

Trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action pour soutenir le développement du leadership

Charles Baron¹ et Louis Baron²

¹Université Laval

²Université du Québec à Montréal

En cette ère de complexité et de changements accélérés, la survie et le développement des organisations semblent reposer sur leurs capacités à apprendre et à innover (Heifetz, Grashow & Linsky, 2009). Cet article présente trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action qui permettent à des professionnels, à des gestionnaires et à des dirigeants de se développer professionnellement tout en contribuant au développement de leur organisation. Favorisant un leadership plus efficient, efficace ou légitime, ces approches ne répondent toutefois pas toutes aux mêmes besoins et présupposent des conditions de succès particulières.

Mots-clés : *Apprentissage dans l'action; Leadership; Développement; Habitudes; Patterns.*

Introduction

S'adressant aux gestionnaires et aux conseillers œuvrant en développement des personnes et des organisations, cet article présente trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action qui peuvent soutenir le développement d'un leadership plus efficient, efficace ou légitime. Reposant sur une synthèse d'écrits en recherche et en intervention, la description de ces approches est ponctuée d'exemples issus de formations exécutives et de recherches-actions. Les auteurs émettent aussi des recommandations quant aux conditions de succès et aux besoins à considérer dans le choix de ces trois approches.

La pertinence des groupes d'apprentissage collaboratif dans l'action.

Alors que les organisations sont soumises à des pressions à la performance sans précédent et à des changements qui semblent s'accélérer, Heifetz, Grashow et Linsky (2009) soutiennent que l'essence du leadership consiste à soutenir l'adaptation des troupes à leurs nouvelles réalités. Pour assumer cette responsabilité, de nombreux gestionnaires et dirigeants poursuivent – à grand frais – leur développement professionnel au-delà de leur formation universitaire initiale (44% du budget de formation continue au Canada serait consacré à la formation exécutive selon Hughes et Campbell, 2009). Toutefois, plusieurs doutent de l'efficacité des

programmes de développement exécutif les plus courus (Bennis & O'Toole, 2005; Gosling & Mintzberg, 2006; Starkey & Tempest, 2009). De fait, il semble que des habiletés personnelles au cœur du leadership soient largement oubliées dans les contenus et le design des programmes traditionnels (Marquardt, 2000; Whetten & Cameron, 2015). En outre, on leur reproche l'absence d'aller-retour entre la pratique et la réflexion, le manque d'intégration des contenus et l'occultation des aspects psychosociaux de la vie organisationnelle (McCall, 2004). Faute d'assurer un transfert des habiletés dans le milieu de travail, ces programmes auraient des effets à très court terme (de quelques jours à quelques semaines) (Conger, 1998).

Les rares études empiriques sur l'efficacité des programmes de développement du leadership (Baron & Parent, 2015; Eich, 2008) suggèrent que la participation à une communauté d'apprentissage qui s'attarde à l'expérience et à la pratique des gestionnaires enrichit significativement leur expérience de développement professionnel. Permettant d'explorer toute la complexité de leurs défis contextuels, ces groupes d'apprentissage génèrent des savoirs transposables dans l'action qui servent autant le développement des gestionnaires que celui de l'organisation.

Trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action sont présentées dans cet article, à savoir *l'apprentissage dans l'action* (Marsick & O'Neil, 1999; McGill & Beaty, 1995; Revans, 1982), *l'investigation*

développementale (Fisher, Rooke & Torbert, 2000; Torbert, 1991, 1999, 2004) et *l'investigation coopérative* (Heron, 1996; Reason, 1999). Cet article présente leurs fondements partagés, leur apport en matière d'apprentissage et de développement du leadership, leur clientèle cible et les contextes organisationnels qui leur sont favorables. Des exemples facilitant l'assimilation des concepts sont proposés tout au long du texte, lesquels sont issus de près de 20 prestations par le premier auteur d'un programme exécutif en développement du leadership, d'un cours de MBA et de recherches-actions (dont une expérimentation doctorale).

Fondements partagés

Inspirés de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et de la recherche-action de Lewin (1946), les groupes d'apprentissage dans l'action se fondent sur l'observation que l'être humain apprend et se développe mieux par l'expérimentation et la réflexion sur l'expérience que par l'enseignement de contenus magistraux et décontextualisés. Plus spécifiquement, les groupes d'apprentissage dans l'action reposent sur l'observation d'Argyris et Schön (1974) que la pratique professionnelle est souvent régie par des *théories d'usage*, soit des logiques d'action inconscientes, qui diffèrent sensiblement des *théories épousées* des acteurs, soit des rationnels par lesquels ils expliquent leurs actions *a posteriori*. En effet, les *théories d'usage* sont généralement des façons de voir, de penser et d'agir qui ont permis de s'adapter à des contextes difficiles dans le passé, de sorte qu'ils sont chargés émotionnellement et s'imposent dans des situations similaires à celles où ils ont été développés.

Les groupes d'apprentissage dans l'action amènent donc les participants à reconnaître comment leurs façons habituelles et inconscientes de voir, de penser et d'agir contribuent à leurs difficultés ou à leurs insatisfactions récurrentes, pour ensuite les inviter à les raffiner et à en accroître la justesse contextuelle. Les écrits font référence à ces habitudes tacites comme à des modèles mentaux, des cadres de référence ou des *patterns* (Senge, 1990; Mezirow, 2000; Baron, 2007). Sans équivalent véritable en français, le terme *pattern* sera privilégié dans cet article. Évoquant des habitudes tacites de perception, de pensée et d'action, ce terme présente l'avantage d'être utilisé autant par la population générale que par les scientifiques qui étudient les processus personnels tacites (Bateson, 1973; Cook-Greuter & Soulen, 2007; Glaser & Strauss, 1999).

Les trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action abordées dans cet article présentent plusieurs points communs. Celles-ci prennent place dans des groupes restreints (de cinq à douze membres) qui conviennent de se rencontrer sur une base régulière (aux trois à cinq semaines) pendant une durée définie (de six à douze mois). Leurs membres articulent un projet (individuel ou collectif) qui leur tient à cœur et qui pourrait leur permettre de dépasser une difficulté ou une insatisfaction récurrente. Dès lors, ils peuvent s'engager dans des *cycles d'action et de réflexion*, où se succèdent l'observation attentive de leurs actions, une réflexion sur leur expérience, l'élaboration de pistes de compréhension et d'expérimentation et, enfin, la mise en œuvre de nouvelles façons de voir, de penser et d'agir. Lors des rencontres, les participants s'emploient à clarifier et à mieux comprendre le contexte du projet, à reconnaître comment leurs *patterns* contribuent à leurs difficultés ou insatisfactions, ainsi qu'à explorer comment ils peuvent être recadrés à partir de nouveaux éléments ou de nouvelles perspectives. Dès lors, ils peuvent partager leurs intuitions quant à des voies de résolution créative et articuler des plans d'action ou d'observation à mettre en branle entre les rencontres.

Différents niveaux d'apprentissage

Les groupes d'apprentissage dans l'action amènent les individus à prendre conscience et à raffiner des *patterns* à l'origine de difficultés ou d'insatisfactions récurrentes (Argyris et Schön, 1974; Torbert, 1999, 2004). De différents niveaux de profondeur, ces *patterns* peuvent prendre la forme de :

- 1) **Perceptions** (*a priori* et préjugés qui agissent comme des filtres perceptuels)
- 2) **Stratégies** (attitudes et comportements destinés à répondre à des besoins)
- 3) **Logiques d'action** (théories qui façonnent les stratégies déployées)
- 4) **Croyances et intentions profondes** (présupposés et besoins qui façonnent l'identité et la posture existentielle)

Or, plus les *patterns* sont profonds, plus ils sont difficiles à reconnaître et à expliciter. En effet, plus une façon de voir, de penser et d'agir tacite contribue au sentiment de cohérence, de stabilité et d'identité de l'individu, plus elle est assimilée à LA vérité, s'avère chargée affectivement et résiste au changement (Mezirow, 2000). À titre d'exemple, Baron (2007) rapporte que s'il fut aisé pour un gestionnaire de reconnaître que sa perception de son supérieur (décrit

comme imbu de lui-même et centré sur ses intérêts) teintait négativement son interprétation de ses faits et gestes, il fut plus difficile d'admettre qu'exposer les failles de ce dernier en plein comité de direction était une stratégie inefficace pour répondre à ses besoins de contribution et de justice. Au prix d'une investigation plus approfondie avec son groupe d'apprentissage, cette gestionnaire parvint à reconnaître qu'elle croyait pouvoir *forcer la reconnaissance [de son] dirigeant* (Baron, 2007, p.116), une logique d'action qu'elle put dépasser en remettant en question une croyance profonde voulant que les figures d'autorité devraient appuyer ceux et celles qui servent le bien commun. Dès lors, cette gestionnaire put reconnaître sa propre responsabilité de veiller stratégiquement sur ses besoins et sa vision du bien commun. Ceci l'amena notamment à changer sa relation avec son supérieur du tout au tout, voyant désormais en lui un professeur dans l'art de veiller sur ses intérêts.

Concevant l'apprentissage comme un processus d'acquisition et de transformation de ses façons habituelles d'interpréter et de participer à la réalité, Gregory Bateson (1973) a observé que celles-ci peuvent faire l'objet de différents niveaux d'apprentissages. Ses écrits ont d'ailleurs inspiré les approches de développement professionnel que sont la *science-action* (Argyris & Schön, 1974), la *praxéologie* (Saint-Arnaud, 1996, 1999) et *l'investigation développementale* (Torbert, 1999, 2004). Le tableau 1 présente une synthèse des connaissances liant les niveaux de profondeur des *patterns* à des niveaux d'apprentissages distinctifs (Baron, 2007).

Tableau 1

Niveaux de profondeur des patterns et des apprentissages qui y sont associés

Niveaux des patterns	Croyances et intentions profondes	Logiques d'action	Perceptions et stratégies	Difficulté récurrente
Niveaux et nature des apprentissages	3 Transformation de sa vision et de son rapport au monde	2 Transformation de sa pratique	1 Assimilation de techniques ou d'informations	0 Faire plus et mieux de la même chose
Gains	Légitimité	Efficacité	Efficiencia	Apaiser anxiété

Exempt de réflexion, l'apprentissage de niveau 0 consiste à réagir aux événements extérieurs en répétant ses habitudes, soit à *essayer de faire plus et mieux de la même chose* de façon à apaiser son anxiété. L'apprentissage de niveau 1 consiste à assimiler de nouvelles représentations, stratégies ou habiletés à des façons habituelles de voir ou d'agir existantes et à maximiser leur efficacité, soit à atteindre un maximum de résultats – circonscrits et à court terme – avec un minimum d'énergie. Pour sa part, l'apprentissage de niveau 2 consiste à reconnaître et à transformer une logique d'action pour maximiser l'efficacité de ses stratégies sur l'ensemble du contexte, à court et à moyen terme (p.ex., livrer un service de qualité tout en consolidant les relations avec les fournisseurs et les collaborateurs). Enfin, l'apprentissage de niveau 3 implique de reconnaître et de transformer des croyances et des intentions profondes qui façonnent le contexte et les relations professionnelles de l'individu à court, moyen et long termes. Ce dernier niveau de réflexivité et d'apprentissage incite la personne à clarifier le type de monde et de relations auxquels elle a envie de contribuer.

À titre d'exemple, un gestionnaire ayant souffert d'un épuisement professionnel pourrait attribuer celui-ci à la culture de son organisation et craindre d'être blessé à nouveau en s'y réengageant avec tout son cœur. Son réflexe d'autoprotection spontané pourrait l'amener à se montrer cynique et à ignorer les occasions où il peut tisser des relations solidaires et nourrissantes au travail, ce qui participerait à la dégradation du climat de travail. Or, une réflexion de niveau 3 pourrait amener ce gestionnaire à reconnaître qu'il est le premier responsable de la satisfaction de ses besoins de connexion et de confiance et qu'il peut, en ce sens, s'allier à des collègues qui sont animés des mêmes besoins et veiller au bien-être et au développement de son entourage. En campant ainsi ses logiques d'action et ses stratégies dans des besoins partagés, ce niveau d'apprentissage permet au gestionnaire d'accroître sa légitimité morale. Kegan (2000) et Mezirow (2000) qualifient d'apprentissage *in-form-ationnel* le processus d'acquisition d'informations ou de techniques du niveau 1 qui ne requiert pas que l'on reconnaisse ou modifie ses « formes », soient ses façons habituelles de voir, de penser et d'agir. À l'opposé, les niveaux d'apprentissages de niveaux 2 et 3 sont dits *trans-form-ationnels*, dans la mesure où ils impliquent un changement qualitatif dans des *patterns* plus profonds.

Trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action

Les trois approches d'apprentissage collaboratif présentées dans cet article se distinguent quant à leur clientèle cible, aux niveaux d'apprentissage visés, au type de leadership et de développement qu'ils soutiennent et au contexte organisationnel qui leur sont propices. Le tableau 2 donne un aperçu de leurs éléments distinctifs, lesquels sont repris en détails par la suite.

L'apprentissage dans l'action. Des trois approches d'apprentissage abordées dans cet article, l'apprentissage dans l'action (aussi connu sous le vocable *Action Learning*) est probablement la plus connue et la plus utilisée dans les organisations. Popularisé au Royaume-Uni dans les années 1980 par Revans, *l'apprentissage dans l'action* se veut un processus de réflexion et d'apprentissage visant la résolution de problèmes concrets et l'atteinte de meilleurs résultats par des professionnels ou des gestionnaires, considérés comme les experts du terrain. À titre d'exemple, un gestionnaire pourrait partager à son groupe d'apprentissage dans l'action une difficulté à s'arrimer avec un employé « difficile » et y trouver des suggestions quant aux stratégies à déployer sans remettre en question pour autant ses perceptions (p.ex., en s'interrogeant sur l'origine des comportements et des attitudes « difficiles ») et ses logiques d'action sous-jacentes (p.ex., s'assurer que l'employé atteigne des objectifs de performance qu'il n'a pas choisis ni négociés).

Liées aux activités professionnelles, les problématiques retenues par les membres (cinq à six) gagnent à être récurrentes et peu susceptibles d'être résolues par une analyse ou un expert externes (Marsick & O'Neil, 1999). Alors que diverses avenues de résolution peuvent être envisageables et justifiables, le groupe aide le participant à évaluer la pertinence des façons de voir et des stratégies qu'il pourrait adopter. Cette démarche trouve des échos notables avec la manière dont sont tenus de nombreux groupes de codéveloppement professionnel au Québec et en France (Payette & Champagne, 1997).

Plus préoccupé par l'atteinte de résultats que par la découverte de soi (McGill & Beaty, 1995), *l'apprentissage dans l'action* proposé par Revans vise des apprentissages de niveau 1, soit la résolution de problèmes techniques, l'amélioration de stratégies et l'atteinte de meilleurs résultats. En matière de développement du leadership, cette démarche est

susceptible de soutenir une plus grande contingence entre les comportements d'un gestionnaire et le contexte dans lequel il intervient (Hersey, 1985; House, 1971), ainsi que favoriser une complexité cognitive et une flexibilité comportementale accrues (Uhl-Bien, Marion & McKelvey, 2007).

La possibilité d'améliorer l'efficacité et la flexibilité des stratégies utilisées est certainement attrayante pour la majorité des professionnels et des gestionnaires, qui se sentent dépassés par l'ampleur et la complexité de leurs défis et qui disposent de peu de quiétude ou d'espace intérieur pour reconnaître comment leurs propres *patterns* de perception, de pensée et d'action contribuent à leurs difficultés. En outre, cette approche est la plus susceptible d'être bien accueillie et reprise par les organisations contemporaines pour soutenir le développement de leurs professionnels et de leurs gestionnaires, dans la mesure où elle s'ancre dans des enjeux très circonscrits et n'appelle pas de transformation organisationnelle.

L'investigation développementale. Élaborée par Torbert (1991, 1999, 2004), *l'investigation développementale* vise à soutenir le développement personnel et professionnel de gestionnaires et de dirigeants organisationnels. Réunissant cinq à six participants en provenance de différentes organisations, ce type de groupe convie chacun d'eux à articuler un projet de développement personnel fondé sur une tension dynamique entre une difficulté récurrente et un idéal auquel ils aspirent. Ensuite, chacun explore des incidents critiques où il aurait aimé intervenir autrement, tente de comprendre les *patterns* rigides auxquels il est assujéti et articule, avec l'aide du groupe, de nouvelles façons de voir, de penser et d'agir plus flexibles, nuancées et viables en contexte. De façon à devenir plus conscients des différentes facettes de leur expérience et de leurs zones d'inattention, les participants s'engagent à devenir leurs « meilleurs ennemis » en s'autorisant mutuellement à remettre en question et à investiguer leurs croyances, leurs logiques d'action et leurs stratégies respectives. Ainsi, ils constatent que plusieurs façons de voir et de penser apparemment contradictoires puissent être vraies en même temps, que les perceptions individuelles sont, par définition, biaisées, et que leurs croyances les plus profondes peuvent être remises en question et changées (Torbert, 1991).

De façon à évaluer la validité de leurs *patterns*, les participants peuvent s'attarder à l'efficacité, à la légitimité et à la cohérence de leurs actions. Enfin, comparativement à *l'apprentissage dans l'action*, à la *praxéologie* (Saint-Arnaud, 1996) et à la *science-action* (Argyris et Schön, 1974), *l'investigation développementale* invite le groupe à faire alliance avec les aspirations et les intuitions développementales de chacun (plutôt que de le confronter à un idéal normatif d'efficacité) et s'emploie à soutenir un développement holistique (rationnel, mais aussi affectif et intentionnel) à long terme (au-delà des difficultés techniques immédiates) (Meehan Souvaine, 1999; Torbert, 1991).

En amenant les gestionnaires et les dirigeants à reconnaître et à recadrer les croyances et les intentions profondes, ainsi que les logiques d'action à l'origine de leurs difficultés récurrentes, *l'investigation développementale* permet des apprentissages de niveau 2 et 3, dits transformationnels. En matière de leadership, cette démarche est susceptible de soutenir le développement d'un leadership plus authentique, éthique et transformationnel. D'abord, elle amène les participants à incarner et à soutenir la conscience de soi (forces, vulnérabilités, valeurs, croyances, émotions et impacts), la transparence (dévoilement d'informations, de pensées et d'émotions sincères), l'ouverture aux différentes perspectives et à la remise en question, ainsi qu'une perspective morale intériorisée (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing & Peterson, 2008). En outre, elle aide les participants à bonifier la légitimité de leur vision et de leurs valeurs, la moralité de leurs choix et de leurs engagements, ainsi que la conscience de leurs impacts (Brown & Trevino, 2006). Enfin, les participants y sont enclins à reconsidérer leurs croyances et leurs intentions profondes qui ne servent pas le bien commun et à amener leurs subordonnés à transcender leurs intérêts personnels (Bass & Avolio, 1990 ; Avolio & Bass, 2002).

Ainsi, *l'investigation développementale* peut aider des gestionnaires et des dirigeants à accroître leur discernement et la cohérence de leurs interventions avec leurs intentions profondes. Par exemple, un dirigeant ayant reconnu que ses ambitions et ses peurs l'amènent à se montrer contrôlant et à susciter de la résistance chez ses vis-à-vis a saisi comment tenir compte de leurs ambitions et de leurs besoins permet d'en faire de véritables alliés. Capable d'interventions plus efficaces et légitimes, un tel dirigeant stimule la

croissance économique de l'organisation dans le respect des parties prenantes (Torbert, 2004).

L'investigation coopérative. Inspirée des courants de la psychologie humaniste et systémique, *l'investigation coopérative* (Heron, 1996; Reason, 1999) vise à soutenir l'épanouissement simultané des personnes et de leur collectivité. Dans un groupe d'*investigation coopérative*, les membres (de six à douze) définissent et planifient un projet collectif autour d'une problématique commune. Ils mettent au jour les façons de voir, de penser et d'agir partagées qui y contribuent, en expérimentent de nouveaux, évaluent leurs impacts et réajustent le tir. À titre d'exemple, un groupe composé de professionnels et de gestionnaires préoccupés par l'avènement d'une culture de compétition et de méfiance en période d'austérité pourrait vouloir comprendre comment cette dynamique s'est installée, comment ils y participent et quels *patterns* collectifs gagneraient à être recadrés en priorité.

L'investigation coopérative amène donc ses participants à bonifier leurs façons d'aborder, de comprendre et d'agir en regard d'une problématique commune (Reason, 1999). Au fil des cycles d'action et de réflexion, les participants sont invités à reconnaître, à faire l'examen critique et à recadrer leurs habitudes personnelles et collectives. D'ailleurs, Heron (1996) soutient que l'intégrité et la portée de *l'investigation coopérative* dépendent de la réflexion critique à laquelle parviennent les participants à l'égard de leurs rationalisations, de leurs enjeux émotionnels et de leurs mécanismes d'autoprotection. Ainsi, si l'on poursuit avec l'exemple précédent, une participante pourrait reconnaître qu'elle a peur de se faire retirer des mandats significatifs en période de coupures, de sorte qu'elle consacre plus d'énergie à leur succès qu'à l'habitude et se rend moins disponible pour aider ses collègues (une stratégie qu'elle remettra en question), tandis que le groupe pourrait prendre conscience et remettre en question une logique d'action partagée à l'effet qu'ils doivent veiller sur leurs intérêts individuels et gagner la compétition que leurs peurs sont en train de générer. Pour aider les groupes d'*investigation coopérative* à déterminer quelles prises de conscience peuvent être considérées comme des savoirs sur lesquels ils peuvent s'appuyer, Heron (1996) suggère différents critères pour évaluer leur validité, comme l'expérience partagée d'une plus grande clarté, une résonance dans l'expérience émotionnelle des participants et une efficacité accrue.

En stimulant la reconnaissance et la transformation des croyances, des intentions et des logiques d'action à l'origine des stratégies déployées par les membres du groupe, *l'investigation coopérative* permet des apprentissages de niveau 2 et 3, dit transformationnels. Cette forme d'apprentissage collaboratif dans l'action est susceptible d'interpeler des acteurs qui souhaitent contribuer au développement de leur organisation en fonction des besoins en présence. Notre expérience révèle que les organisations ouvertes à cette approche sont généralement bien adaptées à leur environnement et jouissent d'une culture sous le signe de la confiance, de la maturité et du pouvoir partagé. En effet, les personnes qui prennent part à une *investigation coopérative* se reconnaissent la légitimité de faire évoluer leur organisation, d'accroître la cohérence de sa vision, de ses processus et de ses actions et de veiller à la conciliation des besoins de ses parties prenantes.

En matière de développement du leadership, *l'investigation coopérative* favorise un leadership servant (Greenleaf, 1977; Pollard, 1996). En effet, les participants qui se penchent sur les besoins des membres de leur organisation *et* de la collectivité, sont portés à encourager leurs subordonnés à se préoccuper de leur prochain, sont plus susceptibles d'être reconnus pour l'intégrité et l'esprit de service qui émanent de leurs actions et se voient octroyer une influence conséquente. En outre, l'investigation coopérative amène les participants à contempler le meilleur avenir collectif possible, à proposer des plans pour l'actualiser et à expérimenter des approches novatrices.

Conclusion

Pour soutenir l'adaptation et le développement à court, moyen et long termes de leur organisation, les professionnels, les gestionnaires et les dirigeants sont appelés à apprendre et à innover avec leurs collaborateurs. En cette ère d'intégration fonctionnelle (où, par exemple, un téléphone sert aussi bien à payer ses achats qu'à s'orienter dans l'espace et le temps), l'apprentissage collaboratif dans l'action présente l'avantage de faire de la réalisation de projets significatifs au travail un tremplin pour le développement professionnel et organisationnel. En outre, ces groupes d'apprentissage soutiennent le développement d'un nouveau type de leadership, dit de conversation, qui enrichit la cohérence, la légitimité

et la sagesse des décisions (Groysberg & Slind, 2012 ; Wheatley & Frieze, 2011).

L'apprentissage dans l'action, l'investigation développementale et l'investigation coopérative peuvent générer des apprentissages et des développements organisationnels très significatifs. Pour profiter de leur plein potentiel, les participants et leur organisation doivent être prêts à reconnaître les limites, voire à remettre en question, des croyances et des logiques d'action au cœur de leur identité. Malheureusement, les turbulences économiques et écologiques actuelles semblent avoir pour effet de renforcer l'attachement des organisations à leurs façons habituelles de voir, de penser et de faire. Aussi, au moment d'offrir des services en développement du leadership, en consolidation d'équipe ou en innovation collective, les conseillers en développement professionnel ou organisationnel gagnent à explorer avec leurs clients le niveau de leadership et d'apprentissage dont ils ont vraiment besoin. Dès lors, ils pourront présenter le potentiel et les exigences de ces approches, se montrer très clairs quant aux limites d'interventions superficielles et soutenir un choix aligné sur leur ouverture et leur motivation véritables.

Tableau 2*Synthèse comparative des formes d'apprentissage collaboratif dans l'action*

	Développement et clientèle ciblés	Types de leadership susceptibles d'être développés	Niveaux d'apprentissage	Gains	Aspirations organisationnelles
L'apprentissage dans l'action	Développement professionnel de professionnels ou de gestionnaires	Contingent et flexible	1 ^{er} niveau Intégration personnelle de nouvelles informations et techniques	Efficiencie des opérations	Adaptation aux exigences de l'environnement
L'investigation développementale	Développement personnel et professionnel de gestionnaires et de dirigeants	Authentique, transformationnel et éthique	+ 2 ^e et 3 ^e niveaux +Transformation des pratiques, croyances et intentions personnelles	+ Efficacité et légitimité organisationnelle	Croissance économique respectant les parties prenantes
L'investigation coopérative	Développement organisationnel émergeant par des professionnels, des gestionnaires, et/ou des dirigeants	Servant	+ 2 ^e et 3 ^e niveaux +Transformation des pratiques, croyances et intentions collectives	+ Légitimité organisationnelle élargie	Développement intégré au service des parties prenantes

Références

- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Avolio, B. & Bass, B. (2002). *Developing potential across a full range of leadership cases on transactional and transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baron, C. (2007). Le processus de développement de la conscience de gestionnaires individualistes et stratèges : Une investigation collaborative autour de l'expérience du pouvoir. *Recherches Qualitatives*, 27, 104-132.
- Baron, L. & Parent, E. (2015). Developing authentic leadership within a training context: Three phenomena supporting the individual development process. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22, 37-53. doi: 10.1177/1548051813519501
- Bass, B. & Avolio, B. (1990). The implications of transformational and transactional leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231-272.
- Bateson, G. (1973). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris: Les Éditions du Seuil.
- Bennis, W. & O'Toole, J. (2005). How Business Schools lost their way. *Harvard Business Review*, 83, 96-104.
- Brown, M. & Trevino, L. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595-616.
- Conger, J. (1998). Qualitative research as the cornerstone methodology for understanding leadership. *Leadership Quarterly*, 9, 107-121.
- Cook-Greuter, S. & Soulen, J. (2007). The developmental perspective in integral counseling. *Counseling and Values*, 51, 180-192.
- Eich, D. (2008). A grounded theory of high-quality leadership programs. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15, 176-187.
- Fisher, D., Rooke, D. & Torbert, W. (2000). *Personal and organisational transformations through action inquiry*. Boston: EdgeWork Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Transaction
- Gosling, J. & Mintzberg, H. (2006). Management education as if both matter. *Management Learning*, 37, 419-428.
- Greenleaf, R. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Groysberg, B. & Slind, M. (2012). Leadership is a conversation. *Harvard Business Review*, 90, 76-84.
- Heifetz, R., Grashow, A. & Linsky, M. (2009). Leadership in a (permanent) crisis. *Harvard Business Review*, 87, 62-69.
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry : Research into the Human Condition*. London: Sage.
- Hersey, P. (1985). *The situational leader*. New York, NY: Warner Books.
- Hugues, P. D., et Campbell, A. (2009). Learning and development outlook 2009: Are we learning enough? Rapport du Conference board du Canada.
- House, R. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-339. doi:10.2307/2391905
- Kegan, R. (2000). What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformational learning. Dans J. Mezirow (dir.), *Learning as Transformation* (pp. 35-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Marquardt, M. (2000). Action learning and leadership. *The Learning Organization*, 7, 233-240.
- Marsick, V. & O'Neil, J. (1999). The many faces of action learning. *Management Learning*, 30, 159-177.
- McCall, M. (2004). Leadership development through experience. *Academy of Management Executive*, 18, 127-130. doi:10.5465/AME.2004.14776183
- McGill, I. & Beaty, L. (1995). *Action learning: A guide for professional, management and educational development*. London: Kogan Page.
- Meehan Souvaine, E. (1999). *Developmentally constructive action: A case for the mutually informing potential of action science and constructive-developmental theory* (Thèse de doctorat non publiée). Harvard, Boston.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. Dans J. Mezirow (dir.), *Learning as Transformation* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Payette, A. & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec: Les presses de l'Université du Québec
- Pollard, C. (1996). *The Soul of the firm*. Grand rapids, MI: HarperBusiness and Zondervan Publishing.
- Raelin, J. (1999). Preface. *Management Learning*, 30, 115-125.

- Reason, P. (1999). Integrating action and reflection through co-operative inquiry. *Management Learning, 30*, 207-226.
- Revans, R. (1982). *The origins and growth of action learning*. London: Chartwell-Bratt.
- Saint-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Saint-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté: compétences pour intervenir en relations humaines*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*. New-York: Currency DoubleDay.
- Starkey, K. & Tempest, S. (2009). From crisis to purpose. *Journal of Management Development, 28*, 700-710.
- Torbert, W. (1991). Teaching action inquiry. *Collaborative Inquiry, 5*, 2-12.
- Torbert, W. (1999). The distinctive questions developmental action inquiry asks. *Management Learning, 30*, 189-206.
- Torbert, W. (2004). *Action inquiry: The secret of timely and transforming leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly, 18*, 298-318. doi:10.1016/j.leaqua.2007.04.002
- Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T. & Peterson, S. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management, 34*, 89-126. doi 10.1177/0149206307308913.
- Wheatley, M. (2011). The thought leader interview with art lleiner. *Strategy + Business, 65*, 1-10.
- Wheatley, M. & Frieze, D. (2011). Leadership in the age of complexity: From hero to host. *Resurgence Magazine, Jan-Feb (264)*, 74-77.
- Whetten, D. & Cameron, K. (2015). *Developing Management Skills, 9th edition*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.