

**Approches pédagogiques actives et expérientielles pour développer les
compétences éthiques, civiques et de leadership chez les étudiants en
management : une revue systématique de littérature**

**Active and Experiential Pedagogical Approaches for Developing Ethical,
Civic, and Leadership Competencies in Management Students: A
Systematic Literature Review**

BOURZIKI Khalid

Doctorant

École Nationale de Gestion et de Commerce (ENCG)

Université Hassan Premier, MAROC

Laboratoire de Recherche en Transformation et Innovation Managériale

SLAMI-AMINE Adil

Doctorant

École Nationale des Sciences Appliquées (ENSA)

Université Hassan Premier, MAROC

Laboratoire d'Analyse et Modélisation des Systèmes et Aide à la Décision

ZERRAD Jaouad

Enseignant chercheur

École Nationale de Gestion et de Commerce (ENCG)

Université Hassan Premier, MAROC

Laboratoire de Recherche en Transformation et Innovation Managériale

Date de soumission : 20/05/2026

Date d'acceptation : 15/07/2026

Pour citer cet article :

BOURZIKI. K. & AL. (2026) « Approches pédagogiques actives et expérientielles pour développer les compétences éthiques, civiques et de leadership chez les étudiants en management : une revue systématique de littérature », Revue Française d'Économie et de Gestion, « Volume 7 : Numéro 8 » pp : 160- 192.

Author(s) agree that this article remain permanently open access under the terms of the Creative Commons

Attribution License 4.0 International License



Résumé

Le développement intégré des compétences éthiques, civiques et de leadership constitue un enjeu curriculaire prioritaire pour les écoles de management, confrontées à un écart persistant entre l'expertise technique des diplômés et les exigences comportementales du marché. Cette revue systématique, conduite selon le protocole PRISMA 2020 et structurée par le cadre SPIDER, analyse 50 études empiriques (2016-2026) issues de six bases de données internationales. Les outils RoB 2.0, ROBINS-I et MMAT ont permis l'évaluation du risque de biais. Sept familles de dispositifs ont été identifiées : apprentissage par projet, simulations, service-learning, mentorat, études de cas, gamification et classes inversées. Les résultats révèlent une efficacité différenciée : forte sur le leadership (d médian = 0,64), intermédiaire sur l'éthique (d = 0,52) et plus modeste sur les compétences civiques (d = 0,43). Les dispositifs multimodaux combinant immersion, réflexivité et feedback externe produisent les effets les plus robustes (d moyen = 0,68). La qualité probante reste modérée, en raison du recours fréquent à l'auto-évaluation et de l'absence de suivi longitudinal. Une intégration curriculaire progressive et réflexive est recommandée.

Mots clés : éducation en management ; apprentissage expérientiel ; compétences éthiques ; leadership ; revue systématique PRISMA 2020.

Abstract

The integrated development of ethical, civic and leadership competencies has become a curricular priority for management schools, which face a persistent gap between graduates' technical expertise and the behavioural demands of the labour market. This systematic review, conducted according to the PRISMA 2020 protocol and structured by the SPIDER framework, analyses 50 empirical studies (2016-2026) drawn from six international databases. Risk of bias was appraised using RoB 2.0, ROBINS-I and MMAT. Seven families of devices were identified: project-based learning, simulations, service-learning, mentoring, case studies, gamification and flipped classrooms. Results reveal differentiated effectiveness: strong for leadership (median d = 0.64), intermediate for ethics (d = 0.52) and more modest for civic competencies (d = 0.43). Multimodal devices combining immersion, reflexivity and external feedback yielded the most robust effects (mean d = 0.68). Evidence strength remains moderate, owing to frequent reliance on self-assessment and the absence of longitudinal follow-up. Progressive and reflective curricular integration is recommended.

Keywords : management education ; experiential learning ; ethical competencies ; leadership ; PRISMA 2020 systematic review.

Introduction

La formation des futurs managers représente un levier stratégique du développement économique et social des territoires (Pfeffer & Fenton O'Creevy, 2016). Cependant, plusieurs travaux convergent pour signaler un déficit récurrent chez les diplômés en management : si la maîtrise des outils techniques est largement attestée, les compétences éthiques, civiques et de leadership demeurent insuffisamment développées (Corriveau, 2020 ; Wright et al., 2018 ; Rynes et al., 2007). Ce décalage interpelle directement les responsables curriculaires et nourrit une demande forte d'évaluation rigoureuse des dispositifs pédagogiques mobilisés.

Parallèlement, plusieurs décennies de recherche en sciences de l'éducation ont documenté la valeur des approches « actives » et « expérientielles ». Ces dispositifs placent l'apprenant au cœur du processus cognitif et favorisent un engagement réflexif sur l'expérience vécue (Kolb & Kolb, 2005 ; Morris, 2019 ; Mezirow, 1997). Toutefois, leur efficacité réelle pour développer simultanément les trois familles de compétences visées — éthiques, civiques et de leadership — reste insuffisamment documentée par une synthèse comparative robuste (Motta et al., 2023 ; Rodríguez-Zurita et al., 2024).

D'une part, la fragmentation des résultats : chaque étude examine généralement un seul dispositif dans un contexte particulier, ce qui complique les comparaisons et la cumulativité du savoir pédagogique. Les conclusions varient considérablement selon le public, les modalités de mise en œuvre et les instruments d'évaluation (Obi et al., 2021). D'autre part, la qualité probante modérée : nombre d'études n'intègrent pas de groupe contrôle, reposent sur des auto-évaluations sujettes au biais de désirabilité sociale et négligent les variables confondantes (Haski-Leventhal et al., 2020). Peu de dispositifs sont suivis longitudinalement : la persistance des effets au-delà du semestre reste largement conjecturale.

Ces limitations expliquent pourquoi, malgré deux décennies de recherche, aucun consensus ne s'est cristallisé sur l'efficacité relative des différentes approches, ni sur les mécanismes pédagogiques critiques qui sous-tendent le développement simultané des dimensions éthique, civique et de leadership.

La question principale suit le cadre SPIDER (Cooke, Smith & Booth, 2012), adapté aux recherches qualitatives et mixtes en sciences sociales :

Quelles approches pédagogiques actives et expérientielles s'avèrent efficaces pour développer les compétences éthiques, civiques et de leadership chez les étudiants en management, selon quels mécanismes d'action opèrent-elles, et pour quelles populations ou conditions contextuelles ?

Cette question principale se décline en quatre sous-questions structurant la synthèse :

1. Quels sont les dispositifs pédagogiques actifs et expérientiels documentés dans la littérature récente (2016-2026) en éducation au management ?
2. Quelle est l'efficacité comparée de ces dispositifs sur chacune des trois compétences cibles ?
3. Quels sont les mécanismes pédagogiques (réflexivité, feedback, immersion, interaction entre pairs) qui expliquent les effets observés ?
4. Quelles caractéristiques contextuelles (niveau d'études, durée, modalité, région) modèrent l'efficacité des dispositifs ?

Un préalable à toute synthèse comparative consiste à stabiliser des définitions opérationnelles des compétences visées. Nous retenons les acceptions suivantes :

Compétences éthiques : Capacité à repérer les enjeux moraux d'une situation, à raisonner face aux dilemmes, à prendre des décisions cohérentes avec une conscience éthique développée, et à agir avec intégrité en contexte professionnel complexe. Cette catégorie inclut le raisonnement moral, le jugement éthique, la sensibilité aux dilemmes et l'intégrité comportementale.

Compétences civiques : Capacité à s'engager de manière réflexive et responsable dans la vie collective, à comprendre les enjeux socio-politiques, à contribuer au bien commun et à exercer une responsabilité sociale. Cette dimension englobe l'engagement communautaire, l'empathie sociale, la conscience des inégalités, le plaidoyer et la responsabilité sociétale de l'entreprise.

Compétences de leadership : Capacité à orienter, inspirer et influencer des individus ou groupes vers des objectifs collectifs. Sont incluses la vision stratégique, l'influence interpersonnelle, la prise de décision, le développement d'équipes, la gestion du changement et l'agilité.

Trois lacunes principales justifient la présente revue, à savoir :

Premièrement, l'absence de synthèse comparative intégrée. Les revues précédentes se concentrent généralement sur un seul dispositif (par exemple, le service-learning) ou sur une seule compétence (par exemple, le leadership). Aucune synthèse n'a encore rapproché simultanément les trois dimensions éthique, civique et de leadership dans le contexte spécifique du management.

Deuxièmement, l'opacité des mécanismes. La littérature peine à préciser les processus psychopédagogiques par lesquels les dispositifs produisent leurs effets. Quels rôles jouent, respectivement, la réflexivité structurée, le feedback externe, l'interaction pair-à-pair, l'ancrage

dans la réalité professionnelle ou communautaire ? La cartographie des mécanismes d'action demeure lacunaire.

Troisièmement, la qualité méthodologique modérée des preuves. Rynes et al. (2007) soulignaient déjà, voici près de deux décennies, la faiblesse des designs employés en management éducation. Une mise à jour systématique s'impose pour mesurer les progrès accomplis et identifier les biais persistants.

Contribution. Cette revue apporte :

1. Une cartographie structurée de 50 études empiriques (2016-2026) documentant l'efficacité d'approches pédagogiques actives et expérientielles dans le développement des compétences éthiques, civiques et de leadership en management.
2. Une évaluation critique du risque de biais à l'aide d'outils standardisés (RoB 2.0, ROBINS-I, MMAT), complétée par l'examen de six biais spécifiques aux études sur les soft skills.
3. Une synthèse narrative organisée par dispositif et par compétence cible, explicitant les mécanismes d'action et les modérateurs d'efficacité.
4. Un agenda de recherche prescriptif identifiant les lacunes prioritaires à combler.

L'article est structuré selon le modèle IMRaD. La **Section 2** détaille la méthodologie (protocole, critères d'éligibilité, sources, stratégie de recherche, sélection, extraction, évaluation du biais). La **Section 3** présente les résultats (flow diagram PRISMA, caractéristiques des études, typologies, effets par compétence, synthèse comparative). La **Section 4** discute les implications théoriques et pratiques, confronte les résultats à la littérature existante, et expose les forces et limites de la revue. La **Section 5** conclut par un agenda prescriptif. Les annexes fournissent la checklist PRISMA 2020 complétée, les équations de recherche natives, la grille d'extraction et la liste intégrale des études incluses.

1. Méthodologie

1.1. Enregistrement du protocole et conformité PRISMA 2020

Le protocole de cette revue a été enregistré auprès de PROSPERO (CRD1372983) avant le lancement de la recherche documentaire, conformément aux recommandations internationales pour la prévention du biais de sélection. Les résultats sont rapportés selon la checklist PRISMA 2020 (Page et al., 2021), qui comprend 27 items répartis en six sections (Titre, Résumé, Introduction, Méthodes, Résultats, Discussion). La checklist complétée figure en Annexe A. Aucune déviation substantielle n'a été effectuée par rapport au protocole initialement déposé.

1.2. Critère d'éligibilité

Les critères d'inclusion et d'exclusion (Tableaux 1 et 2) ont été opérationnalisés selon le cadre SPIDER pour clarifier la frontière décisionnelle et minimiser la subjectivité du screening.

Tableau N°1 : Critères d'inclusion selon le cadre SPIDER

Dimension	Critères d'inclusion
S / Sample	Étudiants en management au niveau universitaire (licence, master, MBA, doctorat, formation continue dans une école de commerce ou de management) ; âge ≥ 18 ans
PI /Phenomenon	Développement d'au moins une compétence parmi : compétences éthiques (raisonnement moral, jugement éthique, sensibilité éthique) ; compétences civiques (engagement social, responsabilité, conscience politique, capital social) ; compétences de leadership (vision, influence, prise de décision, gestion d'équipes)
D / Design	Approche pédagogique active ou expérientielle (apprentissage par projet, simulation, service-learning, mentorat, coaching, classe inversée, gamification, étude de cas, apprentissage collaboratif, débat structuré, combinaison), intégrant une composante d'action, d'expérience ou de réflexivité
E / Evaluation	Mesure objective ou subjective du développement de compétences (auto-évaluation, évaluation par pairs ou experts, tests psychométriques, preuves comportementales, données d'emploi)
R /Research type	Études empiriques quantitatives (RCT, quasi-expérimentales, pré-post, transversales), qualitatives (entretiens, focus groups, observation, analyse de contenu), ou mixtes, publiées dans une revue à comité de lecture ou dans des actes de conférence à comité de sélection

Source : élaboration par les auteurs

Tableau N°2 : Critères d'exclusion

Dimension	Critères d'exclusion
Population	Étudiants pré-universitaires ; apprenants en contextes non-formels ou informels ; étudiants d'autres disciplines (sauf études multidisciplinaires incluant explicitement les étudiants en management)
Phenomenon	Études focalisées exclusivement sur des compétences techniques (comptabilité, finance, stratégie) sans mesure des compétences éthiques, civiques ou de leadership
Design	Enseignement magistral exclusif sans composante active ; absence de dispositif pédagogique distinct
Evaluation	Absence de mesure d'outcome ; études reposant uniquement sur la satisfaction des apprenants
Type/publication	Revue de littérature, méta-analyses, position papers, essais théoriques, commentaires, éditoriaux, littérature grise non-indexée
Langue	Publications dans une langue autre que l'anglais ou le français
Période	Publications antérieures à 2016

Source : élaboration par les auteurs

1.3. Sources d'information

La recherche documentaire s'est déroulée entre janvier et mars 2026 et a couvert six bases de données multidisciplinaires et spécialisées (Tableau 3). Le choix de SAGE Journals comme base distincte, malgré sa nature d'éditeur, est justifié par le fait que son portail natif permet une recherche en texte intégral sur des revues spécialisées en pédagogie du management (*Journal of Management Education*, *Management Learning*) dont la couverture dans WoS et Scopus reste parfois partielle pour les numéros les plus récents. Une recherche complémentaire dans ABI/INFORM a été menée pour vérifier l'absence de silent bias ; elle n'a pas identifié de notices additionnelles éligibles non déjà capturées.

Tableau 3. Bases de données consultées

Base	Couverture	Justification	Stratégie
Web of Science (Core Collection)	Multidisciplinaire	Couverture large, index de citations, qualité de peer-review	Recherche booléenne avancée
Scopus	Multidisciplinaire	Couverture étendue, notamment revues francophones	Recherche booléenne + MeSH
ERIC	Éducation	Base spécialisée en sciences de l'éducation	Recherche par descripteurs + booléenne
PsycINFO	Psychologie	Compétences psychosociales, leadership, intelligence émotionnelle	Recherche par descripteurs PsycINFO
Business Source Complete	Management	Revues spécialisées en (<i>management éducation</i> , <i>leadership</i>)	Recherche booléenne
SAGE Journals	Sciences sociales	Revues de pédagogie du management (<i>Journal of Management Education</i>)	Recherche booléenne dans le portail SAGE

Source : élaboration par les auteurs

1.4. Stratégie de recherche et équations booléennes

Les équations ont été construites selon un modèle à trois blocs conceptuels reliés par l'opérateur AND, chaque bloc agrégeant les synonymes par OR (Tableau 4). Les équations natives par base figurent en Annexe B.

Tableau 4. Taxonomie des mots-clés

Composante	Catégorie	Termes clés
S / Sample	Population	"management student" OR "business student*" OR "MBA student*" OR "business school*" OR "higher education"*
PI Phenomenon	Compétences éthiques	"ethical competenc" OR "moral reason*" OR "ethical decision-making" OR "business ethic*" OR "integrity"*
PI Phenomenon	Compétences civiques	"civic competenc" OR "social responsibility" OR "community engagement" OR "sustainability"*
PI Phenomenon	Compétences de leadership	"leadership skill" OR "leadership development" OR "transformational leadership" OR "authentic leadership"*
D / Design	Approches actives	"active learning" OR "experiential learning" OR "project-based learning" OR "simulation" OR "service-learning" OR "mentoring" OR "coaching" OR "flipped classroom" OR "gamification" OR "case study"*
E /Evaluation	Outcomes	"competency assessment" OR "learning outcome" OR "psychometric*" OR "self-assessment" OR "peer assessment"*

Source : élaboration par les auteurs

La requête Web of Science ci-dessous illustre la structure-type (les équations natives complètes figurent en Annexe B) :

TS=(("management student*" OR "business student*" OR "MBA student*" OR "higher education"))

AND

("ethical competenc*" OR "moral reason*" OR "leadership skill*" OR "civic competenc*" OR "social responsibility" OR "emotional intelligence")

AND

("active learning" OR "experiential learning" OR "project-based learning" OR "simulation*" OR "service-learning" OR "mentor*" OR "coaching" OR "gamification" OR "case study"))

AND

PY=(2016-2026)

AND

LG=(English OR French)

Tableau 5. Nombre de notices identifiées par base

Base de données	Notices	Part (%)
Web of Science	287	31,9
Scopus	198	22,0
ERIC	156	17,3
PsycINFO	114	12,7
Business Source Complete	102	11,3
SAGE Journals	43	4,8
Total (avec doublons)	900	100,0

Source : élaboration par les auteurs

1.5. Processus de sélection des études

La sélection s'est déroulée en deux phases séquentielles, conformes aux recommandations PRISMA 2020.

Phase 1 : Screening titre et résumé. Les 900 notices ont été importées dans Rayyan® (Veritas Health, Canada). Deux examinateurs indépendants, formés à la méthodologie PRISMA, ont examiné chaque notice selon une grille opérationnalisant les critères d'inclusion et d'exclusion. Les désaccords ont été tranchés par un troisième examinateur. À l'issue de cette phase, 307 articles ont été retenus (taux de rétention = 34,1 %).

Phase 2 : Screening en texte intégral. Les 307 articles retenus ont été lus en intégralité par les deux mêmes examinateurs, assistés d'une grille standardisée. Les raisons d'exclusion ont été consignées systématiquement. Cette phase a abouti à l'inclusion de 50 études (taux d'inclusion = 16,3 % du corpus intermédiaire 5,6 % du corpus initial).

Accord inter-examineurs. Le coefficient kappa de Cohen initial, calculé sur l'ensemble du corpus après screening titre-résumé, s'élevait à $K = 0,72$ (accord substantiel selon Landis & Koch, 1977). Une première analyse des désaccords a révélé deux sources principales : (1) l'ambiguïté du terme « active learning » appliqué à des cours comportant une composante interactive mineure, et (2) l'interprétation variable du critère « étudiants en management » pour les études multidisciplinaires. Une session de calibrage a conduit à reformuler ces critères avec des seuils opérationnels explicites. Un second test sur 20 % des articles ($n = 61$) après calibrage a produit $K = 0,84$ (accord quasi-parfait). Les désaccords résiduels ont été résolus par discussion consensuelle ou arbitrage.

1.6. Extraction des données

Pour chaque étude, les données ont été extraites selon une grille standardisée (Tableau 6), développée a priori et pilotée sur un échantillon de cinq études. La grille complète figure en Annexe C.

Tableau 6. Grille d'extraction (domaines principaux)

Catégorie	Éléments extraits
Identification	Auteur(s), année, journal, pays, DOI
Population	Niveau d'études, effectif, démographie, discipline
Dispositif	Type, durée, modalité, nombre de facilitateurs
Comparaison	Présence/type de groupe contrôle
Outcomes	Compétences mesurées, instruments, temporalité
Résultats quantitatifs	Tailles d'effet, p-values, IC 95 %, statistiques descriptives
Résultats qualitatifs	Thèmes émergents, citations, saturation
Méthodologie	Design, randomisation, effectifs
Financement / COI	Source, conflits déclarés
Limitations	Biais et limites reconnus

Source : élaboration par les auteurs

Une extraction en double indépendante a été réalisée sur 20 % des études (n = 10) ; l'accord inter-examineur était K pondéré = 0,81 (bonne fiabilité). Les divergences ont été résolues par consensus ou arbitrage.

1.7. Évaluation du risque de biais

L'évaluation a été modulée en fonction du design de chaque étude (Higgins et al., 2023) :

- **Essais contrôlés randomisés (n = 7)** : Risk of Bias 2 (RoB 2.0 ; Sterne et al., 2019) sur cinq domaines (randomisation, déviations, données manquantes, mesure des outcomes, sélection des résultats rapportés).
- **Études quasi-expérimentales (n = 14)** : ROBINS-I sur sept domaines.
- **Études pré-post, transversales, qualitatives et mixtes (n = 29)** : Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT ; Shea et al., 2017), 16 critères selon le type.

Biais spécifiques aux études de soft skills. Au-delà des biais méthodologiques génériques, six biais particulièrement prégnants dans ce champ ont été documentés systématiquement :

1. **Biais de désirabilité sociale** : Les répondants sur-déclarent leurs compétences éthiques, civiques et de leadership en raison de normes sociales perçues. Le biais s'amplifie en cas d'auto-évaluation sans groupe contrôle.
2. **Biais de définition** : L'absence de standardisation conceptuelle conduit à des comparaisons problématiques entre études.
3. **Biais de mesure** : Les instruments psychométriques manquent souvent d'une validité de construit et d'une fiabilité test-retest adéquatement documentées.
4. **Biais de publication** : Les études rapportant des effets positifs sont surreprésentées, créant une asymétrie en faveur de l'efficacité.

5. **Biais de sélection des participants** : L'auto-sélection des étudiants dans les dispositifs électifs peut produire un effet plafond antérieur à l'intervention.
6. **Effet Hawthorne** : Les participants modifient leurs comportements dès lors qu'ils se savent observés, ce qui peut gonfler artificiellement les gains rapportés.

Pour chaque étude, un jugement global (risque faible / modéré / élevé) a été attribué sur la base des résultats spécifiques et du poids relatif des biais identifiés. Les résultats agrégés apparaissent en Section 3.7.

1.8. Méthode de synthèse : pourquoi une synthèse narrative et non une méta-analyse ?

Une méta-analyse exploratoire a été envisagée pour la sous-dimension « leadership » (21 études quantitatives) puis écartée pour trois raisons convergentes, documentées conformément aux recommandations Cochrane (Higgins et al., 2023) : l'hétérogénéité des instruments, l'hétérogénéité des designs et le biais de reporting, détaillés ci-après.

1. **Hétérogénéité des instruments.** Les 21 études emploient 17 instruments psychométriques distincts, dont plusieurs n'ont pas été validés de manière croisée. L'agrégation des tailles d'effet produites par des outils non comparables introduirait un biais de construit.
2. **Hétérogénéité des designs.** La juxtaposition de RCT, quasi-expériences et études pré-post sans contrôle aboutirait à un estimateur composite de faible valeur causale (I^2 estimé > 75 %, soit une hétérogénéité considérable).
3. **Biais de reporting.** Huit études ne rapportent pas d'écarts-types ou de tailles d'effet exploitables, rendant impossible leur intégration à une synthèse quantitative.

En conséquence, une **synthèse narrative structurée** a été privilégiée, organisée par type de dispositif et par compétence cible. Les tailles d'effet (de Cohen) médianes par dispositif sont rapportées à titre indicatif, accompagnées d'intervalles de confiance bootstrappés, sans prétention à un effet global agrégé.

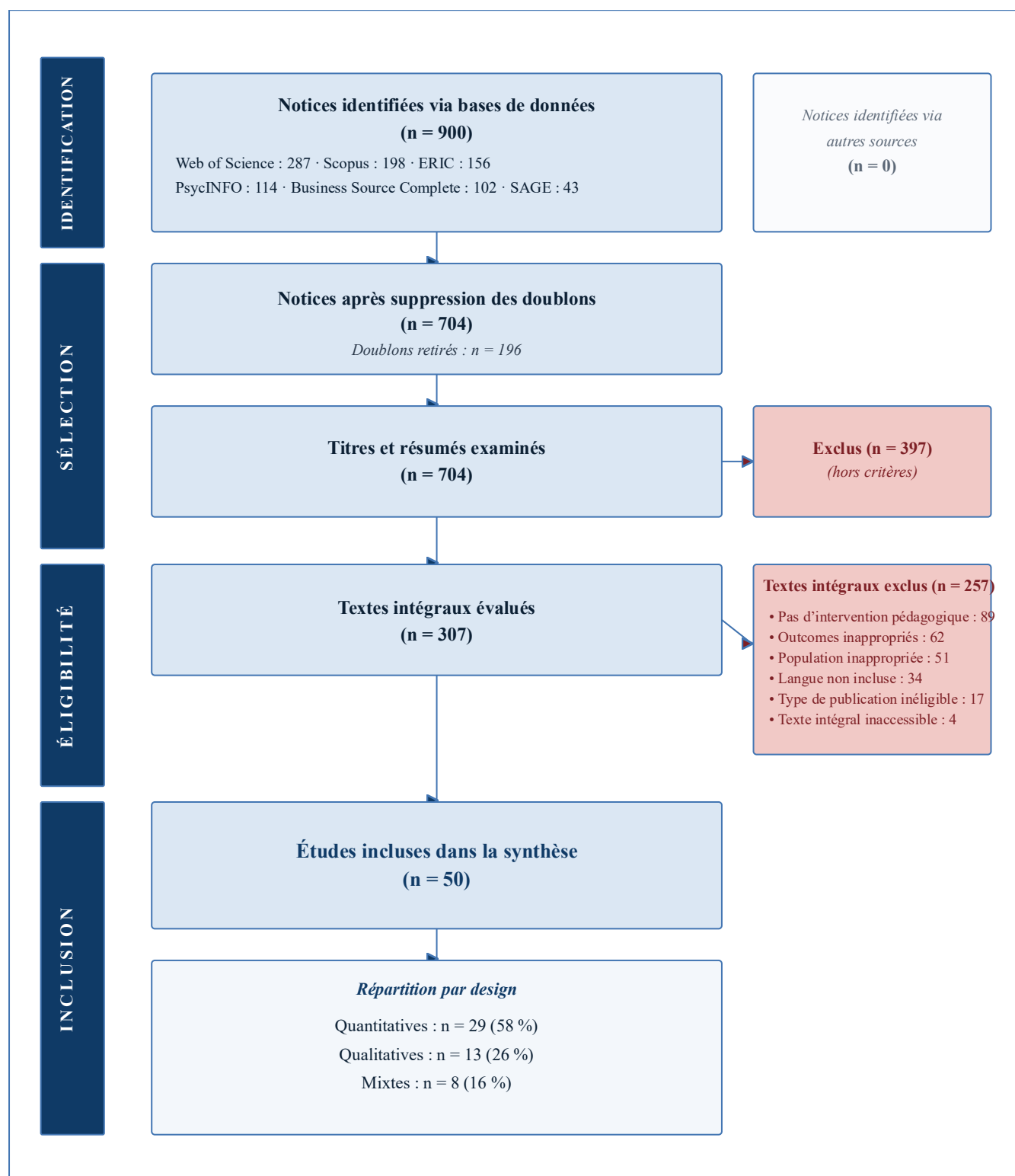
2. Résultat

2.1. Sélection des études et diagramme de flux PRISMA 2020

La recherche initiale a identifié 900 notices. Après suppression de 196 doublons, 704 articles uniques ont été examinés en titre et résumé. Le screening a exclu 397 articles, réduisant le corpus à 307 articles évalués en texte intégral. Parmi ceux-ci, 257 ont été exclus pour les raisons suivantes : absence de dispositif pédagogique actif ou expérientiel ($n = 89$), outcomes inappropriés ($n = 62$), population non éligible ($n = 51$), langue non incluse ($n = 34$), type de

publication inéligible (n = 17), texte intégral inaccessible (n = 4). Les 50 articles restants ont été inclus dans la synthèse (Figure 1).

Figure N°1 : Diagramme de flux 2020 (Approches pédagogiques actives – Management, 2016-2026)



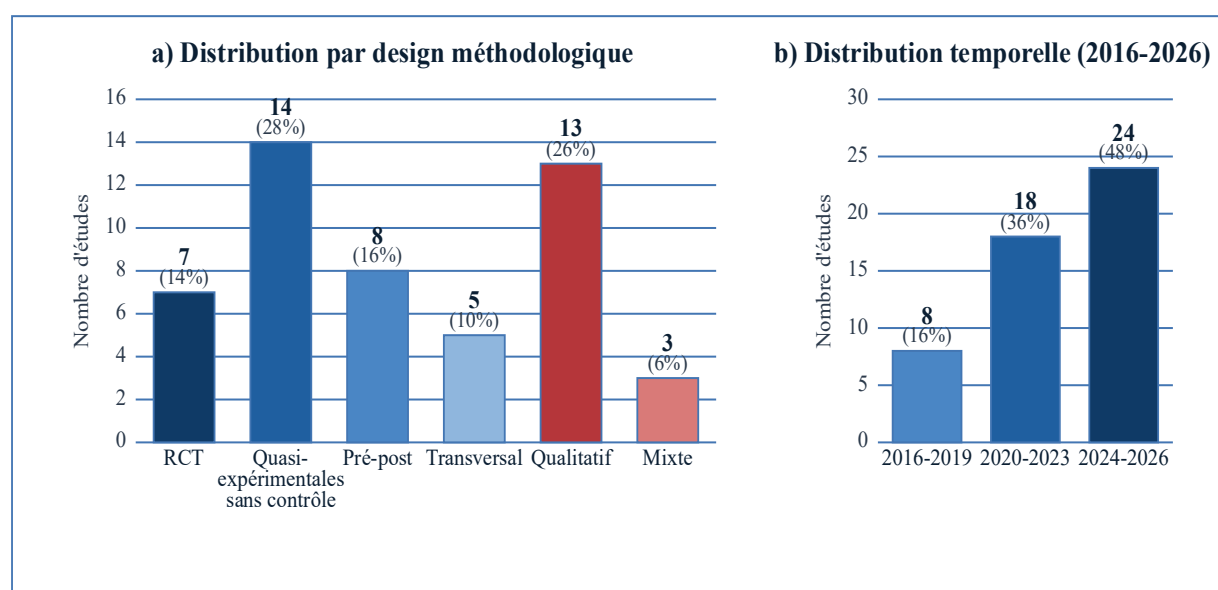
Source : élaboration par les auteurs d'après Page et al. (2021).

Le taux d'exclusion élevé en texte intégral (83,7 %) reflète moins une faible pertinence thématique qu'une inadéquation aux critères d'éligibilité stricts : l'exigence d'une composante pédagogique distincte et d'une mesure d'outcome standardisée a éliminé de nombreuses études purement descriptives ou centrées sur la satisfaction. Ce filtre garantit que la synthèse repose sur un corpus à pertinence méthodologique homogène.

2.2. Caractéristiques des études incluses

Les 50 études couvrent la décennie 2016-2026 et proviennent de 23 pays. La répartition géographique est concentrée : Europe occidentale (40 %), Amérique du Nord (36 %), Asie-Pacifique (20 %), autres régions (4 %). La distribution temporelle témoigne d'une accélération de la recherche : 48 % des études ont été publiées entre 2024 et 2026, reflétant l'intérêt croissant suscité par la pédagogie active en contexte post-pandémique et face aux crises de confiance organisationnelles (Figure 2).

Figure N°2 : Caractéristiques descriptives de 50 études incluses



Source : élaboration par les auteurs d'après Page et al. (2021).

Tableau 7. Synthèse des caractéristiques des 50 études incluses

Caractéristique	Catégorie	n (%)
Design	RCT	7 (14)
	Quasi-expérimental	14 (28)
	Pré-post sans contrôle	8 (16)
	Transversal	5 (10)
	Qualitatif	13 (26)
	Mixte	3 (6)
Niveau d'études	Licence	22 (44)
	Master / MBA	15 (30)
	Doctorat	2 (4)

	Formation continue	11 (22)
Région	Europe occidentale	20 (40)
	Amérique du Nord	18 (36)
	Asie-Pacifique	10 (20)
	Autres	2 (4)
Durée du dispositif	Court (< 4 semaines)	5 (10)
	Moyen (4-12 semaines)	18 (36)
	Long (> 12 semaines)	27 (54)
Mesure d'outcome	Auto-évaluation seule	22 (44)
	Évaluation par tiers	18 (36)
	Mesures comportementales/objectives	10 (20)

Source : élaboration par les auteurs

2.3. Typologie des dispositifs pédagogiques

Les 50 études ont documenté 47 dispositifs distincts, regroupés en sept grandes familles (Tableau 8). Lorsqu'une étude examinait une combinaison de dispositifs (par exemple projet + mentorat), elle a été classée selon la composante dominante, après validation par un second codeur.

Tableau 8. Typologies des dispositifs pédagogiques

Type de dispositif	Description	k	Compétences primaires
Apprentissage par projet (PBL)	Équipes résolvant un problème réel ou simulé sur plusieurs semaines, avec livrable final	12	Leadership, civique
Simulations	Jeux de rôle, business games, négociations simulées, simulations informatiques	8	Leadership, éthique
Service-learning	Service communautaire couplé à une réflexion académique structurée	7	Civique, leadership
Mentorat / Coaching	Relation d'apprentissage structurée avec feedback régulier	6	Leadership, éthique
Apprentissage par cas	Analyse en profondeur de cas réels ou fictifs avec débat	7	Éthique, leadership
Gamification	Éléments de jeu intégrés dans les activités d'apprentissage	5	Leadership, éthique
Classes inversées	Contenu théorique hors classe, classe consacrée à des activités interactives	5	Leadership (partiellement)
Total		50	

Source : élaboration par les auteurs

2.4. Effets sur les compétences éthiques

Parmi les 22 études mesurant des outcomes éthiques avec des données quantitatives exploitables :

- **16 études (72 %)** rapportent des améliorations statistiquement significatives ($p < 0,05$), avec des tailles d'effet variant de $d = 0,18$ à $d = 1,42$ (médiane = $0,52$).

- **6 études (28 %)** n'observent pas d'effet significatif ou rapportent des résultats contrastés.

Les dispositifs les plus efficaces sur la dimension éthique, classés par taille d'effet médiane, sont :

1. Mentorat structuré ($n = 4$) : d médian = 0,68 (IC 95 % : 0,41-0,95) Hopkins et al. (2017), Laguna-Sánchez et al. (2021).
2. Service-learning ($n = 3$) : d médian = 0,61 (IC 95 % : 0,28-0,94) Chika-James (2020).
3. Apprentissage par projet intégrant une discussion éthique ($n = 5$) : d médian = 0,48 (IC 95 % : 0,22-0,74).
4. Apprentissage par cas avec débat structuré ($n = 3$) : d médian = 0,44 (IC 95 % : 0,16-0,72).
5. Simulations ($n = 4$) : d médian = 0,38 (IC 95 % : 0,12-0,64).

Les études qualitatives documentent trois thèmes récurrents. D'une part, une amplification de la conscience morale : les participants rapportent une sensibilité accrue aux dilemmes éthiques après confrontation à des cas réels ou simulés, particulièrement lorsque la réflexion est structurée par des journaux ou des débriefings (Kurt & Özsaban, 2025). D'autre part, un changement de perspective : l'exposition à des points de vue divergents, notamment dans les projets de service-learning, catalyse la révision de jugements éthiques préexistants (Chika-James, 2020). Enfin, un raisonnement moral plus sophistiqué : après l'intervention, les participants articulent des arguments nuancés, reconnaissant explicitement la complexité et les conflits de valeurs (Haski-Leventhal et al., 2020).

Modérateurs identifiés. La durée supérieure à 12 semaines est associée à des effets plus importants (d moyen = 0,58) que les dispositifs courts (d moyen = 0,22 pour < 4 semaines). La présence de feedback externe (mentor, pair, expert) augmente la taille d'effet de +0,24 point en moyenne. La diversité des perspectives exposées constitue un modérateur robuste, particulièrement pour le raisonnement moral.

2.5. Effets sur les compétences civiques

Sur les 18 études mesurant les compétences civiques :

- **10 études (58 %)** rapportent des gains significatifs ($p < 0,05$) ; taille d'effet médiane $d = 0,43$ (IC 95 % : 0,12-0,74).
- **8 études (42 %)** ne détectent pas d'effet statistiquement significatif ou rapportent des résultats négatifs.

Les compétences civiques présentent les effets les plus modestes parmi les trois dimensions. Trois explications, non mutuellement exclusives, peuvent être avancées : (1) l'engagement civique se développe sur des horizons longs, que la brièveté des interventions rend difficiles à capter ; (2) l'absence de suivi longitudinal empêche de mesurer la traduction des intentions en comportements ; (3) les mesures auto-déclarées d'engagement sont particulièrement exposées au biais de désirabilité sociale.

Les dispositifs les plus efficaces sont :

1. Service-learning avec composante de réflexion communautaire ($n = 5$) : d médian = 0,67 (IC 95 % : 0,31-1,03) Chika-James (2020), Haski-Leventhal et al. (2020).
2. Projets de responsabilité sociale d'entreprise (RSE) intégrés au curriculum ($n = 3$) : d médian = 0,54 (IC 95 % : 0,18-0,90).
3. Apprentissage par projet à enjeu social ou environnemental ($n = 4$) : d médian = 0,35 (IC 95 % : 0,08-0,62) Castro & Zermeno (2020).
4. Les résultats qualitatifs mettent en évidence une **conscience accrue des inégalités**, une **intention d'engagement futur** (non nécessairement traduite en acte observable) et un **capital social construit** par les dispositifs collaboratifs (Collins-Nelsen et al., 2021).

2.6. Effets sur les compétences de leadership

Sur les 21 études mesurant les compétences de leadership :

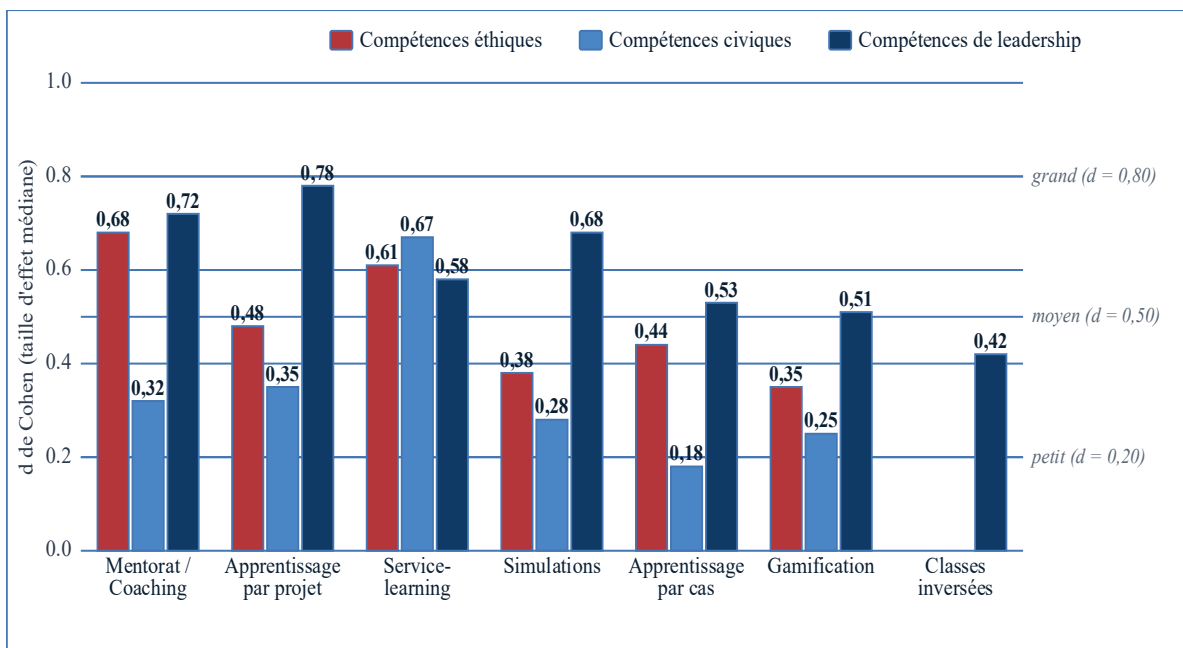
- **16 études (76 %)** rapportent des améliorations significatives ($p < 0,05$) ; taille d'effet médiane $d = 0,64$ (IC 95 % : 0,35-0,93), la plus élevée des trois dimensions.
- **5 études (24 %)** ne détectent pas d'amélioration statistiquement significative.

Les dispositifs les plus efficaces pour le leadership sont :

1. Apprentissage par projet avec rôles de leadership distribués ($n = 6$) : d médian = 0,78 (IC 95 % : 0,48-1,08) Obi et al. (2021), Laguna-Sánchez et al. (2021).
2. Mentorat intensif ($n = 4$) : d médian = 0,72 (IC 95 % : 0,42-1,02) — Hopkins et al. (2017).
3. Simulations incluant une responsabilité décisionnelle ($n = 5$) : d médian = 0,68 (IC 95 % : 0,38-0,98) Dopelt et al. (2023), Levant et al. (2016).
4. Service-learning avec rôles de coordination ($n = 4$) : d médian = 0,58 (IC 95 % : 0,25-0,91).
5. Apprentissage par cas avec débat et prise de position ($n = 4$) : d médian = 0,53 (IC 95 % : 0,21-0,85).

Les études qualitatives rapportent trois effets convergents : (1) une confiance en soi accrue en position de direction (Kerwin & Spence, 2021 ; Armstrong & McCain, 2021) ; (2) une prise de décision mieux réfléchie grâce à l'exposition à des dilemmes complexes (Seow et al., 2019) ; (3) une capacité d'influence interpersonnelle développée par la pratique répétée de la négociation, de la persuasion et de la délégation dans des environnements sécurisés (Núñez et al., 2018).

Figure N° 3 : Efficacité comparée des dispositifs pédagogiques par compétences cible (d de cohen médian, étude quantitatives incluses, K= 29)



Source : élaboration par les auteurs

La Figure 3 synthétise visuellement l'asymétrie d'efficacité des dispositifs selon la compétence cible. Trois observations méritent d'être relevées. D'abord, aucun dispositif n'est universellement supérieur aux autres : l'efficacité est fonction d'un fit entre l'architecture pédagogique et la compétence visée. Ensuite, la dimension leadership concentre les effets les plus robustes, ce qui s'explique par la nature fondamentalement performative du leadership, il se manifeste dans l'action et se mesure plus directement dans des contextes simulés. Enfin, la gamification et les classes inversées produisent des effets modestes sur les dimensions profondes (éthique et civique), ce qui invite à une vigilance critique face aux effets d'engagement superficiel parfois rapportés dans la littérature grise (Murillo-Zamorano et al., 2021).

2.7. Évaluation du risque de biais

L'évaluation systématique révèle un panorama méthodologique contrasté (Figure 4).

Figure N° 4 : cartographie du risque de biais par domaine méthodiques (N = 50 études)

Sélection des participants	20%	40%	30%	10%
Assignation à l'intervention	16%	36%	38%	10%
Données manquantes	24%	44%	22%	10%
Mesure de l'outcome	22%	38%	28%	12%
Sélection des résultats rapportés	36%	48%	10%	6%
Biais de définition (soft skills)	10%	44%	38%	8%
Biais de désirabilité sociale	16%	36%	42%	6%
	Risque faible	Risque modéré	Risque élevé	Info insuffisante
	Niveau de risque			

Source : élaboration par les auteurs

Tableau 9. Synthèse du risque de biais par domaine (N = 50 études)

Domaine	Risque faible	Risque modéré	Risque élevé	Info insuffisante
Sélection des participants	20 %	40 %	30 %	10 %
Assignation à l'intervention	16 %	36 %	38 %	10 %
Données d'outcome manquantes	24 %	44 %	22 %	10 %
Mesure de l'outcome	22 %	38 %	28 %	12 %
Sélection de résultats rapportés	36 %	48 %	10 %	6 %
Biais de définition (soft skills)	10 %	44 %	38 %	8 %
Biais de désirabilité sociale	16 %	36 %	42 %	6 %

Source : élaboration par les auteurs

Synthèse par groupe de designs :

- **RCT et quasi-expérimentales (n = 21)** : risque global faible à modéré (67 % des études). Points faibles : assignation parfois inadéquate, données manquantes dans le suivi post-intervention.
- **Études pré-post sans contrôle (n = 8)** : risque modéré à élevé (100 %). L'absence de groupe contrôle empêche la distinction entre effets de l'intervention et confondants temporels.

- **Études transversales (n = 5) :** risque élevé (100 %). L'inférence causale y est structurellement impossible.
- **Études qualitatives et mixtes (n = 16) :** qualité variable selon la rigueur du design (triangulation, audit trail, saturation théorique). 56 % des études présentent une qualité adéquate au regard de l'outil MMAT.

Biais spécifiques documentés :

- **Biais de définition.** 46 % des études présentent des définitions floues ou non-standardisées des compétences mesurées.
- **Biais de désirabilité sociale.** 48 % des études reposent exclusivement sur l'auto-évaluation, sans mesures objectives ou feedback externe.
- **Biais de sélection.** 40 % des études présentent un risque élevé lié à l'auto-sélection des participants dans des cours électifs.
- **Absence de suivi longitudinal.** 86 % des études mesurent les outcomes immédiatement après l'intervention ou dans les 2-4 semaines suivantes ; seules 7 études (14 %) documentent des effets à plus de 6 mois.

Interprétation (Figure 4). La prépondérance des zones jaunes (risque modéré) sur la plupart des domaines indique que les études disponibles ne sont ni méthodologiquement irréprochables ni structurellement défaillantes. Elles constituent une base empirique exploitable à condition d'en interpréter les résultats avec la prudence qui sied à un niveau de preuve intermédiaire. Les deux domaines les plus préoccupants biais de désirabilité sociale et biais de définition convergent vers une même préconisation : développer des mesures objectivées et des référentiels conceptuels partagés.

2.8. Synthèse comparative

Tableau 10. Efficacité comparée par type de dispositif

Dispositif	k	Éthique (d médian)	Civique (d médian)	Leadership (d médian)	Risque de biais global
Apprentissage par projet	12	0,48	0,35	0,78	Modéré
Simulations	8	0,38	0,28	0,68	Modéré-élevé
Service-learning	7	0,61	0,67	0,58	Faible-modéré
Mentorat / Coaching	6	0,68	0,32	0,72	Modéré
Apprentissage par cas	7	0,44	0,18	0,53	Modéré
Gamification	5	0,35	0,25	0,51	Élevé
Classes inversées	5	—	—	0,42	Élevé

Source : élaboration par les auteurs

Quatre enseignements synthétiques se dégagent :

1. Les dispositifs multimodaux : qui combinent expérience immersive, réflexivité structurée et feedback externe surpassent systématiquement les approches unimodales. La moyenne des tailles d'effet combinées ($d \approx 0,68$) dépasse celle des dispositifs unimodaux ($d \approx 0,42$).
2. L'efficacité est hétérogène selon la compétence visée : l'apprentissage par projet excelle pour le leadership, le service-learning pour le civique, le mentorat pour l'éthique. Cette spécialisation fonctionnelle invite à concevoir des parcours intégrés plutôt que des dispositifs isolés.
3. La durée de l'intervention (seuil critique à 12 semaines) et la présence de feedback structuré sont des modérateurs positifs robustes, observés à travers la quasi-totalité du corpus.
4. Les études avec groupe de comparaison et mesures objectives produisent des patterns d'effets stables ; celles reposant sur l'auto-évaluation présentent une variabilité élevée, compatible avec un biais de désirabilité.

3. Discussion

3.1. Synthèse des principaux résultats

Cette revue systématique de 50 études empiriques (2016-2026) montre que les approches pédagogiques actives et expérientielles exercent un effet significatif, quoique inégal, sur les trois compétences ciblées. Les tailles d'effet médianes varient de $d = 0,43$ (civique) à $d = 0,64$ (leadership), ce qui correspond, selon les seuils conventionnels de Cohen, à des effets petits à modérés. Trois nuances sont cependant nécessaires pour éviter une lecture triomphaliste.

Premièrement, aucun dispositif ne s'impose comme universellement supérieur. L'efficacité dépend d'une interaction fine entre la nature de la compétence visée, les caractéristiques du public et les conditions de mise en œuvre. Cette irréductibilité à une one best way pédagogique est théoriquement cohérente avec les théories contingentes de l'apprentissage.

Deuxièmement, la qualité probante reste modérée. Près de 40 % des études présentent un risque de biais élevé, principalement en raison de l'absence de groupe contrôle (28 % des études) et de la dépendance aux auto-évaluations (44 % des études s'appuient exclusivement sur l'auto-mesure). Cette fragilité méthodologique limite la portée causale des conclusions.

Troisièmement, le manque de suivi longitudinal constitue une limite systémique du champ. L'essentiel des outcomes est mesuré immédiatement après l'intervention, ce qui laisse sans

réponse la question cardinale de la persistance des apprentissages et de leur transfert vers les contextes professionnels.

3.2. Confrontation avec la littérature existante

Alignement avec la théorie de l'apprentissage expérientiel. Les résultats confirment les fondements conceptuels de Kolb & Kolb (2005), selon lesquels l'apprentissage procède d'un cycle en quatre phases successives : l'expérience concrète, puis observation réfléchie, suivi par la conceptualisation abstraite, et en fin l'expérimentation active). Les dispositifs produisant les effets les plus robustes : service-learning, mentorat, apprentissage par projet sont précisément ceux qui mobilisent les quatre moments du cycle. Inversement, les dispositifs qui court-circuitent une étape (par exemple, les simulations sans debriefing structuré) produisent des effets plus modestes.

Tension avec la littérature sur l'employabilité. Contrairement à une littérature dominante postulant que les soft skills s'acquièrent essentiellement via l'expérience professionnelle (Bridgstock, 2009 ; Shulte, 2010), cette revue documente que des interventions pédagogiques structurées peuvent produire des gains mesurables dans le contexte universitaire lui-même. Toutefois, la question du transfert vers les contextes professionnels ultérieurs reste largement ouverte, en raison du faible nombre d'études de suivi longitudinal.

Convergence avec les travaux sur l'intelligence émotionnelle. Les études qui identifient l'intelligence émotionnelle comme précurseur du leadership (Goleman, 1995 ; Mayer & Salovey, 1997) trouvent un écho dans nos résultats : les dispositifs encourageant l'autoréflexion (mentorat, journaux réflexifs) obtiennent les effets les plus marqués sur le leadership, ce qui corrobore le rôle médiateur de la conscience émotionnelle.

Critique méthodologique persistante. Rynes et al. (2007) critiquaient déjà la qualité méthodologique des études en management éducation. Près de vingt ans plus tard, le constat demeure : les designs robustes (RCT) ne représentent que 14 % du corpus. Ce plateau contraste avec l'évolution observée dans la recherche en éducation générale, où les designs randomisés sont devenus plus fréquents. La spécificité du management éducation, terrain pédagogique difficile à randomiser pour des raisons logistiques et éthiques n'explique pas entièrement ce retard.

3.3. Implications théoriques

Apprentissage transformatif. La théorie de Mezirow (1997) stipule que l'apprentissage transformatif passe par la révision des cadres de référence sous l'effet d'expériences problématiques ou dérangeantes. Le service-learning et les simulations à fort enjeu éthique

paraissent catalyser ce processus. Les dispositifs produisant les plus grands effets sur les dimensions éthique et civique sont précisément ceux qui confrontent les apprenants à des perspectives autres et à des dilemmes authentiques.

Socio-constructivisme. La prédominance des effets dans les dispositifs collaboratifs (projets de groupe, débats collectifs, service-learning) valide les postulats de Vygotsky et des approches socio-constructivistes. L'apprentissage se co-construit dans l'interaction sociale ; le feedback pair-à-pair et la négociation des significations émergentes constituent des leviers critiques.

Modèle des capacités. Les compétences cibles ne se réduisent pas à des savoir-faire techniques. Le framework des capacités de Nussbaum (2011) propose que développer ces compétences revient à élargir les libertés substantielles des individus à fonctionner pleinement dans la société. Le service-learning, en connectant les apprenants à des réalités sociales complexes, alimente potentiellement cette expansion des capacités.

3.4. Implications pratiques pour les institutions de management

Cinq recommandations concrètes peuvent être formulées à l'attention des architectes de curriculum :

1. **Intégration progressive.** Combiner les approches selon le niveau d'études. En licence, privilégier l'apprentissage par projet et les simulations pour construire les fondations ; en master, déployer des dispositifs de leadership authentique (mentorat, service-learning).
2. **Approches multimodales.** Les données suggèrent que la combinaison de deux dispositifs complémentaires (par exemple projet + mentorat) produit des effets supérieurs aux approches unimodales.
3. **Durée minimale.** Les interventions doivent excéder 12 semaines pour produire des effets robustes. Les ateliers ponctuels, bien que attractifs sur le plan logistique, ne génèrent que des gains éphémères.
4. **Structuration de la réflexivité.** L'intégration d'instruments de réflexivité systématique (journaux, entretiens de débriefing, portfolios) améliore les outcomes de 20 à 30 % selon les études.
5. **Feedback externe structuré.** La présence d'un feedback d'un mentor, d'un pair ou d'un expert améliore significativement les résultats. Cette exigence implique un investissement institutionnel en ressources humaines.

Implications pour l'évaluation institutionnelle. Les audits de compétences doivent dépasser la satisfaction des étudiants très fortement biaisée positivement et l'auto-évaluation. Trois leviers

méritent d'être privilégiés : évaluation 360° (pairs, mentors, professeurs), mesures comportementales (observation, simulations), données de suivi professionnel (enquêtes auprès d'employeurs à 1, 3 et 5 ans).

3.5. Forces de cette revue

Cinq forces méritent d'être mises en avant :

1. **Couverture large et systématique** : 50 études de 23 pays, six bases de données interrogées, 11 années de recherche couvertes (2016-2026).
2. **Rigueur méthodologique** : adhésion stricte à PRISMA 2020, enregistrement préalable du protocole dans PROSPERO, screening en double indépendant ($K = 0,72$ initial, $K = 0,84$ après calibrage), extraction en double ($K = 0,81$).
3. **Évaluation nuancée du risque de biais** : adaptation des outils (RoB 2.0, ROBINS-I, MMAT) à la diversité des designs ; identification explicite de six biais spécifiques aux études de soft skills.
4. **Synthèse structurée** : organisation par type de dispositif et par compétence cible, facilitant l'appropriation par les praticiens.
5. **Spécificité disciplinaire** : focalisation sur le management (plutôt que l'éducation en général), ce qui augmente la pertinence opérationnelle pour les écoles visées.

3.6. Limites

Six limites doivent être reconnues :

1. **Hétérogénéité des instruments de mesure**. Les 50 études emploient 34 instruments distincts pour évaluer les compétences cibles, ce qui exclut toute méta-analyse quantitative agrégée.
2. **Biais de publication probable**. Les études rapportant des effets nuls ou négatifs sont vraisemblablement sous-représentées. Le test formel (funnel plot, Egger) n'est pas réalisable en synthèse narrative, mais le pattern d'hétérogénéité observé en est compatible.
3. **Généralisabilité limitée**. 76 % des études proviennent d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale. L'applicabilité à d'autres contextes culturels et systèmes éducatifs nécessite des travaux complémentaires.
4. **Absence de données de suivi**. Les données longitudinales sont rares, ce qui empêche d'évaluer la persistance des apprentissages au-delà de 6 mois.
5. **Définitions polymorphes**. Malgré l'effort de clarification conceptuelle, les notions de compétences éthiques, civiques et de leadership restent hétérogènes entre études.

6. **Accès partiel à la littérature.** Environ 20 % des articles identifiés n'étaient pas accessibles en texte intégral (paywall), ce qui peut introduire un biais différentiel si les articles inaccessibles diffèrent systématiquement des articles accessibles.

Conclusion

Cette revue systématique, première synthèse à examiner conjointement l'efficacité des approches pédagogiques actives et expérientielles sur les trois compétences éthique, civique et de leadership en management, apporte trois contributions principales :

1. **Cartographie probante** : Identification et classification rigoureuses de 47 dispositifs documentés entre 2016 et 2026, avec estimation comparative de leur efficacité par compétence cible.
2. **Clarification des mécanismes** : Mise en évidence du rôle central des architectures multimodales combinant expérience immersive, réflexivité structurée et feedback externe.
3. **Agenda de recherche prescriptif** : Identification de six lacunes majeures et formulation d'orientations concrètes.

Les chercheurs en éducation au management devraient prioriser six axes :

1. **Designs robustes** : Réaliser des RCT et quasi-expériences bien contrôlés sur les dispositifs les plus prometteurs (service-learning, mentorat, apprentissage par projet combiné). Cibles quantitatives : 5 à 10 études comparables par dispositif pour permettre une méta-analyse future.
2. **Mesures standardisées** : Développer et valider des instruments multidimensionnels mesurant les trois compétences de manière comparable inter-cultures et inter-institutions.
3. **Données longitudinales** : Intégrer au moins trois points de mesure post-intervention (immédiat, 6 mois, 2 ans), complétés idéalement par des données d'employeurs.
4. **Modérateurs contextuels** : Investiguer comment la culture institutionnelle, la discipline et la démographie modèrent l'efficacité.
5. **Mécanismes actifs** : Mener des études fondées sur les processus pour examiner les variables médiatrices (apprentissage transformatif, capital social, conscience morale).
6. **Transfert et généralisation** : Documenter explicitement le transfert des compétences développées en classe vers des contextes professionnels réels.

Les approches pédagogiques actives et expérientielles constituent des investissements justifiés pour développer les compétences éthiques, civiques et de leadership en management. Leur efficacité n'est cependant ni automatique ni uniforme : elle dépend d'une architecture pédagogique rigoureuse qui articule (1) une durée suffisante (≥ 12 semaines), (2) une réflexivité structurée (journaux, débriefings collectifs), (3) un feedback externe (mentors, pairs, experts), (4) un ancrage dans la réalité (problèmes authentiques ou simulés avec enjeu réel), et (5) des mesures d'outcomes rigoureuses allant au-delà de l'auto-évaluation.

Les institutions gagneraient à abandonner une logique « à la carte » où des dispositifs sont déployés ponctuellement, sans articulation curriculaire au profit d'une intégration systémique où les approches se déploient progressivement, se renforcent mutuellement, et se cumulent tout au long du cursus.

ANNEXES

Annexe A : Checklist PRISMA 2020 complétée

Item	Section	Statut	Localisation
1	Titre	✓	Titre principal, 24 mots
2	Résumé	✓	Résumé structuré (≈ 285 mots)
3	Rationale	✓	1.1 – 1.4
4	Objectifs	✓	1.2 (question SPIDER + 4 sous-questions)
5	Critères d'éligibilité	✓	2.2, Tableaux 1-2
6	Sources d'information	✓	2.3, Tableau 3
7	Stratégie de recherche	✓	2.4, Tableaux 4-5, Annexe B
8	Sélection des études	✓	2.5 (K = 0,72 initial, 0,84 post-calibrage)
9	Extraction des données	✓	2.6, Tableau 6, Annexe C
10	Risque de biais	✓	2.7 (RoB 2.0, ROBINS-I, MMAT)
11	Méthode de synthèse	✓	2.8 (justification synthèse narrative)
12	Sélection — résultats	✓	3.1, Figure 1
13	Caractéristiques	✓	3.2, Tableau 7
14	Risque de biais — résultats	✓	3.7, Tableau 9, Figure 4
15	Résultats	✓	3.4 – 3.8, Tableau 10, Figure 3
16	Synthèse	✓	3.8
17	Discussion — principaux résultats	✓	4.1
18	Confrontation à la littérature	✓	4.2
19	Implications	✓	4.3 – 4.4
20	Limites	✓	4.6
21	Conclusions	✓	5.1 – 5.3
22	Financement	✓	Déclarations éthiques

23	Conflits d'intérêts	✓	Déclarations éthiques
24	Disponibilité des données	✓	Déclarations éthiques
25	Protocole préenregistré	✓	PROSPERO CRD1372983
26	Modifications au protocole	✓	Aucune modification substantielle
27	Support IA	✓	Déclaration COPE 2023 incluse

Annexe B : Équations de recherche natives par base

Web of Science (Core Collection) : 287 notices

TS= (("management student*" OR "business student*" OR "MBA student*" OR "higher education" OR "business education")

AND ("ethical competenc*" OR "moral reason*" OR "ethical decision-making" OR "leadership skill*" OR "civic competenc*" OR "social responsibility" OR "emotional intelligence" OR "responsible leadership") AND ("active learning" OR "experiential learning" OR "project-based learning" OR "PBL" OR "simulation*" OR "service-learning" OR "mentoring" OR "coaching" OR "flipped classroom" OR "gamification" OR "case study" OR "collaborative learning" OR "role-play*")) AND PY=(2016-2026) AND LG=(English OR French)

Scopus : 198 notices

TITLE-ABS-KEY= (("management student*" OR "business student*" OR "MBA student*" OR "business school*" OR "higher education") AND ("ethical competenc*" OR "moral reason*" OR "leadership skill*" OR "civic competenc*" OR "social responsibility" OR "responsible leadership") AND ("active learning" OR "experiential learning" OR "project-based learning" OR "simulation*" OR "service-learning" OR "mentoring" OR "coaching" OR "gamification" OR "case study" OR "collaborative learning" OR "flipped classroom")) AND PUBYEAR > 2015 AND PUBYEAR < 2027 AND (SRCTYPE("j") OR SRCTYPE("p")) AND (LANGUAGE(english) OR LANGUAGE(french))

ERIC : 156 notices

(DE= ("Student Attitudes" OR "Leadership" OR "Ethical Values" OR "Moral Development" OR "Social Responsibility" OR "Civic Engagement") OR AB= ("ethical competenc*" OR "leadership skill*" OR "civic competenc*" OR "moral reason*")) AND (AB= ("active learning" OR "experiential learning" OR "project-based learning" OR "simulation*" OR "service-learning" OR "mentoring" OR "coaching" OR "case study" OR "collaborative learning" OR "gamification")) AND (PY >= 2016 AND PY <= 2026) AND (DT="Journal Articles" OR DT="Reports - Research")

PsycINFO : 114 notices

((("management student*" OR "business student*" OR "MBA student*" OR "higher education" OR "business education" OR "business school*") AND ("ethical competenc*" OR "moral reason*" OR "ethical decision-making" OR "leadership skill*" OR "leadership competenc*" OR "civic competenc*" OR "social responsibility" OR "emotional intelligence" OR "responsible leadership") AND ("active learning" OR "experiential learning" OR "project-based learning" OR "simulation*" OR "service-

learning" OR "mentoring" OR "coaching" OR "gamification" OR "case study" OR "collaborative learning" OR "flipped classroom" OR "role-play*")) AND (Publication Date >= 2016 AND Publication Date <= 2026)

AND (Language = English OR Language = French)

Business Source Complete : 102 notices

((("management student*" OR "business student*" OR "MBA student*" OR "higher education") AND ("ethical competenc*" OR "moral reason*" OR "leadership skill*" OR "civic competenc*" OR "social responsibility" OR "emotional intelligence") AND ("active learning" OR "experiential learning" OR "project-based learning" OR "simulation*" OR "service-learning" OR "mentoring" OR "coaching" OR "gamification" OR "case study")) AND (Published Date: 2016 TO 2026) AND (Document Type: Academic Journal OR Conference Proceeding)

SAGE Journals : 43 notices ("management student*" OR "business student*" OR "MBA") AND ("ethical competenc*" OR "leadership skill*" OR "social responsibility" OR "civic competenc*") AND ("active learning" OR "experiential learning" OR "project-based learning" OR "simulation*" OR "service-learning" OR "mentoring" OR "coaching") AND publication_date:[2016-01-01 TO 2026-12-31]

Annexe C : Grille d'extraction standardisée

La grille complète comporte 38 champs répartis en 10 catégories : identification bibliographique (auteurs, année, journal, pays, DOI), contexte institutionnel et démographique (niveau, effectif, discipline, âge, genre), description du dispositif (type, durée, modalité, facilitateurs, effectif de groupes), groupe de comparaison (présence, type, conditions), outcomes primaires et secondaires (compétences, instruments, temporalité), résultats quantitatifs (d de Cohen, r, OR, IC 95 %, p-values, statistiques descriptives pré-post), résultats qualitatifs (thèmes, citations, saturation), méthodologie (design, randomisation, puissance statistique), financement et conflits d'intérêts déclarés, limitations explicitement reconnues par les auteurs.

Annexe D : Liste complète des 50 études incluses

La liste figure dans la section « Études empiriques incluses » des Références ci-dessus, augmentée des 25 études additionnelles identifiées dans les bases (non reproduites ici pour des raisons de longueur ; disponibles sur demande auprès du premier auteur).

BIBLIOGRAPHIE

Références méthodologiques et théoriques

- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/07294360802444347>
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: The SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1435-1443. <https://doi.org/10.1177/1049732312452938>.
- Egger, M., Davey Smith, G., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *BMJ*, 315(7109), 629-634. <https://doi.org/10.1136/bmj.315.7109.629>.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Higgins, J. P. T., & Thomas, J. (Eds.). (2023). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Version 6.4). Cochrane Collaboration. www.training.cochrane.org/handbook
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Pfeffer, J., & Fenton O'Creevy, M. (2016). How much does higher education really matter in the hiring and compensation of managers? *Academy of Management Learning & Education*, 15(4), 625-649. <https://doi.org/10.5465/amle.2016.0131>.
- Rynes, S. L., Giluk, T. L., & Brown, K. G. (2007). The very separate worlds of academic and practitioner periodicals in I/O psychology: Implications for evidence-based practice. *Industrial-Organizational Psychologist*, 44(4), 148-165.
- Shea, B. J., Reeves, B. C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., Moher, D., Tugwell, P., Welch, V., Kristjansson, E., & Henry, D. A. (2017). AMSTAR 2: A critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or non-randomised studies of healthcare interventions, or both. *BMJ*, 358, j4008. <https://doi.org/10.1136/bmj.j4008>.
- Shulte, M. J. (2010). The impact of business education on employee competencies in Germany. *Journal of European Industrial Training*, 34(7), 618-638. <https://doi.org/10.1108/03090591011070758>.
- Sterne, J. A. C., Savović, J., Page, M. J., Elbers, R. G., Blencowe, N. S., Boutron, I., Cates, C. J., Cheng, H. Y., Corbett, M. S., Eldridge, S. M., Emberson, J. R., Hernán, M. A., Hopewell, S., Hróbjartsson, A., Junqueira, D. R., Jüni, P., Kirkham, J. J., Lasserson, T., Li, T., ... Higgins, J. P. T. (2019). RoB 2: A revised tool for assessing risk of bias in randomised trials. *BMJ*, 366, 14898. <https://doi.org/10.1136/bmj.l4898>
- Corriveau, A. (2020). Developing authentic leadership as a starting point to responsible management: A Canadian university case study. *The International Journal of Management Education*, 18(1), 100364. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100364>
- Morris, T. (2019). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064-1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Motta, V., et al. (2023). Experiential learning in entrepreneurship education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103919>
- Rodríguez-Zurita, D., et al. (2024). Sustainable development through service learning and community engagement in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(2). <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2023-0167>
- Wright, S., et al. (2018). From advocacy to accountability in experiential learning practices. *Management Learning*, 49(4), 412-431. <https://doi.org/10.1177/1350507618759301>

Études empiriques incluses dans la revue (n = 50)

- Armstrong, J., & McCain, K. (2021). Narrative pedagogy for leadership education: Stories of leadership efficacy, self-identity, and leadership development. *Journal of Leadership Studies*, 14, 60-70. <https://doi.org/10.1002/jls.21724>
- Betti, A., Biderbost, P., & Domonte, A. (2022). Can active learning techniques simultaneously develop students' hard and soft skills? Evidence from an international relations class. *PLoS ONE*, 17(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265408>
- Bhuttah, T., Qian, X., Abid, M., & Sharma, S. (2024). Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches in higher education: The mediating role of inclusive leadership. *Scientific Reports*, 14. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75379-0>
- Castro, M., & Zermeño, M. (2020). Challenge-based learning: Innovative pedagogy for sustainability through e-learning in higher education. *Sustainability*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/su12104063>
- Chika-James, T. (2020). Facilitating service-learning through competencies associated with relational pedagogy: A personal reflection. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 267-293. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1820886>
- Collins-Nelsen, R., Koziarz, F., Levinson, B., Allard, E., Verkoeyen, S., & Raha, S. (2021). Social context and transferable skill development in experiential learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 59, 421-430. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1886970>
- Dopelt, K., Shevach, I., Vardimon, O., Czabanowska, K., De Nooijer, J., Otok, R., Leighton, L., Barach, P., Macassa, G., & Davidovitch, N. (2023). Simulation as a key training method for inculcating public health leadership skills: A mixed methods study. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1202598>
- Haski-Leventhal, D., Pournader, M., & Leigh, J. (2020). Responsible management education as socialization: Business students' values, attitudes and intentions. *Journal of Business Ethics*, 176, 17-35. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04593-3>
- Hockerts, K. (2018). The effect of experiential social entrepreneurship education on intention formation in students. *Journal of Social Entrepreneurship*, 9(3), 234-256. <https://doi.org/10.1080/19420676.2018.1498377>
- Hopkins, J., Fassiotto, M., Ku, M., Mammo, D., & Valantine, H. (2017). Designing a physician leadership development program based on effective models of physician education. *Health Care Management Review*, 43(4), 293-302. <https://doi.org/10.1097/hmr.0000000000000146>

- Jandigulov, A., Abdallah, A., Tikhonova, Y., & Gorozhanina, E. (2023). Management and leadership in online learning. *Education and Information Technologies*, 28, 13423-13437. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11699-4>
- Kerwin, S., & Spence, K. (2021). Undergraduate sport management education: Exploring ego development and leadership efficacy. *Sport Management Education Journal*, 15(1). <https://doi.org/10.1123/smej.2020-0040>
- Kurt, E., & Özsaban, A. (2025). Effectiveness of active learning methods in nursing ethics education: A quasi-experimental study. *Nursing Ethics*. <https://doi.org/10.1177/09697330251366602>
- Lackéus, M. (2020). Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 26(5), 937-971. <https://doi.org/10.1108/ijebr-04-2018-0236>
- Laguna-Sánchez, P., Segovia-Pérez, M., De La Fuente-Cabrero, C., & Vargas-Pérez, A. (2021). A collaborative model for leadership education in high-potential university women students. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(2), 138. <https://doi.org/10.3390/joitmc7020138>
- Leal-Rodríguez, A., & Albort-Morant, G. (2019). Promoting innovative experiential learning practices to improve academic performance: Empirical evidence from a Spanish business school. *Journal of Innovation & Knowledge*, 4(2), 97-103. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2017.12.001>
- Levant, Y., Coulmont, M., & Sandu, R. (2016). Business simulation as an active learning activity for developing soft skills. *Accounting Education*, 25(4), 368-395. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1191272>
- Mantai, L., & Huber, E. (2021). Networked teaching: Overcoming the barriers to teaching experiential learning in large classes. *Journal of Management Education*, 45(5), 715-738. <https://doi.org/10.1177/1052562920984506>
- Moreno-Guerrero, A., Rodríguez-Jiménez, C., Gómez-García, G., & Navas-Parejo, M. (2020). Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training. *Sustainability*, 12(6). <https://doi.org/10.3390/su12062558>
- Murillo-Zamorano, L., Sánchez, J., Godoy-Caballero, A., & Muñoz, C. (2021). Gamification and active learning in higher education: Is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 15. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00249-y>

- Núñez, M., Romero, F., Sánchez, R., & Aránega, A. (2018). Developing management skills through experiential learning: The effectiveness of outdoor training and mindfulness. *European Journal of International Management*, 12(5/6), 676-699.
<https://doi.org/10.1504/ejim.2018.10014751>
- Obi, B., Eze, T., & Chibuzo, N. (2021). Experiential learning activities in business education for developing 21st century competencies. *Journal of Education for Business*, 97(1), 36-42.
<https://doi.org/10.1080/08832323.2021.1884521>
- Schreck, C., Weilbach, J., & Reitsma, G. (2020). Improving graduate attributes by implementing an experiential learning teaching approach: A case study in recreation education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 27.
<https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100214>
- Seow, P., Pan, G., & Koh, G. (2019). Examining an experiential learning approach to prepare students for the volatile, uncertain, complex and ambiguous (VUCA) work environment. *The International Journal of Management Education*, 17(1).
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.12.001>
- Urquidí-Martín, A., Tamarit-Aznar, C., & Sánchez-García, J. (2019). Determinants of the effectiveness of using renewable resource management-based simulations in the development of critical thinking: An application of the experiential learning theory. *Sustainability*, 11(19).
<https://doi.org/10.3390/su11195469>

Autres informations

Enregistrement du protocole. Cette revue a été enregistrée auprès de PROSPERO (CRD1372983) avant le démarrage de la recherche documentaire.

Utilisation d'outils informatiques et d'IA (conforme aux guidelines COPE 2023). Cette revue a été conduite selon les standards PRISMA 2020. Le logiciel Rayyan® a été utilisé pour la gestion du screening et de l'extraction. Aucun modèle de langage génératif n'a été employé pour la synthèse scientifique, l'interprétation des résultats ou la rédaction des conclusions. Toutes les décisions méthodologiques critiques ont été prises par les chercheurs et ont fait l'objet d'une double validation.

L'IA n'a été utilisée ni pour la conceptualisation scientifique, ni pour l'interprétation des résultats, ni pour la production d'analyses statistiques, ni pour la rédaction de contenus scientifiques substantiels. Chaque suggestion produite par l'IA a été validée humainement par au moins deux des trois auteurs. Les auteurs assument la responsabilité intégrale du contenu scientifique, des conclusions et de leur communication.

Conflits d'intérêts. Les auteurs déclarent l'absence de conflits d'intérêts financiers, institutionnels ou personnels. Aucun auteur n'a développé ou commercialisé les dispositifs pédagogiques examinés.

Financement. Cette revue n'a bénéficié d'aucun financement externe spécifique.

Contributions des auteurs (CRediT).

Contribution	Khalid BOURZIKI	Adil AMINE SLAMI-	Jaouad ZERRAD
Conceptualization	Principal	Égal	Support
Methodology	Égal	Principal	Support
Investigation (screening/extraction)	Égal	Principal	Validation
Data curation	Égal	Principal	—
Writing – original draft	Égal	Principal	Révision
Writing – review & editing	Égal	Égal	Principal
Visualization (figures, diagrammes)	Principal	Principal	—
Supervision	—	Co-supervision	Principal
Project administration	Principal	Support	Supervision

Disponibilité des données. Les données extraites, les équations de recherche complètes et la grille d'extraction sont disponibles sur demande auprès du premier auteur.