendre les mécanismes par lesquels se construit l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership. En ce sens, dans la mesure où nous comptons mobiliser l'exploration comme processus de construction des connaissances, l'approche qualitative nous permettra une analyse fine et contextualisée de notre objet de recherche (Evrard et *al.*, 1993 ; Paillé 2007). Ensuite, notre choix est motivé également par l'ambition que permet une telle méthode, qui est de « concilier objectivité, dynamique et flexibilité » (Dumez, 2013 ; Baumard et Ibert, 2014). En effet, l'approche qualitative offre une grande flexibilité au chercheur car celui-ci peut intégrer des explications alternatives (Bryman et Robert, 1999) contrairement à l'approche quantitative qui ne permet pas cette souplesse et implique un calendrier généralement plus rigide (Thiétart et *al.*, 2007).

Comme toute recherche d'intention scientifique, la recherche qualitative n'échappe pas aux exigences de validité et de fiabilité d'une recherche qui constituent des principes directeurs, génériques et fondamentaux pour toute recherche d'intention scientifique (Gibbert et *al.*, 2008). Par conséquent, *« toute la difficulté d'une recherche qualitative consiste non à faire abstraction du chercheur (de soi-même), mais à qualifier et à maîtriser la présence du chercheur dans le dispositif de collecte »* (Baumard et Ibert, 2014, p. 273). En ce sens, l'un des principaux problèmes de l'analyse qualitative est de pouvoir s'assurer de la qualité des données recueillies (Wacheux, 1996 ; Allix-Desferaux, 1998), c'est pourquoi nous détaillerons dans notre deuxième section de ce présent chapitre notre démarche pour la collecte des données ainsi que le cadre méthodologique de notre étude empirique.

1.5 Triangulation des données

La triangulation est une puissante stratégie pour améliorer la qualité de la recherche et en particulier sa crédibilité (Krefting, 1991). La définition du concept de triangulation, dans les recherches qualitatives, est attribuée aux travaux de Denzin (1978) et plus récemment aux travaux de Silverman (2004, 2006 et 2009).

La triangulation des données qualitatives (Mucchielli, 1994) permet de combiner plusieurs méthodologies appliquées à « l'étude d'un même phénomène ». En effet, c'est une technique préconisée dans les démarches qualitatives (Yin, 1981 ; Miles et Huberman, 2003) consistant

à diversifier, pour un même objet de recherche, les données et les sources dans une « stratégie méthodologique d'objectivation » et « de validation des données » (Groulx, 1997). Ainsi, la multiplication des perspectives se veut « garante d'une plus grande objectivité » (*Ibid.)* dans la mesure où elle vise à annuler les biais inhérents à chacun des points de vue particuliers et à s'assurer que tous les aspects d'un même phénomène ont été étudiés (Knafl et Breitmayer, 1989). En ce sens, diversifier « *les angles d'observation, permet de corriger les erreurs de mesure et d'augmenter la validité des analyses* » (Groulx, 1997). Par conséquent, la triangulation offre « *une confiance accrue dans les données de recherche, la création de méthodes novatrices pour comprendre un phénomène, la divulgation de résultats uniques, la remise en question ou l'intégration de théories et une meilleure compréhension du problème* » (Thurmond, 2001, p. 254).

En se basant sur les travaux de Denzin (1970), Knafl et Breitmayer (1989) et Patton (1990), Veronica Thurmond (2001) énumère plusieurs types de triangulation à savoir :

- La triangulation des méthodes de collecte de données (*methodological triangulation*), il s'agit de la méthode la plus courante et dans laquelle les données sont recueillies par divers moyens et sont comparées. En effet, dans les approches qualitatives, la triangulation de collecte de données peut s'opérer par la combinaison entre des entrevus de groupes et des entretiens semi-directif par exemple ou plutôt par la collecte de données de nature qualitative et quantitative dans la même étude (Boyd, 2000 ; Denzin, 1970).

- La triangulation des sources de données (*Data Sources triangulation*), maximise l'éventail des données susceptibles de contribuer à une compréhension complète du concept (Krefting, 1991). Elle est fondée sur l'importance de la variété dans le temps, l'espace (l'endroit) et la personne. (Denzin, 1970).

- La triangulation théorique (*theory triangulation*) consiste en l'utilisation de théories ou d'hypothèses multiples lorsqu'on examine un phénomène (Denzin, 1970). L'objectif est de mener l'étude en gardant à l'esprit de multiples points de vue. Dans la triangulation théorique, les perspectives ou hypothèses utilisées dans l'étude peuvent être liées ou avoir des points de vue opposés, selon ce que le chercheur espère accomplir (Denzin, 1970). La triangulation théorique peut être utilisée pour tester diverses théories en analysant les informations d'un même ensemble de données (Boyd, 2000).

- La triangulation des chercheurs (*investigators triangulation*) consiste à faire appel à plus d'un observateur, chercheur, codeur ou analyste de données dans l'étude. Par conséquent, la confirmation des données par les enquêteurs, sans discussion préalable confère une plus grande crédibilité aux observations (Denzin, 1970).

Afin d'augmenter la validité de nos résultats, nous faisons le choix d'une **triangulation pluridimensionnelle**. En effet, nous avons triangulé nos sujets, nos méthodes de collecte et nos méthodes de traitement et d'analyse.

- S'agissant des **sources de données** : nous n'avons pas opéré de triangulation. Nous nous sommes tenus aux données primaires, qui ont été directement collectées par nos soins sur le terrain (Baumard et *al*., 2014) et qui proviennent des entretiens semi-directifs réalisés auprès de leaders que nous avons interrogés. En ce sens, nous avons effectué un nombre conséquent d'entretiens (60 entretiens semi-directifs) en ayant fait très attention à la structuration de nos entretiens, à travers la formalisation d'un guide d'entretien (qui sera détaillé dans la section suivante) ce qui nous a permis de « *diriger le discours des personnes interrogées et de limiter les interprétations possibles* » *(*Mbengue et Vandangeon-Derumez, 1999).

- Pour la **triangulation théorique** : afin de comprendre les processus d'influence des compétences émotionnelles sur le leadership, nous avons dressé une revue de littérature en considérant aussi bien des travaux théoriques en Sciences de Gestion que des travaux appartenant au champ de la psychologie. Cette démarche nous a permis « d'éclairer différemment les informations collectées et favoriser ainsi la crédibilité des interprétations » (Pourtois et Desmet, 1988).

- Pour ***la triangulation des répondants :*** nous avons réalisé une multi-angulation en interrogeant des ***acteurs différents*** à savoir des « leaders » d'entreprises appartenant à des **secteurs d'activités différents** (approche multi-sectorielle), de ***différentes tailles***, en diversifiant **la position hiérarchique** et **les fonctions** de nos répondants au sein des organisations. L'objectif étant d'identifier « des tendances semblables », ce qui accroît la confiance dans les résultats (Fielding et Fielding, 1986).

- S'agissant ***des méthodes de collecte des données*** : nous avons triangulé les techniques pour dresser un état de l'art afin de mobiliser notre cadre conceptuel. Par ailleurs, nos différentes rencontres avec des ***chercheurs***, ***experts et professionnels en Psychologie*** (avant et après l'identification de notre cadre conceptuel), nous a permis de discuter de la mise en œuvre du

projet de recherche, d'en confirmer la pertinence et d'envisager la méthodologie appropriée pour mener à bien ce projet en Sciences de Gestion. En effet, cela nous a été d'une grande aide afin de nous imprégner des problématiques concernant les compétences émotionnelles et le leadership. Nous avons également mené ***une enquête qualitative*** qui nous a permis à l'aide des entretiens semi-directifs de récolter des *verbatim* des « leaders » interrogés.

- Pour la ***triangulation des méthodes de traitement et d'analyse des données*** : nous avons eu recours à l'analyse qualitative manuelle, ainsi que l'analyse automatique à travers l'utilisation du logiciel d'analyse qualitative de données NVivo 12. Nous avons également eu recours à une thématisation conceptuelle et une thématisation ancrée basée sur la théorie enracinée (Paillé, 1996).

1.6. Élaboration du design de la recherche

L'élaboration du plan de recherche ou du *design* constitue une étape fondamentale (Giordano, Jolibert, 2012) et « *un élément crucial de tout projet de recherche empirique, quels que soient l'objet de recherche et le point de vue méthodologique choisis* » (Royer et Zarlowski, 2014, p. 169).

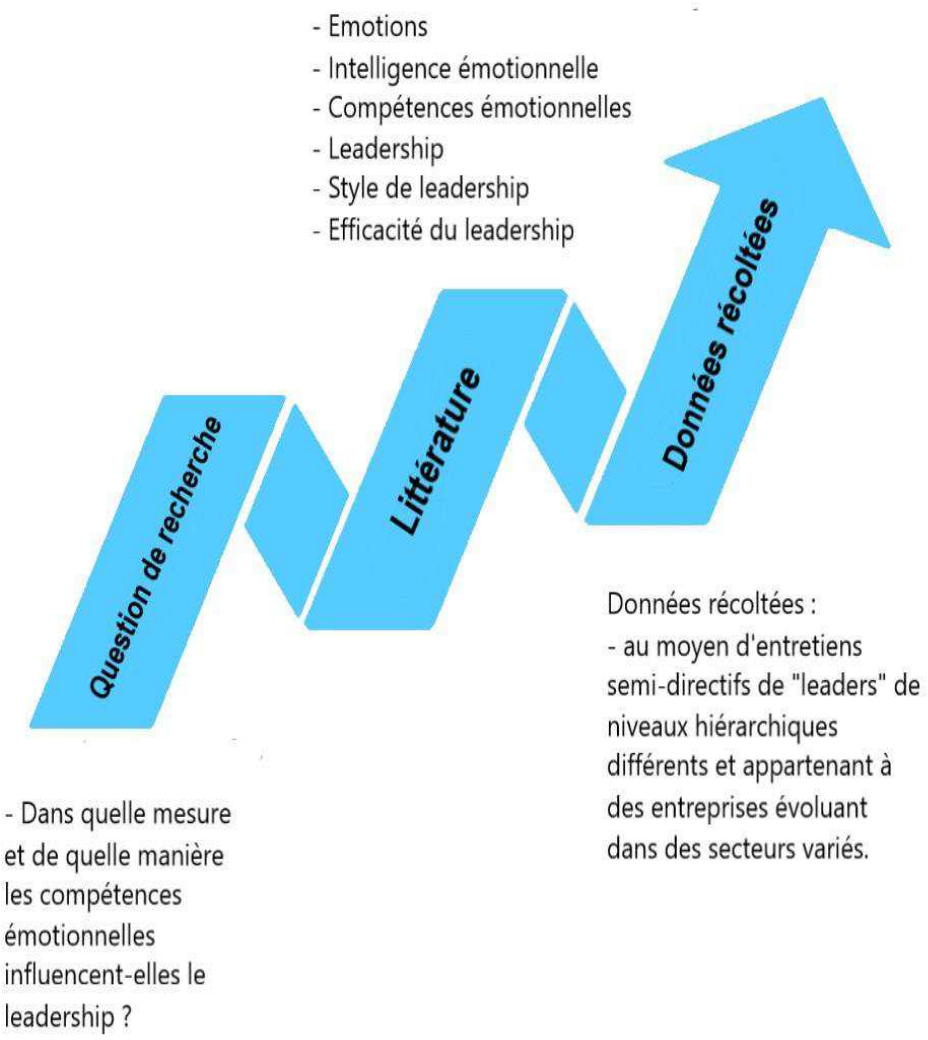
En effet, le *design* de la recherche ou le plan de la recherche peut être défini comme étant « la trame qui permet d'articuler les différents éléments d'une recherche : problématique, littérature, données, analyses et résultats » (Royer et Zarlowski, 1999, p. 143). En ce sens, c'est le design de recherche qui détermine « les potentialités pour mettre en œuvre la stratégie de recherche et l'instrumentation de celle-ci » (Giordano, Jolibert, 2012).

Il est courant de désigner le « design de recherche » en utilisant des termes comme « plan » « canevas » ou encore « architecture » de la recherche. Dans cette perspective, Giordano et Jolibert (2012) expliquent que cela peut varier selon la nature de la recherche. En effet, le terme « plan de recherche » apparaît plus *« familier aux tenants des démarches hypothético-déductives* » (*Ibid.*, p 45), parce qu'il évoque une idée de « linéarité rassurante » et une structuration dès le début du processus de recherche, tandis que le terme « canevas » évoque des objectifs d'exploration et suppose *« qu'on ne peut parier à l'avance que la question de recherche ne sera pas reformulée par la suite »*. (*Ibid.*).

Par ailleurs, l'évaluation de la qualité d'un design de recherche « *repose, d'une part, sur la logique de l'ensemble de la démarche de recherche et, d'autre part, sur la cohérence de tous les éléments qui la constituent* » (Royer et Zarlowski, 2014, p. 144).

Il s'agit ici d'exposer les lignes qui rythment notre projet de recherche. La figure ci-dessous expose la trame qui permet d'articuler les différents éléments de notre recherche.

Figure 5-1 : Le design de notre recherche



.

Section 2 : Processus de recueil et de traitement des données

Nous présenterons à travers cette section, notre processus de recueil des données et notamment notre démarche des entretiens semi-directifs (2.1), notre guide d'entretien et les caractéristiques de nos répondants (2.2) et enfin notre démarche de traitement des données ainsi que notre analyse des résultats (2.3).

2.1 Présentation de la méthodologie des entretiens semi-directifs

Cette étape permet de récupérer les données primaires et secondaires, essentielles à la construction et à la validation du raisonnement du chercheur.

Selon Baumard et ses collègues (2014), il existe plusieurs techniques de récolte de données primaires en recherche qualitative dont les principales sont : « *l'entretien individuel, l'entretien de groupe, et l'observation participante ou non participante* » (Baumard et *al.*, 2014). De ce fait, dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix de l'entretien, considéré comme *« une des méthodes qualitatives les plus utilisées en sciences de gestion »* (Romelaer, 2005).

L'entretien se matérialise par une *« rencontre interpersonnelle qui donne lieu à une interaction essentiellement verbale »* (Gavard-Perret *et al.,* 2012). En effet, Vilatte (2007) définit l'entretien comme étant « un moment de parole durant lequel un intervieweur extrait une information d'un interviewé sur des actions passées, des savoirs sociaux, sur ses valeurs, normes, représentations » et dont les informations recueillies sont « contenues dans l'ensemble des représentations associées aux événements vécus par l'interviewé, ce qui fait que la subjectivité est l'une des propriétés des entretiens » (*Ibid.*).

En effet, l'entretien est une « *technique dite qualitative* » (Vilatte, 2007) qui permet donc de comprendre le rapport du sujet au fait (*Ibid.*) c'est-à-dire la perception de l'individu d'un environnement, d'une croyance ou d'une intention. Il s'agit d'une méthode souple, non rigide, qui cherche à s'adapter aux circonstances, au contexte et à l'individu (Ibid).

Selon Gavard-Perret et ses collègues (2012) afin d'affiner le choix de l'entretien, il est judicieux de s'intéresser à trois « dimensions » à savoir : le dévoilement des objectifs de la recherche ou non aux répondants. En effet, lorsque les objectifs sont masqués, les données recueillies ont l'avantage d'être plus sincères, cependant, en dévoilant les objectifs, le chercheur dispose d'un cadre favorisant une *« collecte plus centrée »* (*Ibid.*). La réponse à cette interrogation détermine l'intensité de l'« *attention positive inconditionnelle »* (Evrard et

al., 2003) du chercheur ce qui correspond au degré de non-directivité de l'échange. Ainsi, plus l'entretien est non directif, plus grand sera le degré d'introspection de l'enquêté et moins forte sera la mainmise du chercheur, ce qui augmente le risque pour le chercheur de ne pas récupérer les données attendues.

Ensuite, la distinction entre l'entretien collectif, permettant de faire interagir plusieurs individus autour des thématiques étudiées, et l'entretien individuel qui cible un seul individu et permet une meilleure qualité des données collectées.

Enfin, cibler le type des données qu'on souhaite récolter. En ce sens, on distingue les données de « signes » qui se manifestent à travers la communication verbale et les données de « symboles » qui sont récupérables à travers des techniques interprétatives ou bien projectives.

Il convient de préciser que dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi **l'entretien individuel**. En effet, cette méthode est adéquate lorsque le chercheur vise à comprendre « des processus individuels de formation de l'attitude ou de rendre compte de comportements particuliers » Jolibert et Jourdan (2011). En l'espèce nous souhaitons comprendre par quels mécanismes les compétences émotionnelles sont susceptibles d'influencer le leadership.
Par ailleurs, afin de collecter nos données qualitatives considérées comme données de « signes », nous avons opté pour **l'entretien semi-directif** centré (Romelaer, 2005). En effet, nous souhaitons trouver un juste milieu entre le degré d'introspection, la liberté du répondant et le degré d'intervention du chercheur. Suivant cette logique, l'entretien semi-directif offre la possibilité de récolter des informations sur des thèmes préalablement identifiés tout en laissant une grande liberté d'expression au répondant.

2.1.1 La démarche d'échantillonnage et critères de sélection de la population (compositions des échantillons de répondants)

L'échantillon peut être défini comme « *l'ensemble des éléments sur lesquels des données seront rassemblées* » (Royer et Zarlowski, 2014, p. 220). En ce sens, différentes démarches peuvent être mises en œuvre pour constituer un échantillon. Ces démarches d'échantillonnage se différencient principalement par le mode de sélection des éléments et la taille de l'échantillon. Ainsi, la manière de constituer un échantillon et le statut de celui-ci dans la recherche ne sont pas indépendants du positionnement épistémologique adopté (Royer et Zarlowski, 2014, p. 221). En effet, « *le principe de représentativité (qui n'a de sens que dans le*

cadre d'épistémologies positivistes ou réalistes, ce qui correspond, en l'espèce à notre positionnement épistémologique) suppose que l'on puisse décrire la population de manière plus ou moins objective à l'aide de critères ou concepts qui peuvent être dissociés de la subjectivité du chercheur – et de celle des personnes appelées à faire partie de l'échantillon, le cas échéant » (*Ibid.*, p. 221).

En l'espèce, pour nos entretiens qualitatifs, nous avons fait le choix de récolter des données auprès des « leaders » au sein des entreprises. En effet, afin d'optimiser la qualité de notre échantillon, nous nous sommes basés sur un ensemble de critères objectifs. En ce sens, nous avons choisi de cibler ***des femmes et des hommes en position de leadership***, c'est-à-dire qui exercent un leadership de droit, autrement dit un leadership auprès d'un groupe de personnes fondé sur leur statut, et qui leur permet d'exercer des incitations ou des sanctions (Plane, 2015). Ce critère est pertinent dans la mesure où il réduit la population cible et induit que nous allons nous intéresser principalement à des managers, des dirigeants et à des chefs d'entreprises. Ensuite, s'inscrivant dans la logique de Zaleznik (1994) et Bennis (1989) ; selon laquelle, le leadership est un ensemble de compétences qui « résultent d'une trajectoire de la richesse des expériences passées et des épreuves que les meneurs ont dû affronter » (Zaleznik, 1994) ; nous avons introduit l'expérience comme critère de sélection de l'échantillon, en l'occurrence ***15 ans d'expérience minimum***. Enfin avoir au moins ***3 subordonnés sous la supervision directe*** **des répondants,** cela permet d'aborder les concepts relatifs aux émotions et en particulier celui de la contagion émotionnelle avec les leaders à travers un échantillon de qualité.

Par ailleurs, dans un souci de diversité et de pertinence, nous avons adopté une approche multi-sectorielle dans le sens où les leaders d'entreprises appartenant à des **secteurs d'activités différents**, de ***différentes tailles***, en diversifiant **la position hiérarchique** et **les fonctions** de nos répondants au sein des organisations.

Enfin, nous avons procédé à un échantillonnage empirique à l'aide de la technique de la *« boule de neige »*, qui s'avère pertinente pour *« les populations difficiles à identifier »* (Royer et Zarlowski, 2014, p.234). Elle consiste pour le chercheur à trouver au jugé, un premier répondant qui respecte les critères de sélection préalablement définis par le chercheur et ensuite demander à ce premier interrogé *« d'en désigner d'autres, qui seront, eux aussi, susceptibles de présenter les caractéristiques requises, et ainsi de suite »* (Ibid).

Nous avons eu recours au principe de saturation. En effet, la saturation est atteinte lorsque durant le processus de collecte *« les nouvelles données ne génèrent plus de nouveaux éclairages ni de nouvelles propriétés aux principales catégories »* (Charmaz, 2006). En ce sens, la taille adéquate d'un échantillon *« est celle qui permet d'atteindre la saturation théorique des catégories »* (Royer et Zarlowski, 2014, p. 252).
Dans cette perspective, nous avons réalisé 60 entretiens en France auprès des leaders appartenant à des secteurs d'activités et à des niveaux hiérarchiques diversifiés.

2.2 Guide d'entretien et répondants

Nous verrons tout d'abord la construction du guide d'entretien (2.2.1), puis les répondants (2.2.2).

2.2.1 La construction du guide

Effectuer l'entretien semi-directif suppose un « guide d'entretien » ou autrement appelé *« grille d'entretien »* ou bien *« canevas d'entretien »* (Gavard-Perret et *al.,* 2012). Il s'agit d'une trame de questions ouvertes, cohérentes, neutres, comportant une idée par question avec un fil conducteur qui fournit l'objet de la recherche, reflète ses objectifs, son contexte général et le déroulement de la procédure (l'ordre des questions, relances, etc.). En effet, le « guide d'entretien » est considéré comme étant un *« inventaire des thématiques à aborder au cours de l'entretien et des donnés de fait qui, à un moment ou un autre de l'échange, feront l'objet d'une intervention de l'enquêteur si l'enquêté ne les aborde pas spontanément »* (*Ibid*., p. 116). Ainsi, l'objectif du chercheur est d'arriver à traduire les objectifs de la recherche *en « sujets potentiellement abordables lors de l'entretien »* (Mason, 2002).

Il convient de dire qu'il n'existe pas une forme type de guide d'entretien, mais plutôt des *« règles à respecter »* (Gavard-Perret et *al.,* 2012) afin de s'assurer de la pertinence de l'outil vis-à-vis aux attentes de la recherche.

Concernant La structure du guide d'entretien, il comporte généralement quatre phases (Jolibert et Jourdan, 2011) :

- **L'introduction :** il s'agit d'une phase courte mais également la très importante dans la mesure qu'elle permet de souligner les modalités de l'entretien, remercier le répondant, s'assurer de son accord, le mettre en confiance et enfin demander la permission d'enregistrer l'entretien en précisant les règles de confidentialité.

- **Le début de l'entretien** : phase au cours de laquelle le chercheur amène le sujet aux thèmes qu'il souhaite étudier. Cette étape consiste à procéder à un centrage du sujet qui se fait par des questions dans le prélude de chacun des thèmes afin d'aboutir par la suite à l'approfondissement de notre recherche qui fera partie du corps de l'entretien.

- **Le corps de l'entretien** : durant cette phase, le chercheur centre le sujet autour des thématiques qu'il souhaite aborder. C'est au cours de cette phase que le chercheur collecte les données les plus importantes. En effet, Jolibert et Jourdan (2011) expliquent que c'est durant cette phase que les réponses aux hypothèses se trouveront « car le répondant est pleinement impliqué et ses mécanismes d'autocensure et de défense sont réduits. Les motivations, les pensées, les troubles, ou encore les craintes peuvent librement circuler ».

  Il convient donc de préciser que c'est durant cette phase que nous avons récolté les données concernant les perceptions des leaders à l'égard des compétences émotionnelles et leurs mécanismes d'influence sur le leadership dans un contexte organisationnel.

- **La phase de conclusion** : cette dernière sert d'abord à s'assurer que tous les thèmes ont été abordés de façon détaillée, *de faire « une récapitulation générale des idées émises par le répondant en lui demandant si cela correspond bien à ce qu'il pense »* (Pellemans, 1999) et à demander à l'interviewé s'il y a un sujet qu'il estime important que nous n'avons pas abordé, ensuite à remercier le répondant pour son temps consacré à la recherche et enfin à recueillir les dernières impressions des sujets interrogés.

Par ailleurs, la question de recherche sur laquelle nous souhaitons obtenir des éléments de réponse est la suivante : « Dans quelle mesure et de quelle manière les compétences émotionnelles influencent-elles le leadership ? ». Dans cette perspective, notre recherche s'intéresse aux mécanismes d'influence des compétences émotionnelles sur l'efficacité des leaders ainsi qu'aux impacts générés par ces compétences sur leur style de leadership. C'est pourquoi nous avons dégagé six thèmes principaux (tableau ci-dessous), qui ont été définis en articulation avec la partie théorique de notre recherche.

Tableau 5-4 : Liste des principaux thèmes des entretiens semi-directifs

Thème 1	**Le contexte et l'organisation du travail**
Thème 2	**Le management**
Thème 3	**Le leadership et style de leadership**
Thème 4	**Les émotions au travail**
Thème 5	**Les compétences émotionnelles pour les leaders**
Thème 6	**Efficacité du leadership**

Par conséquent, nous avons utilisé le même guide d'entretien (*cf.* annexe 2) pour l'ensemble des entretiens semi-directifs que nous avons testé au préalable, auprès : de deux professionnels « leaders », deux enseignants-chercheurs en Sciences de Gestion et deux enseignants-chercheurs en Psychologie afin d'évaluer la pertinence et la formulation des questions.

Il convient de préciser qu'au cours de nos entretiens, nous avons tenu à laisser une certaine liberté à nos interlocuteurs, la connaissance « par cœur » du contenu du guide d'entretien et la possibilité d'enregistrer les entretiens, nous a permis de regarder le plus souvent possible notre interlocuteur, de maintenir un contact visuel et de lui accorder une totale attention. Elle nous a permis également en fonction des réponses des interviewés, d'être flexible sur l'ordre des questions, de nous adapter, d'approfondir le discours et de détecter des nouvelles pistes pouvant être intéressantes pour notre recherche.

Le tableau ci-dessous synthétise les étapes suivies lors de tous les entretiens semi-directifs :

Tableau 5-5 : Les étapes systématiques des entretiens semi-directifs

Etapes	***Les actions mises en œuvre***
Accueil	Nous sommes accueilli par le répondant ou nous nous rencontrons dans un endroit de son choix. En effet, nous avons privilégié le plus souvent possible, de se rendre sur le lieu de travail des participants afin d'avoir une idée sur les conditions de travail des répondants, et qu'ils soient dans un endroit familier pour faciliter les échanges mais aussi parce que les répondants ont souvent des emplois du temps très chargés.
Installation	Nous avons privilégié une configuration côte à côte ou de biais, afin de limiter le face-à-face, moins convivial et pouvant parfois bloquer les

	échanges avec le répondant.
Présentation et conditionnement	Nous resituons l'objet de recherche, la démarche retenue pour la partie empirique et le type de questions qui vont être posées avant de présenter la structure et les rubriques de notre guide d'entretien.
Consentement et confiance	Nous rappelons les éléments de confidentialité et garantissant au participant son anonymat.
Autorisation d'enregistrement	Nous demandons au participant la possibilité d'enregistrer les échanges sur dictaphone pour limiter que les échanges ne soient perturbés par la prise de notes. A noter que certains répondants ont préféré ne pas être enregistrés et que nous prenions des notes. Nous laissons le dictaphone du côté du participant en lui précisant comment le couper ou le mettre en pause, en cas de perturbations extérieures (appels téléphoniques, sollicitations extérieures…) pendant l'entretien, ou si le participant éprouve le besoin de donner des informations en « off ».
Prise d'informations générales	Nous relevons les éléments généraux nécessaires à la recherche : tranche d'âge ou âge, sexe, expériences, intitulé du poste, secteur d'activité…
Question d'amorçage	Nous posons la première question « pouvez-vous me parler de votre métier ? ». Cette question introductive, ouverte, permet de manière naturelle, de mettre le participant d'emblée dans une position dans laquelle il conçoit que nous allons nous intéresser à sa propre situation, à sa vision des choses. En effet, cette interrogation invite l'interlocuteur à essayer de prendre un rapide recul sur ses expériences professionnelles et sa carrière. Par ailleurs, nous pensons que cette question soit particulièrement adaptée pour ensuite pouvoir aborder la question des émotions au travail.
Échanges et questions	Nous menons l'entretien en posture d'écoute active et compréhensive, et restons flexible concernant l'ordre des thèmes et des questions posées.
Clôture	Nous vérifions mentalement que l'ensemble des questions a été posé, et que nous disposons des informations nécessaires pour une future analyse, et nous clôturons les échanges. Nous coupons le dictaphone.
Remerciement	Nous remercions le participant de nous avoir accordé du temps et de la réflexion pour mener la recherche, et lui proposons de recevoir par courriel la transcription intégrale des échanges.

A noter que suite à l'arrêt de l'enregistrement à la fin de l'entretien, les échanges continuent librement.

2.2.2 Les répondants

Notre population cible est constituée de « leaders » (managers, directeurs généraux, directeurs de service, chefs d'entreprise), à qui nous avons proposé un guide d'entretien structuré de telle sorte que les répondants nous décrivent tout d'abord leur profil, puis le contexte de leur entreprise et leurs visions du leadership, pour ensuite discuter de leurs pratiques du leadership et de leur perception de l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership.

En somme, nous avons réalisé 60 entretiens en France auprès des « leaders » appartenant à des secteurs d'activités et à des niveaux hiérarchiques diversifiés.

Le tableau ci-dessous expose les caractéristiques du profil des « leaders », le secteur d'activité des entreprises, le type de l'entreprise et la durée de l'entretien.

Tableau 5-6 : Les caractéristiques de notre échantillon

Entretien	***Fonction / Sexe***	***Age***	***Expérience***	***Niveau de Formation***	***Supervision directe***	***Secteur***	***Effectif global de l'entreprise***	***Durée de l'entretien***
Entretien 1	Directeur (H)	43 ans	23 ans	Bac +2 (BTS)	5	Distribution de la presse/privé	400	1h32min
Entretien 2	Directeur Général (H)	49 ans	21 ans	Bac +8	9	Tourisme/ public	40	1h15min
Entretien 3	Chef d'entreprise (H)	50 ans	30 ans	Bac	7	Distribution de presse/privé	15	01h09min
Entretien 4	Directeur (H)	47 ans	20 ans	Bac	14	Service de stationnement / Privé	30	0h57min
Entretien 5	Directeur (H)	57 ans	20 ans	Bac +2	7	Systèmes d'informations/ public	800	0h59min
Entretien 6	Directeur territorial (H)	53 ans	24 ans	Bac +6	25	Service de stationnement / Public	1000	1h09min
Entretien 7	Directeur Général (H)	51 ans	25 ans	3ème (Collège)	8	Distribution de presse / privé	50	0h59min
Entretien 8	Directeur Commercial (H)	47 ans	20 ans	Bac +5	5	Événementiel/ privé	40	1h03min
Entretien 9	Directeur associé (H)	49 ans	20 ans	Bac +6	7	Conseil/privé	7	0h58min
Entretien 10	Directeur Général des Services (H)	40 ans	15 ans	Bac +5	8	Tourisme/ public	50	1h01min

Entretien 11	Directeur (H)	56 ans	26 ans	Bac +5	7	Service informatique /privé	120	0h59min
Entretien 12	Chef d'entreprise (H)	38 ans	15 ans	Bac +5	5	Sécurité informatique /privé	5	1h03min
Entretien 13	Manager (H)	41 ans	16 ans	Bac +5	5	Gestion de l'énergie /privé	60	0h45min
Entretien 14	Chef d'entreprise (H)	40 ans	15 ans	Bac +2	5	Sécurité informatique /privé	5	0h55min
Entretien 15	Directeur (H)	56 ans	15 ans	Bac +5	10	Systèmes d'informations/ privé	40	1h21min
Entretien 16	Directeur Général (H)	40 ans	26 ans	Bac +5	4	Service Commercial / privé	4	1h10min
Entretien 17	Directeur Régional (H)	48 ans	27 ans	Bac + 5	11	Industrie Métallurgie / privé	80	1h04min
Entretien 18	Directrice de service (F)	56 ans	21 ans	Bac +5	13	Industrie Pharmaceutique / privé	13	1h00min
Entretien 19	Manager 1ere ligne /People (F)	56 ans	30 ans	Bac +5	12	Service informatique /Privé	200	1h20min
Entretien 20	Directeur (H)	64 ans	37 ans	Bac +8	30	Milieu Hospitalier / Public	4000	1h12min
Entretien 21	Manager PMO (H)	48 ans	20 ans	Bac +5	6	Service informatique /Privé	100	1h01min
Entretien 22	Directeur Général (H)	58 ans	34 ans	Bac +3	3	Evènementiel/ privé	150	1h05min
Entretien 23	Directrice de service (F)	46 ans	21 ans	Bac +5	10	Bâtiment / privé	900	1h02min
Entretien 24	Chef d'entreprise (H)	64 ans	35 ans	Bac	4	Tourisme/ privé	20	1h17min
Entretien 25	Chef d'entreprise (F)	48 ans	20 ans	Bac +2	7	Bâtiment / privé	42	00h45min
Entretien 26	Directeur Régional (H)	45 ans	23 ans	Bac +5	8	Energies renouvelables / privé	70	1h18min
Entretien 27	Responsable opérationnel (F)	36 ans	15 ans	Bac +5	11	Industrie/ privé	25	0h48min
Entretien 28	Directeur Marketing (H)	48 ans	22 ans	Bac +5	4	Industrie/ privé	25	1h00min
Entretien 29	Directeur de service (H)	56 ans	27 ans	Bac +5	19	Administration publique	1170	0h59min
Entretien 30	Directrice (F)	37 ans	16 ans	Bac +5	3	Ressources humaines / privé	30	0h57min
Entretien 31	Directeur de site (H)	58 ans	35 ans	Bac + 5	4	Informatique / privé	800	1h01min
Entretien 32	Directrice de service (F)	54 ans	31 ans	Bac +5	4	Industrie informatique /privé	57	1h19min

Entretien 33	Manager first ligne (F)	44 ans	20 ans	Bac +5	10	Service informatique /privé	200	0h56min
Entretien 34	Directrice de service (F)	47 ans	17 ans	Bac + 5	25	Aéronautique/ privé	65	0h55min
Entretien 35	Directrice RH (F)	45 ans	20 ans	Bac + 5	20	Viticole/privé	170	1h00min
Entretien 36	Directeur de service (H)	38 ans	16 ans	Bac +5	20	Energies / privé	20	1h03min
Entretien 37	Responsable Marketing (F)	50 ans	27 ans	Bac +2	13	Service informatique /privé	200	0h53min
Entretien 38	Directeur d'établissement (H)	60 ans	31 ans	Bac + 5	6	Médico-Social/public	128	1h11min
Entretien 39	Directeur administratif et financier (H)	54 ans	26 ans	Bac +8	3	Viticole/privé	17	0h54min
Entretien 40	Facility Manager (F)	51 ans	30 ans	Bac + 5	5	Bâtiments (service)/privé	32	1h07min
Entretien 41	Directrice de service (F)	38 ans	16 ans	Bac + 5	4	Administration publique	30	1h00min
Entretien 42	Manager (F)	46 ans	20 ans	Bac + 2	6	Pharmaceutique/ privé	80	0h59min
Entretien 43	Chef d'entreprise (F)	56 ans	30 ans	Bac	5	Bâtiment / privé	25	0h48min
Entretien 44	Responsable Marketing (H)	49 ans	21 ans	Bac + 5	3	Distribution / privé	48	1h06 min
Entretien 45	Directrice de site (F)	45 ans	20 ans	Bac +2	5	Distribution / privé	27	1h02min
Entretien 46	Directrice Commerciale (F)	50 ans	25 ans	Bac +5	5	Événementiel/ privé	30	1h03min
Entretien 47	Chef de mission (F)	51 ans	28 ans	Bac +5	3	Conseil et expertise comptable/privé	19	1h12min
Entretien 48	Directrice d'agence (F)	55 ans	30 ans	Bac +3	10	Banque/privé	10	1h00min
Entretien 49	Directeur d'agence (H)	44 ans	20 ans	Bac +5	6	Recrutement/ privé	6	1h06min
Entretien 50	Chef d'entreprise (F)	55 ans	20 ans	Bac + 5	3	Conseil juridique/privé	3	1h01min
Entretien 51	Directeur de Site (H)	53 ans	21 ans	Bac + 5	5	Médico-social/public	80	1h08min
Entretien 52	Manager (F)	45 ans	20 ans	Bac +2	4	Finance/privé	9	0h57min
Entretien 53	Chef d'entreprise (F)	47 ans	21 ans	Bac +5	8	Assurance/privé	30	0h59min
Entretien 54	Directrice (F)	49 ans	22 ans	Bac +3	3	Grande distribution/privé	30	0h49min
Entretien 55	Chef d'entreprise (H)	47 ans	21 ans	Bac +3	4	Immobilier/privé	9	0h58min
Entretien 56	Chef d'entreprise (F)	59 ans	20 ans	Bac	3	Santé/privé	4	0h53min
Entretien 57	Manager (H)	54 ans	17 ans	Bac +3	4	Conseil/privé	18	1h02min
Entretien 58	Directrice de service (F)	49 ans	16 ans	Bac +3	6	Santé/public	1170	0h59min

Entretien 59	Manager (F)	46 ans	15 ans	Bac +5	13	Grande distribution/privé	13	1h12min
Entretien 60	Directeur (H)	50 ans	18 ans	Bac +5	6	Service Commercial / privé	6	1h10min

A) Répartition de l'échantillon par poste occupé

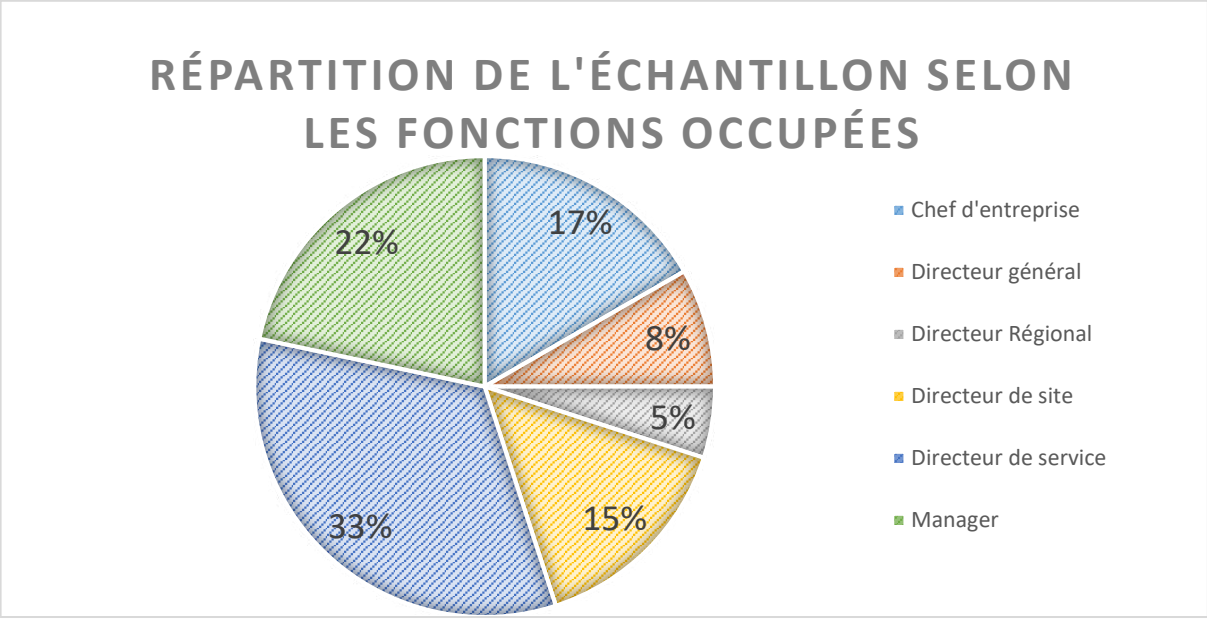
Conscient que chaque poste de responsabilité exige un profil et des compétences différentes, nous avons veillé à ce que notre échantillon soit diversifié et représentatif des postes de responsabilité « leadership formel » aussi bien dans le privé que dans le public. Ainsi, nous nous sommes entretenu avec 10 chefs d'entreprise, 5 directeurs généraux, 3 directeurs régionaux, 9 directeurs de site, 20 directeurs de service, et enfin 13 managers. Notre souci ici est de récolter des données qui reflètent les représentations de tous les acteurs.

Tableau 5-7 : Répartition de l'échantillon par poste occupé

Poste occupé	***Nombre de répondants***	***%***
Chef d'entreprise	10	17 %
Directeur Général	5	8 %
Directeur Régional	3	5 %
Directeur de site	9	15 %
Directeur de service	20	33 %
Manager	13	22 %
TOTAL	**60**	**100 %**

Le graphique ci-dessous illustre la répartition de notre échantillon selon les fonctions occupées par les personnes interrogées.

Graphique 5-1 : Répartition de l'échantillon selon les fonctions occupées



B) Répartition de l'échantillon par âge

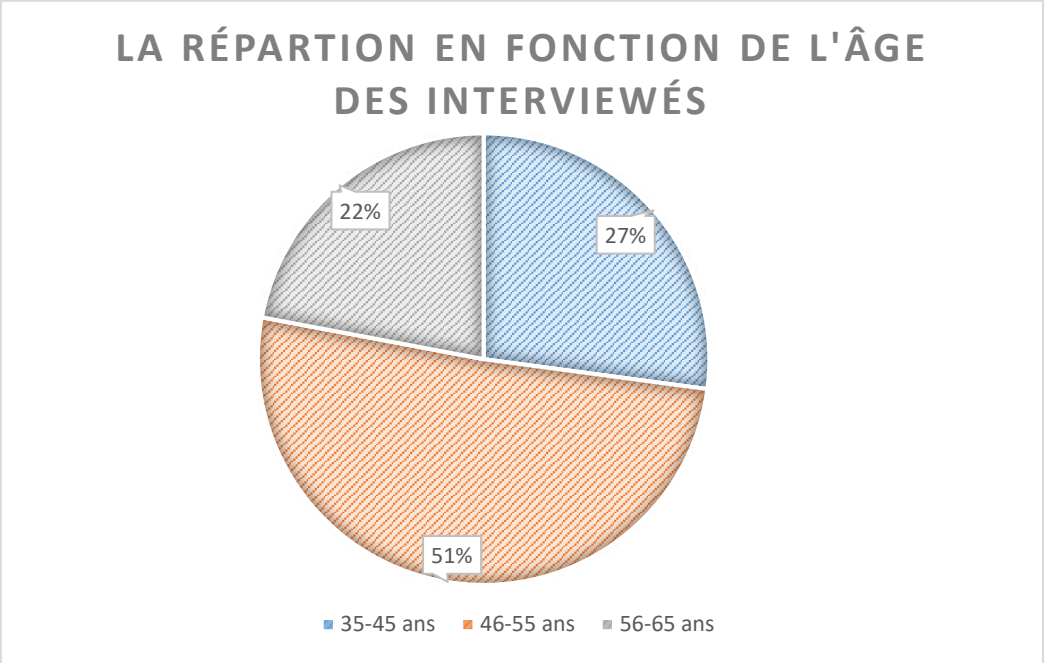
Compte tenu de nos critères de choix de départ de notre échantillon qui exigent aux interrogés d'avoir 15 ans d'expérience minimum. Notre échantillon est constitué ainsi de 27 % d'interrogés appartenant à la tranche d'âge 35-45 ans. 51 % sont âgés entre 46 et 55 ans et enfin 22 % de notre échantillon sont âgés entre 56 et 65 ans.

Tableau 5-8 : répartition de l'échantillon en fonction de l'âge des répondants

Age	***Interviewés***	%
35-45 ans	16	27 %
46-55 ans	31	51 %
56-65 ans	13	22 %
Total	**60**	**100 %**

Le graphique ci-dessous illustre la répartition de notre échantillon en fonction de l'âge des répondants :

Graphique 5-2 : Répartition de notre échantillon en fonction de l'âge



C) Répartition de l'échantillon par expérience

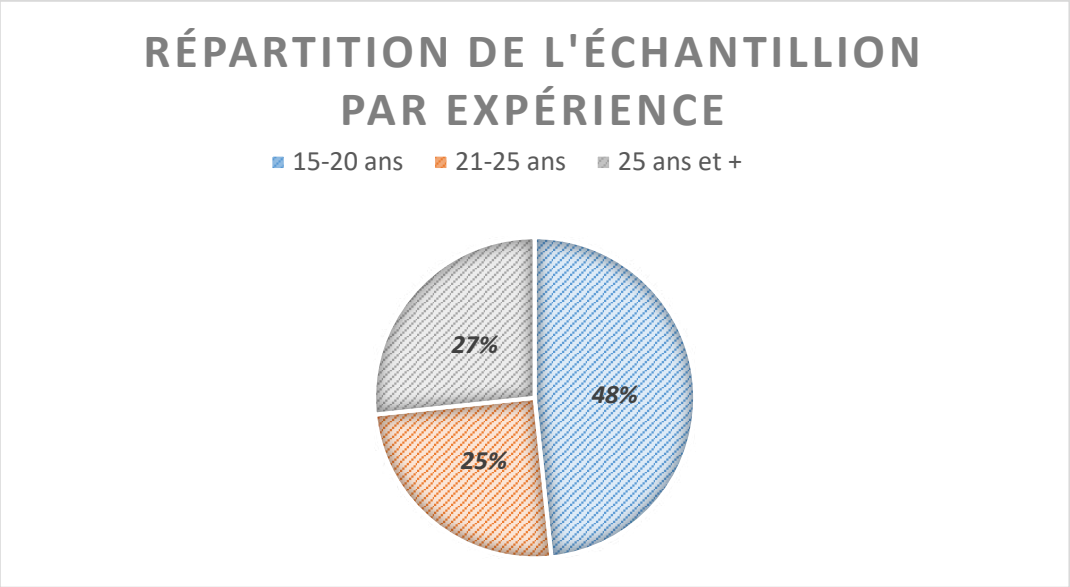
Compte tenu de notre volonté, dans notre choix de l'échantillon, d'avoir 15 ans d'expérience minimum. Nos répondants sont très expérimentés dans la mesure où notre échantillon est constitué de 48 % de nos interrogés ont entre 15 et 20 d'expérience. 25 % de notre échantillon ont entre 21 et 25 ans d'expérience et enfin 27 % de nos répondants ont plus de 25 d'expérience.

Tableau 5-9 : Répartition de l'échantillon par expérience

Expérience	Nombre de répondants	%
15-20 ans	29	48 %
21-25 ans	15	25 %
25 ans et +	16	27%
TOTAL	60	100 %

Le graphique ci-dessous illustre la répartition de notre échantillon en fonction de l'expérience de nos répondants :

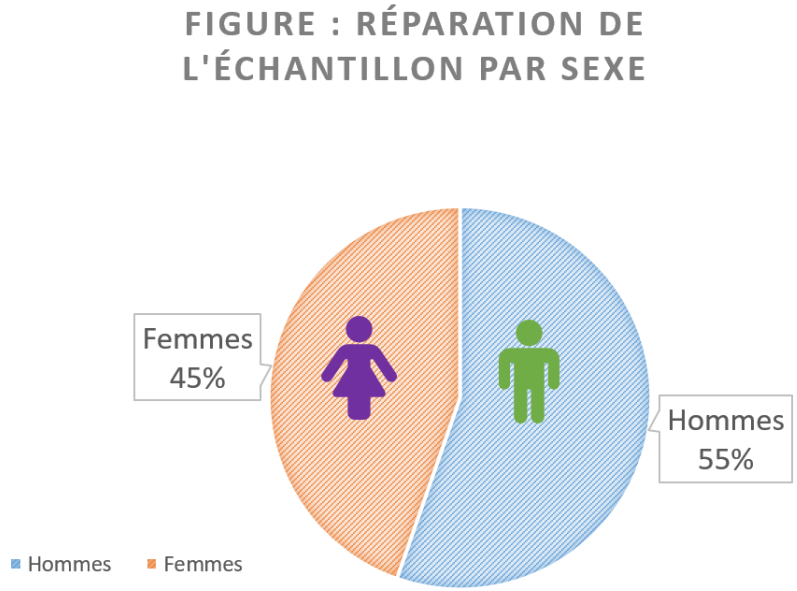
Graphique 5-3 : Répartition de notre échantillon en fonction de l'expérience



D) Répartition de l'échantillon par sexe

Malgré des difficultés à nous entretenir avec des leaders « femmes », nous avons tenu à équilibrer notre échantillon. En effet, notre objectif était d'éviter le risque de récolter des perceptions « genrées » de notre objet de recherche. Par conséquent, notre échantillon est composé de 55 % d'hommes et 45 % de femmes.

Graphique 5-4 : Répartition de l'échantillon par sexe



E) Répartition de l'échantillon par niveau de formation

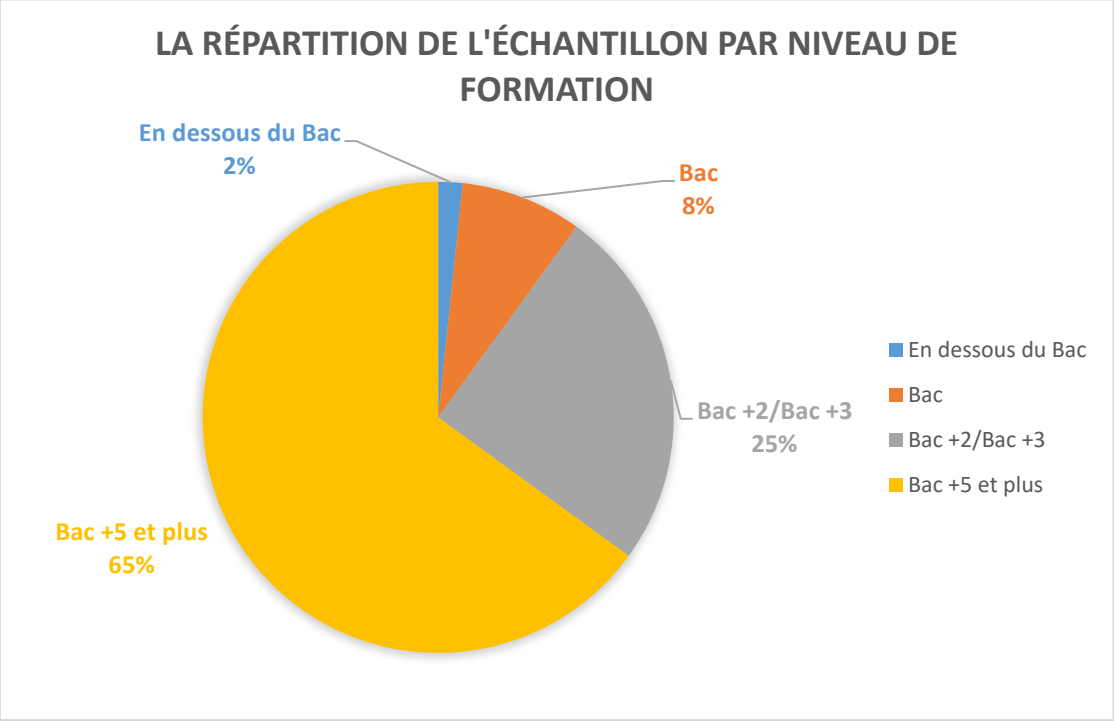
Conscient que la formation de nos répondants peut jouer un rôle dans leur perception et dans leurs pratiques du leadership. Notre échantillon se compose de 2 % des leaders qui n'ont pas de baccalauréat. 8 % de nos interrogés ont le Bac, 25 % ont un niveau de formation entre bac +2 et bac + 3 et enfin, 65 % de nos répondants ont un bac +5 ou plus.

Tableau 5-10 : Répartition de l'échantillon en fonction du niveau de formation de notre échantillon

Niveau de Formation	**Nombre des répondants**	**%**
En dessous du Bac	1	2 %
Bac	5	8 %
Bac +2/Bac +3	15	25 %
Bac +5 et plus	39	65 %
TOTAL	**60**	**100 %**

Le graphique ci-dessous illustre la répartition de notre échantillon en fonction du niveau de formation l'expérience de notre échantillon.

Graphique 5-5 : Répartition de notre échantillon en fonction du niveau de formation de nos répondants



2.3 Le traitement des données et l'analyse des résultats

Après avoir exposé les caractéristiques de notre échantillon. Nous allons exposer ci-après le processus que nous avons mené afin de traiter nos données et l'analyse des résultats.

Nous avons veillé à mener une transcription rigoureuse et systématique. En ce sens, nous avons enregistré, sur notre enregistreur de téléphone, les échanges lors des entretiens, excepté pour quatre d'entre eux. Il s'agit des répondants qui ont refusé d'être enregistré et par conséquent nous avons pris des notes. Maxwell (1999) souligne que la qualité de l'enregistrement et de la transcription constitue un atout important pour la validité de la description. Ainsi, toutes les entrevues enregistrées ont été rigoureusement transcrites en *verbatim* dans un logiciel de traitement de texte (Word). La transcription est de type : mot à mot. Ce type de transcription assure une certaine fidélité des données (Auerbach, Silverstein, 2003), déterminante pour la qualité du corpus à analyser. Par ailleurs, les aspects non verbaux ont également été consignés : silences, rires, soupirs […], car ils constituent une aide afin de comprendre le sens des propos tenus par l'interlocuteur.

Suite à la retranscription des *verbatim* de nos interviewés, nous les avons transférés dans un logiciel de traitement des données qualitatives (NVivo 12) afin de recourir aux méthodes d'analyses qualitatives.
En effet, après la collecte des données, il convient de les analyser. Ainsi, toute la complexité réside dans le fait d'arriver *« à extraire de cette multitude de mines d'informations disponibles des 'pépites', c'est-à-dire des informations utiles et utilisables, auxquelles on est capables de donner du sens* » (Gavard-Perret et Helme-Guizon, 2012). En ce sens, le chercheur pourra, à défaut d'une analyse manuelle, être assisté par un logiciel d'analyse qualitative afin d'automatiser l'analyse qualitative.

L'analyse qualitative peut être définie comme une « *démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes* » participant à « la découverte et de la construction de sens » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.11). Ainsi, selon les mêmes auteurs, l'analyse qualitative est « *une activité de l'esprit humain tentant de faire du sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer* ». (*Ibid.*). Dans le même sens, Gavard-Perret et Helme-Guizon (2012) soulignent que cet effort d'interprétation offre une perception capable de *« prendre en compte des interactions multiples et leur articulation avec un environnement particulier »*.

Par ailleurs, l'analyse qualitative se réalise à travers un ensemble de *«* techniques interprétatives qui cherchent à décrire, décoder, traduire et se confronter, autrement, à la signification, et non à la fréquence, de certains phénomènes se produisant plus au moins naturellement dans le monde social *»* (Van Maanen, 1979). Elle s'agit donc d'une immersion dans le sens des données.

L'analyse qualitative peut se rythmer autour de trois phases (Gavard-Perret et Helme-Guizon, 2012) : tout d'abord une condensation des données à travers une phase de réduction du matériau à l'aide du codage, ensuite la phase de la présentation des données qui met en exergue le sens des liens établis, et enfin la phase de l'élaboration et de la vérification des conclusions.

Toujours selon les mêmes auteurs, l'analyse qualitative n'est pas soumise à un format standardisé, ce qui contraint le chercheur à être particulièrement méticuleux quant à la méthodologie. C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de détailler de manière précise ci-après notre méthodologie d'analyse qualitative.

Par conséquent, nous avons fait le choix de recourir à l'analyse thématique (2.3.1) que nous présenterons ci-après en inscrivant notre démarche de catégorisation dans une logique hybride au sens de Paillé et Mucchielli (2003) et en utilisant le logiciel NVivo 12 (2.3.2) et enfin nous présenterons une synthèse de notre démarche (2.3.3).

2.3.1 Le recours à l'analyse thématique

L'analyse des données qualitatives est « la méthode la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives » (Krippendorff, 2003) et dont la technique la plus connue est l'analyse de Contenu (Gavard-Perret et Helme-Guizon, 2012).
L'analyse de Contenu cherche à rendre compte de « *ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible* » (Andreani et Conchon, 2005). Il s'agit d'une technique de recherche qui permet la « *description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication* » (Berelson, 1952).
En ce sens, Bardin (2003, p. 47) définit l'analyse de contenu comme étant *« un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de descriptions du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages ».*

Par ailleurs, Fallery et Rodhain (2007) distinguent quatre approches pour l'analyse des données qualitatives à savoir : l'analyse lexicale dont le but est de *« décrire 'de quoi'on parle »,* l'analyse linguistique qui vise à décrire *« 'comment'on en parle »*, l'analyse cognitive qui offre la possibilité de *« 'structurer'une pensée »* et enfin l'analyse thématique qui a pour objectif *« d'interpréter un contenu »*.

Nous allons nous intéresser à l'analyse thématique, définie par Paillé et Mucchielli (2012) comme étant une méthode *« faisant intervenir des procédés de réduction des données »*. Gavard-Perret et Helme-Guizon, (2012) expliquent qu'à l'inverse de l'analyse de contenu, l'analyse thématique n'oblige pas le chercheur à étudier l'ensemble du corpus. Les mêmes auteurs soulignent que dans cette démarche, l'objectif est de mettre en exergue « *les thèmes récurrents* » qui ressortent dans les entretiens. En ce sens, Mucchielli (1996, p. 259) souligne que l'analyse thématique consiste *« à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets ».*

Dans cette perspective, DeSantis et Ugarriza (2000) définissent un thème comme étant « *une entité abstraite qui apporte un sens et une identité à un phénomène récurrent et à ses diverses manifestations* » c'est-à-dire qu'un thème « *capture et unifie la nature ou la base du phénomène en un tout significatif* » (p. 362). Suivant la même logique, Saldana (2009, p. 139) explique qu'un thème est « *une expression ou une phrase qui identifie ce qu'est une unité de données et/ou ce qu'elle signifie* ».

L'analyse thématique permet « *le découpage en unités élémentaires, en fragments de discours, des données recueillies* » à travers le « codage ». En effet, le codage est une opération qui consiste à « *attribuer un code thématique identique à tous les éléments du corpus qui renvoient au même thème* » (Alami et *al.*, 2013, p. 108). En ce sens, l'analyse thématique « *sert de trame au découpage des retranscriptions conduisant à passer d'une approche centrée sur la cohérence propre à chaque individu pendant le terrain à une approche transversale centrée sur la cohérence thématique de l'ensemble des données recueillies* » (*Ibid.*). Les thématiques retenues dépendent à la fois « *des questions de départ posées par le chercheur, du sujet de la recherche et des thématiques « découvertes » pendant l'étude, grâce à l'approche inductive* ». (*Ibid.*, p.109).

En effet, il existe deux démarches possibles pour mener une analyse thématique : cette démarche peut se faire soit a priori et on parle alors de « thématisation déductive » ou

« conceptuelle » ou a posteriori ce qui renvoie à « la thématisation par approche inductive » ou « enracinée ». Nous allons exposer ci-après ces deux types de thématisations :

1) ***La thématisation déductive ou conceptuelle*** : c'est-à-dire mener une analyse thématique *« à partir des thèmes préalablement déterminés ».* Elle se fonde sur une logique hypothético-déductive et consiste à établir au préalable une liste de thèmes précisément définis. Cette liste peut très bien être construite à partir du cadre théorique mobilisé par le chercheur, ou de l'objet de recherche ou bien à partir de l'analyse d'une partie du corpus choisi « au hasard » et pris comme échantillon. Puis, il s'agit de parcourir toute la masse du corpus et ensuite repérer les parties de texte qui correspondent aux définitions des thèmes établis.
2) ***La thématisation par approche inductive ou enracinée*** : appelée aussi le codage ouvert *« Open Coding »* (Corbin et Strauss, 1990). Il s'agit de la démarche où les thèmes émergent au fil des lectures et des analyses. Cette approche fait référence au repérage continu des thèmes qui se fait parallèlement à la lecture du corpus de textes. En ce sens, cette démarche permet de se servir des *verbatim* et de repérer les thèmes, ou encore la répétition des idées pour constituer les catégories dans lesquelles seront annexées les données. Ainsi, l'objectif est de construire progressivement un « arbre thématique » avec des thèmes centraux agglomérant des thèmes complémentaires (sous-thème) et divergents. Cet arbre thématique n'est achevé qu'à la fin de la démarche de l'analyse des données. Enfin, Paillé et Mucchielli (2012) soulignent que cette démarche conduit le chercheur à s'interroger sur ce qui apparaît comme *« fondamental »* dans les données recueillies.

   Il convient de préciser que ce type de codage est corrélé à la théorisation ancrée (Paillé 1996). D'ailleurs, Paillé (1996) explique le terme de « théorisation » renvoie au fait que les conclusions « *ne représentent pas une fin, mais plutôt l'état dans lequel se trouve, à un moment donné, une construction théorique donnée »* (*Ibid.)* et que la « théorisation » est dite « *ancrée »,* car les données empiriques sont simultanément *« le point de départ »*, *« le lieu de vérification des hypothèses »* et *« le test ultime de la validité » (Ibid.).* En effet, la théorie ancrée ou enracinée permet de « tirer une construction théorique émergente à partir de l'analyse du terrain, fondée sur les données et leur analyse » (*Ibid.*). Ses origines renvoient à la *grounded theory* initiée par Glaser et Strauss (1967) puis développée par Strauss et Corbin (1990) et David (2000).

> Joannides et Berland (2008) expliquent que la théorie ancrée consiste à faire « table rase » du capital théorique mobilisé par le chercheur afin de permettre à l'objet de recherche de *« produire de lui-même des éléments constitutifs d'une théorie »*. Ils soulignent que ce type de démarche convient aux recherches abductives qui laissent *« une plus large place à l'observation »* (*Ibid.*). Enfin, il convient de préciser que même si l'analyse par théorisation ancrée, est relativement proche du concept de *grounded theory* (Glaser et Strauss, 1967) son objectif n'est pas de construire une théorie *« au sens de modèle de travail pour la compréhension »* (Méliani, 2013), mais plutôt de proposer une théorisation permettant *« une compréhension nouvelle des phénomènes »* (*Ibid.*).

Par ailleurs, les deux types de thématisations présentent des inconvénients, dans la mesure où la première démarche (thématisation déductive ou conceptuelle) peut s'avérer trop rigide et présente le risque de négliger des éléments pertinents ressortant du terrain au seul motif qu'ils ne se réfèrent pas à la liste des thèmes préétablie. En revanche la deuxième démarche (la thématisation par approche enracinée) permet une analyse fine et riche, néanmoins il s'agit d'une démarche complexe.

Ainsi, au regard des inconvénients de chacune de ces deux démarches, **une approche hybride** s'inspirant des deux démarches (**l'approche conceptualisée et l'approche enracinée**) a été privilégiée (Paillé et Mucchielli, 2003).

Enfin, les thèmes sont nécessaires pour découper le corpus de textes en unités élémentaires, qui sont classées, par la suite, en différentes catégories. En l'espèce, nos thèmes ont été en partie préparés à l'avance (selon l'approche conceptualisée) alors que l'autre partie des thèmes a été établie progressivement (selon l'approche enracinée). Par railleurs ces deux niveaux de codage ont été réalisés via le logiciel d'analyse thématique NVivo 12.

2.3.2 Une démarche automatisée à l'aide du logiciel NVivo 12

L'analyse des données qualitatives peut aussi bien se faire manuellement que d'une manière automatisée où le chercheur se fait assister par un logiciel.

En effet, dans une recherche qualitative, les données sont particulièrement abondantes et donc longues et délicates à traiter (Krief et Zardet, 2013). De ce fait, coder peut s'avérer être *« une entreprise fatigante* » (Huberman et Miles, 1991, p. 111). Ainsi, les logiciels peuvent apporter

une aide non négligeable à l'organisation et au traitement des données (Krief et Zardet, 2013).

Dans le même sens, Maurand-Valet (2010) explique que l'utilisation de ces logiciels fournit au chercheur en gestion « *une expertise qui le rassure et l'épaule dans son travail* ». En effet, Gavard-Perret et Helme-Guizon (2012) soulignent que l'analyse automatisée permet *« une visibilité systémique des données textuelles plus rapide que l'analyse manuelle* ». Néanmoins, elle ne dispense en aucun cas le chercheur à l'obligation de parfaitement maîtriser son corpus.

Le principe de l'analyse automatisée à l'aide d'un logiciel relève d'une démarche de décontextualisation-recontextualisation du corpus (Tesch, 1990 ; Deschenaux, 2007), c'est-à-dire : « *sortir de son contexte un extrait du texte afin de le rendre sémantiquement indépendant dans le but de créer des catégories ou thèmes (décontextualisation*) » (Krief et Zardet, 2013) ; et agglomérer « *les catégories décontextualisées pour en faire un tout intelligible et porteur de sens (recontextualisation)* » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p. 7).

Nous avons choisi de recourir à l'analyse automatisée. En effet, nous avons utilisé le logiciel NVivo12, car il est *« fréquemment utilisé dans les recherches qualitatives en Sciences de Gestion »* (Krief et Zardet, 2013). Il s'agit d'un logiciel de type CAQDAS (Computer Aided Qualitative Data Analysis Systems). Le recours à NVivo vise à « *emmagasiner de l'information, la classer, l'organiser et ensuite* […] *effectuer des opérations de recherche* » (*Ibid.*) et permet ainsi « *la manipulation des données et à dégager du sens à partir de sous-catégories* » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p. 10)

Par ailleurs, De la Rupelle et Mouricou (2009) soulignent que NVivo permet également de *« construire un dictionnaire de thèmes »* qui consiste à rattacher des phrases ou paragraphes « *verbatim* » à des mots-clés nommés « nœuds » pour les étudier de manière approfondie et dont le but est *« d'accompagner le chercheur dans la phase de théorisation ».* Dans notre cas, nous avons intégré dans le logiciel l'ensemble de nos *verbatim* (sources) auxquels nous avons attribué des caractéristiques pour les classer et les repérer. Ensuite, au sein de chaque source, nous avons créé des « nœuds » qui ont servi à regrouper des extraits du corpus portant sur un même thème.

Synthèse de notre démarche de codage

Comme présenté par la figure ci-dessous, notre approche du traitement et de l'analyse des données s'est effectuée en deux étapes : une étape de décontextualisation et une étape de recontextualisation.

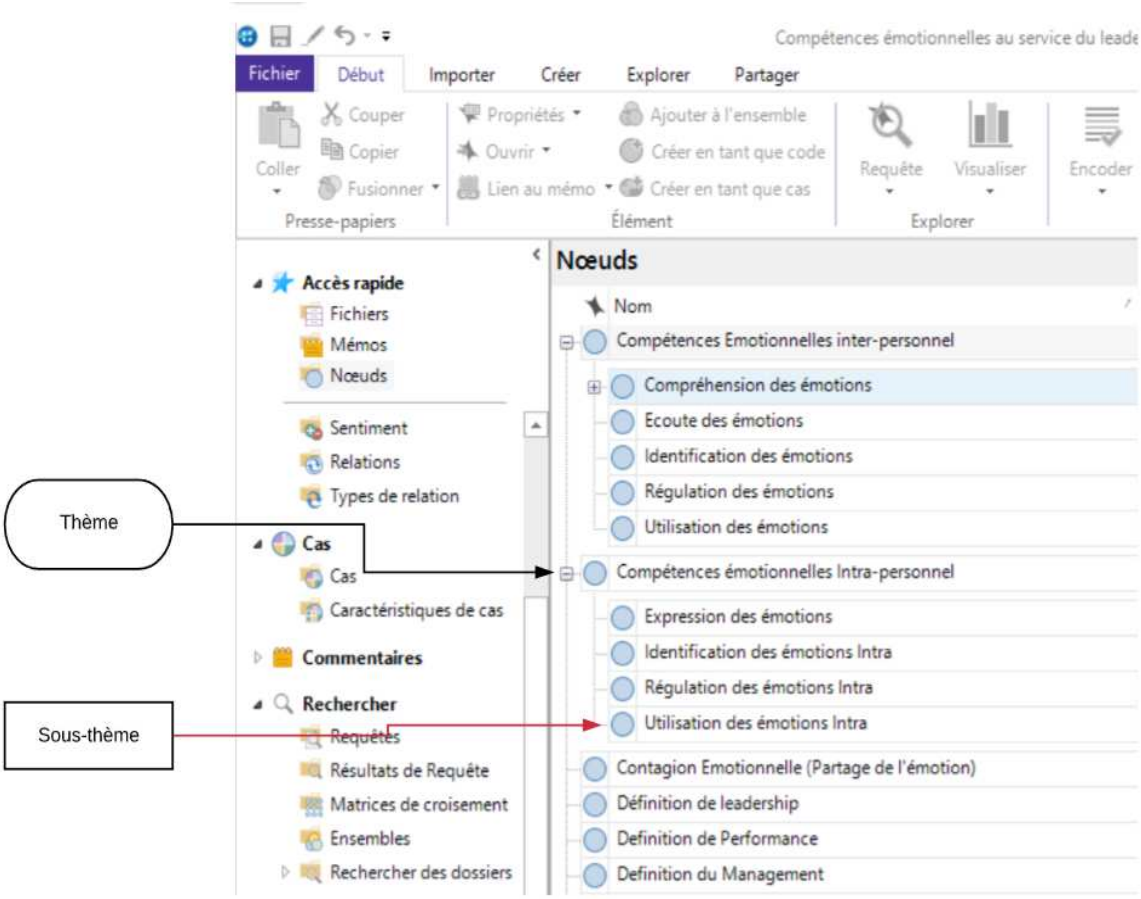
Tout d'abord l'étape de la décontextualisation des données : elle a consisté à transférer les données qualitatives dans le logiciel de traitement NVivo12 et à sortir une partie de texte du corpus pour ainsi le rendre sémantiquement indépendant (Deschenaux, 2007). Ensuite, nous avons procédé à l'étape de recontextualisation à travers un codage fermé (via l'approche déductive) puis un codage ouvert (approche inductive ou de la théorisation ancrée).

A) Le codage par approche déductive

Tout d'abord, nous avons dressé une liste de thèmes définie au départ à partir de notre guide d'entretien. Ces thèmes s'articulent autour de plusieurs concepts phares de notre recherche à savoir le leadership, le management, le style du leadership, les différentes compétences émotionnelles et l'efficacité du leadership.

Dans chaque thème ; en se référant à notre guide d'entretien, cadre conceptuel et notre objet de recherche ; nous avons inclus des sous-thèmes.
Tous les thèmes préalablement définis ont été codifiés en tant qu'*« arbre de nœuds » ou « Tree Nodes »* dans le logiciel NVivo 12. Par la suite, nous avons soigneusement repéré les extraits du corpus et les avons reliés aux thèmes correspondants. La structure de la *« Tree Nodes »* fournit un listing de l'ensemble des codes sous la forme d'une arborescence. De ce fait, cette structure se prête bien à une démarche déductive (*cf.* figure ci-après).

Figure 5-2 : Capture d'écran d'un « Tree Nodes » sur le logiciel NVivo 12



B) Le codage par l'approche de la théorisation ancrée

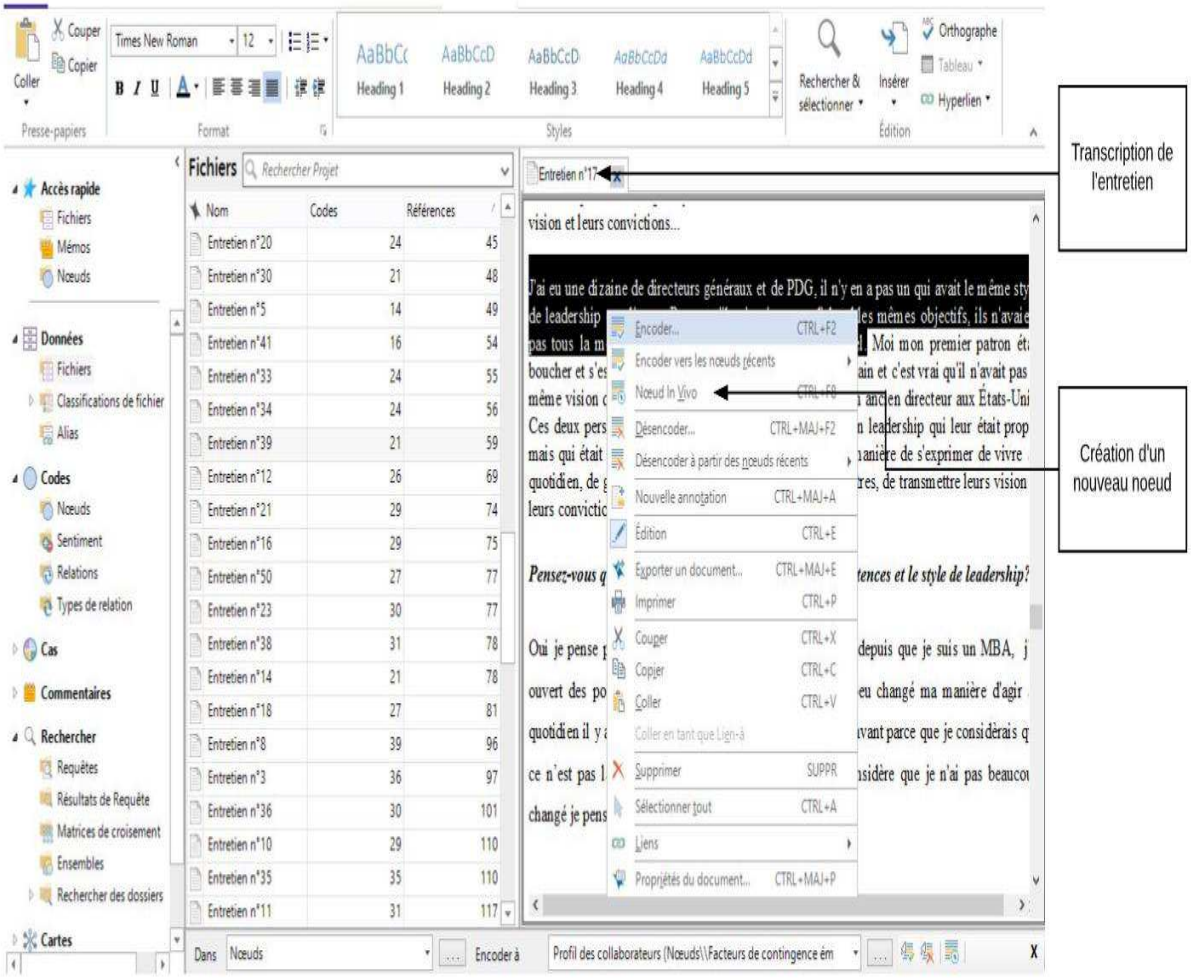
Le « codage ouvert » ou l'« Open Coding » de Corbin et Strauss (1990), est réalisé de manière inductive dans la mesure où de nouveaux thèmes émergent à partir de la lecture des *verbatim*. Cette approche est intéressante et complémentaire à la thématisation déductive car elle permet une interprétation fine des réponses des interrogés. En ce sens, le chercheur est alors attentif aux propos des répondants ce qui lui offre la possibilité de découvrir des thèmes non répertoriés par l'approche déductive.

Le « codage ouvert » est affilié aux règles de la théorisation ancrée, ce qui nous a conduit à passer par six phases de traitement identifiées par Méliani (2013) : 1) ***La codification*** à travers laquelle le chercheur donne à la donnée brute *« une première formulation scientifique »*. Dans notre cas cette phase nous a permis de repérer les idées significatives dans les *verbatim* des répondants, ce qui nous a conduit ensuite à se demander quelles étaient les idées fondamentales des propos recueillis. En ce sens, nous avons fait le choix de découper notre analyse thématique par réponse, autrement dit, nous avons étudié pour chaque question

les réponses apportées par les leaders. En même temps nous avons créé ***un dictionnaire des termes non répertoriés par l'approche déductive***, qui sert à définir chacune des idées retenues afin d'harmoniser cette approche pour l'ensemble des réponses. 2) ***La catégorisation*** qualifiée *« d'opération intellectuelle »* (Mucchielli, 1996) permet d'agglomérer plusieurs éléments du corpus sous une catégorie. En effet, après une première reformulation du contenu, nous avons abordé la ***phase de catégorisation*** qui a abouti à la création de catégories pour agréger l'ensemble des thèmes émergeants. 3) ***La mise en relation*** permet au chercheur de mettre en lumière *« les liens entre les régularités tout en tenant compte des pluralités »* (Méniani, 2013). En l'espèce, cette phase a consisté à la mise en œuvre d'une étape de quantification en même temps qu'un repérage des phénomènes généraux dans les comportements et les perceptions de nos répondants. 4) ***L'intégration*** permet une approche globale afin de faire *« émerger un phénomène général »* (*Ibid.).* Dans notre cas cette phase a consisté à l'analyse des phénomènes qui a été renforcée par des allers et retours entre nos hypothèses de recherche afin de classer les analyses générées dans notre démarche d'interprétation et des allers et retours entre notre cadre conceptuel afin de donner du sens aux données recueillies. 5) ***La modélisation*** est présentée comme la représentation schématique de notre pensée. 6) Enfin, ***la théorisation*** permet de *« saisir la complexité du phénomène tant au niveau conceptuel qu'au niveau empirique de ses mises en situation »* (*Ibid.*). Dans notre cas ce processus inscrit notre démarche d'analyse dans ***une dynamique de théorisation*** dont le but est d'expliquer les mécanismes générateurs qui se matérialisent entre les compétences émotionnelles et le leadership.

Cette technique de codage nous a permis ainsi de compléter notre liste initiale de thèmes. En effet, nous avons pu à travers les propos recueillis définir de nouvelles variables qui n'ont pas été prises en compte dans les thèmes préétablis. Ceci nous a conduits à définir de nouveaux thèmes « facteurs de contingence émotionnels », « antécédents du style émotionnel », « manifester de l'intérêt » etc.et des sous-thèmes *« taille de la structure », « type de l'organisation », « nature des tâches » […]* afin d'être en mesure d'identifier la manière dont ces variables impactent les mécanismes d'influence des compétences émotionnelles sur le leadership.

Figure 5-3 : Illustration de l'approche déductive sur le logiciel NVivo 12



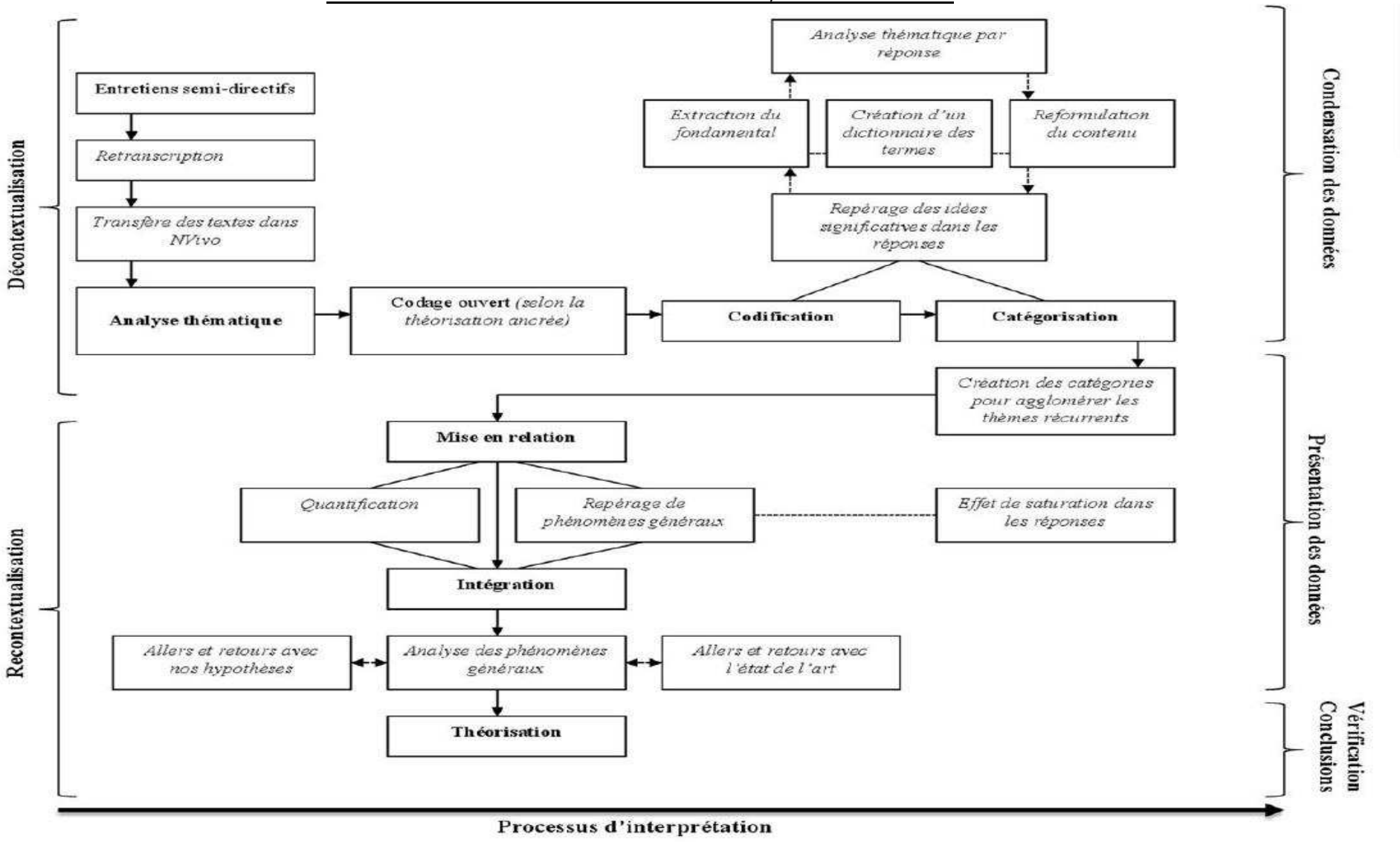
Enfin, Le tableau ci-après (*cf.* tableau) présente un récapitulatif des caractéristiques de la procédure d'analyse de nos données.

Tableau 5-11 : Récapitulatif des caractéristiques de la procédure d'analyse des données

Éléments de procédure d'analyse	*Caractéristiques*
Enjeux généraux de l'analyse	Théorisation, apparition du modèle théorique, Génération de sens
Type d'analyse	Analyse thématique de contenu, Analyse qualitative
Enjeux spécifiques de l'analyse	Interprétation d'un contenu Saisie du sens, de la signification Mise à jour des systèmes de représentations des acteurs Analyse des phénomènes dans leurs contextes
Nature des données	Hétérogènes Complexes Abondantes
Type de contenu analysé	Contenu manifeste Contenu latent
Nombre de thèmes identifiés	10 thèmes
Nombre de catégories identifiées	56 catégories
Unités analysées	Unités de sens - une ou plusieurs phrases, ou morceaux de phrases
Étapes de l'analyse	Transcription intégrale des données Transférer le texte dans NVivo 12 Pré-analyse : lecture flottante Analyse thématique par réponse Repérage des idées significatives dans les réponses Création de catégories pour agglomérer les thèmes récurrents Traitement et analyse des résultats
Procédés d'analyse	Analyse thématique automatisée via le logiciel NVivo 12
Méthodes d'analyse	Double codage : ouvert et fermé en suivant une spirale itérative entre les données empiriques et la théorie

Dans le même sens, le schéma ci-dessous retrace tout le processus de traitement et d'analyse de nos données primaires.

Schéma 5 : Processus de traitement et d'analyse de nos données



Section 3 : Validité et fiabilité de la recherche

S'assurer de la pertinence et de la rigueur de la recherche revient à évaluer les forces et les faiblesses de la stratégie de recherche en toute transparence. Les critères d'évaluation de la qualité des recherches qualitatives restent encore une question épineuse (Drucker-Godard et *al.*, 2007). Ainsi, cette section nous permettra de s'interroger sur la validité et la fiabilité de notre recherche.

La validité correspond, à s'assurer de la pertinence et de la rigueur des résultats et évaluer le niveau de généralisation de ces derniers (Drucker-Godard et *al.*, 2014). Elle renvoie donc à la *« capacité des instruments à apprécier effectivement et réellement l'objet de la recherche pour lesquels ils ont été créés »* (Wacheux, 1996, p. 266). En ce sens, il s'agit de tester la validité du construit, la validité de l'instrument de mesure et la validité interne et externe des résultats de la recherche (Drucker-Godard et *al.*, 2014).

Par ailleurs, la fiabilité de la recherche tend à « *démontrer que les opérations de la recherche pourraient être répétées par un autre chercheur ou à un autre moment avec le (s) même (s) résultat (s)* » (Thiétart et *al.*, 2014, p. 298).

Dans cette perspective, nous allons expliquer dans cette section, les critères de la validité générale de notre recherche, à savoir : la validité du construit (3.1) ; la validité et fiabilité de l'instrument de mesure (3.2), la validité interne (3.3), la fiabilité de la recherche (3.4) et la validité externe (3.5).

Les chercheurs soutiennent qu'étant donné que la nature et le but des recherches quantitatives et qualitatives sont différents, il est erroné d'appliquer les mêmes critères de validité (Krefting, 1991). En effet, à la différence des recherches quantitatives où la validité de la recherche est démontrée à travers une batterie de tests, dans les recherches qualitatives le chercheur met en œuvre, dans un souci de validité, toute une série de « *précautions* » (Drucker-Godard et *al.*, 2014, p. 298) qui seront explicitées ci-après.

3.1 Validité du construit

Dans la recherche en sciences sociales, l'objet d'étude porte assez régulièrement sur des concepts abstraits et qui ne sont pas toujours directement observables (Drucker-Godard et *al.*, 2014). Il convient ainsi de se poser la question de la validité du construit. Ce questionnement revient à vérifier le « *degré auquel une opérationnalisation permet de mesurer le concept*

qu'elle est supposée représenter » (Zaltman et *al.*, 1973) et donc de s'assurer que « *le concept opérationnalisé (construit) reflète bien le concept théorique* » (Drucker-Godard et *al.*, 2014) en s'assurant de bien définir les concepts et de permettre d'accéder à une « *compréhension commune »* (*Ibid.)* des concepts par la communauté scientifique.

Nous avons alors mené un état de l'art sur les concepts-clés de notre recherche, en étudiant dans la littérature les concepts de : leadership ; style de leadership ; efficacité du leadership ; émotions au travail ; intelligence émotionnelle et compétences émotionnelles. Ensuite, à l'issue de notre revue de la littérature, nous avons pu délimiter un cadre conceptuel qui décrit les dimensions principales à étudier et qui détermine les informations à recueillir (Miles et Huberman, 2003).

Enfin, notre cadre conceptuel nous a permis de retenir que les concepts pertinents pour notre recherche et de s'atteler à la phase d'opérationnalisation de nos concepts afin de calibrer notre étude empirique.

3.2 fiabilité et validité de l'instrument de mesure

La fiabilité et la validité de l'instrument de mesure est une des préoccupations du chercheur reposant sur le contrôle de ce dernier *« que les données qu'il va collecter sur le terrain rendent compte le plus précisément possible de la réalité qu'il souhaite étudier »* (Drucker-Godard et *al.,* 2014, p. 304). C'est dans ce sens, que le chercheur est amené à s'intéresser au processus qui lui a permis d'obtenir ses données.

S'agissant de la fiabilité de nos instruments de mesure, nous avons été méticuleux et rigoureux sur leur élaboration. En ce sens, concernant notre étude de données primaires, nous avons élaboré un guide d'entretien et utilisé le même pour l'ensemble des répondants afin d'uniformiser notre démarche. Ce guide d'entretien a été testé auprès de deux professionnels « leaders », deux enseignants-chercheurs en Sciences de Gestion et deux enseignants-chercheurs en psychologie dans l'objectif d'évaluer la pertinence et la formulation des questions ainsi que la fluidité de notre instrument.
Ensuite, lors des entretiens, nous nous sommes assurés que chaque interviewé comprenait bien les questions et nous n'hésitions pas à reformuler les questions si ce n'est pas le cas.
Par ailleurs, nous avons veillé à mener une retranscription entière et complète « mot à mot » en respectant les propos des répondants que nous avons codés sans ambiguïté.

Concernant la validité de nos instruments de mesure, nous avons comparé les résultats de l'analyse qualitative de nos données primaires tout en faisant des allers et retours avec la littérature.

3.3 Validité interne de la recherche

La validité interne de la recherche revient à *« s'assurer de la pertinence et de la cohérence interne des résultats générés par l'étude »* (Drucker-Godard et *al.*, 2014, p. 312). Elle est assurée en écartant les biais relatifs au contexte de la recherche, au recueil des données et à l'échantillon. En effet, Campbell et Stanley (1966) expliquent que ces biais peuvent être évités en réduisant la durée de l'étude, en variant l'échantillon étudié et en respectant la confidentialité du travail.

Par ailleurs, dans le cadre des travaux de Yin (2013). L'auteur propose quelques tactiques « pouvant être étendues à toute recherche qualitative *»* pour renforcer la validité interne :

1) De tester des hypothèses rivales, et de comparer les schémas empiriques mis en évidence aux propositions théoriques issues de la littérature. Ce procédé permet au chercheur de vérifier que la relation établie entre les événements est correcte et à s'assurer qu'il n'existe pas une autre explication. En ce sens, Koenig (2005) explique que cela suppose une « *connaissance approfondie des situations étudiées pour disposer d'une bonne capacité de discernement ».*
2) De décrire en détail le processus de collecte, et les outils de traitement et d'analyse des données ce qui contribue à rendre plus transparent le cheminement permettant l'élaboration des résultats.
3) Enfin, de rechercher une saturation du terrain qui correspond, à arrêter la collecte des données dès lors que la collecte n'apporte plus d'informations nouvelles et que les informations marginales ne remettent pas en cause les résultats.

Ainsi, afin d'augmenter la validité interne de notre étude, nous avons fait le choix d'une triangulation pluridimensionnelle (pour plus de détails : *cf.* le point 3.4 de la Section 1 de ce présent chapitre). Dans cette perspective, nous avons effectué, entre autres, une triangulation théorique, afin de comprendre les processus d'influence des compétences émotionnelles sur le leadership. En ce sens, nous avons dressé une revue de littérature en considérant aussi bien des travaux théoriques en Sciences de Gestion qu'en Psychologie, ce qui nous a permis l'accès à une « connaissance approfondie des situations étudiées *»* pour *«* disposer d'une bonne

capacité de discernement » (Koenig, 2005) et « éclairer différemment les informations collectées et favoriser ainsi la crédibilité des interprétations » (Pourtois et Desmet, 1988).

Par ailleurs, nous avons appliqué un effet de saturation lors de nos entretiens semi-directifs. En effet, nous avons arrêté notre enquête à partir du moment où nous avons observé une redondance dans les propos des répondants.

Enfin, nous avons expliqué précisément notre processus de collecte, ainsi que le traitement et l'analyse de nos données dans notre section 1 de ce présent chapitre portant sur la conception du processus de la recherche.

D'autre part, Campbell et Stanley (1996) proposent une série de précautions face à plusieurs biais pouvant limiter la validité interne de la recherche. Le tableau ci-après représente une synthèse des biais concernant notre recherche et expose notre démarche pour les atténuer.

Tableau 5-12 : Biais affectant la validité interne et application sur notre recherche Adapté de Campbell et Stanley, 1996 ; Drucker-Godard et al., 2014

Biais affectant la validité interne	*Signification du biais*	*Préconisations des auteurs*	*Application sur notre recherche*
Effet d'histoire	Des événements externes à l'étude sont survenus durant les recherches et ont faussé les résultats.	Réduire la période de l'étude. Avoir un regard critique sur la période retenue	Nous avons réalisé nos entretiens semi-directifs sur une période de 6 mois. Nous avons appliqué une veille informationnelle tout au long de notre recherche.
Effet de maturation	L'objet de l'étude a changé durant le cours de la recherche.	Réduire la période de l'étude.	Nous avons réalisé nos entretiens semi-directifs sur une période de 6 mois.
Effet de test	Les répondants doivent répondre plusieurs fois au même test faussant alors leur réponse.	Travailler avec plusieurs échantillons.	Tous les répondants ont été interrogés une seule fois.
Effet d'instrumentation	Les questions pour la collecte des données sont mal formulées.	Le chercheur doit être un expert. Limiter le nombre d'enquêteurs. Formaliser le recueil des données.	Nous avons dressé un état de l'art complet pour exposer précisément les concepts de notre sujet. Nous n'avions qu'un seul enquêteur. Nous avons formalisé nos entretiens semi-directifs via un guide d'entretien.
Effet de régression statistique	Les répondants ont été choisis sur la base de scores extrêmes.	Revoir la constitution de l'échantillon.	Nous avons appliqué un échantillonnage non probabiliste.
Effet de sélection	L'échantillon de l'étude n'est pas représentatif de la population mère.	Accorder une grande importance à la procédure d'échantillonnage.	Nous avons appliqué un échantillonnage non probabiliste.
Effet de mortalité expérimentale	Des sujets ont disparu durant l'étude.	Si nécessaire, remplacer les sujets sans modifier les caractéristiques de l'échantillon.	Nous n'avons pas rencontré ce cas de figure.
Effet de contamination	Les interrogés communiquent l'objet d'étude à d'autres faussant les résultats	Réduire la période de l'étude. S'assurer au mieux de la confidentialité de ses travaux	Nous avons veillé à s'assurer de la confidentialité de l'objet de l'étude lorsque des répondants nous désignaient des répondants potentiels.

3.4 Fiabilité de la recherche

L'évaluation de la fiabilité ou « *reliabiliby* » de la recherche, c'est-à-dire la fiabilité des résultats de la recherche, consiste à *« établir et vérifier que les différentes opérations d'une recherche pourront être répétées avec le même résultat par des chercheurs différents et/ou à des moments différents »* (Drucker-Godard et *al.,* 2014, p. 316). En effet, pour Miles et ses collègues (2013) le chercheur doit décrire de manière précise « les différentes étapes de sa recherche, relatives au choix du terrain, au recueil et à l'analyse des données, et en particulier lors des phases relatives à la condensation et l'analyse des données collectées ».

Par ailleurs, Drucker-Godard et ses collègues (2014, p. 317) soulignent que le chercheur doit également décrire *« les différents moyens utilisés pour contrôler l'influence du chercheur sur son terrain* ».

Ainsi, pour notre recherche, nous avons veillé à expliquer précisément plutôt dans ce présent chapitre les différentes étapes de notre processus de recherche ainsi que son cadre.

Dans le but de contrôler notre influence sur le terrain, nous avons effectué des entretiens semi-directifs en se basant sur un guide d'entretien préalablement élaboré et testé auprès de professionnels et des universitaires et s'entraînant à adopter une posture la plus neutre possible à l'égard de nos interviewés.

3.5 Validité externe de la recherche

La validité externe d'une recherche « *examine les possibilités et les conditions de généralisation et de réappropriation des résultats d'une recherche* » (Drucker-Godard et *al.,* 1999). En ce sens, les possibilités de généralisation de la recherche conditionnent la validité externe. Dans cette perspective, le chercheur doit alors s'interroger dans quelle mesure les résultats de son étude pourront être l'objet de « généralisation » ? Et en quoi pourront-ils être transférés à d'autres contextes (la transférabilité) ?

Suivant cette logique, Drucker-Godard et ses collègues (2014, p. 323) expliquent que c'est « *généralement par une connaissance approfondie, riche, intime, du contexte de sa recherche, que le chercheur sera le plus à même d'apprécier les possibilités et les conditions de généralisation et de réappropriation de ses résultats dans d'autres contextes* ». De ce fait, transposer des résultats à d'autres contextes est soumis à une nécessité de décrire le contexte d'une étude et surtout de pouvoir « dire de quel contexte il s'agit » (David, 2004). En effet,

Silverman (2012) explique c'est justement pour cette raison que la validité externe d'une recherche qualitative porte essentiellement sur « la démarche même de recherche » et dépend principalement de « la procédure de recherche » dans le cas d'une recherche qualitative (Drucker-Godard et *al.,* 1999).

Dans la même perspective, selon Miles et Huberman (2003), il est nécessaire de décrire avec précision le terrain et l'échantillon pour favoriser les analogies, et aussi de renseigner les informations pertinentes sur le cadre de l'étude, afin de permettre l'évaluation de la transférabilité des résultats par des experts. A ce propos, Koening (2005), propose de se référer à des experts afin de discuter de la transférabilité des résultats de la recherche, et de vérifier leur compatibilité avec des recherches antérieures.

Par ailleurs, il convient pour notre recherche, de préciser la manière de choisir notre terrain de recherche, ainsi que la manière d'analyser les données collectées (Drucker-Godard et *al.,* 2014).
Nous nous sommes conformé à cette exigence de description détaillée préconisée. En effet, nous avons veillé à décrire précisément tout au long de notre recherche, notre population d'étude, notre terrain mais aussi les caractéristiques de notre échantillon.
En somme, nous avons réalisé 60 entretiens en France auprès des « leaders » que nous avons choisis en fonction d'un ensemble de critères. Par conséquent, nous avons été en contact de dirigeants de niveaux hiérarchiques diversifiés (managers, directeurs généraux, directeurs de site, directeurs de service et chefs d'entreprise) et appartenant à différents secteurs d'activités. Les interviewés ont démontré un niveau d'expertise élevé sur notre sujet d'étude. Ensuite, dans le cadre des réunions et colloques avec des chercheurs en Sciences de Gestion, nous avons également, vu notre thématique de recherche, rencontré des chercheurs et experts en Psychologie du travail.

D'autre part, notre démarche abductive fait que nous nous inscrivions dans un effort de théorisation (Paillé, 1996) dans un but d'enrichissement de la théorie (Yin, 2013) et non pas dans une démarche de généralisation d'une théorie.

Enfin, nos résultats sont ainsi applicables aux entreprises dont les « leaders » mobilisent dans leur exercice de leadership des compétences émotionnelles.

Synthèse et conclusion du chapitre

Le présent chapitre expose notre objet de recherche et caractérise le paradigme épistémologique dans lequel se situe cette recherche, à savoir le paradigme épistémologique **réaliste critique** (Bhaskar 1998).

Ensuite, nous avons développé notre stratégie de la recherche : **une recherche rythmée par l'abduction.** En l'espèce, notre recherche s'est inscrite dans une démarche abductive ; au sens de Génova (1996, p. 59) « *introduire des idées nouvelles dans la science : la créativité, dans un mot »* ; dans la mesure où notre point de départ a été de faire un état de l'art. Cette revue de littérature nous a permis d'avoir un cadre conceptuel qui a révélé une certaine insuffisance dans la littérature française concernant la recherche sur les deux sujets. Ainsi, tout au long de notre processus de recherche nous avons procédé par des allers-retours entre le matériau empirique collecté et des connaissances théoriques.

Notre recherche est à vocation exploratoire. Il s'agit en l'espèce d'une recherche à vocation exploratoire hybride, qui consiste à effectuer des *« allers-retours entre des observations et des connaissances théoriques »* (Charreire-Petit et Durieux, 2007, p. 70) et dont le but est de « donner du sens » à nos observations empiriques.

Notre recherche est de nature qualitative. L'approche qualitative est considérée comme « *une stratégie utilisant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitative dans le but d'expliquer, de comprendre, un phénomène humain ou social* » (Brabet, 1988). En effet, l'adjectif « compréhensif » décrit beaucoup mieux le sens de ce type de recherche (Dumez, 2013, p.12) dans le sens où nos objectifs sont de : (1) Comprendre le concept du « leadership », expliquer les différents styles du leadership, déterminer les dimensions de son efficacité et enfin expliciter son importance pour les dirigeants. (2) Expliquer le concept des « compétences émotionnelles » et leur rôle dans les relations interpersonnelles. (3) Etudier les mécanismes d'influence des compétences émotionnelles sur les dimensions de l'efficacité du leadership des dirigeants. (4) Caractériser le style de leadership basé sur les compétences émotionnelles, ses déterminants, ses grandes caractéristiques ainsi que les facteurs qui conditionnent sa mobilisation.

La deuxième section est relative au contexte des investigations que nous avons mené. Il s'agit de préciser notre processus de recueil et de traitement des données. En ce sens**,** notre collecte de données primaires a été faite à travers **60 entretiens semi-directifs** réalisés auprès de

dirigeants en « position de leadership » que nous avons choisi en fonction d'un ensemble de critères. En effet, afin d'optimiser la qualité de notre échantillon, nous nous sommes basé sur un ensemble de critères objectifs. Par ailleurs, dans un souci de diversité et de pertinence, nous avons adopté **une approche multi-sectorielle** dans le sens où les leaders d'entreprises appartenant à des **secteurs d'activités différents**, **de différentes tailles**, en diversifiant la **position hiérarchique** et **les fonctions** de nos répondants au sein des organisations.

Concernant l'analyse de nos données, nous avons opté pour **une analyse thématique** ce qui permet de réduire les données primaires (Paillé, Mucchielli, 2012) et de les organiser de manière formelle (Negura, 2006). Nous avons également fait le choix de mobiliser la théorisation ancrée dans la mesure où elle permet de conceptualiser et mettre en relation de manière progressive l'ensemble des données empiriques (Paillé, 1996). Cette recherche a été réalisée avec l'aide du logiciel **NVivo 12**. Il s'agit d'un logiciel de traitement automatisé de données qualitatives offrant une meilleure visibilité aux *verbatim* et permettant ainsi un codage plus efficient.

Enfin, la troisième section a été consacrée à interroger la pertinence et la rigueur de notre recherche en évaluant les forces et les faiblesses de la stratégie de recherche en toute transparence. Dans cette perspective, nous avons étudié à la fois **la validité** (validité de notre construit, validité interne et externe) et **la fiabilité** de notre recherche.

Transition inter-chapitre

En définitive, après avoir expliqué tous les aspects de notre méthodologie de recherche, nous allons se consacrer dans le prochain chapitre à l'analyse des résultats de notre étude.

Chapitre 6 : Les compétences émotionnelles

et efficacité du leadership

Sommaire :

Introduction 311
Section 1 : Le leadership vu par les acteurs 312
Section 2 : Devenir leader : un impératif pour les managers ? 317
Section 3 : Le rôle déterminant des compétences émotionnelles dans l'efficacité du leadership 328
Synthèse et conclusion du chapitre 380

Chapitre 6 : Les compétences émotionnelles et efficacité du leadership

Introduction

Nous présentons dans ce chapitre les premiers résultats issus de notre analyse qualitative. En effet, ce chapitre se focalise plus particulièrement sur nos résultats concernant la définition du concept du leadership, son efficacité et enfin l'influence des compétences émotionnelles sur l'efficacité du leadership.

Ainsi, nous mettrons en exergue tout d'abord, une définition empirique du leadership (section 1). Nous nous intéresserons ensuite aux rôles du leader et du manager pour déterminer les principales caractéristiques des dirigeants d'aujourd'hui (section 2). Enfin, nous expliciterons les différentes dimensions du leadership et caractériserons la relation compétences émotionnelles / efficacité du leadership (section 3).

Section 1 : Le leadership vu par les acteurs

Comme nous l'avons montré à travers notre revue de la littérature, le concept « leadership » ne revêt pas la même signification pour tous (Den Hartog et *al.*, 1997). De toute évidence, la difficulté à définir le leadership est exacerbée par les différentes visions du leadership, ses différents types et, par extension, en fonction des défis que le leadership représente pour les organisations. En effet, nous avons expliqué que tout comme « les notions de beauté, d'amour et de bonheur, le concept de leadership est ouvert à des définitions idiosyncratiques » (Hunt, 2004). Dans cette perspective, en tant qu'êtres humains, notre définition du leadership est unique et est influencée par notre expérience (*Ibid.*).

À partir de ce constat, il nous paraissait primordial d'interroger la vision du leadership de l'ensemble de nos acteurs. En ce sens, nous avons analysé les propos de nos 60 leaders.

Le tableau ci- après recense les thématiques les plus abordées par les acteurs.

Tableau 6-1 : Tableau des thématiques abordées dans la définition du leadership

Mot	*Nombre de fréquences sur 60 répondants*	*Pourcentage des répondants (%)*
Vision	48	80 %
Capacité	41	68 %
Collaborateurs	36	60 %
Fédérer	31	51 %
Objectif	29	48 %
Transmettre	29	48 %
Personnes	19	31 %
Sens	15	25 %
Projet	14	23 %
Equipe	12	20 %

1) « vision », « transmettre »

Dans cette perspective, l'analyse textuelle des réponses de nos acteurs révèle que pour la grande majorité de nos répondants (80 %), le leadership est directement lié à la formalisation d'une **vision** de la part du leader.

> *« Le leadership c'est vraiment décider d'une direction, d'une vision […] »* (Extrait de l'entretien 33).

> « *Pour moi le leadership, c'est montrer la bonne direction et le bon chemin. Le chemin c'est la vision* » (Extrait de l'entretien 43)

Néanmoins, pour nos répondants, le leadership ne consiste pas seulement à formaliser une vision mais surtout à la transmettre (48 %) aux collaborateurs.

> *« Le leadership pour moi, c'est savoir transmettre votre vision et l'intérêt du projet […]* » (Extrait de l'entretien 6).

> *« Le leadership est la capacité de pouvoir transmettre aux gens votre vision, pour qu'ils s'imprègnent du projet et le mènent à terme. »* (Extrait de l'entretien 8)

> *« Le leadership pour moi, c'est savoir entraîner des gens derrière soi. C'est lorsque tu as un projet à faire, c'est savoir transmettre l'intérêt du projet en utilisant les compétences de chaque individu, faire en sorte que les gens adhèrent à son projet* » (Extrait de l'entretien 16).

En vue de susciter une adhésion autour de celle-ci.

> « *Le leadership, c'est faire adhérer les autres à sa vision* » (Extrait de l'entretien 48).

> *« Le leadership consiste à entraîner les autres dans une vision stratégique du travail* […] *»* (Extrait de l'entretien 18).

> « *Le leadership, c'est cette capacité d'amener les gens à te suivre dans la vision que tu veux mettre en place* » (Extrait de l'entretien 37).

2) « Capacité » à « fédérer »

Ensuite, la thématique la plus abordée (68 %) est celle de **capacité,** dans la mesure où plus de la moitié de nos répondants considère que le leadership est une capacité dont dispose le leader.

> « *Le leadership, c'est cette capacité d'amener les gens […]* » (Extrait de l'entretien 37).

> *« Le leadership, c'est la capacité à motiver les équipes […] »* (Extrait de l'entretien 15).

> *« Le leadership c'est la capacité à fédérer […] »* (Extrait de l'entretien 41)

Cette capacité sert principalement, selon 51 % de nos répondants, à « fédérer ».

> *« Le leadership pour moi, c'est pouvoir fédérer l'équipe »* (Extrait de l'entretien 14)
>
> *« Le leadership est une façon de fédérer pour atteindre quelque chose »* (Extrait de l'entretien 54)
>
> *« Le leadership, c'est une capacité à fédérer à travers la communication verbale et non verbale »* (Extrait de l'entretien 47).
>
> *« Le leadership c'est avant tout fédérer autour de quelque chose »* (Extrait de l'entretien 53)

Par ailleurs, nous avons noté une grande divergence de point de vue, parmi les acteurs qui définissent le leadership comme étant une capacité. En effet, bien qu'ils soient d'accord sur le fait que le leadership est une capacité, certains considèrent qu'il s'agit en l'occurrence d'une capacité innée.

> *« Le leadership c'est la capacité à fédérer. Pour moi c'est quelque chose qu'on n'apprend pas, c'est quelque chose de l'ordre de l'inné […]* » (Extrait de l'entretien 41).
>
> *« Le leadership est la capacité de pouvoir fédérer les gens* […] *le leadership c'est quelque chose d'inné »* (Extrait de l'entretien 8).
>
> *« Pour moi le leadership, c'est quelque chose de naturel, d'inné […] »* (Extrait de l'entretien 51)

alors que d'autres acteurs soulignent le caractère évolutif de cette capacité.

> *« Le leadership ça se travaille, ça s'apprend, ça se renforce et ça se nourrit »* (Extrait de l'entretien 38)
>
> *« Le leadership, c'est la capacité à justement, influencer* […] *c'est quelque chose qui s'apprend avec le temps et surtout avec de l'expérience »* (Extrait de l'entretien 45)
>
> *« Le leadership, c'est la posture, la manière dont on va utiliser tout ce qu'on a appris*

pour justement entraîner l'équipe dans le cadre d'un projet. » (Extrait de l'entretien 34)

3) « Collaborateurs », « personnes », « équipe »

Selon nos répondants, le leadership est forcément relié aux mots « collaborateurs » « personnes » et « équipe ». En effet, 60 % de nos répondants évoquent les collaborateurs en définissant le leadership. 31 % parlent de « personnes » et enfin 20 % abordent le mot « équipe ».

« Pour moi le leadership, c'est arriver justement à mobiliser toutes les énergies pour que chaque personne puisse donner le meilleur d'elle-même pour obtenir le meilleur résultat possible » (Extrait de l'entretien 45)

« Le leadership c'est être en capacité d'amener des personnes vers des objectifs […] *»* (Extrait de l'entretien 35)

« Le leadership c'est du relationnel, c'est savoir s'appuyer sur ses collaborateurs […] *»* (Extrait de l'entretien 44)

« Le leadership c'est la capacité à mener les équipes et à développer les équipes pour réaliser l'objectif qu'on s'est fixé. » (Extrait de l'entretien 21)

Par conséquent, on peut convenir que leadership, selon nos répondants, est une capacité souvent exercée en groupe, supposant de gérer les relations entre individus et qui concerne toutes les composantes de l'organisation.

4) « Objectif », « projet » et « sens »

La formalisation d'une vision et l'exercice de « l'influence » sur les collaborateurs ne sont pas les seules composantes de la définition du leadership de nos interrogés. En effet, 48 % de nos répondants évoquent le mot « objectif », 23 % citent le mot « projet » et enfin 25 % insistent sur le « sens ».

Dans cette perspective, le leadership ne consiste pas à chercher seulement à imposer sa volonté, mais surtout à orienter toutes les énergies vers la réalisation d'un objectif, d'un projet,

« *Le leadership pour moi, c'est pouvoir fédérer l'équipe et savoir aussi motiver toute*

une équipe pour le même objectif pour, justement, réussir à atteindre ce même objectif ». (Extrait de l'entretien 14)

« Pour moi, c'est vraiment arriver à faire en sorte que chaque personne au sein de l'équipe puisse trouver la motivation, de manière à atteindre un objectif commun. » (Extrait de l'entretien 55)

« Le leadership c'est la capacité à entraîner derrière soi en vue d'un objectif commun. » (Extrait de l'entretien 23)

« Le leadership c'est créer une émulation autour d'un projet » (Extrait de l'entretien 10)

d'où l'importance pour les leaders non seulement de fixer des objectifs appropriés mais de créer également les conditions rendant ces objectifs possibles en expliquant leur sens aux collaborateurs.

« *Pour moi faire preuve de leadership, c'est de réussir à donner du sens, dans le cadre d'un projet, être à la tête de quelque chose et de la représenter* » (Extrait de l'entretien 10)

« Le leadership c'est être capable de fédérer, d'amener des personnes vers des objectifs mais pas par les galons, plutôt parce qu'on arrive à les intéresser et à leur donner du sens, ce qui est en lien avec l'émotion, cette capacité à utiliser les émotions pour donner du sens » (Extrait de l'entretien 35)

« Pour moi le leadership, c'est d'aider les équipes à donner le meilleur d'eux-mêmes en rajoutant une brique inspirante, et en donnant vraiment du sens aux choses, pour moi c'est ça le leadership. » (Extrait de l'entretien 52)

En définitive, après avoir explicité les différentes thématiques évoquées par les acteurs autour de la définition du leadership. Le but est d'approfondir le concept et de faire émerger une **définition empirique**. En ce sens, l'analyse textuelle des propos de nos répondants expose le leadership comme étant « **la capacité à transmettre une vision aux autres en vue de fédérer autour d'un objectif, d'un projet en lui donnant du sens** ».

Section 2 : Devenir leader : un impératif pour les managers ?

Cette section s'intéresse à l'analyse de la différence entre le leader et le manager. En effet, un des grands classiques de la littérature sur le leadership, (nous l'avons également fait dans le premier chapitre de notre travail) consiste à différencier le leadership et le management d'une part, et le leader du manager d'autre part. C'est dans cette optique, que nous avons décidé d'interroger nos dirigeants sur leur perception à la fois du rôle du manager et celui du leader. Enfin, nous avons questionné nos répondants sur leur vision du manager d'aujourd'hui.

En ce sens, le tableau suivant expose le nombre des dirigeants faisant une distinction entre le manager et leader.

Tableau 6-2 : Tableau des dirigeants faisant la distinction entre leader et manager

	OUI	**NON**	**TOTAL**
Dirigeants	53	7	60
Pourcentage	89 %	11 %	100 %

Les résultats du tableau ci-dessous exposent que la grande majorité de nos répondants (89 %) exprime clairement une différence entre le rôle du manager et celui du leader. Alors que 11 % de nos répondants soulignent qu'il n'existe pas de différence entre les deux rôles.

Dans cette perspective, nous avons fait le choix d'analyser les réponses de nos 89 % des dirigeants afin de comprendre à quel niveau se situe ces différences.

2.1 Le rôle du manager

Concernant le rôle du manager, le tableau ci-dessous illustre les principaux rôles identifiés par nos répondants.

Tableau 6-3 : Le rôle du manager selon nos répondants

Rôle du manager	*Fréquence sur 60 répondants*	*Pourcentage des répondants (%)*
Gérer les collaborateurs	29	48 %
Fixer les objectifs	28	47 %
Organiser les activités	25	42 %
Clarifier les rôles des collaborateurs	22	37 %
Développer des collaborateurs	14	23 %

1) Gérer et développer les collaborateurs

L'analyse des propos de nos répondants souligne que le premier rôle du manager consiste à gérer les collaborateurs. En effet, 48 % de nos interrogés expliquent que le manager *« c'est quelqu'un qui va faire fonctionner l'équipe »* (Extrait de l'entretien 6) et qui « *doit plus se concentrer sur l'opérationnel »* (Extrait de l'entretien 16).

Dans cette perspective, la gestion des collaborateurs appelle le manager à être attentif aux conditions dans lesquelles ses collaborateurs évoluent.

> *« Le rôle du manager, c'est de s'assurer que les conditions dans lesquelles ils sont, soient des conditions épanouissantes pour eux »* (Extrait de l'entretien 33).

En outre, 23 % de nos répondants expliquent que la gestion des collaborateurs consiste également à encourager le développement de ces derniers en impulsant des projets intéressants à l'échelle de l'équipe.

> *« Le manager a un rôle important de gérer les collaborateurs et de les aider à se développer en impulsant des projets à l'échelle de son équipe »* (Extrait de l'entretien 49)

2) Fixer les objectifs et clarifier les rôles des collaborateurs

Par ailleurs, 47 % de nos répondants soulignent l'importance du rôle du manager dans la détermination des objectifs. En effet, le manager veille à fixer les objectifs à atteindre.

> *« Le manager est justement là pour que ça tourne, qu'on soit dans les clous au niveau de nos objectifs. Pour moi c'est vraiment le rôle du manager : assurer l'efficacité, le rendement et ainsi de suite.* (Extrait de l'entretien 58).

Cette fonction est en relation directe avec la clarification des rôles des membres de l'équipe. En effet, selon nos répondants, le manager ne doit pas se contenter de fixer les objectifs, mais il doit veiller à clarifier le rôle de chacun des membres de l'équipe dans l'atteinte des objectifs définis.

> « *Le manager fixe la mission et les objectifs, et donc il doit clarifier les rôles de chacun pour atteindre ces objectifs* » (Extrait de l'entretien 38)

> *« Pour moi le rôle d'un manager c'est avant tout la clarification des rôles et des responsabilités. En quoi consiste leur travail ? c'est quoi leur responsabilité ? dans quelle mesure ils peuvent prendre les décisions, seuls,* […] *quels sont leurs objectifs ?* (Extrait de l'entretien 60).

3) Organiser les activités

Enfin, 42 % de nos répondants évoquent la fonction de l'organisation des activités par le manager. En effet, ils expliquent que l'un des principaux rôles du manager consiste à fournir de l'ordre et de la cohérence dans les organisations.

> *« Le rôle du manager est d'organiser les activités des différents collaborateurs »* (Extrait de l'entretien 3) et surtout « *faire en sorte que ça tourne rond »* (Extrait de l'entretien 47).

> *« Le manager c'est le chef d'orchestre, c'est lui qui organise les différentes activités de chacun des membres de son équipe »* (Extrait de l'entretien 8)

En définitive, nos répondants définissent les principaux rôles du manager comme étant : la gestion et le développement des collaborateurs, la fixation et la clarification des rôles des collaborateurs et enfin l'organisation de l'activité.

2.2 Le rôle du leader

S'agissant du rôle du leader, le tableau ci-après retient les rôles du leader les plus abordés dans les réponses.

Tableau 6-4 : Tableau des rôles du leader les plus abordés par nos répondants

Rôle du leader	*Fréquence sur 60 répondants*	*Pourcentage des répondants (%)*
Avoir et transmettre une vision	36	60 %
Tirer le meilleur de l'équipe	33	55 %
Prendre des décisions	31	52 %
Donner envie	27	45 %
Montrer le chemin	27	45 %
Donner du sens	25	33 %
Identifier les besoins des collaborateurs	20	32 %

1) « Avoir et transmettre une vision », « Montrer le chemin »

L'analyse des propos de nos répondants souligne que le premier rôle du leader consiste non seulement à « avoir » mais également « transmettre » une vision aux collaborateurs. En effet, ceci rejoint la vision qu'ont nos acteurs sur le leadership et confirme, par extension, notre définition empirique du leadership (Section 1 de ce présent chapitre). Dans le même sens, 60 % de nos interrogés expliquent que « *le rôle du leader c'est avoir une vision, c'est celui qui a vu l'importance d'un projet et qui dit que c'est maintenant qu'il faut le positionner ce projet et prend des initiatives pour emmener tout le monde vers cette vision.* » (Extrait de l'entretien 5).

En ce sens, nos répondants insistent sur l'importance d'avoir une vision, en expliquant que ceci suppose de porter une attention particulière à l'environnement de l'organisation et par conséquent traduire cette vision du leader en stratégie de l'organisation.

> « *Le leader doit être attentif à la stratégie à moyen et à long terme* » (Extrait de l'entretien 16)

Dans la même perspective, nos leaders soulignent l'importance majeure du leader dans la

transmission de sa vision. Cette transmission se manifeste par la désignation pour les collaborateurs d'un chemin à suivre.

> *« Le rôle du leader, c'est effectivement donner la vision, donner un idéal, montrer l'étoile à atteindre »* (Extrait de l'entretien 19).

> *« Pour moi le leader, c'est plutôt quelqu'un qu'on a vraiment envie de suivre, parce qu'il nous montre la bonne direction et le bon chemin. C'est quelqu'un qui donne la bonne vision. »* (Extrait de l'entretien 37).

> *« Pour moi le leader, c'est quelqu'un avec cette capacité d'amener les gens à leur suivre dans la vision qu'il veut mettre en place. »* (Extrait de l'entretien 57).

Par ailleurs, cette désignation du chemin à suivre, s'accompagne toujours d'indications et d'un mode d'emploi, de la part du leader, afin de mener les collaborateurs vers cette vision.

> *« Le leader pour moi, c'est effectivement un chef de cordée, il escalade, il fait partie du groupe par contre c'est lui qui va donner les directions c'est plutôt comme ça que je vois le rôle du leader. »* (Extrait de l'entretien 31).

> *« Le leader fixe la vision et la mission, donc le leader trace le chemin et il va aider effectivement toute l'équipe à accomplir la mission, à clarifier les rôles de chacun au sein de cette vision. »* (Extrait de l'entretien 60).

2) « Tirer le meilleur de l'équipe », « Donner envie », « Donner du sens »

Outre le rôle de donner et transmettre une vision, 55 % de nos répondants considèrent que le leader doit tirer le meilleur de son équipe.

> *« Peu importe là où on va les positionner, les leaders auront toujours cette capacité de tirer les gens vers le haut »* (Extrait de l'entretien 12).

Pour jouer ce rôle de locomotive, 45 % de nos interrogés expliquent que le leader doit être en mesure de donner envie aux collaborateurs.

> *« Le leader a la capacité de motiver les équipes pour qu'elles le suivent, forcément son rôle est d'insuffler un dynamisme, une envie de travailler, pour qu'ils retrouvent une motivation pour suivre ce leader-là. »* (Extrait de l'entretien 47).

En ce sens, donner envie aux collaborateurs de suivre le leader relève de la communication. Ainsi, le leader dispose d'une capacité de traduction lui permettant de faire partager au plus grand nombre les objectifs de l'organisation.

> *« Un leader joue un rôle de communicant. »* (Extrait de l'entretien 48)

En effet, nos répondants soulignent l'importance de la communication du leader dans la création d'une émulation autour de sa vision. Cette communication est indispensable en vue de tirer le meilleur des équipes et surtout faire « croire » aux collaborateurs en la vision portée par le leader.

> *« Le leader fait en sorte de tirer les gens vers le haut, avec la direction et un objectif précis, une façon de les mobiliser, pour atteindre quelque chose. »* (Extrait de l'entretien 36).

> *« Pour le leader, le plus important c'est surtout la conviction, persuader les collaborateurs du bien-fondé et faire croire à 100 % en sa vision. »* (Extrait de l'entretien 46).

Enfin, les leaders interrogés mettent en lumière la nécessité de donner du sens aux objectifs fixés par le leader afin de donner envie aux collaborateurs et par conséquent pouvoir tirer le meilleur des équipes.

> « *Le rôle du leader c'est d'expliquer les choses et donner du sens pour justement donner l'envie aux gens d'avancer* » (Extrait de l'entretien 9).

> *« Pour moi le leader est là pour aider les gens qui sont autour de lui à donner le meilleur d'eux-mêmes en donnant vraiment du sens aux choses. »* (Extrait de l'entretien 25)

> « *Pour moi le rôle du leader, c'est d'arriver à donner du sens à ce qu'on fait et pourquoi on le fait, dans le cadre d'un projet* » (Extrait de l'entretien 20).

3) « Prendre des décisions »

Par ailleurs, 52 % de nos répondants mettent en exergue la prise de décision comme l'un des rôles majeurs du leader. En effet, la majorité de nos répondants expliquent que prendre des décisions est l'essence même d'un leader.

> *« Pour moi le leader, c'est celui qui prend des décisions »* (Extrait de l'entretien 11).

> *« Le rôle du leader pour moi, c'est prendre des décisions et ces décisions-là vont affecter toute l'équipe. »* (Extrait de l'entretien 43)

En effet, ce rôle du leader est d'autant plus important quand les organisations traversent des moments difficiles.

> *« Un leader c'est quelqu'un qui sait dans les moments difficiles, prendre des décisions pour redresser la barre et sortir son entreprise d'une crise. »* (Extrait de l'entretien 3).

> *« Pour moi le rôle du leader, c'est quand il y a un point de blocage, le leader sera capable de décider, de prendre des décisions pour trouver des solutions. »* (Extrait de l'entretien 27).

Dans le même sens, nos interrogés expliquent que leader doit être en mesure de prendre des décisions qui vont affecter toute l'équipe même celles qui peuvent, parfois, déplaire aux collaborateurs.

> *« Le leader trace le chemin et pour cela il doit être capable de prendre des décisions, des décisions parfois qui fâchent […] »* (Extrait de l'entretien 15).

> *« Le rôle du leader pour moi, c'est prendre des décisions et ces décisions-là vont affecter toute l'équipe. »* (Extrait de l'entretien 43)

> *« Le rôle du leader, c'est avoir cette aptitude à orchestrer des musiciens donc il faut savoir décider et être ferme parfois sinon ça ne peut pas marcher »* (Extrait de l'entretien 20).

4) « Identifier les besoins des collaborateurs »

Enfin, 32 % de nos répondants, évoquent le rôle du leader comme étant l'identification des besoins des collaborateurs. En effet, ils expliquent que le rôle du leader est d'être en mesure d'identifier les besoins de ses équipes.

> *« Pour moi, le rôle du leader c'est de toujours être attentif aux besoins de ses équipes »* (Extrait de l'entretien 8).

En ce sens, nos répondants expliquent que l'identification et surtout la compréhension de ces

besoins va permettre aux leaders de réunir les conditions nécessaires, tout en prenant en considération les attentes des collaborateurs, à la réalisation des objectifs fixés par le leader.

> *« Le rôle du leader, c'est être en capacité de percevoir son environnement, c'est la prise en compte des individus et de leurs besoins au-delà de leurs métiers. »* (Extrait de l'entretien 59)

> *« Le rôle du leader, c'est faire en sorte que les collaborateurs soient épanouis dans leur travail. »* (Extrait de l'entretien 56)

> *« Le leader va avoir comme rôle d'être adaptable et ajustable en fonction du quotidien de ses équipes. » (*Extrait de l'entretien 55)

En définitive, nos dirigeants exposent les principaux rôles du leader suivants : (1) avoir et transmettre une vision, (2) tirer le meilleur des équipes en stimulant l'envie des collaborateurs et en donnant du sens aux différentes activités, (3) prendre des décisions et enfin (4) identifier les besoins des collaborateurs.

2.3 Distinction manager/leader : une distinction désormais archaïque ?

Bien que nos répondants distinguent, de manière très précise, le rôle du manager de celui du leader, ils insistent sur la nécessité, dans le contexte actuel, pour l'ensemble des managers de tenir une posture de leader. En effet, nos interrogés expliquent qu'on ne peut désormais se contenter de rester uniquement dans une démarche purement managériale et qu'il est impératif d'intégrer une dimension et une posture de leadership pour les managers.

> *« Pour moi c'est compliqué d'être un manager sans être leader, je pense qu'un bon manager est un leader et doit l'être »* (Extrait de l'entretien 41)

> *« Dans le monde d'aujourd'hui et notamment dans notre entreprise, le rôle du leader est très important et c'est vrai que la façon dont on est organisé fait que chaque manager a et doit avoir une dimension leader plus au moins marquée. »* (Extrait de l'entretien 31)

> *« Aujourd'hui, quand vous êtes un manager, vous êtes forcément un leader »* (Extrait de l'entretien 53)

Suivant cette logique, nos répondants mettent en lumière le concept de manager-leader en

expliquant que la dimension leader est indispensable pour un manager afin d'anticiper et de prévenir de nombreuses problématiques managériales, alors que la dimension manager se contente de régler des problèmes opérationnels déjà présents.

> *« À un moment donné, en tant que manager je vais régler les problèmes qui se présentent à moi et je vais les régler comme je peux, je vais essayer de colmater, mettre des pansements et utiliser tout l'outillage que je peux avoir. Mais, à un moment donné il faut que je bascule très vite dans le leadership pour redonner un idéal, une vision à mes collaborateurs, et d'ailleurs plus vous mettez du leadership moins vous avez de problèmes managériaux : l'idée c'est de s'économiser managérialement parlant ; c'est-à-dire favoriser l'ambiance ; désarmer un conflit le plutôt possible ; détecter tout ça, c'est le travail d'un manager-leader. »* (Extrait de l'entretien 33)

> *« Bien sûr, on essaye de distinguer leader et manager, mais en réalité, ce n'est pas si évident que ça, à la fois vous êtes dans certaines composantes un leader et à travers d'autres vous êtes un manager. Souvent vous devez basculer d'une posture à l'autre selon la problématique. »* (Extrait de l'entretien 57)

> *« Moi j'ai une vision semblable à celle de la médecine chinoise, qui a une vision globale du corps humain. Aujourd'hui, quand vous êtes manager et ben vous devez avoir une vue globale et vous dire je vais traiter l'ensemble, du coup quand on a un rôle de leader, on est dans un processus de prévention alors que le manager lui est plus dans un processus de traitement, de guérison d'un mal déjà subi. »* (Extrait de l'entretien 21)

Dans la même perspective, certains de nos répondants, vont encore plus loin, en décrétant « la fin du management » et de « la fonction de manager ».

> *« Avec le leader, à termes, il y aura plus besoin de managers. C'est-à-dire que vous avez des entreprises aujourd'hui, par exemple Google, on ne vous dit pas que vous êtes manager. À un moment donné vous avez des capacités de leader et là on vous dit c'est toi qui va être le leader, ce n'est pas parce que vous avez le meilleur diplôme mais c'est parce que vous avez donné la vision, vous avez anticipé les choses, et plus on va travailler cette composante de leadership et moins il n'y aura besoin de*

management » (Extrait de l'entretien 19)

« Alors, je parle dans des métiers de cadres ou autres […], *et encore vous avez par exemple Michelin qui a développé dans son entreprise de fabrication des pneus haut de gamme. Il y a plus de manager première ligne, il y a plus de manager deuxième ligne ; il y a un directeur seul qui est le leader et des salariés qui sont aussi des leaders qui animent, et à qui on leur donne le pouvoir. Avec ça vous travaillez la mobilisation, la motivation et le leadership. Donc oui, si le leadership prend toute la place qu'il faut, il y aura plus besoin de management et des managers. »* (Extrait de l'entretien 15)

Somme toute, nos interrogés expliquent qu'on ne peut, désormais, se contenter d'être uniquement dans une démarche purement managériale et qu'il est impératif d'intégrer une posture de leadership pour les managers. Ceci met en lumière le concept de **manager-leader**. Enfin, certains de nos répondants, vont encore plus loin, en décrétant « la fin du management » et de « la fonction de manager ».

Conclusion et synthèse de la section

En résumé, cette section s'intéresse à la différence entre le leader et le manager. C'est dans cette optique que nous avons décidé d'interroger nos dirigeants sur leur perception à la fois du rôle du manager et celui du leader. Nous les avons également questionnés sur leur vision du manager d'aujourd'hui.

Il en ressort que pour nos répondants les principaux rôles du manager sont : (1) la gestion et le développement des collaborateurs, (2) la fixation et la clarification des rôles des collaborateurs et (3) l'organisation de l'activité. Alors que les principaux rôles du leader sont : (1) avoir et transmettre une vision, (2) tirer le meilleur des équipes en stimulant l'envie des collaborateurs et en donnant du sens aux différentes activités, (3) prendre des décisions et enfin (4) identifier les besoins des collaborateurs.

En outre, bien que nos répondants distinguent, de manière très précise, les rôles du manager de ceux du leader, ils insistent sur la nécessité, dans le contexte actuel, de jouer un rôle de leader pour tous les managers. En effet, nos interrogés expliquent qu'on ne peut désormais se contenter de rester uniquement dans une démarche purement managériale et qu'il est impératif d'intégrer une dimension et une posture de leadership pour les managers. Ceci met en lumière le concept de manager-leader en expliquant que la dimension leader est indispensable pour un manager afin d'anticiper et de prévenir de nombreuses problématiques managériales. Enfin, certains de nos répondants, vont encore plus loin, en décrétant « la fin du management » et de « la fonction de manager ».

C'est dans cette perspective, que nous allons nous intéresser dans la section qui suit aux différentes dimensions de l'efficacité du leadership ainsi qu'à l'influence des compétences émotionnelles sur cette dernière.

Section 3 : Le rôle déterminant des compétences émotionnelles dans l'efficacité du leadership

A travers cette section, nous nous intéressons d'une part, à l'efficacité du leadership et notamment aux différentes dimensions qui composent celle-ci : (1) la formulation et partage de la vision, (2) la performance collective, (3) la Sensibilité et adaptabilité à l'environnement et (4) la création d'un climat organisationnel de confiance. D'autre part, nous caractérisons l'influence des compétences émotionnelles sur les différentes dimensions de l'efficacité du leadership.

3.1 Les dimensions de l'efficacité du leadership

Alors que le leadership se manifeste à travers un « processus », l'efficacité du leadership renvoie, quant à elle, à un « résultat » (McColl-Kennedy et Anderson, 2002, p. 289). En ce sens, l'efficacité du leadership, représente « *la mesure dans laquelle le processus de leadership débouche sur le succès pour le groupe ou l'organisation* » (Kotzé et Venter, 2011, p. 411).

Bien que l'efficacité du leadership représente la « *norme sur la base de laquelle les leaders sont évalués* » (Hogan et *al.*, 1994, p. 194), la détermination de celle-ci reste un processus très compliqué. En effet, la revue de la littérature sur l'efficacité du leadership, expose que cette dernière « peut être déterminée en fonction de trois niveaux d'analyse : au niveau individuel, au niveau de l'équipe ou au niveau organisationnel » (Hogan et *al.*, 1994, p. 495).

En outre, la complexité de l'évaluation de l'efficacité du leadership est accentuée par l'utilisation de diverses méthodes d'évaluation que Hogan et ses collègues (1994) intègrent dans cinq grandes catégories (p. 495). La première méthode d'évaluation concerne les mesures du rendement (individuel, de l'équipe ou organisationnel). La deuxième catégorie de méthode utilise l'évaluation par autrui : les supérieurs, les pairs et les collaborateurs. La troisième catégorie étudie le potentiel de leadership ; évalué à travers par exemple, des simulations ou des entretiens ; « *en tant que mesure de l'efficacité prévue du dirigeant* » (Hogan et *al.,* 1994, p. 496). La quatrième catégorie de méthode d'évaluation de l'efficacité du leadership porte sur l'autoévaluation par les dirigeants (Spangenberg et Theron, 2002 ; Dulewicz et Higgs, 2005). Enfin, la cinquième catégorie s'intéresse au manque d'efficacité des dirigeants.

S'agissant de notre recherche, nous avons fait le choix de mobiliser la quatrième méthode

d'évaluation de l'efficacité du leadership. En ce sens, nous avons interrogé nos dirigeants sur leur perception de l'efficacité du leadership en général mais également sur leur auto-évaluation de leadership.

Par conséquent, l'analyse des différentes réponses de nos leaders nous a permis d'identifier plusieurs dimensions constituant l'efficacité du leadership.

Le tableau ci-dessous expose les dimensions du leadership évoquées par nos répondants.

Tableau 6-5 : Les dimensions du leadership, selon nos répondants

	Confiance	**Formulation et partage de la vision**	**Performance Collective**	**Sensibilité et adaptabilité à l'environnement**
Efficacité du Leadership	59 %	78 %	64 %	67 %

3.1.1 La formulation et partage de la vision

Une des principales dimensions de l'efficacité du leadership est la formulation et le partage de la vision des leaders. En effet, l'analyse des propos de nos répondants souligne que l'efficacité du leadership consiste non seulement à « avoir » une vision.

> *« Pour moi l'efficacité du leadership réside dans le fait que le leader doit être visionnaire, novateur, il doit avoir le coup d'avance vis-à-vis des autres […] »* (Extrait de l'entretien 12).
>
> *« Le leadership efficace, ça suppose que le leader doit bien évidemment avoir des compétences stratégiques, c'est-à-dire avoir une bonne vision et être capable d'extrapoler ce qui va se passer par la suite. »* (Extrait de l'entretien 60).
>
> *« Il faut être un visionnaire faut savoir où est-ce qu'on veut les emmener »* (Extrait de l'entretien 33).
>
> *« […] C'est effectivement donner la vision, donner un idéal, montrer l'étoile à atteindre »* (Extrait de l'entretien 19).
>
> *« […] Il faut être visionnaire, raisonner à long terme voir plus loin […] »* (Extrait de l'entretien 6)

Mais le plus important est d'avoir la capacité de transmettre et faire en sorte de partager cette vision avec tous les collaborateurs.

> *« Pour moi, je pense qu'il faut avant tout avoir la vision. Cette vision, arriver à la transmettre au plus grand nombre et derrière, voir comment on va emmener les gens vers cette vision. »* (Extrait de l'entretien 34)

> *« Mon expérience fait qu'il y avait des personnes qui étaient directeurs de département, auxquels j'ai pas du tout adhéré, je n'ai pas cru en eux, parce que leur façon de gérer les hommes pour moi, c'était des purs managers avec des objectifs purement personnels alors que le leader c'est quelqu'un qui a une croyance en quelque chose et qui arrive à les faire partager […]* » (Extrait de l'entretien 36)

> *« Un leadership efficace, c'est savoir déjà là où le leader doit aller, et tisser un bon fil conducteur pour transmettre sa vision à son équipe »* (Extrait de l'entretien 14)

Dans cette perspective, nos répondants soulignent l'importance de la formulation de la vision dans des termes clairs. En effet, cette reformulation conditionne le partage et l'acceptation de la vision par les collaborateurs et a un effet considérable sur leur niveau d'adhésion.

> *« Pour moi c'est cette capacité à donner un message simple que tout le monde puisse s'approprier même si c'est au final c'est quelque chose d'hyper complexe, de stratégique et pour le coup arriver à donner des choses simples auxquelles les gens peuvent se raccrocher. »* (Extrait de l'entretien 27)

> *« […] Après je pense qu'il y a une dimension de partage qui se fait essentiellement par la compréhension du projet. Quand on travaille avec des gens qui ont fait des études, je pense que si on explique les choses, il y aura forcément de l'adhésion. »* (Extrait de l'entretien 9)

> *« […] Il faut être un bon psychologue, ça aide à adapter sa vision des choses, la façon de s'adresser aux gens et de partager cette vision »* (Extrait de l'entretien 15)

Ainsi, une faible acceptation de la vision influence la performance collective, et débouche, à termes, sur un faible engagement des collaborateurs dans la réalisation de la vision du leader. Ce manque d'engagement s'apparente à un « service minimum » de la part des collaborateurs.

> *« Si c'est le leader qui descend à l'atelier et qui dit bon les gars vous faites ça, parce*

> *que moi ma vision c'est ça, sans aucune explication, ça peut marcher mais jusqu'à une certaine limite mais ça ne donne pas 100 % de ce qu'on pourrait obtenir ».* (Extrait de l'entretien 17)

> *« […] Les collaborateurs ont besoin que leur leader leur explique sa vision des choses, sinon on peut très vite se retrouver dans des situations où l'acceptation est très faible et donc on a le droit au service minimum, c'est-à-dire que la personne va faire ce que vous lui demandez mais pas plus et c'est ce qui fait la différence c'est justement le petit bout supplémentaire que la personne est capable de faire au quotidien.* (Extrait de l'entretien 44)

Enfin, nos répondants, mettent en lumière l'importance de la réadaptation de la vision du leader dans la création d'une « émulation » et d'un effet « boule de neige » envers cette vision. La réappropriation de la vision par les collaborateurs peut ainsi les conduire à prendre l'initiative de partager et transmettre cette vision à leurs collègues.

> *« […] C'est la capacité à amener avec lui un ensemble de collaborateurs, d'abord avoir une vision qu'on arrive à partager, des moyens et le chemin pour l'atteindre et ensuite la capacité à faire en sorte que les gens se transmettent ça. »* (Extrait de l'entretien 59)

> *« […] Réadapter le propos et faire en sorte qu'il soit audible pour le transmettre aux salariés pour que les salariés eux-mêmes se la transmettent entre eux »* (Extrait de l'entretien 10)

3.1.2 La performance collective

L'analyse des propos de nos leaders met en lumière une autre dimension de l'efficacité du leadership : la performance collective. En effet, 64 % de nos leaders évoquent la contribution à la performance collective comme étant directement liée à l'efficacité du leadership.

> *« Pour moi, c'est celui qui réussit au travers les autres, un exemple, comment moi je vois l'efficacité de mon leadership, ce n'est pas par rapport à ce que moi je peux faire, mais plutôt par rapport à ce que mes équipes font et si mes équipes réussissent, alors j'ai réussi […] »* (Extrait de l'entretien 11)

> *« Pour moi, l'efficacité du leadership passe aussi par susciter la réussite, c'est-à-dire quelqu'un est en échec, vous vous êtes dans une démarche positive d'esprit, vous*

allez peut-être déjà l'aider à accomplir sa mission, c'est une relation très gagnante pour le groupe et qui débouche sur une performance collective […] » (Extrait de l'entretien 10)

« C'est un leadership qui permet d'emmener son équipe pour atteindre la performance attendue par l'organisation, c'est la capacité à mobiliser son équipe pour l'atteinte de la performance globale » (Extrait de l'entretien 39)

Dans cette perspective, nos leaders soulignent que l'efficacité du leadership passe à travers une réussite collective de tous les collaborateurs.

« L'efficacité du leadership pour moi est au-delà du résultat chiffré, ça veut dire que tout le monde participe, utilise ses compétences et du coup ça fait une performance collective, […] » (Extrait de l'entretien 35)

« […] C'est chercher la réussite de l'équipe et non pas la réussite individuelle » (Extrait de l'entretien 16)

« […] C'est emmener tous ses salariés à être performant » (Extrait de l'entretien 33)

Dans le même sens, nos leaders insistent sur l'importance du rôle du leader dans la contribution et l'encouragement de la performance collective de ses collaborateurs.

« Pour moi, l'exemple d'un leadership efficace, c'est pour qu'un vélo avance, il faut que la chaîne soit tendue, et c'est le leader qui donne l'impulsion nécessaire qui donne de la force pour faire rouler le vélo ». (Extrait de l'entretien 38)

« L'efficacité du leadership c'est déjà se fixer des objectifs ambitieux collectivement et personnellement, parce qu'il y a quand même la notion où c'est toi qui portes les choses, et donc tu les incarnes, quelque part ce n'est pas que ta réussite parce que tout seul tu n'arrives à rien mais en même temps c'est toi qui portes l'ambition, et c'est toi qui es là pour la mener l'ambition, tu es le tracteur, la locomotive » (Extrait de l'entretien 1)

« Le leader doit toujours insuffler une énergie positive mais ce n'est pas dans n'importe quel objectif, c'est toujours dans l'objectif d'avoir une performance d'équipe qui permet d'atteindre les objectifs […] » (Extrait de l'entretien 21)

Par ailleurs, la notion de performance collective est, selon nos répondants, liée à la capacité du leader à faire consentir un effort supplémentaire à un groupe de collaborateurs composé

d'individualités avec des objectifs différents.

> *« Un leadership efficace permet de dépasser les résultats et du coup, à fournir des efforts supplémentaires, c'est la théorie du bourdon, parce que normalement le bourdon, avec les petites ailes qu'il a, il ne devrait pas pouvoir bouger, mais il ne le sait, comme il ne le sait pas, il essaye, il essaye et il vole quand même, et parfois vous avez des gens qui se dépassent, on ne met pas le curseur sur le résultat mais sur la performance collective, donc on peut aller plus loin que ce qu'on avait dit »* (Extrait de l'entretien 35)

> *« Alors je pense qu'un leadership efficace est synonyme d'une équipe qui va être performante, qui cherche à se dépasser en permanence […] »* (Extrait de l'entretien 23)

> *« Pour moi le leadership efficace c'est amener l'entreprise à son but qui peut être financier ou autre, pour enfin arriver à tirer le meilleur d'un groupe composé en général des individualités »* (Extrait de l'entretien 27)

3.1.3 Sensibilité et adaptabilité à l'environnement

Outre les deux dimensions que nous venons d'évoquer plus-haut, la sensibilité et l'adaptabilité à l'environnement vient s'ajouter à cette liste comme étant une des principales dimensions de l'efficacité du leadership. En effet, nos répondants soulignent l'importance de cette dimension dans l'efficacité du leadership.

> *« L'efficacité du leadership repose sur cette capacité d'analyser son environnement, d'être très attentif à ce tout ce qui se passe autour, analyser où son entreprise se situe, avec qui on travaille et où on doit aller […] »* (Extrait de l'entretien 20)

> *« Un leader doit être sensible à son écosystème, aux parties prenantes, à ses clients, à ses fournisseurs, à tout son environnement. »* (Extrait de l'entretien 16)

> *« Un leader efficace, c'est quelqu'un de curieux, sensible à son environnement, s'intéresse aux choses, cherche à savoir pourquoi ça s'est passé comme ça, s'intéresse aux gens, il est intéressé par tout ce qui touche son métier ce qui lui permet d'avancer, d'évoluer, et in fini d'être efficace »* (Extrait de l'entretien 1)

> *« Pour moi, un leader doit avoir une base analytique qui est nécessaire : c'est-à-dire*

bien comprendre le monde qui l'entoure […] » (Extrait de l'entretien 17)

Dans cette perspective, l'analyse de contenu des propos des leaders interrogés, met en lumière deux sous-dimensions de la sensibilité à l'environnement : (1) la sensibilité à l'environnement externe de l'équipe et (2) la sensibilité à l'environnement interne de l'organisation et en l'occurrence la sensibilité aux besoins des collaborateurs.

« Aujourd'hui un leader, c'est sa capacité à écouter attentivement ses collaborateurs, à analyser son environnement externe également. » (Extrait de l'entretien 27)

« La difficulté d'être leader est d'arriver à jongler entre les besoins de l'environnement extérieur et les besoins de sa propre équipe pour arriver à un résultat satisfaisant. » (Extrait de l'entretien 8)

« Les leaders sont poussés à s'adapter, à être davantage à l'écoute, cela va être du marché, des besoins de ses salariés et de s'adapter assez vite puisqu'on se rend compte finalement que l'on est quand même dans un environnement qui évolue très, très vite, beaucoup plus vite qu'il y a quelques années. » (Extrait de l'entretien 23)

(1) S'agissant de la sensibilité à l'environnement externe, nos répondants expliquent que l'efficacité du leadership est fortement liée à la capacité d'adaptation du leader à cette sous-dimension dans la mesure où l'environnement externe conditionne la réalisation de la vision du leader.

« Le leader s'adapte, il s'adapte, pour arriver à ses objectifs, et donc il va s'adapter à l'environnement, au contexte mais pas pour le plaisir de s'adapter, il va s'adapter justement pour amener les personnes vers là où il veut les emmener. » (Extrait de l'entretien 30)

« Le leader il faut avoir de la vision là-dessus et de l'anticipation, la vision sur l'environnement : qu'est-ce qui se passe autour ? Quelle est la concurrence ? Quelle est la complémentarité avec les autres acteurs du terrain ? » (Extrait de l'entretien 38)

« Un leader efficace, doit aussi savoir faire preuve de diplomatie, par rapport aux éléments extérieurs faire preuve un peu plus de souplesse par rapport à son style de leadership. » (Extrait de l'entretien 46)

Dans cette perspective, nos leaders interrogés soulignent qu'une non prise en compte de l'environnement externe peut avoir des effets néfastes sur l'adhésion et la réalisation de la vision et des objectifs organisationnels fixés par le leader.

> *« L'efficacité du leadership, dépend fondamentalement de ta capacité d'adaptation […], tu ne dois pas être figé, tu dois tenir compte de la situation, à titre d'exemple, on m'a confié la gestion de 200 personnes à peu près, et notamment le corps de la police municipale, ce que j'avais mal évalué, c'est qu'il y avait un contexte syndical très dur, un syndicat qui voulait ma tête et tout ce que je proposais a été systématiquement rejeté même si la base, elle avait accepté, du coup un bon leader prend en compte son environnement externe, tout ce qui se passe autour de lui et la structure qu'il dirige, […], il y a des éléments extérieurs si tu n'en tiens pas assez compte tu ne peux pas aller au bout. »* (Extrait de l'entretien 6)

> *« […] C'était la première fois qu'on a eu un conflit local, c'était lié à des tensions plus externes qu'internes, à un moment on a modifié un service et peut-être que la communication n'a pas été faite correctement, il y avait des enjeux personnels, et là on s'est retrouvé avec toute l'organisation en grève […] »* (Extrait de l'entretien 38)

(2) S'agissant de la sensibilité aux besoins des collaborateurs, l'analyse des propos de nos répondants met en exergue le caractère primordial de la prise en compte des individus et de leurs besoins.

> *« Le leader c'est celui qui en capacité à percevoir son environnement, savoir comment il va évoluer dedans […], c'est la prise en compte des individus de ce qu'ils sont au-delà de leurs métiers »* (Extrait de l'entretien 20)

> *« Un leadership efficace, c'est s'intéresser à ses collaborateurs, à leur bien-être, s'intéresser à ce qu'ils font, quelque part à tout ce qui se passe autour, quand ils en ont besoin être disponible c'est absolument nécessaire aussi. »* (Extrait de l'entretien 39)

> *« Pour moi un leader efficace c'est quelqu'un de sensitif, c'est-à-dire qui perçoit, sent les gens et les situations parce que je considère qu'un leader*

efficace se doit impérativement d'avoir l'intelligence du cœur, l'intelligence émotionnelle c'est la plus efficace parce que vous rencontrez des gens intelligents mais vous avez l'impression qu'ils ne comprennent rien à rien » (Extrait de l'entretien 50)

En effet, pour la plupart de nos répondants, cette sensibilité renvoie une image d'« humanité » du leader aux collaborateurs. Ceci améliore considérablement la satisfaction des salariés ainsi que leur sentiment de bien-être.

« En tant que leader vous devez avoir l'habileté, la capacité, à déceler les émotions de votre équipe, et le fait de s'exprimer, d'écouter avec bienveillance, prendre le temps pour vos collaborateurs, les gens discutent, s'ouvrent à vous, ils ne vous disent pas tout, mais en tout cas de par mon expérience je me suis aperçu que c'est quelque chose que les gens apprécient fondamentalement, justement lors des entretiens, les collaborateurs expriment qu'ils apprécient que le leader ait cette humanité » (Extrait de l'entretien 39)

« Pour un leadership efficace il faut prendre en compte que tu ne travailles pas avec des machines mais avec des êtres humains, avec tous les travers que peuvent avoir les êtres humains et la richesse que ça peut apporter aussi. » (Extrait de l'entretien 6)

Enfin, nos répondants considèrent que la capacité de s'adapter aux besoins des collaborateurs contribue à une meilleure productivité des équipes.

« Pour le leader, il y a toute la dimension humaine qui joue un rôle très important, c'est-à-dire vous êtes censé puiser le meilleur parti de chacun, malgré ses problèmes malgré ceci malgré cela pour obtenir le meilleur. Et cela à travers une écoute, un soutien professionnel et émotionnel permanent. » (Extrait de l'entretien 5)

« On demande plus à un leader d'être psychologue qu'autre chose parce que tout changement et tout projet fait peur, donc à partir de là, psychologiquement la personne à qui vous allez donner un projet va être déstabilisée donc il y a une approche psychologique à avoir, pour pouvoir faire en sorte que ça fonctionne et ça, je le vois tous les jours » (Extrait de l'entretien 8)

> *« Quand les gens sont bien ils travaillent mieux, quand vous arrivez le matin en étant content au travail en sachant qu'il n'y a pas de problématiques relationnelles, en général ça se passe plutôt bien. »* (Extrait de l'entretien 50)

> *« […] Dans la mesure où quelqu'un qui est bien dans ses baskets, il va travailler de manière beaucoup plus fluide, il va arriver déjà avec le sourire, avec beaucoup plus d'enthousiasme, il va apporter une dynamique au groupe ce qui fait qu'on est performant dans ses projets, d'apporter une dynamique de groupe, je pense apporte une valeur collective qui amène un ensemble dans une logique de performance »* (Extrait de l'entretien 10)

3.1.4 La création d'un climat organisationnel de confiance : un impératif propice à l'efficacité du leadership

L'analyse des propos de nos leaders interrogés a fait émerger une dernière dimension de l'efficacité du leadership : la confiance. En effet, notre analyse met en lumière le rôle prépondérant de la création d'un climat organisationnel de confiance dans l'efficacité du leadership.

> *« […] C'est la confiance, qui est une notion primordiale dans le leadership, parce que ce n'est pas tout d'avoir cette capacité, il faut que les gens se sentent en confiance avec vous […] »* (Extrait de l'entretien 35)

> *« […] Comme j'ai déjà dit pour exercer son leadership, il y a la posture parce qu'aujourd'hui, dans le contexte actuel il faut inspirer confiance parce que pour moi il y a une relation claire entre l'efficacité du leadership et la confiance*. » (Extrait de l'entretien 27)

> *« La confiance ça ne se fait pas du jour au lendemain, il faut faire preuve de psychologie, sans en avoir le diplôme mais il faut être psychologue, on anticipe des signes avant-coureurs qu'on peut déceler, on anticipe sur plein de choses, et vous avez ce qu'on dit mais surtout et peut être le plus important ce qu'on ne dit pas, ce qui transpire ce qui se dégage de vous, les attitudes, la tonalité, la posture […] »* (Extrait de l'entretien 59)

En effet, selon nos répondants, la création d'un climat organisationnel de confiance consiste à non seulement inspirer confiance mais aussi à faire confiance aux différents collaborateurs, ce

qui implique des relations de haute qualité entre le leader et ses collaborateurs.

> *« Pour moi l'efficacité du leadership repose sur la confiance, il faut qu'on apporte à nos équipes une confiance totale même s'il y a des difficultés, il faut qu'ils sachent qu'ils peuvent compter sur nous et qu'on va faire ce qu'il faut, ils sont prêts à donner le meilleur d'eux-mêmes, du coup ils attendent beaucoup de nous. »* (Extrait de l'entretien 25)

> *« […] Travailler en confiance, tu ne peux pas travailler si tu ne fais pas confiance aux gens, il y'en a pour qui ça fonctionne comme ça, moi je sais que je ne peux pas travailler si je ne fais pas confiance, et j'espère que les gens avec qui je travaille me font confiance, donc si tu ne fais pas confiance à tes collaborateurs ça ne peut pas marcher. La confiance ça veut dire que toi tu donnes déjà, après ça a un grand avantage, parce que si on ne te la rend pas, tu es rapidement fixé sur ce que sont les gens, là aussi c'est de la psychologie, il y a une expression qui dit : l'employé fait le patron et le patron fait l'employé ».* (Extrait de l'entretien 8)

Ainsi, un climat psychologique de confiance offre des résultats bénéfiques à plusieurs niveaux favorisant par conséquent l'accomplissement et la réalisation de soi des collaborateurs à travers l'humanisme, l'enthousiasme, et les défis stimulants que les leaders proposent à ses collaborateurs.

> *« Le leader doit savoir s'adapter aux personnes qui l'a en face pour voir comment les tirer vers le haut et les personnes qui sont en face vont s'adapter au leader parce qu'ils lui font confiance, et qu'ils vont trouver en lui des croyances, des façons de faire, en lui un mentor […] »* (Extrait de l'entretien 36)

> *« Je pense que si on veut travailler sur le long terme, il faut prendre en compte les personnalités de chacun et les émotions que l'on peut sentir, ressentir ou détecter tout au long du parcours, pour établir une relation de confiance et pour éviter à ce qu'il y ait des collaborateurs qui d'un coup décrochent, soit dans leur envie ou dans leurs compétences ou dans la relation qu'ils peuvent avoir avec leur leader ou leur manager. »* (Extrait de l'entretien 11)

> *« Je travaille en confiance, et mes subordonnés y gagnent au change parce que je ne leur refuse rien, voilà si une me dit j'ai un problème je ne peux pas venir demain*

matin, je dis OK mais après je sais qu'elle va rattraper et qu'elle fera tout son possible pour rattraper plus que largement et donc c'est du gagnant-gagnant […] » (Extrait de l'entretien 2)

« Avec mes collaborateurs, moi je travaille dans la confiance et je trouve que ça marche assez souvent quand vous dites aux gens que vous leur faites confiance, ils ont tendance à ne pas tricher, et à respecter plus souvent le deal. » (Extrait de l'entretien 50)

Il est tout aussi important de noter que, pour nos répondants, l'exemplarité ainsi que l'authenticité sont deux éléments déterminants dans la création d'une relation de confiance durable entre le leader et ses collaborateurs.

« Je pense que le tout, c'est déjà d'essayer que les gens soient à l'aise, après tu dois être exemplaire ce qui est primordial pour travailler en confiance » (Extrait de l'entretien 1)

« Ce n'est pas facile déjà, je pense quand y arrive d'abord par l'exemple, je pense si on veut que les gens aient confiance en nous, en leur leader, il faut qu'on leur fasse confiance aussi […] » (Extrait de l'entretien 49)

« Je trouve que dans les relations humaines si on calcule trop sa manière de faire et sa manière d'être, justement au niveau de notre ressenti, de nos émotions, ça ne marche pas, si je m'adresse à tous mes collaborateurs en essayant systématiquement d'obtenir un but ça ne peut pas marcher très longtemps parce que les gens ne sont pas idiots, ce n'est pas parce qu'ils sont maçons qu'ils ne voient pas les ficelles qu'on est en train de tirer pour arriver notre but du coup je pense que la notion de sincérité est fondamentale dans une relation de confiance […] » (Extrait de l'entretien 17)

« Un leader naturel donne ce sentiment de sincérité et de vérité, qui fait en sorte que ça a plus d'impact sur les parties prenantes et sur la confiance de ses collaborateurs. » (Extrait de l'entretien 41)

« Instaurer la confiance entre le leader et son équipe : c'est un modèle qui est basé sur l'échange et la communication entre le leader et les équipes, entre les équipes et

entre les personnes à l'intérieur des équipes. » (Extrait de l'entretien 8)

En outre, l'humilité des leaders est un facteur important à travers lequel les leaders véhiculent des émotions, séduisent et reconnaissent qu'ils peuvent bénéficier de l'expertise des autres.

> *« Le leader va vraiment faciliter la vie d'un groupe, par le biais d'outils qui peuvent être divers et variés, en tout cas, moi j'utilise le coaching qui est très intéressant, c'est-à-dire à un moment donné moi-même des fois je ne connais pas ou je connais certains aspects de la question, et on va se regrouper, on va faire du brainstorming, on va discuter, alors des fois ça ne sort pas, ce n'est pas grave ça sortira demain ou après-demain et jusqu'à un moment donné où il y a cette prise de confiance du groupe qui fait qu'on peut aller étape par étape parfois vers l'objectif fixé. »* (Extrait de l'entretien 42)

> *« Quand il commence à décrire ses idées, il arrive à nous transporter avec cette séduction vers là où il veut aller et on en sort convaincu par son discours. Dans son discours il met beaucoup d'humilité, il essaie de nous prendre un peu par les sentiments et on est là, on est prêts à se transcender pour le leader. »* (Extrait de l'entretien 11)

De plus, la capacité d'un leader, à voir dans les autres un potentiel de croissance, est basée sur l'humilité, un aspect essentiel de la dimension « confiance » dans la mesure où la responsabilisation des personnes reflète la croyance du leader en la valeur intrinsèque de chaque individu, permettant ainsi à ses collaborateurs de s'engager dans l'auto-leadership.

> *« […] Prendre en considération cette notion d'équipe qu'il faut gérer, dans un contexte industriel mais faut savoir être bien à l'écoute, avoir un regard de bienveillance professionnelle, parce que ce n'est pas une association à but non lucratif, en tout cas mon sentiment c'est qu'il faut toujours rester très humain, très à l'écoute, accompagner quand il y a des difficultés, en revanche être relativement catégorique sur le fait que chacun doit prendre sa part de responsabilité, d'implication, que le leader ne peut pas se substituer à un nombre de motivations individuelles, il peut contribuer à créer un terrain favorable mais après derrière c'est le ressort de tout un chacun qui doit s'inscrire dans ce registre-là ».* (Extrait de l'entretien 2)

> *« […] Il va toujours tenter d'aller jusqu'au bout pour que ça soit les collaborateurs qui prennent des décisions, parce qu'il n'y a rien de mieux quand on est son propre décideur quand l'équipe y croit et prend elle-même sa décision. »* (Extrait d'entretien 51)

> *« Il n'intervient que quand il y a une situation problématique où là effectivement il manage, mais à la base, il s'agit d'un facilitateur, aux côtés de ses collaborateurs et par le biais de coaching, de les faire avancer et devoir à un moment donné s'effacer et les laisser […] »* (Extrait de l'entretien 1)

Pour résumer, l'efficacité du leadership est un concept multi-dimensionnel. En effet, l'analyse de nos résultats révèle quatre principales dimensions de l'efficacité du leadership : (1) la formulation et partage de la vision : l'efficacité du leadership consiste non seulement à « avoir » une vision mais aussi à la capacité de formuler cette vision dans des termes clairs. Cette reformulation conditionne le partage et l'acceptation de la vision par les collaborateurs et a un effet considérable sur leur niveau d'adhésion. Une bonne réadaptation de la vision du leader peut créer une « émulation », dans le sens où la réappropriation de la vision par les collaborateurs peut les conduire à prendre l'initiative de partager et transmettre cette vision à leurs collègues.

(2) La performance collective : nos répondants évoquent la contribution à la performance collective comme étant directement liée à l'efficacité du leadership. Dans cette perspective, l'efficacité du leadership passe à travers une réussite collective de tous les collaborateurs. Par ailleurs, la notion de performance collective est, selon nos répondants, liée à la capacité du leader à faire consentir un effort supplémentaire à un groupe de collaborateurs composé d'individualités avec des objectifs différents.

(3) La sensibilité et l'adaptabilité à l'environnement : la sensibilité et l'adaptabilité à l'environnement vient s'ajouter à la liste comme étant une des principales dimensions de l'efficacité du leadership. Dans cette perspective, l'analyse de contenu des propos de nos leaders interrogés, met en lumière l'importance de deux sous-dimensions de la sensibilité à l'environnement : la sensibilité à l'environnement externe de l'équipe et la sensibilité aux besoins des collaborateurs.

(4) La création d'un climat organisationnel de confiance : la création d'un climat organisationnel de confiance consiste à non seulement inspirer confiance mais aussi à faire

confiance aux différents collaborateurs, ce qui implique des relations de haute qualité entre le leader et ses collaborateurs. Ainsi, un climat psychologique de confiance offre des résultats bénéfiques à plusieurs niveaux favorisant donc l'accomplissement et la réalisation de soi des collaborateurs à travers l'humanisme, l'enthousiasme, et les défis stimulants que les leaders leur proposent. Enfin, la capacité d'un leader, à voir dans les autres un potentiel de croissance, est basée sur l'humilité, un aspect essentiel de la dimension « confiance » dans la mesure où la responsabilisation des personnes reflète la croyance du leader en la valeur intrinsèque de chaque individu, permettant ainsi à ses collaborateurs de s'engager dans l'auto-leadership.

3.2 Les compétences émotionnelles

Avant de s'intéresser à l'influence des compétences émotionnelles sur l'efficacité du leadership, nous rappelons, à travers ce point, que nous analysons les compétences émotionnelles des leaders suivant le modèle des compétences émotionnelles théorisé par Mikolajczak (2009). En effet, Mikolajczak et ses collègues (2009, 2014) définissent les compétences émotionnelles comme étant des compétences « *faisant référence aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui* » (Mikolajczak et *al.*, 2014, p. 7).

À travers cette définition, on distingue cinq compétences de base, qui se déclinent tant au niveau intrapersonnel qu'interpersonnel :

(1) Identifier les émotions : consiste à capter les signaux émotionnels, décoder un ensemble de manifestations verbales et non-verbales (telles que les expressions faciales, les postures, les gestes et les différentes intonations de la voix) accompagnant une émotion pour enfin lui donner un nom (Nélis, 2014).

(2) Exprimer des émotions (concerne le volet intra-personnel) ou écouter des émotions d'autrui (renvoie au volet interpersonnel) : est la capacité à exprimer les émotions de la manière la plus adaptée possible au contexte ou à la compétence de pouvoir accueillir celles d'autrui. En ce sens, exprimer ses émotions n'est pas un acte neutre, car il produit un effet sur la relation avec les interlocuteurs. De même, l'écoute des émotions suppose de tenir une posture bienveillante.

(3) Comprendre les émotions : consiste à s'interroger sur le rôle informatif de l'émotion au regard de la satisfaction des besoins. En effet, l'émotion traduit la satisfaction ou non d'un besoin, ainsi son intensité est, alors, relative à l'importance du besoin et à son degré de

satisfaction. Cette compétence permet de dissocier, l'émotion, le comportement adopté suite à une émotion, le besoin exprimé et l'élément déclencheur de l'émotion (Kotsou, 2014).

(4) Réguler les émotions : est une compétence complexe, elle intervient lorsqu'un individu est confronté à une émotion en désaccord avec les objectifs de l'individu et/ou considérée comme inappropriée au contexte, c'est-à-dire qu'elle ne correspond pas aux normes et aux attentes sociales, culturelles ou encore familiales d'un individu. La compétence de régulation des émotions reprend l'ensemble des stratégies permettant à un individu de moduler une émotion au niveau de sa valence, son intensité voire de sa manifestation (Mikolajczak, 2014).

(5) Utiliser les émotions : consiste à mobiliser les émotions pour maximiser les chances de réussite dans la réalisation d'une tâche ou au niveau relationnel. Les émotions influencent notamment plusieurs facultés cognitives, telles que la concentration, la mémoire ou encore la créativité et impactent le traitement de l'information ainsi que la perception de la réalité. De ce fait, connaître l'existence et la nature de ces biais créés par les émotions est nécessaire afin de pouvoir tirer le meilleur parti de nos émotions dans différents contextes émotionnels (Mikolajczak et Quoidbach, 2014). Cette compétence permet donc, de dissocier, l'émotion, le comportement adopté suite à une émotion, le besoin exprimé et l'élément déclencheur de l'émotion. Cette maîtrise va permettre aux managers de pouvoir orienter leurs collaborateurs et les aider à tirer profit de leurs émotions (Grange et Roche, 1998), et de gérer avec subtilité la créativité de leurs collaborateurs (Kao, 1997).

3.3 L'influence des compétences émotionnelles sur l'efficacité du leadership

À travers ce point, nous caractériserons de manière précise comment les compétences émotionnelles influencent-elles les différentes dimensions de l'efficacité du leadership évoquées par nos répondants.

Le tableau ci-dessous illustre notre matrice de croisement et précise le nombre de croisement entre les quatre dimensions de l'efficacité du leadership relevées par nos répondants et chacune des compétences émotionnelles de base identifiées par Mikolajczak et ses collègues (2014).

Tableau 6-6 : Nombre de croisement entre les dimensions de l'efficacité du leadership et les compétences émotionnelles de base

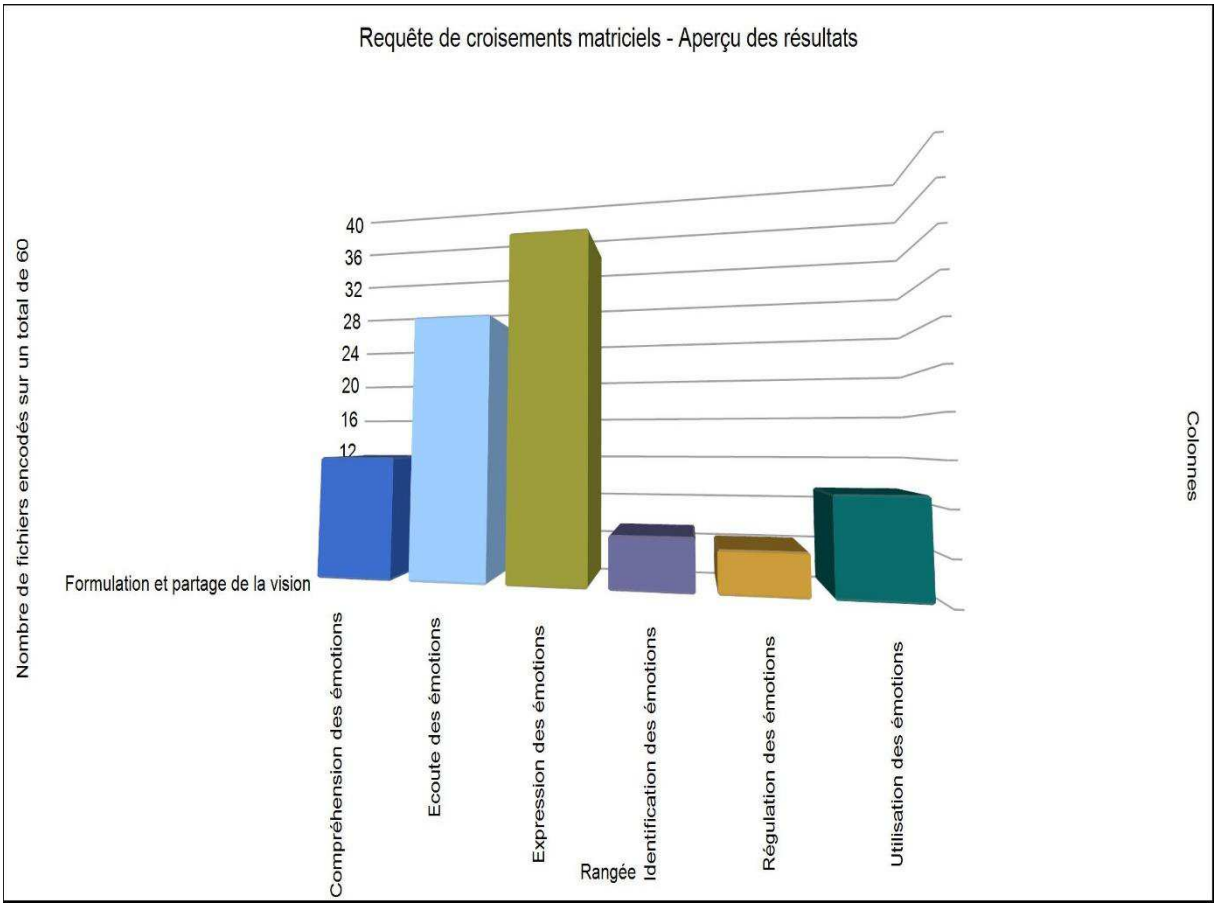
	Confiance	**Formulation et partage de la vision**	**Performance Collective**	**Sensibilité et adaptabilité à l'environnement**
Compréhension des émotions	9	13	12	25
Ecoute des émotions	41	41	27	47
Expression des émotions	36	43	20	27
Identification des émotions	9	7	16	19
Régulation des émotions	5	11	27	12
Utilisation des émotions	6	17	31	13

3.3.1 Compréhension, écoute et expression émotionnelle : une influence directe sur la formulation et le partage de la vision du leader

Parmi les cinq compétences émotionnelles de base (identification, compréhension, écoute, expression, utilisation et régulation), l'analyse de nos résultats révèle une influence directe de la compréhension, de l'écoute et l'expression émotionnelle sur la formulation et partage de la vision du leader (première dimension de l'efficacité du leadership).

En ce sens, la figure ci-dessous représente notre requête de croisement matriciel et expose le nombre de nos répondants évoquant une relation directe entre les différentes compétences émotionnelles et la formulation et partage de la vision.

Graphique 6-1 : Le nombre de répondants évoquant une relation directe entre la formulation et partage de la vision du leader et chacune des compétences émotionnelles de base



3.3.1.1 Écoute et compréhension émotionnelle : indispensables pour la reformulation et le partage de la vision du leader

L'analyse du contenu des réponses de nos leaders met en exergue l'importance d'une écoute émotionnelle de la part du leader dans le processus de la reformulation de sa vision.

> *« Je pense que le tout premier truc, c'est être suffisamment à l'écoute et voir comment on va le mieux possible emmener les gens vers cette vision. »* (Extrait de l'entretien 47)

> *« Le leader pour construire sa vision, il ne peut la construire tout seul, c'est-à-dire qu'il s'appuie sur son environnement et pour s'appuyer sur son environnement, il faut être à l'écoute, réceptif à tout ce qui se passe forcément parce qu'il y a plein de choses qui se passent autour, c'est d'avoir l'intelligence émotionnelle pour à partir des événements qui se passent autour de son environnement, construire une vision […] »* (Extrait de l'entretien 37).

Dans cette perceptive, nos répondants mettent en lumière le caractère indispensable de l'écoute émotionnelle dans la reformulation et le partage de la vision du leader. En ce sens, l'efficacité du leadership se manifeste à travers la posture du leader qui doit faire preuve d'écoute envers leurs collaborateurs. En effet, en faisant preuve d'une réelle préoccupation et d'une écoute attentive, ceci a des effets considérables sur l'amélioration de l'engagement et de l'adhésion des collaborateurs autour d'une vision commune défendue par le leader.

> *« L'écoute va permettre d'analyser des situations et justement d'adapter peut-être aussi les mots qu'on va utiliser pour créer de l'adhésion »* (Extrait de l'entretien 55).

> *« Il faut déjà savoir aimer être avec les gens, […] faire preuve d'écoute et avoir de l'esprit d'analyse pour comprendre la situation, les besoins des collaborateurs et de les ramener à une vision commune […] »* (Extrait de l'entretien 36)

> « […] *En fonction du comportement de l'autre pouvoir s'adapter à ce comportement pour avoir toujours la même finalité qui est de faire en sorte que le projet avance et que la personne s'intègre dans le projet. »* (Extrait de l'entretien 8)

En effet, pour nos répondants les leaders doivent être sensibles à l'état émotionnel de leurs collaborateurs, dans la mesure où ils doivent porter une attention particulière à la singularité des émotions et des comportements des membres de leurs équipes ainsi qu'aux défis qui leur sont propres.

> *« […] Je parlais toute à l'heure des relations humaines avec des personnalités fortes, des contextes où pour partager une vision on ne pourrait pas mobiliser des choses aussi bêtes et aussi rudimentaires, donc oui il y a plusieurs façons de « leader ». Écouter les besoins des uns et des autres et en fonction de la personne à qui on s'adresse, adopter des postures différentes, un vocabulaire différent »* (Extrait de l'entretien 9).

> *« C'est même indispensable pour un leader émotionnel d'avoir cette capacité de s'adapter à la situation et à la personne qui est en face de lui. Il y a deux points, tout d'abord sa sensibilité, c'est-à-dire ce qu'il ressent à travers sa personnalité, son expérience et sa capacité d'analyser, de percevoir et de comprendre l'autre, ça, c'est la base. »* (Extrait de l'entretien 8)

> *« Le leadership c'est savoir transmettre une vision à son équipe, sachant qu'en plus,*

> *dans une équipe, vous avez différentes personnes avec des caractères qui sont différents, vous allez avoir certaines personnes avec qui ça va être beaucoup plus facile, d'autres où va être un peu plus difficile où le leader va falloir gérer des susceptibilités. »* (Extrait de l'entretien 14)

Cette compréhension des singularités des états émotionnels des collaborateurs, permet aux leaders de se servir de leurs compétences émotionnelles pour reformuler et partager leur vision, de telle sorte à mobiliser les collaborateurs, de manière proactive, à adopter des attitudes favorables à la réalisation de la vision du leader.

> *« […] C'est vraiment grâce à l'écoute des émotions des gens qui sont autour, que vous arrivez à insuffler une dynamique positive dans vos propos pour faire en sorte que tout le monde adhère à votre vision […] »* (Extrait de l'entretien 23).

> *« […] Quand vous êtes leader d'une équipe, vous allez composer avec des personnalités de l'équipe, il y a des personnes avec qui, il faut être directif, après des personnes avec lesquelles il faut être beaucoup plus souple, sinon elles vont se braquer, il y a en a qui ont besoin d'être booster sinon elles ne bougent pas. »* (Extrait de l'entretien 35)

> *« La force d'un leader réside dans le fait qu'il comprend totalement son équipe, leur ressenti et leurs réactions à tels ou à tels mots, ce qui fait qu'il peut même faire passer un message qui ne va pas plaire à son équipe mais comme il a cette habileté, son équipe va quand même appliquer la stratégie parce que c'est lui […] »* (Extrait de l'entretien 41).

> *« […] C'est essentiel la capacité d'écoute, parce que sinon on peut entraîner personne derrière soit si on n'est pas à l'écoute des autres, à l'écoute de leurs besoins et des différents leviers de motivations qui va falloir actionner, pour pouvoir entraîner son équipe. »* (Extrait de l'entretien 44)

3.3.1.2 L'expression et utilisation émotionnelle : vecteurs de partage de la vision des leaders

La majorité de nos répondants exprime la nécessité pour les leaders de mobiliser l'expression émotionnelle afin d'expliquer et surtout faire en sorte que tous les collaborateurs puissent s'approprier la vision du leader. Estimant que ceci aura pour effet, de favoriser l'engagement des collaborateurs dans la réalisation de la vision partagée par le leader.

> *« Je pense que si l'objectif consiste à essayer de transmettre des choses et les faire partager, amener des gens à partager quelque chose, une certaine vision, ça passe nécessairement par une relation à l'autre, ce n'est pas quelque chose qui s'impose, par des normes, par des référentiels dont il va s'agir de suivre à la lettre, donc évidemment à partir du moment qu'on partage un cap, oui il y a une relation à l'émotion, à l'échange avec l'autre*. » (Extrait de l'entretien 9)

> *« […] Je vais faire une métaphore sportive, un leader efficace c'est quelqu'un dans un vestiaire qui, par son discours, son propos et ses émotions fait que tout le monde va dans le même sens. »* (Extrait de l'entretien 1)

> *« La clé pour un leadership efficace, c'est une bonne communication […] dans sa communication le leader doit mettre des formes, choisir les bons mots, c'est-à-dire communiquer de façon émotionnellement intelligente pour expliquer sa vision »* (Extrait de l'entretien 18)

En ce sens, le leader doit générer du sens et construire une vision partagée, tout en expliquant aux individus dans quelle mesure leurs actions individuelles se rapportent à la vision globale.

> *« […] Être patient déjà, parce que je pense qu'il faut prendre le temps d'expliquer, porter un discours qui fait sens pour les collaborateurs, mais le plus important c'est d'avoir cette intelligence émotionnelle et la volonté de transmettre. »* (Extrait de l'entretien 9)

> *« Les collaborateurs ont besoin que leur leader leur explique sa vision des choses, sinon on peut très vite se retrouver dans des situations où l'acceptation est très faible et donc on a le droit au service minimum, c'est-à-dire que la personne va faire ce que vous lui demandez mais pas plus et c'est ce qui fait la différence c'est justement le petit bout supplémentaire que la personne est capable de faire au quotidien.* (Extrait de l'entretien 44)

> *« […] C'est cette capacité à utiliser les émotions pour intéresser et donner du sens, et je pense d'ailleurs qu'on arrive à plus d'engagement comme ça […] »* (Extrait de l'entretien 56)

> *« En tant que leader, je dois donner du sens à mes propos avant de les transmettre à mes gars […] »* (Extrait de l'entretien 59)

En effet, le leader doit user de sa compétence d'expression émotionnelle afin de pouvoir adapter son vocabulaire de sorte que tous les membres de l'organisation, qui peuvent provenir d'horizons différents, soient en capacité de partager la vision du leader. Suivant cette logique, le leader a toujours une volonté de partage et d'inclure tout le monde à sa vision en usant des références inclusives comme le « NOUS ». Ce type de démarche joue un rôle important dans le partage de la vision du leader.

> *« Quand on parle avec un vocabulaire qui est relativement formaté, universitaire ou théorique de stratégie, d'objectifs, de missions, des mots qui sont un peu conquérants, guerriers, on risque de choquer quelques-uns. Du coup il faut trouver des mots adaptés, tenir un discours qui génère moins d'irritation émotionnelle, de stress, et on oublie d'où viennent les gens parfois, et on essaye de les confronter, de les formater, à un univers purement de l'entreprise avec son vocabulaire, son idéologie et souvent ça, on n'en tient pas compte. »* (Extrait de l'entretien 28)

> *« […] Réadapter le propos et faire en sorte qu'il soit audible pour le transmettre aux salariés, parce que s'il n'y a pas ce filtre, ça ne marchera pas […] »* (Extrait de l'entretien 15)

> *« Pour moi c'est cette capacité à donner un message simple que tout le monde puisse s'approprier même si c'est au final c'est quelque chose d'hyper complexe, de stratégique et pour le coup arriver à donner des choses simples auxquelles les gens peuvent se raccrocher. »* (Extrait de l'entretien 27)

Enfin, nos répondants soulignent également que les leaders doivent être en mesure de ressentir les émotions de leurs collaborateurs et surtout d'utiliser les émotions afin de créer des conditions favorables pour canaliser les émotions désagréables que peuvent ressentir et véhiculer à la place des émotions agréables stimulant ainsi le partage de la vision du leader.

> *« L'émotion pour moi rentre en ligne de compte à partir du moment où le leader sait y faire, sait toucher les cordes sensibles, c'est au-delà des compétences techniques, et personnellement je pense qu'il a plus de chances de réussir dans ce qu'il souhaite faire, dans la vision qu'il souhaite appliquer, même si cette stratégie n'est pas confortable pour l'équipe. »* (Extrait de l'entretien 18)

> *« Il faut savoir jouer sur plusieurs ficelles et selon les situations, utiliser son intelligence émotionnelle pour tirer sur une ficelle plus fort que d'autres pour faire*

en sorte de donner un sens collectif à ce que l'on fait. » (Extrait de l'entretien 36)

« […] Parce qu'il arrive à les intéresser et leur donner du sens ce qui est en lien avec l'émotion, cette capacité à utiliser les émotions pour donner du sens » ». (Extrait de l'entretien 35)

En somme, l'engagement des collaborateurs et leur adhésion à la vision du leader représentent un grand défi pour les leaders des organisations. Le leader agit tel un instrument hautement sensible pour formuler la bonne vision et la mission de l'entreprise. Il identifie les écarts entre ce qui pourrait être et ce qui est pour créer une vision adaptée à l'entreprise. En ce sens, le leader doit dépasser sa volonté de construire la vision en « solo » et faire appel à la volonté collective de ses collaborateurs dans la mesure où il cherche à les impliquer dans la création de cette vision en s'intéressant à leur réalité et besoins pour construire une adhésion et un changement durable de tous les acteurs de l'organisation. En effet, les leaders doivent faire preuve d'une compréhension des états émotionnels et d'une écoute émotionnelle des préoccupations des collaborateurs afin de déterminer les attentes des membres de leurs équipes pour développer leur adhésion à la vision commune portée par le leader. En outre, l'expression et l'utilisation émotionnelle sont deux compétences essentielles pour le partage de la vision du leader. En effet, reformuler et surtout donner du sens est l'un des leviers d'actions à disposition des leaders pour faire en sorte que tous les collaborateurs puissent s'approprier la vision défendue du leader et, par conséquent, devenir eux-mêmes des acteurs de partage de cette vision.

Le tableau ci-dessous offre une synthèse des principales idées caractérisant l'influence des compétences émotionnelles sur la formulation et le partage de la vision du leader à partir de l'analyse thématique des *verbatim* de notre matrice de croisement.

Tableau 6-7 : La matrice de croisement de l'influence des compétences émotionnelles sur la formulation et le partage de la vision du leader à partir de l'analyse thématique de nos verbatim

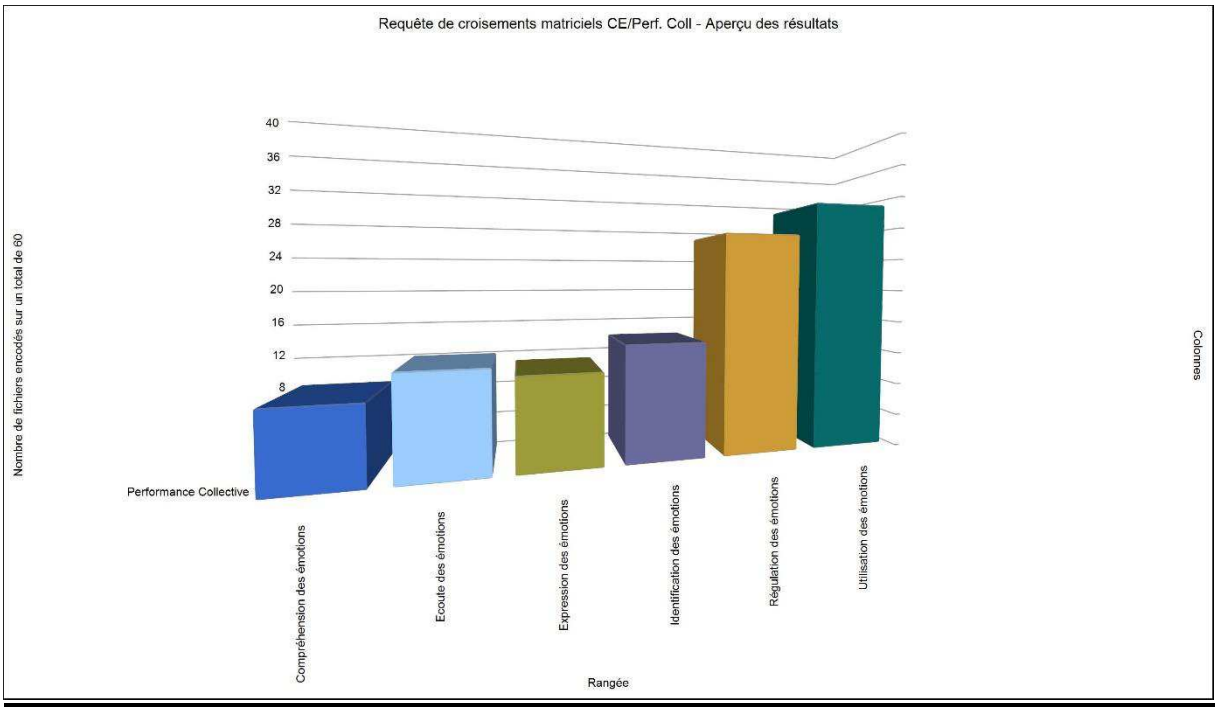
Compétences émotionnelles						
	Identification	**Compréhension**	**Ecoute**	**Expression**	**Régulation**	**Utilisation**
Formulation et partage de la vision	-Identifier la singularité de l'état émotionnel des collaborateurs pour mieux leur parler.	- Comprendre l'état émotionnel des équipes. - Reconnaître la singularité des émotions et des comportements de ses collaborateurs ainsi que les défis qui leur sont propres.	- Déterminer les attentes des collaborateurs pour développer leur engagement dans la réalisation de la vision -Permet d'adapter la vision pour les collaborateurs	-Exprimer des émotions pour générer du sens et construire une vision partagée. -Favoriser l'expression des collaborateurs et concourir à ce qu'ils transmettent à leur tour la vision du leader.		-Utiliser des émotions pour générer du sens et construire une vision partagée. -Utiliser les émotions pour faire adhérer les collaborateurs et concourir à ce qu'ils transmettent à leur tour la vision du leader.

3.3.2 Utilisation et régulation des émotions : deux armes stratégiques pour l'amélioration de la performance collective

Parmi les cinq compétences émotionnelles de base (identification, compréhension, écoute, expression, utilisation et régulation), l'analyse de nos résultats révèle l'importance capitale de deux compétences émotionnelles en particulier : l'utilisation et la régulation émotionnelle dans la contribution à la performance collective (deuxième dimension de l'efficacité du leadership).

En ce sens, le graphique ci-dessous représente notre requête de croisement matriciel et expose le nombre de nos répondants évoquant une relation directe entre les différentes compétences émotionnelles et la performance collective.

Graphique 6-2 : Le nombre de répondants évoquant une relation directe entre la performance collective et chacune des compétences émotionnelles de base



3.3.2.1 Utilisation des émotions : une compétence clé pour l'amélioration de la performance collective

La majorité de nos répondants exprime la nécessité pour les leaders de mobiliser des compétences émotionnelles afin de susciter une performance collective. En effet, l'analyse du contenu des réponses de nos leaders met en exergue l'importance de l'utilisation des émotions des collaborateurs dans un processus d'amélioration de la performance collective.

> *« […] C'est faire en sorte, surtout dans une petite équipe, d'utiliser la bonne humeur et jouer sur ça pour avoir une performance collective […] »* (Extrait de l'entretien 5)

> *« Quand on est sur des grands projets qui durent des mois voire des années avec des budgets qui sont en millions, on doit prendre plus de recul, on est moins dans la technique, et il faut avoir des compétences qui dépassent le cadre de la technique pour plus tirer son équipe, donc on sera amené à utiliser les émotions pour faire en sorte que ses équipes évoluent, avancent et tirent Dans le même sens, pour délivrer le projet en temps et en heure […] »* (Extrait de l'entretien 37)

> *« Après s'il y a des événements positifs on les partage avec mes collaborateurs, on l'explique effectivement, on a passé un bon week-end, on a fait quelque chose de sympa, contrairement aux événements plus négatifs qui pourraient influencer négativement le travail […] »* (Extrait de l'entretien 52)

En effet, le leader doit être en capacité d'utiliser et de générer des émotions dans l'optique de construire des objectifs communs à l'attention d'individus ayant des caractéristiques différentes, tout en expliquant à ces collaborateurs dans quelle mesure leurs actions individuelles se rapportent à la performance collective et aux objectifs organisationnels de l'entreprise.

> *« […] C'est la capacité de pouvoir amener des personnes vers des objectifs parce qu'il arrive à les intéresser et à leur donner du sens. Il a cette capacité à utiliser les émotions pour donner du sens, pour expliquer, pour faire sentir aux collaborateurs qu'ils sont importants, et je pense d'ailleurs qu'on arrive à plus de performance collective comme ça […] »* (Extrait de l'entretien 59)

> *« Je pars du principe que nous sommes différents les uns les autres, en effet, les sentiments, les personnalités sont différentes, et dans mes équipes, je sais que telle personne ne pourra pas travailler de la même façon que d'autres, du coup je fais en sorte de jouer sur ces différences pour qu'il puisse donner le meilleur de lui-même et se sentir bien chez moi […] C'est dans ce sens-là que je vais utiliser ses sentiments pour qu'il puisse donner le meilleur de lui-même. Mais aussi dans le sens ou s'il y a des émotions positives, ça peut être contagieux et tout le monde est de bonne humeur, ça, c'est merveilleux. »* (Extrait de l'entretien 25)

> *« Une entreprise, c'est la différence. Les salariés sont tous différents, et il faut*

> *prendre ces différences comme une force, on ne réagit pas pareil aux événements, au stress* […] *et c'est au leader émotionnel d'identifier, de percevoir ces différences et d'essayer de les utiliser pour que chacun des salariés puisse donner le meilleur de lui-même. »* (Extrait de l'entretien 50)

Dans la même perspective, nos leaders expliquent la nécessite de faire en sorte que tous les collaborateurs puissent s'approprier les objectifs organisationnels. En effet, pour nos répondants, le leader a toujours une volonté de partage et d'inclure tout le monde dans la réalisation de ces objectifs. Ceci favorise un sentiment d'appartenance à l'équipe et de reconnaissance pour la totalité des membres de l'organisation et surtout quand il s'agit d'évoquer une performance ou une réussite. En ce sens, ce type de démarche joue un rôle important de modérateur au sein d'équipes diversifiées sur le plan professionnel.

> « […] *C'est quelqu'un qui réussit et qui réussit ensemble, un leader efficace c'est quelqu'un qui partage la réussite, pour moi, la réussite est collective, elle n'est pas personnelle, dans le monde de l'entreprise, la réussite doit se partager entre et avec tout le monde, et on doit être fiers ensemble, et pas qu'une seule personne qui est fière, tout le monde doit être fier […]* » (Extrait de l'entretien 9)

Par ailleurs, nos répondants soulignent le rôle majeur de l'utilisation des émotions de la part du leader afin de pousser les collaborateurs à se dépasser et à consentir à un « effort supplémentaire ». C'est ce dernier, selon nos répondants, qui participe grandement à l'aboutissement à une performance collective.

> *« Un leader qui sait gérer l'émotion de son équipe même l'utiliser, ça peut amener les salariés à un dépassement d'eux-mêmes, ça peut les pousser à sortir de leur zone de confort, et aller explorer d'autres domaines qui peuvent faciliter l'atteinte des objectifs. »* (Extrait de l'entretien 18)

> *« Il faut savoir entendre, savoir voir quand ils sont fatigués, mais il faut aussi savoir leur dire, je sais que tu es fatigué mais là il faut travailler un peu plus parce qu'on en a besoin »* (Extrait de l'entretien 33)

> *« […] Je suis dans un environnement, où effectivement il y a des comportements un peu autoritaires et qui génèrent un certain asservissement des subordonnés et oui ça peut être considéré comme de la peur ou du fatalisme, les gens se plient en quatre pour faire ce qu'on leur demande parce qu'ils ont peur. »* (Extrait de l'entretien 37)

> *« Pour moi tu ne peux pas être un bon leader si tu n'as pas un minimum de psychologie, qui te permet de cerner les gens, de comprendre comment ils sont et de la mettre à profit pour que tes salariés donnent encore plus […] »* (Extrait de l'entretien 51)

> *« Un leader efficace c'est quelqu'un qui peut être dur, qui peut reconnaître et comprendre les choses, capable de savoir là où il faut appuyer, comment, quand et d'amener les mecs à leur maximum […] »* (Extrait de l'entretien 6)

En outre, certains de nos leaders, expliquent que le leader doit être en capacité non seulement d'utiliser des émotions dites « positives » mais également se doit d'être prêt à utiliser des émotions « désagréables » pour arriver à une performance collective. En effet, ces émotions dites « désagréables » est un « levier » pour les leaders afin de « bousculer » et de « recadrer » les collaborateurs et de faire passer des messages sur un « autre canal » dans l'objectif d'aboutir à une meilleure performance collective.

> *« Quand j'étais en Nouvelle-Calédonie sur des phases de construction de projets où il y avait des équipes de construction et de maintenance où là c'était du management rude et si on n'avait pas de la poigne on se faisait très vite déborder avec des revendications assez dures […] c'était un management où il fallait susciter de la crainte, utiliser des sanctions c'était un peu la cour d'école […] »* (Extrait de l'entretien 26)

> *« […] Oui ça m'arrive d'exploiter une émotion négative, pas sur des sujets mauvais mais quelque part il faut trouver des leviers, et des fois le levier ça peut être la peur voire les tensions, il faut juste trouver le bon équilibre, donc oui ça m'arrive d'utiliser la peur, c'est le cas des fois quand je sens certaines dérives, que je sens que certains messages ne passent pas par rapport à la situation, en disant attention si on y arrive pas en équipe, tous individuellement on va se retrouver dehors et ça pour moi c'est exploiter un peu la peur, les gens n'ont pas envie de perdre leur job, c'est plus pour se servir de la peur comme un électro-choc. »* (Extrait de l'entretien 27)

> *« Je vous avoue que j'ai déjà utilisé un management très autoritaire. Quand on est dans des chantiers ou avec des gars de maintenance il faut être derrière, sinon ils grattent c'est malheureux à dire mais c'est la vérité, c'est-à-dire que là quand je voyais des gens qui dévient un petit peu, fallait être intransigeant, je les recadre, je*

les sanctionne pour en faire un exemple […] » (Extrait de l'entretien 43)

« Si je prends l'exemple de ce matin, parce que ce matin je me suis mis en colère. Se mettre en colère, permet de faire passer des messages sur un autre canal, je considère que ce qui sort sous l'effet de la colère, sort du cœur, avec des tripes et ça a un impact sur la personne en face, en fonction du seuil de la colère tant que ça reste audible, le message peut passer et ça permet de recadrer et finalement de sortir par le haut, en général ça se passe comme ça […], c'est plutôt une phase qui permet de recadrer les choses et de rebondir sur autre chose de plus positive. » (Extrait de l'entretien 40)

« […] Quand je suis arrivé dans une organisation, les collaborateurs en place étaient des gens qui étaient soit des neveux ou des proches d'élus, donc ils se sentaient un petit peu intouchables, et donc ils vivaient plutôt mal la nouvelle direction que j'incarnais en arrivant, et étaient réticents au changement, et là c'est sans concession, donc je suis sur un mode de management, je ne parle pas de leadership, de management autoritaire, en disant je vous demande de faire ça pour demain matin à telle heure, je vérifierai et si vous ne le faites pas, il y a sanction, il y a une remarque, 2 remarques, puis après un avertissement, je fixe les règles du jeu parce que pour ce genre de personnes, dans ce contexte, je n'avais d'autres choix que de manager par la peur […] » (Extrait de l'entretien 2)

En revanche, nos leaders interrogés, expliquent que les effets bénéfiques de l'utilisation des émotions dites « désagréables » sont ponctuels et que la performance collective des équipes ne peut être basée sur l'utilisation de ce genre d'émotions.

« Le leader doit toujours insuffler une énergie positive mais ce n'est pas dans n'importe quel objectif, c'est toujours dans l'objectif d'avoir une performance d'équipe qui permet d'atteindre les objectifs mais effectivement un leader qui s'intéresse à ses équipes, et qui en même temps vous dit les choses ouvertement aura une performance supérieure à un leader qui insuffle une énergie négative. » (Extrait de l'entretien 21)

« Moi je n'ai jamais utilisé des émotions "négatives" […] malgré les avantages que ça peut présenter, je ne l'ai jamais fait, parce que je ne trouve pas ça très honnête […], j'évite tous ces sentiments qui pourraient générer de la peur par exemple. Je

n'ai jamais utilisé la colère par rapport à mes équipes, je peux ne pas être contente, je le dis, j'explique pourquoi je ne suis pas contente, et j'essaie surtout de mettre en avance ce qu'il faut améliorer […] » (Extrait de l'entretien 37)

« Je pense que dans l'absolu cette faculté de donner cette image de « leader humain », les gens s'investissent plus, pour moi c'est un facteur essentiel de motivation, d'implication, et de performance pour toute l'équipe […] » (Extrait de l'entretien 39)

« […] Se servir de la peur, souvent ça marche mais ce n'est pas là-dessus qu'on construit, ça permet de sortir d'un certain mode mais ensuite il faut rebondir sur quelque chose d'autre quelque chose de plus fédérateur. » (Extrait de l'entretien 27)

Enfin, nos répondants, soulignent l'importance de « charger d'émotions » les messages et le discours porté par le leader dans l'objectif d'améliorer la performance collective des équipes.

« Quand il commence à décrire ses idées il arrive à nous transporter avec cette séduction vers là où il veut aller et on en sort convaincu par son discours. Dans son discours il met beaucoup d'humilité, il essaie de nous prendre un peu par les sentiments et on est là, on est prêts à se transcender pour le leader. » (Extrait de l'entretien 26)

« C'est-à-dire je pense que les gens ne rentrent jamais dans des cases, mais il y a quand même des profils, on repère des gens, encore une fois ça relève plus de la psychologie […] alors qu'il y a des gens qui acceptent la critique et des gens qui ne l'acceptent pas, ça les remet en cause, du coup il faut arriver à utiliser les émotions pour leur faire comprendre que leur travail n'est pas bon sans leur dire que ce n'est pas bon, faire preuve de tact et de diplomatie. C'est essentiel pour tirer le meilleur de ses équipes, sinon les gens se braquent […] » (Extrait de l'entretien 9)

3.3.2.2 Identification et régulation des émotions : vecteurs de performance collective

Outre l'utilisation des émotions, nos répondants évoquent la nécessité pour les leaders de pouvoir identifier les émotions d'autrui. En effet, nos leaders interrogés, expliquent que celle-ci a une influence non considérable sur la performance collective.

« La gestion des émotions peut avoir un impact monstrueux sur la performance collective, je pense que c'est indispensable, on n'est pas leader si on a aucune

compétence à reconnaître nos propres émotions et surtout, surtout celles des autres. » (Extrait de l'entretien 21)

« Moi je m'intéresse aux émotions de mon équipe, c'est ma sensibilité […] Je m'intéresse très fortement à l'équilibre dans mon équipe donc à chacun, je m'intéresse à ce que font les gens, s'ils ont passé un bon week-end, si leurs enfants vont bien […], c'est pour remettre dans le contexte, et comprendre ce qui se passe et voir si la personne a un problème, si elle est troublée par un problème personnel pour que je puisse en tenir compte, pour qu'il soit performant sur la charge de travail ou pour l'aider à s'améliorer » (Extrait de l'entretien 37)

Dans cette perspective, l'identification de l'état émotionnel des collaborateurs est une première étape permettant au leader de reconnaître la singularité des émotions de ses équipes et ainsi poser les jalons de l'étape suivante : la régulation des émotions. En effet, l'analyse du contenu des réponses de nos leaders met en exergue le caractère indispensable de la régulation des émotions des collaborateurs dans un processus d'amélioration de la performance collective.

« Je considère que mes émotions et mes humeurs ont un impact sur mon travail oui, donc de fait, je considère que chacun dans mon équipe en fonction de son état d'esprit ou de son humeur ou de ce qui s'est passé dans sa vie, réagit plus ou moins bien à son travail et du coup ça influence forcément la performance de l'équipe » (Extrait de l'entretien 47)

« […] C'est indispensable pour un leader dans une optique de performance collective, de pouvoir gérer les égos de chacun, les personnalités, et les émotions de chacun […] » (Extrait de l'entretien 44)

Suivant cette logique, nos leaders interrogés, expliquent que l'intérêt de réguler les émotions est d'autant plus important, quand il s'agit de collaborateurs présentant un état émotionnel et des comportements qui s'opposent à la logique de performance collective prônée par le leader.

« Le quotidien, c'est souvent beaucoup plus des gens qui râlent qui sont beaucoup plus contre que pour, qui sont plutôt entrain de manifester un tempérament réfractaire qu'un tempérament de l'empathie […] » (Extrait de l'entretien 48)

« J'en parle beaucoup avec mes collègues directeurs généraux des services, comment

voulez-vous garder de l'envie chez des gens qui ont 25 ans / 30 ans de bouteille, qui vous disent, tu sais moi je ne suis pas là pour vous faire briller, je fais mon boulot, si tu m'emmerdes pas, je t'emmerde pas et on sera tous contents. C'est difficile de garder de la niaque, de susciter de l'envie, de la performance chez des gens comme ça, mais heureusement ce n'est pas une majorité » (Extrait de l'entretien 10)

« […] Quand je suis arrivé dans une organisation, les collaborateurs en place étaient des gens qui étaient soient des neveux ou des proches d'élus, donc ils se sentaient un petit peu intouchables, et donc ils vivaient plutôt mal la nouvelle direction que j'incarnais en arrivant, et étaient réticents au changement, […] » (Extrait de l'entretien 2)

Dans le même sens, nos leaders interrogés, expliquent également que le leader, doit être en mesure de réguler les émotions de ses équipes, en cas d'événements extérieurs pouvant perturber un de ses collaborateurs et par conséquent influer sur la performance collective.

« Je peux prendre un exemple où récemment en tant que manager, j'ai eu à encadrer quelqu'un qui a perdu un membre de sa famille proche, là je devais l'écouter, lui consacrer du temps, parce qu'il avait perdu toute envie de travailler, et comme ça a duré quelque temps, j'ai dû trouver les mots, le consoler pour essayer d'atténuer cette tristesse qu'il avait en lui, parce qu'à termes, je savais que cela aller influencer la performance de l'équipe […] » (Extrait de l'entretien 59)

« Oui je pense que ça peut être une difficulté d'avoir quelqu'un qui est trop en difficultés, trop en colère dans sa fonction, dans sa frustration, et qui n'arrive plus à fonctionner en équipe, comment le gérer ? parce qu'il faut être équipé, avec un vocabulaire, avec une posture, expliquer démontrer, accompagner, être dans l'écoute, ce sont des choses qui ne sont pas simples à faire, […] » (Extrait de l'entretien 28)

« Pour un leadership efficace, il faut impérativement prendre en compte les gens, par exemple il y a des gens qui sont très bien pendant un certain temps qui vont être très mauvais pendant un autre, il faut peut-être se poser les bonnes questions, pourquoi ? est-ce que parce qu'ils ont des problèmes, parce qu'il y a des gens qui ont à l'instant T des problèmes familiaux, donc il faut être en capacité de passer outre, et de ne pas leur mettre trop pression juste parce que la personne a une période où ça ne va pas, il faut peut-être voir avec elle, essayer de leur proposer des solutions. » (Extrait de

l'entretien 6)

En effet, « tempérer », « consoler » et « rassurer » les membres de ses équipes, est une compétence qui a une incidence directe sur l'amélioration de la performance collective.

> *« […] Dans la mesure où quelqu'un qui est bien dans ses baskets, il va travailler de manière beaucoup plus fluide, il va arriver déjà avec le sourire, avec beaucoup plus d'enthousiasme, il va apporter une dynamique au groupe ce qui fait qu'on est performant dans ses projets, d'apporter une dynamique de groupe, apporte une valeur collective qui amène un ensemble dans une logique de performance »* (Extrait de l'entretien 10)

> *« Pour le leader, il y a toute la dimension humaine qui joue un rôle très important, c'est-à-dire vous êtes censé puiser le meilleur parti de chacun, malgré ses problèmes malgré ceci malgré cela pour obtenir le meilleur […] »* (Extrait de l'entretien 5)

> *« L'efficacité du leadership c'est justement savoir trouver les bons mots, la bonne posture pour que ça marche et que ça marche à 110 %, c'est-à-dire n'importe quel imbécile est capable d'appuyer sur un bouton là où c'est intéressant, c'est de le faire dans un temps imparti avec un certain talent, et cela ça ne se fait pas en donnant des coups de fouet, il faut qu'il y ait un certain accompagnement, écouter ses troupes, les rassurer pour que ça marche. »* (Extrait de l'entretien 17)

> *« Si vous arrivez dans une organisation où il y a eu de la souffrance où il y a encore du sang sur les murs, vous allez devoir agir avec des pincettes et déprogrammer, ça m'est arrivé, dans la direction d'une structure dans le sud-est où j'ai remplacé une directrice qui harcelait son personnel et qui était entre guillemets mis à la retraite […] »* (Extrait de l'entretien 2)

> *« On demande plus à un leader d'être psychologue qu'autre chose parce que tout changement et tout projet fait peur, donc à partir de là, psychologiquement la personne à qui vous allez donner un projet va être déstabilisée donc il y a une approche psychologique à avoir, pour pouvoir faire en sorte que ça fonctionne et ça, je le vois tous les jours »* (Extrait de l'entretien 8)

Enfin, nos répondants, expliquent qu'ils font recourt à l'« humour » et « le second degré »

comme un puissant levier afin de « dédramatiser » les situations et par conséquent réguler les émotions de leurs collaborateurs qui peuvent avoir un effet négatif sur la performance collective.

> *« […] Oui moi je fonctionne beaucoup avec l'humour, le second degré, dédramatiser des situations je pense que ça contribue qu'il y ait une ambiance détendue […] c'est quelque chose que j'aime bien entretenir pour la simple raison qu'à mon sens ça participe à améliorer la performance collective de mes équipes »* (Extrait de l'entretien 26)

> *« […] L'ancien dirigeant, en avait ras-le-bol, et du coup la boîte était terne, personne n'était de bonne humeur et maintenant c'est fini, c'est de la grosse rigolade il faut que ça fuse pour qu'on lâche la pression des uns des autres, parce que tout le monde en a de la pression, et donc oui maintenant tout le monde va bien et ça se répercute sur les résultats de la boîte »* (Extrait de l'entretien 25)

En somme, la performance collective représente une des principales dimensions de l'efficacité du leadership ainsi qu'un grand défi pour les leaders des organisations. En ce sens, les leaders doivent faire preuve d'une capacité à « utiliser » et à « manier » tous types d'émotions des collaborateurs. En effet, l'utilisation des émotions des collaborateurs ne se résume pas à simplement susciter des émotions positives mais concerne également la mobilisation d'émotions dites « désagréables » de la part du leader afin de « bousculer » et « recadrer » les collaborateurs dans une optique de performance collective.

En outre, l'identification et la régulation émotionnelle sont deux compétences stratégiques pour l'amélioration de la performance collective. En effet, identifier la singularité de l'état émotionnel des collaborateurs est une première étape pour mieux réguler leurs émotions. En ce sens, la régulation des émotions est un vecteur d'amélioration de la performance dans la mesure où elle permet de préserver, en cas d'événements extérieurs pouvant perturber un des collaborateurs, la performance collective. Dans cette perspective, l'humour est l'un des leviers d'actions à disposition des leaders pour « tempérer » et « dédramatiser » et par conséquent réguler des émotions pouvant avoir un effet néfaste sur la performance collective.

Le tableau ci-dessous offre une synthèse des principales idées caractérisant l'influence des compétences émotionnelles sur la performance collective à partir de l'analyse thématique des *verbatim* de notre matrice de croisement.

Tableau 6-8 : La matrice de croisement de l'influence des compétences émotionnelles sur la performance collective à partir de l'analyse thématique de nos verbatim

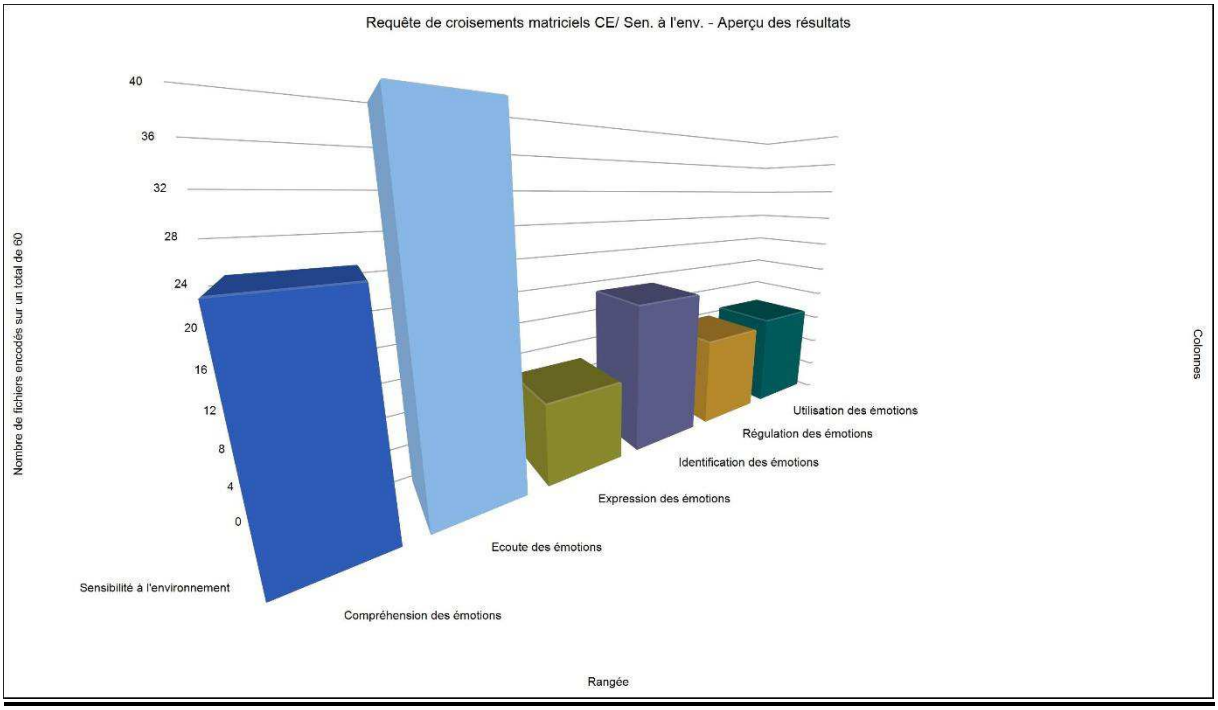
Compétences émotionnelles						
	Identification	**Compréhension**	**Ecoute**	**Expression**	**Régulation**	**Utilisation**
Performance collective	-Identifier la singularité de l'état émotionnel des collaborateurs pour mieux réguler leurs émotions.	-Reconnaître la singularité des émotions et des comportements de ses collaborateurs.	-Déterminer l'état émotionnel des collaborateurs	-Exprimer des émotions pour générer du sens et motiver pour une meilleure performance collective. -Recourir à l'« humour » comme un puissant levier afin de « dédramatiser » les situations.	-Réguler les émotions quand les collaborateurs présentent un état émotionnel et des comportements qui s'opposent à la logique de performance collective prônée par le leader. -Réguler les émotions en cas d'événements extérieurs pouvant perturber la performance collective des collaborateurs -Recourir à l'« humour » et « le second degré » comme un puissant levier afin de « dédramatiser » les situations et par conséquent réguler les émotions.	-Utiliser et générer des émotions dans l'optique de construire des objectifs communs. -Utilisation des émotions de la part du leader afin de pousser les collaborateurs à se dépasser et à consentir à un « effort supplémentaire ». - Utiliser des émotions dites « désagréables » comme un « levier » pour les leaders afin de « bousculer » et de « recadrer » les collaborateurs. -Utiliser des émotions « désagréables » pour faire passer des messages sur un « autre canal » dans l'objectif d'aboutir à une meilleure performance collective. -Utiliser les émotions afin de « charger d'émotions » les messages et le discours porté par le leader. -Utiliser les émotions dans un processus d'amélioration de la performance collective.

3.3.3 Écoute, identification et compréhension émotionnelle : des compétences analytiques majeures pour déterminer les besoins de l'environnement du leader

Parmi les cinq compétences émotionnelles de base (identification, compréhension, écoute, expression, utilisation et régulation), l'analyse de nos résultats révèle une influence directe de l'écoute et l'identification et la compréhension émotionnelle sur la sensibilité et l'adaptation du leader à l'environnement (troisième dimension de l'efficacité du leadership).

En ce sens, le graphique ci-dessous représente notre requête de croisement matriciel et expose le nombre de nos répondants évoquant une relation directe entre les différentes compétences émotionnelles et la sensibilité et l'adaptation à l'environnement.

Graphique 6-3 : Le nombre de répondants évoquant une relation directe entre la sensibilité et l'adaptation à l'environnement et chacune des compétences émotionnelles de base



3.3.3.1 Le rôle de l'identification et de la compréhension émotionnelle dans la sensibilité et l'adaptation à l'environnement interne et externe de l'organisation

Notre analyse de contenu a mis en exergue l'importance de la sensibilité à l'environnement aussi bien externe qu'interne pour favoriser l'efficacité du leadership.

En effet, nos répondants expliquent que la sensibilité à l'environnement externe ; constituant une première étape pour l'adaptation du leader à cet environnement ; est fortement liée à l'efficacité du leadership.

> *« Un leader doit être sensible à son écosystème, aux parties prenantes, à ses clients, à ses fournisseurs, à tout son environnement. »* (Extrait de l'entretien 16)

> *« Un leader efficace, doit aussi savoir faire preuve de diplomatie, par rapport aux éléments extérieurs […] »* (Extrait de l'entretien 6)

Dans cette perspective, l'identification émotionnelle est un élément majeur permettant de prévenir et d'éviter des problématiques provenant de l'extérieur et pouvant avoir un effet néfaste en termes d'adhésion des collaborateurs ainsi que sur la réalisation des objectifs organisationnels fixés par le leader.

> *« […] C'était la première fois qu'on a eu un conflit local, c'était lié à des tensions plus externes qu'internes, à un moment on a modifié un service et peut-être que la communication n'a pas été faite correctement, il y avait des enjeux personnels, et là on s'est retrouvé avec toute l'organisation en grève […] »* (Extrait de l'entretien 38)

> *« L'efficacité du leadership, dépend fondamentalement de ta capacité d'adaptation […], tu ne dois pas être figé, tu dois tenir compte de la situation, à titre d'exemple, on m'a confié la gestion de 200 personnes à peu près, et notamment le corps de la police municipale, ce que j'avais mal évalué, c'est qu'il y avait un contexte syndical très dur, un syndicat qui voulait ma tête et tout ce que je proposais a été systématiquement rejeté même si la base, elle avait accepté, du coup un bon leader prend en compte son environnement externe, tout ce qui se passe autour de lui et la structure qu'il dirige, […], il y a des éléments extérieurs si tu n'en tiens pas assez compte tu ne peux pas aller au bout. »* (Extrait de l'entretien 6)

> *« […] Quand je suis arrivé dans une organisation, les collaborateurs en place […] vivaient plutôt mal la nouvelle direction que j'incarnais en arrivant, et étaient réticents au changement, et là c'est sans concession, donc je suis sur un mode de management, je ne parle pas de leadership, de management autoritaire, […], je fixe les règles du jeu parce que pour ce genre de personnes, dans ce contexte […] »* (Extrait de l'entretien 2)

Cette identification émotionnelle est également primordiale, au niveau de l'environnement interne. En effet, elle permet de reconnaître la singularité de l'état émotionnel de chacun des membres de l'équipe ainsi que leurs besoins.

« Pour moi, le leadership c'est une relation humaine, donc on n'est pas tous sensible aux autres de la même façon en tant que personne, pour pouvoir bien gérer cette relation de leadership et les relations entre les membres de l'équipe il faut être sensible aux besoins de chacun » (Extrait de l'entretien 16)

« *La sensibilité d'un salarié créatif n'est pas la même qu'un salarié qui n'est pas créatif. Du coup le créatif sera sans doute plus émotif et plus sensible aux remarques […]* » (Extrait de l'entretien 57)

« Vous avez des gens qui sont tellement à bout, qui craquent dans votre bureau, qui ont 50 ans et qui pleurent comme des enfants, parce qu'ils en pouvaient plus […] » (Extrait de l'entretien 35)

Dans la même perspective, la compréhension des émotions renseigne le leader sur le degré de satisfaction des collaborateurs et sur leur sentiment du bien-être, ce qui représente pour nos répondants un indicateur fiable de l'efficacité du leadership.

« […] Dans le sens où un leader efficace va chercher la réussite de l'équipe et non pas la réussite individuelle, il faut se mettre à la place de chaque individu de l'équipe, ce qui exige une certaine sensibilité, sinon il aura vraiment du mal à se mettre dans la peau de son équipe et savoir ce qu'ils souhaitent et comment les mener pour réussir le projet » (Extrait de l'entretien 16)

« L'efficacité du leadership est toujours liée à l'humain, après il y a le résultat financier aussi mais je pense que la base c'est le rapport entre les hommes, c'est que vos salariés soient satisfaits, s'intéresser à leurs besoins c'est ça l'efficacité » (Extrait de l'entretien 40)

« Pour être un leadership efficace il faut prendre en compte que tu ne travailles pas avec des machines mais avec des êtres humains, avec tous les travers que peuvent avoir les êtres humains et la richesse que ça peut apporter aussi. » (Extrait de l'entretien 6)

« Pour moi un leader efficace c'est quelqu'un de sensitif, c'est-à-dire qui perçoit, sent et comprend les gens et les situations parce que je considère qu'un leader efficace se doit impérativement d'avoir l'intelligence du cœur, l'intelligence émotionnelle c'est la plus efficace parce que vous rencontrez des gens intelligents

> *mais vous avez l'impression qu'ils ne comprennent rien à rien »* (Extrait de l'entretien 50)

Dans le même sens, nos répondants soulignent l'importance d'être attentif aux émotions des collaborateurs mais surtout de comprendre leurs besoins qui se manifestent en termes d'émotions. En ce sens, une mauvaise compréhension des signaux envoyés par les collaborateurs peut aboutir à une dégradation du climat de l'organisation.

> *« […] Ce qui crée un mauvais climat, c'est qu'on laisse pourrir une situation, souvent ça part de pas grand-chose, en fait, j'ai remarqué ce n'est pas toujours les choses les plus importantes qui créaient les plus gros malaises et les plus grosses mésententes, c'est souvent le petit détail qui est ridicule, qui nous parait ridicule à nous, mais qui va être important pour telle ou telle personne. »* (Extrait de l'entretien 3)

> *« Pour un leadership efficace, il faut impérativement prendre en compte les gens, par exemple il y a des gens qui sont très bien pendant un certain temps qui vont être très mauvais pendant un autre, il faut peut-être se poser les bonnes questions, pourquoi ? est-ce que parce qu'ils ont des problèmes, parce qu'il y a des gens qui ont à l'instant T ont des problèmes familiaux, donc il faut être en capacité de passer outre, et de ne pas leur mettre trop pression juste parce que la personne a une période où ça ne va pas, il faut peut-être voir avec elle, essayer de leur proposer des solutions. »* (Extrait de l'entretien 6)

voire à pousser les collaborateurs à quitter l'organisation.

> *« On a eu des expériences, après ce qui est vrai aussi, en fonction de la personne à qui ça s'adresse, là c'est la psychologie sur le coup, mais il y a des modalités de gestion qui sont plus acceptables pour telle ou telle personne, il y a des avocats, pour caricaturer, le jeune avocat, qui ne croit pas ses yeux, déjà d'avoir eu son diplôme, si vous le laissez seul devant un dossier, il est perdu, moi ça m'est arrivé d'avoir une collaboratrice, je laisse beaucoup d'autonomie dans la gestion des dossiers à mes collaborateurs, qui est partie du cabinet, et quand je lui ai demandé pourquoi elle est partie, elle m'a dit je pars parce que j'ai besoin de plus d'encadrement, je ne me sens pas à l'aise et je flippe tous les jours parce que je suis toute seule, alors que d'autres collaborateurs, si vous rentrez trop à leur expliquer ce qu'ils doivent faire, ils vont*

mal le vivre, […] » (Extrait de l'entretien 9)

« Je pense qu'avoir le leader qui de temps en temps, prend le temps de venir discuter pendant un café ou même sur le lieu de production de se renseigner comment ça va, qu'est-ce que vous avez fait ce week-end, les enfants, etc.[…]Je pense que s'il n'y a pas ça, au bout d'un certain temps, sur le long terme, l'employé ne va pas se sentir comme membre à part entière de l'entreprise, il va se sentir plus comme un pion, et à terme si c'est un bon employé, le risque c'est qu'il parte dans une autre entreprise. » (Extrait de l'entretien 11)

3.3.3.2 Écoute émotionnelle : un terreau fertile pour la satisfaction et le bien-être des collaborateurs

Pour nos répondants, l'écoute émotionnelle est une compétence indispensable pour la sensibilité aux besoins des collaborateurs, dans la mesure où celle-ci suppose de tenir une posture bienveillante permettant au leader de pouvoir accueillir les émotions des collaborateurs et par conséquent recueillir des informations sur leurs besoins.

En effet, nos répondants mettent en valeur l'importance de la satisfaction des collaborateurs dans l'efficacité du leadership. En ce sens, ils considèrent que les objectifs organisationnels doivent être en adéquation avec le sentiment du bien-être et la satisfaction des collaborateurs.

« L'efficacité du leadership c'est quand on arrive à mettre en adéquation l'épanouissement personnel de son équipe et les résultats escomptés, quand on arrive à faire les deux c'est-à-dire à la fois, arriver à des résultats stratégiques et des résultats humains là on peut parler d'un leadership efficace » (Extrait de l'entretien 8)

« Le leader ultime c'est celui qui fait le mieux son travail, c'est celui qui s'assure que tous ses collaborateurs soient bien, qu'ils soient heureux, oui c'est important de s'assurer qu'ils soient heureux et épanouis dans ce qu'ils font. » (Extrait de l'entretien 33)

« Pour un leader efficace le résultat est important dans la performance mais ce résultat n'est pas une question de chiffrage uniquement, c'est de faire en sorte que l'équipe s'épanouisse par rapport au projet à mener » (Extrait de l'entretien 58)

Dans cette perspective, l'écoute des besoins des collaborateurs permet aux leaders d'amener

les collaborations à réellement embrasser leurs visions. Ceci exige l'alignement de celles-ci aux besoins éprouvés par les collaborateurs. Cette mise en harmonie dépasse le cadre de faire simplement prendre conscience aux individus de la stratégie du leader en tant que telle, mais suppose une connexion directe avec les états émotionnels des individus afin d'actionner des leviers de motivation pour entrainer les membres de ses équipes.

> *« […] Oui c'est essentiel la capacité d'écoute, parce que sinon on peut entraîner personne derrière soit si on n'est pas à l'écoute des autres, à l'écoute de ses besoins et des différents leviers de motivations qui va falloir actionner, pour pouvoir entraîner son équipe »* (Extrait de l'entretien 23)

> *« C'est s'intéresser à eux, et trouver chez eux ce qui va faire qu'ils vont aussi servir la collectivité et leur épanouissement aussi, pour moi c'est une compétence capitale pour un leader ».* (Extrait de l'entretien 2)

> *« L'efficacité du leadership c'est de faire en sorte que chaque employé soit bien dans sa peau, c'est finalement, mettre les gens à la bonne place ou créer les places qui vont bien coller aux personnes, parce que les gens on ne les change pas trop mais on peut changer les jobs, il faut modeler l'entreprise pour qu'elle s'adapte aux gens qui sont dedans. »* (Extrait de l'entretien 24)

Suivant cette logique, l'efficacité du leadership suppose d'être très attentif aux conditions de travail des collaborateurs. En effet, l'écoute émotionnelle permet aux leaders d'avoir des indicateurs sur le « climat émotionnel » de l'organisation et joue, ainsi, un rôle primordial dans la définition de la manière dont le leader va utiliser les émotions avec ces collaborateurs dans un objectif d'amélioration de leur sentiment de bien-être émotionnel.

> *« Si vous arrivez dans une organisation où il y a eu de la souffrance où il y a encore du sang sur les murs, vous allez devoir agir avec des pincettes et déprogrammer, ça m'est arrivé, dans la direction d'une structure dans le sud-est où j'ai remplacé une directrice qui harcelait son personnel et qui était entre guillemets mis à la retraite […] »* (Extrait de l'entretien 2)

> *« Je ne peux toucher que le côté professionnel de leur vie mais ce sont des êtres humains qui sont là, qui sont dans un environnement à part entière et ce ne sont pas des éléments, ce ne sont pas des pions, ce sont des êtres humains qui sont là et le rôle*

du manager c'est de s'assurer que les conditions dans lesquelles ils sont, soient des conditions épanouissantes pour eux. » (Extrait de l'entretien 33)

« Quand on parle avec un vocabulaire qui est relativement formaté, universitaire ou théorique de stratégie, d'objectifs, de missions, des mots qui sont un peu conquérants, guerriers, on risque de choquer quelques-uns. Du coup il faut trouver des mots adaptés, tenir un discours qui génère moins d'irritation émotionnelle, de stress, et on oublie d'où viennent les gens parfois, et on essaye de les confronter, de les formater à un univers purement de l'entreprise avec son vocabulaire, son idéologie et souvent ça on n'en tient pas compte. » (Extrait de l'entretien 28)

En somme, la sensibilité et l'adaptabilité à l'environnement représente une des principales dimensions de l'efficacité du leadership évoquées par nos répondants. En ce sens, les leaders doivent faire preuve d'une capacité à « identifier » « comprendre » et à « utiliser » tous types d'émotions des collaborateurs. En effet, l'identification des émotions permet de reconnaître la singularité de l'état émotionnel des collaborateurs et ainsi de prévenir toutes problématiques organisationnelles pouvant provenir aussi bien de l'intérieur de l'organisation que de l'extérieur.

En outre, notre analyse thématique montre que les leaders ne doivent pas se contenter uniquement d'identifier les émotions du monde qui les entoure mais doivent être en capacité de comprendre les besoins des collaborateurs qui se manifestent à travers leurs émotions. En ce sens, l'analyse des propos de nos répondants souligne qu'une mauvaise compréhension de ces émotions peut aboutir à une dégradation du climat émotionnel de l'organisation voire à pousser les collaborateurs à quitter l'organisation.

Enfin, l'écoute émotionnelle représente une compétence indispensable dans l'amélioration de la satisfaction et du sentiment du bien-être des collaborateurs dans le sens où elle permet de mettre en adéquation les objectifs organisationnels avec le sentiment du bien-être et la satisfaction des collaborateurs. En effet, une écoute attentive, conditionne la manière dont le leader va utiliser les émotions afin d'actionner des leviers de motivation pour entraîner les membres de ses équipes.

Le tableau ci-dessous offre une synthèse des principales idées caractérisant l'influence des compétences émotionnelles sur la sensibilité et l'adaptation à l'environnement à partir de l'analyse thématique des *verbatim* de notre matrice de croisement.

Tableau 6-9 : La matrice de croisement de l'influence des compétences émotionnelles sur la sensibilité et l'adaptation à l'environnement interne et externe de l'organisation à partir de l'analyse thématique de nos verbatim

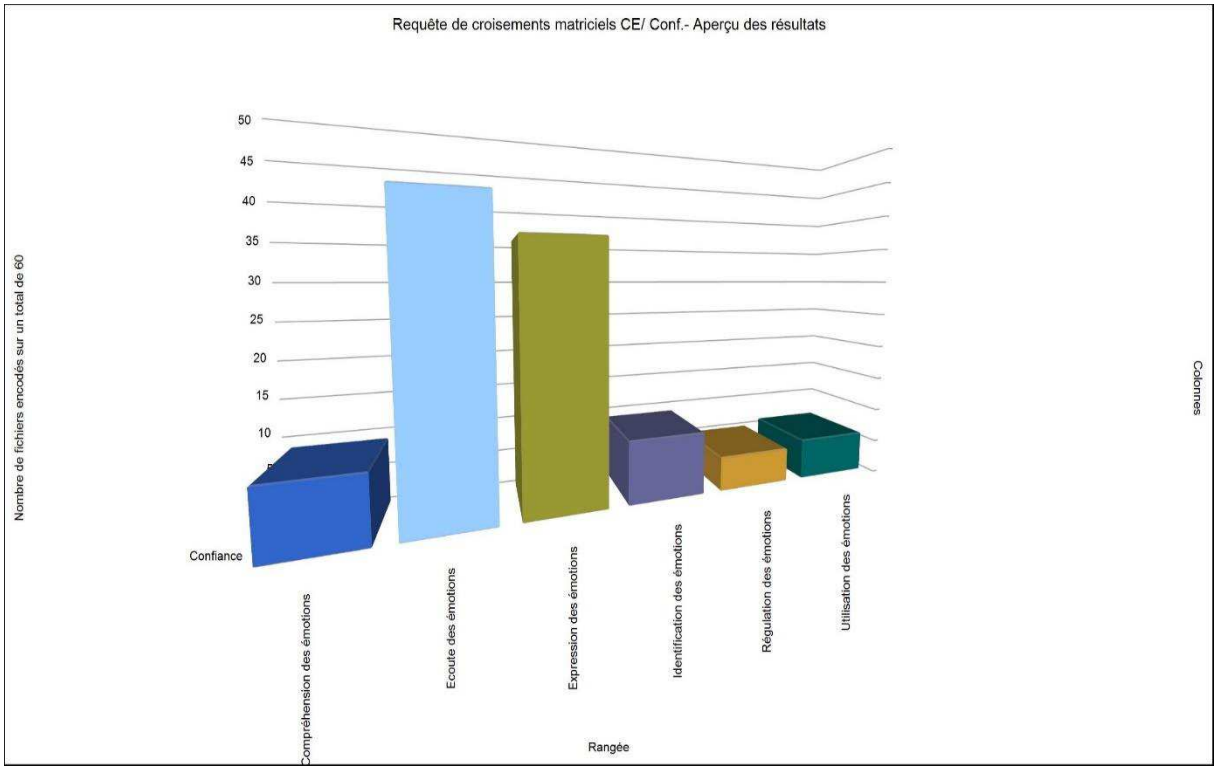
Compétences émotionnelles						
	Identification	**Compréhension**	**Ecoute**	**Expression**	**Régulation**	**Utilisation**
Sensibilité et adaptation à l'environnement	-Identifier la singularité de l'état émotionnel des collaborateurs pour mieux réguler leurs émotions. -Prévenir et d'éviter des problématiques provenant de l'extérieur.	-Renseigne le leader sur le degré de satisfaction des collaborateurs et sur leur sentiment du bien-être. -Une mauvaise compréhension des signaux envoyés par les collaborateurs peut aboutir à une dégradation du climat de l'organisation. -Une mauvaise compréhension des signaux envoyés par les collaborateurs peut pousser les collaborateurs à quitter l'organisation.	-Déterminer l'état du climat émotionnel de l'environnement de l'organisation -Accueillir les émotions des collaborateurs et par conséquent recueillir des informations sur leurs besoins. -Mettre en adéquation les objectifs organisationnels avec le sentiment du bien-être et la satisfaction des collaborateurs.	-Exprimer des émotions pour améliorer le sentiment de bien-être émotionnel et de la satisfaction des collaborateurs.	-Réguler les émotions quand les collaborateurs présentent un état émotionnel qui s'oppose à la logique de leur satisfaction et bien-être.	-Utiliser les émotions dans un objectif d'amélioration du sentiment de bien-être émotionnel et de la satisfaction des collaborateurs. -Actionner des leviers de motivation pour entraîner les membres de ses équipes.

3.3.4 Écoute et expression émotionnelle : les deux principales compétences pour bâtir une relation de confiance

L'analyse de nos résultats révèle un rôle déterminant de l'écoute et l'expression émotionnelle dans l'instauration d'une relation de confiance (première dimension de l'efficacité du leadership) entre les leaders et leurs équipes (quatrième dimension de l'efficacité du leadership).

En ce sens, le graphique ci-dessous représente notre requête de croisement matriciel et expose le nombre de nos répondants évoquant une relation directe entre les différentes compétences émotionnelles et la confiance.

Graphique 6-4 : Le nombre de répondants évoquant une relation directe entre la confiance et chacune des compétences émotionnelles de base



L'analyse des propos de nos répondants met en lumière le rôle de l'écoute émotionnelle dans l'instauration d'un climat psychologique de confiance. En effet, la confiance suppose également de faire preuve d'écoute envers les collaborateurs. Ceci a des effets considérables non seulement sur leur responsabilisation mais aussi sur leur intégration dans les groupes de travail. Ainsi, une réelle préoccupation et une écoute attentive pour les besoins des collaborateurs, peut aider ces derniers à grandir et à réussir, en leur donnant la priorité et en adoptant des attitudes favorables à leur responsabilisation y compris pour les collaborateurs

qui traversent des moments difficiles.

> *« Parce que moi j'avais souvent des personnes en détresse et moi je les écoutais, je les écoutais […] je leur demande quel est votre besoin, et quand ils sont perdus, je leur donne quelques axes, voilà votre souci est à ce niveau-là, qu'est-ce que vous en pensez ? et on commence à réfléchir ensemble et à la fin ça vient d'eux, il faut qu'ils prennent conscience de leurs problèmes et de le faire grandir pour qu'ils puissent se gérer tous seuls, après je les lâche, au début ils venaient me voir, mais un élément important, c'est la confiance, qui est une notion primordiale dans l'émotionnel, parce que ce n'est pas tout d'avoir cette capacité, il faut que les gens se sentent en confiance avec vous »* (Extrait de l'entretien 4)

> *« Grâce à l'écoute […] je leur ai vraiment fait révéler le meilleur d'eux-mêmes et les ai fait progresser et c'est aussi quelque chose de très intéressant »* (Extrait d'entretien 34)

Dans le même sens, selon la majorité de nos répondants, les leaders doivent être en mesure d'accueillir les émotions de leurs collaborateurs et surtout de créer des conditions favorables pour canaliser les émotions « désagréables » que peuvent ressentir et faire naître à la place des émotions « agréables » stimulant ainsi la confiance entre le leader et ses collaborateurs.

> *« En tant que leader vous devez avoir l'habileté, la capacité, à déceler les émotions de votre équipe, […] d'écouter avec bienveillance, prendre le temps pour vos collaborateurs, les gens discutent, s'ouvrent à vous, ils ne vous disent pas tout, mais en tout cas de par mon expérience je me suis aperçu que c'est quelque chose que les gens apprécient fondamentalement, […] »* (Extrait de l'entretien 39)

Par ailleurs, pour nos répondants, la relation de confiance entre le leader et ses collaborateurs repose sur l'authenticité. Celle-ci se manifeste par une véritable expression de soi, en faisant preuve de sincérité, d'intégrité et un alignement entre les valeurs défendues par le leader et son comportement.

> *« Moi parfois plutôt que de ne pas être congruente je préfère exprimer les choses de manière un petit peu plus crue, un peu plus directe mais je pense que ça m'apporte aussi une proximité avec les gens et quelque part cette manière de faire a toujours engendré du respect de l'équipe parce qu'ils me sentent vraie ».* (Extrait de

l'entretien 34)

> *« Pour un leader, il faut être authentique et cela passe forcément par de l'émotionnel, par parler vrai aux gens, c'est-à-dire on ne se cache pas derrière les chiffres rien que les chiffres, et d'être capable de les écouter pour qu'ils puissent eux-mêmes se développer. »* (Extrait de l'entretien 42)

L'expression sincère des émotions du leader traduit non seulement une authenticité du leader mais aussi son humanité et parfois même une certaine vulnérabilité. Ceci peut dans une certaine mesure favoriser la relation de confiance entre le leader et ses collaborateurs grâce à un comportement respectueux. Ainsi, faire en sorte que tous les collaborateurs ressentent un climat psychologique sécuritaire qui leur permet de sentir que les menaces potentielles sont écartées, dans le sens où les leaders sont capables, d'apporter des réponses émotionnelles adaptées aux difficultés éprouvées par les membres de l'équipe.

> *« Donc déjà il va falloir vous-même vous mettre à nu, dire voilà là peut-être je me suis mal comportée, peut-être que je me suis mise en colère ; et là les gens vous voient comme un humain donc si vous vous voyez dans cette composante-là, eux-mêmes vont s'autoriser à être eux-mêmes et à un moment donné dans une réunion parfois et ben il faut allait crever un abcès, il peut y avoir des tensions, il m'est arrivé d'avoir des tensions entre et l'un et l'autre ; on crève l'abcès, on essaye de faire sortir un petit peu les choses, des fois ça peut se passer mais de fois il peut y avoir des claquements de porte, ce qui est nécessaire ».* (Extrait de l'entretien 40)

> *« Bien sûr ; bien entendu aller au clash c'est-à-dire à un moment donné il faut que les colères s'expriment, il faut que les conflits surgissent, nous sommes tous faits de la même manière, et moi je peux me mettre en colère ; je peux être insatisfait ; je peux être malheureux ; comme je peux être heureux ; donc vous devez montrer cette humanité, cette vulnérabilité vis-à-vis de vos collaborateurs. »* (Extrait de l'entretien 22)

De plus, l'authenticité permet également aux collaborateurs de réaliser la valeur qu'ils apportent à l'organisation et leur valeur intrinsèque en tant que membres de l'équipe. En effet, cette reconnaissance se manifeste, selon nos répondants, par des remerciements et surtout une mise en valeur des collaborateurs tout en soulignant leurs contributions exceptionnelles dans le succès du projet collectif.

> *« Je pense aussi qu'il est important de montrer qu'on a des émotions, mais tant que ça ne freine pas les équipes, on peut être énervé mais par contre ce n'est pas pour ça que les gens doivent craindre de venir nous parler le matin, après exprimer notre crainte, notre joie ou notre tristesse à travers certains évènements professionnels, je pense qu'il faut le faire, il y a des fois où on n'arrive pas à atteindre notre objectif, du coup il faut exprimer notre insatisfaction, mais ensuite il faut se poser la question : qu'est-ce qu'on fait de cet échec ? Comment on pourrait rebondir, avancer ?, aussi il faut être capable d'exprimer notre satisfaction vis-à-vis des collaborateurs, montrer qu'il y a une contribution globale et une reconnaissance pour ses collaborateurs, parce que ça donne des exemples à tout le monde, et ça fait en sorte que d'autres aient la même visibilité du succès, et du coup ceux qui se trouvent à la traîne, vont se dire bah tiens moi aussi j'aimerais bien être mis en avant, et je trouve que cette reconnaissance est très méritocratique […] »* (Extrait de l'entretien 3)

> *« C'est très important que les employés soient mis en valeur par le leader, il faut les remercier d'avoir pris part au projet pour qu'ils se l'approprient. En faisant cela, ça les motive et donc ça stimule leur créativité, leur engagement et leur confiance […] »* (Extrait de l'entretien 42)

Dans la même perspective, l'authenticité est liée à un comportement éthique de la part du leader ainsi le manque d'authenticité, peut avoir des effets néfastes non seulement sur la confiance entre le leader et ses collaborateurs mais aussi sur l'adhésion des membres de l'organisation à sa vision et à la direction déterminée par celui-ci.

> *« Mon expérience fait qu'il y avait des personnes qui étaient directeurs de département, auxquels j'ai pas du tout adhéré, je n'ai pas cru en eux, parce qu'ils sonnaient « faux », leur façon de gérer les hommes pour moi, c'était des purs managers avec des objectifs purement personnels […] »* (Extrait de l'entretien 34)

> *« […] Après il y a le leadership par l'exemple, à un moment donné, le leader c'est celui qui vous dit ne faites pas ce que je vous dis mais faites ce que je fais. Un leader efficace ce n'est pas quelqu'un qui te dit, il ne faut surtout pas taper dans la caisse mais moi je peux me le permettre, un leader s'il te dit, il ne faut pas taper dans la caisse, tu peux chercher partout, jamais tu ne l'auras vu taper dans la caisse »* (Extrait de l'entretien 6)

> *« Le leader doit savoir s'adapter aux personnes qui l'a en face pour voir comment les tirer vers le haut et les personnes qui sont en face vont s'adapter au leader parce qu'ils vont trouver en lui des croyances, des façons de faire, en lui un mentor. »* (Extrait de l'entretien 36)

En somme, la création d'un climat organisationnel de confiance représente une des principales dimensions de l'efficacité du leadership ainsi qu'un grand défi pour les leaders des organisations. En ce sens, les leaders doivent non seulement susciter la confiance des collaborateurs mais également faire preuve de confiance envers les membres de leurs équipes.

Dans cette perspective, l'écoute et l'expression émotionnelle jouent un rôle déterminant dans l'instauration d'un climat organisationnel de confiance.

En effet, l'écoute émotionnelle représente une compétence essentielle dans la mesure où elle permet (1) de déterminer l'état du climat émotionnel de l'environnement de l'organisation. (2) D'accueillir les émotions des collaborateurs et par conséquent recueillir des informations sur leurs besoins. Et enfin (3) d'aider les collaborateurs à grandir et à réussir, en leur donnant la priorité et en adoptant des attitudes favorables à leur responsabilisation y compris pour les collaborateurs qui traversent des moments difficiles. Dans la même perspective, l'expression émotionnelle des collaborateurs joue un rôle déterminant dans l'instauration d'un climat psychologique de confiance. En effet, une expression émotionnelle sincère traduit non seulement une authenticité du leader mais aussi son humanité et parfois même une certaine vulnérabilité. De plus, l'expression émotionnelle du leader peut faire ressentir un climat psychologique sécuritaire aux collaborateurs leur permettant de sentir que les menaces potentielles sont écartées. Enfin, l'expression émotionnelle adaptée permet aux collaborateurs de réaliser la valeur qu'ils apportent à l'organisation et leur valeur intrinsèque en tant que membres de l'équipe.

Le tableau ci-dessous offre une synthèse des principales idées caractérisant l'influence des compétences émotionnelles sur l'instauration d'un climat organisationnel de confiance à partir de l'analyse thématique des *verbatim* de notre matrice de croisement.

Tableau 6-10 : La matrice de croisement de l'influence des compétences émotionnelles sur l'instauration d'un climat organisationnel de confiance à partir de l'analyse thématique de nos verbatim

Compétences émotionnelles						
	Identification	**Compréhension**	**Ecoute**	**Expression**	**Régulation**	**Utilisation**
Climat de confiance	-Identifier la singularité de l'état émotionnel des collaborateurs.	-Renseigner le leader sur le degré de confiance des collaborateurs.	-Déterminer l'état du climat émotionnel de l'environnement de l'organisation -Accueillir les émotions des collaborateurs et par conséquent recueillir des informations sur leurs besoins. -Aider les collaborateurs à grandir et à réussir, en leur donnant la priorité et en adoptant des attitudes favorables à leur responsabilisation y compris pour les collaborateurs qui traversent des moments difficiles.	-Exprimer les émotions en faisant preuve de sincérité, d'intégrité et un alignement entre les valeurs défendues par le leader et son comportement. -Traduire non seulement une authenticité du leader mais aussi son humanité et parfois même une certaine vulnérabilité. -Exprimer des émotions pour faire ressentir un climat psychologique sécuritaire aux collaborateurs leur permettant de sentir que les menaces potentielles sont écartées. -Permet aux collaborateurs de réaliser la valeur qu'ils apportent à l'organisation et leur valeur intrinsèque en tant que membres de l'équipe.	-Réguler les émotions pour que collaborateurs se sentent en confiance.	-Créer des conditions favorables pour canaliser les émotions « désagréables » que peuvent ressentir et faire naître à la place des émotions « agréables » stimulant ainsi la confiance entre le leader et ses collaborateurs.

Conclusion et synthèse de la section

Nous nous sommes intéressé dans cette troisième section, tout d'abord aux différentes dimensions de l'efficacité du leadership. Il en ressort que l'efficacité du leadership est un concept multi-dimensionnel. En effet, l'analyse de nos résultats révèle quatre principales dimensions de l'efficacité du leadership : (1) la formulation et partage de la vision : consiste non seulement à « avoir » une vision mais aussi à la capacité de formuler cette vision dans des termes clairs. Cette reformulation conditionne le partage et l'acceptation de la vision par les collaborateurs et a un effet considérable sur leur niveau d'adhésion. (2) La performance collective : qui passe à travers une réussite collective de tous les collaborateurs. En ce sens, la notion de performance collective est, selon nos répondants, liée à la capacité du leader à faire consentir un effort supplémentaire à un groupe de collaborateurs composé d'individualités avec des objectifs différents. (3) La sensibilité et l'adaptabilité à l'environnement : la sensibilité et l'adaptabilité à l'environnement vient s'ajouter à la liste comme étant une des principales dimensions de l'efficacité du leadership. Notre analyse met en lumière l'importance de deux sous-dimensions de la sensibilité à l'environnement : la sensibilité à l'environnement externe de l'équipe et la sensibilité aux besoins des collaborateurs. (4) La création d'un climat organisationnel de confiance : consiste à non seulement inspirer confiance mais aussi à faire confiance aux différents collaborateurs, ce qui implique des relations de haute qualité entre le leader et ses collaborateurs. Ainsi, un climat psychologique de confiance offre des résultats bénéfiques à plusieurs niveaux favorisant alors l'accomplissement et la réalisation de soi des collaborateurs à travers l'humanisme, l'enthousiasme, et les défis stimulants que les leaders proposent à ses collaborateurs. Enfin, la capacité d'un leader, à voir dans les autres un potentiel de croissance, est basée sur l'humilité, un aspect essentiel de la dimension « confiance » dans la mesure où la responsabilisation des personnes reflète la croyance du leader en la valeur intrinsèque de chaque individu, permettant ainsi à ses collaborateurs de s'engager dans l'auto-leadership.

Ensuite, dans un troisième point de cette section, nous avons caractérisé de manière précise l'influence de chacune des compétences émotionnelles sur les différentes dimensions du leadership évoquées par nos répondants.

Concernant **la relation compétences émotionnelles / formulation et partage de la vision** : la compréhension des états émotionnels et l'écoute émotionnelle des préoccupations des collaborateurs jouent un rôle essentiel afin de déterminer les attentes des collaborateurs et

ainsi développer leur adhésion à la vision commune portée par le leader. En outre, l'expression et l'utilisation émotionnelle sont également deux compétences déterminantes pour le partage de la vision du leader. En effet, reformuler et surtout donner du sens est l'un des leviers d'action à disposition des leaders pour faire en sorte que tous les collaborateurs puissent s'approprier la vision défendue du leader et, par conséquent, devenir eux-mêmes des acteurs de partage de cette vision.

Au niveau **la relation compétences émotionnelles / la performance collective** : les leaders doivent faire preuve d'une capacité à « utiliser » et à « manier » tous types d'émotions des collaborateurs. En effet, l'utilisation des émotions des collaborateurs ne se résume pas à simplement susciter des émotions positives mais concerne également la mobilisation d'émotions dites « désagréables » de la part du leader afin de « bousculer » et « recadrer » les collaborateurs dans une optique de performance collective. En outre, l'identification et la régulation émotionnelle sont deux compétences stratégiques pour l'amélioration de la performance collective. En effet, identifier la singularité de l'état émotionnel des collaborateurs est une première étape pour mieux réguler leurs émotions. En ce sens, la régulation des émotions est un vecteur d'amélioration de la performance dans la mesure où elle permet de préserver, en cas d'événements extérieurs pouvant perturber un des collaborateurs, la performance collective. Dans cette perspective, l'humour est l'un des leviers d'action à disposition des leaders pour « tempérer » et « dédramatiser » et par conséquent réguler des émotions pouvant avoir un effet néfaste sur la performance collective.

S'agissant de **la relation compétences émotionnelles / sensibilité et adaptabilité à l'environnement** : l'identification des émotions permet de reconnaitre la singularité de l'état émotionnel des collaborateurs et ainsi de prévenir toutes problématiques organisationnelles pouvant provenir aussi bien de l'intérieur de l'organisation que de l'extérieur. En outre, notre analyse thématique montre que les leaders ne doivent pas se contenter d'identifier les émotions du monde qui les entoure mais doivent être en capacité de comprendre les besoins des collaborateurs qui se manifestent à travers leurs émotions. En ce sens, une mauvaise compréhension de ces émotions peut aboutir à une dégradation du climat émotionnel de l'organisation voire à pousser les collaborateurs à quitter l'organisation. Enfin, l'écoute émotionnelle représente une compétence indispensable dans l'amélioration de la satisfaction et du sentiment du bien-être des collaborateurs, dans le sens où elle permet de mettre en adéquation les objectifs organisationnels avec le sentiment du bien-être et la satisfaction des collaborateurs. En effet, une écoute attentive, conditionne la manière dont le leader va utiliser

les émotions afin d'actionner des leviers de motivation pour entrainer les membres de ses équipes.

Concernant **la relation compétences émotionnelles / la création d'un climat organisationnel de confiance** : l'écoute et l'expression émotionnelle jouent un rôle déterminant dans l'instauration d'un climat organisationnel de confiance, permettant non seulement de susciter la confiance des collaborateurs mais également de faire preuve de confiance envers les collaborateurs. En effet, l'écoute émotionnelle représente une compétence essentielle dans la mesure où elle permet (1) de déterminer l'état du climat émotionnel de l'environnement de l'organisation. (2) d'accueillir les émotions des collaborateurs et par conséquent recueillir des informations sur leurs besoins. Et enfin (3) d'aider les collaborateurs à grandir et à réussir, en leur donnant la priorité et en adoptant des attitudes favorables à leur responsabilisation y compris pour les collaborateurs qui traversent des moments difficiles. Dans la même perspective, l'expression émotionnelle des collaborateurs joue un rôle déterminant dans l'instauration d'un climat psychologique de confiance. En effet, une expression émotionnelle sincère traduit non seulement une authenticité du leader mais aussi son humanité et parfois même une certaine vulnérabilité. De plus, l'expression émotionnelle du leader peut faire ressentir un climat psychologique sécuritaire aux collaborateurs leur permettant de sentir que les menaces potentielles sont écartées. Enfin, l'expression émotionnelle adaptée permet aux collaborateurs de réaliser la valeur qu'ils apportent à l'organisation et leur valeur intrinsèque en tant que membres de l'équipe.

Synthèse et conclusion du chapitre

La difficulté à définir le leadership est exacerbée par les différentes visions du leadership, ses différents types et, par extension, en fonction des défis que le leadership représente pour les organisations. Dans cette perspective, en tant qu'êtres humains, notre définition du leadership est unique et est influencée par notre expérience (Hunt, 2004). À partir de ce constat, il nous paraissait primordial d'interroger des acteurs qui sont en position de leadership au sujet de leur vision du leadership. En ce sens, nous avons demandé à nos 60 leaders leur conception du leadership. En effet, après avoir explicité les différentes thématiques évoquées par les acteurs autour de la définition du leadership. Le but est d'approfondir le concept et de faire émerger une **définition empirique** du leadership. Par conséquent, l'analyse textuelle de nos rentrascriptions nous a conduit à retenir la définition du leadership comme étant la **capacité à transmettre une vision aux autres en vue de fédérer autour d'un objectif, d'un projet en lui donnant du sens**.

Ensuite, nous nous sommes intéressé à travers notre deuxième section à la différence entre le leader et le manager. C'est dans cette optique que nous avons décidé d'interroger nos dirigeants sur leur perception à la fois du rôle du manager et celui du leader. Nous avons également questionné nos répondants sur leur vision du manager d'aujourd'hui. Il en ressort une distinction claire entre les rôles du leader et celui du manager. En effet, les principaux rôles du manager évoqués sont : (1) la gestion et le développement des collaborateurs, (2) la fixation et la clarification des rôles des collaborateurs et (3) l'organisation de l'activité. Alors que les principaux rôles du leader sont : (1) avoir et transmettre une vision, (2) tirer le meilleur des équipes en stimulant l'envie des collaborateurs et en donnant du sens aux différentes activités, (3) prendre des décisions et enfin (4) identifier les besoins des collaborateurs.

En outre, bien que nos répondants distinguent, de manière très précise, les rôles du manager de ceux du leader, ils insistent sur la nécessité, dans le contexte actuel, de jouer le double rôle de leader et de manager. En effet, nos interrogés expliquent qu'on ne peut désormais se contenter de rester uniquement dans une démarche purement managériale et qu'il est impératif d'intégrer une dimension et une posture de leadership pour les managers. Ceci met en lumière le concept de manager-leader en expliquant que la dimension leader est indispensable pour un manager afin d'anticiper et de prévenir de nombreuses problématiques managériales. Enfin, certains de nos répondants, vont encore plus loin, en décrétant « la fin du

management » et de « la fonction de manager ».

En outre, nous nous sommes intéressé dans notre troisième section aux différentes dimensions de l'efficacité du leadership ainsi qu'à l'influence des compétences émotionnelles sur cette dernière. Il en ressort que l'efficacité du leadership est un concept multi-dimensionnel. En effet, l'analyse de nos résultats révèle quatre principales dimensions de l'efficacité du leadership : (1) la formulation et partage de la vision, (2) la performance collective, (3) la sensibilité et adaptabilité à l'environnement et enfin (4) la création d'un climat organisationnel de confiance.

Enfin, nous avons expliqué de quelle manière et dans quelle mesure les compétences émotionnelles influencent l'efficacité du leadership.

Le tableau ci-dessous illustre de manière synthétique les différents liens entre l'ensemble des compétences émotionnelles et les dimensions de l'efficacité du leadership.

Tableau 6-11 : Synthèse de l'influence des compétences émotionnelles sur l'efficacité du leadership à partir de l'analyse thématique de nos verbatim

Compétences émotionnelles						
	Identification	**Compréhension**	**Ecoute**	**Expression**	**Régulation**	**Utilisation**
Formulation et partage de la vision	-Identifier la singularité de l'état émotionnel des collaborateurs pour mieux leur parler.	- Comprendre l'état émotionnel des équipes. - Reconnaître la singularité des émotions et des comportements de ses collaborateurs ainsi que les défis qui leur sont propres.	- Déterminer les attentes des collaborateurs pour développer leur engagement dans la réalisation de la vision -Permet d'adapter la vision pour les collaborateurs	-Exprimer des émotions pour générer du sens et construire une vision partagée. -Favoriser l'expression des collaborateurs et concourir à ce qu'ils transmettent à leur tour la vision du leader.		-Utiliser des émotions pour générer du sens et construire une vision partagée. -Utiliser les émotions pour faire adhérer les collaborateurs et concourir à ce qu'ils transmettent à leur tour la vision du leader.

Performance collective	-Identifier la singularité de l'état émotionnel des collaborateurs pour mieux réguler leurs émotions.	-Reconnaître la singularité des émotions et des comportements de ses collaborateurs.	-Déterminer l'état émotionnel des collaborateurs	-Exprimer des émotions pour générer du sens et motiver pour une meilleure performance collective. -Recourir à l'« humour » comme un puissant levier afin de « dédramatiser » les situations.	-Réguler les émotions quand les collaborateurs présentent un état émotionnel et des comportements qui s'opposent à la logique de performance collective prônée par le leader. -Réguler les émotions en cas d'évènements extérieurs pouvant perturber la performance collective des collaborateurs -Recourir à l'« humour » et « le second degré » comme un puissant levier afin de « dédramatiser » les situations et par conséquent réguler les émotions.	-Utiliser et générer des émotions dans l'optique de construire des objectifs communs. -Utilisation des émotions de la part du leader afin de pousser les collaborateurs à se dépasser et à consentir à un « effort supplémentaire ». - Utiliser des émotions dites « désagréables » comme un « levier » pour les leaders afin de « bousculer » et de « recadrer » les collaborateurs. -Utiliser des émotions « désagréables » pour faire passer des messages sur un « autre canal » dans l'objectif d'aboutir à une meilleure performance collective. -Utiliser les émotions afin de « charger d'émotions » les messages et le discours porté par le leader. -Utiliser les émotions dans un processus d'amélioration de la performance collective.

Sensibilité et adaptation à l'environnement	-Identifier la singularité de l'état émotionnel des collaborateurs pour mieux réguler leurs émotions. -Prévenir et d'éviter des problématiques provenant de l'extérieur.	-Renseigne le leader sur le degré de satisfaction des collaborateurs et sur leur sentiment du bien-être. -Une mauvaise compréhension des signaux envoyés par les collaborateurs peut aboutir à une dégradation du climat de l'organisation. -Une mauvaise compréhension des signaux envoyés par les collaborateurs peut pousser les collaborateurs à quitter l'organisation.	-Déterminer l'état du climat émotionnel de l'environnement de l'organisation -Accueillir les émotions des collaborateurs et par conséquent recueillir des informations sur leurs besoins. -Mettre en adéquation les objectifs organisationnels avec le sentiment du bien-être et la satisfaction des collaborateurs.	-Exprimer des émotions pour améliorer le sentiment de bien-être émotionnel et de la satisfaction des collaborateurs.	-Réguler les émotions quand les collaborateurs présentent un état émotionnel qui s'oppose à la logique de leur satisfaction et bien-être.	-Utiliser les émotions dans un objectif d'amélioration du sentiment de bien-être émotionnel et de la satisfaction des collaborateurs. -Actionner des leviers de motivation pour entrainer les membres de ses équipes.

Climat de Confiance	-Identifier la singularité de l'état émotionnel des collaborateurs.	-Renseigner le leader sur le degré de confiance des collaborateurs.	-Déterminer l'état du climat émotionnel de l'environnement de l'organisation -Accueillir les émotions des collaborateurs et par conséquent recueillir des informations sur leurs besoins. -Aider les collaborateurs à grandir et à réussir, en leur donnant la priorité et en adoptant des attitudes favorables à leur responsabilisation y compris pour les collaborateurs qui traversent des moments difficiles.	-Exprimer les émotions en faisant preuve de sincérité, d'intégrité et un alignement entre les valeurs défendues par le leader et son comportement. -Traduire non seulement une authenticité du leader mais aussi son humanité et parfois même une certaine vulnérabilité. -Exprimer des émotions pour faire ressentir un climat psychologique sécuritaire aux collaborateurs leur permettant de sentir que les menaces potentielles sont écartées. -Permet aux collaborateurs de réaliser la valeur qu'ils apportent à l'organisation et leur valeur intrinsèque en tant que membres de l'équipe.	-Réguler les émotions pour que collaborateurs se sentent en confiance.	-Créer des conditions favorables pour canaliser les émotions « désagréables » que peuvent ressentir et faire naître à la place des émotions « agréables » stimulant ainsi la confiance entre le leader et ses collaborateurs.

Transition inter-chapitre

Après avoir abordé le concept du leadership, les rôles du leader et du manager ainsi d'expliquer, de manière détaillée, l'influence des compétences émotionnelles sur l'efficacité du leadership. Nous présenterons dans le prochain chapitre la suite des résultats issue de notre analyse qualitative de nos données primaires en se focalisant sur l'influence des compétences émotionnelles sur l'exercice du leadership.

Chapitre 7 : Le style émotionnel du leadership

Sommaire :

Introduction 389
Section 1 : Manifester de l'intérêt, la compétence première du leader émotionnel 390
Section 2 : Les facettes du leader émotionnel 411
Section 3 : Les antécédents du style émotionnel 434
Section 4 : Les facteurs de contingence émotionnels 442
Synthèse et conclusion du chapitre 456

Chapitre 7 : Le style émotionnel du leadership

Introduction

Nous présentons dans ce chapitre la suite des résultats issue de notre analyse qualitative sur nos données primaires. En effet, ce chapitre se focalise plus particulièrement sur nos résultats concernant le style émotionnel du leadership.

Ainsi, nous mettrons en exergue tout d'abord une compétence émotionnelle issue de l'analyse de nos résultats, que nous considérons comme étant la compétence première du leader émotionnel (section 1). Puis nous exposerons les principales caractéristiques du leader émotionnel et particulièrement ses différentes facettes (section 2). Ensuite, nous expliciterons les antécédents et les déterminants du style émotionnel du leadership (section 3). Enfin, nous expliciterons les différents facteurs de contingence qui conditionnent la mobilisation du style émotionnel du leadership (section 4).

Section 1 : Manifester de l'intérêt, la compétence première du leader émotionnel

A travers cette première section, nous nous pencherons sur ce que nous considérons comme étant la compétence première du leader émotionnel. En effet, l'analyse de nos résultats met en exergue le caractère détermimant de la compétence « manifester de l'intérêt » à travers laquelle découlent les autres compétences émotionnelles.

Le tableau ci-dessous expose le nombre de nos répondants ayant évoqué la compétence « manifester de l'intérêt ».

Tableau 7-1 : Nombre de nos répondants ayant évoqué la compétence « manifester de l'intérêt »

	Nombre de fréquences sur un total de 60 répondants	***Pourcentage des répondants (%)***
Compétence « manifester de l'intérêt »	29	48 %

En effet, 48 % de nos répondants mettent en exergue la nécessité pour les leaders de manifester de l'intérêt envers leurs collaborateurs.

> *« Je pense qu'une première qualité, la première capacité, c'est vraiment de s'intéresser aux gens, d'arriver à aller chercher les gens dans ce qu'ils ont de plus profond pour les emmener avec soi. Je pense qu'il y a des leaders qui n'en sont pas capables ». (Extrait d'entretien 47)*

> *« Tu peux être un très grand leader en ayant des bases minimums en management, ne serait-ce parce que tu t'intéresses aux gens, tu les perçois, tu dois sentir les gens, voir comment ils réagissent et anticiper […] »* (Extrait de l'entretien 6)

> *« Pour moi il y a quelque chose de super important qui est de s'intéresser aux collaborateurs, c'est-à-dire si ne faites pas attention à vos salariés, s'il n'y a pas d'écoute on passe à côté et on laisse les gens à leur frustration. »* (Extrait de l'entretien 26)

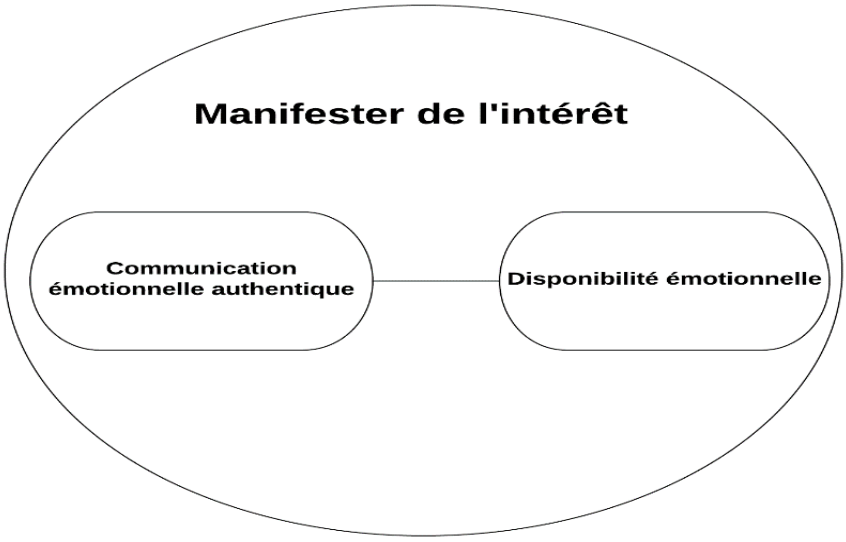
> *« Moi je m'intéresse aux émotions de mon équipe, c'est ma sensibilité, je m'intéresse*

très fortement à l'équilibre dans mon équipe donc à chacun, je m'intéresse à ce que font les gens, s'ils ont passé un bon week-end, si leurs enfants vont bien, et comprendre ce qui se passe et voir si la personne a un problème, si elle est troublée par un problème personnel pour que je puisse en tenir compte, pour qu'il soit performant sur la charge de travail ou pour l'aider à s'améliorer. Alors ce n'est pas de l'empathie, je ne me décris pas comme empathique, car l'empathie est dénuée de cette notion de business qui est derrière. Alors que moi j'ai besoin de connaître pour mes statistiques à l'instant T pour pouvoir comprendre comment ça impacte leurs résultats, c'est toujours lié aux résultats. » (Extrait de l'entretien 37).

« Je prends l'exemple d'une personne de ma boîte au service de la production qui n'est pas un manager, d'ailleurs qui voulait pas être dans ce rôle-là, on a eu des circonstances où on avait mis en place des projets de ligne de manufacturing, le directeur de service a quitté l'entreprise, et on avait ce projet en suspens. Cette personne s'est positionnée de lui-même, il vient avec sa petite feuille et il circule dans les équipes, pour faire ça qu'est-ce que tu en penses ? en montrant à ses collègues qu'il s'intéresse vraiment à ce qu'ils pensent. Il est assez à l'aise dans les rapports humains, et naturellement il est devenu le leader du projet, avec beaucoup d'écoute, beaucoup d'empathie et de tact […] » (Extrait de l'entretien 35)

Par ailleurs, l'analyse approfondie de cette compétence révèle qu'il s'agit d'une compétence complexe, composée de dimensions clées à savoir : une disponibilité émotionnelle et une communication émotionnelle authentique.

Figure 7-1 : Manifester de l'intérêt, une compétence deux dimensions



1.1 La disponibilité émotionnelle

La majorité de nos répondants, explique que les leaders émotionnels font nécessairement preuve de disponibilité. En ce sens, il ne s'agit pas seulement d'une disponibilité physique,

> *« Mon bureau est ouvert ou par mail les gens peuvent m'appeler ou venir me voir quand ils ont un souci, j'essaie aussi d'être disponible sachant que la problématique est toujours liée au salarié* » (Extrait de l'entretien 55)

> *« Il faut parler aussi de la disponibilité du leader, c'est-à-dire être capable de dire avant que les collaborateurs s'en aillent, on prend 30 secondes pour dire on n'a pas vu ça, comment on va s'y prendre pour faire ça demain matin, ce qui fait que les personnes se sentent importantes, le fait de les voir avant qu'ils s'en aillent, c'est des petites choses qui font la différence. »* (Extrait de l'entretien 17)

Mais aussi de faire preuve d'une disponibilité affective, ce que nous avons appelé la « disponibilité émotionnelle ».

Après des recherches du côté de la psychologie et plus particulièrement en pédo-psychologie nous avons retrouvé le terme « *disponibilité émotionnelle* ». Il a été évoqué pour la première fois par Robert Emde (Emde, 1980, 1983 ; Emde et Easterbrooks, 1985) pour décrire l'empressement de la mère à accepter et à renforcer un large éventail d'expressions émotionnelles tant positives que négatives qui renforcent l'empathie mutuelle et favorisent une perception positive de soi chez les enfants.

Nous utiliserons ce concept pour caractériser la compétence « manifester de l'intérêt » dans la relation leader émotionnel-collaborateur et notamment la sensibilité du leader émotionnel à un large éventail d'émotions, tant négatives que positives, qui renforcent l'empathie mutuelle et favorisent une perception positive du leader chez les collaborateurs.

Nous définissons ainsi la disponibilité émotionnelle comme étant « *le degré auquel chaque individu exprime ses émotions et est sensible aux émotions de l'autre* » (Emde, 1980, p. 80).

La disponibilité émotionnelle est donc la première étape nécessaire à l'identification des émotions d'autrui.

> *« Moi je fonctionne beaucoup aux émotions et à l'instinct, donc je suis proche de tout le monde, pour que tous ensemble, qu'on suive le même chemin et pour ça il faut les*

aider, il faut être présent […] *»* (Extrait de l'entretien 25)

« C'est-à-dire je pense que les gens ne rentrent jamais dans des cases, mais il y a quand même des profils, quand on s'intéresse aux gens, on apprend à les repérer, encore une fois ça relève plus de la psychologie, il y a quand même des gens qui sont plus indépendants, plus autonomes, plus au contraire timorés, introvertis, […] » (Extrait de l'entretien 9)

En effet, disposer d'un vocabulaire émotionnel suffisamment étendu afin de pouvoir discriminer finement les différentes émotions est une autre condition indispensable.
Cette disponibilité émotionnelle, selon nos répondants, constitue la première réponse aux besoins et aux revendications des collaborateurs. En ce sens, le fait d'être ouvert aux émotions, et de pouvoir identifier les émotions tant positives que négatives, est donc une prémisse indispensable à tout processus de compréhension des émotions d'autrui. En effet, « être disponible émotionnellement », c'est être « accessible » et « prêt » à appréhender les phénomènes et informations que fournissent les émotions.

« Pour moi il y a quelque chose de super-important qui est de s'intéresser aux collaborateurs, c'est-à-dire si ne faites pas attention à vos salariés, s'il n'y a pas d'écoute on passe à côté et on laisse les gens à leur frustration. C'est pour ça que moi un peu naïvement j'ai l'impression que déjà l'écoute le fait de l'avoir décrit par exemple la colère ça permet finalement de la vivre mieux et ça je pense que c'est quelque chose que j'utilise dès que je sens que quelqu'un et en difficulté je vais aller vers lui pour le faire s'exprimer sur ces difficultés […] *j'essaye de sortir du cadre professionnel je propose à un petit-déjeuner et c'est au cours du déjeuner que les gens vont plus s'ouvrir ou en voiture quand on fait 2 heures de voiture au bout d'une demi-heure les gens parlent et finalement il y a des choses qui sortent des fois* […] » (Extrait de l'entretien 26)

« Il faut donner de l'intérêt. L'intérêt à ce qu'a fait la personne, il y a tellement de choses qui sont mises de côté. Et donner de l'intérêt à la fois aux activités extra-professionnelles, sans être intrusif, et professionnelles ce qui est très, très, important pour moi pour la gestion de mes équipes, et ça te permet en fait d'identifier l'état d'esprit de tes collaborateurs qui sont autour […] » (Extrait de l'entretien 47)

« […] *Ça vous permet de savoir ce qui correspond à chaque collaborateur, c'est la*

richesse du quotidien […] *»* (Extrait de l'entretien 5)

Dans la même perspective, la disponibilité émotionnelle du leader émotionnel ; à travers l'écoute émotionnelle du leader ; favorise l'expression personnelle et émotionnelle des collaborateurs. En effet, selon nos répondants, le leader doit faire preuve de disponibilité émotionnelle afin de développer l'expression émotionnelle de ses collaborateurs.

> *«* […] *Les gens ont quand même besoin de déverser leurs sacs, des fois ça résout la moitié du problème que de s'exprimer c'est-à-dire la disponibilité à l'écoute, la cohérence […] »* (Extrait de l'entretien 27)

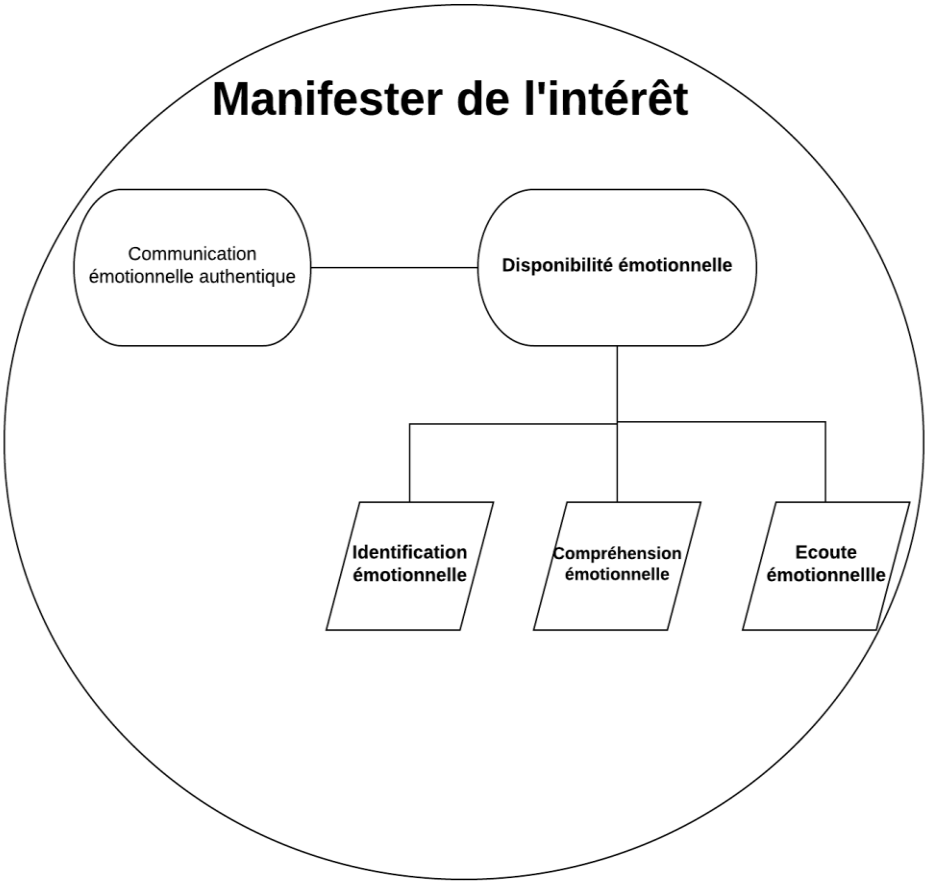
> *« Vous avez des gens qui sont tellement à bout, qui craquent dans votre bureau, qui ont 50 ans et qui pleurent comme des enfants, parce qu'ils en pouvaient plus […] »* (Extrait de l'entretien 35)

> *« S'intéresser c'est quelque chose d'essentiel, ça vous aide à connaitre vos salariés, à leur donner l'opportunité de s'exprimer, de donner leur avis* […]*, on passe beaucoup de temps ensemble, on parle beaucoup* […] *»* (Extrait de l'entretien 15)

> *« En tant que leader […], prendre le temps pour vos collaborateurs, les gens discutent, s'ouvrent à vous, ils ne vous disent pas tout, mais en tout cas de par mon expérience je me suis aperçu que c'est quelque chose que les gens apprécient fondamentalement, justement lors des entretiens, les collaborateurs expriment qu'ils apprécient que le leader ait cette humanité. »* (Extrait de l'entretien 39)

En définitive, la disponibilité émotionnelle des leaders ; une des deux principales dimensions de la compétence « manifester de l'intérêt » ; permet des compétences émotionnelles analytiques à savoir : l'identification, la compréhension et l'écoute émotionnelle d'autrui.

Figure 7-2 : Les compétences relatives à la disponibilité émotionnelle



1.2. Communication des émotions : l'importance de l'authenticité du leader émotionnel

La dimension communication des émotions de la compétence « manifester de l'intérêt » fait référence à une ouverture aux émotions au niveau « social » et « interactionnel » et renvoie à à la disponibilité à des processus émotionnels dans l'interaction, c'est-à-dire à un échange émotionnel dans les relations interpersonnelles. En effet, il s'agit bien de tenir une « *fonction sociale de la signalisation à autrui de ses propres émotions* » (Reicherts et *al.*, 2012).

En raison du caractère inconscient et involontaire de la plupart des processus émotionnels, les réponses des individus à ces expériences émotionnelles sont de manière générale automatiques et spontanées. Toutefois, nous nous focalisons au niveau de la communication des émotions dans le modèle de la compétence « manifester de l'intérêt » que sur le volet des comportements et des attitudes intentionnelles.

C'est la raison pour laquelle que nous insistons sur l'action « manifester » de l'intérêt envers les collaborateurs, bien évidemment cela suppose de recourir à des processus d'expression des émotions (*cf.* notre chapitre 4 pour plus de détails) « principalement intentionnels » qu'ils soient perceptibles à travers les expressions faciales (Ekman, 1984 ; 1993, 1999), le regard (Argyle et Cook, 1976), les postures et gestes corporels (Darwin, 1872 ; Bloch et al., 1987 ; Wallbott, 1998 ; Schouwstra et Hoogstraten, 1995 ; de Gelder, 2006 ; Van den Stock et *al.*, 2007), le paralangage ou le timbre de la voix (Eldred et Price, 1958 ; Roessler et Lester, 1976 ; Ekman et *al.,* 1978 ; Scherer, 1981 ; Scherer et *al.,* 2003) visant à démontrer aux autres les émotions que la personne ressent.

Dans cette perspective, pour nos répondants, le caractère intentionnel de l'expression émotionnelle ne doit certainement pas empiéter et remettre en cause l'authenticité des comportements des leaders émotionnels.

En effet, pour nos répondants, l'authenticité se manifeste par une véritable expression de soi, en faisant preuve d'honnêteté, d'intégrité et un alignement entre les valeurs défendues par le leader et son comportement. En ce sens, le « parler vrai » est « une marque » très importante dans la manifestation de l'intérêt des leaders envers leurs collaborateurs.

> *« Moi parfois plutôt que de ne pas être congruente je préfère exprimer les choses de manière un petit peu plus crue, un peu plus directe mais je pense que ça m'apporte aussi une proximité avec les gens et quelque part cette manière de faire a toujours engendré du respect de l'équipe parce qu'ils me sentent vraie ».* (Extrait de l'entretien 34)

> *« Pour un leader, il faut être authentique et cela passe forcément par de l'émotionnel, par le parler vrai aux gens, c'est-à-dire on ne se cache pas derrière les chiffres rien que les chiffres […] ».* (Extrait de l'entretien 39)

Une telle communication explicite et authentique peut servir, entre autres, à faire connaître, à dévoiler et à partager son expérience émotionnelle. Ainsi, l'expression sincère des émotions du leader traduit non seulement son authenticité mais aussi son humanité.

> *« Bien sûr ; bien entendu aller au clash c'est-à-dire à un moment donné il faut que les colères s'expriment, il faut que les conflits surgissent, nous sommes tous faits de la même manière, et moi je peux me mettre en colère ; je peux être insatisfait ; je*

> *peux être malheureux ; comme je peux être heureux ; donc vous devez montrer cette humanité, cette vulnérabilité vis-à-vis de vos collaborateurs. »* (Extrait de l'entretien 22)

Par ailleurs, les compétences à identifier les émotions et à les « exprimer » jouent non seulement un rôle pour faciliter l'interprétation et l'appréciation de l'expérience émotionnelle, mais elles contribuent également à la régulation des états affectifs (*cf*. les travaux de Gohm et Clore (2002)).

En effet, le fait d'être ouvert aux émotions ne s'agit pas forcément, de laisser perdurer une émotion « dysfonctionnelle » mais simplement d'accepter son existence et surtout en extraire les informations que fournit l'émotion avant de décider de l'utiliser ou de la réguler.
En ce sens, les processus de régulation et d'utilisation de l'émotion dans l'interaction interpersonnelle sont un élément important dans la mesure où le fait d'être ouvert vis-à-vis des émotions d'autrui, de communiquer avec eux et de les aider à réguler leurs états émotionnels, peut-être dans le but par exemple soit d'atténuer des états considérés comme négatifs,

> *« À un moment donné dans une réunion parfois et ben il faut allait crever un abcès, il peut y avoir des tensions, il m'est arrivé d'avoir des tensions entre et l'un et l'autre ; on crève l'abcès, on essaye de faire sortir un petit peu les choses, des fois ça peut bien se passer mais de fois il peut y avoir des claquements de porte, ce qui est nécessaire ».* (Extrait de l'entretien 40)

> *« […] Quelque part on doit un petit peu se dévoiler pour mieux se comprendre, ce n'est pas évident parce que la perception des uns ce n'est pas la perception des autres et pour comprendre ce n'est jamais simple et à un moment donné il ne faut pas hésiter à se dire les choses : « quand toi tu m'as dit ça voilà ce que j'ai ressenti à ce moment-là », « moi j'ai été touché parce que tu m'as dit ça et ça, et voilà ce que j'ai ressenti, je me suis senti attaqué », et déjà en arriver là, de se comprendre justement, c'est un grand pas »* (Extrait de l'entretien 54)

> *« On demande plus à un leader d'être psychologue qu'autre chose parce que tout changement et tout projet fait peur, donc à partir de là, psychologiquement la personne à qui vous allez donner un projet va être déstabilisée donc il y a une*

> *approche psychologique à avoir, pour pouvoir faire en sorte que ça fonctionne et ça je le vois tous les jours »* (Extrait de l'entretien 8)

Ou de maintenir et d'amplifier des états positifs et agréables.

> *« Il faut être capable de surfer sur un bon résultat, parce que ça donne de la bonne humeur à tout le monde, et ça, ça ne peut être que bénéfique pour la boîte »* (Extrait de l'entretien 49)

> *« […] Je vais utiliser les sentiments des uns et des autres dans le sens où s'il y a des émotions positives, ça peut être contagieux et tout le monde est de bonne humeur, et ça soude l'équipe encore plus, ça, c'est merveilleux »* **(**Extrait de l'entretien 25)

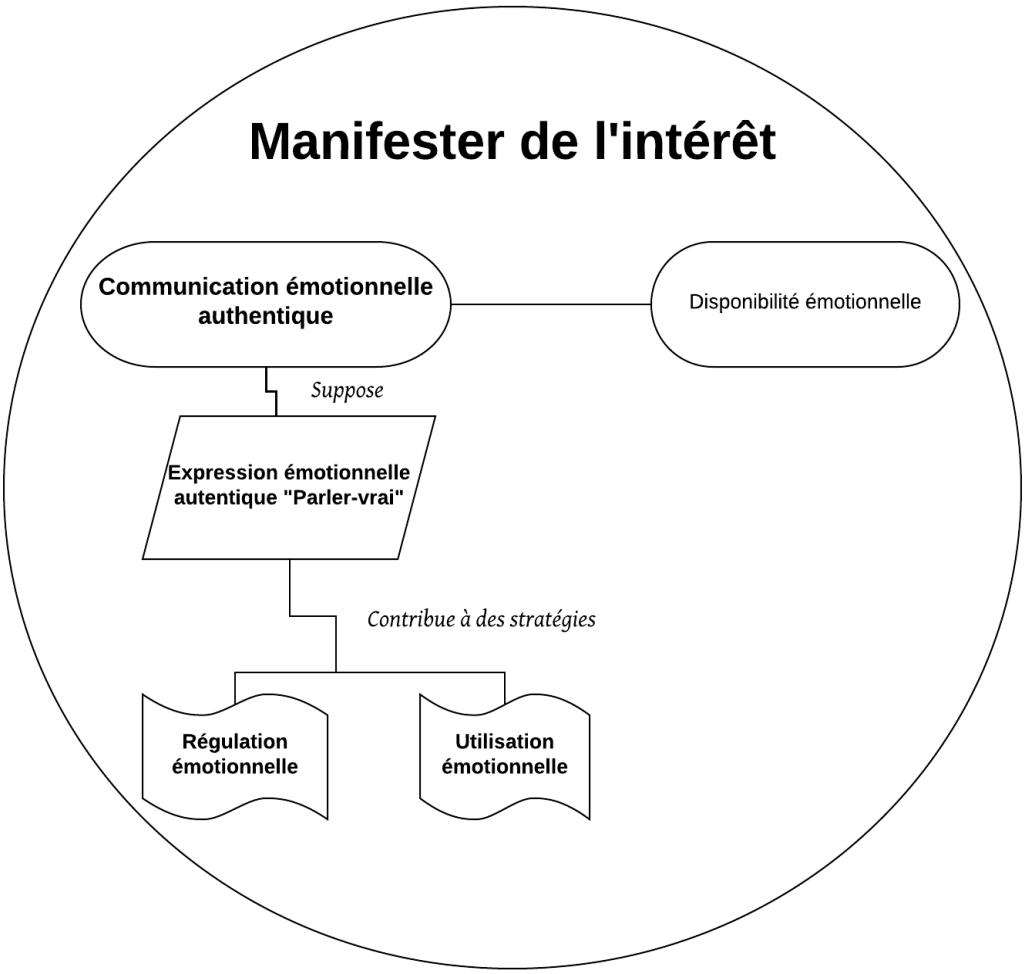
D'un autre côté, nos répondants, soulignent l'importance de la dimension de la communication émotionnelle authentique ainsi que les risques d'une communication perçue comme non-authentique.

En effet, pour nos répondants, si le leader s'y prend de la mauvaise manière, dans sa communication émotionnelle avec ses collaborateurs, cela aura un effet considérablement néfaste sur sa relation avec autrui et verra ainsi son leadership affaibli dès que ceux-ci sentiront que l'intérêt que leur porte leur leader est « faux ».

> « *Pour moi s'intéresser aux gens, c'est quelque chose qui n'est pas donné à tout le monde, par exemple j'ai eu une équipe qui trouvait que sonnaient faux tous les discours de notre N + 1, il était charmant et tout, il venait les voir, s'intéresser à eux mais ça sonnait faux pour eux, du coup ça n'a plus aucune valeur et ça n'apporte rien au contraire* […] **»**. (Extrait de l'entretien 34)

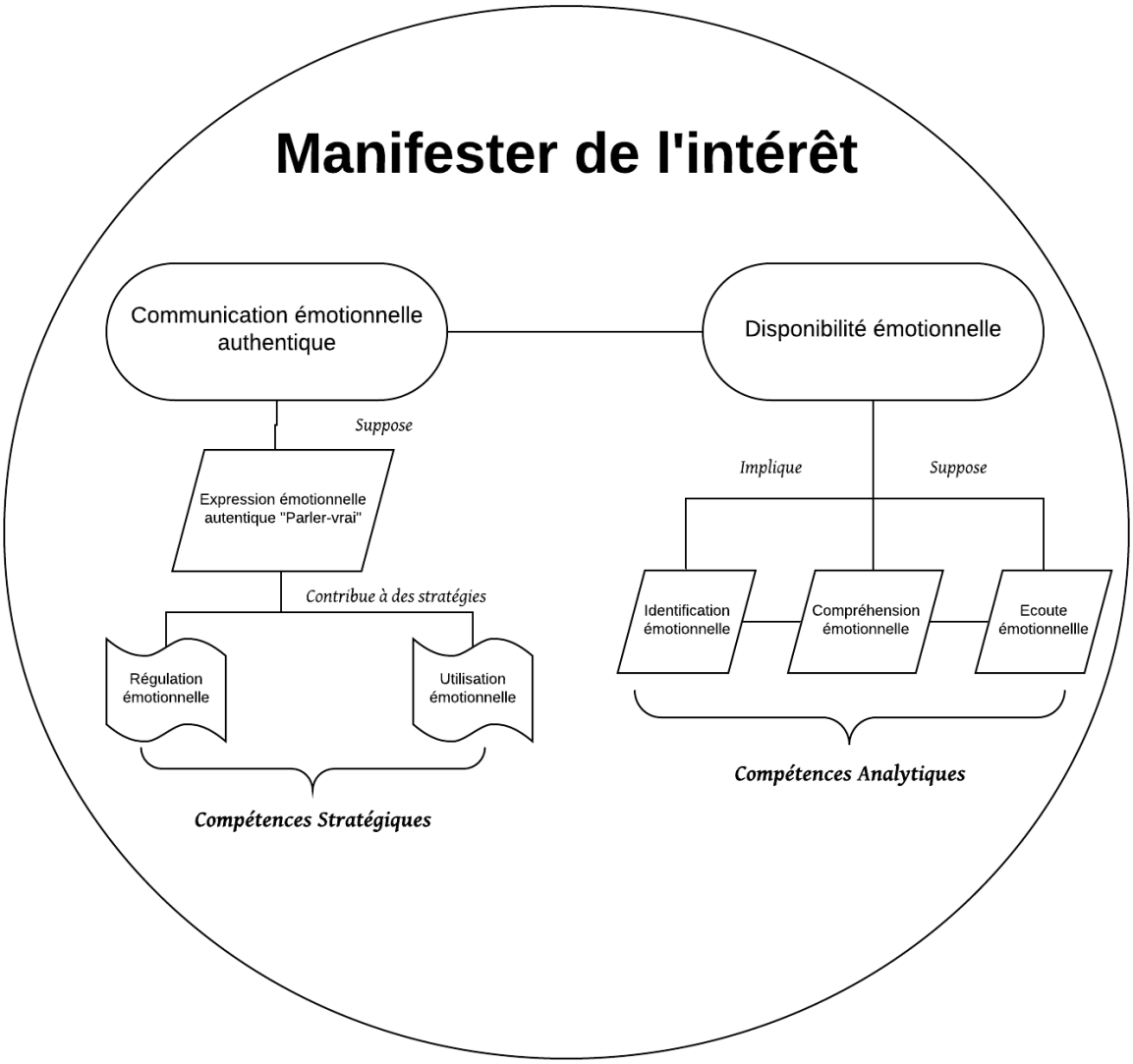
En ce sens, manifester de l'intérêt peut avoir l'effet inverse de ce que le leader veut établir et peut influer négativement sur l'adhésion, l'engagement et même la productivité de l'équipe.

Figure 7-3 : La dimension de la communication émotionnelle



En définitive, la figure ci-dessous offre une synthèse des différentes composantes de la compétence première du leadership émotionnel : manifester de l'intérêt.

Figure 7-4 : La compétence manifester de l'intérêt, compétence première du leadership émotionnel



1.3 L'importance de la compétence manifester de l'intérêt

Après avoir expliqué les composantes de la compétence « manifester de l'intérêt », nous allons nous intéresser aux différents rôles que peut jouer cette compétence. Dans cette perspective, l'analyse des résultats met en exergue cinq apports : (1) une manne non négligeable d'informations (2) favorise une meilleure cohésion des équipes (3) l'amélioration de la responsabilisation des collaborateurs et enfin (4) une meilleure productivité des équipes.

1.3.1 Manifester de l'intérêt : une manne non négligeable d'informations sur autrui et sur soi-même

La majorité de nos répondants, explique que manifester de l'intérêt de la part des leaders, leur permet d'avoir accès à des informations privilégiées du terrain.

> *« S'intéresser aux gens vous permet une connaissance du terrain et d'avoir accès à des informations que vous ne pouvez pas avoir si vous ne le faites pas. »* (Extrait de l'entretien 21).

> *« La valeur ajoutée du leader à ce niveau-là, se trouve dans cette gestion émotionnelle, parce que ça vous permet d'avoir un temps d'avance sur les autres, ça vous permet d'anticiper, de prendre de la hauteur sur les événements, si vous n'avez pas cette capacité-là, vous allez vous prendre les pieds dans le tapis, parce que vous allez passer à côté de plein de choses […] »* (Extrait de l'entretien 30)

Dans cette perspective, ces informations sont, pour nos répondants, très précieuses dans la mesure où elles renseignent tout d'abord sur l'état émotionnel des collaborateurs qui composent l'équipe du leader.

> *« Il faut donner de l'intérêt ; l'intérêt à ce qu'a fait la personne, il y a tellement de choses qui sont mises de côté. Et donner de l'intérêt à la fois aux activités extra-professionnelles, sans être intrusif, et professionnelles ce qui est très, très, important pour moi pour la gestion de mes équipes, et ça te permet en fait d'identifier l'état d'esprit de tes collaborateurs qui sont autour […] »* (Extrait de l'entretien 47).

> *« Moi je m'intéresse aux émotions de mon équipe, c'est ma sensibilité, je m'intéresse très fortement à l'équilibre dans mon équipe donc à chacun, […] si la personne est troublée par un problème personnel pour que je puisse en tenir compte […] »* (Extrait de l'entretien 37).

En ce sens, outre l'identification de l'état émotionnel des collaborateurs, ces informations permettent au leader d'anticiper et de se prémunir contre des éventuelles problématiques.

> *« Je considère bien évidemment que la gestion des émotions de l'équipe est très importante, oui, le matin si je vois un qui fait la moue, je me dis, lui ça ne va pas et si lui ça ne va pas, c'est qu'il va me faire une mauvaise journée donc évidemment je vais*

par les émotions tenter, de remettre ça en place, pour qu'il puisse passer une bonne journée, après je crois que j'ai les atouts pour pouvoir comprendre pourquoi il ne va pas bien, d'identifier ce qui est la problématique, et je le vois tout de suite et cela pour moi c'est vital. » (Extrait de l'entretien 18).

« Il y a aussi les mots qui sont des indicateurs fiables de l'état des équipes, il ne faut pas plus de 2, 3 phrases, alors tout va bien ? Qu'est-ce qui se passe ? et puis si le collaborateur arrive à en parler, on va tenter de trouver une solution, si c'est en relation avec le boulot, pour que ça aille bien, des fois, ce sont des aspects personnels, du coup sans rentrer dans l'intimité, tenter de comprendre leurs émotions et ce qui fait qu'ils ne se sentent pas bien par exemple, après pour que ça se voit, il faut connaître son équipe, c'est impératif de cerner ses équipes. (Extrait de l'entretien 59).

« Il faut impérativement prendre en compte les gens, par exemple il y a des gens qui sont très bien pendant un certain temps qui vont être très mauvais pendant un autre, il faut peut-être se poser les bonnes questions, pourquoi ? Est-ce que parce qu'ils ont des problèmes, parce qu'il y a des gens qui ont à l'instant T des problèmes familiaux, donc il faut être en capacité de passer outre, et de ne pas leur mettre trop pression juste parce que la personne a une période où ça ne va pas, il faut peut-être voir avec elle, essayer de leur proposer des solutions. » (Extrait de l'entretien 6)

Dans la même perspective, nos répondants expliquent que ces informations, recueillies à travers la manifestation de son intérêt vis-à-vis des collaborateurs, sont d'autant plus précieuses dans la mesure où le leader peut très bien les utiliser afin de s'assurer que tout le monde suive le chemin tracé par le leader mais également afin d'atteindre ses objectifs business.

« Moi je fonctionne beaucoup aux émotions et à l'instinct, donc je suis proche de tout le monde, pour que tous ensemble, qu'on suive le même chemin […] *»* (Extrait de l'entretien 25)

« S'intéresser aux salariés est indispensable, dans la mesure où ça te permet d'avoir une bonne analyse pour s'adresser aux personnes de la bonne façon, évidemment ça facilite les choses pour arriver à un objectif de business […] *»* (Extrait de l'entretien 18).

Par ailleurs, l'analyse des résultats, met en évidence que les informations que peut recueillir le leader à travers sa manifestation de l'intérêt envers les collaborateurs, ne concernent pas seulement les collaborateurs mais a également une influence sur le leader lui-même.

> *« S'intéresser aux gens c'est très important pour soi-même ; parce que tout simplement ça m'apporte, ça vous donne de la joie de vivre »* (Extrait de l'entretien 44)

En effet, nos répondants, soulignent que s'intéresser aux collaborateurs fournit au leader des informations sur son comportement, ses attitudes et sa façon d'être avec les collaborateurs.

> *« S'intéresser aux gens, c'est d'abord vous mettre vous-même à nu, dire voilà là peut-être je me suis mal comporté, peut-être que je me suis mis en colère ; et là les gens vous voient comme un humain donc si vous vous voyez dans cette composante-là, eux-mêmes vont s'autoriser à être eux-mêmes »* (Extrait de l'entretien 53)

Suivant cette logique, en manifestant de l'intérêt afin de comprendre l'autre, le leader se retrouve dans la situation où il doit d'abord apprendre à se connaitre soi-même et faire son introspection à travers le regard de ses collaborateurs.

> *« Tout simplement, vous savez, pour moi s'intéresser aux autres pour les connaître, c'est avant tout faire ma propre introspection ; ça me permet de me dire dans cette réunion ; dans ce comportement qu'est-ce que j'aurais aimé que mon manager me dise tout simplement* […] *»* (Extrait de l'entretien 9)

> *«* […] *C'est à la fois ce qu'on a appris à l'école et sur ce que vous apprendrez sur le terrain sur vous-même, le leadership vient à vous quand vous commencez à avoir fait votre introspection, votre connaissance de vous-même, vous pouvez alors prétendre effectivement à dire je peux aider les autres, je peux les accompagner. »* (Extrait de l'entretien 49)

Dans cette perspective, pour nos répondants, cette introspection s'accompagne le plus souvent d'une remise en cause de la part du leader. Cette remise en question, toujours selon nos répondants, est nécessaire pour pouvoir s'intéresser aux collaborateurs.

> *« Ok on a une vision par contre on n'y arrivera pas tout seul ça sous-entend qu'on doit s'intéresser aux personnes qui sont dans la bande et eux aussi vont pouvoir adhérer et venir, ça suppose une remise en cause suffisante pour pouvoir s'intéresser aux autres »* (Extrait de l'entretien 34)

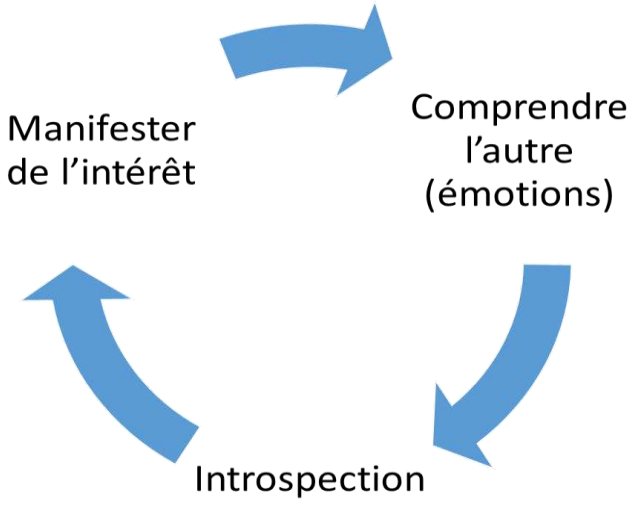
> *« S'intéresser aux autres, c'est aussi reconnaître vos propres échecs, savoir reconnaître ses erreurs, ce qui est important, c'est les leçons apprises et comment on peut s'améliorer. Pour ça, il faut avoir mis à l'aise les gens* […] *»* (Extrait de l'entretien 45)

Enfin, nos répondants expliquent que l'introspection et la remise en question de la part des leaders, due à la manifestation de l'intérêt envers les collaborateurs, confère aux leaders une certaine « acceptation » et surtout une plus grande « comprhésion de soi », lui permettant d'avoir un nouveau regard sur ses propres émotions et surtout celles considérées comme négatives.

> *« Quand vous vous connaissez bien, et que vous faites votre introspection, vous ne ressentez plus les émotions que ce soit la tristesse, le dépit* […] *comme des émotions négatives justement, vous pouvez les voir comme des alliées, c'est ça qui est formidable. »* (Extrait de l'entretien 19)

La figure ci-après synthétise ce cheminement :

Figure 7-5 : Manifester de l'intérêt : faire sa propre inspection



1.3.2 Manifester de l'intérêt : pour assurer meilleure cohésion des équipes

Pour nos répondants, s'intéresser aux collaborateurs présente l'avantage de bâtir une meilleure cohésion entre les membres de l'équipe. En effet, « prendre le temps » de se renseigner sur l'état émotionnel des collaborateurs, participe activement à la création d'un climat sécuritaire de confiance débouchant ainsi sur un lien beaucoup plus fort non seulement entre le leader et ses collaborateurs mais également au niveau des membres de l'équipe.

> *« S'intéresser aux gens c'est très important dans le sens où on est dans un monde basé sur la technologie sur des Iphones, sur des smartphones sur des tas de choses comme ça, et il faut « cultiver » à côté de ses outils qui sont formidables ; inverser la tendance et de porter plus d'attention à l'humain, donc c'est important pour la cohésion de mes équipes, de leur dire bonjour, de s'adresser, de s'enrichir mutuellement, ça, c'est très important pour moi et certainement pour eux aussi pour un meilleur lien avec les différentes composantes. »* (Extrait de l'entretien 19)

En ce sens, nos répondants, expliquent que ce lien entre les différentes composantes de l'équipe se voit renforcée par la communication authentique du leader (l'une des principales dimensions de la compétence « manifester de l'intérêt ») mais également à travers le partage des émotions aussi bien celles considérées comme positives que négatives.

> *« Par exemple si vous voulez que vos collaborateurs se sentent en symbiose, en synchronicité avec vous, il faut reconnaître faire preuve d'authenticité. À un moment donné vous pouvez faire des erreurs, il faut savoir les reconnaître ce qui est important. Dire aux collaborateurs qu'ils auront plus d'échecs que de succès ; c'est-à-dire que derrière l'échec on peut cultiver un succès par tout ce qu'on va apprendre ; ce qui crée vraiment de la cohésion d'équipe,* […] *»* (Extrait de l'entretien 34)

> *« Je pars du principe que nous sommes différents les uns les autres. En effet, les sentiments, les personnalités sont différentes, C'est dans ce sens-là que je vais utiliser les sentiments des uns et des autres dans le sens où s'il y a des émotions positives, ça peut être contagieux et tout le monde est de bonne humeur, et ça soude l'équipe encore plus, ça, c'est merveilleux »* **(**Extrait de l'entretien 25)

Enfin, pour nos répondants, cette authenticité crée une certaine proximité entre les différents

collaborateurs renforçant ainsi l'esprit de la cohésion des équipes.

> *« […] Par contre de la colère je l'ai éprouvé par rapport à ma hiérarchie et de la rébellion aussi dans le sens où je me suis mise en porte à faux pour protéger mon équipe par rapport à ma hiérarchie […] »* (Extrait de l'entretien 37)

> *« Je crois que la principale qualité d'un leader émotionnel, c'est être authentique, c'est la sincérité, c'est être proche de ses équipes et partager avec eux aussi bien les bons moments que les moins bons, pour moi c'est ce qui fait que les équipes se sentent soudées plus que jamais* […] *»* (Extrait de l'entretien 25)

1.3.3 Manifester de l'intérêt : pour responsabiliser et assurer une meilleure productivité

L'analyse de nos données primaires, met en lumière le rôle de la compétence « manifester de l'intérêt » dans la montée en responsabilisation des collaborateurs.

> *« Le leader, doit connaître les particularités de ses équipes, les écouter pour donner envie et responsabiliser* […] *»* (Extrait d'entretien 53)

En effet, nos répondants expliquent que s'intéresser aux collaborateurs a des effets positifs sur leur responsabilisation dans la mesure où la disponibilité émotionnelle du leader traduit une réelle préoccupation pour les besoins des collaborateurs. Cela peut les aider à s'impliquer davantage.

> *« S'intéresser aux personnes à leurs humeurs et sentiments, puis arriver à les écouter éventuellement, et à aller chercher ce qu'ils ont aussi eux à donner est quelque part pour moi une démarche responsabilisante, il y a forcément une implication des équipes »* (Extrait de l'entretien 34)

> *«* […] *Le leader s'intéresse à ses salariés et peut-être que c'est par l'inspiration que ses salariés vont pouvoir fonctionner un peu plus en autonomie dans le sens où le leader va les impliquer et les faire grandir aussi. »* (Extrait de l'entretien 28)

À prendre encore plus de responsabilités et à grandir.

> **«** *S'intéresser, c'est aussi en revanche être relativement catégorique sur le fait que chacun doit prendre sa part de responsabilité, d'implication* […] *».* (Extrait de

l'entretien 55)

> *« S'intéresser aux salariés, c'est leur demander quel est votre besoin ? Il faut qu'ils prennent conscience de leurs problèmes et de le faire grandir pour qu'ils puissent se gérer tous seuls »* (Extrait de l'entretien 60)

Par ailleurs, outre cette responsabilisation, nos répondants, mettent exergue l'importance de s'intéresser aux collaborateurs dans l'amélioration de la productivité des équipes.

> *« […] Quand vous vous intéressez aux gens, ils travaillent mieux, quand vous arrivez le matin au travail en sachant qu'il n'y a pas de problématiques relationnelles, en général ça se passe plutôt bien. »* (Extrait de l'entretien 50)

> *« […] Cette capacité à utiliser les émotions pour donner du sens, pour expliquer, pour faire sentir aux collaborateurs qu'ils sont importants, et je pense d'ailleurs qu'on arrive à plus de performance collective comme ça […] »* (Extrait de l'entretien 59)

> *« On demande plus à un leader d'être psychologue qu'autre chose parce que tout changement et tout projet fait peur, donc à partir de là, psychologiquement la personne à qui vous allez donner un projet va être déstabilisée donc il y a une approche psychologique à avoir, pour pouvoir faire en sorte que ça fonctionne et ça je le vois tous les jours »* (Extrait de l'entretien 8)

En ce sens, manifester de l'intérêt envers ses collaborateurs, participe à la création d'un climat de confiance et surtout d'une bonne ambiance, que nos répondants, considèrent comme un levier pour obtenir une meilleure productivité.

> *« Tout simplement on va dire d'un point de vue de la productivité ; parce que tout simplement, quand vous vous intéressez à vos équipes, à travers cela, vous favorisez l'ambiance, en fait cette ambiance va vous permettre d'obtenir une meilleure productivité ; un meilleur lien avec les différentes composantes, on a tout à gagner c'est du win-win ».* (Extrait de l'entretien 55)

> *« Le leader doit toujours insuffler une énergie positive mais ce n'est pas dans n'importe quel objectif, c'est toujours dans l'objectif d'avoir une performance*

d'équipe qui permet d'atteindre les objectifs mais effectivement un leader qui s'intéresse à ses équipes, et qui en même temps vous dit les choses ouvertement aura une performance supérieure à un leader qui insuffle une énergie négative. » (Extrait de l'entretien 21)

« Moi je m'intéresse aux émotions de mon équipe, c'est ma sensibilité, je m'intéresse très fortement à l'équilibre dans mon équipe donc à chacun, je m'intéresse à ce que font les gens, s'ils ont passé un bon week-end, si leurs enfants vont bien, et comprendre ce qui se passe et voir si la personne a un problème, si elle est troublée par un problème personnel pour que je puisse en tenir compte, pour qu'il soit performant sur la charge de travail ou pour l'aider à s'améliorer […] pour pouvoir comprendre comment ça impacte leurs résultats, c'est toujours lié aux résultats. » (Extrait de l'entretien 37).

Enfin, pour nos répondants, les leaders favorisent l'investissement des collaborateurs en utilisant à bon escient les différences de ces derniers afin d'aboutir à une meilleure productivité de l'ensemble des équipes.

« Je sais que telle personne ne pourra pas travailler de la même façon que d'autres, du coup je fais en sorte de jouer sur ces différences pour qu'il puisse donner le meilleur de lui-même et se sentir bien chez moi. Pour moi c'est ce qui fait que les équipes s'investissent plus que jamais […] *»* (Extrait de l'entretien 49)

« Je pars du principe que nous sommes différents les uns les autres, en effet, les sentiments, les personnalités sont différentes, et dans mes équipes, je sais que telle personne ne pourra pas travailler de la même façon que d'autres, du coup je fais en sorte de jouer sur ces différences pour qu'il puisse donner le meilleur de lui-même et se sentir bien chez moi […] *»* (Extrait de l'entretien 25).

« Une entreprise, c'est la différence. Les salariés sont tous différents, et il faut prendre ces différences comme une force, on ne réagit pas pareil aux événements, au stress […] *et c'est au leader émotionnel d'identifier, de percevoir ces différences et d'essayer de les utiliser pour que chacun des salariés puisse donner le meilleur de lui-même. »* (Extrait de l'entretien 50).

Conclusion et synthèse de la section

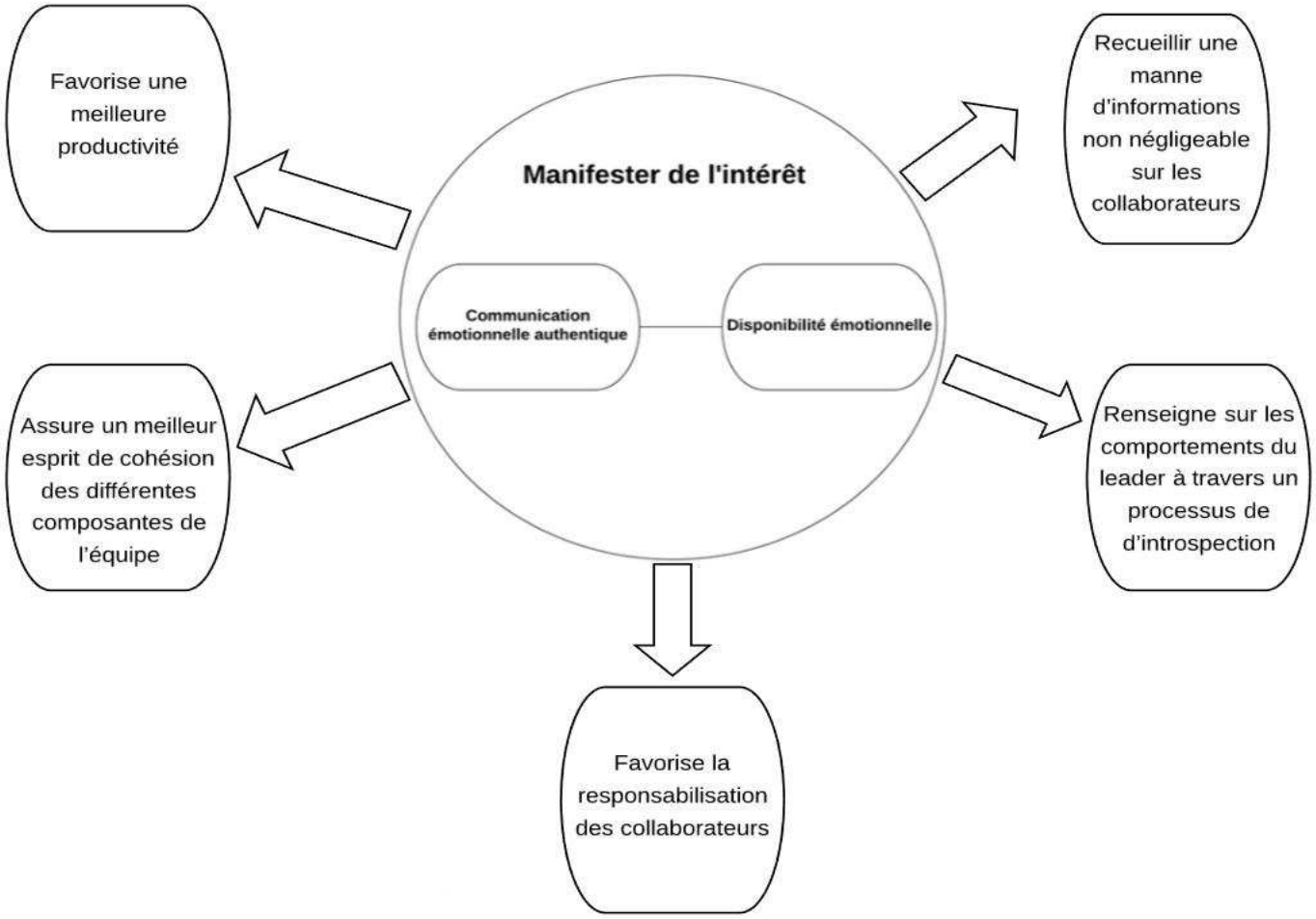
Au fond, nous nous sommes penché durant cette section sur la mise en exergue, par nos répondants, d'une compétence émotionnelle « Manifester de l'intérêt » que nous avons considéré comme étant la compétence première du leader émotionnel.

En ce sens, nous avons explicité que cette compétence composée principalement de deux dimensions « disponibilité émotionnelle » et « communication émotionnelle authentique » est un prérequis pour les autres compétences émotionnelles.

Dans la même perspective, nous avons exposé l'importance de « manifester de l'intérêt » dans la mesure où elle (1) permet de recueillir non seulement une manne d'informations non négligeable sur les collaborateurs, mais renseigne également sur les comportements du leader à travers un processus de d'introspection, (2) favorise la responsabilisation des collaborateurs et surtout un gain de productivité, et enfin (3) assure un meilleur esprit de cohésion des différentes composantes de l'équipe.

Le schéma ci-dessous illustre la compétence « manifester de l'intérêt » et ses différents apports.

Schéma 6 : Les apports de la compétence émotionnelle « manifester de l'intérêt »



Section 2 : Les facettes du leader émotionnel

Nous allons nous intéresser durant cette section aux principales caractéristiques du leader émotionnel exposées par nos répondants.

En effet, nos résultats mettent en exergue trois principales facettes du leader émotionnel : Une grande capacité d'adaptation (2.1), une volonté de coaching (2.2) et enfin l'inclusion et une volonté de promouvoir des pratiques inclusives (3.3)

2.1 Le leader émotionnel : un leader caméléon

Pour nos répondants, l'une des principales caractéristiques du leader émotionnel réside dans sa grande capacité d'adaptation, de changer et de personnalisation de son style de leadership en fonction de plusieurs facteurs environnementaux. En ce sens, nous expliciterons ci-après de quelle manière le leader émotionnel mobilise ses compétences émotionnelles afin de saisir la particularité de son environnement et ensuite « personnaliser » son style de leadership en fonction de ces paramètres.

2.1.1 Le leader émotionnel : Une capacité à mobiliser plusieurs styles de leadership

Le leader émotionnel, comme nous l'avons démontré à travers nos résultats ci-dessus, cherche non seulement à « fixer le cap », à donner du sens à toutes les procédures organisationnelles, mais il présente également la particularité d'avoir la capacité ; à travers la mobilisation de ses compétences émotionnelles ; de mobiliser plusieurs styles de leadership.

En effet, la majorité de nos répondants, met en valeur la capacité du leader émotionnel à faire preuve d'une souplesse et un grand sens d'adaptation, à travers ses compétences émotionnelles afin de changer de style de leadership en fonction de plusieurs variables.

> *« C'est même indispensable pour un leader émotionnel d'avoir cette capacité de s'adapter à la situation et à la personne qui est en face de lui* […] » (Extrait de l'entretien 8)

> *« Il y a différentes situations qui font que justement cette mobilité, élasticité intellectuelle ou de positionnement fait qu'on va être meilleur leader si on est capable de changer rapidement de style. »* (Extrait de l'entretien 23)

> *« Après tout le monde n'est pas capable de changer de style de leadership. Parce qu'il*

y a des gens qui savent être qu'autoritaires ou que dans le consensus et qui vont avoir du mal à un moment à trancher dans une situation, un leader émotionnel doit en être capable. » (Extrait de l'entretien 15)

2.1.2 Remise en question, compréhension et écoute émotionnelle : des catalyseurs de changement de style de leadership

Par ailleurs, la majorité de nos répondants, met en valeur la particularité de « se remettre en question » en permanence du leader émotionnel lui permettant à travers la compréhension non seulement des émotions des autres mais également de ses propres émotions dans l'optique de changer son style de leadership.

En effet, comme nous l'avons précisé dans le chapitre 4, la compétence de la compréhension des émotions englobe la capacité à comprendre son vécu émotionnel et celui des autres, dans la mesure où les émotions représentent un indicateur et renseignent des informations sur son propre état émotionnel et celui des autres. De ce fait, comprendre les émotions, revient à être capable « *d'identifier les messages potentiels véhiculés par cette émotion* » (Kotsou, 2016) permettant, ainsi, au leader émotionnel de se remettre en question, cette dernière compétence favorise un changement de style de leadership.

« Je crois que la faculté de se remettre en cause, ne pas s'auto-flageller bien sûr, est une capacité absolument importante pour un leader parce qu'on change et les événements nous changent […]. » (Extrait de l'entretien 20)

« Le reste c'est des compétences humaines, que j'ai apprises progressivement, j'ai écrit un bouquin avec des collègues où je dis « j'ai beaucoup appris en étant bousculé et c'est vrai tout ce qui avait fonctionné dans d'autres établissements, dans un premier temps, ça ne fonctionnait pas ici, je me suis beaucoup interrogé, je me suis remis en question et on finit par trouver le bon ajustement avec son quotidien. Il faut toujours une remise en question pour un leader. » (Extrait de l'entretien 38)

« C'est même indispensable pour un leader émotionnel d'avoir cette capacité de s'adapter à la situation et à la personne qui est en face de lui. Il y a deux points, tout d'abord sa sensibilité, c'est-à-dire ce qu'il ressent à travers sa personnalité, son expérience et sa capacité d'analyser, de percevoir et de comprendre l'autre, ça, c'est la base. » (Extrait de l'entretien 8)

> *« Je sais qu'à une époque, mon leadership : c'était des décisions unilatérales et tout le monde devait me suivre. Aujourd'hui j'ai évolué, j'ai beaucoup travaillé mon leadership, pour arriver à un style de leadership où j'explique qu'il faut qu'on aille là, comment on peut faire, à la fin si on n'est pas d'accord, c'est peut-être toujours moi qui aura le dernier mot, il faut trancher. »* (Extrait de l'entretien 57)

Dans cette perceptive, un leader émotionnel doit faire preuve d'écoute envers ses collaborateurs, ceci a des effets considérables non seulement sur le changement de style pour le leader mais aussi sur sa crédibilité. En effet, un changement permanent de style de leadership peut très bien susciter des interrogations de la part des collaborateurs, ces dernières pourraient même affecter la crédibilité du leader.

Par conséquent, en faisant preuve d'une réelle préoccupation et d'une écoute attentive pour les besoins des collaborateurs, le leader émotionnel peut parvenir à adopter un style de leadership qui correspond aux attentes de ses équipes.

> *« D'ailleurs, pour moi la qualité principale d'un leader, c'est être à l'écoute de tout ce qui se passe autour de lui, donc un leader n'a pas une idée ancrée à laquelle il s'accroche dur comme fer, non il s'adapte, il ne fait pas volte-face en permanence sinon il perd sa crédibilité, un leader doit être crédible, il faut quand même une certaine assise, mais il s'adapte et peut évoluer. »* (Extrait de l'entretien 37)

> *« Quelque part, le leadership ne peut pas s'exercer de la même manière partout ni avec tout le monde, le leader doit impérativement faire preuve d'écoute, il doit vraiment écouter et ensuite s'adapter. »* (Extrait de l'entretien 34)

> *« Je pense qu'il y a plusieurs formes de leadership même chez une seule personne, mais que le leadership doit évoluer au fur et à mesure des besoins de l'équipe. »* (Extrait de l'entretien 31)

2.1.3 L'importance de s'imprégner du contexte pour mobiliser plusieurs styles de leadership

Concernant l'importance de s'adapter au contexte organisationnel pour changer de style de leadership, la majorité de nos répondants, exprime la nécessité pour les leaders de mobiliser des compétences émotionnelles afin d'adopter un style plutôt qu'un autre non seulement en fonction de la mission mais également en fonction des caractéristiques de l'interlocuteur.

En effet, selon nos résultats, le leader émotionnel a la capacité d'adapter son style de leadership au regard de la nature de la mission à accomplir.

> *« Moi ma fonction de leader, je dois la réinventer au quotidien, parce que la mission de l'établissement est ajustée au public et le public change, et on doit s'adapter aux nouveaux besoins qui émergent. »* (Extrait de l'entretien 38)

> *« Selon la mission, tu es obligé de mobiliser un style différent, c'est-à-dire, par exemple moi de par ma position, je m'occupe aussi d'une équipe d'agents d'entretien, et je ne vais pas du tout utiliser les mêmes outils, les mêmes compétences que pour mon équipe de cadres effectivement. C'est-à-dire que selon les personnes sur qui tu vas exercer ton leadership, tu n'as pas du tout le même fonctionnement. »* (Extrait de l'entretien 46)

> *« Le style de leadership peut être différent selon le contexte, tu ne peux pas avoir le même leadership sur les camionneurs, que sur des footballeurs par exemple. »* (Extrait de l'entretien 11)

> *« Je pense que le leader agit en fonction des situations, des fois il faut réagir dans l'heure vous n'avez pas le temps d'aller interviewer tout le monde même si vous êtes plutôt dans un management collaboratif/participatif, il faut donner des ordres mais voilà en étant directif il faut expliquer la situation et dire pourquoi on va réagir comme ça. »* (Extrait de l'entretien 21)

Dans le même sens, nos résultats, montrent que le leader émotionnel a également la capacité d'adapter son style de leadership en prenant en compte et étant très attentif au contexte externe à l'organisation.

> *« Un leader efficace, doit aussi savoir faire preuve de diplomatie, par rapport aux éléments extérieurs, faire preuve un peu plus de souplesse par rapport à son style de leadership. »* (Extrait de l'entretien 59)

> *« L'efficacité du leadership, dépend fondamentalement de ta capacité d'adaptation de ton style de leadership, tu ne dois pas être figé, tu dois tenir compte de la situation, à titre d'exemple, on m'a confié la gestion de 200 personnes à peu près, et notamment le corps de la police municipale, ce que j'avais mal évalué, c'est qu'il y avait un contexte*

syndical très dur, un syndicat qui voulait ma tête et tout ce que je proposais a été systématiquement rejeté même si la base, elle avait accepté, du coup un bon leader prend en compte son environnement externe, tout ce qui se passe autour de lui et la structure qu'il dirige, tu as beau vouloir adapter ton leadership, il y a des éléments extérieurs si tu n'en tiens pas assez compte tu ne peux pas aller au bout. » (Extrait de l'entretien 6)

2.1.4 Manifester de l'intérêt : l'importance de gérer les susceptibilités de chacun

Le leader émotionnel peut parvenir à adopter un style de leadership qui correspond aux attentes des collaborateurs. En effet, selon nos résultats, le leader émotionnel à travers ses compétences émotionnelles accorde de l'attention à chacun et traite chaque employé individuellement selon sa personnalité, ses besoins et ses caractéristiques propres.

« Pour moi ça me parait difficile de rester dans un seul style, mais qu'on jongle entre plusieurs en fonction de la situation et du contexte, quand vous être leader d'une équipe, vous allez composer avec des personnalités de l'équipe, il y a des personnes avec qui, il faut être directif, après des personnes avec lesquelles il faut être beaucoup plus souple, sinon elles vont se braquer, il y a en a qui ont besoin d'être booster sinon elles ne bougent pas. » (Extrait de l'entretien 35)

« […] *En fonction du comportement de l'autre pouvoir s'adapter à ce comportement pour avoir toujours la même finalité qui est de faire en sorte que le projet avance et que la personne s'intègre dans le projet. »* (Extrait de l'entretien 8)

« Le leadership c'est savoir transmettre une vision à son équipe, sachant qu'en plus, dans une équipe, vous avez différentes personnes avec des caractères qui sont différents, vous allez avoir certaines personnes avec qui ça va être beaucoup plus facile, d'autres où va être un peu plus difficile où le leader va falloir gérer des susceptibilités. » (Extrait de l'entretien 14)

« Parce que tu as 10 individus différents et tu ne vas pas avoir le même comportement avec chacun, il y en a, c'est le bâton, il y en a c'est la carotte, il y en a c'est la reconnaissance, il y en a c'est juste leur faire sentir qu'ils sont utiles dans la société, il y en a c'est prendre la peine de leur dire bonjour le matin, les écouter, déjà ça veut dire que tu les reconnais, tu sais qui sait, connaître leur prénoms, savoir s'ils sont mariés, s'ils ont des enfants et il y a des gens qui s'attachent à ces détails ça leur suffit pour

> *être contents de venir travailler et avoir l'impression d'être considérés. »* (Extrait de l'entretien 6)
>
> *« Vous avez des fois des collaborateurs qui sont réfractaires à certaines ou certaines missions que vous pouvez leur donner après il n'y pas vraiment de recette c'est-à-dire, on apprend avec les expériences à gérer les caractères et les susceptibilités de chacun. »* (Extrait de l'entretien 47)

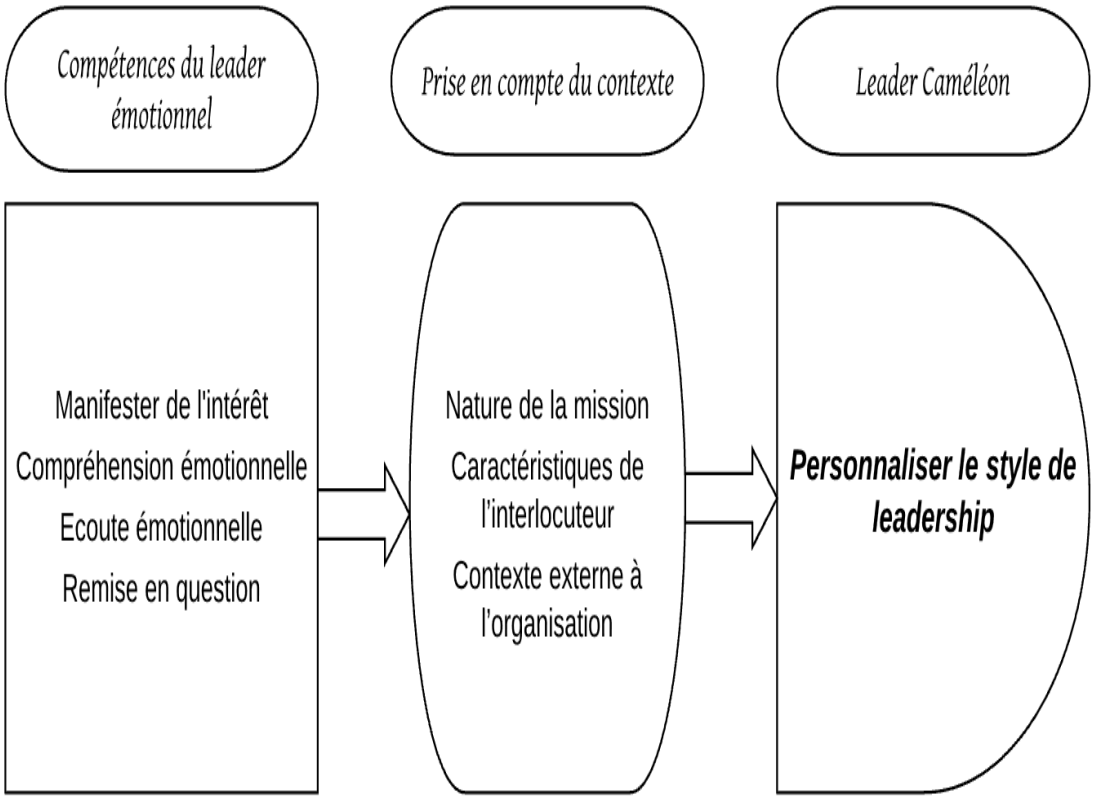
Par ailleurs, selon nos répondants, la compétence « manifester de l'intérêt » est considérée comme un outil intéressant pour gérer la sensibilité de chacun des collaborateurs.

Dans cette perspective, le leader émotionnel peut modifier son style de leadership de prédilection afin que ce dernier corresponde aux attentes des collaborateurs, dans la mesure où, selon nos résultats, le leader émotionnel a la capacité de « personnaliser » son style de leadership et de faire correspondre, en fonction des informations dont il dispose, ses caractéristiques personnelles aux attentes « prototypées » de ses collaborateurs.

Somme toute, les résultats mettent en évidence le rôle prépondérant de quatre compétences clés (manifester de l'intérêt, compréhension et écoute émotionnelle, ainsi qu'une remise en question) afin de saisir les particularités du contexte organisationnel du leader émotionnel. En effet, nos répondants expliquent que le leader émotionnel prête une attention particulière aux caractéristiques de son environnement et notamment : la nature de la mission, les caractéristiques de l'interlocuteur et le contexte externe à l'organisation dans son choix d'adopter un style de leadership particulier et ainsi personnaliser son style en fonction de ces éléments-là.

Le schéma ci-dessous synthétise les mécanismes par lesquels le leader émotionnel personnalise son style de leadership.

Schéma 7 : L'importance de s'imprégner du contexte organisationnel pour le leader émotionnel



2.2 Le leader émotionnel : un leader coach

Pour nos répondants, une autre caractéristique du leader émotionnel est sa volonté de favoriser la progression et de participer activement à l'empowerment des collaborateurs à travers divers leviers d'action.

2.2.1 L'importance de donner du sens et des comportements du leader émotionnel

Le leadership émotionnel, comme nous l'avons démontré à travers nos résultats ci-dessus, cherche à donner du sens aux procédures organisationnelles par une motivation inspirante, et notamment à travers les émotions que le leader doit véhiculer dans sa communication aussi bien verbale que non verbale.

L'influence globale sur les collaborateurs sera renforcée en les encourageant à s'approprier ces pratiques en se montrant sensible aux différents besoins des collaborateurs.

En effet, la majorité de nos répondants, exprime la nécessité pour les leaders de mobiliser des

compétences émotionnelles afin d'expliquer et surtout faire en sorte que tous les collaborateurs puissent s'approprier les objectifs organisationnels. Ces résultats corroborent l'idée selon laquelle, un leader émotionnel est « *un architecte social* » (Bennis, 1989) disposant d'une capacité de traduction lui permettant de faire partager au plus grand nombre non seulement les objectifs de l'organisation mais aussi ses valeurs.

> *« Pour moi le leader, c'est le vrai pilote de l'entreprise, il est capable de fédérer, d'amener des personnes vers des objectifs parce qu'il arrive à les intéresser et leur donner du sens qui est en lien avec l'émotion, cette capacité à utiliser les émotions pour donner du sens, et je pense d'ailleurs qu'on arrive à plus de résultats qu'avec du management directif, autoritaire […] »* (Extrait de l'entretien 56)

> *« En tant que leader, je dois me réapproprier les objectifs, en faire ma propre interprétation sans trahir ce qui est attendu, pour ensuite donner du sens à mes propos avant de les transmettre à mes équipes* […] *»* (Extrait de l'entretien 15)

Par ailleurs, le leadership émotionnel peut revêtir un intérêt particulier en faveur des efforts visant à favoriser des climats de confiance pour les collaborateurs, dans la mesure où le leader émotionnel a vocation de s'intéresser, de prendre soin, d'écouter, de créer un climat de simplicité et de confiance, ainsi que de contribuer à renforcer le sens de la justice interactionnelle de tous les collaborateurs (Choudhary et *al.*, 2013 ; Kool et van Dierendonck, 2012).

En effet, selon nos répondants, le leader émotionnel va non seulement inspirer confiance mais aussi faire confiance aux différents collaborateurs, ce qui implique des relations de haute qualité entre le leader et ses collaborateurs. Ainsi, l'instauration d'un climat psychologique de confiance donne des résultats bénéfiques à plusieurs niveaux favorisant ainsi l'accomplissement et la réalisation de soi des collaborateurs à travers l'humanisme, l'enthousiasme, et les défis stimulants que le leader émotionnel propose à ses collaborateurs.

> *« Moi je pense que le tout, c'est déjà d'essayer et que les gens soient à l'aise, après tu dois être exemplaire ce qui est primordial, travailler en confiance, tu ne peux pas travailler si tu ne fais pas confiance aux gens, il y'en a pour qui ça fonctionne comme ça, moi je sais que je ne peux pas travailler si je ne fais pas confiance, et j'espère que les gens avec qui je travaille me font confiance, donc si tu ne fais pas*

> *confiance à tes collaborateurs ça ne peut pas marcher. La confiance ça veut dire que toi tu donnes déjà, après ça a un grand avantage, parce que si on ne te la rend pas, tu es rapidement fixé sur ce que sont les gens, là aussi c'est de la psychologie, il y a une expression qui dit : l'employé fait le patron et le patron fait l'employé ».* (Extrait de l'entretien 8)

> *« Le leader doit savoir s'adapter aux personnes qui l'a en face pour voir comment les tirer vers le haut et les personnes qui sont en face vont s'adapter au leader parce qu'ils lui font confiance, et qu'ils vont trouver en lui des croyances, des façons de faire, en lui un mentor* […] *»* (Extrait de l'entretien 36)

Dans le même sens, un leader émotionnel doit faire preuve d'écoute envers ses collaborateurs, ceci a des effets considérables non seulement sur leur responsabilisation mais aussi sur leur intégration dans les groupes de travail. En effet, faire preuve d'une réelle préoccupation et d'une écoute attentive pour les besoins des collaborateurs, y compris éventuellement ceux qui traversent des moments plus difficiles cela peut les aider à grandir et à réussir.

> *« Parce que moi j'avais souvent des personnes en détresse et moi je les écoutais, je les écoutais […] je leur demande quel est votre besoin, et quand ils sont perdus, je leur donne quelques axes, voilà votre souci est à ce niveau-là, qu'est-ce que vous en pensez ? et on commence à réfléchir ensemble et à la fin ça vient d'eux, il faut qu'ils prennent conscience de leurs problèmes et de le faire grandir pour qu'ils puissent se gérer tous seuls, après je les lâche, au début ils venaient me voir, mais un élément important, c'est la confiance, qui est une notion primordiale dans l'émotionnel, parce que ce n'est pas tout d'avoir cette capacité, il faut que les gens se sentent en confiance avec vous »* (Extrait de l'entretien 4)

> *« Il y a une forme de leadership que j'ai pu aussi expérimenter qui était plus du rôle du coaching et celui-là est assez intéressant je trouve, ça m'est arrivé, justement avec mes trois relais managers qui étaient un peu débutants, et finalement, dans leur feed-back à eux, j'étais un coach, je leur ai vraiment fait révéler le meilleur d'eux-mêmes et les ai fait progresser et c'est aussi quelque chose de très intéressant »* (Extrait d'entretien 34)

> *« Pour moi ça me parait difficile de rester dans un seul style, mais qu'on jongle entre*

plusieurs en fonction de la situation et du contexte, quand vous être leader d'une équipe, vous allez composer avec des personnalités de l'équipe, il y a des personnes avec qui, il faut être directif, après des personnes avec lesquelles il faut être beaucoup plus souple, sinon elles vont se braquer, il y a en a qui ont besoin d'être booster sinon elles ne bougent pas. » (Extrait de l'entretien 35)

« Le leader émotionnel est un facilitateur, bien sûr que sur des sujets il n'en sait pas plus, il a une posture de coach, c'est-à-dire à un moment donné, on va venir à son bureau et il doit être à même à pouvoir prendre une décision, bien entendu, il va avoir des gens qui vont l'aider à prendre cette décision et si possible, il va toujours tenter d'aller jusqu'au bout pour que ça soit eux qui la prennent, parce qu'il n'y a rien de mieux quand on est son propre décideur quand l'équipe y croit et prend elle-même sa décision. » (Extrait d'entretien 51)

2.2.2 Leader émotionnel : un leader coach entre authenticité relationnelle et humilité

Le leadership authentique, présentant plusieurs caractéristiques communes avec le leader émotionnel (que nous avons détaillé au cours du Chapitre 2, point 3.1), influence considérablement le processus de progression des collaborateurs, dans la mesure où les leaders authentiques vont devoir façonner « des climats organisationnels de proximité qui sont plus inclusifs, bienveillants, engagés, davantage axés sur le développement des compétences et produisant des processus d'apprentissage chez les collaborateurs » (Gardner et *al.*, 2005 ; Cottrill et *al.*, 2014 ; Boekhorst, 2015). En effet, le leader authentique est considéré comme étant quelqu'un qui poursuit des buts avec passion, dirige avec le cœur, construit des relations durables, porte des valeurs solides et fait preuve d'une grande discipline personnelle. (George et Bennis, 2003)

En ce sens, pour nos répondants, l'authenticité du leader émotionnel se manifeste par une véritable expression de soi, en faisant preuve d'honnêteté, d'intégrité et un alignement entre les valeurs défendues par le leader et son comportement.

« Moi parfois plutôt que de ne pas être congruente je préfère exprimer les choses de manière un petit peu plus crue, un peu plus directe mais je pense que ça m'apporte aussi une proximité avec les gens et quelque part cette manière de faire a toujours engendré du respect de l'équipe parce qu'ils me sentent vraie ». (Extrait de l'entretien 34)

> *« Le leader doit savoir s'adapter aux personnes qui l'a en face pour voir comment les tirer vers le haut et les personnes qui sont en face vont s'adapter au leader parce qu'ils vont trouver en lui des croyances, des façons de faire, en lui un mentor. »* (Extrait de l'entretien 36)

> *« Pour un leader, il faut être authentique et cela passe forcément par de l'émotionnel, par parler vrai aux gens, c'est-à-dire on ne se cache pas derrière les chiffres rien que les chiffres, et d'être capable de les écouter pour qu'ils puissent eux-mêmes se développer. »* (Extrait de l'entretien 39)

Il est tout aussi important de noter que, pour nos répondants, l'humilité des leaders est un facteur important à travers lequel les leaders émotionnels véhiculent des émotions, séduisent et reconnaissent qu'ils peuvent bénéficier de l'expertise des autres.

> *« Le leader va vraiment faciliter la vie d'un groupe, par le biais d'outils qui peuvent être divers et variés, en tout cas, moi j'utilise le coaching qui est très intéressant, c'est-à-dire à un moment donné moi-même des fois je ne connais pas ou je connais certains aspects de la question, et on va se regrouper, on va faire du brainstorming, on va discuter, alors des fois ça ne sort pas, ce n'est pas grave ça sortira demain ou après-demain et jusqu'à un moment donné où il y a cette prise de confiance du groupe qui fait qu'on peut aller étape par étape parfois vers l'objectif fixé. »* (Extrait de l'entretien 42)

> *« Quand il commence à décrire ses idées, il arrive à nous transporter avec cette séduction vers là où il veut aller et on en sort convaincu par son discours. Dans son discours il met beaucoup d'humilité, il essaie de nous prendre un peu par les sentiments et on est là, on est prêts à se transcender pour le leader. »* (Extrait de l'entretien 11)

De plus, la capacité d'un leader, à voir dans les autres un potentiel de croissance, est basée sur l'humilité, un aspect essentiel du leadership émotionnel. Dans le même sens, la responsabilisation des personnes reflète la croyance du leader émotionnel en la valeur intrinsèque de chaque individu, permettant ainsi à ses collaborateurs de s'engager dans l'auto-leadership.

« […] Prendre en considération cette notion d'équipe qu'il faut gérer, dans un contexte industriel mais faut savoir être bien à l'écoute, avoir un regard de bienveillance professionnelle, parce que ce n'est pas une association à but non lucratif, en tout cas mon sentiment c'est qu'il faut toujours rester très humain, très à l'écoute, accompagner quand il y a des difficultés, en revanche être relativement catégorique sur le fait que chacun doit prendre sa part de responsabilité, d'implication, que le leader ne peut pas se substituer à un nombre de motivations individuelles, il peut contribuer à créer un terrain favorable mais après derrière c'est le ressort de tout un chacun qui doit s'inscrire dans ce registre-là ». (Extrait de l'entretien 16)

« Il y a une forme de leadership que j'ai pu aussi expérimenter qui était plus du rôle du coaching et celui-là est assez intéressant je trouve, ça m'est arrivé, justement avec mes trois relais managers qui étaient un peu débutants, et finalement, dans leur feed-back à eux, j'étais un coach, je leur ai vraiment fait révéler le meilleur d'eux-mêmes et les ai fait progresser et c'est aussi quelque chose de très intéressant. » (Extrait de l'entretien 34)

« Il n'intervient que quand il y a une situation problématique où là effectivement il manage, mais à la base, il s'agit d'un facilitateur, aux côtés de ses collaborateurs et par le biais de coaching, de les faire avancer et devoir à un moment donné s'effacer et les laisser […] » (Extrait de l'entretien 1)

2.2.3 Leader coach : une empreinte personnelle sur les collaborateurs

Pour nos répondants, le leader émotionnel parvient, à travers ses compétences émotionnelles et en particulier par l'expression, la régulation et l'utilisation émotionnelle, à imprimer une empreinte personnelle sur ses collaborateurs de manière à ce que ces derniers reproduisent à une certaine mesure les comportements et adoptent les caractéristiques de leur leader.

« Je vais prendre un exemple très concret de l'importance de l'aspect coach du leader, c'est-à-dire au niveau de la Direction Régionale j'ai un collègue qui s'occupe plutôt de la partie nord et moi de la partie sud, on a des styles qui sont à l'opposé, je ne dis pas qu'il y en a un qui est supérieur à l'autre, mais mon collègue est plutôt

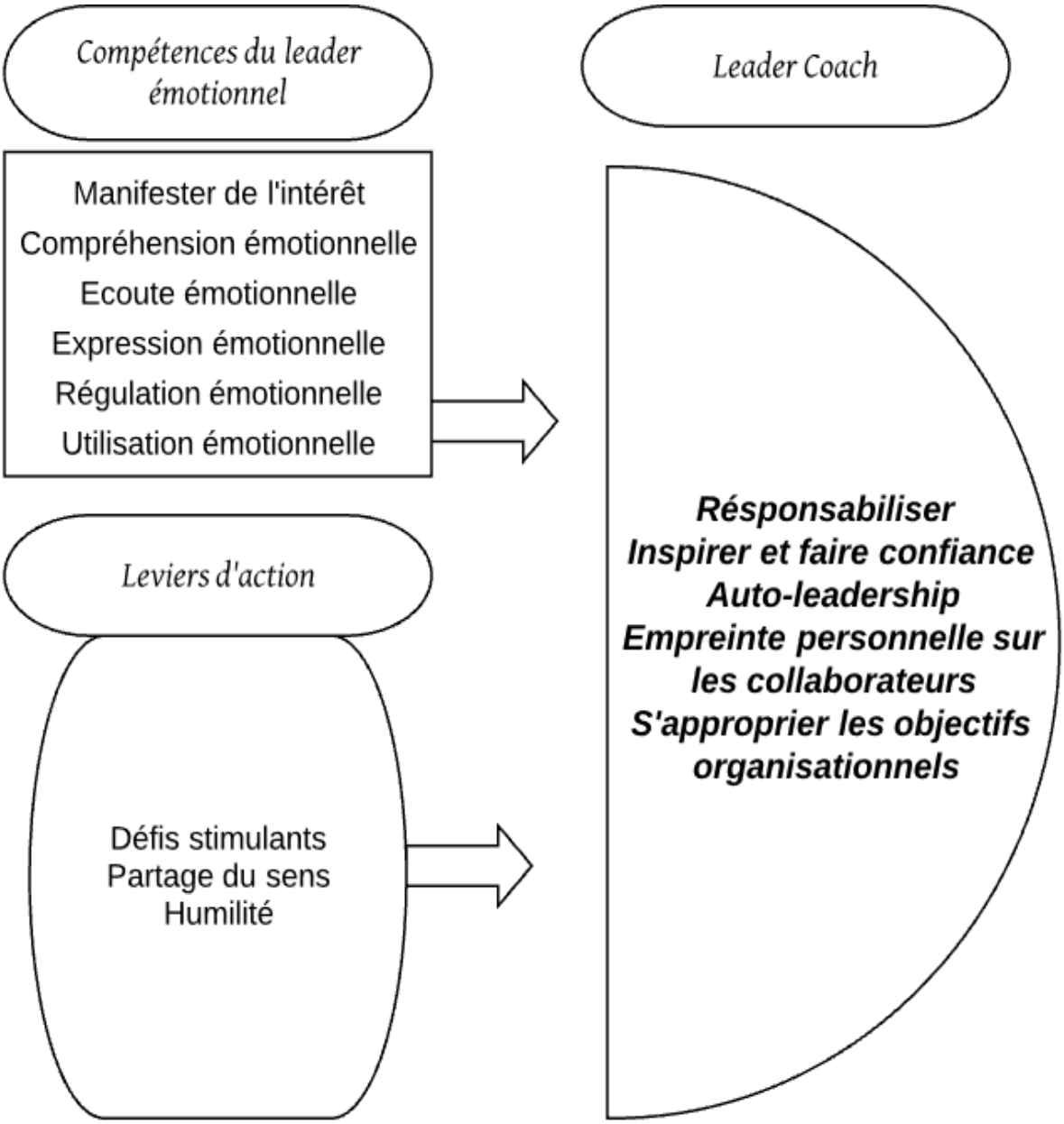
dans un style directif, autoritaire, assez coercitif mais avec des résultats, moi je suis complètement différent de ça, où j'ai une approche plus humaine, plus de proximité, plus à l'écoute, plus de dialogue, d'aucune façon je m'imaginerai mener l'usine qu'il a de la façon qu'il l'a fait. Et le plus intéressant c'est que j'ai remarqué que le style du leader influence non seulement la performance de l'équipe mais aussi la façon d'être des collaborateurs, justement ça se voit dans l'attitude du personnel. Pour l'anecdote, dans le groupe, nous sommes amenés à faire des formations par catégorie de personnels […] et les gens se retrouvent au même moment, au même endroit, ils ont tous les mêmes postes dans une usine qui est différente, et à chaque fois on voit, en regardant d'un peu plus près, les différences qui sont leurs différences en tant que personnes, mais surtout des différences d'un point de vue du manager qu'ils ont et du leader qu'ils ont, […] j'arrivais rien en observant leurs attitudes à savoir qui travaille pour qui, juste en observant les collaborateurs. Il y a vraiment une vraie empreinte de la part des leaders sur les collaborateurs, donc effectivement il y a un impact énorme sur les collaborateurs. » (Extrait de l'entretien 26)

« Le leader est, par définition, en charge d'assurer cette empreinte sur ses collaborateurs, donc c'est à lui de l'imprimer, à travers le charisme, les émotions qu'il véhicule, il va faire en sorte que les gens vont adhérer à sa vision, et qui vont jusqu'à la partager cette vision. » (Extrait de l'entretien 9)

Somme toute, les résultats soulignent que le leader émotionnel mobilise ses compétences clés (manifester de l'intérêt, compréhension, écoute, régulation et utilisation émotionnelle) ainsi que trois leviers d'action (défis stimulants, partage du sens et l'humilité) afin de favoriser la réappropriation des objectifs organisationnels, la montée en responsabilité des collaborateurs, l'instauration d'un climat de confiance et enfin favoriser l'auto-leadership de tous les collaborateurs.

Le schéma ci-dessous synthétise les principaux résultats à travers lesquels le leader émotionnel adopte un style de coach.

Schéma 8 : Le leader émotionnel : un leader coach



3.2 Leader émotionnel : un leader inclusif

Pour nos répondants, une des caractéristiques les plus importantes du leader émotionnel est sa volonté de promouvoir des pratiques inclusives pour tous les collaborateurs. En ce sens, nous expliciterons ci-après de quelle manière le leader émotionnel mobilise ses compétences émotionnelles ainsi que des leviers d'action afin d'inclure tous les collaborateurs dans la poursuite des objectifs organisationnels.

3.2.1 Manifester de l'intérêt : un terreau fertile pour les pratiques inclusives

Compte tenu de ses caractéristiques, on s'attend à ce qu'un leader émotionnel ait un impact positif sur ses subordonnés, ainsi que sur les communautés concernées dans leur différence. Pour nos répondants, cela passe par une première compétence qui est manifester de l'intérêt, et certains répondants parlent plus volontiers de l'empathie dont fait preuve un leader émotionnel. En effet, l'empathie qui fait partie de la conscience sociale (Goleman, 2002), la conscience et la gestion de soi et enfin les compétences sociales occupent une place centrale dans le modèle des compétences émotionnelles de Goleman et ses collègues (Boyatzis, Goleman et Rhee, 2000 ; Cherniss et Goleman, 2002 ; Goleman, 2002). Ainsi, cette compétence permet aux leaders de comprendre la particularité et l'unicité de ses collaborateurs.

> *« Pour les comprendre il faut premièrement une part d'empathie c'est certain, par contre pour moi l'empathie n'est pas forcément que de l'écoute, il faut justement avoir un certain recul comprendre déjà que la personne qui en face n'est pas forcément comme nous, que ce que vous ressentez à l'instant T n'est pas la même chose que ce qu'elle ressent »* (Extrait de l'entretien 2)

> *« Une entreprise, c'est la différence. Les salariés sont tous différents, et il faut prendre ces différences comme une force, on ne réagit pas pareil aux événements, au stress […] et c'est au leader émotionnel d'identifier, de percevoir ces différences et d'essayer de les utiliser pour que chacun des salariés puisse donner le meilleur de lui-même. »* (Extrait de l'entretien 50)

> *« Quand vous être leader d'une équipe, vous allez composer avec des personnalités de l'équipe, il y a des personnes avec qui, il faut être directif, après des personnes avec lesquelles il faut être beaucoup plus souple, sinon elles vont se braquer, il y a*

en a qui ont besoin d'être booster sinon elles ne bougent pas. » (Extrait de l'entretien 35)

Dans cette perspective, à travers cette compétence, le leader intègre les préoccupations des collaborateurs et fait en sorte que ces derniers se sentent acceptés et considérées. Elle permet également aux leaders de répondre aux besoins des collaborateurs de façon plus personnalisée, non seulement en tenant compte de leur différence, mais aussi en déployant des efforts pour assurer leur responsabilisation.

« Le leader doit veiller à ce que tout le monde le comprenne bien et à les mener là où il faut aller avec les moyens de chacun parce que tout le monde ne va pas à la même vitesse, vous avez des marathoniens et vous avez des personnes qui boitillent, donc le bon leader, est celui qui est qui va puiser dans le fond de soi, dans son expérience de vie, dans son éthique, dans ce qui il est, ses ressources implicites, ça peut être aussi spirituel pour mener tous ses collaborateurs. » (Extrait de l'entretien 16)

« Le leader, doit connaître les particularités de ses équipes, les écouter pour donner envie et responsabiliser, même quand les équipes traversent des moments difficiles. » (Extrait d'entretien 53)

« […] *Chacun a sa façon de travailler, chacun a ses qualités, et chacun a ses défauts, le plus important, c'est de trouver la qualité de chacun et pouvoir l'adapter au poste qu'il fait et utiliser la qualité de chacun,* […] *»* (Extrait de l'entretien 3)

Par ailleurs, à travers la compétence « manifester de l'intérêt », le leader émotionnel apporte un soutien à ses collaborateurs en cas de moments difficiles. En ce sens, le leader émotionnel aide les autres à traiter et à dépasser leurs difficultés et crée des conditions favorables pour améliorer la résilience individuelle et le développement personnel de ses équipes. Dans cette perspective, les leaders émotionnels font preuve d'une plus grande acceptation de l'autre mettent en place des pratiques visant à réduire la souffrance vécue par les membres stigmatisés du groupe, répondant ainsi à leurs besoins et attentes en éliminant les obstacles à leur avancement professionnel.

« On a des problématiques sur des zones rurales, c'était des chefs de projet, des jeunes filles, elles ne voulaient pas y aller parce qu'elles allaient dans des fermes isolées avec des vieux célibataires qui voyaient jamais passer personne, elles avaient

> *juste la trouille, ce qui est tout à fait compréhensible* […] *du coup on a réfléchi à mettre en place tout un système pour ce genre de situations* […] *»* (Extrait de l'entretien 11)

> *« Le leader, par exemple sur un projet, c'est quelqu'un qui va peut-être avoir besoin de savoir, qu'est-ce qu'il va faire pour que les personnes avec qui on travaille, pour qu'elles aient envie d'avancer, qu'elles se sentent responsabilisées et qu'elles se sentent écoutées lorsqu'il y a des moments de doutes. »* (Extrait de l'entretien 23)

Enfin, le leader émotionnel joue un rôle essentiel dans la promotion des pratiques inclusives, dans la mesure où il porte la volonté de faire progresser les pratiques inclusives afin que tous les collaborateurs puissent se sentir intégrés, reconnus et partie prenante de l'organisation.

3.2.2 L'expression émotionnelle : un gage d'authenticité pour les collaborateurs

Pour nos répondants, l'authenticité se manifeste par une véritable expression de soi (comme le démontrent nos résultats ci-dessus), et parfois même une certaine vulnérabilité du leader, ce qui peut dans une certaine mesure favoriser l'inclusion des membres vulnérables de l'organisation grâce à un comportement respectueux, faisant en sorte que tous les collaborateurs ressentent un climat psychologique sécuritaire qui leur permet de sentir que les menaces potentielles sont écartées, dans le sens où les leaders sont capables, comme nous l'avons souligné plus haut, d'apporter des réponses personnalisées aux souffrances éprouvées par les membres de groupes vulnérables, et notamment dans le cas des leaders émotionnels.

> *« Donc déjà il va falloir vous-même vous mettre à nu, dire voilà là peut-être je me suis mal comportée, peut-être que je me suis mise en colère ; et là les gens vous voient comme un humain donc si vous vous voyez dans cette composante-là, eux-mêmes vont s'autoriser à être eux-mêmes et à un moment donné dans une réunion parfois et ben il faut allait crever un abcès, il peut y avoir des tensions, il m'est arrivé d'avoir des tensions entre et l'un et l'autre ; on crève l'abcès, on essaye de faire sortir un petit peu les choses, des fois ça peut se passer mais de fois il peut y avoir des claquements de porte, ce qui est nécessaire ».* (Extrait de l'entretien 40)

> *« Bien sûr ; bien entendu aller au clash c'est-à-dire à un moment donné il faut que les colères s'expriment, il faut que les conflits surgissent, nous sommes tous faits de la même manière, et moi je peux me mettre en colère ; je peux être insatisfait ; je peux être malheureux ; comme je peux être heureux ; donc vous devez montrer cette*

> *humanité, cette vulnérabilité vis-à-vis de vos collaborateurs. »* (Extrait de l'entretien 22)

En définitive, l'authenticité des leaders émotionnelles mise en évidence ici traduit un climat propice à l'inclusion.

3.2.3 L'écoute émotionnelle : un levier important pour la promotion des pratiques inclusives

Selon nos répondants, une écoute attentive de la part du leader améliore les pratiques qui reflètent les objectifs organisationnels collectifs, ainsi que les mécanismes de gestion des tensions entre les groupes par la résolution efficace des conflits relationnels.

Dans cette perceptive, un leader émotionnel doit faire preuve d'écoute envers leurs collaborateurs, ceci a des effets considérables non seulement sur leur responsabilisation mais aussi sur leur intégration dans les groupes de travail. En effet, cela peut les aider à grandir et à réussir en donnant la priorité aux collaborateurs et en adoptant des attitudes favorables à l'inclusion. De plus, en faisant preuve d'une réelle préoccupation et d'une écoute attentive pour les besoins des collaborateurs, y compris éventuellement ceux qui subissent les effets pernicieux de la discrimination.

> *« Un leader efficace est celui qui arrive à emmener tout le monde sur les même pas. Il faut que derrière les gens suivent et de perdre personne en chemin de la réalisation des objectifs, tout le monde doit arriver en même temps, le leader doit se mettre sur le pas des derniers, car je pense que c'est le dernier qui fait le tempo, ce n'est pas le premier* […] *»* (Extrait de l'entretien 1)

> *« Parce que moi j'avais souvent des personnes en détresse et moi je les écoutais, je les écoutais […] je leur demande quel est votre besoin, et quand ils sont perdus, je leur donne quelques axes, voilà votre souci est à ce niveau-là, qu'est-ce que vous en pensez et on commence à réfléchir ensemble et à la fin ça vient d'eux, il faut qu'ils prennent conscience de leurs problèmes et de le faire grandir pour qu'ils puissent se gérer tous seuls, après je les lâche, au début ils venaient me voir, mais un élément important, c'est la confiance, qui est une notion primordiale dans l'émotionnel, parce que ce n'est pas tout d'avoir cette capacité, il faut que les gens se sentent en confiance avec vous »* (Extrait de l'entretien 4)

Enfin, le leadership émotionnel améliore considérablement la perception du sentiment de l'inclusion chez les divers employés de sorte qu'ils estiment qu'ils sont traités avec le même respect de la différence, en dépit de leurs caractéristiques, et notamment leur âge, qui les distinguent des autres.

> *« Un leader doit être attentif à la notion d'intergénérationnel, parce que justement le leadership ne s'exerce pas de la même manière, avec les nouvelles générations et les anciennes, elles n'ont pas les mêmes besoins et même la manière avec laquelle on répond aux besoins, selon la génération, doit être différente, donc tout ça, ça impacte énormément la façon d'être un leader et aussi les perceptions des salariés […] »* (Extrait de l'entretien 2)

> *« Aujourd'hui je le vois bien, comme on dit il y a une porosité entre les générations, ce qui fait qu'aujourd'hui vu l'état d'esprit des gens, il faut que le leader fasse au départ preuve d'écoute, pour ensuite s'adapter, et surtout expliquer aux gens pourquoi on fait ça […] »* (Extrait de l'entretien 6)

3.2.4 Un langage inclusif : pour plus d'inclusion ?

Le langage des leaders et leur façon de s'exprimer et exprimer leurs émotions, a une forte influence sur la perception des collaborateurs de l'intérêt porté par le leader pour eux. En effet, selon nos répondants, le langage avec lequel le leader s'adresse aux collaborateurs est primordial pour favoriser un climat d'inclusion. En ce sens, l'inclusion de tous, vient tout d'abord selon nos répondants par une forme de proximité dans le langage que le leader établi avec ses collaborateurs.

> *« Pour moi, il doit y avoir une forme de proximité avec les gens, voilà moi je pars du principe qu'il y a du vouvoiement chaleureux et du tutoiement méprisant, donc je ne formalise pas sur le tu, sur le vous, je peux être méprisant en te vouvoyant et je peux être très affectueux en te tutoyant, c'est de la proximité et ça, ça permet à mes équipes de me parler plus facilement de leurs besoins, de leurs difficultés* […] *»* (Extrait de l'entretien 1)

En ce sens, cette proximité dans le langage permet aussi, d'inclure et de réduire les possibles différences qui peuvent exister aussi bien entre les différentes générations qu'entre les membres de l'organisation de statut différent.

> *« Oui il y a quand même un point que j'ai vu évoluer durant mes 23 ans d'expérience*

> *qui est relatif à un décloisonnement par rapport aux générations qui arrivent c'est-à-dire il y a 2, 3 ans, on était encore dans un système assez cloisonné, qui fait qu'il fallait du temps pour arriver à s'exprimer, alors que les générations qui arrivent sont fabuleuses pour moi, mais on est dans le décloisonnement total, en gros il y a des jeunes voire même des stagiaires qui arrivent, ils ne se posent même pas la question, si on se doit de se tutoyer ou pas ?. Ils sont totalement trop à l'aise, c'est super parce que finalement ils s'intègrent en deux trois jours* […] *»* (Extrait de l'entretien 11)

Dans la même perspective, cette proximité n'exonère pas le leader d'être attentif aux mots qu'il choisit de mobiliser avec ses différents collaborateurs, dans la mesure où le vocabulaire utilisé par le leader, peut avoir un effet néfaste sur le climat de l'organisation.

> « *Un leader efficace c'est quelqu'un qui se rend compte aussi du poids des mots qu'il utilise, moi par exemple j'ai déjà entendu parler des petites mains, c'est moche !!! c'est quelque chose que tu entends, donc toi tous ces termes-là, il faut les filtrer.* » (Extrait de l'entretien 5)

En effet, le leader doit user de ses compétences émotionnelles afin de pouvoir adapter son vocabulaire de sorte que tous les membres de l'organisation, qui peuvent provenir d'horizons différents, soient en capacité de se sentir inclus à travers ses discours.

> *« Quand on parle avec un vocabulaire qui est relativement formaté, universitaire ou théorique de stratégie, d'objectifs, de missions, des mots qui sont un peu conquérants, guerriers, on risque de choquer quelques-uns. Du coup il faut trouver des mots adaptés, tenir un discours qui génère moins d'irritation émotionnelle, de stress, et on oublie d'où viennent les gens parfois, et on essaye de les confronter de les formater, à un univers purement de l'entreprise avec son vocabulaire, son idéologie et souvent ça on n'en tient pas compte. »* (Extrait de l'entretien 28)

> *« Je dois filtrer ce qu'on me demande pour se réapproprier la chose, faire miens ses objectifs, pour ensuite réadapter le propos et faire en sorte qu'il soit audible pour le transmettre aux salariés, parce que s'il n'y a pas ce filtre, ça ne marchera pas, c'est-à-dire que les propos d'en haut ne sont pas audibles par ceux du bas et vice versa, parce qu'on parle pas le même langage* […] *»* (Extrait de l'entretien 15)

Enfin, pour nos répondants, le leader a toujours une volonté de partage et d'inclure tout le monde, en usant des références inclusives comme le « NOUS », ce qui favorise ce sentiment

d'appartenance à l'équipe et de reconnaissance pour la totalité des membres de l'organisation et surtout quand il s'agit d'évoquer une réussite ou l'atteinte des objectifs organisationnels. En effet, ce type de démarche joue un rôle important de modérateur au sein d'équipes diversifiées sur le plan professionnel.

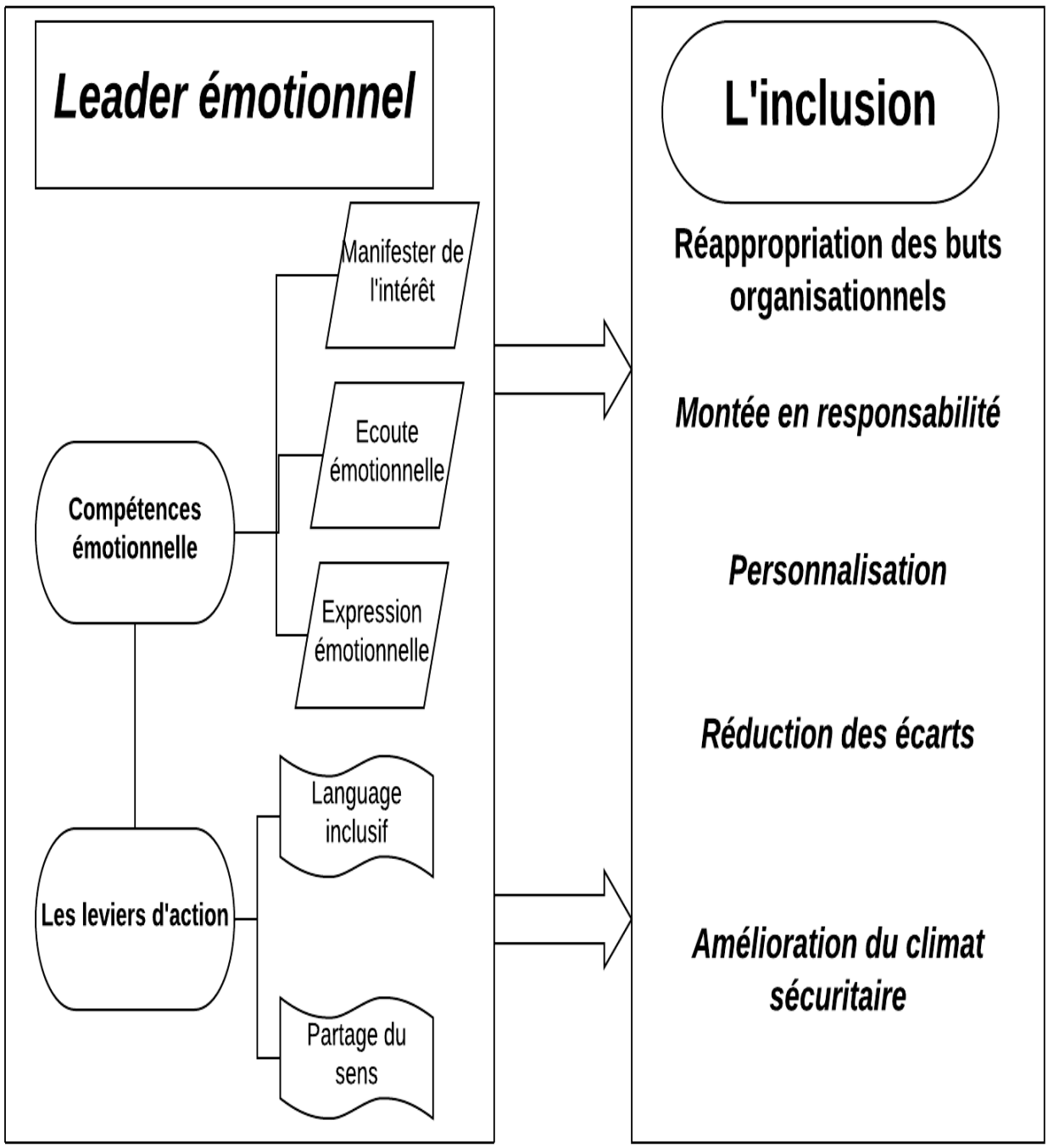
> « *C'est quelqu'un qui réussit et qui réussit ensemble, un leader efficace c'est quelqu'un qui partage la réussite, pour moi, la réussite est collective, elle n'est pas personnelle, dans le monde de l'entreprise, la réussite doit se partager entre et avec tout le monde, et on doit être fiers ensemble, et pas qu'une seule personne qui est fière, tout le monde doit être fier* […] » (Extrait de l'entretien 9)

> *«* […] *Dans le sens où un leader efficace va chercher la réussite de l'équipe et non pas la réussite individuelle, il faut se mettre à la place de chaque individu de l'équipe, ce qui exige une certaine sensibilité, sinon il aura vraiment du mal à se mettre dans la peau de son équipe et savoir ce qu'ils souhaitent et comment les mener pour réussir le projet »* (Extrait de l'entretien 16)

Somme toute, les résultats mettent en évidence qu'à travers trois compétences émotionnelles clés (manifester de l'intérêt, écoute et expression émotionnelle) et des leviers d'action (langage inclusif, un comportement respectueux et le partage du sens), les leaders émotionnels favorisent l'inclusion de tous les collaborateurs au moyen de la réappropriation des objectifs organisationnels, la montée en responsabilité des équipes diversifiées, la personnalisation des pratiques et l'amélioration d'un climat sécuritaire.

Le schéma ci-dessous retrace les mécanismes utilisés par le leader émotionnel pour promouvoir l'inclusion.

Schéma 9 : Le leader émotionnel, un leader inclusif



Conclusion et synthèse de la section

Au fond, nous nous sommes penché durant cette section sur les principales caractéristiques du leader émotionnel. Les résultats mettent en exergue trois principales facettes dont dispose le leader émotionnel : caméléon, coach et inclusif.

Dans cette perspective, les résultats mettent en évidence, tout d'abord, le rôle prépondérant de quatre compétences clés (manifester de l'intérêt, compréhension et écoute émotionnelle, ainsi qu'une remise en question) afin de saisir les particularités du contexte organisationnel du leader émotionnel. En effet, nos répondants expliquent que le leader émotionnel prête une attention particulière aux caractéristiques de son environnement et notamment : la nature de la mission, les caractéristiques de l'interlocuteur et le contexte externe à l'organisation dans son choix d'adopter un style de leadership particulier et ainsi personnaliser son style en fonction de ces éléments-là.

Dans un deuxième temps, nos résultats ont souligné que le leader émotionnel mobilise des compétences émotionnelles clés (manifester de l'intérêt, compréhension, écoute, régulation et utilisation émotionnelle) ainsi que trois leviers d'action (défis stimulants, partage du sens et humilité) afin de favoriser la réappropriation des objectifs organisationnels, la montée en responsabilité des collaborateurs, l'instauration d'un climat de confiance et enfin favoriser l'auto-leadership de tous les collaborateurs.

Enfin, nos résultats mettent en évidence la volonté des leaders émotionnels de favoriser l'inclusion de tous leurs collaborateurs au moyen de la réappropriation des objectifs organisationnels, la montée en responsabilité des équipes diversifiées, la personnalisation des pratiques et l'amélioration d'un climat sécuritaire. En ce sens, le leader émotionnel se sert de trois compétences émotionnelles clés (manifester de l'intérêt, écoute et expression émotionnelle) et des leviers d'action (un langage inclusif, un comportement respectueux et le partage du sens).

Section 3 : Les antécédents du style émotionnel

Dans la mesure où les organisations dépendent des personnes qui y travaillent, le profil psychologique, notamment émotionnel de ces individus, a une influence sur la dynamique et les résultats de leur organisation (Chanlat, 2003). En ce sens, nous allons nous intéresser durant cette section aux déterminants du « profil émotionnel » (Davidson et Begley, 2018) des leaders afin d'expliquer les facteurs influençant l'adoption du style émotionnel de leadership.

Ainsi, nos résultats révèlent trois facteurs déterminants à l'adoption du style émotionnel : L'histoire personnelle des leaders (3.1), le parcours professionnel (3.2) et enfin la formation à la gestion des émotions (3.3)

3.1 L'histoire personnelle : des expériences de vie, un facteur déterminant

Au-delà des capacités analytiques, des connaissances techniques, du sens politique et des habiletés de leadership dont peut faire preuve un leader. Son leadership est aussi tributaire de sa « vie antérieure » et se manifeste alors à travers à la fois sa manière d'être et d'agir.

En effet, la majorité de nos répondants, insiste sur le rôle majeur de l'histoire personnelle des leaders sur sa façon de diriger.

En ce sens, l'histoire personnelle ainsi que les différentes expériences de vie laissent une empreinte indélébile sur la nature profonde du leader. Dans cette perspective, le leader émotionnel dirige d'abord en fonction de sa propre histoire. Cette histoire peut être marquée par des événements personnels marquants comme le climat familial, ce qui va faire en sorte que le leader va adopter un style de leadership qui pourrait ressembler à un exutoire afin de rompre avec un certain climat familier pesant.

> « *J'ai des parents qui ne s'entendaient pas donc j'ai assisté à beaucoup de scènes qui m'ont marqué et que j'ai détesté. Dans mon premier mariage j'avais un mari caractériel, donc au niveau du travail je ne pouvais pas en rajouter c'est peut-être une réaction émotionnelle par rapport à ça, de vouloir travailler dans une ambiance agréable et s'intéresser vraiment aux collaborateurs pour faire en sorte qu'ils se sentent bien, c'est comme ça que je fuis ce que j'ai peut-être vécu Par ailleurs. »* (Extrait d'entretien 50)

Dans le même sens, le style de leadership émotionnel peut être le fruit et le résultat d'une histoire personnelle marquée par un événement douloureux que le leader voudra éviter.

> « *J'étais Team-Leader, dans mon équipe j'avais 6 personnes sous ma supervision, et à un moment donné, je voyais qu'un de mes collègues commençait à se renfermer, à parler moins. Ça va très vite, 5 jours et il a fait un burn-out, trois ans sans venir travailler. Cela m'a profondément marqué, il aimait son travail, mais à un moment donné ça bascule, si on ne fait pas attention à ça* […] *»* (Extrait de l'entretien 33)

Dans la même perspective, le style de leadership est la réaction directe d'un itinéraire de vie jonché d'obstacles surmontés les uns après les autres, ainsi le leader se sert de son histoire afin de promouvoir un leadership émotionnel basé non seulement sur des valeurs et des émotions considérées comme positives mais également sur des émotions dites « négatives ».

> *« Moi j'ai travaillé avec Simone Veil, il y a pas mal de temps, c'était une maîtresse-femme absolument terrible mais qui suscitait l'admiration, c'était son style à elle, parce que c'est un personnage historique, avec un énorme charisme et autres, et donc elle impulsait un style qui était fait d'enthousiasme parce qu'elle mettait la barre très, très haut, mais également d'abnégation. »* (Extrait de l'entretien 20)

3.2 Le parcours professionnel : un autre facteur déterminant de leadership émotionnel

Un des facteurs déterminants du leadership émotionnel est le parcours professionnel du leader. En effet, la majorité de nos répondants, insiste sur ce point, dans la mesure où nos résultats, montrent que les leaders interrogés puisent leur style de leadership dans leurs expériences professionnelles.

Dans cette perspective, à travers nos résultats, nous avons identifié deux variables majeures du parcours professionnel influençant la mobilisation du style émotionnel du leadership.

En ce sens, toujours selon nos résultats, les leaders qui parlent plus d'émotions et qui ont une approche beaucoup plus humaine, ont :

(1) Commencé en tant que subordonné, c'est-à-dire à une position hiérarchique basse et ont gravi graduellement les échelons. Dans cette perspective, le fait d'avoir commencé en tant que subordonné confère au leader certaines caractéristiques particulières. En effet, cela lui permet de « connaître le job ». Cette expertise va non seulement permettre au leader de répondre aux différentes interrogations des salariés.

> « *C'est justement mon parcours qui me permet de s'intéresser à mes salariés,*

> *non pas pour faire son intéressant, mais pour essayer de régler vraiment leurs problèmes. »* (Extrait de l'entretien 22).

Mais également de faire preuve d'une écoute et surtout d'une compréhension émotionnelle à l'égard de ses collaborateurs.

> « *Quand tu l'as déjà fait et que tu connais le métier, cela te permet, de savoir mettre le curseur, un peu tous les jours au bon endroit, et puis sachant que l'individu en face de toi, a ses humeurs, ses états de fatigue,* […] *on n'est pas des machines* » (Extrait entretien 10)

> *« Pour avoir un leadership plus porté vers l'humain, c'est plus facile quand vous venez de la base, que quand vous venez des grandes écoles, que vous n'avez jamais côtoyé l'ouvrier de base, du coup c'est assez difficile de pouvoir se mettre à la place de quelqu'un. »* (Extrait de l'entretien 19)

Cela aura pour effet de créer une proximité entre le leader et ses collaborateurs et de favoriser la création d'un climat de confiance au sein de l'entreprise.

> *« Avoir gravi les échelons, petit à petit ça m'a permis d'avoir une proximité, d'avoir comportement simple vis-à-vis de mes salariés, prendre le temps de leur expliquer le projet : pourquoi on fait ça et comment on va le faire ? »* (Extrait de l'entretien 42)

En outre, l'expression émotionnelle du leader fait office de gage d'authenticité et de crédibilité à l'égard des collaborateurs.

> « *Il faut s'intéresser au salarié, savoir le boulot qu'il fait, connaître, parce que le gars qui n'a jamais été en bas de l'échelle, c'est-à-dire pour lui de parler, de discuter avec quelqu'un qui lui est tous les jours derrière une machine, il faut connaître toutes les situations, cela permet d'être cohérent dans le discours, et moi personnellement je sais répondre aux questions de mes salariés, tout simplement parce que je l'ai fait, et ça facilite le dialogue justement de savoir de quoi on parle. »* (Extrait de l'entretien 3)

Ces résultats font écho à des études récentes en psychologie sociale suggérant que les personnes, en particulier ceux qui ont moins de pouvoir, accordent une attention

particulière à l'affect des autres dans l'objectif de se comporter de manière appropriée dans les interactions sociales (Melwani et Barsade, 2011 ; Van Kleef et *al.*, 2004, 2010).

(2) **Évolué durant toute ou la plus grande partie de leur carrière dans des petites structures.** En effet, selon nos répondants, la taille de l'entreprise est un élément fondamental dans la mobilisation d'un style émotionnel, dans la mesure où le nombre réduit des salariés permet au leader d'avoir un contact régulier avec ces derniers. Ce contact se traduit toujours par un sentiment de proximité et surtout par une approche très émotionnelle du travail.

> *« Moi je n'ai jamais été dans une grande entreprise, j'étais dans des structures où c'était facile d'aller voir les gens et de discuter avec eux, voir s'ils vont bien ou pas »* (Extrait d'entretien 24).

Par ailleurs, selon nos répondants, ces mêmes leaders, lorsqu'ils changent de structure et sont amenés à travailler au sein de grandes structures, gardent toujours la même approche émotionnelle du leadership. Néanmoins, les leaders opèrent « un filtre » en appliquant la théorie de LMX (dont on a explicité le fonctionnement lors du chapitre 1). Les leaders ne disposant pas assez de temps pour se consacrer à tous leurs employés, ils ont tendance à se concentrer ainsi, sur des petits groupes constitués par les membres de leurs équipes les plus proches.

> « *C'est important avec les collaborateurs proches, parce qu'on ne peut pas le faire avec tout le monde non plus, d'être capable d'avoir une certaine émotion, une certaine empathie, essayer de comprendre les contextes et de faire en sorte qu'on puisse avancer malgré les écueils* » (Extrait d'entretien 47)

> *« Il faut être en capacité de déterminer le profil des gens, de savoir lesquels peuvent être des personnes « ressources », sur qui tu vas t'appuyer et avec qui il faut les gérer avec un minimum d'empathie »* (Extrait de l'entretien 6)

En somme, pour nos répondants, les caractéristiques du parcours émotionnel : la position hiérarchique de départ et le type de structure dans laquelle les leaders ont évolué, conditionnent la mobilisation d'un style de leadership de nature émotionnelle.

3.3 La maîtrise des compétences émotionnelles : la formation, facteur déterminant

La plupart de nos répondants insistent sur la nécessité pour les leaders, d'être en mesure de faire preuve d'une sensibilité dans leurs échanges avec les collaborateurs, et surtout de faire preuve d'une forte tendance à l'empathie dans leur leadership.

> « *En effet, certains managers ou patrons doivent avoir certaines compétences émotionnelles pour savoir gérer les émotions de leurs collaborateurs. Il est nécessaire qu'ils aient une forte tendance à l'empathie, ce qui leur permettra d'adapter leur leadership et par conséquent tout le management de la boîte ».* (Extrait de l'entretien 47)

Cette nécessité, exhorte les leaders à mobiliser un style émotionnel. Ce style émotionnel est le fruit, selon nos répondants, d'un processus d'apprentissage et d'un dispositif de formation sur les pratiques de la gestion des émotions. En ce sens, la formation confère au leader une certaine maîtrise des compétences émotionnelles dans l'exercice de leur leadership.

> *« J'ai eu la chance dans mon entreprise de faire beaucoup de séminaires de développement personnel, de gestion des émotions, de l'analyse transactionnelle des différents comportements, des attitudes des personnes. Donc ça m'a beaucoup aidé, il y a eu également des séminaires avec d'autres entreprises avec qui on a partagé avec d'autres managers »* (Extrait d'entretien 19)

> *« Alors par la formation, j'ai fait des formations pour arriver à comprendre comment fonctionnaient les collaborateurs et arriver à les repérer et au bout d'un moment en fonction des réactions, j'arrivais à voir ceux qui fonctionnent à l'affect. »* (Extrait de l'entretien 53).

Ce dispositif de formation, interroge la possibilité de mobiliser un style émotionnel du leader, sans avoir la maîtrise des compétences émotionnelles. En effet, cela renvoie à l'idée majeure selon laquelle la maîtrise des compétences émotionnelles est un facteur déterminant dans l'utilisation d'un style émotionnel de leadership. Par ailleurs, Malgré la nécessité exprimée par nos répondants de mobiliser des compétences émotionnelles, plusieurs leaders se retrouvent encore dans la situation où ils doivent s'en remettre à leur propre capacité d'apprentissage et d'adaptation (Dubois, 2013).

En effet, conscients que ces compétences émotionnelles se développent lors des formations et des entraînements, nos répondants en leur qualité de leaders, déplorent un manque réel de formation pour développer leurs compétences émotionnelles.

> *« La gestion des émotions c'est quelque chose d'important mais on n'a pas assez de formations dessus. Les compétences émotionnelles doivent être acquises pour pouvoir gérer les émotions des collaborateurs. »* (Extrait d'entretien 15)

> *« Il est vrai que par rapport à leurs émotions, tous les salariés doivent être manager différemment. Ces compétences émotionnelles sont aussi importantes pour le public cible de notre entreprise car ils sont souvent dans des situations compliquées, mais malheureusement je n'ai jamais eu de formations là-dessus »* (Extrait de l'entretien 59)

Enfin, ce manque de formation se traduit par une gestion émotionnelle par « tâtonnement », ce qui peut parfois conduire à des conséquences négatives dans la gestion des collaborateurs.

> *« Il est nécessaire d'avoir des compétences émotionnelles car c'est important de gérer les émotions des collaborateurs. C'est ce qu'il y a de plus dur car on ne l'enseigne pas mais on l'apprend sur le terrain en faisant des bêtises […] »* (Extrait de l'entretien 40)

Dans cette perspective, le comportement des leaders/managers dans la gestion de la performance des collaborateurs est d'autant plus important quand ces derniers sont d'une nature particulièrement sensible aux remarques qui sont posées sur leur travail. Ainsi, des remarques « lapidaires » peuvent provoquer chez certains collaborateurs des réactions néfastes aussi bien au niveau de leur performance que sur le climat de l'entreprise. En ce sens, ces « bêtises » se traduisent généralement par une mauvaise gestion des émotions des collaborateurs et révèlent une certaine ignorance des effets dévastateurs que causerait une telle gestion à la fois sur la motivation au travail et sur la confiance des collaborateurs.

En somme, la non-maîtrise des compétences émotionnelles ainsi que l'absence d'une formation au sujet de la gestion des émotions réduisent considérablement le champ d'action des leaders et peut parfois engendrer des conséquences négatives sur la performance de leurs collaborateurs.

Conclusion et synthèse de la section

En conclusion, nous nous sommes intéressé durant cette section aux déterminants du style émotionnel afin de comprendre quelles sont les raisons qui poussent les leaders à mobiliser leurs compétences émotionnelles et ainsi adopter un style émotionnel.

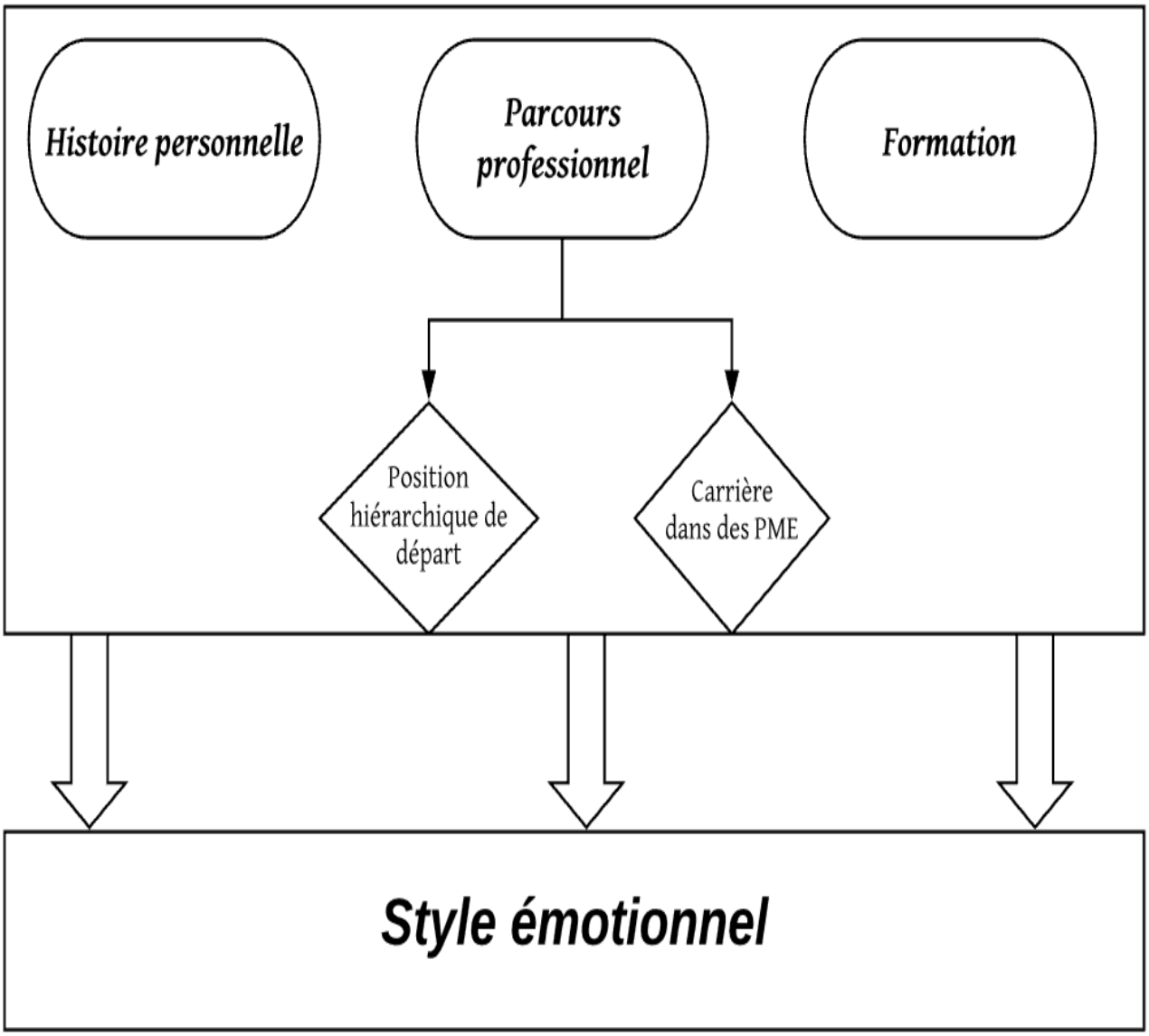
Dans cette perspective, nos résultats révèlent trois facteurs déterminants à l'adoption du style émotionnel : Tout d'abord, l'histoire personnelle des leaders. En effet, nos résultats montrent que le style de leadership émotionnel est le fruit et le résultat d'un itinéraire de vie dans la mesure où le style du leader est tributaire de la « vie antérieure » du leader et se manifeste alors à travers à la fois sa manière d'être et d'agir.

Deuxièmement, nos répondants, mettent en exergue l'importance du parcours professionnel des leaders dans l'adoption d'un style émotionnel. En effet, nos résultats précisent que la position hiérarchique de départ des leaders ainsi le type de structure dans laquelle les leaders ont évolué conditionnent de manière notable la mobilisation d'un style de leadership de nature émotionnelle.

Enfin, nos résultats expliquent que maîtrise des compétences émotionnelles est l'un des facteurs les plus importants dans la mobilisation du style émotionnel. En ce sens, la non-maîtrise des compétences émotionnelles ainsi que l'absence d'une formation au sujet de la gestion des émotions réduisent considérablement le champ d'action des leaders et peut parfois engendrer des conséquences négatives sur la performance des collaborateurs.

Le schéma ci-après précise nos résultats à propos des différents déterminants du style émotionnel du leadership.

Schéma 10 : Les déterminants du style émotionnel



Section 4 : Les facteurs de contingence émotionnels

À travers cette section, nous nous intéressons aux facteurs qui conditionnent la mobilisation des compétences émotionnelles. Ainsi, nos résultats révèlent quatre principaux facteurs déterminants à la mobilisation des compétences émotionnelles : la nature de la tâche effectuée par les collaborateurs (4.1), le profil des collaborateurs (4.2), la nature de l'environnement de l'organisation (4.3), et enfin, la taille de la structure (4.4)

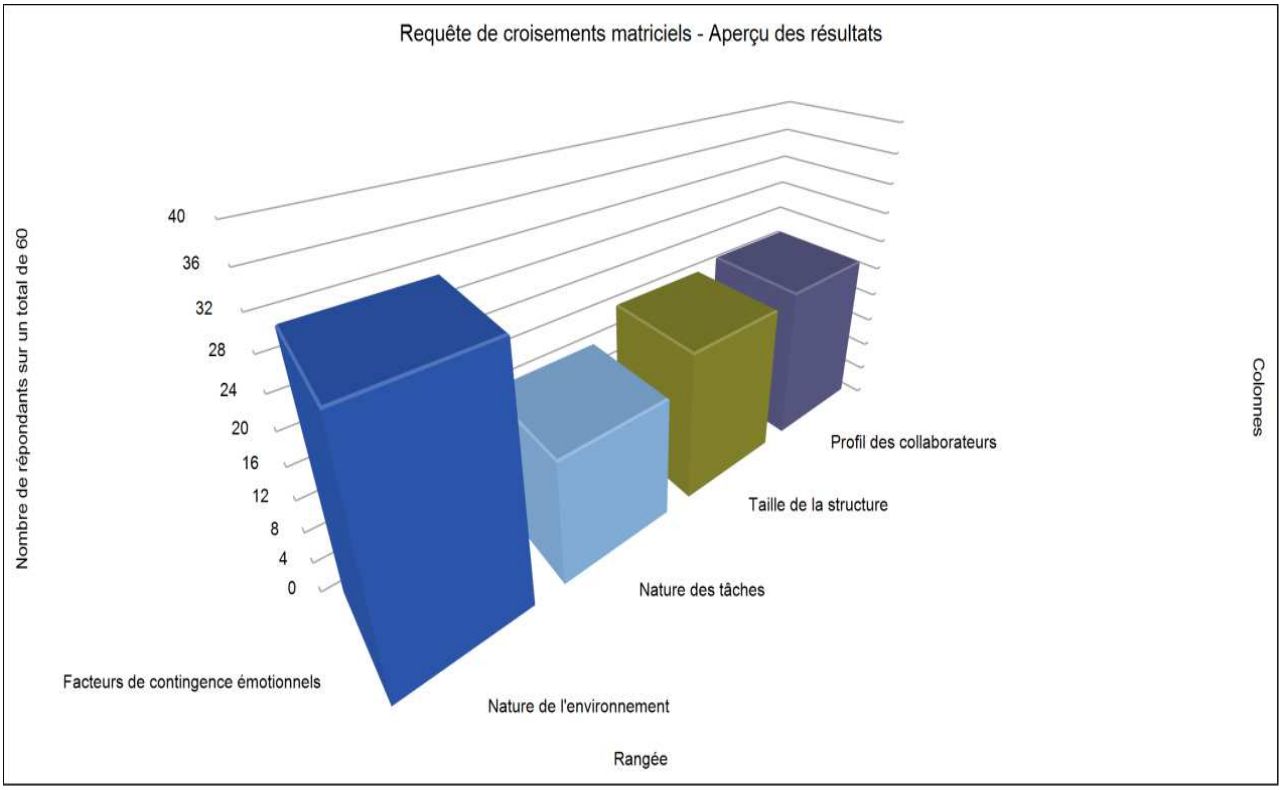
Le tableau ci-dessous présente les fréquences de ces quatre facteurs ainsi que la matrice de croisement avec les pourcentages.

Tableau 7-2 : Pourcentage des répondants évoquant les facteurs de contingence émotionnels sur un total de 60 répondants

	Nature de l'environnement	Nature des tâches	Taille de la structure	Profil des collaborateurs
Facteurs de contingence émotionnels	51 %	26 %	32 %	34 %

La figure ci-après illutre le poids de chacun des facteurs de contingence émotionnels évoqués par nos répondants.

Figure 7-6 : Requête de croisements matriciels des facteurs de contingence émotionnels



4.1 La nature de la tâche des collaborateurs

Un des facteurs de contingence émotionnel conditionnant l'utilisation de compétences émotionnelles dans l'exercice du leadership est la nature de la tâche effectuée par les collaborateurs. En effet, 26 % de nos répondants, insistent sur ce point, dans la mesure où nos résultats, montrent que les leaders interrogés choisissent de mobiliser leurs compétences émotionnelles en fonction des caractéristiques du métier de l'interlocuteur.

L'analyse des résultats liés à ce facteur met en lumière une différence de traitement en fonction de la nature des tâches à effectuer par les collaborateurs. En ce sens, les leaders interrogés expliquent l'importance du rôle du leader dans la compréhension des émotions des collaborateurs créatifs dans la mesure où, de manière générale, les répondants mettent en avant la singularité de l'état émotionnel des personnes créatives en considérant que « *les personnes créatives n'ont pas les mêmes émotions que les autres collaborateurs* » (Extrait de l'entretien 46). Cela s'exprime, pour nos répondants, par une forte variabilité de leur intensité émotionnelle au niveau du ressenti des émotions.

> « *La sensibilité d'un salarié créatif n'est pas la même qu'un salarié qui n'est pas créatif. Du coup le créatif sera sans doute plus émotif et plus sensible aux remarques* […] » (Extrait de l'entretien 57).

De ce fait, la nature de la tâche devient un facteur déterminant dans la mobilisation des compétences émotionnelles par les leaders. Celles-ci vont servir à saisir la nature de l'état émotionnel des collaborateurs créatifs, de nature plus sensible et éviter ainsi, le risque d'« égratigner leur susceptibilité ».

> *« Le style de leadership peut être différent selon le métier. Tu ne peux pas avoir le même leadership sur les camionneurs, que sur des footballeurs par exemple, qui eux sont des artistes, avec qui on parle même de calino-thérapie »* (Extrait de l'entretien 10)

> *« Je reste convaincue qu'il y a une grande part d'émotionnel dans mon rôle de leader et parfois, souvent même, la difficulté dans nos métiers, dans nos milieux, moi je sais qu'on est dans un milieu professionnel où c'est un monde d'ingénieurs et l'émotionnel ça ne leur parle pas beaucoup. »* (Extrait de l'entretien 34)

Ainsi, pour nos répondants, la sensibilité émotionnelle des collaborateurs effectuant des

tâches créatives joue un rôle important dans l'engagement des individus. C'est ce qui va justifier une différence de traitement de la part des leaders au niveau de leur mobilisation des compétences émotionnelles dans l'exercice du leadership en fonction de la nature de la tâche à exécuter.

> *« On peut être responsable d'une ligne de fabrication où il faut sortir 1000 pièces par jour, le contexte c'est on ne réfléchit pas, on exécute, chacun sait ce qu'il a à faire, et s'il y a un qui fait mal on peut le sortir, le plus important c'est de sortir 1000 pièces/jour. Donc on peut être relativement directif. Maintenant quelqu'un qui doit gérer des gens à qui on demande d'avoir beaucoup d'autonomie, d'innovation, si on agit de la même façon, les gens vont tellement avoir peur, que de toute façon on va complètement bloquer l'innovation »* (Extrait de l'entretien 11)

> *« Après je pense dans la perspective de gestion des émotions de la part du leader, il y a un problème de milieu ou de contexte professionnel c'est-à-dire que cela dépend des métiers, je pense à des métiers très créatifs effectivement ça peut marcher vraiment bien, dans le milieu de l'informatique également. Par contre, quand on y vient à des métiers qui sont comme les nôtres très industriels, on a une relation avec les collaborateurs qui peut être dure, plus abrupte et moins épaisse. »* (Extrait de l'entretien 17)

4.2 Le profil des collaborateurs : entre ouvriers et cadres ; génération X et Y

Un des facteurs de contingence émotionnel conditionnant l'utilisation de compétences émotionnelles dans l'exercice du leadership est le profil des collaborateurs. En effet, 34 % de nos répondants, insistent sur ce point, dans la mesure où nos résultats, montrent que les leaders interrogés choisissent de mobiliser leurs compétences émotionnelles en fonction du profil de leur interlocuteur. L'analyse des résultats liés à ce facteur met en exergue deux principales dimensions en fonction desquelles les leaders ajustent leur style de leadership : (1) le statut du collaborateur, c'est-à-dire sa catégorie professionnelle (cadres ou ouvriers) et (2) la génération du collaborateur (X ou Y).

(1) **S'agissant du statut professionnel des collaborateurs**, nos répondants s'accordent pour dire, qu'il est indispensable d'exercer un leadership différent et ainsi mobiliser ou plutôt délaisser les compétences émotionnelles selon le statut du salarié.

> *« Tu es obligé de mobiliser un type de compétences selon le contexte. C'est-à-dire tu es un leader d'une équipe d'agents d'entretien, je ne vais pas du tout utiliser les mêmes outils, les mêmes compétences que pour une équipe de cadres effectivement. »* (Extrait de l'entretien 6)

En ce sens, nos répondants expriment la difficulté de gérer, avec un style émotionnel, des collaborateurs non qualifiés et que, de manière générale, ils ont recours beaucoup moins au style émotionnel lorsqu'il s'agit de collaborateurs « de base » exerçant dans des conditions de travail difficiles.

> *« Le leadership ne peut pas s'exercer de la même manière partout et surtout avec tout le monde. Il y a je pense des métiers, un type de salariés avec qui le leader doit faire abstraction de l'émotionnel et être dans un mode beaucoup plus directif, comme un général. »* (Extrait de l'entretien 34)

> *«* […] *J'ai sous ma responsabilité une quinzaine de personnes, on fait à peu près 3 ; 4 millions de chiffre d'affaires annuel, ce sont tous des métiers qui sont assez durs en général, avec une main-d'œuvre qui est généralement peu qualifiée dans l'atelier, ce qui fait que j'ai un leadership assez dur, très directif et si vous voulez que ça avance, on n'a pas d'autres choix que d'agir sans états d'âme. »* (Extrait de l'entretien 17)

Néanmoins, certains de nos répondants, même s'ils prolongent cette idée de la difficulté de gérer des collaborateurs « de base » avec un style émotionnel bienveillant, n'hésitent pas d'utiliser leurs compétences émotionnelles de manière à gérer les émotions de leurs collaborateurs en suscitant des sentiments qu'on pourrait qualifier de « négatifs » afin de réussir leurs objectifs.

> *« Dans la société où j'étais avant, on avait un atelier de montage de machine, donc là on a du personnel non qualifié ou très peu qualifié. Encadrer ces gens-là c'est très dur, parce qu'ils sont prêts à tout, ils sont mal payés. L'émotionnel n'est vraiment pas à l'ordre du jour, quoiqu'utiliser la peur peut faire partie de la panoplie des outils à utiliser pour les manager. »* (Extrait de l'entretien 24)

> *« Quand j'étais en Nouvelle-Calédonie sur des phases de construction de projets où il y avait des équipes de construction et de maintenance où là c'était du management rude et si on n'avait pas de la poigne on se faisait très vite déborder avec des*

revendications assez dures […] *c'était un management où il fallait susciter de la crainte, utiliser des sanctions c'était un peu la cour d'école* […] *»* (Extrait de l'entretien 26)

« […] *Oui ça m'arrive d'exploiter une émotion négative, pas sur des sujets mauvais mais quelque part il faut trouver des leviers, et des fois le levier ça peut être la peur voire les tensions, il faut juste trouver le bon équilibre, donc oui ça m'arrive d'utiliser la peur, c'est le cas des fois quand je sens certaines dérives, que je sens que certains messages ne passent pas par rapport à la situation, en disant attention si on y arrive pas en équipe, tous individuellement on va se retrouver dehors et ça pour moi c'est exploiter un peu la peur, les gens n'ont pas envie de perdre leur job, c'est plus pour se servir de la peur comme un électro-choc* […] *»* (Extrait de l'entretien 27)

« Je vous avoue que j'ai déjà utilisé un management très autoritaire. Quand on est dans des chantiers ou avec des gars de maintenance il faut être derrière, sinon ils grattent c'est malheureux à dire mais c'est la vérité, c'est-à-dire que là quand je voyais des gens qui dévient un petit peu, fallait être intransigeant, je les recadre, je les sanctionne pour en faire un exemple […] *»* (Extrait de l'entretien 43)

D'un autre côté, nos répondants soulignent l'importance de la mobilisation des compétences émotionnelles dans l'exercice du leadership vis-à-vis des cadres, dans la mesure où celles-ci conditionnent leur adhésion à la stratégie et leur fidélisation à l'entreprise.

« En tant que leader, mon activité c'est l'accompagnement des managers dans l'appropriation de la stratégie de l'entreprise, du coup la gestion des émotions est un aspect très essentiel, parce que si on ne prend pas de soin de nos managers, de nos cadres, ils ne vont pas adhérer à notre stratégie et à terme ils partiront. » (Extrait de l'entretien 23)

(2) **S'agissant du « profil générationnel » des collaborateurs**, nos répondants mettent en lumière, la nécessité de faire preuve d'une maîtrise des compétences émotionnelles dans l'exercice du leadership, dans le sens où les nouvelles générations ont des exigences en matière de leadership émotionnel et de transversalité du management.

« Moi je pense qu'il faut vraiment faire plus attention au niveau émotionnel avec les

> *nouvelles générations qu'avec les anciennes. Je pense que les nouvelles générations ont plus d'exigences au niveau du bien-être émotionnel, l'ambiance au travail, elles apprécient moins les couches hiérarchiques et apprécient plus la transversalité, les relations directes. »* (Extrait de l'entretien 31)

Dans le même sens, nos répondants, expliquent qu'à la différence des anciennes générations, la gestion des émotions des nouvelles générations est un aspect primordial dans l'instauration d'une ambiance et d'un climat organisationnel de qualité.

> *« C'est un savant équilibre déjà selon les générations, on les manage pas de la même manière, on ne manage pas un collaborateur de 50 ans, comme un collaborateur qui a 25 ans,* […] *du coup c'est le rôle du manager, du leader de gérer les différentes humeurs et les émotions de chacun de l'équipe, parce qu'une ambiance pourrie ça vous pourrit toute l'équipe ».* (Extrait de l'entretien 53)

Dans cette perspective, nos répondants évoquent clairement le risque de détérioration de l'ambiance et du climat du travail au sein des équipes, en l'absence d'une gestion des émotions réussie des nouvelles générations.

> *«* […] *Surtout il faut aller avec la nouvelle génération avec des pincettes, parce que si on est trop ferme ou trop direct, ils vont prendre la mouche, ce qui peut vous pourrir toute l'équipe ».* (Extrait d'entretien 15)

> *« Avec la nouvelle génération Y ou Z, le leader qui impose son leadership de manière directive, ça ne passe plus. Aujourd'hui vu l'état d'esprit des gens, il faut savoir s'adapter, avoir envie de collaborer, expliquer aux gens et surtout passer énormément de temps à écouter et à gérer le climat de l'entreprise.* » (Extrait de l'entretien 35)

En somme, selon nos répondants, la mobilisation des compétences émotionnelles est sujette au profil des collaborateurs en face, qu'ils soient ouvriers « de base » ou cadres, de l'ancienne génération ou de la nouvelle, ces paramètres vont déterminer la mobilisation ou non des compétences émotionnelles par les leaders.

4.3 La nature de l'environnement : un facteur de contingence, deux dimensions

Un des facteurs de contingence émotionnels conditionnant l'utilisation de compétences émotionnelles dans l'exercice du leadership est la nature de l'environnement de l'organisation. En effet, 51 % de nos répondants, soulignent l'importance de ce facteur dans le choix de mobiliser leurs compétences émotionnelles dans l'exercice du leadership. L'analyse des résultats liés à ce facteur de contingence met en exergue deux principales dimensions en fonction desquelles les leaders ajustent leur style de leadership : (1) l'urgence de la tâche, et (2) l'environnement politico-social de l'organisation.

(3) **S'agissant de l'urgence de la tâche**, nos répondants expliquent que le caractère urgent de la tâche à effectuer est un élément déterminant dans le choix du style émotionnel du leadership. En effet, pour nos répondants, les leaders font abstraction de toutes préoccupations à vocation émotionnelle dans des situations de crises ou d'urgence.

> *« Le leadership ce n'est pas un leadership unique, il y a des situations d'urgences qui nécessitent d'être plus directive et plus coercitive dans certains cas où, comme on doit agir en urgence, on fait abstraction de tout ce qui est émotionnel. »* (Extrait de l'entretien 32)

> *« Je pense que dans différentes situations, il faut que parfois être à l'écoute parfois avoir la capacité à trancher, parfois être dans le consensus et puis parfois un peu plus autoritaire lorsqu'il faut prendre une décision dans l'urgence » (Extrait de l'entretien 23)*

Dans la même perspective, nos répondants mettent en lumière une réelle nécessité d'adaptation, durant les temps difficiles, des leaders émotionnels afin de répondre à la fois aux besoins de leurs collaborateurs mais également aux exigences de leurs clients en fonction de l'urgence de la situation.

> *« Je pense que c'est essentiel dans des périodes de crise, on a très régulièrement dans notre métier des périodes de crises opérationnelles, où la machine d'un client tombe en panne par exemple, où il faut livrer des pièces, envoyer des spécialistes, il y a une dynamique qui s'organise autour de ça, je pense que l'intelligence émotionnelle passe au second plan, ce que demandent les collaborateurs c'est des*

managers qui sont extrêmement directifs. » (Extrait de l'entretien 60)

« Par exemple on a perdu un de nos associés l'année dernière, c'était une année compliquée pour tout le monde mais le leader n'a pas le droit de s'effondrer et il est obligé d'être aux manettes surtout quand vous êtes dans des périodes comme ça. Moi j'ai appris son décès à 8h du matin, la priorité c'était d'arriver la première au boulot pour l'annoncer aux collaborateurs et il y avait des clients qui comptaient sur nous et il fallait les gérer, vous êtes obligé à un moment donné de couper votre affect et gérer la boîte » (Extrait de l'entretien 51)

Néanmoins, nos répondants, expliquent que l'absence de la prise en compte du contexte émotionnel de la part des leaders, en raison du caractère urgent des tâches à effectuer, doit se résumer exclusivement à une période d'urgence ou de crise. En effet, nos répondants considèrent que dans le cas contraire, cela peut altérer, à terme, l'adhésion des collaborateurs aux pratiques du leader.

« Alors sur la manière de gérer les collaborateurs, je dirais quand on est dans une phase où on est en danger, ce qui nécessite de faire des choses, de prendre des décisions qui sont parfois difficiles et qui représentent parfois des virages à 180 degrés voire à 360° donc en terme de gestion au niveau des équipes c'est parfois compliqué et ça nécessite parfois de la poigne, d'imposer des choses parce qu'on a besoin d'aller vite, par contre en termes d'adhésion le résultat est quand même pas exceptionnel. » (Extrait de l'entretien 27)

« Je me souviens de la dernière, on avait un événement avec 300 clients sur le site, et on a dû mettre sur le parking une immense tente comme celles des mariages, parce qu'on n'avait pas une salle assez grande pour déjeuner. Il se trouve qu'on a eu une alerte météo rouge, donc le leadership à ce moment-là, c'était de prendre une décision avec l'éventualité de se tromper et ne pas prendre la bonne décision, mais prendre une décision. Dans ces moments-là, c'est vraiment un leadership de crise, il faut savoir le faire mais ce n'est quand même pas souvent, si on fonctionne que comme ça, je pense que c'est très mauvais parce qu'on ne prend pas en compte l'état d'esprit des gens, leurs sentiments, etc., on outrepasse tout ça parce qu'on considère qu'on est dans l'urgence ». (Extrait de l'entretien 31)

(2) **S'agissant de la nature du contexte social et politique de l'organisation,** nos répondants expriment le caractère primordial de la prise en compte de la nature sociale et politique de l'environnement de l'organisation. En effet, pour nos répondants, les leaders doivent faire preuve d'une grande considération de la nature de l'environnement dans lequel ils évoluent dans le choix de la mobilisation ou non du style émotionnel du leadership.

Dans ce sens, nos répondants, expliquent que le leader émotionnel doit tenir compte du contexte social de l'organisation dans le choix de la mobilisation de ses compétences émotionnelles, dans la mesure où le style émotionnel peut constituer une réponse à des besoins de nature sociale exprimés par les collaborateurs.

> *« Si vous arrivez dans une organisation où il a eu de la souffrance ou il y a encore du sang sur les murs, vous allez devoir agir avec pincettes et déprogrammer, ça m'est arrivée, dans la direction de d'une structure dans le Sud-Est où j'ai remplacé une directrice qui harcelait son personnel et qui était entre guillemets mis à la retraite »* (Extrait de l'entretien 2)

> *« Contexte social très très difficile surtout oui, parce que malheureusement la presse écrite connaît des difficultés depuis quelques années, les gens viennent tous les jours la peur au ventre, ils ont peur que du jour au lendemain la boîte ferme et qu'ils se retrouvent sans emploi, donc tu es un peu obligé de prendre le temps, de rassurer tes employés, demander s'ils vont bien. »* (Extrait de l'entretien 3)

Par ailleurs, nos répondants mettent en lumière le rôle déterminant des grandes politiques d'entreprises qui vont prescrire aux leaders la mobilisation du style émotionnel du leadership.

> *« On est très sujets à des politiques du groupe qui font que nos métiers évoluent toujours et puis également les besoins sociétaux de l'entreprise et bien évidemment le style du leader est impacté puisqu'on recherche des nouveaux profits : on s'intéresse à nos collaborateurs et on développe leur polyvalence »* (Extrait de l'entretien 23)

Ou au contraire dans certains cas, les politiques de l'organisation vont complètement proscrire aux leaders d'avoir un style émotionnel sous peine de perdre leur position hiérarchique.

> *« Après je suis conscient que dans certaines situations où il ne faut pas être empathique, par exemple quand j'ai travaillé chez Dell, une très grande entreprise*

> *américaine, les gens qui arrivent, à prendre des postes de responsabilité, qui sont des leaders, ne sont pas empathiques, il faut pouvoir mettre quelques couteaux dans le dos des autres, c'est de la politique, il y a ce qui se voit et il y a des choses qui se passent en coulisses. »* (Extrait de l'entretien 16)

> *« Les consignes étaient claires : créé un service qui n'existait pas de façon efficace. Donc il y a eu beaucoup de choses à faire, à mettre en place, de changer toutes les façons de travailler, de structurer, de mettre de la rigueur, de remettre de l'ordre, du coup j'ai eu un management relativement directif parce qu'il fallait tout structurer de façon efficace »* (Extrait de l'entretien 29)

Dans la même perspective, nos répondants, expliquent que le contexte externe à l'organisation, que certains répondants appellent le « contexte politique » revêt également une importance capitale dans le sens où celui-ci va influencer le style du leader.

> *« Il y avait des raisons de gouvernance politique par rapport à la structure, c'est-à-dire qu'il y avait un élu qui était souvent présent, ce qui décrédibilisait la directrice, et le seul moyen qu'elle trouvait pour justement retrouver de la légitimité était le management par la peur, par la terreur. Et honnêtement ce n'était pas qu'elle, parce qu'en fait quand on est leader on n'est pas tout seul, il y a tout un environnement extérieur qui rentre en compte* […] *»* (Extrait de l'entretien 10)

> *« En tant que leader, tu dois tenir compte du contexte externe, à titre d'exemple, on m'avait confié la gestion de 200 personnes à peu près, ce que j'avais mal évaluer, c'est qu'il y avait un contexte syndical très dur, un syndicat qui voulait ma tête et tout ce que je proposais a été systématiquement rejeté. Même si la base, elle avait totalement adhéré à mon style, parce que comme je savais que le contexte était difficile, j'avais adapté ma façon de faire, j'étais à l'écoute de leurs besoins, je me montrais disponible, bienveillant* […] *mais au final, tu as beau vouloir adapter ton leadership, il y a des éléments extérieurs, si tu en tiennes pas assez compte tu ne peux pas aller au bout. »* (Extrait de l'entretien 6)

4.4 La taille de la structure : un élément déterminant pour le style émotionnel

Autre facteur de contingence émotionnel conditionnant l'utilisation de compétences

émotionnelles dans l'exercice du leadership est les caractéristiques de la structure. En effet, 32 % de nos répondants, soulignent l'importance de mobiliser leurs compétences émotionnelles en fonction de la structure de l'organisation.

(4) L'analyse des résultats le rôle déterminant que joue la taille de la structure, c'est-à-dire le nombre des collaborateurs composant la structure dans le choix du style du leadership.

> *« Après, j'ai une petite boîte, je suis obligée de prendre en compte les émotions de mes gars, sinon ça ne marche pas. C'est primordial. C'est pour ça que j'ai essayé et réussi, je pense, à instaurer une bonne ambiance* […] *»* (Extrait de l'entretien 56)

En effet, selon nos répondants, la taille de l'entreprise est un élément fondamental dans la mobilisation d'un style émotionnel, dans la mesure où le nombre réduit des salariés permet au leader d'avoir un contact régulier avec ces derniers. Ce contact se traduit toujours par un sentiment de proximité et surtout par une approche très émotionnelle du travail.

> *« On est une petite équipe même si ça reste des collaborateurs, ce sont des collaborateurs, avec qui on parle de nos enfants, on se souhaite nos anniversaires, on va manger ensemble* […] *»* (Extrait de l'entretien 10)

> *« En fait ce n'est pas du tout pareil dans les petites structures, on est comme une petite famille, j'ai vraiment mis en place un modèle qui me ressemblait et qui correspondait à ma vision des choses, d'ailleurs j'ai recruté les gens au départ en fonction de cela. »* (Extrait de l'entretien 48).

Pour nos répondants, la taille réduite de la structure pousse les leaders à avoir un leadership émotionnel afin d'instaurer un climat organisationnel de qualité, propice à une approche humaine du travail.

> *« Je pense que c'est au leader d'instaurer une bonne ambiance, après vous ne pouvez pas le faire si vous avez des gens qui font la tronche tous les jours, j'espère avoir sélectionné au départ des gens qui me semblaient correspondre à ma vision, après ma méthode ne peut marcher dans une grande structure, ça ne marchera pas. »* (Extrait de l'entretien 50)

Contrairement aux grandes structures, pour nos répondants, les entreprises à taille humaine

permettent beaucoup plus facilement aux leaders de mobiliser un style émotionnel, dans la mesure où le leader manque souvent de temps dans les grandes entreprises pour s'intéresser à tous ses collaborateurs.

> *« Aujourd'hui j'ai les moyens de m'intéresser à mes collaborateurs, à parler avec eux, à les écouter quand ils ne vont pas bien par exemple, à leur faire faire autre chose parce qu'on reste dans une structure à taille humaine, mais quand vous êtes dans des grandes structures, ce n'est plus la même chose, on a pas vraiment le temps pour ça. »* (Extrait de l'entretien 14)

> *« Je pense que des fois quand il faut réagir dans l'heure, vous n'avez pas le temps d'aller interviewer tout le monde même si vous êtes plutôt dans un management collaboratif participatif, il faut donner des ordres, être directif* […] *»* (Extrait de l'entretien 21)

Ainsi, selon nos répondants, les leaders des grandes structures ne disposant pas assez de temps pour se consacrer à tous leurs employés, ont tendance à se concentrer ainsi sur des petits groupes constitués par les membres de leurs équipes les plus proches.

> « *C'est important avec les collaborateurs proches, parce qu'on ne peut pas le faire avec tout le monde non plus, d'être capable d'avoir une certaine émotion, une certaine empathie, essayer de comprendre les contextes et de faire en sorte qu'on puisse avancer malgré les écueils* » (Extrait d'entretien 47)

> *« Il faut être en capacité de déterminer le profil des gens, de savoir lesquels peuvent être des personnes « ressources », sur qui tu vas t'appuyer et avec qui il faut les gérer avec un minimum d'empathie »* (Extrait de l'entretien 6)

Enfin, nos répondants expliquent que les leaders des grandes structures font appel à des « leaders relais » dans l'objectif de transmettre et de diffuser leur approche du leadership à tous les collaborateurs de l'organisation.

> *« Il faut savoir percevoir, qui peut être un leader intermédiaire avec le bon profil pour ensuite diffuser une approche plus humaine aux autres salariés. »* (Extrait de l'entretien 46)

Conclusion et synthèse de la section

En conclusion, nous avons pu démontré à travers cette section, que la mobilisation des compétences émotionnelles est sujette à des facteurs de contingence. En effet, ces principaux facteurs vont conditionner de manière notable l'adoption d'un style émotionnel de la part des leaders.

Dans cette perspective, nos résultats soulignent l'importance d'un premier facteur : la nature de la tâche effectuée par les collaborateurs. En effet, nos répondants, insistent sur ce point, dans la mesure où nos résultats, montrent que les leaders interrogés choisissent de mobiliser leurs compétences émotionnelles en fonction des caractéristiques du métier de l'interlocuteur.

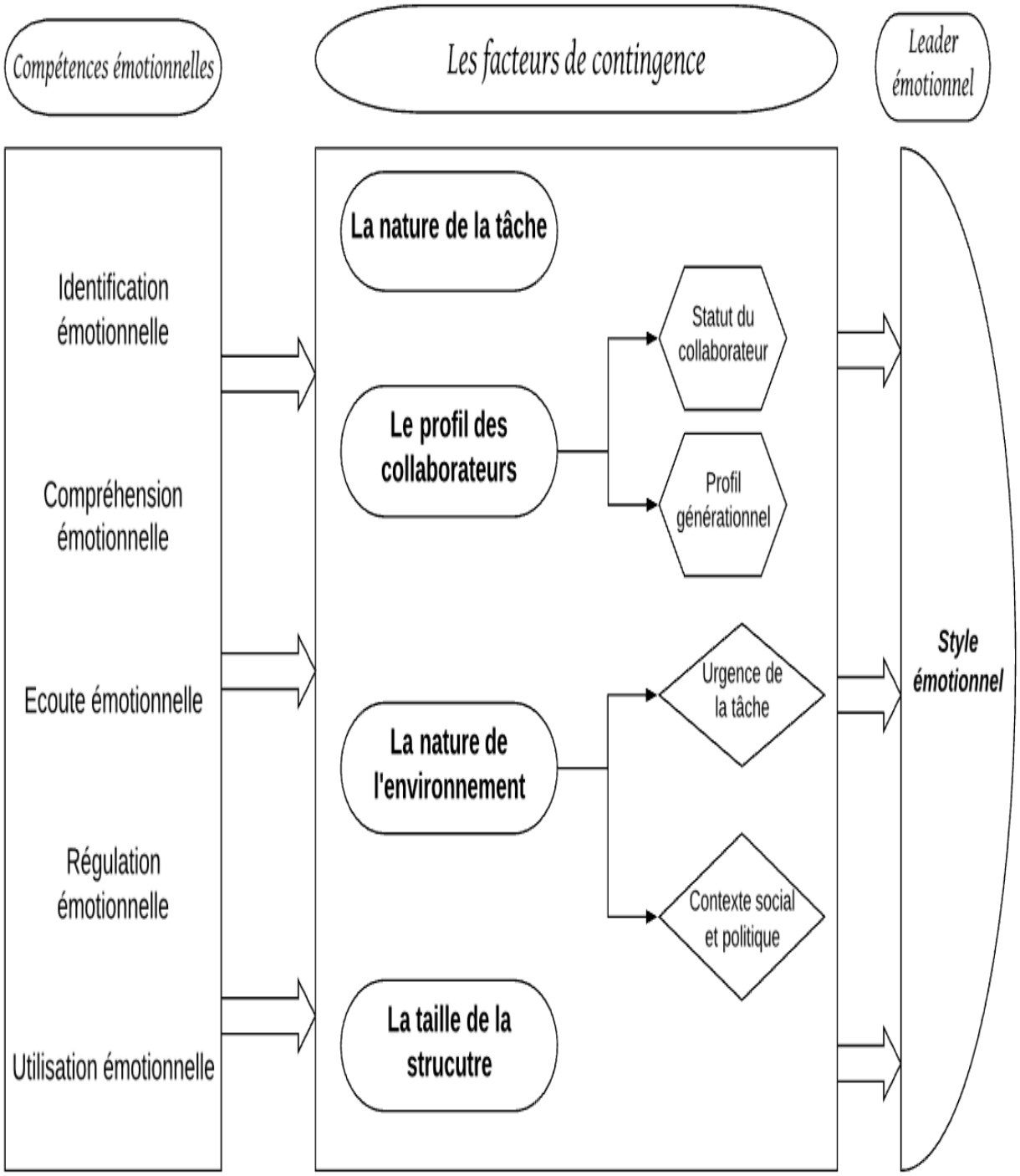
D'autre part, le profil des collaborateurs est également un des principaux facteurs de contingence émotionnels conditionnant l'utilisation de compétences émotionnelles dans l'exercice du leadership. En ce sens, l'analyse des résultats liés à ce facteur met en exergue deux principales dimensions en fonction desquelles les leaders ajustent leur style de leadership : (1) le statut du collaborateur, c'est-à-dire sa catégorie professionnelle (cadres ou ouvriers) et (2) le profil générationnel (X ou Y).

Dans le même sens, nos résultats mettent exergue l'importance de la nature de l'environnement de l'organisation dans le choix de mobiliser leurs compétences émotionnelles dans l'exercice du leadership. En effet, l'analyse des résultats liés à ce facteur de contingence met en lumière deux principales dimensions en fonction desquelles les leaders ajustent leur style de leadership : (1) l'urgence de la tâche, et (2) l'environnement politico-social de l'organisation.

Enfin, nos répondants, expliquent que les caractéristiques de la structure sont également un facteur de contingence dans la mesure où la taille de la structure joue un rôle déterminant dans la mobilisation du style émotionnel du leadership.

Le schéma ci-après résume les principaux facteurs de contingence émotionnels.

Schéma 11 : Les facteurs de contingence émotionnels



Synthèse et conclusion du chapitre

À travers ce chapitre, nous avons présenté nos résultats concernant le style émotionnel du leadership.

En effet, nos répondants, ont mis en exergue une compétence émotionnelle « manifester de l'intérêt » que nous avons considéré comme étant la compétence première du leader émotionnel. En ce sens, nous avons montré que cette compétence composée principalement de deux dimensions « disponibilité émotionnelle » et « communication émotionnelle authentique » est un prérequis pour les autres compétences émotionnelles. Dans la même perspective, nous avons exposé l'importance de « manifester de l'intérêt » dans la mesure où elle (1) permet de recueillir non seulement une manne d'informations non négligeable sur les collaborateurs, mais renseigne également sur les comportements du leader à travers un processus de d'introspection, (2) favorise la responsabilisation des collaborateurs et surtout un gain de productivité, et enfin (3) assure un meilleur esprit de cohésion des différentes composantes de l'équipe.

Dans la deuxième section de ce chapitre, nous avons ensuite présenté les principales caractéristiques du leader émotionnel et particulièrement ses différentes facettes. En effet, nous avons démontré, dans un premier temps, qu'une des principales caractéristiques du leader émotionnel est son grand sens d'adaptation. C'est notamment au moyen de ses compétences émotionnelles que le leader émotionnel prête une attention particulière aux caractéristiques de son environnement et en l'occurrence à la nature de la mission, aux caractéristiques de l'interlocuteur et au contexte externe à l'organisation dans son choix d'adopter un style de leadership particulier et ainsi personnaliser son style en fonction de ces éléments-là.

Dans le même sens, l'anlyse de nos résultats a permis de montrer que le leader émotionnel présente une autre caractéristique qui se manifeste à travers l'amélioration de la réappropriation des objectifs organisationnels, la montée en responsabilité des collaborateurs, l'instauration d'un climat de confiance et enfin l'encouragement de l'auto-leadership de tous les collaborateurs.

La troisième grande caractéristique du leader émotionnel réside dans sa volonté d'inclusion de tous les collaborateurs. En effet, nos résultats mettent en évidence la volonté des leaders émotionnels de favoriser l'inclusion de tous leurs collaborateurs au moyen de la montée en responsabilité des équipes diversifiées, de la personnalisation des pratiques et l'amélioration d'un climat sécuritaire en utilisant des leviers d'action efficaces comme le langage inclusif.

Par ailleurs, la troisième section de ce présent chapitre, a révélé trois facteurs déterminants à l'adoption du style émotionnel : (1) l'histoire personnelle des leaders, dans la mesure où nos répondants expliquent que le style de leadership émotionnel est le fruit et le résultat d'un itinéraire de vie. (2) Le parcours professionnel des leaders et notamment leurs positions hiérarchiques de départ ainsi que le type de structure dans laquelle ils ont évolué conditionnent de manière notable la mobilisation d'un style de leadership de nature émotionnelle. (3) La maitrise des compétences émotionnelles dans le sens où la formation au sujet de la gestion des émotions est également un facteur de mobilisation du style émotionnel de leadership.

Enfin, la quatrième section de ce chapitre 7, s'est focalisée sur les conditions de la mobilisation des compétences émotionnelles. En effet, nos résultats démontrent qu'elle est sujette à des facteurs de contingence dont les principaux sont (1) : la nature de la tâche effectuée par les collaborateurs dans la mesure où nos résultats, montrent que les leaders interrogés choisissent de mobiliser leurs compétences émotionnelles en fonction des caractéristiques du métier de l'interlocuteur. (2) Le profil des collaborateurs est un facteur qui met en exergue deux principales dimensions en fonction desquelles les leaders ajustent leur style de leadership : le statut du collaborateur, c'est-à-dire sa catégorie professionnelle (cadres ou ouvriers) et son profil générationnel. (3) La nature de l'environnement de l'organisation caractérise deux principales dimensions en fonction desquelles les leaders ajustent leur style de leadership : l'urgence de la tâche, et l'environnement politico-social de l'organisation. Enfin, (4) la taille de la structure joue un rôle déterminant dans la mobilisation du style émotionnel du leadership.

Transition inter-chapitre

Après avoir présenté nos résultats, nous allons dans le chapitre suivant (chapitre 8) les discuter et mettrons en perspectives les contributions générales de nos travaux, les limites et des voies de recherches futures.

Chapitre 8 : Discussions, contributions, limites et perspectives de la recherche

Sommaire :

Introduction 461
Section 1 : Discussion générale de la recherche 462
Section 2 : Contributions générales de nos travaux 476
Section 3 : Les limites de la recherche 484
Section 4 : Les perspectives de la recherche 487

Chapitre 8 : Discussions, contributions, limites et perspectives de la recherche

Introduction

Ce dernier chapitre nous permettra dans un premier lieu d'exposer une discussion générale de notre recherche (section 1). Puis, nous détaillerons les contributions de notre recherche (section 2). Ensuite, nous évoquerons ses limites (section 3). Enfin, nous discuterons les perspectives de la recherche (section 4).

Section 1 : Discussion générale de la recherche

Nous discuterons tout d'abord la stratégie de la recherche (1.1), le cadre méthodologique et empirique de notre étude (1.2), l'appréhension qui entoure la question du leadership ainsi que celle de la mobilisation des compétences émotionnelles (1.3), et enfin nous proposerons une modélisation du leadership émotionnel (1.4).

1.1 Discussions et synthèse de la stratégie de la recherche

Nous avons fait le choix d'élaborer une recherche de type abductive, de nature exploratoire et qualitative.

- ***S'agissant du caractère abductif de la recherche :*** en l'espèce, notre recherche s'est inscrite dans une démarche abductive ; au sens de Génova (1996, p. 59) « *introduire des idées nouvelles dans la science : la créativité, dans un mot ».* Notre point de départ a été de faire un état de l'art sur les concepts clés de notre sujet, ce qui nous a permis d'enrichir notre capital théorique aussi bien sur le concept des compétences émotionnelles que celui du leadership. Cette revue de littérature nous a permis d'avoir un cadre conceptuel qui a révélé une certaine insuffisance dans la littérature française concernant la recherche sur les deux sujets, ainsi tout au long de notre processus de recherche nous avons procédé par des allers-retours entre le matériau empirique collecté et des connaissances théoriques.

  Notre objectif étant de « construire des hypothèses » (David, 1999) sur une conceptualisation théorique valide (Charreire-Petit et Durieux, 2014) et non pas de produire une théorie générale.
- ***S'agissant de la nature exploratoire de la recherche :*** le caractère peu étudié de notre objet d'études, ainsi que notre volonté de saisir un phénomène peu exploré nous ont menés à concevoir notre recherche de manière exploratoire (Evrard et *al.*, 1997). En effet, la vocation exploratoire de notre recherche *sert « à produire des connaissances sur des phénomènes inconnus »* (Trudel et *al.,* 2007) et s'avère particulièrement « *efficace afin de répondre aux questionnements relatifs au « pourquoi » d'un phénomène* » (Creswell, 2013). Il s'agit en l'espèce d'une recherche à vocation exploration hybride, qui consiste à effectuer des *« allers-retours entre des observations et des connaissances théoriques »* (Charreire-Petit et Durieux, 2014) et dont le but est de « donner du sens » à nos observations empiriques. Cette démarche s'est révélée intéressante dans la mesure où elle nous a permis de valider de manière

progressive nos analyses et nous a conduits à faire des choix en fonction des observations empiriques.

- ***S'agissant du caractère qualitatif de la recherche :*** Compte tenu de la vocation exploratoire de notre recherche, nous étions amené à suivre une approche qualitative (Poupart et *al.*, 1997). L'approche qualitative est considérée comme « *une stratégie utilisant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitative dans le but d'expliquer, de comprendre, un phénomène humain ou social* » (Brabet, 1988). En effet, l'adjectif « compréhensif » décrit beaucoup mieux le sens de ce type de recherche et ses enjeux que l'adjectif « *qualitatif* » (Dumez, 2013, p.12) dans le sens où nos objectifs sont : (1) Comprendre le concept du « leadership », expliquer les différents styles du leadership, déterminer les dimensions de son efficacité et enfin expliciter son importance pour les dirigeants. (2) Expliquer le concept des « compétences émotionnelles » et leur rôle dans les relations interpersonnelles. (3) Etudier les mécanismes d'influence des compétences émotionnelles sur les dimensions de l'efficacité du leadership des dirigeants. (4) Caractériser le style de leadership basé sur les compétences émotionnelles, ses déterminants, ses grandes caractéristiques ainsi que les facteurs qui conditionnent sa mobilisation.

1.2 Discussions et synthèse du cadre méthodologique et empirique

Notre démarche empirique s'est organisée autour des règles d'une approche qualitative et exploratoire :

- **Concernant la collecte des données** : notre collecte de données primaires a été faite à travers 60 entretiens semi-directifs réalisés auprès de dirigeants en « position de leadership ». Afin d'optimiser la qualité de notre échantillon, nous nous sommes basé sur un ensemble de critères objectifs. En ce sens, nous avons choisi de cibler des femmes et des hommes en position de leadership, c'est-à-dire exerçant un leadership de droit, autrement dit un leadership auprès d'un groupe de personnes fondé sur leur statut, et qui leur permet d'exercer des incitations ou des sanctions (Plane, 2015). Ce critère est pertinent dans la mesure où il réduit la population cible et induit que nous allons nous intéresser principalement à des managers, à des dirigeants et à des chefs d'entreprises. Ensuite, s'inscrivant dans la logique de Zaleznik (1994) et Bennis (1989) selon laquelle, le leadership est un ensemble de compétences qui « résultent d'une trajectoire de la richesse des expériences passées et des épreuves que les meneurs ont dû affronter » (Zaleznik, 1994), nous avons

introduit l'expérience comme critère de sélection de l'échantillon, en l'occurrence 15 ans d'expérience minimum. Enfin, avoir au moins 3 subordonnés sous la supervision directe des répondants, cela permet d'aborder les concepts relatifs aux émotions et en particulier celui de la contagion émotionnelle avec les leaders à travers un échantillon de qualité.

Par ailleurs, dans un souci de diversité et de pertinence, nous avons adopté une approche multi-sectorielle dans le sens où les leaders d'entreprise intérrogés appartiennent à des secteurs d'activité diversifiés, des organisations de taille différentes et occupent des positions hiérarchiques et fonctions variées.

- **Concernant l'analyse des données**, nous avons opté pour une analyse thématique ce qui permet de réduire les données primaires (Paillé et Mucchielli, 2012) et de les organiser de manière formelle (Negura, 2006). Nous avons également fait le choix de mobiliser la théorisation ancrée dans la mesure où elle permet de conceptualiser et mettre en relation de manière progressive l'ensemble des données empiriques (Paillé, 1996). Cette recherche a été réalisée avec l'aide du logiciel NVivo 12. Il s'agit d'un logiciel de traitement automatisé de données qualitatives offrant une meilleure visibilité aux *verbatim* et permettant ainsi un codage plus efficient.

Nos entretiens furent pertinents, dans le sens où ils ont mis en lumière la perception et les pratiques des leaders vis-à-vis de la mobilisation des compétences émotionnelles dans l'exercice de leur leadership.

1.3 Discussions des principaux résultats et définition du leadership émotionnel

Nous avons fait le choix de présenter nos résultats à travers deux chapitres. Nos résultats remettent en cause des a priori, très nombreux au sein des ouvrages et des écrits sur le leadership. En effet, la majorité des ouvrages sur le leadership aime à distinguer le manager du leader. Cette tendance, selon nos résultats, tend à disparaître soulignant l'importance et le caractère impératif pour les managers d'être « leader » dans le sens où un manager ne peut se contenter aujourd'hui de simplement planifier, organiser, commander, sans prise en compte de la dimension du leadership. Dans cette perspective, les résultats de notre travail s'inscrivent dans la lignée des travaux qui mettent en valeur le concept du « manager-leader » (Williamson, 1986 ; Riggio et Lee, 2007 ; MacLeod, 2012 ; Criaud, Cappelletti et Noguera, 2011 ; Noguera, 2015 ; Dejoux, 2017).

D'autre part, malgré une multitude de recherches anglo-saxonnes sur le concept de leadership, ce dernier reste peu prisé non seulement dans les recherches empiriques en France mais également selon le point de vue de certains praticiens. Cela s'explique pour partie, par le caractère « flou » du concept du leadership pour les praticiens, dans la mesure où certains d'entre eux considèrent que ce concept est détaché de leur réalité voire qu'il relève, en effet, d'une autre culture qui n'est pas la leur. Certains d'entre eux regrettent également « l'anglicisation » de l'entreprise et déplorent l'import d'une vision étrangère du management qui ne correspond pas à la réalité de leurs salariés. D'autres considèrent encore, qu'il s'agit juste d'un « vocabulaire à la mode » et qui n'a aucune utilité pour les « petites boites ». On pourrait ainsi légitimement se poser la question de savoir si certains praticiens considèrent que ce concept n'est valable ou plutôt utile que pour un type particulier d'entreprises. En effet, ces remarques interrogent la portée du leadership dans des petites structures caractérisées par une faible expertise en GRH (Loubès et *al.*, 2012) et/ou le niveau de qualification (aussi bien celui des leaders que de leurs collaborateurs) est assez faible.

Nous discuterons, dans le point suivant, des différentes appréhensions qui peuvent entourer la mobilisation des compétences émotionnelles par les leaders.

1.3.1 Mobilisation des compétences émotionnelles par les leaders : route vers la manipulation des collaborateurs ?

Malgré l'importance du « travail émotionnel » dans le processus du leadership, l'attention des chercheurs portée à ce sujet a été minime (Humphrey, Pollack et Hawver, 2008) et traité de façon indirecte (Ashkanasy et Tse, 2000 ; George et Pescosolido, 2002, 2005 ; Pirola-Merlo et *al.*, 2002). C'est dans cette perspective, que s'inscrivent nos travaux, en proposant de mettre en lumière des pistes pour améliorer notre compréhension du travail émotionnel (Hochschild, 1983) des leaders.

En effet, à la lumière de nos résultats, la compétence « manifester de l'intérêt » est la compétence première du leader émotionnel au travers de laquelle découlent toutes les autres compétences émotionnelles.

Nous avons insisté sur l'action « manifester » de l'intérêt envers les collaborateurs, en expliquant que cela suppose de recourir à des processus d'expression des émotions « principalement intentionnels ». Selon cette logique, les leaders sont à l'écoute de leurs interlocuteurs, particulièrement sensibles aux indices situationnels (Grandey, 2000) en matière de comportement émotionnel et expressif, et possèdent la capacité d'adapter leurs

comportements aux exigences de la situation (Snyder, 1974, 1979) à travers leurs compétences à « décrypter » et « décoder » les règles d'affichage émotionnel.

Pour nos répondants, le caractère intentionnel de l'expression émotionnelle ne doit certainement pas empiéter et remettre en cause l'authenticité des comportements des leaders émotionnels. Néanmoins, il apparait légitime de s'interroger : les leaders peuvent-ils manifester des émotions considérées comme appropriées à la situation et à un leadership efficace tout en restant fidèles à leurs émotions vécues ? Les leaders se servent-ils de leurs compétences émotionnelles pour arriver à leurs buts ? En d'autres termes, les compétences émotionnelles ne pourraient-elles pas être considérées comme un moyen de manipulation des collaborateurs à des fins non explicitées?

En effet, ces questions sont légitimes dans le sens où tout d'abord (comme nous l'avons démontré à travers nos résultats), en période d'incertitude et de crise, les leaders développent une interprétation de la réponse émotionnelle qui correspond le mieux aux besoins du groupe. Les leaders transmettent ensuite cette réponse en modelant les émotions appropriées.

En outre, nos résultats concernant les caractéristiques du leader émotionnel ont souligné la tendance des leaders émotionnels à être des « leaders caméléons » capables de personnaliser leur style mais également d'adapter leurs expressions, leurs attitudes et comportements aux attentes des autres (Day et Schleicher, 2006).

On pourrait se demander ainsi si le leader émotionnel ne joue pas un rôle d'acteur et se sert de ses capacités d'« acting », c'est-à-dire la capacité d'exprimer les émotions qu'il ne ressent pas pour obtenir des réactions favorables de ses collaborateurs.

De notre point de vue, bien que ces questions soient éminemment légitimes, au fond, elles interrogent « l'authenticité », « la moralité » et surtout « **la visée utilitariste** » des actions du leader et plaident sans doute de manière indirecte pour un leadership transparent, éthique et authentique en toutes circonstances.

Nous pensons que ceci représente un idéal difficile à atteindre dans la pratique, pour plusieurs raisons :

(1) Les rôles et les relations au sein de la vie professionnelle quotidienne sont souvent confuses et ambigües et elles sont loin d'être ancrées dans des bases théoriques solides fondées sur une compréhension approfondie des relations entre leader-collaborateur. Il s'agit plutôt d'échanges sociaux où les individus

doivent réconcilier plusieurs variables contradictoires, faisant de l'authenticité un « *terrain contesté* » et un « *champ de mines culturel* » (Alvesson et Einola, 2019), exigeant intelligence, négociations, perspicacité, compromis et pragmatisme. En effet, nous pensons qu'il faut examiner cette question à l'aune des contradictions et des dilemmes de la vie réelle au lieu de la considérer à travers le prisme de l'idéologie.

(2) Caractériser la gestion des émotions et notamment la mobilisation de la part des leaders des compétences émotionnelles de : « manipulation des collaborateurs » revient à faire fi de toutes les exigences émotionnelles complexes imposées aux leaders par des facteurs contextuels. En effet, comme nous l'avons démontré à travers nos résultats : le leader émotionnel doit être en mesure de gérer les susceptibilités de chacun pour atteindre ses objectifs. Cela suppose qu'en pratique, le leader doit composer avec les normes sociales et naviguer sur des terrains moraux, complexes et contestés (Jackall, 1988). Ceci s'oppose aux idéologies « optimistes » qui alimentent « *les fantasmes du leader moralement fondé, éthique, bon et puissant, et qui crée toutes sortes de résultats positifs en adoptant les bonnes formules de leadership* » (Alvesson et Einola, 2019, p. 383).

Cela renvoie à l'image d'un leader qui respire les « bonnes qualités » dans le seul but de satisfaire et susciter des réponses positives chez ses collaborateurs. Ces attentes idéalistes et idéalisées, de notre point de vue, sont malheureusement le reflet d'un sens limité des réalités de la vie organisationnelle et surtout révèle une non-prise en compte de la nature humaine. D'ailleurs, les travaux de Nils Brunsson (1993, 2002) au sujet de l'hypocrisie organisationnelle vont encore plus loin, expliquant que le management par l'hypocrisie est une valeur ajoutée pour l'entreprise.

En définitive, nous soutenons que l'émotion est « une ressource précieuse » dans la mesure où c'est une source d'information (Clore et *al.*, 2001), facilitatrice d'action (Frijda, 1986), support à la décision (Damasio, 1994 ; Dejoux et *al.*, 2011), un outil d'adaptation (Cosmides et Tooby, 2000), un indicateur des interactions entre individus (Luminet, 2002) ; que le leader émotionnel doit « **cultiver de manière stratégique** » pour arriver à atteindre certains de ses objectifs. En tenant compte à la fois des facteurs macro-environnementaux et des facteurs microéconomiques plus discrets (situationnels) qui dictent les règles d'expression, de régulation et d'utilisation émotionnelle.

Nous définissons ainsi le leadership émotionnel comme étant **un processus d'influence où les leaders mobilisent des compétences émotionnelles pour faire preuve d'émotions et tenter d'en évoquer chez un groupe d'individus en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs communs.**

1.4 Modélisation théorique du leadership émotionnel

Nous discuterons, tout d'abord, des principaux résultats de notre recherche à l'aune de nos hypothèses. En effet, on cherchera à comprendre dans quelle mesure nos hypothèses de départ sont validées ou non à travers l'analyse de nos résultats pour ensuite proposer un modèle intégral de nos principaux résultats.

- (1) Notre première hypothèse suppose que **les compétences émotionnelles** contribuent **positivement à l'efficacité du leadership (H1).** Il s'agit d'expliquer que les compétences émotionnelles sont des instruments pour l'efficacité des leaders. En ce sens, l'objectif serait d'identifier les différentes dimensions de l'efficacité du leadership exposées par les acteurs et de saisir en quoi et de quelle manière les compétences émotionnelles sont directement reliées à ces dimensions ?.
  Dans cette perspective, les résultats liés à cette hypothèse (H1) mettent en exergue une influence directe des compétences émotionnelles sur l'efficacité du leadership.

  Il en ressort que l'efficacité du leadership est un concept multi-dimensionnel. En effet, l'analyse de nos résultats révèle quatre principales dimensions de l'efficacité du leadership : (1) la formulation et partage de la vision, (2) la performance collective, (3) la sensibilité et adaptabilité à l'environnement et enfin (4) la création d'un climat organisationnel de confiance.

  Concernant **la relation compétences émotionnelles / formulation et partage de la vision** : la compréhension des états émotionnels et l'écoute émotionnelle des préoccupations des collaborateurs jouent un rôle essentiel afin de déterminer les attentes des collaborateurs et ainsi développer leur adhésion à la vision commune portée par le leader. En outre, l'expression et l'utilisation émotionnelle sont également deux compétences déterminantes pour le partage de la vision du leader. En effet, reformuler et surtout donner du sens est l'un des leviers d'action à disposition des leaders pour faire en sorte que tous les collaborateurs puissent s'approprier la vision défendue du leader et, par conséquent, devenir eux-mêmes des acteurs de partage de cette vision.

Au niveau **la relation compétences émotionnelles / la performance collective** : les leaders doivent faire preuve d'une capacité à « utiliser » et à « manier » tous types d'émotions des collaborateurs. En effet, l'utilisation des émotions des collaborateurs ne se résume pas à simplement susciter des émotions positives mais concerne également la mobilisation d'émotions dites « désagréables » de la part du leader afin de « bousculer » et « recadrer » les collaborateurs dans une optique de performance collective. En outre, l'identification et la régulation émotionnelle sont deux compétences stratégiques pour l'amélioration de la performance collective. En effet, identifier la singularité de l'état émotionnel des collaborateurs est une première étape pour mieux réguler leurs émotions. En ce sens, la régulation des émotions est un vecteur d'amélioration de la performance dans la mesure où elle permet de préserver, en cas d'événements extérieurs pouvant perturber un des collaborateurs, la performance collective. Dans cette perspective, l'humour est l'un des leviers d'action à disposition des leaders pour « tempérer » et « dédramatiser » et par conséquent, réguler des émotions pouvant avoir un effet néfaste sur la performance collective. S'agissant de **la relation compétences émotionnelles / sensibilité et adaptabilité à l'environnement** : l'identification des émotions permet de reconnaitre la singularité de l'état émotionnel des collaborateurs et ainsi de prévenir toutes problématiques organisationnelles pouvant provenir aussi bien de l'intérieur de l'organisation que de l'extérieur. En outre, notre analyse thématique montre que les leaders ne doivent pas se contenter d'identifier les émotions du monde qui les entoure mais doivent être en capacité de comprendre les besoins des collaborateurs qui se manifestent à travers leurs émotions. En ce sens, une mauvaise compréhension de ces émotions peut aboutir à une dégradation du climat émotionnel de l'organisation voire à pousser les collaborateurs à quitter l'organisation. Enfin, l'écoute émotionnelle représente une compétence indispensable dans l'amélioration de la satisfaction et du sentiment du bien-être des collaborateurs, dans le sens où elle permet de mettre en adéquation les objectifs organisationnels avec le sentiment du bien-être et la satisfaction des collaborateurs. En effet, une écoute attentive, conditionne la manière dont le leader va utiliser les émotions afin d'actionner des leviers de motivation pour entrainer les membres de ses équipes.

Concernant **la relation compétences émotionnelles / la création d'un climat organisationnel de confiance** : l'écoute et l'expression émotionnelle jouent un rôle

déterminant dans l'instauration d'un climat organisationnel de confiance, permettant non seulement de susciter la confiance des collaborateurs mais également de faire preuve de confiance envers les collaborateurs. En effet, l'écoute émotionnelle représente une compétence essentielle dans la mesure où elle permet (1) de déterminer l'état du climat émotionnel de l'environnement de l'organisation. (2) d'accueillir les émotions des collaborateurs et par conséquent recueillir des informations sur leurs besoins. Et enfin (3) d'aider les collaborateurs à grandir et à réussir, en leur donnant la priorité et en adoptant des attitudes favorables à leur responsabilisation y compris pour les collaborateurs qui traversent des moments difficiles. Dans la même perspective, l'expression émotionnelle des collaborateurs est déterminante dans l'instauration d'un climat psychologique de confiance. En effet, une expression émotionnelle sincère traduit non seulement une authenticité du leader mais aussi son humanité et parfois même une certaine vulnérabilité. De plus, l'expression émotionnelle du leader peut faire ressentir un climat psychologique sécuritaire aux collaborateurs leur permettant de sentir que les menaces potentielles sont écartées. Enfin, l'expression émotionnelle adaptée permet aux collaborateurs de réaliser la valeur qu'ils apportent à l'organisation et leur valeur intrinsèque en tant que membres de l'équipe.

A la lumière de ces résultats, nous confirmons que les compétences émotionnelles des leaders jouent un rôle essentiel dans l'efficacité du leadership. Par conséquent, **notre première hypothèse (H1) est confirmée**.

- (2) Notre deuxième hypothèse avance que **les compétences émotionnelles des leaders déterminent les caractéristiques de leur style de leadership (H2).** En d'autres termes, il s'agit d'étudier l'influence de la mobilisation des compétences émotionnelles sur le style du leadership. En effet, nous considérons que le choix de mobiliser telle ou telle compétence émotionnelle modifie de façon considérable les caractéristiques du style des leaders.

Dans cette perspective, les résultats liés à cette hypothèse (H2) mettent en exergue trois principales caractéristiques. Nous avons exposé ces caractéristiques comme des facettes du leader émotionnel.

La première facette mise en évidence par nos résultats : est la grande adaptabilité que confère les compétences émotionnelles au leader faisant de ce dernier ce que nous

avons appelé un **leader caméléon**. En effet, les résultats mettent en évidence, tout particulièrement, le rôle prépondérant de plusieurs compétences clés (compréhension et écoute émotionnelle, ainsi qu'une remise en question) afin de saisir les particularités du contexte organisationnel du leader émotionnel. L'analyse des résultats souligne que le leader émotionnel prête une attention particulière aux caractéristiques de son environnement et notamment : la nature de la mission, les caractéristiques de l'interlocuteur et le contexte externe à l'organisation dans son choix d'adopter un style de leadership particulier et ainsi personnaliser son style en fonction de ces éléments-là.

La deuxième facette mise en exergue par nos résultats : est la volonté du leader émotionnel de coacher ses collaborateurs faisant de ce dernier un véritable **leader coach**. En ce sens, nos résultats ont souligné que le leader émotionnel mobilise des compétences émotionnelles clés (compréhension, écoute, régulation et utilisation émotionnelle) ainsi que trois leviers d'action (défis stimulants, partage du sens et humilité) afin de favoriser la réappropriation des objectifs organisationnels, la montée en responsabilité des collaborateurs, l'instauration d'un climat de confiance et enfin favoriser l'auto-leadership de tous les collaborateurs.

La troisième facette identifiée à travers nos résultats : est la volonté des leaders émotionnels de favoriser l'inclusion de tous leurs collaborateurs faisant de ce dernier ce que nous avons appelé un **leader inclusif.** En effet, l'analyse de nos résultats met en évidence un encouragement de l'inclusion de tous les collaborateurs au moyen de la réappropriation des objectifs organisationnels, la montée en responsabilité des équipes diversifiées, la personnalisation des pratiques et l'amélioration d'un climat sécuritaire. En ce sens, le leader émotionnel se sert de plusieurs compétences émotionnelles clées (écoute et expression émotionnelle) et des leviers d'action (un langage inclusif, un comportement respectueux et le partage du sens).

A la lumière de ces résultats, nous confirmons que les compétences émotionnelles des leaders jouent un rôle déterminant dans la caractérisation du style de leadership. Néanmoins, nos résultats ont montré que ces compétences sont indissociables de plusieurs leviers d'action, qui jouent également un rôle majeur dans la détermination des caractéristiques du style émotionnel. Par conséquent, **notre deuxième hypothèse (H2) est partiellement confirmée**.

- (3) Notre troisième hypothèse suppose que **la mobilisation du style émotionnel du leadership est déterminée par des facteurs préalables** (H3). Il s'agit de souligner que des leaders sont prédisposés plus que d'autres à mobiliser leurs compétences émotionnelles dans l'exercice de leur leadership au regard de plusieurs facteurs.

Dans cette perspective, l'analyse de nos résultats révèle trois facteurs déterminants à l'adoption du style émotionnel.

Le premier facteur préalable issu de notre analyse, est **l'histoire personnelle** des leaders. En effet, nos résultats montrent que le style de leadership émotionnel est le fruit et le résultat d'un itinéraire de vie dans la mesure où le style du leader est tributaire de la « vie antérieure » du leader et se manifeste alors à travers à la fois sa manière d'être et d'agir. Le deuxième facteur est le **parcours professionnel** des leaders. En ce sens, nos répondants, mettent en exergue l'importance du parcours professionnel dans l'adoption d'un style émotionnel. En effet, nos résultats précisent que ce facteur est lié à deux dimensions qui conditionnent de manière notable la mobilisation d'un style de leadership de nature émotionnelle : (1) la position hiérarchique de départ des leaders et (2) le type de structure dans laquelle les leaders ont évolué. Le troisième facteur est **la maitrise des compétences émotionnelles** de la part des leaders. En effet, nos résultats expliquent que la maitrise des compétences émotionnelles est l'un des facteurs les plus importants dans la mobilisation du style émotionnel. Ce facteur renvoie à la problématique de **la formation** des leaders en matière de gestion des émotions. En ce sens, la non-maîtrise des compétences émotionnelles ainsi que l'absence d'une formation réduisent considérablement le champ d'action des leaders et peut parfois engendrer des conséquences négatives sur la performance des collaborateurs.

À la lumière de ces résultats, nous confirmons qu'il existe des facteurs préalables qui déterminent la mobilisation d'un style émotionnel du leadership. Par conséquent, **notre troisième hypothèse (H3) est confirmée**.

- (4) Notre dernière hypothèse avance que **des facteurs de contingence conditionnent la mobilisation des compétences émotionnelles par les leaders (H4).** Il convient ainsi d'analyser différents facteurs de contingence comme : l'urgence de la tâche à effectuer ; la position hiérarchique du leader ; la nature de

> l'environnement ; la structure de l'organisation ; la taille de l'organisation ; le profil des collaborateurs (cadres ou salariés ; générations x ou y) ; la nature des tâches effectuées […].
>
> Dans cette perspective, l'analyse de nos résultats s'est focalisée sur les conditions de la mobilisation des compétences émotionnelles. En effet, nos résultats démontrent qu'elle est sujette à des facteurs de contingence dont les principaux sont (1) : **la nature de la tâche effectuée par les collaborateurs** dans la mesure où nos résultats, montrent que les leaders interrogés choisissent de mobiliser leurs compétences émotionnelles en fonction des caractéristiques du métier de l'interlocuteur. (2) Le deuxième facteur de contingence identifié est celui du **profil des collaborateurs**. L'analyse des résultats liée à ce facteur met en exergue deux principales dimensions en fonction desquelles les leaders ajustent leur style de leadership : **le statut du collaborateur**, c'est-à-dire sa catégorie professionnelle (cadres ou ouvriers) et son **profil générationnel**. (3) Le troisième facteur exposé par nos résultats est **la nature de l'environnement de l'organisation**. En effet, nos résultats mettent en lumière deux principales dimensions en fonction desquelles les leaders ajustent leur style de leadership : **l'urgence de la tâche**, et **l'environnement politico-social de l'organisation**. Enfin, (4) un quatrième facteur a été également identifié par nos résultats. Il s'agit de **la taille de la structure** qui joue un rôle déterminant dans la mobilisation du style émotionnel du leadership.
>
> En conclusion, compte tenu de ces résultats, nous confirmons qu'il existe bien des facteurs de contingence qui conditionnent la mobilisation des compétences émotionnelles dans l'exercice du leadership. Par conséquent, **notre quatrième hypothèse (H4) est confirmée**.

Enfin, les chapitres 6 et 7 de notre thèse présentent des résultats inédits qui constituent des apports réels de notre recherche à la fois au niveau de la théorie sur le leadership émotionnel mais également au niveau de la mise à jour des pratiques managériales (nous expliciterons en détail les contributions de notre recherche dans la section suivante de ce présent chapitre).

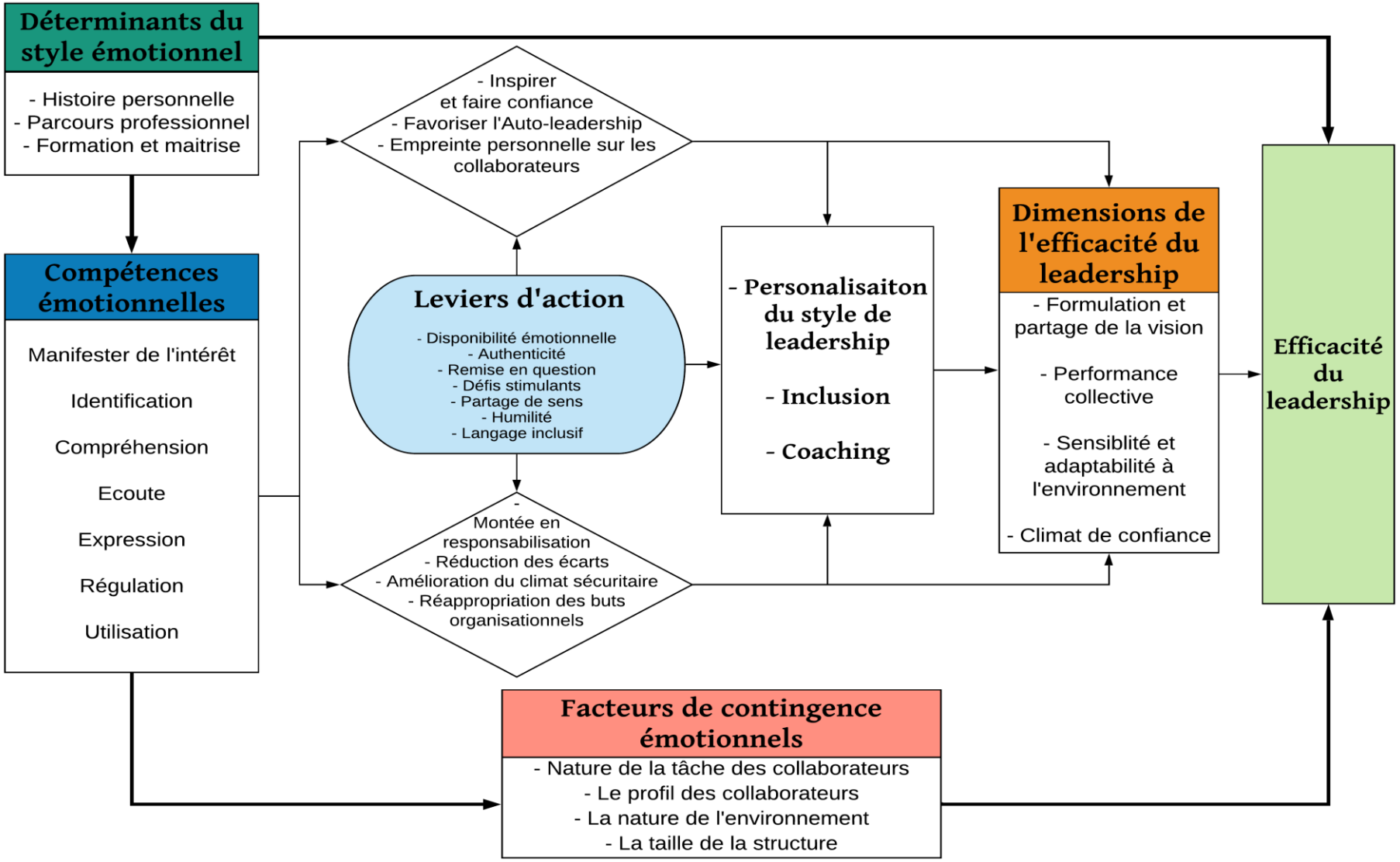
Par ailleurs, à travers les résultats de notre étude exploratoire et dans la perspective de contribuer à combler les lacunes théoriques concernant la thématique des émotions au travail et en l'occurrence celle du rôle des compétences émotionnelles dans le processus du leadership, la présente recherche propose de modéliser le leadership émotionnel en exposant

de manière détaillée le rôle et les relations entre les compétences émotionnelles, les déterminants du style émotionnel et les facteurs de contingence dans l'efficacité du leadership.

Le schéma ci-dessous expose notre modèle intégral du leadership émotionnel.

.

Schéma 12 : Vers une modélisation du leadership émotionnel



Section 2 : Contributions générales de nos travaux

L'objectif principal de cette recherche était d'apporter des éléments de réponse à la question centrale constituant notre question de recherche : « *dans quelle mesure et de quelle manière les compétences émotionnelles influencent-elles le leadership ?* ». Cette recherche permet d'apporter un éclairage sur les mécanismes générateurs de cette influence. En ce sens, nous allons présenter les contributions théoriques, méthodologiques, empiriques et managériales de cette recherche.

2.1 Les contributions théoriques

Notre revue de littérature permet de positionner les approches sur les concepts clés de notre sujet, à savoir : le leadership, l'émotion, l'efficacité du leadership, l'intelligence émotionnelle et les compétences émotionnelles.

Nous avons ainsi inscrit notre recherche dans la lignée des travaux considérant le leadership comme étant un ensemble d'aptitudes et de compétences pouvant être apprises et développées (Katz, 1955, 1974 ; Bennis, 1989 ; Mumford et *al.*, 2000). En effet, la littérature regorge d'approches et de définitions du leadership. Nous avons alors proposé un cadre pour naviguer entre ces différentes approches en présentant une analyse des principales caractéristiques de celles-ci ainsi que des nombreuses définitions du leadership évoquées dans la littérature de leadership. L'objectif de cette analyse, étant de participer à une meilleure compréhension du leadership.

Puis, nous nous sommes attelé à retracer l'historique de la prise en compte des facteurs émotionnels au travail (Hochschild, 1983 ; Rafaeli et Sutton, 1987 ; Eiglier et Langeard, 1987 ; Van Maanen et Kunda, 1989 ; George, 2000 ; Dulewicz et Higgs, 1999 ; Cooper et Sawaf, 1997 ; Boyatzis et *al.*, 2000) en expliquant comment la littérature est passée d'une proscription des émotions au travail à un engouement aussi bien populaire qu'académique.

D'ailleurs, cet engouement s'explique en grande partie par la popularité du concept de l'intelligence émotionnelle. En ce sens, la littérature présente différentes approches concernant l'intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey 1990, 1997 ; Bar-on, 1997 ; Goleman 1998, 2002 ; Cherniss et Goleman, 2002 ; Mayer et *al.*, 2004). Notre revue de la littérature fait apparaître des divergences concernant le concept d'intelligence émotionnelle. Dans cette perspective, nous avons distingué les quatre approches majeures de l'intelligence émotionnelle et avons exposé les principales caractéristiques de chacune d'entre elles.

Enfin, nous avons mis en perspective le concept phare de notre recherche qui est : les

compétences émotionnelles (Saarni, 1999 ; Bar-on, 1997 ; Cooper et Sawaf, 1997 ; Mikolajczak et *al.*, 2009 ; Mikolajczak, 2009, 2014) en précisant en quoi il se différencie du concept de l'intelligence émotionnelle.

2.2 Les contributions méthodologiques

Nous avons adopté une stratégie de recherche abductive, dans la mesure où nous avions comme objectif d'étudier un phénomène peu présent dans la littérature, à savoir l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership.

Notre démarche exploratoire hybride s'est construite à partir de plusieurs allers et retours entre la littérature ce qui nous a permis d'appréhender notre objet de recherche.

En outre, le choix d'une méthodologie qualitative se justifie par notre volonté d'aller au plus profond de notre interrogation. L'étude des *verbatim* des répondants nous a permis de comprendre les différents mécanismes d'influence pour renforcer notre compréhension de l'objet.

En ce sens, dans le cadre de notre démarche exploratoire, nous avons réalisé 60 entretiens semi-directifs avec des dirigeants en position de leadership. Ces entretiens ont été le moyen d'étudier, d'exposer les mécanismes générateurs, de clarifier les perceptions des leaders sur notre sujet d'étude et par conséquent, de comprendre l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership, à la fois sur son efficacité mais également sur le style de leadership adopté par les leaders.

Enfin, le recours à la « théorisation ancrée » nous a permis de conceptualiser et mettre en relation de manière progressive l'ensemble des données empiriques (Paillé, 1996). Cette démarche renforce la stratégie abductive et exploratoire que nous avons adoptée. En effet, elle nous a permis de garder une cohérence tout au long de notre travail de recherche.

2.3 Les contributions empiriques

Nos travaux empiriques participent à l'enrichissement de la théorie du leadership et en l'occurrence à la mise à jour de la définition du concept comme étant **la capacité à transmettre une vision aux autres en vue de fédérer autour d'un objectif, d'un projet en lui donnant du sens**.

Dans le même sens, nos travaux exposent les principaux rôles du leader d'aujourd'hui : (1) avoir et transmettre une vision, (2) tirer le meilleur des équipes en stimulant l'envie des collaborateurs et en donnant du sens aux différentes activités, (3) prendre des décisions et enfin (4) identifier les besoins des collaborateurs.

Les résultats de notre travail mettent également en lumière le concept de **manager-leader** s'inscrivant, ainsi, dans la lignée des travaux qui mettent en valeur ce concept (Riggio et Lee, 2007 ; MacLeod, 2012 ; Noguera, 2015 ; Dejoux, 2017).

Par ailleurs, toujours d'un point de vue empirique, notre travail vient prolonger les recherches visant à explorer les ressorts du leadership au moyen des compétences émotionnelles des leaders. En ce sens, notre recherche propose une grille de lecture permettant de donner une visée opérationnelle aux compétences émotionnelles.

Tout d'abord, cette grille permet d'articuler les cinq catégories de compétences émotionnelles des leaders définies par Mikolajczack (2014) avec les quatre dimensions de l'efficacité du leadership exposées par nos répondants. Dans cette perspective, l'étude empirique menée permet de caractériser l'influence des compétences émotionnelles des leaders sur l'efficacité du leadership à partir de la matrice de croisement de notre analyse thématique des *verbatim* (*cf.* le tableau 6-11 : Synthèse de l'influence des compétences émotionnelles sur l'efficacité du leadership à partir de l'analyse thématique de nos *verbatim*).

Puis, notre grille s'attèle à définir les contours du style émotionnel du leadership en précisant le rôle des compétences émotionnelles dans l'adoption de ce style tout en explicitant les antécédents et les caractéristiques du leader émotionnel et en identifiant les différents facteurs de contingence qui conditionnent la mobilisation d'un tel style de leadership.

Ensuite, nos travaux enrichissent la théorie des compétences émotionnelles à travers l'identification et la définition d'une nouvelle compétence : « manifester de l'intérêt » dont nous avons explicité les différentes dimensions qui la composent ainsi que son importance dans le leadership des équipes.

Enfin, notre recherche contribue à la compréhension du leadership émotionnel au moyen d'un modèle théorique faisant émerger la question du leadership émotionnel, que nous avons défini comme étant **un processus d'influence où les leaders mobilisent des compétences émotionnelles pour faire preuve d'émotions et tenter d'en évoquer chez un groupe d'individus en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs communs.** Ce modèle expose, de manière détaillée, le rôle des compétences émotionnelles, des déterminants du style émotionnel et des facteurs de contingence dans l'efficacité du leadership.

2.4 Les contributions managériales

En plus des différentes contributions théoriques et méthodologiques, notre recherche fournit

des indications importantes sur le plan pratique.

Il convient de préciser que selon le Forum économique mondial de Davos, l'intelligence émotionnelle (IE) fait partie des dix compétences clés pour réussir professionnellement à l'horizon 2020. En effet, en tenant compte des résultats de notre recherche, certaines actions peuvent être envisagées sur le plan managérial.

2.4.1 Renouveler les critères de sélection des leaders

La sélection de leaders dotés de compétences émotionnelles est un enjeu désormais stratégique pour les entreprises. En effet, nous avons vu que les compétences émotionnelles des leaders ont une incidence certaine sur la productivité de tous les collaborateurs, et à termes sur la survie des entreprises dans un contexte hyperconcurrentiel.

Le recrutement des leaders aux compétences émotionnelles représente donc une manière de perpétuer et de consolider un climat organisationnel de confiance pouvant favoriser l'émergence d'idées nouvelles au sein de l'organisation ainsi que sa compétitivité (Carrier et Gélinas, 2011).

Pour réussir ce recrutement sensible, et choisir les profils adéquats, les organisations devront délaisser les modes de recrutement classiques qui privilégient uniquement des caractéristiques telles que le lieu d'obtention du diplôme, l'esprit analytique et les compétences techniques de gestionnaire. En effet, les individus qui fréquentent de grandes écoles et obtiennent des diplômes supérieurs en gestion telles des MBA, peuvent être totalement dépourvues d'expériences humaines et relationnelles. Il s'agit de ne pas confondre « *élitisme académique* » et « *potentiel de leadership* » (Belet, 2008, p. 100).

Autre point, comme nous l'avons démontré à travers nos résultats, les compétences émotionnelles sont évolutives et s'acquièrent avec le temps et l'expérience. Toutefois, nombreux sont les DRH mais également les cabinets de recrutement qui restent « prisonniers de préjugés jeunistes » (Imbert, 2005) et sont incapables de concevoir que le leadership puisse apparaître plus tard et que les compétences émotionnelles des individus, qui dépendent souvent d'un apprentissage des expériences professionnelles peuvent se révéler plus tardivement dans la carrière. Ainsi, le recrutement des « séniors » maitrisant les compétences émotionnelles peut apporter une réelle valeur ajoutée à l'entreprise dans le leadership des jeunes générations.

En définitive, les compétences émotionnelles et les qualités humaines qui caractérisent, selon

notre point de vue, les leaders, sont de manière générale peu prises en compte dans les processus de sélection traditionnels. Nos résultats suggèrent donc d'adopter de nouvelles stratégies innovantes pour le choix des leaders qu'il conviendrait de procéder pour être plus pertinent dans le choix des leaders de demain.

Dans cette perspective**,** nous insistons sur l'importance de saisir, lors du processus de sélection, les différents paramètres de l'état émotionnel des leaders ainsi que leur capacité à gérer leurs émotions et celles d'autrui. En ce sens, nous préconisons la mise en place des **mises en situations réelles d'évaluation** des compétences émotionnelles et ainsi mettre les candidats **en situation, lors de la sélection**, afin d'évaluer ses compétences émotionnelles. Nous préconisons également l'intégrations des questionnaires d'évaluation de Quotient Emotionnel non seulement lors de la sélection des leaders mais également pour tous les collaborateurs de l'entreprise qui seront susceptibles de vivre des expériences émotionnelles intenses comme par exemple les collaborateurs évoluant dans des organisations créatives et qui subissent des « oscillations émotionnelles » en permanence.

2.4.2 La formation pour développer les compétences émotionnelles

Au-delà d'une prise en considération des compétences émotionnelles dès le processus du recrutement, à travers notamment une sélection fondée sur des questionnements autour de la maitrise des émotions de soi et celles d'autrui, sur l'identification et la compréhension des indicateurs de la communication non verbale, il nous parait essentiel de nous intéresser à un outil de GRH qui nous semble particulièrement approprié pour développer les compétences émotionnelles des leaders : **la formation.**

Quel que soit le métier concerné, le développement et la montée en compétences émotionnelles que ce soit au niveau intra-personnel qu'au niveau interpersonnel par des formations, des simulations et mentorat, constitue un sérieux avantage professionnel pour les leaders. Ces formations et pratiques organisationnelles doivent concerner l'acquisition et le développement des cinq compétences de base identifiés par Mikolajczak et ses collègues (2014).

De plus, la réussite du développement des compétences émotionnelles voire d'un leadership émotionnel suppose que cette initiative ne soit pas uniquement portée par le service des ressources humaines mais requière également que le « top management » s'engage également dans cette logique et que l'impulsion vienne du sommet de l'organisation. En effet, les responsables du service des ressources humaines ne peuvent piloter seuls une « véritable

transformation des comportements » de tous les acteurs de l'organisation.

Dans cette perspective, les processus de développement du leadership émotionnel, supposent **de changer la politique de perfectionnement des leaders** dans la mesure où les cadres dirigeants sélectionnés pour une formation de développement du leadership se voient, de manière générale, proposer des programmes de perfectionnement au management qui consistent à des programmes internes spécifiques ou des formations de type MBA. Ces derniers consacrent une place très importante à la prospective au niveau de la technologie, du secteur industriel, et très peu à l'acquisition des compétences émotionnelles. Par conséquent, les processus de développement du leadership émotionnel devraient mettre l'accent sur l'apprentissage émotionnel et doivent reposer sur **une formation active et participative** : **l'apprentissage par l'action et le coaching** à travers lesquels les leaders vont utiliser ce qu'ils sont en train d'apprendre pour diagnostiquer et résoudre des problématiques réelles de leur organisation. De plus, ces formations doivent également s'appuyer sur une forme d'« **apprentissage expérimental** » et des « **simulations** » voire sur des « **serious games** » (Allal-Chérif et Bidan, 2017) au niveau de l'équipe pour examiner et évaluer non seulement les comportements du leader mais également ceux de leur collaborateurs.

2.4.3 Des espaces de discussions pour comprendre la réalité émotionnelle des équipes

La compréhension de la réalité émotionnelle des équipes pour les leaders est un enjeu managérial essentiel. Elle suppose d'identifier clairement et surtout en prenant le temps, l'état émotionnel des collaborateurs. En effet, cette identification ainsi que la compréhension jouent un rôle déterminant dans le choix des pratiques managériales adéquates pour les équipes.

En ce sens, nous proposons **un management par la discussion.** Il s'agit d'organiser des réunions, à intervalle régulier avec l'ensemble des équipes, autour desquelles sera discutée le travail dans les équipes, la stratégie et les perspectives de l'entreprise et où tous les collaborateurs seront invités à livrer, sans tabou, leurs ressentis afin que les émotions tant plaisantes que déplaisantes puissent s'exprimer. Dans ce cadre, le leader peut instaurer par exemple des espaces de « confrontation » et de médiation entre les différents membres des équipes. Néanmoins, la liberté des échanges est une condition nécessaire pour que tous les collaborateurs puissent exprimer le fond de leurs pensées. En effet, cette liberté des discussions participe à la réduction des tensions entre les membres des équipes, permet de déceler d'éventuels malentendus et améliore la qualité de vie au travail (Detchessahar, 2013). Ainsi, au moyen de ce processus de « mise à nu », les collaborateurs vont chercher à créer un

langage commun à propos de ce qui se passe réellement dans l'organisation et de leur vision idéale pour l'entreprise.

Enfin, ce management par la discussion autour de la réalité émotionnelle de l'entreprise, du ressenti et du vécu des collaborateurs, contribue à une sorte d'appropriation des problèmes organisationnels par tous les membres de l'entreprise favorisant ainsi un sentiment de responsabilisation de la part des collaborateurs.

2.4.4 Parler-vrai et humour : des leviers d'action à disposition des managers

La légitimité du manager-leader prend forme à travers l'utilisation d'un langage franc et direct. Cette démarche contribue à la création de nouvelles habitudes chez les collaborateurs. En effet, lorsque ces derniers comprennent que leurs managers-leaders sont dans une logique de sincérité et partagent leurs émotions, cela les conduit à reproduire ce comportement et à « tomber le masque » (Goffman, 1959), à lâcher prise et à exprimer leurs émotions en interne (de Gaulejac, 2011). Ce processus crée un climat organisationnel de confiance participant ainsi à la cohésion des équipes.

Dans la même perspective, 1'utilisation de l'humour et du second degré créant un décalage avec la nature de la situation (Grosjean, 2001), correspond à un levier d'action à disposition du manager-leader. En effet, l'emploi de l'humour peut servir à « dédramatiser » des situations dans lesquelles l'état émotionnel des collaborateurs s'oppose à la logique de performance prônée par le leader et à désamorcer des émotions déplaisantes quelles qu'en soient leurs origines. L'humour est considéré comme une valeur organisationnelle (Clouse et Spurgeon, 1995) dans la mesure où il améliore les interactions entre les membres de l'équipe et crée un contexte organisationnel favorable à 1'expression des émotions (Decker et Rotondo, 2001). Ainsi, l'adoption d'une telle démarche correspond à une stratégie de « distanciation » (Grosjean, 2001) et de prise de recul par rapport au travail, et constitue un mécanisme de régulation émotionnelle (Yip et Martin, 2006) au niveau du groupe contribuant ainsi à l'instauration d'une « bonne humeur ». Cette dernière influence l'absentéisme et la performance organisationnelle (George, 2000) et le bien-être des collaborateurs (Perret, 2010).

2.4.5 Manager par le sens : transformer une vision en action

Nous proposons que le manager-leader devrait agisse tel un instrument hautement sensible pour formuler la bonne vision et la mission de l'entreprise. En ce sens, le leader doit dépasser sa volonté de construire la vision en « solo » et faire appel à la volonté collective de ses

collaborateurs en cherchant à les impliquer dans la création de cette vision tout en s'intéressant à leur réalité et à leurs besoins pour aboutir à une adhésion de la part de tous les acteurs de l'organisation.

Amener les collaborateurs à réellement embrasser la vision du leader exige l'alignement de celle-ci aux besoins éprouvés par les collaborateurs. Cette mise en harmonie dépasse le cadre de la simple prise de conscience de la stratégie du leader par les collaborateurs. Elle suppose de donner un sens à cette vision en expliquant en quoi les contributions personnelles des collaborateurs participent à la réalisation de cette vision. Cela suppose également une « connexion directe », à travers les compétences émotionnelles, avec les états émotionnels des collaborateurs afin de générer des émotions propices à l'adhésion et à la réalisation de la vision organisationnelle.

Enfin, l'utilisation de mots et un vocabulaire choisi qui exprime l'esprit du leadership en symbolisant une vision, des idées et des « étoiles à atteindre » joue un rôle déterminant dans le management par le sens.

Section 3 : Les limites de la recherche

Au niveau méthodologique, cette recherche présente quelques limites. Nous exposerons tout d'abord la limite relative à la validité et la fiabilité de notre méthodologie qualitative, puis nous aborderons les limites relatives aux caractéristiques de notre échantillon.

3.1 La validité et la fiabilité de la recherche

La validité externe d'une recherche « *examine les possibilités et les conditions de généralisation et de réappropriation des résultats d'une recherche* » (Drucker-Godard et *al.,* 2014) ainsi les possibilités de généralisation de la recherche conditionnent la validité externe. En effet, la généralisation des résultats (Miles et Huberman, 2003) constitue une première limite de notre recherche et qui offre parallèlement une perspective de recherche. En ce sens, le choix d'une méthodologie qualitative suivant une logique abductive a pour but une théorisation des connaissances et ne tend pas vers une généralisation des observations empiriques. De ce fait, la difficile généralisation des cas étudiés produit une validité externe très relative de l'étude. Ainsi, nos observations doivent être appréhendées à l'aune de cette perspective, dans la mesure où elles serviront avant tout, à alimenter la connaissance, au service de l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership, dans l'objectif d'être enrichies par d'autres travaux ultérieurs.

Bien que la validité externe de cette recherche semble limitée, la fiabilité des résultats obtenus par une démarche qualitative relève généralement de sa potentielle reproduction ou répétitivité (Chatelin, 2005). La fiabilité de la recherche consiste à *«* établir et vérifier que les différentes opérations d'une recherche pourront être répétées avec le même résultat par des chercheurs différents et/ou à des moments différents *»* (Drucker-Godard et *al.,* 2014).

En l'espèce, la démarche méthodologique employée est minutieusement décrite ; dans la mesure où nous avons spécifié de manière détaillée les différentes étapes de notre recherche, les raisons du choix du terrain et enfin explicité notre méthodologie de recueil et d'analyse de nos données primaires ; dans l'objectif d'obtenir les conditions de sa reproductibilité.

Néanmoins, même si dans le but de contrôler notre influence sur le terrain, nous avons effectué des entretiens semi-directifs en nous basant sur un guide d'entretien préalablement élaboré, testé auprès de professionnels et des universitaires et s'entrainant à adopter une posture la plus neutre possible à l'égard de nos interviewés. Le facteur humain ne peut garantir une reproductibilité parfaite de la démarche de recherche. En effet, des

caractéristiques singulières comme les représentations sociales, les compétences, la formation du chercheur peuvent influer sur la fiabilité de la recherche et remettre en cause la neutralité du chercheur (Miles et Huberman, 2003).

3.2 La taille et la nature de l'échantillon

La deuxième limite que présente notre recherche consiste à interroger la taille et la nature de nos échantillons. En effet, nous avons interrogé 60 leaders d'entreprises évoluant dans des secteurs d'activités et à l'effectif variés.

Nous avons appliqué un effet de saturation lors de nos entretiens semi-directifs, mais il convient de discuter la subjectivité des réponses et de la rationalité des répondants. En effet, les interviewés nous ont apporté un ensemble de données que nous avons interprété. Néanmoins, des facteurs tels que la connaissance des sujets abordés, l'expertise des interlocuteurs, le temps des entretiens, la sincérité et les jeux d'acteurs peuvent être questionnés. En effet, nous n'échapperons sans doute pas aux biais du déclaratif dans le discours portant sur la perception des interviewés. C'est l'exemple des déclarations qui peuvent paraître comme un « discours de convenance », en exprimant l'idéalisation de l'importance du rôle des émotions et les compétences émotionnelles dans la vie quotidienne d'une entreprise. Ce constat nous conduit à une nouvelle limite des recherches qualitatives, concernant la subjectivité relative des observations.

Par ailleurs, notre recherche souffre également d'une autre limite. Bien que nous ayons cherché à enrichir et diversifier nos observations en collectant des données émanant d'acteurs de divers secteurs, présentant une certaine diversité des profils. Notre recherche s'est focalisée exclusivement sur la perception et les compétences émotionnelles des dirigeants et ne tient pas compte ni de la perception ni des compétences émotionnelles des collaborateurs dans le processus d'influence des compétences émotionnelles sur le leadership.

Dans la mesure où le leadership est un « *processus d'orientation et d'influence décisif d'une personne sur l'action d'un groupe humain en vue de mettre en place une politique et d'atteindre un certain nombre d'objectifs* » (Plane, 2017, p. 92). Les leaders ne sont qu'une partie des acteurs de ce processus, il est alors évident que le leadership ne dépend pas uniquement des leaders.

Il convient de préciser également que les leaders ne sont pas supérieurs aux collaborateurs au sein de ce processus. Au contraire, les leaders et les collaborateurs doivent être considérés dans leurs relations comme un corps collectif de deux personnes ou plus (Burns, 1978 ;

Hollander, 1992 ; DuBrin, 2010 ; Rowe et Guerrero, 2013). Cela souligne que le leadership est un événement interactif entre le leader et les collaborateurs plutôt qu'un événement linéaire dans lequel le leader n'influence que les collaborateurs.

C'est pour cette raison qu'il nous semble donc pertinent de poursuivre ces recherches en interrogeant la perception des collaborateurs sous la supervision des leaders afin de confronter les deux perceptions. Une perspective de recherche est ainsi d'appréhender le rôle des compétences émotionnelles des collaborateurs dans l'exercice du leadership. Une analyse de ce rôle serait un développement intéressant pour des recherches ultérieures.

Section 4 : Les perspectives de la recherche

Nous suggérons, dans les trois sous-sections suivantes, quelques pistes de recherches présentes et futures mobilisant des méthodes autres que celles que nous avons utilisées lors de cette recherche.

4.1 Approfondissement de la recherche

Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, la généralisation des résultats de notre recherche reste limitée. En ce sens, il serait intéressant de poursuivre cette étude, en conservant une démarche méthodologique qualitative, mais en suivant la méthode d'études de cas ou plutôt en adoptant une méthodologie quantitative.

- **Des études de cas :** en effet, **une étude de cas enchâssés**, « *très adaptée à des recherches visant à comprendre et expliquer des processus complexes* » (Musca, 2006, p. 159), dans laquelle les enquêtes seraient menées à la fois au niveau d'un cas d'ensemble appartenant par exemple à un même secteur afin d'observer et d'interroger plusieurs entreprises avec des caractéristiques différentes, ou de comparer les données de plusieurs entreprises évoluant dans plusieurs secteurs d'activité contribuerait sans doute à apporter un autre éclairage à nos résultats.

- **Des méthodes quantitatives :** dans le cadre de notre démarche abductive exploratoire, nous avons proposé une modélisation du leadership émotionnel, ainsi une approche quantitative nous permmetra de valider statistiquement notre modélisation.

  En outre, dans chacun des secteurs étudiés voire des entreprises étudiées, une de nos perspectives de recherche est d'axer la méthodologie de futures recherches sur des questionnaires interrogeant les acteurs de l'entreprise afin d'évaluer la composante émotionnelle au travail. En ce sens, il peut s'agir de tests de Quotient Émotionnel (QE) et de compétences émotionnelles (CE), de style et d'efficacité du leadership permettant l'identification de relations statistiques entre ces différents facteurs.

Au niveau de l'évaluation des compétences émotionnelles, nous pourrons nous servir du *Profil de compétences émotionnelles* (PEC) (Annexe 3) développé récemment par Brasseur, Grégoire, Bourdu et Mikolajczak (2013). Le PCE est un outil qui permet de mesurer séparément les différentes compétences émotionnelles chez soi et les autres. Ce test a été construit sur des bases théoriques importantes et a fait l'objet d'une validation scientifique complète ce qui augmente sa fiabilité. Les questions de ce questionnaire ont pour but de mieux comprendre comment les individus identifient, comprennent, écoutent, expriment, régulent et utilisent les émotions. Ce questionnaire comporte deux volets : interpersonnel et intrapersonnel.

Au niveau de l'appréciation du leadership, nous pouvons utiliser la forme abrégée du fameux Multifactor Leadership Questionnaire (Bass et Avolio, 1992) : le Formulaire 6-S (MLQ-6S) (Northouse, 2001) (nous présenterons ses items en annexe 4). Le MLQ est considéré comme l'instrument de leadership le plus fréquent, le mieux étudié et le plus valide au monde (Tejeda, 2001). Il s'applique à un large éventail de contextes organisationnels ainsi qu'aux leaders dans des contextes culturels différents (Bass, 1998). Le MLQ-6S offre l'avantage de présenter un ensemble réduit d'items par rapport aux autres versions du MLQ sans pour autant limiter sa validité prédictive et conceptuelle.

Nous pourrons également utiliser le *Leadership Behaviour Inventory* (LBI) (Spangenberg et Theron, 2001, p.17) pour mesurer l'efficacité du leadership. En effet, le LBI offre l'avantage d'être un instrument de mesure qui a précisément été mis au point pour un contexte adapté à la diversité de l'environnement professionnel. À l'inverse de la plupart des questionnaires, le LBI mis au point en Afrique du Sud, tient également compte du fait que la plupart des gens en Afrique du Sud n'ont pas l'anglais pour première langue ce qui est le cas aussi en France. Cet instrument comprend quatre phases d'efficacité du leadership (Spangenberg et Theron, 2002, p. 16) : (1) « l'orientation environnementale », (2) « la formulation et le partage de la vision », (3) « la préparation de l'organisation pour la mise en œuvre de la vision » et (4) « la mise en œuvre de la vision ». (Ces phases et leurs dimensions seront explicitées en annexe 5).

4.2 Élargissement et ouverture sur d'autres champs de recherche

Dans la mesure où les émotions définissent « *les limites de notre aptitude à utiliser nos capacités mentales innées et décident alors de notre avenir* » (Goleman, 1997) et où les facteurs émotionnels influencent de nombreux aspects de la réussite d'une personne dans de nombreux domaines (Bar-On, 1997 ; Cooper et Sawaf, 1997 ; Saarni, 1999 ; Dulewicz et Higgs, 1999 ; Boyatzis et *al.*, 2000 ; George, 2000 ; Goleman 1998, 2002 ; Cherniss et Goleman, 2002 ; Mikolajczak et *al.*, 2009 ; Mikolajczak, 2009, 2014), nous portons l'ambition à travers d'autres recherches, présentes et futures d'interroger l'influence des compétences émotionnelles sur d'autres domaines relatifs à la performance au travail et aux relations sociales et professionnelles au sein des organisations. Nous vous présentons ci-dessous quelques-uns de nos travaux déjà entrepris dans ce sens.

- **Compétences émotionnelles et créativité organisationnelle :** outre la relation compétences émotionnelles-leadership. Nous avons entrepris des recherches avec Dahn OVONO, qui se focalisent sur l'influence des compétences émotionnelles sur la créativité organisationnelle dans un milieu de startups. En effet, considérées comme un sujet de curiosité, les startups ont éveillé un enthousiasme certain depuis la fin des années 90. Cet enthousiasme s'est traduit notamment par un encouragement des acteurs institutionnels pour les incubateurs visant à la création et à la multiplication des startups. Dans leurs définitions, les startups sont le plus souvent reliées à l'innovation et à la créativité et dont les membres sont considérés comme des joueurs qui veulent ressentir des émotions intenses (Gaujard, 2008). Ainsi, nos interrogations portent sur le rôle des émotions et des compétences émotionnelles des dirigeants des startups dans la stimulation de la créativité organisationnelle. Dans quelle mesure les compétences émotionnelles des leaders influencent-elles la créativité organisationnelle ? Les résultats de notre recherche soulignent le rôle majeur des compétences émotionnelles des managers dans l'éveil, la stimulation et le développement de la créativité organisationnelle, tant par un management adapté aux besoins des collaborateurs créatifs que par la création d'un climat organisationnel de qualité. Ces résultats mettent également en perspective le besoin de formation en matière de compétences émotionnelles pour les managers ainsi que

l'importance de leur prise en compte dans le processus de recrutement des individus créatifs.

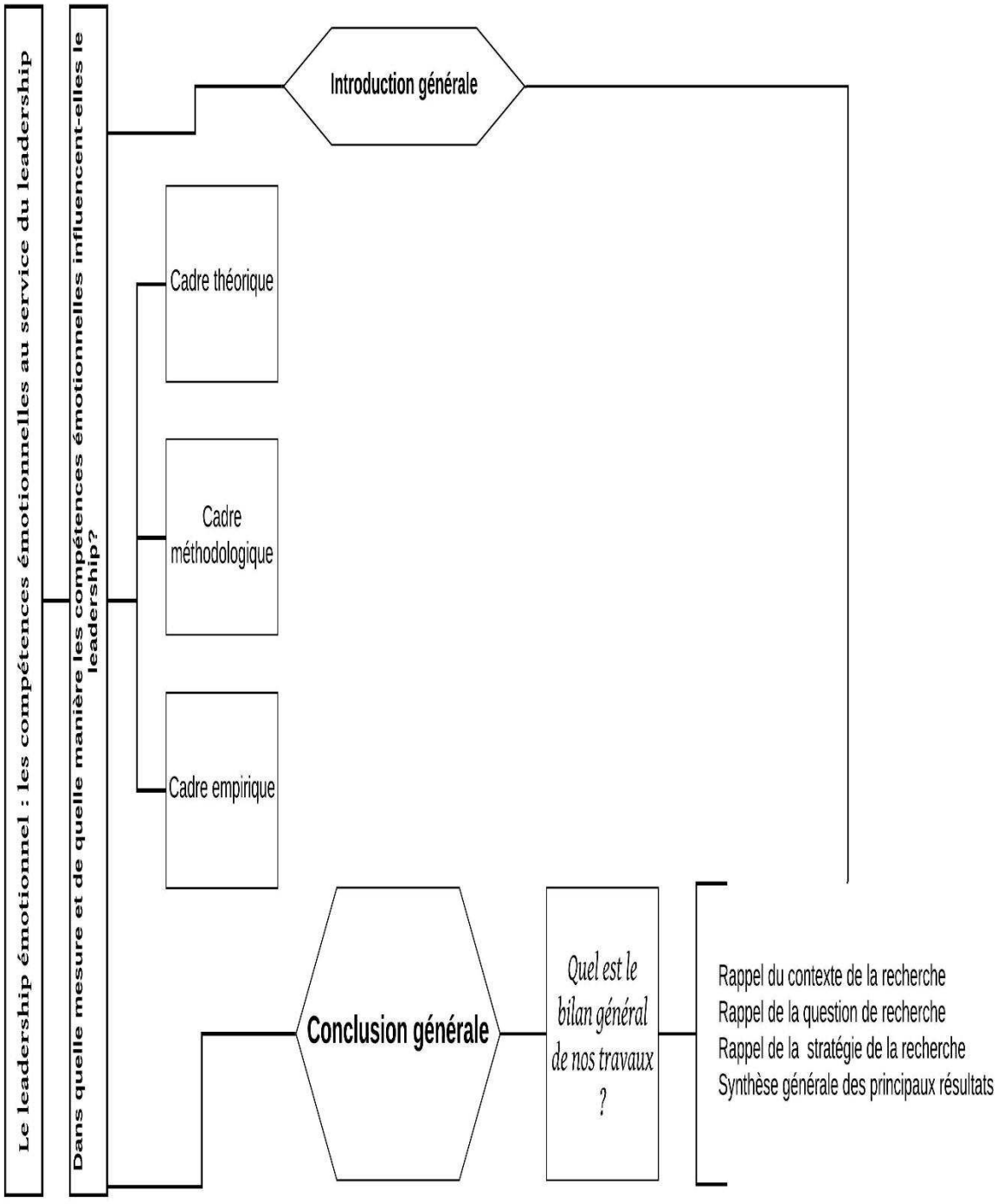
- **Compétences émotionnelles et inclusion :** dans le cadre d'une approche inclusive des organisations, nous avons également déjà entrepris des travaux avec Natacha PIJOAN et Jean-Michel PLANE, en gestion des ressources humaines, sur les aspects managériaux de l'inclusion. En effet, notre travail se propose d'examiner à l'aune des compétences émotionnelles, la manière à travers laquelle le leadership serviteur peut promouvoir les valeurs d'inclusion dans les organisations. Ainsi, dans un premier temps, nos interrogations porteront sur le rôle des compétences émotionnelles des leaders dans le développement et la promotion des climats et pratiques inclusives. Les résultats de la recherche montrent que les leaders serviteurs en mobilisant notamment leurs compétences émotionnelles, peuvent jouer un rôle majeur non seulement dans le développement et la promotion des pratiques inclusives dans les organisations, mais aussi dans le développement de la responsabilisation de tous les collaborateurs de l'organisation. Pour ce, ils agissent sur les pratiques et la création d'un climat de travail qui soutient et encourage l'inclusion de tous. Ces résultats mettent également en perspective l'avènement d'un nouveau style de leadership : le leadership inclusif.

CONCLUSION

GENERALE

Cette dernière partie nous permettra de présenter une conclusion générale. Nous rappellerons tout d'abord notre contexte de la recherche ainsi que notre problématique. Puis, nous discuterons de notre stratégie de recherche en évoquant nos choix méthodologiques et notre cadre conceptuel. Enfin, nous évoquerons les principaux résultats de cette recherche.

Schéma 13 : Structuration de la conclusion générale



Les leaders se retrouvent confrontés, aujourd'hui, au défi supplémentaire de gérer efficacement les émotions au travail dans la mesure où elles sont maintenant perçues comme essentielles aux expériences au travail et sont étudiées comme des prédicteurs pertinents de la performance (Brief et Weiss, 2002).

L'émotion est considérée comme des états relativement brefs qui peuvent durer de quelques secondes à quelques minutes, provoqués par une situation spécifique (Luminet, 2002). Elle est générée par un objet ou un événement, et comprend quatre composantes : (1) la cognition, ou la faculté de savoir utiliser les informations à sa disposition sur son environnement afin de satisfaire ses besoins, (2) la physiologie, (3) l'expression motrice et les tendances à l'action, et enfin (4) le sentiment subjectif (Lazarus, 1991).

En effet, l'expérience et la réactivité aux émotions diffèrent selon les individus, leur personnalité, leurs expériences, la pertinence et l'enjeu de la situation. L'émotion s'accompagne toujours d'une série de manifestations, variant selon son intensité, à travers des pensées suscitées par la situation émotionnelle, des modifications biologiques, des tendances à l'action, des modifications expressives et comportementales, et enfin l'expérience subjective du ressenti (Scherer, 2001).

Dans cette perspective, Goleman (1997, p. 109) explique que les émotions définissent « *les limites de notre aptitude à utiliser nos capacités mentales innées et décident alors de notre avenir* ». En effet, plusieurs recherches ont depuis permis de mettre à jour l'influence des facteurs émotionnels sur la réussite d'une personne dans de nombreux domaines (Bar-On, 1997 ; Cooper et Sawaf, 1997 ; Saarni, 1999 ; Dulewicz et Higgs, 1999 ; Boyatzis et *al.*, 2000 ; George, 2000 ; Goleman 1998, 2002 ; Cherniss et Goleman, 2002 ; Mikolajczak et *al.*, 2009 ; Mikolajczak, 2009, 2014).

Il convient de préciser que notre recherche s'appuie sur **la théorie de l'évaluation cognitive**, selon laquelle c'est la **signification personnelle** donnée à des stimuli ambigus qui détermine l'émotion ressentie (Frijda, 1986 ; Scherer, 2001).

En outre, la présente recherche s'inscrit dans la lignée du **modèle circomplexe de Plutchik** (1980). Dans la mesure où, ce modèle catégoriel se manifeste comme un modèle extensible et continu et prend en compte les différentes nuances de l'expérience émotionnelle en termes d'intensité entre des états émotionnels relativement similaires. Enfin, la roue de Plutchik (1980) présente l'avantage d'offrir une image simple et nuancée, de la complexité de la catégorisation des émotions.

Par ailleurs, la capacité à gérer les émotions et notamment l'intelligence émotionnelle joue un rôle essentiel dans la mesure où il s'agit d'« *une aptitude maîtresse qui influe profondément sur toutes les autres en les stimulant ou en les inhibant* » (Goleman, 1997, p. 109) et d'un facteur d'adaptation et de réussite aussi important que le Quotient Intellectuel (QI) (Mayer et *al.*, 2000 ; Bar-On, 1997 ; Bar-On, et *al.*, 2002 ; Van Rooy et *al.*, 2005 ; Goleman, 1995, 1998, 2002).

Dans le même temps, de nombreux chercheurs, soulignent que le leadership constitue l'un des facteurs les plus importants de la performance, concerné par la gestion des émotions au travail. Ainsi, Goleman et ses collègues (2002) affirment que les leaders les plus efficaces ont en commun : « l'intelligence émotionnelle ».

C'est la raison pour laquelle les organisations exigent, désormais, de leurs leaders, non seulement, des compétences techniques et cognitives (George et Brief, 1996) mais aussi des compétences émotionnelles. En ce sens, notre recherche définit les compétences émotionnelles comme faisant référence « *aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui* » (Mikolajczak, 2014, p. 7).
Dans cette perspective, de nombreuses recherches, ont mis en évidence l'importance des compétences émotionnelles. En effet, elles semblent influencer plusieurs sphères majeures de la vie comme le **bien-être psychologique** (Schutte et *al.,* 2002 ; Mikolajczak, Menil, et Luminet, 2007 ; Gallagher et Vella-Brodrick, 2008), **la santé physique** (Trinidad-et-Johnson, 2002 ; Brackett, Mayer et Warner, 2004 ; Schutte et *al.,* 2007 ; Mikolajczak et *al.,* 2007 ; Martins, Ramalho et Morin, 2010), **la réussite académique** (Guiver, 2012 ; Parker et *al.,* 2004), **les performances au travail** (Van Rooy et Viswesvaran, 2004 ; Joseph et Newman, 2010) et **les relations sociales et professionnelles** (Lopes et *al.*, 2004, 2005)**.** Ces compétences sont évolutives et se développent tout au fil des expériences de vie.

Compte tenu de notre objet de recherche qui vise à étudier l'influence des compétences émotionnelles sur le leadership, nous avons étudié les concepts suivants : leader, leadership, efficacité de leadership, émotion, intelligence émotionnelle et compétences émotionnelles.
En effet, les enjeux de cette thèse de doctorat sont de comprendre de quelle manière les compétences émotionnelles influencent-elles le leadership, de déterminer les modalités de cette influence et d'analyser l'influence de ses compétences à l'aune de l'efficacité du

leadership dans des entreprises appartenant à des secteurs variés. Notre revue de littérature et notre cadre conceptuel nous permettent alors de nous demander ***dans quelle mesure et de quelle manière les compétences émotionnelles influencent-elles le leadership ?***

Afin d'apporter des éléments de réponses à cette interrogation, nous avons mené une approche **qualitative exploratoire** s'inscrivant dans le paradigme épistémologique **réaliste critique** (Bhaskar, 1998). Ce choix épistémologique consiste à dépasser le constat de régularités empiriques et à déceler les mécanismes générateurs de ces régularités empiriques (Bhaskar, 1998 ; Sayer, 2004).

Notre collecte de données primaires a été faite à travers 60 entretiens semi-directifs réalisés auprès de dirigeants en « position de leadership » que nous avons choisi en fonction d'un ensemble de critères, ainsi nous avons interrogé des managers, des directeurs de service et des chefs d'entreprise, appartenant à des secteurs d'activités et à des niveaux hiérarchiques diversifiés.

Concernant l'analyse des données, nous avons opté pour une analyse thématique qui permet de réduire les données primaires (Paillé et Mucchielli, 2012) et de les organiser de manière formelle (Negura, 2006). Nous avons également fait le choix de mobiliser la théorisation ancrée dans la mesure où elle permet de conceptualiser et mettre en relation de manière progressive l'ensemble des données empiriques (Paillé, 1996). Cette recherche a été réalisée avec l'aide du logiciel NVivo 12. Il s'agit d'un logiciel de traitement automatisé de données qualitatives offrant une meilleure visibilité aux *verbatim* et permettant ainsi un codage plus efficient.

Nos entretiens nous ont permis de mettre en lumière la perception et les pratiques des leaders vis-à-vis de la mobilisation des compétences émotionnelles dans l'exercice de leur leadership. En effet, les résultats de notre recherche mettent en avant tout d'abord, l'importance et surtout la nécessité d'être « leader » pour les dirigeants actuels. L'ensemble de nos répondants s'accordent à dire que le leadership est une dimension indispensable dans l'exercice de leur fonction. Dans le même sens, notre recherche souligne le rôle central que jouent les émotions et leur gestion dans l'efficacité du leadership. Nos résultats établissent un lien direct entre les cinq compétences émotionnelles de base des leaders et l'efficacité du leadership. Par ailleurs, nos résultats ont mis en exergue une compétence émotionnelle nouvelle « manifester de l'intérêt » que nous avons considéré comme étant la compétence première du leader émotionnel. Dans la mesure où de cette compétence découlent toutes les autres compétences

émotionnelles évoquées par la littérature. « Manifester de l'intérêt » revêt une importance stratégique pour les leaders dans le sens où elle (1) permet de recueillir non seulement une manne d'informations non négligeable sur les collaborateurs, mais renseigne également sur les comportements du leader à travers un processus de d'introspection, (2) favorise la responsabilisation des collaborateurs et surtout un gain de productivité, et enfin (3) assure un meilleur esprit de cohésion des différentes composantes de l'équipe.

D'autre part, nous avons exposé les principales caractéristiques du leader émotionnel et particulièrement ses différentes facettes. En effet, nous avons démontré, dans un premier temps, qu'une des principales caractéristiques du leader émotionnel réside dans son grand sens d'adaptation, et notamment au moyen de ses compétences émotionnelles. Le leader émotionnel prête une attention particulière aux caractéristiques de son environnement telles que la nature de la mission, les caractéristiques de l'interlocuteur et le contexte externe à l'organisation dans son choix d'adopter un style de leadership particulier et ainsi personnaliser son style en fonction de ces éléments-là. Dans le même sens, nos résultats ont démontré que le leader émotionnel est un leader coach dans la mesure où il veille à favoriser la réappropriation des objectifs organisationnels, à la montée en responsabilité des collaborateurs, et enfin à l'encouragement de l'auto-leadership de tous les collaborateurs. La troisième grande caractéristique du leader émotionnel est sa volonté d'inclusion de tous les collaborateurs. En effet, nos résultats mettent en évidence que le leader émotionnel est un leader inclusif affichant la volonté de favoriser l'inclusion de tous ses collaborateurs au moyen de la personnalisation des pratiques et l'amélioration d'un climat sécuritaire en utilisant des leviers d'action efficaces comme le langage inclusif.

Nos résultats ont révélé trois facteurs déterminants à l'adoption du style émotionnel : (1) l'histoire personnelle des leaders, dans la mesure où nos répondants expliquent que le style de leadership émotionnel est le fruit et le résultat d'un itinéraire de vie ; (2) le parcours professionnel des leaders. En effet, nos résultats précisent que la position hiérarchique de départ des leaders ainsi le type de structure dans laquelle les leaders ont évolué conditionnent de manière notable la mobilisation d'un style de leadership de nature émotionnelle ; (3) la maitrise des compétences émotionnelles.

Notre recherche s'est également focalisée sur les conditions de la mobilisation des compétences émotionnelles. En effet, nos résultats démontrent qu'elles sont sujettes à des facteurs de contingence dont les principaux sont (1) : la nature de la tâche effectuée par les

collaborateurs, (2) le profil des collaborateurs, (3) la nature de l'environnement de l'organisation, et enfin, (4) la taille de la structure qui joue un rôle déterminant dans la mobilisation du style émotionnel du leadership.

Enfin, les limites de cette recherche explicitées dans notre chapitre 8; sont multiples et dont la principale réside dans la focalisation exclusive de notre recherche sur la perception et les compétences émotionnelles des leaders et une absence de prise en compte de la perception et des compétences émotionnelles des collaborateurs. Ces limites déterminant des perspectives nouvelles. En effet, une perspective de recherche est ainsi d'appréhender le rôle des compétences émotionnelles des collaborateurs. En ce sens, une analyse de ce rôle serait un développement intéressant pour des recherches ultérieures.

BIBLIOGRAPHIE

A

Abaroa, F. A. (2006). L'intelligence des émotions : une relecture des fondements de « l'intelligence émotionnelle ». *Revue internationale de psychosociologie*, 12 (28), 25-38.

Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Al-Omari, A. A. (2008). Kouzes and Posner's transformational leadership model in practice : The case of Jordanian schools. *Leadership & Organization Development Journal*, 29 (8), 648-660.

Alami, S., Desjeux, D., & Garabuau-Moussaoui, I. (2013). *L'approche qualitative. Que sais-je* ? 2, 11-29.

Albrow, M. (1997). *Do organizations have feelings ?* Psychology Press.

Alderfer, C. P. (1972). *Existence, Relatedness, and Growth : Human Needs in Organizational Settings*, New York, Free Press.

Allal-Chérif, O., & Bidan, M. (2017). Collaborative open training with serious games: Relations, culture, knowledge, innovation, and desire. Journal of Innovation & Knowledge, 2(1), 31-38.

Allard - Poesi F., Marechal C., (1999), « Construction de l'objet de recherche », in Thiétart R.A. & coll., *Méthodes et Recherche en Management*, Paris : Dunod, (34 – 56)

Allard-Poesi F., (2003), « Coder les données », in. Giordano I., (dir.), (2003) *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*, EMS, p. 245-290.

Allard-Poesi F., Maréchal G., (2007) « Construction de l'objet de la recherche », in. Thiétart R.-A., et al., (2007), *Méthodes de recherche en management*, Dunod, 2e ed, Paris.

Allard-Poesi F., Maréchal G., (2014) « Construction de l'objet de la recherche », in. Thiétart R.-A., et al., (2014), *Méthodes de recherche en management*, Dunod, 4e ed, Paris.

Allix-Desfautaux C., (1998), « Triangulation : vers un dépassement de l'opposition qualitatif/quantitatif ≫, Économies et Sociétés, *Sciences de Gestion* n°2, p. 209-226.

Ames, D. R., & Flynn, F. J. (2007). What breaks a leader : The curvilinear relation between assertiveness and leadership. *Journal of personality and social psychology*, 92 (2).

Anadon M. et Guillemette F. (2007), « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? », *Recherche qualitative*, Hors-série, n°5, p.35.

Andersen P.A. & Guerrero L.K. (1998), *Handbook of communication and emotion : Research, theory, applications and contexts*, San Diego, CA, Academic Press.

Andreani J. C., Conchon, F., (2005), *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing.*

Andreani, J. C., & Conchon, F. (2003). *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives* : État de l'art en marketing.

Antonakis, J. (2012). *Transformational and charismatic leadership. The nature of leadership*. Sage publications.

Antonakis, J., & Day, D. V. (Eds.). (2017). *The nature of leadership*. Sage publications.

Antonakis, J., & Eubanks, D. L. (2017). Looking leadership in the face. Current Directions in *Psychological Science*, 26 (3).

Antonakis, J., Ashkanasy, N. M., & Dasborough, M. (2009). Does leadership need emotional intelligence? *The Leadership Quarterly*, 20, 247−261.

Argyle, M., & Martin, L. (1991). The origins of happiness. *Subjective well-being*, 77-104.

Aritz, J. and Walker, R.C. (2014), « Leadership styles in multicultural groups: Americans and East Asians working together », *Journal of Business Communication*, Vol. 51 No. 1, pp. 72-92.

Arnold M.B. (1960*a*). *Emotion and Personality,* vol. 1 : *Psychological Aspects*. New York : Columbia University Press.

Arnold M.B. (1960*b*). *Emotion and Personality*, vol. 2, *Neurological and Physiological Aspects*. New York : Columbia University Press.

Arvey, R. D., Rotundo, M., Johnson, W., Zhang, Z., & McGue, M. (2006). The determinants of leadership role occupancy: Genetic and personality factors. *The Leadership Quarterly*, 17 (1).

Asch, S. (1952). *Social Psychology*, New Jersey, Prentice-Hall.

Ashforth B.E. & Humphrey R.H. (1993), « Emotional labour in service roles: the influence of identity », *Academy of Management Review*, 18 (1), pp. 88-115.

Ashforth B.E. & Humphrey R.H. (1995), « Emotion in the workplace: a reappraisal », *Human Relations*, 48 (2), pp. 97-126.

Ashforth B.E. & Tomiuk M.A. (2003), « Emotional labour and authenticity: views from service agents», *In* Fineman S., *Emotions in Organizations*, IIe édition, Sage.

Ashkanasy N.M. (2004), « Emotions and performance », *Human Performance*, 17 (2), pp. 137-144.

Auerbach C., Silverstein, L. B., (2003), *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. NYU press.

Avenier, M. J., & Thomas, C. (2012). *A quoi sert l'épistémologie dans la recherche en Sciences de gestion*. Le libellio d'Aegis, 8(4), 13-27.

Averill J. R. (1980). « A constructivist view of emotion ». In R. Plutchik, *Emotion: Theory, Research and Experience*, vol. 1, p. 305-399). New York: Academic Press.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire (MLQ)*. Mind Garden.

Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16(3).

Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16(3), 315-338.

Avolio, B. J., & Gibbons, T. C. (1988). *Developing transformational leaders: A life span approach*.

B

Badaracco, J. (2002). *Leading quietly: An unorthodox guide to doing the right thing*. Harvard Business Press.

Balkundi, P., & Kilduff, M. (2006). The ties that lead: A social network approach to leadership. *The leadership quarterly,* 17(4), 419-439.

Barbuto Jr, J. E., & Wheeler, D. W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, 31(3).

Barbuto, J.E. Jr and Wheeler, D.W. (2006), "Scale development and construct clarification of servant leadership", *Group and Organization Management*, Vol. 31 No. 3, pp. 300-326.

Bardin L, (2003), *L'analyse de contenu*, PUF, 9e éd, Paris.

Barnard, C. (1938). *The functions of tile executive.* Cambridge, MA: Harvard University Press

Bar-On, R. (1996). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2002). *EQ-i BarOn Emotional Quotient Inventory: A Measure of Emotional Intelligence: User's Manual*. MHS.

Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, *21* (4), 3-13.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, *18*, 13-25.

Baron, R. A. (1987). « Interviewer's moods and reactions to job applicants: The influence of affective states on applied social judgments », dans *Journal of Applied Social Psychology*, *17*, 911-926.

Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D.,& Thome, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ–I). *Personality and Individual Differences*, *28*, 1107–1118.

Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of

emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8).

Barsade S.G. & Gibson D.E. (2007), « Why does affect matter in organizations? », *Academy of Management Perspectives*, 21 (1), pp. 36-59.

Barsade S.G. (2002), « The ripple effect: emotional contagion and its influence on group behavior », *Administrative Science Quarterly*, 47, pp. 644-675.

Bartunek J.M., Rousseau D.M., Rudolph J.W. & De Palma J. (2006), « On the receiving en sensemaking, emotion, and assessments of an organizational change initiated by others », *The Journal of Applied Behavioral Science*, 42 (2), pp. 182-206.

Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. Collier Macmillan.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology press.

Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The leadership quarterly*, 10(2).

Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.

Bastien, C., & Michel, B. F. (2014). *Représentations et maladies neurodégénératives*. De Boeck Superieur.

Bastin, P., Luminet, O., Buysschaert, M. et Luts, A. (2004). « Contrôle du diabète et alexithymie : Le rôle de l'identification et de la verbalisation des émotions », dans *Louvain médical*, *123*, 252-259.

Baumard P., Donada C., Ibert J. et Xuereb J.-M., (2014), « *La collecte des données et la gestion de leurs sources »*, in. Thiétart R.A., (coord.) (2014), Méthodes de recherche en management, Dunod, 4e ed., Paris.

Beck, C.D. (2014), "Antecedents of servant leadership: a mixed methods study*", Journal of Leadership and Organizational Studies*, Vol. 21 No. 3, pp. 299-314.

Belet, D. (2011). Le « servant leadership », modèle radicalement innovant. *L'Expansion Management Review*, (2).

Belet, D. (2013). Un paradigme innovant et puissant pour remédier à la crise du management: le « servant leadership », *Innovations*, (1).

Bélorgey, P. et Van Laethem, N. (2019). *La MEGA boîte à outils du manager leader: 100 outils*. Dunod.

Ben Aissia, H., (2001), « Quelle méthodologie de recherche appropriée pour une construction de la recherche engestion ? », *Xème Conference de l'Association Internationale de Management Strategique*, 13-14-15 juin 2001.

Bendahan, S., Zehnder, C., Pralong, F. P., & Antonakis, J. (2015). Leader corruption depends on power and testosterone. *The Leadership Quarterly*, 26(2).

Bennis, W. G. (1986). *Leadership in the 21st Century.* Education Commission, Southern Baptist Convention.

Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York, NY: Harper & Row.

Bennis, W. G., & Townsend, R. (1989). *On becoming a leader* (Vol. 36). Reading, MA: Addison-Wesley.

Bennis, W., & Goldsmith, J. (1997). *Learning to Lead: A Workbook on Becoming a Leader*. London.

Berelson B., (1952), *Content analysis in communication research Analysis*, Sage Publications, Londres.

Berkowitz, L. et Troccoli, B. T. (1990). « Feelings, direction of attention, and expressed evaluations of others », dans *Cognition & Emotion*, *4*, 305-325.

Bhaskar R., (1998), « Critical Realism. Essential Readings », In. Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T., Norrie, A., (1998) *Centre For Critical Realism*, Routledge, London.

Bhaskar R., "The Logic of Scientific Discovery", dans Archer M., Bhaskar R., Collier A., Lawson T. et Norrie A., *Critical Realism Essential Readings*, New York, Routledge, 1998b, p. 48-103.

Blake, R. R., & McCanse, A. A. (1991). *Leadership dilemmas--grid solutions*. Gulf Professional

Publishing.P29.

Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The managerial grid: The key to leadership excellence*. Houston: Gulf Publishing *Co.*

Blanc A, Drucker-Godard C, Ehlinger S., (2014), *Exploitation des données textuelles* (No. Hal-01494904).

Blanchard, K., & Hersey, P. (1985). *The situational leader*. New York, NY: Warner.

Bloch, S., Orthous, P. et Santibáñez, H. G. (1987). « Effector *patterns* of basic emotions: A psychophysiological method for training actors », dans *Journal of Social and Biological Structure*, *10*, 1-19.

Blumenthal, J. A., Sherwood, A., Babyak, M. A., Watkins, L. L., Waugh, R., Georgiades, A. *et al.* (2005). « Effects of exercise and stress management training on markers of cardiovascular risk in patients with ischemic heart disease: A randomized controlled trial », dans *Journal of the American Medical Association*, *293*, 1626-1634.

Bobot, L. (2010). L'intelligence émotionnelle est-elle un atout en négociation commerciale? *Management & avenir*, (1), 407-430

Boekhorst, J.A. (2015), "The role of authentic leadership in fostering workplace inclusion: a social information processing perspective", *Human Resource Management*, Vol. 54 No. 2, pp. 241-264.

Bøggild, T., & Laustsen, L. (2016). An intra-group perspective on leader preferences: Different risks of exploitation shape preferences for leader facial dominance. *The Leadership Quarterly*, 27(6).

Bolden, R. (2004). *What is leadership?*. Centre for Leadership Studies, University of Exeter, 12.

Bolton S.C. (2008), « Me, morphine and humanity: experiencing the emotional community on ward 8», *In* Fineman S. (Ed.), *The Emotional Organizational Organization Passions and Power*, Malden, MA, Blackwell.

Bonanno, G. A. (2001). « Emotion self-regulation », dans M. T. J. et G. A. Bonanno (eds.), *Emotions: Current Issues and Future Directions*, New York, Guilford Press, p. 251-285.

Bonanno, G. A., Papa, A., Lalande, K., Westphal, M. et Coifman, K. (2004). « The importance of being flexible: The ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment », dans *Psychological Science*, 15, 482-487.

Bories-Azeau, I., Fatiha, F., Noguera, F., & Catherine, P. (2016). Chapitre 9: Gouvernance des structures d'accompagnement à la création d'entreprise: quel leadership? In Plane et Noguera (2016), *Le leadership : recherches et pratiques*, Vuibert.

Borland, J. F., Kane, G. M. & Burton, L. J. (2014). *Sport Leadership In the 21St Century* Pap/Psc.

Boudrias, J. S., Brunelle, E., & d'Amours, L. (2015). Qui sont les leaders transformationnels?. *Gestion*, 40(2).

Bourion C. (2006), « Les managers de proximité pris en tenaille. Entre la provocation de leurs agents et le désaveu de leur supérieur », *Revue Internationale de Psychosociologie*, 28 (7), pp. 77-103.

Bourion C. (2006), « Les managers de proximité pris en tenaille. Entre la provocation de leurs agents et le désaveu de leur supérieur », *Revue Internationale de Psychosociologie*, 28 (7), pp. 77-103.

Boyatzis, R. G. D., & Goleman, D. (2006). Mc Kee A. *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotoinal Intelligence*, Harvard Business School Press, Boston.

Boyatzis, R.E. (1994). Stimulating self-directed change: A required MBA course called Managerial Assessment and Development. *Journal of Management Education*, 18(3): 304-323.

Boyatzis, R.E., Goleman, D. et Rhee, K., "Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)", in Bar-On, R. et Parker, J.D.A. (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*, Jossey-Bass, 2000.

Brabet, J., (1988), *Faut-il encore parler d'approche qualitative et d'approche quantitative*? Recherche et Applications en Marketing (French Edition), 3(1), 75-89.

Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1387-1402.

Brasseur S., Grégoire J. (2010). L'intelligence émotionnelle – trait chez les adolescents à haut potentiel : spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, *1*, 59-76.

Brasseur, S. & Grégoire J. (2012). Régulation émotionnelle et haut potentiel. In M. Mikolajczak & M. Desseilles (Eds.), *Traité de régulation des émotions* (pp.485-500). Bruxelles: De Boeck.

Brief A.P. & Weiss H.M. (2002), « Organizational behavior: affect in the workplace », *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 279-307.

Bryman A., Burgess R. G. (1999), *Qualitative research. Vol. 2, [Methods of qualitative research]*. Sage.

Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. Sage Publications.

Bryman, A. (1996). *Social science research*. Oxford university press.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.

C

Cabantous, L. & Gond, J. (2012). Du mode d'existence des théories dans les organisations : La fabrique de la décisioncomme praxis performative. *Revue française de gestion*, 225, (6), 61-81.

Cacioppo J.T., Gardner W.L. & Berntson G.G. (1999), « The affect system has parallel and integrative processing components: form follows function », *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, pp. 839-855.

Campbell D. T., Stanley J., (1966), *Experimental and quasi-experimental designs for research*, Rand McNally, Chicago.

Campo, M., Louvet, B. (2016). *Les émotions en sport et en EPS : Apprentissage, performance et santé*. De Boeck Superieur.

Cannon, W.B. (1931), « Again the James-Lange and the thalamic theories of emotion», *Psychological Review*, 38, pp. 281-195.

Carstensen LL, Pasupathi M, Mayr U, Nesselroade JR. Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology.* 2000(79), :644–655.

Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of personality assessment*, 79(2), 306-320.

Cécile Dejoux et al., *«* Intelligence émotionnelle et processus de décision », *Gestion 2000* 2011/3 (Volume 28), p. 67-81.

Chanlat J.-F. (dir.), 1990, *L'Individu dans l'organisation. Les dimensions oubliées,* Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, Paris, Eska.

Chanlat, J. (2003). Émotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle. *Travailler*, 9, (1), 113-132.

Charles-Pauvers, B., Comeiras, N., Peyrat-Guillard, D., & Roussel, P. (2006). *Les déterminants psychologiques de la performance au travail*. Un bilan des connaissances et proposition de voies de recherche.

Charmaz K., (2006), *Constructing Grounded Theory: a Practice Guide through Qualitative*

Charreire Petit S., Durieux F., (2014), « Explorer et tester : les deux voies de la recherche », in. Thiétart R.A., (2014), *Méthodes de recherche en management*, 76-104, Dunod, Paris.

Charrière, V., Dejoux, C., & Dupuich, F. (2014). L'impact des réseaux sociaux et des compétences émotionnelles dans la recherche d'emploi : étude exploratoire. *Management & Avenir*, (2), 137-163.

Chbat, J. (2014). L'intelligence émotionnelle selon Daniel Goleman. *Vol. 15, no 3, mars 2002, p. 4-9 Pédagogie collégiale*.

Cherniss, C., Goleman, D., 2002. *The emotionally intelligent work place: how to select for, measure*

and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations. Jossey-Bass, San Francisco.

Choudhary, A.I., Akhtar, S.A. and Zaheer, A. (2013), "Impact of transformational and servant leadership on organizational performance: a comparative analysis", *Journal of Business Ethics*, Vol. 116 No. 2, pp. 433-440.

Christie, A., Barling, J., & Turner, N. (2011). Pseudo-Transformational Leadership: Model Specification and Outcomes 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(12).

Chuang SC et Lin HM (2007) The effect of induced positive and negative emotion and openness-to-feeling in student's consumer decision making. *Journal of Business and Psychology* 22(1): 65–78.

Cintas C. & Sprimont P.A. (2011), « Soutien social et violence au travail : quels effets sur le burnout ? », *Actes de congrès AGRH*, Reims.

Clore, G. L., Gasper, K., & Garvin, E. (2001). *Affect as information*. *Handbook of affect and social cognition,* 121-144.

Collins, N. L. et Miller, L. C. (1994). « Self-disclosure and liking: A meta-analytic review », dans *Psychological Bulletin*, 116, 457-475.

Conger, J. A. (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research. *The leadership quarterly*, 10(2).

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of management review*.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of management review*, 13(3).

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1992). Perceived behavioural attributes of charismatic leadership. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *24*(1).

Cooper, A., & Petrides, K. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue--SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, *92*, 449-457.

Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training & development*, 51(12).

Cooper, R. K., Sawaf, A., Labovitz, G. H., & Rosansky, V. (1997). *Executive EQ*. Audio-Tech Business Book Summaries.

Coppin, G., & Sander, D. (2010). *Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion*.

Cosmides, L., & Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds), *Handbook of Emotions*. (pp. 91-115) New-York: Guilford Press.

Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1990). Personality disorders and the five-factor model of personality. Journal of personality disorders, 4(4).

Cottrill, K., Lopez, P.D. and Hoffman, C.C. (2014), "How authentic leadership and inclusion benefit organizations", *Equality, Diversity and Inclusion*, Vol. 33 No. 3, pp. 275-292.

Covey, S. R., Merrill, A. R., & Merrill, R. R. (1994). *First Things First*. Coping with the ever-increasing demands of the workplace.

Criaud D., Cappelletti L. et Noguera F. (2011), « La métamorphose du manager en leader », in Peretti J.M. (coord), *Tous leaders*, Éditions d'Organisation.

Crowther D. & Green M. (2004), *Organisational Theory*, Chartered Institute of Personnel and Development, 224 p.

Cuin C.-H. (2001), « Émotions et rationalité dans la sociologie classique : les cas de Weber et Dukheim », *Revue européenne des sciences sociales,* 120, pp. 77-99.

D

Dachler H.P., (1997), « Does the distinction between qualitative and quantitative methods make sense? », Organization Studies, 18(4), 709-724.

Daft R. L., & Lane, P. G. (2011). *The leadership experience*. South-Western Cengage Learning.

Dalglish, C. L. (2009). The nature and importance of leadership. In E. Van Zyl (Ed.), *Leadership in the African context* (pp. 1-19). Cape Town: Juta.

Damasio A.R., 1994, *Descartes' error: Emotion,Reason and the Human Brain*, Putnam.

Dario B., Schmid P.C., Schmid M., Birri S., Mast F.W. & Lobmaier J.S. (2013), « Emotion recognition: the role of featural and configural face information », *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66 (12), pp. 2426-2442.

Darwin, C. (1872), *The expression of the emotions in man and animals*, Londres, John Murray.

Davenport, B. (2015), "Compassion, suffering and servant-leadership: combining compassion and servant-leadership to respond to suffering", *Leadership*, Vol. 11 No. 3, pp. 300-315.

David A., (1999), *Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion*. In Conférence de l'AIMS (pp. 1-23).

Day, D. V. (2000). Leadership development:: A review in context. *The leadership quarterly*, 11(4), 581-613.

De Bonis M. (1996), *Connaître les émotions humaines*, Liège, Mardaga, 240 p.

De Gaulejac V. (2011), *Travail, les raisons de la colère*, Paris, Le Seuil, collection Économie humaine.

De La Rupelle G., Mouricou P., (2009), « *Donner du sens à ses données qualitatives en Systèmes d'Information : deux démarches d'analyse possibles à l'aide du logiciel NVivo 8* », 14ème Colloque AIM : Pratique des SI au service des entreprises ? Réalités et perspectives, Marrakech, Maroc.

De Neve, J. E., Mikhaylov, S., Dawes, C. T., Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2013). Born to lead? A twin design and genetic association study of leadership role occupancy. *The Leadership Quarterly*, 24(1).

De Rivera J.D. (1992), « Emotional climate: social structure and emotional dynamics », *International Review of Studies of Emotion*, 2, pp. 197-218.

Dejoux, C. (2016). *Du management au leadership agile*-2e éd. Dunod, p106.

Dejoux, C., Ansiau, D. & Wechtler, H. (2006). Compétences émotionnelles et capacités d'apprentissage des dirigeants: Le cas d'une entreprise française de service. *Revue internationale de psychosociologie*, vol. xii,(28), 165-189.

Delelis G., Christophe V., Berjot S. & Desombre C. (2011), « Stratégies de régulation émotionnelle et de coping : quels liens ? », *Bulletin de psychologie*, 515, pp. 471-479.

Demers C. (2003), « L'entretien », in Giordano Y. (coor), *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*, Colombelles, Édition EMS, Les essentiels de la gestion, p. 173-210.

Den Hartog, D. N., Van Muijen, J. J., & Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of occupational and organizational psychology*.

Denzin N. K., (1978), *Triangulation: A case for methodological evaluation and combination. Sociological method*s.

Denzin N., (1970*), Strategies of multiple triangulation. The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological method*.

DeSantis L., Ugarriza, D. N., (2000), *The concept of theme as used in qualitative nursing research*. Western Journal of Nursing Research,

Deschenaux, F. (2007). *Guide d'introduction*. Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative.

Detchessahar M. (2011), « Santé au travail : quand le management n'est pas le problème mais la solution… », *Revue Française de Gestion*, 214, pp. 89-105.

Diebig M., Bormann, K. C., & Rowold, J. (2016). A double-edged sword: Relationship between

full-range leadership behaviors and followers' hair cortisol level. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 684-696.

Dienesch R. M., & Liden, R. C. (1986). Leader-member exchange model of leadership: A critique and further development. *Academy of management review*, 11(3).

Digman, L. A. (1990). *Strategic management: Concepts, decisions, cases*. Business Pubns.

Doucet O., Simard G. & Tremblay M. (2008), « L'effet médiateur du soutien et de la confiance dans la relation entre le leadership et l'engagement », *Relations Industrielles*, 63 (4), pp. 625-769.

Dougherty T. W., Turban, D. B. et Callender, J. C. (1994). « Confirming first impressions in the employment interview : A field study of interviewer behavior », dans *Journal of Applied Psychology*, *79*, 659-665.

Downton J. V. (1973). *Rebel leadership: Commitment and charisma in the revolutionary process*. Free Press.

Drath W. H., & Palus, C. J. (1994). *Making common sense: Leadership as meaning-making in a community of practice*. Center for Creative Leadership.

Drucker P. F. (1996). Your leadership is unique. *Leadership*, *17*(4).

Drucker-Godard C., Ehlinger S., Grenier C., (1999), « Validité et fiabilité de la recherche », in R.A. Thiétart et al.,. (Éds.), *Méthodes de recherche en management*, Dunod, chap. 10, p. 257-287.

DuBrin A. J. (1995). *Leadership: Research Findings, Practice*. Dreamtech Press.

Dulewicz V. and Higgs, MJ. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership and Organization Development Journal*, 20 (5), 242-52.

Dumez H., (2013), *Qu'est-ce que la recherche qualitative? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. In Annales des Mines-Gérer et comprendre* (No. 2, pp. 29-42). ESKA.

E

Ehrhart M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 57(1), 61–94

Eich E., Kihlstrom, J. F., Bower, G. H., Forgas, J. P. et Niedenthal, P. M. (2000). *Cognition and Emotion*, New York, Oxford University Press.

Eiglier P. & Langeard E. (1987), *Servuction. Le Marketing des services*, McGraw Hill.

Ekman P. (1972), « Universals and cultural differences in facial expressions of emotion », *In* Cole J. (Eds), *Nebraska Symposium on Motivation*, 19, Lincoln, University of Nebraska Press, pp. 207-282.

Ekman P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & emotion*, *6*(3-4), 169-200.

Ekman P. (1994), « Strong evidence for universals in facial expressions: a reply to Russell's mistaken critique », *Psychological Bulletin*, 115 (2), pp. 268-287.

Ekman P. (2009), *Je sais que vous mentez*, Paris, Michel Lafon.

Eldred S. H. et Price, D. B. (1958). « A linguistic evaluation of feelings states in psychotherapy », dans *Psychiatry*, *21*, 111-121.

Ellsworth P.C., Scherer K.R. (2003). « Appraisal processes in emotion ». In R.J. Davidson, H. Goldsmith, K.R. Scherer (éd.), *Handbook of Affective Sciences*. New York et Oxford: Oxford University Press.

Emde R. N. (1980). Emotional availability: A reciprocal reward system for infants and parents with implications for prevention of psychosocial disorders. *Parent-infant relationships*.

Emde R. N., & Easterbrooks, M. A. (1985). Assessing emotional availability in early development. In *Early identification of children at risk* (pp. 79-101). Springer, Boston, MA.

Emery F. E., & Trist, E. L. (1965). The causal texture of organizational environments. *Human relations*, *18*(1), 21-32

Emery F.E. & Trist E. (1969), *Industrial democracy*, London, Tavistock Institute Publications.

Eva, N., Robin, M., Sendjaya, S., van Dierendonck, D., & Liden, R. C. (2019). Servant leadership: A systematic review and call for future research. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 111-132.

Evrard Y., Pras B., Roux E., (1997), Market. *Etudes et recherches en marketing*, Nathan, Paris.

Evrard Y., Pras B., Roux E., (2003), *Market, Etudes et Recherche en marketing*, Dunod, Paris.

F

Fallery B., Rodhain F., (2007), *« Quatre approches pour l'analyse des données textuelles : lexicale, linguistique,cognitive, thématique»*, 16ème Conférence Internationale de Management Stratégique, 6- 9 juin, Montréal.

Faucher L. (1999). « Émotions fortes et constructionnisme faible ». *Philosophiques*, 26 (1), 1-33.

Fayol, H. (1916). General principles of management. *Classics of organization theory*, 2(15), 57-69.

Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of experimental psychology: General*, *113*(3), 464.

Feshbach, S. et Singer, R. (1957). « The effects of personal and shared threats upon social prejudice », dans *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *54*, 411-416.

Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. mcgraw-hill series in management.

Fielding N. G., Fielding J. L., (1986), *Linking data: The articulation of qualitative and quantitative methods in social research.*

Fineman S. (2000), *Emotion in Organizations,* IIe édition, Londres, Sage.

Fiol, C. M., Harris, D., & House, R. (1999). Charismatic leadership: Strategies for effecting social change. *The Leadership Quarterly.*

Fisch, R., Weakland, J. H. et Segal, L. (1982). *The Tactics of Change: Doing Therapy Briefly*, San Francisco, Jossey-Bass.

Fisher C.D. (2000). « Mood and emotions while working: missing pieces of job satisfaction? » *Journal of Organizational Behavior*, 21, 185-202.

Fleishman, E. A., Zaccaro, S. J., & Mumford, M. D. (1991). Individual differences and leadership: An overview. *The Leadership Quarterly*.

Flury, J. et Ickes, W. (2001). « Emotional intelligence and empathic accuracy », dans J. Ciarrochi, J. P. Forgas et J. D. Mayer (eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*, Philadelphia, PA, Psychology Press, p. 113-132.

Folkman S. & Lazarus R. S. (1980), « An analysis of coping in a middle-aged community sample », *Journal of Health and Social Behavior*, 21, pp. 219-239.

Forgas, J. P. (2002). « Feeling and doing: Affective influences on interpersonal behavior », dans *Psychological Inquiry*, *13*, 1-28.

Forgas, J. P. (2002). « Feeling and doing: Affective influences on interpersonal behavior », dans *Psychological Inquiry*, *13*, 1-28.

Fortino, S., Jeantet, A., & Tcholakova, A. (2015). Émotions au travail, travail des émotions. Présentation du Corpus. *La nouvelle revue du travail*, (6).

Francis, L. J., Kay, W. K., & Robbins, M. (2011). A distinctive leadership for a distinctive network of churches? Psychological type theory and the Apostolic Networks. *Journal of Pentecostal Theology*, 20(2).

Fraser, B. J. (1978). Development of a test of science-related attitudes. Science Education, 62(4).

Fredrickson, B. et Branigan, C. (2005). « Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires », dans *Cognition and Emotion*, *19*, 313- 332.

Frijda N.H. (1986), *The emotions*, New York, Cambridge University Press.

Frijda N.H. (1994), « Varieties of affect: emotions and episodes, moods, and sentiments », *In* Ekman P.

& Davidson R. (Eds.), *The nature of emotions: Fundamental questions*, New York, Oxford University Press, pp. 59-67.

Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The leadership quarterly*, 14(6).

Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(8), 815-823.

Furnham, A., & Petrides, K.V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, *31*, 815–824.

G

Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A**.** (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective. *Personality and individual differences*, *44*(7), 1551-1561.

Garcia A. & Herrbach O. (2006), « Identification organisationnelle vs identification professionnelle : une approche affective », *XVIIe Congrès de l'AGRH*, Reims.

Garcia, A., & Herrbach, O. (2006, May). Etats affectifs, implication organisationnelle et tensions de rôle dans les cabinets d'audit. In *Comptabilite, Controle, Audit Et Institution (S)* (pp. CD-Rom).

Garcia-Prieto, P., Tran, V., & Wranik, T. (2005). Les théories de l'évaluation cognitive et de la différenciation des émotions : une clé pour comprendre le vécu émotionnel au travail. *Comportement organisationnel*, *1*, 195-222.

Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris: Retz.

Gardner, W.L., Avolio, B.J., Luthans, F., May, D.R. and Walumbwa, F. (2005), "Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development", *Leadership Quarterly*, Vol. 16 No. 3, pp. 343-372.

Garreau, L., & Perrot, S. (2011). Le rôle des émotions dans la socialisation organisationnelle : une approche par le sensemaking. In *AGRH* (pp. Actes-de).

Gavard-Perret M.-L. et Helme-Guizon A. (2012), « *Choisir parmi les techniques spécifiques d'analyse qualitative* », in. Gavard-Perret M-L., Gotteland D., Haon C., (2012), Méthodologie de la recherche : réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion, 2ème édition, ch7, Pearson Education France, p. 275-308.

Gavard-Perret M-L., Gotteland D., Haon C., (2012), *Méthodologie de la recherche : réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, 2ème éd., Pearson Education, Paris.

Génova G., (1996), « *Charles S. Peirce : La lógica del descubrimiento* », Universidad de Navarra, Navarra, p1-96.

George J.M. & Bettenhausen K. (1990), « Understanding prosocial behavior, sales performance, and turnover: a group-level analysis in a service context », *Journal of Applied Psychology*, 75, pp. 698–709.

George J.M. & Brief A.P. (1992), « Feeling good doing good: a conceptual analysis of the mood at work organizational spontaneity relationship », *Psychological Bulletin*, 112 (2), pp. 310-329.

George, B. (2003). *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. John Wiley & Sons.

George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, *53*(8), 1027-1055.

George, J.M., "Emotions and leadership: The role of emotional intelligence", *Human Relations*, Vol. 53, 2000, pp. 1027-1055.

Gergen, K. J. (2006). *Therapeutic realities: Collaboration, oppression, and relational flow*.

Gibbert, M, Ruigrok W, Wicki B., (2008), What passes as a rigorous case study*?*, *Strategic Management Journal*, 29 (13), 1465-1474.

Giordano Y., (ed.) (2003), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*, Editions EMS Management et Sociétés, Colombelles.

Giordano, Y., & Jolibert, A. (2012). Spécifier l'objet de la Recherche. In *Méthodologie de La*

Recherche. Réussir Son Mémoire Ou Sa Thèse En Sciences de Gestion.

Girod-Séville M., Perret V., (1999), « Fondements épistémologiques de la recherche », in. Thiétart R.A., (dir.) et al., (1999) *Méthodes de recherche en management*, Dunod, pp.13-33.

Glaser B., Strauss A.L., (1967), *The discovery of grounded theory*, Aldine Publishing, Chicago.

Glaser B.G., « Naturalist Inquiry and Grounded Theory", *Forum Qualitative Social Research*, 5, 1, art. 7, 2004

Glasø, L., Ekerholt, K., Barman, S., & Einarsen, S. (2006). The instrumentality of emotion in leader subordinate relationships. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 1, 255–276.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY, England.

Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence. Why It Can Matter More than IQ. *Learning*, *24*(6), 49-50.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.

Goleman, D. (2002). *Primal leadership*. Harvard Business School Press, Boston.

Goleman, D. (2014). *L'Intelligence émotionnelle*. J'ai lu. Paris

Goleman, D., 2002. *Primal leadership*. Harvard Business School Press, Boston.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results* (p. 14). London: Little, Brown.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2007). *The new leaders: transforming the art of leadership into the science of results*. Sphere, London, England.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Press.

Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A., Borgeaud, E., & McKee, A. (2002). *L'intelligence émotionnelle au travail*. Village mondial.

Gond J.-P. & Mignonac K. (2002), « Émotions, leadership et évolution des conditions d'accès aux postes de direction », *Note de Recherche du LIRHE*, n°358, Université de Toulouse.

Gond J.-P., Herrbach O. & Mignonac K. (2005), « Rationalités et émotions dans les organisations. Une relecture de l'oeuvre de James March », *Revue Française de Gestion*, pp. 41-62.

Gond, J. P., Mignonac, K., & Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi (Toulouse). (2002). *Emotions, leadership et évolution des conditions d'accès aux postes de direction*. LIRHE, Université des sciences sociales de Toulouse.

Gotsis, G., & Grimani, K. (2016). The role of servant leadership in fostering inclusive organizations. *Journal of Management Development*, 35(8), 985-1010.

Gottman, J. M. (1993). « The roles of conflict engagement, escalation, and avoidance in marital interaction: A longitudinal view of 5 types of couples », dans *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *61*, 6-15.

Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The leadership quarterly*, 6(2)

Graham, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *Employee responsibilities and rights journal*, 4(4), 249-270.

Graham, J. W. (1991). Servant-leadership in organizations: Inspirational and moral. *The Leadership Quarterly*, 2(2), 105-119.

Grandey A.A. (2000), « Emotional regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor », *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, pp. 95-110.

Grandey A.A. (2003), « When "the show must go on": surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery », *Academy of Management Journal*, 46, pp. 86-96.

Grandey A.A., Dickter D.N., Sin H.-P. (2004). « The customer is *not* always right: Customer aggression and emotion regulation of service employees ». *Journal of Organizational Behavior*, 25, 397-418.

Grandey A.A., Fisk G.M., Mattila A.S., Jansen K.J. & Sideman L.A. (2005), « Is "service with a smile" enough? Authenticity of positive displays during service encounters », *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 96, pp. 38-55.

Grandjean D. & Scherer K.R. (2009), « Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels », *In* Sander D. & Scherer K.R., *Traité de psychologie des émotions*, Paris, Dunod, pp. 41-76.

Gray E.K. & Watson D. (2001), « Emotion, mood, and temperament: similarities, differences, and a synthesis », *In* Payne R.L. & Cooper C.L., *Emotions at work: Theory, research and applications in management*, Wiley, Chichester.

Greenberg, J., & Baron, R. A. (1995). *Behavior in organizations: understanding and managing the human side of work*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Greenberg, J., & Baron, R. B. (1997). *Behavior in Organizations*. Saddle River.

Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as leader (an essay)*. Greenleaf Organization.

Greenleaf, R.K. (1977), *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*, Paulist Press, New York, NY.

Grenier C., Josserand E., (1999), « Recherches sur le contenu et recherches sur le processus », in. Thiétart R.A., (dir.) et al., (1999), *Méthodes de Recherche en Management,* Dunod, Paris, pp.104-136.

Grenier C., Josserand E., (2014), « Analyse de contenu et analyse de Processus » ; in. Thiétart R.A., (dir.), et al., (2014), *Méthodes de recherche en management*, Dunod (4° édition), Paris p. 129-165.

Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence: A new idea in psychology has matured and shows promise of explaining how attending to emotions can help us in everyday life. *American scientist*, *93*(4), 330-339.

Gröppel-Klein, A. (2014). No motion without emotion: Getting started with hard facts on a soft topic. *GfK Marketing Intelligence Review*, *6*(1), 8-15.

Gross J. & Munoz R. (1995), « Emotion regulation and mental health », *Clinical psychology: science and practice*, 2, pp. 151-164.

Gross J. (1998), « Antecedent and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology », *Journal of personality and social psychology*, 74, pp. 224-237.

Gross J.J. & Barrett L.F. (2011), « Emotion generation and emotion regulation: one or two depends on your point of view », *Emotion Review*, 3 (1), pp. 8-16.

Gross J.J. & John O. (2003), « Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being », *Journal of personality and social psychology*, 85, pp. 348-362.

Gross J.J. & Levenson R.W. (1993), « Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior », *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, pp. 970-986.

Gross J.J. (2014), *Handbook of Emotion Regulation*, IIe édition, New York, Guilford.

Groulx L. H., (1997), *Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*.

Groulx, L. H. (1997). Querelles autour des méthodes. *Socio-anthropologie*, (2).

Guiver H. (2012) Increasing trait emotional intelligence and decreasing concerns in primary school pupils prior to their transition to secondary school: Can a transition program help? *Unpublished doctoral dissertation.* University College of London

Gumora, G. et Arsenio, W. F. (2002). « Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children », dans *Journal of School Psychology*, *40*, 395-413.

H

Haag C. et Laroche H., « Dans les secrets des comités de direction, le rôle des émotions proposition d'un modèle théorique », *Management,* 2009, 12 (2), p. 82-117.

Halberstadt, J. B., Niedenthal, P. M. et Kushner, J. (1995). « Resolution of lexical ambiguity by emotional state », dans *Psychological Science*, *6*, 278-282.

Hale, J.R. and Fields, D.L. (2007), "Exploring servant leadership across cultures: a study of followers in Ghana and the USA", *Leadership*, Vol. 3 No. 4, pp. 397-417.

Hall, E. (1966/1971). *La Dimension cachée*, Paris, Seuil.

Hambleton, R. K., & Gumpert, R. (1982). The validity of Hersey and Blanchard's theory of leader effectiveness. *Group & Organization Studies*, *7*(2), 225-242.

Hargie, O. D. (1997). « Interpersonal communication: a theoretical framework », dans O. D. HARGIE (ed.), *The Handbook of Communication Skills*, Londres, Routledge, p. 29-63.

Harris, K. J., Wheeler, A. R., & Kacmar, K. M. (2009). Leader–member exchange and empowerment: Direct and interactive effects on job satisfaction, turnover intentions, and performance. *The Leadership Quarterly*, 20(3).

Hatfield E., Cacioppo J.T. & Rapson R.L. (1994), *Emotional contagion*, Cambridge, England, Cambridge University Press.

Hearn J. (1993), « Emotive subjects: organizational men, organizational masculinities and the (de)construction of emotions », *In* Fineman S. (Ed.), *Emotions in Organizations*, London, UK, Sage, pp. 148-166.

Hebb, D. O. (1949). The organization of behavior: A neurophysiological approach.

Heim, C. et Nemeroff, C. B. (2001). « The role of childhood trauma in the neurobiology of mood and anxiety disorders : Preclinical and clinical studies », dans *Biological Psychiatry*, 49, 1023-1039.

Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). Leader behavior: Its description and measurement. *Administrative Science Quarterly*.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1995). Management of Organization Behavior utilizing Human Research.

Higgs M. (2002). Do leaders need emotional intelligence? A study of the relationship between emotional intelligence and leadership of change. *International Journal of Organizational Behavior*, *5*(6), 195–212.

Hochschild A.R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feelings*. Berkeley: University of California Press.

Hochschild A.R. (2003a), « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler*, 9 (1), pp. 19-49.

Hochschild A.R. (2003b), *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling,* XXe édition, with a New Afterword, University of California Press, 1983.

Hochschild, A. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 9, (1), 19-49.

Hogan, R., Curphy, G.J., et Hogan, J. (1994) 'What we know about leadership: Effectiveness and personality', *American Psychologist* 49(6): 493-504.

Holbrook M.B. & Hirschman E.C. (1982), « The experiential aspects of consumption: consumer fantasies, feelings, and fun », *Journal of Consumer Research*, 9 (2), pp. 132-140.

Hollander, E. P. (1992). The essential interdependence of leadership and followership.

House, R. (1976). A 1976 Theory of Charismatic Leadership. University of Toronto, *Faculty of Management Studies*, 77, 1-34.

House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis?. *Journal of management*, 23(3), 409-473.

Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of applied psychology*, 78(6).

Hoy, W. K., & Henderson, J. E. (1983). Principal authenticity, school climate, and pupil-control orientation. *Alberta journal of educational research*.

Hu, J. and Liden, R.C. (2011), "Antecedents of team potency and team effectiveness: an examination of goal and process clarity and servant leadership", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 96 No. 4, pp. 851-862.

Humphrey, R. H. (2002). The many faces of emotional leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 493-504.

Hunt, J. G. J., & Conger, J. A. (1999). From where we sit: An assessment of transformational and charismatic leadership research. *The Leadership Quarterly*.

Hunt T., Oldenski, B. T., & Wallace, T. J. (Eds.). (2005). *Catholic school leadership: An invitation to lead. Routledge*.

Hunter E.M., Neubert, M.J., Perry, J.S., Witt, L.A., Penney, L.M. and Weinberger, E. (2013), "Servant leadership inspire servant followers: antecedents and outcomes for employees and the organization", *The Leadership Quarterly*, Vol. 24 No. 2, pp. 316-331.

Huy Q.N. (1999), « Emotional capability, emotional intelligence and radical change », *The Academy of Management Review*, 24 (2), pp. 325-345.

I

Ilies R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader–follower outcomes. *The leadership quarterly*, 16(3).

Ilies, R., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Leader-member exchange and citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 92(1), 269.

Isen A.M. (1984). « Towards understanding the role of affect in cogntion ». In R.S. Wyer JR., T.K. Srull (éd.), *Handbook of Social Cognition* (p. 179-236). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Isen A.M. (1987). « Positive affect, cognitive processes, and social behavior ». In L. BERKOWITZ (éd.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 20, p. 203-253). New York : Academic Press.

Isen A.M., Baron R.A. (1991). « Positive affect as a factor in organizational behavior ». *Research in Organizational Behavior*, 13, 1-53.

Isen A.M., Daubman K.A. (1984). « The influence of affect on categorization ». *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*, 1206-1217.

Isen A.M., Daubman K.A., Nowicki G.P. (1987). « Positive affect facilitates creative problem solving ». *Journal of Personality and Social Psychology, 52* (6), 1122-1131.

Iszatt-White, Marian & Saunders, Christopher (2017) *Leadership*, New York, Oxford University Press.

Izard A.C. (1992), « Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations », *Psychological Review*, 99 (3), pp. 561-565.

Izard C.E. (1971). *The Face of Emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.

J

Jacobs, T. O., & Jaques, E. (1990). *Military executive leadership*.

James N. (1989), « Emotional labor: skill and work in the social regulation of feelings », *The Sociological Review*, 37 (1), pp. 15-42.

James W. (1884), « What is an Emotion? », *Mind*, 34 (9), pp.188-205.

James W. (1907), *Le Pragmatisme*, Paris, Flammarion.

Joannides V., Berland N., (2008), « Grounded theory : quels usages dans les recherches en contrôle de gestion », *Comptabilité – Contrôle – Audit*, 14 (3):141-162.

Johnson, S. K. (2008). I second that emotion: Effects of emotional contagion and affect at work on leader and follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 19, 1–19.

Jolibert A. et Jourdan P. (2011), Marketing Reasarch – *Méthodes de recherche et d'études en marketing*, Paris, Dunod.

Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, *95*, 54–78.

Joseph, E.E. and Winston, B.E. (2005), "A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust", *Leadership and Organization Development Journal*, Vol. 26 No. 1, pp. 6-22.

Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of applied psychology*, 89(5).

Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: a qualitative and quantitative review. *Journal of applied psychology*, 87(4).

K

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress*, *Pain and Illness*, New York, Delacourt.

Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the lifecourse. *Personality and individual Differences*, 37(1), 129-145.

Kahneman, D. et Tversky, A. (1979). « Prospect theory : An analysis of decision under risk », dans *Econometrica*, *47*, 263-291.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (Vol. 2, p. 528). New York: Wiley.

Katz, R. (1974). *The effects of group balance on leadership style*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.

Katz, R., & Cucinotta, F. A. (1995). *Low dose*. Robert Katz Publications, 34.

Kellerman, B. (2004). *Bad leadership: What it is, how it happens, why it matters*. Harvard Business Press.

Kelly, J., & Barsade, S. (2001). Moods and emotions in small groups and work teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 99–130.

Keltner, D. (1995). « Signs of appeasement: Evidence for the distinct displays of embarrassment, amusement, and shame », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 441-454.

Kennedy-Moore, E. et Watson, J. C. (1999). *Expression Emotion*, New York, Guildford Press.

Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). *A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research.* Advances in experimental social psychology.

Knafl K. A, Breitmayer B. J., (1989*), Qualitative nursing research: a contemporary dialogue. Qualitative Research.*

Knapp, M. et Hall, J. (1992). *Nonverbal Communication in Human Interaction,* 4e éd., New York, Harcourt Brace College Publishers.

Koenig G. (1994), L'apprentissage organisationnel : un repérage des lieux, *Revue Française de Gestion*, n° 97 janvier - février, 76-83

Koenig G., (1993), « Production de la connaissance et constitution de pratiques Organisationnelles », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, vol.9, novembre, pp.4-17.

Kool, M. and van Dierendonck, D. (2012), "Servant leadership and commitment to change, the mediating role of justice and optimism", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 25

No. 3, pp. 422-433.

Korczynski M. (2003), « Communities of coping: collective emotional labour in service work », *Organization*, 10 (1), pp. 55-79.

Kotsou, I. (2016). *Intelligence émotionnelle et management : comprendre et utiliser la force des émotions*. De Boeck Supérieur.

Kotsou, I. « Chapitre 5. L'expression et l'écoute des émotions », in Moïra Mikolajczak, *Les compétences émotionnelles*, Dunod « Psycho Sup », 2014 (), p. 89-114.

Kotsou, I. « Chapitre 6. La compréhension des émotions », in Moïra Mikolajczak, *Les compétences émotionnelles,* Dunod « Psycho Sup », 2014 (), p. 115-132.

Kotter, J. P. (1998). *Winning at change. Leader to leader*, 10(Fall), 27-33.

Kotter. J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York, NY: Free Press.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organization. *San Francisco: Josssey-Bass Inc.*

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002). *The leadership practices inventory: Theory and evidence behind the five practices of exemplary leaders*. *Unpublished document. Retrieved February* 12, 2010.

Krefting L., (1991), Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American journal of occupational therapy*, 45(3), 214-222.

Krief N., Zardet V., (2013), « Analyse de données qualitatives et recherche-intervention », *Recherches en Sciences de Gestion, 95*, (2), 211-237.

Krippendorff K., (2003), *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, seconded. Sage Publications.

Kurth, K. (2003). *Spiritually renewing ourselves at work*. Handbook of workplace spirituality and organizational performance.

L

La Rocco J.M. & Jones A.P. (1978), « Co-workers and leader support as moderators of stress-strain relationships in work situations », *Journal of Applied Psychology*, 63, pp. 629-634.

Lafitte, C., & Coulon, G. (2016). *De l'intelligence économique à l'intelligence émotionnelle : Une nouvelle méthode d'aide à la décision*. Maxima.

Lahaye, M., Luminet, O., Van Broeck, N., Bodart, E., & Mikolajczak, M., (2010) Psychometric Properties of the Emotion Awareness Questionnaire for Children in a French-Speaking Population, *Journal of Personality Assessment*, 92:4, 317-326.

Lane, R. et Schwartz, G. (1987). « Levels of emotional awareness: A cognitive developmental theory and its application to psychopathology », dans *The American Journal of Psychiatry*, *144*, 133-143.

Latour, S. M., & Hosmer, B. C. (2002). Emotional intelligence: Implications for all United States Air Force leaders. *Air and Space Power Journal*, 27-35..

Lazarus R. & Folkman S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*, New York, Springer.

Lazarus R. (1966), *Psychological stress and the coping process*, New York, McGraw-Hill.

Lazarus R. (1991), *Emotion and adaptation,* Oxford, UK, Oxford University Press.

Lazarus R. (1999), *Stress and Emotions: a new synthesis*, Free Association Book, 340 p.

Lazarus R., Folkman S., Gruen R. & De Longis A. (1986), « Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms », *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3), pp.571-579.

Le Goff J., (2012), « Charles Sanders Peirce. Fondation du pragmatisme et découverte de l'abduction », in Olivier Germain (dir.), (2012), *Les grands inspirateurs de la théorie des organisations*, Tome 1, Coll. Grands auteurs, E.M.S., pp. 275-309.

Lecomte, J. (2014). *Introduction à la psychologie positive*. Paris : Dunod.

LeDoux J. (1994), « Émotion, mémoire et cerveau », *Pour La Science*, 202, pp. 50-57.

LeDoux J. (2005). *Le cerveau des émotions*. Paris, Odile Jacob.

LeDoux, J. E. (1998). *The Emotional Brain : The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, Londres, Weidenfeld & Nicolson.

Lehrer, P. M., Isenberg, S. et Hochron, S. M. (1993). « Asthma and emotion : A review », dans *Journal of Asthma*, *30*, 5-21.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

Letor, C. (2006). *Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants.* Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques.

Levy R.I. (1984). « The emotions in comparative perspective ». In K.R. Scherer, P. Ekman (éd.), *Approaches to Emotion* (p. 397-410). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Lewis P. (2008), « Emotion work and emotion space: using a spatial perspective to explore the challenging of masculine emotion management practices », *British Journal of Management*, 19 (1) pp. 130-140.

Leyens, J. P. et Yzerbyt, V. (1997). *Psychologie sociale*, Sprimont, Mardaga.

Lhuillier, D. (2006). Compétences émotionnelles : de la proscription à la prescription des émotions au travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(2), 91-103.

Lichtlé, M. C., & Plichon, V. (2014). Les émotions ressenties dans un point de vente : Proposition d'une échelle de mesure. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition)*, *29*(1), 3-26.

Liden, R. C., Wayne, S. J., & Stilwell, D. (1993). A longitudinal study on the early development of leader-member exchanges. *Journal of applied psychology*, 78(4).

Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The leadership quarterly*, 19(2), 161-177.

Liu, B., Hu, W. and Cheng, Y. (2015), "From the west to the east: validating servant leadership in the Chinese public sector", *Public Personnel Management*, Vol. 44 No. 1, pp. 25-45.

Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational behavior and human performance*, *4*(4), 309-336.

Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior,* 26, 425−431.

Locke, E. A., & Kirkpatrick, S. (1991). *The essence of leadership: The four keys to leading successfully*. New York, NY: Lexington Books.

Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S. et Beers, M. (2005). « Emotion regulation abilities and the quality of social interaction », dans *Emotion*, *5*, 113-118.

Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schutz, A., Sellin, I.,& Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin 30*, 1018–1034.

Lord, R. G., De Vader, C. L., & Alliger, G. M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of applied psychology*, 71(3), 403.

Lord, R. G., Foti, R. J., & De Vader, C. L. (1984). A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing, and leadership perceptions. *Organizational behavior and human performance*, 34(3), 343-378.

Loriol M. & Caroly S. (2008), « Le contrôle des émotions au travail : le cas des infirmières hospitalières et des policiers de voie publique », In Fernandez F., Lézé S. & Marche H., Le langage social des émotions. Études sur les rapports aux corps et à la santé, *Économica - Anthropos, Sociologiques*, pp. 76-104.

Loubès, A., Bories-Azeau, I. & Fabre, C. (2012). Les enjeux du capital social pour l'émergence d'une

GRH de réseau : le cas d'un système productif local constitué de PME. *Revue internationale P.M.E.*, 25 (3-4), 195–228. https://doi.org/10.7202/1018421ar

Lowe, K. B., & Gardner, W. L. (2001). Ten yares of the Leadership Quartley: Contributions and challanges for the future. *Leadership Quartley*, 11(4).

Luc, É. (2004). *Le leadership partagé: modèle d'apprentissage et d'actualisation*. PUM.

Luc, É., & Le Saget, M. (2014). *La pratique du leadership partagé: une stratégie gagnante*.

Luminet O. & Curci A. (2009), *Flashbulb memories: new issues and new perspectives*, New York, Psychology Press.

Luminet O., Weytens F., Verhofstadt L.L. & Mikolajczak M. (2014), « An integrative theory-driven positive emotion regulation intervention », *Plos One*, 9 (4).

Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions : confrontation et évitement.* Bruxelles : De Boeck

M

M.E. Launet, C. Peres-Court, *La boite à outils de l'intelligence émotionnelle*, Dunod, 2014

M'Bengue A., Vandangeon-Derumez I., (1999), « Analyse causale et modélisation », in Thiétart R.A (dir .), et al., (1999), (Ed.), *Méthodes de Recherche en Management*, Dunod , Paris pp.335-372.

Maccoby, M. (2000). *Narcissistic leaders*. Harvard business review, 78(1), 69-77.

Mackie, D. M., Asuncion, A. G. et Rosselli, F. (1992). « The impact of affective states on persuasion processes », dans M. CLARK (ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, Beverly Hills, CA, Sage, vol. 14, p. 247-270.

Mann, R. D. (1959). A review of the relationships between personality and performance in small groups. *Psychological bulletin*, 56(4).

March J. & Simon H.A. (1958), *Organizations*, Wiley, New York.

Martin O., (2012)., *Induction-déduction. Sociologie.*

Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, *49*, 554-564.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*, New York, Harper and Row.

Mason J., (2002), *Designing Qualitative Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, Londres.

Matsumoto, D. (1990). « Cultural similarities and differences in display rules », dans *Motivation and Emotion*, *14*, 195-214.

Matt, G. E., Vazquez, C. et Campbell, W. K. (1992). « Mood-congruent recall of affectively toned stimuli: A meta-analytic review », dans *Clinical Psychology Review*, *12*, 227-255.

Matta F.K., Erol-Forkmaz H.T., Johnson R.E. & Bicaksiz P. (2014), « Significant work events and counterproductive work behavior: the role of fairness, emotions, and emotion regulation », *Journal of Organizational Behavior*, 35, pp. 920-944.

Maurand-Valet A., (2010), *Choix méthodologiques en sciences de gestion : pourquoi tant de chiffres ?. Crises et nouvelles problématiques de la Valeur*, May 2010, Nice, France.

Maxwell J. A., (1999), *La modélisation de la recherche qualitative: une approche interactive (Vol. 11)*. Saint-Paul.

May, D. R., Chan, A. Y., Hodges, T. D., & Avolio, B. J. (2003). Developing the moral component of authentic leadership. *Organizational dynamics*, 248.

Mayer J. D. et Salovey P. (1997). « What is emotional intelligence? », in P. Salovey and D. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications,* New York, Basic Books, p. 3-31.

Mayer J.D., Salovey P. & Caruso D.R. (2004), « Emotional Intelligence: theory, findings and implications », *Psychological Inquiry*, 15 (3), pp. 197-215.

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. & Sitarenios G. (2003), « Measuring emotional intelligence with

the MSCEIT V2.0 », *Emotion*, 3 (1), pp. 97-105.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*(4), 267-298.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. RJ Sternberg (ed.).

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American psychologist*, *63*(6), 503.

Mayer, J.D. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper review*, *23*(3), 131-138

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On, & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. (pp. 92-117). San Francisco: Jossey- Bass.

Mayo E. (1933), *The Human Problems of an Industrial Civilisation*, N.Y., Mc Millan Co, 2003.

Mayo E. (1945), *The Social Problems of an Industrial Civilisation*, Boston, Division of Research, Harvard Graduate School of business administration.

Mazzietti, A., & Sander, D. (2015). Les émotions au service de l'apprentissage : appraisal, pertinence et attention émotionnelle. *ANAE-Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, *27*(139), 537-544.

McColl-Kennedy, J.R. et Anderson, R.D. (2002) 'Impact of leadership style and emotions on subordinate performance', *The Leadership Quarterly* 13 : 545-559.

McGregor Burns, J. (1978). *Transforming leadership: A new pursuit of happiness*. Atlantic, New York.

Mehrabian, A. (1981). *Silent Messages : Implicit Communication of Emotions and Attitudes*, Belmont, CA, Wadsworth.

Méliani V., (2013), « Choisir l'analyse par theorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode », *Recherches qualitatives*, Hors-série, 15, 435-452

Mellier D. (2003), « *Précarité du lien, détresse sociale et dispositifs de "contenance" », Psychologie clinique, 16, Ruptures des liens cliniques des altérités*, Paris, L'Harmattan, pp. 87-100.

Menon, K., & Dubé, L. (2007). The effect of emotional provider support on angry versus anxious consumers. *International Journal of Research in Marketing*, *24*(3), 268-275.

Michel, S., & Bidan, M. (2018). Proposition de caractérisation de la logistique humanitaire à la lumière de MSF Log: un fort couplage du système d'information et de la supply chain. *Logistique & Management*, 26(3), 156-167.

Mignonac, K., Herrbach, O., & Gond, J. P. (2003). L'intelligence émotionnelle en question. *La Revue des Sciences de Gestion : Direction et Gestion,* 38(201-202), 83.

Mikolajczak M. « Chapitre 7. Introduction à la régulation des émotions », in Moïra Mikolajczak, *Les compétences émotionnelles*, Dunod « Psycho Sup », 2014 (), p. 133-151.

Mikolajczak M., Quoidbach J. « Chapitre 10. L'utilisation des émotions », in Moïra Mikolajczak, *Les compétences émotionnelles*, Dunod « Psycho Sup », 2014 (), p. 221-238.

Mikolajczak, M. & Desseilles, M. (2012). Introduction à la régulation des émotions. In M. Mikolajczak, & M. Desseilles (Eds.), *Traité de régulation des émotions*. (pp. 13-36). Bruxelles : De Boeck.

Mikolajczak, M. & Quoidbach, J. (2014). L'utilisation des emotions. In Mikolajczak, M (Ed), *Les compétences émotionnelles* (pp224-238). Paris : Dunod

Mikolajczak, M., & Desseilles, M. (2012). *Traité de régulation des émotions*. De Boeck Supérieur.

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.

Miles M.B., Huberman A.M., (2003), *Analyse des données qualitatives*, 2 ed., De Boeck Université, Bruxelles.

Miles, M. B., Huberman A.M., (1991), *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes, DeBoeck*, Bruxelles. Traduction de Analysing qualitative data: A source book for new methods, 1979, 1984, Sage, Beverly Hills.

Mintzberg, H. (1999). *Managing quietly. Leader to leader*, 1999(12).

Mintzberg, H. (2004). Leadership and management development: An afterword. *Academy of Management Perspectives*, 18(3), 104.

Moisson V. (2009), « Le stress : entre surcoût financier et détresse humaine », *Humanisme et Entreprise*, pp. 49-62.

Moisson V., Roques O. & Peretti J.-M. (2009), « Face-à-face permanent avec des situations extrêmes », *Revue Internationale de Psychosociologie*, 16, pp. 229-244.

Monier, H. (2014). La gestion des émotions au travail : le cas des policiers d'élite. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, (4), 105-121.

Mor Barak, M.E. (2000a), "Beyond affirmative action: toward a model of diversity and organizational inclusion", *Administration in Social Work*, Vol. 23 Nos 3/4, pp. 47-68.

Mor Barak, M.E. (2000b), "The inclusive workplace: an ecosystems approach to diversity management", *Social Work*, Vol. 45 No. 4, pp. 339-353.

Mor Barak, M.E. (2015), "Inclusion is the key to diversity management, but what is inclusion?", *Human Service Organizations Management, Leadership and Governance*, Vol. 39 No. 2, pp. 83-88.

Moscoso J. N., (2013)., *Et si l'on osait une épistémologie de la découverte? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant.*

Mourral, I., & Millet, L. (1995). *Petite encyclopédie philosophique*. Editions Universitaires

Mucchielli A., (1996), *Méthodologie d'une recherche qualitative.*

Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives.* Paris: PUF. Que sais-je, (2591).

Mumford, M. D., Marks, M. A., Connelly, M. S., Zaccaro, S. J., & Reiter-Palmon, R. (2000). Development of leadership skills: Experience and timing. *The Leadership Quarterly*, 11(1).

Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *The Leadership Quarterly*, 11(1).

N

Negura, L. (2006), « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *Sociologies*, 1(1), p. 1-16. p. 58-65.

Nélis, D., « Chapitre 3. L'identification des émotions », in Moïra Mikolajczak, *Les compétences émotionnelles*, Dunod « Psycho Sup », 2014 (), p. 37-58.

Nélis, D., « Chapitre 4. L'identification des émotions d'autrui », in Moïra Mikolajczak, *Les compétences émotionnelles*, Dunod « Psycho Sup », 2014 (), p. 59-88

Nelson, K., Boudrias, J. S., Brunet, L., Morin, D., De Civita, M., Savoie, A., & Alderson, M. (2014). Authentic leadership and psychological well-being at work of nurses: The mediating role of work climate at the individual level of analysis. *Burnout Research*, 1(2).

Noguera F. (2006). *Management du temps de travail*. Dunod

Noguera F. (2015), « Pratiques du leadership dans les entreprises : comment transformer le manager en leader », *Revue Économie et management*, Éd. Canopé.

Northouse, P. G. (2007). Transformational leadership. *Leadership: Theory and practice*, *4*, 175-206.

Northouse, P. G. (2010). *Leadership theory and practice*. Sage publications.

Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and Practice*. Sage publications.

Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.

Northouse, P. G. et Lee, M. (2018). *Leadership case studies in education*. Sage Publications.

Nowicki, S. et Duke, M. (1994). « Individual differences in the nonverbal communication of affect : The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy Scale », dans *Journal of Nonverbal Behavior*, *18*, 9-35.

O

O'Brien E. & Linehan C. (2014), « A balancing act: emotional challenges in the HR role »*, Journal of Management Studies*, 51 (8), pp. 1257-1285.

Oatley K., Johnson-Laird P.N. (1987). « Towards a cognitive theory of emotions ». *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.

Öğüt, A., & Attar, M. (2007). *The changing nature of sales leadership in the information age: Transactional or transformational-which to rely on*? Retrieved March, 27, 2012,

Ortony A., Turner T.J. (1990). « What's basic about basic emotions? » *Psychological Review, 97*, 315-331.

Owusu Bempah, J., Addison, R., & Fairweather, J. R. (2011). *Does follower subjectivity matter in defining authentic leadership? A call for qualitative research.*

P

Paillé P., (1994), *L'analyse par théorisation ancrée*. Cahiers de recherche sociologique, 147-181.

Paillé P., (2007), « *La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité* », in. Dorvil H. (dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche*, Presses de l'Université du Quebec, Québec, pp.409-443.

Paillé P., Mucchielli A., (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 3ème éd., Armand Colin,Paris.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*-4e éd. Armand Colin.

Panksepp J. (1982). « Toward a general psychobiological theory of emotions ». *Behavioral and Brain Sciences, 5,* 407-467.

Park, O. S., Sims, H. P., & Motowidlo, S. J. (1986). Affect in organizations. *The thinking organization*, *215*, 237.

Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, *36*, 163-172.

Parris, D.L. and Peachey, J.W. (2013), "A systematic literature review of servant leadership theory in organizational contexts", *Journal of Business Ethics*, Vol. 113 No. 3, pp. 377-393.

Parry, K., & Bryman, A. (2006). I: 2.1 Leadership in organizations. *The Sage handbook of organization studies*.

Patton M. Q., (1990), Qualitative *evaluation and research methods.* SAGE Publications.

Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). *All those years ago. Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*,1-18.

Pearce, C. L., & Sims, H. P. (2002). The relative influence of vertical vs. shared leadership on the longitudinal effectiveness of change management teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(2), 172-197.

Peirce C. S., (1903), *Harvard lectures on pragmatism*. Collected Papers, 5, 188-189.

Pellemans P., (1999), *Recherche qualitative en marketing*. Perspective psychoscopique, De Boeck Université, Bruxelles.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15,* 425-448.

Petty, R. E., Desteno, D. et Rucker, D. D. (2001). « The role of affect in attitude change », dans J. P. FORGAS (ed.), *Handbook of Affect and Social Cognition*, Mahwah, NJ, Erlbaum, p. 212-233.

Piaget J., (1937), *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris.

Piaget J., (1964), *Six études de psychologie*, Éditions Gonthier, Paris.

Piaget J., (1967), « Les courants de l'épistémologie scientifique contemporaine », in. *Logique et connaissance scientifique*, Gallimard, Paris, pp. 1225-1271.

Piaget J., (1970), *Epistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard

Pierce C. A., 1998, « Factors Associated with Participating in a Romantic Relationship in a Work Environment », *Journal of Applied Social Psychology, 28,* pp. 1712-1730.

Plane, J. M. (1994). *Contribution de l'intervention en management au développement de l'entreprise cas d'expérimentations* (Doctoral dissertation).

Plane, J. M. (2000). *La gestion des ressources humaines* (Vol. 223). Paris: Flammarion.

Plane, J. M. (2015). *Théories du leadership*. Économie et Management, (155).

Plane, J. M. et Noguera, F. (2016). Le leadership: Recherches et pratiques. Vuibert.

Plane, J. M. (2017). *Théorie des organisations*-5e éd. Dunod.

Plutchik R. & Kellerman H. (1990), *Emotion, theory, research, and experience*, 5, *Emotions, psychopathology and psychotherapy*, New York, Academic Press.

Plutchik R. (1980), *Emotions: A psychoevolutionary synthesis*, New York, Harper & Row.

Plutchik R. (1991), *The Emotions. Facts, Theories, and a New Model*, Lanham, MD, The University Press of America.

Plutchik R. (2001), « The nature of emotions », *American Scientist*, 89, pp. 344-350.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996). Transformational Leader Behaviors and Substitutes for Leadership as Determinants of Employee Satisfaction, Commitment, Trust, and Organizational Citizenship Behaviors. *Journal of Management*, 22, 259-298.

Popper, M., & Zakkai, E. (1994). Transactional, charismatic and transformational leadership: Conditions conducive to their predominance. *Leadership & Organization Development Journal*, 15(6).

Porter, E. et Dutton, D. (1987). « Behaviorally speaking », dans *Training and Development Journal*, *41*, 28-33.

Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly.*

Poupart J., Deslauriers L.H., Groulx A., Laperrière A., Mayer R., Pires A.P., (1997), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaëtan Morin, Montréal, 405 pp.

Pourtois J. P, Desmet H., (1988), *Epistémologie et instrumentation en sciences sociales*.

Power, M. J., & Dalgleish, T. (1999). Two routes to emotion: Some implications of multi-level theories of emotion for therapeutic practice. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *27*(2), 129-141.

Pugh S.D. (2001), « Service with a smile: emotional contagion in the service encounter », *The Academy of Management Journal*, 44 (5), pp. 1018-1027.

Putnam L.L., Mumby D.K. (1993).« Organizations, emotion and the myth of rationality ». In S. Fineman (éd.), *Emotion in Organizations* (p. 36-57). Londres : Sage.

Q

Quoidbach J., Gross J.J. & Mikolajczak M. (2015), « Positive intervention: an emotion regulation perspective », *Psychological Bulletin*, 141, pp. 655-693.

Quoidbach, J. (2014). La régulation des émotions positives. In Mikolajczak, M (Ed). *Les compétences émotionnelles* (pp195-219). Paris : Dunod

Quoidbach, J. et Hansenne, M. (2009). « The impact of trait emotional intelligence on nursing team performance and cohesiveness », dans *Journal of Professional Nursing*, *25*, 23-29.

R

Raelin, J.A. (2004). Don't bother putting leadership into people. *Academy of Management Executive,* 18: 131-135.

Rafaeli A. & Sutton R. (1987), « The expression of emotion as part of the work role », *Academy of Management Review*, 12 (1), pp.23-37.

Rafaeli A. & Sutton R. (1990), « Busy stores and demanding customers: how do they affect the display of positive emotions? », *Academy of Management Journal*, 33 (1), pp. 623-637.

Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The leadership quarterly*, 15(3).

Rajah, R., Song, Z., & Arvey, R. D. (2011). Emotionality and leadership: Taking stock of the past decade of research. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1107-1119.

Rauch Jr, C. F., & Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. In *Leaders and managers* (pp. 45-62). Pergamon.

Razran, G. H. S. (1940). « Conditioned response changes in rating and appraising sociopolitical slogans », dans *Psychological Bulletin*, *37*, 481.

Reed M., "Reflections on the Realist Turn in Organization and Management Studies", *British Journal of Management Studies*, 42, 8, 2005.

Remoussenard C. & Ansiau D. (2013), « Bien-être émotionnel au travail et changement organisationnel », *Pistes : Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 15 (1), pp.1-15.

Remoussenard C. & Ansiau D. (2014), « Managers in the process of change: how to deal with emotions », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 94 (4), pp. 26-38.

Ribert-Van De Weerdt, C. (2001, October). Analyse des émotions en situation de travail, approche psycho-ergonomique. In *Actes du Colloque EPIQUE* (pp. 155-161).

Ribert-Van De Weerdt, C. (2011). Les contraintes de travail et les stratégies de régulation émotionnelle en centre de relation clientèle. *Le travail humain*, vol. 74, (4), 321-339.

Richards, A., Reynolds, A. et French, C. C. (1993). « Anxiety and the spelling and use in sentences of threat/neutral homophones », dans *Current Psychology*, *12*, 18-25.

Richards, D., Engle, S., & Adams, J. D. (1986). Transforming leadership.

Ricoeur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Seuil, 448 p.

Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A., Meerum Terwogt, M. et Ly, V. (2008). « Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised », dans *Personality and Individual Differences*, 45, 756-761.

Rimé, B. (2009). « Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review », dans *Emotion Review*, *1*, 60-85.

Rivière, A., Commeiras, N. & Loubès, A. (2013). Tensions de rôle et stratégies d'ajustement : une étude auprès de cadres de santé à l'hôpital. *Journal de gestion et d'économie médicales*, vol. 31(2), 142-162. doi:10.3917/jgem.132.0142.

Rivière, A., Commeiras, N., & Loubès, A. (2019). Nouveau Management Public, tensions de rôle et stress professionnel chez les cadres de santé. *Revue de gestion des ressources humaines*, (2), 3-20.

Robbins, S., Judge, T., & Tran, V. (2014). *Comportements organisationnels*, 16ème édition, Montreuil.

Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2015). *Organizational Behavior* (16th ed). Upper Saddle River. New Jersey; Pearson Education, Inc.

Roberson, Q.M. (2006), "Disentangling the meanings of diversity and inclusion in organizations",

Group and Organization Management, Vol. 31 No. 2, pp. 212-236.

Roessler, R. et Lester, J. W. (1976). « Voice predicts affect during psychotherapy », dans *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 163, 166-176.

Roethlisberger F.J. & Dickson W.J. (1939), *Management and the Worker*, Cambridge, Mass, Harvard University Press

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Boston, Houghton Mifflin.

Romelaer P., (2005), « *L'entretien de recherche »*, in Roussel, P., Wacheux, F., (2005), Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales, De Boeck, pp. 101-137.

Rost, J. C. (1991). *The nature of Leadership'*. Leadership for the Twenty-first Century, 97-128.

Rowe W. G & Guerrero L (2013) *Cases in leadership*, 3rd edn. Sage, Thousand Oaks.

Rowe, W. G. (2001). Creating wealth in organizations: The role of strategic leadership. *Academy of Management Perspectives*, 15(1), 81-94.

Rowe, W. G., & Guerrero, L. (Eds.). (2012). *Cases in leadership*. Sage.

Royer I., Zarlowski P., (2014), *Le design de la recherche, 144-169.*

Ruiller C. (2010), *Le soutien social à l'hôpital et son influence sur les comportements*, Paris, Editions Presses Universitaires Européennes.

Ruiller C. (2012), « Le caractère socio-émotionnel des relations de soutien social à l'hôpital », *Management & Avenir*, 52 (2), pp. 15-34.

Russell J.A. (1980), « A circumplex model of affect », *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, pp. 1161-1178.

Russell J.A., Feldamn Barrett L. (1999). « Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant ». *Journal of Personality and Social Psychology, 76* (5), 805-819.

S

Saarni, C. (1990) Emotional competence: How emotions and relationship become integrated. In Thompson RA, (Ed): Nebraska symposium of motivation, Vol. 36*, Socio-emotional development (pp. 115-182).*

Saarni, C. (1999*), The development of Emotional Competencies*, Odessa, Guilford Press.

Saldaña J., (2009), Popular film as an instructional strategy in qualitative research methods courses. *Qualitative Inquiry*, *15*(1), 247-261.

Salem, G. (2005). *L'Approche thérapeutique de la famille*, Paris, Masson.

Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, *14*(6), 281-285.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, *9*(3), 185-211.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, disclosure, and health*. (pp. 125-154).Washington DC: American Psychological Association.

Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., & Epel, E.S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.

Sander D., Scherer K.R, *Traité de psychologie des émotions,* Dunod, 2009, Paris.

Sander, D., & Scherer, K. R. (2009). *La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels*.

Sander, D., & Scherer, K. R. (2014). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.

Savall H., Zardet V., (2004), *Recherche en gestion et approche qualimetrique : observer l'objet complexe,* Economica, Paris.

Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership,* Jossey-Bass. San Francisco, 42.

Scherer K. (2000), « Psychological models of emotion », *In* Borod J.S. (Eds), *The Neuropsychology of Emotion*, New Jork, Oxford University Press, pp.137-162.

Scherer K. (2001), « Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking », *In* Scherer K., Schorr A. & Johnstone T. (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*, New York and Oxford, Oxford University Press, pp. 92-120.

Scherer K. (2005), « Trends and development: research on emotions », *Social Science Information*, 4 (4), pp. 695-729.

Scherer K.R., Johnstone T., Klasmeyer G. (2003). « Vocal Expression of Emotion ». *Handbook of the Affective Sciences*. 433-456.

Scherer K.R., Ladd D.R., Silverman K.E.A. (1984). « Vocal cues to speaker affect – Testing 2 models ». *Journal of the Acoustical Society of America, 76* (5), 1346-1356.

Scherer K.R., Oshinsky J.S. (1977). « Cue Utilization in Emotion Attribution from Auditory Stimuli ». *Motivation and Emotion, 1* (4), 331-346.

Scherer K.R., Sangsue J., Sander D. (2008). « De la psychologie à la psychopathologie des émotions ». In M. Van der linden, g. Ceschi (éd.), *Traité de psychopathologie cognitive* (p. 23-55). Marseille : Solal Éditeur.

Scherer K.R., Schorr A., Johnstone T. (2001). *Appraisal Processes in Emotion : Theory, Methods, Research*. New York: Oxford University Press.

Scherer K.R., Tran V. (2001). « Effects of emotion on the process of organization learning ». In M. Dierkes, A.B. Antal, J. Child, I. Nonaka (éd.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* (p. 369- 392). Oxford, UK: Oxford University Press.

Scherer K.R., Wranik T., Sangsue J., Tran V., Scherer U. (2004). « Emotions in everyday life: Probability of occurrence, risk factors, appraisal and reaction pattern ». *Social Science Information*, 43 (4), 499-570.

Schneider, S.K. and George, W.M. (2011), "Servant leadership versus transformational leadership in voluntary service organizations", *Leadership and Organization Development Journal*, Vol. 32 No. 1, pp. 60-77.

Schouwstra, S. et Hoogstraten, J. (1995). « Head position and spinal position as determinants of perceived emotional state », dans *Perceptual and Motor Skills*, *81*, 673-674.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C. *et al.* (2001). « Emotional intelligence and interpersonal relations », dans *Journal of Social Psychology*, *141*, 523-536.

Schwarz, N., Bless, H. et Bohner, G. (1991). « Mood and persuasion: Affective states influence the processing of persuasive communications », dans *Advances in Experimental Social Psychology*, *24*, 161-199.

Searle, T.P. and Barbuto, J.E. Jr (2011), "Servant leadership, hope, and organizational virtuousness: a framework exploring positive micro and macro behaviors and performance impact", *Journal of Leadership and Organizational Studies*, Vol. 18 No. 1, pp. 107-117.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction. In Flow and the foundations of positive psychology*. Springer, Dordrecht.

Seligman, M. E., & Lecomte, J. (2011). *Vivre la psychologie positive: comment être heureux au quotidien par le fondateur de la psychologie positive*. InterEditions.

Sendjaya, S. and Pekerti, A. (2010), "Servant leadership as antecedent of trust in organizations", *Leadership and Organization Development Journal*, Vol. 31 No. 7, pp. 643-663.

Senge, P. (1997). *Sharing knowledge: the leader's role is key to a learning culture*. Executive excellence.

Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization science*, 4(4).

Shaw, L. L. (1976). Social motivation and clothing selection problems of the classic achondroplastic dwarf.

Siegrist J., Starke D., Chandola T., Godin I., Marmot M., Niedhammer I. & Peter R. (2004), « The measurement of effort-reward imbalance at work: european comparisons », *Social Science and Medicine*, 58 (8), pp. 1483-1499.

Silverman D. (2004*), Qualitative research: theory, method and practice*, 2e ed, Thousand Oaks; Sage, London.

Silverman D., (1993, 2001, 2006, 2012), *Interpreting Qualitative Data, Methods for Analysing Tal*k, Text, and Interaction, Sage, London.

Simonet, D.V., & Tett, R.P. (2012). Five perspectives on the leadership-management relationship: A competency-based evaluation and integration. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(2), 199–213

Soares, A. (2003). Les émotions dans le travail. *Travailler*, (1), 9-18.

Sousa, M. and van Dierendonck, D. (2015), "Servant leadership and the effect of the interaction between humility, action, and hierarchical power on follower engagement", *Journal of Business Ethics*.

Spears, L. C. (2010). Character and servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, 1(1).

Specht H. (1986), « Social support, social network, social exchange, and the social work practice », *Social Service Review,* 60 (2), pp. 218-232.

Spies, K., Hesse, F. W. et Brandes, F. (1997). « Influence of positive mood on risktaking behavior », dans *Psychologische Beitrage*, *39*, 216-228.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (1999). *Distributed leadership: Toward a theory of school leadership practice*. Evanston, IL: Institute for Policy Research, Northwestern University.

Spreitzer, G. M., & Quinn, R. E. (1996). Empowering middle managers to be transformational leaders. *Journal of Applied Behavioral Science,* 32(3), 237–261.

Sroufe, L. A. (1979). Socioemotional development. In J. D. Osofsky (Eds.), *Handbook of Infant Development (pp 462-516)*. New York: Wiley.

Staw B.M., Barsade S.G. (1993). « Affect and managerial performance: A test of the sadder-butwiser vs. happier-and-smarter hypotheses ». *Administrative Science Quarterly*, 38 (2), 304-331.

Staw B.M., Sutton R.I., Pelled L.H. (1994). « Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace ». *Organization Science*, 5 (1), 51-71.

Sternberg, R. J. (Ed.). (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.

Sternberg, R.J., (1999) « Review of D. Goleman, Working with emotional intelligence», *Personnel Psychology*, Vol. 52, 1999, pp. 780-783.

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of psychology*, 25(1), 35-71.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.

Stogdill, R. M., & Coons, A. E. (1957). *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus: Ohio State University.

Stoner, J. A. F. & Freeman, R. E. (1989). *Management* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.

Strauss A., Corbin J. (1990), *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Newbury Park

Stroebe W., Stroebe M., Georgios A. & Henk S. (1996), « The role of loneliness and social support in adjustment to loss: a test of attachment versus stress theory », *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (6), pp. 1241-1249.

Stroebe W., Stroebe M., Georgios A. & Henk S. (1996), « The role of loneliness and social support in adjustment to loss: a test of attachment versus stress theory », *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (6), pp. 1241-1249.

Stys, Y., & Brown, S. L. (2004). Étude de la documentation sur l'intelligence émotionnelle et ses conséquences en milieu correctionnel. *Site de la Direction de la recherche Service*.

T

Tamir, M. (2005). « Don't worry, be happy? Neuroticism, trait-consistent affect regulation, and performance », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, *89*, 449-461.

Taylor, G., Bagby, R. et Parker, J. (1997). *Disorders of Affect Regulation: Alexithymia in Medical and Psychiatric Illness*, Cambridge, Cambridge University Press.

Terracciano, A., McCrae, R. R., Hagemann, D., & Costa, P. T. (2003). Individual difference variables, affective differentiation, and the structures of affect. *Journal of personality*, *71*(5), 669-704.

Thévenet M. (1999), « Le travail, que d'émotions ! », *Revue Française de Gestion*, 126.

Thiétart R.A., (dir.), Allard-Poesi F., Angot J., Baumard P., Blanc A., (2014, 2003, 1999), *Méthodes de recherche en management*, Dunod, Paris.

Thorndike E.L. (1920), « Intelligence and its uses », *The Harpers Monthly*, pp. 227-235.

Thurin, J.-M. et Baumann, N. (2003). *Stress*, *pathologies et immunité*, Paris, Flammarion

Thurmond V. A., (2001), The point of triangulation*. Journal of nursing scholarship*.

Tichy, N., & Devanna, M. (1986). *Transformational leadership*. New York: Wiley.

Tiedens, L. Z. (2001). Anger and advancement versus sadness and subjugation: The effect of negative emotion expressions on social status conferral*. Journal of Personality and Social Psychology,* 80, 86–94.

Tomkins S.S. (1980), « Affect as amplification: some modifications in theory », *In* Plutchik R. & Kellerman H, *Emotion, theory, research, and experience*, New York, Academic Press, 1, pp. 141-164.

Tran, V. (2014). Chapitre 11. Les émotions dans le monde de l'entreprise et du travail. Dans *Traité de psychologie des émotions : Traité de psychologie des émotions* (pp. 344-368). Paris: Dunod.

Trinidad, D.R., & Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, *32*, 95-105.

U

Ucros, C. G. (1989). « Mood state-dependent memory: A meta-analysis », dans *Cognition & Emotion*, *3*, 139-169.

V

Van Bezooijen, R. (1984). *Characteristics and Recognizability of Vocal Expressions of Emotion*, Dordrecht, Foris publications.

Van de Ven A. (2007), *Engaged Scholarship*, Oxford, Oxford University Press.

Van de Weerdt C. (2011), « Les contraintes de travail et les stratégies de régulation émotionnelle en centre de relation clientèle », *Le travail humain*, 74, pp. 321-339.

Van Dierendonck, D. (2011), "Servant leadership: a review and synthesis", *Journal of Management*, Vol. 37 No. 4, pp. 1228-1261.

Van Dierendonck, D. and Sousa, M. (2016), "Finding meaning in highly uncertain situations: servant

leadership during change", in Peus, C., Braun, S. and Schyns, B. (Eds), *Leadership Lessons from* Compelling Contexts,

Van Dierendonck, D., Stam, D., Boersma, P., de Windt, N. and Alkema, J. (2014), "Same difference? Exploring the differential mechanisms linking servant leadership and transformational leadership to follower outcomes", *Leadership Quarterly*, Vol. 25 No. 3, pp. 544-562.

Van Hoorebeke D. (2005), « La dissonance émotionnelle au travail : une approche ethnométhodologique », *Management et Avenir*, 3, pp. 62-81.

Van Hoorebeke D. (2008a), « L'émotion et la prise de décision », *Revue Française de Gestion*, 182, pp. 33-44.

Van Hoorebeke D. (2008b), « La gestion des émotions au travail : une revue vers une nouvelle conception du management », *Humanisme et Entreprise*, 289, pp. 81-103.

Van Hoorebeke, D. (2003), « Le management des émotions au travail : une reconsidération des pratiques organisationnelles », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 49, pp. 2-14.

Van Maanen J., (1979), « Reclaiming qualitative methods for organizational research; a preface », *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526.

Van Maanen J., Kunda G. (1989). « "Real feelings": Emotional expression and organizational culture ». *Research in Organizational Behavior*, *11*, 43-103.

Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., & Pluta, P. (2005). A meta-analytic evaluation of construct validity: What is this thing called emotional intelligence*? Human Performance*, 18, 445-462.

Van Rooy, D.L., Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, *65*, 71–95.

Vancorenland, S., Mikolajczak, M., Vanbroeck, N., & Rummens, G. (2014). Les compétences émotionnelles, un facteur à prendre en compte. *MC-Informations*, *258*, 34-47.

Venter, I., & Kotzé, M. (2011). Les différences au niveau de l'intelligence émotionnelle entre les dirigeants efficaces et les moins efficaces dans le secteur public: étude empirique. *Revue internationale des sciences administratives*, 77(2), 405-439.

Vilatte J. C., (2007), *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon.

Von Glinow, M. A., Huo, Y. P., & Lowe, K. (1999). Leadership across the Pacific Ocean: a tri-national comparison. *International Business Review*, 8(1), 1-15.

Voynnet-Fourboul, C. (2014). *Diriger avec son âme: leadership et spiritualité*. Éditions EMS.

Vroom, V. H. (2003). Educating managers for decision-making and leadership. *Management decision*, 41(10).

Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American psychologist*, 62(1).

W

Wacheux F., (1996), *Méthodes Qualitatives et Recherche en Gestion*, Collection « Gestion », Série : Politique générale, Finance et Marketing, Economica, Paris, 290 p.

Wallbott, H. G. (1988). « Faces in context: The relative importance of facial expression and context information in determining emotion attributions », dans K. R. Scherer (ed.), *Facets of Emotion*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 139-160.

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of management*, 34(1).

Walumbwa, F.O., Hartnell, C.A. and Oke, A. (2010), "Servant leadership, procedural justice climate, service climate, employee attitudes, and organizational citizenship behavior: a cross-level investigation", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 95 No. 3, pp. 517-529.

Washington, R.R., Sutton, C.D. and Feild, H.S. (2006), "Individual differences in servant leadership: the roles of values and personality", *Leadership and Organization Development Journal*, Vol. 27 No. 8,

pp. 700-716.

Weber, M. (1942). *Rousseau as I Knew Him*. Artnews.

Weber, M. (1947). *Social and economic organization*. Translated by AM.

Weiss H.M. & Cropanzano R. (1996), « Affective events theory: a theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work », *Research of Organizational Behavior*, 18, pp. 1-74.

Weiss R.S. (1973), « Materials for a theory of social relationships », *In* Bennis W., Berlow D., Schein E. & Steele S.F., *Interpersonal Dynamics*, Belmont, Dorsey Press, pp. 103-111.

Wenzlaff, R. M. et Prohaska, M. L. (1989). « When misery prefers company: Depression, attributions, and responses to others' moods », dans *Journal of Experimental Social Psychology*, *25*, 220-233.

Wexler, M.N. (2000), « Intelligence émotionnelle : aperçu et évaluation », *Optimum*, *la revue de gestion du secteur public*, vol.30, n°2, 9 pages.

Winters, M. (2014), "From diversity to inclusion: an inclusion equation", in Ferdman, B.M. and Deane, B.R. (Eds), *Diversity at Work: The Practice of Inclusion*, Wiley-Blackwell, Oxford, pp. 205-228.

Wirba, A. V. (2017). *Leadership from an Islamic and Western Perspective*. Chartridge Books Oxford.

Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The leadership quarterly*, 13(3).

Y

Yin R.K., (1981) « The case study as a serious research strategy », *Knowledge*, vol. 3, 1981, p. 97-114.

Yin R.K., (1981), « The case study crisis: some answers », *Administrative science quaterly*, vol. 26, n° 1, 1981,

Yuen, K. S. L. et Lee, T. M. C. (2003). « Could mood state affect risk-taking decisions? », dans *Journal of Affective Disorders*, *75*, 11-18.

Yukl, G. (2002). *Introduction: The nature of leadership. Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Publishing.

Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education

Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85.

Yukl, G., Gordon, A., & Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of leadership & organizational studies*, *9*(1), 2.

Z

Zaleznick, A. (1977). Management and Leader: Are They Different? *Harvard business Review*, *55*, 26-80.

Zaleznik, A. (1978). *Dirigeants: leaders ou gestionnaires?* Harvard Expansion, été.

Zaltman G., Duncan R., Holbek J., (1973). *Innovations and organizations*. John Wiley & Sons.

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. & Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, *33*, 369-391

Zhu, W., Avolio, B. J., Riggio, R. E., & Sosik, J. J. (2011). The effect of authentic transformational leadership on follower and group ethics. *The leadership quarterly*, 22(5)

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS 5
SOMMAIRE.....6
INTRODUCTION GENERALE 13
PARTIE I : ÉTAT DE L'ART ET ANCRAGES THÉORIQUES : LA CONSTRUCTION DU CADRE CONCEPTUEL..... 27
Chapitre 1 : Définitions et fondements du leadership.....31
Introduction 33
Section 1 : Comprendre le leadership 34
1.1 Définitions du leadership.....34
1.2 Management *versus* leadership.....41
Section 2 : Les théories des traits de personnalités 48
2.2 Les travaux de recherche de Ralph Stogdill (1948, 1974) :.....49
2.2 L'apport des travaux de Kirkpatrick et Lock (1991) 52
2.3 L'apport du modèle des cinq grands facteurs de personnalité : 53
2.4 Critique de l'approche des traits de leadership 56
Section 3 : Les théories comportementales 57
3.1 L'Université d'Iowa : Lewin, Lippitt et White (1939) 57
3.2 Théorie X et Théorie Y : Douglas McGregor (1960).....59
3.3 L'Université d'Ohio - Structuration et considération 60
3.4 L'université du Michigan 61
3.5 Les travaux de Blake et Mouton.....63
3.6 Rensis Likert (1961, 1979).....66
Section 4 : Les théories de la contingence 68
4.1 Le modèle de Fiedler.....68
4.2 La théorie du leadership situationnel de Hersey et Blanchard : 71
4.3 Théorie de l'objectif-trajectoire.....74
4.4 Le modèle de la participation du leader de Vroom 77
4.5 Théorie de l'échange leader/membre.....82
Conclusion et synthèse du chapitre 85
Chapitre 2 : Les approches contemporaines et émergentes du leadership 93
Introduction 95
Section 1 : L'approche par les compétences 96
1.1 Les travaux de Robert Katz (1955, 1974).....96
1.2 Les travaux de Mumford et ses collègues (2000) 99
Section 2 : Les approches contemporaines 103
2.1 Le leadership charismatique 103
2.2 Leadership transformationnel 106
2.3 Leadership Transformationnel vs. Transactionnel 108
2.4 Le leadership Pseudo-transformationnel 110
Section 3 : Les approches émergentes du leadership 112
3.1 Le leadership authentique.....112
3.2 Le leadership partagé.....116
3.3 Le servant leadership.....118
3.4 Le leadership spirituel 123
3.5 Le leadership émotionnel 125

3.6 L'école de la cognition : le traitement de l'information par les leaders....129
3.7 L'école évolutionniste (biologiste)....130
Conclusion et synthèse du chapitre....131
Positionnement théorique de la recherche....141
Chapitre 3 : Les émotions au travail : émergence d'un objet d'étude....143
Introduction....145
Section 1 : Qu'est-ce qu'une émotion ?....146
1.1 Affects, humeur et émotions....146
1.2 Les fonctions des émotions....149
Section 2 : Les différentes perspectives de l'étude des émotions....153
2.1 La perspective darwinienne....153
2.2 La perspective de James-Lange....153
2.3 La perspective cognitiviste....154
2.4 La perspective socio-constructiviste....157
Synthèse et positionnement théorique de la recherche....158
Section 3 : Classification et conceptualisation des émotions....159
3.1 L'approche catégorielle des émotions....159
3.2 L'approche dimensionnelle des émotions....163
Synthèse et positionnement théorique....165
Synthèse et conclusion du chapitre....166
Chapitre 4 : De l'intelligence émotionnelle aux compétences émotionnelles....169
Introduction....171
Section 1 : Les émotions au travail....172
1.1 D'une proscription des émotions au travail à un engouement et sa prise en compte....172
1.2 Synthèse de l'émergence de l'objet d'étude en GRH....176
Section 2 : Les différentes approches de l'intelligence émotionnelle....178
2.1 L'approche par les habiletés....179
2.2 L'approche par les traits : Le modèle de Petrides et Furnham....181
2.3 L'approche « mixte » de l'intelligence émotionnelle....184
2.4 Le modèle intégratif de l'IE : vers une définition des compétences émotionnelles....191
Synthèse des différents modèles de l'intelligence émotionnelle et positionnement de la recherche..194
Section 3 : Les compétences émotionnelles, choix d'un cadre théorique....198
3.1 L'identification des émotions....199
3.2 La compréhension des émotions....205
3.3 L'expression et l'écoute des émotions :....210
3.4 La régulation des émotions....216
3.5 L'utilisation de ses émotions....227
Synthèse théorique des compétences émotionnelles....234
Conclusion du cadre théorique : Élaboration du cadre conceptuel....237
PARTIE II : METHODOLOGIE ET ANALYSE DE L'ETUDE EMPIRIQUE....239
Chapitre 5 : Epistémologie et méthodologie de la recherche....242
Introduction....245
Section 1 : La conception du processus de la recherche....246
1.1 L'objet de la recherche....246
1.2 L'épistémologie en sciences de gestion....248
1.3 Cadre épistémologique de la recherche....260
1.4 Stratégies de la recherche....261
1.5 Triangulation des données....267
1.6. Élaboration du design de la recherche....270
Section 2 : Processus de recueil et de traitement des données....272
2.1 Présentation de la méthodologie des entretiens semi-directifs....272
2.2 Guide d'entretien et répondants....275

2.3 Le traitement des données et l'analyse des résultats....287
Synthèse de notre démarche de codage....293
Section 3 : Validité et fiabilité de la recherche....299
3.1 Validité du construit....299
3.2 fiabilité et validité de l'instrument de mesure....300
3.3 Validité interne de la recherche....301
3.4 Fiabilité de la recherche....304
3.5 Validité externe de la recherche....304
Synthèse et conclusion du chapitre....306
Chapitre 6 : Les compétences émotionnelles et efficacité du leadership....311
Introduction....311
Section 1 : Le leadership vu par les acteurs....312
Section 2 : Devenir leader : un impératif pour les managers ?....317
2.1 Le rôle du manager....317
2.2 Le rôle du leader....320
2.3 Distinction manager/leader : une distinction désormais archaïque ?....324
Conclusion et synthèse de la section....327
Section 3 : Le rôle déterminant des compétences émotionnelles dans l'efficacité du leadership....328
3.1 Les dimensions de l'efficacité du leadership....328
3.2 Les compétences émotionnelles....342
3.3 L'influence des compétences émotionnelles sur l'efficacité du leadership....343
Conclusion et synthèse de la section....377
Synthèse et conclusion du chapitre....380
Chapitre 7 : Le style émotionnel du leadership....387
Introduction....389
Section 1 : Manifester de l'intérêt, la compétence première du leader émotionnel....390
1.1 La disponibilité émotionnelle....392
1.2. Communication des émotions : l'importance de l'authenticité du leader émotionnel....395
1.3 L'importance de la compétence manifester de l'intérêt....400
Conclusion et synthèse de la section....409
Section 2 : Les facettes du leader émotionnel....411
2.1 Le leader émotionnel : un leader caméléon....411
2.2 Le leader émotionnel : un leader coach....417
3.2 Leader émotionnel : un leader inclusif....425
Conclusion et synthèse de la section....433
Section 3 : Les antécédents du style émotionnel....434
3.1 L'histoire personnelle : des expériences de vie, un facteur déterminant....434
3.2 Le parcours professionnel : un autre facteur déterminant de leadership émotionnel....435
3.3 La maîtrise des compétences émotionnelles : la formation, facteur déterminant....438
Conclusion et synthèse de la section....440
Section 4 : Les facteurs de contingence émotionnels....442
4.1 La nature de la tâche des collaborateurs....443
4.2 Le profil des collaborateurs : entre ouvriers et cadres ; génération X et Y....444
4.3 La nature de l'environnement : un facteur de contingence, deux dimensions....448
4.4 La taille de la structure : un élément déterminant pour le style émotionnel....451
Conclusion et synthèse de la section....454
Synthèse et conclusion du chapitre....456
Chapitre 8 : Discussions, limites et perspectives de la recherche....459
Introduction....461
Section 1 : Discussion générale de la recherche....462
1.1 Discussions et synthèse de la stratégie de la recherche....462
1.2 Discussions et synthèse du cadre méthodologique et empirique....463

1.3 Discussions des principaux résultats et définition du leadership émotionnel 464
1.4 Modélisation théorique du leadership émotionnel 468
Section 2 : Contributions générales de nos travaux 476
2.1 Les contributions théoriques 476
2.2 Les contributions méthodologiques 477
2.3 Les contributions empiriques 477
2.4 Les contributions managériales 478
Section 3 : Les limites de la recherche 484
3.1 La validité et la fiabilité de la recherche 484
3.2 La taille et la nature de l'échantillon 485
Section 4 : Les perspectives de la recherche 487
4.1 Approfondissement de la recherche 487
4.2 Élargissement et ouverture sur d'autres champs de recherche 489
CONCLUSION GENERALE 491
BIBLIOGRAPHIE 499
TABLE DES MATIERES 530
LISTE DES SCHEMAS 534
LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES 535
LISTE DES TABLEAUX 537
LISTE DES ANNEXES 539
ANNEXES 541

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1 : Structuration générale de la thèse _____ *12*
Schéma 2 : Structuration de l'introduction générale de la thèse _____ *14*
Schéma 3 : Structuration de la première partie de la thèse _____ *29*
Schéma 4 : Structuration de la deuxième partie de la thèse _____ *243*
Schéma 5 : Processus de traitement et d'analyse de nos données _____ *300*
Schéma 6 : Les apports de la compétence émotionnelle « manifester de l'intérêt » _____ *414*
Schéma 7 : L'importance de s'imprégner du contexte organisationnel pour le leader émotionnel _____ *421*
Schéma 8 : Le leader émotionnel : un leader coach _____ *428*
Schéma 9 : Le leader émotionnel, un leader inclusif _____ *436*
Schéma 10 : Les déterminants du style émotionnel _____ *445*
Schéma 11 : Les facteurs de contingence émotionnels _____ *459*
Schéma 12 : Vers une modélisation du leadership émotionnel _____ *479*
Schéma 13 : Structuration de la conclusion générale _____ *496*

LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES

Figure 1-1 : La leadership Grid *64*
Figure 1-2 : Synthèse des conclusions de Fred Fiedler *70*
Figure 1-3 : Matrice du Leadership Situationnel *73*
Figure 1-4 : La théorie de l'objectif-trajectoire de Robert House (1971) *75*
Figure 1-5 : L'arbre décisionnel de Vroom axé sur le temps *81*
Figure 1- 6 : L'arbre décisionnel de Vroom axé sur le développement des subordonnés *81*
Figure 1-7 : La théorie de l'échange leader/membre *84*
Figure 2-1 : Différence entre le leadership transformationnel et transactionnel *109*
Figure 2-2 : Historique et perspective des recherches futures en Leadership *132*
Figure 3-1 : Différences entre affect, humeur et émotion *149*
Figure 3-2 : Le « modèle des processus composants » *156*
Figure 3-3 : Le modèle circomplexe multidimensionnel des émotions *162*
Figure 3-4 : Les émotions primaires et complexes *163*
Figure 3-5. Représentation du modèle du circumplex de Russell *164*
Figure 3-6 : Synthèse de l'emergence de la prise en compte de la composante émotionnelle dans les organisations *177*
Figure 4-1 : Modèle de l'intelligence émotionnelle à quatre branches de Mayer et Salovey (1997) *181*
Figure 4-2 : Le modèle intégratif des compétences émotionnelles *192*
Figure 4-3 : Modèle des compétences émotionnelles à trois niveaux *193*
Figure 4-4 : La pyramide des besoins d'Abraham Maslow (1954) *206*
Figure 4-5 : Déclencheur, émotion et besoin *209*
Figure 4-6 : La dynamique interpersonnelle du partage social des émotions (Rimé, 2009) *212*
Figure 4-7 : Modèle processuel de la régulation émotionnelle *219*
Figure 5-1 : Le design de notre recherche *271*
Graphique 5-1 : Répartition de l'échantillon selon les fonctions occupées *283*
Graphique 5-2 : Répartition de notre échantillon en fonction de l'âge *284*
Graphique 5-3 : Répartition de notre échantillon en fonction de l'expérience *285*
Graphique 5-4 : Répartition de l'échantillon par sexe *285*
Graphique 5-5 : Répartition de notre échantillon en fonction du niveau de formation de nos répondants *286*
Figure 5-2 : Capture d'écran d'un « Tree Nodes » sur le logiciel NVivo 12 ..... *294*
Figure 5-3 : Illustration de l'approche déductive sur le logiciel NVivo 12 ..... *296*
Graphique 6-1 : Le nombre de répondants évoquant une relation directe entre la formulation et partage de la vision du leader et chacune des compétences émotionnelles de base *345*

Graphique 6-2 : Le nombre de répondants évoquant une relation directe entre la performance collective et chacune des compétences émotionnelles de base 352
Graphique 6-3 : Le nombre de répondants évoquant une relation directe entre la sensibilité et l'adaptation à l'environnement et chacune des compétences émotionnelles de base 363
Graphique 6-4 : Le nombre de répondants évoquant une relation directe entre la confiance et chacune des compétences émotionnelles de base 371
Figure 7-1 : Manifester de l'intérêt, une compétence deux dimensions 391
Figure 7-2 : Les compétences relatives à la disponibilité émotionnelle 395
Figure 7-3 : La dimension de la communication émotionnelle 399
Figure 7-4 : La compétence manifester de l'intérêt, compétence première du leadership émotionnel 400
Figure 7-5 : Manifester de l'intérêt : faire sa propre inspection 404
Figure 7-6 : Requête de croisements matriciels des facteurs de contingence émotionnels 442

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1-1 : Évolution des définitions du leadership 35
Tableau 1-2 : La différence entre management et leadership en termes de fonction 43
Tableau 1-3 : Synthèse des différences entre management et leadership 45
Tableau 1-4 : Les traits du leadership 50
Tableau 1-5 : Les principales recherches sur les traits du leadership 55
Tableau 1-6 : Les quatre styles identifiés par Likert 67
Tableau 1-7 : Les liens entre les variables de la théorie objectif-trajectoire 76
Tableau 1-8 : Stratégies de décision selon Vroom et Yetton (2003) 78
Tableau 1-9 : Les facteurs situationnels à prendre en compte 79
Tableau 1-10 : Synthèse des approches des traits, comportementales et de la contingence 86
Tableau 2-1 : les quatre composantes de l'authenticité 113
Tableau 2-2 : Évolution des dimensions du leadership authentique 115
Tableau 2-3 : les six rôles du leader partagé 118
Tableau 2-4 : Les cinq dimensions du leadership serviteur 122
Tableau 2-5 : Les six styles de leadership de Goleman 127
Tableau 2-6 : Synthèse des approches par les compétences, contemporaines et émergentes 133
Tableau 3-1 : Tendances à l'action et fonctions adaptatives de sept émotions de base 150
Tableau 3.2 : Résumé des principales dimensions de l'évaluation cognitive 157
Tableau 3-3 : Les émotions primaires selon différents auteurs 160
Tableau 4-1 : Description des facettes de l'IE trait selon le TEIQue de Petrides et Furnham (2001) 183
Tableau 4-2 : Modèle de l'Intelligence Émotionnelle selon Bar-On (1997) 185
Tableau 4-3 : Inventaire des Compétences Émotionnelles selon Boyatzis, ... 190
Tableau 4-4 : Les principales approches de l'intelligence émotionnelles 195
Tableau 4-5 : Les cinq grandes compétences émotionnelles 198
Tableau 4-6 : les observations de Darwin des gestes et postures associés aux émotions les plus courantes
Tableau 4-7 : La matrice des besoins de Max-Neef et al., (1986) 207
Tableau 4-8 : Exemples de relations entre émotions et satisfaction des besoins 208
Tableau 4-9 : Les quatre formes de régulation émotionnelle (Gross, 2008) 217
Tableau 4-10 : Résumé des différentes stratégies de régulation émotionnelle 221
Tableau 4-11 : Tableau de synthèse pour une meilleure utilisation des émotions 233
Tableau 5-1 : Tableau comparatif entre réalisme scientifique et critique 253
Tableau 5-2 : Synthèse des postures épistémologiques en Sciences de Gestion 259
Tableau 5-3 : Comparatif des différents modes de raisonnement 265
Tableau 5-4 : Liste des principaux thèmes des entretiens semi-directifs 277

Tableau 5-5 : Les étapes systématiques des entretiens semi-directifs..... 277
Tableau 5-6 : Les caractéristiques de notre échantillon 279
Tableau 5-7 : Répartition de l'échantillon par poste occupé 282
Tableau 5-8 : répartition de l'échantillon en fonction de l'âge des répondants 283
Tableau 5-9 : Répartition de l'échantillon par expérience 284
Tableau 5-10 : Répartition de l'échantillon en fonction du niveau de formation de notre échantillon 286
Tableau 5-11 : Récapitulatif des caractéristiques de la procédure d'analyse des données 297
Tableau 5-12 : Biais affectant la validité interne et application sur notre recherche 303
Tableau 6-1 : Tableau des thématiques abordées dans la définition du leadership 312
Tableau 6-2 : Tableau des dirigeants faisant la distinction entre leader et manager..... 317
Tableau 6-3 : Le rôle du manager selon nos répondants..... 318
Tableau 6-4 : Tableau des rôles du leader les plus abordés par nos répondants..... 320
Tableau 6-5 : Les dimensions du leadership, selon nos répondants 329
Tableau 6-6 : Nombre de croisement entre les dimensions de l'efficacité du leadership et les compétences émotionnelles de base..... 344
Tableau 6-7 : la matrice de croisement de l'influence des compétences émotionnelles sur la formulation et le partage de la vision du leader à partir de l'analyse thématique de nos verbatim 351
Tableau 6-8 : La matrice de croisement de l'influence des compétences émotionnelles sur la performance collective du leader à partir de l'analyse thématique de nos verbatim 362
Tableau 6-9 : La matrice de croisement de l'influence des compétences émotionnelles sur la sensibilité et l'adaptation à l'environnement interne et externe de l'organisation à partir de l'analyse thématique de nos verbatim 370
Tableau 6-10 : La matrice de croisement de l'influence des compétences émotionnelles sur l'instauration d'un climat organisationnel de confiance à partir de l'analyse thématique de nos verbatim 376
Tableau 6-11 : Synthèse de l'influence des compétences émotionnelles sur l'efficacité du leadership à partir de l'analyse thématique de nos verbatim 382
Tableau 7-1 : Nombre de nos répondants ayant évoqué la compétence « manifester de l'intérêt » 390
Tableau 7-2 : Pourcentage des répondants évoquant les facteurs de contingence émotionnels sur un total de 60 répondants 442

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Lexique associé aux émotions de base ____ *542*

Annexe 2 : Guide d'entretien ____ *543*

Annexe 3 : Profil de compétences émotionnelles (PEC) ____ *545*

Annexe 4 : Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) Form 6S ____ *548*

Annexe 5 : Phases de l'efficacité du leadership mesurées par le Leadership Behaviour ____ *549*

ANNEXES

Annexe 1 : Lexique associé aux émotions de base

Joie	Joie (suite)	Colère	Tristesse	Dégoût	Surprise	Peur
agréable	heureux	agacé	abattu	amer	alerte	affolé
allègre	hilare	contrarié	accablé	dégoûté	abasourdi	alarmé
amusé	jouette	crispé	affecté	désabusé	atterré	angoissé
béat	joueur	de mau-	affligé	désen-	baba	anxieux
bien dis-	jovial	vaise	anéanti	chanté	confondu	apeuré
posé	joyeux	humeur	atterré	désillu-	confus	choqué
charmé	radieux	courroucé	attristé	sionné	consterné	craintif
captivé	ravi	enragé	bouleversé	écœuré	décon-	déconcerté
comblé	réjoui	écœuré	cafardeux	horripilé	certé	dérouté
confiant	regonflé	en colère	chagriné	incom-	désorienté	désemparé
content	remonté	énervé	consterné	modé	ébahi	désorienté
de bonne	revigoré	enragé	déchiré	ulcéré	ébaubi	déstabilisé
humeur	riant	exaspéré	défait		ébouriffé	effaré
décon-	rieur	excédé	déprimé		embar-	effarouché
tracté	satisfait	fâché	désabusé		rassé	épouvanté
délivré	serein	frustré	désen-		émerveillé	glacé de
détendu	stimulé	furieux	chanté		épaté	peur
ébloui	stupéfait	haineux	désespéré		époustouflé	horrifié
égayé	surexcité	irrité	désolé		estomaqué	inquiet
émerveillé	touché	mécontent	ému		étonné	intimidé
émoustillé	vibrant	nerveux	éploré		étourdi	mal à
ému	vivant	remonté	lugubre		frappé	l'aise
en extase	vivifié		malheu-		interdit	mal assuré
enjoué			reux		interloqué	paniqué
en harmo-			maussade		médusé	sur le qui-
nie			mélancoli-		pantois	vive
enchanté			que		penaud	terrifié
encouragé			morose		quinaud	transi
enjoué			navré		renversé	tremblant
enthou-			nostalgique		saisi	
siaste			peiné		sidéré	
épanoui			sombre		sot	
euphorique			soucieux		soufflé	
exalté			taciturne		stupéfait	
excité					stupéfié	
folâtre					stupide	
fou					suffoqué	
gai					surpris	
gaillard						
guilleret						

Annexe 2 : Guide d'entretien

INTRODUCTION

Confirmer le temps disponible

Demander s'il est possible d'enregistrer la conversation

Rappel des éléments de confidentialité

Présenter :

- L'objet de la thèse

- La démarche retenue pour la partie empirique

- Présenter la structure de ce guide d'entretien : les rubriques ci-dessous

Thème	***Itemes***
Présentation de l'interlocuteur	Age, genre, fonction, lieu 1. Pouvez-vous nous parler de votre formation ? ainsi que de votre parcours professionnel ? 2. Pouvez-vous nous présenter en quelques mots votre entreprise ? (Effectifs, domaine d'activité, nombre d'hommes et de femmes).
Contexte de l'entreprise	1. En quoi consiste votre activité ? 2. Votre activité connait-elle un contexte particulier ? 3. Trouvez-vous que le climat est tendu ? (Incertitude) 4. Croyez-vous que ce climat influence votre activité en général ? 5. Et votre manière de gérer vos collaborateurs ? 6. Pourriez-vous me raconter un exemple où vous avez été en situations de management /leadership de collaborateurs ?
Management et Leadership	1. Selon vous, c'est quoi le management ? 2. Et le leadership ? 3. Pourriez-vous me donner un exemple de gens que vous considérez comme leaders ? 4. Existe-t-il, selon vous, une différence entre management et leadership? 5. Selon vous, existe-t-il une différence entre manager et leader en termes de compétences ? 6. Pourriez-vous me donner un exemple, de cette différence entre manager et leader ?
Compétences et Leadership	1. Selon vous, quelles sont les compétences nécessaires pour un leader en général? 2. Comment les organisez-vous ? (Typologie) 3. Selon vous quelles sont les compétences que vous jugez importantes pour votre secteur d'activité? 4. Pensez-vous que chaque environnement suppose un type de compétences particulier plutôt qu'un autre? 5. Existerait-il un lien entre compétences des leaders et l'environnement

	de son entreprise ?
Style de leadership	1. Selon vous, c'est quoi un style de leadership ? 2. Selon vous, existerait-il plusieurs styles de leadership ? 3. Pensez-vous qu'un individu (leader) puisse changer de style en fonction de la situation ? 4. Vous n'auriez pas un exemple où vous avez eu le sentiment de changer de style de leadership car la situation l'exigeait ? 5. Selon vous, qu'est ce qui permet de le changer ? 6. Pensez-vous qu'il existe une relation entre les compétences d'un leader et son style de leadership ? 7. Dans quelle mesure ? vous n'auriez pas un exemple ?
Les émotions au travail	1. Que pensez-vous des émotions au travail ? 2. Faut-il les gérer ? 3. Qu'est ce qui fait que vous allez vous intéresser aux émotions au travail ? 4. En quoi c'est important ? 5. Qu'est-ce qui vous permet justement de les gérer ?
Les compétences émotionnelles pour les leaders	1. Que pensez-vous de l'intelligence émotionnelle ? 2. Avez-vous déjà entendu parler de compétences émotionnelles ? 3. En quoi ces compétences peuvent-elles être importantes ? 4. Auriez-vous des exemples ?
Efficacité du leadership	1. Selon vous, qu'est-ce que l'efficacité du leadership ? 2. Comment la mesurez-vous ? 3. Vous n'auriez pas un exemple ? 4. Pensez-vous qu'il y a une relation entre les compétences des leaders et l'efficacité du leadership ? 5. Quelles compétences ? 6. Pour vous, existe-il un lien entre les compétences émotionnelles du leader et l'efficacité du leadership ?

Annexe 3 : Profil de compétences émotionnelles (PEC)

Profil de compétences émotionnelles

Sophie Brasseur et Moïra Mikolajczak

Les 13 scores fournis par le Profil de Compétences Emotionnelles

10 scores de sous-échelles :

- identification de mes émotions
- identification des émotions d'autrui
- compréhension de mes émotions
- compréhension des émotions d'autrui
- expression de mes émotions
- écoute des émotions d'autrui
- régulation de mes émotions
- régulation des émotions d'autrui
- utilisation de mes émotions
- utilisation des émotions d'autrui

3 scores totaux :

- 1 score total de CE
- 1 sous-score de CE intrapersonnel (identification, compréhension etc de mes émotions)
- 1sous-score de CE interpersonnel (identification, compréhension etc des émotions des autres)

Les questions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre comment vous vivez avec vos émotions. Répondez spontanément à chacune des questions en tenant compte de la manière dont vous réagissez en général. Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses car nous sommes tous différents à ce niveau.

Pour chacune des questions, vous devrez vous positionner sur une échelle de 1 à 5. **1** signifie que la proposition ne vous correspond pas du tout ou que vous ne réagissez jamais de cette façon ; au contraire **5** signifie que vous vous reconnaissez tout à fait dans ce qui est décrit ou que cela vous arrive très souvent.

	1	2	3	4	5
1. Mes émotions apparaissent sans que je comprenne d'où elles viennent.					
2. Je ne comprends pas toujours pourquoi je réagis comme je réagis.					
3. Si je le voulais, je pourrais facilement jouer sur les émotions des autres pour obtenir ce que je veux.					

4. Je sais quoi faire pour rallier les gens à ma cause.					
5. Je n'arrive pas à m'expliquer les réactions émotionnelles des gens.					
6. Quand je me sens bien, j'arrive facilement à savoir si c'est parce que je suis content, fier de moi ou détendu.					
7. Je sais lorsqu'une personne est en colère, triste, ou joyeuse même si elle ne m'en parle pas.					
8. J'arrive facilement à trouver les mots pour décrire ce que je ressens.					
9. Je ne me base jamais sur mes émotions pour orienter ma vie.					
10. Quand je me sens mal, je fais facilement le lien avec une situation qui m'a touché(e).					
11. Je peux facilement obtenir ce que je désire des autres.					
12. Je retrouve facilement mon calme après avoir vécu un évènement difficile.					
13. Je peux facilement expliquer les réactions émotionnelles de mes proches.					
14. La plupart du temps, il m'est facile de comprendre pourquoi les gens ressentent ce qu'ils ressentent.					
15. Quand je suis triste il m'est facile de me remettre de bonne humeur.					
16. Quand quelque chose me touche, je sais immédiatement ce que je ressens.					
17. Si quelque chose me déplait j'arrive à le dire calmement.					
18. Je ne comprends pas pourquoi mes proches réagissent comme ils réagissent.					
19. Quand je vois quelqu'un qui est stressé ou anxieux, il m'est facile de le calmer.					
20. Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste ou en colère.					
21. J'utilise mes émotions pour améliorer mes choix de vie.					
22. J'essaie d'apprendre des situations ou des émotions difficiles.					
23. Les autres viennent facilement me parler de leurs problèmes personnels.					
24. Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie.					
25. C'est difficile pour moi d'expliquer aux autres ce que je ressens même si je le veux.					
26. Je ne comprends pas toujours pourquoi je suis stressé(e).					
27. Si quelqu'un venait me voir en pleurs, je ne saurais pas quoi faire.					
28. J'éprouve de la difficulté à écouter les gens qui se plaignent.					

29. Je n'adopte pas la bonne attitude avec les gens parce que je n'ai pas perçu dans quel état émotionnel ils sont.					
30. J'arrive facilement à savoir ce que les autres ressentent.					
31. J'essaie d'éviter que les gens ne me parlent de leurs problèmes.					
32. Je sais comment faire quand je veux motiver les gens.					
33. Je suis doué(e) pour remonter le moral des gens.					
34. J'ai du mal à faire le lien entre les réactions d'une personne et ce qu'elle a vécu.					
35. Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.					
36. Si je le voulais, il serait facile pour moi de pousser quelqu'un à se sentir mal.					
37. Je trouve difficile de gérer mes émotions.					
38. Mes proches me disent que je n'exprime pas assez ce que je ressens.					
39. Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer.					
40. Je suis surpris(e) par la réaction de certaines personnes parce que je n'avais pas perçu qu'elles étaient déjà de mauvaise humeur.					
41. Mes émotions m'informent de ce qui est important pour moi.					
42. Les autres n'acceptent pas la manière dont j'exprime mes émotions.					
43. Souvent, quand je suis triste, je ne sais pas pourquoi.					
44. Il m'arrive souvent de ne pas savoir dans quel état émotionnel se trouvent les personnes autour de moi.					
45. Les autres me disent que je suis un bon confident.					
46. Je suis mal à l'aise quand les autres me racontent quelque chose de difficile pour eux.					
47. Lorsque je fais face à quelqu'un en colère, je peux facilement le calmer.					
48. Je suis conscient de mes émotions au moment où je les éprouve.					
49. Quand je me sens mal, il m'est difficile de savoir quelle émotion je ressens exactement.					
50. Lorsque je suis confronté(e) à une situation stressante, je fais en sorte d'y penser de manière à ce que cela m'aide à rester calme.					

Annexe 4 : Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) Form 6S

Instructions: This questionnaire provides a description of your leadership style. Twenty-one descriptive statements are listed below. Judge how frequently each statement fits you. The word others may mean your followers, clients, or group members.

Key: 0=Not at all 1=Once in a while 2=Sometimes 3=Fairly often

4=Frequently, if not always

1.	I make others feel good to be around me	1 2 3 4
2.	I express with a few simple words what we could and should do	1 2 3 4
3.	I enable others to think about old problems in new ways	1 2 3 4
4.	I help others develop themselves	1 2 3 4
5.	I tell others what to do if they want to be rewarded for their work	1 2 3 4
6.	I am satisfied when others meet agreed upon standards	1 2 3 4
7.	I am content to let others continue working in the same ways always	1 2 3 4
8.	Other have complete faith in me	1 2 3 4
9.	I provide appealing images about what we can do	1 2 3 4
10.	I provide others with new ways of looking at puzzling things	1 2 3 4
11.	I let others know how I think they are doing	1 2 3 4
12.	I provide recognition/rewards when others reach their goals	1 2 3 4
13.	As long as things are working, I do not try to change anything	1 2 3 4
14.	Whatever others want to do is OK with me	1 2 3 4
15.	Others are proud to be associated with me	1 2 3 4
16.	I help others find meaning in their work	1 2 3 4
17.	I get others to rethink ideas that they had never questioned before	1 2 3 4
18.	I give personal attention to others who seem rejected	1 2 3 4
19.	I call attention to what others can get for what they accomplish	1 2 3 4
20.	I tell others the standards they have to know to carry out their work	1 2 3 4
21.	I ask no more of others than what is absolutely essential	1 2 3 4

	TOTAL
Idealized influence (items 1, 8, and 15)	_____Factor 1
Inspirational motivation (items 2, 9, and 16)	_____Factor 2
Intellectual stimulation (items 3, 10, and 17)	_____Factor 3
Individualized consideration (items 4, 11, and 18)	_____Factor 4
Contingent reward (items 5, 12, and 19)	_____Factor 5
Management by exception (items 6, 13, and 20)	_____Factor 6
Laissez-faire leadership (items7, 14, and 21)	_____Factor 7

Source: Copyright 1992 B.M. Bass and B.J. Avolio.

Annexe 5 : Phases de l'efficacité du leadership mesurées par le Leadership Behaviour Inventory (LBI) (Spangenberg et Theron, 2001 : 17)

Code	Phases & dimensions	Définition
	Orientation environnementale	
AWEX	Conscience de l'environnement externe	Identifie et interprète les environnements externes susceptibles d'influencer les résultats de l'unité Comprend les activités et la position de l'organisation
AWIN	Conscience de l'environnement interne	Interprète la dynamique interne et identifie les faiblesses susceptibles d'avoir des conséquences sur les résultats de l'unité
	Formulation et partage de la vision	
VISI	Mise au point d'une vision ambitieuse	Met au point une vision qui motive le personnel, qui est axée sur le client et qui fait progresser la diversité du personnel
TRUS	Renforcement de la confiance	Renforce la confiance au sein de l'unité et soutient visiblement la mission et les valeurs de l'unité
ARTI	Énoncé de la vision et recrutement des subalternes	Énonce une vision pour l'avenir qui oriente les subalternes, les exalte et les incite à s'engager
STRA	Conceptualisation de la stratégie	Définit la stratégie et les plans sur la base d'une analyse approfondie des problèmes et d'une enquête de grande envergure Tient compte des conséquences des décisions
	Préparer l'organisation à mettre en œuvre la vision	
RISK	Donner au responsable les moyens d'agir ; développement personnel	Identifie les possibilités de développement personnel et adhère à l'apprentissage continu Risque de nouvelles manières de faire les choses
LEAD	Donner au responsable les moyens d'agir : auto-découverte et autogestion	Connaît bien ses propres capacités, faiblesses et son comportement, et parvient à bien se gérer
FOLL	Habilitation des subalternes	Facilite le développement personnel de ses subalternes et crée un environnement dépourvu de « tracas », qui permet à chacun d'adhérer aux activités
SYST	Optimisation des structures et des systèmes	Adapte les structures, les processus et les procédures pour faciliter la mise en œuvre de la stratégie dans un environnement en évolution
CULT	Renforcement de la culture	Développe une culture de la transparence, qui facilite la diversité et la participation du personnel et est axée sur les bons résultats

Mise en œuvre de la vision		
INFL	Influence sur l'environnement externe	Renforce l'image de l'organisation et agit en bon citoyen
HONO	Honnêteté et intégrité	Tient compte des implications éthiques des décisions, veille au respect des valeurs convenues et traite honnêtement avec l'ensemble des parties prenantes
DECI	Esprit de décision et robustesse	Agit avec décision et prend des décisions difficiles Sait travailler sous le stress et réagit positivement au changement et à l'incertitude
VALU	Remise en question de la réalité actuelle	Remet en question la façon de penser actuelle, les pratiques actuelles et améliore les méthodes de travail
LEAR	Facilitation de l'apprentissage	Encourage ses partisans à exprimer leurs idées et leurs sentiments, et comprend parfaitement leurs problèmes Favorise l'apprentissage continu
MANA	Compétences interpersonnelles	Sait gérer les relations interpersonnelles et de groupe
TREA	Souci d'autrui	S'intéresse aux aspirations, aux besoins et aux sentiments d'autrui
INSP	Inspiration du personnel	Améliore les aspirations, la confiance et la motivation de ses subalternes Sait faire passer le message de manière convaincante
COOR	Facilite la coopération interdépartementale	Facilite la coopération interdépartementale et aide le personnel à avoir une vue d'ensemble
ACTI	Agir de manière entrepreneuriale	Développe de nouvelles idées, saisit les opportunités et lance des projets dans l'intérêt de l'unité
PLAN	Développe et met en œuvre des plans de performance	Veille à ce que les objectifs et les plans du personnel et de l'unité cadrent avec la stratégie organisationnelle, et à ce que le personnel sache ce que l'on attend de lui
REVI	Examen du rendement	Informe ses partisans au sujet des résultats de l'unité ainsi que de leurs résultats personnels
REWA	Récompense des bons résultats	Reconnaît les bons résultats et bons comportements des collaborateurs et récompense les cas de réussite

Le leadership émotionnel : les compétences émotionnelles au service du leadership

Résumé

Bien que le facteur humain soit au cœur de l'avantage compétitif de l'organisation (Gond et Mignonac, 2002) et contrairement à la psychologie du travail, le domaine de la Gestion des Ressources Humaines a peu exploité la question des émotions au travail. En effet, les émotions restent un sujet relativement nouveau dans le corpus théorique de la GRH (Allouche, 2012). En même temps, de nombreux chercheurs, soulignent que le leadership constitue l'un des facteurs les plus importants de la performance, concerné par la gestion des émotions au travail. C'est la raison pour laquelle les organisations exigent, désormais, de leurs leaders, non seulement, des compétences techniques et cognitives (George et Brief, 1996) mais aussi des compétences émotionnelles (Mikolajczak et *al.*, 2014 ; Kotsou, 2016). En ce sens, notre thèse de doctorat mobilise une diversité de cadres théoriques, afin d'explorer et de comprendre dans quelle mesure et de quelle manière les compétences émotionnelles des leaders influencent le leadership. Nos travaux se sont concrétisés par une étude empirique comprenant la réalisation de 60 entretiens semi-directifs auprès de dirigeants en « position de leadership », appartenant à des secteurs d'activités et à des niveaux hiérarchiques diversifiés. Concernant l'analyse des données, nous avons opté pour une analyse thématique automatisée à l'aide du logiciel NVivo 12 et avons également fait le choix de mobiliser la théorisation ancrée (Paillé, 1996). Nos entretiens nous ont permis de mettre en lumière la perception et les pratiques des leaders vis-à-vis de la mobilisation des compétences émotionnelles dans l'exercice de leur leadership. Les principaux apports de notre thèse résident, d'une part, en la mise en exergue, à travers nos résultats, d'une grille empirique structurant le processus d'influence des compétences émotionnelles sur les dimensions de l'efficacité du leadership. Et d'autre part, en la proposition d'une modélisation du leadership émotionnel, intégrant les compétences du leader émotionnel, ses principales caractéristiques, les déterminants du style émotionnel, les dimensions de son efficacité et enfin, les conditions de la mobilisation de ce style de leadership.

Mots-clés : émotions au travail, compétences émotionnelles, intelligence émotionnelle, leadership, style émotionnel du leadership, efficacité du leadership.

Emotional Leadership: Emotional Competencies for Leadership

Abstract

Although the human factor is at the heart of the organization's competitive advantage (Gond and Mignonac, 2002) and unlike industrial psychology, the field of Human Resources Management has made little use of the issue of emotions at work. Indeed, emotions remain a relatively new subject in the theoretical corpus of HRM (Allouche, 2012). At the same time, many researchers point out that leadership is one of the most important factors in performance, which is concerned with the management of emotions at work. This is why organizations now require leaders not only technical and cognitive skills (George and Brief, 1996) but also emotional competencies (Mikolajczak et al., 2014; Kotsou, 2016). In this sense, our doctoral research mobilizes a diversity of theoretical frameworks to explore and understand the extent and manner in which leaders' emotional competencies influence leadership. Our research took the form of an empirical study involving 60 semi-directive interviews with executives in "leadership positions", belonging to diversified sectors of activity and hierarchical levels. Regarding data analysis, we opted for an automated thematic analysis using NVivo 12 software and also chose to mobilize anchored theorization (Paillé, 1996). Our interviews allowed us to highlight leaders' perceptions and practices regarding the mobilization of emotional competencies in the exercise of their leadership. Our research's main contributions are, on the one hand, the highlighting, through our results, of an empirical grid structuring the influence process of emotional competencies on dimensions of leadership effectiveness. On the other hand, in the proposal of a modeling of emotional leadership, integrating an emotional leader's competencies, his main characteristics, the determinants of emotional style, his effectiveness dimensions and finally, the conditions for mobilizing this leadership style.

Keywords: emotions at work, emotional competencies, emotional intelligence, leadership, emotional leadership style, leadership effectiveness.