

Management des parties prenantes et gestion des paradoxes au sein des programmes de développement du leadership

Pinglot, Angéline

Clermont School of Business

angeline.pinglot@clermont-sb.fr

Dieuze, Séverine

Clermont School of Business

severine.dieuze@clermont-sb.fr

Casalegno, Jean-Claude

Clermont School of Business

jean-claude.casalegno@clermont-sb.fr

Résumé :

Dans le cadre d'un programme Executive de développement du Leadership, nous proposons d'explorer les enjeux du management des parties-prenantes et de la gestion des paradoxes. Nos travaux portent sur l'étude d'un programme de développement du leadership, mobilisant une grande entreprise de service industriel français en collaboration avec une Grande Ecole de Management. Notre question de recherche est de comprendre comment gérer les paradoxes émergeant des attentes des parties prenantes d'un programme de développement du leadership pour répondre aux enjeux du leadership responsable ? Pour traiter cette question, nous croisons le champ théorique des enjeux et évolutions des programmes de développement du leadership en lien avec le modèle de leadership responsable, la théorie des parties-prenantes et la gestion des paradoxes. Nous adoptons une méthodologie qualitative, de recherche-intervention, dans une visée transformative et dans le but d'enrichir les dispositifs des programmes de développement du leadership. Nous cherchons à identifier des pistes d'action pour mieux intégrer les attentes paradoxales en créant un cadre commun reconnu par les parties prenantes.

Mots-clés Programmes de développement du leadership, Leadership responsable, Management des parties-prenantes, Formation Executive, Gestion des paradoxes.

INTRODUCTION

Le monde de l'éducation est traversé par de multiples défis, technologiques, sociétaux et humains. Les enjeux dans l'Enseignement supérieur (ES) sont de taille : contribuer à former des managers plus responsables et éthiques, plus réflexifs et capables de transformer les organisations et les individus (Anderson *et al.*, 2018 ; Vandangeon-Derumez, *et al.*, 2022. Cunliffe *et al.*, 2020). Ces défis nous amènent en tant qu'enseignants-chercheurs à adopter également une posture réflexive dans nos approches pédagogiques pour questionner nos propres croyances et repenser de nouveaux modèles d'apprentissage en phase avec des contextes organisationnels en pleine transformation.

Dans ce contexte, nous nous intéressons aux tensions et paradoxes pouvant émerger parmi les parties-prenantes (PP) engagées dans un programme de développement de leadership (PDL). L'objectif est d'explorer la cohérence entre les attentes des différentes parties prenantes, les objectifs de transformation managériale et le dispositif pédagogique. Nos travaux se basent sur une étude qualitative, menée dans le cadre d'une recherche-intervention, concernant un programme de développement du leadership d'un grand groupe industriel du secteur de l'énergie en France, co-construit avec une Grande Ecole de Management. Ces travaux explorent la complexité du management de ce type de programmes du fait de multiples PP avec des attentes différentes, voire opposées, générant des tensions et des paradoxes. Il nous semble intéressant d'analyser les enjeux de ces programmes pédagogiques au prisme des relations entre PP, en mobilisant la théorie des PP dans l'ES (Langrafe, 2020, Ferrero-Ferrero, et al., 2018), car peu de travaux relient les théories des PP et l'ES pour comprendre ce type d'enjeu managérial, au sein des institutions académiques : l'intégration de nouveaux besoins, nouvelles postures dans l'accompagnement des transformations managériales, et l'alignement des attentes et perceptions des PP clés impliquées.

Nous présenterons dans une première partie une revue de littérature sur (1) les enjeux des PDL dans l'ES, puis (2) la gestion des paradoxes et le Management des parties prenantes dans l'ES. Nous présenterons en deuxième partie notre question de recherche et la démarche méthodologique, puis la présentation de notre étude empirique menée au sein de l'entreprise que nous nommons « *Industrie* » et enfin la présentation des premiers résultats issus de ces travaux exploratoires.

1. REVUE DE LITTÉRATURE : PROGRAMME DE DEVELOPPEMENT DU LEADERSHIP ET MANAGEMENT DES PARTIES PRENANTES

1.1. LES ENJEUX DES PROGRAMMES DE DEVELOPPEMENT DU LEADERSHIP DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Face aux multiples défis socio-environnementaux que nous traversons, il s'avère urgent de questionner et d'approfondir les connaissances en management de même que les méthodes d'enseignement pour un apprentissage plus pertinent et responsable, tant à travers ses contenus que ses méthodes pédagogiques (Anderson *et al.*, 2018 ; Contu *et al.*, 2003 ; Contu et Willmott, 2003). Universités et Business Schools ont ainsi une obligation de se renouveler vis-à-vis de leurs parties prenantes, en particulier des leaders et des nouvelles générations, pour contribuer à développer des comportements responsables, collaboratifs et incarnés, au sein des organisations. Repenser l'enseignement du management, soutenir un enseignement créatif et incarné est ainsi nécessaire (Vandangeon-Derumez *et al.*, 2022) de même que contribuer à former les managers contemporains plus réflexifs, œuvrant aux transformations organisationnelles et humaines (Deffayet Davrout *et al.*, 2017).

Dans les organisations, la transformation du métier de manager implique le développement de compétences pour mieux gérer le développement des personnes, des collectifs, faire preuve de plus de polyvalence et accompagner le changement (De Ridder *et al.*, 2019). Cette

transformation managériale nécessite le développement de compétences nouvelles en matière de leadership. Ainsi, de nombreux travaux sur les nouveaux modèles de leadership émergent, le leadership responsable (Pless et Maak, 2011, Stahl et Sully de Luque, 2014 ; Waldman et Balven, 2015 ; Miska et Mendenhall, 2018), authentique (Avolio & Gardner, 2005 ; Avalio et al.2004), ou encore Servant (Greenleaf, 1977, 1998 ; Patterson, 2003 ; Brière *et al.*, 2021) proposent ainsi un changement de perspective pour les leaders et managers, afin de mieux conduire ces transformations profondes pour les organisations et les individus. L'accompagnement au développement du leadership se doit donc d'intégrer les apports de ces nouveaux modèles, en particulier dans le cadre des formations des leaders et managers au sein des programmes Executive.

La littérature sur les PDL est foisonnante et les enjeux portent notamment sur l'intégration de diverses approches de développement, les enjeux de retour sur investissement (ROI) et plus globalement de nouvelles façons de penser la nature du leadership et son développement (Hernez-Broome & Hughes, 2004). Si la formation peut être un élément nécessaire du développement du leadership, les expériences de développement sont susceptibles d'avoir un impact maximal lorsqu'elles sont intégrées au travail continu d'une personne et qu'elles constituent un ensemble intégré d'expériences. Des modalités telles que le coaching, le mentorat, l'apprentissage par l'action, le feedback à 360 degrés sont des éléments clés des initiatives de développement du leadership (Hernez-Broome & Hughes, 2004). Sont citées aussi d'autres modalités telles que l'approche réflexive et l'apprentissage par l'action critique : le concept de réflexivité s'avère un levier pour l'apprentissage, apprendre devenant un processus centré sur la capacité à avoir un dialogue réflexif sur un état, une situation plutôt que simplement la capacité à comprendre une théorie et savoir l'appliquer (Cunliffe, 2002). De même, l'apprentissage par l'action critique (*Critical Action Learning*) constitue un virage vers

l'enseignement critique de la gestion au même titre que les principes de l'approche réflexive critique et radicale (Cunliffe, 2009 ; Cunliffe et al., 2020).

Les apports de la réflexivité pour un meilleur apprentissage, éleveur de conscience, ont été largement démontrés (Cunliffe, 2002 ; Cunliffe & Scaratti, 2017 ; Cunliffe *et al.*, 2020) : « *La pratique de la réflexivité critique est particulièrement importante pour l'enseignement du management, car en réfléchissant de manière plus critique à nos propres hypothèses et actions, nous pouvons développer des modes de gestion des organisations plus collaboratifs, plus réactifs et plus éthiques* ».

Au niveau managérial, les travaux de Fronty (2017) et de Deffayet Davrout *et al.* (2017) mettent en évidence la réflexivité comme une nouvelle soft-skill du manager, encore peu étudiée ou intégrée dans les contextes professionnels mais prometteuse en tant que nouvelle compétence à développer au sein des organisations, pour les managers confrontés à des enjeux de transformation élevés. On distingue différents niveaux de réflexivité, l'auto-réflexivité d'une part et la réflexivité critique d'autre part (Fronty, 2017). L'auto-réflexivité concerne l'introspection que mène l'individu pour comprendre les hypothèses et croyances qui sous-tendent ses pensées et comportements, ses modes automatiques de raisonnement, enchâssés dans un construit social et culturel. Il s'agit d'une démarche souvent difficile à mener, pouvant s'avérer déstabilisante et inconfortable (Trehan, Rigg, 2005).

La réflexivité critique est quant à elle une démarche qui vise à déconstruire les croyances de façon moins personnelle, en adoptant une vision critique des comportements dictés par les organisations, la société (Cunliffe, 2009). Dans les deux formes de réflexivité, les modes opératoires pour mener ces démarches sont complexes, tant au niveau de l'accompagnement des individus qu'au niveau des dissonances organisationnelles qui peuvent freiner ces démarches (Fronty et Glaser, 2023) car l'approche critique est déstabilisante à tous les niveaux

et nécessite un engagement de la direction pour soutenir ces pratiques. La complexité de la démarche, tant au niveau de l'individu qu'au niveau plus global de l'organisation questionne les contenus et méthodes pédagogiques à mettre en œuvre pour accompagner le développement de ces nouvelles compétences.

Des tensions peuvent apparaître autour des programmes du fait de la multiplicité des discours et des pratiques (Mabey, C., 2013). Une littérature critique sur le développement du leadership montre qu'il peut être au cœur de relations de pouvoir (Trehan, K., & Shelton, R., 2007) revêtant une forme de gouvernementalité non sans rappeler les travaux de Foucault (1975). Des travaux comme ceux de Gagnon et Collinson (2014) montrent que les PDL peuvent être porteurs d'une vision idéalisée du leader créant des tensions et des paradoxes rarement examinés dans les études sur les PDL.

Par ailleurs concernant les programmes de développement du leadership certifiants, la question de l'évaluation des compétences au regard des enjeux de la professionnalisation et de la certification reste un sujet complexe (Le Boterf, 1998 ; Tardif, 2006), car la définition elle-même du processus qui caractérise la mise en œuvre d'une compétence n'est pas aisée.

Les programmes concernés sont alors être au cœur de multiples attentes entre l'organisation consommatrice des PDL à la recherche de transfert d'apprentissages, d'atteinte des attendus comportementaux et performatifs et les acteurs académiques (écoles et universités porteuses des PDL) soucieux de l'atteinte des attendus académiques.

1.2. LES ENJEUX DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DANS LES PROGRAMMES DE DÉVELOPPEMENT DU LEADERSHIP CERTIFIANT

En France, la réforme de l'enseignement supérieur de 2017¹ a conduit les Ecoles et Universités à définir leurs formations certifiantes autour de référentiels d'activités et de compétences, structurées en blocs et évaluées à travers des grilles et modalités critériées. Cette approche par les compétences a stimulé la réflexion sur les compétences au sein des établissements de formation mais est souvent restée ancrée dans un format classique d'évaluation finale certificative, en recherche de preuve de compétences mobilisées en fin de formation.

La question de l'évaluation des compétences au regard des enjeux de la professionnalisation et de la certification reste un sujet complexe (Le Boterf, 1998 ; Tardif, 2006), car la définition elle-même du processus qui caractérise la mise en œuvre d'une compétence n'est pas aisée. L'évaluation du résultat atteint par l'apprenant peut refléter une performance reconnue socialement, ce qui constitue un élément significatif de la compétence acquise, mais ne suffit pas à rendre compte du processus engagé dans une organisation (Le Boterf, 1998), ni de la transformation de l'apprenant au cours de son apprentissage. L'identification, l'évaluation et l'apprentissage des soft-skills ne vont pas de soi (Theurelle-Stein & Barth, 2017), or dans le cadre des formations au management, en particulier celles dédiées aux compétences de leadership, les soft-skills associées au leadership, y compris la réflexivité sont centrales, et l'évaluation complète de ces dimensions nécessitent d'intégrer les processus dynamiques mobilisés par les apprenants ainsi que l'évaluation de leur réflexivité.

Se pose également la question de l'efficacité des principes et outils d'évaluation. Les tendances actuelles en matière d'évaluation, en formation initiale et continue, combinent des approches certificatives sommatives, centrées sur les preuves de l'atteinte de niveaux de performances, avec des approches formatives (Verzat et Bachelet, 2006). Ces approches formatives peuvent intégrer les évaluations comme support d'apprentissage via le feedback donné à l'apprenant ou

¹ Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, qui attribue le rôle de certificateur des compétences par l'Enseignement Supérieur.

les actions de réajustement de l'enseignement pouvant en découler : « *Toute pratique évaluative doit permettre de tirer des conclusions avec exactitude, sur la progression de l'élève dans la construction du savoir et cette progression est nécessairement caractérisée par l'organisation et la hiérarchisation des connaissances.../... L'évaluation rend compte de l'évolution de cette construction.../... il importe que les pratiques évaluatives dépassent le constat statique précisant un degré donné de connaissances pour décrire l'évolution cognitive de l'élève.* » (Tardif, 2006, 5).

1.3. LE MANAGEMENT DES PP DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA GESTION DES PARADOXES

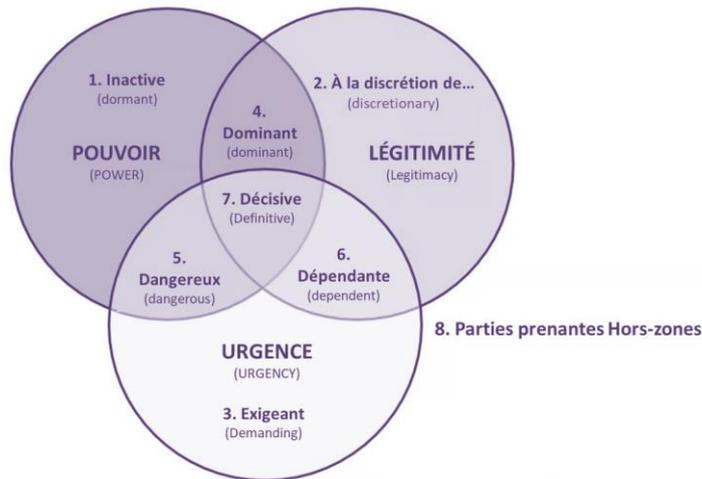
Le développement de relations entre Institutions de l'ES et leurs PP, dans le but de créer de la valeur, est une question qui mérite d'être étudiée pour améliorer le management dans ces institutions et contribuer au développement sociétal (Langrafe *et al.*, 2020). Les travaux de Langrafe *et al.* (2020), montrent ainsi que, conformément à la théorie des parties prenantes (TPP), les relations entre PP et Institutions de l'ES sont basées sur plusieurs principes : le partage de connaissances, la confiance mutuelle, l'engagement dans le processus de décision et l'alignement des intérêts des PP dans le processus stratégique. Ces principes favorisent la création de valeur pour l'institution et contribuent à développer des bonnes pratiques, inclusives et sociétales, au sein des établissements.

1.3.1. Théories des PP et ES

Les travaux peu nombreux croisant TPP et ES, sont majoritairement centrés sur les stratégies des Ecoles et Universités et Leurs impacts en termes de création de valeur ou de compétitivité. En s'intéressant aux PP d'une organisation, la première étape cruciale est de réaliser le travail d'identification des parties prenantes les plus saillantes (Mitchell *et al.*, 2017, 1997). Nous nous appuyons sur le modèle de Mitchell *et al.* (1997) revisité et amélioré dans sa proposition de

processus d'identification et de priorisation (Mitchell *et al.*, 2017, 2019 ; Neville, 2011) pour étudier les PP d'une Ecole de Management dans un contexte de délivrance de certifications pour un programme Executive.

Figure 1. Modèles des attributs des PP, Mitchell *et al.*, 1997.



Le modèle de Mitchell, Agle et Wood présenté en figure 1 permet de poser la question centrale de savoir « ce qui compte vraiment » pour l'organisation (Mitchell *et al.*, 1997, 2017, 2019) ou dans notre cas, pour un programme de formation et ses principales PP. Les PP dans le champ de l'ES sont très nombreuses et variées (publiques, privées, individuelles, organisationnelles, académiques et non-académiques). Des travaux sur l'engagement des PP dans le reporting extra-financier des établissements d'ES (Ferrero-Ferrero et al., 2016) recensent, dans ce contexte, cinq groupes de PP clés : les étudiants/apprenants (internes), les équipes non-académiques (administratifs opérationnels), les équipes académiques (Enseignants, Direction), les marchés/Employeurs/Entreprises clientes de la formation (externes) et les diplômés (externes).

1.4. LES MODES DE GESTION DES TENSIONS ET PARADOXES

Notre recherche a une visée opérationnelle : au-delà de l'identification des tensions, il s'agit pour nous de nous interroger sur leur qualification - tensions ou paradoxes-, d'identifier celles

qui doivent être gérées et auquel cas élaborer et mettre en œuvre des pistes d'action pour les gérer. La littérature sur les paradoxes et leurs modes de gestion permet d'identifier des pistes d'action pour dépasser l'approche dichotomique associée à la notion de tension. Le concept de paradoxe se distingue des concepts de tension ou de contradiction. Il renvoie au fait qu'un choix ne peut pas être fait entre deux polarités. Les tensions deviennent des paradoxes quand elles s'expriment sous la forme de « contradictions durables, voire permanentes, entre des éléments qui apparemment s'excluent l'un l'autre mais coexistent malgré tout. » (Quinn et Cameron, 1998 ; Lewis, 2000). Plusieurs réponses des acteurs aux paradoxes ont été mises au jour (Poole and Van de Ven, 1989; Smith and Berg, 1987; Vince and Broussine, 1996, Jarzabkowski *et al.* 2013, Berti *et al.*, 2021). Elles peuvent être regroupées en deux grandes catégories : les réponses défensives et les modes de gestion actifs. Les réponses défensives vont en général consister à ignorer et à contourner le paradoxe tandis que les modes de gestion actifs vont plutôt consister à reconnaître le paradoxe et même à en exploiter le potentiel créateur. Dans l'optique opérationnelle de gérer véritablement les paradoxes identifiés, nous allons nous concentrer en particulier sur le mode de gestion relevant de la transcendance (Gibbs, 2009 ; Smith *et al.*, 2010 ; Smith et Lewis, 2011 ; Berti *et al.*, 2021). Il s'agit du mode de gestion qui permet de véritablement gérer les paradoxes en les intégrant dans un nouveau cadre de référence. Elle passe par la production d'une nouvelle synthèse (qui peut s'incarner dans un concept tiers et médiateur) qui efface la controverse précédente et inscrit l'organisation dans une dynamique d'apprentissage.

Pour clôturer notre revue de littérature, nous proposons le tableau 1 qui permet de récapituler les cadres théoriques mobilisés pour notre étude empirique.

Tableau 1 ; Synthèse de la littérature mobilisée dans l'étude empirique

<p>Les évolutions des modèles de leadership</p>	<p>Le leadership responsable émerge depuis une dizaine d'années (Maak et Pless, 2006 ; Miska et Mendenhall, 2018 ; Igalens et Pourquier, 2019) et il y a un besoin de plus d'études empiriques sur le sujet (Miska et Mendenhall, 2018) en particulier concernant la formation et le développement (Waldman et Balven, 2015) Le leadership servant (Greenleaf, 1977, 1998 ; Patterson, 2003 ; Le Roy et al., 2021) Le leadership authentique (Avolio & Gardner, 2005 ; Avolio et al.2004)</p>
<p>Enjeux des programmes de développement du leadership</p>	<p>Les tendances (Hernez-Broome, G., & Hughes, R. J. ,2004 ; Day, D. V.,2011)</p> <p>Les enjeux au sein des business Schools (Anderson et al., 2018 ; Contu et al., 2003 ; Contu et Willmott, 2003)</p> <p>La réflexivité et l'apprentissage par l'action critique (Cunliffe, 2002 ; Cunliffe & Scaratti, 2017 ; Cunliffe et al., 2020 ; Fronty, 2017 ; de Deffayet Davrout et al.,2017) comme leviers de développement du leadership</p> <p>Les tensions autour des PDL (Mabey, C.,2013 ; Trehan, K., & Shelton, R., 2007 ; Gagnon, S., & Collinson, D. 2014).</p>
<p>Le management des parties prenantes</p>	<p>La théorie des PP (Mitchell et al., 2017, 2019 ; Neville, 2011) La théorie des PP dans l'ES (Langrafe, 2020, Ferrero-Ferrero, et al., 2018)</p>
<p>La gestion des paradoxes</p>	<p>Les paradoxes (Quinn et Cameron, 1998, Smith, 2000, Smith et Lewis, 2011) Les modes de gestion des paradoxes gestion (Poole et Van de Ven, 1989 ; Smith et Lewis, 2011 ; Jarzabkowski et al., 2013, Berti et al. 2021 Le mode de gestion par la transcendance (Gibbs, 2009 ; Smith et al., 2010 ; Smith et Lewis, 2011 ; Berti et al., 2021)</p>

2. QUESTION DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE

Face aux enjeux de l'enseignement en management aujourd'hui, critiqué pour son instrumentalisation des pratiques, les universités et écoles en management ont la responsabilité de proposer des contenus et méthodes pédagogiques permettant de développer des leaders plus éthiques et réflexifs, capables d'exercer un leadership responsable. Cette responsabilité est

cependant partagée entre de nombreuses PP, notamment les partenaires entreprises, les employeurs ou clients de la formation, les apprenants, les personnels académiques et administratifs et les différents ministères, ensemble de PP impactant les prises de décision stratégiques de l'institution.

Dans ce contexte, nous proposons d'étudier la question de recherche suivante :

Comment gérer les paradoxes émergeant des attentes des parties prenantes d'un programme de développement du leadership pour répondre aux enjeux du leadership responsable ?

Dans ce but nous chercherons tout d'abord à mener le travail d'identification des PP saillantes (Mitchell & Lee, 2019, Mitchell *et al.*, 2017) au sein de ce contexte d'apprentissage mobilisant de multiples PP. Nous analyserons ensuite les attentes des PP ainsi que les tensions et paradoxes existant au sein de ce PDL. Nous inscrivant dans une démarche de recherche-intervention à visée transformative (Savall et Zardet, 2004), nous rendrons compte de ce travail aux PP et nous élaborerons des pistes de travail pour mieux gérer les paradoxes identifiés. Notre étude empirique, actuellement en cours, prévoit la réalisation de 21 entretiens semi-directifs menés auprès des principales PP du PDL. Ces données seront complétées par les comptes-rendus des réunions de bilan annuel (REX) avec les différents acteurs du Programme dans le cadre (Cf. Tableau 2. Données primaires et secondaires).

D'un point de vue théorique, cette recherche vise à enrichir les travaux sur la gestion des paradoxes dans le cadre du management des PP au sein des Business Schools et des Universités. D'un point de vue managérial, et s'agissant d'une méthodologie de recherche-intervention, nous souhaitons contribuer à enrichir le dispositif du PDL et la compréhension des rôles des PP et des paradoxes à gérer dans ce contexte.

Tableau 2. Données primaires et secondaires

Données primaires	N°	Période	Durée (minutes)
Entretiens semi-directifs Entreprise (<i>Industrie</i>)			
Directeur Talents et Dynamique Managériale- GM	E1	Mars 2025	60
Responsable Mission Carrières -CM	E2	Avril 2025	65
Chargée de mission Carrières -KLG	E3	Mai 2025	A réaliser
Cheffe de projet Transformation & Innovation managériales-AP	E4	Mai 2025	A réaliser
Directrice Déléguée à la Formation	E5		
Directeur Régional 1-2	E6- E7	Juin 2025	A réaliser
Participants 1-2-3-4	E8 à E11	Juin 2025	A réaliser
Manager 1-2	E12- E13	Juin 2025	A réaliser
Intervenant-Formation Industrie	E14	Juin 2025	A réaliser
Entretiens semi-directifs Ecole de Management			
Responsable Formation Continue	E15	Avril 2025	60
Directrice Développement Economique	E16	Mai 2025	75
Ingénieure de Formation	E17	Mai 2025	60
Enseignant-Tuteur 1-2-3	E18 à E20	Mai 2025	180
Enseignant-certificateur	E21	Juin 2025	A réaliser
Réunions coordination Programme Impulsion Cadre			
REX 1 à 6	R1à R6	Janvier 2023 à Novembre 2025	150
Données secondaires			
Document Entreprise sur le projet stratégique et le modèle de leadership	D1- D2	Janvier 2024	150
Document de communication interne sur le PDL	D3	Octobre 2024	150
Synthèse des questionnaires d'évaluation du programme par les apprenants	D5	Novembre 2025	
Mémoires des projets créateurs de valeur des apprenants	D6	Analyse de 2023/2025	
Référentiels et grilles de certification	D7	2025	

3. ETUDE EMPIRIQUE

Le dispositif de formation de l'entreprise *Industrie* concerne un programme de développement du leadership certifiant autour de 4 blocs de compétences du MBA Executive d'une Ecole de Management, sur une durée de 15 mois, visant l'accompagnement au passage cadre de salariés

du collège maîtrise identifiés comme cadres à potentiel. Le dispositif est centré sur les compétences de leadership intégrant l'agilité comportementale, la posture réflexive, ainsi que le développement d'une capacité à porter des projets stratégiques.

Le Programme *Impulsion Cadre* du Groupe *Industrie* a été créé en 2021 en collaboration avec une grande Ecole de Management dans le cadre de ses programmes Executive. Le programme concerne à ce jour 6 promotions de 15 apprenants promus cadres au sein du groupe *Industrie* avec des objectifs professionnels centrés sur l'acquisition de compétences de Leadership, d'une culture économique et de gestion, de compétences pour accompagner le changement et développer des projets créateurs de valeur. Les apprenants suivent une formation séquencée en 10 séminaires de 3 jours par mois, et articulée autour de 4 certificats correspondant à 4 blocs de compétences du MBA Executive de l'Ecole : (1) Développer son leadership et animer une équipe, (2) Manager des projets, (3) Optimiser la performance de son activité et (4) Développer son agilité relationnelle et ses potentiels. Ce projet donne lieu à un mémoire professionnel et une soutenance ainsi qu'à des points d'étapes tout au long du parcours, impliquant des PP de l'entreprise et de l'école.

3.1. PRESENTATION DU DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE ET D'EVALUATION

3.1.1. Finalité des enseignements et processus d'évaluation

Le dispositif concerne des leaders des trois filières cadre du groupe Industrie à savoir managers, chefs de projet et experts. Les objectifs d'apprentissage sont centrés sur l'acquisition de compétences de leadership, de management de projets innovants, de développement de compétences réflexives. La dimension Leadership responsable est très présente au sein du programme à différents niveaux : au niveau des thématiques d'enseignement qui privilégient la prise en compte des enjeux sociaux, sociétaux et environnementaux en cohérence avec le projet industriel et humain de l'entreprise, des modalités pédagogiques qui favorisent la prise de recul

sur son impact dans et en dehors de l'organisation, au niveau du projet créateur de valeur qui amène les participants à tenir compte des parties prenantes.

Les contenus de formation ont été coconstruits avec l'entreprise, en intégrant, pour chacun des modules, des enseignants de l'école et des managers experts appartenant à l'entreprise, afin de contextualiser les apprentissages et de renforcer la connaissance des stagiaires en termes de culture et ressources Groupe. Les formations se déroulent en résidentiel, créant un espace de formation favorable à la prise de recul et à la création d'une communauté de pairs apprenants. La pédagogie privilégie l'apprentissage action, avec des mises en application sur les réalités des stagiaires, des discussions entre pairs et avec les intervenants. Des ancrages mémoriels sont menés au fil des séminaires, dans un but formatif. L'évaluation des compétences, aboutissant à une certification, est basée sur un exercice final de synthèse, développé tout au long du parcours à travers un projet fil rouge tutoré par des enseignants. Cet exercice, intitulé « *Projet créateur de valeur* », doit mettre en évidence les compétences des apprenants pour (1) concevoir et mettre en œuvre un projet innovant et créateur de valeur, (2) mobiliser les outils et concepts enseignés dans les différents modules et (3) analyser leur transformation managériale de façon réflexive.

Un dispositif d'accompagnement est mis en œuvre, sous la forme d'ateliers collectifs, basés sur une pédagogie de conversations entre pairs, et guidés par des enseignants-tuteurs. Ces ateliers sont conçus de façon à accompagner les stagiaires dans la conception et réalisation de leur projet, avec un rythme de livrables discutés et évalués de façon formative avec les pairs et les tuteurs. Cet accompagnement collectif est complété par un accompagnement individuel mené par les tuteurs. L'aboutissement du projet doit conduire à un mémoire de 30 à 50 pages et une soutenance de 20 minutes en fin de parcours.

Le dispositif d'évaluation est hybride, combinant évaluation formative (tout au long de l'accompagnement) et évaluation sommative en fin de parcours avec une note finale

sanctionnant le niveau d'acquisition des compétences, sur la base d'une grille critériée de 11 dimensions recouvrant l'ensemble du référentiel de compétences.

Nous représentons les acteurs intervenant dans l'évaluation des apprenants au sein de ce dispositif (cf. Figure 2) : ils sont constitués à la fois d'enseignants Ecole, de managers de l'entreprise cliente, d'administratifs pilotes de la certification et des clients Entreprise. Les évaluateurs Entreprise apportent aux certificateurs des éléments contextuels qui permettent de mieux cerner l'impact du projet dans l'organisation. Parmi les évaluateurs-certificateurs Ecole, certains sont à la fois les tuteurs qui accompagnent l'apprenant tout au long du dispositif, d'autres ne font que l'évaluation finale.

L'évaluation de l'acquisition des compétences est de type sommatif, aboutissant à une note mais aussi à des appréciations qualitatives et des feedbacks pour poursuivre le projet mené au cours de la formation. Les évaluations tout au long du parcours sont de type formatif, visant à faire évoluer les apprenants dans la résolution des problématiques rencontrées, dans l'achèvement de leurs actions et l'analyse de leur transformation managériale et personnelle.

3.2. IDENTIFICATION DES PP IMPLIQUEES DANS CE PROCESSUS

Une première analyse des PP identifiées fait ressortir 6 groupes de PP décisives au sens de Mitchell et al. (2017), PP à considérer comme centrales pour le programme de Développement du Leadership. Nous élaborons une première analyse des attentes de ces PP (Etude empirique en cours). Ces PP clés identifiées mixent des acteurs variés, au sein même de l'institution de formation, de même qu'au sein de l'Entreprise client et objet de l'étude. A travers ce processus de formation et certification, nous sommes amenés à identifier de nombreuses PP internes à l'Ecole dont les équipes n'avaient pas conscience auparavant, et sans que leurs rôles « décisifs » ne soient partagés.

Tableau 3. Parties Prenantes décisives (3 attributs)

	Parties Prenantes	Saillance	Attentes
1	Responsable pédagogique Ecole Ingénierie du Programme	Décisive Pouvoir-Légitimité-Urgence	Qualité de délivrance de la formation (Satisfaction des apprenants) Co-développement du PDL avec le client
2	Enseignants-Tuteurs certificateurs	Décisive Pouvoir-Légitimité-Urgence	Respect du référentiel/ Qualité-Equité évaluation Validation des compétences de cadre en cohérence avec l'évaluation Réussite des apprenants Valorisation du chemin parcouru et non seulement du résultat final Ambiguïté du rôle de « Juge et «d'Avocat » Régulation de la tension/violence parfois présente dans les jurys
3	Enseignants Ecole	Décisive Pouvoir-Légitimité-Urgence	Contribution à la transformation des apprenants Satisfaction des apprenants Satisfaction des Responsables pédagogiques du programme
4	Apprenants Participants au programme de développement de Leadership « Impulsion Cadres »	Décisive Pouvoir-Légitimité-Urgence	Expérience de transformation/ Confort dans la posture de cadre Expérience communautaire : identité « Impulseurs » Reconnaissance par le diplôme/La progression Réussite de la certification
5	Managers et/ou RRH des apprenants	Décisive Pouvoir-Légitimité-Urgence	Développement des apprenants cooptés pour suivre la formation Performance accrue des équipes (Engagement, rétention) Validation du choix auquel ils ont participé
6	Intervenants de l'entreprise cliente (Contenus, Accompagnement Projet)	Décisive Pouvoir-Légitimité-Urgence	Contribution à la transformation managériale Validation du processus de l'identification des talents et de leur transformation

Six autres groupes de PP, moins saillantes que les précédentes, sont néanmoins importantes à prendre en compte et révèlent des attentes différentes autour du programme. Elles comprennent des acteurs qui accompagnent en support les apprenants au sein de l'entreprise et les parties prenantes non académiques du programme. Nous trouvons également dans cette deuxième liste de PP, les acteurs institutionnels, en l'occurrence Le ministère de l'ES (MESRI) et le ministère du travail.

Tableau 4. Parties Prenantes dominante/dépendante (2 attributs) et discrétionnaires (1 attribut)

	Parties Prenantes	Saillance	Attentes
1	Client Entreprise (Direction des Talents & Dynamique Managériale)	Dominante Pouvoir-Légitimité	Réussite certification Promotion des talents Performance et contribution au projet stratégique de transformation (PIH et NAL)
2	Ecole de Management Direction des programmes Executive	Dominante Pouvoir-Légitimité	Activité (CA) Conformité avec référentiels Qualité ingénierie et des enseignements Cohérence avec les transformations sociétales
3	Pairs Stagiaires de la même promotion« Impulsion Cadres »	Dépendante Légitimité-Urgence	Solidarité Réussite collective Co-apprentissage Evaluation finale : Temps fort positif
4	Enseignants certificateurs Candides certificateurs participant aux jurys	Discrétionnaire Légitimité	Souci d'équité et de justesse (neutralité)
5	Ministère du Travail (France Compétences)	Discrétionnaire Légitimité	Rigueur/ Cohérence/ Equité des méthodes d'évaluation par rapport au référentiel
6	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Certificats du titre et grade de Master	Discrétionnaire Légitimité	Validité et respect des règles d'attribution des certificats

L'analyse des acteurs engagés dans le processus d'évaluation et plus globalement dans l'atteinte des objectifs du programme de formation montrent une grande diversité des acteurs et de leurs attentes, pouvant générer des difficultés d'alignement, voire des tensions. La prise de conscience et le travail formel d'identification, qui sera approfondi à partir d'une enquête qualitative (entretiens semi-directifs avec l'ensemble des PP et groupes de discussions avec les PP décisives) est un résultat en soi car les problématiques ne sont que rarement observées sous cet angle.

Nos résultats à l'issue de cette approche exploratoire, sont issus de l'analyse croisée des trois Enseignants-Chercheurs impliqués à différents niveaux dans le processus pédagogiques. Ils nous apparaissent prometteurs pour mener des recherches sur ce « qui compte vraiment » pour les partenaires clés et in fine pour les PDL. Notre étude est en cours, avec des entretiens qualitatifs à mener auprès des PP identifiées afin d'approfondir cette analyse de saillance des acteurs, ainsi que la compréhension des attentes et tensions autour de ce type de processus.

CONCLUSION

Proposant d'étudier les enjeux des programmes de développement du leadership et de leurs parties-prenantes clés, nos travaux nous ont amenés à mieux comprendre les tensions et paradoxes qui entourent ces programmes et à mener des actions pour mieux les gérer. Ces travaux nous paraissent prometteurs pour aider les acteurs impliqués dans ces processus à les rendre plus robustes et cohérents avec les enjeux de transformation du leadership. De nombreuses PP ont été identifiées dans cette première phase de l'étude, révélant des attentes variées et parfois non alignées. Ces premiers résultats vont nous conduire à questionner les conditions du déploiement des PDL et le cadre à co-construire pour concilier les différentes attentes des PP et permettre le développement d'un leadership responsable dans la durée. In

fine, l'analyse au prisme du management des PP dans ce contexte, permet de centrer la discussion entre PP sur ce « qui compte vraiment » en matière d'apprentissage du leadership dans un contexte de transformation profonde des croyances et pratiques sur ce concept.

Références

Anderson A., Hibbert P., Mason K., Rivers C. (2018). Management Education in Turbulent Times, *Journal of Management Education* 42(4), 423-440.

Avolio B.J. & Gardner W.I. (2005), Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership, *The Leadership Quarterly*, vol. 16, n° 3, p. 315-338.

Avolio B.J., Gardner W.L., Walumbwa F.O., Luthans F. et May D.R. (2004). "Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviours", *The Leadership Quarterly*, vol. 15, no 6, p. 801-823.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International journal of public administration*, 17(3-4), 541-554.

Bayad, M., Gallais, M., Marlin, X., & Schmitt, C. (2010). Entrepreneuriat et TPE : la problématique de l'accompagnement. *Revue management et avenir*, (10), 116-140.

Brière, M., Le Roy, J., & Meier, O. (2021). Linking servant leadership to positive deviant behavior: The mediating role of self-determination theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 51(2), 65-78.

Contu A., Willmott H., (2003) Re-Embedding Situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory. *Organization Science* 14(3):283-296.

Contu, A., Grey C., Örténblad A. (2003). Against Learning, *Human Relations*, 56(8): 931-952.

Cunliffe, A. L. (2002), Reflexive dialogical practice in management learning, *Management Learning*, 33(1), 35-61.

Cunliffe A. L. (2009). The philosopher leader: On Relationism, Ethics and Reflexivity. A critical perspective to Teaching Leadership, *Management Learning* 40(1):87-101.

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

Cunliffe, A. L., & Scaratti, G. (2017). Embedding impact in engaged research: Developing socially useful knowledge through dialogical sensemaking. *British Journal of Management*, 28(1), 29-44.

Cunliffe A. L., Aguiar A. C., Goès V., Carreira F. (2020), Radical Reflexivity and Transdisciplinary as Paths to Developing Responsible Management Education, in *The SAGE Handbook of Responsible Management Learning and Education*.

Deffayet Davrout, S., Fronty, J., & Browne, N. (2017). Pour quoi fabriquer des managers réflexifs ? *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, (0), 57-71.

De Ridder, M., Taskin, L., Ajzen, M., Antoine, M., & Jacquemin, C. (2019). Le métier de manager en transformation : une démarche prospective. *Management & Avenir*, 109(3), 37-60.

Ferrero-Ferrero, I., Fernández-Izquierdo, M. Á., Muñoz-Torres, M. J., & Bellés-Colomer, L. (2018). Stakeholder engagement in sustainability reporting in higher education: An analysis of key internal stakeholders' expectations. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(2), 313-336.

Fronty, J. (2017). La réflexivité : une soft skill du manager de demain ? *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, (Supplément), 73-90.

Fronty, J., & Glaser, A. (2023). Réflexivité et dissonance au sein des organisations: Le défi de la transition écologique. *Revue française de gestion*, (6), 85-99.

Greenleaf, R. K. (1998). *The power of servant-leadership*. Berrett-Koehler Publishers.

Greenleaf, R. K.: 1977. *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness* (Paulist Press, New York).

Hernez-Broome, G., & Hughes, R. J. (2004). Leadership development: Past, present, and future. *Human resource planning*, 27(1).

Hatchuel, A., David, A., & Laufer, R. (2012). Les nouvelles fondations des sciences de gestion : éléments d'épistémologie de la recherche en management. Presses des MINES.

Langrafe, T. D. F., Barakat, S. R., Stocker, F., & Boaventura, J. M. G. (2020). A stakeholder theory approach to creating value in higher education institutions. *The Bottom Line*, 33(4), 297-313.

Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances. *Education permanente*, 135(2), 143-151.

Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. Halte au « tout compétences » ! *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1).

Maak T. et Pless N.M. (2006). “Responsible leadership in a stakeholder society. A relational perspective”, *Journal of Business Ethics*, n° 66, p. 99-115.

Michell R.K., Agle B.R., Wood D.J., (1997). « Toward a Theory of Identification and Saliency », *Academy of Management Review*, vol.22, n°4, p.853-886.

Mitchell, R. K., Lee, J. H., & Agle, B. R. (2017). Stakeholder prioritization work: The role of stakeholder saliency in stakeholder research. In *Stakeholder management* (pp. 123-157). Emerald Publishing Limited.

Mitchell, R. K., & Lee, J. H. (2019). Stakeholder identification and its importance in the value creating system of stakeholder work. *The Cambridge handbook of stakeholder theory*, 1, 53-73.

Miska C. et Mendenhall M.E. (2018). “Responsible leadership: A mapping of extant research and future directions”, *Journal of Business Ethics*, vol. 148, no 1, p. 117-134.

Neville, B. A., Bell, S. J., & Whitwell, G. J. (2011). Stakeholder saliency revisited: Refining, redefining, and refueling an underdeveloped conceptual tool. *Journal of business ethics*, 102, 357-378.

Patterson, K. (2003). Servant leadership. *A Theoretical Model*. Regent University: *Dissertation Abstracts*, 3082719.

Pless N.M. et Maak Th. (2011). “Responsible leadership: Pathways to future”, *Journal of Business Ethics*, n° 93, p. 3-13.

Rosa, H., Zilberfarb, S., & Raquillet, S. (2021). Résonance : une sociologie de la relation au monde. La découverte.

Savall, H., & Zardet, V. (2004). *Recherche en sciences de gestion: Approche qualimétrique, observer l'objet complexe* (No. halshs-00783087).

Stahl G.H. et Sully de Luque M. (2014). “Antecedents of responsible leader behavior: A research synthesis, conceptual framework, and agenda for future research”, *Academy of Management Perspectives*, vol. 28, n° 3, p. 235-254.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation.

Trehan, K., & Rigg, C. (2004). Beware the unbottled genie: unspoken aspects of critical self-reflection. In *Critical thinking in human resource development* (pp. 25-39). Routledge.

Theurelle-Stein, D., & Barth, I. (2017). Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain 1. *Revue management et avenir*, (5), 129-151.

Vandangeon-Derumez, I., Lépinard, P., & Calcei, D. (Éds.). (2022). *Former les managers de demain*. Presses des Mines. Collection Vademecum.

Verzat, C., & Bachelet, R. (2006). L'érosion d'un dispositif d'évaluation des projets, halshs-00128702-version1.

Waldman D.A. et Balven R.M. (2015). “Responsible leadership: Theoretical issues and research directions”, *Academy of Management Perspectives*, vol. 3015, no 1, p 19-29.