



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Notice - Notice

AVIS - Avis

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

Canada

**ÉTUDE CRITIQUE DU PROGRAMME DE MBA ET DE SON IMPACT
SUR LA FORMATION DES GESTIONNAIRES
AU MOYEN DU CONCEPT DE VALEUR AJOUTÉE**

**THÈSE PRÉSENTÉE À LA FACULTÉ DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE
DOCTEUR EN ÉDUCATION (Ph.D.) SOUS LA DIRECTION DE
MONSIEUR PIERRE MICHAUD**

**CLAUDE DIONNE
UNIVERSITÉ D'OTTAWA**

1993 09 17



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file *Votre référence*

Our file *Notre référence*

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-89625-6

Canada



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

CURRICULUM STUDIORUM

Claude Dionne est né à Matane le 16 avril 1948. Il obtint de l'Université de Moncton un baccalauréat en administration des affaires en 1973. Deux ans plus tard, de l'Université de Sherbrooke une maîtrise ès sciences en marketing. En 1980, il recevait le diplôme d'études approfondie (D.E.A.) de l'Université de Rennes.

Il enseigne le marketing depuis 1975 à l'Université de Moncton.

RECONNAISSANCE

J'ai le devoir et le plaisir d'exprimer à Monsieur Pierre Michaud, Ph.D., qui m'a fait l'honneur de diriger cette recherche, ma profonde gratitude et reconnaissance pour les précieux conseils et les encouragements tout au long des étapes de cette thèse.

J'exprime également ma reconnaissance aux professeurs Lionel Desjarlais et Gilles Paquet pour leurs remarques et suggestions, et pour m'avoir fait l'honneur d'accepter de faire partie du jury de thèse.

Je tiens aussi à remercier les étudiants de MBA pour leur participation à cette enquête; mes collègues, D^r Gaston Leblanc, D^r Nha Nguyen et Hugues Roy pour leurs précieux conseils; les techniciens MM. Guy Tchakounté et Donald Long pour la saisie et le traitement des données; MM. Robert Léger et Pierre Baril pour leur travail de révision; la direction de l'Université de Moncton et celle de la faculté d'administration pour l'aide financière et matérielle accordées.

Enfin, la patience que m'a témoignée Ginette a compté pour beaucoup dans la réalisation de cette thèse.

DÉDICACE

À mes parents

**«Toute science crée
une nouvelle ignorance»**

**Henri Michaux,
Difficultés, le Portrait de A.**

«L'Université d'Ottawa n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions exprimées dans cette thèse; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur».

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE	PAGE
I. INTRODUCTION	1
Présentation du problème	1
Historique de la profession	4
Programme d'études de MBA	5
Critiques à l'endroit du MBA	7
Valeur ajoutée	11
Problème et hypothèse générale de recherche	15
Importance de la recherche	18
II. RECENSION DES ÉCRITS	20
L'analyse de la documentation	21
. Attentes des diplômés	22
. Attentes du marché	27
. Inconsistances dans le contenu du programme	29
. Améliorations possibles au programme	36
L'évaluation des programmes	44
. Présentation de certains modèles d'évaluation	44
. Paradigme de Cervero	53
Résumé et hypothèses générales de recherche	60

III - LE SCHÈME DE RECHERCHE	65
La population étudiée	66
Les variables étudiées	72
. Le profil terminal : le gain relatif (PCM_D)	73
. Les caractéristiques de l'étudiant (E)	74
. La motivation	75
. Les objectifs du programme d'études (O)	76
. Les types de programmes d'études (T)	77
. Le système social	77
a - l'environnement de travail	77
b - rôle et responsabilités du gestionnaire	78
L'instrument de mesure	82
. L'élaboration de questionnaire	82
. La structure du questionnaire	84
. La mise à l'épreuve	85
a - la critique préliminaire	85
b - le regroupement des items	85
c - la fidélité et la validité de l'instrument.	87
La procédure	89
. L'administration du questionnaire	90
a - le pré-test	90
b - le post-test	91
Hypothèses, assomptions et traitements statistiques	92
a - Hypothèses	92
b - Assomptions	93
c - Traitements statistiques	93
IV - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	95
Caractéristiques des répondants	96

L'impact global du programme de MBA	99
a - Motivations des étudiants	99
b - Perceptions des objectifs	101
c - Système social	103
i - environnement de travail	103
ii - rôle et responsabilités du gestionnaire	104
d - Les habiletés administratives	106
i - profil différentiel des compétences en management	106
ii - items du test de Whetten et Cameron	109
iii - retour au modèle de Cervero	114
Impact de l'étudiant et du programme	115
a - l'établissement fréquenté	117
b - année d'avancement	122
c - type de programme de MBA	125
d - statut de l'étudiant	130
Les relations entre les familles de variables	133
Résumé des résultats	140
V - DISCUSSION DES RÉSULTATS, CONCLUSIONS ET RECHERCHES FUTURES	143
Recension des écrits	144
Problème de recherche et méthodologie	145

	ix
Résultats des tests d'hypothèse	146
a - première hypothèse	146
b - deuxième hypothèse	148
c - troisième hypothèse	151
Conclusion	152
Pertinence des résultats	153
Recommandations	154
Développement et raffinement des concepts	157
Analyse du chemin critique	158
Recherche auprès d'autres groupes	159
Évaluation des programmes de MBA	160
VI - BIBLIOGRAPHIE	161
VII - ANNEXES	179
A. Questionnaire utilisé au pré-test	180
B. Questionnaire utilisé au post-test	186

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU	PAGE
3,1 Diplômes de MBA décernés en 1986 ainsi que le nombre d'étudiants réguliers et à temps partiel inscrits aux programmes d'études graduées en management en 1986-1987	68
3,2 Nombre et pourcentage de questionnaires expédiées et retournés au début et à la fin de l'expérience repartit selon les quatre établissements universitaires consultés	71
3,3 Liste des facteurs retenus suite à l'analyse factorielle des composantes principales, le nombre d'items par facteur et la valeur du coefficient alpha de Cronbach	88
4,1 Caractéristiques démographiques des répondants : sexe, âge, université fréquentée, statut de l'étudiant, études antérieures, nombre d'années d'expérience, type de programme et année du programme d'études	95
4,2 Niveau de motivation des étudiants de MBA : échelles ERAI et EATT. Moyennes et écart-type au pré-test et au post-test	100
4,3 Perceptions des objectifs du programme de MBA : échelles OCON, OHAB et OPOL. Moyennes et écart-type au pré-test et au post-test	102
4,4 Perceptions du système social. Échelles SAUT et SRÔL. Moyennes et écart-type au pré-test et au post-test	105

4,5	Perception du niveau d'habiletés administratives : Test de Whetten et Cameron. Moyennes et écart-type au pré-test et au post-test pour l'ensemble des répondants et pour chacun des établissements	108
4,6	Liste des items du test de Whetten et Cameron qui ont subi des changements significatifs entre le pré-test et le post-test pour l'ensemble des répondants	110
4,7	Liste des items du test de Whetten et Cameron qui ont subi des changements significatifs entre le pré-test et le post-test pour les étudiants du programme traditionnel	111
4,8	Liste des items du test de Whetten et Cameron qui ont subi des changements significatifs entre le pré-test et le post-test pour les étudiants du programme coopératif	112
4,9	Impact des variables caractéristiques des étudiants et des programmes sur les motivations et les perceptions des objectifs, du milieu et des compétences des étudiants de MBA	117
4,10	Sommaire de l'analyse de variance	118
4,11	Sommaire des comparaisons multiples (Test de Tukey)	119
4,12	Sommaire de l'analyse de variance	120
4,13	Sommaire des comparaisons multiples (Test de Tukey)	120
4,14	Sommaire de l'analyse de variance	121
4,15	Sommaire des comparaisons multiples (Test de Tukey)	122
4,16	Sommaire de l'analyse de variance	123

4,17	Sommaire de l'analyse de variance à un facteur avec mesures répétées	124
4,18	Sommaire de l'analyse de variance	126
4,19	Sommaire de l'analyse de variance à un facteur avec mesures répétées	127
4,20	Sommaire de l'analyse de variance	130
4,21	Sommaire de l'analyse de variance	131
4,22	Définition des termes de l'équation de régression et valeurs nominales attribuées à chacune des variables qualitatives	136
4,23	Coefficients de régression	137
4,24	Sommaire pour l'analyse de régression multiple	138
4,25	Statistiques descriptives pour les variables PCM_D , TPPE, OPOL et ESEX	138

LISTE DES ILLUSTRATIONS

ILLUSTRATION	PAGE
2,1 Relation entre la présente étude et le paradigme de Cervero (1982)	58
3,1 Liste des variables de l'étude et leurs relations dans le paradigme de Cervero	81
4,1 Relation entre la présente étude le paradigme de Cervero et les résultats des tests-t	114
4,2 Distribution de moyennes pour illustrer les effets d'interaction entre l'année du programme d'études et la perception des objectifs des programmes de MBA OHAB	125
4,3 Distribution de moyennes pour illustrer les effets d'interaction entre le type de programme d'études et la perception des objectifs des programmes de MBA OCON	128

CHAPITRE UN

INTRODUCTION

PRÉSENTATION DU PROBLÈME

L'Amérique du nord ne traverse pas seulement une crise, elle est aussi le théâtre de profonds changements. Les échanges internationaux se sont développés rapidement et les anciennes industries cèdent progressivement leurs places à de nouvelles qui utilisent des techniques plus souples et plus sophistiquées. Un peu partout les modes de vie traditionnels s'effacent devant des modes nouveaux où la préséance est accordée aux moyens de communication, aux relations interpersonnelles et à la créativité. Aucune sphère de l'activité n'échappe à ce mouvement d'ensemble à la fois économique, technologique, social, culturel, idéologique, politique, religieux et éducatif (Diebold (1984), Naisbitt (1982), Naisbitt et Aburdene (1985)).

Les mutations en cours présentent un caractère global et multiforme (Archier et Sérieyx (1984)). L'entreprise est au centre de ces mutations. Elle en est l'une des causes et elle en est le reflet. D'une part, elle suscite de nombreuses critiques et des réactions d'hostilité devant la recherche aveugle du profit, la destruction de l'environnement ou de la négation de sa responsabilité sociale. D'autre part, elle est aussi une source de nombreuses opportunités : réaliser un projet quitte à prendre des

risques, redresser une situation difficile, réussir une mutation, transformer le climat social, conquérir de nouveaux marchés, devenir le leader, mettre au point de nouveaux produits et services ou encore déceler de nouvelles tendances dans la demande et s'y préparer. À cette réalité s'ajoute la nécessité pour l'entreprise nord-américaine de s'ajuster à la conjoncture économique internationale tout en s'adaptant à ses multiples environnements.

Les difficultés d'adaptation que rencontrent les entreprises s'expliquent de différentes manières. Certains auteurs¹ allèguent la rupture des équilibres économiques fondamentaux (Drucker (1973), Friedman et Friedman (1979), Galbraith (1966, 1977), Toffler (1985)). D'autres, évoquant l'État-providence, insistent sur les méfaits de l'étatisme, (Carrier (1990), Diebold (1984), Drucker (1989)) tandis que Toffler (1985) y voit tout naturellement la manifestation d'une évolution toute prévisible du capitalisme. Enfin, pour nombre d'auteurs, la crise s'explique par les déficiences dans la formation universitaire en administration. Pour les critiques, cette formation est souvent éloignée des réalités économiques nord-américaines et mondiales (Abernathy (1982), Adler et Fang (1988), Armenakis et collaborateurs (1989), Clark (1988), Hill, Hitt et Hoskisson (1988), Muehler et collaborateurs (1988), Ross (1987) et Thurow (1987)).

¹ Afin de ne pas alourdir le texte, les substantifs qui désignent des personnes devront être entendus dans leur signification épiciène.

Le mode privilégié de la formation des cadres supérieurs des entreprises nord-américaines est le Master in Business Administration (MBA). Il s'agit d'un diplôme de deuxième cycle d'une durée moyenne de deux ans. Ce diplôme d'inspiration positiviste repose principalement sur une approche scientifique et quantitative. Depuis plusieurs années, les détenteurs de ce diplôme font l'objet de nombreuses critiques : leur formation est trop livresque, ils manquent de créativité et d'originalité, ils n'ont pas le sens des affaires, ils manquent de sens de l'initiative, etc. Il est donc approprié de s'interroger sur la pertinence et l'efficacité de ce mode de formation des cadres d'entreprises contemporaines.

Ce projet de recherche propose un examen critique du programme de MBA tel qu'offert par les universités nord-américaines, plus particulièrement les programmes offerts en langue française au Canada. Les critiques à l'égard de ce programme d'études sont-elles justifiées? Le MBA correspond-il vraiment aux besoins de formation de cadres supérieurs de l'entreprise contemporaine? Le milieu universitaire est-il efficace dans ses modes de dissémination des savoirs associés à la formation en management? Finalement, ce système permet-il vraiment de modifier le profil des compétences des apprenants et de le transformer afin de répondre aux demandes et exigences changeantes du marché?

Les six parties de ce chapitre aident à présenter le contexte de recherche. La première partie donne un bref historique de la profession de gestionnaire dans l'économie contemporaine. La deuxième présente le programme d'études de MBA. La

troisième résume certaines critiques formulées à l'endroit de ce programme d'études. La quatrième explique le concept de valeur ajoutée et son utilisation dans le contexte de cette étude. La cinquième expose le problème et l'hypothèse générale de recherche tandis que la sixième discute de l'importance de cette recherche des points de vue théorique et pratique.

HISTORIQUE DE LA PROFESSION

Selon Drucker (1973), la gestion est devenue une profession suite au lancement du Plan Marshall à la fin de la seconde guerre mondiale. Le Plan Marshall était destiné à la reconstruction économique et sociale de l'Europe et le management y occupait une place prépondérante. Suite à la réussite du Plan Marshall, le management est devenu très populaire. Soudainement, tout le monde en parlait et tout le monde voulait l'étudier. Au cours des vingt-cinq années qui suivirent, la gestion s'est transformée peu à peu pour devenir une profession comparable à la médecine, au droit ou à l'ingénierie (Drucker (1973)).

Au milieu des années cinquante, la formation en management était surtout perçue comme une forme d'*orthopédagogie* où on y enseignait les sept disciplines suivantes : (1) les concepts de base du management scientifique; (2) la décentralisation comme principe de base de l'organisation; (3) la gestion du personnel; (4) la formation continue du gestionnaire; (5) la comptabilité; (6) le marketing et (7) la planification à

long terme. Jusqu'au début des années 1970, la prolifération des programmes de formation en management et des ressources a rendu accessible à tous les gestionnaires un ensemble de connaissances réservées jusque-là à quelques experts (Drucker (1973)).

Pour Drucker (1973), il est clair qu'au cours des années soixante la connaissance des principes de base du management n'était plus suffisante. Les gestionnaires se rendaient compte que la pratique du management était un défi et non un remède miracle aux problèmes de l'organisation. Ils avaient besoin de nouvelles connaissances et de nouvelles approches afin de gérer plus efficacement. C'est à ce moment que les universités se sont lancées dans le développement et la promotion du programme de Master in Business Administration (MBA).

PROGRAMME D'ÉTUDES DE MBA

Aux États-Unis, 650 universités offrent le diplôme de MBA et plus de 70 000 Américains l'obtiennent chaque année (Devlin, (1986)). À Harvard, l'âge moyen des inscriptions au MBA était de 30 ans en 1959, de 26 ans en 1960, et de 23 ans en 1970 (Platen (1972)).

Au Canada, on dénombrait en 1988, 30 universités canadiennes qui offraient le programme de MBA. La moyenne d'âge des apprenants inscrits au MBA à temps complet était de 25 ans tandis que celle pour le MBA à temps partiel était de 30 ans. De 1978 à 1986, le nombre de diplômés est passé de 1 730 à 2 766. De plus, près de

25 p. cent des diplômes décernés en administration étaient des diplômes de MBA. Finalement, 12 universités canadiennes dispensent 75 p. cent des diplômes de MBA (Shabaga et Muchlen, 1988).

Le MBA est un programme de formation de type professionnel offert à temps complet ou à temps partiel. Le programme est articulé de telle façon que l'apprenant qui s'y inscrit n'est pas obligé de posséder une formation en administration au niveau de ses études de premier cycle.

Le contenu de la première année de ce programme d'études offre peu de variation d'un établissement à l'autre. On y enseigne les disciplines suivantes : le marketing, la production et la gestion des opérations, la comptabilité de gestion et la comptabilité financière, la micro- et la macro-économie ainsi que les méthodes quantitatives de gestion. Ces cours permettent à l'apprenant d'acquérir une compréhension des fonctions de base de l'entreprise et de développer de bonnes techniques de résolution de problèmes.

Au cours de la seconde année, seulement un ou deux cours sont obligatoires. Ce sont les cours de politiques et décisions ainsi que celui traitant de la stratégie. L'étudiant peut compléter son programme en choisissant un certain nombre de cours parmi une liste de cours facultatifs.

CRITIQUES À L'ENDROIT DU MBA

Aujourd'hui, bien que l'on reconnaisse la valeur du diplôme de MBA, le contenu du plan d'actions pédagogiques et ses finalités continuent de soulever de nombreuses controverses. Les milieux d'affaires sont déçus par les diplômés dont un grand nombre se révèlent être, après quelques années, de piètres dirigeants (Webber (1990)).

Rehder et collaborateurs (1990) pensent que les programmes traditionnels de MBA sont trop influencés par le positivisme, la rationalité scientifique et l'empirisme analytique. L'apprentissage y est vu comme une rationalité ordonnée et comme un processus cumulatif où le transfert et l'accumulation des informations sont les fondements de l'apprentissage. Les étudiants sont traités comme des êtres passifs plus ou moins motivés à recevoir de l'information transmise par les professeurs. Ils sont évalués sur ce qui leur a été assigné à lire et sur ce qui est transmis en classe. L'apprentissage y est vu uniquement en fonction de la performance académique de l'étudiant (p.16).

Allio (1985), Cheit (1985), Louis (1990), Sayles (1970) affirment que la formation en management dans le cadre de ce programme d'études est jugée trop théorique et inadaptée aux exigences de la réalité organisationnelle, contribuant ainsi à creuser l'écart entre la formation dispensée dans les établissements universitaires et celle jugée nécessaire sur le marché du travail.

Afin de réduire sinon d'éliminer les écarts entre l'offre et la demande des services de formation en administration et de les rendre plus redevables à la société, plusieurs solutions sont avancées.

D'une part, certains critiques proposent l'élaboration d'un nouveau curriculum dont le contenu serait composé de connaissances théoriques et de connaissances *expérientielles* qui reflètent un apprentissage du management adapté à la réalité organisationnelle. (Jenkins, Reizeinstein et Rodgers (1984), Navarre et Paquet (1989), Payette (1988), Roth (1988b), Schön (1983), Simon (1967), Louis (1990)). Ce nouveau contenu vise à développer chez l'apprenant toutes les habiletés et les compétences en gestion. De l'avis de ces spécialistes, le management est plus qu'un ensemble de théories et de modèles, c'est aussi une affaire d'intuition, de créativité, d'innovation et de réflexion dans et sur l'action (Barnard (1938), Drucker (1973), Payette (1988), Simon (1987)).

D'autre part, il y a ceux qui préconisent des changements dans le processus de sélection et d'admission, dans les méthodes d'enseignement ainsi que dans la structure administrative des facultés d'administration ou écoles de commerce. (Markus (1984), Mintzberg (1989), Navarre et Paquet (1989), Rehder, Porter et Muller (1983, 1990), Roth (1988b)). Ces chercheurs croient qu'un nouveau processus de formation doit être mis en place afin d'aider le futur gestionnaire à s'auto-développer tout en assurant la continuité de sa formation. (Keys et Wolfe (1988)). Par conséquent, cette vision exige

de nouvelles méthodes d'enseignement fondées sur des concepts andragogiques qui permettent à l'apprenant de réfléchir sur ses actions et son expérience en management.

Cette nouvelle forme d'enseignement du management, dans le contexte d'une école professionnelle, nécessite que l'on s'intéresse de près aux connaissances «expérientielles» du candidat et à ce qui se fait sur le terrain. (Daloisio, Firestone et Evarts (1984), Markus (1984)). Pour l'instant, il semble que dans la majorité des programmes de MBA dispensés en Amérique du nord, il n'y a pas de place pour les acquis et l'expérience de l'apprenant; on l'oblige à ré-apprendre ce qu'il sait déjà. Daloisio et ses collaborateurs (1984) s'interrogent : doit-il y avoir une place pour les acquis de formation dans le nouveau programme de MBA et, si oui, est-il possible de les mesurer de façon adéquate?

D'Haïnaut (1990) affirme que l'éducation doit aboutir à l'acquisition par les apprenants d'un ensemble de connaissances et au développement d'habiletés et d'attitudes qui pourront se manifester ou bien que les apprenants ou la communauté pourront exploiter dans diverses situations. Or, il semble bien à la lecture des nombreuses critiques que l'école nord-américaine de préparation aux affaires, spécialement le programme de MBA, ne répond que très partiellement aux besoins des apprenants et des demandes du marché.

En consultant le travail des auteurs suivants, Allio (1984), Arris et Timmins (1989), Atkoug (1989), Bazoge et Zussman (1988), Behrman et Levin (1984), Bowen (1984), Butler (1986), Byrne (1984), Chanlat (1984), Cheit (1985), Devlin (1986), Etzioni

(1989), Gagnon (1986), Hall (1986), Hayes et Abernathy (1980), Jenkins, Reizenstein et Rodgers (1984), Johnson et collaborateurs (1986), Keys et Wolfe (1988), La Commission Macdonald (1985), Livingston (1971), Mintzberg (1988, 1989), Navarre et Paquet (1989), Odiorne (1985), Porter et McKibbin (1988), Redher et Porter (1983), Roth (1988), Rudd (1986), Schein (1988), Vance (1985), il appert que le programme de MBA se comporte beaucoup plus comme un système fermé, c'est-à-dire que la formation professionnelle est devenue purement théorique et éloignée de l'entreprise et de toute sa pratique vivante. De l'avis de ces auteurs, c'est un système qui poursuit des finalités contradictoires et qui est à l'abri de tout changement paradigmatique.

La Commission Macdonald (1985) avait été chargée par le gouvernement du Canada d'étudier diverses questions de nature politique et économique telles que (1) l'organisation de l'éducation post-secondaire au Canada et (2) les modalités de son financement au moyen d'ententes fédérales-provinciales. Pour cette Commission d'enquête, la structure administrative en milieu universitaire est lourde, résistante au changement et incapable d'imaginer de nouvelles solutions ou de nouvelles formes d'expériences, faisant ainsi peu d'efforts afin de répondre au défi du monde et de la société (Macdonald Commission Report (1985, Vol.II, p.748)).

Behrman et Levine (1984) ajoutent qu'il ne faut pas attendre les manifestations de sénilité pour agir : la maladie constitue une raison suffisante pour appliquer un traitement énergique et efficace. Pour Webber (1990), les entreprises qui ont embauché ces diplômés sont en train de payer pour les lacunes de cette formation puisque le

profil terminal de l'étudiant ne répond pas aux attentes des employeurs. Webber ajoute qu'il est impératif d'apporter des modifications au programme d'études de MBA.

VALEUR AJOUTÉE

L'ensemble des critiques énoncées par les étudiants, les employeurs, les professeurs et les chercheurs a incité le système de la formation aux affaires à se préoccuper de son obligation redditionnelle. Ces intervenants veulent savoir si le passage d'un étudiant dans un programme de MBA ajoute une certaine valeur au profil terminal de l'étudiant.

Selon Hutchings et Marchese (1990), la problématique associée à la mesure de l'extrant des programmes de formation ou le profil terminal de l'apprenant exige le développement de deux stratégies d'analyse.

La première stratégie consiste à mesurer la performance des étudiants face aux préoccupations des agences externes ou d'autres publics. On parle de la mesure de l'imputabilité des programmes d'études au moyen d'un système d'agrément. Cette mesure s'obtient en répondant à des questions du genre :

1. Les diplômés dans les domaines spécialisés tels que la comptabilité, l'histoire ou la biologie possèdent-ils les connaissances requises et possèdent-ils ces connaissances au niveau désiré?
2. Les diplômés dans les domaines spécialisés tels que l'architecture et la gestion sont-ils prêts à devenir des professionnels efficaces après leurs études?

3. Le contenu des programmes d'études permet-il de rencontrer les objectifs d'apprentissage attendus chez les étudiants? D'une façon plus générale, la personne qui détient un diplôme universitaire sait-elle et peut-elle accomplir ce qui a été planifié?
4. Les diplômés sont-ils capables de communiquer, de penser d'une façon critique, de résoudre des problèmes et de travailler avec les autres? [TRADUCTION], (Hutchins et Marchese, 1990, p.21).

Dans le cas des programmes de premier cycle, cette procédure d'agrément fait surtout appel à des instruments de mesure standardisés, développés, testés et validés par des professionnels. Parfois, d'autres tests sont développés localement afin de répondre aux besoins spécifiques d'un établissement universitaire (Schombert et collaborateurs (1983)).

Selon Winter et collaborateurs (1982), cette mesure de l'imputabilité était, jusqu'en 1970, réservée aux programmes de *Liberal Arts* des collèges américains. Ce n'est qu'en 1976 que l'American Assembly of Collegiate Schools of Business a lancé un projet destiné à mesurer le profil terminal des étudiants inscrits au programme de baccalauréat en administration des affaires (AACSB (1984, 1985)).

Actuellement, pour l'évaluation des programmes de MBA, il ne semble pas exister de tests standardisés. Cependant, la recension des écrits révèle qu'un nombre élevé de recherches ont répondu aux questions précédentes sur l'imputabilité de ces programmes d'études. Non seulement elles critiquent sérieusement l'extrant des programmes de MBA, tant américains que canadiens, mais elles révèlent aussi les lacunes dans le profil terminal du diplômé de MBA. Atkouf (1989) les résume ainsi :

«Les titulaires de MBA manquent de perspective générale, ont des connaissances trop techniques et étroites, manquent de sensibilité humaine, analysent et calculent à l'excès, manquent de réelles capacités de réflexion, sont inutilement hyperactifs, sont souvent imbus de leur supériorité, sont trop enclins à croire tout savoir, sont maladroits, sinon nocifs, dans leurs façons de communiquer et de conduire leurs relations interpersonnelles, manquent du sens de l'histoire, témoignent d'une grande insensibilité aux valeurs sociales et humaines et sont trop préoccupés à court terme» (pp.443-444).

La seconde stratégie d'analyse repose sur la notion de performance des apprenants dans le but d'améliorer le curriculum et l'enseignement. Dans cette situation, les chercheurs ne se limitent pas uniquement à la mesure des apprentissages, ils s'intéressent aussi aux conditions dans lesquelles cet apprentissage a lieu.

Contrairement à la stratégie précédente, l'objectif de cette analyse critique consiste à identifier les moyens permettant d'améliorer les compétences nécessaires associées à une bonne performance dans le domaine de la gestion. Les évaluateurs s'intéressent aux relations entre les extrants du programme, le contenu du curriculum et les méthodes d'enseignement. De plus, comme l'extrant de l'apprentissage n'est pas uniquement l'option du programme d'études et de l'enseignement, ils s'intéressent aux efforts personnels des apprenants ainsi qu'à leur degré de motivation. Les méthodes pour recueillir les informations nécessaires varient considérablement : entre autres, il y a l'utilisation de tests standardisés, de tests développés dans les facultés, d'entrevues de groupe, de l'analyse du portfolio ou de la méthode du bilan comportemental, de projets semestriels ou de thèses, d'auto-évaluations, d'évaluations des pairs, etc.

Afin d'évaluer les programmes d'études, Cervero (1982) utilise une méthodologie qui permet d'étudier adéquatement la notion de valeur ajoutée dans le contexte des programmes d'études. Elle fait appel à quatre variables destinées à déterminer l'ampleur des changements dans le profil terminal d'un étudiant suite à son apprentissage dans un programme professionnel de formation.

La première variable traite des caractéristiques inhérentes au programme d'études. Dans son modèle, Cervero cherche à savoir, entre autres, si la nature d'un programme d'études (programme d'études dispensé à temps complet par opposition au même programme offert à temps partiel) ou le type de programme d'études poursuivi (les programmes traditionnels par opposition aux programmes coopératifs, etc.) influe sur la valeur ajoutée. La seconde variable est liée à l'apprenant lui-même (données biographiques, mode d'apprentissage dominant, attentes et perceptions au début et à la fin du programme d'études). La troisième examine les changements proposés par le programme d'études (objectifs intermédiaires et terminaux), tandis que la quatrième variable étudie le système social dans lequel l'apprenant sera appelé à oeuvrer à la fin de ses études (le domaine des affaires où sont comparés les profils de sortie des apprenants des divers programmes de MBA avec le profil idéal recherché par le marché du travail).

L'utilisation de cette méthodologie permet de préciser davantage l'extrant du programme d'études. En fait, l'acquisition des compétences de la part des étudiants est perçue comme étant le fruit de l'effort collectif des professeurs et de la motivation de

l'apprenant et non plus comme une simple accumulation de connaissances théoriques, ce qui contribue à ajouter une certaine *valeur* à l'apprenant.

Étant donné que la problématique de l'évaluation associée à l'imputabilité des programmes de MBA tant au Canada qu'aux États-Unis est bien documentée, ce travail s'intéressera à la notion de valeur ajoutée dans le contexte des programmes d'études de MBA dispensés en français.

PROBLÈME ET HYPOTHÈSE GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Évaluer la performance des universités au Canada n'est pas une idée nouvelle. Nombreux sont les chercheurs qui ont tenté de justifier les coûts de l'éducation post-secondaire en mesurant la notion de productivité au sein de ces institutions (Denny, Fuss et May (1981), Hettich (1971), Thonstad (1969), West (1988)), ou en évaluant les retombées économiques et sociales de la formation universitaire (Dodge (1973), Dooley (1986), Jenkins (1977), Psacharopoulos et Woodhall (1985), Stager (1972), Vaillancourt et Henriques (1986)).

La publication du rapport américain, *A Nation at Risk* en 1983, a sans aucun doute accentué l'intérêt accordé à la qualité de l'éducation en Amérique du Nord. Parallèlement, Peters et Waterman (1983) publiaient un ouvrage traitant de l'excellence dans le domaine de la gestion et il n'en fallait pas plus pour déclencher une réaction en chaîne à tous les niveaux du système éducatif afin d'améliorer la qualité de

l'éducation (Balthazar et Bélanger (1986), Bloom (1987), Bowsher (1989), Éthier (1989), Migué et Marceau (1989)).

Aujourd'hui, la formation professionnelle est perçue dans une perspective plus large comme un système de transformation où l'enrichissement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être d'un apprenant constitue une valeur ajoutée. (Profil de sortie par opposition au profil à l'entrée de d'Haïnaut, (1990)). Ainsi, l'étudiant qui s'inscrit au programme d'études de MBA possède, à partir de ses antécédents, un certain profil de compétences constitué d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être et la qualité d'un système éducatif sera jugée selon l'accroissement de ces trois savoirs (Hutchings et Marchese (1990)).

Selon Hutchins et Marchese (1990), la notion de valeur ajoutée sous-entend une nouvelle définition de la qualité dans le domaine de l'éducation. L'approche traditionnelle a été d'associer la qualité de l'éducation aux intrants et aux processus du système éducatif. Auparavant, la qualité d'un établissement ou d'un programme d'études était jugée en fonction des exigences du programme d'études et de la quantité des ressources humaines et physiques associées au système de production universitaire (Hutchings et Marchese (1990)).

Bien qu'il soit facile de concevoir la notion de valeur ajoutée en termes d'accroissement des connaissances d'un apprenant, il n'est pas aussi facile de noter les changements dans les savoir-faire et savoir-être de l'apprenant résultant de son passage dans un programme d'études, d'où l'intérêt à en savoir plus sur la modification de

certaines comportements chez un apprenant suite à son apprentissage dans un programme de MBA. On cherche aussi à comprendre pourquoi certains types de programmes de MBA dispensés en français sont susceptibles de produire plus de changements dans ces habiletés que d'autres types de programmes.

L'objectif de cette recherche consiste à entamer une réflexion critique sur les programmes de MBA en s'inspirant du concept de la valeur ajoutée. Pour ce faire, le paradigme de Cervero (1982) sera utilisé afin d'approfondir la notion de valeur ajoutée dans le contexte des programmes de MBA.

Plus spécifiquement, l'étude examine les relations des quatre composantes du modèle de Cervero avec la variable dépendante constituée par le profil des compétences en management. Les quatre ensembles de variables indépendantes utilisés sont : (1) les caractéristiques de l'apprenant; (2) le type de programme de MBA; (3) les changements proposés par le programme d'études, et (4) le système social.

Ce travail consiste à mettre à l'épreuve l'hypothèse générale suivante : les programmes de MBA ne développent pas les savoir-faire et savoir-être requis à un gestionnaire. Cette hypothèse sera éprouvée en analysant de façon critique l'un des plus prestigieux programmes de formation en Amérique du Nord. À notre connaissance, il semble que c'est la première fois qu'une comparaison des divers programmes de MBA offerts en français, à temps complet et à temps partiel, est effectuée en faisant appel à la notion de valeur ajoutée. Les résultats de cette

étude auront à la fois des implications pratiques et théoriques susceptibles d'intéresser les responsables de programmes.

IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

Pour White (1980), les éducateurs sont souvent tentés d'assumer que la contre-performance des diplômés dans l'exercice d'une profession est le résultat de savoirs inadéquats. Avant de porter un tel jugement, il faut étudier le jeu d'autres forces ou d'autres facteurs susceptibles d'intervenir. Dans l'exercice de ses fonctions, tout gestionnaire fait face à une multitude de problèmes dont seulement quelques-uns peuvent être corrigés par l'acquisition de nouvelles connaissances. Les objectifs de la formation professionnelle, bien qu'ils soient scientifiquement ou professionnellement acceptables, socialement justifiés et accessibles, ne permettent pas toujours d'établir une correspondance entre la formation en management et la performance en tant que titulaire d'un diplôme de MBA. À ce sujet, Gordon (1958) disait que le choix des objectifs qu'il convient d'assigner à la formation se trouve grandement compliqué au départ par l'extraordinaire hétérogénéité des carrières et des fonctions de direction ainsi que par la diversité des entreprises.

L'importance théorique repose sur l'analyse de la relation entre les objectifs de la formation en administration des affaires et le changement dans le profil des compétences en management. Il est anticipé que les résultats obtenus vont enrichir le

paradigme de Cervero (1982) qui examine la relation entre les variables du milieu de travail et l'impact d'un programme de formation.

Du point de vue pratique, les informations recueillies vont permettre d'examiner un programme d'études qui a fortement marqué l'évolution des organisations. De façon plus précise, les résultats devraient aider à identifier les composantes d'un programme d'études de MBA susceptible de créer la plus grande valeur ajoutée.

CHAPITRE DEUX

RECENSION DES ÉCRITS

Demandez à des gestionnaires en exercice, aux professeurs ou aux étudiants, ce qui ne va pas avec la formation dans le domaine des affaires et il y a de fortes chances que vous obtiendrez des réponses très divergentes.

Certains critiques affirment que les écoles de commerce sont trop orientées vers l'enseignement du management de type bureaucratique plutôt que la promotion de l'entrepreneurship. Pour d'autres, les diplômés de ces écoles éprouvent de la difficulté à communiquer avec leurs collègues, les programmes d'études accordant trop d'importance à l'analyse quantitative et négligeant ainsi les facteurs qualitatifs tels que la créativité et les relations interpersonnelles. Enfin, d'autres déclarent que la discipline a tellement changé, que les membres du corps professoral sont souvent cloisonnés dans leur discipline et sont maintenant incapables de présenter une vision intégrée du programme d'études en administration.

La critique des programmes de formation en administration des affaires n'est pas quelque chose de nouveau. Déjà en 1959, deux études commanditées par les fondations Carnegie et Ford signalent les lacunes de la formation universitaire en

administration des affaires. Pour Meade (1986), peu de facultés d'administration ont tenté de résoudre cet épineux problème de la formation en administration.

Les écrits sur ce sujet sont assez nombreux. Ce chapitre sur la recension des écrits comprend trois parties. La première présente une analyse de la documentation au sujet des programmes d'études en administration des affaires et est divisée en quatre sections. Tout d'abord, une première section présente les divergences entre les attentes du diplômé de MBA face à son emploi et sa formation universitaire. La seconde résume les attentes du marché face à ces diplômés. Par la suite, la troisième section, examine les inconsistances dans le contenu de ce programme d'études, tandis que la quatrième section présente un ensemble de solutions susceptibles de réconcilier les différentes visions de la formation en administration des affaires. La seconde partie, comprend deux sections. La première présente plusieurs modèles d'évaluation de programmes tandis que la seconde donne une description plus détaillée du modèle de Cervero. La troisième partie présente un résumé du chapitre ainsi que les hypothèses générales de recherche.

L'ANALYSE DE LA DOCUMENTATION

Il est reconnu, tant dans les milieux universitaires que dans celui des affaires, que l'administration des affaires s'étudie et s'enseigne. Cependant, il est loin

d'exister un consensus quant aux objectifs de cette formation et, le programme de MBA est loin de faire l'unanimité.

Hutchins (1960) affirme que la formation en administration tire sa justification ultime de la triple mission qu'elle remplit à l'égard des candidats-dirigeants, des entreprises et envers la société dans son ensemble. Afin de remplir cette mission, l'enseignement de la gestion doit répondre à plusieurs questions : la formation doit-elle être pratique et spécialisée ou théorique et axée sur la culture générale?; doit-elle transmettre des connaissances jugées utiles ou susciter l'épanouissement de capacités personnelles et, si oui, lesquelles?; comment l'enseignement peut-il répondre adéquatement à la demande probable du marché de l'emploi?; faut-il chercher à former des directeurs et des chefs d'entreprises ou bien des spécialistes d'une fonction?; comment développer chez les étudiants une compréhension suffisante des facteurs économiques, sociaux, politiques, qui façonnent le milieu dans lequel opèrent les organisations?; comment inculquer aux futurs dirigeants une conscience de leurs responsabilités sociales? Telles sont les questions auxquelles s'adressera la première partie de ce chapitre.

Attentes des diplômés

Les programmes universitaires en administration des affaires sont généralement orientés vers la grande entreprise. Les objectifs de ces programmes sont souvent exprimés dans les différents répertoires de la façon suivante :

«Préparer les étudiants et les étudiantes à la prise de décision dans les secteurs privé, public et parapublic, développer les capacités de gestionnaire et fournir les connaissances requises pour assumer les responsabilités de haut niveau dans un environnement en constante évolution.» (Ottawa, 1990-1992, p.8).

«Développer chez l'étudiant et l'étudiante une compréhension analytique, conceptuelle et pratique du monde des affaires. Développer l'aspect de créativité, d'adaptabilité et autres qualités nécessaires à l'administrateur. Promouvoir le leadership administratif par la pratique simulée de la prise de décision en affaires.» (Moncton, 1990-1992, p.179).

Ces divers objectifs de formation portent à croire que le diplômé de MBA est préparé adéquatement à une carrière dans le domaine de la gestion. Tant aux États-Unis qu'au Canada, de plus en plus d'auteurs expriment leurs réserves face à ces affirmations au sujet de la qualité de la préparation à une carrière dans les écoles d'administration (Bazoge et Zussman (1988)), Bickerstaffe (1981), Chanlat (1984), Devlin (1986), Jenkins, Reizenstein et Rodgers (1984), Johnson et collaborateurs (1986), Louis (1990), Mintzberg (1988), Porter et McKibbin (1988), Redher et Porter (1983)).

Après avoir suivi pendant une période de dix années le cheminement de carrière de 200 diplômés de MBA, Louis (1990) affirme :

«Les diplômés ne sont pas mieux préparés pour leur emploi cinq ans, voir même, dix ans après l'obtention du diplôme. Dans l'ensemble, les informations recueillies auprès des diplômés de MBA suite à une première année sur le marché du travail, ne permettent pas d'affirmer que le programme de MBA prépare un étudiant à une carrière à long terme dans le domaine de la gestion.» [TRADUCTION], (Louis, 1990, p.4).

Ces résultats ne sont pas différents des travaux de Porter et McKibbin (1988), de Stolzenberg et collaborateurs (1988), et ceux de Wallace (1989).

Les critiques sont nombreux à affirmer que ce programme d'études développe chez les étudiants de MBA des attentes irréalistes au sujet de la vie organisationnelle. Selon ces auteurs, il existe une disparité entre les attentes du diplômé dans le choix d'une position dans l'organisation et ce qu'elle est prête ou en mesure d'offrir au détenteur d'un diplôme de MBA.

Les attentes du diplômé sont influencées par son expérience de formation tandis que celles de l'organisation sont influencées par ses besoins courants et futurs ainsi que ses ressources. Ce qu'une organisation recherche et offre à un postulant peut se révéler incompatible avec ses attentes. Kotter (1973), Livingston (1971), Louis (1990), Schein (1964) et Webber (1976) examinent les difficultés rencontrées par les nouveaux diplômés en gestion et ils trouvent que de nombreux diplômés éprouvent une certaine frustration dans leur nouvel emploi.

Pour Webber (1976), cet écart s'explique par l'utilisation abusive de la méthode des cas. Par cette méthode, les étudiants sont invités à se comporter comme des gestionnaires et à résoudre des problèmes qui confrontent les cadres d'une entreprise. La majorité des étudiants aiment cette perspective. Cependant, Webber constate qu'il est faux de prétendre que la réalité des affaires est conforme aux expériences vécues lors des études de cas.

Bien qu'il soit difficile d'établir une relation directe entre la performance dans un programme de formation et le succès dans la carrière de gestionnaire, plusieurs étudiants encouragés par leur réussite en classe ont tendance à surestimer la façon dont ils seront mis à contribution une fois en possession du diplôme de MBA. Selon Kotter (1973), les diplômés ont de la difficulté à s'ajuster aux exigences de l'emploi et cela engendre de l'insatisfaction et un taux de roulement élevé. Pour Louis (1990), les diplômés éprouvent des difficultés parce que leur pouvoir de changer les choses est vraiment limité. Dans l'organisation, les changements non planifiés se produisent constamment tandis que les changements planifiés s'effectuent très lentement à cause de la résistance toujours présente au sein de celle-ci.

Pour Louis (1990), la durée du cycle d'études affecte aussi la performance du nouveau diplômé. Au cours de ses études, l'apprenant est habitué à recevoir rapidement une rétroaction au sujet de sa performance. Au sein de l'entreprise, tel n'est pas toujours le cas. Aux études, le temps n'est pas toujours une contrainte majeure, tandis que la notion de temps en milieu de travail est liée à la nature des tâches qui sont souvent fragmentées, répétitives et ennuyantes. La pression pour rencontrer les échéances est forte et l'accent est généralement mis sur l'interdépendance, ce qui n'est pas toujours le cas pendant la formation.

Selon Livingston (1971), de nombreux diplômés sont incapables de s'ajuster à la vie organisationnelle. Quand leurs attentes ne sont pas rencontrées, ils sont mal

préparés à analyser, à bien comprendre et à agir afin d'éliminer les causes de leur désillusion. La solution ultime à ce problème consiste à quitter l'organisation.

Luker, Bowers et Powers (1990) cherchent à déterminer les raisons qui incitent les étudiants à poursuivre des études menant au diplôme de MBA ainsi que les raisons qui incitent un employeur à les embaucher. Ils trouvent que ces étudiants ont des attentes réalistes en termes de carrière en dépit du fait qu'elles soient très élevées au départ. Par ailleurs, il semble que les employeurs ne soient plus aussi enthousiastes face à la valeur de ce diplôme. Les chercheurs concluent que les écoles d'administration doivent rehausser, dans les plus brefs délais, la valeur de ce diplôme auprès des étudiants et des employeurs.

Louis (1990) résume bien la situation lorsqu'il cite un diplômé de MBA :

"In school we lose sight of the fact that we're learning about how organizations **should** function. This is the ideal.... It would help to bring it down to reality more, to develop better skills in 'taking the organization where [it's] at'". (p.2).

Ainsi, il est facile de constater, à partir des écrits consultés, l'existence d'un fossé important entre les attentes des apprenants dans les programmes de gestion et la réalité des organisations.

L'écart existant entre les attentes du diplômé de MBA et sa perception du poste recherché au sein de l'organisation est important. Selon Platen (1972), le programme de MBA peut être vu comme un raccourci pour accéder à l'expérience car il confère un langage et initie les apprenants aux manières, aux attitudes, aux

aspirations et aux préoccupations des chefs d'entreprises et prépare mal le diplômé à la réalité organisationnelle. Pour Hugstad (1983), les programmes de MBA ont été créés afin de répondre aux besoins des diplômés de premier cycle qui n'avaient pas de formation en affaires et qui étaient intéressés à poursuivre une carrière en gestion.

En somme, la popularité initiale du programme de MBA combinée avec les efforts des universités afin de promouvoir ce programme d'études a contribué à créer chez les étudiants des attentes qui excèdent largement la réalité du marché.

Attentes du marché

Tandis que le nombre d'inscriptions au programme de MBA continue d'augmenter, de nombreux changements se produisent à l'extérieur du milieu universitaire. Il y a des changements de nature démographique, des fluctuations dans la demande du marché de l'emploi et une évolution qui exige que l'entreprise devienne plus consciente de ses nombreuses préoccupations sociales. Pour Hugstad (1983), ces signaux indiquent aux établissements d'enseignement la nécessité de développer des programmes qui répondront mieux aux besoins de la communauté des affaires. Dans sa recherche auprès des doyens des facultés d'administration, des doyens des arts et lettres, des responsables de l'embauche et des directeurs d'entreprises, Hugstad découvre que les doyens perçoivent une nette distinction entre le rôle de l'université et celui de l'industrie dans les domaines de la formation

en administration et de la préparation à une carrière au sein d'une organisation. Il ajoute que les doyens pensent que le contenu actuel de ces programmes d'études est suffisant pour préparer à une carrière. Enfin, Hugstad constate que les responsables de l'entreprise ne partagent pas la même opinion que les doyens au sujet du rôle des universités, ce qui contribue à élargir le fossé entre le contenu des programmes de formation universitaire en gestion et le profil désiré par le marché de l'emploi.

L'American Assembly of Collegiate Schools of Business (1984) (AACSB) ainsi que Navarre et Paquet (1989), Louis (1990) et Simon (1987), indiquent qu'un certain nombre d'habiletés facilitant la réussite dans le domaine des affaires ne sont pas adéquatement développées dans le programme type des facultés d'administration.

Bien que la préparation théorique et conceptuelle soit probablement excellente (Devlin (1986), Jenkins, Reizenstein and Rodgers (1984), Louis (1990) et Roth (1988)), le développement d'habiletés ou de compétences plus fondamentales est souvent oublié ou tout simplement laissé de côté (Duncan (1974), Leavitt (1989), Mintzberg (1988), Ryan (1977) et Roth (1988)).

Le milieu des affaires reconnaît l'existence de plusieurs domaines importants où la formation universitaire ne rencontre pas les attentes du marché et affecte en définitive la performance du gestionnaire (Louis, 1990). À partir des travaux de Porter et McKibbin (1988), de ceux de Jenkins et de ses collaborateurs (1984), Louis (1990) résume en deux catégories les faiblesses dominantes dans la formation de MBA. Ce sont :

1. les habiletés dans les relations interpersonnelles;
2. l'absence d'une vision réaliste du déroulement des activités au sein des organisations.

Tout comme Bazoge et Zussman (1988), Gagnon (1986) et Mintzberg (1988), Louis termine son article en incitant les éducateurs à reconnaître l'existence de ces deux problèmes et à passer à l'action afin de corriger cette situation en plaçant d'avantage l'accent sur la rencontre des besoins des diplômés et des employeurs.

Du point de vue du marché, il est facile de constater la présence de lacunes dans le programme de MBA. Pour Daniels (1989), les universités ne forment pas des praticiens qualifiés mais produisent des dirigeants issus d'un moule uniforme chez qui la préparation technique et conceptuelle est excellente, mais à qui il manque un ensemble d'habiletés et de compétences nécessaires à tout dirigeant.

Inconsistances dans le contenu du programme

Si les diplômés de MBA ne possèdent pas les compétences nécessaires et ont des attentes trop élevées, les écoles d'administration doivent en assumer une partie des responsabilités. En fait, elles représentent le dernier contrôle de la qualité avant que l'impétrant ne se dirige vers le marché de l'emploi. Il est toutefois possible, selon Bazoge et Zussman (1988), d'expliquer les inconsistances du contenu de ce programme en regardant l'historique du développement des écoles de gestion.

L'enseignement de la gestion en milieu universitaire a soulevé, depuis ses origines aux États-Unis dans les années 1880, un débat de nature partisane. Avant

cette date, l'enseignement de disciplines non scientifiques telles le commerce et la finance relevait surtout des collèges techniques. Il était amoral d'enseigner à des universitaires l'art de s'enrichir. Le développement industriel et la croissance des marchés ont donné un essor considérable à cette discipline. Difficilement accepté par les autres professeurs et chercheurs en milieu universitaire, c'est grâce aux impératifs économiques que l'enseignement des affaires s'est progressivement imposé en milieu universitaire. En 1955, la gestion devient la concentration la plus populaire au niveau sous-gradué et la croissance des effectifs éveille un sentiment de jalousie parmi les universitaires des autres disciplines. Le manque de scientificité, la qualité médiocre et irrégulière de l'enseignement y sont dénoncés régulièrement. La direction des universités est obligée, face à la croissance de la demande, de recruter en vitesse des professeurs dont la majorité n'avaient pas suivi de formation universitaire de deuxième ou de troisième cycle et qui provenaient du monde des affaires. Les cours étaient pratiques et appuyés d'exemples vécus.

Conscientes de leurs déficiences, les écoles de commerce ont travaillé d'arrache-pied au cours des années 1960 pour parfaire cet enseignement commercial et obtenir cette crédibilité scientifique qui semblait faire défaut. En fait, il s'agissait de prouver à la communauté scientifique que les professeurs en gestion étaient tout aussi capables que leurs collègues d'effectuer de la recherche en respectant les normes méthodologiques traditionnelles. À cette époque, les écoles recrutaient leurs premiers Ph. D., qui étaient généralement formés en psychologie ou en sociologie.

Leur image commençait à se bonifier et le groupe de praticiens était bientôt mis à l'écart faute de formation scientifique. Les écoles effectuaient davantage de recherches, la discipline commençait à être plus scientifique, les étudiants devenaient les maîtres de l'analyse et l'enseignement se montrait de plus en plus crédible.

Le passage de l'enseignement pratique à un enseignement théorique ne se fait pas sans heurt. Selon Whetten et Cameron (1983), le contenu des cours devient plus valide, mais du même coup il est aussi moins utile (p.8). L'enseignement perd son caractère pratique pour se concentrer sur des considérations théoriques éloignées des exigences quotidiennes du gestionnaire.

Malgré cette transformation graduelle des écoles de commerce, la critique de leur travail n'est pas un phénomène nouveau. En 1959, les travaux de Gordon et Howell, ainsi que ceux de Pierson, mettent en évidence les faiblesses du curriculum en le qualifiant de vocationnel, fortement descriptif et centré sur ce que l'entreprise faisait hier.

Déjà en 1967, Paul observe que les diplômés en administration cherchent à être reconnus comme des individus uniques tout en cherchant très souvent à manipuler les autres. L'empathie ou l'habileté à réagir aux émotions des autres quand des personnes travaillent ensemble font souvent défaut. D'une part, Paul avance que cette incapacité à reconnaître les sentiments non exprimés rend les diplômés incapables d'apprendre à partir de leur expérience. D'autre part, cette

incapacité limite aussi leurs réactions dans les situations où les sentiments entrent en jeu quand ils recherchent la coopération des autres en milieu de travail.

Vingt-cinq ans plus tard, les écoles ne forment toujours pas encore le type de diplômé que les entreprises recherchent (Behrman et Levin (1984), Cheit (1985), Hanes et Abernathy (1980), Livingston (1971), Mandt (1982), Paul (1967), Porter et McKibbin (1988), Webber (1976)).

Selon Webber (1976), les programmes accordent trop d'importance au développement des habiletés analytiques et laissent de côté les habiletés reliées à l'action et qui permettent de réaliser les choses. Pour Haynes et Abernathy (1980), le diplômé de MBA est un analyste détaché de son environnement professionnel et dénué de capacités innovatrices. Peters et Waterman (1983) quant à eux se livrent à une attaque en règle à l'encontre de la façon dont sont éduqués les futurs MBA. Ils citent le professeur Wrapp de l'Université de Chicago qui aurait déclaré : «Nous avons créé un monstre [...] les écoles de gestion ont, plus que tout autre chose, assuré le succès de l'invasion japonaise et ouest-allemande sur le marché américain.» (p.55).

Chanlat (1984) remet lui aussi en cause la formation en gestion. Il s'interroge à savoir si la formation dispensée prédispose ceux qui l'ont reçue à trouver des solutions aux genres de problèmes et de difficultés que rencontrent les entreprises, ou encore si elle les prépare à comprendre ce monde complexe, et à agir de façon plus éclairée.

Palmade (1987) croit que les pédagogies utilisées en formation, (en sciences humaines) sont de type expositif, démonstratif, d'influence et plus ou moins de conditionnement en dépit du fait que l'on reconnaisse que la formation en management doit faire appel à des valeurs d'initiative, d'autonomie, d'investissement, de créativité, de responsabilisation, de «bouillonnement»(!), de «désordre productif»(!), de «production des variétés»... (p.121).

Behrman et Levin (1984) observent que le problème de l'enseignement du management est beaucoup plus sérieux qu'on ne le croit puisqu'il implique non seulement le contenu du programme d'études mais aussi le personnel enseignant. Ils affirment aussi que des professeurs ayant une formation pointue produiront des étudiants dont la vision et la formation seront étroites.

Selon Rogers (1988), le contenu des programmes de MBA ne permet pas de former des gestionnaires capables de résoudre les problèmes associés à la pratique quotidienne. Le contenu de la formation en gestion est beaucoup plus idéologique que «scientifique» contrairement à ce qu'on prétend. Selon Tichy (1989),

«la formation en administration des affaires est un véritable désastre et il est nécessaire d'y apporter des changements radicaux. ... les recherches de mes collègues sont devenues spécialisées et simplifiées, et la majorité des professeurs de finances est incapable de converser intelligemment avec un vice-président aux finances» [TRADUCTION], (Tichy, p.80).

Les critiques formulées à l'endroit du programme de MBA remettent en question les objectifs généraux, les buts, ainsi que les options disponibles pour

former les futurs diplômés en gestion. Les chercheurs critiquent tour à tour le caractère statique de ce programme d'études, les infrastructures de réalisation ainsi que le choix des options disponibles. En fait, ils remettent en question le cadre d'ensemble du plan éducatif global. Les propos de Mandt récapitulent bien cette situation :

«le contenu typique des programmes d'études en administration des affaires ne prépare pas correctement les futurs diplômés. On présente aux étudiants des faits et des théories spécialisées. De plus, ces connaissances ne sont pas intégrées dans un système cohérent.»
[TRADUCTION], (Mandt (1982), p. 52).

Cheit (1985) résume l'ensemble des critiques à l'égard des programmes de management sous quatre rubriques : (1) les programmes en management sont construits selon un modèle inadéquat qui insiste trop sur les volets technique, théorique, analytique et quantitatif; (2) ils ignorent des dimensions fondamentales comme la communication, le besoin d'apprendre à apprendre, l'entrepreneursip, la technologie et la productivité; (3) ils ne répondent pas aux besoins de compétence de la société et (4), ils encouragent des attitudes indésirables sinon perverses d'aversion au risque, de déloyauté et d'irréalisme chez les apprenants.

Navarre et Paquet (1989) croient que de telles accusations ne peuvent que miner à plus ou moins long terme la légitimité de la formation en management. Ils affirment que la connaissance en management est suffisamment différente et spécifique tant dans sa production que dans ses mécanismes de transfert pour qu'il

faillie accepter l'existence de manières différentes et bien particulières pour la produire et l'enseigner.

Selon Gagnon (1986), la situation décrite n'est peut être pas déplorable ou désastreuse mais elle révèle un danger. Il s'interroge à savoir s'il n'est pas possible que le système éducatif de MBA tourne éventuellement à vide et produise des gestionnaires dont l'efficacité n'aurait aucun lien avec leurs études. Louis (1990) de conclure : «les éducateurs doivent reconnaître les déficiences de la formation en administration et les problèmes actuels afin d'agir de façon à rencontrer les besoins des étudiants et des employeurs». [TRADUCTION], (Louis, 1990, p.12).

Cette section de la recension des écrits a mis en évidence les commentaires de nombreux critiques qui s'interrogent sur la pertinence des programmes de MBA. Les conclusions des études tant américaines que canadiennes ont été que les diplômés de MBA :

- . affichent de bonnes capacités d'analyse mais des lacunes certaines pour gérer et communiquer;
- . savent résoudre des problèmes, mais pas les identifier;
- . saisissent le long terme, mais montrent des difficultés à court terme;
- . maîtrisent la comptabilité, la finance et le marketing, mais sont perdus quand culture, valeurs et responsabilités sont en jeu;
- . s'adaptent bien aux organisations nationales de grandes tailles, mais mal aux PME ou lorsque l'organisation travaille à l'échelon international (Bazoge et Zussman, 1988, p.226).

Récemment, la globalisation de l'économie et l'intensification de la concurrence ont mis en évidence les lacunes du programme de MBA (Chanlat (1984), Louis, (1990)). Deux grands domaines de préoccupation sont apparus importants suite à cette recension des écrits. Il y a, d'une part, un écart considérable entre les attentes des diplômés et les besoins du marché et, d'autre part, certaines habiletés et compétences nécessaires à la réussite dans le domaine de la gestion sont négligées en cours de formation, en particulier, la compréhension du comportement humain (Roth (1988)).

Il existe au moins une solution afin de corriger ce système que représente le programme de MBA. Elle consiste à examiner le cadre du plan éducatif global qui précise les objectifs généraux, les buts et les options éducatives privilégiées.

Améliorations possibles au programme

Le schéma curriculaire est le cadre d'ensemble dynamique d'un plan éducatif global qui précise les objectifs généraux, les buts, les options éducatives privilégiées (Legendre, 1988, p.502). Il existe trois types de schémas curriculaires : a) centré sur l'apprenant; b) centré sur le contenu et c) centré sur la société (Gaudreau (1981) cité dans Legendre (1988, p.502). Avant de suggérer des modifications aux programmes d'études de MBA, il faut examiner ce que les critiques suggèrent.

Bazoge et Zussman (1988) démontrent qu'au fil des ans l'enseignement de la gestion a perdu de son caractère pratique pour s'arrêter sur des considérations

théoriques éloignées des exigences des praticiens. Pour eux, la crise qui affecte les facultés de gestion tant aux États-Unis qu'au Canada découle essentiellement de l'existence de deux entités distinctes qui agissent comme arbitres de la qualité de l'enseignement dispensé. Ce sont les universitaires et le milieu des affaires. Cette situation découle de la nécessité de satisfaire aux exigences théoriques et pratiques. L'étudiant en gestion doit répondre aux exigences des enseignants ainsi qu'à celles du milieu des affaires. Bazoge et Zussman (1988) de conclure à l'urgence de trouver des solutions propres à améliorer la congruence des programmes de MBA avec les exigences du monde des affaires (p.224).

Du point de vue de Navarre et Paquet (1989), l'évolution de l'univers du gestionnaire au cours des dernières décennies a montré que la formation des managers s'est non seulement éloignée de plus en plus de ce que réclame le marché mais elle s'est aussi éloignée de la vocation essentielle qu'elle avait au temps de Chester Barnard (1938). À la suite de leur analyse de plusieurs programmes d'études universitaires qui tentent de résoudre les problèmes que pose l'enseignement d'une formation adéquate en management, ils concluent à la nécessité de s'écarter de l'université traditionnelle parce que la spécificité du management repose sur la centralité de la connaissance de type DELTA et que ce type de connaissances commande des mécanismes d'apprentissage différents.

Les connaissances de type DELTA sont issues du monde de la pratique, c'est-à-dire de la réflexion dans l'action. Elles sont issues de la réflexion sur l'expérience, d'une conversation avec la situation (Gilles et Paquet, 1989, p.20).

Déjà en 1967, Simon demandait que les facultés d'administration réinsèrent dans leurs programmes le développement des «habiletés à faire» par opposition à celui des «habiletés à connaître».

Chanlat (1984) avance que l'enseignement du management en l'an 2000 doit tenir compte d'un ensemble de dimensions fondamentales et non se complaire dans le maquillage de son fort contenu idéologique par l'utilisation d'outils de nature scientifique. Atkoug (1989) pense que l'enseignement de la gestion doit apprendre à respecter la nature des choses afin d'éviter violence et souffrances, que ce soit aux hommes ou à la nature.

Mintzberg (1989) constate que l'enseignement au niveau du MBA est devenu encore plus analytique et il en appelle à une modification radicale de l'enseignement de la part des professeurs et du contenu des programmes d'études. Il réclame des écoles de gestion plus d'ouverture sur le monde tel qu'il est et non tel qu'il devrait l'être, ainsi qu'un enseignement qui fasse connaître aux managers le fonctionnement de l'univers dans lequel ils évoluent.

Navarre et Paquet (1989) croient qu'il faut changer les finalités de la formation en management afin que celle-ci forme aussi des décideurs et non seulement des analystes. Pour ce faire, il faut que, d'une part, les liens universités-

écoles de management soient considérablement transformés voir même relâchés et que les liens école de management-industries soient considérablement renforcés, et d'autre part, que la recherche-action et la réflexion-dans-l'action en tant que source importante de connaissances de type DELTA en management soit encouragée.

Pour ces chercheurs le défi est simple, il faut mettre en place des programmes susceptibles de former les gestionnaires en tant que professionnels de la réflexion dans l'action et d'impairtir un mélange de connaissances, de perception et d'imagination qui fait de bons gestionnaires. Ils suggèrent donc que tout programme de formation en management enseigne la connaissance de type DELTA qui est au coeur du management. Pour ce faire il faut modifier les finalités du programme de MBA, identifier les nouveaux besoins, et formuler de nouveaux objectifs de formation.

Selon la recension des écrits, le type de schéma curriculaire qui a donné naissance à l'enseignement de la gestion en milieu universitaire est centré sur la société. Dans le but d'obtenir une reconnaissance scientifique en milieu universitaire, le schéma curriculaire s'est transformé peu à peu pour se fixer sur le contenu de l'enseignement en négligeant les attentes et les demandes de la société qui lui ont permis de voir le jour.

Une multitude de critiques réclament que des modifications soient apportées au paradigme dominant de la formation en gestion. Ils désirent que les universités adoptent un type hybride de schéma curriculaire qui accorde à la fois de

l'importance à l'apprenant (Mintzberg (1989), Navarre et Paquet (1989)), au contenu enseigné (Archier et Sérieyx (1984), Atkoug (1988), Bazoge et Zussman (1988), Chanlat (1984), Drucker (1973), Louis (1990), Mintzberg (1989), Navarre et Paquet (1989), Rehder, Porter et Muller (1990)) tout en cherchant à répondre adéquatement aux besoins de la société (Atkoug (1989), Bazoge et Zussman (1989), Louis (1990), Mintzberg (1988), Navarre et Paquet (1989), et Rehder, Porter et Muller (1990)).

Pour Joyal (1982), les écoles de formation aux affaires doivent adapter leurs programmes aux besoins des étudiants et du monde des affaires. Après une recension des écrits et de nombreux entretiens en profondeur auprès d'étudiants en administration, de professeurs, de diplômés et des membres de la communauté des affaires, Joyal en arrive à formuler plusieurs recommandations qui permettraient d'adapter plus facilement l'enseignement aux besoins des étudiants et de la communauté des affaires. Il propose d'implanter des programmes coopératifs avec internat en entreprise, de modifier le contenu des programmes, d'adopter de nouvelles méthodes d'enseignement, et de suivre une orientation plus marquée vers la réalité de l'entreprise.

À la lecture de tous ces propos, il est facile de constater que toutes les composantes du programme de MBA sont remises en question. Les buts du programme de MBA, plus spécifiquement l'inventaire des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être à acquérir ou à développer par l'apprenant afin de le préparer à

son rôle économique et social de sa vie adulte, sont remis en question. (Atkouf (1988), Clarke et Franklin (1985), Louis (1990), Lussato et Messadié (1986), Mintzberg (1976, 1989), Navarre et Paquet (1989), Porter et McKibbin (1988), Simon, (1987)).

Les stratégies d'enseignement ainsi que le matériel didactique font eux aussi l'objet de nombreuses critiques. Chanlat (1984) et Argyris (1980) dénoncent l'anti-intellectualisme des écoles de gestion où les méthodes pédagogiques (cas et exercices) sont utilisées abusivement. Navarre et Paquet (1989) suggèrent de nombreuses manières de dépasser les traditionnelles méthodes d'enseignement en milieu universitaire basées sur la compréhension et l'imitation. Pour ces auteurs, il faut imposer une nouvelle pédagogie exploratoire qui donne le goût de découvrir et d'expérimenter. Ils sont d'avis que les programmes ont mis l'accent sur un certain «méthodisme» et qu'une attention moindre soit portée au développement du système perceptuel de l'apprenant en tant qu'instrument d'exploration et de fondement de l'apprentissage.

Eichenberger (1977), Behrman et Levin (1984), Porter et McKibbin (1988), pensent que l'on doit favoriser l'embauche de professeurs qui possèdent un juste équilibre entre connaissances théoriques, habiletés et expériences. Cela pourrait contribuer à rapprocher le domaine des affaires et le monde universitaire.

Bien que tous les auteurs cités croient que les améliorations au système éducatif de MBA sont possibles, Gagnon (1986) adopte une position contraire. Il

affirme que le virage scientifique par rapport au contenu des programmes de MBA amorcé dans les années 1960 est irréversible et qu'il sera difficile, voire impossible, d'y introduire des changements qui soient acceptables par la communauté universitaire. Il justifie son affirmation à l'aide de quatre raisons.

Premièrement, il dit que la pression du milieu universitaire dans lequel la plupart des écoles d'administration sont aujourd'hui bien intégrées rend difficile un changement de cap; ainsi, mieux vaut poursuivre l'idéal scientifique. Deuxièmement, la composition actuelle du corps professoral freine l'adoption d'une nouvelle orientation. Il est économiquement irrationnel pour un universitaire de ne pas exploiter sa formation scientifique spécialisée. Troisièmement, la composition de la clientèle étudiante dont l'objectif principal est l'acquisition de connaissances, partage une certaine affinité avec le monde universitaire traditionnel. Et finalement, l'écart entre les descriptions verbales de la formation souhaitée pour les futurs cadres et les choix concrets des organisations a toujours été important. D'une part, on souhaite que le gestionnaire possède une formation *complète*, mais on exige très souvent qu'il sache résoudre dès son entrée en fonction certaines catégories de problèmes. Ainsi, le *consommateur* étant incapable de révéler clairement ses préférences, l'école d'administration jouit d'une certaine latitude dans le choix du créneau qu'elle occupera face à cette demande hétérogène (pp.61-62).

Dans sa conclusion, Gagnon (1986) affirme que le sort des sciences de l'administration est irréversiblement lié à celui des autres disciplines universitaires

et il est peu probable que les pressions disparates du monde des organisations opposées à la pression uniforme du milieu universitaire puissent s'annuler et amener des changements dans l'enseignement et la recherche.

Il rejoint ainsi les conclusions de Navarre et Paquet (1989) qui croient que l'enseignement et la recherche en gestion doivent prendre une direction diamétralement opposée à celles en vogue et qu'il faut libérer le plus possible cet enseignement et cette recherche des contraintes des disciplines traditionnelles et du carcan contraignant des us et coutumes universitaires.

En terminant ce premier volet de la recension des écrits, il est facile d'affirmer que l'enseignement s'acquitte bien de sa mission. La majorité des critiques à l'endroit du programme de MBA ont présenté nombre d'améliorations à apporter au paradigme et au contenu du programme de MBA afin de le rendre conforme aux attentes des apprenants et des besoins de la société.

Il a été noté aussi qu'en dépit de tout ce qui a été écrit et des pressions exercées par les critiques et les organisations, les universités ont su résister aux changements. De plus, il a été démontré qu'elles privilégient un paradigme essentiellement centré sur le contenu dérivé sur le mode de recherche qui répond le mieux aux normes scientifiques.

Ainsi, il semble bien qu'à cause du virage scientifique amorcé dans les années 1960, les écoles de gestion ont peu de chance de modifier leur orientation dans l'avenir. Nombreux sont les auteurs qui ont critiqué cette approche et ses

implications. Les plus volubiles sont Bazoge et Zussman (1988), Gagnon (1986), ainsi que Navarre et Paquet (1989) qui réclament que des modifications en profondeur soient apportées tant au paradigme qu'au contenu du programme d'études de MBA.

Il est évident dans un tel contexte que, si nous désirons introduire des changements, il faut procéder à une évaluation de ce programme de formation afin d'en démontrer les forces et les lacunes. Si l'objectif terminal du programme de MBA est de préparer adéquatement un apprenant à la gestion, la présente étude est articulée afin d'identifier les variables au sein des programmes de MBA qui facilitent ou qui nuisent à la réalisation de cet objectif.

L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES

Présentation de certains modèles d'évaluation

Les écrits qui traitent de l'évaluation des programmes de formation sont de plus en plus nombreux et les auteurs sont toujours intéressés à démontrer l'existence d'une relation entre la participation à un programme de formation et les changements dans la performance de l'étudiant.

Selon De Lansheere (1979), l'évaluation d'un programme éducatif repose sur un ensemble de procédures d'évaluation qui ont pour but :

- . «de fournir des informations susceptibles de guider les décisions relatives aux changements ou aux modifications de programmes;

- . d'observer les changements qui interviennent chez les élèves suivant le programme;
- . de déceler les points forts et les points faibles d'un établissement appliquant le programme;
- . de faire progresser la connaissance en matière de processus d'enseignement et d'apprentissage;
- . de façon générale, de fournir des éléments d'appréciation guidant les décisions administratives» (p.114).

Cette définition résume bien le contenu des écrits touchant l'évaluation de l'activité éducative en l'associant étroitement au processus de développement de programme.

Le processus d'évaluation varie selon la perception théorique qui guide l'évaluation. Pour Nevo (1983), il existe actuellement pas moins de quarante modèles d'évaluation de programme, ce qui rend difficile une recension des écrits en matière d'évaluation.

L'approche théorique de Tyler cherchant à déterminer l'existence d'une congruence entre les objectifs de programme et le profil terminal de l'étudiant a prédominé jusque dans les années 1960. Cette approche consiste à : (1) énoncer les objectifs en termes comportementaux; (2) développer des instruments de mesure; (3) recueillir les informations; (4) interpréter ces informations et (5) faire les recommandations jugées nécessaires.

Pour Stake, au moyen du *Stake's Countenance Model* (1967), le processus d'évaluation doit inclure : (1) une description du programme; (2) une présentation

de cette description aux divers publics concernés; (3) l'obtention et l'analyse de leurs appréciations; (4) une rétroaction auprès des groupes concernés suite à l'analyse de leurs appréciations. En 1975, Stake suggère, dans son *Responsive Evaluation Model* qui comprend douze étapes, que l'évaluation prenne la forme d'une *conversation* continue entre l'évaluateur et les groupes intéressés par l'évaluation.

Provus (1971), quant à lui, propose un processus d'évaluation en cinq étapes qui exige : (1) de préciser la structure du programme de formation; (2) une évaluation de l'implantation du programme; (3) une évaluation des résultats à court terme; (4) une évaluation des résultats à long terme et (5), une évaluation des coûts et bénéfices.

Stufflebeam et ses collaborateurs (1971) présentent l'évaluation comme un processus composé de trois étapes qui consiste à : (1) délimiter l'information nécessaire par l'interaction avec les décideurs; (2) obtenir l'information au moyen des procédures formelles de cueillette des données et d'analyse de celles-ci et (3), retourner l'information dans un format acceptable pour les décideurs.

Guba et Lincoln (1981) proposent un processus d'évaluation basé sur une approche naturaliste qui comprend quatre étapes : (1) l'initiation et l'organisation de l'évaluation; (2) l'identification des préoccupations; (3) le recueil de l'information utile et (4), la préparation d'un rapport et des recommandations.

Il est possible de trouver dans les travaux de Anderson et Bell (1978), de Cordray, Bloom et Light (1987), ainsi que ceux de Whorten et Sanders (1973), un

survol du processus d'évaluation ainsi qu'un excellent résumé des différentes approches à l'évaluation. Dans les travaux de Patton (1978), on trouve de judicieux conseils au sujet du processus d'évaluation de type *utilization focused*.

Dans le domaine de l'évaluation de la formation continue et de l'enseignement aux adultes, les approches de Grotelueschen (1980), de Knox (1979), Deshler (1984), et ceux de Sork, Kalef et Worsford (1987) sont à retenir. Dans le domaine spécifique de la formation continue de type professionnel, les travaux de Knox (1979), Levine, Moore et Pennington (1984), ceux de LeBreton et de ses collaborateurs (1986), ainsi que ceux de Grotelueschen sont particulièrement intéressants.

Knox (1985) croit que les suivis destinés à évaluer l'impact des programmes de formation sur la performance des apprenants servent à rehausser leur imputabilité tout en justifiant la poursuite du programme d'études. Il ajoute qu'une évaluation de l'impact du programme est nécessaire afin de justifier les changements à apporter si cela s'avérait nécessaire. En général, ce type d'évaluation mesure la satisfaction des apprenants face au programme de formation suivi (Bazoge et Zussman, 1988).

D'autres chercheurs utilisent le modèle et les théories de Tyler (1950) afin de mesurer les gains cognitifs de l'apprenant au moyen d'un pré-test et d'un post-test (AACSB, 1986).

Selon Holt et Courtenay (1985), il n'existe que quelques recherches destinées à mesurer le changement au niveau de la performance suite à la participation d'un

apprenant dans un programme de formation. (Voir à ce sujet les travaux de Bazoge et Zussman (1988), Louis (1990), de Redher, Porter et Muehler (1988)). Il semble donc exister un besoin réel d'évaluer l'impact du programme de MBA sur la performance en cours d'emploi.

Plusieurs études cherchent à établir une relation entre les méthodes d'enseignement utilisées et leurs effets sur la performance en milieu de travail. Antommaria (1980) trouve que 90 p. 100 des professeurs utilisent le cours magistral assorti de discussions. Les études de Fiedling (1979) et celle de Turkeltaub (1981) montrent l'existence d'une corrélation significative entre la performance en cours d'emploi et l'utilisation d'une simulation pendant la période de formation. Grabowski (1983) encourage les programmeurs à fournir à l'apprenant pendant son apprentissage le plus grand nombre d'occasions afin de lui permettre de pratiquer. Les bénéfices de la relation entre la pratique et l'apprentissage sont amplement appuyés par les travaux de Longo (1982), Travers (1977) et Van Derveer (1983).

D'autres auteurs croient à la possibilité d'améliorer l'impact des programmes de formation en assurant un suivi et une assistance aux apprenants qui s'en vont occuper un emploi. À ce sujet, Bryant et Shinn (1979) croient à la nécessité de mettre en évidence l'objectif du programme de formation et à l'utilité d'aider et de guider l'apprenant qui occupe ou qui occupera un emploi. Les travaux de Oliver (1981), de Pine (1980) et ceux de Van Derveer (1983) appuient la proposition qu'il

est possible de rehausser l'impact d'un programme de formation en assurant la supervision et le suivi des diplômés.

Toutes les références citées offrent plusieurs descriptions des objectifs, des méthodes et des processus d'évaluation des programmes qui sont tout aussi valides dans le contexte de la formation professionnelle continue que dans tout autre programme de formation (Cervero 1988, p.134). Cependant il ne semble pas exister parmi les spécialistes de consensus au sujet de la meilleure méthode d'évaluation.

Guba (1969), ainsi que Stufflebeam et ses collaborateurs (1971), ont introduit de nouvelles méthodes de recherche dans le domaine de l'évaluation en éducation. Aux *designs* expérimentaux et quasi-expérimentaux (Campbell (1969), Stanley (1972), Cook et Campbell (1969), sont venues s'ajouter les méthodes naturalistes, (Guba et Lincoln (1981), Patton (1980)), la méthode des jurés (Wolf, (1979)), la méthode des cas (Stake (1978)), la critique (Eisner (1977, 1979)), les méthodes journalistiques, (Guba (1978)), la méthode du *modus operandi* (Scriven (1974)), ainsi que de nombreuses autres méthodes légitimes afin d'évaluer un programme éducatif.

Certains experts continuent d'affirmer la supériorité des «designs» expérimentaux (Boruch et Cordray (1980), Rossi, Freeman et Wright (1979)), tandis que d'autres sont les ardents défenseurs des méthodes naturalistes (Guba et Lincoln (1981), House (1980), et Patton, (1980)). Pour Cronbach et collaborateurs (1980), "the evaluator will be wise not to declare allegiance to either a quantitative-

scientific-summative methodology or a quantitative-naturalistic-descriptive methodology" (Nevo, 1983, p.123).

Cervero (1982) développe un modèle afin d'évaluer l'impact de la formation professionnelle (acquisition de compétences) sur la performance du futur professionnel. Comme la majorité des autres modèles, il fait le lien entre les questions relatives à la structure du programme, à l'implantation du programme, à la participation et à la satisfaction de l'étudiant d'une part. Et d'autre part, il fait aussi le lien entre les questions relatives au profil de sortie qui cherchent à identifier les changements dans les savoirs, savoir-faire et savoir-être, la mise en pratique et l'impact de cet apprentissage sur la performance subséquente de l'étudiant.

Les questions touchant à l'implantation sont utiles afin de déterminer ce qui est arrivé avant et pendant le programme, tandis que les questions au sujet du profil de sortie sont utiles afin de mesurer les résultats du programme de formation. Pour Cervero (1984), les résultats de l'évaluation d'un programme de formation sont utiles lorsque les caractéristiques d'un programme de formation sont associées au profil de sortie de ce programme.

Dans cet ordre d'idée, Cervero (1982) a mis au point pour les programmes de formation professionnelle un modèle composé de quatre variables : (1) les caractéristiques du programme de formation; (2) celles de l'étudiant; (3) la nature des changements proposés et (4) le système social dans lequel opère ou opérera l'étudiant.

Ce modèle présente la façon dont les changements comportementaux sont introduits et puise abondamment dans les écrits traitant de l'innovation. Il est basé sur une perspective différente de l'évaluation. En fait, il cherche à répondre aux questions suivantes : sous quelles conditions et pour quels types d'apprenants les caractéristiques d'un programme de formation sont-elles susceptibles d'améliorer ses performances professionnelles? Cette méthode développée afin d'analyser le succès relatif des programmes de formation continue vise à améliorer la performance des professionnels. En 1984, Cervero, Rottett et Dimmock, ont démontré l'existence de changements significatifs dans la variable dépendante «amélioration de la performance professionnelle en nursing».

À l'aide d'un questionnaire de 74 items, administré en deux temps, suite à la participation dans un programme de formation d'une durée de 33 heures, Cervero, Rottett et Dimmock expliquent au moyen des quatre ensembles de variables, 36 p. 100 de la variance observée dans les changements entre le post-test et le pré-test.

De cette brève recension des écrits au sujet de l'évaluation des programmes de formation, il est facile de constater que la plupart des chercheurs dirigent leur attention vers les améliorations à apporter aux programmes suite à l'évaluation de leur impact. Se basant largement sur la rétroaction des participants, ils espèrent trouver de nouvelles techniques qui permettent d'améliorer la formation professionnelle.

Pour sa part, Cervero s'éloigne de cette école de pensée. Dans son modèle, en plus de porter attention au programme d'études, il introduit trois autres ensembles de variables susceptibles d'influencer la performance professionnelle d'un apprenant. L'inclusion des variables «changements proposés par le programme d'études», «profil de l'apprenant» et «système social» fournit les bases théoriques de la présente étude.

Il est possible de démontrer que les relations entre l'implantation d'un programme de formation et le profil de sortie sont si nombreuses qu'il est difficile d'en arriver à une conclusion significative sur ce qui affecte le profil terminal d'un apprenant. Cela peut être vrai dans un sens purement scientifique; cependant, l'alternative de ne pas recueillir d'information ne va pas aider à améliorer les programmes de formation.

C'est dans cet esprit que la présente recherche a été conduite. De la recension des écrits, il se dégage une multitude de problèmes reliés au programme de MBA d'une part et, d'autre part, il existe un modèle d'évaluation qui jette un regard nouveau sur les modes d'évaluation des programmes d'études professionnels. Avant d'exposer la méthodologie qui permet de dégager certaines conclusions au sujet des programmes de MBA, il est nécessaire d'expliquer le modèle qui a été retenu.

Paradigme de Cervero

L'efficacité des programmes de formation de type professionnel comme moyen permettant l'amélioration de la pratique chez les professionnels soulève de nombreuses questions. Houle (1980) avance que ces programmes qui ont pour objectif ultime l'amélioration de la performance du professionnel ont un impact sur l'acquisition de nouvelles connaissances, le développement de nouvelles habiletés, de nouvelles valeurs et d'attitudes. Il identifie dix-sept professions qui encouragent la formation professionnelle dont l'une d'entre elles, est le management.

Pour White (1980), les éducateurs sont souvent tentés d'assumer qu'une performance déficiente chez un professionnel est le résultat de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes inadéquates. Il y a cependant de nombreuses autres causes qui peuvent influencer sur la performance et qui doivent être considérées avant de tenter de les corriger au moyen de la formation.

Cervero (1982) affirme qu'il y a peu d'évaluations qui ont tenté de mesurer, suite à la participation d'un étudiant à un programme de formation, l'acquisition de compétences et l'amélioration de la performance subséquente. Selon Gonnella et Zeleznik (1987), une certaine confusion existe dans le domaine de la formation professionnelle. Pour ces auteurs, l'objectif de la formation professionnelle consiste en tout premier lieu à développer des compétences chez l'étudiant qui seront par la suite traduites en performance lorsqu'il occupera un emploi. Autrement dit,

l'éducation n'est pas reliée à la performance de l'étudiant mais à l'acquisition de compétences.

Toujours selon ces auteurs, la définition des objectifs des programmes de formation est issue de nombreuses recherches. Les objectifs de ces programmes d'études sont validés en présentant toute une série d'activités destinées à transmettre des savoirs et à faciliter l'acquisition des savoir-faire et le développement des savoir-être pertinents à la profession. C'est le diplômé qui, une fois en possession de compétences reconnues par le programme, affichera sa performance en milieu de travail.

Il y a peu de recherches dans le domaine de l'évaluation qui tentent de mesurer l'effet de la participation à un programme de formation, l'acquisition de compétences et l'amélioration de la performance subséquente de l'étudiant. Stern (1983) pense que, même si les programmes de formation sont élaborés pour les gestionnaires, les ingénieurs, les techniciens ou d'autres groupes semblables, il semble bien que l'objectif ultime qui vise l'amélioration de la performance professionnelle soit rarement évalué. Boyatzis et Renio (1989), dans une recherche sur l'impact des programmes de MBA sur le développement des compétences managériales, trouvent que le programme de MBA peut aider à développer les compétences nécessaires pour devenir un gestionnaire ou un analyste compétent. Cependant, les compétences personnelles nécessaires à tout bon gestionnaire ou leader ne sont pas facilement développées dans un programme de MBA. Ils

ajoutent qu'il est nécessaire pour les responsables des programmes de MBA de proposer de nouvelles méthodes afin d'aider les étudiants à apprendre et à développer les compétences nécessaires pour travailler efficacement avec les autres.

Knox (1982) observe que les participants aux programmes de formation professionnelle croient à l'existence d'une relation entre la participation à ce type de programme et l'amélioration de leur performance. Rockhill (1981) trouve difficile d'appuyer cet argument et il hésite à affirmer que la participation à un programme de formation professionnelle améliore réellement la performance professionnelle de l'étudiant. Toutefois, la recension des écrits de Holt et Courtenay (1985) révèle que la majorité des évaluations de programmes mesurent la satisfaction des étudiants face au contenu du programme, des professeurs ou des ressources physiques disponibles. Ils ajoutent qu'il est permis de douter de la validité de ces évaluations parce qu'elles sont habituellement menées à la fin du programme.

Bryant et Shinn (1979) soutiennent qu'il est nécessaire de se préoccuper du profil terminal de l'étudiant tout au long de son programme d'études. Ils ajoutent qu'il est impératif de continuer l'évaluation de la formation reçue lorsque celui-ci occupe un emploi. Cervero (1982) suggère que l'évaluation des programmes tienne compte des facteurs reliés à l'environnement de travail puisque certains de ces facteurs peuvent faciliter l'application de certaines connaissances tandis que d'autres peuvent nuire à leur application.

Il y a peu d'études qui aient examiné ce qui se passe réellement en milieu de travail. La principale étude dans ce domaine a été faite par les deux organismes suivants : l'Institute of Man and Science (IMS) et la Public Executive Project de la State University de New York (1979). L'objectif de cette recherche de grande envergure consistait à évaluer la perception des travailleurs face aux changements qui se produisaient dans leur environnement de travail. Cette recherche a permis de décomposer les perceptions des employés face à leur environnement de travail en trois vecteurs différents : (1) l'environnement physique; (2) le système social et (3) le rôle et les responsabilités du travailleur.

Poursuivant sa démarche, Cervero (1984) trouve que dans les endroits où les chercheurs ont tenté de déterminer l'impact des programmes de formation continue, il s'est avéré possible de démontrer que des programmes sont plus efficaces que d'autres afin d'améliorer la performance de l'étudiant.

Pour les individus qui se préoccupent de la formation, ces contradictions entre les chercheurs ne facilitent pas la tâche à ceux qui tentent de comprendre pourquoi certains programmes de formation réussissent mieux que d'autres à préparer l'étudiant à la pratique professionnelle. Plutôt que de poser la question à savoir si la participation à un programme professionnel permet l'acquisition de compétences susceptibles d'améliorer la performance, Cervero suggère de chercher à comprendre pourquoi certains programmes sont plus efficaces que d'autres au niveau de la transmission des connaissances et de l'acquisition des compétences recherchées par

le milieu professionnel. Il avance que l'évaluation d'un programme doit tenir compte de l'environnement dans lequel les connaissances et les compétences seront mises en application.

Pour Cervero (1984), il y a des programmes qui sont plus efficaces que d'autres dans le développement des compétences qui améliorent la performance et, cela suppose qu'il y a un certain nombre de variables qui en sont responsables. Pour ce faire, il a développé un cadre conceptuel qui identifie quatre ensembles de variables indépendantes tout en suggérant que les relations entre ces ensembles permettent d'expliquer l'écart entre le profil terminal (acquisition des compétences) et le profil à l'entrée d'un étudiant et sa performance subséquente en milieu de travail. L'illustration qui suit présente la relation entre le paradigme de Cervero (1982) et la présente recherche.

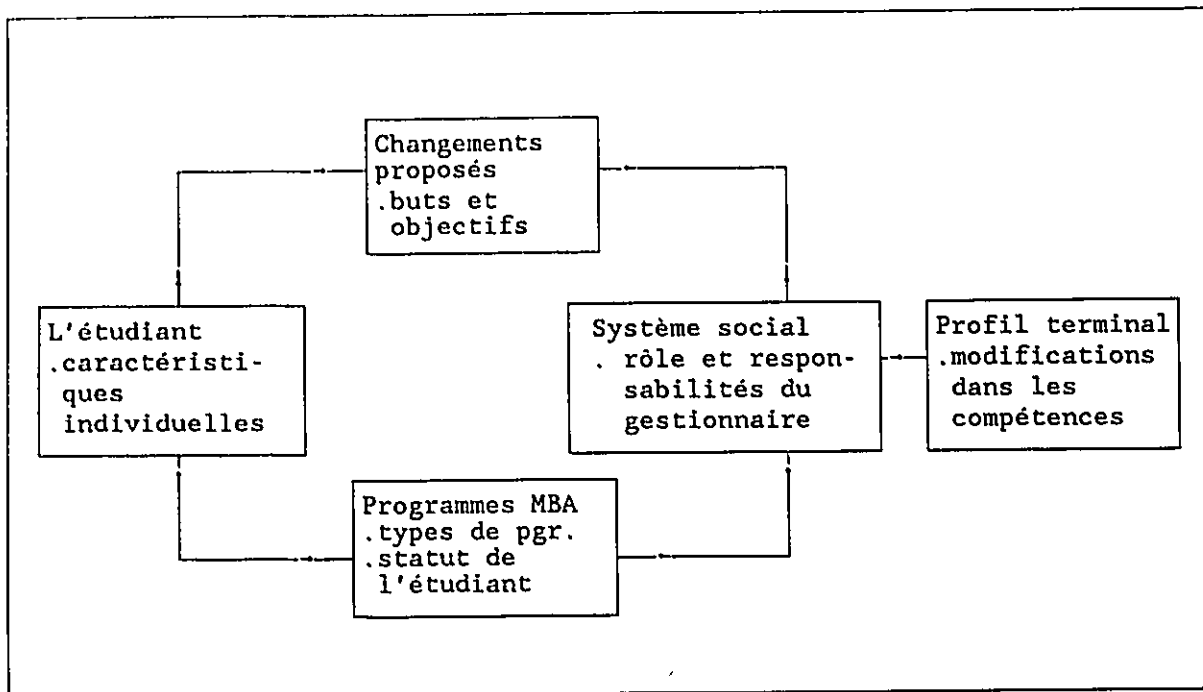


Illustration 2.1 Le paradigme de Cervero (1982).

Les caractéristiques individuelles de l'étudiant (leur nature, sa motivation, ses habiletés, son style d'apprentissage, etc.) constituent le premier ensemble de variables susceptibles d'expliquer les changements entre le profil à l'entrée et le profil terminal d'un étudiant inscrit au programme de MBA. Selon Cervero, la présence d'une interaction entre les caractéristiques individuelles et les caractéristiques du programme d'études influe sur l'atteinte des objectifs du programme.

Le deuxième ensemble de variables regroupe les caractéristiques associées au programme d'études. Les types de programmes de MBA, le programme traditionnel par opposition au programme coopératif, le programme d'études dispensé à temps

complet par opposition au programme offert à temps partiel, sont eux aussi responsables des changements entre le profil d'entrée et le profil de sortie d'un étudiant. La plupart des études consultées lors de la recension des écrits au sujet du programme de MBA ont présenté ce programme d'études comme un bloc unitaire plutôt qu'un ensemble de processus dont chacun pouvait avoir un impact différent sur le profil terminal désiré. Un type de programme de MBA serait-il plus efficace qu'un autre si les étudiants participaient plus activement à sa planification ou si les professeurs étaient plus dynamiques? Le modèle de Cervero semble suggérer que le type de programme de formation influence le profil de sortie.

Le troisième ensemble de variables dans le paradigme de Cervero est composé des variables associées à la nature des changements proposés qui sont habituellement, mais pas toujours, reliés aux buts et objectifs du programme de formation. Dans les recherches antérieures, il est toujours tenu pour acquis que les changements proposés dans le cadre du programme de MBA étaient tous équivalents. En réalité, certains changements (assimilation de connaissances nouvelles, développement de nouvelles habiletés) exigent de la part de l'étudiant des efforts plus considérables que d'autres. Ainsi, dans l'évaluation de l'impact du programme, il faut considérer les changements proposés par les divers types de programmes de MBA.

Finalement, le système social dans lequel le diplômé doit mettre à contribution les compétences acquises (connaissances, attitudes et valeurs) constitue la quatrième variable indépendante du modèle de Cervero.

Ce schéma conceptuel constitue une méthode alternative pour étudier la notion de valeur ajoutée dans le contexte des programmes de MBA et, ce faisant, étudier leur efficacité respective à former de futurs gestionnaires qui correspondent aux attentes du marché. Chaque composante du modèle regroupe plusieurs variables qui ont un effet sur la réalisation des objectifs du programme de MBA.

La présente étude cherche à explorer les relations qui existent entre les perceptions des étudiants inscrits dans un programme de MBA, les caractéristiques des programmes de MBA, le type de programme de MBA suivi, l'environnement de travail où l'impétrant de MBA sera appelé à exercer ses fonctions ainsi que la notion de valeur ajoutée après huit mois d'études dans ce programme d'études.

RÉSUMÉ ET HYPOTHÈSES GÉNÉRALES DE RECHERCHE

Dans les deux premières sections de ce chapitre, une recension des écrits au sujet de ces programmes d'études a permis de dégager l'existence de nombreuses divergences entre les chercheurs et le marché de l'emploi quant aux objectifs de la formation en gestion.

De toutes les études consultées, il se dégage que le programme de MBA accorde trop d'importance au développement de l'aspect cognitif et néglige le développement des habiletés et des attitudes nécessaires à tout gestionnaire. L'identification de ces lacunes jumelée à la prise de conscience du recul dans la position concurrentielle des entreprises contemporaines incitent les employeurs à demander aux universités de continuer leur travail tout en préparant plus adéquatement les futurs diplômés aux exigences du marché de l'emploi. Les chercheurs et les employeurs demandent aux établissements d'enseignement supérieur de prendre des mesures afin de mieux rendre compte de leurs activités d'enseignement face à une société en constante évolution, tout en dispensant une formation en gestion qui soit plus proche de la réalité des organisations. Toutefois, une difficulté surgit en raison du faible consensus sur les comportements à modifier et sur le sens de cette modification.

Cette étude utilise le concept de valeur ajoutée et le modèle d'évaluation de programme de Cervero (1982) pour identifier les liens entre les objectifs d'un programme d'études, le développement désiré d'habiletés en gestion et le développement perçu des habiletés en gestion chez l'étudiant de MBA. Cette problématique de recherche vise à identifier les conditions dans lesquelles les programmes de MBA sont plus susceptibles de produire les changements désirés ou souhaités par le monde des affaires.

Peu de recherches ont été réalisées afin de déterminer l'effet de la participation d'un étudiant à un programme professionnel, à l'acquisition de compétences et à l'amélioration de sa performance subséquente. La capacité du programme de MBA à former des praticiens qualifiés de la gestion a depuis de nombreuses années été mise en doute. Une recension des écrits qui remonte aux années 1959 le démontre bien. Afin de ne pas asservir la formation en gestion aux demandes changeantes du marché de l'emploi, les universités ont su au fil des ans éviter le débat. Une question se pose : est-il vraiment possible de parler d'efficacité dans le domaine de l'éducation, et particulièrement, dans le cadre du programme de MBA?

Nombreux sont les auteurs qui démontrent l'existence d'un écart entre les objectifs présentés dans le matériel publicitaire des programmes de MBA et la performance de ces diplômés en milieu de travail. De plus, ils sont aussi nombreux à démontrer qu'il y a peu d'établissements qui soient intéressés à diminuer cet écart.

Existe-t-il un lien entre ces objectifs de formation spécifiés en termes d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, et la performance subséquente d'un diplômé de MBA? Sont-ils uniquement des objectifs théoriques utilisés pour mousser le nombre des inscriptions? Ou encore, se peut-il que la réponse universitaire aux demandes changeantes du marché de l'emploi soit à ce point éloignée de la réalité que les universités sont incapables de mettre en place

des programmes susceptibles de former des gestionnaires en tant que professionnels de la réflexion dans l'action? Quelle devrait-être la direction à prendre?

Cervero (1982) développe un modèle qui suggère que la participation à un programme d'études professionnelles n'est pas la seule variable importante dans l'évaluation de l'impact d'un programme de formation. Il suggère que certaines variables associées au participant, à la nature des changements proposés par le programme d'études et le milieu de travail, sont susceptibles de produire un impact sur la performance individuelle.

À la lumière de la recension des écrits, il n'existe pas d'études semblables à celle-ci dans le contexte des programmes de MBA dispensés en français. L'utilisation du modèle de Cervero semble appropriée puisqu'il s'intéresse à plusieurs variables qui ont été négligées par les divers critiques des programmes de MBA. Le modèle de Cervero ayant été présenté, il reste donc à exposer la démarche méthodologique utilisée afin de mettre à l'épreuve les hypothèses générales suivantes :

- H₀ : 1 Après deux semestres de formation dans le programme de MBA, il n'existe pas de différences significatives dans le profil de certaines compétences managériales des étudiants.
- H₀ : 2 Deux semestres de formation dans le programme de MBA ne produisent pas de différences significatives entre les attentes et les perceptions par rapport au type de programme, au milieu et à la formation antérieure des étudiants de MBA.

$H_0 : 3$ Qu'il existe une relation linéaire et positive entre l'ensemble des variables indépendantes du modèle de Cervero (1982) et le changement dans le profil des compétences en management chez les étudiants de MBA.

Le chapitre qui suit expose la démarche méthodologique retenue afin de mener à bien ce projet de recherche.

CHAPITRE TROIS

LE SCHÈME DE RECHERCHE

Tel qu'expliqué dans le chapitre précédent, le modèle d'évaluation de Cervero (1982) peut être appliqué au contexte du MBA. Ce chapitre explique comment il a été adapté afin de répondre aux questions de recherche qui font l'objet de ce projet. Le chapitre est divisé en cinq sections. La première décrit la population cible et l'échantillon de l'expérimentation. La deuxième présente les variables étudiées : (a) le profil terminal; (b) les caractéristiques de l'étudiant; (c) la motivation; (d) les objectifs des programmes; (e) les types de programmes de MBA; (f) le système social. La troisième décrit l'instrument de mesure : (a) la structure du questionnaire; (b) l'élaboration; (c) la mise à l'épreuve. La quatrième explique la procédure, c'est-à-dire la démarche suivie lors de l'administration du questionnaire. La cinquième résume les hypothèses, les assomptions de recherche et présente les traitements statistiques utilisés pour décrire les échantillons, pour comparer attentes et perceptions des répondants et pour infirmer ou confirmer les hypothèses de recherche.

LA POPULATION ÉTUDIÉE

Au Canada, cinq universités offrent un programme de MBA en langue française : l'Université Laval, l'Université de Moncton, l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Sherbrooke et l'École des hautes études commerciales de l'Université de Montréal (H.É.C.). Deux universités dispensent le programme en français et en anglais : l'Université d'Ottawa et l'Université Laurentienne. Au total, elles ont décerné 685 diplômes de MBA en 1986 (Shabbaga et Muehlen, 1988).

Dans tous ces établissements, les programmes d'études de MBA ont sensiblement la même structure : la durée des études est répartie sur quatre sessions et la scolarité compte un maximum de soixante crédits. L'Université de Sherbrooke est la seule à offrir un programme d'études de type coopératif. Ce programme études-travail s'étale sur une période de 24 mois et comporte deux stages obligatoires en milieu de travail. Plus récemment, les universités d'Ottawa et de Sherbrooke ont ajouté un programme de MBA pour les cadres en exercice, mais ces derniers ne font pas l'objet de cette étude.

Au moyen d'informations tirées de Shabbaga et Muehlen (1988), résumées dans le tableau 3,1, les universités ont été classées selon le nombre de diplômes décernés, le nombre d'étudiants réguliers, le nombre d'étudiants à temps partiel. Le nombre d'étudiants à temps partiel est aussi représenté à l'aide du rapport 1 à 3,5, en termes d'étudiants à temps complet. Le nombre total représente la somme des

inscriptions des étudiants réguliers et à temps partiel. Trois catégories sont formées pour les besoins de la présente étude : les petites universités qui ont moins de 299 étudiants, les universités de taille moyenne dont le nombre total d'étudiants varie de 300 à 799 étudiants et, une grande université dont le nombre d'étudiants est supérieur à 800.

Tableau 3,1

Diplômes de MBA décernés en 1986 ainsi que le nombre d'étudiants réguliers et à temps partiel inscrits aux programmes d'études graduées en management en 1986-1987.¹

Universités	Diplômes décernés	Nombre d'étudiants		Total
		réguliers	temps partiel équivalence à temps complet ¹	
Hautes Études Commerciales	191	293	763	1056
Laurentienne	13	36	96	132
Laval	116	291	374	665
Moncton	17	34	11	45
Ottawa	106	126	381	507
Sherbrooke	112	162	532	694
Université du Québec	103	346	175	521

1 - 3.5 étudiants à temps partiel sont équivalents à un étudiant à temps complet.

¹ Informations tirées de Shabbaga et Muehlen (1988), (pp.13 et 18).

Comme il s'avère difficile de rejoindre tous les étudiants inscrits à ces programmes, le chercheur en accord avec le directeur, a choisi les répondants selon un plan échantillonnal à deux niveaux. Au premier niveau, quatre établissements parmi les sept ont été choisis; puis, au second niveau, certains étudiants ont été identifiés et questionnés.

Ainsi, les universités retenues pour les fins de la présente étude sont : l'Université de Moncton, établissement de petite taille et francophone hors Québec (45 étudiants au total); l'Université d'Ottawa, établissement de taille moyenne, bilingue et hors Québec (507 étudiants); l'Université de Sherbrooke, établissement de taille moyenne avec le seul programme de MBA de type alternance études-travail en français (521 étudiants), et les H. É. C., établissement de grande taille francophone (1056 étudiants). Le choix de ces quatre établissements repose sur le fait qu'ils étaient facilement accessibles au chercheur.

La différence entre les politiques régissant la distribution de questionnaires aux étudiants diplômés dans chacun des établissements a incité l'auteur à utiliser deux méthodes d'échantillonnage pour choisir les répondants. La méthode d'échantillonnage à choix raisonné a été retenue pour les universités de Moncton, d'Ottawa et de Sherbrooke. Dans ces établissements, le chercheur a sélectionné avec l'aide des responsables du programme de MBA, les cours comprenant le plus grand nombre d'individus susceptibles d'apporter une information pertinente. Les questionnaires ont été distribués aux étudiants de première et deuxième années du

programme de MBA tandis que la méthode de l'échantillonnage systématique a été retenue dans le cas des H. É. C. Après avoir reçu la liste complète des étudiants, un questionnaire a été envoyé à un échantillon aléatoire parmi ces derniers.

Le tableau 3,2 présente la répartition du nombre de questionnaires distribués aux étudiants au début et en fin d'année universitaire, ainsi que le taux de réponses à chacune des étapes.

Tableau 3.2

Nombre et pourcentage de questionnaires expédiés et retournés au début et à la fin de l'expérience répartie selon les quatre établissements universitaires consultés.

Universités	Questionnaires		
	distribués	retournés	valides
Au début de l'année scolaire			
Hautes Études Commerciales	326	183	145
Moncton	55	20	19
Ottawa	82	20	20
Sherbrooke	86	38	36
Total	549 (100 %)	261 (47,5 %)	220 (40,0 %)
À la fin de l'année scolaire			
Hautes Études Commerciales	145	101	95
Moncton	19	13	13
Ottawa	20	12	12
Sherbrooke	36	26	26
Total	220 (100 %)	152 (69,0 %)	146 (66,4 %)

Lors de la première étape qui se déroule en septembre 1991, un total de 549 questionnaires sont remis ou expédiés aux quatre populations étudiantes concernées.

Du nombre de questionnaires retournés, 220 questionnaires valides sont utilisés pour compiler les résultats de cette première étape de recherche.

La deuxième étape se déroule à la mi-mars 1992. À ce moment, un questionnaire est envoyé aux 220 personnes qui ont répondu au premier questionnaire. Pour les fins de la présente étude qui repose sur l'utilisation d'échantillons appariés, 146 questionnaires valides sont utilisés pour les fins de traitement.

Globalement, les taux de réponses obtenues sont de 40,0 p. 100 pour le pré-test et 66,4 p. 100 pour le post-test. Selon Janssens et Pessemier (1980), dans le domaine des sciences sociales, il existe une règle non écrite stipulant qu'un taux de réponses entre 20 p. 100 et 40 p. 100 pour une enquête postale sans mesures incitatives est acceptable. Étant donné que cette recherche est menée sans mesures incitatives et compte tenu de sa nature exploratoire ainsi que de la longueur de l'instrument de mesure, il semble qu'un taux de réponses égal ou supérieur à 40 p. 100 soit acceptable et approprié.

LES VARIABLES ÉTUDIÉES

Le modèle de Cervero présenté à l'illustration 2,1 permet d'isoler quatre familles ou ensembles de variables susceptibles d'avoir une incidence sur le profil terminal (PCM_D) des étudiants inscrits à un programme d'études : les

caractéristiques des étudiants (E); les objectifs du programme (O); les types de programmes (T) et le système social (S). Dans les pages qui suivent, chacune des familles de variables est présentée de façon détaillée.

Le profil terminal : le gain relatif (PCM_D)

La notion de valeur ajoutée présentée dans le premier chapitre suppose la possibilité d'évaluer l'effet d'un traitement par le simple calcul de la différence entre les résultats à un pré-test et à un post-test. Afin d'évaluer le changement dans le profil des compétences en management, le questionnaire de Whetten et Cameron (1984) mettant l'accent sur la compétence non cognitive attendue en management est utilisé.

Ce questionnaire comprend 30 items qui mesurent, à l'aide d'une échelle de différentiateur sémantique de cinq points, les caractéristiques personnelles et les comportements qui distinguent les gestionnaires efficaces. Le score maximum est de 150 et le score minimum est de 30. Cet instrument permet de mettre à l'épreuve l'hypothèse en regard de l'absence de changement dans le profil des compétences en management après deux semestres dans un programme d'études de MBA.

Selon De Landsheere (1979), il est possible de distinguer deux types de rapport de la sortie à l'entrée d'un programme de formation : le gain brut et le gain relatif (p.131). Le gain brut est obtenu par un simple calcul de la différence entre le résultat au pré-test et au post-test. Le gain relatif est un rapport, exprimé en

pourcentage, entre ce que l'étudiant a effectivement appris et ce qu'il aurait pu apprendre. Ce qu'il a appris est évalué par la différence entre les résultats au post-test (T) et à un pré-test équivalent (A), tandis que ce qu'il aurait pu apprendre est estimé par la différence entre le maximum commun aux deux épreuves (M) et le résultat obtenu au pré-test (A). Dans la présente étude, la notion de gain relatif exprimée en termes de profil des différentiels des compétences en management (PCM_D) est utilisée parce qu'elle tient compte des possibilités de progrès de chacun. Cette notion de gain relatif se calcule de la façon suivante :

$$PCMd = \frac{T-A}{M-A} \times 100,$$

et les résultats obtenus permettront d'infirmer ou de confirmer l'hypothèse générale de recherche.

Les caractéristiques de l'étudiant (E)

Un vecteur de sept variables décrit les caractéristiques de l'étudiant. Un ensemble de questions permet d'obtenir des renseignements personnels au sujet du répondant : âge, sexe, formation antérieure, université fréquentée, année d'inscription au programme, expérience de travail, raisons l'incitant à choisir un établissement universitaire et ses motivations.

Dix-neuf questions sondent les motivations des étudiants en termes d'objectifs de carrière, d'amélioration des chances de promotion, d'assurance de la compétitivité de l'apprenant sur le marché de l'emploi, de la possibilité de changer de carrière

dans un proche avenir, de l'augmentation de son revenu, de sa réponse aux exigences de son emploi et de l'amélioration de son statut social.

Les définitions opérationnelles des variables résumant les caractéristiques des étudiants se présentent ainsi :

- EÂGE : l'âge mesuré en années chronologiques. Cette variable varie entre 22 et 51 ans;
- ESEX : le sexe : (0) masculin, (1) féminin;
- EFOR : la formation antérieure :
(1) arts et lettres, (2) sciences sociales,
(3) sciences, (4) administration;
- EEXP : l'expérience exprimée en années de travail. Cette variable varie entre 1 et 20 années d'expérience;
- EETA : l'établissement fréquenté : (1) H.É.C., (2) Moncton, (3) Ottawa, (4) Sherbrooke;
- EANN : l'année où l'étudiant est inscrit au programme de MBA : (1) première année, (2) deuxième année.

La motivation

Une analyse métrologique permet de dégager deux dimensions à la motivation de l'étudiant. Ce sont :

- EATT : les attentes reliées à la carrière une fois l'étudiant en possession de son diplôme de MBA (Le score variant entre 2 et 14);
- ERAI : les raisons incitant l'étudiant à poursuivre le MBA (Le score variant de 4 à 28).

Les objectifs du programme d'études (O)

À partir des objectifs énumérés dans chacun des répertoires des établissements universitaires, une série d'énoncés est préparée afin de déterminer la perception du répondant relativement à la pertinence des objectifs visés par les programmes de MBA. Les énoncés sont tirés de l'annuaire de la maîtrise en administration des affaires des H.É.C., du répertoire des programmes et des cours de l'Université de Moncton, de l'annuaire de l'Université de Sherbrooke et enfin d'autres sont élaborés à partir des renseignements contenus dans la brochure de l'École des études supérieures et de la recherche de l'Université d'Ottawa. Les étudiants indiquent sur une échelle de type Likert de 7 points l'importance accordée à chacun des objectifs.

Une analyse factorielle permet de regrouper ces 19 questions en trois facteurs définis comme suit :

- OCON : le contenu que l'étudiant souhaite acquérir suite à l'exposition aux connaissances en gestion (Le score variant de 5 à 35);
- OHAB : les habiletés qui seront développées (Le score variant de 3 à 21);
- OPOL : la polyvalence de la formation (Le score variant de 4 à 28).

Les types de programmes d'études (T)

Plusieurs variables décrivent le type de programme auquel l'étudiant est inscrit. Le mode de Cervero (1982) s'intéresse entre autres au mode de prestation des programmes, au statut de l'étudiant, d'où les définitions suivantes :

- TPRE : le mode de prestation du programme :
(1) traditionnel, (2) coopératif;
- TSTA : le statut de l'étudiant peut être :
(0) à temps partiel ou (1) à temps complet.

Le système social (S)

Pour décrire cette variable, deux thèmes sont retenus. Le premier porte sur l'environnement de travail tandis que le second s'intéresse au rôle et responsabilités du gestionnaire. Ces deux éléments contribuent à définir l'environnement social en milieu de travail tout en permettant d'établir les réseaux de communication entre les employés.

a l'environnement de travail Dans l'étude de l'Institute of Man and Science de la State University of New York (1979), cinq échelles furent développées pour mesurer l'attitude des employés face à leur organisation et à leurs collègues. Elles furent traduites, adaptées, et leurs qualités métrologiques éprouvées. Ces échelles mesurent la perception des employés à l'égard des méthodes de travail. Dans le questionnaire, 18 questions expliquent les cinq dimensions :

1. la participation à la prise de décision : 4 questions;
2. la cohésion de l'équipe : 3 questions;
3. la perception de la clientèle : 3 questions;
4. la pression organisationnelle qui pousse les gens à produire davantage : 4 questions;
5. la précision des objectifs de l'organisation : 4 questions.

L'analyse factorielle regroupe une partie de ces variables en 3 dimensions, d'où les définitions opérationnelles suivantes :

SAUT₁ : satisfaction éprouvée dans son emploi (5 items);

SAUT₂ : utilité de l'équipement technique (3 items);

SAUT₃ : pertinence des tâches à accomplir (2 items).

Pour les besoins de la présente étude, ces trois dimensions seront regroupées en un seul facteur : SAUT. Ainsi, le score de cette dimension «attitude à l'égard des autres» qui comprend 10 items est susceptible de varier de 10 à 70. D'où :

$$\text{SAUT} = \text{SAUT}_1 + \text{SAUT}_2 + \text{SAUT}_3$$

b rôle et responsabilités du gestionnaire L'étude de l'Institute of Man and Science de la State University of New York (1979) présentait huit échelles afin de mesurer ce concept. Elles furent traduites, adaptées, et leurs qualités métrologiques mises à l'épreuve elles aussi. Vingt-six questions correspondant à ces huit thèmes décrivent le rôle et les responsabilités d'un gestionnaire :

1. la satisfaction éprouvée dans son emploi : 4 questions;
2. la pertinence des tâches à accomplir dans son emploi : 4 questions;
3. l'utilité de l'équipement disponible : 3 questions;
4. les possibilités d'innover : 3 questions;
5. utilité de l'information : 4 questions;
6. la précision des responsabilités : 3 questions;
7. le besoin de coopération : 3 questions;
8. l'attention à apporter aux détails : 3 questions.

L'analyse factorielle permet de regrouper une partie de ces variables en 3 dimensions, d'où les définitions opérationnelles suivantes :

$SR\hat{O}L_1$: cohésion de l'équipe (3 items);

$SR\hat{O}L_2$: précision des objectifs de l'organisation (5 items);

$SR\hat{O}L_3$: participation à la prise de décision (4 items).

Pour les besoins de la présente étude, ces trois dimensions sont regroupées dans le facteur $SR\hat{O}L$. Ainsi, le score de cette dimension «rôle et responsabilités du gestionnaire» qui comprend 12 items est susceptible de varier de 14 à 84. D'où :

$$SR\hat{O}L = SR\hat{O}L_1 + SR\hat{O}L_2 + SR\hat{O}L_3.$$

En résumé, le modèle de Cervero suppose que le profil terminal représenté par le profil différentiel des compétences en management est fonction des quatre familles de variables réunies dans l'équation suivante où $PCM_D = f(E, O, T, S)$.

Suite à la présentation de chacune des familles de variables de l'étude, il est possible de présenter une nouvelle équation à l'aide des facteurs suivants où :

$$PCM_D = f (E\hat{A}GE, ESEX, EFOR, EEXP, EETA, EANN, EATT, ERAI, OCON, OHAB, OPOL, TP\text{RE}, TSTA, SAUT, SR\hat{O}L)$$

L'illustration suivante présente la relation existante entre les variables de l'étude et le paradigme de Cervero.

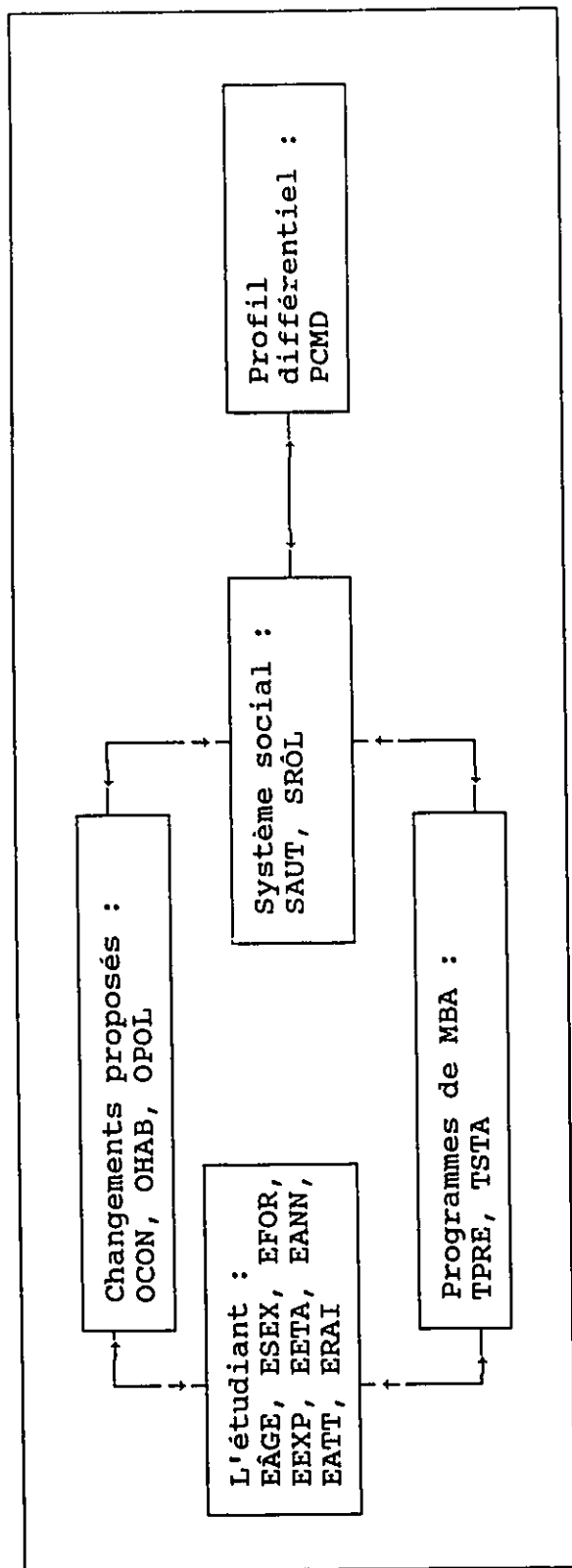


Illustration 3.1 Liste des variables de l'étude et leurs relations dans le paradigme de Cervero.

L'INSTRUMENT DE MESURE

Cette section décrit la structure du questionnaire présenté à l'annexe A et explique la façon dont l'instrument de mesure est élaboré et mis à l'épreuve.

L'élaboration du questionnaire

La réalisation de l'étude nécessite le développement ou l'adaptation de matériel pertinent aux cinq variables décrites dans le cadre conceptuel. Le questionnaire est divisé en six parties. La première comprend une série de questions destinées à recueillir de l'information au sujet des étudiants.

La seconde partie comprend deux sections. L'une traite de la motivation de l'étudiant à entreprendre et à poursuivre ses études de MBA tandis que la seconde résume les objectifs des programmes de MBA.

Pour construire les échelles de motivation, le chercheur a traduit et adapté plusieurs questions que Boyatzis et Renio (1989), Hugstad (1983), Joyal (1982), Luker, Bowers et Powers (1990) avaient déjà posées aux étudiants de MBA.

Boyatzis et Renio (1989) ont administré trois tests standardisés à un groupe d'étudiants de MBA dans le but de répondre à la question suivante : y a-t-il eu amélioration dans les compétences des étudiants de MBA depuis le début du programme d'études? Hugstad (1983) cherche à identifier les perceptions et les attentes que divers publics entretiennent à l'égard des programmes de MBA. Joyal (1982) s'intéresse au rapprochement souhaité entre la formation en gestion et les

exigences du marché de l'emploi, tandis que Luker, Bowers et Powers (1990) examinent les différences perceptuelles entre les étudiants et les employeurs face au diplôme de MBA.

La deuxième section présente les questions énoncées sur les objectifs des programmes de MBA. Pour élaborer celle-ci, l'auteur a reproduit tous les objectifs énumérés dans chacun des répertoires ou annuaires des quatre établissements universitaires.

La troisième partie examine les attentes de l'étudiant une fois qu'il sera en possession du diplôme de MBA. Les travaux de Boyatzis et Renio (1989), de Hugstad (1983), de Joyal (1982), et ceux de Luker, Bowers et Powers (1990) ont été consultés.

La quatrième et la cinquième parties du questionnaire décrivent le système social. La quatrième partie présente le thème de l'environnement de travail tandis que la cinquième décrit le rôle et les responsabilités du gestionnaire. Afin d'élaborer ces deux parties, les travaux de Hemphill (1959), de l'Institute of Man and Science & State University of New York (1979), de Joyal (1982), de Thornton et Rosenfeld (1981), et ceux de Tornow et Pinto (1976) furent consultés.

La sixième partie est une reproduction intégrale du test de Whetten et Cameron (1984). Ce questionnaire comprend 30 items et met l'accent sur la compétence attendue en matière des savoir-faire et des savoir-être en management essentiels à tout gestionnaire.

La structure du questionnaire

Deux versions d'un questionnaire furent préparées pour permettre de cueillir les données nécessaires. La première version du questionnaire est celle présentée à l'annexe A. La seconde version est sensiblement la même à l'exception de quelques items portant sur les caractéristiques personnelles des étudiants. Il n'était pas nécessaire de poser ces questions une deuxième fois (annexe B).

Le questionnaire est divisé en six parties :

- A) renseignements personnels (25 items);
- B) raisons qui vous incitent à poursuivre un programme de MBA :
 - 1- motivation de l'apprenant (8 items),
 - 2- objectifs des programmes de MBA (19 items);
- C) attentes des étudiants une fois en possession du diplôme (14 items);
- D) environnement de travail (18 items);
- E) rôle et responsabilités du gestionnaire (27 items);
- F) profil des compétences en management (30 items).

Pour chacune des parties B, C, D, et E, les participants ont été invités à répondre aux questions au moyen de l'échelle de type Likert où 1 signifie complètement en désaccord et 7 signifie complètement en accord. Pour chacun des items de la partie F, les participants ont indiqué leurs réponses sur une échelle de type différenciateur sémantique de cinq points.

Une note explicative accompagne le questionnaire. Son contenu incite à la collaboration et assure l'anonymat au répondant.

La mise à l'épreuve

La mise à l'épreuve des qualités métrologiques de l'instrument s'est faite en plusieurs étapes : la critique préliminaire, le regroupement des items, la fidélité et la validité de l'instrument.

a La critique préliminaire Suite à la recension des écrits, une ébauche de questionnaire a été présentée à douze personnes déjà en possession du diplôme de MBA. La moitié de celles-ci venaient tout juste de recevoir le diplôme tandis que les six autres l'avaient obtenu quelques années auparavant. Ces personnes devaient réagir au contenu et à la formulation des questions en indiquant celles qui semblaient ambiguës, celles qui semblaient inconsistantes avec l'objectif de recherche, ou encore celles qui étaient rédigées dans un langage erroné. Les réponses obtenues ont servi à corriger certains néologismes et à clarifier la formulation de quelques énoncés.

Pendant ce temps, la même ébauche du questionnaire a été présentée à quatre professeurs de la faculté d'Administration de l'Université de Moncton et au directeur de thèse afin d'évaluer l'instrument compte tenu de l'objectif visé. Les commentaires reçus indiquaient que le contenu et la formulation des parties A, B, C, D et E étaient acceptables compte tenu des objectifs de la présente recherche.

b Le regroupement des items Il est souvent nécessaire de réduire le grand nombre d'items d'un questionnaire à un nombre plus restreint de variables. Selon

Montebello (1976), l'analyse factorielle facilite ce processus et permet la fabrication de facteurs qui regroupent les variables les plus similaires. Cette méthode ne nécessite a priori aucune hypothèse sur la nature générale des variables, mais exige que celles-ci soient mesurées sur des échelles de rapport ou d'intervalle.

La méthode d'analyse factorielle retenue est celle de la composante principale où chaque facteur est indépendant et défini comme une combinaison linéaire des variables initiales. Cette méthode est choisie parce qu'elle met en évidence la structure de l'ensemble des variables sans en privilégier aucune, c'est-à-dire sans faire de distinction entre variables dépendantes et indépendantes. L'inclusion des variables initiales dans chacun des facteurs est basée sur l'ampleur des coefficients de saturation.

L'analyse factorielle a généré 11 facteurs expliquant 67,7 p. 100 de la variance totale. Les 11 facteurs identifiés expliquent dans une large mesure chacune des variables indépendantes du modèle présenté au début de ce chapitre. Deux facteurs (EATT, ERAI) décrivent certaines caractéristiques des étudiants; trois autres (OCON, OHAB, OPOL) regroupent les objectifs des programmes de MBA. De plus, trois facteurs décrivent une composante du système social appelée environnement de travail (SAUT) tandis que trois facteurs sont associés au rôle et aux responsabilités du gestionnaire (SRÔL). Les relations entre les facteurs ci-haut décrits et le modèle de Cervero sont résumées dans l'illustration 3,1 en page 81.

c La fidélité et la validité de l'instrument Selon Legendre (1988), la fidélité est la qualité qu'a un instrument de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré à des sujets équivalents placés dans des conditions similaires (p.273). La procédure de vérification des mesures consiste à estimer la variation des scores des différentes variables faisant partie d'un même concept.

Dans la présente étude, le test de fidélité de Cronbach, une mesure de consistance interne, a été retenu (Cronbach, 1951, Nunnally, 1967, et Peter, 1979). La valeur du coefficient α de Cronbach varie selon : (1) le nombre d'items dans l'indice, en ce sens que plus il y a d'items, plus l'indice a tendance à être fidèle; (2) le nombre de choix de réponses dans l'indice, c'est-à-dire que plus le choix de réponses est élevé, plus l'indice a tendance à être fidèle. Le coefficient α de Cronbach est une mesure de la fidélité la plus recommandée et la plus utilisée comme l'affirme Nunnally (1978). Il ajoute que le coefficient alpha de Cronbach doit être utilisé pour toute méthode de mesure nouvelle.

Tableau 3,3

Liste des facteurs retenus suite à l'analyse factorielle des composantes principales, le nombre d'items par facteurs et la valeur du coefficient alpha de Cronbach.

Facteurs	Nombre d'items	Coefficient alpha (α)
EATT : poursuite d'objectifs à long terme	2	0,81
ERAI : raisons qui incitent à poursuivre le programme de MBA	4	0,84
OCON : changements dans les savoir-faire et savoir-être	5	0,84
OHAB : développement des habiletés inter-personnelles	3	0,71
OPOL : formation de gestionnaires polyvalents	4	0,71
SAUT : environnement de travail		
SAUT ₁ : satisfaction éprouvée dans son emploi	5	0,88
SAUT ₂ : utilité de l'équipement technique	3	0,79
SAUT ₃ : pertinence des tâches à accomplir	2	0,58
SRÔL : rôle et responsabilités du gestionnaire		
SRÔL ₁ : cohésion de l'équipe de travail	3	0,84
SRÔL ₂ : compréhension des objectifs de l'organisation	5	0,86
SRÔL ₃ : participation au processus de prise de décisions	4	0,82

En utilisant la règle d'interprétation de Nunnally (1978, p. 226) selon laquelle un coefficient alpha variant entre 0,5 et 0,6 est acceptable pour une recherche exploratoire, il est facile de constater que les variables qui composent chacun des facteurs sont fidèles puisque leurs coefficients alpha de Cronbach dépassent la

valeur minimale de 0,5 et donc acceptables pour une recherche comme celle qui fait l'objet de cette thèse.

Le test de Whetten et Cameron mesurant le profil des compétences en management contenu dans la partie F du questionnaire n'a pas été soumis à des procédures statistiques afin d'en vérifier la validité et la fidélité. Selon Albanese (1988), de toutes les approches en vigueur pour évaluer les compétences en gestion, celle de Whetten et Cameron (1984) est la plus utilisée aux États-Unis dans le domaine des études en gestion tant au niveau du premier cycle que du deuxième cycle. Plus que toutes les autres approches, elle permet de générer des moyens pratiques qui permettent de mettre l'accent sur la compétence souhaitée. Ainsi, à cause de sa grande popularité en termes de diffusion et d'utilisation, aucune procédure statistique n'a été utilisée afin de vérifier la validité et la fidélité de cet instrument de mesure.

LA PROCÉDURE

Cette section décrit les modalités de la collecte et de l'analyse des données expérimentales. La présente étude repose sur un plan quasi expérimental où les étudiants sont questionnés au début et à la fin de l'année scolaire. Le premier questionnaire représente le pré-test, le traitement étant représenté par l'année d'études, tandis que le deuxième questionnaire représente le post-test.

L'administration du questionnaire

a Le pré-test Lors de la première étape de cette recherche, les responsables du programme de MBA dans les établissements de Moncton, d'Ottawa et de Sherbrooke, ont été contactés par téléphone afin d'expliquer l'objectif de la recherche et solliciter la permission de distribuer un questionnaire à la session d'automne 1991. Après avoir spécifié auprès des responsables que la population visée par cette étude était composée des étudiants à temps complet et à temps partiel inscrits en première et deuxième année du programme de MBA, ceux-ci ont suggéré de distribuer le questionnaire dans les cours obligatoires de chacun des programmes. Ainsi, le chercheur s'est présenté dans chacun de ces établissements et a expliqué aux étudiants l'objectif de la recherche. Ensuite, il a remis un questionnaire et une enveloppe-réponse affranchie tout en invitant les étudiants à le retourner dûment rempli dans les prochains jours. À Moncton, le questionnaire a été distribué à trois groupes d'étudiants, tandis qu'à Ottawa et à Sherbrooke, le questionnaire a été distribué à deux groupes d'étudiants.

La procédure a été différente pour les étudiants des Hautes études commerciales. Après avoir contacté le Directeur du programme de MBA et échangé au sujet de l'objectif de recherche, il s'est avéré impossible de distribuer le questionnaire d'enquête en salle de cours à cause d'une politique des H.É.C.. Cependant, étant donné que l'annuaire des étudiants inscrits au programme de deuxième cycle était disponible, il devenait possible de contacter les étudiants en

expédiant le questionnaire directement à leur domicile. Toutefois, le Directeur a indiqué au moment de la conversation que 20 p. 100 des personnes figurant à l'annuaire étaient inscrites au programme de Diplôme en administration des affaires (D.B.A.). Au total, il y avait donc 988 étudiants inscrits aux programmes de D.B.A. et de MBA selon l'annuaire 1990-1991 des H.É.C.. À cause de contraintes financières telles que l'impression de 200 questionnaires supplémentaires, les enveloppes aller-retour ainsi que les frais postaux et l'impossibilité de distinguer dans l'annuaire le programme d'études auquel l'étudiant était inscrit, il fut décidé, suite à un entretien avec le directeur de thèse, d'expédier un questionnaire à un échantillon représentant 33 p. 100 de la population visée. L'échantillon a été choisi de façon systématique. Ainsi, 326 questionnaires furent expédiés aux étudiants des H.É.C.. Au début décembre 1991, une lettre a été expédiée à chacun des répondants afin de les remercier de leur collaboration et leur rappeler qu'ils recevraient un second questionnaire à la mi-mars 1992.

b Post-test Au milieu du mois de mars 1992, un envoi fut adressé aux 220 répondants du pré-test. Cet envoi contenait une lettre expliquant la nature de leur contribution à ce projet de recherche, la version modifiée du questionnaire original, un questionnaire au sujet des styles d'apprentissage, ainsi qu'une enveloppe réponse.

HYPOTHÈSES, ASSOMPTIONS ET TRAITEMENTS STATISTIQUES

L'objectif de cette recherche consiste à examiner le concept de valeur ajoutée dans le contexte des programmes de MBA. L'objectif de cette cinquième partie consiste à présenter les hypothèses de recherche, les assomptions de départ et les traitements statistiques utilisés pour décrire les échantillons, pour comparer les attentes et les perceptions des répondants et finalement, pour infirmer ou confirmer les trois hypothèses avancées.

a Hypothèses Afin de répondre à la question de recherche, trois hypothèses sont à éprouver :

H1 : que le programme de MBA n'a pas d'impact global sur le profil des compétences en management;

H2 : qu'il n'y a pas de différences significatives entre les attentes, les perceptions des objectifs des programmes de MBA et des perceptions à l'endroit du système social pour les répondants identifiés selon

1. le sexe,
2. l'âge,
3. la formation antérieure,
4. le nombre d'années d'expérience,
5. l'année d'inscription du programme,
6. le statut de l'étudiant,
7. le type de programme de MBA poursuivi;

H3 : qu'il existe une relation linéaire significative entre le profil différentiel des compétences en management et toutes les variables du modèle de Cervero.

b Assomptions Avant de passer à la présentation des traitements statistiques et à la présentation des résultats il est utile de rappeler les assomptions de départ :

1. La participation volontaire des sujets n'affectera pas les résultats de cette recherche;
2. Les répondants étaient sincères et honnêtes au moment de répondre, et leurs réponses sont aussi précises que possible;
3. Les perceptions des répondants reflètent bien leur milieu et leurs conditions d'apprentissage ou de travail.

c Traitements statistiques Afin de décrire les répondants qui composent les échantillons appariés et de tester ces trois hypothèses, plusieurs techniques statistiques ont été utilisées.

Les caractéristiques des répondants : âge, sexe, université fréquentée, statut de l'étudiant, formation antérieure, années d'expérience, types de programmes de MBA et année dans le programme d'études sont présentées dans un tableau avec la préférence et le pourcentage.

Dans le but de mesurer l'impact global du programme de MBA, les perceptions des étudiants au niveau des objectifs des programmes d'études, du système social et des habiletés administratives, des tests-t ont été calculés.

Afin de savoir si les variables intervenantes produisent un impact sur les autres variables du modèle de Cervero et ainsi éprouver la seconde hypothèse de

l'absence de différences significatives entre les attentes et les perceptions des divers sous-groupes de répondants, l'analyse de variance à deux dimensions a été nécessaire.

Finalement, pour infirmer ou confirmer la dernière hypothèse qui teste l'existence d'une relation linéaire entre le profil différentiel des compétences en management et les variables indépendantes du modèle de Cervero, l'analyse de régression par degrés a été utilisée. Le chapitre suivant présente et commente les résultats obtenus.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'objectif de ce chapitre est de présenter, d'analyser et de tenter de comprendre les résultats de l'enquête décrite au chapitre précédent. Il est divisé en cinq sections. La première décrit les caractéristiques des répondants de l'étude et leur répartition selon le type de programmes de MBA. La seconde évalue l'impact global du programme de MBA sur les répondants et elle comprend quatre parties. La première examine le changement dans la motivation à amorcer et poursuivre les études de MBA. La seconde étudie le changement dans les perceptions des étudiants au sujet des objectifs du programme de MBA. La troisième commente les changements survenus dans la perception du système social tandis que la quatrième examine les modifications survenues dans leur profil différentiel des compétences en management suite à huit mois d'apprentissage. La troisième section teste l'impact des caractéristiques personnelles des étudiants et des programmes sur les composantes du modèle de Cervero, à savoir, leurs motivations, leurs perceptions des objectifs des programmes d'études, leur milieu social et les changements dans le profil différentiel des compétences en management. La quatrième section tente

d'élucider et de mieux comprendre les relations entre toutes les familles de variables. Enfin, la dernière présente un résumé des résultats obtenus.

CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS

Avant d'amorcer la discussion des résultats, il est nécessaire de connaître le profil des répondants. Cette section a pour objet de présenter les caractéristiques démographiques qui la résument. Le profil des répondants est présenté à l'aide des caractéristiques suivantes : le sexe, la catégorie d'âge, l'université fréquentée, le statut d'étudiant, la formation antérieure, le nombre d'années d'expérience, le type de programme de MBA poursuivi et l'année du programme d'études.

Le tableau 4,1 décrit d'une manière globale les caractéristiques personnelles des étudiants inscrits aux programmes de MBA qui ont fait l'objet de cette étude. Les répondants se présentent ainsi : 66 p. 100 sont des hommes et 34 p. 100 sont des femmes. Ils forment deux catégories d'âge : plus de 57 p. 100 des répondants de moins de 31 ans, tandis que 41 p. 100 ont plus de 32 ans. La répartition des répondants selon les établissements d'enseignement est la suivante : 65 p. 100 sont étudiants aux H.É.C., 18 p. 100 fréquentent Sherbrooke, 9 p. 100 sont inscrits à Moncton et 8 p. 100 poursuivent leurs études à l'Université d'Ottawa. Par ailleurs, 42 p. 100 poursuivent leurs études à temps complet tandis que 57 p. 100 sont inscrits au programme de MBA à temps partiel.

De plus, 5 p. 100 des répondants possèdent un diplôme de baccalauréat en Arts et lettres, 27,3 p. 100 en possèdent un en Sciences sociales, 51,4 p. 100 des répondants ont une spécialisation en Sciences tandis que 33 p. 100 des répondants sont spécialisés en Administration des affaires. Côté expérience, les répondants forment trois catégories : la première regroupe les étudiants ayant moins de quatre année d'expérience (64,3 p. 100), la seconde regroupe les personnes ayant entre cinq et neuf années d'expérience (24,8 p. 100) tandis que la dernière se compose des personnes ayant plus de neuf années d'expérience (10,8 p. 100).

Les programmes de MBA à l'étude sont de deux types. Le type traditionnel regroupe la très grande majorité des étudiants (82,2 p. 100) en provenance des Hautes Études Commerciales et des Universités de Moncton et d'Ottawa et le programme coopératif de l'Université de Sherbrooke qui regroupe plus de 17 p. 100 des répondants.

Finalement, un peu plus de 40 p. 100 des répondants sont inscrits en première année de MBA tandis que 56 p. 100 sont inscrits en deuxième année. Le tableau présente les fréquences et les pourcentages obtenus lors du dépouillement des informations.

Tableau 4,1

Caractéristiques démographiques des répondants : sexe, âge, université fréquentée, statut de l'étudiant, études antérieures, nombre d'années d'expérience, type de programme et année du programme d'études. (N=146)

Caractéristiques	Nombre	Pourcentage
Sexe		
féminin	50	34,2 %
masculin	96	65,8 %
Âge		
22 à 31 ans	84	57,5 %
32 à 41 ans	56	38,4 %
42 à 51 ans	5	3,4 %
pas de réponse	1	0,7 %
Université		
H.É.C.	95	65,0 %
Moncton	13	9,0 %
Ottawa	12	8,2 %
Sherbrooke	26	17,8 %
Statut de l'étudiant		
temps complet	61	41,8 %
temps partiel	84	57,5 %
pas de réponse	1	0,7 %
Discipline de baccalauréat		
administration	48	32,9 %
arts et lettres	9	6,1 %
sciences sociales	21	14,4 %
sciences	65	44,5 %
pas de réponse	3	2,1 %
Années d'expérience		
moins de 4 ans	83	64,3 %
de 5 à 9 ans	32	24,8 %
plus de 9 ans	14	10,8 %
Type de programme		
coopératif	26	17,8 %
traditionnel	120	82,2 %
Année du programme d'études		
première année	59	40,4 %
deuxième année	82	56,2 %
pas de réponse	5	3,4 %

L'IMPACT GLOBAL DU PROGRAMME DE MBA

Cette deuxième section a pour objet d'examiner la nature des changements survenus entre le pré-test et le post-test pour les quatre familles de variables du modèle de Cervero. Les changements dans la motivation et les perceptions des répondants eu égard aux objectifs des programmes de MBA, le système social et le profil des compétences en management sont vérifiés successivement.

a. Motivations des étudiants

Le paradigme de Cervero examinant l'impact d'un programme de formation sur le changement de comportement prend en considération plusieurs caractéristiques que l'individu apporte à son expérience académique. Deux échelles du questionnaire permettent de déterminer la motivation des étudiants à entreprendre un programme de MBA : la première présente les raisons les incitant à poursuivre un programme d'études de MBA (ERAI), et la seconde résume leurs attentes une fois en possession du diplôme de MBA (EATT). Quatre questions abrègent les raisons incitant les étudiants à poursuivre le programme d'études de MBA tandis que deux questions précisent les attentes reliées à la carrière une fois en possession du diplôme de MBA. Ces questions furent posées en septembre et en mars à tous les étudiants. Les échelles utilisées pour mesurer le niveau de

motivation sont de type Likert en 7 points où 1 signifie complètement en désaccord et 7 signifie complètement en accord.

Après huit mois d'apprentissage, les attentes et les raisons ayant incité les étudiants à s'inscrire ou à poursuivre ses études ont changé de façon significative. À la fin de l'année académique ou à la fin de leur programme d'études, les étudiants sont moins convaincus qu'il sera plus facile d'obtenir augmentation de salaire et chances de promotion avec ce diplôme (ERAI). De plus, les étudiants remettent en cause l'utilité du diplôme dans l'atteinte de leurs objectifs de carrière (EATT). Le tableau 4,2 présente les moyennes obtenues lors de pré-test et du post-test ainsi que les résultats du test-t. Ces résultats permettent de juger du niveau de «démotivation» des étudiants à la fin de l'année académique.

Tableau 4,2
Niveau de motivation des étudiants de MBA : échelles ERAI et EATT
Moyennes et écart-type pré-test et post-test (N=146).

Échelle	Pré-test		Post-test		test-t
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
ERAI	5,11	1,16	4,87	1,08	-2,83**
EATT	6,08	0,83	5,79	0,98	-4,03***

** p < 0,05 *** p < 0,001

Les écrits traitant des divergences entre les attentes des diplômés et la réalité du marché du travail, en particulier ceux de Luker, Bowers, et Powers (1990), de McKibbin (1988), de Stolzenberg et collaborateurs (1988) et de Wallace (1989), appuient ces résultats.

b. Perceptions des objectifs

Trois variables décrivent les perceptions des étudiants quant aux objectifs visés par les programmes de MBA soit : OCON, les connaissances à être acquises, OHAB, l'acquisition d'habiletés interpersonnelles, et OPOL, la formation d'un gestionnaire polyvalent. Les variables OCON, OHAB et OPOL sont constituées respectivement de 3, 4 et 2 questions à être mesurées sur une échelle de type Likert en 7 points. La perception de l'importance relative des objectifs fut aussi mesurée au moment du pré-test et du post-test.

Après huit mois d'apprentissage, deux de ces trois composantes montrent des changements négatifs mais, une seule a changé de façon significative. Les répondants sont moins certains que l'ensemble de cours et d'activités pédagogiques auxquels ils ont participé au cours de l'année académique permettent de rencontrer les objectifs visés dans les divers répertoires des universités. Le test-t sur la dimension OCON est significatif. La perception de la relation entre le contenu du programme et le développement des habiletés interpersonnelles (OHAB) est aussi affectée négativement. Finalement, les étudiants sont d'accord que l'objectif du

programme de MBA visant à former des gestionnaires polyvalents peut être rencontré.

Le tableau 4,3 présente les résultats de la perception des objectifs du programme de MBA tel que mesuré en septembre et en mars auprès des personnes qui ont participé à l'expérience.

Tableau 4,3

Perceptions des objectifs du programme de MBA : échelles OCON, OHAB et OPOL. Moyennes et écart-type au pré-test et post-test (N=146).

Échelle	Pré-test		Post-test		test-t
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
OCON	5,50	0,86	5,37	0,86	-1,97*
OHAB	4,47	1,19	4,36	1,10	-1,07
OPOL	5,59	0,79	5,59	0,85	0,02

* $p < 0,05$

À la lecture du tableau précédent, le lecteur constate que l'impact du programme de MBA sur la perception des étudiants est important puisque deux des trois dimensions sont affectées négativement. Ces résultats sont aussi confirmés dans les écrits mettant en évidence les inconsistances du contenu des programmes dans les écoles d'administration en particulier, Allio (1985), Cheit (1990), Paul (1967), Louis (1990) et Sayles (1970).

c. Système social

L'instrument de mesure utilisé a permis d'évaluer à deux reprises les perceptions du système social dans lequel sont appelés à évoluer les étudiants de MBA. À cette fin, l'échelle SAUT décrit une première composante du système social appelée environnement de travail. L'échelle SRÔL résume les facteurs associés au rôle et responsabilités du gestionnaire et représente l'autre composante du système social. Comme les deux tableaux précédents, le tableau 4,4 décrit les perceptions liées à l'environnement de travail (SAUT) et au rôle et aux responsabilités du gestionnaire (SRÔL). L'échelle SAUT comprend trois dimensions : la satisfaction éprouvée dans son emploi (SAUT₁), l'utilité de l'équipement technique (SAUT₂) et la pertinence des tâches à accomplir (SAUT₃). L'échelle SRÔL comprend elle aussi trois dimensions : la cohésion de l'équipe (SRÔL₁), la précision des objectifs de l'organisation (SRÔL₂) et la participation au processus de décision dans l'organisation (SRÔL₃). Toutes les échelles utilisées sont de type Likert en sept points.

- i Environnement de travail Pour les trois dimensions de la composante environnement de travail (SAUT) le lecteur constate une certaine stabilité dans les résultats obtenus. Les perceptions eu égard à la satisfaction éprouvée dans son emploi (SAUT₁), à l'utilité de l'équipement technique (SAUT₂) sont affectées négativement, tandis que leur perception au sujet de la pertinence des tâches à

accomplir (SAUT₃) est affectée positivement. Toutefois, aucun de ces changements ne s'avère significatif.

ii Rôle et responsabilités du gestionnaire Les trois composantes montrent des changements. Ainsi, la perception eu égard à la cohésion de l'équipe (SRÔL₁) est affectée négativement tandis que les perceptions de la précision des objectifs de l'organisation (SRÔL₂) et de la participation au processus de décision dans l'organisation (SRÔL₃) sont affectées positivement. Toutefois, seule la dimension SRÔL₃ montre des changements significatifs selon un test sur les différences de moyennes. D'une part, il semble que les étudiants poursuivant leurs études de MBA en arrivent à mieux comprendre les objectifs de l'organisation. D'autre part, ils se sentent beaucoup plus en mesure de participer au processus de prise de décisions de l'organisation.

Tableau 4,4

Perceptions du système social. Échelles SAUT et SRÔL. Moyennes et écart-type au pré-test et au post-test (N=146).

Échelle	Pré-test		Post-test		test-t
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
SAUT					
SAUT ₁	4,97	1,25	4,96	1,06	-0,05
SAUT ₂	5,19	1,28	5,13	1,10	-0,64
SAUT ₃	3,71	1,39	3,85	1,28	1,11
SRÔL					
SRÔL ₁	4,63	1,20	4,62	1,27	-0,13
SRÔL ₂	4,22	1,23	4,32	1,21	1,07
SRÔL ₃	3,81	1,36	4,01	1,21	2,14*

* $p < 0,05$

Est-il normal pour des étudiants de MBA exposés à un ensemble de connaissances de gestion de se sentir plus aptes à participer aux décisions? La réponse est oui puisqu'en parcourant les écrits, en particulier ceux, de Devlin (1984), de Jenkins et de ses collaborateurs (1984), de Louis (1990) et de Roth (1988), il appert que les auteurs sont nombreux à vanter les bénéfices de la préparation théorique dispensée dans le cadre du programme d'études de MBA.

Au cours de la première section, il est démontré que le MBA modifie de façon négative les attentes et perceptions des étudiants en créant une certaine forme de «démotivation». La deuxième section examine l'impact du programme sur les trois dimensions de la perception eu égard aux objectifs du MBA. Une dimension reste stable. Les deux autres subissent des changements négatifs mais, un seul

changement s'avère significatif. La troisième section montre que la perception des étudiants eu égard à chacune des dimensions du système social a changé. Toutefois, un seul de ces changements est significatif. Il reste à examiner l'impact du programme de MBA sur les habiletés administratives.

d. Les habiletés administratives

Les perceptions des étudiants de leur niveau d'habileté administrative furent mesurées à deux reprises par le biais du test des compétences en management de Whetten et Cameron. Les résultats obtenus sont présentés en trois étapes. La première examine, pour l'ensemble des répondants et pour chacun des établissements, le gain ou la perte relative d'apprentissage. Celle-ci est mesurée au moyen du score de profil différentiel des compétences en management (PCM_D) exprimé en pourcentage. La deuxième étape, analyse l'impact du MBA en examinant les items du test de Whetten et Cameron qui ont subi des changements significatifs entre le pré-test et le post-test. Trois tableaux résument ces changements. Le premier décrit la situation pour l'ensemble des répondants, tandis que les deux autres décrivent les changements pour les étudiants du programme traditionnel et coopératif. La dernière étape consiste à examiner l'impact du programme de MBA en effectuant un retour sur le modèle de Cervero.

i Profil différentiel des compétences en management Pour l'ensemble des répondants, un infime changement positif de 0,6 p. 100 dans le profil des

compétences en management est rapporté. Bien que l'intensité du gain relatif soit très petite, il est possible d'affirmer que huit mois d'apprentissage produisent un gain dans le profil des compétences en management pour l'ensemble des répondants.

Huit mois d'apprentissage dans le programme de MBA se soldent aussi par une expérience positive pour les étudiants des H.É.C., de l'Université de Moncton et de l'Université de Sherbrooke. Toutefois, l'intensité de ces gains relatifs est différente d'un établissement à l'autre. Pour les H.É.C., le gain est de 0,8 p. 100 et la différence de moyenne n'est pas significative. Pour les étudiants de Moncton, bien que le gain relatif soit de 5 p. 100, la différence entre les moyennes n'est pas significative. Les étudiants de Sherbrooke ont l'impression d'être les grands gagnants de cette expérience universitaire avec un gain relatif supérieur à 7 p. 100 et une différence significative entre les moyennes du pré-test et du post-test.

La situation des étudiants de l'Université d'Ottawa est différente des trois autres universités. La valeur de l'indice PCM_D est négative, ce qui révèle une perte d'apprentissage. Toutefois, la différence des moyennes n'est pas significative.

Tableau 4,5
Perceptions du niveau d'habiletés administratives : Test de Whetten et Cameron. Moyennes et écart-type au pré-test et au post-test pour l'ensemble des répondants et pour chacun des établissements.

	Pré-test		Post-test		
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	PCMD test-t
L'ensemble des répondants (N=146)	104,81	0,28	105,06	0,27	0,6 % -0,44
Hautes Études Commerciales (n=95)	105,15	0,28	105,52	0,28	0,8 % 1,06
Université de Moncton (n=13)	104,86	0,30	107,14	0,27	5 % -1,21
Université d'Ottawa (n=12)	104,92	0,22	103,75	0,28	-2,6 % 0,57
Université de Sherbrooke (n=26)	103,16	0,30	106,54	0,24	7,2 % -2,41*

* p < 0,05

$$PCMD = \frac{T-A}{M-A} \times 100 = \frac{105,06-104,81}{150-104,81} \times 100 = \frac{0,25}{45,19} \times 100 = 0,6\%$$

Des changements positifs dans le profil des compétences en management sont observés pour l'ensemble des répondants et pour trois des quatre programmes de MBA examinés. À l'Université d'Ottawa, les résultats indiquent que ce programme de MBA n'est pas perçu comme le meilleur pour développer le profil des compétences en management. La situation est différente pour les Hautes études commerciales, l'Université de Moncton et l'Université de Sherbrooke. Les résultats confirment que ces trois programmes de MBA améliorent le profil des compétences en management; toutefois, seul le gain réalisé à l'Université de Sherbrooke s'avère significatif.

Ces résultats laissent croire que huit mois d'apprentissage dans un programme de MBA produisent des changements positifs ou négatifs dans le profil des compétences en management. Cependant, le programme de type coopératif est le seul à montrer des changements positifs et significatifs. Est-ce dire que le programme coopératif est supérieur au programme traditionnel? À l'aide de ces résultats sommaires, il semble prématuré d'en conclure ainsi.

ii Items du test de Whetten et Cameron Dans le but d'en apprendre un peu plus sur la nature des différences observées, des tests- t pour les 30 items du test de Whetten et Cameron ont été effectués. Dans un premier temps, les variations pour l'ensemble des répondants sont examinées et les résultats sont résumés au tableau 4,6. Le programme coopératif étant le seul à démontrer des changements

significatifs entre le pré-test et le post-test, les variations sont aussi examinées en regroupant les étudiants des programmes traditionnels (tableau 4,7) et ceux du programme coopératif (tableau 4,8) dans un deuxième temps.

Pour l'ensemble des répondants, seulement deux items du profil des compétences en management ont changé de façon significative entre le pré-test et le post-test. D'une part, les résultats du tableau 4,6 indiquent que dans l'ensemble, les étudiants estiment que leur programme de MBA développe les habiletés en communication orale. La moyenne du post-test est assez révélatrice à ce sujet. D'autre part, les résultats indiquent un changement négatif dans la réaction à la critique. Les répondants donnent l'impression d'être un peu moins sûrs d'eux-mêmes lorsqu'ils sont soumis à la critique.

Tableau 4,6

Liste des items du test de Whetten et Cameron qui ont subi des changements significatifs entre le pré-test et le post-test mesuré à l'aide du test-t pour l'ensemble des répondants (N=146).

Variable	Moyennes ¹		
	pré-test	post-test	test-t
1. Have little trouble being criticized (question 129)	3,24	3,01	2,14*
2. Generally do well expressing myself verbally (question 132)	3,87	4,12	-2,55*

1 - Les moyennes sont calculées à partir d'une échelle de type Likert où 1 signifie bas et 5 signifie élevé.

* $p < 0,05$

Pour les répondants inscrits dans le programme traditionnel, trois items du profil des compétences en management ont subi des changements significatifs. Deux de ces trois changements sont négatifs. Ainsi, après huit mois d'apprentissage, les étudiants semblent, plus affectés par la critique, et plus enclins à se rebeller face à l'autorité. Par ailleurs, les mêmes étudiants affirment éprouver plus de facilité à communiquer oralement. C'est là, le seul changement qui s'avère positif. Le tableau 4,7 présente les résultats.

Tableau 4,7

Liste des items du test de Whetten et Cameron qui ont subi des changements significatifs entre le pré-test et le post-test mesuré à l'aide du test-t pour les répondants du programme traditionnel (n=116).

Variable	Moyennes,		
	pré-test	post-test	test-t
1. Have little trouble being criticized (question 129)	3,22	2,93	2,42*
2. Generally obey authority (question 130)	3,32	3,15	2,01*
3. Generally do well expressing myself verbally (question 132)	3,86	4,14	-2,70*

1 - Les moyennes sont calculées à partir d'une échelle de type Likert où 1 signifie bas et 5 signifie élevé.

* $p < 0,05$

Pour le programme de type coopératif, deux items ont changé de façon significative. Après huit mois d'apprentissage, dont la moitié est consacrée à un

stage, les étudiants éprouvent plus de facilité à travailler avec les autres, et ils affichent aussi une plus grande confiance en eux-mêmes. Contrairement aux résultats précédents, les deux changements survenus dans le profil des compétences en management pour le programme coopératif sont positifs et significatifs.

Tableau 4,8

Liste des items du test de Whetten et Cameron qui ont subi des changements significatifs entre le pré-test et le post-test mesuré à l'aide du test-t pour le programme de MBA de type coopératif (n=26).

Variable	Moyennes ¹		
	pré-test	post-test	test-t
1. Prefer to work with others (question 112)	3,58	4,11	-2,34*
2. Self-confident (question 131)	3,76	4,27	-2,05*

1 - Les moyennes sont calculées à partir d'une échelle de type Likert où 1 signifie bas et 5 signifie élevé.

* $p < 0,05$

L'interprétation de tous ces résultats confirme le bien-fondé de nombreuses critiques dont sont l'objet les programmes de MBA. Les quatre programmes de MBA étudiés n'ont pas réussi à corriger toutes les faiblesses présentées dans la recension des écrits. Dans l'ensemble, les programmes de MBA modifient les perceptions de la population étudiante. La motivation à poursuivre le programme

d'études et la perception des objectifs visés par le MBA sont affectées de façon négative.

À ces conséquences s'ajoute la modification dans un nombre limité d'items du test des compétences en management. L'ensemble des répondants est d'avis que le programme de MBA développe leur habileté à communiquer oralement. Par ailleurs, les répondants sont aussi d'avis que l'apprentissage dans un programme de MBA les rend plus sensibles face à la critique.

Dans les programmes de MBA de type traditionnel qui ont été étudiés, deux des trois changements observés sont négatifs. D'une part, les étudiants de ce programme de MBA semblent plus bouleversés par la critique. D'autre part, ils manifestent une plus grande réaction contre l'autorité. Finalement, les répondants affirment que le programme traditionnel développe bien leur habileté à communiquer oralement. Chez les étudiants inscrits dans le programme alternance études-travail, deux changements sont observés dans le profil des compétences en management. D'une part, l'habileté à travailler avec les autres est renforcée. D'autre part, les étudiants dans ce programme d'études manifestent une plus grande assurance.

En tenant compte des informations contenues dans les tableaux 4,5, 4,6, 4,7 et 4,8, il semble possible de conclure que le programme de MBA de type coopératif se démarque du programme traditionnel pour trois raisons. Premièrement, la différence de moyenne entre le pré-test et le post-test est la seule qui soit

significative. Deuxièmement, le rapport entre ce qu'un étudiant a effectivement appris et ce qu'il aurait pu apprendre, représenté par l'indice PCM_p , ayant une valeur de 7,2 p. 100 est le plus élevé. Troisièmement, toutes les modifications dans le profil des compétences en management dans le cadre de ce programme d'études sont positives.

iii Retour au modèle de Cervero Le modèle de Cervero présente quatre ensembles de variables susceptibles d'expliquer l'écart entre le profil à l'entrée et le profil à la sortie d'un étudiant. L'illustration suivante résume les variables qui ont subi des changements entre le pré-test et le post-test.

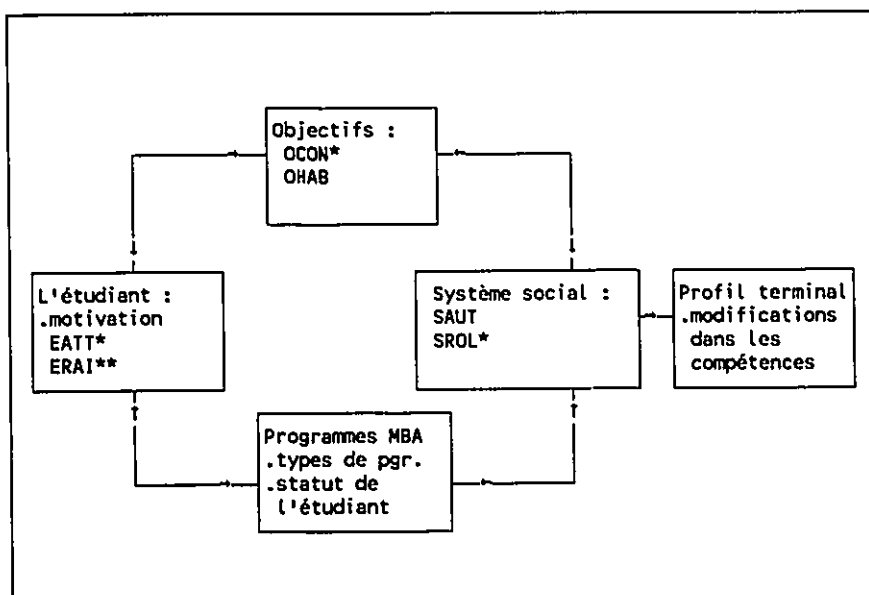


Illustration 4.1 Relation entre la présente étude et le paradigme de Cervero et les résultats des tests-t.

* $p < 0,05$ ** $p < 0,001$

IMPACT DE L'ÉTUDIANT ET DU PROGRAMME

La section précédente a permis de constater l'impact de deux semestres d'études sur les grandes familles de variables du modèle d'évaluation de programme retenu. En effet, de façon générale, suite à huit mois d'études les étudiants au MBA : a) paraissent moins motivés face au programme d'études; b) leur perception des objectifs d'apprentissage est plutôt négative; c) ils semblent percevoir leur milieu de travail de la même manière et d) ils témoignent de légers acquis sur l'inventaire des habiletés administratives de Whetten et Cameron. La section qui suit permet de s'interroger sur l'impact de variables caractéristiques des étudiants et des programmes sur ces constats. Cette section tente de déterminer si les quatre constats sont vrais peu importe l'âge, le sexe, la formation et l'expérience antérieure du candidat, l'établissement où se poursuivent les études, l'année d'avancement des études, le type de programme choisi et le statut de l'étudiant.

Dans une perspective statistique de mise à l'épreuve de la relation entre les différences de moyennes pour chacune des variables intervenantes retenues et celles qui correspondent aux quatre grandes familles du modèle de Cervero l'analyse de variance simple et l'analyse de variance à un facteur avec mesures répétées ont été utilisées. De plus, compte tenu du nombre de variables mises à l'épreuve, il fut décidé de présenter dans un premier temps, un tableau synthèse de relations mises

à l'épreuve puis, dans un deuxième temps, de présenter en détail les huit relations qui se sont avérées statistiquement significatives.

Le tableau 4,9 présente l'ensemble de relations qui furent mises à l'épreuve dans le cadre de la question de recherche. De toute évidence, très peu d'entre elles se sont avérées significatives. Il y a trois différences observées selon l'établissement fréquenté, une selon l'année d'avancement du programme, deux selon le type de MBA et deux selon le statut de l'étudiant. Les résultats sont présentés dans les pages qui suivent.

Tableau 4,9

Impact des variables caractéristiques des étudiants et des programmes sur les motivations et les perceptions des objectifs, du milieu et des compétences des étudiants au MBA.

	Caractéristiques des étudiants							
	EAGE	ESEX	EFOR	EEXP	EETA	EANN	TPRE	TSTA
EATT								
ERAI								**
OCON					***		***	
OHAB						***		
OPOL								
SAUT								**
SROL					**			
PCM _p					**		**	

** Alpha > 0,05, *** Alpha > 0,01

a L'établissement fréquenté Au cours de la deuxième partie de ce chapitre des résultats au sujet du changement dans la perception des objectifs du MBA ont été présentés pour l'ensemble des répondants. La différence entre les moyennes du post-test et du pré-test étant significative pour l'ensemble des répondants, il a été avancé que l'apprentissage dans le programme de MBA affectait négativement la perception des objectifs de celui-ci. Toutefois, en utilisant l'analyse de variance sur la différence des moyennes entre le post-test et le pré-test tout en tenant compte des établissements fréquentés les résultats deviennent plus précis.

Des quatre universités, trois montrent une différence négative entre le post-test et le pré-test au sujet de la perception des objectifs (OCON). Ainsi, la perception des étudiants de Moncton, Ottawa et Sherbrooke est négative à la fin de l'année académique. Ils croient que le contenu de leur programme respectif ne permet pas de rencontrer les objectifs spécifiés dans le répertoire. Pour les étudiants des H.É.C. la situation est différente. À la fin de l'année académique, ils sont plus enclins à croire que le contenu et les activités d'apprentissage de leur programme permet de rencontrer les objectifs présentés dans le répertoire de l'Université. Ainsi, la différence observée entre les perceptions des étudiants de Moncton, Ottawa et Sherbrooke par opposition à ceux des H.É.C. est significative. Le tableau 4,10 présente ces résultats.

Tableau 4,10
Sommaire de l'analyse de variance

Source de variation	SC	dl	CM	F_{obs}^*	F_c
Intersujets	11,24	3	3,75	3,92	0,01
Intrasujets	134,70	141	0,96		
Total	145,94	144			

* $p \leq 0,05$

Un test de comparaisons multiples de Tukey révèle aussi que la différence entre les perceptions des étudiants de Sherbrooke et ceux des H.É.C. est significative au seuil de 0,05.

Tableau 4,11
Sommaire des comparaisons multiples (Test de Tukey)

Moyennes	Moyennes			
	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄
X ₁	-	3,63	4,75	9,00*
X ₂		-	1,11	5,37
X ₃			-	4,25
X ₄				-

* $p < 0,05$

Le deuxième impact à étudier met en relation l'établissement universitaire et la différence de moyennes entre le post-test et le pré-test pour le questionnaire des habiletés de gestion. Pour l'ensemble des répondants il y avait eu un faible gain d'apprentissage à la fin de l'année académique (tableau 4,5). Toutefois des tests-t ont révélé que, seul le gain des étudiants de Sherbrooke était significatif. L'analyse de variance permet de conclure à l'existence d'une différence significative entre l'université fréquentée et la modification du profil des compétences en management. Le tableau qui suit expose les résultats obtenus.

Tableau 4,12
Sommaire de l'analyse de variance

Source de variation	SC	dl	CM	F _{obs} *	F _c
Intersujets	0,47	3	0,16	3,07	0,03
Intrasujets	7,28	141	0,52		
Total	7,75	144			

* $p \leq 0,05$

Le test de comparaisons multiples de Tukey révèle aussi l'existence d'une différence significative entre le programme de H.É.C. et celui de Sherbrooke.

Tableau 4,13
Sommaire des comparaisons multiples (Test de Tukey)

Moyennes	Moyennes			
	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄
X ₁	-	-1,14	0,84	4,63*
X ₂		-	1,27	1,90
X ₃			-	3,79
X ₄				-

* $p < 0,05$

Le troisième impact à étudier met en relation une des composantes associées au rôle et aux responsabilités du gestionnaire (SROL₃). Dans le tableau 4,4, il a été démontré que l'écart entre le post-test et le pré-test était positif pour l'ensemble des répondants. L'analyse de variance révèle l'existence d'une différence significative entre les perceptions des étudiants de Moncton et d'Ottawa par opposition à ceux des H.É.C. et de Sherbrooke. Dans le premier cas, la différence des moyennes est négative. Les étudiants de Moncton et Ottawa ne sont pas certains que le MBA leur facilite la compréhension des objectifs de l'organisation. Dans la deuxième situation, la différence de moyenne étant positive, les étudiants des H.É.C. et de Sherbrooke pensent contrairement aux premiers que le MBA facilite la compréhension des objectifs de leur organisation.

Tableau 4,14
Sommaire de l'analyse de variance

Source de variation	SC	dl	CM	F _{obs} *	F _c
Intersujets	12,84	3	4,28	3,30	0,02
Intrasujets	182,93	141	1,30		
Total	195,87	144			

* $p \leq 0,05$

Le test de comparaisons multiples de Tukey révèle aussi l'existence d'une différence significative entre les étudiants des H.É.C. et ceux d'Ottawa.

Tableau 4,15
Sommaire des comparaisons multiples (Test de Tukey)

Moyennes	Moyennes			
	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄
X ₁	-	5,22	11,22*	0,33
X ₂		-	6,00	0,44
X ₃			-	-8,88
X ₄				-

* p < 0,05

b année d'avancement

L'année d'avancement dans le programme d'études est la deuxième variable caractéristique à produire un impact sur les changements observés. Selon les résultats de l'analyse de variance, il existe des différences significatives entre la perception des objectifs (OHAB) entre les étudiants de première et deuxième année. Ces différences portent sur la perception que le MBA prétend développer dans les habiletés de gestion. Le tableau qui suit présente les résultats obtenus.

Tableau 4,16
Sommaire de l'analyse de variance

Source de variation	SC	dl	CM	F _{obs} *	F _c
Intersujets	16,75	1	16,75	13,39	0,0004
Intrasujets	173,88	139	1,25		
Total	190,63	140			

* $p \leq 0,01$

Cette différence entre les deux groupes mérite d'être étudiée plus à fond. Pour ce faire, l'analyse de variance à un facteur avec mesures répétées sera utilisée. Au moment du pré-test, il existe une différence significative entre les étudiants de première année et de deuxième année quant à leur perception des objectifs des programmes de MBA. Les étudiants de première année perçoivent l'existence d'un lien très fort entre les objectifs du programme de MBA et le contenu et les activités du programme de MBA. Après huit mois d'apprentissage, les perceptions des deux groupes d'étudiants tendent à converger. Pour les étudiants de première année, un changement radical de leur perception entre le pré-test et le post-test est observé. Ainsi, à la fin de l'année académique, ces étudiants sont moins certains que le contenu et les activités du programme de MBA permettent le développement de leurs habiletés de gestion.

La situation est différente chez les étudiants de deuxième année. Au moment du pré-test, ces étudiants sont d'avis que le contenu et les activités du programme

de MBA permettent le développement des habiletés de gestion. Après huit mois d'apprentissage, ce groupe d'étudiants est toujours convaincu de l'existence d'un lien entre le contenu et les activités du programme de MBA et le développement des habiletés de gestion. Contrairement aux étudiants de première année, le changement de perception entre le pré-test et le post-test n'est pas significatif. Le tableau 4,17 résume ce qui vient d'être énoncé tandis que la figure 4,2 montre l'interaction qui existe entre les groupes à l'étude.

Tableau 4,17

Sommaire de l'analyse de variance à un facteur avec mesures répétées.

Sources de variation	SCajus.	dl	CMajus.	F
Intersujets		140		
Année	8,26	1	8,26	4,29*
Résiduelle	267,26	139	1,92	
Intrasujets		141		
OHAB	1,99	1	1,99	
Interaction	8,37	1	8,37	13,38**
Résiduelle	86,94	139	0,63	
Total	372,82	281		

* $p < 0,05$

** $p < 0,001$

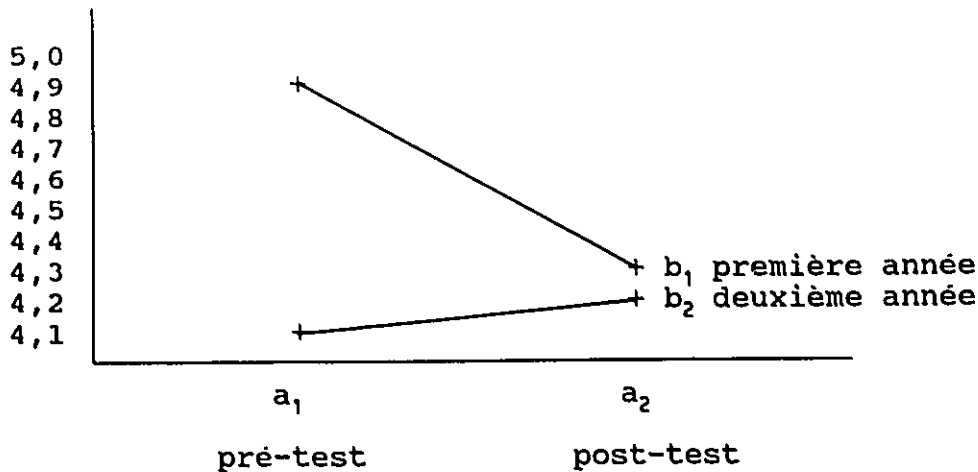


Illustration 4.2 Distribution de moyennes pour illustrer les effets d'interaction entre l'année du programme d'études et la perception des objectifs des programmes de MBA (OHAB).

Ainsi, les étudiants de première année expriment leur déception. Ce groupe réalise après huit mois d'apprentissage, que le développement des habiletés de gestion, tant vanté dans les répertoires des universités, est loin d'être acquis avec le contenu actuel et les activités des programmes de MBA. Par contre, les étudiants de deuxième année donnent plutôt l'impression que le contenu et les activités du programme de MBA permettent de rencontrer les objectifs qui mettent l'accent sur le développement des habiletés de gestion.

c type de programme de MBA

L'analyse de variance permet d'étudier l'impact de cette variable sur la perception des objectifs de MBA (OCON). Selon les résultats de l'analyse de variance sur la différence de moyennes entre le post-test et le pré-test les étudiants

du programme de MBA traditionnel semblent avoir une opinion différente de celle des étudiants du programme coopératif au sujet de la pertinence des objectifs liés à la transmission des connaissances. Le tableau qui suit présente les résultats de l'analyse de variance.

Tableau 4,18
Sommaire de l'analyse de variance

Source de variation	SC	dl	CM	F _{obs} *	F _c
Intersujets	8,37	1	8,37	8,37	0,003
Intrasujets	132,77	140	0,95		
Total	141,14	141			

* $p \leq 0,05$

Cette différence de perception entre les deux groupes mérite d'être analysée. Pour ce faire, une analyse de variance à un facteur avec mesures répétées sera utilisée. Les résultats révèlent l'existence d'une interaction de type *disordinal* qui est significative au seuil de 0,05. Au moment du pré-test, il n'existe pas chez les étudiants inscrits au programme traditionnel et au programme coopératif de différences significatives entre leurs perceptions des objectifs liés au contenu du programme de MBA (OCON).

Après huit mois d'apprentissage dans le programme de MBA, la perception des étudiants du programme coopératif est grandement affectée. Il existe un écart

important entre les opinions exprimées au début alors qu'ils étaient en classe et à la fin de l'année académique pendant leur stage, face à la pertinence du contenu des cours. Ils sont moins certains que leurs confrères du programme traditionnel que les connaissances auxquelles ils sont exposés permettent effectivement d'atteindre les objectifs stipulés dans les répertoires des universités. Les étudiants du programme traditionnel croient, quant à eux, que les connaissances auxquelles ils sont exposés permettent de rencontrer adéquatement les objectifs visés. Les résultats sont présentés dans le tableau qui suit.

Tableau 4,19
Sommaire de l'analyse de variance à un facteur avec mesures répétées.

Sources de variation	SCajus.	dl	CMajus.	F
Intersujets		141		
Type de MBA	0,60	1	0,60	0,40
Résiduelle	118,55	140	0,85	
Intrasujets		140		
OCON	1,96	1	1,96	4,135*
Interaction : MBA x OCON	4,19	1	4,19	8,83**
Erreur	66,39	140	0,47	
Total	191,69	283		

* $p < 0,05$

** $p < 0,001$

L'illustration suivante indique la présence d'une interaction de type *disordinal* puisque les effets de la variable dépendante, au moment du pré-test, se renversent au moment du post-test.

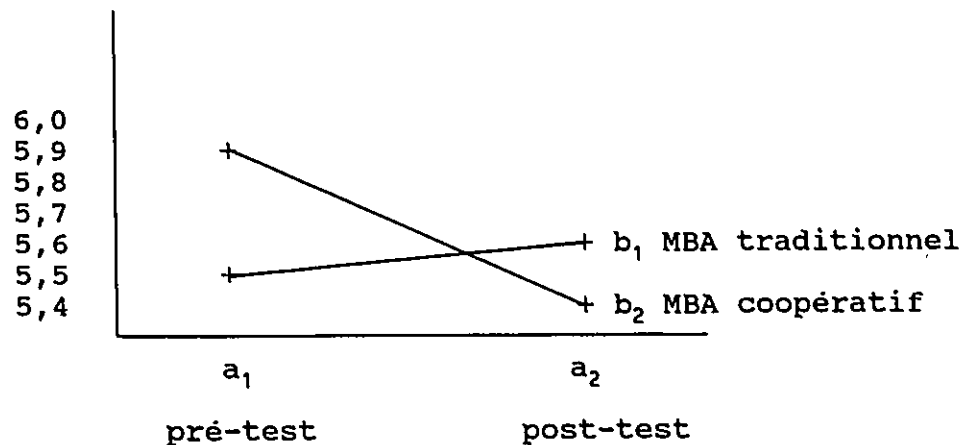


Illustration 4,3 Distribution de moyennes pour illustrer les effets d'interaction entre le type de programme de MBA et la perception des objectifs des programmes de MBA (OCON).

De toute évidence, les résultats confirment l'existence d'une différence réelle entre les perceptions des étudiants inscrits dans les programmes de MBA de type coopératif et traditionnel. Pour les étudiants du programme coopératif, en stage au moment du post-test, la modification dans le profil des compétences en management est positive et significative selon le test-t. Chez les étudiants du programme traditionnel, la modification dans le profil des compétences en management est négative et non significative.

En tenant compte de l'opinion des étudiants du programme coopératif, l'analyse de ces résultats est intéressante. Selon l'illustration 4,3, ces étudiants sont

décus du fossé qui existe entre les objectifs mettant l'accent sur les connaissances (OCON) du programme de MBA et la réalité de l'emploi. Ces résultats sont aussi appuyés dans les travaux de Allio (1985), Cheit (1985), Paul (1967), Louis (1990) et Sayles (1970) traitant de l'inconsistance du contenu et des objectifs de formation des programmes de MBA.

Cette déception, examinée dans le contexte des changements positifs dans le profil des compétences en management, incite à croire que le stage de formation s'avère un bon moyen pour développer le profil des compétences en management. Les travaux de Chanlat (1984), de Navarre et Paquet (1989), de Paul (1967) et de Schön (1983 et 1987), appuient ces résultats.

La situation est différente pour les étudiants inscrits au programme traditionnel. D'une part, leur profil des compétences en management révèle qu'il y a effectivement perte d'apprentissage. D'autre part, la perception de la pertinence des objectifs de MBA est plus élevée à la fin de l'année académique. Cependant, ces résultats ne sont pas significatifs. Comme dans la situation précédente, il est permis de douter qu'il existe une relation entre les objectifs du programme de formation énoncés dans les répertoires et la réalité mesurée à l'aide du profil des compétences en management.

d statut de l'étudiant

L'analyse de variance permet d'étudier l'impact de cette variable caractéristique sur deux autres variables. La première est reliée aux raisons incitant l'étudiant à poursuivre le MBA tandis que la seconde explore la relation avec une des composantes de l'environnement social.

Les résultats obtenus confirment l'existence de différences significatives entre les deux groupes d'étudiants eu égard aux raisons les incitant à poursuivre le programme de MBA. Au post-test les évaluations sont moins favorables qu'au pré-test ce qui donne des différences de moyennes négatives. Ces résultats confirment un changement dans la perception au sujet de l'utilité du diplôme de MBA pour obtenir des augmentations de salaires et des chances de promotion. Ces résultats sont supportés dans les écrits, en particulier par les travaux de Luker, Bowers et Powers (1990) et de McKibbin (1988). Le tableau qui suit présente les résultats de l'analyse de variance.

Tableau 4,20
Sommaire de l'analyse de variance

Source de variation	SC	dl	CM	F _{obs} *	F _c
Intersujets	3,93	1	3,93	3,66	0,05
Intrasujets	155,00	144	1,08		
Total	158,93	144			

* $p \leq 0,05$

Le deuxième impact examine la relation entre le statut de l'étudiant de MBA et la pertinence des tâches à accomplir au sein de l'organisation. Les résultats obtenus démontrent l'existence d'une différence significative entre les deux groupes d'étudiants. À la fin de l'année académique, la différence de moyenne est négative chez les étudiants à temps partiel et positive chez le groupe d'étudiants à temps complet. Ainsi, les étudiants à temps partiel sont d'avis que le lien entre le contenu des programmes et les tâches à accomplir au sein de l'organisation n'est pas très évident. Pour le groupe d'étudiants à temps complet c'est le contraire. Ils perçoivent l'existence d'un lien très fort entre le contenu du MBA et la pertinence des tâches à accomplir dans une organisation. Ces résultats s'ajoutent à ceux déjà présentés lors de la recension des écrits et mettent en évidence l'absence de rapprochement entre la formation de MBA et les attentes du marché. Les résultats de l'analyse de variance sont présentés dans le tableau qui suit.

Tableau 4,21
Sommaire de l'analyse de variance

Source de variation	SC	dl	CM	F _{obs} *	F _c
Intersujets	7,88	1	7,88	4,24	0,04
Intrasujets	267,53	144	1,86		
Total	275,41	145			

* $p \leq 0,05$

Cette troisième section a été consacrée à l'étude de l'impact de deux semestres d'études sur les grandes familles de variables du modèle de Cervero. Au total, huit relations ont été examinées à l'aide de l'analyse de la variance.

Premièrement, les résultats démontrent l'existence de différences significatives au niveau de la perception des objectifs, de la composante du système social : compréhension des objectifs de l'organisation et des changements dans les habiletés de gestion selon l'université fréquentée. Deuxièmement, il existe des différences significatives au niveau de la perception des objectifs du MBA (OHAB) et l'année d'avancement de l'étudiant. Troisièmement, il existe d'autres différences significatives entre la perception des objectifs (OCON) et le changement dans le profil des compétences en management selon le type de programme de MBA. Finalement, il y a d'autres différences significatives entre la motivation (ERAI), le contenu du MBA et la pertinence des tâches à accomplir avec le statut de l'étudiant.

Selon les résultats présentés, les programmes de MBA étudiés semblent avoir plus d'impacts négatifs que positifs sur l'étudiant. Pour remédier à la situation il semble nécessaire pour les responsables de ces programmes de MBA de trouver les moyens de rehausser auprès des étudiants la valeur perçue de ce programme d'études. Ces commentaires s'ajoutent à ceux contenus dans le magazine *Canadian Business*, du mois d'avril 1993. Les auteurs constatent que les programmes de MBA canadiens sont en perte de vitesse et que les étudiants canadiens préfèrent les MBA américains ou européens.

Maintenant que l'impact des variables caractéristiques des étudiants et des programmes a été étudié, il reste à examiner la relation entre toutes les variables de ce modèle.

LES RELATIONS ENTRE LES FAMILLES DE VARIABLES

Afin de mieux cerner l'ensemble des relations existant entre toutes ces variables, la dernière hypothèse stipule que les habiletés administratives perçues sont fonction de chacune des composantes du modèle de Cervero (1982) :

$$PCM_D = f(\text{étudiant, objectifs, types de programme, système social})$$

où selon toutes les variables mesurées :

$$PCM_D = f(E\hat{A}GE, ESEX, EFOR, EEXP, EETA, EANN, ERAI, EATT, OCON, OHAB, OPOL, TPRES, TSTA, SAUT, SR\hat{O}L).$$

La valeur cherchée représente la notion de gain relatif exprimée par la différence ajustée entre le score post-test et le score pré-test pour le test du profil des compétences en management (PCM_D). Afin d'établir la meilleure relation linéaire susceptible d'exister entre la variable dépendante représentée par le profil différentiel des compétences en management (PCM_D) et les variables indépendantes décrites ci-haut, une analyse de régression est nécessaire. Toutefois, avant de procéder, il est nécessaire comme le suggèrent Neter, Wasserman et Kutner (1985) de transformer les variables nominales non dichotomiques $E\hat{A}GE$, $EFOR$, $EEXP$, en variables nominales afin de faciliter l'interprétation des résultats de la régression.

Le tableau 4,22 présente une description de chacune des variables et la valeur nominale associée aux trois variables assignées; le tableau 4,23 résume les résultats de l'analyse de régression pour toutes les variables utilisées et le tableau 4,24 présente le sommaire de l'analyse de régression.

Selon les résultats du tableau 4,20, le modèle de régression multiple

$$Y_i = B_0 + B_1X_1 + B_2X_2 + B_3X_3 + \epsilon \text{ prend la forme suivante où :}$$

$$PCM_D = 0,17 + 0,13TPRE - 0,04OPOL + 0,06ESEX + \epsilon.$$

Le coefficient de détermination R^2 n'est pas très élevé. Toutefois, la valeur de la statistique F dans le tableau 4,23 tombe loin dans la région de rejet fournissant ainsi une bonne relation entre les trois variables indépendantes. Parmi les trois variables indépendantes, la variable type de programme de MBA (TPRE) possède une valeur de F qui tombe loin dans la zone de rejet.

À l'aide des informations du tableau 4,23, il est possible de dégager le taux d'influence de ces trois variables sur le profil différentiel des compétences en management (PCM_D) pour quatre situations.

En supposant que la valeur des deux variables indépendantes TPRE et ESEX soit égale à 0 : les calculs sont effectués pour les étudiants masculins inscrits au programme de MBA de type traditionnel. La valeur du PCM_D est donc la suivante :

$$PCM_D = 0,17 + (0,13)(0) - 0,04 OPOL + (0,06)(0) = 0,17 - 0,04 OPOL.$$

Pour les étudiantes dans le programme traditionnel, la valeur du PCM_D est la suivante :

$$PCM_D = 0,17 + (0,13)(0) - 0,04 \text{ OPOL} + (0,06)(1) = 0,24 - 0,04 \text{ OPOL}.$$

Chez le groupe d'étudiants inscrits dans le programme de type coopératif, la valeur du PCM_D est la suivante :

$$PCM_D = 0,17 + (0,13)(1) - 0,04 \text{ OPOL} + (0,06)(0) = 0,30 - 0,04 \text{ OPOL}.$$

Finalement, pour les étudiantes inscrites au programme de type coopératif, la valeur du PCM_D est la suivante :

$$PCM_D = 0,17 + (0,13)(1) - 0,04 \text{ OPOL} + (0,06)(1) = 0,36 - 0,04 \text{ OPOL}.$$

Les résultats obtenus démontrent bien que le programme de MBA de type coopératif produit plus de changements dans le profil des compétences en management que chacun des programmes traditionnels étudiés. L'étudiant de sexe féminin semble être la personne qui gagnera le plus à poursuivre ses études de MBA dans le cadre du programme alternance études-travail.

Le lecteur constate aussi que le taux d'influence de la variable associée à la formation d'un gestionnaire polyvalent (OPOL) est négative dans chacune des équations de régression. Cela confirme l'écart entre les objectifs de formation stipulés dans les répertoires et ce qui est perçu réellement par l'étudiant. Voir à ce sujet les statistiques descriptives présentées dans le tableau 4,25.

Tableau 4,22

Définition des termes de l'équation de régression et valeurs nominales attribuées à chacune des variables qualitatives

Variable	Description
EÂGE	Catégories d'âge : (0) 22 à 31 ans (1) 32 ans et plus
ESEX	Sexe : (1) féminin (2) masculin
EFOR	Formation antérieure : (0) Arts et Lettres + Sciences sociales + Administration (1) Sciences
EEXP	Années d'expérience : (0) moins de 4 années (1) plus de 5 années
EETA	Établissement fréquenté : (0) H.É.C. (1) Moncton + Ottawa + Sherbrooke ¹
EANN	Année du programme d'études : (1) première année (0) deuxième année
ERAI	Raisons qui incitent les étudiants à poursuivre des études de MBA
EATT	Poursuite des objectifs de carrière
OCON	Objectif du MBA : changements dans les connaissances
OHAB	Objectif du MBA : développement des habiletés personnelles
OPOL	Objectif du MBA : formation d'un gestionnaire polyvalent
TPRE	Mode de prestation du programme de MBA : (0) traditionnel (1) coopératif
TSTA	Statut de l'étudiant : (1) temps complet (0) temps partiel
SAUT	Système social : environnement de travail
SRÔL	Système social : rôle et responsabilités du gestionnaire

¹ Cette variable ne sera pas utilisée dans la régression puisque les tests-t n'ont pas montré de différences significatives entre les universités qui offrent un programme de MBA de type traditionnel. De plus elle est redondante avec la variable qui définit le mode de prestation du programme de MBA.

Tableau 4,23
Coefficients de régression

Variables	B	β	F
TPRE	0,134	0,321	13,948**
OPOL	-0,038	-0,181	4,441*
ESEX	0,061	0,176	4,236*
Constante	0,170		0,098
EÂGE		-0,025	0,084
ERAI		0,094	1,225
EATT		0,009	0,013
OCON		-0,072	0,544
OHAB		-0,002	0,001
TPRE		-0,065	0,574
EFOR		0,096	1,233
EEXP		0,047	0,304
TSTA		-0,085	0,587
SAUT		0,020	0,058
SRÔL		0,058	0,456

$$R^2 = 0,139$$

$$R^2_{\text{ajusté}} = 0,118$$

* $p < 0,05$ ** $p < 0,001$

Tableau 4,24
Sommaire pour l'analyse de régression multiple

Source de variation	d.l.	SC	CM	F
Régression	3	0,442	0,147	6,451*
Résidus	119	2,719	0,028	
Total	122	3,161		

* $p \leq 0,001$

Le tableau présente les coefficients de corrélation entre les variables explicatives.

Tableau 4,25
Statistiques descriptives pour les variables PCM₀, TPRE, OPOL et ESEX (N=123).

Variables	PCM ₀	TPRE	OPOL	ESEX
Corrélation				
PCM ₀	1,000			
TPRE	0,282	1,000		
OPOL	-0,131	0,138	1,000	
ESEX	0,144	-0,082	0,030	1,000

* Échelle de type Likert où 1 signifie complètement en désaccord et 7 signifie complètement en accord.

Les résultats présentés dans les tableaux 4,5, 4,10, 4,11, et 4,14 révèlent que le programme de MBA de type coopératif à une incidence positive sur le

changement dans le profil des compétences en management en produisant une plus grande valeur ajoutée que les programmes de type traditionnel observés. Ces résultats sont à nouveau démontrés dans les troisième et quatrième équations de régression qui mettent en présence le programme de type coopératif et le sexe de l'étudiant.

Dans la recension des écrits, nombreux sont les auteurs qui préconisent un rapprochement entre l'enseignement et la pratique de la gestion. Plusieurs suggèrent l'adoption de programmes d'études qui favorisent l'alternance entre les études et le travail. Les résultats de cette étude confirment qu'il n'est pas faux de penser de cette façon puisque le programme coopératif de MBA produit la plus grande valeur ajoutée.

La relation négative entre les objectifs de formation et le profil des compétences en management est conforme aux propos de nombreux critiques qui soulignent les inconsistances dans les programmes de MBA.

Finalement, la relation entre la variable sexe et la notion de valeur ajoutée est une surprise. Ainsi, les étudiantes poursuivant leurs études dans le cadre du programme de MBA de type coopératif semblent être les grandes gagnantes au niveau du changement dans le profil différentiel des compétences en management.

RÉSUMÉ DES RÉSULTATS

Trois hypothèses nulles sont éprouvées dans cette étude. La première teste les effets de huit mois d'apprentissage dans un programme de MBA sur le profil des compétences en management. La seconde s'intéresse aux modifications dans les attentes et les perceptions des étudiants suite à huit mois d'apprentissage dans le même programme. Finalement, la dernière explore les relations susceptibles d'exister entre toutes les variables indépendantes du modèle de Cervero et le profil différentiel des compétences en management.

Après huit mois d'apprentissage, le programme de type coopératif est le seul à produire des changements significatifs dans le profil des compétences globales en management.

Par ailleurs, un apprentissage de huit mois modifie de façon significative certaines perceptions et motivations que les étudiants manifestent à l'égard de leur programme d'études. Ainsi, à la fin de l'année académique, les étudiants sont moins certains de la pertinence des objectifs liés à la transmission des connaissances. La déception est plus grande pour les étudiants du programme coopératif.

De plus, les étudiants de première année semblent plus déçus que leurs collègues de deuxième année lorsqu'ils constatent l'écart qui existe entre les objectifs qui mettent l'accent sur le développement des habiletés interpersonnelles et la réalité de leur programme de cours.

L'ensemble des étudiants est d'avis que le programme de MBA développe adéquatement leur habileté à communiquer oralement. Toutefois, ces mêmes étudiants affirment qu'ils deviennent plus susceptibles lorsqu'ils sont critiqués. Les étudiants du programme traditionnel de MBA affirment que leur programme d'études leur permet de développer leur habileté à communiquer oralement.

Les bénéfices de poursuivre un programme coopératif sont différents. Les étudiants affirment que ce programme leur permet de développer leur habileté à travailler avec les autres tout en développant la confiance en soi.

Finalement, les étudiants sont tous d'avis que le programme de MBA prépare l'étudiant à participer plus activement au processus de prise de décision de l'organisation.

La dernière hypothèse met en relation toutes les variables indépendantes et dépendantes du modèle de Cervero. À l'aide de la régression multiple, il faut trouver une relation linéaire susceptible d'expliquer le changement dans le profil différentiel des compétences en management (PCM_D). Trois prédicteurs expliquent les différences dans le PCM_D : le type de programme de MBA (TPRE), les objectifs du programme de MBA visant à former un gestionnaire polyvalent (OPOL) et le sexe de l'étudiant (ESEX). Le coefficient de détermination ajusté explique 11,8 p. 100 de la variance totale.

Il y a de quoi être surpris par le petit nombre de variables indépendantes qui jouent un rôle significatif dans la détermination du profil différentiel des

compétences en management. De plus, ce 11,8 p. 100 de variance expliquée est très petit comparé aux 36 p. 100 de variance expliquée par Cervero et ses collaborateurs en 1986 dans une étude auprès du personnel infirmier.

Est-il possible d'expliquer les causes d'une telle différence? Une réponse provisoire à cette question est présentée dans le chapitre suivant destiné à commenter les résultats obtenus.

CHAPITRE CINQ

DISCUSSION DES RÉSULTATS, CONCLUSIONS ET RECHERCHES FUTURES

Ce chapitre résume la recherche en cours et discute des résultats et de leur impact. Cette étude avait pour but de s'interroger sur la pertinence et l'efficacité des programmes d'études de MBA à former des cadres. Le concept de valeur ajoutée a été utilisé à cette fin. Ce concept examine les relations entre les quatre composantes du modèle de Cervero (1982) et la modification dans le profil différentiel des compétences en management.

Il y a trois étapes à la discussion des résultats. La première présente les changements survenus dans le profil différentiel des compétences en management suite à huit mois d'apprentissage dans un programme de MBA. La deuxième étape explore la nature des changements survenus dans les perceptions et les attentes des étudiants. De plus, la relation entre les variables médiatrices et les variables du modèle de Cervero est analysée. La dernière étape présente les résultats de l'analyse de régression tout en spécifiant la nature de la relation linéaire entre le profil différentiel des compétences en management (PCM_D) et l'ensemble des variables indépendantes du modèle de Cervero. Avant de passer à la discussion des

résultats, il est nécessaire d'effectuer un retour sur la recension des écrits, le problème posé et la méthodologie de recherche.

RECENSION DES ÉCRITS

La recension des écrits a démontré que les programmes de formation en administration des affaires font toujours l'objet de vives critiques. Les universités sont critiquées parce qu'elles continuent de promouvoir un programme d'études de MBA qui crée chez les étudiants des attentes qui excèdent la réalité du marché.

Les universités sont aussi blâmées de produire au moyen du programme de MBA des dirigeants issus d'un moule uniforme. La préparation conceptuelle et technique est jugée acceptable, cependant, plusieurs sont d'avis qu'il manque à ces futurs diplômés un ensemble d'habiletés au niveau des savoir-faire et des savoir-être nécessaires à tout dirigeant.

Finalement, les observateurs s'interrogent sur le contenu du programme de MBA. Les objectifs généraux et les options éducatives retenus sont remis en question. Pour ces critiques, il est impératif d'évaluer ce programme de formation afin d'en démontrer les forces et les lacunes. Les écrits traitant de l'évaluation des programmes de formation démontrent l'existence d'une relation entre la participation à un programme de formation et la performance subséquente de l'étudiant. Pour sa part, Cervero (1982) a développé un modèle plus général afin

d'évaluer l'impact de la formation professionnelle sur l'acquisition de compétences et la modification éventuelle du comportement.

PROBLÈME DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE

L'objectif de cette recherche consistait à entreprendre une réflexion critique sur les programmes de MBA en s'inspirant du concept de la valeur ajoutée. L'étude met à l'épreuve l'hypothèse générale que le contenu des programmes de MBA ne développe pas le profil des compétences en management. Cette hypothèse est examinée à l'aide du paradigme de Cervero (1982). De façon plus spécifique, l'étude répond aux trois questions de recherche suivantes :

- 1 Huit mois d'apprentissage dans un programme de MBA produisent-ils des différences significatives dans le profil des compétences managériales des étudiants de MBA?
- 2 Huit mois d'apprentissage dans un programme de MBA produisent-ils des différences significatives dans les attentes et les perceptions par rapport au type de programme, au milieu et à la formation antérieure des étudiants de MBA?
- 3 Toutes les familles de variables du modèle de Cervero ont-elles le même poids afin d'expliquer le changement dans le profil des compétences des étudiants en management?

Des étudiants à temps complet et à temps partiel, inscrits à quatre programmes d'études de MBA, ont participé à cette recherche de type

semi-expérimental d'une durée de huit mois. Au début de l'année académique, ils ont été soumis à un pré-test qui a été suivi d'un post-test en fin d'année académique.

Les données ont été recueillies au moyen de deux questionnaires. Ces deux instruments comportent des questions permettant d'obtenir des renseignements personnels au sujet des répondants. De plus, au moyen d'une échelle de type Likert en 7 points, les motivations des étudiants à poursuivre des études de MBA, leurs perceptions des objectifs visés par ces programmes d'études, leurs attitudes face à leur environnement de travail et leurs perceptions du rôle et des responsabilités d'un gestionnaire sont explorées. Finalement, une dernière échelle composée de 30 items de type différentiateur sémantique met l'accent sur la compétence attendue en matière de savoir-faire et de savoir-être essentiels à tout gestionnaire.

RÉSULTATS DES TESTS D'HYPOTHÈSE

a Première hypothèse

La première hypothèse cherchait à découvrir l'existence de différences significatives entre le profil des compétences en management mesuré au début et à la fin de l'année scolaire.

Pour l'ensemble des répondants, il n'y a pas de changements significatifs dans le profil des compétences en management. Pour les étudiants des Hautes Études Commerciales et de Moncton, il y a des changements positifs dans le profil des

compétences en management. Pour les étudiants de l'Université d'Ottawa, l'expérience se solde par une perte d'apprentissage. Le programme de Sherbrooke est le seul à modifier le profil des compétences en management de façon significative.

L'étrange stabilité dans les scores bruts pour l'ensemble des répondants nécessite un examen de chacun des items du test de Whetten et Cameron. Pour l'ensemble des répondants, les tests- t révèlent que deux des 30 items du profil des compétences en management subissent des changements significatifs après huit mois d'apprentissage. Les étudiants affirment que les programmes de MBA développent leur habileté à communiquer oralement. Par contre, ils admettent qu'ils deviennent en cours de route plus susceptibles à la critique des autres.

Pour les étudiants du programme traditionnel s'ajoute un troisième changement. Ces étudiants semblent d'avis que l'apprentissage dans ce programme les rend moins tolérants à l'autorité. La situation est différente pour les étudiants du programme coopératif. Ils admettent que ce programme de MBA développe leur confiance et leurs habiletés à travailler avec les autres.

Les modifications de deux ou trois items du profil des compétences en management permettent-elles d'affirmer que les programmes de MBA étudiés ont réussi à corriger les multiples lacunes identifiées dans les écrits?

Il semble que non. Les résultats obtenus sont confirmés dans l'article de Litchfield (1993). Selon l'auteur, les programmes de MBA canadiens reçoivent des

notes excellentes pour le développement des habiletés d'analyse, de planification et de créativité. Ils reçoivent des notes moyennes en matière d'adaptation de l'étudiant à un nouvel environnement de travail, des habiletés à implanter ce qui a été planifié et de la compréhension des préceptes du commerce international. Finalement, ils échouent lamentablement au niveau du développement des *people skills* et de l'engagement à long terme face à l'organisation. Toutefois, les résultats obtenus démontrent que le programme de MBA de type coopératif se démarque du programme traditionnel puisqu'il est le seul à produire ces changements positifs et significatifs dans le profil des compétences en management, donc à produire une valeur ajoutée.

b Deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse examine l'impact des familles de variables du modèle de Cervero pour les sous-groupes suivants :

1. Années d'expérience :
 - a. moins de 4 années
 - b. 5 et 9
 - c. 10 années et +
2. Sexe :
 - a. masculin
 - b. féminin
3. Âge :
 - a. de 22 à 31 ans
 - b. 32 ans et +

4. Formation antérieure :
 - a. Arts et Lettres
 - b. Sciences sociales
 - c. Sciences
 - d. Administration
5. Type de programme de MBA :
 - a. traditionnel
 - b. coopératif
6. Statut de l'étudiant :
 - a. temps complet
 - b. mi-temps
7. Année d'inscription dans le programme de MBA :
 - a. première année
 - b. deuxième année

Les analyses statistiques révèlent l'existence de différences significatives pour deux sous-groupes. Les premières différences sont observées au niveau des attentes et des raisons qui poussent les étudiants à poursuivre des études de MBA. Les secondes différences sont observées au niveau de la perception des objectifs du programme de MBA et de la participation au processus de décision de l'organisation.

Les attentes et les raisons incitant les étudiants à s'inscrire au MBA changent de façon significative au cours des huit mois d'apprentissage. À la fin de l'année académique, l'ensemble des étudiants est moins convaincu que le contenu et les activités des programmes de MBA étudiés permettent de rencontrer les objectifs associés aux connaissances. Les articles de Grimbly (1993) et de Kane (1993)

confirment ces résultats. Dans les deux cas, les auteurs affirment que le titulaire d'un diplôme de MBA devrait suivre un cours d'humilité. Leurs attentes sont jugées irréalistes et démesurées.

Pour les objectifs qui mettent l'accent sur le développement des habiletés interpersonnelles, les étudiants de première année ont l'impression que leur apprentissage ne permet pas de rencontrer ces objectifs adéquatement.

Ces résultats sont appuyés dans les écrits qui traitent des divergences entre les attentes des diplômés et la réalité du marché, en particulier ceux de Luker, Bowers et Powers (1990), Porter et McKibbin (1988), de Stolzenberg et collaborateurs (1988) de Wallace (1989) et plus récemment celle de Litchfield (1993).

Ainsi, huit mois d'apprentissage dans le programme de MBA en arrivent à modifier attentes et perceptions de la population étudiante. En dépit de la popularité initiale du MBA, les étudiants se rendent compte que la relation entre les objectifs du programme d'études et le contenu auquel ils sont exposés n'est pas évidente. En somme, ces résultats ajoutent aux propos de Louis (1990), Porter et McKibbin (1988), de Stolzenberg et collaborateurs (1988) et de Wallace (1989) qui confirment l'existence de divergences entre les attentes de l'étudiant, sa préparation et la réalité du marché de l'emploi.

c Troisième hypothèse

L'analyse de régression permet d'évaluer la relation entre le profil différentiel des compétences en management (PCM_D) et un ensemble de variables indépendantes contenues dans la version adaptée du modèle de Cervero.

Les variables de prédiction sont le type de programme de MBA (TPRE), les objectifs des programmes visant à former des gestionnaires polyvalents (OPOL) et le sexe de l'étudiant (ESEX). Ces trois variables permettent d'obtenir un coefficient de détermination ajusté qui explique près de 12 p. 100 de la variance totale. Toutefois, ce résultat est bien loin des 36 p. 100 de variance expliquée par Cervero et ses collaborateurs en 1986 dans une recherche menée dans le cadre d'un programme de formation en sciences infirmières.

Le critère à prédire est représenté par le profil différentiel des compétences en management (PCM_D). Les prédicteurs TPRE et ESEX indiquent l'existence d'une relation positive entre le type de programme de MBA et le critère PCM_D . Le prédicteur OPOL a une relation négative avec le critère PCM_D . De plus, la corrélation entre les prédicteurs TPRE et ESEX est négative.

Les résultats de cette analyse de régression jumelés à ceux du test-t indiquent que le programme de MBA de type coopératif produit une valeur ajoutée supérieure à celle du programme de MBA de type traditionnel. De plus, la valeur ajoutée dans le programme coopératif est plus grande pour l'étudiant de sexe féminin.

CONCLUSION

Les effets d'un programme d'apprentissage de MBA sont nombreux. Les deux types de programmes de MBA examinés ont modifié de façon négative les attentes que les étudiants entretenaient au sujet de ce programme de formation. Après huit mois d'apprentissage, les étudiants ont une opinion différente de ce programme d'études et de son utilité dans la poursuite de leur carrière. De plus, les étudiants se rendent compte de l'existence d'un écart important entre le discours officiel représenté par les objectifs énoncés dans les divers répertoires et le questionnaire qu'ils sont appelés à devenir suite à leurs études. Cela est bien démontré par la relation négative entre le prédicteur OPOL et le profil différentiel des compétences en management dans l'équation de régression.

Les programmes de MBA sont l'objet de maintes critiques parce qu'ils ne développent pas assez les habiletés nécessaires pour réussir dans le domaine de l'administration. Les résultats obtenus permettent d'affirmer que les programmes de MBA étudiés n'ont toujours pas corrigé cette situation. Dans sa dernière livraison, le *Canadian Business* consacre la majeure partie de son contenu aux programmes de MBA canadiens. Selon les différents auteurs, la situation des programmes de MBA canadiens continue de se détériorer. Ils concluent que la situation est de plus en plus critique et que les étudiants canadiens sont de plus en plus nombreux à poursuivre leurs études dans les programmes de MBA dispensés

aux États-Unis et au Royaume-Uni (Litchfield, 1993, p.21). Un décalage important persiste entre les objectifs énoncés dans les répertoires des universités et leur adaptation au contenu du programme. Cette difficulté existe chez les deux types de programmes de MBA étudiés. Toutefois, la valeur ajoutée du programme de MBA de type coopératif est supérieure à celle du programme de MBA traditionnel.

PERTINENCE DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus confirment l'idée que le programme de MBA étudiés, qu'il soit de type coopératif ou traditionnel n'atteignent que très partiellement les objectifs visés. Le changement négatif dans les attentes, la modification dans la perception des objectifs et la faible valeur ajoutée créée suggèrent l'existence d'une difficulté à adapter les objectifs du programme de MBA à la réalité du gestionnaire qui comprend à la fois des éléments rationnels et irrationnels.

Les problèmes touchant l'éducation seront au coeur des enjeux sociaux et économiques de la fin du siècle. Sociaux car il existe une demande sociale d'enseignement supérieur; économiques parce qu'il est nécessaire de parer à l'économie moderne en préparant les futurs cadres à affronter les mutations de l'environnement. Il est malheureux que les universités canadiennes ne parviennent pas à mieux préparer les diplômés de MBA.

Navarre et Paquet (1991), et Paquet (1991) démontraient l'existence d'une crise dans le domaine de la formation en management. À la lumière des résultats de la présente recherche, il semble que cette crise est loin d'être résorbée. Bien au contraire, les étudiants qui ont de l'expérience constatent que l'enseignement auquel ils sont exposés est loin de la réalité de l'entreprise. Ces écarts devraient forcer les responsables à réviser fondamentalement les programmes de MBA, les objectifs et les méthodes pédagogiques.

Finalement, la relation entre le modèle de Cervero et le test des compétences en management mérite considération de la part des théoriciens et des professeurs. Les résultats indiquent que les trois hypothèses développées peuvent être mesurées de façon indépendante et que les construits jouent un rôle dans la modification du comportement. La relation entre le profil des compétences en management, le type de programme de MBA et le sexe de l'étudiant mérite d'être poursuivie.

RECOMMANDATIONS

La présente étude représente un effort afin d'identifier les variables liées au changement de profil des compétences en management dans le cadre du programme de MBA. Les programmes examinés ont produit un petit nombre de changements. D'autres recherches s'avèrent nécessaires afin de raffiner et réviser les concepts

utilisés pour définir la notion de valeur ajoutée dans le cadre des programmes de MBA.

Toutefois, bien que la société, les professeurs et les étudiants demandent que les programmes de MBA accordent une plus grande importance à l'enseignement des habiletés nécessaires à la réussite en gestion, il est impératif de modifier le paradigme de l'enseignement professionnel en administration qui, pour l'instant tout au moins, repose sur une analyse minutieuse des faits appuyée par des connaissances techniques et spécialisées. Par ailleurs, il est clair que l'établissement d'enseignement qui prépare les étudiants de MBA à un avenir dans une société qui privilégie le changement comme valeur fondamentale doit procéder avec prudence. Cet avenir est mal défini et l'institution d'enseignement ne peut préparer ses diplômés à un futur lointain de crainte qu'un décalage trop grand s'installe entre la formation des étudiants et les organisations dans lesquelles ils auront à oeuvrer. Cela ne doit pas empêcher les responsables du programme de MBA de se pencher sur le modèle d'enseignement qui rend difficile la construction de généralisations susceptibles d'expliquer la relation entre les habiletés et les connaissances. Afin de palier à la déficience du système éducatif de MBA il faut réviser en profondeur la structure de l'université, le programme de MBA, ses objectifs et les méthodes pédagogiques. Il faut ouvrir le système éducatif de MBA à un vrai partenariat avec les employeurs qui détiennent ce savoir professionnel et sont juges de ce que le marché peut valoriser; il devra s'engager avec eux dans une relation de partenariat

pour la Qualité-Emploi qui est une exigence sociale autant qu'économique (Gélinier, 1991, p.121).

Il devient important pour les responsables des programmes d'affronter le défi de la formation des futurs gestionnaires, d'établir des liens étroits avec le milieu des affaires, et d'accepter que l'acquisition des compétences en management est un processus personnalisé et individuel, co-produit par l'individu et le système dans lequel il est placé (Leboulleux, 1991). Il faut donc repenser de fond en comble l'enseignement et la recherche en management et réfléchir aux moyens qui vont permettre de changer les règles (Orgogozo et Sérieyx, 1989).

Les modèles de Schön (1983, 1987) décrivant l'enseignement professionnel ou celui de Navarre et Paquet mettant l'accent sur la connaissance de type DELTA (1991) doivent servir de point de départ afin d'établir une correspondance entre les objectifs du programmes d'études de MBA, les objectifs de chacun des cours et le développement des compétences en management.

Premièrement, il faut changer les conditions d'admission à la maîtrise en administration des affaires tel que le suggère Mintzberg (1989). Il a été démontré que le MBA actuel ne produit pas beaucoup de valeur ajoutée donc il faut admettre les candidats qui possèdent un vécu dans le domaine des affaires et qui ont de bonnes habiletés de communication.

Deuxièmement, donner plus d'information au sujet du programme de MBA. C'est-à-dire que les responsables doivent être en mesure d'énoncer les habiletés que

l'étudiant de MBA va développer et d'indiquer de quelle façon ces habiletés seront développées.

Troisièmement, il faut encourager la concurrence entre les programmes de MBA et récompenser les universités qui développent les habiletés et les compétences jugées désirables par le marché.

Quatrièmement, il faut changer le programme de MBA afin de le rendre plus sensible à la critique du marché. Il n'est plus possible et rentable de s'isoler dans une tour d'ivoire. Il faut que les programmes de MBA aient des cours où il est possible pour l'étudiant d'appliquer de façon concrète ses connaissances.

Cinquièmement, créer une commission d'enquête pour évaluer l'état de la situation du programme de MBA au Canada afin de permettre au marché de l'emploi de faire connaître clairement ses besoins. S'ils désirent que la situation change, les employeurs doivent se regrouper et préciser les habiletés et les compétences jugées importantes pour les gestionnaires.

Sixièmement, l'évaluation des programmes de MBA devrait être continue afin de mesurer les effets du nouveau programme de MBA à long terme.

DÉVELOPPEMENT ET RAFFINEMENT DES CONCEPTS

La présente étude trouve une relation positive entre le profil différentiel des compétences en management et le programme de MBA de type coopératif tandis

qu'elle a trouvé une relation négative entre le profil des compétences en management et les objectifs de formation de gestionnaires polyvalents. Il est évident que les étudiants au moment de leur auto-évaluation font le lien entre leurs attentes en termes de carrière et les objectifs des programmes de MBA. D'autres recherches doivent être amorcées afin de mesurer de façon plus précise les ensembles de variables indépendantes. L'objectif de cette recherche doit viser à définir les domaines de la réalité du monde des affaires où l'enseignement professionnel est susceptible de créer un impact réel. Selon Gélinaud (1991), les compétences en gestion sont peu transférables d'une personne à l'autre, mais elles sont davantage transférables par un même individu d'une situation à une autre.

ANALYSE DU CHEMIN CRITIQUE

Les études de Cervero (1982) et de Cervero et collaborateurs (1986), ainsi que la présente recherche, ont produit des résultats qui indiquent l'existence d'une relation entre l'environnement social et le changement dans le comportement du profil des compétences en management. Toutefois, il semble exister un lien entre les attentes et les perceptions des étudiants au moment de l'auto-évaluation et il serait intéressant d'explorer cette relation au moyen d'une analyse de parcours afin de tester la relation causale entre la participation à un programme de MBA, le système social et le changement dans le comportement.

La première étape de cette démarche méthodologique exige la formulation d'une théorie qui fait le lien entre ces construits théoriques. La théorie doit postuler des relations causales entre ces variables et des mesures doivent être développées afin d'en obtenir des représentations valides. À l'aide du paradigme de Cervero, des recherches plus spécifiques au niveau des liens susceptibles d'exister entre la participation à un programme de formation professionnelle, l'environnement de travail, l'acquisition de compétences et le développement d'habiletés doivent être menées. De plus, il est nécessaire de raffiner et de développer la mesure de ces construits. Ceci peut être accompli en améliorant l'indépendance entre les échelles destinées à mesurer chacun des construits. Finalement, une analyse de parcours pourrait aider à définir les effets de l'environnement de travail sur la détermination des objectifs des programmes de formation.

RECHERCHE AUPRÈS D'AUTRES GROUPES

Cette recherche a été réalisée auprès d'étudiants inscrits dans un programme d'administration des affaires. D'autres recherches sont nécessaires afin de déterminer l'efficacité de cette formation pour les sous-groupes d'étudiants. Ces recherches pourraient explorer les effets de l'environnement de travail pour chacun des sous-groupes d'étudiants et le changement de comportement. Il est permis d'anticiper que des différences entre les divers environnements de travail révéleront

l'existence de différences significatives entre les types de programmes de MBA et le développement des savoir-faire et des savoir-être en gestion et le sexe des étudiants.

ÉVALUATION DES PROGRAMMES DE MBA

D'autres recherches sont nécessaires afin d'évaluer l'impact des divers programmes de MBA. Cette évaluation, dans une perspective longitudinale, doit considérer les types de programmes de MBA et la perception des étudiants quant à l'efficacité de ces programmes. De plus, l'échantillon doit être stratifié afin d'y inclure les étudiants de MBA qui ont quitté le programme en cours de route ou ceux qui n'ont pas rencontré les exigences afin d'obtenir le diplôme de MBA.

BIBLIOGRAPHIE

- Abernathy, W., (1982). Competitive Decline in US Innovation : The Management Factor. Research Management, 25(5), 34-41.
- Adler, S., & Fang, H., (1988). US Patent Productivity. Research Management, 29(5), 29-35.
- Albanese, R., (1988). Competency-based Management Education. Journal of Management Development, 8(2), 66-80.
- Allio, R.J., (1984, été). Executive Retraining : The Obsolescent MBA. Business and Society Review, (50), 59-61.
- American Assembly of Collegiate Schools of Business, (1984, décembre). Outcome Measurement Project of the Accreditation Research Committee : Phase II : An Interim Report. St. Louis : American Assembly of Collegiate Schools of Business.
- American Assembly of Collegiate Schools of Business, (1987). Outcome Measurement Project : Phase III Report. St. Louis : American Assembly of Collegiate Schools of Business.
- Anderson, S.B., & Ball, S., (1978). The Profession and Practice of Program Evaluation. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Antommara, K.H., (1980). Current Patterns of Selected Continuing Education Programs for Pennsylvania (Thèse de doctorat, University of Pittsburg, 1980). Dissertation Abstracts International, 41, 2461A.
- Archier, G. & Sérieyx, H., (1984). L'entreprise du 3^{ème} type. Paris : Éditions du Seuil.
- Argyris, C., (1980, avril). Some Limitations of the Case Method : Experiences in a Management Development Program. Academy of Management Review, 5(2), 292-299.
- Argyris, C., (1986). Skilled Incompetence. Harvard Business Review, 64(5), 74-79.

- Armenakis, A.A., Flowers, D.J., Burdug, H.B., Kuerten, K.M., McCord, S.O. & Arnold, H.H., (1989). The Business School's Impact on US Competitiveness. Journal of Management Development, 8(1), 49-54.
- Arris, S.S. & Timmins, S.A., (1989, été) Employee Education and Job Performance: Does Education Matter. Public Personnel Management, 18(1), 1-9.
- Atkouf, O., (1989). Le management entre tradition et renouvellement. Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Balthazar, L., & Bélanger, J., (1986). L'école détournée. Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Barnard, C., (1938). The Functions of the Executive. Cambridge : Harvard University Press.
- Bazoge, B., & Zussman, D. (1988). Le M.B.A. en crise. (pp.221-235). Dans Paquet, G. & Von Zur-Muehlen, M., (éds). Education Canada? : Le post-secondaire en crise (2^{ème} éd.). Université d'Ottawa : Faculté d'Administration.
- Behrman, J.N., & Levin, R.I., (1984). Are Business Schools Doing Their Job? Harvard Business Review, 62(1), 140-142, 144, 147.
- Bickerstaffe, G., (1981). Crisis of Confidence in Business Schools. International Management, 36(19), 223.
- Bloom, A., (1987). The Closing of the American Mind. New York : First Touchtone Edition.
- Bok, D., (1986). Higher Learning. Cambridge : Harvard University Press.
- Boruch, F.R., & Cordray, D.S., (1980). An Appraisal of Educational Program Evaluations : Federal State , and Local Agencies. Evanston, Ill. : Northwestern University.
- Bowen, H.R., (1984, juin). Graduate Education and Social Responsibility. Dans, Pelczar, M.J. & Solmon, L.C., (éds). New Directions For Higher Education, no 46, San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Bowsher, J.E., (1989). Educating America : Lessons Learned in the Nation's Corporations. New York : John Wiley & Sons, Inc.

- Boyatzis, R.E., & Renio, A., (1989). Research Article : The Impact of an MBA Programme on Managerial Abilities. Journal of Management Development, 8(5), 66-77.
- Bryant, B., & Shinn, E., (1979). Follow-up conference assessment impact study. Office of Education, Washington, D.C. : Teachers Corps.
- Butler, D.W., (1986). The Humanities and the M.B.A. (pp.143-169). Dans Johnson, J.S. (éd.). Educating Managers : Executive Effectiveness Through Liberal Learning. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Byrne, J.M., (1984, 19 novembre). The MBA Mills. Forbes. (pp.20-25).
- Campbell, D.T., (1969). Reform as Experiments. American Pshychologist, 24, 409-429.
- Carrier, D., (1990, mars). Legislation As A Stimulus To Innovation. Higher Education Management, 2(1), 88-98.
- Cervero, R.M., (1982). Continuing Professional Education and Behavioral Change : A proposed Framework. Proceedings of the 1982 Adult Education Research Conference, (pp.60-65).
- Cervero, R.M., (1984). Analysing the Short-term and Long-term Effectiveness of Continuing Profession Education. Proceedings of the 26th Annual Adult Education Research Conference, (pp.38-43).
- Cervero, R.M., (1985, mai-juin). Continuing Professional Education and Behavioral Change : A Model for Research and Evaluation. The Journal of Continuing Education in Nursing. 16(3), 85-88.
- Cervero, R.M, Rottet, S., Dimmock, K.H., (1986). Analysing The Effectiveness Of Continuing Education At The Workplace. Adult Education Quarterly. 36(2), 78-85.
- Cervero, R.M., (1988). Effective Continuing Education for Professionals. San-Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Cervero, R.M., & Rottet, S., (1984). Analysing the Effectiveness of Continuing Education Professional Education : An Explanatory Study. Adult Education Quarterly, 77, 125-139.

- Chanlat, A., (1984). Gestion et culture d'entreprise. Montréal : Québec/Amérique.
- Cheit, E. F., (1985, printemps). Business Schools and their Critics. California Management Review, 27(3), 43-61.
- Clark, D.M., (1988, printemps). Has Business Missed The Boat On Educational Reform? Business and Society Review, 65, 39-40.
- Clarke, L.W. & Franklin, C.M., (1985, janvier). Cross-curricular Sequence : An Approach for Teaching Business Communication. Business Education Forum, (pp.12-16).
- Cook, T.D., & Campbell, D.T., (1969). The Design and Conduct of Quasi-experiments and True Experiments in Field Settings. Dans Dunnette, M.D. (éd.), Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Chicago : Rand McNally.
- Cordray, D.S., Bloom, H.S., & Light, R.J., (1987). Evaluation Practice in Review. New Directions for Program Evaluation, no 34. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Council of American Survey Research Organizations, (1982). On the Definition of Responses Rates. New York : CASRO Special Report.
- Cronbach, L.J., (1951, septembre). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. Psychometrika, (pp.297-234).
- Cronbach, L.J., Ambron, S.R., Dornbusch, S.M., Hess, R.D., Phillips, D.C., Walker, D.E., & Weiner, S.S., (1980). Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- D'Hainaut, L., (1990). Des fins aux objectifs de l'éducation, (5^{ième} éd.). Bruxelles : Éditions Labor.
- Daniels, B., (1989). Cité dans Main, J., (1989, juillet). B-Schools Get a Global Vision. Fortune, 120(2), 85.
- Daloisio, T., Firestone, M., & Evarts, H.F., (1984). A Case Study in Applying Adult Learning Theory in Developing Managers. Training and Development Journal, 37(2), 73-78.

- De Lannsheere, G., (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Denny, M.M., Fuss, M., & May, J.D., (1981). Intertemporal Changes in Regional Productivity in Canadian Manufacturing. Canadian Journal of Economics, 14(3), 390-408.
- Deshler, D.,(éd.), (1984). Evaluation for Program Improvement. New Directions for Continuing Education, no 24. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Devlin, E, (1986, octobre). Ne tirez pas sur les MBA. Revue Commerce, 88(10), 168-180.
- Diebold, J., (1984). Making The Future Work : Unleashing Our Powers of Innovation for the Decades Ahead. New York : Simon & Schuster.
- Dodge, D., (1973). Education and Occupational Licensure. Dans, Ostrey, S., (éd.). Canadian Higher Education for the Seventies. Canada : Economic Council of Canada.
- Dooley, M.D., (1986, février). The Overeducated Canadian? Changes in the Relationship Among Earnings, Education and Age for Canadian Men : 1971-1981. Canadian Journal of Economics, 19(1), 142-159.
- Drucker, P. (1973). Management : Tasks, Responsibilities, Practices. New York : Harper & Row Publishers, Inc.
- Drucker. P.F., (1989, été). Travail et management. Harvard-L'Expansion, 53, 6-16.
- Duncan, W.J., (1974). Transferring Management Theory to Practice. Academy of Management Journal, 17, 724-738.
- École des Hautes Études Commerciales, (1991-1992). Annuaire, M.B.A. Montréal : École des Hautes Études Commerciales.
- Eichenber, J.Y., (1977, mars-avril). L'entreprise, l'enseignant et le futur cadre. Revue Française de Gestion, 9, 9-18.

- Eisner, E.W., (1977). On the Uses of Educational Connoisseurship and Educational Criticism for Evaluation Classroom Life. Teachers College Record, 78, 345-358.
- Eisner, E.W., (1979). The Educational Imagination. New York : Macmillan.
- Éthier, G., (1989). La gestion de l'excellence en éducation. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Etzioni, A., (1989, été). Are Business Schools Brainwashing Their MBAs? Business and Society Review, 70, 18-19.
- Fiedling, D.W., (1979). Performance evaluation of a program in pharmacy continuing education (Thèse de doctorat, University of British Columbia, 1978). Dissertation Abstracts International, 39, 5259A.
- Friedman, M., & Friedman, R., (1979). Free to Choose. New York : Avon Books.
- Gagnon, J.-M. (1986). La démarche intellectuelle : une note sur le cas des écoles universitaires d'administration. (pp.58-63). Dans Audet, M., & Malouin, J.-L. (éds). La production des connaissances scientifiques de l'administration. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Galbraith, J.K., (1967). The New Industrial State. Boston : Houghton Mifflin.
- Galbraith, J.K., (1968). The Age of Uncertainty. Boston : Houghton Mifflin.
- Gaudreau, L., (1981) cité dans Legendre (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Larousse.
- Gay, L.R., (1987). Education Research : Competencies for Analysis and Application (3^{ième} éd.). Columbus : Merrill Publishing Company.
- Gélinier, O., (1991). Quelques thèmes de débat pour le progrès. Dans, Paquet, G., & Gélinier, O., Le management en crise : pour une formation proche de l'action. Paris : Ecomomica.
- Ghiselli, E.E., (1963). Managerial Talent. American Psychologist, 18, 631-642.

- Gilles, W. & Paquet, G., (1989). On Delta Knowledge. (pp.15-30). Dans Paquet, G. & Von Zur Muehlen, M. (éds). Edging Toward the Year 2000 : Management Research and Education in Canada. Canada : Canadian Federation of Deans of Management and Administrative Studies.
- Gonnella, J.S., & Zeleznik, C., (1987). Strengthening the Relationship Between Professional Education and Performance. Graduate Study in Higher Education. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Gordon, R.A., (1958, mai). Some Current Issues in Business Education. Annual Meeting of the American Association of Collegiate Schools of Business, Gatlinburg, U.S.
- Gordon, R.A., & Howell, J.E., (1959). Higher Education in Business. New York : Columbia University press.
- Grabowski, S., (1983). Strengthening Connections Between Education and Performance. San-Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Grimby, S., (1993). Robots With Swollens Egos. Canadian Business, 66(4), 32.
- Grotelueschen, A.D., (1980). Program Evaluation. Dans, Knox, A.B., (éd.). Developing Administering and Evaluating Adult Education. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Guba, E.G., (1969). The Failure of Educational Evaluation. Educational Technology, 9, 29-38.
- Guba, E.G., (1978). Metaphor Adaptation Report : Investigative Journalism. Research on Evaluation Project. Portland, Ore. : Northwest Regional Educational Laboratory.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S., (1981). Effective Evaluation. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Hall, C., (1986). Are Management Education Programmes Unmanageable? Journal of Management Development, 1(2), 41-54.
- Hayes, R.H., & Abernathy, W.J., (1980, juillet-août). Managing our Way to Decline. Harvard Business Review, 58(4), 66-77.

- Heeler, R., & Ray, M., (1972, novembre). Measure Validation in Marketing. Journal of Marketing Research, 9(4), 361-370.
- Hemphill, J.K., (1959). Dimensions of Executive Positions : A Study of the Basic of Ninety-three Business Executives. Princeton N.J. : Educational Testing Service, (RB-59-5).
- Herman, J.J., (1990, septembre). School-Based Management : A Checklist of Things To Consider. NASSP Bulletin, (pp.67-71).
- Hettich, W., (1971). Expenditures, Output and Productivity in Canadian University Education. Canada : Economic Council of Canada.
- Hill, C., Hitt, M., & Hoskisson, R., (1988). Declining US Competitiveness : Reflexion on a Crisis. Academy of Management Executive, 2(1), 51-60.
- Holt, M.E., & Courtenay, B.C., (1985, hiver). An Examination of Impact Evaluations. The Journal of Continuing Education, 49(1), 23-35.
- Houle. C.O., (1980). Continuing Learning in the Professions. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- House, E.R., (1980). Evaluating with Validity. Beverly Hills, Calif. : Sage.
- Hugstad, P.S., (1983). The Business School in the 1980s : Liberalism versus Vocationalism. New York : Praeger Publishers.
- Hutchings, P. A. & Marchese, T. J., (1990, mars). Assessing Curricular Outcomes - The US Experience. Higher Education Management, 2(1), 20-26.
- Hutchins, J.G.B., (1960, septembre). Education for Business Administration. Administrative Science Quarterly, 5(1), 279-295.
- Institute of Man and Science and State University of New York at Albany, (1979). Perspectives on Change : A Study of the Comparison of Staff Attitudes in Automated Matching and Non-automated Offices. New York : Institute of Man and Science and State University of New York at Albany.
- Jacoby, J., (1976, septembre). Consumer Research : Telling It Like It Is. Dans, Anderson, B.B., (éd.). Advances in Consumer Research, 3, 495-500.

- Janssens, D., & Pessemier, E.A., (1980, janvier). Response Rates in Mail Surveys : A Review and Survey. (Paper no. 714). Indiana : Purdue University Krannert Graduate School of Management.
- Jenkins, R.L., Reizeinstein, R.C. & Rodgers, F.G., (1984, sep.-oct.-). Report cards on the MBA. Harvard Business Review, 62(5), 21-25.
- Jenkins, G.P., (1977). Capital in Canada, Its Social and Private Performance 1965-1974. Discussion Paper no 98. Canada : Economic Council of Canada.
- Johnson, J.S., Burns, S.T., Butler, D.W., Hirsh, M.S., Jones, T.B., Kantrow, A.M., Mohrman, K., Smith, R.B., & Useem, M., (1986). Educating Managers : Executive Effectiveness Through Liberal Learning. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Joyal, D. L., (1982). Trends and Developments in Business Administration Programs. New York : Praeger Publishers.
- Kane, K.F., (1993, janvier-février). MBA : A Recruiter's-Eye View. Business Horizons, 36(1), 68-71.
- Keys, B. & Wolfe, J., (1988). Management Education and Development : Current Issues and Emerging Trends. Journal of Management, 14(2), 205-223.
- Knox, A.B., (1979). Assessing the Impact of Continuing Education. New Directions for Continuing Education, no. 3. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Knox, A.B., (1982). Organizational Dynamics in University Professional Education. Adult Education, 32, 117-129.
- Knox, A.B., (1985). Evaluating Continuing Professional Education. Dans, Cervero, R., & Scanlan, C., (éds). Problems and Prospects in Continuing Professional Education. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Kotter, J.P., (1973). The Psychological Contract : Managing the Joining-up Process. California Management Review, 15, 91-99.
- Leavitt, H., (1989). Cité dans Main, J., (1989, décembre). B-Schools Get a Global Vision. Fortune, 120(2), 78-79.

- Leboulleux, P., (1991) cité dans Paquet, G., & Gélinaud, O., Le management en crise : pour une formation proche de l'action. Paris : Economica.
- LeBreton, P.P., (1979). The Evaluation of Continuing Education for Professionals : A System View. Seattle : University of Washington.
- Legendre, R., (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Larousse.
- Levine, H.G., Moore, D.E., & Pennington, F.C., (1984). Evaluating Continuing Education Activities and Outcomes. Dans, Green, J.S. et collaborateurs (éds.). Continuing Education for the Health Professions : Developing, Managing, and Evaluating Programs for Maximum Impact on Patient Care. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Litchfield, R., (1993). Can an MBA Run Your Company? Canadian Business. 64(40), 30.
- Livingston, J.S., (1971, jan.-fév.). The Myth of the Well-Educated Manager. Harvard Business Review, 49(1), 79-89.
- Longo, R.G., (1982). A study of the interrelationships among a university's on campus continuing education workshop program for teachers, research-based effectiveness teaching behaviors, and the perceived needs of the client-teacher (Thèse de doctorat, University of Pittsburg, 1981). Dissertation Abstracts International, 42, 3568A.
- Louis, M.R., (1990, hiver). The Gap in Management Education. Selections; The Magazine of the Graduate Management Admission Council, (pp. 1-10).
- Luker, A., Bowers, M.R., & Powers, T.L., (1990). Factors Influencing Pursuit of the MBA Degree: A Student and Employer Perspective. Journal of Marketing for Higher Education, 2(2), 87-96.
- Lussato, B. & Messadié, G., (1986). Bouillon de culture. Paris : Robert Laffont.
- Lynton, E., (1984), Universities in Crisis, cité dans, Schoön, D.A., (1987). Educating the Reflexive Practitioner. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

- Mandt, E.J., (1982, août). The Failure of Business Education - And What To Do About It. Management Review, 71(8), 47-52.
- Markus, T.A., (1984, hiver). Universities and the market. Universities Quarterly, 39(1), 4-15.
- Meade, J., (1986, décembre). The Business Core Curriculum : Is It Time for a Change? Journal Of Education For Business, 62(3), 108-110.
- Migué, J.-L., & Marceau, R., (1989). Le monopole public de l'éducation. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Miles, R.E., (1985, printemps). The Future of Business Education. California Management Review, 27(3), 64-73.
- Miner, J.B., (1973, nov.-déc.). The Real Crunch in Managerial Manpower. Harvard Business Review, 51(6), 146-158.
- Mintzberg, H., (1989). Mintzberg on Management. New York : The Free Press.
- Mintzberg, H., (1988-1989, hiver). Formons des managers, non des MBA!. Harvard-L'Expansion, 51, 84-92.
- Mintzberg, H., (1975, jui.-août). The Manager's Job : Folklore and Fact. Harvard Business Review, 53(4), 49-71.
- Mintzberg, H., (1976, nov.-déc.). La manager, le planificateur et le cerveau. Revue Française de Gestion, 7, 19-25.
- Montebello, M., (1976). Efficacité de l'entreprise : Analyse et perspectives. Thèse de doctorat non publiée, Université d'Aix-Marseille, France.
- Muller, J.H., Porter, J.L. & Rehder, R.R., (1988, octobre). Have the Business Schools Let Down U.S. Corporations? Management Review, (pp.24-31).
- Muller, J.H., Porter, J.L. & Rehder, R.R., (1991, mai-juin). Reinventing the MBA the European Way. Business Horizons, 34(3), 83-91.
- Naisbitt, J., (1982). Megatrends. New York : Warner Books.

- Naisbitt, J., & Aburdene, P., (1985). Re-inventing the Corporation : Transforming Your Job and Your Company. New York : Warner Books Inc.
- Navarre, C., & Paquet, G., (1989). La formation en management : Les défis nouveaux. Dans Paquet, G., & Zur Muehlen, M.V., (éds). Edging Toward the Year 2000 : Management Research and Education in Canada. Canada : Canadian Federation of Deans of Management and Administrative Studies.
- Neter, J., Wasserman, W., Kutner, M.H., (1985). Applied Linear Statistical Models (2ième ed.). Homewood, Illinois : Irwin.
- Nevo, D., (1983, printemps). The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature, 53(1), 117-128.
- Nunnally, J., (1967). Psychometric Theory (1^{ère}éd.). New York : McGraw-Hill.
- Nunnally, J., (1978). Psychometric Theory (2^{ème}éd.). New York : McGraw-Hill.
- Odiorne, G.S., (1985, novembre). The Executive M.B.A. : A New Way to Develop Talent. Personnel, 62(11), 38-43.
- Oliver, S.K., (1981). Evaluation of short term continuing education workshops on the clinical behavior of community health nurses (Thèse de doctorat, University of Georgia, 1980). Dissertation Abstracts International, 41, 4346A.
- Palmade, J., (1987). Le management post-moderne ou la technocratisation des sciences de l'homme. (pp.103-127). Dans, Collectif Sciences Humaines. Organisation et management en question(s). Paris : Éditions L'Harmatan.
- Patton, M.Q., (1978). Utilization Focused Evaluation. Beverly Hills, Calif. : Sage.
- Patton, M.Q., (1980). Qualitative Evaluation Methods. Beverly Hills, Calif. : Sage.
- Paul, N.L., (1967). The Use of Empathy in the Resolution of Grief. Perspectives in Biology and Medicine, 11(10), 153-157.
- Payette, A., (1988). L'efficacité des gestionnaires et des organisations. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Perrien, J., Chéron, E.J., & Zins, M., (1983). Recherche en marketing : méthodes et décisions. Chicoutimi (Qc.) : Gaëtan Morin.
- Peter, J.P., (1979, février). Reliability : A Review of Psychometric Basic and Recent Findings. Journal of Marketing Research, 16(1), 6-17.
- Peters, T.J., & Waterman, R.H., (1982). In Search of Excellence. Cambridge : Harper & Row.
- Pierson, F.C., (1959). The Education of American Businessmen. New York : McGraw-Hill.
- Pine, G.J., (1980). Impact Studies 1980. Journal of Research, 1, 1-3.
- Platen, C.H. von, (1972). Formation en management. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économiques.
- Porter, J.L., Muller, H.J., & Rehder, R.R., (1989, été). The making of managers : an American perspective. Journal of General Management, 14(4), 62-75.
- Porter, L., & McKibbin, L., (1988). Management Education and Development : Drift or Thrust into the 21st Century. New York : McGraw-Hill.
- Provus, M.M., (1971). Discrepancy Evaluation. Berkely, Calif. : McCutchan.
- Psacharopoulos, G., & Woodhall. M., (1985). Education for Development : An Analysis of Investment Choices. Oxford : Oxford University Press.
- Rehder, R.R., Porter, J.L. & Muller, H.J., (1990, hiver). Challenging the Management Education Monster: The Learning Alliance MBA. Selections; The Magazine of the Graduate Management Admission Council, (pp.13-25).
- Rehder, R.R., & Porter, J.L., (1983, nov.- déc.). The Creative MBA : A New Proposal for Balancing the Science and the Art of Management. Business Horizons, 26(6), 52-54.
- Report of the Royal Commission on the Economic Union and Development Prospects for Canada, (1985). The Macdonald Commission Report. Canada : Minister of Supply and Services.

- Rockill, K., (1981). Professional Education Should Not Be Mandatory. Dans, Krietlow, B.Q. (éd.). San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Rogers, J., (1988), cité dans Hubbard, G., (1991). Changing Trends in MBA Education in Australia. Journal of Development, 9(6), 41-49.
- Ross, I., (1987). R&D Leadership : The Long-term/short-term Tradeoffs. Research Management, 30(6), 36-39.
- Rossi, P.H., Freeman, H.E., & Wright, S.R., (1979). Evaluation a Systematic Approach. Beverly Hills, Calif. : Sage.
- Roth, W.F. Jr., (1988a, mai). Today's MBA : A Lot to Learn. Personnel, (pp. 46-51).
- Roth, W.F. Jr., (1988b, hiver). Designing a New Academic Management Training Program. SAM Advanced Management Journal, 55(1), 17-22.
- Rudd, W.N., (1986, hiver). What Does An MBA Degree Mean in 1986? SAM Advanced Management Journal, 51(1), 40-44.
- Ryan, W.G., (1977). Management Practice and Research - Poles apart. Business Horizons, 20(3), 23-29.
- Sayles, L., (1970, avril). Whatever Happened to Management? Business Horizons, 8(2), 23-35.
- Schein, E.H., (1988). Management Education : Some Troublesome Realities and Possible Remedies. Journal of Management Education, 7(2), 5-15.
- Schein, E.H., (1964, nov.-déc.). How to Break In the College Graduate. Harvard Business Review, 42(6), 68-76.
- Schombert, S.F., Hendel, D.D., & Bassett, C.L., (1983). Using the College Outcome Measures Project to Measure College Outcomes. Alternative Higher Education. (pp.95-104).
- Schön, D.A., (1983). The Reflective Practitioner. New York : Basic Books.
- Schön, D.A., (1987). Educating the Reflexive Practitioner. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

- Scriven, M., (1974). Maximizing the Power of Causal Investigations: The Modus Operandi Method. Dans Popham, W. J. (éd.). Evaluation in Education. Berkeley, Calif. : McCutchan.
- Shabbaga, M.& Muehlen, M. v. Z., (1988). Guide to Management and Administrative Studies Programs at Canadian Universities. Canadian Federation of Deans and Administrative Studies.
- Simon, H.A., (1967, février). The Business School a Problem in Organizational Design. The Journal of Management Studies, 4, 1-16.
- Simon, H.A., (1987, février). Making Management Decisions : The Role of Intuition and Emotion. Academy of Management Executive, (pp.57-64).
- Simon, J.J.Jr., (1989, décembre). A Report Card On America's Business Schools. Management Review, 78(12), 26-29.
- Sork, T.J., Kalef, R., & Worsfold, N.E., (1987). The Postmortem Audit : A Strategy for Improving Educational Programs. Vancouver, B. C. : Educational Design Associates.
- Stager, D., (1972). Allocation of Resources in Canadian Education. Dans, Ostry, S., (éd.). Canadian Higher Education in the Seventies. Ottawa : Information Canada.
- Stake, R.E., (1967). The Countenance of Educational Evaluation. Teachers College Record, 68, 523-540.
- Stake, R.E., (1976). Evaluating Educational Programmes : The Need and the Response. Washington D.C. : OECD Publications Center.
- Stake, R.E., (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. Educational Researcher, 7, 5-8.
- Stanley, J.C., (1972). Controlled Field Experiments as a Model for Evaluation. Dans Rossi, P.H., & Williams, W., (éds.). Evaluating Social Programs. New York : Seminar Press.
- Steiner, G.A., (1976, octobre). Future Curricula in Schools of Management. AACSB Bulletin.

- Stern, M.R., (1983). Power and Conflict in Continuing Education. Belmont, Calif. : Wadsworth.
- Stolzenberg, R.M., Giarrusso, R., & Lehman, J., (1988). An Overview of the Demographic and Family Characteristics of First-Year Students in U.S. MBA Programs. Los Angeles : Graduate Management Admission Council.
- Stufflebeam, D.L., Foley, W.J., Gephart, W.J., Hammon, R.L. Merriman, H.O., & Provus, M.M., (1971). Educational Evaluation and Decision-Making. Itasca, Ill. : Peacock.
- Thonstad, T., (1969). Education and Manpower : Theoretical Models and Empirical Applications. London : Oliver and Boyd.
- Thornton, R.F., & Rosenfeld, M., (1981). Development of a Procedure for Evaluating the Managerial Work Experience of Applicants to Graduate Schools of Management. GMAC Research Report 81-6, Princeton, N.J. : Educational Testing Service.
- Thurow, L., (1987, 18 décembre). A Weakness in Process Technology. Science, 238(4834), 1659-1663.
- Tichy, N., cité dans; Main, J., (1989, juillet). B-Schools Get a Global Vision. Fortune, 120(2), 78-86.
- Tofler, A., (1985). The Adaptive Corporation. New York : McGraw-Hill Book Company.
- Tornow, W.W., & Pinto , P.R., (1976). The Development of a Managerial Job Taxonomy : A System for Describing, Classifying, and Evaluating Executive Positions. Journal of Applied Psychology, 61(4), 410-418.
- Travers, R.M., (1977). Essentials of Learning. New York : Macmilland.
- Tyler, R.W., (1950). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago : University of Chicago Press.
- Turkeltaub, R.M., (1981). A study to determine the impact of a continuing education course for registered nurses on knowledge and skills utilized in providing patient care (Thèse de doctorat, University of Maryland, 1980). Disseratation Abstracts International, 42, 564A.

- Université d'Ottawa, (1990-1992). Programme de Maîtrise en Administration des Affaires. Ottawa : École des Études Supérieures et de la Recherche.
- Université de Moncton, (1990-1992). Répertoire des programmes et des cours. Moncton : Université de Moncton.
- Université de Sherbrooke, (1991-1992). Maîtrise en Administration des Affaires (M.B.A.) : Programme coopératif de deuxième cycle offert par la Faculté d'administration. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Vaillancourt, F., & Henriques, I., (1986). The Returns to University Schooling in Canada. Canadian Public Policy, 12(4), 449-458.
- Van Derveer, C.P., (1983). A study of the relationship between the presentation of a specific continuing education offering and nurse performance in the documentation of patient care in the work setting (Thèse de doctorat, Columbia University, 1982). Dissertation Abstracts International, 43, 3226A.
- Vance, C.M., (1985). The Curriculum Imperative of Teaching Future Managers to Teach. Journal of Management Development, 7(1), 24-31.
- Wallace, P.A., (1989). MBAs on the Fast Track : The Career Mobility of Young Managers. Cambridge, Mass. : Ballinger Books.
- Webber, R., (1976, été). Career Problems of Young Managers. California Management Review, 23(42), 19-33.
- Webber, R., (1990, automne). Building a Better Business School. Best of Business Quarterly, p.66.
- West, E.G., (1988). Higher Education in Canada : An Analysis. Vancouver, B.C. : Fraser Institute.
- Whetten, D.A. & Cameron, K.S., (1983). Management Skill Training : A Needed Addition to the Management Curriculum. Exchange : The Organizational Behavior Training Journal, 8(2), 10-15.
- Whetten, D.A., & Cameron, K.S., (1984). Developing Management Skills. Glenview, Ill. : Scott, Foresman and Company.

- White, C.W., et collaborateurs, (1980). Efficacy of Traditional Continuing Medical Education in Changing Physician Knowledge and Behavior in the Care of Patients with Acute Myocardial Infarction. Paper presented at the Association of American Colleges Annual Meeting.
- Whorten, B.R., & Sanders, J.R., (1973). Educational Evaluation : Theory and Practice. Belmont, Calif. : Wadworth Publishing.
- Winter, D.G., McClelland, D.C., & Stewart, A.J., (1982). A New Case for the Liberal Arts. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Wiseman, F., & McDonald, P., (1980, 11 janvier). Management Begins Toward Much Needed Response Rate Standards. Marketing News, (p.1).
- Wolf, R., (1979). The Use of Judicial Evaluation Methods in the Formation of Educational Policy. Educational Evaluation and Policy Analysis, 1, 19-28.

ANNEXES

établissement: ☐ Hautes études commerciales
 ☐ Université de Moncton
 ☐ Université d'Ottawa
 ☐ Université de Sherbrooke

date: septembre 1991

ENQUÊTE

sur

Les programmes de MBA

Afin de ne pas alourdir le texte, les substantifs qui désignent des personnes
devront être entendus dans leur signification épiciène.

Première partie

Renseignements personnels

1. À quelle université avez-vous obtenu votre diplôme de baccalauréat?

2. Parmi les suivantes indiquez la discipline de votre spécialisation?

<u>Arts et Lettres</u>	<u>Sciences sociales</u>	<u>Sciences</u>	<u>Administration</u>
Anglais ☐	Économie ☐	Architecture ☐	Comptabilité ☐
Arts ☐	Éducation ☐	Biologie ☐	Finance ☐
Français ☐	Sciences pol. ☐	Chimie ☐	Relations ind. ☐
Histoire ☐	Psychologie ☐	Informatique ☐	Management ☐
Philosophie ☐	Sociologie ☐	Génie ☐	Marketing ☐
Autre ☐	Autre ☐	Mathématique ☐	Gestion des ☐
		Physique ☐	opérations ☐
		Statistique ☐	Autre ☐
		Autre ☐	

Autre discipline: _____ Spécialisation _____

3. En quelle année avez-vous reçu votre diplôme de baccalauréat? _____

4. Au moyen de l'échelle suivante, indiquez la moyenne qui se rapproche le plus de la moyenne obtenue à la fin de vos études de baccalauréat ou:

1.0 = D, 2.0 = C, 3.0 = B, 4.0 = A _____

5. S'il y a lieu, indiquez votre score au GMAT: _____

6. À quelle université êtes-vous inscrit actuellement?

☐ Hautes études commerciales ☐ Moncton ☐ Ottawa ☐ Sherbrooke

7. En quelle année du programme d'études de MBA êtes-vous actuellement?

☐ première année (si moins de 30 crédits de complétés)

☐ deuxième année (si 30 crédits et plus sont complétés)

8. Êtes-vous inscrit au programme de MBA?

☐ à temps complet ☐ à temps partiel

9. Le programme de MBA que vous poursuivez est de type:

☐ traditionnel

☐ pour les "exécutifs"

☐ coopératif

10. Pour les étudiants à temps plein, quelle était votre occupation, profession ou titre avant de retourner aux études? _____

11. Nombre d'années d'expérience dans cette position: _____

12. Pour les étudiants à temps partiel, quelle est le titre de votre occupation ou de votre profession

13. Nombre d'années d'expérience dans cette position: _____

14. Parmi les raisons suivantes, pourriez-vous indiquer en rangeant par ordre d'importance les **trois** principales raisons qui vous ont incité à vous inscrire au programme de MBA?

(14) ☐ Les conditions d'admission sont élevées

(15) ☐ Les activités extra-curriculaires sont nombreuses

(16) ☐ Les frais de scolarité sont peu élevés

(17) ☐ Le programme a une bonne renommée

(18) ☐ Le corps professoral est excellent

(19) ☐ Les employeurs connaissent bien le programme de cet établissement

(20) ☐ L'Université est bien localisée géographiquement

(21) ☐ La qualité de vie sur le campus est excellente

(22) ☐ Les possibilités de se trouver un emploi à la fin du programme sont meilleures

(23) ☐ Autre _____

(24) ☐ Autre _____

(25) ☐ Autre _____

Deuxième partie

Raisons qui vous incitent à poursuivre un programme de MBA

Les affirmations suivantes présentent diverses raisons qui pourraient vous avoir motivé à vous inscrire à un programme de MBA ainsi que de vos perceptions relatives des objectifs visés par ce programme d'études. Pour chacune des affirmations, indiquer votre opinion sur une échelle de 1 à 7, où 1 signifie que vous êtes complètement en désaccord avec l'énoncé et que 7 signifie que vous êtes complètement en accord avec l'énoncé.

_____	①	2	3	4	5	6	⑦	_____
signifie complètement en désaccord								signifie complètement en accord

Encerclez le chiffre approprié

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 26. L'obtention du diplôme de MBA va me permettre d'atteindre mes objectifs de carrière à long terme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. L'obtention du diplôme de MBA va augmenter mes chances d'obtenir une promotion | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. L'obtention du diplôme de MBA va me permettre de demeurer compétitif dans le marché de l'emploi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29. L'obtention du diplôme de MBA va me permettre d'augmenter mon revenu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30. Je poursuis mes études de MBA pour ma propre satisfaction | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31. L'obtention du diplôme de MBA va me permettre de changer de carrière dans un proche avenir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 32. L'obtention du diplôme de MBA va augmenter mon statut social | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 33. Les pressions qui s'exercent sur moi en milieu de travail m'incitent à poursuivre mes études de MBA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 34. Le programme de MBA permet de développer chez l'étudiant une compréhension analytique et conceptuelle du monde des affaires | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

1 2 3 4 5 6 7	
signifie complètement en désaccord	signifie complètement en accord

Encerclez le chiffre approprié

- | | |
|--|---------------|
| 35. Le programme de MBA permet de développer l'esprit de créativité et d'adaptabilité nécessaires au gestionnaire | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 36. Le programme de MBA permet de développer votre style de leadership | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 37. Le programme de MBA vous permet d'acquérir une formation générale en gestion qui repose sur l'apprentissage de concepts, de principes et de méthodes de gestion des organisations | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 38. Le programme de MBA vous permet de développer vos aptitudes à l'analyse et à l'évaluation de situations complexes dans un contexte socio-économique et politique en constante évolution | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 39. Le programme de MBA vous permet d'acquérir par des stages coopératifs une expérience de la gestion qui vous permet d'établir un lien entre la théorie et la pratique | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 40. Le programme de MBA forme des gestionnaires polyvalents prêts à assumer des responsabilités de haut niveau dans l'organisation | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 41. Le programme de MBA forme des généralistes en administration des affaires orientés vers la prise de décision | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 42. Le programme de MBA amène l'étudiant à acquérir une vision intégrée de l'entreprise et des multiples facettes du travail du dirigeant | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 43. Dans le programme de MBA, la prise de décision y est étudiée en prenant en considération la globalisation de l'environnement économique | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 44. Le programme de MBA développe chez le futur diplômé les aptitudes: | |
| (44) à travailler en équipe | 1 2 3 4 5 6 7 |
| (45) à communiquer | 1 2 3 4 5 6 7 |
| (46) à déléguer | 1 2 3 4 5 6 7 |
| (47) à inspirer | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 48. Le programme de MBA développe chez le futur diplômé les aptitudes à évaluer avec lucidité et réalisme les conséquences immédiates et lointaines des décisions politiques de l'entreprise | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 49. Le programme de MBA développe chez le futur diplômé des aptitudes: | |
| (49) à rechercher les opportunités | 1 2 3 4 5 6 7 |
| (50) à anticiper et à analyser les problèmes | 1 2 3 4 5 6 7 |
| (51) à concevoir et à mettre en oeuvre des solutions et des plans d'action | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 52. Le programme de MBA vous permet de devenir apte à occuper différentes fonctions de gestion au sein d'une organisation | 1 2 3 4 5 6 7 |

Troisième partie

Attentes des étudiants une fois en possession du diplôme

Pour chacune des affirmations suivantes, pouvez-vous indiquer vos opinions au sujet de vos attentes une fois que vous serez en possession du diplôme de MBA.

	①	2	3	4	5	6	⑦	
signifie complètement en désaccord								signifie complètement en accord

Encerclez le chiffre approprié

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 53. Une fois en possession du diplôme de MBA, il vous sera plus facile de changer de carrière | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 54. Une fois en possession du diplôme de MBA, il vous sera plus facile d'obtenir une augmentation de salaire | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 55. Une fois en possession du diplôme de MBA, il vous sera plus facile d'obtenir une promotion | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 56. Le diplôme de MBA vous sera utile afin d'atteindre vos objectifs de carrière | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 57. Parce que vous étudiez à temps partiel votre performance en milieu de travail est affectée? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 58. À la fin de vos études de MBA vous serez capable de créer un environnement qui maximisera la productivité et l'efficacité du travail de groupe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 59. À la fin de vos études de MBA vous serez en mesure de mieux gérer les conflits interpersonnels | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 60. À la fin de vos études de MBA vous serez en mesure de mieux comprendre votre style de management | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 61. Les connaissances acquises dans le programme de MBA vous aident à mieux utiliser vos ressources pour résoudre les problèmes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 62. Les connaissances acquises dans le programme de MBA vous aident à améliorer votre processus de prise de décision | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 63. Le diplôme de MBA est nécessaire afin d'obtenir une promotion dans votre organisation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 64. Les connaissances acquises vous encouragent à essayer de nouvelles approches afin de gérer le changement | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 65. Le programme de MBA va faire de vous un gestionnaire: | | | | | | | |
| (65) plus efficace | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| (66) plus efficient | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Quatrième partie

L'environnement de travail

Dans cette quatrième partie du questionnaire, veuillez indiquer votre opinion au sujet des relations entre les employés et les méthodes de travail au sein d'une organisation. Afin de répondre à chacune des questions suivantes, pensez à votre situation actuelle ou à celle que vous avez vécue récemment. Pour les personnes qui n'auraient pas d'expérience pratique en milieu de travail, répondez à cette section au meilleur de vos connaissances.

_____	①	2	3	4	5	6	⑦	_____
signifie complètement en désaccord								signifie complètement en accord

Encercler le chiffre approprié

- | | |
|--|---------------|
| 67. Dans votre organisation les buts et les objectifs sont bien définis | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 68. Dans votre organisation il existe de nombreuses opportunités de participer à la prise de décision | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 69. Dans votre organisation, on ne vous pousse pas afin de rencontrer les objectifs et les quotas du département | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 70. La majorité des clients de votre organisation apprécie ce que vous faites pour eux | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 71. Dans votre organisation, les employés se font confiance | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 72. Il est facile de donner à vos collaborateurs une explication précise des objectifs de votre organisation | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 73. Dans votre organisation, les décisions importantes sont prises sans consulter le personnel | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 74. Les clients de l'organisation comprennent les difficultés que vous rencontrez dans la livraison des divers services | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 75. Il est difficile de comprendre la direction ou le but de votre organisation | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 76. Les employés peuvent participer à la prise des décisions qui affectent leur travail | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 77. La direction vous rappelle souvent que vous devez rencontrer les quotas fixés | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 78. La majorité de vos clients comprend la mission et les objectifs de votre organisation | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 79. Les employés semblent bien travailler ensemble | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 80. Les membres de l'organisation ont une bonne compréhension des objectifs de celle-ci | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 81. Les gestionnaires consultent les employés avant de prendre des décisions qui vont les affecter | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 82. Il semble qu'il y a de plus en plus de travail à accomplir | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 83. Dans votre organisation, il existe une atmosphère de camaraderie entre les employés | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 84. Dans votre organisation la demande pour vos services est constante et il n'y a pas beaucoup de répit dans le travail | 1 2 3 4 5 6 7 |

Cinquième partie

Rôle et responsabilités du gestionnaire

Dans cette cinquième partie du questionnaire, en vous basant sur votre expérience en tant que gestionnaire, veuillez exprimer votre opinion au sujet des difficultés et des défis qui se posent à vous au sein de l'organisation. Afin de répondre à chacune des questions suivantes, pensez à votre situation actuelle ou à celle que vous avez vécue récemment. Pour les personnes qui n'auraient pas d'expérience pratique répondez au meilleur de vos connaissances.

_____	①	2	3	4	5	6	⑦	_____
signifie complètement en désaccord								signifie complètement en accord

Encerclez le chiffre approprié

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 85. L'information que je donne aux employés pour accomplir leurs tâches est habituellement précise | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 86. Je trouve que mon travail offre un défi intéressant | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 87. J'aime le temps que je passe au travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 88. Je trouve valorisant le fait de parler de mon travail avec mes collègues de l'organisation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 89. Je suis accaparé par des tâches qui ne sont pas nécessaires | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 90. L'équipement technique que j'utilise m'aide à mieux accomplir mes tâches | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 91. J'aime penser à mon emploi lorsque je suis à l'extérieur de l'organisation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 92. Il me semble que j'accomplis plusieurs tâches qui ne sont pas reliées directement à la mission de l'organisation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 93. Je ne suis pas certain de l'autorité que je possède | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 94. Je suis libre d'apporter des améliorations à la façon d'accomplir mes tâches | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 95. Mon travail représente une satisfaction majeure dans ma vie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 96. Mes collègues me fournissent une information de qualité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 97. Il y a des fois où je pose des actions qui semblent être acceptées par certains et refusées par d'autres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

1 2 3 4 5 6 7	signifie complètement en désaccord signifie complètement en accord
---	--

Encerclez le chiffre approprié

- | | |
|--|---------------------------|
| 98. Quand je parle avec mes collègues il semble exister un niveau élevé de compréhension | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 99. L'équipement technique mis à ma disposition m'empêche d'avoir recours à toutes mes habiletés | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 100. L'équipement technique mis à ma disposition me permet d'améliorer ma performance | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 101. Occasionnellement, je dois coordonner mon travail avec les autres membres de l'organisation | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 102. Les standards de performance de mon emploi sont bien définis | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 103. Mon travail exige que je porte une attention toute spéciale au détail | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 104. Je peux changer ma façon habituelle de faire les choses sans que personne ne s'y objecte | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 105. Pour accomplir ma tâche, la coopération avec les autres membres de l'organisation est essentielle | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 106. À plusieurs reprises j'ai reçu de mes supérieurs de l'information qui était partiellement vraie | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 107. Pour accomplir ma tâche je dois utiliser un grand nombre d'habiletés | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 108. Je suis encouragé à chercher de meilleures façons d'accomplir ma tâche | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 109. Afin d'accomplir ma tâche, le contact avec les autres membres de l'organisation n'est pas nécessaire | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 110. Dans mon emploi actuel, je sais exactement ce qui est attendu de moi | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 111. Mon emploi exige que je me conforme à toute une série de procédures qui doivent être rigoureusement suivies | 1 2 3 4 5 6 7 |

Sixième partie

Inventaire des savoir-être et des savoir-faire en management

Le questionnaire de Whetten et Cameron est destiné à évaluer les savoir-être et les savoir-faire en management. Nous présentons cet instrument de mesure de type différentiateur sémantique dans sa version originale puisqu'il a été validé en anglais et qu'il est un résumé des caractéristiques importantes qui assurent le succès de tout gestionnaire.

Afin d'y répondre, vous devez vous évaluer sur un certain nombre de caractéristiques importantes. Soyez honnête envers vous-même et évaluez vous selon ce que vous êtes et non selon ce que vous souhaiteriez être. Par conséquent, cochez la proposition qui coïncide le plus avec votre personnalité.

- | | | |
|--|------------------------|--|
| 112. Prefer to work with others | __ : __ : __ : __ : __ | Prefer to work by myself |
| 113. Often seek leadership opportunities | __ : __ : __ : __ : __ | Often avoid leadership opportunities |
| 114. Assertive | __ : __ : __ : __ : __ | Not assertive |
| 115. Priorities well-established | __ : __ : __ : __ : __ | Priorities not yet well-established |
| 116. Inclined to take pleasure from others' successes | __ : __ : __ : __ : __ | Inclined to be jealous of others' successes |
| 117. Inclined to let others do their own thing | __ : __ : __ : __ : __ | Have strong desire to influence others |
| 118. Generally unwilling to take responsibility for what others do | __ : __ : __ : __ : __ | Generally willing to take responsibility for others' behavior |
| 119. Inclined to exercise power or authority | __ : __ : __ : __ : __ | Not inclined to exercise power or authority |
| 120. Easy to identify with others' feelings | __ : __ : __ : __ : __ | Difficult to identify with others' feelings |
| 121. Have trouble making decisions | __ : __ : __ : __ : __ | Have no trouble making decisions |
| 122. Inclined to be upset and anxious at having lots of time demands | __ : __ : __ : __ : __ | Have no difficulty tolerating numerous time demands |
| 123. Inclined to leave things as they are, even when dissatisfied | __ : __ : __ : __ : __ | Inclined to suggest and initiate change when needed |
| 124. Am not in control of the use of my time | __ : __ : __ : __ : __ | Largely control the use of my time |
| 125. Feel that I know myself intimately | __ : __ : __ : __ : __ | Feel frequently out of touch with myself |
| 126. Can generally find all needed information prior to making decisions | __ : __ : __ : __ : __ | Frequently have difficulty obtaining information needed to make a decision |
| 127. Not very competitive | __ : __ : __ : __ : __ | Very competitive |

- | | | |
|--|------------------------|---|
| 128. Incomfortable when distinctive or singled out | __ : __ : __ : __ : __ | Enjoy being distinctive or singled out |
| 129. Have little trouble being criticized | __ : __ : __ : __ : __ | Bothers me a lot to be criticized |
| 130. Generally rebel against authority | __ : __ : __ : __ : __ | Generally obey authority |
| 131. Self-confident | __ : __ : __ : __ : __ | Not self-confident |
| 132. Have trouble expressing myself verbally | __ : __ : __ : __ : __ | Generally do well expressing myself verbally |
| 133. Trusted by others | __ : __ : __ : __ : __ | Often distrusted by others |
| 134. Uncomfortable giving straightforward negative feedback to others | __ : __ : __ : __ : __ | No trouble giving straightforward negative feedback to others |
| 135. Have few or no close interpersonal relationships | __ : __ : __ : __ : __ | Have many close interpersonal relationships |
| 136. High need to achieve | __ : __ : __ : __ : __ | Low need to achieve |
| 137. Have a strong desire to exercise power | __ : __ : __ : __ : __ | Not interested in pursuing positions of power |
| 138. Able to effectively resolve disagreements to the satisfaction of both parties | __ : __ : __ : __ : __ | Have difficulty resolving disagreements to the satisfaction of both parties |
| 139. Can absorb criticism without becoming defensive | __ : __ : __ : __ : __ | Become very defenseive when criticized |
| 140. Likely to assume leadership role in a group when a formal leader has not been appointed | __ : __ : __ : __ : __ | Inclined to let others assume a leadership role in a group |
| 141. Feel comfortable giving formal presentations or talks | __ : __ : __ : __ : __ | Have great difficulty giving presentation or talk |

(verso) →

Les quelques questions qui suivent vous concernent personnellement et vont nous permettre d'assurer le suivi de cette enquête de type longitudinale. Essentiellement, elles ont pour but de nous assurer de jumeler les bons questionnaires au moment du post-test (suivi) qui aura lieu à la fin mars 1992.

Il est entendu que ces renseignements seront traités de façon confidentielle et qu'une fois que les questionnaires seront jumelés, les informations suivantes seront détruites.

Merci de votre collaboration.

142. Indiquez vos nom et prénom: _____

Adresse: _____

_____ Code postal _____

143. Votre numéro de téléphone: maison _____ travail _____

144. L'année de votre naissance: _____

145. Votre sexe: () Homme () Femme

Merci de votre collaboration!

établissement: ☐ Hautes études commerciales
☐ Université de Moncton
☐ Université d'Ottawa
☐ Université de Sherbrooke

date: mars 1992

ENQUÊTE

sur

Les programmes de MBA

Afin de ne pas alourdir le texte, les substantifs qui désignent des personnes
devront être entendus dans leur signification épiciène.

Première partie

Raisons qui vous incitent à poursuivre un programme de MBA

Les affirmations suivantes présentent diverses raisons qui pourraient vous avoir motivé à vous inscrire à un programme de MBA ainsi que de vos perceptions relatives des objectifs visés par ce programme d'études. Pour chacune des affirmations, indiquer votre opinion sur une échelle de 1 à 7, où 1 signifie que vous êtes complètement en désaccord avec l'énoncé et que 7 signifie que vous êtes complètement en accord avec l'énoncé.

1	2	3	4	5	6	7
signifie complètement en désaccord			signifie complètement en accord			

Encerclez le chiffre approprié

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. L'obtention du diplôme de MBA va me permettre d'atteindre mes objectifs de carrière à long terme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. L'obtention du diplôme de MBA va augmenter mes chances d'obtenir une promotion | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. L'obtention du diplôme de MBA va me permettre de demeurer compétitif dans le marché de l'emploi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. L'obtention du diplôme de MBA va me permettre d'augmenter mon revenu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Je poursuis mes études de MBA pour ma propre satisfaction | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. L'obtention du diplôme de MBA va me permettre de changer de carrière dans un proche avenir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. L'obtention du diplôme de MBA va augmenter mon statut social | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Les pressions qui s'exercent sur moi en milieu de travail m'incitent à poursuivre mes études de MBA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Le programme de MBA permet de développer chez l'étudiant une compréhension analytique et conceptuelle du monde des affaires | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

1 2 3 4 5 6 7	signifie complètement en désaccord signifie complètement en accord
---	--

Encerclez le chiffre approprié

- | | |
|--|---------------|
| 10. Le programme de MBA permet de développer l'esprit de créativité et d'adaptabilité nécessaires au gestionnaire | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11. Le programme de MBA permet de développer votre style de leadership | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12. Le programme de MBA vous permet d'acquérir une formation générale en gestion qui repose sur l'apprentissage de concepts, de principes et de méthodes de gestion des organisations | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 13. Le programme de MBA vous permet de développer vos aptitudes à l'analyse et à l'évaluation de situations complexes dans un contexte socio-économique et politique en constante évolution | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 14. Le programme de MBA vous permet d'acquérir par des stages coopératifs une expérience de la gestion qui vous permet d'établir un lien entre la théorie et la pratique | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 15. Le programme de MBA forme des gestionnaires polyvalents prêts à assumer des responsabilités de haut niveau dans l'organisation | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 16. Le programme de MBA forme des généralistes en administration des affaires orientés vers la prise de décision | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 17. Le programme de MBA amène l'étudiant à acquérir une vision intégrée de l'entreprise et des multiples facettes du travail du dirigeant | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 18. Dans le programme de MBA, la prise de décision y est étudiée en prenant en considération la globalisation de l'environnement économique | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 19. Le programme de MBA développe chez le futur diplômé les aptitudes: | |
| (19) à travailler en équipe | 1 2 3 4 5 6 7 |
| (20) à communiquer | 1 2 3 4 5 6 7 |
| (21) à déléguer | 1 2 3 4 5 6 7 |
| (22) à inspirer | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 23. Le programme de MBA développe chez le futur diplômé les aptitudes à évaluer avec lucidité et réalisme les conséquences immédiates et lointaines des décisions politiques de l'entreprise | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 24. Le programme de MBA développe chez le futur diplômé des aptitudes: | |
| (24) à rechercher les opportunités | 1 2 3 4 5 6 7 |
| (25) à anticiper et à analyser les problèmes | 1 2 3 4 5 6 7 |
| (26) à concevoir et à mettre en oeuvre des solutions et des plans d'action | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 27. Le programme de MBA vous permet de devenir apte à occuper différentes fonctions de gestion au sein d'une organisation | 1 2 3 4 5 6 7 |

Deuxième partie

Attentes des étudiants une fois en possession du diplôme

Pour chacune des affirmations suivantes, pouvez-vous indiquer vos opinions au sujet de vos attentes une fois que vous serez en possession du diplôme de MBA.

	① 2 3 4 5 6 ⑦	
signifie complètement on désaccord		signifie complètement en accord

Encerclez le chiffre approprié

- | | |
|--|---------------------------|
| 28. Une fois en possession du diplôme de MBA, il vous sera plus facile de changer de carrière | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 29. Une fois en possession du diplôme de MBA, il vous sera plus facile d'obtenir une augmentation de salaire | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 30. Une fois en possession du diplôme de MBA, il vous sera plus facile d'obtenir une promotion | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 31. Le diplôme de MBA vous sera utile afin d'atteindre vos objectifs de carrière | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 32. Parce que vous étudiez à temps partiel votre performance en milieu de travail est affectée? | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 33. À la fin de vos études de MBA vous serez capable de créer un environnement qui maximisera la productivité et l'efficacité du travail de groupe | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 34. À la fin de vos études de MBA vous serez en mesure de mieux gérer les conflits interpersonnels | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 35. À la fin de vos études de MBA vous serez en mesure de mieux comprendre votre style de management | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 36. Les connaissances acquises dans le programme de MBA vous aident à mieux utiliser vos ressources pour résoudre les problèmes | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 37. Les connaissances acquises dans le programme de MBA vous aident à améliorer votre processus de prise de décision | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 38. Le diplôme de MBA est nécessaire afin d'obtenir une promotion dans votre organisation | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 39. Les connaissances acquises vous encouragent à essayer de nouvelles approches afin de gérer le changement | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 40. Le programme de MBA va faire de vous un gestionnaire: | |
| (40) plus efficace | 1 2 3 4 5 6 7 |
| (41) plus efficient | 1 2 3 4 5 6 7 |

Troisième partie

L'environnement de travail

Dans cette quatrième partie du questionnaire, veuillez indiquer votre opinion au sujet des relations entre les employés et les méthodes de travail au sein d'une organisation. Afin de répondre à chacune des questions suivantes, pensez à votre situation actuelle ou à celle que vous avez vécue récemment. Pour les personnes qui n'auraient pas d'expérience pratique en milieu de travail, répondez à cette section au meilleur de vos connaissances.

_____	①	2	3	4	5	6	⑦	_____
signifie complètement en désaccord								signifie complètement en accord

Encerclez le chiffre approprié

- | | |
|--|---------------|
| 42. Dans votre organisation les buts et les objectifs sont bien définis | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 43. Dans votre organisation il existe de nombreuses opportunités de participer à la prise de décision | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 44. Dans votre organisation, on ne vous pousse pas afin de rencontrer les objectifs et les quotas du département | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 45. La majorité des clients de votre organisation apprécie ce que vous faites pour eux | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 46. Dans votre organisation, les employés se font confiance | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 47. Il est facile de donner à vos collaborateurs une explication précise des objectifs de votre organisation | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 48. Dans votre organisation, les décisions importantes sont prises sans consulter le personnel | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 49. Les clients de l'organisation comprennent les difficultés que vous rencontrez dans la livraison des divers services | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 50. Il est difficile de comprendre la direction ou le but de votre organisation | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 51. Les employés peuvent participer à la prise des décisions qui affectent leur travail | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 52. La direction vous rappelle souvent que vous devez rencontrer les quotas fixés | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 53. La majorité de vos clients comprend la mission et les objectifs de votre organisation | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 54. Les employés semblent bien travailler ensemble | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 55. Les membres de l'organisation ont une bonne compréhension des objectifs de celle-ci | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 56. Les gestionnaires consultent les employés avant de prendre des décisions qui vont les affecter | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 57. Il semble qu'il y a de plus en plus de travail à accomplir | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 58. Dans votre organisation, il existe une atmosphère de camaraderie entre les employés | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 59. Dans votre organisation la demande pour vos services est constante et il n'y a pas beaucoup de répit dans le travail | 1 2 3 4 5 6 7 |

Quatrième partie

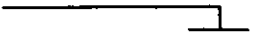
Rôle et responsabilités du gestionnaire

Dans cette cinquième partie du questionnaire, en vous basant sur votre expérience en tant que gestionnaire, veuillez exprimer votre opinion au sujet des difficultés et des défis qui se posent à vous au sein de l'organisation. Afin de répondre à chacune des questions suivantes, pensez à votre situation actuelle ou à celle que vous avez vécue récemment. Pour les personnes qui n'auraient pas d'expérience pratique répondez au meilleur de vos connaissances.

_____	①	2	3	4	5	6	⑦	_____
signifie complètement en désaccord								signifie complètement en accord

Encerclez le chiffre approprié

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 60. L'information que je donne aux employés pour accomplir leurs tâches est habituellement précise | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 61. Je trouve que mon travail offre un défi intéressant | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 62. J'aime le temps que je passe au travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 63. Je trouve valorisant le fait de parler de mon travail avec mes collègues de l'organisation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 64. Je suis accaparé par des tâches qui ne sont pas nécessaires | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 65. L'équipement technique que j'utilise m'aide à mieux accomplir mes tâches | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 66. J'aime penser à mon emploi lorsque je suis à l'extérieur de l'organisation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 67. Il me semble que j'accomplis plusieurs tâches qui ne sont pas reliées directement à la mission de l'organisation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 68. Je ne suis pas certain de l'autorité que je possède | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 69. Je suis libre d'apporter des améliorations à la façon d'accomplir mes tâches | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 70. Mon travail représente une satisfaction majeure dans ma vie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 71. Mes collègues me fournissent une information de qualité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 72. Il y a des fois où je pose des actions qui semblent être acceptées par certains et refusées par d'autres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

	① 2 3 4 5 6 ⑦	
signifie complètement en désaccord		signifie complètement en accord

Encerclez le chiffre approprié

- | | |
|---|---------------------------|
| 73. Quand je parle avec mes collègues il semble exister un niveau élevé de compréhension | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 74. L'équipement technique mis à ma disposition m'empêche d'avoir recours à toutes mes habiletés | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 75. L'équipement technique mis à ma disposition me permet d'améliorer ma performance | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 76. Occasionnellement, je dois coordonner mon travail avec les autres membres de l'organisation | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 77. Les standards de performance de mon emploi sont bien définis | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 78. Mon travail exige que je porte une attention toute spéciale au détail | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 79. Je peux changer ma façon habituelle de faire les choses sans que personne ne s'y objecte | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 80. Pour accomplir ma tâche, la coopération avec les autres membres de l'organisation est essentielle | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 81. À plusieurs reprises j'ai reçu de mes supérieurs de l'information qui était partiellement vraie | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 82. Pour accomplir ma tâche je dois utiliser un grand nombre d'habiletés | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 83. Je suis encouragé à chercher de meilleures façons d'accomplir ma tâche | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 84. Afin d'accomplir ma tâche, le contact avec les autres membres de l'organisation n'est pas nécessaire | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 85. Dans mon emploi actuel, je sais exactement ce qui est attendu de moi | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 86. Mon emploi exige que je me conforme à toute une série de procédures qui doivent être rigoureusement suivies | 1 2 3 4 5 6 7 |

Cinquième partie

Inventaire des savoir-être et des savoir-faire en management

Le questionnaire de Whetten et Cameron est destiné à évaluer les savoir-être et les savoir-faire en management. Nous présentons cet instrument de mesure de type différentiateur sémantique dans sa version originale puisqu'il a été validé en anglais et qu'il est un résumé des caractéristiques importantes qui assurent le succès de tout gestionnaire.

Afin d'y répondre, vous devez **vous évaluer** sur un certain nombre de caractéristiques importantes. Soyez honnête envers vous-même et évaluez vous selon ce que vous êtes et non selon ce que vous souhaiteriez être. Par conséquent, cochez la proposition qui coïncide le plus avec votre personnalité.

- | | | |
|--|-----------------------------|--|
| 87. Prefer to work with others | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Prefer to work by myself |
| 88. Often seek leadership opportunities | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Often avoid leadership opportunities |
| 89. Assertive | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Not assertive |
| 90. Priorities well-established | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Priorities not yet well-established |
| 91. Inclined to take pleasure from others' successes | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Inclined to be jealous of others' successes |
| 92. Inclined to let others do their own thing | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Have strong desire to influence others |
| 93. Generally unwilling to take responsibility for what others do | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Generally willing to take responsibility for others' behavior |
| 94. Inclined to exercise power or authority | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Not inclined to exercise power or authority |
| 95. Easy to identify with others' feelings | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Difficult to identify with others' feelings |
| 96. Have trouble making decisions | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Have no trouble making decisions |
| 97. Inclined to be upset and anxious at having lots of time demands | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Have no difficulty tolerating numerous time demands |
| 98. Inclined to leave things as they are, even when dissatisfied | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Inclined to suggest and initiate change when needed |
| 99. Am not in control of the use of my time | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Largely control the use of my time |
| 100. Feel that I know myself intimately | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Feel frequently out of touch with myself |
| 101. Can generally find all needed information prior to making decisions | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Frequently have difficulty obtaining information needed to make a decision |
| 102. Not very competitive | ___ : ___ : ___ : ___ : ___ | Very competitive |

- | | | |
|--|------------------------|---|
| 103. Incomfotable when distinctive or singled out | __ : __ : __ : __ : __ | Enjoy being distinctive or singled out |
| 104. Have little trouble being criticized | __ : __ : __ : __ : __ | Bothers me a lot to be criticized |
| 105. Generally rebel against authority | __ : __ : __ : __ : __ | Generally obey authority |
| 106. Self-confident | __ : __ : __ : __ : __ | Not self-confident |
| 107. Have trouble expressing myself verbally | __ : __ : __ : __ : __ | Generally do well expressing myself verbally |
| 108. Trusted by others | __ : __ : __ : __ : __ | Often distrusted by others |
| 109. Uncomfortable giving straightforward negative feedback to others | __ : __ : __ : __ : __ | No trouble giving straightforward negative feedback to others |
| 110. Have few or no close interpersonal relationships | __ : __ : __ : __ : __ | Have many close interpersonal relationships |
| 111. High need to achieve | __ : __ : __ : __ : __ | Low need to achieve |
| 112. Have a strong desire to exercise power | __ : __ : __ : __ : __ | Not interested in pursuing positions of power |
| 113. Able to effectively resolve disagreements to the satisfaction of both parties | __ : __ : __ : __ : __ | Have difficulty resolving disagreements to the satisfaction of both parties |
| 114. Can absorb criticism without becoming defensive | __ : __ : __ : __ : __ | Become very defenseive when criticized |
| 115. Likely to assume leadership role in a group when a formal leader has not been appointed | __ : __ : __ : __ : __ | Inclined to let others assume a leadership role in a group |
| 116. Feel comfortable giving formal presentations or talks | __ : __ : __ : __ : __ | Have great difficulty giving presentation or talk |

(verso) →

Les quelques questions qui suivent vous concernent personnellement et vont nous permettre d'assurer le suivi de cette enquête de type longitudinale. Essentiellement, elles ont pour but de nous assurer de jumeler les bons questionnaires au moment du post-test (suivi) avec celui du mois de septembre 1991.

Il est entendu que ces renseignements seront traités de façon confidentielle et qu'une fois que les questionnaires seront jumelés, les informations suivantes seront détruites.

Merci de votre collaboration.

117. Indiquez vos nom et prénom: _____

Adresse: _____

_____ Code postal _____

118. Votre numéro de téléphone: maison _____ travail _____

119. Aimerez-vous recevoir un résumé de cette enquête? OUI ☐ NON ☐

120. Aimerez-vous en savoir plus au sujet de votre style d'apprentissage? OUI ☐ NON ☐

121. Finalement, aimeriez-vous participer à la validation d'un instrument de mesure destiné à évaluer les habiletés et les compétences en gestion? OUI ☐ NON ☐

Merci de votre collaboration!