



## **Le leadership aux cycles supérieurs et au postdoctorat**

*Étude présentée au :*  
**Programme de bourses d'études supérieures du Canada Vanier  
Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH)  
Gouvernement du Canada**

*Par le :*  
**Ian O. Ihnatowycz Institute for Leadership  
Richard Ivey School of Business  
University of Western Ontario  
1151, rue Richmond  
London (Ontario) N6A 3K7**

**Le 1<sup>er</sup> mars 2011**

---

## **Auteurs**

---

Daina D. Mazutis  
Doctorante, Richard Ivey School of  
Business  
University of Western Ontario

Zoe Morris  
Doctorante, Anthropologie  
University of Western Ontario

Karyn Olsen  
Doctorante, Anthropologie  
University of Western Ontario

## **Superviseurs**

Debbie Compeau  
Professeure en systèmes  
d'information de gestion,  
Directrice du programme de  
doctorat  
Richard Ivey School of Business  
University of Western Ontario

Debra Dawson  
Directrice, Teaching and Learning  
Services  
University of Western Ontario

Nanda Dimitrov  
Directrice adjointe, Teaching  
Support Centre  
University of Western Ontario

Gerard Seijts  
Professeur agrégé en comportement  
organisationnel,  
Directeur exécutif du Ian O.  
Ihnatowycz Institute for Leadership  
Richard Ivey School of Business  
University of Western Ontario

## **Table des matières**

---

<b>Résumé</b>	<b>2</b>
<b>Introduction</b>	<b>4</b>
<b>Que dit la littérature scientifique au sujet du leadership?</b>	<b>5</b>
<b>Quelles sont les conséquences des changements dans le milieu universitaire sur l'enseignement supérieur et sur le développement des étudiants des cycles supérieurs?</b>	<b>17</b>
<b>Comment le leadership et les compétences en leadership sont-ils développés aux cycles supérieurs?</b>	<b>26</b>
<b>Comment le leadership est-il mesuré?</b>	<b>29</b>
<b>Conclusion</b>	<b>34</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>41</b>
<b>Annexe A : Liens Internet</b>	<b>48</b>

## Résumé

Le domaine du leadership est vaste et difficile à circonscrire. En effet, il existe autant de définitions de ce concept que de gens qui ont tenté de le définir. La présente étude a pour objectif de fournir au Programme de bourses d'études supérieures du Canada Vanier une compréhension solide du domaine de la recherche sur le leadership pour que ses responsables puissent mieux évaluer et mesurer le potentiel de leadership des candidats au programme.

En premier lieu, nous nous pencherons sur l'évolution des théories du leadership au cours du dernier siècle en commençant par les théories des traits et des comportements, pour ensuite aborder l'émergence des théories transformationnelles et charismatiques, avant de finir par les théories contemporaines, notamment le leadership stratégique, authentique, spirituel, éthique et transcendant.

En deuxième lieu seront définies les exigences que sous-tend le leadership de nos jours au moyen d'un examen du cadre de leadership des trois « C » élaboré par Gandz et coll. (2010). Ce cadre met en relation trois éléments, soit le caractère, les compétences et l'engagement (*commitment*), pour faire jaillir l'essence véritable du leadership. Incorporant diverses idées tirées de théories passées et actuelles du leadership, les auteurs du cadre posent le postulat suivant : de nos jours, l'efficacité des leaders ne dépend pas

seulement de leur compétence dans leur domaine, mais aussi des traits de caractère dont ils font preuve, comme la sagesse, le courage et l'intégrité, ainsi que de leur implication dans le travail ardu qu'est celui de leader.

***Étant donné ces exigences, on définit le leadership comme étant la volonté et la capacité que l'on a de diriger d'autres personnes vers un objectif défini parce qu'elles respectent qui l'on est et croient en ce que l'on fera. Ces personnes admirent les compétences d'un vrai leader et sont convaincues qu'il atteindra son objectif. Ainsi, elles sont très disposées à contribuer à la réalisation de la vision du leader.***

En troisième lieu, nous nous attarderons aux tendances actuelles touchant la vie universitaire en Amérique du Nord, notamment l'accent mis de plus en plus sur la collaboration et l'interdisciplinarité, le passage du leadership transactionnel au leadership transformationnel, la demande croissante chez les universitaires de possibilités autres que la simple formation spécialisée, et la diversité croissante des universitaires.

En quatrième lieu seront examinées les manières actuelles et potentielles de favoriser le leadership aux cycles supérieurs et au postdoctorat, notamment les politiques, les bourses et les programmes qui font la promotion d'un leadership universitaire fondé sur l'implication dans le milieu universitaire et la collectivité, la diversité et le développement de compétences d'exception.

En cinquième lieu, nous traiterons des différents outils de mesure du leadership et des méthodes d'évaluation du leadership

universitaire habituellement utilisées de nos jours.

En dernier lieu, nous concluerons sur une démonstration de l'application du cadre de leadership des trois « C » en milieu universitaire. Par exemple, les compétences exigées au niveau doctoral et postdoctoral pourraient toucher à la connaissance, la réflexion, la communication, la gestion et l'entregent. On pourrait évaluer le caractère, qui permet de prédire le comportement des leaders dans différentes situations, en tenant compte de la volonté de prendre des risques, du comportement éthique, de l'intégrité et de la responsabilité démontrées envers soi et les autres. Finalement, l'engagement à faire preuve de leadership pourrait être attesté par l'implication du leader universitaire en tant que mentor et sa quête constante de l'excellence.

## **Introduction**

Le domaine du leadership est vaste et difficile à circonscrire. En effet, il existe autant de définitions de ce concept que de gens qui ont tenté de le définir. On compte 66 000 livres sur le leadership dans la librairie en ligne Amazon.com : un nombre colossal! Dans les 100 dernières années, uniquement dans le domaine des sciences sociales, plus de 3 000 études ont été menées sur divers aspects du leadership (Bass & Bass, 2008).

Malgré le foisonnement des recherches et l'apparente absence de consensus sur la nature du leadership, on peut dégager certaines tendances. En effet, dans les revues de littérature et les manuels de cours, certaines études sont souvent citées comme des approches centrales ou dominantes du leadership. Miner (2003), par exemple, a recensé les 17 théories du leadership les plus influentes en évaluant la reconnaissance dont elles jouissent, leur validité et leur utilité. Nombre de ces théories figurent aussi dans d'autres revues du domaine (House & Aditya, 1997; Yammarino, Dionne, Chun & Dansereau, 2005) et dans des manuels qui ont fait date, comme ceux de Yukl (2006) et Northouse (2009). On peut donc en comprendre que la connaissance du leadership en tant que phénomène s'est inscrite dans un processus à la fois cumulatif et productif (House & Aditya, 1997).

La présente étude tient compte de ces théories dominantes, compare les recherches antérieures aux plus récentes et suggère des applications possibles pour l'évaluation et la mesure du leadership. De plus, elle examine les tendances dans le milieu universitaire dans l'optique de définir le leadership universitaire et d'évaluer le potentiel de leadership des candidats aux programmes des cycles supérieurs.

Toutefois, dans l'ensemble, cette étude ne se contente pas de cataloguer des théories du leadership bien établies ou de décrire les derniers développements en recherche. En effet, elle va plutôt chercher à incorporer ces différentes perspectives dans un cadre unifié appelé le cadre de leadership des trois « C », qui permet de définir le leadership en évaluant les leaders autant sur le plan de l'« être » que sur le plan du « faire », et ce, en général comme dans le domaine universitaire.

## **Que dit la littérature scientifique au sujet du leadership?**

Les définitions du leadership sont légion. À ce propos, rappelons une critique célèbre de ce champ de recherche éclaté qui fait état de l'existence de plus de deux cents définitions différentes du leadership (Rost, 1993). Cependant, en général, la plupart des théories du leadership s'inscrivent dans l'une ou l'autre des deux grandes approches, l'une basée sur les traits et l'autre basée sur les comportements (Northouse, 2009).

L'approche fondée sur les traits date des années 1930-1940. Elle se concentre sur l'étude des principaux traits de caractère des grands leaders de ce monde. Ces premières études laissent entendre que le leadership est déterminé par des facteurs physiques, comme la taille et le genre, et des traits de personnalité, comme l'intelligence, la confiance en soi, l'intégrité, l'entregent, la détermination et l'extraversion. Certaines de ces études mentionnent des traits particuliers tirés des théories du leadership dites « des grands hommes », reposant sur des concepts de pouvoir et de prestige.

Toutefois, dans son examen de la littérature sur cette approche, l'un des premiers du genre, Stogdill (1948) ne parvient pas à trouver de théorie prouvant le lien entre ces traits de personnalité et l'efficacité du leadership. Cette conclusion provoque un changement vers des théories comportementales du leadership, qui s'intéresse aux styles et aux approches de leadership (House & Aditya, 1997). Les recherches menées dans les années 1950 à Ohio State et à l'University of Michigan s'inscrivent dans cette école de pensée. Leurs auteurs cernent un certain nombre de conduites propres aux leaders, comme le fait de démontrer de la considération pour leurs subordonnés, opposé au fait d'organiser le travail, de planifier des activités et de définir les rôles et responsabilités, et le fait de nouer des relations avec les employés, opposé à celui d'orienter la production.

Dans ses théories X et Y de la gestion, McGregor (1967) propose des comportements de leadership fondés sur différents présupposés au sujet des motivations des employés. Les gestionnaires qui adhèrent à la théorie X voient les employés comme des paresseux ou des profiteurs et mettent donc en place des structures de contrôle rigides et des systèmes de punition et de récompense. Pour leur part, les gestionnaires qui adhèrent à la théorie Y croient que les employés souhaitent intrinsèquement faire de leur mieux, être créatifs, prendre plus de responsabilités et atteindre des objectifs. En conséquence, ces derniers gestionnaires instaurent des processus visant le développement d'individus déjà autonomes.

Dans les années 1970, des chercheurs lancent l'idée que les théories du leadership, concentrées jusque-là exclusivement sur des traits ou des conduites, devraient aussi tenir compte des facteurs situationnels et des facteurs de contingence. Autrement dit, ce qui donne à un leader ou un comportement de leadership son efficacité peut varier du tout au tout selon le contexte (Fielder & Chemers, 1974).

La théorie de la prise de décision (Vroom & Yetton, 1973) est issue de ce paradigme, tout comme la théorie de la fixation d'objectifs (House & Mitchell, 1974). La théorie de la prise de décision vise à trouver le style de leadership convenant à différentes circonstances (autocratique ou participatif), tandis que la théorie de la fixation d'objectifs marie différents styles de leadership (directif, accompagnateur, participatif ou orienté vers la réussite) aux caractéristiques du subordonné et de la tâche pour tenter de trouver le meilleur moyen pour les leaders de motiver leurs subordonnés à accomplir une tâche. De façon similaire, la théorie « LMX » des échanges leader-membre porte sur l'interaction entre les leaders et leurs subordonnés à l'échelle dyadique et suppose que les leaders ont tendance à adapter leur style à chaque subordonné, créant ainsi une distinction entre les membres du groupe et les subordonnés étrangers au groupe (Graen & Cashman, 1975).

Ainsi, dans la deuxième moitié des années 1970, on est encore loin d'une théorie générale de l'efficacité du leadership en entreprise. Des questions sur l'importance du leadership commencent à surgir (Pfeffer, 1977). Par ailleurs, de nouvelles perspectives critiques émergent, comme les théories des substituts au leadership (Kerr & Jermier, 1978) et les théories de la romance du leadership (Meindl, Ehrlich & Dukerich, 1985). Plus tard, Hunt (1999) parlera de ce mouvement comme d'une période de noirceur et de pessimisme (« doom and gloom ») dans la recherche sur le leadership. Cette insatisfaction découle d'un manque de compréhension de toute la portée du leadership, en particulier des forces motrices du leadership, celles qui « motivent les associés à travailler à la hauteur de tout leur potentiel sur une certaine période, que ce soit pour leur propre bien ou pour celui du leader ou du collectif dans son ensemble » (Avolio & Bass, 2004).

À la fin des années 1970, les recherches en science politique (Burns, 1978) et en comportement organisationnel (House, 1977) défendent l'idée que le leadership qui suscite cette pleine réalisation du potentiel peut être compris comme un leadership transformationnel ou charismatique. Cette nouvelle approche tient compte des traits et des comportements, mais aussi des relations leader-subordonné. Les leaders transformationnels sont décrits comme étant « inspirants, stimulants intellectuellement, mobilisateurs, visionnaires, orientés vers le perfectionnement et déterminés à maximiser le rendement » (Avolio & Bass, 2004). Ce style de leadership est vu comme un prolongement du leadership transactionnel, qui se concentre plutôt sur les échanges entre gestionnaires et subordonnés par des comportements constructifs et correctifs, qui correspondent respectivement à des récompenses contingentes et à la gestion par exception (Avolio & Bass, 2002, 2004).

Le leadership charismatique se définit aussi en fonction de l'influence du leader sur ses subordonnés et comprend des comportements comme « articuler une vision attrayante, communiquer des attentes de rendement élevées, faire preuve de confiance en soi, adopter un comportement exemplaire, exprimer sa confiance en la capacité de ses subordonnés à atteindre les objectifs et mettre l'accent sur les aspects idéologiques du travail et sur l'identité collective » (Yammarino, Dionne & Chun, 2002). La distinction générale entre la théorie du leadership charismatique et celle du leadership transformationnel est la

constatation qu'un leader peut être charismatique sans être transformationnel, c'est-à-dire que ses subordonnés peuvent s'identifier à lui sans que des changements se produisent pour autant.

Selon plusieurs auteurs, l'émergence des théories de leadership transformationnel et charismatique est un changement de paradigme, passant des modèles dits « traditionnels » ou « classiques » (fondés sur les traits, les comportements ou les situations) (Hunt, 1999) à des formes de leadership plus contemporaines (Yammarino et al., 2005) ou, autrement dit, passant de la première à la deuxième génération des théories du leadership (Miner, 2003). Ces « nouvelles » formes de leadership continuent de faire l'objet de nombreuses recherches : à ce jour, plus de 280 articles conceptuels et empiriques ont été publiés sur le leadership transformationnel et charismatique (Yammarino et al., 2002; Yammarino et al., 2005). Par ailleurs, plusieurs méta-analyses du leadership charismatique et transformationnel confirment l'existence de relations positives entre ces processus et un grand nombre de variables réponses organisationnelles (Judge & Piccolo, 2004).

La majorité des recherches sur le leadership de deuxième génération se concentrent exclusivement sur l'individu ou sur le groupe, avec des variables liées aux résultats comme la satisfaction du subordonné par rapport au travail, l'engagement organisationnel ou le rendement du groupe. Autrement dit, ces recherches portent surtout sur le leadership *dans* l'organisation, plutôt que le leadership *de* l'organisation (Boal & Hooijberg, 2000; Hunt, 1999).

Dans les années 1980-1990 émerge en parallèle avec la recherche sur le leadership transformationnel la théorie des échelons supérieurs, aussi appelée théorie du leadership stratégique (Hambrick & Mason, 1984). Selon cette théorie, on peut considérer les choix stratégiques d'une organisation comme un reflet des valeurs, croyances et perceptions du PDG et de son équipe de direction. Ainsi, des traits de personnalité comme la propension à prendre des risques ou l'attachement au statu quo (Hambrick, Geletkanycz & Fredrickson, 1993) et des facteurs démographiques comme l'âge, la scolarité et l'ancienneté sont mis en relation avec des décisions stratégiques comme l'innovation (Bantel & Jackson, 1989), la diversification (Michel & Hambrick, 1992), l'internationalisation (Roth, 1995) et la mesure globale du rendement de l'organisation (Finkelstein & Hambrick, 1996; Miller, 1991). Éventuellement, le leadership stratégique devient un sous-domaine d'étude en soi : des centaines d'études affiliées sur le sujet ont été menées au cours des 30 dernières années (Finkelstein, Hambrick & Canella, 2009).

Au début des années 2000, le mot « leadership », associé au monde des affaires, prend une connotation de plus en plus négative. Dans une période où se succèdent les scandales à la Enron, WorldCom et Tyco, le public comme les universitaires ont soif d'un leadership plus positif (Mazutis, 2007). Il en résulte une série de nouvelles théories du leadership, comme le leadership authentique (Luthans & Avolio, 2003), le leadership spirituel (Fry, 2003), le leadership serviteur (Spears, 1995), le leadership éthique (Treviño, Brown & Hartman, 2003), le leadership de niveau 5 (Collins, 2001), le leadership primal (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002) et le leadership transcendant (Crossan, Vera & Nanjad, 2008b), entre autres.

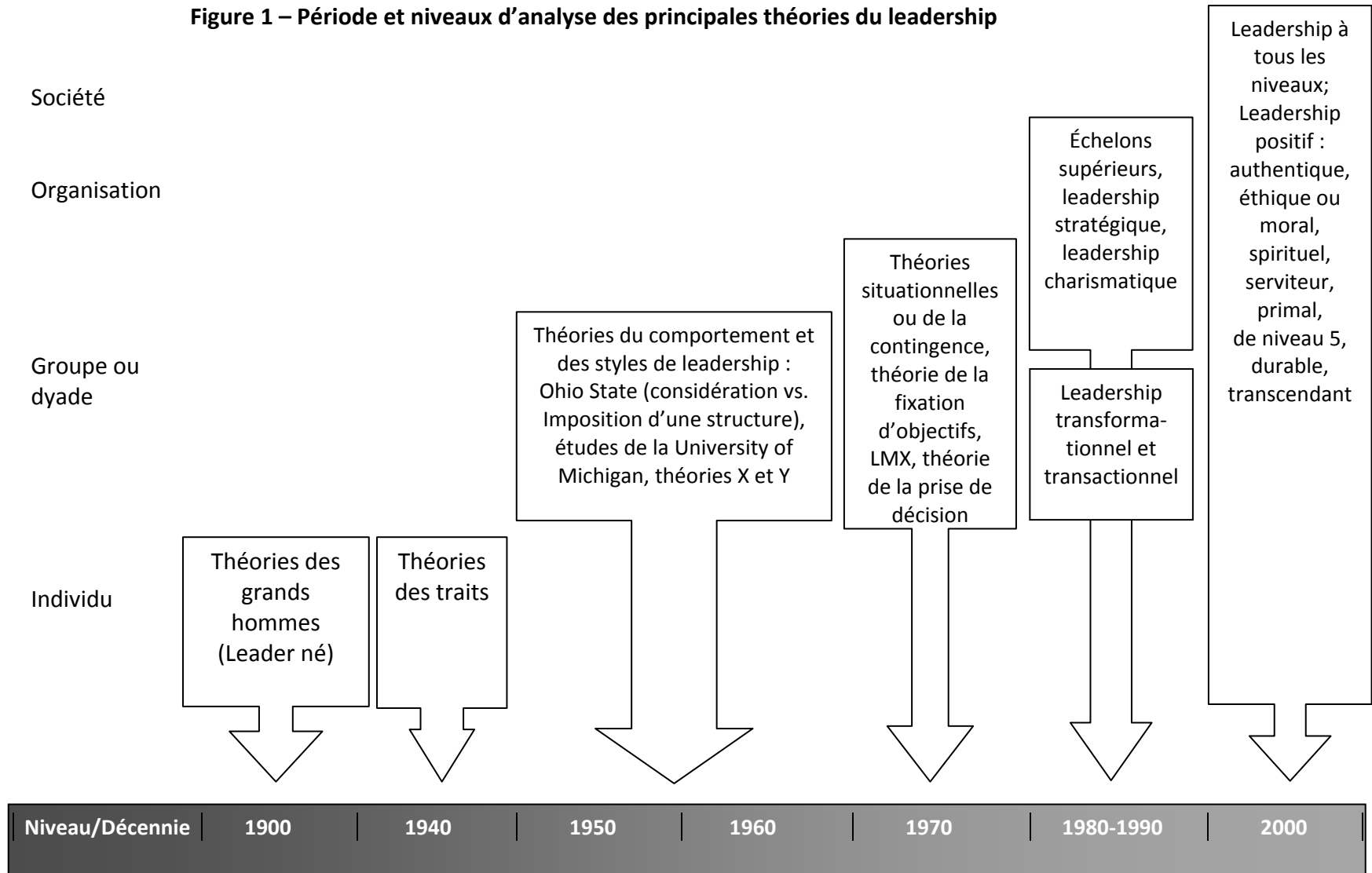


Force est de constater que le domaine du leadership « connaît une véritable explosion de nouveaux développements » (Hunt, 2005).

En général, ces théories positives du leadership reprennent des éléments des approches basées sur les traits et les comportements, dans la mesure où elles s'attardent à la personnalité, à l'engagement et aux comportements requis pour jouer le rôle de leader à tous les niveaux (soi-même, les autres, l'organisation et la société) dans le contexte actuel aussi dynamique que complexe.

L'évolution de la recherche sur le leadership est illustrée ci-dessous dans la figure 1.

**Figure 1 – Période et niveaux d’analyse des principales théories du leadership**



Malgré tout, la question « qu'est-ce que le leadership » n'a pas encore trouvé de réponse définitive. La plupart des définitions communément acceptées semblent rendre l'idée que le leadership est un processus, « un processus consistant à influencer les autres pour qu'ils comprennent ce qui doit être fait et la manière de le faire et qu'ils s'entendent à ce sujet, et un processus consistant à diriger les efforts individuels et collectifs pour accomplir des objectifs communs » (Yukl, 2006: p.8).

### Comment se définit le leadership d'un point de vue global de nos jours?

Si le domaine du leadership peut sembler fragmenté et désordonné, c'est surtout parce que chaque nouvelle théorie se concentre sur un aspect particulier de la personnalité ou de l'action des leaders. Dans l'ensemble, on constate un manque de théories intégrantes qui considèrent à la fois la personnalité et les comportements nécessaires pour être un bon leader dans le contexte actuel, marqué par sa complexité (Yukl, 2006).

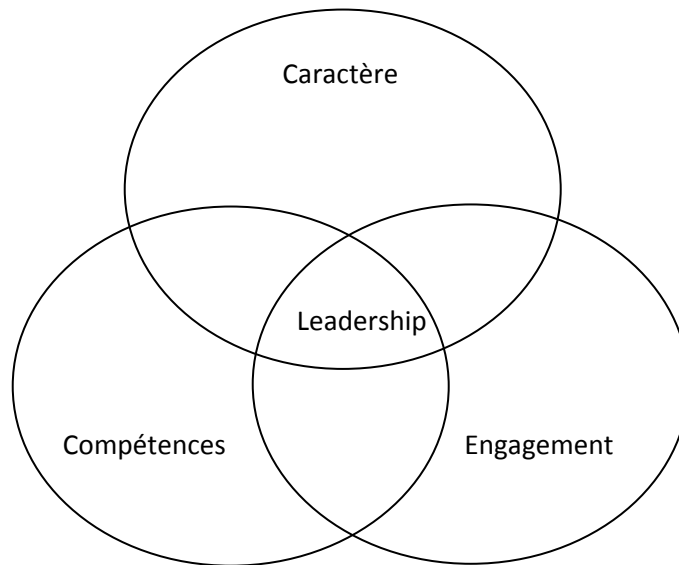
Dans ce qui est peut-être le plus grand et le plus international des projets sur le leadership à ce jour, des spécialistes des sciences sociales représentant 56 pays se sont entendus sur une définition universelle de base, selon laquelle le leadership est la capacité d'influencer, de motiver et d'outiller les autres pour qu'ils contribuent à l'efficacité et à la réussite des organisations dont ils sont membres (House, Hanges, Javidan, Dorfman & Gupta, 2004).

Les dernières recherches sur les formes positives de leadership indiquent que les approches traditionnelles basées sur les traits et les comportements sont plus fructueuses lorsqu'elles sont combinées et employées ensemble. Par conséquent, pour constituer un portrait global, le concept de leadership devrait intégrer autant la personnalité des leaders que leurs actions.

À partir des données d'un grand projet de recherche regroupant plus de 300 leaders établis du monde des affaires dans quatre pays (le Canada, les États-Unis, l'Angleterre et la Chine) et des idées de spécialistes du développement organisationnel et d'étudiants actuels en administration, des chercheurs sont parvenus à la conclusion que les leaders sont caractérisés par trois grands domaines (Gandz, Crossan, Seijts & Stephenson, 2010).

Comme on le voit dans la figure 2 ci-dessous, le leadership se situe à la croisée des trois domaines que sont le caractère, les compétences et l'engagement. La compréhension d'un seul de ces domaines ne permet pas de comprendre pleinement les leaders et le leadership. Par contre, une fois les trois domaines intégrés, la véritable essence du leadership se révèle.

**Figure 2 – L'essence du leadership : le caractère, les compétences et l'engagement**



**Le cadre de leadership des trois « C » : caractère, compétences et engagement**

Le cadre de leadership des trois « C » est formé du caractère, des compétences et de l'engagement (*commitment*). Chaque domaine est analysé en détail ci-dessous à la lumière des théories actuelles et passées sur le leadership.

**Caractère**

La nature de ce qui constitue un bon caractère fait l'objet de débats depuis l'époque d'Aristote et de Platon. Généralement, on définit le caractère comme l'ensemble des traits, des qualités ou comportements qui constituent la nature particulière d'une personne. Ces traits ou comportements sont souvent analysés au regard de leurs qualités morales ou éthiques et sont donc étroitement liés à des théories de valeurs et de vertus. Voilà en quoi ces débats philosophiques anciens sont utiles. Cela dit, les études sur les nouvelles formes positives de leadership sont peut-être encore plus pertinentes, elles qui mettent l'accent sur les qualités que sont l'honnêteté, l'intégrité et l'authenticité, requises pour être un bon leader dans le contexte dynamique et complexe d'aujourd'hui.

Les premières recherches sur les traits de personnalité associés au leadership portaient essentiellement sur des caractéristiques relativement objectives et mesurables, comme l'intelligence, la confiance en soi, l'initiative et la persévérance (Stogdill, 1948), ou encore la masculinité, la dominance, l'extraversion et le conservatisme (Mann, 1959).

Plus récemment, toutefois, des psychologues ont mis en évidence cinq traits de personnalité (les « Big Five ») correspondant aux cinq facteurs à la base de la personnalité de l'individu (Northouse, 2009).

Voici ces facteurs :

- névrosisme (tendance à être anxieux, inquiet et hostile);
- extraversion (tendance à être sociable, à s'affirmer et à être positif);
- ouverture (tendance à être informé, créatif et curieux);
- agréabilité (tendance à être tolérant, à faire confiance et à prendre soin des autres);
- caractère consciencieux (tendance à être organisé, fiable et en contrôle).

Des examens ultérieurs des études sur la personnalité et le leadership ont permis de conclure que l'extraversion était le facteur le plus associé au leadership, suivi par le caractère consciencieux, l'ouverture et un faible névrosisme (Judge, Bono, Ilies & Gerhardt, 2002). Par contre, il ne semble pas y avoir de corrélation entre l'agréabilité et un leadership efficace.

Évidemment, le caractère d'un individu n'est pas uniquement défini par ses traits de personnalité. En effet, les théories basées sur les traits et celles basées sur les « Big Five » font abstraction des qualités et des forces de caractère normatives qui peuvent aussi être liées à l'efficacité du leadership. Celles-ci figurent donc dans les nouvelles théories sur les formes positives de leadership, notamment le leadership authentique, spirituel, éthique et serviteur (Avolio & Gardner, 2005; Mazutis, 2007).

Par exemple, on définit un leader authentique comme suit : « assuré, confiant, optimiste, résilient, transparent, moral/éthique, axé sur l'avenir et qui s'efforce de développer ses associés pour en faire des leaders » (Luthans & Avolio, 2003: 243). En outre, on dit des leaders authentiques qu'ils incarnent des valeurs comme l'égalité, l'honnêteté, la loyauté, la responsabilité (Michie & Gooty, 2005), la fiabilité, l'intégrité, la responsabilité, la crédibilité, le respect et l'équité (Gardner, Avolio, Luthans, May & Walumbwa, 2005), et qu'ils possèdent un sens moral très développé (May, Chan, Hodges & Avolio, 2003). De même, les leaders éthiques sont dits forts, vertueux, fiables, compréhensifs, protecteurs (Kanungo & Mendonca, 1996), honnêtes, bienveillants et fidèles à leurs principes (Brown & Treviño, 2006).

De toute évidence, cet ensemble d'attributs personnels se distingue de la recherche sur les traits de personnalité autant du point de vue conceptuel qu'empirique. Il semble plus s'inscrire dans le courant des recherches sur les vertus et les forces décrites dans les domaines de la psychologie positive (Peterson & Seligman, 2004), du comportement organisationnel positif (Luthans, 2002) et de l'étude positive des organisations (Cameron, Dutton & Quinn, 2003).

Peterson et Seligman (2004) ont cerné six vertus fondamentales que l'on retrouve dans un vaste échantillon de cultures, de religions et de philosophies morales : sagesse, courage, humanité,

justice, tempérance et transcendance. Elles définissent les forces de caractère comme les comportements par lesquels ces vertus sont mises en action. Par exemple, la vertu de la sagesse s'incarne dans la force de caractère de l'ouverture d'esprit (jugement et esprit critique), tandis que la vertu de l'humanité a pour corollaire les forces de caractère de l'amour et de la bonté (générosité, soin et compassion).

Ces vertus et forces de caractère sont résumées dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 1 – Vertus et forces de caractère** (Source : Peterson et Seligman, 2004)

Vertu	Forces de caractère
Sagesse	créativité (originalité, ingéniosité), curiosité (intérêt, recherche de la nouveauté, ouverture à l'expérience), ouverture d'esprit (jugement, esprit critique), amour de la connaissance, perspective (sagesse)
Courage	bravoure (valeur), persistance (persévérance, assiduité), intégrité (authenticité, honnêteté), vitalité (zeste, enthousiasme, vigueur, énergie)
Humanité	amour, bonté (générosité, protection, soin, compassion, amour désintéressé, gentillesse), intelligence sociale (intelligence émotionnelle, intelligence personnelle)
Justice	citoyenneté (responsabilité sociale, loyauté, esprit d'équipe), équité, leadership
Tempérance	pardon et clémence, humilité et modestie, prudence, contrôle de soi
Transcendance	appréciation de la beauté et de l'excellence (admiration, émerveillement, élévation), gratitude, espoir (optimisme, pensée à long terme, orientation vers l'avenir), humour (espièglerie), spiritualité (religiosité, foi, but)

Les recherches empiriques visant à établir des liens entre ces forces de caractère et les mesures de l'efficacité du leadership sont rares. Néanmoins, il a été postulé que la culture de ces forces est une partie intégrante du leadership au niveau individuel, aussi appelé leadership de soi-même (Crossan et al., 2008b). De plus en plus, les chercheurs reconnaissent l'importance critique du leadership de soi-même dans l'efficacité du leadership (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009).

Par exemple, les quatre facteurs qui définissent le leadership authentique, soit le traitement équilibré des informations, l'éthique et la moralité, la transparence dans les relations et la conscience de soi, peuvent tous être compris comme des composantes du leadership au niveau individuel. Il a été démontré que ces quatre éléments avaient un effet positif sur les subordonnés en termes de satisfaction par rapport à l'emploi et d'implication dans l'organisation (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing & Peterson, 2008). Dans la même veine, l'humilité, une force de caractère associée à la vertu de la tempérance, est un facteur de réussite essentiel qui est inhérent chez les leaders dont les organisations affichent constamment des bilans positifs (Collins, 2001). Le caractère et le leadership de soi-même, ou la culture des forces de caractère positives, est donc un pan essentiel du leadership.

## **Compétences**

Il semble que la majorité des recherches actuelles sur le leadership s'intéressent aux compétences requises pour être un leader efficace. Gandz et coll. (2010) répartissent les compétences de leadership en quatre types : les compétences d'affaires, les compétences organisationnelles, les compétences stratégiques et les compétences interpersonnelles.

Les compétences d'affaires désignent l'ensemble des connaissances, des capacités et des compétences techniques nécessaires pour effectuer son travail; elles découlent souvent de la maîtrise de disciplines particulières comme le génie, le marketing, la comptabilité ou la gestion générale. Les compétences organisationnelles vont plus loin : elles englobent les capacités décisionnelles d'un leader face à des questions comme les structures, les systèmes et les procédures, ce qui comprend le fait de savoir quand et comment se servir de son autorité, de son influence ou de sa force de persuasion. Parmi ces mêmes compétences, on trouve aussi la capacité de créer une culture organisationnelle. Dans le même ordre d'idées, les leaders ont besoin de compétences stratégiques ou conceptuelles pour comprendre le contexte stratégique dans son ensemble, faire des prévisions par rapport aux changements dans le contexte et établir une vision à long terme. Quant aux compétences interpersonnelles, elles désignent la capacité d'un leader à se mettre à la place de ses subordonnés et comprennent des aptitudes comme le renforcement et la motivation de l'équipe (Crossan, Gandz & Seijts, 2008a).

L'ascension des compétences au titre de domaine à part entière du leadership est le fruit de plusieurs décennies de recherche. Par exemple, la théorie de la fixation des objectifs et la théorie LMX mentionnent toutes deux le rôle de motivation inhérent aux compétences interpersonnelles exigées d'un leader. Les études d'Ohio State et de l'University of Michigan sur les types de leadership (favorisant la structure ou faisant montre de considération) contiennent des aspects des compétences organisationnelles et interpersonnelles. Pour leur part, les théories transformationnelles et charismatiques mettent l'accent sur les compétences interpersonnelles, organisationnelles et stratégiques par des comportements tels la considération portée aux individus, la communication des attentes et la formulation d'une vision rassembleuse (Avolio & Bass, 2002).

Par ailleurs, le domaine des compétences intègre également des recherches sur la nature du travail de gestionnaire dans son ensemble (Mintzberg, 1973). Dans son étude du travail réel des cadres en entreprise, Mintzberg (1973) a cerné une série de rôles que le gestionnaire a normalement à jouer, qui se divisent en rôles interpersonnels, rôles de traitement de l'information et rôles de prise de décision. Par exemple, dans son rôle de prise de décision, un leader a recours à des compétences organisationnelles et stratégiques lorsqu'il met son chapeau de répartiteur de ressources ou de négociateur. D'autres auteurs affirment que les tâches et les responsabilités des gestionnaires comprennent la supervision, la planification, l'organisation, la prise de décision, le suivi, le contrôle, la représentation, la coordination, la consultation et l'administration (Yukl, 2006). En fin de compte, ce sont les compétences d'affaires, organisationnelles, stratégiques et interpersonnelles du leader qui vont déterminer sa réussite.

Les nouvelles théories sur le leadership positif traitent également des compétences, même si bon nombre de ces théories sont toujours conceptualisées au niveau de la dyade ou du groupe, contextes dans lesquels les compétences interpersonnelles du leader prennent le pas sur ses compétences organisationnelles et stratégiques. Par contre, le leadership transcendant, qui se définit comme la capacité de diriger à tous les niveaux (soi-même, les autres, l'organisation et la société) (Crossan et al., 2008b), laisse entendre que les compétences interpersonnelles, organisationnelles et stratégiques sont toutes essentielles pour être un leader dans des contextes dynamiques et turbulents. Dans tous les cas, les compétences d'affaires sont tenues pour acquises.

Les compétences forment donc le deuxième grand domaine du leadership. Toutefois, le simple fait de cataloguer les activités liées au leadership ne saurait suffire. Sans le domaine du caractère, les compétences ne peuvent que faire ressortir les habiletés en gestion ou en administration d'une personne, sans toucher à son potentiel de leadership. Autrement dit, les compétences définissent ce qu'un leader *peut faire*, tandis que le caractère définit ce qu'un leader *fera* (Gandz et al., 2010).

### **Engagement**

Le caractère et les compétences sont certes des facteurs cruciaux d'un bon leadership, mais l'implication dans le travail ardu qu'est celui de leader l'est tout autant. L'engagement à exercer le leadership désigne l'aspiration, le sacrifice et l'implication nécessaires pour devenir et rester un leader (Gandz et al., 2010). Pour assumer un rôle et des responsabilités de leader, il faut avoir la volonté et la capacité de tolérer le stress et les pressions constantes associées à ce travail (Yukl, 2006). Le leadership, c'est difficile. Diriger avec honnêteté, intégrité et authenticité peut l'être encore davantage. En bout de ligne, les rôles de leadership n'ont pas le même attrait pour tout le monde.

Alors, qu'est-ce qui explique l'engagement à diriger de certains? Les premiers travaux de théorie motivationnelle des rôles ont conclu que les personnes qui cherchent des positions de direction ont tendance à valoriser l'autorité, à aimer la compétition, à souhaiter imposer leur volonté aux autres, à préférer les rôles traditionnels « masculins » (entrepreneurs), à adorer le fait de se démarquer de la masse et à apprécier l'exécution de fonctions administratives routinières (Miner, 1978).

Dans cette même lignée, McClelland (1987) a découvert que seules les personnes motivées par le pouvoir et la réussite aspirent à des positions de leadership et connaissent du succès comme leaders publics, militaires ou organisationnels. Il n'a par contre trouvé aucune corrélation entre les motivations d'affiliation et les comportements associés à un leadership efficace (McClelland, 1987). La force des motivations que sont le pouvoir et la réussite a aussi fait l'objet d'études récentes sur les aspirations au leadership (De Hoogh et al., 2005; Kark & Dijk, 2007; Winter, 1991).



Pourtant, ces motivations ne suffisent pas à expliquer ce qui pousse les individus à aspirer à des postes de leadership (Mazutis, 2008). Selon Locke, les valeurs sont au cœur des théories motivationnelles, parce qu'elles sont le pont entre les besoins des individus et leurs actions (Locke, 1991). On définit souvent les valeurs comme suit : « [...] des croyances persistantes qu'une façon particulière de se conduire ou un certain état final d'existence est personnellement ou socialement préférable à la conduite ou à l'état opposé » (Rokeach, 1973: p. 5).

Si pouvoir et réussite sont indubitablement associés au type d'autodétermination dont les leaders ont besoin, les formes positives du leadership actuellement en vogue semblent indiquer que les leaders éthiques, spirituels ou serviteurs peuvent avoir des valeurs différentes, et donc des motifs différents d'aspirer à des positions de leadership (Mazutis, 2007, 2008).

Par exemple, on dit des leaders spirituels qu'ils ont à cœur la bonté, l'empathie, l'honnêteté, la patience, le courage, la confiance, la loyauté et l'humilité et qu'ils sont conséquemment motivés par leur préoccupation altruiste du bien d'autrui (Fry, 2003). Les leaders éthiques préfèrent eux aussi les comportements altruistes aux comportements égoïstes et sont par conséquent motivés par un sens du devoir envers leurs subordonnés et les communautés dans lesquelles ils interagissent (Kanungo, 2001). Tout aussi motivé par l'honnêteté, l'intégrité et la confiance, le leader serviteur est un leader dont la mission est de servir les autres avant tout (Greenleaf, 1977). Ces diverses motivations sont bien différentes de celles reposant sur le pouvoir et la réussite. En outre, elles correspondent mieux aux aspirations et au sacrifice que requiert un engagement réel dans le travail ardu qu'est celui de leader.

Gandz et coll. (2010: p. 60) écrivent que « les bons leaders se vouent au bien de leur organisation et des gens qui les suivent, plutôt qu'à leur propre profit ». On doit faire la distinction entre l'aspiration à être un leader et le désir d'occuper un poste de leadership pour le pouvoir, le statut ou les récompenses qu'il procure. L'engagement exige un attachement à la mission et à la vision de l'organisation, un investissement qui dépasse les préférences personnelles pour travailler dans le meilleur intérêt de l'organisation. Il suppose des sacrifices personnels, le partage du mérite des réussites et l'acceptation de la responsabilité des échecs (Gandz et al., 2010). Voilà pourquoi l'engagement est le troisième domaine fondamental du leadership.

En résumé, le *cadre de leadership des trois « C »* intègre les théories du leadership passées et actuelles dans un cadre constitué de trois domaines, le caractère, les compétences et l'engagement, au croisement desquels se situe le bon leadership. En conséquence, ce cadre peut aussi servir à évaluer le leadership dans des milieux autres que celui des affaires. La liste des compétences requises d'un leader peut certes varier selon la situation, mais une chose demeure : sans une bonne compréhension du caractère d'une personne et de son engagement

dans le rôle de leader, il est impossible de faire une évaluation complète de son potentiel de leader.

## **Quelles sont les conséquences des changements dans le milieu universitaire sur l'enseignement supérieur et sur le développement des étudiants des cycles supérieurs?**

Pour bien comprendre comment le leadership et les compétences de leader sont développés aux cycles supérieurs aujourd'hui, il est vital de comprendre les changements sans précédent qui ont touché l'enseignement supérieur au cours des dernières décennies. Quatre grandes tendances dans les universités nord-américaines ont eu de grandes répercussions sur la culture des établissements universitaires :

- l'accent croissant mis sur le travail collaboratif et interdisciplinaire au sein des universités et avec des partenaires externes de la communauté et des partenaires de l'industrie;
- le passage du leadership transactionnel au leadership transformationnel dans les établissements;
- la demande croissante chez les étudiants diplômés de possibilités dépassant la seule formation universitaire;
- la diversité croissante des étudiants diplômés, qui a non seulement changé le profil des leaders parmi les étudiants diplômés, mais a aussi donné lieu à l'émergence de leaders non traditionnels.

La compréhension des mouvements qui agitent la culture du monde universitaire est nécessaire pour bien saisir la manière dont les étudiants des cycles supérieurs et les chercheurs postdoctoraux font preuve de leadership. Comme le mentionne Pitt (2008), le développement du leadership aux cycles supérieurs est en passe de devenir un déterminant plus important de la réussite des détenteurs de doctorat que la seule employabilité.

Malheureusement, comme le fait remarquer Golde (2001, p. 15), « nous disposons de très peu d'information sur les postdoctorants, car bon nombre d'entre eux sont dépourvus de statut institutionnel et ne reçoivent pas de mentorat. Les chercheurs au postdoctorat ont besoin d'indépendance et d'un statut au sein de la structure universitaire, mais ils en ont aussi besoin pour réussir à être intégrés dans cette structure. » Nonobstant le manque de recherche, il est certain que les postdoctorants seront touchés par plusieurs des tendances émergentes dans l'enseignement supérieur et leurs répercussions sur le leadership.

### **Passage de la spécialisation au travail interdisciplinaire et collaboratif**

Depuis les vingt dernières années, le milieu universitaire reconnaît l'importance et la légitimité du travail collaboratif et interdisciplinaire (Damrosch, 1995; Frost & Jean, 2003; Kezar, 2006;

Smith & Page, 2010; Styres, Zinga, Bennett & Bomberry, 2010; Weerts & Sandmann, 2010; White, 2010; Ximena & Lopez, 2010). De nos jours, les leaders universitaires doivent savoir démontrer des aptitudes au travail d'équipe et à la communication qui dépassent les frontières de leur faculté ou leur discipline.

C'est une réalité tout à fait nouvelle par rapport à la préférence traditionnelle pour la spécialisation. De 1920 à 1970, les inscriptions à tous les cycles universitaires ont augmenté exponentiellement aux États-Unis et au Canada (Blau, 1973, p. 5), ce qui a renforcé la compartimentation des universités par spécialisation. La hausse des inscriptions pendant la première moitié du vingtième siècle a conduit à l'embauche de professeurs spécialisés et à la création de départements et programmes tout aussi spécialisés (Damrosch, 1995, p. 31). Selon Damrosch (1995, p. 41), cette spécialisation a pour effet que « les universitaires ont de moins en moins besoin et de moins en moins l'occasion de parler à des gens hors de leur propre champ d'intérêt spécialisé ».

Ainsi, comme les étudiants diplômés ont été habitués à travailler en vase clos, leur désir et leur capacité de collaborer en dehors de leur domaine de spécialisation en ont souffert. « Lorsque les étudiants s'acclimatent à la vie universitaire en augmentant leur tolérance pour le travail en solitaire et en diminuant leur sociabilité intellectuelle, ils réduisent leur capacité à affronter des problèmes qui nécessitent des solutions collaboratives ou qui demandent l'examen attentif de perspectives propres à des approches ou des disciplines autres que la sienne » (Damrosch 1995, p. 148).

Toutefois, dans les 15 dernières années, une approche plus collaborative de l'enseignement et de la recherche (Stacy, 2006) a vu le jour. Certes, les modèles de recherche interdisciplinaires n'ont pas remplacé le modèle de spécialisation des études aux cycles supérieurs. Néanmoins, plutôt que de mettre l'accent sur les réussites individuelles, différentes unités universitaires collaborent à des projets de recherche, des cours et des séries de conférences. Par exemple, en date de 2005, l'University of Toronto offrait trente-six programmes collaboratifs ou interdisciplinaires conçus pour permettre aux étudiants de découvrir de nouveaux sujets de recherche et d'incorporer de nouvelles méthodes de recherche dans leur travail (Williams, 2005).

Le travail collaboratif est un nouveau cadre propice au leadership et demande aux étudiants des cycles supérieurs de nouvelles aptitudes à communiquer (s'exprimer et écouter les autres) et à travailler en équipe. Les leaders sont capables et ont le désir « d'investir dans le développement des relations » (Zimmerman 2008, p. 89), ce qui est essentiel dans un contexte interdisciplinaire. Komives, Lucas et McMahon (1998, p. 28) notent que dans un cadre collaboratif, le succès repose aussi sur l'autonomisation à tous les niveaux.

Les étudiants diplômés peuvent faire montre de leur talent de leader en participant activement à des recherches, des ateliers et des activités d'enseignement interdisciplinaires, en travaillant

avec une équipe interdisciplinaire (p. ex. des groupes de laboratoire ou de lecture), ou en démontrant des connaissances dépassant leur propre discipline (p. ex. dans le cadre de publications ou de présentations dans des colloques). La capacité de communiquer au sein d'un groupe interdisciplinaire est tout aussi importante hors du monde universitaire. De fait, dans l'environnement mondialisé d'aujourd'hui, cette aptitude est considérée comme une expertise essentielle (Hirshman & Freeman, 2011; Pitt, 2008).

### **Le passage du leadership transactionnel au leadership transformationnel**

Le modèle du leadership transformationnel occupera une place de plus en plus grande à mesure que croîtra l'importance de la recherche collaborative. Les modèles de leadership universitaires s'inscrivaient dans la tendance transactionnelle ou étaient du moins essentiellement axés sur les promotions et les récompenses individuelles (Sherwood & Freshwater, 2005; Young & Brewer, 2008). Toutefois, des recherches récentes indiquent que le leadership transactionnel peut amener une érosion des effectifs dans certains domaines (Thyer, 2003).

Le leadership transformationnel est basé sur trois principes : « l'apprentissage par soi-même, la réflexion critique et l'apprentissage transformateur » (Sherwood & Freshwater, 2005, p. 59). L'autogestion et la responsabilité sont essentielles à l'efficacité du leadership. Les étudiants diplômés qui s'intéressent à leur propre développement sont plus susceptibles de chercher des situations où ils peuvent exercer un leadership qui sort du modèle traditionnel « chargé de cours-étudiant » que l'on trouve dans les hiérarchies transactionnelles.

Autre composante essentielle d'un bon leadership, l'autoréflexion est la capacité d'apprendre constamment de ses erreurs comme de ses réussites. En tant qu'apprenants pratiquants, les leaders doivent enlever leurs œillères pour grandir en tant qu'individus, apprendre en dehors de leur domaine d'expertise et placer la réussite du groupe devant leur réussite individuelle (Stacy, 2006).

Komives, Lucas et McMahon (1998, p. 43) poussent cet argument plus loin. Selon eux, dans la théorie du leadership transformationnel, les frontières entre les rôles de leader et de subordonné s'estompent, ce qui donne naissance à une forme de leadership réciproque qui permet au leader et au subordonné de se motiver l'un l'autre. Chez les doctorants et les postdoctorants, ce type de leadership se manifeste dans les activités suivantes : le mentorat de pairs, la participation à des organisations départementales ou universitaires, la participation à des activités hors campus (sports, arts, etc.) et des activités de bénévolat ou d'implication sociale.

### **Demande de possibilités dépassant la seule formation universitaire**

Les étudiants des cycles supérieurs contribuent aussi à changer le paysage universitaire en demandant activement de nouvelles occasions d'exercer du leadership. Des sondages récents dans des établissements canadiens et américains ont révélé que les étudiants diplômés sont intéressés à acquérir des compétences transférables, à effectuer des recherches en

collaboration et à enseigner autrement (Frost & Jean, 2003; Gilbert, Balatti, Turner & Whitehouse, 2004; Golde & Dore, 2001).

La demande exigeant des universités qu'elles transmettent des compétences transférables (ou génériques) à leurs étudiants diplômés se fait de plus en plus pressante (Gilbert, Balatti, Turner & Whitehouse, 2004; Golde & Dore, 2001). Cet éloignement du modèle des spécialités a non seulement donné lieu à une croissance du travail interdisciplinaire, mais il a aussi rendu plus attrayante la perspective de travailler avec des professionnels hors des murs de l'université et de développer des compétences pour des emplois sans lien avec le monde universitaire (Damrosch, 1995). Pour créer des leaders universitaires qui excellent dans des rôles qui n'existent pas dans le cadre universitaire, les établissements s'efforcent maintenant de satisfaire les étudiants diplômés, qui exigent de plus en plus des occasions de développer leurs aptitudes interpersonnelles et leur aptitude au travail d'équipe, de même que leurs compétences en gestion (Borkowski, 2006; Gilbert, Balatti, Turner & Whitehouse 2004).

Au Canada, les résultats des sondages sont sans équivoque : une écrasante majorité des étudiants diplômés recommandent l'adoption d'une approche interdisciplinaire au sein des universités (Golde & Dore, 2001). La création de « communautés intellectuelles » (des groupes de professeurs et d'étudiants de divers départements ou spécialités), dans le cadre desquelles les professeurs et les étudiants enseignent et effectuent des recherches couvrant plusieurs champs d'études, aurait un effet stimulant sur les chercheurs et encouragerait leur développement (Frost & Jean, 2003, p. 119).

La capacité de collaborer et de communiquer entre disciplines et avec un public non universitaire est une qualité de leader importante autant pour les doctorants que les postdoctorants. Ceux-ci peuvent faire la preuve de leur capacité de leader dans un contexte collaboratif en obtenant des subventions de recherche, en s'intéressant à divers domaines dans leurs présentations lors de colloques et dans leurs publications (de même que dans des présentations grand public), et en participant à des activités interdisciplinaires à titre de chercheur, d'enseignant ou de conférencier.

Insatisfaits de leur formation en enseignement (Borowski, 2006), les doctorants et postdoctorants innovent dans leur enseignement. En effet, on voit la trace du leadership transformationnel dans ce passage du modèle des cours magistraux à un modèle qui encourage les étudiants à participer activement à leur propre apprentissage (Olson & Clark, 2009). Les évaluations positives, les récompenses pour le travail d'assistant à l'enseignement ou d'enseignant, de même que la participation à des activités de perfectionnement professionnel sont toutes des indicateurs de fortes compétences de leadership en enseignement.

Comme le fait remarquer Zimmerman (2008), le leader se distingue par sa volonté de chercher activement des occasions de faire preuve de leadership. Toutefois, c'est aussi la responsabilité

de l'établissement de fournir de telles expériences de leadership, en particulier lorsque les étudiants diplômés le demandent.

### **Diversité croissante des étudiants diplômés**

Une autre tendance qui joue dans le développement du leadership chez les doctorants et les postdoctorants est la diversité croissante chez les universitaires et la demande, de même que l'émergence, de leaders non traditionnels. Au cours des vingt dernières années, le profil des étudiants diplômés a changé radicalement aux États-Unis et au Canada (Bass & Bass, 1990; 2008; Nettles & Millet, 2006; Newman, Couturier & Scurry, 2004). On compte beaucoup plus de femmes et d'étudiants étrangers, et la représentation des minorités visibles augmente lentement.

Pourtant, malgré cette diversité croissante, la sous-représentation des leaders non traditionnels chez les doctorants et postdoctorants se perpétue. Par leaders non traditionnels, on entend entre autres les femmes, les minorités visibles, les étudiants étrangers, les étudiants plus âgés, les étudiants à faible revenu et les étudiants ayant un handicap (Borowski, 2006; Golde, 2006; Newman, Couturier & Scurry, 2004; Stacy, 2006). Cette sous-représentation dans les programmes d'études supérieures se traduit également par une faible représentation parmi le corps professoral des universités (Borowski, 2006; Sherwood & Freshwater, 2005).

Le nombre de doctorantes et de détentrices de doctorat est en hausse constante depuis vingt ans : leur proportion dans les programmes de doctorat est passée de « 36 % en 1991 à 46 % en 2001 » (Williams, 2005, p. 5). Néanmoins, plusieurs facteurs continuent à freiner les inscriptions et le perfectionnement professionnel des femmes, les plus importants étant liés à l'équilibre travail-famille (obligations parentales ou familiales) (Bass & Bass, 2008; Cummings, Welton, Lee & Young, 2010; Wolverton, Bower & Hyle, 2009).

L'intérêt envers les leaders féminines se fait plus senti depuis les dix dernières années (voir la discussion de Bass & Bass, 2008, p. 900), et l'on recense quelques recherches récentes qui, bien que limitées, traitent de l'expérience de leaders des étudiantes des cycles supérieurs (Adam, 2010; Cummings et al., 2010; Honigsfeld, 2009; Wolverton, Bower & Hyle, 2009).

Ces recherches se sont attardées plus particulièrement à deux aspects de la question :

- ce qui différencie les leaders féminines de leurs collègues masculins dans la pratique (Bass & Bass, 2008);
- les obstacles auxquels sont confrontées les leaders féminines (Bass & Bass, 2008; Cummings et al., 2010; Reeder & Galanopoulos, 2004; Wolverston, Bower & Hyle, 2009).

Plusieurs publications analysent la manière dont les femmes qui font une belle carrière universitaire réussissent à développer leurs capacités de leadership tout en faisant face à divers obstacles, comme le maintien de l'équilibre travail-famille et le nombre réduit de possibilités

(Mansfield, Welton, Lee & Young, 2010; Seal, Nauman, Scott & Royce-Davis, 2011). Des revues comme *Women in Higher Education* (voir par exemple Anonyme, 2010a) soulignent la réussite des femmes dans le milieu universitaire en publiant chaque mois une liste des réussites de femmes dans des universités aux États-Unis et ailleurs dans le monde. Le soutien des pairs et le mentorat sont des stratégies qui reviennent fréquemment dans les discussions sur l'autonomisation des femmes (Mansfield et al., 2010, Smith & Page, 2010; Wolverton et al., 2009). Ce type de leadership transformationnel exige de la réciprocité, dans la mesure où la réussite du leader (le mentor) repose sur la réussite de son subordonné (le mentoré).

En faisant l'évaluation du leadership, on doit tenir compte du fait que le leadership féminin ne correspond pas forcément aux formes traditionnelles du leadership transactionnel (ascension individuelle vers des rôles de leadership toujours plus prestigieux) et est plutôt marqué par une approche par équipe, la motivation des pairs et les contraintes de temps associées à l'équilibre travail-famille (Bass & Bass, 2008; Cummings et al., 2010; Wolverton, Bower & Hyle, 2009). L'étude de Wolverton, Bower et Hyle (2009) est un témoignage de cette différence : ses auteurs se sont penchés sur le cheminement de neuf rectrices universitaires en examinant les difficultés auxquelles elles ont été confrontées et en analysant la manière dont elles ont su développer un bon coffre à outils de leader.

Stacy (2006) constate que dans le domaine des sciences, les départements découragent les parcours universitaires comprenant des responsabilités familiales, ce qui peut faire fléchir le nombre d'étudiantes s'inscrivant à des programmes d'études supérieures. On comprend donc que les exigences et les évaluations des programmes doivent être souples (Reeder & Galanopoulos, 2004). Ainsi, l'évaluation des compétences de leadership des doctorants et des postdoctorants doit tenir compte de leur capacité à s'autogérer et à jongler avec plusieurs tâches, y compris des tâches qui ne sont pas liées à l'université, comme les obligations familiales.

Les études sur l'enseignement supérieur au Canada traitent rarement des questions de race et de diversité ethnique (Findlay & Kohler, 2010). Aux États-Unis au contraire, ces sujets reçoivent beaucoup d'attention (p. ex. Adam, 2010; Borowski, 2006; Sherwood & Freshwater, 2005; Stacy, 2006; Weinberg, 2008).

Par exemple, les recherches américaines sur la sous-représentation des minorités visibles aux cycles supérieurs traitent notamment des questions suivantes :

- le faible nombre d'inscriptions aux programmes d'études supérieures;
- l'importance du soutien financier des étudiants diplômés;
- l'abandon chez les étudiants diplômés;
- les réussites en matière de leadership.

Plusieurs études notent que de plus en plus d'étudiants noirs et latino-américains s'inscrivent aux cycles supérieurs malgré un taux d'inscription toujours assez faible dans l'absolu et un taux d'abandon considérable (Borowski, 2006; Newman, Couturier & Scurry, 2004; Sherwood & Freshwater, 2005; Stacy, 2006; Weinberg, 2008). À preuve, ce tableau de données sur les récipiendaires de doctorats aux États-Unis :

**Tableau 2 : Pourcentage des récipiendaires de doctorats par année aux États-Unis\***

	<b>1981</b>	<b>1991</b>	<b>2001</b>	<b>% de la population totale</b>
Noir	4,2 %	4,0 %	6,1 %	12,2 %
Latino-américain	1,9 %	2,9 %	4,2 %	12,1 %
Asiatique	1,9 %	3,1 %	5,2 %	~4,0 %
Amérindien	0,4 %	0,5 %	0,6 %	~0,7 %
Blanc	91,6 %	89,5 %	83,9 %	71,0 %

\*adapté de Weinberg (2003, p. 367)

Selon Newman, Couturier et Scurry (2004, p. 159-163), la raison pour laquelle les minorités visibles affichent un faible nombre d'inscriptions et un taux élevé d'abandon, malgré un soutien financier important, tient à une mauvaise préparation aux exigences universitaires à l'école secondaire et au fait que bon nombre viennent de familles à faible revenu. Ces chercheurs et d'autres (p. ex. Borowski, 2006; Stacy, 2006) présentent des pistes de solution pour surmonter le problème de la sous-représentation.

Les études de Borowski (2006), Weinberg (2008) et Newman, Couturier et Scurry (2004) examinent aussi les divergences entre le désir de réussir et le taux de réussite véritable chez les étudiants noirs et latino-américains qui souhaitent devenir professeurs d'université. Les chercheurs en tirent deux grandes conclusions. La première : on doit faire plus de place aux étudiants issus de milieux diversifiés aux cycles supérieurs (Borowski, 2006; Golde 2006; Nettles et Millet 2006). La seconde : des programmes plus souples pourraient permettre aux étudiants ayant une situation familiale ou financière particulière d'entamer et de décrocher leur doctorat.

Pour transformer la culture de l'enseignement supérieur, il ne suffit pas d'admettre plus d'étudiants venant de milieux divers, il faut aussi qu'émergent des leaders et des modèles parmi les étudiants diplômés et les membres du corps professoral qui font partie de ces minorités visibles. Dans une décision datant de 2003 (Grutter vs. Bollinger, 539 U.S. 306), la Cour suprême des États-Unis a tranché la question de l'iniquité des politiques d'embauche des professeurs et de la sélection des étudiants en fonction de facteurs visant à assurer une certaine diversité (Weinberg, 2008; Newman, Couturier & Scurry, 2004).

Essentiellement, le jugement avait la teneur suivante : pour être perçues comme légitimes par l'ensemble de la population, les universités devraient fournir des possibilités de leadership à



« tous les individus talentueux et qualifiés de toutes les races et ethnies » (Weinberg, 2008, p. 370).

Comme les revues portant sur les femmes dans le milieu universitaire, des revues comme *The Hispanic Outlook in Higher Education* soulignent les réussites de professionnels latino-américains dans l'enseignement supérieur (p. ex., Anonyme, 2010b). Le fait d'être mentionné dans ces revues est donc un témoignage de réussite pour les membres de la communauté latino-américaine. Dans son entrevue avec Adam (2010), Carolina Piña, administratrice de la Kellogg School of Management, affirme qu'à son avis, ses plus grandes réussites en tant que leader latino-américaine comprennent le fait d'avoir lutté contre les stéréotypes, de prêcher par l'exemple et de donner confiance en leur capacité à d'autres étudiants et jeunes leaders latino-américains.

Un étudiant diplômé peut certes faire valoir son leadership dans des postes traditionnels, mais il est fort probable qu'il le fasse également en passant par le mentorat, le bénévolat et l'implication dans des associations culturelles. Comme l'a révélé un article publié récemment dans *Maclean's* (Findlay & Kohler, 2010), les groupes de minorités visibles sont parfois perçus comme ayant un champ d'intérêt limité dans leur vie universitaire et sociale. Par exemple, l'article indique que la participation à des associations culturelles (comme le Chinese Varsity Club de la University of British Columbia) n'a pas la même légitimité que la participation à des organisations traditionnelles (p. ex. les associations étudiantes).

Cette notion de champ d'intérêt limité dépasse la question de la participation ; on en voit aussi le reflet dans la mauvaise compréhension des normes culturelles du leadership. En comparant différentes éditions d'un ouvrage important sur le leadership, (Bass & Bass, 1990, p. 738-757, et Bass & Bass, 2008, p. 943-975), on voit bien que la définition auparavant exclusive du leadership a évolué vers une compréhension plus inclusive du terme. Les avantages inhérents à un leadership diversifié (p. ex. points de vue diversifiés, conceptions différentes de l'équité au sein du groupe) sont également reconnus. Vu ces avantages et la demande de leaders parmi les minorités visibles sous-représentées, il est essentiel de reconnaître ces différentes formes de leadership.

Par ailleurs, il faut également tenir compte de l'augmentation phénoménale du nombre d'étudiants étrangers dans les universités canadiennes et de la diversité croissante de la population étudiante, qui font des campus canadiens des lieux mondialisés :

*« Dans les années 1980 et au début des années 1990, les universités ont souvent été prises en étau entre la baisse du financement public et la hausse du nombre d'inscriptions. Malgré un déclin de la population d'âge universitaire traditionnelle au Canada, les inscriptions à l'université ont augmenté de 30 %, car les étudiants du Canada et d'ailleurs cherchaient à tirer profit de la nouvelle économie. Les inscriptions aux programmes d'études supérieures ont augmenté de 66 %, tandis que le nombre de doctorants au pays a connu une augmentation de 106 %. Le nombre d'étudiants étrangers inscrits aux*

*cycles supérieurs a connu une hausse encore plus marquée dans les années 1980, avec ses 168,8 % d'augmentation. La proportion des étudiants étrangers dans les programmes d'études supérieures au Canada est passée de 12,3 % en 1981 à 22,8 % en 1991, puis à 26,4 % en 2001. Au doctorat, cette proportion s'élevait même à 33,9 % en 2001. » (Williams, 2005, p. 7.)*

Pourtant, les recherches sur le leadership portent à croire que les universités et l'industrie ne reconnaissent pas toujours la gamme et la diversité des compétences apportées par les étudiants étrangers, que ce soit pendant leurs études ou après (Vandermensbrugge, 2010).

Tout d'abord, il faut savoir que les étudiants étrangers ne forment pas un groupe homogène. Par conséquent, l'expérience et la compréhension du leadership varieront grandement d'une personne à l'autre, selon son milieu d'origine. Komives, Lucas et McMahon (1998, p. 28) rappellent l'importance d'être conscient des particularités culturelles du leadership. Par exemple, au Japon, le leadership peut prendre une forme collective ; c'est l'ensemble de l'organisation qui réussit. En comparaison, en Allemagne, le leadership est individualiste, il se mesure en termes de réussite et de développement individuels.

De plus, les étudiants étrangers possèdent tous un bagage très différent (éducatif, professionnel et personnel). Les évaluations du leadership devraient tenir compte des exigences propres aux différentes cultures. Par exemple, dans les pays où l'accent est mis sur la réussite scolaire, la possibilité de s'impliquer dans des activités sans lien avec les études ou dans des activités de gestion pourrait être limitée. En conséquence, le tutorat, la création de groupes de lecture et la réussite scolaire devraient être pris en compte (Findlay & Kohler, 2010).

Les étudiants plus âgés ou effectuant un retour aux études sont un autre groupe relativement nouveau qui prend de l'importance (Newman, Couturier, & Scurry, 2004, p. 16). Ces étudiants correspondent souvent aussi à d'autres groupes de leaders émergents, comme les femmes, les minorités visibles et les étudiants étrangers.

Stacy (2006, p. 192) a constaté que dans les programmes de doctorat en chimie, comme dans beaucoup de programmes d'études supérieures, la plupart des étudiants ont entre 22 et 28 ans, de sorte que ces programmes pourraient décourager l'inscription d'étudiants plus âgés. Non seulement ces étudiants ont-ils un parcours scolaire différent des bacheliers habituels ou des candidats admis directement aux programmes des cycles supérieurs, mais un certain préjugé à leur endroit peut les empêcher d'avoir accès aux mêmes ressources que les autres étudiants à l'université. Nettles et Millet (2006, p. 219) ont découvert que dans tous les domaines, les étudiants plus âgés avaient moins de chance « d'obtenir des bourses de recherche ainsi que des postes d'assistant de recherche ou d'assistant d'enseignement au cours de leurs études ».

Stacy (2006) plaide pour une plus grande ouverture des programmes d'études supérieures aux étudiants plus âgés, qui sauront faire bénéficier ces programmes de leur expérience provenant du secteur industriel, du monde politique ou du milieu des affaires. Elle reconnaît que le

recrutement actif et la souplesse dans la structure des programmes sont essentiels pour attirer et conserver ces étudiants. Dans cette perspective, la reconnaissance des qualités de leaders chez les étudiants adultes exige de tenir compte de la particularité de leur cheminement universitaire, de la variabilité du temps requis pour obtenir leur diplôme (dans des délais néanmoins raisonnables) et de leurs expériences hors du milieu universitaire. Pour ces candidats, on pourra aussi mettre l'accent sur d'autres compétences, comme des capacités de leadership ou de gestion transférables tirées d'expériences personnelles et professionnelles antérieures.

Pour finir, il existe peu d'études sur le leadership chez les individus ayant un handicap (Bass & Bass, 2008), et aucune étude décrivant les obstacles particuliers auxquels font face les leaders étudiants des cycles supérieurs ayant un handicap. C'est là un domaine qui mériterait d'être approfondi.

## **Comment le leadership et les compétences en leadership sont-ils développés aux cycles supérieurs?**

L'excellence du leadership au niveau doctoral et postdoctoral provient à la fois des contributions de l'individu et de l'établissement. Du point de vue de l'individu, chaque personne est responsable de développer ses propres compétences et connaissances et d'atteindre ses objectifs. Les leaders au niveau doctoral et postdoctoral sont conscients de l'importance de l'autodidaxie et de la réflexion critique et mettent à profit ces connaissances pour fixer et réaliser leurs objectifs personnels.

Du point de vue de l'établissement, l'université et ses départements sont responsables de développer le leadership chez leurs doctorants et postdoctorants, ce qu'ils peuvent faire en offrant aux leaders potentiels des possibilités et des programmes de développement du leadership (Gandz et al., 2010, p. 67-68).

Tout d'abord, par des politiques judicieuses, l'université doit s'engager à attirer et à développer des leaders. Par exemple, l'introduction du document des trois organismes, qui porte sur les principales compétences professionnelles requises des chercheurs, constitue en soi une excellente politique sur le leadership : « *Le Canada doit s'assurer d'attirer et de conserver les personnes hautement qualifiées qui lui permettront de prospérer dans l'économie du savoir et sauront faire des contributions importantes à la société, à la fois au pays et à l'étranger* » (Bilodeau, 2008, p. 1).

Cet énoncé pourrait facilement être adapté et intégré dans une politique universitaire ou départementale sur le leadership. De telles politiques aideraient les universités à choisir le type de possibilités qu'ils souhaitent offrir en termes de postes de leadership et de programmes de développement pour les étudiants diplômés et les chercheurs postdoctoraux.

Certes, il appartient d'abord aux individus de chercher des rôles de leadership, mais les départements universitaires sont responsables de fournir des possibilités propres à leur discipline aux doctorants et postdoctorants. Ces occasions peuvent comprendre des emplois, des postes ou des affectations qu'un étudiant ou un chercheur postdoctoral peut effectuer avec l'aide d'un professeur chevronné. En outre, en offrant des programmes de formation sur le leadership par discipline, les départements contribuent à assurer l'avenir de ces disciplines.

Heureusement, il existe beaucoup de programmes qui prennent en compte l'avantage de développer des leaders dans le domaine pendant leurs études. Le tableau 3 présente plusieurs exemples de programmes de formation au leadership pour les étudiants diplômés.

**Tableau 3 : Programmes de développement des compétences de leadership chez les étudiants aux cycles supérieurs**

<b>Programme</b>	<b>Description</b>
Programme d'études supérieures en ergothérapie	Cette étude constitue une proposition de programme de doctorat pour ergothérapeutes axé spécifiquement sur le développement de compétences de leadership (Copolillo, Shepherd, Anzalone et Lane, 2010).
Programme d'études supérieures en administration des affaires	L'auteur de cette thèse de doctorat explore des façons concrètes d'intégrer une formation sur les compétences de leadership dans le programme d'études supérieures actuel d'une école d'administration américaine (Kawamura, 2007).
Programmes de doctorat en justice sociale	Ce cours sur le leadership enseigne « l'observation intentionnelle », c'est-à-dire « l'application consciente d'une stratégie de réflexion devant une nouvelle situation exigeant une analyse » (Mitra, Hsieh, & Buswick, 2010, p. 77).
Doctorat en formation des orienteurs	Parmi les objectifs de ce cours de leadership, on compte : « aider les étudiants à devenir des leaders dans leur profession et leur milieu et leur enseigner comment appliquer les principes du leadership à la préparation d'orienteurs professionnels » (Sears et Davis, 2003, p. 102).
Programme d'études supérieures en gérontologie	Un programme d'évaluation des compétences conçu pour les étudiants en gérontologie travaillant sur le terrain qui comprend une évaluation au niveau du superviseur, des pairs et de l'individu (Segrist et Schoonaert, 2006).

Les doctorants et postdoctorants qui aspirent à devenir des leaders devraient chercher des défis en recherche, en enseignement et en service pour améliorer leurs compétences en analyse, en communication, en gestion et en relations interpersonnelles. Cela dit, les établissements universitaires doivent aussi s'engager à fournir des possibilités de leadership et de formation à

leurs étudiants doctoraux et postdoctoraux. Les programmes de formation qui sont maintenant offerts aux étudiants sont la preuve que les établissements universitaires commencent à saisir l'importance de bien former leurs leaders disciplinaires.

Il existe également de nombreuses bourses d'étude récompensant l'excellence en matière de leadership chez les étudiants diplômés au Canada et aux États-Unis. L'annexe A contient une liste de bourses et de leurs sites Web, représentant un vaste éventail de programmes universitaires et visant tantôt l'ensemble des étudiants, tantôt les étudiants d'une discipline particulière.

En général, ces programmes et bourses ont une définition similaire du leadership et des qualités associées au leadership, selon laquelle l'implication de l'étudiant à l'université et dans son milieu est le principal moyen d'évaluer l'excellence du leadership. Ces bourses récompensent également la diversité étudiante et certaines compétences comme la vision, la motivation et le mentorat.

Pourtant, au XXI<sup>e</sup> siècle, l'enseignement supérieur est en train de changer, ce dont les évaluations du leadership devraient tenir compte. Par exemple, les recherches interdisciplinaires et collaboratives exigent de nouvelles compétences en communication et en travail d'équipe. Les modèles de leadership transformationnel valorisent la recherche collaborative, et la réciprocité des rôles de leadership permet aux individus de réfléchir de façon critique sur leur développement personnel et sur les réussites du groupe et de l'établissement.

La population étudiante des cycles supérieurs est elle aussi en mutation et les étudiants demandent de nouvelles occasions de développer leur leadership : un meilleur accès à des recherches collaboratives et interdisciplinaires, de la formation leur permettant d'acquérir des compétences transférables et la possibilité de mettre à l'essai de nouveaux modèles d'enseignement.

Par ailleurs, le profil des étudiants diplômés est maintenant divers. En conséquence, les attentes traditionnelles par rapport au temps requis pour terminer ses études et au parcours universitaire ne correspondent plus à la réalité de nombreux étudiants des cycles supérieurs. Ainsi, les programmes d'études des cycles supérieurs s'enrichissent de nouvelles idées et expériences apportées par des femmes, des étudiants étrangers, des étudiants plus âgés et des membres de minorités visibles. Une évaluation juste des leaders et des compétences en leadership doit donc reconnaître les expériences acquises hors des murs de l'université et les obstacles auxquels est confrontée cette population étudiante diverse.

Des recherches restent à faire dans plusieurs domaines d'importance, comme les expériences et le parcours de leadership des chercheurs postdoctoraux, les expériences de leadership des étudiants ayant un handicap et les obstacles auxquels ils sont confrontés, et la démographie des

minorités visibles dans les programmes des cycles supérieurs au Canada ainsi que leur expérience.

## Comment le leadership est-il mesuré?

Il existe autant d'outils d'évaluation du leadership que de théories du leadership. Certains sont axés sur des traits ou des caractéristiques liés au leadership, tandis que d'autres tentent de cerner les styles ou les comportements de leadership. Le tableau suivant comporte un aperçu des outils d'enquête utilisés.

**Tableau 4 : Description des questionnaires représentatifs**

Acronyme	Nom	Théorie du leadership	Description
LBDQ	Questionnaire de description des comportements de leadership	Modèle d'Ohio State	Mesure les comportements de leadership selon deux axes : instauration d'une structure (comportement de supervision axé sur les tâches et directif) et considération (comportement de supervision amical visant à soutenir ses subordonnés).
CMA	Échelle du collègue le moins apprécié	Théorie des contingences	Mesure l'orientation d'une personne quant au leadership (axé sur les relations interpersonnelles ou sur la tâche).
LMX	Échanges leader-membre	Théorie LMX	Mesure les relations leader-membre selon la contribution, la loyauté et les affects perçus pour déterminer les relations d'inclusion ou d'exclusion du groupe.
MLQ	Questionnaire multifactoriel sur le leadership	Leadership transformationnel	Mesure les types de leadership : passif, contingent-récompenses (transactionnel), transformationnel (motivation inspirante, leadership idéalisé, stimulation intellectuelle, considération individuelle).
ALQ	Questionnaire sur le leadership authentique	Leadership authentique	Mesure les quatre grands éléments du leadership authentique : conscience de soi, transparence dans les relations, traitement équilibré et éthique et moralité.
SLQ	Questionnaire sur le leadership serviteur	Leadership serviteur	Mesure les grands éléments du leadership serviteur : vocation altruiste, sagesse, guérison émotionnelle, persuasion contextualisée et intendance organisationnelle.

Comme on peut le constater, le problème de la fragmentation reste entier. Par exemple, l'enquête utilisée pour évaluer les comportements de leadership transformationnel (appelée questionnaire multifactoriel sur le leadership, ou MLQ) est conçue pour faire ressortir des

comportements particuliers, telle la capacité du leader à apporter à chaque subordonné une motivation inspirante et une considération individuelle (Avolio & Bass, 2004).

De même, les outils d'évaluation des formes positives de leadership sont conçus pour mesurer des attributs, des compétences ou des comportements particuliers. Par exemple, le questionnaire sur le leadership authentique (ALQ) est construit de manière à tracer un portrait de l'individu en quatre temps : la conscience de soi, le traitement équilibré des informations, la transparence dans les relations et l'éthique et la moralité (Walumbwa et al., 2008). Quant au questionnaire sur le leadership serviteur, il est conçu pour jauger, entre autres facteurs, la vocation altruiste de l'individu, sa capacité d'apporter du soutien émotionnel et sa sagesse (Barbuto & Wheeler, 2006).

Bref, il semble que les échelles existantes soient inutiles pour évaluer le leadership des étudiants dans le contexte universitaire. Toutefois, on pourrait s'inspirer de ces différents tests pour créer des questions évaluant le caractère, les compétences et l'engagement, qui seraient autant de compléments aux instructions pour remplir les lettres d'appréciation.

Par exemple, sous leur forme actuelle, les instructions que donne le CRSH pour remplir les lettres d'appréciation ne comprennent qu'une seule consigne objective relative à l'évaluation des aptitudes techniques de l'étudiant (l'équivalent des compétences)<sup>1</sup>. De même, les instructions pour remplir l'appréciation du département se concentrent sur les points forts et les points faibles du candidat dans le domaine de la recherche, mis en parallèle avec ceux d'autres candidats potentiels. Le fait d'incorporer à ces instructions des consignes ou des questions relatives aux forces de caractère du candidat (amour de la connaissance, curiosité, créativité, etc.) ou des questions destinées à évaluer l'importance accordée par l'étudiant au leadership (aspiration, assiduité et sacrifice) pourrait permettre aux évaluateurs de dresser un portrait plus complet du potentiel de leadership de l'étudiant.

À l'heure actuelle, le potentiel de leadership des étudiants diplômés et des chercheurs postdoctoraux est évalué selon trois types d'activités : la recherche, l'enseignement et le service (Seldin and Miller 2009, p. 11). L'évaluation tient aussi compte de l'étape où en est la carrière universitaire de l'étudiant ou du chercheur et reconnaît les réalisations exceptionnelles dans d'autres aspects de sa vie.

---

<sup>1</sup> Voici ce que disent actuellement les instructions pour remplir la lettre d'appréciation associée à une demande de bourse au CRSH : « La lettre d'appréciation doit fournir au comité de sélection les renseignements suivants : la préparation antérieure du candidat, son originalité, son jugement, ses aptitudes pour la communication écrite et orale ainsi que ses aptitudes pour la recherche; le cadre théorique proposé, ses liens avec la discipline ainsi que la méthodologie; les points forts et les faiblesses du candidat et de son programme d'études; l'importance, pour la discipline, du lieu de présentation des publications du candidat ainsi que ses possibilités de publication future; le bien-fondé du choix de l'établissement qui décernera le diplôme; s'il y a lieu, la maîtrise que possède le candidat des langues étrangères dont il aura besoin pour effectuer ses recherches. »

### **Recherche**

Voici des preuves d'excellence en recherche pour les leaders au niveau doctoral et postdoctoral :

- Faire une présentation lors de colloques (locaux ou sur le campus, nationaux et internationaux);
- Obtenir un prix pour une présentation, un article ou une recherche;
- Fonder ou animer une communauté de pairs (créer un comité de revue, un groupe d'écriture, etc.);
- Établir des relations de collaboration aux fins de recherche;
- Adhérer à une association professionnelle ou occuper un poste dans cette association.

### **Enseignement**

Faute d'occasions et de formation, il se peut que les expériences d'enseignement et le dossier de publication des étudiants diplômés et chercheurs postdoctoraux se résument à peu de choses. Rappelons que ce n'est que récemment que les départements ont commencé à mettre l'accent sur l'acquisition d'aptitudes en enseignement pendant le programme de doctorat (Walker, Golde, Jones, Bueschel and Hutchings, 2008, p. 9-10). Cependant, l'Association canadienne pour les études supérieures (2008) et les trois organismes (Bilodeau, 2008) précisent tous que les étudiants diplômés et les chercheurs postdoctoraux devraient enrichir leur expertise de compétences en enseignement.

Voici des preuves d'excellence en enseignement pour les leaders au niveau doctoral et postdoctoral :

- Obtenir de bonnes évaluations d'enseignement de la part d'étudiants au premier cycle et/ou de professeurs;
- Se voir décerner un prix pour son travail d'enseignant ou d'assistant d'enseignement;
- Mettre au point du nouveau matériel pédagogique ou des méthodes d'enseignement novatrices;
- Participer à des colloques et des forums interdisciplinaires à titre de conférencier invité ou de simple participant;
- Assister à des cours, des ateliers ou des séminaires de perfectionnement professionnel visant le développement de ses aptitudes d'enseignant;
- Créer un groupe d'étude ou d'écriture avec ses pairs;
- Chercher des occasions d'enseigner à l'extérieur du département (tutorat sur le campus ou à l'extérieur, bénévolat lié à l'enseignement, etc.).

### **Service**

Dans le contexte du corps professoral, « service » désigne surtout la participation à des comités de département ou d'établissement. Cependant, le concept peut aussi comprendre le fait de conseiller des étudiants, de mentorer des collègues moins expérimentés, ou de s'impliquer dans



des groupes ou des organismes communautaires ou sans but lucratif (Seldin and Miller 2009, p. 20-22). Voici des preuves d'excellence en service pour les leaders au niveau doctoral et postdoctoral :

- Occuper un poste administratif (p. ex. comme rédacteur en chef d'un journal étudiant, ou comme représentant étudiant sur un comité de faculté, de département ou d'établissement);
- Faire du mentorat auprès de nouveaux étudiants diplômés ou d'étudiants au premier cycle;
- Participer à l'association étudiante de l'université;
- Fonder un club, une association ou un organisme étudiant ou occuper un poste en son sein;
- Organiser des activités bénévoles ou y participer (p. ex. initiatives liées au tutorat, à la sécurité du campus ou à l'environnement);
- Participer aux activités des médias du campus (Internet, journaux, télévision, radio);
- Jouer un rôle actif dans les activités d'associations sportives, artistiques ou culturelles sur le campus.

Outre les rôles de leadership sur le campus, on trouve aussi des occasions de service qui ne sont pas directement liées à l'université ou qui se déroulent complètement hors campus. En voici des exemples :

- Créer ou gérer des programmes d'apprentissage par le service (voir le site Web de l'Alliance canadienne pour l'apprentissage par le service communautaire (2011) pour des exemples de programmes d'apprentissage par le service offerts par des universités canadiennes);
- Faire du bénévolat lié à l'enseignement (p. ex. mettre au point des programmes pour les enfants et/ou des groupes communautaires);
- Participer à des initiatives sociales (p. ex. jouer un rôle actif dans un groupe d'intérêt ou un groupe de défense d'intérêts œuvrant dans le domaine social ou politique ou dans celui de la justice);
- Créer un projet bénévole ou participer à un organisme à but non lucratif (p. ex. diriger une équipe d'étudiants de premier cycle ou de citoyens lors d'un événement ou d'une activité bénévole).

Les leaders parmi les étudiants diplômés et les chercheurs postdoctoraux sont non seulement repérables par leurs activités de recherche, d'enseignement et de service, mais aussi par des réalisations exceptionnelles sortant du cadre universitaire, liées tantôt aux arts, tantôt au sport ou à l'entrepreneuriat. Ces activités peuvent aussi comprendre le service militaire et des contributions à des organismes culturels, religieux ou communautaires. La simple participation à ces activités n'est pas nécessairement un signe de compétences de leader affirmées. Par contre, la manière dont l'individu applique ses talents en est un bon indicateur. Voici comment les leaders démontrent leurs talents exceptionnels :

- Enseigner à des groupes de jeunes ou des groupes communautaires (p. ex. donner des cours d'art, de musique ou de théâtre);
- Entraîner une équipe de sport ou en être le capitaine;
- Sensibiliser la population à une cause;
- Monter et mettre en œuvre une campagne de financement;
- Fonder un nouvel organisme communautaire;
- Fonder une entreprise.

En résumé, l'excellence au niveau doctoral et postdoctoral peut certes s'évaluer en employant une grille d'analyse professorale (recherche, enseignement et service), mais son évaluation devrait aussi tenir compte de réalisations qui sortent du cadre traditionnel de l'université. En tant qu'ambassadeurs et intendants de leur discipline, les doctorants et postdoctorants font preuve de leadership universitaire par l'innovation et la collaboration en recherche. L'excellence en enseignement est un signe de dévouement, d'engagement et de compétences de mentorat chez un leader universitaire. Le service, appliqué à des activités qui ont lieu sur le campus ou non, indique lui aussi un leader ambitieux et engagé qui a soif d'occasions de contribuer à la société par d'autres moyens que le seul avancement de sa carrière universitaire.

## **Conclusion**

Les publications, les bourses ou les prix ne sauraient fournir qu'une appréciation sommaire du potentiel de leader de l'étudiant. Pour connaître son véritable potentiel, il faut évaluer ses traits de caractère et mesurer son engagement dans le dur travail de leader.

Comme nous l'ont appris les théories situationnelles du leadership, ce qui définit un bon leader peut varier du tout au tout selon le contexte. Le principal problème de l'évaluation du leadership dans un contexte universitaire est la définition du leadership comme un processus consistant à influencer et à persuader ses subordonnés pour atteindre un objectif commun. Dans le cas des leaders universitaires, on se demande qui sont ces subordonnés et quel est cet objectif commun. La question de l'évaluation du leadership est donc loin d'aller de soi.

Basé sur les trois aspects du leadership que sont le caractère, les compétences et l'engagement, le cadre de leadership des trois « C » pourrait être d'une aide précieuse dans l'évaluation du leadership dans des domaines autres que celui des affaires. En effet, si la liste des compétences requises d'un leader diffère d'une situation à l'autre, il n'en demeure pas moins qu'une évaluation du leadership ne saurait être complète sans la connaissance du caractère de l'individu et de son engagement dans le rôle de leader. L'évaluation des seules compétences, en prenant pour étalon les publications, les bourses et les prix de l'étudiant, ne pourront jamais fournir plus qu'un portrait partiel du potentiel de l'étudiant.

Le cadre de leadership des trois « C » élaboré par Gandz, Crossan, Seijts et Stephenson (2010) est fondé sur le postulat suivant : les leaders exceptionnels démontrent des capacités particulières (compétences), réunissent certains comportements, croyances et traits de personnalité (caractère) et s'attachent à travailler d'arrache-pied et à toujours s'améliorer (engagement) (Gandz et coll., 2010, p. 55-60). Ce qui suit illustre différentes manières d'appliquer ce cadre au leadership universitaire.

### **Compétences**

Selon Gandz et coll. (2010, p. 55), « par compétences, on entend les connaissances, la compréhension, les aptitudes et le jugement que les leaders doivent posséder [...] [et] qui déterminent ce que les leaders sont capables d'accomplir ». Le tableau 5 ci-dessous permet de mieux comprendre les compétences pertinentes pour les leaders au niveau doctoral et postdoctoral en résumant les compétences professionnelles exigées par l'Association canadienne pour les études supérieures (2008), le Conseil des études supérieures de l'Ontario (2005), et les Research Councils UK (2001). De plus, ce tableau présente les attentes des trois organismes subventionnaires (Bilodeau, 2008) non seulement envers les étudiants diplômés, *mais aussi* envers les chercheurs postdoctoraux et les nouveaux professeurs. Les trois organismes sont les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), le Conseil de recherches

en sciences naturelles et en génie (CRSNG), et le Conseil des recherches en sciences humaines (CRSH).

**Tableau 5 : Compétences que devraient posséder les étudiants des cycles supérieurs**

Association canadienne pour les études supérieures (2008), <i>Développement des compétences professionnelles des étudiants des cycles supérieurs</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétences en communication</li> <li>• Compétences en gestion</li> <li>• Compétences en enseignement et en transfert des connaissances</li> <li>• Éthique</li> </ul>
Conseil des études supérieures de l'Ontario (2005), attentes relatives aux compétences des étudiants aux cycles supérieurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profondeur et étendue des connaissances</li> <li>• Recherches et bourses</li> <li>• Degré d'application des connaissances</li> <li>• Capacité et autonomie professionnelles</li> <li>• Excellence des compétences de communication</li> <li>• Conscience de ses lacunes en termes de connaissances</li> </ul>
Énoncé de principes des trois organismes (IRSC, CRSNG, CRSH) sur les principales compétences professionnelles pour les chercheurs, y compris les étudiants des cycles supérieurs, les chercheurs postdoctoraux et les nouveaux professeurs (Bilodeau, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensée critique et pensée créative</li> <li>• Efficacité personnelle</li> <li>• Intégrité et conduite éthique</li> <li>• Compétences en enseignement</li> <li>• Leadership</li> <li>• Gestion de la recherche</li> <li>• Application des connaissances</li> <li>• Responsabilités sociales et civiques</li> </ul>
Research Councils UK (2001), énoncé des exigences en matière de compétences pour les étudiants chercheurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétences et techniques de recherche</li> <li>• Connaissance du milieu de la recherche</li> <li>• Gestion de la recherche</li> <li>• Efficacité personnelle</li> <li>• Compétences en communication</li> <li>• Réseautage et travail d'équipe</li> <li>• Gestion de carrière</li> </ul>

L'examen du tableau 5 permet de constater que de manière générale, cinq types de compétences sont exigées des leaders aux cycles supérieurs : les connaissances, la capacité de réflexion, les compétences en communication, les compétences en gestion et les aptitudes interpersonnelles. Tous les étudiants diplômés et les chercheurs postdoctoraux doivent avoir une certaine maîtrise de ces compétences, mais seuls les *leaders* excelleront dans toutes.

**Connaissances**

« Une connaissance approfondie d'un corpus de connaissances substantiel représentant les dernières avancées dans leur discipline universitaire ou leur domaine de pratique professionnelle et comprenant au besoin des connaissances pertinentes provenant d'autres domaines ou disciplines. »

(Conseil des études supérieures de l'Ontario, 2005, p. 3)

Les leaders aux cycles supérieurs et au postdoctorat démontrent leurs connaissances exceptionnelles principalement par des réussites scolaires remarquables (travaux effectués dans le cadre d'un cours, prix, etc.) et des recherches appliquées (p. ex. application de théories, de pratiques ou d'approches à des concepts expérimentaux). Selon l'étape où en est la carrière de l'individu, le nombre de ses publications et l'excellence de son enseignement peuvent aussi être des signes d'un corpus de connaissances substantiel et de la capacité à appliquer ces connaissances (Bilodeau, 2008, p. 5).

### **Capacité de réflexion**

*« [Les chercheurs] sont [...] capables de concevoir de nouvelles idées, de nouveaux biens et services et de nouvelles pratiques dans l'optique d'améliorer l'état actuel des connaissances ou de les appliquer à un usage particulier de manière novatrice. Ils savent aussi faire des liens entre différentes disciplines et se lancer dans le méta-apprentissage, ce qui leur permet d'apporter des idées novatrices, d'évaluer la pertinence et l'importance de certaines idées dans divers contextes, et de critiquer et remettre en question des idées, pratiques et paradigmes qui ont cours. »*

(Bilodeau, 2008, p. 2)

Les leaders aux cycles supérieurs et au postdoctorat font preuve de compétences de réflexion exceptionnelles lorsqu'ils élaborent des projets de recherche novateurs. Par exemple, des leaders dans leur domaine conçoivent des projets dans lesquels ils appliquent leurs connaissances disciplinaires à des problèmes situés hors des frontières de leur discipline ou, au contraire, dans lesquels ils appliquent à leur propre domaine des connaissances provenant d'autres disciplines (Bilodeau, 2008, p. 2).

### **Compétences en communication**

*« Tous les étudiants doivent pouvoir communiquer efficacement, de manière concise et correctement par écrit, oralement et visuellement, avec des publics divers en utilisant un large éventail de moyens de communication. La communication comprend le partage efficace des connaissances et du savoir-faire dans une variété de situations (à des pairs, au grand public et aux décideurs). »*

(Association canadienne pour les études supérieures, 2008, p. 6)

Comme les connaissances, les compétences exceptionnelles en communication des leaders aux cycles supérieures et au postdoctorat se mesurent à l'aune du nombre de leurs publications et de l'excellence de leur enseignement. L'obtention de bourses et la participation à des colloques comme conférencier sont aussi des signes de fortes compétences en communication.

### **Compétences en gestion**

« Les étudiants des cycles supérieurs doivent pouvoir développer des compétences organisationnelles pertinentes et une connaissance appropriée de la gestion financière, de la gestion des ressources humaines et de la gestion de projet. »

(Association canadienne pour les études supérieures, 2008, p. 7-8)

« [Les étudiants chercheurs doivent] démontrer une volonté et une capacité d'apprendre et d'acquérir des connaissances, [...] faire preuve d'autodiscipline, de motivation, de minutie [...], [ainsi que] d'initiative, d'indépendance dans leur travail et d'autonomie. »

(Research Councils UK, 2001, p. 2).

Les leaders aux études doctorales et postdoctorales doivent posséder de solides compétences de gestion professionnelle comme personnelle. Ils devraient « avoir un plan » et être dotés de la capacité de travailler avec les autres pour mettre ce plan à exécution. Ils sont capables de fixer des buts et des objectifs, de respecter les échéances, de prendre des décisions et de faire plusieurs tâches à la fois, et ce, tout en maintenant un bon équilibre entre leur travail et leur vie personnelle.

### **Aptitudes interpersonnelles**

« Les chercheurs sont capables d'écouter leurs pairs, leurs superviseurs et les chercheurs subalternes et de recevoir de la rétroaction de leur part. Ils savent faire des commentaires constructifs et répondre aux autres avec perspicacité. Ils mettent à l'épreuve et appliquent leurs compétences interpersonnelles par le renforcement d'équipe, la recherche de consensus, la négociation et la gestion de conflits. [...] Ils démontrent aussi une bonne connaissance d'eux-mêmes et une volonté de développer leurs compétences personnelles. »

(Bilodeau, 2008, p. 2).

Les leaders aux cycles supérieurs et au postdoctorat entretiennent d'excellentes relations de travail avec leur entourage. Ils sont capables d'occuper des positions d'autorité, savent partager les responsabilités et rendent compte de leurs actions. Les individus dotés de bonnes compétences interpersonnelles établissent des relations de collaboration mutuellement bénéfiques avec d'autres personnes.

### **Caractère**

Gandz et coll. (2010, p. 58) écrivent : « les compétences définissent ce qu'un leader *peut faire*, tandis que le caractère définit ce qu'un leader *fera* dans différentes situations ». Le caractère s'exprime par des traits de personnalité, des comportements admirables et des croyances qui orientent ces comportements (Gandz et coll., 2010, p. 58-59). Par exemple, une personne agira courageusement dans un rôle de leader en raison d'une croyance personnelle voulant qu'un leader soit courageux. Le caractère de leader des étudiants diplômés et des chercheurs au postdoctorat peut être évalué en fonction de trois comportements précis : la prise de risques, l'éthique et l'intégrité, et la responsabilité.

### **Prise de risques**

Les leaders aux cycles supérieurs et au postdoctorat prennent des risques significatifs au cours de leur carrière universitaire. En d'autres termes, ils recherchent de nouveaux défis et sautent sur les occasions de travailler et d'enseigner à l'université et ailleurs. Les leaders veulent essayer de nouvelles idées, changer la dynamique de leur domaine et jeter des ponts entre les collègues, les disciplines et les établissements.

### **Éthique et intégrité**

Les leaders aux cycles supérieurs et au postdoctorat font toujours preuve de respect envers leurs pairs, leur faculté et leur établissement. Dans leurs fonctions de chercheurs, ils adhèrent aux normes et aux codes de conduite de leur discipline et sont sensibles à des considérations éthiques comme les conflits d'intérêt, la paternité des travaux et les attributions de propriété intellectuelle (Association canadienne pour les études supérieures, 2008, p. 8). De plus, les leaders démontrent leur intégrité par l'attention qu'ils portent à l'obtention, à la consignation et à la publication de leurs résultats de recherche (Bilodeau, 2008, p. 3).

### **Responsabilité**

En prenant des risques calculés et en ayant à cœur l'intégrité, les leaders aux cycles supérieurs et au postdoctorat assument la responsabilité de leurs décisions. Ils sont réceptifs aux commentaires, assument leurs actions et mettent à profit leurs compétences en gestion pour orienter ou réorienter les objectifs de recherche.

### **Engagement**

Un bon leader se reconnaît non seulement à son caractère et à ses compétences, mais aussi à son engagement. En effet, les leaders efficaces sont de grands travailleurs, très dévoués, qui savent apprendre de leurs expériences (Gandz et coll., 2010, p. 60-61). Les leaders aux cycles supérieurs et au postdoctorat sont très attachés à leurs recherches, à leur discipline, à l'apprentissage et à l'effort. Pour évaluer le degré d'engagement d'un leader, on doit se pencher sur trois dimensions interreliées : le dévouement, l'attachement et le mentorat.

### **Dévouement**

Les leaders aux cycles supérieurs et au postdoctorat démontrent leur dévouement par leur implication en recherche et dans le milieu universitaire. Stacy (2006) désigne ce type de leader sous le nom d'expert de l'apprentissage.

*« Les experts de l'apprentissage savent comment apprendre les choses importantes de leur domaine et comment faire des liens avec d'autres domaines. Ils sont intéressés à apprendre de nouvelles choses et s'enthousiasment à l'idée de passer toute leur carrière à redevenir constamment des débutants au fil de leurs collaborations avec des experts d'autres domaines. En plus, ils sont tenaces, ce qui ne veut pas dire qu'ils s'accrochent à une idée de recherche et à une méthode à l'exclusion de toutes les autres. Au contraire, ils ont le courage et l'humilité*

*d'apprendre de nouvelles choses, même s'ils doivent chaque fois recommencer du début. »*

(Stacy, 2006, p. 190)

Ainsi, les leaders aux cycles supérieurs et au postdoctorat voient l'apprentissage comme un processus continu et savent tirer des leçons de leurs réussites comme de leurs échecs. Le potentiel de leader se reconnaît aux types de défis que recherche l'individu tout au long de sa carrière.

### ***Sentiment d'attachement***

Gandz et coll. (2010, p. 60) font remarquer que dans le monde des affaires, les leaders éprouvent un sentiment d'attachement à l'égard de la mission et de la vision de leur organisation. Les étudiants diplômés et les chercheurs postdoctoraux doivent aussi ressentir cet attachement à être des leaders dans leur discipline. Sears et Davis (2003, p. 100) sont d'avis que les leaders aux cycles supérieurs et au postdoctorat doivent devenir des ambassadeurs de leur discipline; ils expliquent que les ambassadeurs s'efforcent de faire progresser les connaissances dans les champs qui ont selon eux besoin d'être travaillés. Selon Golde (2006, p. 5), en plus d'être des ambassadeurs, les doctorants doivent devenir des intendants de leur discipline :

*« Nous proposons l'idée que l'objectif de l'enseignement au niveau du doctorat, dans l'ensemble, est de former et de préparer ceux à qui nous pourrions confier la vigueur, la qualité et l'intégrité du domaine. Ces personnes sont avant tout des universitaires dans la définition la plus complète de ce terme : des gens qui produiront de nouvelles connaissances avec créativité, qui conserveront les idées valables et utiles avec discernement et qui transformeront de façon responsable ces connaissances et idées par l'écriture, l'enseignement et l'application. Nous appelons ces personnes des intendants de la discipline. »*

Dans ce contexte, ambassadeur et intendant sont synonymes d'attachement. Les leaders aux cycles supérieurs et au postdoctorat remplissent ces rôles par des actions qui reflètent l'amour et l'attention qu'ils vouent à leur discipline.

### ***Mentorat***

*« Un bon mentor sait enseigner, conseiller, critiquer, encadrer, encourager, mettre au défi, accompagner, remettre en question, défendre, prendre sous son aile et, surtout, apprendre et inspirer tout en apprenant et en étant inspiré. Lorsque le mentorat fonctionne, il produit des relations personnelles intimes qui peuvent durer toute une vie. »*

(Cronon, 2006, p. 346-347)

Les leaders aux cycles supérieurs et au postdoctorat tissent des liens avec leurs pairs et leurs collègues moins expérimentés, non seulement pour impartir leur science et leur savoir-faire mais aussi pour s'engager aux côtés de leurs associés dans le domaine. Les leaders exceptionnels au doctorat et au postdoctorat mènent par l'exemple et savent inspirer les autres pour qu'ils développent leur propre potentiel de leader. Kaye (2010, p. 80) souligne que les



leaders efficaces créent des cultures d'inclusion plutôt que d'exclusion et comprennent que chaque membre de l'équipe peut apporter une contribution importante. Ainsi, les leaders universitaires exceptionnels aident leurs collègues chercheurs en cherchant à obtenir leur avis, en accordant une grande valeur à leur contribution et en leur offrant une rétroaction pertinente.

En résumé, le cadre de leadership des trois « C » élaboré par Gandz et coll. (2010) peut s'appliquer au leadership dans le milieu universitaire. Les compétences, ou aptitudes, des leaders au doctorat et au postdoctorat englobent les connaissances, la réflexion, la communication, la gestion et les relations interpersonnelles. Du point de vue du caractère, qui détermine la façon dont ils agissent dans différentes situations, les leaders se distinguent par leur volonté de prendre des risques, leur comportement éthique, leur intégrité démontrée et leur responsabilité envers eux-mêmes et les autres. Pour finir, les leaders sont des personnes engagées. Leur attachement et leur dévouement à leur domaine, de même que le mentorat qu'ils offrent sont autant de signes probants de leur sens du leadership.

## Bibliographie

Adam, M. (2010). Carolina Piña: A leader and example in higher education. *The Hispanic Outlook in Higher Education*, 20(10), 14-16. doi: 1973227001.

Alliance canadienne pour l'apprentissage par le service communautaire. (2011). « Les programmes d'apprentissage par le service communautaire au Canada », en ligne, <http://www.communityservicelearning.ca/fr/partnerships.htm>, consulté le 15 janvier 2011.

Anonyme. (2010a). Women on the move. *Women in Higher Education*, 19(7), 12. doi: 2080028331.

Anonyme. (2010b). Hispanics on the move. *The Hispanic Outlook in Higher Education*, 20(18), 21. doi: 2071657261.

Association canadienne pour les études supérieures. (2008). *Développement des compétences professionnelles des étudiants des cycles supérieurs*, en ligne, <http://www.cags.ca/pages/fr/publications/publications-de-lrsquoassociation.php>, consulté le 15 janvier 2011.

Avolio, B., Walumbwa, F., & Weber, T. 2009. Leadership: Current theories, research and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60: 421-449.

Avolio, B. J., & Bass, B. 2002. *Developing Potential across a Full Range of Leadership: Cases on Transactional and Transformational Leadership*. New Jersey, NJ: LEA Publishers.

Avolio, B. J., & Bass, B. 2004. Multifactor Leadership Questionnaire – 5X, 3rd Edition, Manual and Sampler Set. Mind Garden, Inc.

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

Bantel, K. A., & Jackson, S. E. 1989. Top management and innovations in banking: does the composition of the top team make a difference? *Strategic Management Journal*: 107-124.

Barbuto, J. E. J., & Wheeler, D. W. 2006. Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, 31(3): 300-326.

Bass, B. M., & Bass, R. 2008. *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications, 4th Edition*. New York, NY: Free Press.

Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). New York: Free Press.

Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4th ed.). New York: Free Press.

Bilodeau, P. (2008). *Tri-council draft document: Statement of principles on key professional skills for researchers (Version 5.0)*, en ligne, <http://www.ucalgary.ca/proskills/lists>, consulté le 15 janvier 2011

Blau, P. M. (1973). *The organization of academic work*. New York: John Wiley & Sons.

Borkowski, N. A. (2006). Changing our thinking about assessment at the doctoral level. In P. L. Make & N. A. Borkowski (Eds.), *The assessment of doctoral education: Emerging criteria and new models for improving outcomes* (pp. 11-52). Sterling, VA: Stylus.

Boal, K. B., & Hooijberg, R. 2000. Strategic leadership research: Moving on. *Leadership Quarterly*, 11(4): 515-549.

Brown, M. E., & Treviño, L. K. 2006. Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6): 595-616.

Burns, J. M. 1978. *Leadership*. New York, NY: Harper and Row.

Conseil des études supérieures de l'Ontario. (2005). *OCGS degree level expectations for graduates of each credential*, en ligne, <http://ocgs.cou.on.ca/bin/briefsReports.cfm>, consulté le 15 janvier 2011.

Copolillo, A., Shepherd, J., Anzalone, M., & Lane, S. J. (2010). Taking on the challenge of the Centennial Vision: Transforming the passion for occupational therapy into a passion for leadership. *Occupational Therapy in Health Care*, 24(1), 7-22. doi: 10.3109/07380570903304209.

Cronon, W. (2006). Getting ready to do history. In C. M. Golde & G. E. Walker (Eds.), *Envisioning the future of doctoral education: Preparing stewards of the discipline, Carnegie essays on the doctorate* (pp. 327-350). San Francisco: Jossey-Bass.

Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. 2003. *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*: Berrett-Koehler Publishers.

Collins, J. 2001. *Good to Great*. New York, NY: Harper Collins.

Crossan, M., Gandz, J., & Seijts, G. 2008a. The cross-enterprise leader. *Ivey Business Journal*, July/August.

Crossan, M., Vera, D., & Nanjad, L. 2008b. Transcendent leadership: Strategic leadership in dynamic environments. *The Leadership Quarterly*, 19(5): 569-581.

Damrosch, D. (1995). *We scholars: Changing the culture of the university*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

De Hoogh, A., Den Hartog, D., Koopman, P., Thierry, H., Van den Berg, P., Van der Weide, J., & Wilderom, C. 2005. Leader motives, charismatic leadership, and subordinates' work attitude in the profit and voluntary sector. *Leadership Quarterly*, 16: 17-38.

Fielder, F. E., & Chemers, M. M. 1974. *Leadership and effective management*.

Glenview, IL: Scott, Foresman.

Finkelstein, S., & Hambrick, D. C. 1996. *Strategic Leadership: Top Executives and Their Effects on Organizations*: West Pub. Co.

Findlay, S., & Kohler, N. (2010, November 10). The enrollment controversy: Worries that efforts in the U.S. to limit enrollment of Asian students in top universities may migrate to Canada. *Macleans*, en ligne, <http://www2.macleans.ca/2010/11/10/too-asian/>, consulté le 15 janvier 2011.

Finkelstein, S., Hambrick, D. C., & Canella, A. A. 2009. *Strategic Leadership: Theory and Research on Executives, Top Management Teams, and Boards*. Oxford: Oxford University Press.

Frost, S. H., & Jean, P. M. (2003). Bridging the disciplines: Interdisciplinary discourse and faculty scholarship. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 119-149. doi: 10.1353/jhe.2003.0013.

Fry, L. W. 2003. Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6): 693-727.

Gandz, J., Crossan, M., Seijts, G., & Stephenson, C. 2010. *Leadership on Trial: A Manifesto for Leadership Development*. London, ON: Richard Ivey School of Business.

Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & 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.

Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P., & Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research and Development*, 23(3), 375-388. doi: 10.1080/0729436042000235454.

Golde, C. M. (2001). *Overview of doctoral education studies and reports: 1990-present*. Paper presented at the annual meeting Brave new worlds: Graduate education for the 21<sup>st</sup> century, Montreal, ON, en ligne, [http://www.cags.ca/media/docs/cags-publication/brave\\_new\\_worlds.pdf](http://www.cags.ca/media/docs/cags-publication/brave_new_worlds.pdf)

Golde, C. M. (2006). Preparing stewards of the discipline. In C. M. Golde, & G. E. Walker (Eds.), *Envisioning the future of doctoral education: Preparing stewards of the discipline, Carnegie essays on the doctorate* (pp. 3-20). San Francisco: Jossey-Bass.

Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). At cross purposes: What the experiences of doctoral students reveal about doctoral education ([www.phd-survey.org](http://www.phd-survey.org)). Philadelphia, PA: A report prepared for the Pew Charitable Trusts, en ligne, <http://www.phd-survey.org/>, consulté le 15 janvier 2011.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. 2002. *Primal Leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Graen, G., & Cashman, J. F. 1975. A role-making model of leadership in formal organizations: A developmental approach. In J. G. Hunt and L. L. Larson (Eds.), *Leadership frontiers*: 143-165. Kent, OH: Kent State University Press.

Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. 1995. Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2): 219-247.

Greenleaf, R. K. 1977. *Servant leadership*. New York, NY: Paulist Press.

Hambrick, D. C., Geletkanycz, M. A., & Fredrickson, J. W. 1993. Top executive commitment to the status quo: Some tests of its determinants. *Strategic Management Journal*, 14(6).

Hambrick, D. C., & Mason, P. A. 1984. Upper echelons: the organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9(2): 193-206.

Hirshman E. L., & Freeman, A. H. (2011, January 16). Meet societal challenges by changing the culture on campus. *The Chronicles of Higher Education*. Retrieved <http://chronicle.com/article/Meet-Societal-Challenges-by/125937/>, consulté le 1<sup>er</sup> février 2011.

Honigsfeld, A. (2009, April). The Fulbright experience: How it shaped two Delta Kappa

Gamma members' professional lives. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 75(3), 43-45. doi: 1664444911.

House, R. J. 1977. A 1976 theory of charismatic leadership. In J. Hunt and L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

House, R. J., & Aditya, R. N. 1997. The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, 23(3): 409-473.

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. 2004. *Culture, leadership, and organizations - The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

House, R. J., & Mitchell, T. R. 1974. Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3(4): 81-97.

Hunt, J. 1999. Transformation/Charismatic leadership's transformation of the field: An historical essay. *Leadership Quarterly*, 10(2): 129-144.

Hunt, J. 2005. Explosion of leadership field and LQ editorial changing of the guard. *Leadership Quarterly*, 16(3): 1-8.

Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. 2002. Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4): 765-779.

Judge, T. A., & Piccolo, R. F. 2004. Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89: 755-768.

Kanungo, R. 2001. Ethical values of transactional and transformational leaders. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(4): 257-265.

Kanungo, R., & Mendonca, M. 1996. *Ethical Dimensions of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Kark, R., & Dijk, D. 2007. Motivation to lead, motivation to follow: The role of the self-regulatory focus in leadership process. *Academy of Management Review*, 32(2): 500-528.

Kawamura, E. S. (2007). *The future of business schools: Incorporating leadership skills training in*

*graduate business programs* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database. (AAT 3334231).

Kaye, B. (2010) The leader's role in growing new leaders. In M. Goldsmith, J. Baldoni, & S. McArthur (Eds.), *The AMA handbook of leadership* (pp. 75-81). New York: AMACOM.

Kerr, S., & Jermier, J. M. 1978. Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22: 375-403.

Kezar, A. J. (2006). Redesigning for collaboration in learning initiatives: An examination of four highly collaborative campuses. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 804-838. doi: 10.1353/jhe.2006.0043.

Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. R. (1998). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference*. San Francisco: Jossey-Bass.

Locke, E. A. 1991. The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2): 288-299.

Luthans, F. 2002. The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23: 695-706.

Luthans, F., & Avolio, B. 2003. Authentic leadership development. In K. S. Cameron,

J. E. Dutton and R. E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc. p.241-258. .

Mann, R. D. 1959. A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56: 241-270.

Mansfield, K. C., Welton, A. Lee, P., & Young, M. D. (2010). The lived experiences of female educational leadership doctoral students. *Journal of Educational*

*Administration*, 48(6), 727-740. doi: 10.1108/09578231011079584.

May, D. R., Chan, A. Y. L., Hodges, T. D., & Avolio, B. J. 2003. Developing the moral component of authentic leadership. *Organizational Dynamics*, 32(3): 247-260.

Mazutis, D. 2007. Positive forms of leadership: An integrated framework. *Proceedings of the Administrative Sciences Association of Canada (ASAC) Conference*: 28(26): p. 28-49. Ottawa, ON.

Mazutis, D. 2008. Positive Forms of Leadership (PFL): A qualitative exploration at the strategic leadership level. *Academy of Management*. Anaheim, CA: Unpublished manuscript.

McClelland, D. C. 1987. *Human Motivation*. New York, NY: Cambridge University Press.

McGregor, D. 1967. *The professional manager*. New York, NY: McGraw-Hill.

Meindl, J. R., Ehrlich, S. B., & Dukerich, J. M. 1985. The romance of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 30: 78-102.

Michel, J. G., & Hambrick, D. C. 1992. Diversification posture and top management team characteristics. *Academy of Management Journal*, 35(1): 9-37.

Michie, S., & Gooty, J. 2005. Values, emotions, and authenticity: Will the real leader please stand up? *Leadership Quarterly*, 16(3): 441-457.

Miller, D. 1991. Stale in the saddle: CEO tenure and the match between organization and environment. *Management Science*: 34-52.

Miner, J. B. 1978. Twenty years of research on role-motivation theory of managerial effectiveness. *Personnel Psychology*, 31: 139-160.

Miner, J. B. 2003. The rated importance, scientific validity, and practical usefulness of organizational behavior theories: A quantitative review. *Academy of Management Learning & Education*: 250-268.

Mintzberg, H. 1973. *The nature of managerial work*. New York, NY: Harper & Row.

Mitra, A. M., Hsieh, Y. & Buswick, T. (2010). Learning how to look: Developing leadership through

intentional observation. *Journal of Business Strategy*, 31(4), 77-84. doi: 10.1108/02756661011055212

Nettles, M. T., & Millett, C. M. (2006). Group-specific implications. *Three magic letters: Getting to Ph.D.* (pp. 208-222). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Newman, F., Couturier, L. & Scurry, J. (2004). *The future of higher education: Rhetoric, reality, and the market*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Northouse, P. G. 2009. *Leadership: Theory and practice, 5th Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Olson, K., & Clark, C. (2009). A signature pedagogy in doctoral education: The leader-scholar community. *Educational Researcher*, 38(3), 216-221. doi: 1701896981.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY: Oxford University Press.

Pfeffer, J. 1977. The ambiguity of leadership. *Academy of Management Review*, 2: 104-112.

Pitt, R. (2008). The Ph.D. in the global knowledge economy: Hypothesising beyond employability. In M. Kiley & G. Mullins (Eds.), *Quality in postgraduate research: Research education in the new global environment*. (pp. 55-64). Canberra, Australia: CEDAM ANU.

Reeder, J. & Galanopoulos, D. (2004). What women want: Modelling Quality Experiences for women in research in higher degrees. In M. Kiley Y G. Mullins (Eds.). *Quality in postgraduate research: Re-imagining research education*. Proceedings of the 2004 international Quality in Postgraduate Research Conference, Adelaide, Australia.

Research Councils UK. (2001). *Joint statement of the skills training requirements for research students, en ligne*, <http://www.rcuk.ac.uk/Publications/researchers/Pages/CareerDevelopment.aspx>, consulté le 15 janvier 2011.

Rokeach, M. J. 1973. *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.

Rost, J. C. 1993. *Leadership for the twenty-first century*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Roth, K. 1995. Managing international interdependence: CEO characteristics in a resource-based framework. *The Academy of Management Journal*, 38(1): 200-231.

Seal, C. R., Naumann, S. E., Scott A. N., & Royce-Davis, J. (2011). Social emotional development: A new model of student learning in higher education. *Research in Higher Education Journal*, 10, 1. doi: 2249169481.

Sears, S. J., & Davis, T. E. (2003). The doctorate in counselor education: Implications for leadership. In J. D. West, C. J. Osborn, & D. L. Bubbenzer (Eds.), *Leaders and legacies: Contributions to the profession of counseling* (pp. 95-108). New York: Brunner-Routledge.

Spears, L. 1995. *Reflections on Leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant leadership influenced today's top management thinkers*. New York, NY: John Wiley and Sons, Inc.

Segrist, K., & Schoonaert, K. (2006). Skills-building assessment of service-focused wellness assistantships. *Educational Gerontology*, 32, 185-201. doi: 10.1080/03601270500476854.

Seldin, P., & Miller, J. E. (2009). Choosing items for the academic portfolio. *The academic portfolio: A practical guide to documenting teaching, research, and service* (pp. 11-30). San Francisco: Jossey-Bass.

Sherwood, G. D., & Freshwater, D. (2005). Doctoral education for transformational leadership in a global context. In S. Ketefian & H. P. McKenna (Eds.), *Doctoral education in nursing: International perspectives* (pp. 57-70). London: Routledge.

- Smith, E. L., & Page, J. W. (2010). Writing a book together. *The Chronicles of Higher Education*, en ligne, <http://chronicle.com/article/Writing-a-Book-Together/125430/>, consulté le 15 janvier 2011.
- Stacy, A. M. (2006). Training future leaders. In C. M. Golde, & G. E. Walker (Eds.), *Envisioning the future of doctoral education: Preparing stewards of the discipline* (pp. 187-206). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stogdill, R. M. 1948. Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25: 35-71.
- Styres, S., Zinga, D., Bennett, S., & Bomberry, M. (2010). Walking in two worlds: Engaging the space between indigenous community and academia. *Canadian Journal of Education*, 33(3), 617. doi: 2255353351.
- Thyer, G. L. (2003). Dare to be different: Transformational leadership may hold the key to reducing the nursing shortage. *Journal of Nursing Management*, 11(2), 73-79. DOI: 10.1046/j.1365-2834.2002.00370.x
- Treviño, L. K., Brown, M., & Hartman, L. P. 2003. A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1): 5.
- Vandermensbrugghe, J. (2010). *The 'internationalisation' of education – too 'foreign' for Australia?* Paper presented at the 2010 Quality in Postgraduate Education Conference: Educating Researchers for the 21<sup>st</sup> Century, held in Adelaide, Australia, April 17-18, 2008, en ligne, [http://qpr.edu.au/?page\\_id=13](http://qpr.edu.au/?page_id=13), consulté le 15 janvier 2011.
- Vroom, V. H., & Yetton, P. W. 1973. *Leadership and decision-making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Walker, G. E., Golde, C. M., Jones, L., Bueschel, A. C., & Hutchings, P. (2008). Moving doctoral education into the future. In *The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the twenty-first century* (pp. 1-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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(1): 89–126.
- Weerts, D. J., & Sandmann, L. R. (2010). Community engagement and boundary-spanning roles at research universities. *The Journal of Higher Education*, 81(6), 632-657. doi: 1538-4640.
- Weinberg, S. L. (2008). Monitoring faculty diversity: The need for a more granular approach. *The Journal of Higher Education*, 79(4), 365-387. doi: 10.1353/jhe.0.0014.
- White, B. P. (2010). Power, privilege, and the public: The dynamics of community-university collaboration. *New Directions for Higher Education*, 152, 67-74. doi: 10.1002/he.414.
- Williams, G. (2005). *Doctoral Education in Canada 1900-2005*. Paper prepared for the Forces and Forms of Change in Doctoral Education Conference, Seattle WA, September 7-10, 2005, University of Washington Center for Innovation and Research in Graduate Education, en ligne, <http://www.cags.ca/pages/en/publications/cags-publications.php>, consulté le 15 janvier 2011.
- Winter, D. 1991. A motivational model of leadership: Predicting long-term management success from TAT measures of power motivation and responsibility. *Leadership Quarterly*, 2(2): 67-80.
- Wolverton, M., Bower, B. L. & Hyle, A. E. (2009). Women at the top: What women university and college presidents say about effective leadership. Sterling, VA: Stylus.
- Ximena, Z., & Lopez, G. E. (2010). Intergroup dialogue and democratic practice in higher education. *New Directions for Higher Education*, 152, 35-42. doi: 10.1002/he.410.
- Yammarino, F., Dionne, S., & Chun, J. 2002. Transformational and charismatic leadership: A levels-of-analysis review of theory, measurement, data analysis, and inferences. In L. Neider and C.

Schriesheim (Eds.), *Leadership*. Connecticut: Information Age Publishing.

Yammarino, F., Dionne, S., Chun, J., & Dansereau, F. 2005. Leadership and levels of analysis: A state-of-the-science review. *Leadership Quarterly*, 16(3): 879-919.

Young, M. D., Brewer, C. (2008). Fear and the preparation of school leaders: The role of ambiguity, anxiety, and power in meaning making. *Educational Policy*, 22(1), 106. doi: 10.1177/0895904807311299.

Yukl, G. 2006. *Leadership in organizations* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Zimmerman, T. (2008). The leadership case: student perspective on the value of leadership skills. In R. W. Hartel & C. P. Klawitter (Eds.), *Careers in food science: From undergraduate to professional* (pp. 89-94). New York: Springer.



## Annexe A : Liens Internet

### Bourses pour étudiants diplômés qui définissent et récompensent les compétences de leadership \*

<b>Alberta</b>
<i>Gouvernement de l'Alberta</i> Dr. Gary McPherson Leadership Scholarship <a href="http://alis.alberta.ca/et/fo/scholarships/info.html?EK=2967">http://alis.alberta.ca/et/fo/scholarships/info.html?EK=2967</a> Graduate Citizenship Award <a href="http://alis.alberta.ca/et/fo/scholarships/info.html?EK=2958">http://alis.alberta.ca/et/fo/scholarships/info.html?EK=2958</a>
<i>Athabasca University</i> AU Institutional Leadership Scholarship <a href="http://www2.athabascau.ca/studentawards/apply.php#23">http://www2.athabascau.ca/studentawards/apply.php#23</a>
<i>University of Alberta</i> Canadian Business Leader Graduate Award for Leadership Excellence <a href="http://www.gradstudies.ualberta.ca/awardsfunding/scholarships/uofaawards/a-c.htm">http://www.gradstudies.ualberta.ca/awardsfunding/scholarships/uofaawards/a-c.htm</a>
<b>Colombie-Britannique</b>
<i>Simon Fraser University</i> Peter Legge Graduate Volunteer Leadership Award in Business (MBA) <a href="http://www.sfu.ca/uploads/page/25/Legge.pdf">http://www.sfu.ca/uploads/page/25/Legge.pdf</a> SFU Nancy McKinstry Graduate Scholarship for Leadership (MBA) <a href="http://www.sfu.ca/uploads/page/02/SFU_McKinstry.pdf">http://www.sfu.ca/uploads/page/02/SFU_McKinstry.pdf</a>
<i>University of Northern British Columbia</i> Chan Sisters Foundation Award <a href="http://www.unbc.ca/calendar/graduate/financial_aid/graduate_awards.html">http://www.unbc.ca/calendar/graduate/financial_aid/graduate_awards.html</a>
<b>Île-du-Prince-Édouard</b>
<i>University of Prince Edward Island</i> "Dr. Lawrence E. Heider Leadership Award" (médecine vétérinaire) <a href="http://www.upei.ca/studentervices/award/dr-lawrence-e-heider-leadership-award">http://www.upei.ca/studentervices/award/dr-lawrence-e-heider-leadership-award</a>
<b>Manitoba</b>
<i>University of Manitoba</i> Margaret Elder Hart Graduate Study Award (sciences infirmières) <a href="http://www.umanitoba.ca/faculties/nursing/current/grad/media/Awards.pdf">http://www.umanitoba.ca/faculties/nursing/current/grad/media/Awards.pdf</a>
<b>Nouveau-Brunswick</b>
<i>Université de Moncton</i> Bourse Assomption vie (enseignement) <a href="http://www.assumption.ca/francais/index/dynamic.cfm?id=302">http://www.assumption.ca/francais/index/dynamic.cfm?id=302</a>
<b>Ontario</b>
<i>Université laurentienne</i> Prix de leadership Wally Pasika de l'Institut de chimie du Canada (chimie et biochimie) <a href="http://laurentian.ca/Laurentian/Home/Departments/School+of+Graduate+Studies/Funding+and+Scholarships.htm?Laurentian_Lang=fr-CA">http://laurentian.ca/Laurentian/Home/Departments/School+of+Graduate+Studies/Funding+and+Scholarships.htm?Laurentian_Lang=fr-CA</a>
<i>University of Guelph</i>

<p>The Brock Doctoral Scholarship  <a href="http://www.uoguelph.ca/registrar/calendars/graduate/current/pdf/files/gradawards.pdf">http://www.uoguelph.ca/registrar/calendars/graduate/current/pdf/files/gradawards.pdf</a></p>
<p><i>University of Toronto</i>                  Dean's Student Leadership Award (arts et sciences)  <a href="http://www.artsci.utoronto.ca/current/undergraduate/undergraduate-scholarships/dean-s-student-leadership-award">http://www.artsci.utoronto.ca/current/undergraduate/undergraduate-scholarships/dean-s-student-leadership-award</a></p>
<p><i>University of Waterloo</i>                  The J. Alan George Student Leadership Scholarship  <a href="http://www.grad.uwaterloo.ca/scholarships/details.asp?sid=463">http://www.grad.uwaterloo.ca/scholarships/details.asp?sid=463</a></p>
<p><i>University of Western Ontario</i>                  Scotiabank MBA Leadership Award (MBA)  <a href="http://grad.uwo.ca/current_students/donorfundedawardsearch/awardList.cfm#Tag91000000387">http://grad.uwo.ca/current_students/donorfundedawardsearch/awardList.cfm#Tag91000000387</a></p>
<p><i>University of Windsor</i>                  Biology Graduate Leadership Award for Excellence (biologie)  <a href="http://cronus.uwindsor.ca/units/gradstudies/gradstudies2.nsf/main/8CE4C2A23EFCD1F9852572A4006DCB6D?OpenDocument">http://cronus.uwindsor.ca/units/gradstudies/gradstudies2.nsf/main/8CE4C2A23EFCD1F9852572A4006DCB6D?OpenDocument</a></p>
<p><i>Wilfrid Laurier University</i>                  Laurier Centennial Scholarship  <a href="http://www.wlu.ca/page.php?grp_id=65&amp;p=17390">http://www.wlu.ca/page.php?grp_id=65&amp;p=17390</a></p>
<p><b>Québec</b></p>
<p><i>Université McGill</i>                  Rio Tinto – Richard Evans Graduate Fellowship (gestion de l'industrie minière et métallurgique)  <a href="http://www.mcgill.ca/desautels/mba/tuition/scholarship/">http://www.mcgill.ca/desautels/mba/tuition/scholarship/</a></p>
<p><b>Saskatchewan</b></p>
<p><i>University of Regina</i>                  University of Regina Alumni Association Leadership Award  <a href="http://dev.www.uregina.ca/gradstudies/scholarships/displayScholarship.php?id=324">http://dev.www.uregina.ca/gradstudies/scholarships/displayScholarship.php?id=324</a></p>
<p><b>Terre-Neuve</b></p>
<p><i>Memorial University of Newfoundland</i>                  The Fry Family Foundation MBA Leadership Scholarship (MBA)  <a href="http://www.mun.ca/sgs/current/scholarships/internal_apply.php">http://www.mun.ca/sgs/current/scholarships/internal_apply.php</a></p>
<p><b>Autres bourses canadiennes</b></p>
<p><i>Gouvernement du Canada</i>                  Programme de bourses (leadership) Canada-CARICOM (pour les étudiants étrangers seulement)  <a href="http://www.scholarships-bourses.gc.ca/scholarships-bourses/can/institutions/cclsp-pblcc.aspx?lang=fra">http://www.scholarships-bourses.gc.ca/scholarships-bourses/can/institutions/cclsp-pblcc.aspx?lang=fra</a>                  Bourses d'échange (leadership) Canada-Chili (pour les étudiants étrangers seulement)  <a href="http://www.scholarships-bourses.gc.ca/scholarships-bourses/can/institutions/ccles-bdlcc.aspx?lang=fra">http://www.scholarships-bourses.gc.ca/scholarships-bourses/can/institutions/ccles-bdlcc.aspx?lang=fra</a>                  Programme de bourses d'études supérieures du Canada Vanier  <a href="http://www.vanier.gc.ca/fra/scholarship_details-renseignements_generaux.aspx">http://www.vanier.gc.ca/fra/scholarship_details-renseignements_generaux.aspx</a></p>
<p><i>Administratrices universitaires du Canada</i>                  Graduate Student Award of Merit  <a href="http://www.swaac.ca/Grad_Award.htm">http://www.swaac.ca/Grad_Award.htm</a></p>
<p><b>Échantillon de bourses américaines</b></p>
<p><i>American Association of Colleges and Universities (Washington, D.C.)</i></p>

The K. Patricia Cross Future Leaders Award <a href="http://www.aacu.org/meetings/annualmeeting/CrossAward.cfm">http://www.aacu.org/meetings/annualmeeting/CrossAward.cfm</a>
<i>Florida State University</i> (Tallahassee, Floride) Graduate School Student Leadership Award <a href="http://gradschool.fsu.edu/Funding-Awards/Graduate-School-Awards/Student-Awards-and-Grants">http://gradschool.fsu.edu/Funding-Awards/Graduate-School-Awards/Student-Awards-and-Grants</a>
<i>Pennsylvania State University</i> (University Park, Pennsylvanie) 2010 Penn State Food Industry Group (PSFIG) Graduate Student Leadership Award (sciences de l'alimentation) <a href="http://foodscience.psu.edu/industry/fig/2010%20FIG%20Graduate%20Student%20Award%20Application.pdf/view">http://foodscience.psu.edu/industry/fig/2010%20FIG%20Graduate%20Student%20Award%20Application.pdf/view</a>
<i>TUFTS University</i> (Medford/Somerville, Massachusetts) The Robert P. Guertin Graduate Student Leadership Award (arts, sciences humaines, sciences naturelles, sciences sociales ou génie) Rob Hollister Award for Community Service and Citizenship (arts/sciences et génie) <a href="http://gradstudy.tufts.edu/researchteaching/gradstudentawards/index.htm#Guertin">http://gradstudy.tufts.edu/researchteaching/gradstudentawards/index.htm#Guertin</a>
<i>University of California, UC Riverside</i> (Riverside, Californie) LGBTQIA Student Leadership Scholarship <a href="http://out.ucr.edu/campus/leadershipfund.htm">http://out.ucr.edu/campus/leadershipfund.htm</a>
<i>University of Minnesota</i> (Minneapolis/Saint Paul, Minnesota) Mary A. McEvoy Award for Public Engagement and Leadership <a href="http://www.gapsa.umn.edu/awards/">http://www.gapsa.umn.edu/awards/</a>
<i>University of Texas at Austin</i> (Austin, Texas) Graduate Student Leadership Award in Engineering (génie) <a href="http://garywolff.com/engineering_leadership_service_award.htm">http://garywolff.com/engineering_leadership_service_award.htm</a>
<b>Autre</b>
<i>The Graduate Business Forum</i> Student Leadership Award (SLA) (MBA) <a href="http://graduatebusinessforum.com/leadership-gbfladershipawards.html">http://graduatebusinessforum.com/leadership-gbfladershipawards.html</a>

*\*Le nom de la spécialité est noté entre parenthèses à la suite du nom de la bourse lorsque celle-ci est destinée à un programme en particulier.*