Document généré le 12 juil. 2025 03:24

Phronesis

Analyse comparée de deux stratégies de développement du leadership authentique dans une perspective de développement durable

A comparative analysis of two strategies towards authentic leadership development: a sustainable approach

Anne-Marie Corriveau et Joanne Roch

Volume 10, numéro 4, 2021

Penser la formation, l'insertion professionnelle et l'exercice d'une profession dans le cadre d'un developpement durable des ressources humaines : enjeux et perspectives dans un monde sous tension

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1083977ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1083977ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Corriveau, A.-M. & Roch, J. (2021). Analyse comparée de deux stratégies de développement du leadership authentique dans une perspective de développement durable. *Phronesis*, *10*(4), 38–59. https://doi.org/10.7202/1083977ar

Résumé de l'article

La mise en oeuvre des objectifs de développement durable force les dirigeants des organisations à développer des capacités cognitives et comportementales pour gérer la complexité qui en découle. Ces capacités peuvent être associées au leadership authentique. Les approches réflexives sont reconnues comme étant prometteuses pour développer ce type de leadership. Elles sont toutefois peu utilisées en contexte de formation universitaire. Cet article compare deux approches d'apprentissage qui visent le développement du leadership chez des étudiants de niveau maîtrise. Il en ressort que l'apprentissage expérientiel par jeux d'actions collaboratifs contribuerait à développer davantage certaines composantes du leadership authentique que le coaching.

Tous droits réservés © Université de Sherbrooke, 2021

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

REVUE Phronesis

Volume 10, numéro 4, 2021

Analyse comparée de deux stratégies de développement du leadership authentique dans une perspective de développement durable

Anne-Marie CORRIVEAU* et Joanne ROCH**

*Université de Sherbrooke, École de gestion, Sherbrooke, Canada
anne-marie.corriveau@usherbrooke.ca

**Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Sherbrooke, Canada
Joanne.Roch@USherbrooke.ca

Mots-clés : *leadership authentique, réflexivité, coaching, apprentissage expérientiel, objectifs de développement durable*

Résumé : *La mise en œuvre des objectifs de développement durable force les dirigeants des organisations à développer des capacités cognitives et comportementales pour gérer la complexité qui en découle. Ces capacités peuvent être associées au leadership authentique. Les approches réflexives sont reconnues comme étant prometteuses pour développer ce type de leadership. Elles sont toutefois peu utilisées en contexte de formation universitaire. Cet article compare deux approches d'apprentissage qui visent le développement du leadership chez des étudiants de niveau maîtrise. Il en ressort que l'apprentissage expérientiel par jeux d'actions collaboratifs contribuerait à développer davantage certaines composantes du leadership authentique que le coaching.*

A comparative analysis of two strategies towards authentic leadership development : a sustainable approach

Keywords : *authentic leadership, reflexivity, coaching, experiential learning, sustainable development goals*

Abstract : *The implementation of sustainable development goals forces the leaders of organizations to develop cognitive and behavioural capacities to manage the resulting complexity. These abilities can be associated with authentic leadership. Reflective approaches are recognized as showing promise for developing this type of leadership. However, they are rarely used in the context of university training.*

REVUE Phronesis

This article compares two learning approaches that target leadership development in master's level students. It emerges that experiential learning through collaborative action games would help to develop certain components of authentic leadership more than coaching.

Introduction

En septembre 2015, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté les objectifs de développement durable (ODD) (ONU, 2015), un ambitieux cadre de développement mondial qui vise à intégrer les volets économique et social tout en assurant la protection de l'environnement.

Ces objectifs imposent un cadre de gestion et de gouvernance concerté de la part de tous les secteurs de la société, de façon à créer la synergie indispensable à leur atteinte de manière durable. Ils posent d'importants défis aux dirigeants des organisations tant publiques que privées, qui doivent adopter un style de leadership qui tient compte à la fois de la complexité inhérente à ces enjeux, et des nombreuses contradictions qui les accompagnent, ainsi que de la nécessité de fédérer de multiples contributeurs (Bahauddin, 2018). À cet égard, la capacité de réflexivité de ces dirigeants, soit leur capacité à se remettre en cause, à s'adapter et à apprendre continuellement (Lai, 2011), serait une caractéristique essentielle à leur succès dans la mise en œuvre de pratiques de gestion durable, c'est-à-dire qui contribuent à l'atteinte des ODD.

Cette capacité de réflexivité des individus est une des caractéristiques associées au leadership authentique, un style de leadership qui est considéré comme étant approprié pour permettre aux organisations de prendre le virage du développement durable (DD). Toutefois, son apprentissage pose certains défis, particulièrement dans un contexte de formation universitaire. C'est à cet enjeu que s'intéresse le présent article, en comparant les impacts sur le développement des composantes associées au leadership authentique de deux approches de formation de dirigeants fondées sur la réflexivité.

Dans un premier temps, nous mettons en évidence les tensions occasionnées par la poursuite des ODD pour les dirigeants d'organisations et les impacts de cette réalité sur le style de leadership à préconiser. Ensuite, nous présentons le leadership authentique comme une voie prometteuse pour faire face à ces tensions. Après avoir exposé les défis d'apprentissage du leadership authentique pour de futurs gestionnaires, nous présentons deux approches expérimentées dans une université canadienne de taille moyenne : une approche expérientielle par jeux d'action collaboratifs et une approche par le coaching. Les résultats préliminaires de notre étude tendent à démontrer que l'approche expérientielle par jeux d'action contribue un peu plus que le coaching à développer certaines composantes du leadership authentique, soit la conscience de soi et la transparence relationnelle.

Enjeux contradictoires et tensions pour les organisations engagées dans le DD

La gestion dans un contexte de DD comporte des défis importants de mise en œuvre, puisqu'elle nécessite une intégration simultanée de questions d'ordre économique, environnemental et social. En découlent des pressions exercées par de nombreuses parties prenantes, faisant en sorte que les gestionnaires doivent composer avec des réalités multiples et souvent contradictoires (Del Baldo, 2019). Par exemple, la responsabilité sociale de l'organisation l'incite à mettre en place des mesures contribuant à la qualité de vie de ses employés, ce qui implique toutefois des investissements qui réduisent sa profitabilité à court terme. Pour qu'il y ait intégration efficace des trois composantes du DD, les décideurs doivent donc déterminer, évaluer et comparer des valeurs et des objectifs qui semblent divergents, de sorte qu'ils font face à de nombreux paradoxes (Burns, Vaught et Bauman, 2015). Ces paradoxes existent depuis toujours dans les organisations (Hargrave et Van de Ven, 2017), mais se trouvent exacerbés dans une perspective de DD (De Colle, Henriques et Sarasvathy, 2014 ; Grimand, Vandangeon-Derumez et Schafer, 2014).

Un paradoxe désigne la présence simultanée de deux éléments contradictoires, mais reliés entre eux et qui persistent dans le temps (Smith et Lewis, 2011). L'apparition simultanée de ces polarités crée des tensions difficiles à résoudre définitivement, puisqu'elles ne peuvent l'être en choisissant un des éléments au détriment de l'autre. En effet, les constituantes d'un paradoxe coexistent l'une et l'autre et ne peuvent faire l'objet d'un choix, le défi étant de les traiter de manière systémique.

La tension évidente entre la performance financière et la responsabilité sociale des entreprises engagées dans le DD a fait l'objet de nombreux travaux dans la littérature sur les paradoxes (Audebrand, 2017 ; Kannothra, Manning et Haigh, 2018 ; Smith, Gonin et Besharov, 2013). Outre ces travaux, de nombreux auteurs se sont intéressés aux principaux paradoxes auxquels sont confrontées les organisations (Hargrave et Van de Ven, 2017), et qui sont aussi présents en contexte de DD. À titre illustratif, Morgan (2006) présente des exemples de ces polarités que l'on retrouve au sein des organisations : innover c. éviter les erreurs ; penser à long terme c. obtenir des résultats rapidement ; réduire les coûts c. améliorer la qualité de vie au travail des employés ; accroître la flexibilité c. se conformer aux règles, etc. Pour Lewis (2000), ces tensions organisationnelles peuvent entraîner l'émergence de mécanismes de défense (projection, régression, ambivalence, etc.) qui, à leur tour, paralysent l'action et la prise de décision. Elles peuvent également mener à l'adoption de routines défensives susceptibles d'entraîner des effets pervers (Smith et Lewis, 2011). Ainsi, il importe pour l'équipe de gestion d'y porter la plus grande attention, particulièrement en contexte de turbulence interne ou externe à l'organisation.

Smith et Lewis (2011), à l'instar de Poole et Van de Ven (1989), ont proposé plusieurs modes de gestion des paradoxes qui devraient permettre d'en tirer tout le « potentiel positif ». Plus précisément, Smith et Lewis (2011) mettent en évidence que ces tensions sont normales en contexte organisationnel complexe et qu'il n'est pas réaliste de chercher à privilégier une des composantes de cette tension. Ils soutiennent qu'il est nécessaire d'apprendre à vivre avec ces tensions et de les accepter, plutôt que de les ignorer, de les éviter ou de les résoudre. Le défi est de trouver de nouvelles façons de traiter simultanément les deux volets du paradoxe en question (Quinn et Cameron, 1988). Ainsi, le dirigeant doit favoriser la création de sens et la gestion de la tension que ces contradictions amènent. Selon Smith et Tushman (2005), ce dernier doit proposer des cadres interprétatifs qui intègrent différentes priorités permettant de réduire le degré d'incohérence perçue.

Qu'est-ce qui fait en sorte que les leaders sont en mesure à la fois de reconnaître les pôles des contradictions organisationnelles et de faire évoluer l'organisation au-delà des tensions que ces contradictions génèrent ?

Smith et Lewis (2011) proposent deux niveaux de compétences :

- La capacité de gérer la complexité sur le plan cognitif et comportemental ;
- La stabilité psychologique [traduction libre] (p. 333).

La capacité de gérer la complexité cognitive et comportementale fait référence à la capacité de reconnaître et de comprendre les interrelations entre les composantes d'un paradoxe. Lorsqu'une entreprise s'engage sur la voie du DD, il est admis que ce sont les parties prenantes internes et externes qui deviendront les « porteurs d'enjeux » (Labelle et St-Pierre, 2010). Un tel système, composé de ressources internes et externes, comporte une hétérogénéité et une mixité des logiques en présence, et la gestion des relations entre l'organisation et ses parties prenantes peut prendre des formes allant du partenariat à la situation conflictuelle.

L'intégration des différents points de vue implique nécessairement une remise en question des convictions et postulats de base de l'organisation et de ses décideurs. Pour ce faire, Cooper et Nirenberg (2012) affirment que les leaders doivent être en mesure d'encourager les membres de leurs équipes à développer leur capacité à composer ensemble avec l'incertitude et le chaos. Ainsi, plutôt que de fournir des réponses, le leadership durable contribue avant tout à développer chez tous les collaborateurs leur capacité à trouver des solutions novatrices (Ferdig et Luderma, 2002). Pour y parvenir, le leader doit créer des occasions afin que les individus qu'il encadre posent leurs propres diagnostics et génèrent leurs propres réponses. Comment le leader peut-il induire de tels comportements ?

À l'instar de nombreux chercheurs ayant mené des travaux sur le thème du leadership, Burns et al. (2015) affirment qu'un leadership efficace nécessite d'abord un processus interne dans lequel un leader doit s'ancrer dans une compréhension de soi et une vision relationnelle du monde extérieur. Smith et Lewis (2011) et Sundaramurthy et Lewis (2003) précisent cette idée en insistant sur le fait que le leader doit démontrer de la stabilité psychologique, qui fait référence à un état de calme qui n'est pas altéré par le sentiment d'anxiété que suscitent habituellement les tensions :

> *D'après la psychologie freudienne, de l'information contradictoire et ambiguë menace l'ego et suscite une attitude défensive (Schneider, 1990). […] La sérénité affective réduit l'intensité de l'attitude défensive et de la peur et, ce faisant, favorise le réconfort et l'ouverture aux contradictions* [traduction libre] (Sundaramurthy et Lewis, 2003, p. 333).

Ces dimensions d'un leadership durable mentionnées par Smith et Lewis (2011) sont appuyées par Waldman et Bowen (2016), selon qui le développement de la compréhension de sa propre complexité et la stabilité émotionnelle sont les deux bases que doit avoir le gestionnaire afin de pouvoir identifier, accepter et tenter de résoudre les contradictions. Pour leur part, Battilana, Leca et Boxenbaum (2009) mettent en évidence le fait que tous les leaders ne sont pas en mesure de ressentir et de gérer la tension que suscite la présence de contradictions. Selon eux, la capacité à relever ce défi est tributaire de la capacité qu'ont ces acteurs de prendre une posture réflexive.

À la lumière de ces travaux, nous adoptons le cadre proposé par Smith et Lewis (2011) et plaçons les compétences suivantes comme étant centrales au développement du leadership durable : 1- La capacité de gérer la complexité sur le plan cognitif et comportemental ; 2- La stabilité psychologique [traduction libre] (p. 333). C'est ce qu'illustre le schéma 1.

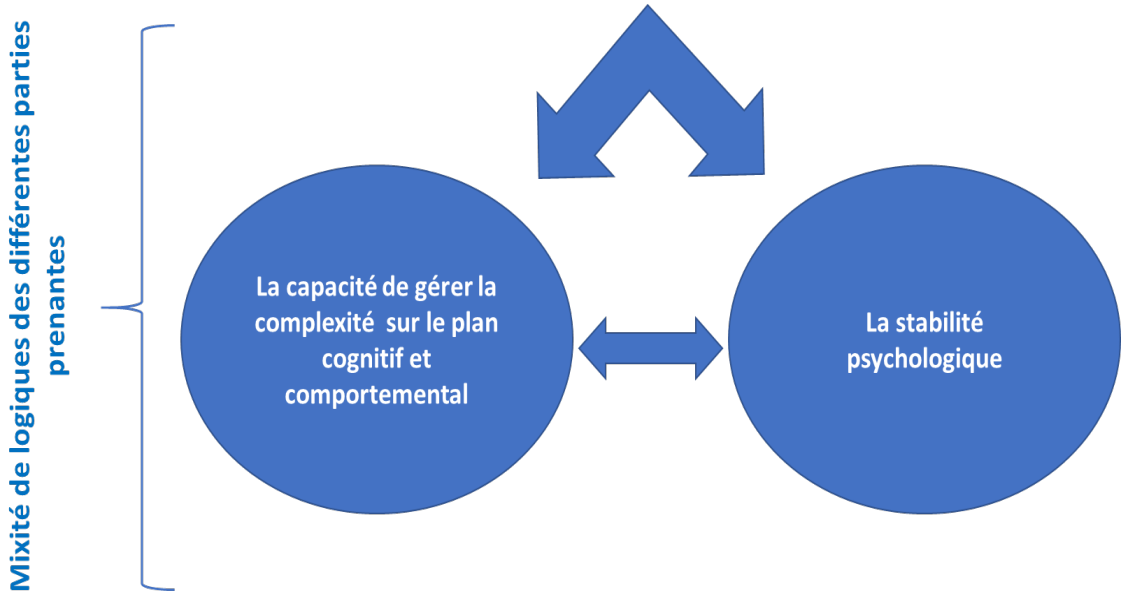

Schéma 1. Modèle de leadership durable

L'identification de ces compétences de gestion, qui sont particulièrement sollicitées en contexte de gestion durable, conduit la réflexion vers le type de leadership approprié à ce contexte et vers les stratégies propices à stimuler leur développement. Une analyse des théories du leadership en ce sens pointe du côté de la contribution du leadership authentique.

Au cours de la dernière décennie, l'impact du leadership authentique sur les équipes et sur les organisations a fait l'objet de nombreuses recherches (Avolio et Gardner, 2005 ; Baron et Cayer, 2011 ; Baron, 2013 ; Gardner, Cogliser, Davis et Dickens, 2011 ; Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing et Peterson, 2008). Après une brève présentation du concept de leadership authentique, de sa définition et de son impact potentiel sur le rendement, nous examinons les stratégies actuelles destinées à faire émerger le leadership authentique. Nous analyserons ainsi à la loupe l'apprentissage expérientiel et le coaching et, plus précisément, présenterons le concept de réflexivité comme déclenchant de profonds changements de comportement.

Le leadership authentique

La littérature traitant du leadership révèle une évolution des approches qui, à l'origine, mettaient l'accent sur l'idéal type du leader, vers des approches axées davantage sur la capacité du leader à influencer et à impliquer ses subordonnés. Plus récemment, le concept du leadership authentique, qui place à l'avant-plan la connaissance de soi et de ses valeurs profondes comme notions centrales du leadership, a été introduit. Menées à l'origine par Luthans et Avolio (2003) et Gardner, Avolio, Luthans, May et Walumbwa (2005), les recherches sur le leadership authentique ont été poursuivies par Walumbwa et al. (2008), qui proposent la définition suivante :

> *Un comportement de leader qui s'appuie sur des capacités psychologiques et un climat éthique positifs et qui encourage les ressources à développer une meilleure conscience de soi. Par l'internalisation de perspectives morales, le traitement équilibré de l'information et la transparence relationnelle, ces leaders favorisent l'épanouissement personnel [traduction libre] (p. 94).*

Ilies, Morgeson et Nahrgang (2005) et Walumbwa et al. (2008) associent quatre composantes au leadership authentique, à savoir :

- La conscience de soi, qui fait référence à la reconnaissance de ses propres forces et limites, et à l'impact de ses paroles et de ses actes sur les autres ;

- La transparence relationnelle, qui correspond à la capacité d'une personne d'exprimer de façon sincère ses pensées et ses émotions ;

- Le traitement équilibré de l'information, qui implique la sollicitation et la prise en compte des opinions divergentes des siennes et l'ouverture à de telles opinions lors de la prise de décision ;

- Un sens moral et éthique intériorisé, qui suppose que les valeurs agissent comme un filtre qui conditionne les décisions et les actions.

Les deux premières composantes mettent en évidence la capacité du leader à se connaître de manière juste et réaliste, à assumer son cadre de valeurs et, surtout, à décider et à agir de façon cohérente avec ce cadre. Certaines recherches (Rubens, Schoenfeld, Schaffer et Leah, 2018) ont établi une corrélation positive entre la connaissance de soi (self-awareness) et le succès dans l'exercice du leadership, puisque c'est notamment à partir de cette connaissance de soi que s'établissent les relations avec les autres.

En outre, la capacité d'adaptation d'un individu serait en bonne partie attribuable à cette connaissance de soi qui agit comme un cadre de référence lorsque les autres repères disparaissent. D'ailleurs, la conscience de soi est considérée comme une compétence indispensable à l'apprentissage des ODD (Cottafava, Cavaglià et Corazza, 2019) . La capacité de réflexivité qui mène à cette connaissance de soi est de plus considérée comme une condition à l'affirmation de valeurs organisationnelles vertueuses et à la force de caractère nécessaire pour la prise de décisions éthiques (Storey, Killian et O'Regan, 2017).

Les deux autres composantes du modèle de Walumbwa et al. (2008) mettent plutôt en évidence comment le leader traite les autres en regard de son cadre de valeurs (Kim, Beehr et Prewett, 2018). Alors que les deux premières dimensions portent sur les principes qui guident les actions et les pensées du leader, les deux dernières portent sur le processus de mise en œuvre de ses décisions en relation avec diverses parties prenantes. Ainsi défini, le leadership authentique jette les bases afin que le leader devienne le pilier du virage des entreprises engagées dans le DD.

Cependant, puisque ces composantes reposent majoritairement sur des habiletés sociales, leur développement pose des défis d'apprentissage non négligeables, surtout dans un contexte de formation universitaire. Il nous est donc possible d'établir une certaine forme de parallèle et d'adéquation entre les exigences que commandent un leadership durable et les composantes associées au leadership authentique. Le schéma suivant trace la nature de ces relations.

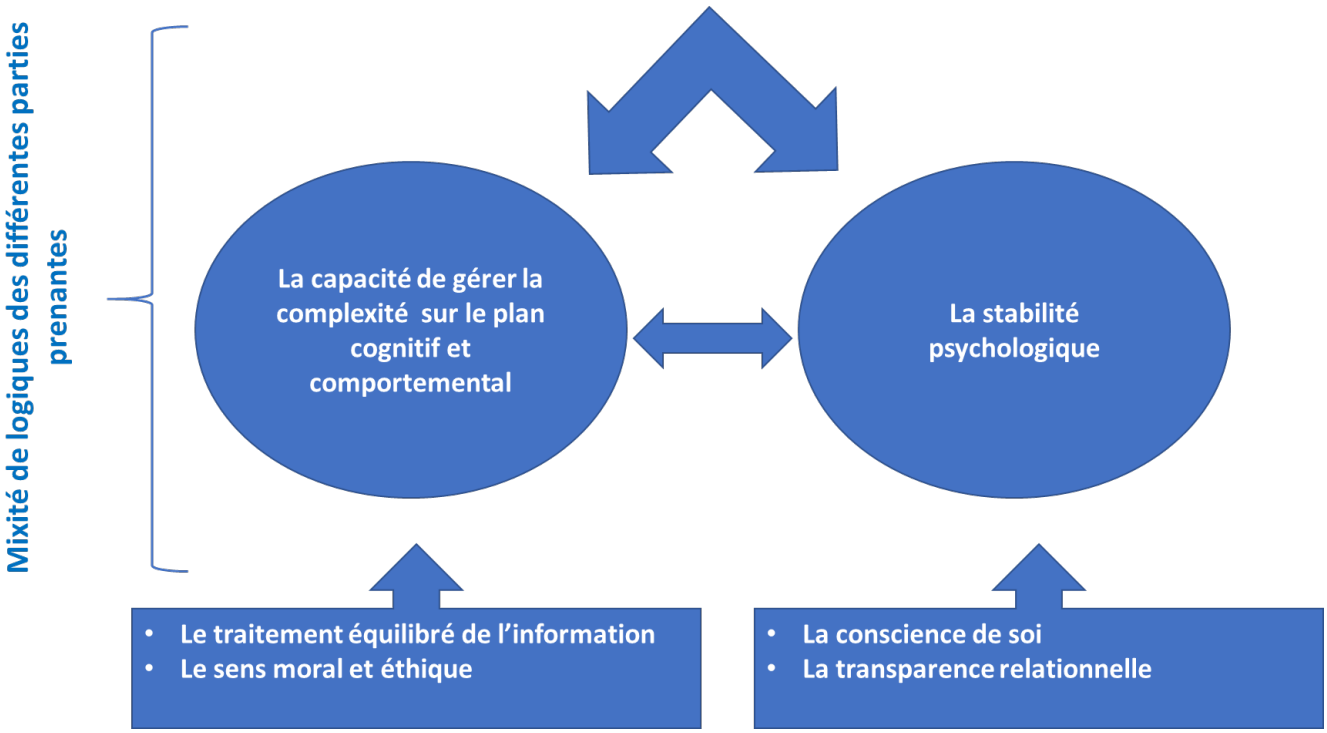

Schéma 2. Liens entre le leadership durable et le leadership authentique

Apprentissage du leadership authentique et réflexivité

Les défis liés à l'apprentissage du leadership constituent un enjeu reconnu par de nombreux auteurs (Baron, 2016 ; Byrne, Crossan et Seijts, 2017 ; Kuechler et Stedham, 2017). L'apprentissage du leadership authentique, en particulier, implique le développement de capacités personnelles, d'attitudes et de comportements (Baron, 2016) pour lesquels les méthodes d'enseignement traditionnelles, composées de séances théoriques en classe, sont limitées (Conger et Benjamin, 1999). Les spécialistes du domaine suggèrent plutôt qu'un accompagnement personnalisé, de la rétroaction et du temps constituent des éléments clés pour favoriser ce type d'apprentissage (Baron, 2016 ; Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005). Allen (2018) ajoute qu'il est essentiel de jumeler divers paradigmes d'apprentissage en combinant les approches cognitive, behavioriste, humaniste et constructiviste.

Cooper et al. (2005) ont pour leur part identifié les voies les plus porteuses pour le développement du leadership authentique. L'essentiel de l'apprentissage s'effectuerait dans une boucle itérative d'événements déclencheurs et de réflexions, permettant une véritable intégration de nouveaux comportements et de nouvelles attitudes à long terme. Les événements déclencheurs peuvent être des incidents critiques dans la vie des personnes, tout comme ils peuvent être des moments de moindre envergure, comme la lecture d'un livre ou la participation à un événement créé de toutes pièces à des fins de formation. Ces événements servent ensuite de point de repère pour que l'individu prenne conscience de ses schèmes de valeur, de pensée et d'action, puis les confronte à leurs impacts réels. Cette réflexion, qui peut être enrichie par de la rétroaction extérieure, permet une remise en question et des apprentissages qui seront ensuite réinvestis dans un nouveau cycle d'action. C'est ce processus réflexif qui, toujours selon Cooper et al. (2005), permettrait à l'individu de véritablement développer ses compétences de leader authentique.

Pour Barbier et Thievenaz (2013), l'activité est « l'ensemble des processus dans lesquels et par lesquels est impliqué un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son (ses) environnement(s) physique(s), social (-aux) et/ou mental (-aux), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion » (p. 13). Ainsi, l'apprentissage serait la résultante à la fois d'une expérience, d'une activité mentale et d'une activité discursive.

Dans la suite des travaux de Cooper et al. (2005), nous avons choisi d'explorer davantage la notion de réflexivité et ses impacts dans une perspective de leadership durable. Plus spécifiquement, nous nous intéressons à deux approches que nous déployons dans le cadre de programmes universitaires, soit l'apprentissage expérientiel et le coaching, afin de mieux comprendre leur contribution au développement du leadership authentique.

L'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel est un processus qui permet aux participants de créer du sens à partir d'une expérience vécue et d'en tirer des leçons afin de modifier ou d'adapter ses stratégies dans la vie courante (Yeo et Marquardt, 2015). Il s'agit d'un processus réflexif sur ses propres croyances et sur son travail qui se réalise dans un environnement à la fois de soutien et de confrontation avec des pairs (Dilworth et Willis, 2003) et qui permet d'intégrer des rétroactions régulières. Pour que l'action porte ses fruits, elle doit faire vivre à l'individu une expérience concrète dans un contexte où il sera mis au défi physiquement, mentalement ou émotionnellement. Ces événements n'ont pas à être extrêmes ; ils visent à interrompre la routine de l'étudiant pour lui permettre d'envisager ses comportements sous un autre jour (Byrne et al., 2017). Pour qu'ils soient significatifs, ces moments doivent être accompagnés de réflexions sur et dans l'action (Argyris et Schön, 1974).

Kolb (1984) a représenté le processus d'apprentissage expérientiel comme étant un cycle qui permet de transformer des connaissances tacites en connaissances explicites au moyen de questions et de réflexions. Ce cycle débute avec une phase d'expérimentation, suivie d'une phase d'observation et d'explicitation de ce qui s'est déroulé durant l'expérimentation. Il y a ensuite généralisation, visant à créer du sens (Byrne et al., 2017) à partir de l'expérience vécue. Finalement, un transfert est fait de manière à appliquer les nouvelles connaissances à une situation future (Yeo et Marquardt, 2015).

L'un des défis de l'apprentissage expérientiel consiste à trouver un juste équilibre entre l'action et l'apprentissage (Cho et Egan, 2009). Dans un environnement où les universités et les firmes de consultation se font concurrence, il est tentant de chercher à se démarquer en impressionnant par le volet action (par ex. : partir en survie en forêt durant 24 heures ou faire une ascension en haute montagne l'hiver). Il ne faut pas perdre de vue que l'action n'est pas une fin en soi ; elle sert de soutien à l'apprentissage, que l'on souhaite le plus durable possible. Il est donc essentiel que des stratégies pédagogiques soient mises en place pour soutenir l'apprentissage de manière constructive et cohérente avec les objectifs poursuivis par la formation. Marquardt, Skipton Leonard, Freedman et Hill (2009) identifient les éléments suivants comme étant particulièrement importants : un groupe diversifié d'apprentissage ; la mise en action autour du problème ou du projet de départ ; un engagement de chaque membre du groupe à apprendre ; des pratiques réflexives régulières (questions, dialogue, rétroactions individuelles et de groupe) ; un facilitateur de l'apprentissage.

Dans un article récent, Miller et Maellaro (2016) constatent que l'apprentissage expérientiel ne garantit pas la mise en application subséquente des connaissances acquises par les étudiants au cours du processus. Faisant écho aux travaux d'Argyris et Schön (1974), les auteurs insistent sur l'importance d'intégrer aux approches de formation expérientielle des activités de réflexivité approfondies de façon à favoriser des apprentissages en double boucle.

À cet égard, ils observent que des réflexions en équipe amènent les étudiants à approfondir leur réflexion et à se remettre en question, ce qui accroît les chances de mettre en pratique les apprentissages ainsi réalisés. Il semble que l'apprentissage soit renforcé lorsque les étudiants coopèrent et reçoivent de la rétroaction de leurs pairs, qu'ils ont un contact significatif avec leur enseignant et qu'ils sont actifs dans le processus (Whetten, 2007).

En ce sens, un retour d'expérience qui suit l'action permet aux étudiants de prendre du recul par rapport aux activités vécues, de revenir sur leurs comportements et attitudes ainsi que sur ceux de leurs collègues, et de transférer ces observations en leçons qu'ils pourront ensuite utiliser dans le cadre de leur travail. Sans cette étape, le processus d'apprentissage expérientiel est incomplet (Dennehy, Sims et Collins, 1998). Ce retour d'expérience doit être systématique après chaque activité, sans quoi le volet expérientiel n'aura servi qu'à se divertir pendant un moment. Pour que ce retour soit bien dirigé, il doit comporter des questions qui reprennent chacun des quatre niveaux du modèle de Kolb (Dennehy et al., 1998) :

- Sur l'activité vécue : a-t-on réussi la tâche ? Comment me suis-je senti ?
- Réflexion : que s'est-il passé pendant l'activité ? Qu'avons-nous observé chez les autres ? Qu'est-ce que cette activité a représenté pour moi ? Pour les autres ?
- Généralisation : quelles règles générales peut-on dégager de cette expérience ? Qu'est-ce qui pourrait limiter ces règles ou les modifier ?
- Transfert : dans quel contexte réel cette règle s'applique-t-elle ? Comment puis-je utiliser cette règle dans l'avenir ?

Le retour d'expérience est aussi important pour revenir sur des situations sensibles ou ayant été vécues difficilement par certains membres du groupe. À juste titre, Dennehy et al. (1998) considèrent que l'apprentissage expérientiel peut générer des situations susceptibles de miner la dynamique du groupe si elles ne sont pas traitées rapidement et explicitement avec les personnes concernées. Malgré ses atouts, l'apprentissage expérientiel est encore peu utilisé pour l'enseignement du leadership dans les écoles de gestion, où les activités de connaissance de soi et de réflexion personnelle sont peu exploitées (Kuechler et Stedham, 2017). Le développement de compétences associées au leadership authentique illustre particulièrement bien ce défi.

Le coaching

Le coaching se définit comme un partenariat entre un coach et un client qui vise à aider ce dernier qui souhaite poser des actions pour réaliser sa vision et ses objectifs. Selon Withmore (1992), à travers ce partenariat, le processus d'échange permet aux coachés de dégager des apprentissages de ses expériences. Par le biais d'une structure d'accompagnement et d'un processus de questionnement, le coaching amène les clients à se découvrir eux-mêmes et à préciser leurs objectifs. Ceux-ci bénéficient de soutien dans leur démarche d'amélioration et d'une précieuse source de rétroaction.

Le coaching est une forme « d'apprentissage réflexif », qui consiste à faire un retour sur ses actes ou sur l'image de soi de façon objective en tentant de dégager des tendances récurrentes (Cunliffe et Easterby-Smith, 2004). Plus précisément, Cox (2013) définit cet apprentissage réflexif comme étant un « processus créatif qui permet à une personne de donner un sens aux liens qu'elle établit entre une expérience et les conséquences potentielles de cette expérience sur l'avenir » (p. 74). Toujours selon Cox (2013), le coaching en tant que forme d'apprentissage réflexif implique de décrire l'expérience d'abord et de poser des questions ensuite. La chercheuse établit une distinction entre la réflexion phénoménologique et la réflexion critique. La première implique d'accepter le sens de l'expérience ; la seconde, de « mettre en question les points de vue existants » (p. 74).

Il est possible ici d'établir un parallèle avec l'apprentissage en simple boucle et en double boucle (Argyris et Schön, 1974). Argyris (1982) décrit la théorie de l'apprentissage en double boucle comme étant un moyen de modifier les points de vue. Dans l'apprentissage en simple boucle, le système de croyances et de valeurs d'une personne est consolidé. Quand l'apprentissage en double boucle est employé en contexte de coaching, les praticiens posent des questions sur les objectifs et les postulats fondamentaux de sorte que, lorsqu'une situation semblable surviendra, un nouveau système de pensée sera mis en œuvre. Selon Cox (2013), la pensée critique permet de remettre en question les postulats qui sous-tendent notre façon habituelle de penser et d'agir.

L'étude menée en 1974 par Argyris et Schön présente le concept de cartes mentales qui orientent l'action. Ces cartes mentales s'appuient sur les postulats fondamentaux qui concernent la personne, son entourage et le contexte. Rares sont les personnes qui ont conscience des cartes mentales qui orientent leurs actions, et plus rares encore sont celles qui ont conscience des postulats fondamentaux sous-jacents. Lorsque les acteurs mettent en question ces variables dans le but de les examiner d'un œil critique, il s'agit d'apprentissage en double boucle. Dans la même veine, Senge (1990) recommande l'utilisation de « cartes de systèmes » ou de diagrammes qui montrent les liens entre les principaux éléments des systèmes afin de remettre en question les modèles existants pour modifier leurs cadres de référence en vue d'ouvrir les perceptions.

Nous suggérons que la pensée systémique en contexte de coaching d'une personne ou d'une équipe puisse déclencher l'apprentissage réflexif. Le coach doit avoir un esprit d'enquête et sans cesse demander : « Pourquoi se trouve-t-on dans cette situation ? » Il doit par ailleurs résister à l'envie naturelle de passer aux solutions sans avoir bien compris le problème et les répercussions de toute solution potentielle. Les questions suivantes peuvent servir de point de départ à l'enquête :

- Que s'est-il passé et comment en est-on arrivé là ?
- Pourquoi cette situation s'est-elle produite ?
- Quels étaient vos objectifs ? Les résultats escomptés ?

Il existe trois grands niveaux d'engagement possibles dans une intervention de coaching, comme les déterminent Cavanagh, Grant et Kemp (2005) :

- le coaching axé sur les compétences, où le coach travaille au développement de comportements spécifiques ;
- le coaching axé sur la performance, où la personne coachée peut établir des objectifs, surmonter des obstacles et évaluer et surveiller sa performance ;
- enfin, le coaching axé sur le développement, qui adopte une vision élargie et holistique et soulève des questions de nature intime, personnelle et professionnelle.

Ce dernier implique la création d'un espace personnel de réflexion, dans lequel l'individu utilise ses propres expériences afin de tirer des leçons, de se remettre en cause ou de déterminer de nouvelles avenues d'amélioration. Ce type de coaching, par l'importance qu'il accorde à la réflexivité, semble donc approprié pour le développement d'un leadership authentique.

Méthodologie

Le but de la présente recherche est d'analyser de façon empirique l'impact de deux dispositifs d'apprentissage fondés sur la réflexivité (apprentissage expérientiel et coaching) sur le développement du leadership authentique.

Pour ce faire, nous avons privilégié une démarche exploratoire auprès de deux groupes d'étudiants à l'Université de Sherbrooke inscrits à l'un des deux cours offrant une approche expérientielle (Pratiques de leadership (ADM774) et Leadership par l'action (GRH771)) ou à un cours basé sur la méthodologie de coaching (Aspects humains des organisations (ADF804)). Chacune des auteurs de ce texte est responsable d'un de ces cours, de sa conception à sa prestation. Afin de réduire le plus possible les biais inhérents à ces rôles nous avons croisé l'analyse des résultats de manière à ne pas traiter, dans un premier temps, les données de notre propre cours. Le soutien d'un spécialiste en analyse statistique dans l'interprétation des résultats nous a aussi permis de demeurer fidèles aux données, sans leur donner un sens autre que ce que permettait la démarche empruntée.

Cours offrant une approche expérientielle

L'école de gestion de l'Université de Sherbrooke offre depuis 25 ans un cours de leadership qui adopte l'apprentissage expérientiel dans deux programmes, soit une maîtrise en gestion de l'ingénierie et un MBA. Ce cours s'adresse à des étudiants âgés en moyenne de 30 à 35 ans et ayant, pour la plupart, de l'expérience en gestion d'équipes de travail.

Le cours débute par trois à cinq séances de cours traditionnel en classe. Ces séances servent à définir le leadership et à présenter différents modèles, de manière à permettre à l'étudiant de se constituer un cadre de référence sur ce qu'est le leadership, dont le leadership authentique. Elles sont suivies d'un camp intensif de leadership qui prend la forme d'une retraite de deux ou trois jours au cours de laquelle les étudiants, divisés en groupes d'apprentissage de huit à dix personnes accompagnés d'un formateur, sont soumis à divers jeux d'action collaboratifs, qui comportent des défis à relever en équipe (résolution de problèmes, tâches complexes à réaliser, compétition, etc.). Certaines activités sont filmées pour permettre le visionnement des séquences vidéo significatives lors de la rétroaction en groupe et sont suivies d'un retour réflexif accompagné par le formateur, qui anime la discussion en posant des questions, en partageant ses propres observations ou en offrant un reflet personnel. Une fois cette étape d'objectivation et de conceptualisation terminée, celle du transfert s'amorce. Le groupe cherche alors à voir comment ce qui vient d'être discuté peut s'appliquer à la réalité du travail ou être mis à profit dans la réalisation du prochain défi. Ces activités sont complétées par une séance de rétroaction des pairs ainsi que des travaux individuels et d'équipe.

Cours offrant une approche de coaching

La Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke offre un cours de coaching à ses étudiants inscrits au diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion de la formation. Ce cours s'adresse à des étudiants âgés de 30 à 40 ans œuvrant dans le milieu de la gestion des ressources humaines et de la gestion de la formation.

Dans un premier temps, le cours vise à fournir des connaissances sur les compétences, le processus et les outils que doivent maîtriser ceux qui souhaitent jouer le rôle de coach professionnel et soutenir le développement du leadership. Par la suite, à l'aide des approches pédagogiques expérientielles (une large place est faite à la pratique du coaching avec la participation interactive de coachs professionnels), les participants ont l'occasion d'appliquer une approche reconnue (GROW) en matière de coaching (Passmore, 2018, Whitmore, 1992). Un retour réflexif est réalisé après chaque exercice de triade et un journal de bord est produit au terme de la formation. À la fin du cours, les étudiants sont appelés à produire un journal de bord (retour réflexif) leur permettant de prendre un recul sur leur expérience et d'en dégager des apprentissages.

Échantillon et cueillette de données

Les données colligées dans cette étude ont été recueillies sur une base volontaire. Les étudiants ayant suivi l'une des formations faisant l'objet de cette étude (ADM 774 ; GRH 771 ; ADF-804) au cours de l'année scolaire 2018-2019 ont été invités à répondre à un questionnaire mis en ligne via Sondage Online. Au total, 58 d'entre eux ont participé à l'étude.

Le questionnaire de Walumbwa et al. (2008) a été utilisé afin de mesurer le développement des composantes du leadership authentique. Ce questionnaire vise à sonder la perception des étudiants quant à la progression réalisée eu égard au développement des quatre composantes du modèle. Plus précisément, le questionnaire de 16 énoncés, le Authentic Leadership Questionnaire (ALQ)[1], permet de mesurer l'impact de la formation sur les quatre composantes de ce modèle, à savoir : la conscience de soi, la transparence relationnelle, le traitement équilibré de l'information et le sens moral et éthique. Ce questionnaire utilise une échelle de Likert en cinq points afin d'évaluer la réponse à la question suivante : « Pour chaque énoncé, veuillez indiquer à quel point vous adoptez davantage le comportement décrit depuis que vous avez suivi le cours » :

1 : Pas du tout d'accord

2 : Pas d'accord

3 : Ni en désaccord ni d'accord

4 : D'accord

5 : Tout à fait d'accord

Résultats

Dans un premier temps, les statistiques descriptives et l'analyse de fiabilité ont permis de vérifier que chacune des échelles des quatre composantes du leadership authentique mesurées est cohérente avec l'échantillon (alpha de Cronbach), comme illustré au tableau 1 par les valeurs pour chacune des composantes. On constate également un niveau élevé de corrélation entre les composantes, et ce, dans plusieurs cas supérieur aux résultats obtenus lors de l'étude de Walumbwa et al. (2008).

Composante	Alpha de Cronbach	Nombre d'énoncés	Alpha de Cronbach obtenus par Walumbwa et al. (2008)
Transparence relationnelle	, 903	5	, 87
Sens moral	, 946	4	, 76
Traitement équilibré de l'information	, 843	3	, 81
Conscience de soi	, 847	4	, 92

Tableau 1. Analyse de fiabilité

[1] Voir questionnaire en annexe

Afin de définir les échelles, les sommes de chacune des questions liées aux échelles ont été calculées. Comme illustré au tableau 2, il en ressort que la conscience de soi et le traitement équilibré de l'information sont les composantes du leadership authentique les plus développées à l'aide de ces deux approches expérientielles. Suivent la transparence relationnelle et le sens moral en dernier.

Composante	Moyenne	Variance	Écart type	Nombre d'énoncés	Moyenne en %
Transparence relationnelle	15,69 (/25)	25,060	5,006	5	62,76 %
Sens moral	12,10 (/20)	24,936	4,994	4	60,50 %
Traitement équilibré de l'information	10,00 (/15)	10,351	3,217	3	66,67 %
Conscience de soi	13,97 (/20)	13,367	3,656	4	69,85 %

Tableau 2. Moyenne obtenue pour chacune des échelles, tous cours confondus

Dans un deuxième temps, avant de réaliser un test de différence de moyenne des échelles en fonction de groupements, un test d'homogénéité des variances a été effectué afin de vérifier les prérequis des analyses du type ANOVA[2] qui suivent. L'ensemble des prérequis étaient respectés, puisque le seuil de signification est inférieur au seuil d'erreurs de 0,05.

Dans un troisième temps, afin d'étudier si les deux approches pédagogiques produisent des résultats différents, des tests ANOVA ont été réalisés. Pour l'ensemble des composantes, il se dégage que le cours offrant un camp de leadership semble avoir un impact plus positif sur le développement des composantes du leadership authentique que l'approche par coaching. Cependant, comme l'illustre le tableau 3, une différence notable s'observe uniquement en ce qui concerne la composante de la conscience de soi (sig. < 0,05), alors qu'une tendance s'observe en regard de la transparence relationnelle (sig. entre 0,05 et 0,1). Pour ce qui est du sens moral et du traitement équilibré de l'information, les différences semblent être marginales (sig. > 0,05) ; les deux modes pédagogiques produisent donc des résultats statistiquement similaires pour ces deux dernières composantes.

	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Trans_relationnelle	87,414	1	87,414	3,650	, 061
Sens_moral	20,529	1	20,529	0,821	, 369
Traitement_Équilibré	12,083	1	12,083	1,171	, 284
Conscience_soi	67,614	1	67,614	5,453	, 023

Tableau 3. ANOVA

Le schéma 3 illustre l'écart des impacts des deux approches pédagogiques étudiées sur chacune des composantes du leadership authentique.

[2] Les ANOVA évaluent l'importance d'un ou plusieurs facteurs en comparant les moyennes des variables de réponse pour les différents niveaux de facteurs.

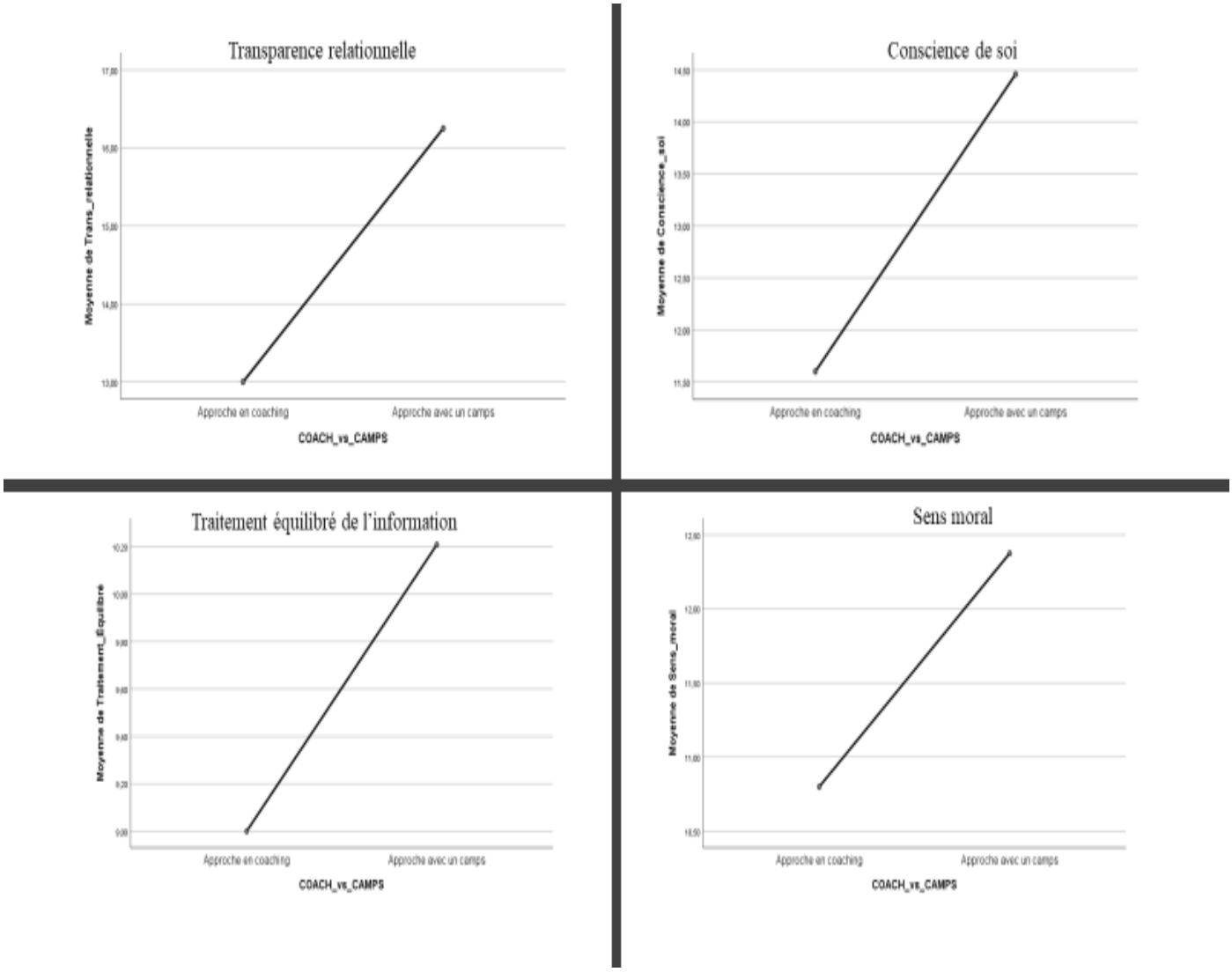

Schéma 3. Écart de l'impact des deux approches pour chaque composante du leadership authentique

Analyse et discussion

La préoccupation de soutenir le développement des compétences des dirigeants dans un contexte de développement durable est à l'origine de cette recherche. La mise en parallèle de la notion de leadership durable (Smith et Lewis, 2011), qui s'appuie sur la capacité de gérer la complexité sur le plan cognitif et comportemental et sur la stabilité psychologique du dirigeant, et de la notion de leadership authentique a permis d'illustrer leurs points de convergence (voir schéma 2). En effet, le recoupement des deux dimensions du leadership durable et des quatre dimensions du leadership authentique confirme que ce dernier constitue un cadre de référence utile pour préciser des compétences clés à développer afin d'accroître sa capacité à diriger dans un contexte complexe, empreint des paradoxes associés au développement durable. Ces compétences sont : la conscience de soi ; la transparence relationnelle ; le traitement équilibré de l'information ; un sens moral et éthique intériorisé. Reste ensuite la question concernant le développement de ces compétences. Les approches basées sur la réflexivité semblent celles à privilégier.

Dans cette perspective, la présente recherche exploratoire avait pour but de comparer l'impact de deux dispositifs de formation en contexte universitaire sur le développement des quatre

composantes du leadership authentique : l'apprentissage expérientiel à partir de jeux d'action collaboratifs et le coaching.

Bien qu'il s'agisse de résultats préliminaires et que l'échantillon demeure restreint, cette première analyse permet d'abord de constater que les deux approches retenues contribuent au développement de certaines compétences associées au leadership et démontrent ainsi la possibilité d'intégrer des modes alternatifs d'apprentissage dans un cursus universitaire.

En effet, dans la continuité des travaux de Kuechler et Stedham (2017), cette recherche met en évidence qu'il est possible de diversifier les approches d'apprentissage, notamment dans les programmes de gestion, afin d'améliorer la réflexion personnelle et la connaissance de soi des étudiants.

Plus particulièrement, les résultats illustrent que les dimensions de la conscience de soi et du traitement équilibré de l'information sont les composantes du leadership authentique les plus développées par l'intermédiaire des deux approches à l'étude (voir tableau 2). Ces deux dimensions correspondent respectivement à la stabilité psychologique et aux capacités de gérer la complexité, soit les volets qui composent le leadership durable. Tant le coaching que l'approche expérientielle par des jeux d'action collaboratifs contribueraient donc à développer les compétences de dirigeants sur ces deux plans, les outillant ainsi pour faire face à une diversité d'enjeux associés à la gestion en contexte de développement durable.

L'analyse illustre aussi que les résultats sont globalement peu différenciés en fonction des deux approches à l'étude, bien que l'approche expérientielle par des jeux d'action collaboratifs (camp de leadership) semble produire un impact plus positif. Ce dernier semble en effet se démarquer plus avantageusement, et de manière notable, sur le plan du développement de la composante de la conscience de soi (sig. $< 0{,}05$) que l'approche par coaching. Ces résultats corroborent ceux de l'étude de Baron (2016), qui conclut qu'une approche de formation par l'action contribue à l'accroissement de la conscience de soi, un élément associé positivement au leadership authentique. Le fait que le camp de leadership et les travaux réflexifs qui en découlent incitent l'étudiant à cerner ses forces et ses faiblesses et à comprendre leur impact sur ses pairs contribue certainement à expliquer en partie ces résultats. À cet égard, la rétroaction reçue par les pairs, qui s'appuie explicitement sur les faits vécus et observés au cours des activités du camp, donne possiblement encore plus de poids à la prise de conscience des impacts des comportements qui ont été observés et commentés presque en temps réel. Ces résultats nous amènent tout de même à tenter de comprendre pourquoi l'approche expérientielle semble contribuer davantage à la connaissance de soi que l'approche par coaching étudiée, dont c'est aussi la prétention.

L'étude de Fusco, O'Riordan et Palmer (2015) ajoute un éclairage à ce questionnement, puisqu'elle porte sur l'impact du coaching de groupe sur le développement du leadership authentique. Ces auteurs amènent une nuance importante à la dimension de la connaissance de soi qui, selon eux, renvoie à un volet intrapersonnel et à un volet interpersonnel : « … le concept de soi […] opère à deux niveaux simultanés et est à la fois un système d'action cognitivo-affective dynamique organisé et un système d'autoconstruction interpersonnelle » [traduction libre] (Mischel et Morf, 2003, p. 23, dans O, Riordan et Palmer, 2015, p. 143). Cet écart pourrait donc être attribuable au fait que l'approche fondée sur l'apprentissage expérientiel s'appuie de façon importante sur des stratégies d'échanges en groupe ou en sous-groupe. Puisque le leadership s'exerce en contexte relationnel, comme le précisait Blanchard : « Le leadership n'est pas quelque chose qu'on fait aux personnes, mais bien qu'on fait avec elles » [traduction libre] (Jackson, 2006, paragr. 4), les participants au mode d'apprentissage expérientiel auraient pu bénéficier davantage de ces échanges afin de mieux se comprendre en contexte de leadership « avec les autres ». Ainsi, nous pourrions poser l'hypothèse que, pour obtenir des résultats semblables avec le coaching, il faudrait accentuer la

dimension « groupale », ce qui rejoindrait les travaux de Fusco et al. (2015), qui affirment que l'aspect interactif et social du coaching de groupe contribuerait à développer la conscience de soi, une composante déterminante du leadership authentique.

Nos résultats indiquent aussi que l'approche expérientielle démontre une tendance supérieure au coaching en regard de la transparence relationnelle (sig. entre 0,05 et 0,1), qui correspond à la capacité d'une personne d'exprimer de façon sincère ses pensées et ses émotions. Encore une fois, la dimension interactive et relationnelle qui est plus présente en contexte expérientiel pourrait fournir des éléments pour expliquer cet écart. À cela nous ajoutons que les retours d'expérience systématiques et réalisés peu de temps après la réalisation de chacun des jeux d'action ainsi que la rétroaction aux pairs jouent probablement un rôle dans ces résultats. En effet, comme les étudiants sont appelés à s'exprimer sur le déroulement de l'activité de même que sur la manière dont ils ont vécu les interactions et qu'ils doivent offrir de la rétroaction à leurs pairs, ils s'exercent par le fait même à exprimer leurs pensées et émotions de façon claire et constructive. Pour sa part, le coaching peut présenter des limites puisqu'il porte sur des événements souvent plus distancés dans le temps et qu'il s'exerce dans une relation d'un à un avec le coach qui n'a pas été témoin in situ de l'expérience vécue. La relation de coaching peut être moins riche sur le plan de la rétroaction qu'un camp de leadership réunissant plusieurs étudiants qui ont l'occasion de témoigner de l'expérience du groupe et des effets qu'elle a eus sur eux.

Concernant les deux autres dimensions du leadership authentique, nous nous serions attendus à ce que le traitement équilibré de l'information, qui implique la sollicitation et la prise en compte des opinions divergentes des siennes et l'ouverture à de telles opinions lors de la prise de décision, ressorte davantage comme un effet de l'approche expérientielle, encore une fois compte tenu de sa nature interactive. Il se peut que les étudiants, dans le cadre de ce cours, aient été plus préoccupés par leur propre posture de leader et l'exercice de leur influence — eux comme individus — que par le processus de prise de décision et son incidence sur le groupe. En ce qui touche la dimension liée à l'éthique, comme aucun des cours à l'étude ne vise précisément à acquérir un sens critique par rapport à l'éthique, il n'est pas étonnant que cette dimension du leadership authentique soit peu développée. Ce résultat nous incite toutefois à intégrer ce volet dans des versions subséquentes de ces cours, de manière à développer de manière plus inclusive l'ensemble des compétences associées à ce style de leadership.

À la lumière de cette analyse, nous en concluons que la réflexivité individuelle n'est peut-être pas l'unique condition qui permet de développer un leadership authentique. Les interactions concrètes et les discussions en groupe pourraient agir comme des leviers complémentaires à la réflexivité individuelle pour développer ce style de leadership. Ainsi, plutôt que d'opposer deux approches pédagogiques, il pourrait être souhaitable d'intégrer plusieurs approches au sein d'une même activité pédagogique dans le but de mobiliser de manière ~~encore plus~~ optimale la dynamique de groupe et la réflexivité individuelle. Par exemple, un camp de leadership comprenant des jeux d'action collaboratifs et des retours d'expérience pourrait servir de point de départ à une démarche de coaching individuel, qui permettrait de faire le pont entre les apprentissages tirés de l'approche expérientielle et le vécu professionnel de l'étudiant. Ce processus pourrait être ponctué de quelques rencontres de groupe, encadrées par un facilitateur, afin de pousser plus loin la réflexion individuelle tout en soutenant le développement des compétences qui sont davantage mobilisées à travers les interactions.

Contributions et limites de la présente étude

De plus en plus, le leadership authentique est considéré comme étant souhaitable dans un contexte de DD, qui accroît la complexité des organisations et les force à jongler avec de multiples paradoxes et à mobiliser leurs collaborateurs afin qu'ils puissent y faire face le plus efficacement possible.

Particulièrement, par l'exercice de ce leadership, un dirigeant serait plus à même de gagner la confiance d'un grand nombre de parties prenantes internes et externes à son organisation (Ortiz et Huber-Heim, 2017).

D'ailleurs, de nombreuses études ont démontré l'impact positif du leadership authentique sur des indicateurs organisationnels liés à ces interactions avec les parties prenantes : climat, engagement, communication, partage d'information, satisfaction des employés et performance d'équipe et organisationnelle (Fusco et al., 2015). Ces résultats militent en faveur du développement de stratégies pour favoriser l'émergence du leadership authentique chez les leaders, notamment au cours de leur formation universitaire. Avolio, Walumbwa, et Weber (2009) considèrent toutefois que cet aspect de la recherche a été négligé et constitue une nécessité et une occasion à saisir pour de futurs travaux. La présente étude est un pas dans ce sens en établissant, d'une part, un lien conceptuel entre le leadership authentique et le leadership durable et, d'autre part, en analysant l'impact de deux stratégies (apprentissage expérientiel et coaching) sur le développement des composantes du leadership authentique.

Malgré la faible taille de notre échantillon et l'écart important du nombre d'étudiants sondés dans les différents cours (compte tenu de l'écart dans le nombre d'étudiants par groupe et du nombre de groupes-cours dispensés annuellement), l'analyse quantitative démontre l'intérêt de l'approche de l'apprentissage expérientiel pour développer la conscience de soi, et ce, de façon supérieure à l'approche de coaching. Une explication possible serait le fait que la dimension interactive et relationnelle soit plus présente en contexte expérientiel qu'en contexte de coaching.

Afin de mieux comprendre les causes de cet impact, il apparaît nécessaire de se tourner vers une seconde étape qualitative de cette recherche. Des entrevues semi-dirigées permettraient de comprendre de quelle manière s'est construite l'évolution de cette conscience de soi auprès des acteurs et si l'aspect interactif et social y a joué un rôle déterminant.

Remerciements

Nous tenons à remercier le professeur Jean Cadieux de l'Université de Sherbrooke pour sa précieuse collaboration dans l'analyse des données de cette étude.

Bibliographie

Allen, S. J. (2018). Yes ! And… I'm so tired of experiential learning. *Journal of Management Education*, *42*, 306-312.

Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.

Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning and Action*. Jossey-Bass

Audebrand, L. K. (2017). Expanding the scope of paradox scholarship on social enterprise : The case for (re) introducing worker cooperatives. *M@n@gement*, *20*(4), 368-393.

Avolio, B. J. et Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development : Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, *16*, 315-338.

Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. et Weber, T. J. (2009). Leadership : Current theories, research, and future directions. *Annual review of psychology*, *60*, 421-449.

Bahauddin, K. M. (2018). *The Essence of Leadership for Achieving the Sustainable Development Goals*. SDG Knowledge Hub.

Barbier, J. M. et Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. L'Harmattan.

Baron, C. et Cayer, M. (2011). Fostering post-conventional consciousness in leaders : Why and how ? *Journal of Management Development*, *30*(4), 344-365. psyh. https://doi.org/10.1108/02621711111126828

Baron, L. (2013). Development of authentic and mindful leaders : A longitudinal study on how experiential training succeeds. *Third World Congress on Positive Psychology,* juin 2027-30, 2013, Los Angeles, CA [Abstract], 124-124. pxh. https://doi.org/10.1037/e574802013-342

Baron, L. (2016). Authentic leadership and mindfulness development through action learning. *Journal of Managerial Psychology*, *31*(1), 296-311.

Battilana, J., Leca, B. et Boxenbaum, E. (2009). 2 how actors change institutions : towards a theory of institutional entrepreneurship. *Academy of Management annals*, *3*(1), 65-107.

Burns, H., Vaught, D. et Bauman, C. (2015). Leadership for Sustainability : Theoretical Foundations and Pedagogical Practices that Foster Change. *International Journal of Leadership Studies*, *9*(1), 131-143.

Byrne, A., Crossan, M. et Seijts, G. (2017). The development of leader character through crucible moments. *Journal of Management Education*, *42*(2), 265-293.

Cavanagh, M., Grant, A. et Kemp, T. (2005). *Evidence-Based Coaching : Theory, Research and Practice from the Behavioural Sciences*. Australian Academic Press.

Cho, Y. et Egan, T. M. (2009). Action learning research : A systematic review and conceptual framework. *Human Resource Development Review*, *8*(4), 431-462.

Conger, J. (1992). *Learning to Lead*. Jossey-Bass.

Conger, J. A. et Benjamin, B. (1999). *Building leaders : How successful companies develop the next generation*. Jossey-Bass.

Cooper, J. F. et Nirenberg, J. (2012). *Encyclopedia of leadership edition*. Leadership Effectiveness.

Cooper, C. D., Scandura, T. A. et Schriesheim, C. A. (2005). Looking forward but learning from our past : Potential challenges to developing authentic leadership theory and authentic leaders. *The Leadership Quarterly*, *16*, 475-493.

Cottafava, D., Cavaglià, G. et Corazza, L. (2019). Education of sustainable development goals through students' active engagement. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal, 10(3)*, 521-544.

Cox, E. (2013). *Coaching Understood : A Pragmatic Inquiry into Coaching Process*. SAGE.

Cunliffe, A. et Easterby-Smith, M. P. V. (2004). From reflection to practical reflexivity : experiential learning as lived experience. Dans M. Reynolds et R. Vince (dir.), *Organizing Reflection* (p. 30-46). Ashgate Publishing.

De Colle, S., Henriques, A. et Sarasvathy, S. (2014). The paradox of corporate social responsibility standards. *Journal of Business Ethics*, *12*(2), 177-191.

Del Baldo, M. (2019). Acting as a benefit corporation and a B Corp to responsibly pursue private and public benefits. The case of Paradisi Srl (Italy). *International Journal of Corporate Social Responsibility*, *4*(1), article no.4.

Dennehy, R. F., Sims, R. R. et Collins, H. E. (1998). Debriefing experiential learning exercises : A theoretical and practical guide for success. *Journal of Management Education*, *22*(1), 9-25.

Dilworth, R. L. et Willis, V. J. (2003). *Action learning : Images and pathways*. Malabar, FL : Krieger.

Ferdig, M. A. et Ludema, J. D. (2002, août). Transformative interactions : relational principles to guide self-organizing change. *Academy of Management Proceedings*, *2002*(1), D1-D6.

Fusco, T., O'Riordan, S. et Palmer, S. (2015). Authentic leaders are... conscious, competent, confident, and congruent : A grounded theory of group coaching and authentic leadership development. *International Coaching Psychology Review*, *10*(2), 131-148.

Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R. et Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me ?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, *16*(3), 343-372.

Gardner, W. L., Cogliser, C. C., Davis, K. M. et Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership : A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, *22*, 1120-1145.

Grimand, A., Vandangeon-Derumez, I. et Schafer, P. (2014). Manager les paradoxes de la RSE. *Revue française de gestion*, *240*, 133-148.

Hargrave, T. J. et Van de Ven, A. H. (2017). Integrating dialectical and paradox perspectives on managing contradictions in organizations. *Organization Studies*, *38*(3-4), 319-339.

Ilies, R., Morgeson, F. P. et Nahrgang, J. D. 2005. Authentic leadership and eudaemonic well-being : Understanding leader-follower outcomes. *Leadership Quarterly*, *16*, 373-394.

Jenkins, D. M. (2013). Exploring instructional strategies in student leadership development programming. *Journal of leadership studies*, *6*(4), 48-62.

Kannothra, C. G., Manning, S. et Haigh, N. (2018). How hybrids manage growth and social – business tensions in global supply chains : The case of impact sourcing. *Journal of Business Ethics*, *148*(2), 271-290.

Kim, M., Beehr, T. A. et Prewett, M. S. (2018). Employee responses to empowering leadership : A meta-analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *25*(3), 257-276.

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

Kuechler, W. et Stedham, Y. (2017). Management education and transformational learning : The integration of mindfulness in an MBA course. *Journal of Management Education*, *42*(1), 8-33.

Labelle, F., et St-Pierre, J. (2010). Les déterminants institutionnels, organisationnels et individuels de la sensibilité des PME au sujet du développement durable. Actes du 10e Congrès international francophone en entrepreneuriat et PME, Bordeaux, 26 au 29 octobre (Université Montesquieu Bordeaux IV).

Lai, A. (2011). Transformational-transactional leadership theory. AHS Capstone Projects. Paper, 17.

Lewis, M. W. (2000). Exploring paradox : Toward a more comprehensive guide. *Academy of Management review*, *25*(4), 760-776.

Luthans, F. et Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. Dans K. S. Cameron, J. E. Dutton et R. E. Quinn (dir.), *Positive Organizational Scholarship* (p. 241-258). Berrett-Koehler.

Marquardt, M. J., Skipton Leonard, H. S., Freedman, A. M. et Hill, C. C. (2009). *Action learning for developing leaders and organizations*. APA.

Miller, R. J. et Maellaro, R. (2016). Getting to the root of the problem in experiential learning : Using problem solving and collective reflection to improve learning outcomes. *Journal of Management Education*, *40*(2), 170-193.

Mischel, W. et Morf, C. C. (2003). The self as a psycho-social dynamic processing system : A meta-perspective on a century of the self in psychology. Dans M. R. Leary et J. P. Tangney (dir.), *Handbook of self and identity* (p. 15-43). The Guilford Press.

Morgan, G. (2006). *Images of organization : The executive edition*. Sage.

ONU (2015). *Transforming our world : The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Aperçu à https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

Ortiz, D. et Huber-Heim, K. (2017). From information to empowerment : Teaching sustainable business development by enabling an experiential and participatory problem-solving process in the classroom. *International Journal of Management Education*, *15* (2), 318-331.

Passmore, J. (2018). Behavioural coaching. Dans S. Palmer, A. Whybrow (dir.), *Handbook of coaching psychology* (p. 99-107). Routledge.

Poole, M. S. et Van de Ven, A. H. (1989). Using paradox to build management and organization theories. *Academy of management review*, *14*(4), 562-578.

Quinn, R. E. et Cameron, K. S. (1988). *Paradox and transformation : Toward a theory of change in organization and management*. Ballinger Publishing Co/Harper et Row Publishers.

Rubens, A., Schoenfeld, G. A., Schaffer, B. S. et Leah, J. S. (2018). Self-awareness and leadership : Developing an individual strategic professional development plan in an MBA leadership course. *The International Journal of Management Education*, *16*(1), 1-13.

Senge, P. (1990). Peter Senge and the learning organization. Récupéré de https://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization/, le 23 avril 2021.

Smith, W. K., Gonin, M. et Besharov, M. L. (2013). Managing Social-Business Tensions : A Review and Research Agenda for Social Enterprise. *Business Ethics Quarterly*, *23*(3), 407-442.

Smith, W. K. et Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox : A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of management Review*, *36*(2), 381-403.

Smith, W. K. et Tushman, M. L. (2005). Managing strategic contradictions : A top management model for managing innovation streams. *Organization science*, *16*(5), 522-536.

Storey, M., Killian, S. et O'Regan, P. (2017). Responsible management education : Mapping the field in the context of the SDGs. *The International Journal of Management Education*, *15*(2), 93-103.

Sundaramurthy, C. et Lewis, M. (2003). Control and collaboration : Paradoxes of governance. *Academy of management review*, *28*(3), 397-415.

Waldman, D. A. et Bowen, D. E. (2016). Learning to be a paradox-savvy leader. *Academy of Management Perspectives, 30*(3), 316-327.

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S. et Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership : Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, *34*(1), 89-126.

Whetten, D. A. (2007). Principles of effective course design : What I wish I had known about learning-centered teaching 30 years ago. *Journal of Management Education*, *31*(3), 339-357.

Whitmore, J. (1992). *Coaching for Performance*. Nicholas Bearley

Yeo, R. K. et Marquardt, M. J. (2015). (Re) Interpreting action, learning, and experience : integrating action learning and experiential learning for HRD. *Human Resource Development Quarterly*, *26*(1), 81-107.