



paramètres

Jean-Pierre Béchard

Penser la formation en gestion

REPÈRES POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



LIBRE ACCÈS

PDF et ePub
gratuits en ligne

www.pum.umontreal.ca

Les Presses de l'Université de Montréal

Penser la formation en gestion

Repères pour l'enseignement supérieur

Jean-Pierre Béchar

DOI : 10.4000/books.pum.2858
Éditeur : Presses de l'Université de Montréal
Année d'édition : 2016
Date de mise en ligne : 7 novembre 2017
Collection : Paramètres
ISBN électronique : 9782821895157



<http://books.openedition.org>

Édition imprimée

ISBN : 9782760635357
Nombre de pages : 198

Référence électronique

BÉCHARD, Jean-Pierre. *Penser la formation en gestion : Repères pour l'enseignement supérieur*. Nouvelle édition [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2016 (généré le 23 avril 2019). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pum/2858>>. ISBN : 9782821895157. DOI : 10.4000/books.pum.2858.

© Presses de l'Université de Montréal, 2016
Conditions d'utilisation :
<http://www.openedition.org/6540>



paramètres

Jean-Pierre Béchard

Penser la formation en gestion

REPÈRES POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



LIBRE ACCÈS

PDF et ePub
gratuits en ligne

www.pum.umontreal.ca

Les Presses de l'Université de Montréal

PENSER LA FORMATION EN GESTION

paramètres 

Jean-Pierre Béchar

**PENSER LA FORMATION
EN GESTION**

Repères pour l'enseignement supérieur

Les Presses de l'Université de Montréal

Ce livre fait partie d'un projet pilote de publication de livres numériques en libre accès, en collaboration avec la Direction des bibliothèques de l'Université de Montréal. Les formats PDF et ePub de ce livre sont téléchargeables gratuitement sur : www.pum.umontreal.ca/penser-la-formation-en-gestion

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Béchar, Jean-Pierre, 1951-

Penser la formation en gestion : repères pour l'enseignement supérieur

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7606-3535-7

1. Gestion - Étude et enseignement (Supérieur). 2. Gestion - Étude et enseignement (Supérieur) - Programmes d'études. I. Titre.

HD30.4.B423 2016

658.00711

C2015-942244-2

Mise en pages: Folio infographie

ISBN (papier) : 978-2-7606-3535-7

ISBN (PDF) : 978-2-7606-3536-4

ISBN (ePub) : 978-2-7606-3537-1

Dépôt légal: 1^{er} trimestre 2016

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

© Les Presses de l'Université de Montréal, 2016

www.pum.umontreal.ca

Les Presses de l'Université de Montréal remercient de leur soutien financier le Conseil des arts du Canada et la Société de développement des entreprises culturelles du Québec (SODEC).

Financé par le gouvernement du Canada
Funded by the Government of Canada

| 

IMPRIMÉ AU CANADA

Remerciements

Plusieurs personnes ont contribué à leur manière à l'aboutissement de ce périple. Ma conjointe Francine m'a souvent vu m'impatienter, tourner en rond, me tracasser, me débattre avec des idées, des concepts pas toujours ancrés dans la réalité. Elle aura fait don d'un espace de travail, d'une bulle de réflexion salutaire à l'achèvement de ce projet. Je lui en suis profondément reconnaissant. Sur le plan professionnel, les nombreuses discussions avec des collègues en sciences de la gestion et en sciences de l'éducation m'ont permis d'accéder aux préoccupations pédagogiques de toutes sortes et m'ont révélé nombre de concepts essentiels. Ces brassages d'idées et de pratiques participent indéniablement à la genèse de cet ouvrage.

Je tiens à remercier la communauté de HEC Montréal sur plusieurs plans. Tout d'abord, je me sens redevable des multiples discussions avec les étudiants de doctorat lors du séminaire doctoral de pédagogie en gestion : leur fraîcheur et leur curiosité m'ont accompagné dans la réalisation de mon projet. Ensuite, un merci tout particulier à l'équipe des programmes de certificat, qui a élargi considérablement ma pensée pédagogique. De son côté, le Département de management a contribué à l'approfondissement de mes idées, notamment au chapitre des valeurs éducatives. Je veux aussi lever mon chapeau à la Direction de la recherche qui a apporté un soutien financier inestimable à cette édition, ainsi qu'à France Charland qui a été la correctrice experte des nombreuses versions du manuscrit. Finalement, je me dois de remercier la direction générale de HEC Montréal qui invite tous ses professeurs nouvellement titulaires à construire une leçon inaugurale : c'est lors de cet exercice peu banal, il y a de cela sept ans, que l'idée d'écrire sur la formation en gestion a pris son envol.

Un livre doit rencontrer son public. C'est à cette tâche que l'équipe des Presses de l'Université de Montréal s'est affairée par l'entremise de l'ex-directeur général, Antoine Del Busso, et de la directrice de l'édition, Nadine Tremblay, qui ont cru au projet et lui m'ont fait confiance tout au long du voyage. Ces marques d'encouragement et de soutien ont valu leur pesant d'or lors de passages plus houleux de la démarche d'écriture. Un grand merci aux deux évaluateurs anonymes qui ont été d'une précieuse générosité et ont de ce fait contribué à bonifier les idées souvent mal dégrossies de la première version. Finalement, un dernier mot de remerciement à Gertrude, ma mère âgée de 94 ans, qui m'a transmis le goût des mots et le plaisir de jongler avec eux. Cet héritage m'a donné des ailes, des ailes pour survoler moult paysages de la formation en gestion.

Introduction

L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation.

Il n'est que ce qu'elle le fait.

Emmanuel KANT

Traité de pédagogie (posthume, 1803)

J'ai passé les vingt dernières années de ma vie dans une grande école de gestion nord-américaine, en cultivant une triple identité professionnelle centrée sur l'enseignement, la recherche et la gestion pédagogique¹. J'y ai rencontré nombre de collègues pour qui enseigner et faire apprendre étaient des activités qui méritaient toute leur attention et leur créativité. À leur contact, j'ai appris à mieux décoder la gestion, à mieux accompagner les étudiants de nos écoles et à tenir compte des différentes conceptions de la formation en gestion. C'est donc avec toute ma reconnaissance et en pensant à eux, que j'ai concocté ce livre, histoire d'apporter ma pierre à l'édifice de ce domaine passionnant qu'est la formation en gestion.

Tout observateur de la scène pédagogique en gestion peut aisément reconnaître plusieurs indices qui témoignent d'une plus grande préoccupation pour la *chose pédagogique*. Primo, j'ai l'impression que les écoles de gestion ont relevé leur prestation pédagogique d'un cran. Aujourd'hui, de nombreux gestionnaires mettent en avant les innovations pédagogiques de leur institution comme autant d'avantages concurrentiels. Si auparavant,

1. Par l'expression « écoles de gestion », nous entendons autant les grandes écoles de gestion à l'euro péenne, les instituts d'administration des entreprises, les écoles de commerce, les facultés universitaires qui ont des départements de gestion, que les *business schools* à l'américaine.

l'initiative pédagogique demeurait exclusivement dans la sphère de la classe, ces expérimentations de plus ou moins grande ampleur sont maintenant valorisées et poussées sur le plan stratégique de l'institution. Bien que l'enseignement ne soit pas toujours un critère important pour la promotion des enseignants-chercheurs, il est quand même courant de retracer l'attribution de prix d'innovations pédagogiques ou d'excellence en enseignement dans les établissements de gestion. La Conférence internationale des dirigeants des institutions d'enseignement et de recherche de gestion d'expression française (CIDEGEF) est un bel exemple de lieu de diffusion et de reconnaissance des innovations dans les domaines de la gestion.

Secundo, après avoir démontré plus d'une fois la qualité de leur enseignement, et ce, depuis les débuts de la fondation des écoles de gestion, plusieurs enseignants-chercheurs se risquent maintenant à produire de la recherche pédagogique de qualité dans un nombre sans cesse grandissant de revues situées aux frontières de l'éducation et de la gestion. Le mouvement du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)², expertise qui exige de ses membres qu'ils réfléchissent, innover, mesurent et diffusent les résultats de la recherche pédagogique, rejoint maintenant de nombreux spécialistes en sciences de gestion. En ce sens, la création de l'Academy of Management Learning and Education en 2003 fut certainement un pas dans la bonne direction. Tertio, il est clair que les agences d'accréditation en gestion et les organismes professionnels jouent ont un rôle très structurant auprès de leurs membres et des autres écoles de gestion qui cherchent à les imiter. Depuis quelques années déjà, ces organisations prônent l'instauration d'un processus d'assurance de l'apprentissage pour chacun des programmes de formation initiale ou continue en gestion. Cela oblige nécessairement à penser au-delà de la pédagogie des classes et à construire l'offre de formation dans un double souci de pertinence et de cohérence.

Sur les plans personnel et professionnel, plusieurs raisons expliquent cette recherche. Tout d'abord, mes études doctorales et postdoctorales témoignaient déjà de cette double préoccupation pour les sciences de l'éducation et les sciences de la gestion. Puis, au fil des ans, la recherche pédagogique en gestion est devenue mon terrain de prédilection et le lieu d'expression des idées qui me tiennent le plus à cœur. Enfin, l'enseigne-

2. L'annexe 1 fournit la liste de tous les acronymes utilisés dans ce livre.

ment du séminaire doctoral « Pédagogie en gestion » du programme conjoint en administration de HEC Montréal, de l'Université McGill, de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université Concordia, est toujours demeuré un lieu privilégié de partages d'idées et de pratiques pédagogiques inspirantes avec les futurs enseignants-chercheurs en gestion. Ces brèves lignes biographiques justifient en elles-mêmes l'idée patiemment mijotée d'un livre sur la formation en gestion comme l'aboutissement logique d'un long cheminement intellectuel.

C'est donc dans un tel contexte institutionnel et professionnel que j'ai écrit ce livre destiné aux enseignants-chercheurs en gestion, doctorants, maîtres d'enseignement, chargés de cours et vacataires, conseillers pédagogiques, directeurs de départements et de programmes et enfin, aux gestionnaires pédagogiques au sommet de nos écoles de gestion. Il serait légitime de se demander si les retombées de cet ouvrage pourront être d'une quelconque utilité pour les écoles de gestion de la francophonie. Comment ces institutions en France, au Québec et dans le reste du Canada français, en Belgique, en Suisse, en Afrique du Nord et subsaharienne, et ailleurs dans le monde francophile, peuvent-elles y trouver leurs marques à l'aune des discours anglo-saxons sur le curriculum? Dans l'espace francophone, qui est reconnu pour sa diversité institutionnelle, les résultats de ce livre pourront assurément nourrir la réflexion et éclairer plusieurs chantiers de transformations actuelles et futures des formations en gestion. C'est à tout le moins le pari que nous faisons.

Le titre de cet ouvrage, *Penser la formation en gestion. Repères pour l'enseignement supérieur*, inscrit mon propos à la fois dans la continuité et dans le changement de pratiques pédagogiques. Dans la continuité, car tous y retrouveront leurs marques et pourront se situer les uns par rapport aux autres. Dans le changement, car la formation en gestion n'est pas toujours optimale pour nos étudiants. Ce livre synthétise, à mon humble avis, les grandes lignes de ce qui a eu cours et de ce qui reste à développer pour améliorer durablement les apprentissages des étudiants en gestion, autant dans les formations initiales que continues.

Quelle est la démarche proposée ?

D'entrée de jeu, précisons que ce livre ne propose pas de méthodes ou de moyens pédagogiques pour rendre les enseignements plus vivants, voire

plus efficaces. On n'est pas dans le registre technique. Ce livre n'est pas non plus un essai personnel sur ma vision de l'enseignement en gestion. Pas de gourou en vue et pas de secte à fonder. Mon ambition est plutôt de tracer le portrait le plus juste possible de la formation en gestion, une sorte de vue aérienne du territoire des vingt-cinq dernières années. Cela débouchera sur un ensemble de propositions visant à mieux comprendre et à anticiper les changements dans les contenus d'enseignement, les dispositifs pédagogiques, les programmes d'études et les valeurs éducatives. La démarche est rigoureuse, transparente, donc inévitablement discutable. C'est le but ultime de l'exercice que de provoquer des rencontres pour débattre, par la suite, de l'avenir des enseignements.

En analysant les innovations pédagogiques décrites dans la littérature sur la formation en gestion et en observant plus en détail les grandes transformations de mon institution et des autres écoles, j'ai ressenti le besoin de faire le point, de rassembler toutes ces connaissances éparses. Pouvoir me faire ma propre idée sur les caractéristiques de la formation en gestion et sur leur évolution, telle a été la motivation à la base de cette recherche. Mais, fidèle à mon parcours professionnel, je voulais comprendre le phénomène dans sa totalité, non par une compréhension fine de la gestion, tel que le suggère la critique, mais plutôt par la construction d'une nouvelle perspective issue des sciences de l'éducation. Chacun des huit chapitres qui composent ce livre contribue à élaborer ce nouveau regard sur la formation en gestion.

Tout au long du premier chapitre, nous prenons acte, d'une part, du succès énorme des écoles de gestion dans le paysage mondial de l'enseignement supérieur et, d'autre part, du foisonnement des critiques sur leurs enseignements. En effet, plusieurs auteurs s'interrogent sur le statut ambigu de l'expertise universitaire et sur la désuétude de plusieurs modèles pédagogiques, quand ce n'est pas sur la dérive dans les missions des écoles de gestion et sur la nécessaire reconsidération des valeurs éducatives. Ensuite, le chapitre s'engage dans la construction d'une problématique de recherche et débouche sur l'identification de notre démarche d'investigation.

Le chapitre 2 est entièrement consacré aux choix méthodologiques. On y aborde tour à tour les raisons de mobiliser l'approche de la synthèse interprétative critique comme façon d'agréger des données à la fois qualitatives et quantitatives. Puis nous expliquons comment nous

avons construit une base de données composée de 306 articles évalués par les pairs, répondant à la problématique de la formation en gestion. Enfin, nous procédons à un premier découpage des contenus des articles selon la période où l'article est paru et selon leur thématique dominante.

Quelles questions émergent lorsqu'on s'intéresse aux enseignements dans les curricula en gestion ? Dans le chapitre 3, nous identifions une amorce de réflexion pédagogique pour quelques disciplines de base, une effervescence de plusieurs champs de la gestion et une présence timide de plusieurs autres expertises. Nous constatons aussi un raffinement des habiletés de gestion et une interrogation des compétences, véritable combinatoire des connaissances et des habiletés en contexte réel de gestion. La critique de cette section s'oriente vers les stratégies des différents domaines de gestion qui tantôt protègent leur territoire, mettent en valeur leurs nouvelles connaissances, mesurent le chemin parcouru par des contenus déjà implantés, et tantôt partagent leurs meilleures pratiques d'enseignement. Le chapitre se termine par un éclairage des grandes lignes qui traversent les études sur le curriculum en gestion sous l'angle des *contenus d'enseignement*.

Le chapitre 4 s'intéresse aux étudiants et aux apprentissages qu'ils font tout au long de leur formation initiale ou continue dans les écoles de gestion. Les études sur le curriculum en gestion font état de plusieurs comptes rendus de pratique qui témoignent d'une diversité de dispositifs pédagogiques, déployés dans une seule classe, dans plusieurs classes ou bien dans l'ensemble d'un programme. Ces innovations, qu'elles soient petites ou de plus grande envergure, charrient avec elles une forte critique du curriculum construit en silos, un souci grandissant de complexification des dispositifs d'intégration des apprentissages et un penchant pour la collégialité dans l'espace pédagogique. Ces nouveautés ne sont pas sans provoquer chez certains chercheurs une vive réaction à cette logique centrée sur une approche plus globale. Nous fermons ce chapitre en dessinant les grandes lignes de ces études sur le curriculum en gestion sous l'angle des *dispositifs pédagogiques*.

Tout au long du chapitre 5, il est question de la pertinence et de la cohérence des cursus de formation en gestion, principalement aux 1^{er} et 2^e cycles. On constate tout d'abord une forte expansion des recherches sur les programmes, un souci de rendre compte de la complexité des

transformations, le tout agrémenté de quelques essais critiques comme toile de fond. L'analyse des études sur le curriculum en gestion révèle avant tout une obsession de la pertinence des programmes et une variabilité disciplinaire des curricula. On remarque que la démarche de professionnalisation de la formation est à tout le moins ambiguë et que, depuis peu, émerge une préoccupation en faveur de l'alignement des programmes de formation. Cet exercice mène à l'identification des grandes lignes des études sur le curriculum en gestion sous l'angle des *programmes d'études*.

Au chapitre 6, nous réfléchissons aux valeurs éducatives que nous transmettons aux étudiants dans nos classes et hors des classes. Ce qui ressort des travaux est que l'éthique de gestion est une valeur individuelle qu'il faut enseigner, mais que ce n'est pas la seule. On assiste à une montée en puissance des valeurs sociétales en gestion et à une exploration des valeurs davantage centrées sur l'organisation. Les études sur le curriculum en gestion rendent clairement compte de la prépondérance d'une éducation morale de l'individu pour assurer progressivement le changement social. Cependant, à côté de cette tendance lourde, on peut déceler des propositions de recadrage des concepts de développement durable et de responsabilité sociale des entreprises, ce qui nécessite le déploiement d'une pédagogie émancipatrice. Mais le leadership institutionnel semble anémique en la matière, coincé entre un discours favorable aux nouvelles valeurs éducatives et des actions contraires. Tout cela débouche sur l'identification des grandes lignes des études sur le curriculum en gestion sous l'angle des *valeurs éducatives*.

Le chapitre 7 présente une synthèse des chapitres 3 à 6 en cartographiant les études sur le curriculum en gestion des 23 dernières années. Pour ce faire, nous proposons le concept d'idéologie éducative comme construit synthèse des catégories centrées sur les contenus d'enseignement (idéologie de l'expertise), les dispositifs pédagogiques (idéologie de l'apprenant), les programmes d'études (idéologie de l'efficacité sociale) et les valeurs éducatives (idéologie de la reconstruction sociale). S'ensuit une série de six propositions de recherche cherchant à qualifier l'ensemble des études sur le curriculum en gestion. Le chapitre se termine par une réflexion sur les retombées de cette recherche tant pour la pratique enseignante que pour la recherche.

Enfin, le chapitre 8 conduit une réflexion prospective à partir de l'examen attentif des 63 articles parus de 2013 à 2014. En effet, nous retra-

çons dans ces études des indices qui dessinent le contour d'une nouvelle période centrée sur la redéfinition du curriculum en gestion. Sur le plan de chacune des idéologies éducatives, de nouveaux questionnements émergent. À côté d'un curriculum en gestion dit classique et toujours dominant dans les écoles de gestion, nous voyons poindre de nouvelles réflexions sur les contenus d'enseignement, sur la finalité éducative des dispositifs pédagogiques, sur l'évaluation des programmes d'études et finalement, sur de nouvelles valeurs éducatives à transmettre. Le chapitre se termine par une mise en perspective des principales limites de notre investigation.

Selon les intentions de lecture, trois chemins différents peuvent être empruntés. Si on attaque ce livre comme un novice de la recherche pédagogique, les chapitres 1, 3, 4, 5 et 6 sont les plus abordables et les plus proches des pratiques. Au contraire, si la recherche pédagogique est une préoccupation, alors les chapitres 2, 7 et 8 revêtiront un plus grand intérêt. Finalement, on peut aussi butiner autour d'une problématique : alors, les chapitres spécifiques sur les contenus d'enseignement, les dispositifs pédagogiques, les programmes d'études ou sur les valeurs éducatives enflammeront les esprits et seront utiles pour se diriger rapidement vers les articles à la base des chapitres. À chacun de choisir ses chemins de traverse !

CHAPITRE 1

La formation en gestion et l'enseignement supérieur

D'entrée de jeu, il importe de clarifier quelques notions clés, histoire de circonscrire notre démarche d'investigation. Dans les milieux scientifiques anglo-saxons, deux concepts voisins servent à parler des enseignements en gestion. Le premier, celui de *management education*, désigne la construction de connaissances et le développement de compétences en gestion sous forme d'apprentissages formels et structurés en programmes courts ou longs, sanctionnés par les institutions d'enseignement post-secondaires. Le second, celui de *management development and learning*, fait plutôt référence aux apprentissages tacites et informels que les gestionnaires acquièrent à la fois en travaillant, en étant accompagnés par un mentor, en discutant avec leurs collègues ou en participant à des formations non créditées dans leurs milieux de travail ou ailleurs. Ce livre porte essentiellement sur le premier concept, soit celui de *management education*.

Or, la traduction du mot « éducation » n'a pas le même sens dans les deux langues. En anglais, le mot *education* désigne communément l'enseignement et le système scolaire ou, d'un point de vue plus philosophique, une triade composée des contenus d'enseignement, des interventions de l'enseignant et du travail de l'étudiant. En français, le mot « éducation » est dyadique, c'est-à-dire qu'il inclut à la fois celui qu'on veut former et celui qui forme, mais sans égard à la nature des enseignements. Pour

contourner cette difficulté sémantique, nous employons plutôt le mot français « formation ». D'après Legendre (2005), le terme de formation désigne « un aspect de l'éducation, celui de la recherche d'une organisation interne, chez le sujet, composée d'une diversité de développements » (p. 684). Une précision s'impose : comme ce concept englobe autant la formation initiale que continue, et qu'il peut s'incarner dans une démarche qualifiante ou diplômante, nous choisissons, dans ce livre, de nous concentrer sur la visée diplômante des formations initiale et continue en gestion dans l'enseignement supérieur. Bien conscient que le *management education* et le *management development and learning* ne sont pas des concepts mutuellement exclusifs et que tous deux participent à l'apprentissage de la gestion tout au long de la vie, nous pensons que l'utilisation même restreinte du concept de formation désigne bien ce qui se passe dans les institutions d'enseignement postsecondaire qui sanctionnent les diplômes des 1^{er}, 2^e et 3^e cycles en gestion.

Un phénomène institutionnel exceptionnel

Les écoles de gestion sont de loin la réussite la plus spectaculaire parmi les institutions d'enseignement supérieur de la seconde partie du xx^e siècle et ce succès ne se dément pas au début du xxi^e siècle. Les chiffres sont éloquentes tant pour le nombre d'institutions établies dans plusieurs pays du monde que pour la diversité des programmes des 1^{er}, 2^e et 3^e cycles en gestion. En effet, d'après le rapport 2009 de l'Assemblée internationale des collègues et des écoles de gestion (AACSB), on dénombrait alors pas moins de 11 833 établissements de gestion dans le monde. En 2015, il est question de 16 484 établissements, bond prodigieux qui s'explique par la montée en puissance de plusieurs pays qui ont mis sur pied des écoles de gestion, dont l'Inde et la Chine qui ont respectivement 3 902 et 1 082 établissements. Les États-Unis regroupent quant à eux 1 624 institutions, la France, 178, le Canada, 105, la Suisse, 51, et enfin, la Belgique, 46.

En 2015, les établissements accrédités par l'AACSB sont au nombre de 1 384, répartis presque également entre les États-Unis et le reste des pays du monde. Ces institutions offrent une grande diversité de programmes aux appellations distinctes, et ce, à tous les niveaux de l'enseignement supérieur. Quand on examine de près les formations de 1^{er} cycle en gestion, on constate que quatre programmes occupent le premier rang,

TABLEAU 1.1

Pourcentage des programmes selon les niveaux d'étude

Programmes d'études	1^{er} cycle	MBA	Masters	Ph. D.
Administration de la santé	3,1	9,2	6,2	0,7
Administration des affaires	53,8	71,0	12,1	26,4
Administration publique	1,0	1,7	2,9	0,3
Affaires internationales	38,2	17,9	16,0	7,8
Assurances	6,8	0,9	1,8	2,4
Chaîne logistique/transport	14,9	4,8	10,9	5,4
Communication d'affaires	1,5	0,5	1,8	0,0
Comportement organisationnel	0,9	0,8	3,1	9,5
Comptabilité	74,0	12,4	65,9	28,0
Droit des affaires/environnement légal	4,4	2,1	1,8	0,0
Économie/économie managériale	41,4	3,6	18,7	19,9
Éducation aux affaires	2,8	0,3	1,6	0,7
Entrepreneuriat/petites et moyennes entreprises	21,7	9,7	6,8	2,0
Éthique des affaires/responsabilité sociale de l'entreprise	0,3	0,9	0,8	0,7
Finance/banques	65,6	21,3	41,3	33,1
Gestion de l'immobilier	8,1	2,9	6,4	1,7
Gestion de la restauration/tourisme	7,1	1,4	2,5	2,4
Gestion des affaires électroniques/commerce électronique	1,9	1,7	2,1	0,7
Gestion des opérations	11,2	4,2	5,7	11,5
Gestion des ressources humaines/relations industrielles	22,3	6,5	17,3	4,1
Informatique/gestion des systèmes d'information	45,4	12,1	25,3	23,0
Management	63,6	34,5	25,0	39,9
Management stratégique	1,0	5,3	3,7	8,4
Marketing	66,1	15,6	23,0	27,4
Méthodes quantitatives	1,3	0,9	3,9	2,0
Recherche opérationnelle	8,6	0,8	1,9	5,1
Statistiques	1,8	0,3	2,3	3,7
Taxation	0,3	1,1	12,3	0,7
Autres	24,8	17,1	27,7	16,2

Note: Le tableau indique le pourcentage d'institutions membres de l'AACSB qui offrent ces programmes en 2013-2014. Données reconstruites à partir de deux tableaux du rapport *Business School Data Guide* (2015) de l'AACSB (p. 19-20).

communément appelés le « *Big Four* » : comptabilité, marketing, finance et management (tableau 1.1). Suivent des programmes en gestion des systèmes d'information, en gestion des affaires internationales et en économie managériale. On peut ensuite regrouper les programmes en gestion des opérations et de la logistique et en gestion des ressources humaines ou relations industrielles. Enfin, quelques programmes d'études sont identifiés en fonction de secteurs d'activités d'affaires comme l'immobilier, les assurances, le tourisme, la santé, et en fonction de certains enjeux comme l'entrepreneuriat ou les PME, le commerce électronique, l'éthique des affaires, la fiscalité ou l'environnement légal.

Ce succès sans précédent dans l'enseignement supérieur représente – et les chiffres varient d'un pays à l'autre – de 20 à 25 % des étudiants qui fréquentent cet ordre d'enseignement. Plusieurs historiens indiquent que cette courbe de croissance doit être mise en parallèle avec celle du développement du capitalisme de l'après-guerre, qui réclamait une main-d'œuvre capable de travailler dans les grandes entreprises. Pour d'autres spécialistes, notamment les économistes, la simple perspective de décrocher un emploi rémunérateur à la suite d'une formation en gestion est suffisante pour attirer de nombreux étudiants enclins à optimiser leur capital humain. Des sociologues nous expliquent que les écoles de gestion sont devenues des usines à fabriquer des élites, et que l'on aime ou non la gestion comme champ d'expertise, elle semble constituer un passage obligé pour qui veut gravir les échelons de la vie sociale. De leur côté, les experts de la mondialisation et des technologies de l'information nous sensibilisent aux impacts majeurs de ces phénomènes sur l'accroissement des échanges économiques et en appellent à une main-d'œuvre flexible et hautement qualifiée. On pourrait poursuivre indéfiniment la liste des explications de ce phénomène institutionnel, il n'en demeure pas moins que les sciences de gestion ont atteint un niveau d'attraction sans précédent depuis la création des premières écoles de gestion en Europe et aux États-Unis au XIX^e siècle.

TABLEAU 1.2

Principales études critiques sur la formation en gestion

Thèmes	Auteurs
Incompréhension de la véritable nature de la gestion et donc, des contenus qu'il faut enseigner	Pierson, 1959; Gordon et Howell, 1959; Mintzberg, 2004; Bennis et O'Toole, 2005; Khurana, 2007.
Modèles pédagogiques difficiles à renouveler et programmes d'études peu intégrés	Porter et McKibbin, 1988; Holman, 2000; Kipping et coll., 2004; Tiratsoo, 2004; Mazza et coll., 2005; Korpiaho, 2007; Engwall, 2007; Arena, 2011; Datar et coll., 2011; Colby et coll., 2011.
Confrontation de multiples missions éducatives des écoles de gestion (enseignement, recherche et service)	AACSB, 2002; Pfeffer et Fong, 2002; Friga et coll., 2002; Starkey et coll., 2004; Pfeffer et Fong, 2004; Starkey et Tempest, 2005; Hawawini, 2005; Shenton et Houdayer, 2007; Cornuel, 2007; Thomas, 2007; Antunes et Thomas, 2007; Thomas et coll., 2013; Hall et coll., 2013.
Nécessité de promouvoir de nouvelles valeurs éducatives en phase avec les changements de la société	Giacalone, 2004; Grey, 2004; Ghoshal, 2005; Augier et March, 2007; Patriotta et Starkey, 2008; Starkey et Tempest, 2008; Harney et Thomas, 2013.

Une critique tous azimuts de la formation dans les écoles

Ce faste institutionnel ne peut que frapper l'esprit de tout observateur de la scène de l'enseignement supérieur, mais il est également frappant de constater comment le nombre de critiques a suivi pratiquement la même courbe de croissance. Plus le paysage de la cité universitaire se parait d'écoles de gestion, plus les voix s'élevaient contre leur hégémonie, leurs contenus d'enseignement, leurs manières de former, leurs relations de plus ou moins grande proximité avec l'une ou l'autre des parties prenantes, quand ce n'était pas une levée de boucliers contre telle ou telle orientation éducative portant ombrage à l'héritage intellectuel multiséculaire de l'université (tableau 1.2). Comment donner du sens à ce maelström critique provenant autant des employeurs, des recruteurs, des donateurs, des parents, des étudiants, que des professeurs et des doyens? Sans pour autant remettre en question le succès des écoles de gestion, ils réclamaient haut et fort des changements, des réformes ou des innovations radicales.

Une expertise au statut ambigu

Il y a de cela plus de 50 ans, deux rapports financés par deux fondations privées distinctes, Ford et Carnegie, arrivaient sensiblement aux mêmes conclusions quant à la qualité des écoles de gestion américaines : faible niveau intellectuel des étudiants ; programmes de formation trop spécialisés ; peu de recherches issues du corps professoral, aux prises avec une lourde charge d'enseignement ; pédagogie traditionnelle sans réels défis pour les étudiants ; très rare évaluation de la qualité institutionnelle par des organismes régulateurs, et image de marque peu reluisante auprès des autres facultés. En bref, le niveau de l'enseignement des écoles de commerce de la première moitié du xx^e siècle, communément appelées *trade schools*, semblait trop centré sur les métiers techniques du commerce et faisait une bien faible part aux fondements scientifiques de la gestion. Certains avançaient même que les écoles de gestion n'avaient pas leur place dans l'espace universitaire. Il n'en fallait pas plus pour que l'orgueil universitaire soit piqué au vif. Sous l'égide des deux fondations et appuyées en cela par un généreux programme de financement bien ciblé, les écoles de gestion se sont attelées à la tâche. Après des années d'efforts de la part des réformateurs, le travail avait été abattu : les classes étaient bondées, les professeurs étaient mieux formés, et les établissements acceptaient de plus en plus d'être évalués régulièrement, bref, la situation s'était considérablement améliorée. Cette période a donc été le théâtre d'une remise en cause de la légitimité pédagogique de la gestion et le long processus de construction de la scientificité des contenus qui s'ensuivit a permis de sortir des ornières de la technicité des métiers du commerce.

Mais voilà que le débat sur la vraie nature de la gestion et sur ce qu'il faut enseigner et faire apprendre aux étudiants resurgit dans les années 1990. La gestion n'est pas une science, mais un art, un art de la pratique, un art de la pratique réflexive individuelle et collective. Les altercations à propos de la gestion ont alors repris de plus belle, sous les bannières de l'art, de la science, de la technique, du métier. Certains ont suggéré de revenir vers un certain équilibre entre les exigences de la science et les contraintes de la pratique de la gestion. D'autres ont voulu parler de la gestion comme d'une profession comparable à la médecine ou au droit. Évidemment, les sociologues des professions trouvent que la gestion ressemble davantage à une profession ouverte, à un métier ou à une activité, plutôt qu'à une pro-

fession codifiée et juridiquement balisée comme la médecine ou la comptabilité. À côté de ces dissensions sur le positionnement de la gestion comme pratique ou comme science, ou encore comme un savant mélange des deux orientations, d'autres préfèrent outiller les étudiants d'un esprit critique nécessaire à l'exercice de l'activité de la gestion, qui par définition est ancrée dans l'incertitude et au service de la communauté. Les arguments de tous ces commentateurs oscillent donc entre une position centrée sur la nécessité de la rigueur scientifique des contenus et celle qui s'interroge sur la pertinence professionnelle des enseignements pour apprendre les rouages de la pratique. Ce déchirement épistémologique se répercute inévitablement chez les professeurs, sommés de produire dans un même souffle des recherches dignes des grandes revues scientifiques en gestion, souvent au détriment de leur utilité pour la pratique.

Des modèles pédagogiques qui peinent à se renouveler

À partir de données recueillies lors de visites, d'enquêtes et d'interviews auprès de diverses parties prenantes des écoles de gestion, deux chercheurs mandatés par l'AACSB dans les années 1980 ont mis au jour sept critiques communément formulées à l'endroit des enseignements en gestion : 1) manque d'intégration des programmes ; 2) absence des habiletés de gestion dans les formations – interpersonnelles, communicationnelles, de négociation, de leadership, etc. ; 3) peu de sensibilité à la composante internationale ; 4) attentes trop élevées des étudiants du MBA ; 5) nouveaux professeurs trop spécialisés et manquant d'expérience de gestion ; 6) recherches trop centrées sur la communauté universitaire ; 7) faible interaction avec la communauté des affaires. Parmi ces sept critiques, la première a été reconnue comme l'une des plus importantes et a trouvé un écho favorable dans plusieurs articles percutants publiés dans le domaine de l'enseignement de la gestion.

Pourtant, l'idée centrale des rapports Ford et Carnegie de la fin des années 1950 n'était pas inintéressante. Mais en rehaussant le niveau scientifique des connaissances en gestion, on a du même coup morcelé les enseignements en séparant les disciplines contributives (de base) des fonctions de gestion telles qu'elles sont vécues dans les entreprises. Du coup, l'intégration des apprentissages relève de la seule responsabilité des étudiants, aux prises avec une myriade de concepts sans aucun lien apparent entre

eux et difficilement transférables dans les situations complexes de gestion. Manque de flexibilité, manque d'hybridation avec les technologies éducatives, manque de périodes de pratique suivies de prises de distance sur les apprentissages... : la liste est longue des récriminations pédagogiques qui réclament davantage d'intégration entre la pratique et la théorie, entre les enseignements de la même année ou du même programme, et entre les programmes des 1^{er} et 2^e cycles.

Pour mieux comprendre la genèse de cette tension, il convient de prendre acte de la position centrale des principaux protagonistes que sont les entreprises, les enseignants-chercheurs et les gestionnaires des institutions d'enseignement. Bousculées par des changements de plus en plus rapides dans l'environnement d'affaires et recherchant davantage de flexibilité stratégique et opérationnelle pour satisfaire leurs clients, les entreprises optent de plus en plus pour une organisation du travail en équipes multifonctionnelles. Pour elles, la formation offerte dans les écoles de gestion devrait préparer à cette nouvelle complexité. Du côté des enseignants-chercheurs, leur spécialisation de plus en plus poussée aurait contribué à renforcer l'approche en silos sous le contrôle des différents clans pédagogiques. Les enseignements auraient souffert de ce découpage. Enfin, les gestionnaires des établissements entretiendraient un double discours en valorisant, d'une part, des comportements pédagogiques d'intégration de la part de ses enseignants et en exigeant, d'autre part, une recherche de plus en plus spécialisée et rigoureuse.

Afin de dépasser ces contradictions, plusieurs institutions se sont mises à l'heure des innovations. Ainsi, à partir d'une vaste enquête sur les réformes de programmes en gestion du 1^{er} cycle aux États-Unis en 2011, la Fondation Carnegie avança quelques recommandations susceptibles de réformer le modèle actuel de l'enseignement de la gestion : se préoccuper de l'intégration des connaissances fonctionnelles en gestion ; renforcer la pensée analytique ; explorer plusieurs cadres conceptuels ; développer une plus grande réflexion personnelle sur le sens des connaissances apprises ; s'entraîner plus systématiquement au raisonnement pratique ; valoriser les compétences de communication orale et écrite ; intégrer plus largement les activités extracurriculaires au parcours de formation.

Durant la même année 2011, une équipe de chercheurs a entrepris une étude quantitative et qualitative du marché très compétitif des MBA (principalement aux États-Unis). Ainsi, une analyse en profondeur des

pratiques pédagogiques et organisationnelles de onze des plus prestigieux programmes de MBA dans le monde leur a permis de dégager quelques pistes susceptibles de revoir le modèle classique. Les auteurs suggèrent donc de repenser dans sa globalité le design de ce programme et d'identifier un fil conducteur; de revoir la séquence des cours actuels; de construire de nouveaux cours à partir de nouvelles problématiques de gestion; de valoriser l'apprentissage authentique en allant au-delà des cours magistraux et des études de cas; de regrouper les cours en blocs thématiques et d'augmenter la flexibilité dans le parcours de formation.

Il est clair que les écoles de gestion cherchent individuellement et collectivement à repenser les façons de faire apprendre la gestion à leurs étudiants novices ou expérimentés. Les chantiers sont en place, mais les résultats tardent à venir. Cela dit, si tous ces changements sont animés par le désir de répondre aux besoins des étudiants et d'accompagner leurs apprentissages, l'intégration des connaissances demeure un enjeu central dans les formations initiales et continues en gestion.

Des missions éducatives qui entrent en compétition

Aux dires des critiques évoquées dans cette section, les écoles de gestion seraient en train de perdre leur âme, mettant en péril le lien de confiance patiemment tissé avec leur milieu social. Ces questionnements proviennent de la difficulté des écoles de gestion à répondre simultanément aux différentes missions éducatives que sont l'enseignement, la recherche et le service à la communauté. En ce qui concerne la mission de formation, deux enjeux ressortent. Alors que dans certaines institutions, le marché de la formation est en pleine maturité et que toutes les ressources institutionnelles travaillent au maintien ou à la création d'un avantage concurrentiel pour mieux attirer et retenir de nouveaux étudiants, dans d'autres institutions, on s'attelle à la mise en valeur de nouveaux programmes et de nouvelles façons de dispenser les formations (en présentiel, en hybride ou complètement en ligne) pour répondre à une demande en forte hausse. Or, ces efforts de différenciation stratégique se heurtent souvent à un désir légitime de répondre aux normes émanant des organismes d'accréditation et à un souci de reproduire les meilleures pratiques des institutions reconnues et admirées, sans égard au déploiement de ses propres compétences en matière de formation.

En ce qui a trait à la mission de recherche, on déplore la pression exercée sur les enseignants-chercheurs pour qu'ils publient à tout prix leurs travaux dans les meilleurs canaux de diffusion scientifiques, ce qui nuit à la qualité de la formation offerte. Les étudiants auraient de moins en moins accès aux enseignants expérimentés, car ceux-ci doivent produire une recherche de qualité qui consomme beaucoup de temps. De plus, la recherche ne serait plus au service de la pratique, mais elle serait devenue une activité intellectuelle au service de la carrière des chercheurs. Ainsi, plusieurs critiques préconisent un changement de cap en recherche pour mieux s'arrimer aux problèmes réels que vivent les organisations.

Finalement, en ce qui concerne la mission de service à la communauté, les entreprises considèrent (à tort ou à raison) que les étudiants diplômés des écoles de gestion ne sont pas suffisamment préparés pour leur entrée sur le marché du travail, et que leur formation est trop théorique, pas assez habilitante sur certaines compétences, peu intégrée, loin des préoccupations des entreprises et aveugle aux dimensions internationales des activités socioéconomiques. Certains employeurs recrutent même en dehors des écoles de gestion des diplômés plus généralistes, voire interdisciplinaires et plus critiques. Ils sont à la recherche de personnes capables de recadrer un problème flou et ambigu et non seulement de résoudre des problèmes avec des solutions déjà connues.

En réponse aux essais critiques sur la difficile cohabitation entre les missions d'enseignement, de recherche et de service à la communauté, plusieurs auteurs ont émis une série de recommandations pour mieux consolider ce lien de confiance qui s'est effrité au fil du temps. Le succès des écoles de gestion depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale aurait-il fait oublier les rôles et fonctions de cette jeune institution? Comment concilier tout à la fois l'éducation d'un professionnel compétent, celle d'un citoyen éclairé et celle d'un chercheur avisé? Ce fragile équilibre est en perpétuelle redéfinition, comme en témoignent les critiques exposées dans cette section. Les écoles de gestion, qui font partie de l'enseignement supérieur qui évolue lui aussi, doivent se légitimer à nouveau en devenant un carrefour d'échanges, de construction et de diffusion de connaissances en harmonie avec une multiplicité de parties prenantes. La critique parle d'une vision élargie de la société de la connaissance, où les écoles de gestion auraient inévitablement un rôle fondamental à jouer.

Un questionnement sur les valeurs éducatives

Parmi les critiques les plus virulentes et les plus médiatisées des dernières années, celles qui sont associées aux scandales financiers tiennent le haut du pavé. Combien d'auteurs en ont profité pour accuser les écoles de gestion de former, génération après génération, des étudiants égoïstes, enclins à l'avidité et à la satisfaction de leurs propres intérêts professionnels et qui récoltent au passage des avantages financiers allant à l'encontre du bien-être collectif? Pourtant, depuis plusieurs années, tant sous l'impulsion de l'AACSB que par l'exemple d'universités confessionnelles, on a vu fleurir bon nombre d'innovations orientées vers l'introduction de l'enseignement de l'éthique des affaires dans les programmes de gestion des 1^{er} et 2^e cycles. Malheureusement, ce discours est resté cantonné dans un cours optionnel détaché des programmes et offert à des jeunes gens déjà sensibilisés à cette réalité.

Ce travail d'éducation des consciences au développement d'un sens moral des affaires se heurte à la vision particulière d'un capitalisme financier en pleine expansion, où les dirigeants d'entreprise vouent aux actionnaires une importance démesurée, renforcée en cela par une rémunération rivée sur le court terme. Plusieurs voix dénoncent cette réalité et regrettent même le capitalisme industriel, qui se nourrissait au moins de la loyauté de ses leaders. Cette époque révolue a néanmoins mis la table à une réflexion sur un développement plus durable. Comment concilier à la fois les impératifs de la profitabilité avec ceux qui sont rattachés aux individus et à la société en général? Certains commentateurs avancent que l'enseignement de l'éthique des affaires porte trop sur l'individu et qu'une approche plus globale des valeurs doit prendre le dessus.

D'autres observateurs trouvent que l'approche individuelle de l'éthique et l'approche sociétale du développement durable doivent s'incarner dans une forme de responsabilité sociale des entreprises. Après tout, ce sont les entreprises en tant qu'entités collectives qui prennent des décisions et il leur revient de prendre position sur les enjeux fondamentaux. La question devient la suivante: quels sont les nouveaux besoins de la société et en quoi les écoles de gestion peuvent-elles répondre à ces besoins? La relation enseignement supérieur-société est ici inversée. On réclame donc une redéfinition des écoles de gestion selon un système de valeurs plus inclusives, plus globales.

Nous l'avons bien vu, les critiques ont toujours fait partie du paysage des écoles de gestion. L'ambiguïté du statut de l'expertise en gestion, la désuétude des modèles pédagogiques, la compétition entre les missions éducatives, la redéfinition des valeurs éducatives, toutes ces questions préoccupent les analystes de cette scène institutionnelle. Il est juste d'en conclure que, de décennie en décennie, malgré le succès sans précédent des écoles de gestion, les mêmes critiques fondamentales resurgissent. Comment pouvons-nous faire avancer ces discussions ?

La construction d'une problématique

L'examen attentif des critiques sur la formation en gestion révèle en lui-même des insuffisances qu'il est nécessaire de mettre à plat.

- Les questions soulevées dans cette littérature critique portent sur des objets différents. Tantôt on s'intéresse au statut des enseignements, tantôt aux dispositifs pédagogiques ou aux programmes de formation, quand ce n'est pas à l'environnement institutionnel des écoles de gestion et à leurs missions éducatives. Cette fragmentation de la réalité de la formation en plusieurs objets d'analyse réduit d'autant la force de la critique considérée dans sa globalité.
- La pondération des objets d'analyse mérite aussi d'être signalée : les critiques centrées sur les missions des écoles de gestion occupent une très grande place, tandis que les questions de statut de l'expertise en gestion et la redéfinition des valeurs éducatives sont moins souvent discutées. Les questions liées aux modèles pédagogiques occupent une position intermédiaire entre ces deux catégories de critiques.
- Les critiques sont souvent adressées aux programmes de MBA, laissant très peu de place aux programmes de 1^{er} cycle en gestion ainsi qu'aux autres masters généralistes ou spécialisés comme on en trouve en Europe. Les programmes de Ph. D. sont totalement écartés de la discussion.
- Le fait de se concentrer sur une vision plus étroite de la formation en gestion, qui est en l'occurrence principalement centrée sur les contenus et les programmes, limite le développement d'une vision plus élargie de la formation en gestion, où l'analyse des interactions entre parties prenantes concernées pourrait enrichir la compréhension de la formation en gestion.

- La majorité des études critiques se présentent sous forme d'essais signés par des sages, gestionnaires aguerris ou enseignants-chercheurs en fin de carrière. Cela oblige à une sorte d'acte de foi envers leurs interprétations des limites des écoles de gestion et leurs perspectives de développement en contexte de turbulence et d'incertitude.
- La plupart des articles ne remettent pas en question les prémisses de la formation en gestion. À l'exception de quelques essais sur les valeurs éducatives, on fait comme si la gestion et ses enseignements ne devaient pas débattre des fondements du capitalisme et de ses faiblesses associées.
- Tous les auteurs discutent de la formation en gestion à partir de ce que sont la gestion et les besoins des organisations et non l'inverse. Selon eux, si on comprend bien la réalité de la gestion en général et des entreprises en particulier, on pourra naturellement en déduire ce qui est bon pour les étudiants. Sans nier la pertinence de cette approche qui va de la gestion vers la formation, nous considérons que le chemin inverse doit aussi être parcouru, c'est-à-dire partir de la formation pour envisager la gestion.

Ces critiques ont parfois débouché sur des solutions nouvelles en explicitant de nombreux exemples de réformes de cours ou de programmes de formation provenant d'institutions accréditées par l'agence internationale AACSB ou tout simplement d'institutions bien nanties dont la réputation n'est plus à faire. Cependant, force est de reconnaître que ces établissements ne représentent qu'une infime partie de la diversité des institutions de formation en gestion (quand on considère, par exemple, que seulement 8,4 % des institutions du monde sont accréditées par l'AACSB en 2015).

Malgré les efforts évidents d'adaptation des écoles de gestion à leur environnement institutionnel, il semblerait que les critiques sur la formation en gestion foisonnent toujours et que les solutions ne sont pas toujours adaptées à la diversité des tissus institutionnels. Cette myriade de critiques nous aide-t-elle à mieux comprendre comment s'est développée la formation en gestion des dernières années pour mieux anticiper ce qui est à venir ? Nous ne le pensons pas. Ainsi, voulant dépasser les limites de cette littérature critique, nous pensons qu'il faut à la fois recadrer l'objet de

l'investigation, rechercher une plus grande diversité de sources d'information et travailler sur la longue durée. Cela nous amène à développer les trois prémisses suivantes :

1. Considérer le phénomène de la formation en gestion comme un fait social total, et donc élargir l'objet d'analyse en tenant compte à la fois des contenus à enseigner, des dispositifs pédagogiques, des programmes d'études et des valeurs éducatives.
2. Accéder à une diversité de sources d'information issues de plusieurs institutions et de pays distincts pour mieux refléter la multiplicité des contextes de formation.
3. Mettre en perspective les enjeux de formation en gestion en retraçant l'évolution des changements pédagogiques à long terme.

Dès lors, si l'on veut s'aligner sur ces trois prémisses, comment faire pour accéder à la diversité des formations en gestion ? Un coup d'œil sur quelques stratégies de recherche nous mettra sur la piste.

L'esprit de notre démarche d'investigation

Plusieurs chemins sont possibles pour mieux comprendre les formations en gestion. Tout d'abord, l'analyse des sites Web des institutions est une méthode de plus en plus utilisée par les chercheurs du fait de l'accessibilité de l'information et parce que c'est peu cher. Mais il est certain qu'aujourd'hui, le site est la plupart du temps une vitrine d'informations qui vise essentiellement à attirer de nouveaux étudiants. On peut aussi accéder aux formations par des enquêtes de terrain et des sondages d'opinion des membres d'institutions les plus visibles, dont la réputation n'est plus à faire, à l'instar des grandes fondations privées ou des agences internationales d'accréditation. Or, si la qualité de ces rapports n'est pas à contester, il reste que la diversité des contextes institutionnels est limitée à un certain nombre de formations phares et que le coût de ces travaux est très élevé. Enfin, on peut accéder à la diversité des contextes institutionnels, à la diversité des formations en gestion, à la diversité temporelle, à la diversité des discours sur les formations en gestion et à la diversité des objets sur les formations en synthétisant les études scientifiques du domaine.

Or, on peut se demander s'il existe un tel champ de recherche que la formation en gestion. À l'exception de quelques revues savantes plus anciennes, telles que les *Journal of Education for Business*, *Journal of Management Education* aux États-Unis et *Management Learning* en Europe, on serait porté à penser qu'un tel espace de réflexion est quasi désert. Pourtant, en 2013, deux chercheurs ont publié dans l'*Academy of Management Learning & Education* une étude qui mettait au jour pas moins de 84 revues considérées comme importantes par les pairs (tableau 1.3). On y trouve autant des revues aux frontières de la formation et de la gestion, que d'autres qui sont associées soit aux sciences de gestion, soit aux sciences de l'éducation. Cependant, on remarque que certaines revues arbitrées plus récentes ne figurent pas dans ce palmarès; il nous faudra donc dépasser cette limite pour mieux accéder à la diversité des points de vue.

Les études sur la formation en gestion sont analysées tantôt comme des discours descriptifs (de type compte rendu de pratique réflexive), tantôt comme des discours argumentatifs (de type essai normatif), tantôt encore comme des discours explicatifs (de type recherche conceptuelle ou empirique). Nous pensons que l'analyse de ces types de discours permettrait de faire un pas de plus vers une meilleure compréhension de la diversité de la formation en gestion. En d'autres termes, une critique plus fine et plus intégratrice de la formation en gestion nécessite que l'on envisage plusieurs objets d'études afin de la saisir comme un phénomène social total, au moyen d'une synthèse du plus grand ensemble de discours écrits du domaine – dont les comptes rendus de pratique, les recherches conceptuelles et empiriques, et les essais critiques. Cette avenue nous permettra de relativiser les critiques actuelles ou d'en proposer de nouvelles, concernant l'évolution de l'ensemble du paysage de la formation en gestion en contexte d'enseignement supérieur.

TABLEAU 1.3

Liste des principales revues universitaires sur la formation en gestion

Revues savantes	Note
<i>Academy of Management Learning & Education</i>	A+
<i>Journal of Business Ethics</i>	A+
<i>Journal of Management Education</i>	A+
<i>Research in Higher Education</i>	A-
<i>Journal of Educational Psychology</i>	A-
<i>Communications of the ACM</i>	A-
<i>Issues in Accounting Education</i>	A-
<i>Decision Support Systems</i>	A-
<i>Journal of Management and Organization</i>	B+
<i>Journal of Education for Business</i>	B+
<i>Journal of Leadership and Organizational Studies</i>	B+
<i>Case Research Journal</i>	B+
<i>Management Learning</i>	B+
<i>Decision Sciences Journal of Innovative Education</i>	B
<i>SAM Advanced Management Journal</i>	B
<i>Journal of Accounting Education</i>	B
<i>Journal of Management Development</i>	B
<i>Organization Management Journal</i>	B
<i>Journal of Marketing Education</i>	B
<i>Journal of Economic Education</i>	B
<i>Information and Management</i>	B
<i>Business Communication Quarterly</i>	B
<i>The CASE Journal</i>	B
<i>Accounting Education: An International Journal</i>	B-
<i>Review of Research in Education</i>	B-
<i>British Journal of Educational Technology</i>	B-
<i>Journal of Leadership Education</i>	B-
<i>Marketing Education Review</i>	B-
<i>Learning Instruction</i>	B-

Données tirées du tableau 7 de l'article de Currie, R.R. et Pandher, G. (2013), « Management Education Journals' Rank and Tier by Active Scholars », *Academy of Management Learning & Education*, 12(2), p. 194-218.

Références

- AACSB INTERNATIONAL (2002). « Management Education at Risk », *Report of the Management Education Task Force*, The Association to Advance Collegiate Schools of Business.
- AACSB INTERNATIONAL (2009). *Business School Data Guide 2009*, The Association to Advance Collegiate Schools of Business.
- AACSB INTERNATIONAL (2015). *Business School Data Guide 2015*, The Association to Advance Collegiate Schools of Business.
- ANTUNES, D. et H. THOMAS (2007). « The Competitive (Dis)advantages of European Business Schools », *Long Range Planning*, 40, 382-404.
- ARENA, L. (2011). « Les modèles nationaux d'enseignement de la gestion d'entreprise : formes de capitalisme et modes d'organisation », *Entreprises et histoire*, 65(4), 6-10.
- AUGIER, M. et J.G. MARCH (2007). « The Pursuit of Relevance in Management Education », *California Management Review*, 49(3), 129-146.
- BENNIS, W.G. et J. O'TOOLE (2005). « How Business Schools Lost their Way », *Harvard Business Review*, mai 2005, 96-104.
- COLBY, A., T. EHRlich, W.M. SULLIVAN et J.R. DOLLE (2011). *Rethinking Undergraduate Business Education. Liberal Learning for the Profession*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CORNUEL, E. (2007). « L'enseignement du management, une priorité pour l'Europe », *Revue française de gestion*, 178-179, (9-10), 3-16.
- CURRIE, R.R. et G. PANDHER (2013). « Management Education Journals' Rank and Tier by Active Scholars », *Academy of Management Learning & Education*, 12(2), 194-218.
- DATAR, S.M., G.A. GARVIN et P.G. CULLEN (2011). *Rethinking the MBA. Business Education at a Crossroads*, Harvard Business Press.
- ENGWALL, L. (2007). « The Anatomy of Management Education », *Scandinavian Journal of Management*, 23, 4-35.
- FRIGA P.N., R.A. BETTIS et R.S. SULLIVAN (2003). « Changes in Graduate Management Education and New Business School Strategies for the 21st Century », *Academy of Management Learning & Education*, 2(3), 233-249.
- GHOSHAL, S. (2005). « Bad Management Theories are Destroying Good Management Practices », *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75-91.
- GIACALONE, R.A. (2004). « A Transcendent Business Education for the 21st Century », *Academy of Management Learning & Education*, 3(4), 415-420.
- GORDON, R.A. et J.E. HOWELL (1959). *Higher Education for Business*, Columbia University Press.
- GREY, C. (2004). « Reinventing Business Schools: the Contribution of Critical Management Education », *Academy of Management Learning & Education*, 3(2), 178-186.
- HALL R., R. AGARWAL et R. GREEN (2013). « The Future on Management Education in Australia: Challenges and Innovations », *Education+Training*, 55(4-5), 348-369.

- HARNEY, S. et H. THOMAS (2013). « Towards a Liberal Management Education », *Journal of Management Development*, 32(5), 508-524.
- HAWAWINI, G. (2005). « The Future of Business Schools », *The Journal of Management Development*, 24(9), 770-782.
- HOLMAN, D. (2000). « Contemporary Models of Management Education in UK », *Management Learning*, 31(2), 197-217.
- KHURANA, R. (2007). *From Hired Aims to Hired Hands. The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*, Princeton University Press.
- KIPPING M., B. ÜSDIKEN et N. PUIG (2004). « Imitation, Tension, and Hybridization: Multiple Americanizations of Management Education in Mediterranean Europe », *Journal of Management Inquiry*, 13(2), 98-108.
- KORPIAHO K., H. PÄIVIÖ et K. RÄSÄNEN (2007). « Anglo-American Forms of Management Education: A Practical-theoretical Perspective », *Scandinavian Journal of Management*, 23, 36-65.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Guérin.
- MAZZA, C., K. SAHLIN-ANDERSSON et J. STRANDGAARD PEDERSEN (2005). « European Constructions of an American Model, Developments of four MBA Programmes », *Management Learning*, 36(4), 471-491.
- MINTZBERG, H. (2004). *Managers not MBA's: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*, Berrett-Koehler éditeurs.
- PATRIOTTA, G. et K. STARKEY (2008). « From Utilitarian Morality to Moral Imagination. Reimagining the Business School », *Journal of Management Inquiry*, 17(4), 319-327.
- PFEFFER, J. et C.T. FONG (2002). « The End of Business Schools? Less Success than Meets the Eye », *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 78-095.
- PFEFFER, J. et C.T. FONG (2004). « The Business School Experience: Some Lessons from the US Experience », *Journal of Management Studies*, 41(8), 1501-1520.
- PIERSON, F.C. (1959). *The Education of American Businessman: A Study of University-college Programs in Business Administration*, McGraw-Hill.
- PORTER, L.W. et L.E. MCKIBBON (1988). *Management Education and Development: Drift or Thrust into the 21st Century?*, AACSB, McGraw-Hill.
- SHENTON, G. et P. HOUDAYER (2007). « L'effet Bologne: les masters européens s'ouvrent au monde », *Revue française de gestion*, 178-179(9-10), 17-24.
- STARKEY K., A. HATCHUEL et S. TEMPEST (2004). « Rethinking the Business School », *Journal of Management Studies*, 41(8), 1521-1531.
- STARKEY, K. et S. TEMPEST (2005). « The Future of the Business School: Knowledge Challenges and Opportunities », *Human Relations*, 58(1), 61-82.
- STARKEY, K. et S. TEMPEST (2008). « A Clear Sense of Purpose? The Evolving Role of the Business School », *Journal of Management Development*, 27(4), 379-390.
- THOMAS, H. (2007). « An Analysis of the Environment and Competitive Dynamics of Management Education », *Journal of Management Development*, 26(1), 9-21.

- THOMAS H., L. THOMAS et A. WILSON (2013). « The Unfulfilled Promise of Management Education (ME): The Role, Value and Purposes of ME », *Journal of Management Development*, 32(5), 460-476.
- TIRATSOO, N. (2004). « The Americanization of Management Education in Britain », *Journal of Management Inquiry*, 13(2), 118-126.

CHAPITRE 2

Vers une synthèse interprétative critique

Le présent chapitre dévoile les principaux défis que nous avons relevés pour mener à bien nos travaux¹. Dans un souci de transparence, nous explicitons d'abord les décisions méthodologiques qui ont servi de repères à la démarche de résolution du problème de recherche. Puis, nous décor-tiquons les différentes étapes menant à la construction d'une base unique de données bibliographiques. Ensuite, nous discernons trois périodes de temps distinctes qui jalonnent les études sur la formation en gestion ces vingt-cinq dernières années, et nous terminons par un premier effort de catégorisation des articles recensés.

Une méthodologie de recherche singulière

Tous les domaines de recherche en sciences humaines et sociales font l'objet, à divers degrés, d'investigations scientifiques visant à comprendre ou à expliquer des mécanismes, structures, interactions, etc. à l'œuvre dans les phénomènes sociaux. Le domaine de l'éducation/formation, et plus spécifiquement celui de la formation en gestion, ne fait pas exception

1. Le lecteur moins intéressé par les aspects méthodologiques de la recherche pourrait passer immédiatement au chapitre 3, quitte à revenir ultérieurement à ce chapitre pour éclairer certains aspects du livre.

à cette règle. Or, que ce soit dans des travaux de facture plus quantitative ou plus qualitative, on assiste à une montée des efforts de synthèse, dans le but précis d'amalgamer un grand ensemble de données déjà publiées. Cette idée de synthèse des connaissances a ouvert la voie à une pléthore d'approches méthodologiques voulant faire le point sur un thème particulier. Ainsi, au fil des ans, on a vu éclore plus d'une vingtaine de manières de construire une synthèse qui ont été méticuleusement répertoriées par les chercheurs Hannes et Lockwood (2012). Certains auteurs ont même fait appel simultanément à plus d'une méthode de synthèse pour atteindre leur objectif d'agrégation des données (Barnett-Page et Thomas, 2009; Dixon-Woods et coll., 2006b; Gough et coll., 2012; Harden, 2010; Harden et Thomas, 2005; Heyvaert et coll., 2013; Sandelowski et coll., 2007). Cette hybridation méthodologique témoigne à l'évidence d'une vitalité et d'une originalité qu'il importe ici de souligner.

Si, à des fins de synthèse de recherches dites quantitatives, la méta-analyse est devenue une méthode reconnue et stabilisée, de son côté, la méta-synthèse est en voie de jouer le même rôle pour la recension systématique de recherches qualitatives (Beaucher et Jutras, 2007; Finfgeld, 2003; Sandelowski, 2006; Sandelowski et coll., 1997; Thorne, 2009; Thorne et coll., 2004; Walsh et Downe, 2005). Mais, après avoir analysé les forces et les limites de cette approche, nous sommes arrivés à la conclusion que la méta-synthèse ne peut répondre à nos besoins d'investigation, car elle ne permet pas d'organiser la synthèse d'une très grande quantité de travaux, ni de tenir compte à la fois de recherches qualitatives et quantitatives. C'est pourquoi nous optons pour une autre approche nommée « synthèse interprétative critique (SIC) ».

Selon Dixon-Woods et coll. (2006a), la synthèse interprétative critique est une méthode de recension systématique développée pour effectuer la synthèse d'un très grand nombre de travaux autant qualitatifs que quantitatifs, dans un processus d'interprétation critique. Cette méthode prend racine dans deux traditions méthodologiques qualitatives, la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967; Strauss et Corbin, 1990; 1998) et la méta-ethnographie (Noblit et Hare, 1988). De façon concrète, voici les six étapes de la SIC telle qu'appliquée dans les premiers travaux de Dixon et coll. (2006a) et qui agissent comme un phare tout au long de notre démarche.

1. Formuler une question de recherche
2. Chercher la littérature
3. Construire l'échantillon
4. Déterminer la qualité (critères)
5. Extraire les données primaires
6. Interpréter de manière synthétique

Mentionnons que cette méthode est plutôt associée au pôle de l'idéalisme méthodologique. Cela a pour conséquence que la recherche est vécue davantage comme un processus itératif que linéaire, que l'évaluation de la qualité des travaux recensés porte sur le niveau du contenu des études et moins sur la méthode de recherche comme telle, et que la problématisation de la littérature sous examen constitue un point de référence important. De plus, la question de recherche s'incarne dans une démarche d'exploration et non de désignation d'une réponse en soi. Fait important à souligner, l'hétérogénéité des travaux synthétisés est également un facteur important dans ce genre de méthode, afin de bien refléter la diversité des points de vue. Signalons enfin que le produit final de ce travail systématique a un double objectif. En effet, si la synthèse des travaux permet aux praticiens d'embrasser d'un seul regard une grande quantité d'études, la dimension interprétative critique guide plutôt les chercheurs vers une démarche de théorisation émergente (Barnett-Page et Thomas, 2009). Cette position épistémique proche de l'idéalisme méthodologique est à mettre en parallèle avec notre propre parcours d'enseignant-chercheur. Notre subjectivité est, d'une part, balisée par notre double formation en éducation et en gestion et par nos nombreuses années d'enseignement dans une grande école de gestion nord-américaine et de publications sur ces questions et, d'autre part, soutenue par la critique très riche et constructive des deux évaluateurs anonymes de la première version du manuscrit.

La construction d'une base de données

Notre question de départ générique est la suivante : quelles sont les caractéristiques de la formation en gestion telles qu'elles apparaissent dans les études du domaine ? Or, pour accéder aux études sur la formation en gestion, nous devons inévitablement passer par les bases de données

bibliographiques existantes. Quels sont les mots clés susceptibles d'identifier ces études sur la formation en gestion ? Pour réfléchir à la formation, nous expérimentons différents mots clés comme *teaching*; *learning*; *training*; *education*; *programs*; *disciplines*; *curriculum*, etc. Ces premières tentatives se font à partir d'interrogations successives d'une première base de données bibliographiques reconnue internationalement *ABI/Inform Complete (ProQuest)*. Ce qui ressort de ces premières itérations est que le mot clé « curriculum » semble le plus à même de recouper l'ensemble des autres mots clés et qu'il devient de ce fait un élément incontournable.

En lisant sur ce concept de curriculum, nous constatons qu'il est davantage mobilisé par les chercheurs américains et britanniques (et par les chercheurs québécois qui réfléchissent à la formation des maîtres) que par les francophones qui préfèrent les concepts de cursus ou parcours de formation. Or, le concept de curriculum, faisant référence à une course de l'apprenant aux prises avec de multiples obstacles, peut être compris de deux manières différentes. D'après le *Dictionnaire de l'éducation* (2008) des Presses Universitaires de France :

La notion de curriculum, dans une acception restreinte, désigne les contenus d'enseignement (les connaissances, savoir-faire, compétences, etc.) et l'ordre de leur progression au cours du temps. Dans une définition plus large, généralement admise par les sociologues, le curriculum désigne non seulement les contenus d'enseignement, mais aussi les modalités de leur sélection, de leur organisation (division et subdivision en différentes disciplines) et de leur transmission (méthodes pédagogiques, organisation du temps, de l'espace et des relations lors des activités en classe). (van Zenten [dir.], p. 103)

Dans nos travaux, nous utilisons le concept de curriculum au sens large, pour signifier autant nos préoccupations épistémiques et pédagogiques, qu'organisationnelles et sociétales. Il est vrai que le concept de curriculum est davantage utilisé dans les recherches sur l'enseignement primaire et secondaire, mais depuis quelques années, une réflexion sur le curriculum en enseignement supérieur a émergé, menée notamment par Lattuca et Stark (2009) aux États-Unis, Barnett et Coate (2005) en Angleterre et plus largement en francophonie avec Bédard et Bécharde (2009). Rappelons toutefois que les travaux consacrés au curriculum caché ont toujours fait la manchette des revues scientifiques en enseignement supérieur en développant une pensée critique sur les dimensions implicites des choix curriculaires (Margolis, 2001).

Le deuxième mot clé renvoie à la composante de la gestion. Nous procédons de la même façon que précédemment en testant divers mots clés liés à la gestion : *management*, *business*, *administration* ou différents domaines de gestion comme *information systems*; *marketing*, *accounting*, *international affairs*, etc. Là encore, nous constatons que le mot *business* est plus efficace et qu'il constitue un terme générique pour identifier des articles pertinents sur la formation en gestion. Puis, à partir des mots clés *business* et *curriculum*, nous testons la base de données sur la longue durée. Nous réalisons qu'on peut étendre notre recherche jusqu'en 1990. Nous optons donc pour une investigation échelonnée sur une période de 25 ans, soit de 1990 à 2014. Reste à stabiliser notre stratégie d'extraction en vérifiant quels champs de recherche nous voulons interroger : est-ce le titre de l'article, le résumé, le titre de la publication ; le corps de l'article ; les références ? Comme le concept de curriculum apparaît central, nous nous assurons qu'il se retrouve véritablement au cœur des articles et non seulement dans le titre. Après de nombreux essais, nous optons pour la stratégie de cueillette des données suivante (articles universitaires et évalués par les pairs).

- *Curricul** (titre de l'article)
- *Business* (résumé de l'article)
- *Curricul** (résumé de l'article)
- 1990-2014 (années sous enquête)
- *Revue savantes* (autre critère)
- *Évaluation par les pairs* (autre critère)

À partir de l'identification des mots clés et de leur hiérarchisation, nous décidons de construire une base de données unique consacrée aux études sur le curriculum en gestion. Notre démarche se justifie essentiellement par deux raisons. Primo, contrairement aux sciences de l'éducation qui ont leurs propres revues universitaires consacrées aux études sur le curriculum (*curriculum studies*), telles *Curriculum Journal*, *Journal of Curriculum Studies* et *Curriculum Inquiry*, les études sur le curriculum en gestion (*business curriculum studies*) sont dispersées dans une multitude de journaux arbitrés par les pairs et aux thématiques protéiformes. Secundo, nous tendons vers une représentation la plus diversifiée possible de revues, de manière à accéder à une variété de points de vue – entendre par là, autres qu'américains.

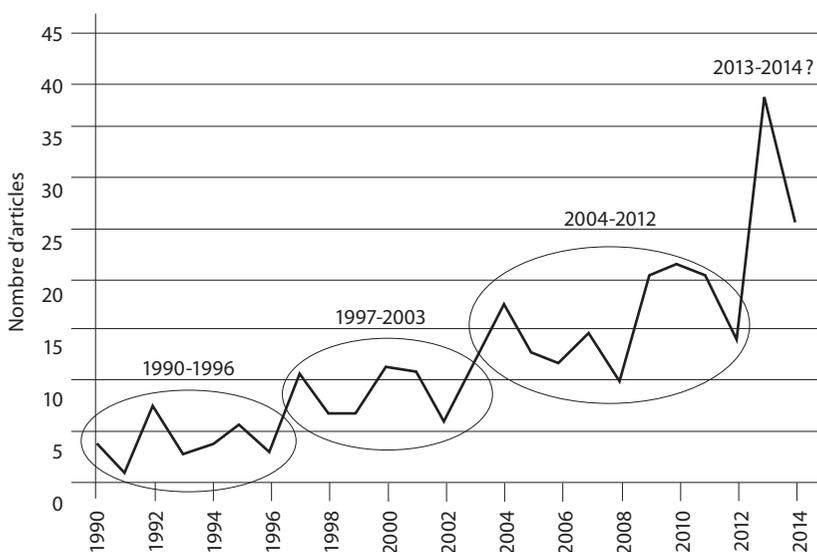
Pour ce faire, la première étape consiste à identifier trois banques de données documentaires reconnues et complémentaires: *Abi/Inform Complete (Proquest)*; *Business Source Complete (Ebsco)* et *Emerald (MCB University Press)*². Ces trois banques américaines et européennes partagent comme suit les grands domaines de la gestion: comptabilité, économie, finance, fiscalité, droit, management, marketing, technologies de l'information, gestion des opérations et de la logistique, gestion des ressources humaines, affaires internationales et méthodes quantitatives en gestion. La première cueillette permet de repérer 692 articles arbitrés provenant des trois bases. (*Abi/Inform Complete*: 274; *Business Source Complete*: 342; *Emerald*: 76). Après élimination des doublons et des articles qui ne traitent pas du domaine général de la gestion (comme en génie, en sciences de l'information ou en informatique), qui réfèrent à des domaines connexes (comme la gestion du tourisme ou de la mode) ou qui ne touchent pas à l'enseignement supérieur (écoles primaires et secondaires, entreprises, etc.), nous nous retrouvons avec un total de 306 articles consacrés au curriculum en gestion dans l'enseignement supérieur. Les articles datant de la période 1990 et 2012 ont été recensés en mai 2013, tandis que ceux de 2013 à 2014 ont été extraits durant le mois de mars 2015. Ces résultats ont par la suite été transférés vers le logiciel de gestion bibliographique *EndNote* version 6³.

Le graphique 2.1 illustre le nombre et la croissance des articles traitant du curriculum en gestion durant les 25 années à l'étude. En analysant la répartition des articles selon les années, nous identifions, de prime abord, trois périodes distinctes. La période 1990-1996 comprend 29 articles pour une moyenne de 4,1 articles/an, avec un minimum de 1 article en 1991 et un maximum de 8 articles en 1992. La période 1997-2003 rassemble 66 articles pour une moyenne de 9,4 articles/an, avec un minimum de 6 articles en 2002 et un maximum de 12 articles en 2000 et 2003. Enfin, 146 articles ont été recensés pour la période 2004-2012 pour une moyenne

2. Pour comprendre la nature de ces outils et les thèmes et mots clés qui y sont associés, prière de consulter le site de la Bibliothèque Myriam et J.-Robert Ouimet de HEC Montréal à www.hec.ca/biblio.

3. Développé par ISI Research Soft, *EndNote* est un logiciel de gestion bibliographique offrant la possibilité de concevoir des bases de données bibliographiques personnalisées produites à partir de références saisies manuellement ou importées de diverses sources de recherche externes, plus particulièrement les banques de données et les catalogues de bibliothèques. (Extrait du site de la bibliothèque de HEC Montréal)

GRAPHIQUE 2.1

Nombre d'articles par année sur le curriculum en gestion

de 16,2 articles, avec un minimum de 10 articles en 2008 et un maximum de 22 articles en 2010. Quant aux années 2013 et 2014, elles semblent faire partie d'un autre regroupement émergent dont les contours ne sont pas encore clairement définis. Nous y reviendrons au chapitre 8.

La période 2004-2012 est la plus importante en matière de nombre d'articles retenus et cela va avoir un impact important sur la suite des démarches de synthèse. Ainsi, les 146 articles de cette période sont étudiés plus attentivement : ils sont lus, annotés et résumés dans un journal de bord spécifique. De plus, trois à quatre extraits de chaque article sont identifiés pour illustrer les caractéristiques des discours sur la formation en gestion. Quant aux articles des deux autres périodes, ils servent à valider et à comparer les caractéristiques mises en valeur durant la période 2004-2012. Ainsi, les 95 articles des années 1990 à 2003 sont lus et classés selon leurs caractéristiques émergentes et soumis à la comparaison. Finalement, un journal de bord général est tenu durant tout ce processus pour réfléchir et réguler le processus complexe de condensation des données sur l'ensemble de la période en examen. Quant aux 63 articles des années 2013 et 2014, nous décidons d'en reporter la synthèse à la fin de ce livre.

Quand on porte une attention particulière à ces trois périodes qui s'étalent de 1990 à 2012, on constate que les 241 articles écrits en anglais se retrouvent dans 89 revues arbitrées distinctes. De façon globale, 17 revues sur un total de 89 (23,6 %) regroupent à elles seules 161 contributions sur 241, soit 66,8 % des articles. L'annexe 2 détaille la distribution de tous les articles par revue et par période et révèle que 56 revues sur 89 (62,9 %) n'ont qu'un seul article dans la base (23,2 % de la totalité), faisant ainsi ressortir la répartition très diffuse de cet objet de recherche.

Trois périodes bien distinctes

La construction d'une base de données bibliographiques permet de suggérer le découpage historique suivant. À partir des études sur le curriculum en gestion (1990-2012), nous estimons que le domaine de la formation en gestion dans l'enseignement supérieur a été défini, ces vingt-trois dernières années, par trois périodes bien distinctes :

- la période (1990-1996) des études sur le curriculum en gestion ;
- la période (1997-2003) des études sur le curriculum en gestion ;
- la période (2004-2012) des études sur le curriculum en gestion.

Pour mieux comprendre ces trois périodes, nous analysons maintenant le poids des revues arbitrées. D'entrée de jeu, nous statuons que les revues qui ont plus de trois articles par période font partie intégrante du noyau dur du domaine. Les revues avec deux articles chacune font partie de la ceinture de ce noyau dur et, finalement, les revues avec un seul article ont un statut périphérique dans ce domaine d'études. Cette façon de faire ouvre la voie à la définition de quelques caractéristiques intéressantes.

En premier lieu, l'examen attentif des revues inscrites sous la période 1990-1996 à l'annexe 3, fait ressortir que le *Journal of Education for Business* (9) occupe toute la place du noyau dur de la réflexion curriculaire en gestion. La ceinture du noyau dur contient cinq autres revues (deux articles chacune), dont quatre qui ne sont pas spécifiquement associées au domaine de la formation en gestion. On parle donc d'une concentration des écrits au sein d'une seule revue généraliste en management et éducation et, par conséquent, d'une répartition très morcelée dans quinze autres revues en gestion.

En deuxième lieu, la période 1997-2003 présente un autre visage. L'annexe 4, qui décrit la répartition des articles par revue, montre tout d'abord le maintien de la position forte du *Journal of Education for Business* (5) dans le noyau dur, mais accompagnée par un nouveau peloton de trois revues : *Journal of Marketing Education* (6), *Issues in Accounting Education* (5) et *Journal of Management Education* (5). Par ailleurs, deux revues consacrées à la communication en affaires sont apparues dans les résultats pour ces années : *Business Communication Quarterly* (4) et *Journal of Language for International Business* (4). Les revues *Journal of Computer Information Systems* (3) et *Teaching Business Ethics* (3) témoignent de la montée de ces préoccupations dans le paysage curriculaire en gestion. Enfin, cinq revues faisant partie de la ceinture du noyau dur rassemblent chacune deux articles. La périphérie comprend de son côté 21 revues qui ne contiennent qu'une seule contribution.

En troisième lieu, le tableau 2.1, qui fait référence à la période 2004-2012, révèle que le *Journal of Education for Business* (14) est toujours dans le noyau dur, partageant la vedette avec le *Journal of Information Systems Education* (14) et 13 revues qui contiennent aussi trois articles ou plus. La ceinture du noyau dur comprend, par ailleurs, huit revues avec deux articles chacune, tandis que la périphérie se compose de 36 autres revues qui ne présentent qu'un seul article pendant cette période. Contrairement aux deux autres périodes, la ceinture du noyau dur et la périphérie sont marquées par la présence de revues aux politiques éditoriales distinctes : des revues sur la gestion (ex. : *Journal of Management Development*) ; des revues sur l'enseignement dans une discipline de gestion (ex. : *Journal of Teaching in International Business*) et des revues généralistes sur l'enseignement de la gestion (ex. : *Academy of Management Learning and Education*). Or, ces trois groupes d'études parlent de curriculum en gestion.

En guise de synthèse, les chiffres du tableau 2.2 suggèrent que le nombre de revues avec trois articles et plus est passé de 1 à 15 entre les périodes 1990-1996 et 2004-2012, que le nombre de revues avec deux articles est passé de 5 à 8, tandis que le nombre de revues avec un seul article a bondi, passant de 10 à 36. Considéré dans son ensemble, nous pouvons dire que le domaine des études sur le curriculum en gestion fait état d'un renforcement important de son noyau dur de revues, d'une relative stabilité de la ceinture de son noyau dur, et d'une forte croissance

TABLEAU 2.1

Répartition des articles selon les revues de 2004 à 2012

	Revues	Total
Noyau dur (3 articles et +)	<i>Journal of Education for Business</i>	14
	<i>Journal of Information Systems Education</i>	14
	<i>American Journal of Business Education</i>	9
	<i>Journal of Teaching in International Business</i>	8
	<i>Academy of Management Learning & Education</i>	7
	<i>Journal of Marketing Education</i>	7
	<i>Journal of Business Ethics</i>	6
	<i>Academy of Educational Leadership Journal</i>	5
	<i>Journal of American Academy of Business, Cambridge</i>	5
	<i>Education & Training</i>	4
	<i>The Business Review, Cambridge</i>	3
	<i>Journal of Computer Information Systems</i>	3
	<i>Journal of Global Responsibility</i>	3
<i>Journal of Management Development</i>	3	
<i>Journal of Management Education</i>	3	
Ceinture du noyau dur (2 articles)	<i>Business Communication Quarterly</i>	2
	<i>Business Education & Accreditation</i>	2
	<i>Communications of AIS</i>	2
	<i>International Journal of Educational Management</i>	2
	<i>Journal of College Teaching and Learning</i>	2
	<i>The Journal of Language for International Business</i>	2
	<i>Journal of Management and Organization</i>	2
	<i>Marketing Education Review</i>	2
Périphérie (1 article)	<i>Academy of Marketing Studies Journal</i>	1
	<i>Business Education Innovation Journal</i>	1
	<i>Business Ethics</i>	1
	<i>Business Strategy & the Environment</i>	1
	<i>Clean Technologies and Environmental Policy</i>	1
	<i>Communications of the ACM</i>	1
	<i>Decision Sciences Journal of Innovative Education</i>	1
	<i>Employment Relations Record</i>	1
	<i>Ethics and Information Technology</i>	1
	<i>Higher Education</i>	1
	<i>IBM Systems Journal</i>	1
	<i>Information Systems Research</i>	1
	<i>International Journal of Business and Management</i>	1
<i>International Journal of Business Research</i>	1	
<i>International Journal of Sustainability in Higher Education</i>	1	
<i>Issues in Accounting Education</i>	1	

Périphérie (1 article) (suite)	<i>IT Professional Magazine</i>	1
	<i>Journal for Advancement of Marketing Education</i>	1
	<i>Journal of Business Ethics Education</i>	1
	<i>Journal of Chinese Entrepreneurship</i>	1
	<i>Journal of Financial Reporting and Accounting</i>	1
	<i>Journal of International Education in Business</i>	1
	<i>Journal of Leadership & Organizational Studies</i>	1
	<i>Journal of Management and Strategy</i>	1
	<i>Journal of Personal Selling & Sales Management</i>	1
	<i>Journal of Product and Brand Management</i>	1
	<i>Journal of Real Estate Literature</i>	1
	<i>Journal of the Academy of Business Education</i>	1
	<i>Management Decision</i>	1
	<i>Marketing Intelligence & Planning</i>	1
	<i>Organization Management Journal</i>	1
	<i>Quality Progress</i>	1
	<i>Review of Business</i>	1
	<i>Review of Business Information Systems</i>	1
<i>Simulation & Gaming</i>	1	
<i>Total Quality Management & Business Excellence</i>	1	

de la périphérie de son noyau dur. Ainsi, ce domaine est en forte croissance et se développe principalement par sa périphérie, démontrant une fragmentation très prononcée des préoccupations de la formation en gestion et, par conséquent, la nécessité de procéder à une synthèse de cet amoncellement épars de connaissances sur le sujet.

L'émergence d'une catégorisation

L'examen attentif des articles sélectionnés dans notre base de données bibliographiques permet de procéder à une première catégorisation : les articles qui s'y trouvent traitent soit de contenus d'enseignement en gestion, soit de dispositifs pédagogiques, soit de programmes d'études ou soit de valeurs éducatives. Même si un article peut se trouver dans plusieurs catégories, invariablement, il y en a une qui domine et qui colore l'ensemble de l'écrit. Pour nous assurer de la validité interne de notre classement, nous lisons et classons les 241 articles de la période 1990-2012 à deux reprises (six mois d'écart entre les deux opérations de classement). Puis nous prenons des notes dans un journal de bord et nous

TABLEAU 2.2

Répartition des revues par période et selon leur poids relatif

	1990-1996	1997-2003	2004-2012
Noyau dur (nombre de revues avec 3 articles et +)	1	8	15
Ceinture du noyau dur (nombre de revues avec 2 articles)	5	5	8
Périphérie (nombre de revues avec 1 seul article)	10	21	36
TOTAL	16	34	59

sélectionnons trois ou quatre extraits dans chaque article. La comparaison des résultats entre les catégories permet aussi de valider de façon externe le classement. En guise d'exemples, voici des extraits d'articles (provenant du résumé ou du corps de l'article) qui illustrent chacune des quatre catégories.

Commençons par le résumé de la recherche de Clarke, Gray et Mearman (2006). « The Marketing Curriculum and Educational Aims: Towards a Professional Education? », *Marketing Intelligence & Planning*, 24(3), qui s'inscrit clairement dans la catégorie sur les contenus d'enseignement.

The purpose of this conceptual paper is to address the current debate about the role of business and marketing education. Should marketing courses be pragmatic and professional, geared towards practical knowledge of necessary tools and techniques; or should they be academic and intellectual, aimed at creating scholars who happen to be marketers? Should marketers be trained or educated? The paper addresses these questions through the well-established distinction between intrinsic and instrumental aims of education. It is argued that ethics are good for business; and that an intrinsic education is necessary to produce the marketers who can work in this ethical dimension. The paper should be of interest to those involved in marketing education and business curricula design. (p. 189)

De son côté, la catégorie sur les dispositifs pédagogiques est associée au résumé de l'article de Nygaard, Højlt et Hermansen (2008), « Learning-based Curriculum Development », *Higher Education*, 55(1).

This article is written to inspire curriculum developers to centre their efforts on the learning processes of students. It presents a learning-based paradigm for higher education and demonstrates the close relationship between curri-

culum development and students' learning processes. The article has three sections: Section "The role of higher education (HE) institutions" presents a discussion of the role of higher education in the knowledge society. Section "Contextual learning" presents the paradigm of contextual learning which we see as a useful foundation for curriculum development. Section "Curriculum development in practice--the BETA course" shows how a particular course in Business Economic Theory and Analysis has been developed using this paradigm. The article will be of interest to all academics interested in students' learning processes but is especially relevant to those responsible for curriculum development. (p. 33).

L'extrait suivant, tiré de l'article de Taylor et Rudnick (2005), « Accounting Education : Designing a Curriculum for the 21st Century », *Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 6(2), fournit un exemple intéressant pour la catégorie sur les programmes d'études.

This study investigates both the reasons why and the various ways accounting education fails to adequately prepare students for professional success in today's business environment. The primary objective of this report is to uncover suitable criteria for the design and improvement of accounting programs and curriculum. Our more specific goal is to compare the recommendations of the American Accounting Association, AAA, and the American Institute of Certified Public Accountants, AICPA, with regards to this important matter. We want to discover the relevance or lack thereof for the '150 hour requirement' which has been promoted by the AICPA. The main problems that emerge are the ambiguity created by the 150 hour requirement and the lack of consistency between the current accounting profession and the accounting educators. (p. 321)

Finalement, la catégorie centrée sur les valeurs éducatives trouve écho dans l'extrait de Robinson et Dowson (2011), « Responsibility and Integrity in the Curriculum », *Journal of Global Responsibility*, 2(2).

This programme consists of three undergraduate modules, delivered over three years. The programme introduces students to the concept of progressive responsibility, starting in the first year with their responsibility in higher education, progressing in the second year to professional and civil responsibility, and culminating in the third year with global responsibility. The progressive reflection on and practice of responsibility provides the spine from which all cognate areas are connected. (p. 262)

Le tableau 2.3 présente la répartition des articles par année et par catégorie. Le travail de déconstruction des articles a permis de proposer une première catégorisation des articles. Au total, les études sur le curriculum

TABLEAU 2.3

Nombre d'articles classés par année et par catégorie

	Contenus d'enseignement	Dispositifs pédagogiques	Programmes d'études	Valeurs éducatives	Total
1990	2	0	2	0	4
1991	1	0	0	0	1
1992	3	0	2	3	8
1993	0	0	2	1	3
1994	3	0	1	0	4
1995	2	0	3	1	6
1996	1	0	1	1	3
Sous-total	12	0	11	6	29
1997	2	3	5	1	11
1998	1	4	0	2	7
1999	1	1	5	0	7
2000	1	5	5	1	12
2001	2	4	3	2	11
2002	3	0	1	2	6
2003	4	1	2	5	12
Sous-total	14	18	21	13	66
2004	2	6	3	7	18
2005	5	3	4	1	13
2006	4	3	2	3	12
2007	8	2	5	0	15
2008	1	4	5	0	10
2009	4	7	8	2	21
2010	4	2	11	5	22
2011	3	4	6	8	21
2012	4	2	5	3	14
Sous-total	35	33	49	29	146
TOTAL 1990-2012	61	51	81	48	241
2013	9	12	7	11	39
2014	9	4	8	5	26
Sous-total 2013-2014	18	16	15	16	65
GRAND TOTAL	79	67	96	64	306

en gestion représentées sous la période étudiée (1990-2012) sont au nombre de 241, dont 25,31 % (61/241) sont orientées vers les contenus d'enseignement; 21,16 % (51/241) portent sur les dispositifs pédagogiques, 33,61 % (81/241) sont liées aux programmes d'études, et 19,92 % (48/241) convergent vers les valeurs éducatives.

Quand on examine de plus près la période 1990-1996, le classement des 29 articles selon les catégories émergentes révèle une prépondérance des études sur le curriculum en gestion centrées sur les contenus d'enseignement (12 articles) et sur les programmes d'études (11 articles). Faits importants à noter, aucune étude ne s'intéresse aux dispositifs pédagogiques, tandis que six articles concernent les valeurs éducatives. Pour ce qui est de la période 1997-2003, le classement des 66 articles selon les catégories émergentes révèle une plus grande diversité d'études sur le curriculum en gestion. Les études centrées sur les programmes d'études dominant (21), mais deux autres catégories ne sont pas en reste (contenus d'enseignement avec 14 articles et valeurs éducatives avec 13 articles). Mentionnons que les études centrées sur les dispositifs pédagogiques font un bond substantiel avec 18 articles. Enfin, les 146 articles de la période 2004-2012 font état de préoccupations dominantes sur les programmes d'études (49), suivies par celles qui portent sur les contenus d'enseignement (35) et les dispositifs pédagogiques (33), appuyées secondairement par des discours sur les valeurs éducatives (29).

En résumé, une première analyse descriptive de notre base de données bibliographiques des années 1990-2012 suggère que les études sur le curriculum en gestion ont proliféré, tant par la croissance du nombre d'articles et par leur répartition dans un nombre de plus en plus grand de revues scientifiques, que par la diversité des catégories émergentes. De façon plus synthétique, la première période (1990-1996) se compose de 29 articles provenant de 16 revues dont le *Journal of Education for Business*, seule publication dans le noyau dur. L'ensemble de ces études se concentre principalement dans deux catégories : les contenus d'enseignement et les programmes d'études. La seconde période (1997-2003) fait état de 66 articles provenant de 34 revues, dont huit font partie de la ceinture du noyau dur. Les écrits font référence aux quatre catégories avec une montée importante des études centrées sur les dispositifs pédagogiques. Enfin, la dernière période sous examen (2004-2012) compte 146 articles provenant de 59 revues, dont 15 font partie intégrante du noyau dur et huit de la

ceinture du noyau dur. Les écrits de cette période ont plus que doublé, passant de 66 à 146 contributions, et ils se répartissent entre les quatre catégories de recherche avec une préséance toutefois pour les programmes d'études.

Ce travail d'investigation a ainsi permis plusieurs itérations sur la question générique de départ pour en arriver à préciser le tout sous la forme suivante : quelles sont les caractéristiques de la formation en gestion dans l'enseignement supérieur telles qu'elles apparaissent dans les études du domaine de ces vingt-cinq dernières années ? Par une synthèse approfondie des contributions de la dernière période (2004-2012) et par une comparaison avec celles identifiées aux périodes 1990-1996 et 1997-2003, nous cherchons donc, tout au long des quatre prochains chapitres, à répondre plus spécifiquement aux questions suivantes :

1. Quelles sont les caractéristiques des contenus d'enseignement dans les études sur la formation en gestion dans l'enseignement supérieur de ces vingt-cinq dernières années ? (Chapitre 3)
2. Quelles sont les caractéristiques des dispositifs pédagogiques dans les études sur la formation en gestion dans l'enseignement supérieur de ces vingt-cinq dernières années ? (Chapitre 4)
3. Quelles sont les caractéristiques des programmes d'études dans les études sur la formation en gestion dans l'enseignement supérieur de ces vingt-cinq dernières années ? (Chapitre 5)
4. Quelles sont les caractéristiques des valeurs éducatives dans les études sur la formation en gestion dans l'enseignement supérieur de ces vingt-cinq dernières années ? (Chapitre 6)

Les réponses de ces chapitres nous guideront vers l'identification d'un construit synthèse et d'une argumentation conséquente, démarche ultime de l'approche SIC. Ainsi, le chapitre 7 dévoilera une esquisse de théorisation pour apporter un sens nouveau à cet amoncellement de connaissances éparses sur le domaine du curriculum en gestion. Mais, n'anticipons pas la suite des choses et levons maintenant le voile sur les résultats obtenus dans les quatre catégories émergentes.

Références

- BARNET, R. et K. COATE (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BARNETT-PAGE, E. et J. THOMAS (2009). « Methods for the Synthesis of Qualitative Research: A Critical Review », *ESRC National Centre for Research Methods*, 09, 1-26.
- BEAUCHER, V. et F. JUTRAS (2007). « Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative », *Recherches qualitatives*, 27(2), 58-77.
- BÉDARD, D. et J.-P. BÉCHARD (2009). *Innovier dans l'enseignement supérieur*. Coll. « Apprendre », Presses Universitaires de France.
- CLARKE, P., D. GRAY et A. MEARMAN (2006). « The Marketing Curriculum and Educational Aims: Towards a Professional Education? », *Marketing Intelligence & Planning*, 24 (3), 189-201.
- DIXON-WOODS, M., D. CAVERS, S. AGARWAL *et al.* (2006a). « Conducting a Critical Interpretive Synthesis of the Literature on Access to Healthcare by Vulnerable Groups », *BMC Medical Research Methodology*, 6(35).
- DIXON-WOODS, M., S. BONAS, A. BOOTH *et al.* (2006b). « How can Systematic Reviews Incorporate qualitative Research? A Critical Perspective », *Qualitative Research*, 6(1), 27-44.
- FINGELD, D.L. (2003). « Metasynthesis: The State of the Art – So Far », *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904.
- GLASER, B.G. et A.L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine De Gruyter
- GOUGH, D., J. THOMAS et S. OLIVER (2012). « Clarifying Differences between Review Designs and Methods », *Systematic Reviews Journal*, 1(28), 1-9.
- HANNES, K. et C. LOCKWOOD (2012). *A Synthesizing Qualitative Research: Choosing the Right Approach*, Wiley-Blackwell.
- HARDEN, A. (2010). « Mixed-Methods Systematic Reviews: Integrating Quantitative and Qualitative Findings », *Focus*, 25, 1-8.
- HARDEN, A. et J. THOMAS (2005). « Methodological Issues in Combining Diverse Study Types in Systematic Reviews », *Int. J. Social Research Methodology*, 8(3), 257-271.
- HEYVAERT, M., B. MAES et P. ONGHENA (2013). « Mixed Methods Research Synthesis: Definition, Framework, and Potential », *Qual Quant*, 47, 659-676.
- LATTUCA, L.R. et J.S. STARK (2009). *Shaping the College Curriculum. Academic Plans in Context* (2^e éd.). Jossey Bass.
- MARGOLIS, E. (dir.) (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York et London: Routledge.
- NOBLIT, G.W. et D.R. HARE (1988). *Meta-ethnography. Synthesizing Qualitative Studies*. London: Sage.
- NYGAARD, C., T. HØJLT et M. HERMANSEN (2008). « Learning-based Curriculum Development », *Higher Education*, 55(1), 33-50.

- ROBINSON, S. et P. DOWSON (2011). « Responsibility and Integrity in the Curriculum, *Journal of Global Responsibility*, 2(2), 253-268.
- SANDELOWSKI, M. (2006). « “Meta-Jeopardy” : The Crisis of Representation in Qualitative Metasynthesis », *Nursing Outlook*, 54, 10-16.
- SANDELOWSKI, M., S. DOCHERTY et C. EMDEN (1997). « Focus on Qualitative. Methods Qualitative Metasynthesis: Issues and Techniques », *Research in Nursing & Health*, 20, 365-371.
- SANDELOWSKI, M. et J. BARROSO (2007). « Handbook for Synthesizing Qualitative Research », Springer Publishing Co.
- SANDELOWSKI, M., J. BARROSO et C.I. VOILS (2007). « Using Qualitative Metasummary to Synthesize Qualitative and Quantitative Descriptive Findings », *Research in Nursing*.
- STRAUSS, A.L. et J. CORBIN (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park : Sage.
- STRAUSS, A.L. et J. CORBIN (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks : Sage.
- TAYLOR, V.A. et M. RUDNICK (2005). « Accounting Education : Designing a Curriculum for the 21st Century », Cambridge, *Journal of American Academy of Business*, 6(2), 321-323.
- THORNE, S. (2009). « The Role of Qualitative Research within an Evidence-based Context: Can Metasynthesis be the Answer? », *International Journal of Nursing Studies*, 46, 569-575.
- THORNE, S., L. JENSEN, M.H. KEARNEY *et al.* (2004). « Qualitative Metasynthesis: Reflections on Methodological Orientation and Ideological Agenda », *Qualitative Health Research*, 14(10), 1342-1365.
- VAN ZENTEN, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Coll. « Quadrige », Presses Universitaires de France.
- WALSH, D. et S. DOWNE (2004). « Meta-synthesis Method for Qualitative Research: A Literature Review », *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.

CHAPITRE 3

Les contenus d'enseignement

Les quatre prochains chapitres, centrés sur les études du curriculum en gestion, nous permettent de procéder à un travail de mise à plat et de décryptage. Tout d'abord, nous cherchons à décrire, sans juger de leur valeur, certaines des contributions arbitrées – essais, recherches ou comptes rendus de pratique. Par la suite, nous proposons une analyse transversale des écrits pour dégager le sens global des discours. Finalement, nous formulons une critique générale pour mieux prendre une distance avec les résultats obtenus et y cerner les principales limites conceptuelles et empiriques. Le présent chapitre pose la question des contenus d'enseignement qui font débat dans les études sur le curriculum en gestion.

Une amorce de réflexion sur quelques disciplines de base

Durant la période 2004-2012, on se penche sur trois disciplines de base en gestion : la psychologie du comportement organisationnel, les mathématiques pour la gestion et l'histoire du management (tableau 3.1).

La discipline de la psychologie fait partie intégrante du curriculum en gestion depuis des décennies. Or, certains auteurs lancent un cri d'alarme en expliquant la perte de légitimité de ces connaissances auprès des étudiants. Ils analysent les multiples changements dans les pratiques d'affaires et montrent que le cours consacré au comportement organisationnel n'a pas réussi à fournir des réponses adéquates. Les modèles

TABLEAU 3.1

**Contenus d'enseignement débattus dans les études
sur le curriculum en gestion (2004-2012)**

Thèmes/Cours/Modules	Auteurs
<i>Disciplines de base</i>	
Psychologie du comportement organisationnel	Singh et Schick, 2007
Mathématiques pour la gestion	Lee et Lee, 2009; Sebastianelli et Trussler, 2006
Histoire du management	Smith, 2007
<i>Spécialisation en systèmes d'information</i>	
Langage COBOL	Ruby, 2005
Commerce électronique	Moshkovich et coll., 2005; 2006
Analyse et conception des systèmes d'information	Satzinger et coll., 2007
Gestion des services en technologies de l'information	Beachboard et coll., 2007
Technologies centrées sur les serveurs	Sandvig, 2007
<i>Spécialisation en marketing</i>	
Ventes	Leisen et coll., 2004
Marketing interentreprises	Brennan et Skaates, 2005
Gestion des prix	McCaskey et Brady, 2007
Techniques de géolocalisation	Estaville, 2007
Recherches ethnographiques en marketing	Freeman et Spanjaard, 2012
<i>Spécialisation en comptabilité</i>	
Éducation aux impôts pour non-comptables	Anis Barieyah Mat et Lai Ling, 2009
XBRL	Debreceeny et Farewell, 2010
IFRS	James, 2011; Yallapragada et coll., 2011; Berrios, 2012
<i>Spécialisation en gestion des opérations et logistique</i>	
Six Sigma	Stevenson et Mergen, 2006
Gestion de la qualité	Taylor et coll., 2012
<i>Spécialisation en finance</i>	
Planification financière personnelle	Neidermeyer et Neidermeyer, 2010
Alphabétisation financière personnelle	Lindsay-Taliefero et coll., 2011
<i>Spécialisation en affaires internationales</i>	
Études sur le Canada	Parker et Heriot, 2009
Comptabilité internationale	Langmead et coll., 2010
<i>Autres domaines de gestion</i>	
Science des services	Davis et Berdrow, 2008

enseignés semblent décontextualisés et déconnectés des enjeux contemporains des affaires. Ils en appellent à une mise à niveau importante, faute de quoi cette discipline risque de disparaître. Les mathématiques pour la gestion tentent elles aussi de mettre en valeur leur contribution dans le curriculum. Pendant que des recherches insistent sur l'utilisation pédagogique des statistiques pour mieux comprendre le domaine des affaires internationales, d'autres suggèrent qu'une formation solide en mathématiques est corrélée à un meilleur salaire à l'entrée sur le marché du travail pour les étudiants en gestion.

Dans un autre article, on cherche à convaincre le lecteur que non seulement la discipline de l'histoire peut apporter une plus-value au parcours des étudiants, mais que l'enseignement du contexte historique est essentiel pour l'apprentissage de tout concept lié à la gestion. Les auteurs posent ainsi la question suivante : quel est le bien-fondé de cet apport de l'histoire pour le développement intégral des étudiants ? Selon eux, la liste des retombées positives est longue : acquisition de connaissances et de sagesse ; développement du jugement ; capacité à comprendre l'ensemble des interactions dans l'environnement global ; transmission de la mémoire collective et de leçons sur la nature humaine ; contribution au bien moral et citoyen et guide pour la recherche. Fait important à noter, si la période 1990-1996 ne remet pas en question l'importance des disciplines dites libérales dans le cursus de gestion, la période 1997-2003 engendre des travaux qui comparent l'offre des cours de statistiques dans les programmes accrédités par l'agence internationale AACSB, ainsi qu'une réflexion sur l'inclusion de nouveaux thèmes dans le cours de droit des affaires (tableau 3.2).

Bref, les études sur le curriculum en gestion des années 1990 à 2012 se consacrent à la légitimation des disciplines de base sises au cœur de la formation, en justifiant leur double valeur épistémologique et didactique.

L'effervescence de spécialisations multiples

Plusieurs spécialisations de gestion portent une attention particulière aux contenus qu'il faut enchâsser, conserver ou réformer dans les curricula tant aux premiers cycles qu'aux cycles supérieurs. Il est question, entre autres, de l'enseignement des systèmes d'information, du marketing, de la comptabilité, de la gestion des opérations et de la logistique, de la finance et des affaires internationales.

TABLEAU 3.2

Contenus débattus dans les recherches sur le curriculum en gestion (1990-2003)

Thèmes/Cours/Modules	Auteurs 1990-1996	Auteurs 1997-2003
<i>Disciplines de base</i>		
Statistiques pour la gestion		Parker et coll., 1999
<i>Systèmes d'information</i>		
Cours de base en systèmes d'information		Lee Maier et Gambill, 1997
Langages de programmation		Wenger, 2003
<i>Marketing</i>		
Marketing des produits et services en haute technologie		Mohr, 2000
<i>Comptabilité</i>		
Affaires internationales pour comptables	Ainajjar et Peacock, 1995	Joshi et Al-Bastaki, 2002
Introduction à la comptabilité pour tous		Arya et coll., 2003
<i>Finance</i>		
Domaine des assurances	Dorfman, 1990	
Exercice d'estimation des revenus d'une PME		Shrader et coll., 1997
<i>Affaires internationales</i>		
Cours en finance internationale	Kwok, 1994	
Le futur de ce domaine d'études	Vernon, 1994	
<i>Entrepreneuriat</i>		
Cours de création et développement PME	Benson, 1992; Maranville, 1992	
<i>Droit</i>		
Droit des affaires	Ingulli, 1991	
<i>Développement des ressources humaines</i>		
Gestion des ressources humaines		Fimbel, 2002

Les systèmes d'information

Nombreuses sont les études sur le curriculum en gestion (2004-2012) qui soulignent l'importance des enseignements en systèmes d'information (tableau 3.1). Un article évalue le statut du cours consacré au langage de programmation COBOL dans les formations aux États-Unis. D'autres recherches comparent des contenus en commerce électronique rattachés à la spécialisation en systèmes d'information de plusieurs programmes

américains de 1^{er} cycle et survolent quelques stratégies potentielles de diffusion de ces notions. Certains auteurs font état de l'évolution du cours « Analyse et conception des systèmes d'information » au fil de la transformation constante des technologies de l'information et de la montée en puissance du langage unifié de modélisation (UML). Par ailleurs, on insiste sur l'occasion d'insérer dans le cursus un cours sur la gestion d'un service de technologies de l'information (TI) dans une organisation. Dans une autre étude, on s'intéresse à la valeur d'une analyse critériée pour choisir une technologie de programmation utile pour l'enseignement des systèmes d'information.

Dans la même veine, deux autres études ressortent pour la période 1997-2003 (tableau 3.2). Pendant que certains chercheurs veulent évaluer le statut des cours de base en systèmes d'information dans les collèges et les écoles de gestion aux États-Unis, d'autres sont plutôt intéressés par une évaluation du statut des différents langages de programmation dans l'offre de formation au 1^{er} cycle.

Le marketing

Sous cette enseigne, il est instructif de souligner l'existence de plusieurs débats sur les contenus d'enseignement. Tout d'abord, on compare ce qui est offert comme cours de vente dans les programmes de marketing et ce que les praticiens de la vente aimeraient retrouver dans ces mêmes cours. D'autres auteurs plaident en faveur d'un module sur la vente où tous les concepts de marketing pourraient avoir une application concrète. Certains autres scrutent l'offre de cours en commerce interentreprises (Business to Business: B2B) en procédant à une méta-analyse des livres scolaires en marketing. Une autre recherche pose la question du statut du cours « Prix de vente » au 1^{er} cycle à partir d'un examen attentif de 363 sites Web d'institutions accréditées par l'agence internationale AACSB. On explore aussi l'utilisation des techniques de géolocalisation, principalement dans les cours sur l'implantation de nouveaux magasins ou de nouveaux sites. Finalement, un couple d'auteurs s'interroge sur l'ampleur de la diffusion des techniques ethnographiques dans les cours de recherche en marketing dans plus de 140 universités et collèges américains, pour aboutir au constat d'une faible diffusion de cette approche.

La période 1990-1996 ne mentionne aucune étude sur les contenus en marketing. Par contre, au cours des années 1997-2003, on envisage l'insertion d'un cours de marketing spécifiquement sur les produits et services liés à la haute technologie, tout en fournissant des pistes de solutions pour insérer un tel cours dans le curriculum en marketing (tableau 3.2).

La comptabilité

Dans le monde de la comptabilité, de nombreux changements dans les réglementations nationales et internationales ont obligé les écoles de gestion ainsi que les corporations professionnelles à revoir leurs contenus d'enseignement pour les arrimer aux nouveaux standards de formation. Tout d'abord, deux chercheurs sondent le niveau de connaissances des règles de taxation auprès des étudiants adultes en gestion de la Malaisie et constatent leur besoin de formation (surtout pour les non-comptables qui doivent composer avec un gouvernement qui a modifié son système d'impôts). Ensuite, d'autres auteurs argumentent en faveur de l'introduction du langage de diffusion de l'information comptable sur Internet, Extensible Business Reporting Language (XBRL), tout en tenant compte du design actuel du curriculum. Enfin, plusieurs travaux s'intéressent au pourquoi et au comment de ces changements dans les programmes de comptabilité aux États-Unis et en Amérique latine.

Pour la période 1990-1996, on trouve une seule étude sur le curriculum en comptabilité. Il est question d'une analyse des perceptions des contrôleurs de gestion d'entreprises du *Fortune 500* concernant l'introduction de connaissances en affaires internationales dans la formation des comptables. La période 1997-2003 a été le théâtre de deux études. La première interroge des dirigeants en comptabilité au Bahreïn pour évaluer leur intérêt pour les affaires internationales. Quant à la seconde recherche, elle part du constat que la comptabilité est une formation rigoureuse pour tout étudiant en gestion, et elle développe un argumentaire pour justifier la valeur ajoutée de cette spécialisation de gestion à toute formation universitaire en dehors de la gestion.

D'autres domaines plus discrets

Passons en revue quelques études qui se sont penchées sur la gestion des opérations et de la logistique, sur la finance, sur les affaires internationales et sur d'autres contenus de gestion.

Dans une étude publiée en 2006, on tente, d'une part, de convaincre le lecteur du bien-fondé de la méthode Six Sigma pour mesurer la qualité dans une entreprise et, d'autre part, on cherche à évaluer différentes stratégies d'implantation de ces enseignements dans le curriculum en gestion. En 2012, deux enseignants-chercheurs décrivent le parcours d'une petite université privée qui a reconnu l'importance d'initier ses étudiants du MBA au mouvement de la qualité dans le cadre des enseignements de gestion des opérations et de la logistique en concevant et en implantant un nouveau cours rattaché à cette expertise.

Du côté de l'enseignement de la finance, il est question de la nécessité de l'apprentissage de la planification financière personnelle et de quelques thèmes spécifiques à aborder au 1^{er} cycle. Dans leurs travaux publiés en 2011, un collectif d'auteurs fait état de l'évaluation du niveau d'alphabétisation financière des étudiants de leur université avant et après avoir suivi une formation adéquate. Mentionnons au passage que dans les années 1990, le déclin ou le manque d'intérêt pour l'enseignement du domaine des assurances était préoccupant et que durant la période 1997-2003, l'enseignement de la finance pour les PME a suscité une réflexion didactique.

Pour ce qui est de l'enseignement des affaires internationales, deux études ressortent durant la période 2004-2012. Une première recherche est élaborée à partir de données secondaires (statistiques, livres scolaires) pour estimer la place de l'enseignement des études sur le Canada (en contexte de libre-échange) dans les programmes américains en affaires internationales. Sur fond de crise financière mondiale, une seconde étude relate la conception, l'implantation et l'évaluation d'un cours au choix dans le domaine de la comptabilité internationale des programmes de MBA et de M. Sc. en finance. Enfin, en 2008, deux chercheurs proposent une nouvelle science, la science des services, comme fil conducteur pour l'élaboration de nouveaux curricula en gestion conçus en fonction du client et non des produits manufacturés. Cette approche se veut une réponse aux limites des programmes actuels en gestion structurés en silos.

Fait à noter, durant la période 1990-1996, deux études font surface et proposent deux débats. Devons-nous insérer des contenus internationaux dans les cours de finance ou est-il préférable de créer un nouveau cours de finance internationale ? Que dire du développement futur du domaine des affaires internationales dans les écoles de gestion ?

D'autres domaines de la gestion ont été mis en avant durant les périodes 1990-1996 et 1997-2003. Doit-on concevoir un cours de création et de développement de la petite et moyenne entreprise (PME) pour tous les étudiants en gestion ? Comment rendre plus visibles les enseignements en gestion des ressources humaines ? Voilà autant de contenus qui se font concurrence pour obtenir une bonne place dans le curriculum en gestion. C'est alors que se profilent les habiletés de gestion, qui défient l'approche traditionnelle par les contenus pédagogiques.

Le raffinement de l'enseignement sur les habiletés de gestion

Durant la période 2004-2012, cinq études orientées vers les habiletés de gestion se distinguent (tableau 3.3). Un chercheur constate la progression de la communication visuelle dans les milieux de travail et suggère de compléter les cours classiques de communication orale et écrite par des exercices de rhétorique visuelle. Ces derniers cours dépasseraient largement l'utilisation formatée des PowerPoint en empruntant plutôt une approche design. D'autres auteurs font une enquête auprès des praticiens et des enseignants en marketing pour connaître leurs perceptions sur l'importance de développer des habiletés professionnelles et de gestion de carrière. Les résultats suggèrent d'inclure dans les cours sur la gestion de carrière les habiletés qui sont perçues les plus positivement par les deux groupes à l'étude : communication d'affaires ; présentation d'affaires ; préparation d'un curriculum vitæ ; préparation à une entrevue ; établissement des objectifs de carrière ; auto-évaluation ; résolution de conflits ; tenue vestimentaire appropriée ; compréhension de la diversité du milieu de travail ; habiletés de leadership, etc. Les constats sont à peu près les mêmes à la suite d'une recherche produite en 2009, qui insiste sur l'importance de savoir gérer les conflits au travail, et une autre en 2010 qui s'attache à donner des conseils pour mieux préparer les professeurs à enseigner des habiletés centrées sur la présence professionnelle et l'étiquette des affaires. Enfin, en 2012, une étude se penche sur l'efficacité d'un

TABLEAU 3.3

Contenus d'enseignement centrés sur les habiletés de gestion (1990-2012)

Habiletés de gestion (1990-1996)	Auteurs
Communication orale et écrite pour comptable professionnel	Sriram et Coppage, 1992; Simons et coll., 1995
Alphabétisation numérique en gestion des ressources humaines	Shaw, 1994
Communication d'entreprise	Hynes et Bhatia, 1996
Habiletés de gestion (1997-2003)	Auteurs
Étiquette dans le domaine des affaires	McPherson, 1997
Langues des affaires, français, espagnol, allemand	Uwah et Nelson, 1998; Wright et Borst, 2001; Kelm, 2003
Alphabétisation numérique en marketing	Benbunan-Fich et coll., 2001
Compétences informationnelles	Fiegen et coll., 2002
Communication d'affaires en marketing	Young et Murphy, 2003
Habiletés de gestion (2004-2012)	Auteurs
Communication d'affaires visuelle	Brumberger, 2005
Habiletés de développement de carrière	Kelly et Bridges, 2005; Smith et coll., 2012
Gestion des conflits	Lang, 2009
Habiletés de présence professionnelle et étiquette dans le domaine des affaires	Bass, 2010

cours sur la gestion de la vie professionnelle. Les auteurs ont mesuré, avant et après le cours, le niveau de connaissances des étudiants pour l'option dans laquelle ils voulaient se spécialiser. Ce cours, dont les retombées ont été positives, a permis à chacun de développer différentes habiletés de gestion et de concevoir un plan de carrière à l'aide de plusieurs outils en ligne.

Quand on analyse les contributions des périodes précédentes (1990-1996; 1997-2003), on est frappé par cette préoccupation constante de l'enseignement des habiletés de gestion. On commence par le cours de base sur les communications d'affaires (orale, écrite et électronique) pour tous ou pour un domaine en particulier, et on en vient tranquillement à l'apprentissage des langues secondes et des compétences informationnelles. Toutefois, c'est durant la période 2004-2012 que se produit un

basculement de l'enseignement des habiletés sous différentes formes de communication vers une préoccupation sur le développement de la carrière à long terme : on passe du poste à combler à une vie personnelle à dessiner. Ainsi, les enseignements des habiletés de gestion s'élargissent, se complexifient et sortent du giron des départements des langues pour prendre place dans les écoles de gestion.

L'évolution des finalités éducatives

Sur le plan épistémologique, les connaissances de gestion imbriquées dans le curriculum sont en constante mutation et cherchent à répondre à la fois à des buts instrumentaux à court terme et à des buts éducatifs à long terme. Petkus (2007) propose un modèle professionnel du curriculum en marketing sur trois plans : 1) les connaissances déclaratives issues des disciplines de base permettent à la fois la formation des concepts abstraits et une appréciation de l'expérience culturelle ; 2) les connaissances procédurales issues de la pratique assurent l'acquisition des habiletés de gestion de leadership et de communication ; 3) les connaissances conditionnelles issues de la rencontre de la théorie et de la pratique s'appréhendent par le développement des habiletés analytiques et du jugement moral et social. En ce sens, l'accompagnement des étudiants par les enseignants dans un processus de réflexion dans l'action et sur l'action à partir de problématiques complexes d'éthique, de gestion de la diversité interculturelle, de responsabilité sociale des entreprises et, plus largement, de développement durable, contribue au développement d'une formation professionnelle de qualité (Elmuti, 2004 ; Clarke et coll., 2006). Ainsi, on saisit bien tout le cheminement du curriculum en gestion qui, en 1990, proposait des contenus d'enseignement circonscrits à partir de certaines disciplines de base, de fonctions d'entreprise et d'habiletés de gestion en émergence. À cette époque, le profil du diplômé était celui du technicien efficace et à sa place dans l'organisation hiérarchique (modèle contextualisé) et orienté vers différentes industries et différentes positions dans l'entreprise (McLean et Knapp, 1990). En revanche, les années 2010 poussent plutôt à l'avant-scène le professionnel réfléchi qui veut faire le pont entre les connaissances disciplinaires, les habiletés de gestion et les attitudes morales et sociales (modèle internalisé).

L'analyse transversale des contributions

Que penser de tous ces contenus d'enseignement de la gestion dans le curriculum? En fait, notre analyse des écrits de la période 1990-2003, et plus précisément celle de 2004-2012, fait apparaître des discours contrastés. De façon oblique, nous reconnaissons un discours de légitimité, un discours de promotion, un discours d'évaluation et, finalement, un discours de transposition didactique.

Une défense sentie des territoires acquis

Certaines études, plus particulièrement de type essai, élaborent une argumentation défensive pour faire valoir le bien-fondé de certains contenus déjà en place dans le curriculum en gestion.

We strongly believe that for OB to remain a part of core curricula in business programs, some changes are necessary. If nothing is done, OB is at risk of obsolescence and at best will simply be a tool for management exploitation rather than a vibrant part of strategic organizational decision making. Whatever the changes, researchers need to re-establish relevance for OB theory to address the realities of the new hypercompetitive economic landscape that is due to outsourcing, technology, institutional investors, and rapid globalization. As such research progresses, it would strengthen the OB foundation on which firms could base their strategic planning and organizational decision-making. (Singh et Schick, 2007, p. 355)

Cet extrait illustre bien l'effort de justification de la valeur ajoutée de ces contenus dans le curriculum en gestion. Par la mise en exergue de nouvelles pressions des univers pédagogique et d'affaires, on propose de rectifier le tir: on sait maintenant pourquoi la légitimité est compromise et on propose des mises à niveau.

Une mise en valeur de nouvelles connaissances

À l'opposé, plusieurs études construisent une position d'attaque ou plus simplement de promotion pour convaincre les lecteurs du bien-fondé d'un nouveau thème, d'un nouveau cours ou d'un nouveau module à insérer dans le curriculum en gestion.

For a service delivery system to produce optimal solutions to service-related business problems, it must be based on an approach that involves many of the traditional functional areas in an organization. Unfortunately, most business school curricula mirror the older traditional organizational structure that dominated businesses throughout most of the twentieth century. This structure typically consisted of vertically organized functions (or silos), such as production, marketing, and finance, with each silo operating largely independently of the others. Similarly, business schools today are usually organized by functional departments – such as marketing, finance, accounting, and operations management – with little interaction among them. Within this traditional silo-structured environment, it is very difficult to properly develop a curriculum, or even a course, in service management. Consequently, a significant gap exists between the education received by business school graduates and the skills that they need to succeed in today’s service-intense environment. This paper explores the underlying causes of this gap and suggests ways in which the emerging field of service science can facilitate the changes in business school curricula that will make them more relevant in meeting the needs of today’s businesses and organizations. (Davis et Berdrow, 2008, p. 29)

Les arguments invoquent les multiples changements dans l’environnement, les pressions exercées par les instances d’accréditation ou les ordres professionnels. À leurs yeux, la seule réponse est l’inclusion de certains contenus de gestion dans l’espace curriculaire pour offrir un début de réponse aux soubresauts de l’environnement institutionnel.

Une progression mesurée de contenus d’enseignement

Un troisième discours transparait dans les études sur le curriculum en gestion. Il prône non pas la légitimité d’un contenu existant ni la promotion d’un nouveau contenu, mais bien l’évaluation du statut de certains cours déjà en place.

Business school information systems programs seek to integrate information technology and business knowledge. Business schools constantly revise IS programs to stay abreast of IT changes. The emergence of e-commerce and e-business represent one such development. A study analyzes the impact of e-commerce content on business IS curricula in the U.S. Most business schools were found to provide skills in client-side Web development. Fewer covered material on server-side Web development. E-commerce knowledge and skills have been incorporated into most undergraduate IS programs. (Moshkovich et coll., 2005, p. 1)

Prenant la forme de recherches quantitatives, ces études scrutent le degré d'insertion desdits contenus dans différentes institutions. Analyses de sites Internet, enquêtes auprès d'enseignants ou de praticiens, la démarche est la même : y a-t-il progression dans la diffusion des contenus dans le curriculum en gestion et quels sont les facteurs qui encouragent ou inhibent cette transmission ? Cet étalonnage représente une stratégie délibérée pour analyser à la fois le statut et la position de contenus d'enseignement spécifiques dans le curriculum en gestion.

Un partage des meilleures stratégies pédagogiques

Un quatrième discours s'articule autour de pistes susceptibles d'outiller les enseignants à mieux transmettre leur matière. Les auteurs y décrivent leurs meilleures pratiques de conception, d'implantation, d'évaluation et de révision des contenus.

The study discusses strategies for motivating students to learn about IFRS; presents IFRS background information for educators; outlines and discusses the type, content, and level of IFRS material that realistically can be integrated alongside U.S. GAAP starting with the first accounting course; and discusses challenges and opportunities that arise for students and educators. A list of valuable resources for educators and students to help them keep abreast of current developments is also included. The strategies and materials presented in this study have been successfully utilized in an actual integration of IFRS into the financial accounting curriculum at a major public university. (James, 2011, p. 140)

Agissant comme membres d'une communauté d'intérêts, ils échauffent un discours de transposition didactique. Un accent particulier est mis sur une meilleure scénarisation des thèmes et des séances dans certains cours et sur l'analyse d'exercices probants ayant subi l'épreuve d'une évaluation en classe.

Cette analyse transversale des contenus d'enseignement débattus dans les études sur le curriculum en gestion a débouché sur une déconstruction des discours sur la légitimité de contenus traditionnels, sur la promotion de nouveaux contenus, sur l'évaluation du niveau de diffusion de contenus existants et sur la transposition didactique des meilleures pratiques. Or, la question générique demeure toujours la même : quels sont les contenus d'enseignement les plus susceptibles d'informer, de former et d'éduquer les étudiants en sciences de gestion ?

TABLEAU 3.4

Grandes lignes des études sur le curriculum en gestion sous l'angle des contenus d'enseignement (1990-2012)

Décrire	<ul style="list-style-type: none"> • Amorce de questionnement de quelques disciplines de base • Effervescence de plusieurs spécialisations de gestion • Raffinement de l'enseignement des habiletés de gestion • Ébauche d'un modèle professionnel de l'enseignement de la gestion
Analyser	<ul style="list-style-type: none"> • Discours de justification de certains contenus d'enseignement menacés • Discours de promotion de nouveaux contenus d'enseignement • Discours d'évaluation de la diffusion de contenus d'enseignement récents • Discours de transposition didactique des meilleures pratiques d'enseignement
Critiquer	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de questionnement de certaines disciplines de base • Faible présence de certaines spécialisations de gestion • Accent très prononcé sur les études de 1^{er} cycle dans les pays anglo-saxons • Tendance à développer des habiletés de gestion déconnectées des contenus • Timide accent sur les attitudes, rendant le modèle professionnel peu intégré; quelques traces dans des articles consacrés au MBA • Absence de réflexion sur des contenus spécifiques aux études supérieures • Imprécision sur la vision de la gestion comme profession

À présent, nous pouvons mettre en place certains éléments. Comme notre souci est de dégager les grandes lignes qui parcourent les études sur le curriculum en gestion sous l'angle des contenus d'enseignement, nous débutons par une synthèse de nos efforts de description et d'analyse pour ensuite en arriver à une critique des résultats (tableau 3.4).

Sur le plan des constats, on note tout d'abord une amorce de réflexion de trois disciplines de base classiques, à savoir la psychologie du comportement organisationnel, les mathématiques en gestion et le droit des affaires, avec une nouvelle proposition autour de l'enseignement de l'histoire du management. Puis, nous constatons une effervescence de plusieurs spécialisations de gestion, avec en tête les systèmes d'information et le marketing. Fait important à noter, le domaine des affaires internationales semble s'autonomiser en récupérant des contenus qui pouvaient se retrouver dans d'autres domaines d'études il n'y pas si longtemps. Par ailleurs, un souci d'internationalisation de certains contenus dans les

sciences comptables se manifeste, notamment par l'imposition de nouvelles normes professionnelles à l'échelle de la planète.

S'il est clair que l'enseignement des habiletés de gestion fait partie du décor depuis de nombreuses années, l'orientation générale semble bifurquer davantage vers la gestion de la vie professionnelle que vers le développement d'habiletés techniques reliées à tel ou tel poste dans l'organisation. De leur côté, les études vouées à l'enseignement des attitudes tentent une percée dans le débat en prétendant insuffler aux formations un vent de professionnalisation. On place l'éthique, la pratique réflexive et l'ouverture à l'autre et à l'environnement au cœur d'un jugement moral et social que tous les étudiants en gestion doivent développer.

En comparant et en rapprochant les écrits sous examen, nous en sommes venus à discerner quatre discours non mutuellement exclusifs. Tour à tour, certains auteurs recherchent la justification d'un contenu contesté par les étudiants, les praticiens ou les enseignants mêmes, la promotion d'un nouveau contenu dont on clame la pertinence, l'évaluation de la diffusion de contenus dans l'ensemble d'une offre nationale, alors que d'autres se penchent sur la transposition de pratiques didactiques jugées performantes pour la transmission de tel ou tel contenu. Tous ces discours dénotent le souci de déployer différentes stratégies chez des acteurs – la plupart du temps, les enseignants et les praticiens – pour obtenir, maintenir, défendre leur place sur l'échiquier du curriculum en gestion. On est donc dans une dynamique de contrôle et de pouvoir des expertises spécialisées.

À partir de ces résultats de description et d'analyse, nous sommes maintenant en mesure de porter un regard critique. Tout d'abord, ce qui étonne le lecteur averti est l'absence de réflexion sur les différents cours d'économie (macroéconomie, microéconomie, économie de l'entreprise, etc.) et de sociologie (sociologie des organisations, sociologie de l'entreprise, sociologie du travail, etc.). À la décharge de cette dernière, mentionnons que cette discipline est peu valorisée dans les curricula en gestion aux États-Unis. Par ailleurs, mentionnons que certaines spécialisations de gestion sont plus effacées, la gestion des ressources humaines et la finance d'entreprise et de marché n'y apparaissant pratiquement pas. Au total, les études sont nettement orientées vers le 1^{er} cycle américain, où les deux premières années sont consacrées aux sciences humaines et sociales (*liberal arts*) et les deux dernières aux sciences de gestion.

Malgré la valorisation constante de l'enseignement des habiletés de gestion, ce qui frappe l'analyste est le relatif isolement de ces cours et leur manque d'articulation avec les contenus des disciplines de base et des spécialisations de gestion. De plus, la réflexion sur les attitudes est assez récente et ne semble pas encore intégrée au reste du curriculum, malgré les appels dans ce sens. En fin de parcours, les contenus destinés au 1^{er} cycle s'apparentent davantage à une étape de préprofessionnalisation, laissant jouer le rôle de professionnalisation aux programmes de MBA. Les contenus pour masters et doctorats ne sont en aucune façon l'objet de préoccupations épistémologiques.

Réfléchir aux contenus d'enseignement implique finalement de réfléchir sur ce qu'est la gestion : est-ce une profession fermée comme la médecine, le génie, le droit, avec des codes tribaux d'entrée, de pratique et de sanction, ou une profession ouverte entendue comme espace de travail partagé par de nombreux acteurs aux formations et expériences diverses ? C'est là une question de fond, bien sûr, sur laquelle nous reviendrons en fin de parcours.

Références

- AL NAJJAR, F.K. et E. PEACOCK (1995). « Perceptions of Fortune 500 Controllers on Internationalizing the Accounting Curriculum », *Journal of International Accounting Auditing & Taxation*, 4(1), 1-12.
- ANIS BARIYAH MAT, B. et L. LAI MING (2009). « Introducing Tax Education in Non-Accounting Curriculum in Higher Education: Survey Evidence », *Journal of Financial Reporting and Accounting*, 7(1), 37-51.
- ARYA, A., J.C. FELLINGHAM et D.A. SCHROEDER (2003). « An Academic Curriculum Proposal », *Issues in Accounting Education*, 18(1), 29-35.
- BASS, A.N. (2010). « From Business Dining to Public Speaking: Tips for Acquiring Professional Presence and its Role in the Business Curricula », *American Journal of Business Education*, 3(2), 57-63.
- BEACHBOARD, J., S. CONGER, S.D. GALUP, A. HERNANDEZ, J. PROBST et R. VENKATARAMAN (2007). « AMCIS 2007 Panel on it Service Management: It Service Management in the IS Curriculum », *Communications of AIS*, 20, 555-566.
- BENBUNAN-FICH, R., H.R. LOZADA, S. PIROG, R. PRILUCK et J. WISENBLIT (2001). « Integrating Information Technology into the Marketing Curriculum: A Pragmatic Paradigm », *Journal of Marketing Education*, 23(1), 5-15.
- BENSON, G.L. (1992). « Thoughts of an Entrepreneurship Chairholder Model Entrepreneurship Curriculum », *Journal of Applied Business Research*, 9(1), 140-146.
- BERRÍOS, M.R. (2012). « IFRS Readiness in Latin American Business Curricula », *Business Education & Accreditation*, 4(1), 49-60.
- BRENNAN, R. et M.A. SKAATES (2005). « An International Review of the Business-to-business Marketing Curriculum », *Marketing Education Review*, 15(3), 77-89.
- BRUMBERGER, E.R. (2005). « Visual Rhetoric in the Curriculum – Pedagogy for a Multimodal Workplace », *Business Communication Quarterly*, 68(3), 318-333.
- CLARKE P., D. GRAY et A. MEARMAN (2006). « The Marketing Curriculum and Educational Aims: Towards a Professional Education? », *Marketing Intelligence & Planning*, 24(3), 189-201.
- DAVIS, M.M. et I. BERDROW (2008). « Service Science: Catalyst for Change in Business School Curricula », *IBM Systems Journal*, 47(1), 29-39.
- DEBRECENY, R. et S. FAREWELL (2010). « XBRL in the Accounting Curriculum », *Issues in Accounting Education*, 25(3), 379-403.
- DORFMAN, M.S. (1990). « Insurance in the Undergraduate Curriculum », *Journal of Risk & Insurance*, 57(1), 47-65.
- ELMUTI, E. (2004). « Can management be taught? If so, what should management education curricula include and how should the process be approached? », *Management Decision*, 42(3-4), 439-453.
- ESTAVILLE, L.E. (2007). « GIS and Colleges of Business: A Curricular Exploration », *Journal of Real Estate Literature*, 15(3), 443-448.
- FIEGEN A.M., B. CHERRY et K. WATSON (2002). « Reflections on Collaboration: Learning Outcomes and Information Literacy Assessment in the Business Curriculum », *Reference Services Review*, 30(4), 307-318.

- FIMBEL, N. (2002). «Invited Reaction: Institutional and Curricular Characteristics of Leading Graduate HRD Programs in the United States», *Human Resource Development Quarterly*, 13(2), 145-150.
- FREEMAN, L. et D. SPANJAARD (2012). «Bridging the Gap: The Case for Expanding Ethnographic Techniques in the Marketing Research Curriculum», *Journal of Marketing Education*, 34(3), 238-250.
- HYNES, G.E. et V. BHATIA (1996). «Graduate Business Students' Preferences for the Managerial Communication Course Curriculum», *Business Communication Quarterly*, 59(2), 45-55.
- INGULLI, E.D. (1991). «Transforming the Curriculum: What Does the Pedagogy of Inclusion Mean for Business Law?», *American Business Law Journal*, 28(4), 605-648.
- JAMES, M. L. (2011) «Integrating International Financial Reporting Standards into the Accounting Curriculum: Strategies, Benefits and Challenges», *Academy of Educational Leadership Journal*, 15, 127-142.
- JOSHI, P.L. et H. AL-BASTAKI (2002). «International Accounting and the Accounting Curriculum: A Survey of the Perceptions of Corporate Chief Accountants from Bahrain», *Meditari Accountancy Research*, 10(1), 109-129.
- KELLEY, C.A. et C. BRIDGES (2005). «Introducing Professional and Career Development Skills in the Marketing Curriculum», *Journal of Marketing Education*, 27(3), 212-218.
- KELM, O.R. (2003). «Curriculum Issues in Business Language and Culture: Recommendations from Business Professionals», *The Journal of Language for International Business*, 14(1), 58-70.
- KWOK, C.C.Y. (1994). «An Empirical Study on Finance Curriculum Internationalization», *Financial Practice & Education*, 4(2), 35-46.
- LANG, M. (2009). «Conflict Management: A Gap in Business Education Curricula», *Journal of Education for Business*, 84(4), 240-245.
- LANGMEAD, J.M., A.M. SEDAGHAT et M.L. UNGER (2010). «Incorporating International Accounting into the MBA Curriculum: Exploring Implications of the Financial Reporting Crisis of 2001-2009», *Journal of Teaching in International Business*, 21(2), 132-152.
- LEE, B.B. et J. LEE (2009). «Mathematical Content of Curricula and Beginning Salaries of Graduating Students», *Journal of Education for Business*, 84(6), 332-338.
- LEISEN, B., M.J. TIPPINS et B. LILLY (2004). «A Broadened Sales Curriculum: Exploratory Evidence», *Journal of Marketing Education*, 26(3), 197-207.
- LINDSEY-TALIEFERO, D., L. KELLY, W. BRENT et R. PRICE (2011). «A Review of Howard University's Financial Literacy Curriculum», *American Journal of Business Education*, 4(10), 73-83.
- MAIER, J.L. et S. GAMBILL (1997). «A Descriptive Study of CIS/MIS Graduate School Curriculums», *The Journal of Computer Information Systems*, 38(1), 26-29.
- MARANVILLE, S. (1992). «Entrepreneurship in the Business Curriculum», *Journal of Education for Business*, 68(1), 27-31.

- MCCASKEY, P.H. et D.L. BRADY (2007). « The Current Status of Course Offerings in Pricing in the Business Curriculum », *The Journal of Product and Brand Management*, 16(5), 358-361.
- MCLEAN, G.N. et B.O. KNAPP (1990). « A Model for Vocational Business Education Curricula », *Journal of Education for Business*, 66(2), 74-77.
- MCPHERSON, W. (1997). « “Dressing down” in the Business Communication Curriculum », *Business Communication Quarterly*, 60(1), 134-146.
- MOHR, J. (2000). « The Marketing of High-Technology Products and Services: Implications for Curriculum Content and Design », *Journal of Marketing Education*, 22(3), 246-259.
- MOSHKOVICH, H.M., A.I. MECHITOV et D.L. OLSON (2005). « Infusion of Electronic Commerce into the Information Systems Curriculum », *The Journal of Computer Information Systems*, 46(1), 1-8.
- MOSHKOVICH, H.M., A.I. MECHITOV et D.L. OLSON (2006). « E-Commerce and the Undergraduate MIS Curricula: An Exploratory Study », *Journal of Information Systems Education*, 17(2), 185-194.
- NEIDERMEYER, A.A. et P.E. NEIDERMEYER (2010). « The Missing Curriculum Link: Personal Financial Planning », *American Journal of Business Education*, 3(4), 79-82.
- PARKER, R.D. et K.C. HERIOT (2009). « Internationalizing Business Curricula: Introducing the Study of Canada into International Business Programs », *Academy of Educational Leadership Journal*, 13(3), 73-85.
- PARKER, R.S., C.E. PETTIJOHN et B.D. KEILLOR (1999). « The Nature and Role of Statistics in the Business School Curriculum », *Journal of Education for Business*, 75(1), 51-54.
- PETKUS, E. (2007). « Enhancing the Relevance and Value of Marketing Curriculum Outcomes to a Liberal Arts Education », *Journal of Marketing Education*, 29(1), 39-51.
- RUBY, P. (2005). « Faculty Attitudes toward COBOL and its Place among Other Programming Languages in the AACSB Business College Curriculum within the United States », *Journal of Information Systems Education*, 16(2), 217-229.
- SANDVIG, J.C. (2007). « Selection of Server-side Technologies for an E-Business Curriculum », *Journal of Information Systems Education*, 18(2), 215-217, 219-226.
- SATZINGER, J.W. et D. BATRA (2007). « Analysis and Design in the IS Curriculum: Taking it to the Next Level », *Communications of AIS*, 20, 483-496.
- SEBASTIANELLI, R. et S. TRUSSLER (2006). « International Content as Hidden Curriculum in Business Statistics: An Overlooked Opportunity », *Journal of Teaching in International Business*, 18(1), 73-87.
- SHAW, S. (1994). « Integrating IT into the Human Resource Management Curriculum: Pain or Pleasure? », *Education & Training*, 36(2), 25-30.
- SHRADER, M.J., C.S. BOZMAN et K.A. HICKMAN (1997). « Incorporating Research Design and Estimation Tools in the Finance Curriculum », *Journal of Education for Business*, 72(3), 181-184.

- SIMONS, K., M. HIGGINS et D. LOWE (1995). «A Profile of Communication Apprehension in Accounting Majors: Implications for Teaching and Curriculum Revision», *Journal of Accounting Education*, 13(2), 159-176.
- SINGH, R.P. et A.G. SCHICK (2007). «Organizational Behavior: Where Does it Fit in Today's Management Curriculum?», *Journal of Education for Business*, 82(6), 349-356.
- SMITH, G.E. (2007). «Management History and Historical Context: Potential Benefits of its Inclusion in the Management Curriculum», *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 522-533.
- SMITH, R., D. PETTINGA et D. BOWMAN (2012). «Measuring the Effectiveness of a New Career Development Plan Curriculum for Freshman Business College Students», *Journal of the Academy of Business Education*, 13, 15-27.
- SRIRAM, R.S. et R.E. COPPAGE (1992). «A Comparison of Educators and CPA Practitioners Views on Communication Training in the Accounting Curriculum», *Journal of Applied Business Research*, 8(3), 1-11.
- STEVENSON, W.J. et A.E. MERGEN (2006). «Teaching Six Sigma Concepts in a Business School Curriculum», *Total Quality Management & Business Excellence*, 17(6), 751-756.
- TAYLOR, J.B., J.W. SINN et W.S. LIGHTFOOT (2012). «Quality Curriculum», *Quality Progress*, 45(2), 30-36.
- UWAH, G.O. et P. NELSON (1998). «Collaboration between Humanities and Business in the Business French Curriculum», *The Journal of Language for International Business*, 9(2), 1-13.
- VERNON, R. (1994). «Contributing to an International Business Curriculum: An Approach From the Flank», *Journal of International Business Studies*, 25(2), 215-227.
- WENGER, J. (2003). «The Future of Programming Languages: Evidence to Support a Midwest University Information Systems Curriculum», *The Journal of Systems and Software*, 65(2), 163-167.
- WRIGHT, D. et S. BORST (2001). «Globalizing Articulation: Rethinking the Business German Curriculum», *The Journal of Language for International Business*, 12(1), 51-68.
- YALLAPRAGADA, R.R., A.G. TOMA et C.W. ROE (2011). «The Impact of International Financial Reporting Standards on Accounting Curriculum in the United States», *American Journal of Business Education*, 4(1), 61-64.
- YOUNG, M.R. et J.W. MURPHY (2003). «Integrating Communications Skills into the Marketing Curriculum: A Case study», *Journal of Marketing Education*, 25(1), 57-70.

CHAPITRE 4

Une diversité de dispositifs pédagogiques

Tout au long de ce chapitre, nous témoignons de la nature des dispositifs pédagogiques mis en place et nous comparons ces études sur le curriculum en gestion pour en dégager quelques similarités et différences. Puis, nous prenons de la hauteur en dégagant les grandes lignes des écrits regroupés sous cette catégorie. Dans le cadre de ce livre, nous nous référons au concept de dispositif pédagogique, qui désigne un ensemble orchestré de méthodes pédagogiques et de ressources humaines et matérielles visant à développer chez les étudiants des apprentissages durables. Nous y retrouvons donc des dispositifs isolés dans un cours, des dispositifs partagés par plusieurs cours et des dispositifs qui interrogent l'ensemble d'un programme d'études.

Les dispositifs isolés dans un cours

On s'intéresse ici aux dispositifs où les enseignants tentent à leur façon de répondre aux changements survenus chez les étudiants, dans la profession, dans les milieux de travail, etc. D'entrée de jeu, on constate que la période 2004-2012 est riche en études qui se focalisent sur des dispositifs pédagogiques isolés dans un cours spécifique et qui veulent faire la part belle à l'intégration des concepts dans les pratiques de gestion. Quelques contributions sont présentées et mises en perspective avec celles des périodes précédentes (tableau 4.1).

TABLEAU 4.1

Comptes rendus de pratique sur des dispositifs pédagogiques dans les études sur le curriculum en gestion (2004-2012)

Dispositifs pédagogiques	Auteurs
<i>Centrés sur un seul cours</i>	
Approche pédagogique active à partir d'un travail de modélisation en programmation informatique	Roussev et Rousseva, 2004
Exercices de simulation sur Internet par l'utilisation de données réelles en finance	Holowczak, 2005
Stage de courte durée qui permet à l'étudiant de vivre le quotidien d'un emploi (<i>job shadowing</i>)	McCarthy et McCarthy, 2006
Cas de finance centré sur une entreprise locale	Johnson et Helms, 2008
Mini campus sans frontières dans le domaine des affaires internationales (7 à 10 jours)	Self et Self, 2009
Modules d'apprentissage actif avec les logiciels d'audit en comptabilité	Kuruppu, 2012
Intégration d'une technologie Web 2.0 (<i>Second Life</i>) pour l'enseignement d'un cours en systèmes d'information	Dreher et coll., 2012
<i>Centrés sur plusieurs cours</i>	
Cas interdisciplinaire dans le domaine des assurances et mobilisable dans plusieurs cours	Markulis et coll., 2005
Simulation marketing dans le programme de MBA	Li et coll., 2007; Li et Greenberg, 2009
Simulation avec le progiciel ERP (<i>Enterprise Resource Planning</i>) en systèmes d'information	Seethamraju, 2007; Fedorowicz et coll., 2012; Johnson et coll., 2004
Activités d'apprentissage dans une optique de service à la communauté locale	Weber et Englehart, 2011
Cours synthèse sur le thème du développement durable	Fallon, 2012
<i>Centrés sur l'ensemble d'un programme</i>	
Cas multidisciplinaire jumelé à une simulation ERP au 1 ^{er} cycle en systèmes d'information	Cannon et coll., 2004
Activités dans le but d'écrire pour apprendre ou d'apprendre à écrire à tout au long du curriculum	Cox et coll., 2004; Farrington Pollard et Easter, 2006; Dana et coll., 2011
Activités de communication dans le curriculum	Tuleja et Greenhalgh, 2008
Cours en économie avec approche hybride étalée sur cinq trimestres	Nygaard et coll., 2008
Utilisation d'un portfolio électronique pour intégrer les connaissances d'un programme	Housego et Parker, 2009
Cours en entrepreneuriat à plusieurs niveaux	Ehiyazaryan et Barraclough, 2009
Apprentissages liés au monde du travail (stages de longue durée (1 an) en entreprise)	Procter, 2011

En partant de l'observation que les étudiants en gestion ont de la difficulté à comprendre les concepts de programmation, et ce, surtout en contexte de commerce électronique, deux auteurs ont développé une approche par la modélisation (objet) qui fait contrepoids à la méthode habituelle de l'enseignement des codes informatiques. Ils ont construit cette approche en s'appuyant sur les recherches orientées vers la cognition (théories sur les connaissances antérieures et sur le raisonnement analytique). La comparaison des résultats d'un sondage auprès d'étudiants concernés par le dispositif avec ceux d'un groupe témoin suggère que cette approche globale est supérieure à l'ancienne approche analytique (codes) et qu'elle facilite la construction de liens entre les concepts et l'application.

Dans le domaine de l'enseignement de la finance, l'accès à des données en temps réel génère des innovations qui cherchent à présenter aux étudiants des exercices de simulation leur permettant de voir l'effet immédiat de leurs décisions d'investissement. D'après une expérience américaine qui date de 2005, les résultats sont en faveur d'une plus grande motivation des étudiants, de meilleurs liens entre les concepts et les pratiques, et d'un apprentissage plus en profondeur de la finance de marché. Par ailleurs, en finance d'entreprise, deux chercheurs ont expérimenté dans leurs classes l'utilisation de cas réels issus du tissu économique local. Selon l'analyse des perceptions des étudiants qui ont suivi ce cours avec une telle orientation, cette initiative semble augmenter leur motivation et leur capacité à lier théorie et pratique.

Pour faire vivre des expériences de gestion les plus authentiques possible aux étudiants, les cas ou les stages ont toujours été des dispositifs valorisés par les écoles de gestion. Cependant, comme il arrive que les cas soient souvent éloignés de la réalité des étudiants et que les stages ne soient pas toujours aisés à dénicher, deux auteurs expliquent l'intérêt d'un dispositif qui permet à un étudiant de suivre une personne comme son ombre durant une journée de travail (*job shadowing*). Cette méthode semble la préférée des étudiants en comparaison avec d'autres méthodes reconnues comme plus intensives, car elle les aide à mieux s'orienter dans le choix d'une spécialisation en fin d'études.

Quand il est question de l'enseignement des affaires internationales, il n'est pas rare de parler du dispositif « Campus international » (*Study abroad*) qui permet à un petit groupe d'étudiants sélectionnés d'apprendre

la gestion sur une période de plus ou moins trois semaines dans un pays étranger. Pour remédier aux différentes limites de cette approche, des enseignants de la Corée du Sud ont plutôt mis sur pied des *mini study abroad*, plus accessibles aux petites écoles de gestion parce qu'elles durent moins longtemps (de sept à dix jours). Deux auteurs expliquent quant à eux les enjeux du financement, de la logistique, de la planification des séances avant et après le voyage, et de la programmation des visites industrielles et culturelles dans le pays hôte.

En comptabilité, on ne peut que constater la montée de l'utilisation de techniques d'audit assistées par ordinateur. Pour préparer ses étudiants à cette réalité, un enseignant-chercheur a mis sur pied et testé pendant quatre ans un dispositif qui visait le développement de leurs compétences technologiques. Tout au long de six modules d'une durée de 75 minutes chacun, l'auteur a scénarisé différentes applications de logiciels d'audit. L'analyse des perceptions des étudiants semble confirmer l'efficacité du dispositif.

Finalement, c'est dans l'enseignement des systèmes d'information que l'on peut retracer un dispositif centré sur la mobilisation des outils Web 2.0 comme *Second Life*. L'utilisation des mondes virtuels correspond aux préférences d'apprentissage des étudiants et semble faciliter l'appropriation de concepts clés. Ce compte rendu de pratique est davantage un appel à l'expérimentation pédagogique qu'une réelle démarche classique de recherche. Les auteurs mentionnent par ailleurs que ce sont les étudiants qui suivent des cours en ligne qui répondent le mieux à ces méthodes innovantes.

Les dispositifs partagés entre plusieurs cours

Un collectif de chercheurs relate l'expérience vécue par un groupe d'enseignants d'une école de gestion américaine devant le défi d'une meilleure intégration des connaissances par leurs étudiants. Il est question de la construction d'un cas multidisciplinaire complexe et de plusieurs vignettes dans le domaine des assurances, qui sont censés servir de fil conducteur pour plusieurs cours de base. Ailleurs, on se demande comment faire pour que les étudiants de MBA intègrent les apprentissages de façon durable. Deux études distinctes se penchent sur l'adoption d'une simulation dans un cours du programme de marketing au MBA et sur l'analyse des facteurs clés de succès de cette innovation. Un protocole d'évaluation permet de

constater que les étudiants perçoivent positivement ce dispositif en comparaison d'un enseignement magistral. Cette simulation a été diffusée par la suite dans d'autres programmes de l'institution.

L'essor des technologies dans les entreprises et le déploiement de progiciels de gestion intégrés, comme ERP, SAP, Oracle ou autres, ont permis l'implantation de ces outils dans les classes de gestion. Trois études sur le curriculum en gestion font état de ce type d'expérimentations. Une première étude fait état du processus complet de déploiement d'une simulation ERP dans une école de gestion australienne. Une deuxième étude prodigue des conseils à toute équipe d'enseignants désireuse de se lancer dans l'implantation d'un progiciel de gestion intégré à des fins éducatives, tandis qu'une dernière étude explicite un dispositif qui mobilise simultanément une étude de cas et une simulation ERP/SAP dans deux cours séparés (gestion des opérations et de la logistique et gestion des systèmes d'information).

Finalement, deux études se concentrent plus particulièrement sur l'apprentissage expérientiel en concevant deux dispositifs pédagogiques qui valorisent l'intégration des connaissances apprises dans plusieurs cours séparés. Après avoir montré l'intérêt de différents dispositifs comme la pédagogie par les cas, par les projets et le coenseignement, la première étude met l'accent sur une approche humaniste qui engage les étudiants à faire face à la résolution d'un problème authentique dans la communauté locale. La deuxième étude se passe en Australie, où un enseignant expose des équipes d'étudiants à une expérience de terrain en contexte de développement durable. Dans les deux cas, l'engagement des étudiants en présence de ces situations réelles contribue à améliorer leurs résultats d'apprentissage.

Toutes ces expérimentations sont conçues, implantées et souvent évaluées par une équipe d'enseignants qui cherchent de diverses manières à favoriser l'intégration de connaissances éparées en vue de résoudre des problèmes complexes et authentiques de gestion. Montons d'un cran le niveau de complexité et jetons un coup d'œil à la description de dispositifs pédagogiques qui visent, pour leur part, une plus grande diffusion dans l'ensemble d'un curriculum en gestion.

Des dispositifs pour l'ensemble d'un programme

Sous cette rubrique, les études sur le curriculum en gestion sont nombreuses et témoignent d'un effort collectif pour favoriser l'intégration des connaissances dans l'ensemble du parcours de formation, que ce soit dans le tronc commun, dans une spécialisation de gestion comme telle ou dans un module de compétences génériques qui parcourt la totalité de la formation. Une première recherche explicite une démarche collective d'insertion d'un cas multidisciplinaire jumelé à une simulation ERP dans un programme de gestion des systèmes d'information au 1^{er} cycle. Quand il est question de relier par un fil conducteur un programme sur quatre ans, plusieurs auteurs valorisent la communication écrite d'affaires. L'idée est que chaque cours d'un programme puisse à sa façon répondre aux objectifs de cette compétence transversale double qui est d'écrire pour apprendre et d'apprendre à écrire. De leur côté, deux enseignants-chercheurs élargissent le concept de communication écrite pour inclure toutes les interactions comme les présentations orales, la gestion des équipes de travail, la négociation en situation de conflits, etc. La stratégie proposée ici est de mettre sur pied et d'évaluer un dispositif modulaire transversal au programme et relié au développement de la compétence communicationnelle.

L'innovation curriculaire d'une école de gestion scandinave est un exemple unique de refonte d'un programme flexible centré sur les résultats de recherches sur la cognition. L'étude met à plat cinq modules d'économie de gestion qui s'imbriquent dans ce curriculum flexible échelonné sur cinq trimestres. Les enseignements mobilisent plusieurs technologies synchrones et asynchrones, le tout devant assurer un meilleur transfert des connaissances tout le long du parcours de formation des étudiants.

En fait, plusieurs écrits ont la même préoccupation, celle de favoriser l'intégration des apprentissages tout au long de la formation. Certains valorisent l'utilisation d'un portfolio électronique pour que les étudiants puissent démontrer par écrit leur compétence à intégrer les connaissances, les habiletés et attitudes apprises durant leur programme. D'autres recherches relatent la mise sur pied et l'évaluation de dispositifs consacrés à des activités les plus proches de la réalité d'affaires, comme la simulation en équipe d'une création d'entreprise ou la mise sur pied d'un stage prolongé dans de petites ou de grandes entreprises. L'idée est de reconnaître que l'apprentissage par l'action (simulée ou authentique) est porteur de

TABLEAU 4.2

Comptes rendus de pratique sur des dispositifs pédagogiques dans les études sur le curriculum en gestion (1997-2003)

Dispositifs pédagogiques	Auteurs
<i>Centrés sur un seul cours</i>	
Méthodes actives pour développer la communication écrite en comptabilité	O'Connor et Ruchala, 1998
Utilisation de technologies éducatives en marketing international	Ueltschy, 2001
Simulation entrepreneuriale selon le modèle Young Enterprise dans un programme court pour adultes	Dwerryhouse, 2001
<i>Centrés sur plusieurs cours</i>	
Cours d'intégration en fin de parcours en systèmes d'information	Gupta et Wachter, 1998
Utilisation du progiciel ERP dans un cours de gestion des opérations et de la logistique	Boykin et coll., 1999
<i>Centrés sur l'ensemble du programme</i>	
Exercices de communication dans le curriculum du 1 ^{er} cycle	Jankovich et Sterkel Powell, 1997
Modules d'intégration de plusieurs cours du tronc commun (1 ^{re} année d'un programme)	Morris, 1997 ; Bishop et coll., 1998
Exercices de communication dans le curriculum (MBA)	Krugel, 1997
Activités d'apprentissage dans le cadre d'un service à une communauté locale (durant les quatre ans d'un programme)	Lamb et coll., 1998
Mobilisation de concepts d'économie dans un module intégré interdisciplinaire en coenseignement	Miller, 2000
Exercices d'écriture dans le curriculum	Plutsky et Wilson, 2001
Utilisation de la simulation ERP dans le curriculum ERP à travers le curriculum en systèmes d'information	Hawking et coll., 2001

réflexion et de collaboration pour les étudiants, d'engagement dans les études et d'employabilité.

Quand on survole le tableau 4.2, il est frappant de constater que la période 1990-1996 ne contient aucune étude sur le curriculum en gestion sous cette catégorie. Par contre, c'est à partir de 1997 qu'un nombre grandissant de dispositifs pédagogiques centrés sur un cours, sur plusieurs cours ou sur l'ensemble d'un programme sont apparus dans cette littérature spécialisée. Même si nous identifions plusieurs dispositifs dans les trois catégories, il semble que ceux qui ont comme mission d'intégrer une

grande partie du curriculum ressortent du lot. En comparaison, les études de la période 2004-2012 se répartissent équitablement entre les trois types de dispositifs pédagogiques.

La comparaison des écrits dans le temps révèle donc que les dispositifs sont de plus en plus complexes tant par l'engagement d'un nombre important d'acteurs à différentes étapes des processus de conception, d'implantation et d'évaluation, que par la quantité de ressources consenties par les institutions. Si l'on ajoute à cela le nombre de plus en plus grand d'études sur le curriculum en gestion sous cette catégorie, nous décelons là un signe non équivoque de la montée des préoccupations pour les apprentissages durables.

Quelques facteurs clés pour une intégration réussie

Comme nous avons pu le constater, la dernière section fait état d'une kyrielle de récits sur des dispositifs pédagogiques de plus ou moins grande envergure. Par contre, les études sur le curriculum en gestion sous cette catégorie regroupent aussi des recherches plus classiques et des essais critiques. Ces premiers travaux sur les curricula intégrés en partie ou en totalité apparaissent durant la période 1997-2003 (tableau 4.3).

Essentiellement, il s'agit d'identifier les facteurs qui contribuent ou non à une implantation réussie des dispositifs. En plus d'un contenu de qualité et d'une bonne gestion du déploiement de l'innovation, certains auteurs parlent de l'attitude à endosser en présence d'un changement radical, de l'importance des infrastructures à mettre en place et des ressources à fournir aux enseignants. Une préoccupation secondaire est de s'assurer que les standards classiques d'admission des étudiants sont toujours cohérents avec les exigences des nouveaux programmes intégrés.

Durant la période 2004-2012, le cœur des recherches s'intéresse au degré de diffusion des dispositifs d'intégration dans les programmes de 1^{er} cycle en gestion et sur les impacts possibles. À partir des perceptions des doyens concernés et d'une analyse fine des pratiques d'intégration les plus reconnues des vingt dernières années, on en vient à exposer quelques leçons susceptibles d'éclairer d'autres équipes d'enseignants. De façon marginale, d'autres travaux s'assurent que les dispositifs pédagogiques mis en place sont en adéquation avec les préférences d'apprentissage des étudiants actuels.

TABLEAU 4.3

Recherches et essais sur les dispositifs pédagogiques dans les études sur le curriculum en gestion (1997-2012)

Dispositifs pédagogiques	Auteurs 1997-2003	Auteurs 2004-2012
<i>Recherches sur les curricula intégrés</i>		
Diffusion et impacts des dispositifs pédagogiques visant l'intégration		Athavale et coll., 2008; Strempek et coll., 2010
Conditions organisationnelles nécessaires à une intégration réussie	Becerra-Fernandez et coll., 2000; Corbitt et Mensching, 2000; Hamilton et coll., 2000; Pharr, 2000	
Profil des étudiants qui sont impliqués dans les curricula intégrés	Lawrence et Pharr, 2003	Goorha et Mohan, 2010
<i>Essais sur les curricula intégrés</i>		
Appel au changement de paradigme pédagogique pouvant faciliter l'intégration du curriculum		Tippins, 2004; Berry, 2009; Ponschock et Becker, 2009
Développement d'une critique sur l'intégration des programmes en gestion		Campbell et coll., 2006; Ottewill et coll., 2005
Proposition d'un cadre conceptuel pouvant appuyer l'intégration des enseignements en gestion		Teece, 2011

Bref, si la période 1997-2003 a été le théâtre de recherches sur l'identification de facteurs clés de succès, la période 2004-2012 porte plutôt sur la nécessité d'un changement de paradigme pédagogique dans un curriculum intégré, sur une analyse critique des points positifs et négatifs d'un tel changement, et sur la proposition d'un cadre intégrateur issu des travaux en stratégie pouvant servir de fil conducteur à un programme intégré.

L'analyse transversale des contributions

Que faut-il retenir de cette montée en puissance des études sur le curriculum en gestion centrées sur de multiples dispositifs pédagogiques? Si

la période 1990-1996 ne nous a rien appris, les deux autres périodes ont apporté leur lot de résultats. Une lecture attentive de ces travaux suggère quelques axes d'analyse que nous tentons de développer.

La critique du curriculum en silos

S'il est un thème qui unit l'ensemble des études sur le curriculum en gestion de cette section, c'est bien celui du ras-le-bol de la structure curriculaire traditionnelle en gestion : cours de disciplines de base en silos ; cours de fonctions de gestion en silos ; silos entre les cours de disciplines de base et les cours de fonctions de gestion. Cette manière de faire apprendre la gestion, cours après cours, a comme conséquence que les étudiants doivent construire par eux-mêmes les liens entre les différentes théories, entre les différentes pratiques, mais aussi entre les théories et les pratiques.

Plusieurs auteurs reconnaissent que cette organisation du travail a bien servi les écoles de gestion en leur permettant de différencier chaque domaine et de rehausser les niveaux de spécialisation. Or, cela était porteur de sens à une époque où, d'une part, on pointait du doigt les écoles de gestion pour leur manque de rigueur scientifique, comme le notaient les rapports accablants des fondations Carnegie et Ford en 1959 et où, d'autre part, on baignait dans un environnement d'affaires relativement stable. La structure d'un programme en silos, reflet parfait de la structure départementale des spécialisations dans un établissement de gestion, était une réponse cohérente aux demandes de plusieurs parties prenantes dans ces années-là. Mais depuis, l'intégration est devenue le mot clé des entreprises.

The stakeholders will not tolerate the old methods of functional teaching for business school graduates. Graduates must be work ready and the challenges to business schools are evident in declining enrollments and loss of funding trends which will be evident for the next decade. What we do now will be how we operate for the next ten years. Schools cannot invest in professional development of faculties and redesign of courses in a casual manner. This article poses the process business model as one pattern for redesign and explores the implementation of this model with specific examples of pedagogical methods for the redesign of the undergraduate business curriculum. (Berry, 2009)

Les attentes des parties prenantes sont claires : les écoles de gestion doivent préparer les étudiants à cette réalité centrée non pas sur les fonctions de gestion, mais bien sur les processus d'affaires, nouveau fil d'Ariane de la construction des connaissances et du développement des compétences en gestion.

La complexité croissante des dispositifs pédagogiques d'intégration

Les temps changent : sous la pression des entreprises, des organismes d'accréditation ou des associations professionnelles et même des étudiants en gestion, véritables apprenants hybrides en quête tout à la fois de théories et d'applications, on a vu apparaître les premiers dispositifs pédagogiques porteurs d'intégration des connaissances. Au début, dans quelques classes, puis dans plusieurs classes, et parfois au cœur même des programmes de formation, ces initiatives faisaient écho au rapport de l'AACSB intitulé *Management Education at Risk* (2002). Signe des temps, un principe pédagogique semble émaner de tous ces dispositifs. On sent partout le souci d'impliquer les étudiants dans leurs apprentissages en concevant, en implantant et en évaluant des situations pédagogiques individuelles et en groupe qui soient les plus authentiques possible (avec ou sans technologies éducatives), tout au long des formations initiales ou continues.

This article critically examines sixteen integrated business core curricula at the undergraduate level and analyzes their differences, similarities, and assessment results. While six of these programs have been abandoned or are no longer operational as designed, the composite successes and failures offer several important lessons on how to design, implement, and sustain such innovations. Analysis of the collective assessment results suggests generally positive achievement of learning goals (core and higher-level objectives) and job placement outcomes. However, significant challenges concerning implementation and sustainability have been experienced by most schools. (Strempek et coll., 2010)

Ce qui apparaît évident au lecteur averti est le montage de plusieurs méthodes et moyens pédagogiques pour arriver à faire vivre aux étudiants une démarche cohérente qui dépasse l'unité du cours. Les contenus sont tissés en empruntant une trame interdisciplinaire qui se rapproche souvent des processus d'affaires, et la technologie intervient souvent par le jeu des simulations, des bases de données, des ressources Internet ou des

portfolios. Des modules sur la communication d'entreprise essaient tout au long du parcours de l'étudiant, quand ce n'est pas l'entrepreneuriat et la stratégie qui se réclament comme fil conducteur par excellence de la formation. Tous ces dispositifs déploient la méthode des cas, la pédagogie par projet, l'apprentissage au service d'une communauté locale, la simulation, les stages ou d'autres moyens, invitant ainsi les étudiants à se frotter au réel ou à s'en rapprocher le plus près possible.

La montée de la collégialité dans l'espace pédagogique

Au fil des ans, ce lent travail d'expérimentation a favorisé l'aménagement d'un espace pédagogique de plus en plus spacieux. Autrefois, les pratiques privées de la classe, apanage de l'enseignant, n'avaient pas à être partagées. Or, on le sent bien dans des études sur le curriculum en gestion, la pédagogie a changé de registre, passant d'un acte privé à un acte public pouvant faire l'objet de débats de toutes sortes. La quantité d'articles sur la pédagogie en gestion et le nombre de revues arbitrées sont des indicateurs de la légitimité accrue de cet objet devenu plus noble.

En fait, une partie du métier d'enseignant dans les écoles de gestion est en train de muter ; on assiste à une véritable montée de la collégialité dans l'espace pédagogique et cela se fait de plus en plus sentir par l'importance que les enseignants accordent aux réflexions collectives. On assiste même à l'émergence d'une forme d'idéologie de l'expertise que les Anglo-Saxons appellent le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) et qui cherche à entrer en cohérence avec un nouveau paradigme pédagogique centré non pas sur l'enseignant et sa matière, mais sur l'étudiant et son processus d'apprentissage (Barr et Tagg, 1995).

Cette mise en commun des pratiques innovantes ne se fait pas sans le soutien des directions d'établissements qui, depuis quelques années, réalisent que le levier pédagogique devient stratégique pour leur institution. Élevées au rang d'avantage concurrentiel, les formations innovantes sont mises de l'avant, comparées avec celles des concurrents. Devant cet environnement de plus en plus exigeant où la bataille des effectifs étudiants locaux, nationaux et internationaux fait rage, certains diront que l'isomorphisme institutionnel fera son œuvre et que toutes les pédagogies se ressembleront. Ce genre d'argument ne semble pas trouver preneur dans les études sur le curriculum en gestion consultées pour ce chapitre.

Au contraire, la forte contextualisation marquée par la diversité des étudiants, des enseignants, des départements, des institutions et des pays contribue à la diversité des formes d'intégration des apprentissages.

Constituents often criticize business schools for failing to provide students with a comprehensive understanding of how business organizations function. Business schools have responded to the mandate with attempts to integrate discipline-specific functional knowledge into a coherent understanding of the evolving business organization. Successful integration of the undergraduate business curriculum will result in students who are more directly involved in the learning process and will increase curricular relevance by translating functional knowledge into business skills. However, curriculum integration is an extensive and potentially disruptive curricular change that may involve cost and is fraught with pitfalls. The authors surveyed deans at member schools of the Association to Advance Collegiate Schools of Business International to assess the extent to which and the manner in which integration has taken place within the business curriculum. (Athavale et coll., 2008)

Si auparavant la pédagogie et ses avatars expérimentaux se géraient à partir des plaintes des étudiants, aujourd'hui les établissements de gestion réalisent que l'accompagnement et la valorisation du travail des enseignants, des conseillers pédagogiques, des directeurs de départements et de programmes d'études font partie des conditions gagnantes pour assurer un développement professionnel durable.

Un débat stratégique entre deux logiques d'intégration

Il est vrai que les études sur le curriculum en gestion s'orientent résolument dans la même direction, celle d'une plus forte intégration des connaissances, surtout au 1^{er} cycle, le MBA ayant à ce chapitre une certaine avance. Malgré cette apparente unanimité, on peut déceler des arguments qui militent en faveur d'une intégration plus nuancée. Plusieurs enseignants font valoir le rôle fondamental de chaque discipline et domaine de gestion comme moteurs de l'intégration des connaissances. Point n'est nécessaire de changer tout un programme de formation pour intégrer les connaissances. C'est à chacun de le faire dans la classe avec ses étudiants.

The literature urges business schools to change their undergraduate curricula in response to changes in the models and methods currently used by corporate America. Critics contend that business schools should place more emphasis on teamwork and integrative models. Business schools are urged to "break down

the silos” between functional subjects by integrating traditional courses in the undergraduate business curriculum. This article argues such criticism is based on confusing the need for changes in business pedagogy with the need for change in business curricula, and on an incomplete appreciation of the specialization, signaling, and hedging embedded in the current curricula. Most existing MBA curricula and undergraduate “capstone” courses already address the critics’ concerns. This article emphasizes individual courses should be modified to ensure students gain additional appreciation for collaborative, interdisciplinary projects; however, such modification should not sacrifice the current depth of specialized learning in individual courses. (Campbell et coll., 2006)

Ainsi, lorsqu’un programme de formation recherche la différenciation disciplinaire en adoptant une structure en silos, il dit officiellement que les cours et les modules sont importants comme unités de référence, que la spécialisation est valorisée et que le tout permet la flexibilité et le choix pour les étudiants. Par contre, cette orientation a comme conséquences de créer des zones d’exclusivité, de surspécialiser les étudiants, de générer des conflits entre les départements qui ne veulent pas perdre une parcelle de leur territoire, de séparer la recherche et la pédagogie, de morceler le temps de travail et d’encourager l’inflexibilité et la non-résolution de conflits entre enseignants. On le sent bien, cette logique d’action individuelle disciplinaire comme niveau premier de l’intégration des apprentissages est en tension avec une logique d’action collective interdisciplinaire qui elle, vise plutôt l’intégration d’une partie ou de l’ensemble de la formation.

The principal aim of this paper is to present the case for securing greater affinity between the formal curriculum and the hidden curriculum with respect to integration in business education. Consideration is given to the concept of the hidden curriculum, as manifested in the compartmentalised nature of academia and the need for this to be offset by business educators. A number of principles for configuring the hidden curriculum in ways that support the goal of integration are suggested. Some of the literature on the hidden curriculum emphasises the need for consistency in the learning culture so that students’ understanding of what their course is seeking to achieve is underpinned by the structures and processes that play an important part in shaping their learning experience. If integration is the goal of business education then attention should be given to creating a learning environment in which its virtues are clearly demonstrated and the vices of compartmentalisation are eschewed. (Ottewill et coll., 2005)

Ainsi, un programme intégré en gestion développe des dispositifs pédagogiques centrés sur la résolution de problèmes complexes, sur les cours synthèses, sur les thèmes intégrateurs et sur les projets de groupe. Les étudiants perçoivent alors un message qui implique une pluralité de discours, une valorisation de la tâche éducative à accomplir, un souci pour le travail en équipe, un accent sur des mécanismes de résolution de conflits de groupe et finalement, une approche programme centrée sur les apprentissages des étudiants et non sur un territoire départemental à protéger et à agrandir.

Les grandes lignes des études (1990-2012)

La première partie de ce chapitre a été consacrée à une mise à plat des stratégies d'intégration des apprentissages. On a pu constater que des dispositifs pédagogiques isolés ont toujours été présents, que l'arrivée de dispositifs pédagogiques partagés par quelques cours s'est fait sentir à partir de 1997, et que plusieurs programmes ont connu un déploiement de dispositifs pédagogiques transversaux. Par la suite, les études sur le curriculum en gestion sous cette catégorie questionnaient le degré de diffusion et l'impact de ces stratégies d'intégration, de même que la nature des conditions organisationnelles et estudiantines. Finalement, on a identifié des essais qui développaient une argumentation sur la nécessité d'intégrer les apprentissages ou carrément de changer de paradigme pédagogique. Une étude va même jusqu'à proposer un cadre conceptuel intégrateur du curriculum en gestion à partir des concepts en stratégie.

Une analyse attentive de ces contributions a donc révélé quatre dimensions importantes : une forte critique de la structure en silos, une complexification croissante des dispositifs d'intégration, une montée de la collégialité dans l'espace pédagogique et un débat stratégique entre deux logiques d'intégration pédagogique : l'intégration par l'approche cours ou par l'approche programme. Sur la base de ces indices, on peut avancer que les préoccupations concernant l'apprenant et ses apprentissages ont maintenant leur place dans les études sur le curriculum en gestion. Mais quelles sont les limites de ces résultats (tableau 4.4) ?

À l'exception des dispositifs pédagogiques de type ERP qui utilisent intensément la technologie pour faire vivre une simulation aux étudiants,

TABLEAU 4.4

Grandes lignes des études sur le curriculum en gestion sous l'angle des dispositifs pédagogiques (1990-2012)

Décrire	<ul style="list-style-type: none"> • Récits fréquents sur des dispositifs pédagogiques isolés • Quelques récits sur des dispositifs pédagogiques communs à quelques cours • Grand nombre de récits sur des dispositifs pédagogiques centrés sur un programme • Recherches sur la diffusion et les impacts de l'intégration pédagogique • Recherches sur les conditions organisationnelles d'une intégration réussie • Recherches sur les profils des étudiants partenaires des curricula intégrés • Essais sur la nécessité de changement de paradigme pédagogique • Élaboration de différentes critiques sur la nécessité de l'intégration • Proposition d'un cadre conceptuel pouvant appuyer l'intégration d'un curriculum en gestion
Analyser	<ul style="list-style-type: none"> • Forte critique de la structure des programmes construits en silos • Complexification croissante des dispositifs pédagogiques visant l'intégration des apprentissages • Montée de la collégialité dans l'espace pédagogique • Débat stratégique entre deux logiques d'action d'intégration • Explosion des préoccupations centrées sur l'apprenant et ses apprentissages
Critiquer	<ul style="list-style-type: none"> • Peu d'utilisation des technologies éducatives pouvant soutenir l'intégration des enseignements en gestion • Peu d'évaluation des apprentissages des étudiants imputables au déploiement des différentes innovations • Peu de références explicites aux théories de l'apprentissage • Orientation pragmatique et non critique de la mise sur pied de dispositifs pédagogiques intégrateurs dans les enseignements en gestion

on ne peut pas dire que les technologies éducatives sont au cœur des stratégies d'intégration. Les recherches sur l'apprentissage hybride, mélange de présentiel et de distance en mode synchrone et asynchrone, sont très peu présentes. Les expérimentations de la Copenhagen Business School sont l'exception qui confirme la règle. De plus, on ne sait pas clairement si l'introduction des dispositifs pédagogiques sous examen a permis un apprentissage en profondeur et durable. Au-delà de la satisfaction des étudiants, des enseignants et des employeurs, comment peut-on mesurer et comparer les résultats d'apprentissage de ce qui se faisait avant et de ce qui se pratique aujourd'hui ? C'est un défi qui reste à relever.

De façon explicite ou tacite, les études sur le curriculum en gestion sous cette catégorie réfèrent à l'apprentissage expérientiel popularisé par les travaux de Kolb (1984). Cela sous-entend un rattachement à la psychologie du développement, un courant de pensée qui stipule que ce que nous sommes se projette dans nos manières d'apprendre. Or, quelques auteurs tentent de réfléchir plutôt à partir des résultats de recherche en psychologie cognitive et avancent que les étudiants apprennent différemment selon les contextes d'études. On a là une vision plus dynamique de l'apprenant en interaction avec les différents environnements. Enfin, tous les dispositifs à l'étude tentent d'outiller les étudiants pour résoudre des problèmes authentiques de gestion : cette orientation pragmatique de l'éducation offre certes une kyrielle d'avantages pédagogiques, mais elle passe souvent à côté d'une posture plus radicale de l'éducation qui vise à comprendre pourquoi les choses sont comme elles sont. L'apprentissage au service d'une communauté locale est un bel exemple qui va au-delà de la gestion besogneuse des projets éducatifs et réinterprète les mécanismes socioéconomiques à la base des problèmes locaux.

Nous reprendrons cette analyse plus en profondeur dans les prochains chapitres, mais pour le moment, attardons-nous aux travaux sur le curriculum en gestion qui s'intéressent au développement de programmes d'études.

Références

- AACSB INTERNATIONAL (2002). « Management Education at Risk », *Report of the Management Education Task Force*, The Association to Advance Collegiate Schools of Business, 32 p.
- ATHAVALLE, M., R. D et M. MYRING (2008). « The Integrated Business Curriculum: An Examination of Perceptions and Practices », *Journal of Education for Business*, 83(5), 295-301.
- BARR, R.B. et J. TAGG (1995). From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, novembre/décembre, 27 (6), 12-25.
- BECERRA-FERNANDEZ, I., K.E. MURPHY et S.J. SIMON (2000). « Integrating ERP in the Business School Curriculum », Association for Computing Machinery, *Communications of the ACM*, 43(4), 39-41.
- BERRY, P. (2009). « Redesign of the Undergraduate Business Curriculum: The Way Forward, a Paradigm Shift », *American Journal of Business Education*, 2(8), 55-63.
- BISHOP, T.R., T.S. VAUGHAN, G.R. JENSEN, N. HANNA et D. GRAF (1998). « A Cross-functionally Integrated Undergraduate Business Core Curriculum », *Mid-American Journal of Business*, 13(1), 65.
- BOYKIN, R.F., W.B. MARTZ, JR. et J.R. MENSCHING (1999). « The Integration of Enterprise Information Systems in the Operations Management Curriculum », *The Journal of Computer Information Systems*, 39(4), 68-73.
- CAMPBELL, N. D., K.C. HERIOT et R.Z. FINNEY (2006). « In Defense of Silos: An Argument against the Integrative Undergraduate Business Curriculum », *Journal of Management Education*, 30(2), 316-332.
- CANNON, D.M., KLEIN, H.A., KOSTE, L.L. et S.R. MAGAL (2004). « Curriculum Integration Using Enterprise Resource Planning: An Integrative Case Approach », *Journal of Education for Business*, 80(2), 93-101.
- CORBITT, G. et J. MENSCHING (2000). « Integrating SAP R/3 into a College of Business Curriculum: Lessons Learned », *Information Technology and Management*, 1(4), 247-258.
- COX, P.L., P.E. BOBROWSKI et M. SPECTOR (2004). « Gateway to Business: An Innovative Approach to Integrating Writing into the First-year Business Curriculum », *Journal of Management Education*, 28(1), 62-87.
- DANA, H., C. HANCOCK et J. PHILLIPS (2011). « A Research Proposal to Evaluate the Merits of Writing Across the Curriculum », *American Journal of Business Education*, 4(5), 15-20.
- DREHER, C., T. REINERS, N. DREHER et H. DREHER (2009). « Virtual Worlds as a Context Suited for Information Systems Education: Discussion of Pedagogical Experience and Curriculum Design with Reference to Second Life », *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 211-224.
- DWERRYHOUSE, R. (2001). « Real Work in the 16-19 Curriculum: AVCE Business and Young Enterprise », *Education & Training*, 43(2-3), 153-161.
- EHIYAZARYAN, E. et N. BARRACLUGH (2009). « Enhancing Employability: Integrating Real World Experience in the Curriculum », *Education & Training*, 51(4), 292-308.

- FALLON, W. (2012). « Flashpoints in Students' Work-integrated Learning in Business: Implications for Curriculum Design », *Employment Relations Record*, 12(1), 66-80.
- FARRINGTON POLLARD, R.P. et M. EASTER (2006). « Writing Across Curriculum: Evaluating a Faculty-centered Approach », *The Journal of Language for International Business*, 17(2), 22-41.
- FEDOROWICZ, J., U.J. GELINAS, Jr., C. USOFF et G. HACHEY (2004). « Twelve Tips for Successfully Integrating Enterprise Systems Across the Curriculum », *Journal of Information Systems Education*, 15(3), 235-244.
- GOORHA, P. et V. MOHAN (2010). « Understanding Learning Preferences in the Business School Curriculum », *Journal of Education for Business*, 85(3), 145-152.
- GUPTA, J.N.D. et R.M. WACHTER (1998). « A Capstone Course in the Information Systems Curriculum », *International Journal of Information Management*, 18(6), 427-441.
- HAMILTON, D., D. MCFARLAND et D. MIRCHANDANI (2000). « A Decision Model for Integration across the Business Curriculum in the 21st Century », *Journal of Management Education*, 24(1), 102-126.
- HAWKING, P., A. RAMP et P. SHACKLETON (2001). « IS'97 Model Curriculum and Enterprise Resource Planning Systems », *Business Process Management Journal*, 7(3), 225-233.
- HOLOWCZAK, R.D. (2005). « Incorporating Real-Time Financial Data into Business Curricula », *Journal of Education for Business*, 81(1), 3-8.
- HOUSEGO, S. et N. PARKER (2009). « Positioning ePortfolios in an Integrated Curriculum », *Education & Training*, 51(5/6), 408-421.
- JANKOVICH, J.L. et K.S. POWELL (1997). « An Implementation Model for a Communication across the Curriculum Program », *Business Communication Quarterly*, 60(2), 9-19.
- JOHNSON, L.A. et M.M. HELMS (2008). « Keeping it local », *Education & Training* 50(4), 315-328.
- JOHNSON, T., A.C. LORENTS, J. MORGAN et J. OZMUN (2004). « A Customized ERP/SAP Model for Business Curriculum Integration », *Journal of Information Systems Education*, 15(3), 245-253.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- KRUGEL, M.L. (1997). « Integrating Communication in the MBA Curriculum », *The Journal of Language for International Business*, 8(2), 36-52.
- KURUPPU, N. (2012). « A Structured Pedagogy for Integrating Generalized Audit Software into the Auditing Curriculum », *Business Education & Accreditation*, 4(1), 113-121.
- LAMB, C.H., R.L. SWINTH, K.L. VINTON et LEE, J.B. (1998). « Integrating Service Learning into a Business School Curriculum », *Journal of Management Education*, 22(5), 637-654.
- LAWRENCE, J.J. et S. PHARR (2003). « Evolution of Admission Standards in Response to Curriculum Integration », *Quality Assurance in Education*, 11(4), 222-233.

- LI, T. et B.A. GREENBERG (2009). «Examination of a Discontinuous Innovation Adoption in an MBA Marketing Curriculum: A Partnership Perspective», *Review of Business*, 29(2), 51-61.
- LI, T., B.A. GREENBERG et J.A.F. NICHOLLS (2007). «Teaching Experiential Learning: Adoption of an Innovative Course in an MBA Marketing Curriculum», *Journal of Marketing Education*, 29(1), 25-33.
- MARKULIS, P.M., H. HOWE et D.R. STRANG (2005). «Integrating the Business Curriculum with a Comprehensive Case Study: A Prototype», *Simulation & Gaming*, 36(2), 250-258.
- MCCARTHY, P.R. et H.M. MCCARTHY (2006). «When Case Studies Are not Enough: Integrating Experiential Learning into Business Curricula», *Journal of Education for Business*, 81(4), 201-204.
- MILLER, J.R. (2000). «Economics in the Integrated Business Curriculum», *Journal of Education for Business*, 76(2), 113-118.
- MORRIS, J.S. (1997). «A New Approach to Teaching Production Operations Management in the Business Core Curriculum», *Production and Inventory Management Journal*, 38(2), 42-46.
- NYGAARD, C., T. HØJLT et M. HERMANSEN (2008). «Learning-based Curriculum Development», *Higher Education*, 55(1), 33-50.
- O'CONNOR, T.J. et L.V. RUCHALA (1998). «A Model for Small-Group Writing Labs in an Accounting Curriculum», *Issues in Accounting Education*, 13(1), 93-111.
- OTTEWILL, R., G. MCKENZIE et L. JEAN (2005). «Integration and the Hidden Curriculum in Business Education», *Education & Training*, 47(2-3), 89-97.
- PHARR, S.W. (2000). «Foundational Considerations for Establishing an Integrated Business Common Core Curriculum», *Journal of Education for Business*, 76(1), 20-23.
- PLUTSKY, S. et B.A. WILSON (2001). «Writing across the Curriculum in a College of Business and Economics», *Business Communication Quarterly*, 64(4), 26-41.
- PONSCHOCK, R. et G.F. BECKER (2009). «Blurred Boundaries: A Case for Systemic Thinking in the Business Curriculum», *International Journal of Business Research*, 9(6), 154-158.
- PORTER, C. (2011). «Employability and Entrepreneurship Embedded in Professional Placements in the Business Curriculum», *Journal of Chinese Entrepreneurship*, 3(1), 49-57.
- ROUSSEV, B. et Y. ROUSSEVA (2004). «Active Learning through Modeling: Introduction to Software Development in the Business Curriculum», *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 2(2), 121-152.
- SEETHAMRAJU, R. (2007). «Enterprise Systems (ES) Software in Business School Curriculum – Evaluation of Design and Delivery», *Journal of Information Systems Education*, 18(1), 69-83.
- SELF, R. et D.R. SELF (2009). «Internationalizing the Business Curriculum: A South Korean Case Study», *American Journal of Business Education*, 2(9), 1-14.
- STREMPEK, R.B., S.W. HUSTED et P. GRAY (2010). «Integrated Business Core Curricula (Undergraduate), What Have we Learned in over Twenty Years?», *Academy of Educational Leadership Journal*, 14, 19-34.

- TEECE, D.J. (2011). Achieving Integration of the Business School Curriculum Using the Dynamic Capabilities Framework », *Journal of Management Development*, 30(5), 499-518.
- TIPPINS, S. (2004). « Business School Curriculum: Can we Learn from Quantum Physics? », Cambridge, *Journal of American Academy of Business*, 4(1-2), 320-329.
- TULEJA, E.A. et A.M. GREENHALGH (2008). « Communicating across the Curriculum in an Undergraduate Business Program: Management 100-Leadership and Communication in Groups », *Business Communication Quarterly*, 71(1), 27-43.
- UELTSCHY, L.C. (2001). « An Exploratory Study of Integrating Interactive Technology into the Marketing Curriculum », *Journal of Marketing Education*, 23(1), 63-72.
- WEBER, J.W. et S.W. ENGLEHART (2011). « Enhancing Business Education through Integrated Curriculum Delivery », *Journal of Management Development*, 30(6), 558-568.

CHAPITRE 5

Des programmes d'études sous la loupe

Analysons maintenant les études sur le curriculum en gestion répertoriées sous la catégorie des programmes. Précisons qu'un programme est un ensemble de cours théoriques et pratiques dispensés dans un système d'enseignement et généralement agencés pour atteindre en une période donnée des objectifs éducatifs correspondant à différents niveaux de connaissances ou de qualifications (Legendre, 2005). L'expression « programme d'études » est un synonyme reconnu du mot « programme ».

S'il est un pan des études sur le curriculum en gestion qui tient le haut du pavé, c'est bien celui qui est rattaché aux questions sur les programmes. On y trouve en effet un très grand nombre de recherches, des comptes rendus de pratique de plus en plus élaborés et quelques essais critiques. Tout au long de ce chapitre, nous nous référons aux trois temps du développement d'un programme d'études, soit la conception, l'implantation et l'évaluation. Pour chacun de ces processus, nous cernons les axes de recherche et dessinons à grands traits les lignes de force et de fracture.

Les recherches sur la conception et l'implantation des programmes

À la lecture attentive du tableau 5.1, on peut déjà constater que les recherches sur les programmes en gestion sont légion, avec 36 articles répertoriés pour la période 2004-2012.

Lors de la phase de conception d'un nouveau programme ou de redéfinition d'un programme existant – ce qui est souvent le cas –, deux

TABLEAU 5.1

Les recherches sur les programmes d'études en gestion et leurs auteurs (2004-2012)

Recherches	Auteurs
<i>Conception : analyse des besoins des acteurs clés</i>	
Points de vue des professionnels en gestion des ressources humaines et systèmes d'information	Sincoff et Owen, 2004; Downey et coll., 2008; Surendra et Denton, 2009
Points de vue des employeurs en gestion des systèmes d'information et en comptabilité	Andrews et Wynkoop, 2004; Benamati et coll., 2010; Gonzalez et coll., 2011
Points de vue des enseignants-chercheurs en gestion des systèmes d'information	McAfee, 2007
Points de vue des étudiants actuels et des diplômés en gestion des affaires internationales	McCuddy et coll., 2008; Gegez et coll., 2010; Pestonjee et coll., 2010
Points de vue des doyens des écoles de gestion	Harrison et Ritchie, 2011
Points de vue des diverses parties prenantes en gestion des systèmes d'information et affaires internationales	Kamal et Henson, 2010; Forray et Goodnight, 2010
<i>Conception : modèles de design de programmes</i>	
Mobilisation d'un cadre de référence issu du domaine de la qualité en gestion	Denton et coll., 2005
Mobilisation d'un cadre de référence en gestion des affaires internationales	Suutari et Smale, 2008; Witte, 2010
Mobilisation d'un cadre de référence issu de l'analyse des grandes tendances et de la gestion des systèmes d'information	Agrawal et coll., 2009
Mobilisation d'un cadre de référence issu de l'épistémologie de la connaissance	Rezania et Henry, 2010
<i>Implantation : approches processuelles</i>	
Analyse politique d'une réforme de programmes	Thompson et Purdy, 2009
Conceptualisation d'un modèle processuel de changement dans les programmes	Chapman et Randall, 2012
<i>Évaluation : contenus d'enseignement</i>	
Comparaison de programmes existants en gestion des affaires internationales et en ventes	Cant, 2004; Ahmed Abdel-Rahman Ahmed, 2006; Deeter-Schmelz et Kennedy, 2011
<i>Évaluation : résultats d'apprentissage</i>	
Perceptions des étudiants actuels en gestion des affaires internationales	Bahhouth et coll., 2012; Srivastava, 2012
Perceptions des étudiants diplômés en gestion des affaires internationales et des systèmes d'information et au MBA dans son ensemble	Plice et Reinig, 2007; Plice et Reinig, 2009; Gulid, 2011
<i>Évaluation : analyse critériée</i>	
Construction de critères issus des littératures scientifiques en gestion et en formation en gestion	Navarro, 2008; Rubin et Dierdoff, 2009; Kumar et Jain, 2010
Comparaison de programmes à partir d'un modèle de curriculum en gestion des systèmes d'information	Kung et coll., 2006; Lifer et coll., 2009; Apigian et Gambill, 2010
Évaluation de programmes à partir de cadres de référence existants dans la littérature	Thompson et Koys, 2010; Daud et coll., 2011

questionnements se profilent : on procède tout d'abord à l'analyse des besoins des acteurs clés qui gravitent autour du programme d'études, puis on élabore quelques modèles conceptuels pouvant servir de canevas au (re)design des programmes. Pour ce qui est de la première question, les recherches s'intéressent à plusieurs parties prenantes, c'est-à-dire aussi bien les professionnels d'un domaine spécifique, les employeurs, les enseignants-chercheurs, les étudiants actuels ou les diplômés plus ou moins récents d'un programme, que les doyens des écoles de gestion. Plus largement, on compare le point de vue de plusieurs parties prenantes au sein d'une même étude. Cet enrichissement à partir d'autres sources de connaissances que celles qui sont habituellement associées aux enseignants-chercheurs semble être une caractéristique des études sur les programmes en gestion. Pour ce qui est de la deuxième question, quelques recherches s'attardent à transposer des modèles théoriques provenant des recherches générales en gestion pour baliser l'étape de la conception d'un programme. Il est particulièrement intéressant d'observer comment certains réformateurs construisent le design de leur programme à partir de cadres conceptuels issus de domaines tels la qualité, les affaires internationales, l'analyse de grandes tendances ou, plus largement, l'épistémologie de la connaissance. On sent là un potentiel de fertilisation croisée par l'importation de modèles de gestion dans l'espace curriculaire. On ne peut en dire autant des recherches associées à la phase de l'implantation de programmes, pour lesquelles on n'a que deux articles. Dans les deux cas, il est question de l'analyse théorique du processus d'implantation d'une innovation pédagogique et des facteurs clés qui encouragent ou nuisent à un tel déploiement.

Les recherches sur l'évaluation de programmes

La thématique de l'évaluation des programmes est un autre point focal des recherches sur le curriculum en gestion. Trois catégories de travaux ressortent nettement. Tout d'abord, certains enseignants-chercheurs creusent la question des contenus à enseigner en comparant des programmes existants provenant de différentes institutions. Les programmes en gestion des affaires internationales et en ventes figurent à titre d'exemple. Par ailleurs, d'autres recherches s'intéressent aux résultats d'apprentissage des étudiants à la sortie de leur formation (*learning outcomes*). Des

TABLEAU 5.2

Recherches sur les programmes d'études en gestion (1990-2003)

Recherches	Auteurs 1990-1996	Auteurs 1997-2003
<i>Conception : analyse des besoins</i>		
Appréciation de l'ouverture à l'international par les étudiants	Boatler, 1992	
Analyse des écarts de perceptions entre enseignants et gens d'affaires (gestion des systèmes d'information et gestion des opérations et de la logistique)	Laribee, 1992 ; Haworth et Van Wetering, 1994	McFadden et coll., 1999
Perceptions des doyens des écoles de gestion accréditées ou non	Mayes et coll., 1993	
Analyse des besoins des étudiants de MBA	Baruch et Leeming, 1996	
Points de vue de professionnels en gestion des ressources humaines		Van Eynde et Tucker, 1997
<i>Conception : modèles de design</i>		
Mobilisation d'un cadre de référence issu de la gestion du marketing		Stacey Menzel et coll., 2003
<i>Implantation : approches processuelles</i>		
Analyse des comportements décisionnels des enseignants lors de réformes dans les programmes d'études		Beck, 1997
<i>Évaluation : contenus d'enseignement</i>		
Comparaison de programmes existants en gestion du marketing international et des systèmes d'information	Kaynak et coll., 1990	Lee Maier et Gambill, 1997
<i>Évaluation : résultats d'apprentissage</i>		
Évaluation des compétences chez les étudiants en comptabilité		Sneed et Morgan, 1999 ; Donelan et Philipich, 2002
<i>Évaluation : analyse critériée</i>		
Comparaison de programmes à partir d'un modèle de curriculum prescrit en comptabilité		Sennetti et Dittenhofer, 1997
Comparaison de différents troncs communs de programmes à partir d'une grille d'analyse importance/performance		Nale et coll., 2000

enquêtes sont mises sur pied pour recueillir les perceptions des étudiants actuels ou diplômés en regard des retombées pédagogiques de leurs formations. Une dernière catégorie de recherches amorce une réflexion sur l'évaluation de programmes en développant des critères qui prennent racine dans des cadres conceptuels variés. On s'appuie soit sur la littérature scientifique au carrefour de la formation et de la gestion, soit sur celle des modèles curriculaires existants, soit encore sur celle des cadres conceptuels provenant de la littérature générale en gestion.

Il est intéressant de remarquer qu'un survol des recherches sur les programmes en gestion des périodes 1990-1996 et 1997-2003 permet de retracer l'émergence des questions débattues ci-dessus. La sensibilité aux points de vue des parties prenantes était déjà saillante dans les travaux sur la conception de programmes de la première période, tandis que le souci d'évaluation des programmes marquait le pas durant la seconde période (tableau 5.2).

En résumé, nous assistons à un véritable engouement pour les recherches sur les programmes en gestion. Cela est particulièrement frappant dans les travaux liés à la conception et à l'évaluation de programmes. Ces lignes de force se dessinaient déjà dans les recherches antérieures effectuées de 1990 à 2003. Par contre, les questions d'implantation ne semblent pas faire partie de l'analyse.

Des pratiques très diversifiées

En plus d'une panoplie de recherches sur le sujet, les études sur les programmes en gestion de la période 2004-2012 fourmillent de récits de pratiques collectives qui relatent et analysent différentes phases (conception, implantation, évaluation) du déploiement de dispositifs pédagogiques, technologiques ou curriculaires, tant dans des programmes généraux que spécialisés en gestion, et ce, dans de multiples institutions (tableau 5.3).

Passons en revue ces études de cas. Dans le cadre d'un programme en gestion des systèmes d'information, des enseignants-chercheurs d'une école de gestion au Texas s'attellent à la description du déploiement d'une nouvelle solution électronique pour enseigner le commerce interentreprises (Business to Business B2B). À l'Université d'État de l'Ohio et au Haas School of Business de l'Université de Berkeley, on s'emploie à l'explicitation de mille

TABLEAU 5.3

Comptes rendus de pratique et essais critiques sur les programmes d'études en gestion (2004-2012)

Comptes rendus de pratique	Auteurs
Déploiement d'une nouvelle solution électronique pour enseigner le commerce interentreprises dans un programme actuel en gestion des systèmes d'information	Mehta et coll., 2005
Réforme en profondeur de programmes en gestion des systèmes d'information et d'un MBA	McGann et coll., 2007
Processus d'assurance d'apprentissage dans des programmes en gestion du marketing et des systèmes d'information	Sampson et Betters-Reed, 2008; Hollister et Koppel, 2008
Développement d'un instrument pour recueillir des informations auprès de parties prenantes	Hammond et Moser, 2009
Présentation d'une méthode d'évaluation de deux objectifs d'apprentissage dans un programme (habiletés de communication et de recherche)	Lazarony et Driscoll, 2010
Récit d'une réforme en profondeur d'un programme de MBA	Lyons, 2012
Description à long terme des changements survenus dans un programme en commerce électronique	Lee, 2012
Essais critiques	
Proposition d'un nouveau programme avec double diplomation en gestion et études allemandes	Finger et Kathoefer, 2005
Proposition de nouveaux programmes en comptabilité et en gestion des systèmes d'information pour le 21 ^e siècle	Taylor et Rudnick, 2005; Brookshire et coll., 2007; Karakostas, 2009
Argumentaire pour le rehaussement de la pertinence des programmes de MBA	Rubin et Dierdoff, 2011

et un détails entourant les réformes de leurs programmes de MBA. Dans le domaine de la gestion du marketing au Simmons College et en gestion des systèmes d'information à l'université publique de Montclair, on scrute la mise en place d'un processus d'assurance de l'apprentissage. Dans une université américaine de taille moyenne accréditée par l'AACSB, on construit un instrument pour recueillir des informations sur les parties prenantes dans le but de repenser un programme de gestion du 1^{er} cycle. De leur côté, des enseignants de l'Université d'État de Californie à Northridge décrivent une méthode d'évaluation de deux objectifs d'apprentissage orientés vers les habiletés de communication et de recherche dans un pro-

TABLEAU 5.4

Comptes rendus de pratique et essais critiques sur les programmes d'études en gestion (1990-2003)

Comptes rendus de pratique	Auteurs (1990-1996)	Auteurs (1997-2003)
Réforme d'un programme en comptabilité de management, en gestion des approvisionnements, en comptabilité, en commerce électronique et dans les cours du tronc commun	Gurganus et coll., 1995	Closs et Stank, 1999; Sautter et coll., 2000; Herring et Williams, 2000; Brewer, 2000; Ferrin et coll., 2001; Fedorowicz et Gogan, 2001
Processus d'évaluation d'un programme actuel à partir de sondages auprès des étudiants	Duke et Reese, 1995	
Essais critiques	(1990-1996)	(1997-2003)
Discussion sur les enjeux liés au changement de programme en comptabilité et en gestion en général	Williams, 1990	Ryan, 1999
Proposition d'un cadre de référence sur le changement de programmes à grande échelle	Cook, 1993	Mitri, 2003
Recommandations pour un curriculum intégré au 1 ^{er} cycle	Dudley et coll., 1995	Walker et Ainsworth, 2001
Proposition d'un nouveau programme en gestion des systèmes d'information et en gestion des opérations et de la logistique		Khosrowpour et Grennawalt, 1997; Lidtke et Stokes, 1999; Walker et Black, 2000

gramme en gestion des systèmes d'information. Finalement, les enseignants du Département de marketing de l'Université d'État de la Californie du Nord décrivent les changements survenus à long terme dans leur programme en commerce électronique.

Ces types de travaux témoignent d'une vitalité, d'une créativité et d'un souci de l'action jumelés à un effort de construction de connaissances dans et sur l'action, comme le sont les sciences de gestion, elles-mêmes hybrides entre théories et pratiques. Durant la période 1997-2003, ce dynamisme était déjà perceptible dans certains récits de réformes des programmes en comptabilité de management, en gestion des approvisionnements, en comptabilité publique, en commerce électronique ou dans le tronc commun de programmes de formation (tableau 5.4).

Quelques essais critiques comme pistes de changement

Par ailleurs, d'autres auteurs signent des essais pour convaincre la communauté scientifique du bien-fondé de leurs arguments en regard du développement de tel ou tel programme. Les écrits invitent aussi à un effort intellectuel afin de penser le devenir des programmes d'études en gestion et d'aller au-delà d'une efficacité sociale rivée au court terme. Il y a là un terreau à cultiver. On pense à des programmes qui chevauchent deux domaines d'expertise (lettres allemandes et gestion; gestion des systèmes d'information et comptabilité; gestion des opérations et de la logistique et gestion des systèmes d'information). On spéculer sur des recommandations pour améliorer les programmes des 1^{er} et 2^e cycles, plus spécifiquement en comptabilité. Les années 1990 à 2003 ne sont pas en reste avec des réflexions sur les enjeux liés au changement de programme en comptabilité et plus largement, sur l'implantation de recommandations pour concevoir différemment des parcours de formation disciplinaire ou interdisciplinaire. Détail à noter, contrairement à la progression observée pour les comptes rendus de pratique, le nombre d'essais critiques présente une image relativement stable dans le temps.

Que peut-on dire des études regroupées sous la catégorie des programmes d'études en gestion? Nous discutons ici de l'obsession de la pertinence des programmes en gestion, de leur variabilité disciplinaire, de leur démarche de professionnalisation ambiguë et, finalement, de la nécessité d'améliorer la cohérence générale des formations en gestion.

L'obsession de la pertinence

D'ores et déjà, il semble clair que les études sur les programmes en gestion ont le vent dans les voiles et proposent une kyrielle de travaux, recherches, comptes rendus de pratique et essais critiques qui focalisent fortement sur la pertinence des programmes d'études. Plusieurs éléments nous portent à abonder dans ce sens. Tout d'abord, la place accordée aux parties prenantes, que ce soit les étudiants, les employeurs, les professionnels spécialistes, les administrateurs, les agences d'accréditation ou les organismes professionnels, pour ne nommer que celles-là, est très significative.

Business schools are engaged increasingly in the development and improvement of international business programs at both undergraduate and graduate levels.

Often, such efforts are based on how to recommendations from experts in the field or best practices from other institutions. In an effort to better address the specific needs of individual institutions, this article suggests an evidence-based methodology for curricular design and describes one study of local constituency needs used to inform improvement efforts of an existing undergraduate international business program at a small, private college in the Northeast. Based on the findings, the authors describe changes in their school's approach to internationalization, and discuss the importance of using an evidence-based process that links school mission and stakeholders in curriculum and program design. (Forray et Goodnight, 2010)

Contrairement à d'autres départements et facultés universitaires où l'analyse des besoins et la conception des programmes se concoctent uniquement entre enseignants-chercheurs, dans les écoles de gestion, le souci de connaître l'avis des partenaires est valorisé. Évidemment, on le comprend bien, chaque partie prenante a sa propre vision des connaissances à construire et des compétences à développer et, en bout de piste, il revient aux équipes d'enseignants de coordonner les arbitrages qui s'imposent.

La recherche de pertinence se remarque aussi par le transfert des cadres théoriques élaborés dans des domaines particuliers de gestion aux fins du (re)design des programmes. Voilà une manifestation d'intelligibilité conceptuelle susceptible de mobiliser les promoteurs des changements pédagogiques dans un langage connu ou reconnu d'eux. Toutefois, comme on le verra un peu plus loin, cette mise en contexte disciplinaire ou interdisciplinaire ne garantit pas nécessairement la légitimité sociale des programmes. Cette recherche de pertinence se manifeste aussi dans la mise en récit de cas institutionnels qui déclinent les hauts et les bas des réformes de leurs programmes. On sent un effort d'arrimage entre ce que veulent les acteurs externes et ce que peuvent les acteurs internes.

De plus, ces études sur les programmes en gestion pointent du doigt plusieurs forces de changement qui sillonnent l'espace institutionnel et qui touchent variablement les enseignants dans leurs classes, les établissements qui encadrent ces réformes et les systèmes d'enseignement supérieur nationaux. Tout d'abord, le souci que les changements pédagogiques puissent influencer le parcours global de l'étudiant, cours après cours, module après module, année après année, est gage de pertinence de la formation. Pour ce faire, les établissements, par le truchement des directions concernées, doivent créer un environnement propice à l'innovation, une culture de collaboration, un agir communicationnel, selon l'expression de Cros (2007).

À cela viennent se juxtaposer des injonctions de changement dans les systèmes économiques et éducatifs, sous les traits de la mondialisation des affaires et du déploiement des technologies de l'information. À elles seules, ces deux forces imposent une compétitivité accrue entre les entreprises et entre les écoles de gestion, sommées de développer leur avantage concurrentiel pour tirer leur épingle du jeu économique. De nombreux articles introduisent leur propos en reconnaissant une forme de déterminisme sans appel qui doit se refléter inexorablement dans les réformes de programmes, aussi minimales soient-elles. En bref, la pertinence des enseignements en gestion n'est plus à démontrer. Les écoles de gestion font tout ce qu'il faut pour synchroniser leurs programmes aux besoins de la société dans laquelle ils s'insèrent.

La variabilité disciplinaire

Au-delà de la pertinence des programmes en gestion, nous devons reconnaître leur variabilité non en matière de savoirs, savoir-faire et savoir-être, ce qui est une évidence, mais en matière de types de programmes. Le lecteur l'aura vite saisi, trois types de programmes ressortent de cet exercice d'analyse : le programme en émergence, le programme suggéré et le programme prescrit.

Le domaine de la gestion des affaires internationales participe à un processus d'émergence de son programme. À partir de cours de communication dans différentes langues des affaires, puis de campus internationaux (*study abroad*) encadrés et alignés sur des objectifs pédagogiques, ce domaine tente maintenant d'identifier ce qui pourrait faire partie de son tronc commun et de ses options de cours. Ce programme est en définition parce que, d'une part, ses contours ne sont pas clairement définis par rapport aux autres domaines de gestion et, d'autre part, parce que ses contenus ne sont pas partagés par l'ensemble des institutions et des pays. Certains vont même mettre en doute ce programme en refoulant ces enseignements dans les domaines connexes comme le management et le marketing, par exemple. Mais force est de reconnaître que ce type de programme a le vent dans les voiles et semble en mesure de gagner son pari de légitimité dans les écoles de gestion.

De son côté, le domaine de la gestion des systèmes d'information peut être associé davantage à un programme suggéré. Ici, la légitimité est assurée

et on se questionne plutôt sur la pertinence de tel ou tel cours dans le tronc commun ou dans les options. Trois associations professionnelles cherchent à baliser cet espace professionnel : Association of Computer Machinery (ACM), Association of Information Systems (AIS) et Information Technology Management (ITM). Les échanges entre ces organismes ont abouti à des modèles de programmes intitulés : IS 1997, IS 2002, IS 2009 et IS 2013. Ces modèles en évolution sont tour à tour proposés aux écoles de gestion et d'informatique de gestion pour les guider dans la conception et l'évaluation de leurs programmes. Étant donné la rapidité fulgurante des progrès dans les technologies de l'information, l'enseignement de la gestion des systèmes d'information représente un énorme défi d'ajustement.

This article presents the results of research that gathered data about undergraduate information systems curricula and compared it to previous studies and the IS 2009 working model curriculum which is now named IS 2010 Model Curriculum after final approval. Data was collected from the websites of 240 colleges and universities identified as having information systems programs in colleges of business. The results indicate that although a core set of courses continues to be offered at schools, IS curricula continues to evolve but does not always match current curriculum models. (Apigian et Gambill, 2010)

Or, les dernières enquêtes sur les taux de diffusion de ces modèles SI dans les écoles de gestion montrent que leur degré d'adhésion est plutôt faible. Finalement, ce qui semble faire l'affaire de tous est le partage d'un tronc commun de cours, qui s'est relativement stabilisé avec le temps, et de cours à options qui varient grandement selon les institutions et leur environnement industriel et commercial.

Par contre, le domaine des sciences comptables se reconnaît davantage dans un programme prescrit. Chaque période de temps sous examen a vu apparaître des études qui remettaient en question les ajustements à apporter dans chaque programme par rapport aux exigences de l'Ordre des comptables professionnels agréés (CPA pour Certified Professional Accountants). Seule véritable profession au sens juridique et légal du terme, les sciences comptables commandent un programme prescrit qui tolère peu les déviances, au risque de mettre en péril l'agrément du programme par l'ordre professionnel. En cela, les sciences comptables se rapprochent davantage des autres facultés professionnelles de la cité universitaire comme la médecine et le génie.

Programme en émergence comme en gestion des affaires internationales, programme suggéré comme en gestion des systèmes d'information et programme prescrit comme en sciences comptables sont trois archétypes qui, par conséquent, conçoivent, implantent et évaluent leurs parcours de formation de façon différenciée.

Une démarche ambiguë de professionnalisation

Les domaines de gestion sont-ils des professions ? Voilà une question qui semble un peu saugrenue. Ce qui frappe d'abord l'analyste attentif, c'est que les programmes de 1^{er} cycle en gestion semblent relever davantage d'une logique de préprofessionnalisation et les programmes de MBA d'une logique de professionnalisation. Si, pour d'autres professions, la formation au 1^{er} cycle jumelée à des examens d'entrée dans la profession semble constituer le modèle reconnu, ce n'est pas le cas pour les domaines de la gestion. C'est à tout le moins ce que suggèrent les études sur les programmes en gestion. Il n'est pas rare de voir des finissants de 1^{er} cycle en gestion s'insérer sur le marché du travail et revenir faire un MBA par la suite. Cette redondance sur le plan des programmes démontre la préprofessionnalisation du 1^{er} cycle, ce que certains appellent une préparation à un métier technique. En fait, il semblerait préférable de faire un 1^{er} cycle dans un domaine particulier, autre que la gestion, puis de bifurquer en gestion au MBA pour se professionnaliser. Or, même le modèle universitaire du MBA semble souffrir d'un manque d'adéquation avec la réalité managériale, comme en témoigne le résumé suivant :

Masters of business administration (MBA) programs are being met with escalating criticism from academics, students, and various organizational stakeholders. Central to these criticisms is the contention that the MBA is wholly out-of-touch with the “real world” and is irrelevant to the needs of practicing managers. Examining this contention, we investigated the relevancy of MBA curricula in relation to managerial competency requirements. Relying on an empirically derived competency model from 8,633 incumbent managers across 52 managerial occupations, our results showed that behavioral competencies indicated by managers to be most critical are the very competencies least represented in required MBA curricula. Findings further indicate that institutional factors such as media rankings and mission orientation have no effect on the alignment of MBA curricula with critical managerial competencies. (Rubin et Dierdorff, 2009)

La conséquence de ce parcours de formation est importante : le 1^{er} cycle peut continuer à être centré sur les contenus à apprendre sans se soucier du transfert des apprentissages, ce que refuserait normalement toute formation qualifiée de professionnelle. Pourtant, l'approche par les résultats d'apprentissage invite justement les programmes de 1^{er} cycle à se préoccuper en premier de construire des situations d'apprentissages authentiques et à mettre les contenus d'enseignement, ce que l'on appelle les ressources, au service de la résolution de problèmes de gestion de plus en plus complexes. On peut donc se demander si cette ambiguïté dans la démarche de formation professionnelle ne nuit pas aux écoles de gestion quand vient le temps de démontrer la qualité de leurs formations.

Une cohérence des programmes en devenir

Si les études sur les programmes en gestion témoignent d'une préoccupation pour la pertinence des formations, mais aussi de leur variabilité disciplinaire et de leur caractère de professionnalisation ambiguë, il y a encore beaucoup à faire pour amorcer un questionnement sur l'alignement des programmes. Par alignement, on entend l'adéquation entre les buts et les objectifs d'un programme, entre les objectifs et les activités d'enseignement et d'apprentissage dans les cours d'un même programme et, finalement, entre les résultats d'apprentissage attendus (profil de sortie) et les résultats réellement obtenus par les étudiants à court et à long terme.

En fait, ce que l'on remarque dans les comptes rendus de pratique est cet effort des établissements pour décrire ces processus, ce que l'AACSB appelle communément l'assurance de l'apprentissage. Auparavant, le questionnement sur la boîte noire des programmes était inexistant. La réflexion portait soit sur les intrants, soit sur les extrants des programmes. Maintenant, on se demande en quoi le parcours de formation a eu un réel impact sur les apprentissages des étudiants. Or, l'alignement constructif est un effort exigeant pour tous, car il s'agit de partir à la chasse aux incohérences et de modifier une partie ou une autre des programmes existants au risque d'un autre désalignement. La quête de l'efficacité sociale devient un leitmotiv. En cela, la gestion est un bel exemple de ce type de préoccupation, même si ce chantier n'en est qu'à ses balbutiements.

Recent AACSB International accreditation standards have placed higher emphasis on programmatic outcomes assessment through the assurance of

learning criteria which require tighter alignment of school, program and course goals. Although business and marketing literature has addressed various aspects of the assurance of learning process, there is no complete tested model currently in the literature that demonstrates how outcomes assessment should take place within the context of an ongoing program review. In addition to a review of the literature, this paper provides a comprehensive model of assurance of learning (AoL) and provides a case study of marketing curriculum review and AoL implementation at Simmons College School of Management. (Sampson et Betters-Reed, 2008)

Fait important à souligner, la faible production d'études sur les mécanismes d'implantation d'une innovation pédagogique de petite ou de grande envergure prive les domaines de la gestion d'une compréhension politique des interactions qui se trament dans les départements et les écoles de gestion, espaces favorables aux jeux d'alignement et de désalignement des programmes de formation. Cette dernière remarque ouvre donc la porte sur la dernière partie de ce chapitre concernant les limites de ces différentes études sur les programmes en gestion.

Les grandes lignes des études

Dans ce chapitre, nous avons voulu qualifier les études sur le curriculum en gestion qui relevaient de la catégorie des programmes d'études. Cet exercice a permis de dessiner à grands traits ce corps de connaissances (tableau 5,5).

On a constaté la forte expansion des recherches sur les programmes en gestion avec un accent très prononcé sur les phases de conception et d'évaluation des programmes. Par contre, l'implantation ne semble pas être une préoccupation pour les chercheurs. Nous avons aussi relevé une augmentation des études de cas qui narrent de petits et de grands changements pédagogiques ainsi que quelques essais critiques sur le devenir des programmes en gestion. Cette prise de conscience a débouché sur une analyse transversale des écrits. On y soulève plus particulièrement un souci de pertinence des formations qui se manifeste par une sensibilité aux avis des multiples parties prenantes qui gravitent autour des programmes en gestion, aux prises avec la mondialisation des affaires et l'ubiquité des technologies de l'information. Cette diversité grandissante d'études sur les programmes s'appuie sur un lot de modélisations provenant des sciences de gestion, appuyant ainsi la conception et l'évaluation

TABLEAU 5.5

Grandes lignes des études sur les programmes en gestion (1990-2012)

Décrire	<ul style="list-style-type: none"> • Recherches sur les programmes en forte expansion • Questionnement prioritaire sur la conception et l'évaluation de programmes • Faible présence des recherches sur l'implantation de programmes • Augmentation des études de cas sur les changements pédagogiques • Stabilité des essais sur le devenir des programmes en gestion
Analyser	<ul style="list-style-type: none"> • Diversité grandissante d'études sur les programmes en gestion • Souci de pertinence des programmes • Forces de changement dans les programmes en gestion : mondialisation des affaires et technologies de l'information • Enrichissement des modèles de design de programmes • Explosion des recherches sur l'évaluation de programmes • Variabilité des types de programmes : émergent, suggéré et prescrit • Démarche de professionnalisation ambiguë • De l'approche des contenus à l'approche des résultats d'apprentissage
Critiquer	<ul style="list-style-type: none"> • Conception apolitique de l'implantation de programmes • Pas de référence aux masters spécialisés en gestion • Peu de souplesse entre les différents programmes d'études (transfert et ponts) • Peu de recherches sur l'alignement interne des programmes • Variation dans la conception des programmes selon les interlocuteurs • Peu d'évaluation à long terme des apprentissages • Peu d'appui sur les recherches en enseignement supérieur • Critiques des programmes d'études à partir du seul point de vue des sciences de gestion

de programmes. Cela a aiguillé notre analyse vers une plus grande compréhension de la variabilité des curricula de plusieurs domaines de gestion. On a discuté de plusieurs types de programmes : un programme en émergence comme en gestion des affaires internationales, un programme suggéré comme en gestion des systèmes d'information et, enfin, un programme prescrit comme en sciences comptables. Notre travail d'investigation a aussi permis la mise au jour d'une forme d'ambiguïté dans la démarche de formation professionnelle en gestion, plus précisément entre les programmes de 1^{er} cycle, plus ancrés vers l'acquisition de techniques, et ceux de 2^e cycle, le MBA en tête, plus professionnalisants, c'est-à-dire plus près des pratiques d'affaires contemporaines. Cette zone d'ombre illustre que le 1^{er} cycle est davantage centré sur une approche par les

contenus, tandis que le 2^e cycle semble opter pour une approche par les résultats d'apprentissage. Fait important à noter, les études sur les masters spécialisés et les doctorats en sciences de gestion ne sont pas assez visibles pour qu'on puisse en tirer une quelconque conclusion.

S'il ressort de cette analyse une image relativement claire des études sur le curriculum en gestion sous l'angle des programmes de formation, ce tableau esquissé à grands traits avive une série de critiques que nous voulons maintenant aborder. Tout d'abord, il semble que les enseignants-chercheurs en gestion aient une perception apolitique de la période de l'implantation d'une réforme pédagogique. Mettant toute leur énergie dans la conception et l'évaluation de programmes, ils s'imaginent peut-être que cette approche intrant-extrant est suffisante pour s'assurer du déploiement des innovations. Les recherches sur le changement organisationnel et sur la sociologie de l'innovation sont assez claires à ce sujet : le processus d'appropriation des transformations pédagogiques par les acteurs concernés peut aller dans le sens d'une implantation réussie ou ratée. Le pilotage doit être pensé, documenté et évalué tout au long de multiples arbitrages à gérer entre étudiants, enseignants, conseillers pédagogiques, administrateurs et l'ensemble des parties prenantes. Cela ne doit pas être vécu comme un allant de soi, un espace neutre sans enjeux pédagogiques et organisationnels.

Les recherches sur l'alignement pédagogique des programmes et de leur évaluation à long terme sont peu développées, privant les intervenants de la scène pédagogique d'une réflexion nourrie sur ces enjeux. Présentement, on s'en tient plutôt à l'explicitation institutionnelle des processus d'amélioration continue comme celui de l'assurance de l'apprentissage préconisée par l'AACSB, laissant de côté des recherches plus analytiques et comparatives. Les études sur la conception des programmes semblent plus élaborées, surtout en ce qui concerne l'analyse des besoins des parties prenantes, mais elles demeurent prisonnières du caractère idiosyncrasique des avis de chacun. Or, si l'alignement intraprogramme est crucial pour que l'expérience de formation de l'étudiant soit optimale, l'alignement interprogramme est aussi un parent pauvre de la pensée sur les enseignements en gestion. Ainsi, les transferts et les ponts entre les différents programmes sont pensés sans fil conducteur : la formation tout au long de la vie du professionnel pourrait devenir ce genre de fil rouge pour articuler l'offre des nombreux programmes de formation en gestion. De

plus, des programmes bien alignés offrirait assurément une meilleure lisibilité aux étudiants.

Finalement, il est dommage que les études sur les programmes en gestion s'appuient peu sur les recherches en enseignement supérieur. Il y aurait, à coup sûr, matière à réflexion et à transposition. De plus, les critiques sur les enseignements en gestion proviennent presque exclusivement du domaine de la gestion. Le raisonnement se décline de la façon suivante : on cherche à définir ce qu'est la gestion en général pour déboucher sur ce que devrait être l'enseignement de la gestion. Nous suggérons qu'il serait intéressant de faire le chemin inverse : comment développer un individu en formation initiale ou continue en gestion pour qu'il devienne un citoyen éclairé, un professionnel compétent, un chercheur avisé ? Par conséquent, quels genres de programmes faut-il construire pour atteindre ces objectifs d'éducation ou de formation ? Questions ouvertes que nous relancerons en fin de parcours.

Références

- AGRAWAL, V.K., F. TENKORANG, V.K. AGRAWAL et A.R. TAYLOR (2009). « Trends in IT Human Resources and its Impact on Curriculum Design », *The Review of Business Information Systems*, 13(4), 67-78
- AHMED ABDEL-RAHMAN AHMED, W. (2006). « The Internationalization of the Business Administration Curricula in Arab Universities », *Journal of Teaching in International Business*, 18(1), 89-107.
- ANDREWS, C.P. et J. WYNEKOOP (2004). « A Framework for Comparing IS Core Curriculum and IS Requirements for Accounting Majors », *Journal of Information Systems Education*, 15(4), 437-450.
- APIGIAN, C.H. et S.E. GAMBILL (2010). « Are we Teaching the IS 2009* Model Curriculum? », *Journal of Information Systems Education*, 21(4), 411-420.
- BAHHOUTH, V., J.E. SPILLAN, J. BAHHOUTH et R. KHOUEIRI (2012). « Students' Perception of International Business Curriculum: An Explorative Study – Case of Lebanon », *Journal of Teaching in International Business*, 23(3), 236-250.
- BARUCH, Y. et A. LEEMING (1996). « Programming the MBA Programme – The Quest for Curriculum », *The Journal of Management Development*, 15(7), 27-36.
- BECK, J.H. (1997). « Voting Cycles in Business Curriculum Reform, a Note », *American Economist*, 41(1), 83-88.
- BENAMATI, J.H., Z.D. OZDEMIR et H.J. SMITH (2010). « Aligning Undergraduate IS Curricula with Industry Needs », *Communications of the ACM*, 53(3), 152-156.
- BOATLER, R.W. (1992). « A Values Constraint in Internationalizing the Business Curriculum », *Journal of Education for Business*, 67(3), 147-151.
- BREWER, P.C. (2000). « An Approach to Organizing a Management Accounting Curriculum », *Issues in Accounting Education*, 15(2), 211-235.
- BROOKSHIRE, R.G., L.R. YIN, C.S. HUNT et T.B. CREWS (2007). « An End-User Information Systems Curriculum for the 21st Century », *The Journal of Computer Information Systems*, 47(3), 81-88.
- CANT, A.G. (2004). « Internationalizing the Business Curriculum: Developing Intercultural Competence », Cambridge, *Journal of American Academy of Business*, 5(1/2), 177-182.
- CHAPMAN, S.A. et L. RANDALL (2012). « A New Process Model for Curriculum Development in Business Education », Cambridge, *The Business Review*, 20(1), 9-16.
- CLOSS, D.J. et T.P. STANK (1999). « A Cross-functional Curriculum for Supply Chain Education at Michigan State University », *Journal of Business Logistics*, 20(1), 59-72.
- COOK, C.W. (1993). « Curriculum Change: Bold Thrusts or Timid Extensions », *Journal of Organizational Change Management*, 6(1), 28-40.
- CROS, F. (dir.) (2007). *L'agir innovatif, entre créativité et formation*. Collection Perspectives en éducation & formation. De Boeck.
- DAUD, S., N. ABIDIN, S. NORAINA MAZUIN et R. JEGATHEESAN (2011). « Enhancing University Business Curriculum Using an Importance-performance Approach », *The International Journal of Educational Management*, 25(6), 545-569.

- DEETER-SCHMELZ, D.R. et K.N. KENNEDY (2011). « A Global Perspective on the Current State of Sales Education in the College Curriculum », *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 31(1), 55-75.
- DENTON, J.W., K. VIRGINIA FRANKE et S. NANDA (2005). « Curriculum and Course Design: A New Approach Using Quality Function Deployment », *Journal of Education for Business*, 81(2), 111-117.
- DONELAN, J.G. et K.L. PHILIPICH (2002). « Meeting the 150-hour Requirement: The Impact of Curriculum Choice on Satisfaction », *Journal of Accounting Education*, 20(2), 105-121.
- DOWNY, J.P., M.E. McMURTREY et S.M. ZELTMANN (2008). « Mapping the MIS Curriculum Based on Critical Skills of New Graduates: An Empirical Examination of IT Professionals », *Journal of Information Systems Education*, 19(3), 351-363.
- DUDLEY, S.C., L.W. DUDLEY, F.L. CLARK et S. PAYNE (1995). « New Directions for the Business Curriculum », *Journal of Education for Business*, 70(5), 305-310.
- DUKE, C.R. et R.M. REESE (1995). « A Case Study in Curriculum Evaluation Using Strategic and Tactical Assessments », *Journal of Education for Business*, 70(6), 344-347.
- FEDOROWICZ, J. et J.L. GOGAN (2001). « Fast-Cycle Curriculum Development Strategies for E-business Programs: The Bentley College Experience », *Journal of Education for Business*, 76(6), 318-327.
- FERRIN, B.G., R. LANDEROS et R.F. RECK (2001). « Integrated Supply Matrix Management: A TQM Approach for Curriculum Development », *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 31(7/8), 520-536.
- FINGER, A. et G. KATHOEFER (2005). « The Quest for Intercultural Competence: Interdisciplinary Collaboration and Curricular Change in Business German », *The Journal of Language for International Business*, 16(2), 78-89.
- FORRAY, J.M. et J.E. GOODNIGHT (2010). « Think Global, Act Local: A Methodology for Investigating International Business Curriculum Priorities Using Stakeholder Feedback », *Organization Management Journal*, 7(1), 56-64.
- GEGEZ, E., S. HOLLENSSEN et B.T. VENABLE (2010). « Strengthening the Impact and Value of International Marketing Curriculum Outcomes: A Comparative Study of Turkish and European Business Students Perceptions of Coursework and Careers », *Academy of Marketing Studies Journal*, 14(1), 11-26.
- GONZALEZ, M.E., G. QUESADA, J. MUELLER et R.D. MUELLER (2011). « International Business Curriculum Design: Identifying the Voice of the Customer Using QFD », *Journal of International Education in Business*, 4(1), 6-29.
- GULID, N. (2011). « Student Loyalty toward Master's Degree Business Administration Curriculum at Srinakharinwirot University », *American Journal of Business Education*, 4(8), 49-56.
- GURGANUS, F.E., E.A. DOTY et J.L. HAGLER (1995). « ECU Curriculum Responds to the Needs of Multiple Constituents », *Journal of Accounting Education*, 13(2), 223-240.
- HAMMOND, K.L. et E. MOSER (2009). « Curriculum Advice from your Advisory Board: A Survey Instrument », *Academy of Educational Leadership Journal*, 13(3), 59-72.

- HARRISON, D.S. et C.M. RITCHIE (2011). « General Education Curricular Foundations in Business Education », Cambridge, *The Business Review*, 17(1), 31-38.
- HAWORTH, D.A. et F.J. VAN WETERING (1994). « Determining Underlying Corporate Viewpoints on Information Systems Education Curricula », *Journal of Education for Business*, 69(5), 292-295.
- HERRING, H.C., III et J.R. WILLIAMS (2000). « The Role of Objectives in Curriculum Development », *Journal of Accounting Education*, 18(1), 1-14.
- HOLLISTER, K.K.P. et N.B.P. KOPPEL (2008). « Curricular Changes in Response to Assurance of Learning Results in Information Technology », Cambridge, *Journal of American Academy of Business*, 13(1), 287-293.
- KAMAL, M. et K. HENSON (2010). « The Role of Advisory Board in Developing Market Sustainable IT Curriculum », Cambridge, *Journal of American Academy of Business*, 15(2), 168-173.
- KARAKOSTAS, B. (2009). « Restructuring the IS Curriculum around the Theme of Service Orientation », *IT Professional Magazine*, 11(1), 59-63.
- KAYNAK, E., U. YUCELT et A.T. BARKER (1990). « Internationally Oriented Marketing Curriculum Development: A Comparative Study of Canada, the U.S.A., and New Zealand », *Journal of Marketing Education*, 12(3), 53-63.
- KHOSROWPOUR, M. et D. GREENAWALT (1997). « The IRM Curriculum Model: An International Curriculum Model for a 4-year Undergraduate Program », *Information Resources Management Journal*, 10(2), 5-20.
- KUMAR, K.K. et K.K. JAIN (2010). « Reassessing the Curriculum-Competency Alignment in MBA Programs », *Journal of Management and Strategy*, 1(1), 68-75.
- KUNG, M., S.C. YANG et Y. ZHANG (2006). « The Changing Information Systems (IS) Curriculum: A Survey of Undergraduate Programs in the United States », *Journal of Education for Business*, 81(6), 291-299.
- LARIBEE, J.F. (1992). « Building a Stronger IRM Curriculum: Views from IS Managers and Educators », *Information Systems Management*, 9(2), 22-28.
- LAZARONY, P.J. et D.A. DRISCOLL (2010). « Communication and Research Skills in the Information Systems Curriculum: A Method of Assessment », *Journal of College Teaching and Learning*, 7(2), 1-10.
- LEE, C.S.K. (2012). « The Rise, Fall, and Return of E-Marketing Curriculum: A Call for Integration », *Business Education Innovation Journal*, 4(1), 28-36.
- LEE MAIER, J. et S. GAMBILL (1997). « A Descriptive Study of CIS/MIS Graduate School Curriculums », *The Journal of Computer Information Systems*, 38(1), 26-29.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Coll. « Le défi éducatif ». Guérin éditeur.
- LIDTKE, D.K. et G. STOKES (1999). « An Information Systems-Centric Curriculum, ISCC'99 », *The Journal of Systems and Software*, 49(2-3), 171-175.
- LIFER, J.D., K. PARSONS et R.E. MILLER (2009). « A Comparison of Information Systems Programs at AACSB and ACBSP Schools in Relation to IS 2002 Model Curricula », *Journal of Information Systems Education*, 20(4), 469-476.
- LYONS, R.K. (2012). « Curriculum Reform: Getting More Macro, and more Micro », *Journal of Management Development*, 31(4), 412-423.

- MAYES, B.T., D. HEIDE et E. SMITH (1993). « Anticipated Changes in the Business School Curriculum: A Survey of Deans in AACSB Accredited and Non-accredited Schools », *Journal of Organizational Change Management*, 6(1), 54-63.
- MC A FEE, A. (2007). « Those to Whom IT Matters Most: Perspectives of IT Faculty on Curricula, Courses, and Class Materials », *Information Systems Research*, 18(2), 142-149.
- MCCUDDY M.K., M. PINAR et E.F.R. GINGERICH (2008). « Using Student Feedback in Designing Student-Focused Curricula », *International Journal of Educational Management*, 22(7), 611-637.
- MCFADDEN, K.L., B. JANSEN et E.R. TOWELL (1999). « Building OM Curriculum for the New Millennium: Industry Perceptions », *Mid-American Journal of Business*, 14(2), 37-46.
- MCGANN, S.T., R.D. FROST, V. MATTA et W. HUANG (2007). « Meeting the Challenge of IS Curriculum Modernization: A Guide to Overhaul, Integration, and Continuous Improvement », *Journal of Information Systems Education*, 18(1), 49-62.
- MEHTA, M.R., J.R. SHAH et G.W. MORGAN (2005). « Merging an E-Business Solution Framework with CIS Curriculum », *Journal of Information Systems Education*, 16(1), 65-74.
- MITRI, M. (2003). « A Knowledge Management Framework for Curriculum Assessment », *Journal of Computer Information Systems*, 43(4), 15-24.
- NALE, R.D., D.A. RAUCH, S.A. WATHEN et P.B. BARR (2000). « An Exploratory Look at the Use of Importance-Performance Analysis as a Curricular Assessment Tool in a School of Business », *Journal of Workplace Learning*, 12(4), 139-145.
- NAVARRO, P. (2008). « The MBA Core Curricula of Top-ranked U.S. Business Schools: A Study in Failure? », *Academy of Management Learning & Education*, 7(1), 108-123.
- PESTONJEE, D.D., J.E. SPILLAN, H. SONG et N.D. VIRZI (2010). « A Comparative Analysis of Curriculum in International Marketing and Business between Peruvian and Guatemalan University Students », *Journal of Teaching in International Business*, 21(4), 282-306.
- PLICE, R.K. et B.A. REINIG (2007). « Aligning the Information Systems Curriculum with the Needs of Industry and Graduates », *The Journal of Computer Information Systems*, 48(1), 22-30.
- PLICE, R.K. et B.A. REINIG (2009). « Leveraging Alumni and Business Community Relations to Assess the Information Systems Curriculum », *Journal of Education for Business*, 84(3), 142-149.
- REZANIA, D. et M. HENRY (2010). « Management Education: Classifying Business Curricula and Conceptualizing Transfers and Bridges », *International Journal of Business and Management*, 5(5), 44-50.
- RUBIN, R.S. et E.C. DIERDORFF (2009). « How Relevant is the MBA? Assessing the Alignment of Required Curricula and Required Managerial Competencies », *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), 208-224.
- RUBIN, R.S. et E.C. DIERDORFF (2011). « On the Road to Abilene: Time to Manage Agreement About MBA Curricular Relevance », *Academy of Management Learning & Education*, 10(1), 148-161.

- RYAN, C. (1999). «Trends in Business Curricula: The View from AACSB», *Business Communication Quarterly*, 62(1), 91-95.
- SAMPSON, S.D. et B.L. BETTERS-REED (2008). «Assurance of Learning and Outcomes Assessment: A Case Study of Assessment of a Marketing Curriculum», *Marketing Education Review*, 18(3), 25-36.
- SAUTTER, E.T., A.V. POPP, E.R. PRATT et S.K. MILLS (2000). «A “New and Improved” Curriculum: Process and Outcomes», *Marketing Education Review*, 10(3), 19-28.
- SENNETTI, J.T. et M.A. DITTENHOFER (1997). «Changing the Accounting Curricula: Which Colleges and Universities will Accrue the Higher Economic Costs?», *Issues in Accounting Education*, 12(1), 49-60.
- SINCOFF, M.Z. et C.L. OWEN (2004). «Content Guidelines for an Undergraduate Human Resources Curriculum: Recommendations from Human Resources Professionals», *Journal of Education for Business*, 80(2), 80-85.
- SNEED, J. et D.A. MORGAN (1999). «Deficiencies in Communication and Problem-Solving Skills of Business Graduates: Is the Business Curriculum at Fault?», *Management Research News*, 22(8), 1-11.
- SRIVASTAVA, D.K. (2012). «Analyzing the Structure of the International Business Curriculum in India», *Journal of Teaching in International Business*, 23(1), 24-30.
- STACEY MENZEL, B., K. SUSAN SCHULTZ et M. BENNION (2003). «What do they Know? Integrating the Core Concept of Customer Value into the Undergraduate Marketing Curriculum and its Assessment», *Journal of Marketing Education*, 25(1), 79-89.
- SURENDRA, N.C. et J.W. DENTON (2009). «Designing IS Curricula for Practical Relevance: Applying Baseball’s “Moneyball” Theory», *Journal of Information Systems Education*, 20(1), 77-85.
- SUTARI, V. et A. SMALE (2007). «Designing IB Curricula for Future Global Careerists: A Boundaryless Career Perspective», *Journal of Teaching in International Business*, 19(2), 167.
- TAYLOR, V.A. et M. RUDNICK (2005). «Accounting Education: Designing a Curriculum for the 21st Century», Cambridge, *Journal of American Academy of Business*, 6(2), 321-323.
- THOMPSON, K.R. et D.J. KOYS (2010). «The Management Curriculum and Assessment Journey: Use of Baldrige Criteria and the Occupational Network Database», *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(2), 156-166.
- THOMPSON, T.A. et J.M. PURDY (2009). «When a Good Idea isn’t Enough: Curricular Innovation as a Political Process», *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), 188-207.
- VAN EYNDE, D.F. et S.L. TUCKER (1997). «A Quality Human Resource Curriculum: Recommendations from Leading Senior HR Executives», *Human Resource Management*, 36(4), 397-408.
- WALKER, K.B. et E.L. BLACK (2000). «Reengineering the Undergraduate Business Core Curriculum: Aligning Business Schools with Business for Improved Performance», *Business Process Management Journal*, 6(3), 194-213.

- WALKER, K.B. et P.L. AINSWORTH (2001). «Developing a Process Approach in the Business Core Curriculum», *Issues in Accounting Education*, 16(1), 41-66.
- WILLIAMS, J.R. (1990). «Curriculum Innovation and 150-Hour Legislation: Friends or Foes? Issues in Accounting Education», *American Accounting Association*, 5, 1-6.
- WITTE, A.E. (2010). «The Global Awareness Curriculum in International Business Programs: A Critical Perspective», *Journal of Teaching in International Business*, 21(2), 101-131.

CHAPITRE 6

Des valeurs éducatives à transmettre

De façon implicite ou explicite, toute activité éducative entraîne dans son sillage un ensemble de valeurs. En retour, ces valeurs façonnent les comportements pédagogiques des enseignants et des étudiants ainsi que ceux des autres acteurs de l'institution. Dans ce chapitre, il est question de la diversité de ces valeurs éducatives sous-jacentes au curriculum en gestion. Quelles sont-elles ? Ont-elles évolué au fil du temps ? Quelles critiques peut-on articuler par rapport aux choix de valeurs éducatives prenant racine dans les institutions d'enseignement de la gestion ? L'examen attentif des études sur le curriculum en gestion révèle que de nombreuses valeurs éducatives sont encouragées tant sur le plan individuel, sociétal qu'organisationnel avec une pondération bien particulière pour chacune d'entre elles.

L'éthique au cœur des valeurs individuelles

D'entrée de jeu, la première observation que l'on peut faire est la prépondérance des recherches sur l'enseignement de l'éthique des affaires, et ce, dans plusieurs pays. Plusieurs objets sont pris en compte dans l'exercice. On analyse tour à tour les contenus des livres scolaires, les méthodes pédagogiques mobilisées, les perceptions des étudiants, les exigences des organismes de réglementation ou le niveau de diffusion de ce type de cours dans différents programmes des 1^{er} et 2^e cycles en gestion. À côté de ces recherches, on trouve aussi des comptes rendus de pratique qui explicitent

le travail d'intégration de dispositifs d'enseignement de l'éthique des affaires, soit dans un cours isolé ou transversalement dans un programme complet. Finalement, deux essais normatifs font également partie du paysage : tandis que le premier se penche sur l'enseignement des habiletés critiques, le second engage une réflexion sur la nécessité de penser les nouveaux programmes d'études en gestion à partir de fondements solides sur le développement moral de l'étudiant (tableau 6.1).

Des recherches sur les valeurs éducatives en gestion, il ressort que le domaine de l'éthique des affaires peut s'enseigner de plusieurs manières : par les enjeux, par les fonctions de gestion, par les théories sur l'éthique en général ou selon le point de vue des parties prenantes. Il se dégage ainsi deux visions de l'enseignement de l'éthique des affaires, l'une plus étroite et plus focalisée sur les contenus à enseigner et l'autre, plus élargie et plus préoccupée par le contexte d'affaires global. Or, les recherches font état d'un

TABLEAU 6.1

Études du curriculum en gestion centrées sur les valeurs individuelles (2004-2012)

Valeurs individuelles	Auteurs
Comptes rendus de pratique d'un dispositif d'intégration de l'enseignement de l'éthique des affaires (Nouvelle-Zélande; Angleterre; États-Unis)	McDonald, 2004; Hartog et Frame, 2004; Warnell, 2010
Recherches sur la diffusion des cours sur l'éthique des affaires (Angleterre; États-Unis)	Macfarlane et Ottewill, 2004; Stone et coll., 2006
Recherches sur les exigences des organismes de réglementation et de législation sur l'enseignement de l'éthique des affaires (Angleterre; États-Unis)	Moore, 2004; Sullivan, 2010
Recherches sur les contenus des livres scolaires au regard de l'éthique des affaires (États-Unis; Angleterre)	Crane et Matten, 2004
Recherches sur les méthodes d'enseignement de l'éthique en gestion des systèmes d'information	Towell et coll., 2004
Recherches sur les conditions d'implantation de l'éthique des affaires dans les programmes (MBA; 1 ^{er} cycle)	Evans, 2006; Rutherford et coll., 2012
Recherches sur l'effet de genre dans les perceptions des étudiants à propos de l'éthique des affaires	Miori et coll., 2011
Essai sur l'intégration des habiletés critiques dans le curriculum	Braun, 2004
Essai normatif sur un nouveau curriculum intégré en gestion avec des fondements solides en développement moral	Natale et Sora, 2009

taux de pénétration extrêmement variable des cours d'éthique des affaires dans les programmes de formation en gestion tant au 1^{er} qu'au 2^e cycle. Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer ces écarts. On n'a qu'à penser à la montée du phénomène de mondialisation des affaires, à la recrudescence des scandales financiers, au poids accru de la réglementation gouvernementale et des organismes d'accréditation, à la pression des organismes civils, pour ne citer que ces raisons-là. D'autres motifs sont plutôt liés au contexte organisationnel de chaque institution (affiliation religieuse, leadership départemental en faveur de ce cours, sensibilité de certains domaines de gestion comme en gestion des systèmes d'information et en comptabilité, crédits alloués pour les cours d'éthique des affaires, etc.).

En somme, la diffusion des cours d'éthique dans les programmes de gestion semble marginale, même si toutes les parties prenantes s'entendent sur l'idée qu'il faut enseigner ces contenus aux étudiants. Certains avancent qu'un enseignement centré exclusivement sur les valeurs individuelles sans ancrage avec d'autres valeurs plus socialisantes, comme celles que nous verrons ci-après, est un frein important à cette demande pédagogique.

La montée des études sur les valeurs sociétales

Sous cette rubrique, les études recensées décrivent quatre dispositifs pédagogiques qui ont été expérimentés dans autant de pays et qui mettent en avant trois approches de l'éducation pour la soutenabilité/durabilité. On parle d'éducation à l'environnement (méthodes pédagogiques expérientielles), d'éducation à propos de l'environnement (méthodes pédagogiques de transmission de connaissances) et d'éducation pour l'environnement (méthodes pédagogiques centrées sur la critique). Que ce soit au 1^{er} ou au 2^e cycle en gestion, ces innovations font ressortir deux paradigmes diamétralement opposés. D'un côté, nous avons un paradigme social dominant qui ne remet pas en cause la responsabilité de l'entreprise dans les problématiques de développement durable et soutenable, et qui encourage des enseignements utiles pour la mise en place de solutions vertes et efficaces (*weak position*). De l'autre côté, nous assistons à l'émergence d'un paradigme social alternatif qui politise la problématique du développement durable et qui invite à développer des enseignements plus critiques par rapport au système capitaliste et au rôle

reproducteur des entreprises dans le développement économique et social. On parle dans ce cas d'une orientation forte (*strong position*) de l'éducation pour la soutenabilité/durabilité, selon laquelle il importe de trouver un juste milieu entre les impératifs de profit et les besoins de l'humanité et de la planète (*people, planet, profit*) (tableau 6.2).

TABLEAU 6.2

Études sur le curriculum en gestion centrées sur les valeurs sociétales et de l'entreprise (2004-2012)

Valeurs sociétales	Auteurs
Comptes rendus de pratique de dispositifs pédagogiques sur le développement soutenable (Nouvelle-Zélande; Pologne; Australie; Angleterre)	Springett, 2005; Doniec, 2006; Von der Heidt et Lamberton, 2011; Redding et Cato, 2011
Recherche sur la diffusion de cours consacrés à la responsabilité civile (Turquie)	Özdemir et coll., 2009
Recherche sur la diffusion des cours consacrés au développement durable (Inde)	Singh et coll., 2011
Recherche sur les préférences des étudiants à propos des thèmes du développement durable	Silverblatt et coll., 2012
Essai normatif sur une méthodologie d'enseignement de valeurs centrées sur les autres en contexte de développement durable	Schlee et coll., 2009
Essai normatif sur ce que l'on devrait enseigner en développement durable à partir des résultats d'apprentissage attendus en marketing	Borin et Metcalf, 2010
Essai philosophique sur l'importance d'équilibrer la formation des étudiants en faveur du développement durable	McKenna et Biloslavo, 2011
Valeurs de l'entreprise	Auteurs
Compte rendu de pratique de dispositifs centrés sur la responsabilité sociale et le développement durable dans les entreprises (Australie)	Stubbs et Schapper, 2011
Recherche sur l'impact du curriculum caché dans l'enseignement de la responsabilité sociale	Blasco, 2012
Recherche sur la diversité dans le curriculum en gestion et chez les enseignants	Epps et Epps, 2010
Essai sur l'importance de l'éthique des affaires dans l'enseignement de la responsabilité sociale des entreprises	Maclagan et Campbell, 2011
Essai sur le sens de la responsabilité et de l'intégrité dans l'organisation	Robinson et Dowson, 2011

À côté de ces comptes rendus de pratique, trois recherches et trois essais se distinguent tout particulièrement. Tout d'abord, deux recherches s'intéressent à la diffusion de ce genre de cours dans les programmes de gestion en Turquie et en Inde. Une autre enquête analyse les préférences d'étudiants d'une université américaine à propos de thèmes liés à l'environnement qu'on pourrait insérer dans le programme. Par la suite, trois essais critiques complètent le portrait. Le premier développe des arguments en faveur de l'insertion de thèmes et d'une compétition entre projets sur l'entrepreneuriat social dans les programmes en gestion du marketing, tout en permettant à d'autres étudiants (en dehors des écoles de gestion) d'y participer. Ces initiatives auraient plusieurs conséquences positives : développer la sensibilité des étudiants aux problèmes sociaux et à la possibilité d'un transfert de connaissances à une entreprise sociale, mettre sur pied de la recherche en marketing autour des projets en entrepreneuriat social et valoriser une marque pour chaque projet social. Ainsi, faire la promotion de cette forme d'entreprise centrée sur les besoins de la société et non pas sur le seul intérêt personnel est porteur de valeurs éducatives fondamentales. Un deuxième essai tente de convaincre le lecteur du bien-fondé d'une panoplie d'exercices pouvant être réalisés en classe dans le domaine de la gestion du marketing pour répondre aux objectifs d'apprentissage tournés vers le développement durable. Finalement, c'est en passant par un chemin philosophique que le troisième et dernier essai élabore une série de principes pédagogiques de sagesse pour encadrer le curriculum centré sur le développement durable. Les auteurs suggèrent une articulation entre les valeurs individuelles, sociétales et organisationnelles : une éthique centrée sur les individus, des communautés construites sur l'engagement, la tolérance et l'équité, des systèmes sociaux et des organisations participatives transparents et justes et, enfin, des pratiques environnementales qui valorisent la biodiversité et les processus écologiques à long terme.

Le monde des valeurs de l'entreprise

Terminons notre survol des études sur les valeurs éducatives en gestion. Pour la période 2004-2012, cinq études concernant les valeurs de l'entreprise sont ressorties. Même si ce nombre est relativement faible et qu'aucun type d'études en particulier ne semble dominer, on peut tout de même y

décèler des embryons d'idées qui permettraient un début d'articulation entre les valeurs individuelles et sociétales décrites plus haut.

Le seul compte rendu de pratique de cette section fait référence à deux cours offerts par une université australienne qui mobilisent les concepts de soutenabilité et de responsabilité sociale des entreprises. Soutenue par les enseignants eux-mêmes, cette innovation pédagogique tente de provoquer un début de changement radical dans les valeurs de leurs étudiants de 2^e cycle en s'appuyant sur les six principes d'une éducation en gestion responsable énoncés par les Nations Unies.

Pour en arriver à développer de nouvelles valeurs éducatives en gestion, encore faut-il qu'il y ait une certaine cohérence entre les discours des enseignants, des étudiants et des administrateurs. Voilà la prémisse des deux recherches de cette section. Ainsi, la prise en considération des messages implicites des parties prenantes dans l'institution même assure une certaine cohérence entre ce qui est véhiculé par les divers intervenants et le programme officiel. Valoriser la diversité des tâches, des acteurs et des rôles dans l'établissement d'enseignement augmente les chances de développer une société pluraliste qui fera contrepoids à une société plus homogène en contexte de mondialisation. L'idée principale est que l'école ou l'université comme organisation doit refléter les valeurs que l'on veut inculquer aux étudiants. Finalement, les deux essais critiques retenus mettent de l'avant la nécessité d'articuler les valeurs individuelles, telle l'éthique des affaires, et les concepts de responsabilité sociale des entreprises, comme si l'un n'allait pas sans l'autre.

En résumé, les valeurs éducatives à enseigner ou à faire apprendre se retrouvent à trois niveaux : l'éthique des affaires au niveau individuel, la responsabilité sociale des entreprises au niveau corporatif et le développement durable au niveau sociétal. Les études semblent suggérer un enseignement progressif de ces valeurs tout au long des études : un engagement de l'étudiant dans la première année, un engagement communautaire dans la deuxième année, et une responsabilité globale et durable dans les dernières années de la formation. De cette façon, on s'assure de développer par étapes l'identité globale de l'étudiant grâce à une approche pédagogique intégrée. Le développement de la pensée critique au niveau individuel et les débats critiques en équipe permettent de déstabiliser les étudiants dans leurs schèmes de référence et de les ouvrir à d'autres valeurs qui compléteront leur développement moral.

TABLEAU 6.3

**Études sur les valeurs éducatives dans le curriculum en gestion
(1990-2003)**

Valeurs éducatives	Auteurs 1990-1996	Auteurs 1997-2003
<i>Valeurs individuelles</i>		
Compte rendu de pratique d'un dispositif d'intégration de l'enseignement de l'éthique (États-Unis)	Bishop, 1992; Hatton, 1996	Sims, 2000; Kienzler et David, 2003
Compte rendu de pratique d'un dispositif sur les thèmes de la diversité dans un cours sur le comportement organisationnel		Muller et Parham, 1998
Recherche sur les dimensions internationales de l'enseignement de l'éthique (Asie; Amérique du Nord; Angleterre)	Cowton et Dunfee, 1995	
Recherche sur les perceptions des étudiants en regard des enjeux de l'éthique		Byerly et coll., 2002
Recherche sur le degré de sensibilité morale des étudiants en gestion		Lowry, 2003
Essai explicatif de la faible diffusion des cours d'éthique en gestion	Snoeyenbos, 1992	
Essai sur l'enseignement de la diversité en gestion, culture, genre	Rae, 1993	Mills, 1997
Essai sur le rôle de l'éthique dans un curriculum centré sur le développement durable		Owens, 1998
Essai sur l'intégration de l'éthique dans le curriculum		Sims et Brinkmann, 2003
Essai sur le développement de la pensée critique en marketing		Caterall et coll., 2002
<i>Valeurs sociétales</i>		
Compte rendu de pratique sur l'intégration des dimensions environnementales dans le curriculum (Angleterre)		Holt, 2003
Essai sur la dimension environnementale des décisions de gestion	Ahna et coll., 1992	
Essai sur les facteurs qui nuisent à l'intégration du développement durable dans le curriculum		Springett et Kearins, 2001
Essai sur les facteurs qui nuisent à l'intégration de l'éthique dans le curriculum		Acevedo, 2001
<i>Valeurs de l'entreprise</i>		
Compte rendu de pratique d'un dispositif sur les thématiques de l'environnement en contexte de responsabilité sociale des entreprises (Finlande)		Personen, 2003

Durant la période 1990-1996, les études sur le curriculum en gestion sous l'angle des valeurs éducatives étaient presque exclusivement concentrées sur les valeurs individuelles (ici encore, dominance de l'éthique des affaires). La période 1997-2003 a vu se poursuivre les études sur les valeurs individuelles, mais sont aussi apparus quelques travaux sur les valeurs sociétales. Par effet de comparaison, les études sur les valeurs de l'entreprise dans le curriculum en gestion se sont plutôt concentrées durant la période 2004-2012. Globalement, de 1990 à 2012, nous constatons un équilibre des contributions sur le curriculum en gestion quand il est question de valeurs éducatives : 15 comptes rendus de pratique, 16 recherches et 17 essais. Nous verrons un peu plus loin comment cette récolte peut être analysée par rapport à celles des autres catégories mises en lumière (tableau 6.3).

À la suite de notre effort de classement des travaux concernant les valeurs éducatives, nous formulons maintenant quatre propositions qui seront détaillées comme il se doit.

Le changement social par une éducation morale de l'individu

Le survol des 48 études sur le curriculum en gestion regroupées sous l'angle des valeurs éducatives permet d'avancer l'idée qu'il faut agir tout d'abord dans le domaine individuel pour insuffler un sens moral aux actions. Les programmes de formation deviennent le lieu par excellence pour développer des connaissances, des habiletés et des attitudes concernant l'éthique des affaires. En présence d'un environnement concurrentiel en forte turbulence et secoué par de multiples remous, il devient impératif de se concentrer sur les futurs leaders des entreprises que sont les étudiants de MBA. La direction est claire : c'est à partir de l'individu que l'on peut avoir un impact sur l'environnement. Orientation très nord-américaine qui fait reposer le poids des responsabilités sociales sur les épaules du leader déchiré entre des choix cornéliens entre le bien et le mal. L'éthique de conviction personnelle se heurte de plein fouet à l'éthique de responsabilité collective, comme le rappelait l'un des pères de la sociologie Max Weber. Enseigner aux étudiants en gestion comment trancher dans le vif, contre vents et marées, lors de situations d'affaires très problématiques qui dépassent souvent les frontières de l'organisation, c'est là un défi éducatif magistral.

A decade of corporate scandals has highlighted a lack of ethical decision making skills among business leaders. Reasons for this deficiency vary from an absence of ethical teaching in the home to a failure of American corporate culture. In 2002, the situation reached a critical point with scandals such as Enron and Tyco forcing a Congressional response in the form of the Sarbanes-Oxley Act of 2002. Questions concerning corporate leaders' ability to act ethically again resurfaced in the wake of the recent financial collapse of giants such as AIG and Citigroup, creating a debate over what lessons were learned from the Sarbanes-Oxley experience. MBA curriculums are major stakeholders in this debate. MBA programs are venues where the majority of our business leaders learn the critical skills needed to succeed. The purpose of this study was to assess the treatment of ethics in core MBA curriculums in Ohio in response to the Sarbanes-Oxley Act of 2002. The study determined that MBA programs in Ohio failed to adjust their core curriculums in response to the new demand for increased ethics instruction. Further, it determined that private and public institutions reacted to the legislation in a similar manner. It also revealed that private and public institutions traditionally approach ethics instruction differently. (Sullivan, 2010)

Ce résumé d'article montre bien les limites de cette approche pédagogique, qui sont entre autres dues à la très grande variabilité des pratiques institutionnelles et à la singularité des systèmes d'enseignement supérieur en matière de réglementation des formations en gestion.

Les concepts de développement durable et de responsabilité sociale

Dans le curriculum en gestion et plus particulièrement dans les cours d'éthique des affaires, il est assez fréquent que les prémisses du capitalisme ne soient pas mises en doute. En fait, les phénomènes associés à la mondialisation accélérée des affaires et à la montée des technologies de l'information ne sont pas, la plupart du temps, contestés. Or, cette hégémonie de l'idée de progrès économique est critiquée par les tenants de l'idée de préservation. En partant des travaux fondateurs de la Commission Brundtland dans les années 1980, plusieurs études sur le curriculum en gestion s'appuient sur cette nouvelle façon de réfléchir la société. Contrairement à une approche dominante qui part de l'individu pour déboucher sur la société, l'approche alternative pense d'abord aux besoins de la société, celle que l'on veut laisser en héritage à nos enfants. L'enseignement supérieur en gestion ne cherche plus à s'adapter à un environnement socioéconomique changeant, mais il travaille plutôt à le transformer

en vue d'un mieux-être à la fois démocratique, environnemental et économique. Fait important à noter, plusieurs études sur le curriculum en gestion qui se rattachent à cette approche sociétale proviennent très souvent de pays comme l'Australie, la Nouvelle-Zélande et, plus largement, des pays scandinaves, là où les préoccupations d'un environnement plus sain et d'une société plus inclusive et équitable trouvent un écho favorable.

The challenge to embed sustainability in the formal curriculum has been greatest for the business studies curriculum. Schools of business have been perceived as key socialising agencies for the intelligentsia of advanced capitalist societies, whereas the students of sustainability need to be helped to critique the dominant capitalist paradigm and consider its alternatives. Drawing on a critical perspective of education for sustainability, this paper presents a detailed examination of the sustainability curriculum at a regional university in Australia. The paper contributes to the discussion needed to understand what sustainability skills are required by managers and how tertiary education programs may need to change to develop these skills. In this way the nature of the role that business schools should be playing in leading and managing change towards sustainability is further informed. (Von der Heide et Lamberton 2011)

Entre une éducation individuelle à l'éthique des affaires et une éducation collective et parfois militante au développement durable se dessine le concept de responsabilité sociale de l'entreprise qui, malgré tout son caractère flou et ambigu, permet de tisser des liens intéressants entre les micro et le macro. Sur le plan de l'enseignement de la gestion, plusieurs questions émergent. Quels sont les mécanismes de gouvernance qui assurent l'atteinte d'une telle responsabilité sociale à titre de véritable entreprise citoyenne? Quelles sont les parties prenantes qui gravitent autour des organisations? Quels sont leurs tâches et leurs rôles respectifs? Quelles sont les relations entretenues avec les divers paliers de gouvernements qui permettent de répondre à la fois aux exigences économiques, écologiques et sociales? Or, pour que ces questions d'éthique des affaires, de responsabilité sociale et de développement durable atterrissent dans les classes, encore faut-il une pédagogie adaptée à ces nouveaux messages.

Le déploiement intégré d'une pédagogie émancipatrice

Les études sur le curriculum en gestion sous l'angle des valeurs éducatives partagent une même philosophie quand il est question de dispositifs pédagogiques susceptibles d'inculquer des valeurs éducatives associées à l'éthique des affaires, à la responsabilité sociale et, plus largement, au développement durable. La formation à la pensée critique, aux théories critiques, à la réflexion critique et à la conversation critique entre pairs se présente comme des stratégies pédagogiques assez puissantes pour engager les étudiants individuellement et collectivement dans la résolution de problématiques sociales complexes et authentiques de gestion. S'informer, réfléchir, agir et critiquer les résultats de nos actions selon une trajectoire de responsabilité globale tout au long de la formation en gestion est source d'émancipation individuelle et collective et de transformation en profondeur de la société, sorte d'apprentissage en double boucle. Voici un exemple d'article qui véhicule ce genre de préoccupation pédagogique.

Purpose – The purpose of this paper is to examine the meaning of responsibility and how it might be integrated into the business school and university curriculum. Design/methodology/approach – The paper analyses responsibility in terms of interactive modes, involving imputability (critical agency connecting culture and meaning, through reflection on purpose, values and practice), accountability (involving capacity to give an account and to handle plural accountability), and moral liability (involving responsibility for people, environment and practice, requiring shared and negotiated responsibility). This is related to employability and integrity, and then to practice in the curriculum. Findings – The paper argues that the theory and practice of responsibility is able to integrate cognate concepts, different disciplines, different skills and dispositions and plural roles. The paper then argues that responsibility is most effectively engaged through a pedagogy of reflective practice and critical conversation, focused in personal, professional, civil, corporate and global responsibility, and provides a practical example. Originality/value – The paper is original in the breadth of its view of responsibility, the stress on responsibility as focused in plurality and identity, and in the attempt to develop an integrated approach to teaching that focuses on responsibility. (Robinson et Dowson, 2011)

D'ailleurs, plusieurs innovations s'appuient sur les six principes d'une éducation en gestion responsable, identifiés en 2007 par un groupe de réflexion de 60 leaders d'écoles de gestion et d'universités dans le monde, sous l'égide des Nations Unies. Ces principes internationaux peinent à

trouver preneur dans les établissements d'enseignement de la gestion, même si les principaux organismes d'accréditation internationaux en gestion (AACSB, AMBA, EQUIS) ont paraphé cette vision rafraîchissante de l'éducation. Nous en reparlerons un peu plus tard.

Un leadership institutionnel anémique

Ce qui frappe le lecteur qui s'aventure dans le décodage des comptes rendus de pratique, des recherches ou des essais critiques, c'est la prise de risques de certains enseignants-chercheurs qui ont à cœur l'implantation de thèmes, de modules ou de cours dans les programmes actuels des écoles de gestion. Ces initiatives s'implantent par le bas, avec ou sans l'aide d'un responsable de département. On voit aussi que le réseau externe de l'enseignant sert de levier pour assurer une implantation réussie. On n'a qu'à penser à des organisations internationales comme les Nations Unies ou à des regroupements spécialisés d'enseignants-chercheurs. Par contre, le leadership institutionnel est plutôt effacé, hésitant entre un discours vertueux sur le développement durable et le réel appui apporté aux protagonistes du changement. Fait bien connu en innovation, le changement semble se développer à la marge, dans les associations étudiantes, autour des titulaires de chaires de recherche du domaine, d'une fondation privée dont la mission concerne la diffusion des idées, etc.

Purpose – The purpose of this paper is to report on efforts to develop two stand-alone subjects on sustainability and corporate social responsibility (CSR) in a mainstream business curriculum at Monash University, Australia. Design/methodology/approach – This paper presents details on the educational rationale and design of the two subjects in corporate sustainability and CSR. Findings – Although many universities offer support for education for sustainability, previous research indicates that most curriculum initiatives in this area have been driven by individual faculty. This paper provides examples of curriculum development that emerged from the grass-roots initiative, in the absence of an integrated and mainstreamed programme for sustainability. Practical implications – The paper encourages all faculty, no matter their circumstances, to consider the development of curriculum for sustainability. While individual subjects cannot effect wholesale change, each effort can, no matter how piecemeal, make a difference. Originality/value – The cases in this paper highlight the importance of skills, knowledge and values to the curriculum for sustainability and CSR. Because there is no formula for how these are integrated into the curriculum, the paper illustrates how individual faculty

TABLEAU 6.4

Grandes lignes des études sur le curriculum en gestion sous l'angle des valeurs éducatives (1990-2012)

Décrire	<ul style="list-style-type: none"> • Depuis 1990, développement croissant d'études sur les valeurs éducatives dans le curriculum en gestion • Répartition équitable des types d'études sur les valeurs éducatives • Recherches focalisées sur les valeurs individuelles à enseigner • Prédominance de la recherche sur l'enseignement de l'éthique des affaires • Multiplication des études sur les valeurs sociétales • Amorce de réflexion sur l'enseignement des valeurs corporatives
Analyser	<ul style="list-style-type: none"> • Changement social progressif par une éducation morale de l'individu • Cadrage émergent entre les concepts de développement durable et de responsabilité sociale des entreprises • Déploiement intégré d'une pédagogie émancipatrice qui tient compte simultanément des trois échelles de valeurs tout au long de la formation • Leadership institutionnel anémique en matière de développement durable et de responsabilité sociale des entreprises
Critiquer	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiguïté des concepts de responsabilité sociale et de développement durable • Prémises de la société mondialisée non débattues • Limites de l'enseignement de la pensée critique en simple boucle: vision instrumentale et non émancipatrice • Peu de recherches sur des dispositifs collectifs d'enseignement (projets sociaux authentiques) dans le curriculum en gestion • Contournement inévitable des limites du curriculum par la mise sur pied d'activités extracurriculaires prises en charge par les étudiants

members have brought their own disciplinary and pedagogical backgrounds to their curriculum design. (Stubbs et Schapper, 2011)

Pourrait-on dire que le déploiement de cours et de programmes dans le domaine du développement durable et de la responsabilité sociale des entreprises semble trouver un meilleur écho en dehors des structures des écoles de gestion, trop soucieuses d'efficacité et hésitantes à critiquer les fondements du système capitaliste? Poser la question, c'est amorcer la réponse. Pour l'instant, contentons-nous de clore le propos en rassemblant nos idées selon les trois temps forts: décrire, analyser et critiquer.

Les études sous l'angle des valeurs éducatives

La description et l'analyse des 48 études sur le curriculum en gestion de cette catégorie débouchent sur un portrait général des questions relatives aux valeurs éducatives (tableau 6.4).

Dans un premier temps, on a constaté que l'éducation aux valeurs en gestion n'est pas un thème récent dans les programmes de formation et qu'elle se décline sur plusieurs plans : individuel, sociétal et organisationnel. Il a aussi été établi que les valeurs individuelles centrées sur l'éthique des affaires tenaient le haut du pavé dans les formations en gestion, mais que de plus en plus on réfléchissait à l'enseignement de nouvelles valeurs plus socialisantes. Au cours des dernières années, la réflexion sur les valeurs de l'entreprise a émergé et s'est proposée comme trait d'union entre une éducation classique aux valeurs individuelles et une autre plus globale, liée aux valeurs sociétales. Ce niveau de description des études sur le curriculum en gestion illustre bien le souci de mousser l'enseignement des valeurs dans le cursus de formation des futurs gestionnaires.

Sur le plan de l'analyse transversale de ces contributions, il nous apparaît que la priorité avérée d'une éducation aux valeurs individuelles signifie que le changement social doit passer en premier lieu par l'étudiant en formation. Perspective très nord-américaine qui, forcément, relègue au second plan les autres valeurs plus globales que sont la responsabilité sociale des entreprises et le développement durable. En décortiquant les articles plus récents, on a pu témoigner d'une démarche de conciliation entre les valeurs sociétales et celles de l'entreprise, histoire de rendre un peu plus opérationnelles ces notions abstraites de développement durable et soutenable. Or, ces trois niveaux de valeurs semblent avoir besoin d'une pédagogie émancipatrice pour faire vivre ces concepts aux étudiants, entres autres sur les plans du savoir-être et du savoir-vivre ensemble. Finalement, on ne semble pas au même diapason chez, d'une part, les institutions qui acquiescent de la tête aux nouvelles idées et, d'autre part, chez les enseignants qui se retrouvent avec de nouveaux modules, de nouveaux cours à insérer dans le curriculum en gestion. Serait-ce un signe de la fragilité de ces préoccupations éducatives qui peinent à faire leur place au soleil ?

Plusieurs critiques peuvent être formulées à l'égard de cette catégorie d'études. Tout d'abord, les concepts mobilisés ne sont pas très clairs sur

le plan définitionnel et les frontières sémantiques sont mal dessinées. En effet, le développement durable, la soutenabilité et la responsabilité sociale sont des concepts parapluie qui, à force de ratisser large, finissent par ne plus rien dire (Gond et Igalens, 2012). Un appel à une philosophie du développement durable pour enraciner les idées dans le paysage intellectuel semble donc urgent (Burbage, 2013). De plus, un travail s'arcbutant sur l'interdisciplinarité des sciences sociales ne peut qu'être salubre, sinon nous demeurons dans les domaines des croyances et du militantisme vert. Évidemment, cela devra passer par une explicitation de ce qu'on rejette, c'est-à-dire une société mondialisée et traversée par une pléthore de technologies. En quoi une société pluraliste, plus équitable et durable serait-elle meilleure qu'une société mondialisée vantant les mérites d'un commerce mondial ?

On peut donc se poser la question de savoir si les écoles de gestion sont équipées pour réfléchir à ces propositions ou si on doit plutôt mobiliser d'autres formations qui s'offrent ou qui s'offriront dans les universités.

Finalement, le survol des dispositifs pédagogiques de ce chapitre soulève trois interrogations. Primo, peut-on dépasser le caractère instrumental de l'enseignement de la pensée critique pour mieux préparer les étudiants à remettre en question les prémisses d'une société capitaliste en marche, ce que certains qualifient de troisième révolution industrielle ? Secundo, peut-on mettre sur pied des cours qui font vivre aux étudiants les valeurs de cette société durable par des expériences collectives authentiques, enracinées dans de véritables problématiques de développement socioéconomique ? Tertio, les activités extracurriculaires ne seraient-elles pas plus en mesure de répondre à cette demande éducative ? Dans plusieurs écoles de gestion, le leadership en la matière est assumé par des associations étudiantes, contournant les limites actuelles des programmes en gestion. La réflexion et l'agir sur la reconstruction sociale déploieraient-ils mieux leurs ailes à l'extérieur du curriculum en gestion ?

Après avoir interrogé les contenus d'enseignement qui font débat, la diversité des dispositifs pédagogiques, les enjeux du développement de programmes d'études et enfin, les valeurs éducatives à transmettre, nous proposons dans le prochain chapitre une synthèse interprétative critique de l'ensemble des 241 études sur le curriculum en gestion de 1990 à 2012. Il en ressortira une carte du territoire des enseignements en gestion, carte

qui, nous l'espérons, expliquera rétroactivement une grande partie du travail de bricolage de tous ceux qui ont participé individuellement et collectivement aux réformes de cours et de programmes en gestion de ces dernières années.

Références

- ACEVEDO, A. (2001). « Of Fallacies and Curricula: A Case of Business Ethics », *Teaching Business Ethics*, 5(2), 157-170.
- AHNA, B., D.S. BANCROFT et S. FREEMAN (1992). « Developing an Environmental Perspective within Business Curricula », *Journal of Education for Business*, 68(2), 70-73.
- BISHOP, T.R. (1992). « Integrating Business Ethics into an Undergraduate Curriculum », *Journal of Business Ethics*, 11(4), 291-299.
- BLASCO, M. (2012). « Aligning the Hidden Curriculum of Management Education with PRME: An Inquiry-Based Framework », *Journal of Management Education*, 36(3), 364-388.
- BORIN, N. et L. METCALF (2010). « Integrating Sustainability into the Marketing Curriculum: Learning Activities that Facilitate Sustainable Marketing Practices », *Journal of Marketing Education*, 32(2), 140-154.
- BRAUN, N.M. (2004). « Critical Thinking in the Business Curriculum », *Journal of Education for Business*, 79(4), 232-236.
- BURBAGE, F. (2013). *Philosophie du développement durable*. Coll. « Philosophies », Presses Universitaires de France.
- BYERLY, R.T., D. DAVE et B.D. MEDLIN (2002). « Ethics in Business Program Curricula: An Empirical Investigation of the Attitudes and Perceptions of United States Students », *International Journal of Management*, 19(2), 357-365.
- CATTERALL, M., P. MACLARAN et L. STEVENS (2002). « Critical Reflection in the Marketing Curriculum », *Journal of Marketing Education*, 24(3), 184-192.
- COWTON, C.J. et T.W. DUNFEE (1995). « Internationalizing the Business Ethics Curriculum: A Survey », *Journal of Business Ethics*, 14(5), 331-338.
- CRANE, A. et D. MATTEN (2004). « Questioning the Domain of the Business Ethics Curriculum », *Journal of Business Ethics*, 54(4), 357-369.
- DONIEC, A. (2006). « Sustainability Questions in the Curriculum of Faculty of Organization and Management at the Technical University of Lodz », *Clean Technologies and Environmental Policy*, 8(1), 20-23.
- EPPS, K.K. et A.L. EPPS (2010). « Assessing the Level of Curriculum and Scholarship Diversity in Higher Education », *Academy of Educational Leadership Journal*, 14, 109-119.
- EVANS, J.M., L.K. TREVINO et G.R. WEAVER (2006). « Who's in the Ethics Driver's Seat? Factors Influencing Ethics in the MBA Curriculum », *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 278-293.
- GOND, J.-P. et J. IGALENS (2012). *La responsabilité sociale de l'entreprise* (2^e éd.). Coll. « Que-sais-je ? ». Presses Universitaires de France.
- HARTOG, M. et P. FRAME (2004). « Business Ethics in the Curriculum: Integrating Ethics through Work Experience », *Journal of Business Ethics*, 54(4), 399-409.
- HATTON, L. (1996). « Integrating Ethical Awareness into the Curriculum », *Journal of Education for Business*, 71(4), 237-240.

- HOLT, D. (2003). « The Role and Impact of the Business School Curriculum in Shaping Environmental Education at Middlesex University », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(4), 324-343.
- KIENZLER, D. et C. DAVID (2003). « After Enron : Integrating Ethics into the Professional Communication Curriculum », *Journal of Business and Technical Communication*, 17(4), 474-489.
- LOWRY, D. (2003). « An Investigation of Student Moral Awareness and Associated Factors in Two Cohorts of an Undergraduate Business Degree in a British University: Implications for Business Ethics Curriculum Design », *Journal of Business Ethics*, 48(1), 7-19.
- MACFARLANE, B. et R. OTTEWILL (2004). « Business Ethics in the Curriculum: Assessing the Evidence from U.K. Subject Review », *Journal of Business Ethics*, 54(4), 339-347.
- MACLAGAN, P. et T. CAMPBELL (2011). « Focusing on Individuals' Ethical Judgement in Corporate Social Responsibility Curricula », *Business Ethics*, 20(4), 392-404.
- MCDONALD, G.M. (2004). « A Case Example: Integrating Ethics into the Academic Business Curriculum », *Journal of Business Ethics*, 54(4), 371-384.
- MCKENNA, B. et R. BILOSLAVO (2011). « Human Flourishing as a Foundation for a new Sustainability Oriented Business School Curriculum: Open Questions and Possible Answers », *Journal of Management and Organization*, 17(5), 691-710.
- MILLS, A.J. (1997). « Gender, Bureaucracy, and the Business Curriculum », *Journal of Management Education*, 21(3), 325-342.
- MIORI, V.M., K.A. DOYLE et K. CAMPBELL (2011). « Gender Differences in Academic Ethics with Recommendations for Curricular Change », *Journal of College Teaching and Learning*, 8(3), 7-20.
- MOORE, G. (2004). « Regulatory Perspectives on Business Ethics in the Curriculum », *Journal of Business Ethics*, 54(4), 349-356.
- MULLER, H.J. et P.A. PARHAM (1998). « Integrating Workforce Diversity into the Business School Curriculum: An Experiment », *Journal of Management Education*, 22(2), 122-148.
- NATALE, S.M. et S.A. SORA (2010). « Exceeding our Grasp: Curricular Change and the Challenge to the Assumptive World », *Journal of Business Ethics*, 92(1), 79-85.
- OWENS, D. (1998). « From the Business Ethics Course to the Sustainable Curriculum », *Journal of Business Ethics*, 17(15), 1765-1777.
- ÖZDEMİR, A.A. et M. SARIKAYA (2009). « An Analysis of the Curricula of Business Administration Departments in Turkish Universities with the Perspective of Civil Society Awareness », *Journal of Education for Business*, 84(5), 313-317.
- PESONEN, H.-L. (2003). « Challenges of Integrating Environmental Sustainability Issues into Business School Curriculum: A Case Study from the University of Jyväskylä, Finland », *Journal of Management Education*, 27(2), 158-171.
- RAY, A. (1993). « Viewpoint: Diversity Curricula in the Business School », *Journal of Education for Business*, 68(5), 313-315.
- REDDING, P. et M.S. Cato (2011). « Criticality by Stealth: Embedding Tools for Sustainability in the Business Curriculum », *Journal of Global Responsibility*, 2(2), 222-238.

- ROBINSON, S. et P. DOWSON (2011). « Responsibility and Integrity in the Curriculum », *Journal of Global Responsibility*, 2(2), 253-268.
- RUTHERFORD, M.A., L. PARKS, D.E. CAVAZOS et C.D. WHITE (2012). « Business Ethics as a Required Course: Investigating the Factors Impacting the Decision to Require Ethics in the Undergraduate Business Core Curriculum », *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 174-186.
- SCHLEE, R.P., M.T. CURREN et K.R. HARICH (2009). « Building a Marketing Curriculum to Support Courses in Social Entrepreneurship and Social Venture Competitions », *Journal of Marketing Education*, 31(1), 5-15.
- SILVERBLATT, R., C. BATES et J. KLEBAN (2012). « Student Preferences Regarding Sustainability Topics in the Business Curriculum, Interviewing, and Job Offers », *The Business Review*, Cambridge, 20(2), 23-29.
- SIMS, R.L. (2000). « Teaching Business Ethics: A Case Study of an Ethics Across the Curriculum Policy », *Teaching Business Ethics*, 4(4), 437-443.
- SIMS, R.R. et J. BRINKMANN (2003). « Business Ethics Curriculum Design: Suggestions and Illustrations », *Teaching Business Ethics*, 7(1), 69-86.
- SINGH T.P., N.S. BISHT et R. MEGHA (2011). « Towards the Integration of Sustainability in the Business Curriculum: Perspectives from Indian Educators », *Journal of Global Responsibility*, 2(2), 239-252.
- SNOEYENBOS, M.H. (1992). « Integrating Ethics into the Business School Curriculum », *The Journal of Management Development*, 11(4), 11-20.
- SPRINGETT, D. (2005). « 'Education for Sustainability' in the Business Studies Curriculum: A Call for a Critical Agenda », *Business Strategy & the Environment*, John Wiley & Sons, Inc., 14(3), 146-159.
- SPRINGETT, D. et K. KEARINS (2001). « Gaining Legitimacy? Sustainable Development in Business School Curricula », *Sustainable Development*, 9(4), 213-221.
- STONE, G.W., M. JOSEPH, L. PHELPS et A. BERKEN (2006). « A Content Analysis on the Role of Ethics in the Business Curriculum », *Journal for Advancement of Marketing Education*, 9, 31-42.
- STUBBS, W. et J. SCHAPPER (2011). « Two Approaches to Curriculum Development for Educating for Sustainability and CSR », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(3), 259-268.
- SULLIVAN, D.W. (2010). « The Impact of the Sarbanes-Oxley Act of 2002 on the Teaching of Ethics in Core MBA Curriculums in Ohio », *American Journal of Business Education*, 3(5), 61-69.
- TOWELL, E., J.B. THOMPSON et K.L. MCFADDEN (2004). « Introducing and Developing Professional Standards in the Information Systems Curriculum », *Ethics and Information Technology*, 6(4), 291-299.
- VON DER HEIDT, T. et G. LAMBERTON (2011). « Sustainability in the Undergraduate and Postgraduate Business Curriculum of a Regional University: A Critical Perspective », *Journal of Management & Organization*, 17, 670-690.
- WARNELL, J.M. (2010). « An Undergraduate Business Ethics Curriculum: Learning and Moral Development Outcomes », *Journal of Business Ethics Education*, 7(1), 63-83.

CHAPITRE 7

Des idéologies éducatives en jeu

L'étape de l'interprétation critique de la SIC se définit par un débroussaillage de quelques pistes théoriques. Comment donner du sens aux résultats issus de la description, de l'analyse et de la critique systématique des chapitres précédents, consacrés tour à tour aux contenus d'enseignement en gestion, aux dispositifs pédagogiques, aux programmes d'études et enfin aux valeurs éducatives? Nous débutons donc par la proposition d'un construit synthèse et de sa déclinaison dans le temps et nous poursuivons par une argumentation en soutien à ce construit. Nous bouclons la boucle en faisant le bilan des principales retombées de ce livre, tant du point de vue de la pratique que de la recherche.

L'identification d'un construit synthèse

Pour demeurer cohérents avec la démarche de synthèse interprétative critique que nous avons suivie tout au long de ce livre, nous pouvons choisir entre travailler à partir d'un construit synthèse issu des données empiriques et importer un concept d'un autre domaine de connaissances. Nous optons pour le deuxième choix en proposant le concept d'idéologie éducative, construit émanant des sciences de l'éducation et, plus spécifiquement, de la philosophie de l'éducation. D'entrée de jeu, définissons ce qu'est une idéologie. Ce concept est naturellement accolé aux idées politiques, comme le libéralisme, le marxisme, le nationalisme, l'anarchisme,

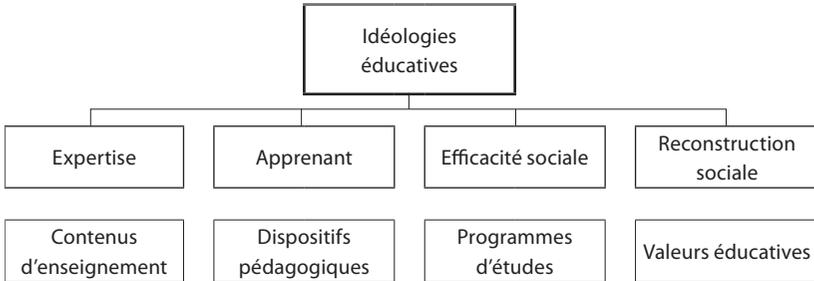
l'écologisme, pour ne nommer que celles-là. Nous le retrouvons aussi dans les théories scientifiques, les courants de pensée littéraires, etc. Dans son *Dictionnaire des sciences humaines*, Dortier (2004) définit ainsi le concept: « L'idéologie se veut d'abord une science de la formation des idées, de leurs conditions de naissance et d'évolution (des perceptions aux idées abstraites) à leurs lois d'organisation (la grammaire, la logique). [...] Il s'agit de percer le secret des idées et de révéler ainsi la démarche de la pensée "juste" » (p. 323).

Le champ de l'éducation s'est lui aussi penché sur le concept d'idéologie. Or, il existe plusieurs typologies liées au concept d'idéologie éducative. Dans la 2^e édition de son livre intitulé *Curriculum Theory*, Schiro (2013) s'adonne à un examen attentif de l'ensemble de ces regroupements et propose une classification synthèse sous la forme de quatre idéologies, qu'il illustre à partir de l'exemple du système éducatif américain. On débat ainsi de l'idéologie de l'expertise, de l'idéologie de l'apprenant, de l'idéologie de l'efficacité sociale et, enfin, de l'idéologie de la reconstruction sociale. D'après cet auteur, chacune de ces idéologies éducatives est un système de pensée assez cohérent qu'une personne ou un ensemble de personnes partagent quand il est question des buts recherchés par le curriculum, des rapports à l'enseignement, à l'apprentissage et à la connaissance, de la compréhension du parcours de l'étudiant et du rapport à l'évaluation des apprentissages.

La figure 7.1 présente les liens que nous opérons entre les catégories émergentes et les idéologies éducatives. Ainsi, les études sur les contenus d'enseignement en gestion se reconnaissent dans l'idéologie de l'expertise, celles sur les dispositifs pédagogiques s'identifient à l'idéologie de l'apprenant, celles sur les programmes d'études partagent l'idéologie de l'efficacité sociale et finalement, celles sur les valeurs éducatives puisent à l'idéologie de la reconstruction sociale. Reprenons une à une ces idéologies éducatives et tentons de mieux saisir les arrimages que nous y voyons. Fait important à signaler: quand nous affirmons que telle étude sur le curriculum en gestion est rattachée à telle idéologie éducative, cela ne signifie pas que toutes les dimensions de l'idéologie sont explicites dans l'étude, mais que l'esprit général (le secret des idées) procède de cette logique, de cette grammaire, comme le disait Dortier (2004).

L'idéologie de l'expertise est traversée par différentes dimensions éducationnelles que Schiro (2013) met au jour:

FIGURE 7.1

Construit synthèse à partir des catégories émergentes

- Le but de l'éducation devrait être de transmettre aux étudiants qui sont confiés à l'enseignant les connaissances accumulées au fil du temps dans un système culturel donné.
 - Les enseignants devraient être des personnes expertes qui transmettent ce qu'elles savent à ceux qui ne savent pas (les novices).
 - L'apprentissage se développe mieux quand l'enseignant présente clairement et précisément la matière aux étudiants qui doivent l'acquérir.
 - La connaissance qui a le plus de valeur est bien structurée et est accompagnée de méthodes de travail intellectuel éprouvées au fil du temps.
 - Le développement intellectuel de l'étudiant devrait être envisagé comme une progression dans les capacités cognitives permettant une absorption de connaissances de plus en plus grande.
 - L'évaluation des apprentissages devrait être objective pour déterminer non seulement le niveau acquis par les étudiants, mais aussi pour permettre leur classement et leur sélection.
- (Reconstruction et traduction libre de l'annexe sur l'inventaire des idéologies éducatives, p. 263-265.)

La description des études centrées sur les contenus d'enseignement que l'on trouve au tableau 3.4 renvoie justement à de multiples interrogations des enseignants-chercheurs aux prises avec les thèmes à enseigner, les cours à développer et les modules à construire. Tour à tour, des questions

surgissent à propos du rôle de certaines disciplines de base en gestion, de la montée en puissance de plusieurs spécialisations en gestion, du raffinement de l'enseignement de nouveaux savoir-faire, quand ce n'est pas sur l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans un même cursus. En enseignement de la gestion comme dans l'enseignement supérieur en général, les cours sont presque toujours construits par les experts eux-mêmes. Cette situation leur renvoie l'obligation de choisir les matières à enseigner, de les organiser de la meilleure façon possible et d'en assurer l'acquisition par les étudiants. Ces préoccupations trouvent d'ailleurs un écho favorable dans les travaux de synthèse sur l'éducation au supérieur de Roegiers (2012) lorsque ce dernier fait allusion au paradigme pédagogique centré sur l'enseignement qui puise sa légitimité dans la profondeur des contenus, l'enracinement dans l'histoire et dans la recherche scientifique.

Que dire des études sur le curriculum en gestion qui se reconnaissent dans l'idéologie éducative de l'apprenant ? Lisons Schiro (2013) à ce propos.

- Les établissements d'éducation doivent être des milieux stimulants, conviviaux et centrés sur les besoins et les intérêts quotidiens des étudiants.
- Les enseignants devraient être des aides pour les étudiants, qui peuvent les soutenir dans leurs apprentissages en construisant des dispositifs qui leur permettent de donner du sens à leurs expériences.
- L'apprentissage est meilleur quand les étudiants sont motivés et s'engagent dans des expériences qui les orientent vers la création de leur propre connaissance et vers une meilleure compréhension du monde qui les entoure.
- La connaissance qui a le plus de valeur est la connaissance de soi et du monde qui nous entoure. Cela est possible en expérimentant directement pour en dégager du sens.
- Il faut se concentrer sur la vie de l'étudiant au temps présent en comprenant bien ses motivations, ses intérêts, ses habitudes, etc.
- L'évaluation part d'un diagnostic des besoins des étudiants; elle est formative, car elle renseigne sur le développement atteint et les ajustements à apporter aux environnements d'apprentissage. On compare l'étudiant avec lui-même et non selon des standards préétablis.
(Reconstruction et traduction libre de l'annexe sur l'inventaire des idéologies éducatives, p. 263-265.)

Le tableau 4.4 fait état d'une très grande quantité de comptes rendus de pratique relatant avec force détails des dispositifs pédagogiques isolés dans une classe, communs à plusieurs cours ou, plus globalement, transversaux à tout un programme d'études. De plus, de nombreuses recherches, surtout après 1997, se penchent sur le point de vue des étudiants par rapport à leurs acquis. Ici, l'intégration des apprentissages est centrale : on se questionne sur la diffusion et sur les impacts de l'intégration pédagogique, sur les conditions organisationnelles d'une intégration réussie et, enfin, sur les profils des étudiants, partenaires de ces curricula intégrés. Sur le plan des essais critiques, le débat principal se construit autour de la nécessité d'un changement de paradigme pédagogique. L'étudiant est au cœur de la démarche, ce qui fait dire à Roegiers (2012) qu'on navigue sur le paradigme pédagogique centré sur l'apprentissage, qui prend appui cette fois-ci sur une légitimité pédagogique (efficacité interne).

Que dit Schiro (2013) à propos des dimensions des études sur le curriculum en gestion associées à l'idéologie de l'efficacité sociale ?

- L'enseignement supérieur devrait répondre aux besoins de la société en formant efficacement les étudiants pour qu'ils puissent y contribuer de façon active.
- Les enseignants devraient être des superviseurs de l'apprentissage des étudiants, utilisant des méthodes pédagogiques qui optimisent les résultats d'apprentissage.
- L'apprentissage fonctionne mieux quand l'étudiant est en présence de matériel stimulant et qu'il est renforcé positivement.
- La connaissance qui a le plus de valeur est celle qui comprend des habiletés génériques ou spécifiques utiles pour une action constructive dans la vie de l'étudiant.
- Le développement de l'étudiant devrait être compris comme une période d'apprentissage à une vie professionnelle épanouissante.
- L'évaluation devrait indiquer objectivement le niveau de performance des habiletés atteint ou non par les étudiants dans le but de certifier son parcours de formation.

(Reconstruction et traduction libre de l'annexe sur l'inventaire des idéologies éducatives, p. 263-265.)

Le tableau 5.5 décrit la forte expansion des recherches sur les programmes d'études en gestion. Sur le plan de la conception des programmes, de nombreuses parties prenantes sont sondées afin de mieux cerner les besoins de formation. En plus des enseignants-chercheurs et des employeurs, de nombreuses instances d'agrément internationales (AACSB, EQUIS, AMBA), nationales et régionales (les comités d'assurance qualité) et professionnelles (CPA et autres) veulent s'assurer que l'offre de formation est en adéquation avec les besoins des sociétés et des entreprises. D'autres études sur le curriculum en gestion s'orientent vers l'évaluation des programmes par une analyse de l'alignement entre les objectifs pédagogiques des programmes et les résultats d'apprentissage. Finalement, on assiste ces dernières années à un accroissement des études de cas sur les changements pédagogiques où les protagonistes réfléchissent et écrivent sur leurs pratiques de conception, d'implantation et d'évaluation de nouveaux programmes d'études. Ainsi, on peut avancer sans craindre de se tromper que le paradigme socioprofessionnel de Roegiers (2012) se reconnaît dans cette idéologie éducative de l'efficacité sociale qui s'appuie sur une légitimité économique (efficacité externe).

Finalement, que peut-on dire des dimensions essentielles de l'idéologie de la reconstruction sociale qui parcourent les études sur le curriculum en gestion? Schiro (2013) s'exprime en ces termes :

- L'enseignement supérieur doit fournir aux étudiants les outils pour identifier les problèmes de la société, anticiper un meilleur avenir et agir pour changer la société en vue d'une plus grande justice et d'une meilleure vie pour tous.
- Les enseignants devraient être des compagnons pour les étudiants, mettant à profit l'environnement dans lequel ils vivent pour qu'ils puissent en tirer des apprentissages.
- L'apprentissage est optimal quand l'étudiant est en présence d'une réelle crise sociale et participe à la construction de la solution.
- La connaissance qui a le plus de valeur est celle qui est liée aux idéaux sociaux, à un engagement envers ces idéaux et à une compréhension des mécanismes favorisant leur adhésion.
- Le développement de l'étudiant se comprend comme un temps de pratique dans le but ultime d'agir sur la société et sur soi-même.

- L'évaluation devrait être une comparaison subjective des performances de l'étudiant par rapport à ses capacités. Ainsi, le but de l'évaluation est d'indiquer à l'étudiant et aux autres personnes si ses performances sont à la hauteur de ses capacités.
(Reconstruction et traduction libre de l'annexe sur l'inventaire des idéologies éducatives, p. 263-265.)

Le tableau 6.4 fait le point sur ces préoccupations éducatives. On assiste depuis 1990 à un développement croissant d'études sur le curriculum en gestion consacrées aux valeurs éducatives. Les recherches se focalisent sur les valeurs individuelles à enseigner, notamment l'enseignement de l'éthique des affaires. Par ailleurs, la période 2004-2012 connaît une forte progression des études sur les valeurs sociétales et une amorce de réflexion sur l'enseignement des valeurs de l'entreprise. Cette complexification des valeurs à transmettre aux étudiants incite à repenser les enseignements à partir d'un questionnement plus ou moins radical du capitalisme financier. Ici, on peut aisément faire le lien avec les plus récents travaux sur le développement durable ou sur d'autres problématiques sociales tels les scandales financiers ou les nombreux déboires des entreprises en présence d'un environnement de plus en plus fragilisé. En enseignement supérieur, la synthèse de Roegiers (2012) pointe plutôt en direction du paradigme humaniste du projet qui tire sa légitimité sociale de l'adhésion et de la participation des étudiants et des enseignants à un ensemble de valeurs éducatives. Sous cette idéologie, l'enseignement supérieur doit changer la société et non l'inverse.

Ainsi, la phase finale de l'approche SIC débouche sur une première proposition qui suggère que la formation en gestion dans l'enseignement supérieur ne fait pas exception aux autres formations et qu'elle est influencée par une pléthore de courants idéologiques en enseignement supérieur.

Des idéologies multiples en constante interaction

Si les discours des études sur le curriculum en gestion recèlent diverses idéologies éducatives, l'examen de la figure 7.2 suggère que les idéologies éducatives n'occupent pas la même place selon les périodes étudiées. Tout en gardant aussi à l'esprit les analyses du chapitre 2, on constate que la

Proposition 1 : Les discours des études sur le curriculum en gestion sont traversés par une diversité d'idéologies éducatives : expertise, apprenant, efficacité sociale et reconstruction sociale.

période 1990-1996 est marquée par l'émergence d'une pensée curriculaire en gestion : faible quantité d'articles répertoriés (29) ; concentration dans une seule revue sur l'enseignement de la gestion ; représentation principalement dans deux types d'études marquées par l'expertise et l'efficacité sociale. De son côté, la période 1997-2003 semble plutôt déterminée par un élargissement de la pensée curriculaire en gestion. Les indices sont les suivants : croissance importante du nombre d'articles (de 29 à 66) ; concentration dans un noyau dur constitué de plusieurs revues, principalement en enseignement de la gestion ; croissance importante de revues à la périphérie ; représentation des études dans tous les types de formats ; émergence de l'idéologie de l'apprenant, inexistante à la période précédente.

La période 2004-2012 révèle, de son côté, un approfondissement de la pensée curriculaire en gestion par la croissance importante du nombre d'articles (de 66 à 146) et la densification du noyau dur et de sa périphérie. Cette réalité se retrouve dans des revues consacrées à l'enseignement général de la gestion, à l'enseignement spécialisé en gestion et à la gestion tout court. De plus, on remarque une grande diversité idéologique dans tous les types de formats (compte rendu, recherche et essai), avec une priorité accordée à l'idéologie de l'efficacité sociale.

Ainsi, les idéologies éducatives n'ont pas le même poids et marquent différemment les formations en gestion selon les séquences temporelles. À vol d'oiseau (1990-2012), le portrait suivant se dégage : l'idéologie de l'expertise se retrouve dans 61 articles, l'idéologie de l'apprenant dans 51 articles, tandis que les idéologies de l'efficacité sociale et de la reconstruction sociale influencent respectivement 81 et 48 articles. Cette mesure absolue semble suggérer que l'idéologie de l'efficacité sociale domine, suivie par celle sur l'expertise, puis par celle sur l'apprenant, et enfin par l'idéologie de la reconstruction sociale. Pourtant, l'examen attentif des écarts entre les trois périodes étudiées propose une nuance qui nous apparaît importante. Entre les périodes 1990-1996 et 2004-2012, les articles sous l'angle de l'efficacité sociale passent de 11 à 49 (écart de 38 articles),

FIGURE 7.2

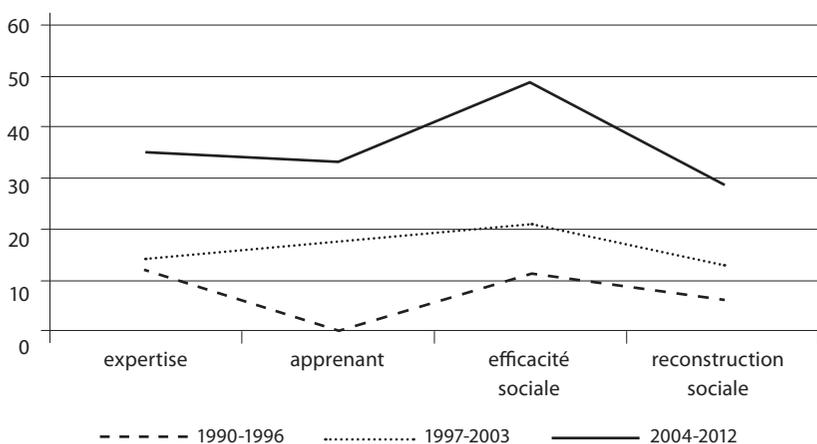
Développement de la pensée curriculaire en gestion (1990-2012)

TABLEAU 7.1

Évolution des concepts selon les préoccupations

	Émergence (1990-1996)	Élargissement (1997-2003)	Approfondissement (2004-2012)
Préoccupations principales	Issues des idéologies de l'expertise et de l'efficacité sociale	Issues des idéologies de l'efficacité sociale et de l'apprenant	Issues de l'idéologie de l'efficacité sociale
Préoccupations secondaires	Issues de l'idéologie de la reconstruction sociale	Issues des idéologies de l'expertise et de la reconstruction sociale	Issues des idéologies de l'apprenant et de l'expertise
Préoccupations tertiaires			Issues de l'idéologie de la reconstruction sociale
Absence de préoccupation	Issue de l'idéologie de l'apprenant		

maintenant ici leur primauté sur les autres catégories. Par contre, les articles sous l'angle de l'apprenant explosent en passant de 0 à 33 articles, ce qui leur donne le deuxième rang des idéologies. Ex æquo, les articles de l'idéologie de l'expertise passent de 12 à 35 (écart de 23 articles) et ceux de la reconstruction sociale de 6 à 29 (écart de 23 articles). Cette mesure relative suggère que la diversité idéologique existe bel et bien dans les études sur le curriculum en gestion, mais que, globalement, les idéologies n'ont pas le même poids dans ce paysage. Cela nous invite à énoncer une deuxième proposition.

Proposition 2 : Le développement de la pensée curriculaire en gestion est fonction de la nature des idéologies éducatives en présence et de leur poids relatif dans le temps.

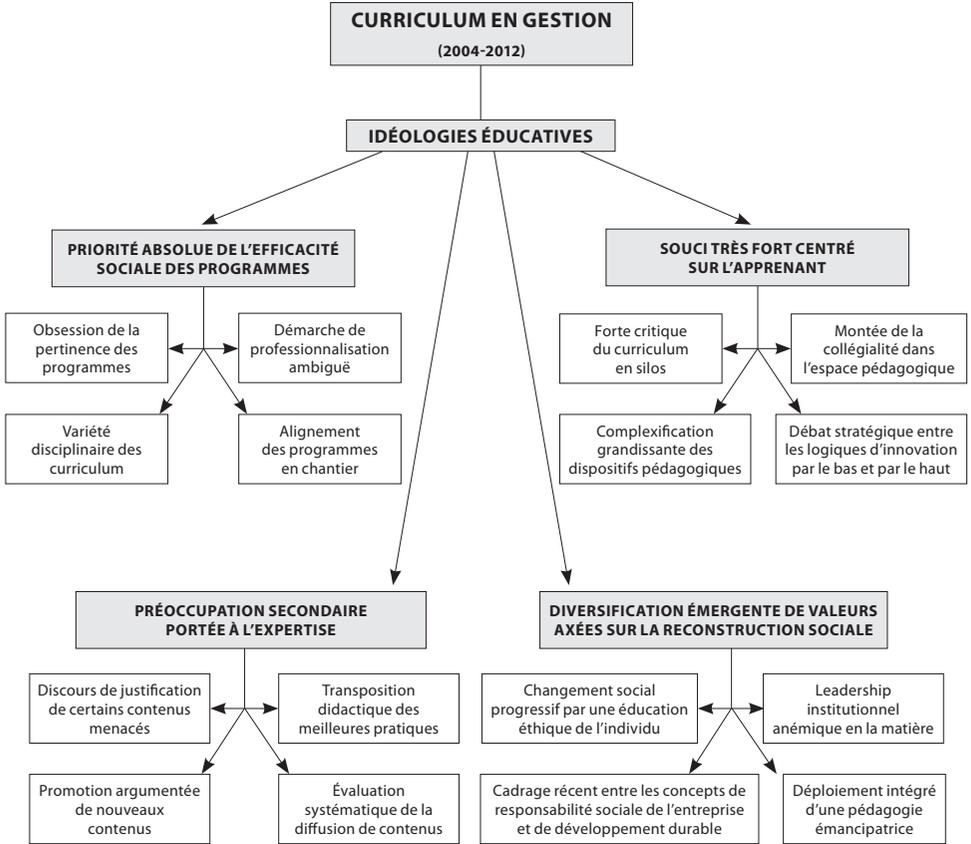
Une argumentation en soutien au construit synthèse

À partir de l'idée centrale d'une diversité idéologique et relative du curriculum en gestion depuis 1990, comment qualifier plus spécifiquement la période 2004-2012 que nous avons labellisée « période d'approfondissement » ? La figure 73 propose quatre explications : 1) une priorité absolue de l'efficacité sociale des programmes ; 2) un souci très fort pour l'apprenant ; 3) une attention secondaire portée à l'expertise ; 4) une diversification émergente de valeurs axées sur la reconstruction sociale. Passons en revue chacune d'entre elles et tentons d'y déceler leurs secrets.

Ainsi, au fil du temps, la priorité absolue de l'efficacité sociale des programmes s'est traduite par une obsession concernant leur pertinence auprès des diverses parties prenantes et par l'acceptation que les sciences de gestion sont construites par de nombreuses expertises, rendant inévitable la variabilité disciplinaire des curricula. Par contre, il ressort que l'effort d'alignement des programmes (adéquation entre les résultats d'apprentissages des étudiants et les prétentions pédagogiques d'une formation) est une préoccupation qui prend de plus en plus d'énergie, surtout durant la dernière période 2004-2012. Finalement, sous cette idéologie éducative, les études recensées font état d'une ambiguïté dans la démarche de professionnalisation. Ces constats suggèrent la troisième proposition.

FIGURE 7.3

Une carte cognitive de l'approfondissement des discours sur le curriculum



Proposition 3 : L'idéologie de l'efficacité sociale domine les discours des études sur le curriculum en gestion, durant le laps de temps étudié.

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'idéologie de l'apprenant a fait une percée remarquable. Alors qu'en 1990, aucune étude n'était encore sous les projecteurs, la suite fut le théâtre d'un renversement radical. Des étudiants dans nos classes demandent à apprendre et à transférer leurs connaissances dans des situations complexes de gestion. Ainsi, on assiste

à une levée de boucliers contre la structure du curriculum construite en silos, qui rend difficile toute forme d'intégration des savoirs. Ici et là apparaissent des dispositifs pédagogiques, d'abord isolés dans une classe, puis de plus en plus complexes dans plusieurs classes ou traversant l'ensemble d'un programme. Cela force la réflexion sur la conception, l'implantation et l'évaluation de ces innovations, soit à partir des enseignants eux-mêmes ou d'autres acteurs stratégiques du système d'enseignement supérieur. Que ce soit par le bas ou par le haut, ce brassage d'idées contribue à la montée de la collégialité dans l'espace pédagogique : désormais, enseigner et faire apprendre devient un acte public, tout comme la recherche. Il en découle une quatrième proposition.

Proposition 4 : L'idéologie de l'apprenant est celle qui a le plus progressé dans les discours des études sur le curriculum en gestion, durant le laps de temps étudié.

L'analyse des études sur le curriculum en gestion qui expertisent les contenus à enseigner provenant des sphères scientifiques ou professionnelles est intéressante à plus d'un égard. Tout d'abord, il est clair que certains contenus d'enseignement sont menacés au fil des années. Il s'en est suivi une série de discours de justification défendant avec ferveur la pertinence avérée de tel ou tel contenu dans les programmes de 1^{er} ou 2^e cycle en gestion. Par contre, d'autres contenus veulent faire leur entrée dans le giron curriculaire. Nous déchiffrons des études qui expriment différents arguments en faveur de nouvelles connaissances à insérer dans les parcours de formation. D'autres études se consacrent plutôt à vérifier la diffusion des cours existants dans un ensemble de programmes à l'échelle régionale, nationale ou internationale. Enfin, c'est sur la transposition didactique des meilleures pratiques pédagogiques que certaines études se concentrent. L'idée est de faire connaître à un large public la recette qui a fait succès dans ses propres classes. De ces analyses, émane la cinquième proposition.

Proposition 5 : L'idéologie de l'expertise marque secondairement les discours des études sur le curriculum en gestion, durant le laps de temps étudié.

Du côté des valeurs axées sur la reconstruction sociale, les études sur le curriculum en gestion mettent principalement l'accent sur la diffusion des cours d'éthique pour les futurs gestionnaires. On pense que l'éducation morale de chaque étudiant est un gage de changement social progressif dans la façon de conduire les affaires. Or, d'autres concepts ont récemment émergé dans la littérature, comme la responsabilité sociale des entreprises et, plus largement, le développement durable. Cette orientation plus socialisante appelle à une pédagogie émancipatrice où les étudiants seuls et en groupes tentent de réfléchir et d'agir sur des problématiques socioéconomiques authentiques. On est loin ici des traditionnelles études de cas : c'est le terrain qui interpelle directement, avec toute l'incertitude de la réalité. Mais force est de constater que le leadership institutionnel peine à aligner les intentions bienveillantes du développement durable sur les actions pouvant avoir une incidence sur les réformes de programmes de gestion. Ces explications débouchent sur la sixième proposition.

Proposition 6 : L'idéologie de la reconstruction sociale est la dernière en importance parmi celles qui marquent les discours des études sur le curriculum en gestion, durant le laps de temps étudié.

Finalement, l'approche de la synthèse interprétative critique permet de dessiner un ensemble de six propositions de recherche qui s'affichent comme une esquisse de théorisation du curriculum en gestion.

Les retombées de notre travail

Il est maintenant légitime de se poser la question de la pertinence de notre travail, tant sur les plans de la pratique enseignante que de la recherche. Chaque enseignant-chercheur, conseiller pédagogique, directeur de programmes d'études ou de département, ou membre de la direction de l'établissement, possède les repères nécessaires pour appuyer toute réforme pédagogique, qu'elle soit de petite ou de grande envergure et pour produire une recherche sur le curriculum en gestion, si tel est le besoin. En bref, nous pensons que la mise au jour de ces idéologies éducatives peut servir de fil rouge à toute démarche pratique ou théorique.

L'espace des pratiques enseignantes

Au-delà de la nature des connaissances pédagogiques qui jalonnent le parcours des étudiants, ce qui ressort de la synthèse des contenus d'enseignement est que le domaine de la gestion se nourrit à la fois de savoirs (disciplines contributives et spécialisations de gestion), de savoir-faire disciplinaires, méthodologiques et sociaux et de savoir-être (attitudes professionnelles). De plus, c'est à l'intersection de ces trois sources de connaissances que la gestion revêt les véritables couleurs d'une démarche de professionnalisation, à l'instar d'autres champs comme le génie, le droit ou la médecine. Développer des cours et des modules dans cet esprit permet de valoriser l'équilibre des multiples savoirs en interaction et de prendre ses distances sur d'autres formations en sciences humaines et sociales ou en sciences pures qui préconisent un autre type d'équilibre des connaissances dans leur curriculum (Barnett et Coate, 2005).

La synthèse des différents dispositifs pédagogiques, déployés dans une seule classe, dans plusieurs classes ou dans un programme, offre des choix qui défient l'imagination des équipes d'enseignants-chercheurs. Se reconnaissant dans l'idée de l'intégration des connaissances de longue durée, notre travail met au jour cette pédagogie centrée sur l'apprenant et ses apprentissages, que l'on associe aujourd'hui aux courants du constructivisme et du socioconstructivisme (Cullen et Harris, 2012). Même la pédagogie numérique est conviée pour conduire à une meilleure réussite des étudiants où engagement et persévérance vont de pair (Lameul et coll., 2014). Or, c'est souvent en implantant ces différents dispositifs, en s'adonnant à une écriture professionnelle ou en échangeant avec d'autres collègues lors de formations ou de colloques en pédagogie de l'enseignement supérieur, que chacun y trouvera ses marques (Layne et Lake, 2015).

Du côté des programmes d'études, il ressort que les trois temps du déploiement que sont la conception, l'implantation et l'évaluation sont des balises utiles. On le voit aisément, les parties prenantes sont bien présentes dans la phase de la conception, chacune voulant y mettre son grain de sel dans ce que sera la nouvelle mouture d'un programme. Cet effort de pertinence est à souligner et à conserver. Combien de programmes de l'enseignement supérieur sont dessinés en silos entre experts

qui ne valident pas les propositions pour s'assurer d'une quelconque efficacité sociale? Heureusement, la gestion semble tenir à cette tradition d'ouverture. Par contre, les questions d'implantation ne doivent pas être mises de côté, tant les enjeux, les conflits potentiels, les coalitions d'acteurs de tout acabit influent sur un parcours pourtant bien dessiné sur papier, mais qui peine à atterrir convenablement dans un espace organisationnel donné. Finalement, on voit poindre le souci d'alignement des objectifs d'un programme avec les résultats d'apprentissage. Il est important de suggérer que cette démarche doit être pensée dès le début et non en fin de course, alors que tous les acteurs sont épuisés (Bédard et Béchard, 2009).

Enfin, la synthèse des études sur le curriculum en gestion a bien montré que les valeurs éducatives ont toujours fait partie des enseignements. Mais force est de reconnaître que la mondialisation des marchés et l'explosion des technologies de l'information ont complexifié le paysage des organisations. Enseigner l'éthique des affaires ne semble plus suffire: comment donc enrichir la formation en gestion pour répondre à de nouveaux besoins de la société? Ce qui est en cause ici est le lien entre école de gestion et société. Toute réforme pédagogique qui occulterait ces questions sur la façon d'enseigner de nouvelles valeurs de responsabilité sociale de l'entreprise, et plus largement de développement durable, manquerait à son devoir d'éducation morale. Il semble donc impératif de former les étudiants au rôle d'agent de changement social (Laasch et Conaway, 2013).

L'espace des recherches sur le curriculum en gestion

Il apparaît que la mobilisation du concept de curriculum a porté ses fruits. Le fait d'embrasser du regard à la fois les contenus d'enseignement, les dispositifs pédagogiques, les programmes d'études et les valeurs éducatives a permis d'aboutir à une synthèse globale, enrichissant par le fait même la littérature plus morcelée sur la formation en gestion débattue au chapitre 1. À partir d'ici, nos résultats suggèrent que ce curriculum en gestion est traversé par quatre idéologies éducatives qui interagissent entre elles au fil du temps, passant d'une période d'émergence à celle d'un élargissement pour déboucher sur une période d'approfondissement. On peut imaginer que le curriculum va continuer à se complexifier au cours des prochaines années et emprunter des voies jusque-là moins prisées. Nous en reparlerons au dernier chapitre.

De façon plus générale, le pari d'importer un construit synthèse des sciences de l'éducation pour comprendre ce qui se passe dans le curriculum en gestion semble être porteur d'une réflexion nouvelle. Si nous disions, en début d'ouvrage, que la très vaste majorité des études sur la formation en gestion partait d'une compréhension de la gestion elle-même, nous suggérons que ce renversement invite à décoder différemment les enseignements en gestion au supérieur. Parler de curriculum en gestion et d'idéologies éducatives comme construit synthèse des études du domaine permet ainsi de révéler des caractéristiques intéressantes.

- Appréhender la réalité selon la perspective curriculaire se veut résolument une approche transversale. Transversalité dans les contenus (interdisciplinarité), transversalité dans les dispositifs pédagogiques (dans une classe, dans plusieurs classes ou dans l'ensemble d'un programme), transversalité dans les programmes (l'ensemble de l'offre de formation dans les cycles d'études) et transversalité dans les valeurs éducatives (individuelles, corporatives et sociétales). Le concept parapluie de curriculum a assuré le déploiement d'une telle compréhension transversale (Jonnaert et coll., 2009).
- Ce qui est aussi digne de mention est cette vision plus élargie, plus sociologique du curriculum en gestion : au lieu de se cantonner dans une vision du curriculum compris exclusivement comme un contenu ou un programme (vision épistémique), les résultats démontrent que, bien au-delà du curriculum comme produit, se déploie un curriculum comme processus, ce que certains appellent un curriculum en action, qui se construit au fil des interactions entre les multiples parties prenantes (Van Zenten, 2008).
- Une particularité de notre travail est de traiter également des comptes rendus de pratique, des recherches plus classiques et des essais de facture normative. Ces études sur le curriculum en gestion sont le reflet des projets historiques, nomothétiques et philosophiques qui sont à la base de la construction des sciences de gestion (Noël, 2009). Ce croisement épistémique est d'autant plus riche qu'il a permis de constater comment chacune des idéologies pouvait se retrouver dans l'un ou l'autre des types d'études. De plus, notre travail de description, d'analyse et de critique des études fut par conséquent plus facile à produire.

- Une des retombées intéressantes de la construction d'une base unique de données bibliographiques est de pouvoir identifier des revues scientifiques qui publient des études sur le curriculum en gestion et de les hiérarchiser selon qu'elles appartiennent au noyau dur, à la ceinture du noyau dur ou à la périphérie du noyau dur des études du domaine. Cette étude se veut donc aussi une invitation à lire et à écrire sur les curricula en gestion par le truchement des différents organes de diffusion sensibles à ces questions.

Finalement, nous avons mis sur la table six propositions de recherche qui demandent à être débattues, bien évidemment, et dont le mérite est de projeter vers l'avant un domaine de recherche, qui est celui du curriculum en gestion (*business curriculum studies*). Ce n'est évidemment qu'une manière de mieux comprendre la formation en gestion et de travailler à l'améliorer, ce que nous tentons d'amorcer au dernier chapitre.

Références

- BARNETT, R. et K. COATE (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BÉDARD, D. et J.-P. BÉCHARD (2009). *Innovover dans l'enseignement supérieur*. Coll. « Apprendre ». Presses Universitaires de France.
- CULLEN, R., M. HARRIS et R.R. HILL (2012). *The Learner-centered Curriculum, Design and Implementation*, Jossey Bass.
- DORTIER, J.-F. (2004) (dir.). *Dictionnaire des sciences humaines*, Éditions Sciences Humaines.
- JONNAERT, P., M. ETTAYEBI et R. DEFISE (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Coll. « Perspectives en éducation & formation ». De Boeck.
- LAASCH, O. et R.N. Conaway (2013). *Principles of Responsible Management. Global Sustainability, Responsibility, and Ethics*, Cengage Learning.
- LAMEUL, G. et C. LOISY (dir.) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure numérique*, De Boeck.
- LAYNE, P.C. et P. Lake (dir.) (2015). *Global Innovation of Teaching and Learning in Higher Education*, Springer.
- NOËL, M.X. (2009) *Savoirs en management: hybrides d'action et de connaissance*. Coll. « Synthèse », Éditions JFD.
- ROEGERS, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur?* Coll. « Pédagogies en développement », De Boeck.
- SCHIRO, M.S. (2013) *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concern* (2^e éd.), Sage.
- VAN ZENTEN, A. (sous la direction de) (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Coll. « Quadriga », Presses Universitaires de France.

CHAPITRE 8

Vers une redéfinition du curriculum en gestion ?

Dans le premier chapitre, nous avons pris acte du succès phénoménal des écoles de gestion depuis leur création. Puis, nous avons constaté que la critique de la formation en gestion dans ces mêmes écoles s'articulait autour de quatre thèmes: 1) le statut ambigu de l'expertise en gestion; 2) les modèles pédagogiques qui peinent à se renouveler; 3) plusieurs missions éducatives en compétition entre elles; et 4) les valeurs éducatives fortement remises en question. Cette toile de fond a permis de dessiner les contours de notre questionnement sur les caractéristiques de la formation en gestion et de leur évolution au fil des dernières décennies. L'adoption d'une approche centrée sur la synthèse interprétative critique des 241 études sur le curriculum a ouvert la voie, d'une part, au décodage des diverses transformations pédagogiques du passé récent des écoles de gestion et, d'autre part, à une anticipation des innovations dans un futur rapproché. Il reste maintenant une autre étape. Nous avons délibérément mis de côté les études sur le curriculum en gestion des années 2013-2014 parce qu'elles ne semblaient pas se rattacher à la période d'approfondissement de la pensée curriculaire (2004-2012). Nous présentons maintenant les 63 études de cette courte période et recherchons les indices qui pourraient annoncer la prochaine étape de la formation en gestion. Puis, nous discuterons des limites théoriques, méthodologiques et empiriques de notre travail d'investigation.

Un survol des études de 2013 et 2014

Le tableau 8.1 fait état de la répartition des études en 2013-2014 selon leur format et leur appartenance idéologique. À vol d'oiseau, nous identifions 16 études centrées sur l'expertise, 15 études orientées vers l'apprenant, 16 études associées à l'efficacité sociale et, enfin, 16 études, reliées à la reconstruction sociale. Cet équilibre entre les différentes catégories se compose prioritairement de recherches (39) et secondairement de comptes rendus de pratique (18). Les essais critiques ferment la marche avec six études seulement. Le lecteur désireux de passer outre la description sommaire de ces études pour accéder plus rapidement à la synthèse interprétative est invité à ne lire que les encadrés des quatre prochaines sous-sections.

Des indices dans les études sur les contenus d'enseignement

L'essentiel des comptes rendus concerne le domaine des SI. Tout d'abord, Specker et Janson (2013) décrivent un bloc de cinq cours sur la sécurité des réseaux dans les programmes de TI, tandis que Patten et Harris (2013) relatent l'insertion dans les cours de SI de thèmes sur la sécurité des informations dans le contexte actuel des technologies mobiles. De leur côté, Fichman et ses collaborateurs (2014) proposent une approche didactique de l'implantation du concept de l'innovation digitale dans les programmes de SI. Wang et Wang (2014) expliquent leur démarche de design d'un cours en analyse et conception des systèmes d'information pouvant s'offrir dans des universités avec ou sans spécialisation dans le domaine.

TABLEAU 8.1

Répartition des études sur le curriculum en gestion (2013-2014)

	Idéologie de l'expertise		Idéologie de l'apprenant		Idéologie de l'efficacité sociale		Idéologie de la reconstruction sociale		TOTAL
	2013	2014	2013	2014	2013	2014	2013	2014	
Comptes rendus	2	4	7	1	0	1	1	2	18
Recherches	5	4	3	3	7	6	8	3	39
Essais	1	0	1	0	0	2	2	0	6
TOTAL	16		15		16		16		63

Deux autres comptes rendus font aussi partie de cette section. Tout d'abord, les auteurs Acharyya et Brady (2014) discutent des notions de gestion de risques dans le cadre d'une M. Sc. en finance et, par la suite, Bloch et Spataro (2014) font état de l'introduction de compétences transversales, dont la pensée critique, dans un programme de MBA.

Sur le plan des recherches, plusieurs disciplines scientifiques sont à l'honneur. Une première enquête menée par Islam et Islam (2013) vise les effets de l'apprentissage des principes économiques sur la performance des étudiants inscrits dans plusieurs domaines de gestion. Ensuite, Ledley et Holt (2014) font un travail d'analyse des objectifs d'apprentissage et des contenus en sciences, technologies, génie et mathématiques pouvant être transférés dans les programmes de gestion au 1^{er} cycle. La troisième recherche se concentre sur l'importance accordée par les étudiants, les professeurs et les tuteurs aux cours de mathématiques appliquées à la gestion et aux cours sur les habiletés informatiques (Tengesdal et Griffin, 2014). Enfin, les chercheurs Palocsay et Markham (2014) examinent la diffusion des cours en recherche opérationnelle dans les programmes de gestion accrédités par l'AACSB.

Au regard de la comptabilité, Cordery (2013) enquête sur les perceptions des enseignants et des auteurs de livres scolaires sur l'introduction de la comptabilité publique dans les établissements de Nouvelle-Zélande. De leur côté, Daniels et ses collaborateurs (2013) mesurent les perceptions des praticiens et des enseignants en comptabilité concernant l'insertion de thèmes sur la fraude et sur les enquêtes juridiques. Une autre recherche scrute le point de vue des parties prenantes à propos de l'ajout de la comptabilité environnementale dans la formation en gestion en Inde (Choubey et Pattanayak, 2014).

Dans un autre ordre d'idées, deux autres recherches sont identifiées : Sharp et Brumberger (2013) évaluent l'importance de l'enseignement des habiletés de communication d'entreprise dans les 50 meilleures écoles de gestion américaines, alors que Ahn et Ettner (2013) font le point sur le développement de l'intelligence culturelle chez les étudiants inscrits dans trois programmes de MBA américains. Pour ce qui est des essais critiques, une seule étude est répertoriée : il est question de la nécessité de réformer les programmes de 1^{er} cycle australiens dans une optique de développement intégral de l'étudiant (Fish, 2013).

En matière d'indices centrés sur l'idéologie de l'expertise, on remarque une poursuite de la spécialisation des fonctions de gestion dans les formations, entre autres dans les domaines des SI, de la comptabilité et de la finance. On observe aussi un maintien du développement des cours sur les habiletés de communication et une remise en question de quelques disciplines de base comme les mathématiques et l'économie pour mieux adapter leurs contenus aux étudiants des écoles de gestion. On discute également d'une plus grande valorisation des sciences humaines et sociales, ce que certains appellent les humanités. On fait référence à l'intégration d'autres contenus disciplinaires issus des sciences et technologies, du génie et des mathématiques pour donner une meilleure assise scientifique aux étudiants, dans un monde complexe et centré sur la recherche et le développement de connaissances. Enfin, plusieurs études s'intéressent à former globalement les étudiants, soit par l'interdisciplinarité, soit par le développement de l'intelligence culturelle ou simplement en contextualisant et complexifiant davantage les contenus d'enseignement.

Des indices dans les études sur les dispositifs pédagogiques

L'examen attentif des huit comptes rendus de cette catégorie révèle des pratiques pédagogiques toutes aussi intéressantes les unes que les autres. Il est tour à tour question de dispositifs orientés vers les TIC, de ceux qui sont consacrés aux situations expérientielles et, enfin, de ceux, plus rares, qui recherchent l'interdisciplinarité.

Dana (2013) relate l'histoire de l'implantation d'un cours hybride dans le cadre d'un programme en droit des affaires, tandis que Campbell et Loyland (2013) expérimentent l'utilisation de la vidéo comme moyen pédagogique de préparation à la vie professionnelle dans les programmes de comptabilité. De leur côté, les enseignants-chercheurs Drury, Grogan et Russ (2013) mettent en place une simulation dans le cadre d'un cours en communication d'affaires et vérifient ensuite les perceptions de leurs étudiants sur l'implantation de cette innovation.

L'étude de Martin (2013) décrit l'insertion d'activités extracurriculaires de type expérientiel dans un programme de 1^{er} cycle en gestion d'une université américaine, tandis que celle de Hurst et ses collaborateurs (2013) explicite un cours de format « Campus international » dans un programme de MBA pour gens d'affaires au Canada. Deux autres comptes rendus de pratique font aussi partie de cette catégorie de situations authentiques: le récit d'une expérience extracurriculaire avec des

PME chinoises dans le cadre d'un MBA où les États-Unis, le Brésil et la Chine sont impliqués (Chen et coll., 2013), et le récit des étapes de conception et d'implantation d'un cours de type « Campus international » (Womble et coll., 2014). Par ailleurs, le seul dispositif pédagogique interdisciplinaire est explicité dans le compte rendu de Bajada et Trayler (2013), qui fait état des efforts d'intégration interdisciplinaire d'un programme de 1^{er} cycle dans une université australienne.

Que nous apprennent les six recherches regroupées sous la catégorie de l'apprenant, qui s'intéressent principalement aux impacts de la mise en place de tels dispositifs pédagogiques ? Tout d'abord, Von der Heide et Quazi (2013) évaluent les résultats des apprentissages des étudiants avant et après l'implantation de plusieurs méthodes pédagogiques actives. De leur côté, Cadwallader et ses collaborateurs (2013) comparent les effets obtenus par la mise en place de plusieurs dispositifs pédagogiques en marketing liés au service des communautés locales. Pour ce qui est de la recherche de Mattar et El Houry (2013), le regard porte sur les variations de perceptions d'étudiants libanais relativement à leurs apprentissages, à leurs attitudes et à leur performance universitaire à la suite de l'utilisation en classe d'outils multimédias. Asare et ses collaborateurs (2014) évaluent quant à eux les perceptions de cohortes d'étudiants ayant vécu l'intégration de plusieurs cours d'un programme de 1^{er} cycle en gestion dans une petite université américaine. Finalement, la mesure du niveau d'intégration des TIC chez les enseignants égyptiens en comptabilité est l'objet de l'étude de Sabri Nokhal et Ismail (2014), tandis que la compréhension des impacts de l'application des théories de la pédagogie universitaire auprès de trois cohortes d'étudiants inscrits dans un programme réformé en gestion est au cœur des travaux de Tian et Martin (2014). On trouve un seul essai critique : Cyphert, Wurtz et Duclos (2013) débattent de l'utilisation de technologies virtuelles dans les classes à partir de certaines applications récentes dans le monde des affaires.

En matière d'indices centrés sur l'idéologie de l'apprenant, il est fortement question de dispositifs pédagogiques de plus en plus complexes, tantôt dans une seule classe, tantôt dans plusieurs classes et même dans l'ensemble des programmes d'études. Ce qui ressort est cet effort d'intégration des disciplines et domaines de gestion, à l'instar des entreprises qui veulent dépasser la structure en silos. On observe des dispositifs à connotation très technopédagogique, d'autres à forte composante de situations authentiques, ou même des dispositifs qui se réclament de l'interdisciplinarité. Mais force est de reconnaître que l'intégration des disciplines doit aussi viser d'autres objectifs que celui de se rapprocher des comportements des organisations. Ainsi, certaines études réclament l'intégration des connaissances dans le but explicite d'accompagner les étudiants vers un meilleur apprentissage à court et à long terme. Pour cela, il est impératif de se concentrer sur les leviers de l'apprentissage actif, sur la motivation et l'engagement des étudiants, sur l'alignement constructif entre les objectifs d'un cours, les activités d'enseignement et d'apprentissage et les formes d'évaluation. Intégrer pour mieux apprendre signifie un plus grand impact sur la performance pédagogique des étudiants et plus largement sur leur développement intégral.

Des indices dans les études sur les programmes d'études

À ce chapitre, en 2013-2014, on ne relève qu'un seul compte rendu de pratique, deux essais critiques et treize recherches. D'après notre travail d'investigation, ces seize études associées aux programmes d'études sont imprégnées de l'idéologie de l'efficacité sociale. Tout d'abord, Alver et Alver (2014) expliquent le processus de design d'un programme en comptabilité dans une université d'Estonie. Du côté des essais, Jiles (2014) développe une argumentation autour de l'idée d'évaluer les programmes en comptabilité en utilisant le test des CMA, tandis que Pratt et ses collaborateurs (2014) proposent une manière d'aligner les buts et les objectifs des programmes en SI avec ceux plus généraux de l'université mère.

Mais c'est dans les recherches que les études sont les plus instructives tant du point de vue de la conception que de l'évaluation des programmes d'études. Tout d'abord, pour ce qui est de la conception, Laud et Johnson (2013) mesurent les perceptions d'un groupe de hauts dirigeants sur l'insertion des habiletés de gestion dans les programmes de MBA. Puis Alstete (2013) se lance dans une analyse stratégique de l'environnement institutionnel des écoles de gestion pour appuyer le redesign des programmes de formation. De leur côté, Patrizi et ses collaborateurs (2013)

font une recherche sur l'alignement des buts et objectifs des cours et des programmes avec les objets d'apprentissage constitutifs d'un programme en ligne. Ensuite, Shahwan (2013) explore la pertinence des programmes de gestion dans les universités de Palestine pour répondre aux besoins des communautés locales. Wu et ses collaborateurs (2013) s'intéressent aux perceptions des industriels et des enseignants-chercheurs sur l'enseignement des habiletés en gestion nécessaires pour le management de la chaîne logistique globale. Finalement, Wolf et Wright (2014) analysent les avis des parties prenantes concernées dans le design d'un certificat en affaires internationales.

Que savons-nous des recherches regroupées sous le thème de l'évaluation des programmes d'études de la période 2013-2014? En premier lieu, Stefanidis et ses collaborateurs (2013) évaluent les contenus d'enseignement dans les programmes en SI des établissements de Grande-Bretagne à partir des standards IS 2010 et des profils de carrière des diplômés. Puis Hill et Campbell (2013) font le bilan de l'ensemble du processus de l'assurance de l'apprentissage dans de programme en comptabilité. Bunker et ses collaborateurs (2014) comparent l'ensemble des contenus des programmes CPA dans les institutions accréditées par l'AACSB. De leur côté, Bahouth et ses collaborateurs (2014) apprécient les contenus de cours, d'options et de programmes en gestion des opérations et de la logistique de dix universités américaines, alors que Apigian et Gambill (2014) se concentrent plutôt sur les différences entre les programmes en SI de l'ensemble des écoles de gestion des États-Unis. Quant aux deux dernières recherches, la première porte sur l'évaluation des perceptions de trois groupes de parties prenantes sur le programme actuel en comptabilité d'une université en Grèce (Mandilas et coll., 2014) et la seconde, sur l'estimation du degré d'internationalisation des programmes en gestion dans les institutions accréditées par l'AACSB (Shooshtari et Manuel, 2014).

En matière d'indices centrés sur l'idéologie de l'efficacité sociale, que peut-on déceler? D'entrée de jeu, on peut reconnaître que ce qui se faisait de mieux au cours de la dernière période de l'approfondissement de la pensée curriculaire en gestion se poursuit toujours. Le souci de se référer constamment aux perceptions des parties prenantes pour s'assurer de la pertinence des programmes est toujours présent. Il est clair aussi que la préoccupation évaluative des programmes de formation reste un enjeu de taille. Tour à tour, les écoles de gestion mobilisent des acteurs clés de leur environnement, les agences d'accréditation, les organismes professionnels et les employeurs en tête de liste, pour qu'ils donnent leur avis sur la qualité des formations. Finalement, les écoles de gestion maintiennent ce réflexe qui les amène à se comparer entre elles dans des démarches telles l'étalonnage ou l'analyse stratégique. À côté de ces forces émergent d'autres préoccupations qu'il importe ici de mentionner. On voit apparaître le souci de rattachier les buts et objectifs des programmes issus des écoles de gestion avec ceux, plus larges, des universités affiliées. Il est aussi question de développer chez les enseignants-chercheurs une pratique réflexive collective sur l'ensemble du processus de l'assurance de l'apprentissage. Enfin, nous remarquons de nombreux efforts d'ancrage des programmes dans les réalités locales. Au-delà des réalités internationales, plusieurs écoles de gestion réfléchissent à leur mission de service à la communauté et entreprennent des actions de rapprochement.

Des indices dans les études sur les valeurs éducatives

Les études recensées sous cette catégorie se répartissent de la façon suivante : trois comptes rendus de pratique, deux essais critiques et onze recherches. Du côté des comptes rendus, Takacs (2013) s'intéresse à l'insertion de thèmes associés aux changements climatiques dans un programme de 1^{er} cycle d'un petit collège américain. Van Wart et Baker (2014) proposent un programme en éthique à partir de l'évaluation des pratiques d'enseignement de l'éthique dans plusieurs disciplines, et Barber et ses collaborateurs (2014) relatent les efforts d'intégration des notions du développement durable dans un programme de 1^{er} cycle d'une université américaine. Quant aux essais critiques, Owen (2013) réfléchit aux utilisations du rapport de type *integrated reporting* dans les enseignements en comptabilité, tandis que Pullman et Collins (2013) s'interrogent sur le pourquoi et le comment intégrer des concepts de développement durable dans les cours de GOL.

Encore une fois, c'est dans les recherches que la grande majorité des études se retrouve. La discussion tourne autour de l'éthique et du développement durable, soit sur le plan global, soit dans des programmes de formation spécifiques. Commençons par Sharland et ses collaborateurs (2013), qui analysent les pratiques d'enseignement de l'éthique auprès d'un échantillon d'écoles de gestion accréditées par l'AACSB. Ensuite, l'étude de Vendemia et Kos (2013) vise essentiellement à comprendre les attitudes des étudiants de 1^{re} et de 4^e année dans le cadre d'un curriculum qui offre un cours sur l'éthique des affaires. D'autres recherches se penchent plutôt sur les questions associées au développement durable. Tout d'abord, Lozano et Young (2013) évaluent l'impact du nombre d'étudiants et des crédits alloués sur le déploiement des cours en développement durable dans une université britannique. Puis, c'est au tour de Wieland et Fitzgibbons (2013) de procéder à l'évaluation de l'efficacité des concepts de développement durable dans un cours de stratégie des affaires. L'étude de Doh et Tashman (2014) cherche quant à elle à comprendre les perceptions des enseignants des écoles de gestion sur les défis et les contraintes de l'insertion des concepts de responsabilité sociale, de soutenabilité et de développement durable dans les écoles de gestion. Finalement, Beush (2014) s'adonne à l'analyse des forces internes et externes qui influencent les écoles de gestion dans leurs efforts pour appuyer un capitalisme plus soutenable.

En marketing, Weber (2013) tente d'expliquer le taux de pénétration des cours sur l'éthique, la responsabilité sociale et le développement durable dans les programmes. De leur côté, les chercheurs Nicholls et ses collaborateurs (2013) scrutent les points de vue des doyens et des directeurs de département en marketing à propos de l'introduction des thèmes sur l'éthique, la responsabilité sociale et le développement durable. Enfin, Delong et McDermott (2013) se concentrent sur les perceptions des directeurs de programmes et de départements en marketing (AACSB) concernant l'intégration du développement durable dans les cours au 1^{er} cycle. Pour ce qui est du domaine de la comptabilité, Sisaye (2013) fait le bilan du développement des notions de développement durable dans les programmes de formation américains, tandis que Sharma et Kelly (2014) mesurent les perceptions des étudiants en comptabilité sur les contenus à inclure au chapitre du développement durable.

En matière d'indices centrés sur l'idéologie de la reconstruction sociale, plusieurs éléments sont à mettre en exergue. Tout d'abord, le développement de la pensée éthique tout au long du curriculum est un fait qui persiste durant la période 2013-2014. Qui plus est, nous constatons que cette pensée tend à se prolonger vers la responsabilité sociale de l'entreprise. On part toujours de l'individu, mais on veut maintenant inclure une dimension organisationnelle à la réflexion. Il est aussi question de répondre à de nouveaux besoins de l'environnement. Au bout du compte, la finalité de la formation en gestion est de développer un professionnel compétent, capable de composer avec une économie de plus en plus mondialisée. Parallèlement à ces constats, d'autres études réfléchissent plutôt à partir des besoins d'une société durable. On se lance dans une critique du capitalisme à courte vue, on cherche une réponse aux besoins des communautés locales et on encourage l'éclosion de la responsabilité sociale de l'entreprise comme une étape vers une société plus soutenable. Ici, la formation en gestion vise le développement d'un citoyen éclairé par une réflexion sur la société et ses enjeux avant de poursuivre sur les valeurs individuelles.

Deux visions du curriculum en gestion

L'agrégation des nombreux indices recueillis tout au long de la description et de l'analyse des 63 études sur le curriculum en gestion de la période 2013-2014 est résumée dans le tableau 8.2. En fait, deux visions du curriculum en gestion semblent se dessiner : elles ont en commun l'ensemble des idéologies éducatives qui ont jalonné notre démarche, où chacune revêt une couleur distincte selon la vision du curriculum en gestion. La première vision du curriculum en gestion peut être associée au courant du réalisme et, la seconde, au courant de l'idéalisme.

Il est clair que la vision réaliste est de loin la plus dominante, se retrouvant historiquement tout au long des périodes d'émergence, d'élargissement et d'approfondissement de la pensée curriculaire en gestion. Mais force est de reconnaître que de nombreux indices révèlent l'émergence d'une seconde vision, sorte de solution de rechange ou de complément au curriculum typique d'une école de gestion classique. De nombreux auteurs pensent que les grands changements vont survenir seulement au chapitre des valeurs éducatives centrées sur les thèmes de l'éthique, de la responsabilité sociale de l'entreprise et du développement durable. Nos résultats pointent plutôt en direction d'un changement dans toutes les idéologies éducatives. Ce qui nous porte à croire que la prochaine période

TABLEAU 8.2

Deux visions de la pensée curriculaire en gestion (2013-2014)

Réaliste	Idéaliste
<i>Expertise</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Poursuite de la spécialisation des fonctions: SI, comptabilité et finance • Poursuite du développement des habiletés de communication • Questionnement des disciplines de base: sciences de la décision et économie • Développement prioritaire des dimensions cognitives et sociales de l'étudiant 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation des humanités • Valorisation des sciences et technologies, génie et mathématiques • Interdisciplinarité • Savoir-être en intelligence culturelle • Désir de contextualisation des apprentissages • Critique des programmes de 1^{er} cycle en Australie • Développement intégral de l'étudiant
<i>Apprenant</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Dispositifs intégrant les TIC • Dispositifs intégrant les situations authentiques • Dispositifs intégrant plusieurs disciplines • Souci d'intégration pour suivre l'exemple des entreprises 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration pour mieux apprendre • Apprentissage actif • Motivation et engagement des étudiants • Alignement constructif • Impacts sur la performance pédagogique
<i>Efficacité sociale</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Validation de la pertinence des programmes par les parties prenantes • Évaluation externe de l'efficacité des programmes par des acteurs clés, des agences ou des employeurs • Étalonnage et comparaison stratégique entre les institutions 	<ul style="list-style-type: none"> • Souci de rattacher les buts et objectifs d'apprentissage aux buts de l'université • Souci de développer une pratique réflexive collective sur le processus d'assurance de l'apprentissage (évaluation par les pairs) • Efforts d'ancrage des programmes pour répondre à la diversité des besoins des milieux
<i>Reconstruction sociale</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Développement de la pensée éthique tout au long du curriculum • Souci de prolonger l'éthique vers la responsabilité sociale de l'entreprise • Réponse aux besoins d'un environnement plus vert • Visée d'un professionnel compétent dans une économie mondialisée 	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion à partir des besoins d'une société durable • Critique d'un capitalisme à courte vue • RSE vue comme un moyen pour développer une société soutenable • Réponse aux besoins des communautés locales • Visée d'un citoyen éclairé dans un monde en grande transformation

du développement de la pensée curriculaire en gestion qui débute en 2013 pourrait être sous le signe de la redéfinition, qui se construit par la tension créatrice entre deux ou plusieurs manières de voir le monde. La dialectique est ici de mise.

Si dans l'histoire, les écoles de gestion à l'américaine ont tenu le haut du pavé et rythmé la cadence par leur manière de faire et d'être, nous suggérons qu'une autre vision prend de l'ampleur, plus proche de l'idée de l'université. Détail à mentionner, on peut être une école de gestion et se comporter aussi comme une université et vice versa, ce qui nous fait dire que ces deux visions peuvent être représentées sur un continuum et non comme deux catégories mutuellement exclusives. Plusieurs auteurs clés partagent cette analyse d'un renouveau des écoles de gestion, d'une refondation de la gestion et d'un nouveau modèle curriculaire en enseignement supérieur. Voici quelques exemples de contributions qui valident notre position.

En 2013, Thomas et ses collaborateurs analysent en détail, dans leur ouvrage intitulé *The Business School in the Twenty-First Century*, l'évolution historique, sociologique et stratégique des écoles de gestion en tant qu'institutions modernes marquantes. Ils font le constat que ces dernières sont à la croisée des chemins. En effet, les auteurs analysent plusieurs modèles d'écoles de gestion européens, asiatiques et autres qui se développent à côté du modèle américain bien connu. Cette diversité des écoles de gestion appelle de nouveaux contenus d'enseignement, de nouveaux dispositifs pédagogiques, de nouveaux programmes d'études et de nouvelles valeurs éducatives à la base de la redéfinition du curriculum en gestion.

Notre proposition trouve aussi des accointances avec la synthèse éclairante de Déry (2010) dans son livre *Les perspectives de management*. En effet, cet auteur explique que depuis 1990, le management serait au cœur d'une période de refondation. Cette période s'abreuve de théories reliées au management technique et au management social. Sous le management technique, on questionnerait les pratiques classiques, le management des connaissances, le management de la créativité et la responsabilité sociale d'entreprise. Du côté du management social, les critiques, tour à tour sociologiques, philosophiques, psychologiques et citoyennes, viendraient enrichir de leurs analyses les pratiques de management. Cette fertilisation croisée et synchrone des deux formes de management, tech-

nique et social, semble une caractéristique de cette période de refondation. Notre questionnement des idéologies éducatives au cœur du curriculum en gestion coïncide donc avec celui de la refondation du management et renforce *de facto* la validité de notre démarche.

L'enseignement supérieur n'est pas en reste. Dans son livre intitulé *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur?*, Roegiers (2012) décortique par le truchement d'une réflexion historique et épistémologique les différents modèles et paradigmes qui ont traversé ou qui traversent présentement l'enseignement supérieur. Il suggère que le curriculum puisse tendre, au cours des prochaines années, vers un équilibre entre une nécessaire efficacité à long terme (réalisme) et un humanisme du projet préoccupé par le développement intégral des étudiants (idéisme). De son côté, le philosophe Barnett (2000), dans son article intitulé *Supercomplexity and the Curriculum in Higher Education*, avance l'idée que le monde change très rapidement et que, par conséquent, les curriculums doivent être en mesure de préparer les étudiants à cette turbulence. Les cadres de références habituels ne semblent plus suffisants pour permettre la compréhension du monde dans lequel nous vivons. La complexité avancée nous impose de réfléchir à notre propre rapport au monde pour mieux le comprendre et nous y sentir en sécurité tout à la fois. En ce sens, la diversité du tissu institutionnel, la diversité des étudiants et des enseignants qui la composent, la diversité de l'offre des curricula, qu'elle soit de facture professionnelle ou scientifique, et la diversité des cultures nationales deviennent un terreau fertile pour une meilleure préparation au monde incertain.

Ces arguments nous portent donc à croire que nous entrons effectivement dans une période de redéfinition de la pensée curriculaire en gestion, à tout le moins c'est ce que suggère l'examen attentif des 63 études de 2013-2014. Les prochaines études porteront en elles la suite de l'histoire sur le curriculum en gestion : elles nous conforteront ou non dans cette voie.

Les limites de notre démarche

Ici comme ailleurs, il faut rappeler les limites théoriques, méthodologiques et empiriques de notre démarche de recherche qualitative qui cherche davantage à comprendre les phénomènes à l'étude qu'à les expliquer et à les prédire.

- Nous avons fait le choix d'interroger les banques bibliographiques à partir des mots « curriculum » et « business » tout en nous assurant que chaque article touche effectivement à l'éducation en gestion en contexte de l'enseignement supérieur. Cette décision n'est pas parfaite : certains diront que le concept de curriculum n'est pas toujours explicite dans le titre de l'article, mais que l'objet de l'étude peut se référer à cette réalité. D'autres soulèveront que le concept de *business* aurait pu être remplacé par celui de management. Enfin, les chercheurs francophones qui publient en anglais (tous les articles répertoriés étaient dans la langue de Shakespeare) n'utilisent pas spontanément le concept de curriculum. Mais, avant de construire notre base de données, nous avons procédé à plusieurs itérations et l'utilisation des mots *curriculum* et *business* a donné les meilleurs résultats en matière d'identification d'articles arbitrés de la période 1990-2014.
- La deuxième décision fut de choisir les banques bibliographiques. L'idée était d'opérer un croisement des sources pour assurer une plus grande représentativité. Bien évidemment, les articles nord-américains étaient dominants dans ABI, Emerald et EBSCO, mais notre effort de croiser ces trois banques a permis de retrouver des articles écrits par des chercheurs de plusieurs pays. Si on avait utilisé d'autres banques moins connues, les résultats auraient pu être différents. On aurait recueilli possiblement d'autres articles, mais finalement, nous pensons que les mêmes conclusions seraient ressorties.
- L'utilisation d'articles arbitrés comme matériel d'investigation pourrait être contestée parce qu'elle ne permet pas de cerner directement les réalités pédagogiques (1^{er} niveau). Un article est un discours de chercheurs qui ont écrit sur la réalité du curriculum en gestion (2^e niveau) et une synthèse interprétative critique est un discours agrégé de plusieurs discours d'articles (3^e niveau). Mais, comme notre

intention était de travailler à long terme et de documenter l'évolution des catégories et des idéologies éducatives, il aurait été impossible de faire autrement. De plus, les idéologies étant des systèmes de croyances implicites et difficilement accessibles autrement que par l'exercice d'écriture professionnelle, la forme de l'article arbitré nous permettait d'atteindre nos deux objectifs. En revanche, comprendre le curriculum en gestion en investissant des terrains de changements pédagogiques et curriculaires, dans différents contextes institutionnels et nationaux, pourrait être une avenue à exploiter pour un éventuel croisement avec nos propres résultats.

- Dans le but de stabiliser nos décisions d'analyse des données, nous avons choisi de classer les articles par catégories émergentes, et ce, plus d'une fois dans le temps. La méthode de validation interjuges aurait pu constituer une avenue d'investigation tout à fait crédible comme le suggèrent les travaux sur l'approche SIC. De plus, une méthode d'analyse qualitative de contenu avec un logiciel comme NVivo aurait pu étayer notre catégorisation. Nous avons plutôt opté pour une stratégie en trois volets : lecture à deux reprises de tous les articles ; prise de notes sur chacun d'entre eux ; mise en commun des notes et recherche des transversalités. Cela obligea à un travail monastique qui a néanmoins été récompensé par une compréhension plus fine du matériel.
- L'examen attentif de notre base de données a bien fait ressortir que la plupart du temps, il est seulement fait mention des programmes en gestion de 1^{er} cycle et de MBA américains. En effet, il n'est pratiquement pas question des masters spécialisés (scientifiques ou professionnels), des programmes pour cadres (EMBA), des diplômes courts d'études de gestion de 2^e cycle, des certificats de 1^{er} cycle (pour les étudiants de l'éducation permanente) et encore moins des études doctorales. Malgré la diversité grandissante de la provenance des expériences pédagogiques et curriculaires dans les études sur le sujet, on est encore loin d'une véritable représentation de la réalité du tissu des écoles de gestion européennes, asiatiques ou d'Amérique centrale et latine, par exemple. Les établissements de la francophonie sont particulièrement absents des études sur le curriculum en gestion.
- La mobilisation de l'approche de la synthèse interprétative critique constitue selon nous le meilleur choix méthodologique pour agréger

une très grande quantité de données à la fois qualitatives et quantitatives. Par contre, cette approche permet de générer au mieux des propositions de recherche, des pistes théoriques à partir de l'identification d'un construit synthèse comme l'idéologie éducative. Elle a la faiblesse de sa force, étant plus difficilement reproductible par sa posture méthodologique subjectiviste. En ce sens, les résultats présentés dans ce livre doivent être décodés comme autant de tentatives de réponses à des questions ouvertes : un appel à d'autres recherches plus objectives est donc souhaitable.

Nonobstant les limites de notre investigation, nous soutenons que les idéologies éducatives sont toujours actives et qu'elles influencent les contenus d'enseignement, les dispositifs pédagogiques, les programmes d'études et les valeurs éducatives, formant ainsi un fait social total, à la fois cohérent et conflictuel que l'on nomme curriculum en gestion. La valse des différentes idéologies éducatives que l'on a débusquées dans les études sur le curriculum en gestion propose enfin l'idée que l'on entre dans une période de redéfinition, où la vision réaliste du curriculum en gestion partage maintenant la place avec une autre vision plus idéaliste du curriculum. Le curriculum en gestion se construit et se déconstruit ainsi autour d'idéologies éducatives diverses et en constante conversation. Une histoire passionnante à suivre et à influencer !

Références

- ACHARYYA, M. et C. BRADY (2014). « Designing an Enterprise Risk Management Curriculum for Business Studies: Insights from a Pilot Program », *Risk Management & Insurance Review*, 17(1), 113-136.
- AHN, M.J. et L. ETTNER (2013). « Cultural Intelligence (CQ) in MBA Curricula », *Multicultural Education & Technology Journal*, 7(1), 4-16.
- ALSTETE, J.W. (2013). « Essential Distinctiveness: Strategic Alternatives in Updating the Business Core Curriculum », *Quality Assurance in Education*, 21(2), 199-210.
- ALVER, L. et J. ALVER (2014). « Design of Accounting Curriculum: The Case of Estonia », *Megatrend Review*, 11(3), 19-32.
- APIGIAN, C.H. et S. GAMBILL (2014). « A Descriptive Study of Graduate Information Systems Curriculums », *Review of Business Information Systems*, 18(2), 47-52.
- ASARE, K.N., J. MCKAY-NESBITT et A. LEMASTER-MERRICK (2014). « Integrating Business Disciplines Using a Team-Based Approach », *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*, 15, 135-165.
- BAHOOUTH, S., D. HARTMANN et G. WILLIS (2014). « Supply Chain Management: How the Curricula of the Top Ten Undergraduate Universities Meet the Practitioners' Knowledge Set », *American Journal of Business Education*, 7(4), 285-298.
- BAJADA, C. et R. TRAYLER (2013). « Interdisciplinarity Business Education: Curriculum through Collaboration », *Education+Training*, 55 (4-5), 385-402.
- BARBER, N.A., F. WILSON et al. (2014). « Integrating Sustainability into Business Curricula: University of New Hampshire Case Study », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(4), 473-493.
- BARNETT, R. (2000). « University Knowledge in an Age of Supercomplexity », *Higher Education*, 40, 409-422.
- BEUSCH, P. (2014). « Towards Sustainable Capitalism in the Development of Higher Education Business School Curricula and Management », *International Journal of Education Management*, 28(5), 523-545.
- BLOCH, J. et S.E. SPATARO (2014). « Cultivating Critical-Thinking Dispositions Throughout the Business Curriculum », *Business and Professional Communication Quarterly*, 77(3), 249-265.
- BUNKER, R.B., C.S. Cable et D. HARRIS (2014). « Comparison of AACSB Accounting Accredited and AACSB Business Accredited Institutions Using the CPA Examination as a Post-Curriculum Assessment », *Journal of Accounting and Finance*, 14(6), 127-132.
- CADWALLADER, S., C. Atwong et A. Lebard (2013). « Proposing Community-Based Learning in the Marketing Curriculum », *Marketing Education Review*, 23(2), 137-149.
- CAMPBELL, K. et M. LOYLAND (2013). « Video as a Recruitment Toll at "Big Four" Public Accounting Firms: Why Video Should be Part of Accounting Curricula », *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(2), 95-102.
- CHEN, Y-S., E. WATSON, E. CORNACCHIONE et R.F.L. AZEVEDO (2013) « "Flying High, Landing Soft": An Innovative Entrepreneurial Curriculum for Chinese SMEs Going Abroad », *Journal of Chinese Entrepreneurship*, 5(2), 122-143.

- CHOUBEY, B. et J.K. PATTANAYAK (2014). « Designing a Course Curriculum on Environmental Accounting: Viewpoint of Indian Stakeholders », *The IUP Journal of Accounting Research & Audit Practices*, XIII (3), 7-24.
- CORDERY, C. (2013). « Does Public Services Accounting belong in the Curriculum ? » *Pacifica Accounting Review*, 25(1), 101-116.
- CYPHERT, D., M.S. WURTZ et L.K. DUCLOS (2013). « Curricular Implications of Virtual World Technology: A Review of Business Applications », *Business Communication Quarterly*, 76(3), 339-360.
- DANA, S.R. (2013). « The Emergence of the Hybrid Delivery Approach: Utilization of a Six Step Instructional Model for Business Law Curriculum », *Journal of Legal Studies in Business*, 18, 159-190.
- DANIELS, B.W., Y. ELLIS et R.D. GUPTA (2013). « Accounting Educators and Practitioners' Perspectives on Fraud and Forensic Topics in the Accounting Curriculum », *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues*, 6(2), 93-106.
- DELONG, D. et M. MCDERMOTT (2013). « Current Perceptions, Prominence and Prevalence of Sustainability in the Marketing Curriculum », *The Marketing Management Journal*, 23(2), 101-116.
- DÉRY, R. (2010). *Les perspectives de management*, Les éditions JFD.
- DOH, J.P. et P. TASHMAN (2014). « Half a World Away: The Integration and Assimilation of Corporate Social Responsibility, Sustainability, and Sustainable Development in Business School Curricula », *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 21, 131-142.
- DRURY-GROGAN, M. et T.L. RUSS (2013). « A Contemporary Simulation Infused in the Business Communication Curriculum: A Case Study », *Business Communication Quarterly*, 76(3), 304-321.
- FICHMAN, R.B., B.L. DOS SANTOS et Z.E. ZHENG (2014). « Digital Innovation as a Fundamental and Powerful Concept in the Information Systems Curriculum », *MIS Quarterly*, 38(2), 329-353.
- FISH, A. (2013). « Reshaping the Undergraduate Business Curriculum and Scholarship Experiences in Australia to Support Whole-Person Outcomes », *Asian Education and Development Studies*, 2(1), 53-69.
- HILL, M.C. et J. CAMPBELL (2013). « An Assurance of Learning Process: A Post-implementation Review », *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*, 14, 313-343.
- HURST, D., H. LAM et A. KHARE, (2013) « Internationalizing MBA Curriculum Through Overseas Experiential Learning Courses: Insights on Strategies, Design, Implementation, and Outcomes », *Journal of International Business Education*, 8, 49-74.
- ISLAM, M.M. et F. ISLAM (2013). « Economic Education and Student Performance in the Business Discipline: Implications for Curriculum Planning », *The Journal of Economic Education*, 44(1), 17-31.
- JILES, L (2014). « Management Accounting Career Readiness: Shaping YOUR Curriculum », *Strategic Finance*, Accounting Education Special Issue, 38-42.

- LAASCH, O. et R.N. CONAWAY (2013). *Principles of Responsible Management. Global Sustainability, Responsibility and Ethics*, Cengage Learning.
- LAUD, R.L. et M.S. JOHNSON (2013). « Progress and Regress in the MBA Curriculum: The Career and Practice Skills Gap », *Organization Management Journal*, 10, 24-35.
- LEDLEY, F.D. et S.S. HOLT (2014). « Learning Objectives and Content of Science Curricula for Undergraduate Management Education », *Journal of Management Education*, 38(1), 86-113.
- LOZANO, R. et W. YOUNG (2013). « Assessing Sustainability in University Curricula: Exploring the Influence of Student Numbers and Course Credits », *Journal of Cleaner Production*, 49, 134-141.
- MANDILAS, A., D. KOURTIDIS et Y. PETASAKIS (2014). « Accounting Curriculum and Market Needs », *Education+Training*, 56(8/9), 776-794.
- MARTIN, E.M. (2013). « Fostering Culture Change in an Undergraduate Business Program: “Nudging” Students towards Greater Involvement in Extra-Curricular Activities », *American Journal of Business Education*, 6(1), 93-102.
- MATTAR, D.M. et R.M. EL KHOURY (2013) « Identical Instructor, Different Teaching Methodologies: Contrasting Outcomes », *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*, 14, 193-212.
- NICHOLLS, J., J.F. HAIRE, C.B. RAGLAND et K.E. SCHIMMEL (2013). « Ethics, Corporate Social Responsibility and Sustainability Education in AACSB Undergraduate and Graduate Marketing Curricula: A Benchmark Study », *Journal of Marketing Education*, 35(2), 129-140.
- OWEN, G. (2013). « Integrated Reporting: A Review of Developments and their Implications for the Accounting Curriculum », *Accounting Education: An International Journal*, 22(4), 340-356.
- PALOC SAY, S.W. et I.S. MARKHAM (2014). « Management Science in U.S. AACSB International-Accredited Core Undergraduate Business School Curricula », *Journal of Education for Business*, 89(2), 110-117.
- PATRIZI, C., P. ICE et M. BURGESS (2013). « Semantic Mapping of Learning Assets to Align Curriculum and Evidence Learning Effectiveness in Business Education », *Business Education & Accreditation*, 4(1), 117-128.
- PATTEN, K.P. et M.A. HARRIS (2013). « The Need to Address Mobile Device Security in the Higher Education IT Curriculum », *Journal of Information Systems Education*, 24(1), 41-52.
- PRATT, J.A., A. KEYS et T. WIRKUS (2014) « Preparing Information Systems Graduates for a Complex Society: Aligning IS Curricula with Liberal Education Learning Outcomes », *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 35-44.
- PULLMAN, M. et D.E. COLLINS (2013). « Reshaping the Operations and Supply Chain Management Core Class Curriculum to Include Business Sustainability », *Operations Management Education Review*, 7, 17-48.
- ROEGIERS, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l’enseignement supérieur?* Coll. « Pédagogies en développement », De Boeck.

- SABRY NOKHAL, A.M. et N.A. ISMAIL (2014). « Mis-alignment between IT Knowledge/Skills Importance and IT Knowledge/Skills Integration Level into the Accounting Curriculum in Egypt » *Journal of Financial Reporting and Accounting*, 12(1), 45-61.
- SHAHWAN, U. (2013). « The Compatibility of Business Curriculum at Palestinian Universities with the Actual Demands of the Local Market as Perceived by Business Graduates », *Skyline Business Journal*, IX(1), 14-21.
- SHARLAND, A., A. FIEDLER et M. MENON (2013). « Ethics in the Business Curriculum: Does Delivery Need to be Revisited? », *Southern Journal of Business and Ethics*, 5, 55-69.
- SHARMA, U. et M. KELLY (2014). « Students' Perceptions of Education for Sustainable Development in the Accounting and Business Curriculum at a Business School in New Zealand », *Meditari Accountancy Research*, 22(2), 130-148.
- SHARP, M.R. et E.R. BRUMBERGER (2013). « Business Communication Curricula Today: Revisiting the Top 50 Undergraduate Business Schools », *Business Communication Quarterly*, 76(1), 5-27.
- SHOOSHTARI, N.H. et T.A. MANUEL (2014). « Curriculum Internationalization at AACSB Schools: Immersive Experiences, Student Placement, and Assessment », *Journal of Teaching in International Business*, 25(2), 134-156.
- SISAYE, S. (2013). « The Development of Sustainable Practices in Complex Organisations – Implications and Potentials for Integration into the Accounting Curriculum », *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 9(4), 223-245.
- SPECKER, S.J. et K.R. JANSON (2013). « Designing the Network Forensics Curriculum: Program Objectives and Course Design », *Journal of Business and Behavioral Sciences*, 25(1), 125-131.
- STEFANIDIS, A., G. FITZGERALD et S. COUNSELL (2013). « IS Curriculum Career Tracks: A UK Study », *Education+Training*, 55(3), 220-233.
- TAKACS, C.H. (2013). « Teaching about Climate Change in the Business Curriculum: An Introductory Module and Resource List », *Journal of Education for Business*, 88, 176-183.
- TENGESDAL, M. et A. GRIFFIN (2014) « Quantitative and Computer Skills Employers Want vs. what the Business Curriculum Can Provide », *Research in Finance*, 30, 95-111.
- TIAN, X. et B. MARTIN (2014). « Curriculum Design, Development and Implementation in a Transnational Higher Education Context », *Journal of Applied Research in Higher Education*, 6(2), 190-204.
- THOMAS, H., P. LORANGE et J. SHETH (2013). *The Business School in the Twenty-First Century – Emergent Challenges and New Business Models*, Cambridge University Press.
- VAN WART, M., D. BAKER et A. NI (2014). « Using a Faculty Survey to Kick-Start an Ethics Curriculum Upgrade », *J Bus Ethics*, 122, 571-585.
- VENDEMIA, W.G. et A.J. KOS (2013). « Impact of Undergraduate Business Curriculum of Ethical Judgment », *Business Education Innovation Journal*, 5(2), 95-101.

- VON DER HEIDT, T. et A. QUAZI (2013). « Enhancing Learning-Centeredness in Marketing Principles Curriculum », *Australasian Marketing Journal*, 21, 250-258.
- WANG, S. et H. WANG (2014) « Redesigning the Information Systems Analysis and Design Course: Curriculum Renewal », *The Journal of Computer Information Systems*, 55(1), 30-39.
- WEBER, J. (2013). « Advances in Graduate Marketing Curriculum: Paying Attention to Ethical, Social, and Sustainability Issues », *Journal of Marketing Education*, 35(2), 85-94.
- WIELAND, J.R. et D.E. FITZGIBBONS (2013). « Integrating Corporate Sustainability and Organizational Strategy Within the Undergraduate Business Curriculum », *Organization Management Journal*, 10, 255-266.
- WOLF, B.M. et L. WRIGHT (2014). « Designing Curriculum for Real-World International Business Needs », *Journal of Teaching in International Business*, 25, 165-184.
- WOMBLE, L., D. DE'ARMOND et J. BABB (2014). « A Model for Designing Faculty-Led Study Abroad programs in the Business Curriculum », *Academy of Educational Leadership Journal*, 18(3), 93-110.
- WU, Y-C.J., S.K., HUANG, M. GOH et Y-J. HSIEH (2013) « Global Logistics Management Curriculum: Perspective from Practitioners in Taiwan », *Supply Chain Management: An International Journal*, 18(4), 376-388.

Annexe 1

Acronymes

AACSB	<i>Association to Advance Collegiate Schools of Business</i>
AMBA	<i>Association of MBA's</i>
B2B	<i>Business to business</i>
COBOL	<i>Common business oriented language</i>
CPA	<i>Comptable professionnel agréé (certified public accountants)</i>
EFMD	<i>European foundation for management development</i>
EQUIS	<i>European quality improvement system</i>
ERP	<i>Enterprise resource planning</i>
GAAP	<i>Generally accepted accounting principles</i>
GOL	<i>Gestion des opérations et de la logistique</i>
IFRS	<i>International Financial Reporting Standards</i>
M. Sc.	<i>Maîtrise en sciences</i>
MBA	<i>Master of business administration</i>
OB	<i>Organizational behavior</i>
PME	<i>Petites et moyennes entreprises</i>
RSE	<i>Responsabilité sociale de l'entreprise</i>
SAP	<i>Systems, applications and products for data processing</i>
SI	<i>Systèmes d'information</i>
SIC	<i>Synthèse interprétative critique</i>
SoTL	<i>Scholarship of teaching and learning</i>
TI	<i>Technologies de l'information</i>
UML	<i>Unified modeling language</i>
XBRL	<i>Extensible business reporting language</i>

Annexe 2

Répartition des articles par revue et par période

	1990-1996	1997-2003	2004-2012	TOTAL
<i>Academy of Educational Leadership Journal</i>	0	0	5	5
<i>Academy of Management Learning & Education</i>	0	0	7	7
<i>Academy of Marketing Studies Journal</i>	0	0	1	1
<i>American Business Law Journal</i>	1	0	0	1
<i>American Economist</i>	0	1	0	1
<i>American Journal of Business Education</i>	0	0	9	9
<i>Business Communication Quarterly</i>	1	4	2	7
<i>Business Education & Accreditation</i>	0	0	2	2
<i>Business Education Innovation Journal</i>	0	0	1	1
<i>Business Ethics</i>	0	0	1	1
<i>Business Process Management Journal</i>	0	2	0	2
<i>The Business Review, Cambridge</i>	0	0	3	3
<i>Business Strategy & the Environment</i>	0	0	1	1
<i>Clean Technologies and Environmental Policy</i>	0	0	1	1
<i>Communications of the ACM</i>	0	1	1	2
<i>Communications of the AIS</i>	0	0	2	2
<i>Decision Sciences Journal of Innovative Education</i>	0	0	1	1
<i>Education & Training</i>	1	1	4	6
<i>Employment Relations Record</i>	0	0	1	1
<i>Ethics and Information Technology</i>	0	0	1	1
<i>Financial Practice & Education</i>	1	0	0	1
<i>Higher Education</i>	0	0	1	1
<i>Human Resource Development Quarterly</i>	0	1	0	1
<i>Human Resource Management</i>	0	1	0	1

	1990-1996	1997-2003	2004-2012	TOTAL
<i>IBM Systems Journal</i>	0	0	1	1
<i>Information Resources Management Journal</i>	0	1	0	1
<i>Information Systems Management</i>	1	0	0	1
<i>Information Systems Research</i>	0	0	1	1
<i>Information Technology and Management</i>	0	1	0	1
<i>International Journal of Business and Management</i>	0	0	1	1
<i>International Journal of Business Research</i>	0	0	1	1
<i>International Journal of Educational Management</i>	0	0	2	2
<i>International Journal of Information Management</i>	0	1	0	1
<i>International Journal of Management</i>	0	1	0	1
<i>International Journal of Physical Distribution & Logistics Management</i>	0	1	0	1
<i>International Journal of Sustainability in Higher Education</i>	0	1	1	2
<i>Issues in Accounting Education</i>	1	5	1	7
<i>IT Professional Magazine</i>	0	0	1	1
<i>Journal for Advancement of Marketing Education</i>	0	0	1	1
<i>Journal of Accounting Education</i>	2	2	0	4
<i>Journal of American Academy of Business, Cambridge</i>	0	0	5	5
<i>Journal of Applied Business Research</i>	2	0	0	2
<i>Journal of Business and Technical Communication</i>	0	1	0	1
<i>Journal of Business Ethics</i>	2	2	6	10
<i>Journal of Business Ethics Education</i>	0	0	1	1
<i>Journal of Business Logistics</i>	0	1	0	1
<i>Journal of Chinese Entrepreneurship</i>	0	0	1	1
<i>Journal of College Teaching and Learning</i>	0	0	2	2
<i>Journal of Computer Information Systems</i>	0	3	3	6
<i>Journal of Education for Business</i>	9	5	14	28
<i>Journal of Financial Reporting and Accounting</i>	0	0	1	1
<i>Journal of Global Responsibility</i>	0	0	3	3
<i>Journal of Information Systems Education</i>	0	0	14	14
<i>Journal of International Accounting Auditing & Taxation</i>	1	0	0	1
<i>Journal of International Business Studies</i>	1	0	0	1
<i>Journal of International Education in Business</i>	0	0	1	1
<i>Journal of Language for International Business</i>	0	4	2	6
<i>Journal of Leadership & Organisational Studies</i>	0	0	1	1
<i>Journal of Management and Organization</i>	0	0	2	2
<i>Journal of Management and Strategy</i>	0	0	1	1

	1990-1996	1997-2003	2004-2012	TOTAL
<i>Journal of Management Development</i>	2	0	3	5
<i>Journal of Management Education</i>	0	5	3	8
<i>Journal of Marketing Education</i>	1	6	7	14
<i>Journal of Organizational Change Management</i>	2	0	0	2
<i>Journal of Personal Selling & Sales Management</i>	0	0	1	1
<i>Journal of Product & Brand Management</i>	0	0	1	1
<i>Journal of Real Estate Literature</i>	0	0	1	1
<i>Journal of Risk & Insurance</i>	1	0	0	1
<i>The Journal of Systems and Software</i>	0	2	0	2
<i>Journal of Teaching in International Business</i>	0	0	8	8
<i>Journal of the Academy of Business Education</i>	0	0	1	1
<i>Journal of Workplace Learning</i>	0	1	0	1
<i>Management Decision</i>	0	0	1	1
<i>Management Research News</i>	0	1	0	1
<i>Marketing Education Review</i>	0	1	2	3
<i>Marketing Intelligence & Planning</i>	0	0	1	1
<i>Meditari Accountancy Research</i>	0	1	0	1
<i>Mid-American Journal of Business</i>	0	2	0	2
<i>Organization Management Journal</i>	0	0	1	1
<i>Production and Inventory Management Journal</i>	0	1	0	1
<i>Quality Assurance in Education</i>	0	1	0	1
<i>Quality Progress</i>	0	0	1	1
<i>Reference Services Review</i>	0	1	0	1
<i>Review of Business</i>	0	0	1	1
<i>The Review of Business Information Systems</i>	0	0	1	1
<i>Simulation & Gaming</i>	0	0	1	1
<i>Sustainable Development</i>	0	1	0	1
<i>Teaching Business Ethics</i>	0	3	0	3
<i>Total Quality Management & Business Excellence</i>	0	0	1	1
TOTAL	29	66	146	241

Annexe 3

Répartition des articles selon les revues étudiées de 1990 à 1996

	Revues	Total
Noyau dur (3 articles et +)	<i>Journal of Education for Business</i>	9
	<i>Journal of Accounting Education</i>	2
Ceinture du noyau dur (2 articles)	<i>Journal of Applied Business Research</i>	2
	<i>Journal of Business Ethics</i>	2
	<i>Journal of Management Development</i>	2
	<i>Journal of Organizational Change Management</i>	2
	<i>American Business Law Journal</i>	1
Périphérie (1 article)	<i>Business Communication Quarterly</i>	1
	<i>Education & Training</i>	1
	<i>Financial Practice & Education</i>	1
	<i>Information Systems Management</i>	1
	<i>Issues in Accounting Education</i>	1
	<i>Journal of International Accounting Auditing & Taxation</i>	1
	<i>Journal of International Business Studies</i>	1
	<i>Journal of Marketing Education</i>	1
	<i>Journal of Risk & Insurance</i>	1

Annexe 4

Répartition des articles dans les revues étudiées de 1997 à 2003

	Revues	Total
Noyau dur (3 articles et +)	<i>Journal of Marketing Education</i>	6
	<i>Issues in Accounting Education</i>	5
	<i>Journal of Education for Business</i>	5
	<i>Journal of Management Education</i>	5
	<i>Business Communication Quarterly</i>	4
	<i>Journal of Language for International Business</i>	4
	<i>Journal of Computer Information Systems</i>	3
	<i>Teaching Business Ethics</i>	3
Ceinture du noyau dur (2 articles)	<i>Business Process Management Journal</i>	2
	<i>Journal of Accounting Education</i>	2
	<i>Journal of Business Ethics</i>	2
	<i>Journal of Systems and Software</i>	2
	<i>Mid-American Journal of Business</i>	2
Périphérie (1 article)	<i>American Economist</i>	1
	<i>Communications of the ACM</i>	1
	<i>Education & Training</i>	1
	<i>Human Resource Development Quarterly</i>	1
	<i>Human Resource Management</i>	1
	<i>Information Resources Management Journal</i>	1
	<i>Information Technology and Management</i>	1
	<i>International Journal of Information Management</i>	1
	<i>International Journal of Management</i>	1
	<i>International Journal of Physical Distribution & Logistics Management</i>	1
	<i>International Journal of Sustainability in Higher Education</i>	1
	<i>Journal of Business and Technical Communication</i>	1

	Revues	Total
Périphérie (1 article) (suite)	<i>Journal of Business Logistics</i>	1
	<i>Journal of Workplace Learning</i>	1
	<i>Management Research News</i>	1
	<i>Marketing Education Review</i>	1
	<i>Meditari Accountancy Research</i>	1
	<i>Production and Inventory Management Journal</i>	1
	<i>Quality Assurance in Education</i>	1
	<i>Reference Services Review</i>	1
	<i>Sustainable Development</i>	1

Table des matières

Remerciements	7
Introduction	9
CHAPITRE 1	
La formation en gestion et l'enseignement supérieur	17
CHAPITRE 2	
Vers une synthèse interprétative critique	37
CHAPITRE 3	
Les contenus d'enseignement	55
CHAPITRE 4	
Une diversité de dispositifs pédagogiques	75
CHAPITRE 5	
Des programmes d'études sous la loupe	97
CHAPITRE 6	
Des valeurs éducatives à transmettre	121
CHAPITRE 7	
Des idéologies éducatives en jeu	141
CHAPITRE 8	
Vers une redéfinition du curriculum en gestion ?	159
Annexes	181

Autres titres disponibles dans la collection Paramètres

A-B

Agriculture et paysage – Aménager autrement les territoires ruraux

Gérald Domon et Julia Ruiz (dir.)

L'aide canadienne au développement

F. Audet, M.-E. Desrosiers et S. Roussel (dir.)

Alimentation et vieillissement

Guyline Ferland

L'analyse des politiques publiques

Luc Bernier, Guy Lachapelle et Stéphane Paquin (dir.)

Anatomie de la prison contemporaine

Marion Vacheret et Guy Lemire

L'approche systémique en santé mentale

Louise Landry Balas (dir.)

Approches et pratiques en évaluation de programmes

V. Ridde et C. Dagenais (dir.)

Les approches qualitatives en gestion

Roy, Mario

L'art de soigner en soins palliatifs

Claudette Foucault et Suzanne Mongeau

L'autoformation : pour apprendre autrement

Nicole Anne Tremblay

L'autorégulation – Pour un dialogue efficace

Yves Saint-Arnaud

C-D

Le comportement électoral des Québécois

Éric Bélanger et Richard Nadeau

Comprendre le suicide

Brian L. Mishara et Michel Tousignant

Comprendre le système de santé pour mieux le gérer

Raynald Pineault

Constructions méconnues du français

Christine Tellier et Daniel Valois

Construire l'espace sociosanitaire – Expériences et pratiques de recherche dans la production locale de la santé

François Aubry et Louise Potvin (dir.)

La coordination en gérontologie

Yves Couturier, Dominique Gagnon, Louise Belzile et Mylène Salles

La consultation en entreprise – Théories, stratégies, pratiques

Francine Roy

Culture mobile – Les nouvelles pratiques de communication

André H. Caron et Letizia Caronia

La délinquance sexuelle des mineurs. Approches cliniques

Monique Tardif, Martine Jacob, Robert Quenneville et Jean Proulx (dir.)

La démographie québécoise – Enjeux du XXI^e siècle

V. Piché et C. Le Bourdais (dir.)

Les dictionnaires de la langue française au Québec – De la Nouvelle-France à aujourd'hui

M.C. Cormier et J.-C. Boulanger (dir.)

Les dictionnaires Larousse– Genèse et évolution

M. C. Cormier et A. Francœur (dir.)

Les dictionnaires Le Robert – Genèse et évolution

M. C. Cormier, A. Francœur et J.-C. Boulanger (dir.)

Diversité et indépendance des médias

Isabelle Gusse (dir.)

Drogue et criminalité – Une relation complexe

Serge Brochu

E-F

L'écriture journalistique sous toutes ses formes

Robert Maltais (dir.)

Éléments de logique contemporaine

François Lepage

Emploi et salaire, 2^e édition

Jean-Michel Cousineau

**Les enfants et leurs écrans.
La réglementation canadienne
de la télévision à Internet**

André H. Caron

**Les enjeux éthiques de la limite
des ressources en santé**

Jocelyne Saint-Arnaud, Béatrice Godard
et Jean-Christophe Bélise-Pipon

**L'entrepreneuriat féminin au Québec –
Dix études de cas**

Louise St-Cyr, Francine Richer
et Nicole Beaudoin

Équations différentielles

Mario Lefebvre

**L'éthique clinique – Pour une approche
relationnelle dans les soins**

Hubert Doucet

**L'éthique de la recherche – Guide pour
le chercheur en sciences de la santé**

Hubert Doucet

**Éthique de l'information – Fondements
et pratiques au Québec depuis 1960**

Armande Saint-Jean

Éthique et soins infirmiers –

Deuxième édition revue et mise à jour

Danielle Blondeau (dir.)

L'évaluation : concepts et méthodes

A. Brousselle, F. Champagne,
A.-P. Contandriopoulos
et Z. Hartz (dir.)

**Exercices corrigés d'équations
différentielles**

Mario Lefebvre

**La face cachée de l'organisation –
Groupes, cliques et clans**

Luc Brunet et André Savoie

L'interview à la radio-télévision

Claude Sauvé

**Le fédéralisme canadien contemporain –
Fondements, traditions, institutions**

Alain-G. Gagnon (dir.)

G-J

**La gestion des ressources humaines
dans les organisations publiques**

Louise Lemire et Yves-C. Gagnon

**La gestion environnementale
et la norme ISO 14001**

Corinne Gendron

**Images et sociétés – Le progrès,
les médias, la guerre**

Catherine Saouter

**Immigration et diversité à l'école –
Le débat québécois dans une perspective
comparative**

Marie Mc Andrew

**Inégalités : mode d'emploi l'injustice
au travail au Canada**

Stéphane Moulin

**Les inégalités sociales de santé
au Québec**

K. Frohlich, M. De Koninck,
A. Demers et P. Bernard (dir.)

L'intégration des services en santé

Yves Couturier, Lucie Bonin et Louise
Belzile

**L'interaction professionnelle –
Efficacité et coopération**

Yves St-Arnaud

L'interview à la radio et à la télévision

Claude Sauvé

Introduction à la métaphysique

Jean Grondin

Introduction à la politique africaine

Mamoudou Gazibo

Introduction à la victimologie

Jo-Anne Wemmers

**Introduction aux littératures francophones
– Afrique, Caraïbe, Maghreb**

Christiane Ndiaye (dir.)

Introduction aux relations internationales

Diane Éthier

**Introduction aux sciences
de l'information**

J.-M. Salaün et C. Arsenault (dir.)

Le journalisme radiophonique

Dominique Payette
et Anne-Marie Brunelle

Justice et démocratie

Christian Nadeau

K-O

Le leadership partagé

Édith Luc

**Lexicologie et sémantique lexicale –
Notions fondamentales**

Alain Polguère

Méthodes de planification en transport

Yves Nobert, Roch Ouellet
et Régis Parent

**Les meurtriers sexuels – Analyse
comparative et nouvelles perspectives**

Jean Proulx, Maurice Cusson,
Eric Beauregard et Alexandre Nicole

**Le modèle ludique – Le jeu,
l'enfant avec déficience physique
et l'ergothérapie**

Francine Ferland

Musique et modernité en France

S. Caron, F. de Médicis
et M. Duchesneau (dir.)

P-Q

**Le paysage humanisé au Québec –
Nouveau statut, nouveau paradigme**

Gérald Domon (dir.)

Paysages en perspective

P. Poullaouec-Gonidec, G. Domon
et S. Paquette (dir.)

**La pénologie – Réflexions juridiques et
criminologiques autour de la peine**

Marion Vacheret, Estibaliz Jimenez (dir.)

**Le phénomène des gangs de rues –
Théories, évaluations, interventions**

Jean-Pierre Guay, Chantale Fredette (dir.)

**La politique comparée – Fondements,
enjeux et approches théoriques**

Mamoudou Gazibo et Jane Jenson

**Politique internationale et défense
au Canada et au Québec**

Kim R. Nossal, Stéphane Roussel
et Stéphane Paquin

**Pour comprendre le nationalisme
au Québec et ailleurs**

Denis Monière

Pourquoi enseigner la musique ?

**Propos sur l'éducation musicale
à la lumière de l'histoire, de la philosophie
et de l'esthétique**

Claude Dauphin

**Préparer la relève – Neuf études
de cas sur l'entreprise au Québec**

Louise Saint-Cyr et Francine Richer

**Prévention des toxicomanies –
Aspects théoriques et méthodologiques**

Pierre Brisson

**Les problèmes organisationnels –
Formulation et résolution**

Yves-C. Gagnon

**La psychocriminologie – Apports
psychanalytiques et applications cliniques**

Dianne Casoni et Louis Brunet

La psychologie de l'adolescence

Michel Claes et Lyda Lannegrand-Willems
(dir.)

La psychologie environnementale

Jean Morval

**Publicités à la carte – Pour un choix
stratégique des médias publicitaires**

Jacques Dorion et Jean Dumas

**Les Québécois aux urnes. Les partis,
les médias et les citoyens en campagne**

Éric Bélanger, Frédérick Bastien
et François Gélinau (dir.)

Questions de criminologie

J. Poupard, D. Lafortune
et S. Tanner (dir.)

Questions d'urbanisme

Gérard Beaudet, Jean-Philippe Meloche
et Franck Scherrer (dir.)

R-S

La radio à l'ère de la convergence

En collaboration avec la Chaîne culturelle
de Radio-Canada

**Raisonnement et pensée critique –
Introduction à la logique informelle**

Martin Montminy

**La réadaptation de l'adolescent antisocial
– Un programme cognitivo-émotivo-
comportemental**

Marc Le Blanc, Pierrette Trudeau Le Blanc

**Le régime monétaire canadien –
Institutions, théories et politiques**

Bernard Élie

La religion dans la sphère publique

Solange Lefebvre (dir.)

**La réussite éducative des élèves issus
de l'immigration. Dix ans d'interventions
et de recherche au Québec**

Marie Mc Andrew et le GRIÉS

**Savoir entreprendre – Douze modèles
de réussite. Études de cas**

Louis Jacques Filion

**Séduire par les mots – Pour des
communications publiques efficaces**

Jean Dumas

La sociocriminologie

Stéphane Leman-Langlois

Statistiques – Concepts et applications

Robert R. Haccoun et Denis Cousineau

T-Z

**Téléréalité – Quand la réalité est
un mensonge**

Luc Dupont

Les temps du paysage

P. Poullaouec-Gonidec,
S. Paquette et G. Domon (dir.)

La terminologie : principes et techniques

Marie-Claude L'Homme

**Théories de la politique étrangère
américaine Auteurs, concepts et approches**

Charles-Philippe David (dir.)

Traité de criminologie empirique

M. Le Blanc et M. Cusson (dir.)

L'univers social des adolescents

Michel Claes

**Violences au travail – Diagnostic
et prévention**

F. Courcy, A. Savoie et L. Brunet (dir.)

**Les visages de la police – Pratiques
et perceptions**

Jean-Paul Brodeur

La vision et l'environnement de travail

Benoît Frenette



Malgré l'immense succès que connaissent les écoles de gestion, pourquoi leur enseignement est-il si contesté? Voilà le point de départ de ce livre qui propose une synthèse critique des connaissances construites depuis les vingt-cinq dernières années, sous l'angle tant des contenus d'enseignement, des dispositifs pédagogiques, des programmes d'études que des valeurs éducatives. L'auteur témoigne de l'émergence, de l'élargissement et de l'approfondissement de la pensée au cœur des discours sur le curriculum en gestion et dessine ainsi un ensemble de repères pour les écoles qui souhaitent s'engager dans une redéfinition de leur offre de formation.

Contrairement à la majorité des livres sur le sujet, celui-ci emprunte le point de vue des sciences de l'éducation plutôt que celui des sciences de la gestion. Novateur, il s'inscrit néanmoins dans une longue tradition historique, sociologique et philosophique des idéologies éducatives. Il saura, par sa démarche rigoureuse et transparente, inspirer tous ceux qui font de la formation en gestion leur pain quotidien.

JEAN-PIERRE BÉCHARD est professeur titulaire et directeur du Département de management à HEC Montréal depuis 2014. Il a précédemment assumé la direction pédagogique des programmes de certificats de 2008 à 2013 dans cette même institution. Ses intérêts de recherche, d'enseignement et de conseil gravitent autour de l'enseignement de la gestion, de l'épistémologie de la pédagogie universitaire et de l'innovation en enseignement supérieur.

29,95 \$ • 27 €

Couverture : © sonofsteppe/iStockphoto.com

Ce livre fait partie d'un projet pilote de publication de livres numériques en libre accès, en collaboration avec la Direction des bibliothèques de l'Université de Montréal.

www.pum.umontreal.ca

ISBN 978-2-7606-3535-7



9 782760 635357