



# Changement de paradigmes et formation au management stratégique : Plaidoyer pour une transversalité pédagogique

**Guy SOLLE**

Professeur des Universités

I.A.E. Université de Metz, 3, place E. Branly  
57070 METZ

Tél./Fax : 33 (0)4 92 09 93 59 – E-mail : [gsol@wanadoo.fr](mailto:gsol@wanadoo.fr)

**Evelyne ROUBY**

Maître de Conférences

I.A.E. Université de Nice  
Av. E. Henriot, 06050 NICE Cedex

Tél : 33 (0)4 92 15 73 73 – E-mail : [rouby@unice.fr](mailto:rouby@unice.fr)

## Résumé

Cette communication vise à défendre une thèse de type “ processus éducatif *versus* programme éducatif ” en prenant appui sur les prémisses suivantes : l'évolution du contenu des enseignements dans les sciences de gestion ne peut être totalement distanciée d'une part, de l'évolution observable dans la réalité entrepreneuriale et d'autre part, de la représentation qui en est faite par les enseignants et chercheurs. Ainsi, et à l'inverse du programme éducatif, un processus éducatif, dont les modalités de mise en œuvre restent à définir, ne peut être réduit à la simple agrégation de disciplines ou de matières enseignées de façon cloisonnée se superposant les unes aux autres sans s'enrichir mutuellement par interactions dynamiques.

Décloisonnement et recouplage, caractéristiques des innovations organisationnelles actuelles, sont supposés être transposés dans nos enseignements et notamment dans l'enseignement du Management Stratégique, lequel est susceptible de conditionner nombre de modules "disciplinaires" de formation en sciences de gestion.

## Mots clés

Management stratégique des compétences, Transversalité organisationnelle, Transversalité pédagogique, Didactique



# Changement de paradigmes et formation au management stratégique : Plaidoyer pour une transversalité pédagogique

## 1. INTRODUCTION

Cette contribution, encore largement en construction, vise à défendre la thèse « programme éducatif *versus* processus éducatif » en prenant appui sur les développements récents en Management Stratégique et leur impact en termes de décloisonnement et de recouplage des fonctions organisationnelles.

Fondée sur le postulat selon lequel l'évolution du contenu des enseignements dans les sciences de gestion ne peut être totalement distanciée d'une part, de celle observable dans la réalité entrepreneuriale et d'autre part, de la représentation qui en est faite par les enseignants et les chercheurs, cette communication s'articule en deux temps.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur l'évolution des paradigmes sous-jacents à nos enseignements et notamment celui sous-jacent aux enseignements en Management Stratégique qui semble constituer un élément fédérateur et une source, une référence, pour les messages délivrés en enseignement de GRH ou de contrôle de gestion. En particulier, nous montrerons qu'une nouvelle approche de la stratégie, de l'organisation et de la performance a progressivement amené les managers mais aussi les chercheurs et les enseignants, à s'éloigner d'une représentation cloisonnée de l'entreprise et de ses fonctions. Graduellement, les organisations apparaissent plus transversales, c'est-à-dire comme des ensembles organisés dans lesquels les différentes fonctions y deviennent plus autonomes mais aussi plus communicantes et moins segmentées. Plus particulièrement, nous prendrons appui sur la thématique des compétences dans les sciences de gestion, thématique interdisciplinaire par essence et qui s'est imposée aux disciplines telles l'économie, la gestion ou encore la sociologie, pour en faire évoluer la dynamique de façon croissante et croisée depuis le milieu des années 80. En outre, les développements propres à ces trois champs disciplinaires ne se sont pas réalisés de façon complètement étanche, comme cela semble désormais devoir être le cas au cœur même des sciences de gestion dans des domaines tels que le Management Stratégique, la gestion des ressources humaines ou encore le contrôle organisationnel. Nous verrons précisément qu'une lecture organisationnelle fondée sur la thématique des compétences a tout d'abord conduit les entreprises à décloisonner leurs fonctions et plus récemment, à s'interroger sur les modalités de leur recouplage.



Dans un deuxième temps, partant de nos conclusions sur la nature et le contenu de l'évolution du triptyque « nouvelle approche de la stratégie – de l'organisation – de la performance », nous tenterons d'évaluer l'impact de la transversalité organisationnelle en termes didactique. Nous nous intéresserons alors plus spécifiquement à la manière dont le décloisonnement et le recouplage des fonctions, caractéristiques des innovations organisationnelles actuelles, sont susceptibles d'être transposés dans nos enseignements. Nous nous poserons la question de savoir comment recoupler des champs disciplinaires pour lesquels nos pratiques institutionnalisées privilégient encore une lecture segmentée. Cela nous conduira à repenser nos actes d'enseignement en veillant à ne pas découpler involontairement des réflexions épistémologiques, didactiques, opérationnelles, en enseignement de Management Stratégique et de manière plus large en sciences de gestion.

## **2. LE MANAGEMENT STRATEGIQUE DES COMPETENCES : UN CHANGEMENT DE POSTURE POUR LE CHERCHEUR ET POUR L'ENSEIGNANT**

L'évolution des paradigmes de la stratégie, de l'organisation et de la compétitivité a appelé une révision des pratiques managériales, favorisant tout d'abord le recours à une gestion " des " compétences puis, plus récemment, une réflexion sur les modalités de mise en œuvre d'une gestion " par " les compétences, pierre angulaire du décloisonnement et du recouplage transfonctionnel dans les organisations.

### **2.1. DE L'EVOLUTION CONJOINTE DU PARADIGME DE LA STRATEGIE – DE L'ORGANISATION – DE LA PERFORMANCE**

Un changement de paradigme a eu lieu dans le domaine du Management Stratégique, en particulier, *via* le Mouvement Ressources Compétences qui entend, entre autres, offrir un véritable renouvellement de la démarche stratégique classique issue de l'analyse industrielle. Progressivement, l'entreprise est abordée du point de vue de ce qu'elle sait faire et non plus simplement du point de vue des actifs qu'elle possède (Bogaert et *alii.*, 1994), ce qui renvoie au concept de compétence organisationnelle et aux principes constitutifs sous-jacents. Les compétences organisationnelles représentent des facteurs stratégiques de l'entreprise (Barney, 1991) et se présentent comme le résultat d'une intention stratégique (principe de finalité). Elles sont une combinaison de ressources, de compétences individuelles et collectives et de capacités (principe systémique). Elles constituent la réponse à un besoin de marché et de ce fait, elles sont évaluées en termes de performance sur ce marché (principe de lisibilité et de



reconnaissance). Enfin, elles supposent une accumulation de savoirs et un apprentissage collectif qui doit garantir leur déploiement et leur renouvellement dans le temps et dans l'espace (principe dynamique et cumulatif). Parmi les combinaisons uniques de compétences, il s'agira notamment d'identifier celles qui sont susceptibles *in fine* d'être valorisées sur un marché. La méthodologie de l'analyse stratégique évolue donc pour s'articuler autour de quatre étapes essentielles que sont l'identification, l'exploitation, la protection et le développement des compétences organisationnelles clés. On passe d'un état où la stratégie est vue comme une adaptation à l'environnement à un état où elle est perçue comme une opportunité de valorisation des ressources et des compétences internes accumulées par l'entreprise, ce qui renvoie à l'exploitation des ressources et compétences existantes mais aussi à leur mise en tension (Métais et Roux-Dufort, 1997). Au-delà du positionnement sur le marché et d'une posture d'adéquation, l'entreprise cherche à participer à la construction ou à la reconstruction de la logique du secteur sur lequel elle intervient. Sur la base de son patrimoine de ressources et de compétences et de l'usage qu'elle veut et sait en faire, elle favorisera tantôt l'homéostasie ou l'homéorhésie (*ibid*).

Dès lors, l'entreprise n'est plus seulement définie sous l'angle « produits/marchés » mais plutôt comme un portefeuille de ressources et de compétences à valoriser, comme une chaîne de compétences à articuler pour réaliser les objectifs de la stratégie (Guilhon et Gianfaldoni, 1990). Une telle optique privilégie une lecture de l'organisation en tant que lieu d'apprentissage, de production, de valorisation et d'accumulation de connaissances au service de la compétitivité et de la performance. L'entreprise devient un lieu dépositaire et processeur de connaissances (Cohendet et Llerena, 1999, Nesta 2001), un lieu de création et non plus seulement d'allocation de ressources, en opposition avec les approches classiques fondées sur le triptyque S.C.P<sup>i</sup>. Elle se comprend comme un système articulé de compétences individuelles, collectives et organisationnelles, système co-évoluant avec son environnement<sup>ii</sup>.

Une telle optique remet en cause la perception usuelle de la performance dont les conditions d'obtention et de réalisation s'adossaient à une modélisation *ex ante* de cette performance, à des "algorithmes d'activités prédéfinis", qui donnaient lieu à la présentation de procédures préétablies qu'il suffisait de respecter.

On s'éloigne ainsi de la représentation de cette performance qui postule un cloisonnement des activités, une additivité des performances locales, une stabilité des prévisions, un temps d'exploitation perçu comme discret, en somme des soubassements usuels du contrôle de gestion traditionnel, au bénéfice d'une représentation en termes de performance globale,



multidimensionnelle. Cette dernière se construit dans l'action et dans l'interaction dans des espaces temps différents. Cette construction nécessite de la transversalité, des interactions, des apprentissages, des arbitrages locaux et un espace-temps dans lequel le temps n'est plus perçu comme discret mais comme continu. La performance est alors reliée à la construction de rentes organisationnelles lesquelles dépendent à leur tour de la combinaison des ressources et compétences spécifiques à l'entreprise, accumulées dans le temps et dans l'espace et valorisées sur un ou plusieurs marchés. La dimension structurante de la performance n'est plus seulement la position concurrentielle mais principalement la gestion cohérente dans le temps des ressources et des compétences accumulées. Les sources de l'avantage concurrentiel proviennent pour une large part de la dotation de l'entreprise en ressources et compétences, des propriétés inhérentes à ce patrimoine et de l'usage que l'entreprise veut et sait en faire, soit en s'adaptant, soit en anticipant sur les transformations de son environnement (approche proactive). Il s'agira selon la conjoncture, de garantir le maintien des compétences fondamentales et/ou leur évolution ce qui renvoie au dilemme de J. G. March (1991) entre l'exploitation des compétences existantes et l'exploration de nouvelles compétences. Dans cette perspective, ce sont en priorité les choix organisationnels qui conditionnent la performance des entreprises.

Le champ de la stratégie évoluant, et avec lui, les représentations de l'organisation et de la performance, la problématique d'une gestion transversale des compétences individuelles, collectives et organisationnelles devient prégnante (Meignant, 2000 ; Durand, 2000).

## **2.2. LA GESTION TRANSVERSALE DES COMPETENCES : CONDITIONS D'EMERGENCE DU DECLOISONNEMENT ET DU RECOUPLAGE DES FONCTIONS ORGANISATIONNELLES**

La gestion transversale des compétences postule le principe de hiérarchie des compétences au sens de O. Nordhaug (1996)<sup>iii</sup> et repose sur une articulation construite entre les *micro* (individuel), *meso* (collectif) et *macro* (organisationnel) niveaux des compétences. Cette construction diffère d'une coordination d'actions, isolables mais agrégeables, préétablie par des niveaux hiérarchiques supérieurs.

Aussi qualifiée par certains auteurs de gestion " par " les compétences, la gestion transversale des compétences vise le maintien, le développement durable ou l'évolution du métier (des savoir-faire) de l'organisation. Elle se comprend dans l'articulation de différents principes telle que schématisée dans la figure 1 (Rouby et Solle, 2001, 2002a).





des processus opérationnels, articulation d'activités qui répondent à l'exercice du métier (ou des métiers) de l'organisation. Il constitue une vision du futur qui doit correspondre à la fois aux grands domaines de compétences de l'entreprise et à leur évolution. C'est en cela que nous l'assimilerons plus tard à un cadre de stabilité cognitive. Ici, la finalité stratégique est perçue comme diffuse dans toute l'organisation, comme émergente mais régulée et comme une réponse aux attentes d'une pluralité de partenaires. Le contexte stratégique apparaît donc comme un processus politique articulé entre niveaux hiérarchiques différents ce qui nécessitera des arbitrages inter-niveaux. C'est en ce sens que nous parlerons d'une stratégie décloisonnée et c'est à ce niveau d'analyse qu'intervient le principe de visibilité et de reconnaissance. En effet, les compétences organisationnelles, une fois combinées, devront se concrétiser directement ou indirectement dans des produits, des services ou des savoirs *via* des processus opérationnels.

Ces processus, articulation et combinaison d'activités animées par des individus et reliées notamment par des flux d'informations, permettent de concrétiser dans le temps le "métier" de l'organisation. Ils apportent les produits, les services ou les savoirs qui ont de la valeur aux yeux des divers partenaires. Ce sont ces partenaires et de manière prioritaire les clients finaux ou intermédiaires qui valident, *a posteriori*, les compétences de l'organisation et qui, dans le même temps, légitiment les processus opératoires sur lesquels elles reposent. Le dessein stratégique sera *in fine* essentiellement sanctionné par le marché et, seuls les agencements de ressources et de compétences construits pour y répondre, pourront donc recevoir le qualificatif de savoir-faire de l'organisation. Du principe de visibilité et de reconnaissance des compétences résulte alors la bonne intelligence des processus opératoires ce qui implique une bonne interprétation et traduction des attentes des clients, des pressions du court terme, voire leur anticipation. Une rétroaction sur la représentation du futur est alors possible, confirmant à nouveau l'idée selon laquelle l'intention stratégique qui nécessite la recherche d'un cadre de stabilité au sein duquel œuvreront les opérationnels est évolutive sous l'influence du contexte, à savoir des partenaires de l'organisation et des domaines de compétences plus élémentaires (savoir, savoir-faire individuels et collectifs) dont elle dispose.

Enfin, comme l'ont souligné de nombreux auteurs (Conner et Prahalad, 1996 ; Kogut et Zander, 1996 ; Grant, 1996 ; Foss, 1996 ; Amit et Schoemaker, 1993), les compétences organisationnelles supposent également une accumulation des savoirs et un apprentissage collectif. Ce dernier garantit le déploiement et le renouvellement des compétences dans le temps et dans l'espace (Teece et *alii*, 1997 ; Mahoney, 1995 ; Doz, 1994). Les compétences



organisationnelles sont ainsi toujours intimement liées aux processus de management et aux processus opérationnels ainsi qu'aux éléments organisationnels construits autour de la connaissance et des savoir-faire individuels et collectifs (Teece et *alii*, 1997 ; Einsenhardt et Martin, 2000).

Dans une telle perspective de transversalité organisationnelle, qui réitère la problématique de l'action humaine, de l'action et de l'initiative individuelle, mais aussi et surtout celle de l'articulation de l'individuel et du collectif, la question du décloisonnement et du recouplage de fonctions telles la stratégie, la GRH, le contrôle de gestion... fonctions auparavant segmentées (Rouby et Solle, 2002a), se pose avec acuité.

### **2.3. LA GESTION TRANSVERSALE DES COMPETENCES : REDUIRE LA DISTANCE DE SEGMENTATION DES FONCTIONS ORGANISATIONNELLES**

A partir de la figure 1, nous déduisons que le maintien et le développement durable des compétences ou savoir-faire de l'organisation, suppose en réalité d'assurer une interaction dynamique entre des niveaux différents (stratégique et opérationnel) et entre des rythmes distincts (cycles lents et cycles courts) pour répondre aux attentes des clients et des partenaires en général (cf. figure 2). Cette interaction repose sur la mise en place de processus organisationnels et d'outils interactifs support de ce que nous dénommons "cadre de stabilité cognitive" qu'il conviendra, pour l'entreprise, de définir et de faire évoluer. Par cadre de stabilité, nous entendons une régionalisation du temps et de l'espace qui s'effectuera selon des propriétés, qui sans être immuables, respectent certains principes de stabilité ou principes de permanence des dispositifs organisationnels. Il s'agit ici de définir des règles en compréhension au sens de B. Reynaud (1997). En effet, comme cela a déjà été dit, le dessein stratégique constitue une représentation du futur construite de manière collective, à déployer, à interpréter et à faire évoluer au fil du temps. Les modalités de déploiement et de compréhension de ce dessein stratégique s'apparenteraient au cadre de stabilité non figé, cadre de référence pour la construction et le déroulement continu des processus opérationnels. Pour les individus, et notamment les opérationnels, il ne s'agit plus uniquement de réaliser une production ou une prestation de service ; il s'agit de répondre à une finalité opérationnelle cohérente et en interaction avec le dessein stratégique.

Cette quête de l'articulation inter-rythmes et inter-niveaux pose la question du décloisonnement de la stratégie, question qui en suscite d'autres dont celle, primordiale dans

notre perspective pédagogique, du repositionnement conjoint de la fonction RH et du contrôle de gestion, soit encore de leur recouplage (Rouby et Solle, 2002a ; Rouby et Solle, 2002b).

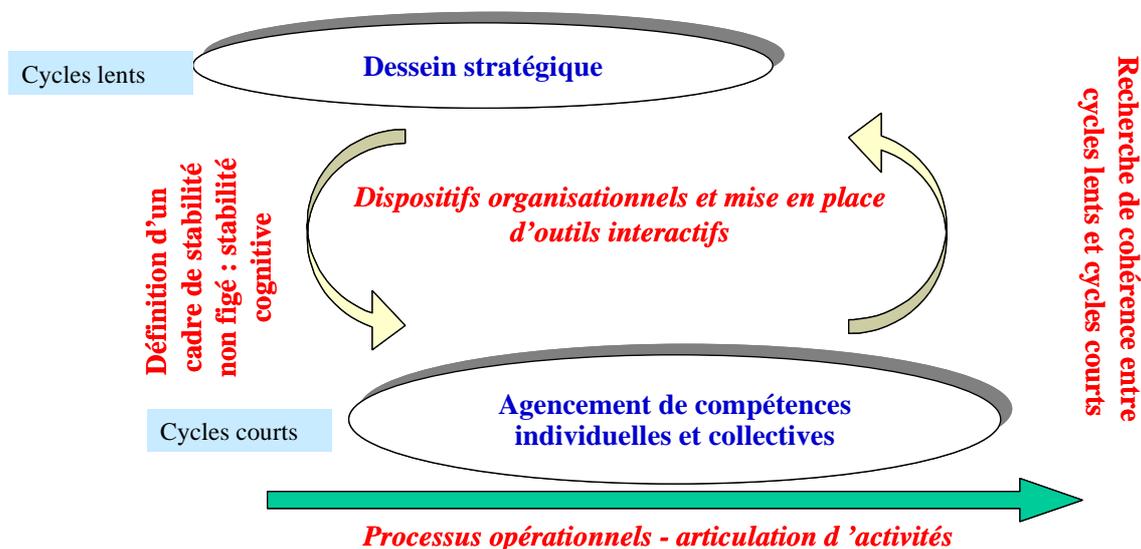


Figure 2 : l'articulation inter-rythmes et inter-niveaux

Par exemple, la "gestion des ressources humaines" se positionnerait dans les différentes étapes qui ponctuent la gestion des compétences organisationnelles, dans le domaine de la stratégie, de manière à garantir une cohérence entre les phases d'identification, d'exploitation et d'accumulation des compétences individuelles et organisationnelles. C'est en ce sens qu'elle se décloisonne et que nous ne la percevons plus comme une fonction cloisonnée et découplée des autres fonctions. Dès lors, la GRH participerait à la traduction, en termes plus élémentaires, de la finalité stratégique, c'est-à-dire des grands domaines de compétences organisationnelles actuels ou souhaités par les managers ou les acteurs-décideurs. Cela sous-entend qu'elle devra se préoccuper de localiser les espaces à l'intérieur ou à l'interstice desquels se développent des marges de liberté pour les acteurs. En retour, elle devra aider à la définition de cette même finalité stratégique, participant ainsi à une logique de valorisation des ressources et compétences locales existantes en même temps qu'au processus d'identification des grands domaines de compétences identifiés comme clés par l'équipe managériale. Ce double rôle, qui pose avec acuité la question de savoir comment faire coïncider des critères génériques et des critères spécifiques d'identification des compétences individuelles, renvoie à une lecture étendue, décloisonnée et découplée de la fonction RH. Similairement, elle ne pourrait être découplée d'un contrôle de gestion qui, non seulement, rechercherait la maîtrise des activités opérationnelles mais aussi la maîtrise voire l'orientation des comportements, d'un contrôle qui résulterait de l'existence d'interactions globales dans



l'organisation entre les managers (Anthony et Govindarajan, 1995), *i.e.* d'une activité d'orientation qui porte sur le système d'acteurs (Besson, 1997).

Ainsi, dans une nouvelle approche de l'organisation, de la stratégie, de la compétitivité, le contrôle de gestion devrait davantage aider les managers dans la recherche de modalités de l'exercice d'une action collective, de l'articulation de compétences individuelles et collectives (en fonction du dessein stratégique), que dans celle de la minimisation des risques de comportement des individus au regard des procédures préétablies (Rouby et Solle, 2002b). Dès lors, il pourrait s'avérer d'une aide précieuse pour la fonction RH, lui fournissant des grilles de lecture pour la compréhension des situations de gestion, des processus et des modalités d'articulation des différentes activités.

Cette problématique du recouplage, telle celle du recouplage de la fonction RH et du contrôle de gestion, resurgit par ailleurs dès lors que l'on s'intéresse à la question de savoir comment la fonction RH est susceptible d'intervenir dans la phase d'exploitation des compétences organisationnelles dans le domaine de la stratégie. Cette dernière phase rend primordiale l'analyse des savoir-être individuels et collectifs qui garantissent d'une part, le maintien des compétences fondamentales et, d'autre part, leur évolution. En effet, bien que la complémentarité des savoirs et des savoir-faire soit essentielle à la construction des compétences organisationnelles, encore faut-il que ces derniers soient mobilisés dans l'action collective sans laquelle les compétences organisationnelles ne pourraient exister. Ainsi, la compétence organisationnelle ne saurait être une simple addition de savoir et savoir-faire individuels et collectifs. Elle émerge de leur combinaison.—On réitère donc ici l'importance des savoir-être tels que par exemple, le savoir communiquer, le savoir faire partager ses connaissances et ses expériences..., en définitive, le savoir coopérer. Se pose alors la question cruciale de la reconnaissance et de la rémunération de ces savoir-être clés, ceux-là même qui vont permettre le développement des savoir et savoir-faire. La question de savoir “ comment articuler le système d'identification et de développement des compétences organisationnelles souhaitées et le système de reconnaissance des compétences individuelles et collectives qui y contribuent ? ” est donc centrale. Or, c'est bien cette problématique de l'évaluation des comportements individuels et collectifs qui pose à nouveau l'intérêt d'une perception non cloisonnée de la fonction RH et d'une réflexion sur son repositionnement conjoint avec le Contrôle de Gestion (Rouby et Solle, 2002b).

Ainsi, la gestion transversale des compétences postulerait une réduction de la distance de segmentation entre les fonctions au sein de l'organisation : un stratège, un contrôleur de



gestion, un DRH, un gestionnaire qualité, ..., qui percevraient l'organisation comme un espace d'articulation de compétences individuelles, collectives, organisationnelles, co-évoluant avec son environnement, seraient appelés à décroiser leurs missions et à en faire évoluer les composantes de manière conjointe.

Mais alors, les expériences d'une telle réduction de la distance de segmentation au sein des organisations et les problématiques qu'elles suscitent, ne propulse-t-elle pas au premier rang de la réflexion sur les innovations pédagogiques les modalités de mise en œuvre d'une réduction de la distance de segmentation pédagogique en sciences de gestion ?

### **3. DE LA TRANSVERSALITE ORGANISATIONNELLE A LA TRANSVERSALITE PEDAGOGIQUE : REPENSER L'ACTE D'ENSEIGNEMENT.**

La problématique de la transversalité, vue sous l'angle du décroissement et du recouplage des fonctions organisationnelles, devient prégnante pour le terrain de référence didactique que constitue l'entreprise. Dès lors, l'enseignement en sciences de gestion pourra-t-il longtemps s'en démarquer ? L'évolution des paradigmes de la stratégie, de l'organisation et de la performance qui remet en question la vision de l'entreprise à laquelle adhèrent les enseignants, les grilles de lecture des activités managériales, replace les enseignements dans une perspective de transversalité pédagogique qui modifie à la fois l'acte d'enseignement et le contenu de l'enseignement.

#### **3.1. ENSEIGNEMENT EN SCIENCES DE GESTION, PARADIGMES SOUS-JACENT ET REALITE ENTREPRENEURIALE : QUELLE CONNEXION ?**

Même si cela est entré dans le domaine de l'implicite (ou des pratiques institutionnalisées), les enseignements pluridisciplinaires en gestion reflètent une réalité entrepreneuriale trop souvent occultée dans le contenu des messages pédagogiques. Les contenus pédagogiques demeurent dépendants d'hypothèses réductrices pour lesquelles la question de la pertinence mérite d'être posée. Par hypothèses réductrices, nous entendons ici les hypothèses fondées sur une représentation classique de l'organisation, sur le découplage et le cloisonnement de ses fonctions et de ses activités.

Lorsqu'il dispense des connaissances à un auditoire, l'enseignant en gestion prend appui, le plus souvent intuitivement, sur ses propres paradigmes (*i.e.* sur des concepts dominants à un moment donné), sur ses propres représentations de ce qu'est l'entreprise, sa mission, son environnement, ses interactions avec ce dernier ... L'objectif principal poursuivi consiste alors



à tenter de rapprocher le monde de l'enseignement et celui de l'entreprise, de jeter une "passerelle" entre le cours et la vie active imminente des étudiants. L'enseignant adopte ainsi des hypothèses en vue de faire comprendre le message considéré comme essentiel dans le processus d'apprentissage des apprenants. Or, selon nous, ce travail de transposition prend encore trop peu appui sur une reconsidération des hypothèses réductrices. Dès lors, ne conviendrait-il pas de fournir un effort d'heuristique sur l'axiomatique de référence sur laquelle reposent ces hypothèses et sur l'implication de cette axiomatique dans l'acte d'enseignement en fonction des niveaux d'enseignement et des objectifs que l'on se fixe (Rouby et Solle, 2002c).?

Adoptons pour notre démonstration l'exemple du cours d'analyse budgétaire. Celui-ci, lorsqu'il est dispensé à un public d'étudiants en formation universitaire en gestion plutôt généraliste<sup>iv</sup>, ne gagnerait-il pas à franchir le seuil de la seule présentation des techniques d'élaboration des budgets ? Certes, la présentation des différentes catégories de budgets, leur définition, l'explicitation de leur rôle, de leur technique d'élaboration et des grands principes qui président à leur établissement et à celui du processus budgétaire, sont autant d'objectifs alloués au cours. Pourtant, le système budgétaire, « outil de contrôle de gestion », ne peut être vu, et encore moins enseigné, comme un outil dont l'utilisation serait suspendue dans le vide, un outil dont la compréhension serait en quelque sorte décontextualisée et "déthéorisée". La place des budgets dans la gestion de l'entreprise, l'intelligence du pourquoi et du comment les managers les utilisent, dépendent largement de la représentation que se font ces managers de la performance, des conditions de sa réalisation, de sa mesure. Elles dépendent conjointement de la vision de la stratégie qui est implicitement retenue. Le lien entre stratégie et contrôle est ténu, la manière dont la première étant envisagée impliquant un usage différent de l'instrumentation propre au second (Bouquin, 2000 ; Bréchet et Desreumaux, 2002). Ainsi, selon nous, la présentation de l'outil ne peut se suffire à elle-même. Dans l'exemple présenté ici, il appartient au formateur de réaliser un détour conceptuel : quelle représentation de l'entreprise, de sa stratégie et donc du contrôle de sa gestion ? L'entreprise est-elle un nœud de contrats, sa stratégie est-elle assimilée à de la planification et cherche t-on à contrôler les comportements individuels ?

L'entreprise est-elle un lieu de création et d'accumulation de connaissances et de compétences co-évoluant avec son environnement, sa stratégie, une recherche de combinaison efficace de compétences existantes et/ou nouvelles et cherche t-on à mettre en œuvre un contrôle comportemental (Rouby et Solle, 2002b) ? De la réponse à ces questions dépendra la



manière dont l'enseignant va aborder son cours et présenter la pratique budgétaire. Il expliquera dans le premier cas, que le risque principal est un comportement qui repose sur le caractère asymétrique de l'information et l'opportunisme calculateur des agents. Les systèmes de contrôle, dont le dispositif budgétaire, auront alors pour objectif d'identifier l'information pertinente, de la rassembler, de la condenser et de la faire remonter le long de la ligne hiérarchique. Il expliquera dans le second cas, prenant appui sur l'optique de transversalité organisationnelle telle que développée précédemment, que le risque de comportement se double d'un risque cognitif en raison de la complexité organisationnelle. A l'opportunisme "classique" s'ajoute un risque de pertinence des comportements qui correspond à l'interprétation correcte par les individus des messages qu'ils reçoivent, puis à la pertinence des réponses qu'ils y apportent pour l'accomplissement de leurs activités. L'interprétation et la pertinence deviennent primordiales pour, d'une part, permettre une bonne articulation des processus opérationnels et d'autre part, veiller au maintien de la cohérence de cette articulation avec le principe de finalité (stratégique). Les systèmes de contrôle devront alors aider les acteurs à construire du sens et ainsi entrer définitivement dans le paradigme de la connaissance.

Ainsi, l'effort d'heuristique dont le formateur aura fait preuve, lui est essentiel pour comprendre et faire comprendre une situation de gestion donnée, ses "tenants et aboutissants". Toute tâche pédagogique témoigne d'un travail de réduction (comme nous le verrons ci-après) qui repose sur des éléments de compréhension pertinents eu égard à cette situation, à son évolution et à l'espace d'enseignement dans lequel le formateur se situe. Même si l'enseignant n'a pas à présenter aux apprenants la substance conceptuelle que constitue l'axiomatique de référence, support heuristique de la situation de gestion à analyser, cette axiomatique ne peut être totalement absente de son acte pédagogique, à tout le moins, de celui préalable à son cours. De ce fait, l'enseignement des techniques et outils de gestion, que l'on ne peut pas écarter, ne prend corps qu'en regard d'une situation de gestion et de la représentation qui en est faite. Cela se vérifie d'autant si l'on souhaite former de futurs acteurs compétents, capables de mettre en acte, dans des organisations transversales, la connaissance qui leur a été transmise, capables d'intelligence situationnelle dans l'opérationnalisation du message pédagogique qui leur aura été délivré. Comme le développe P. Zarifian (1999), les contenus du travail évoluent, mobilisant la subjectivité de salariés intelligents, critiques, responsables. L'intelligence, y compris selon F. Rabasse, (1998) l'intelligence situationnelle, la connaissance, la motivation notamment, deviennent des actifs à valoriser. Ainsi, donner



envie aux apprenants de s'impliquer dans un monde professionnel, de découvrir l'esprit d'équipe et la dimension humaine du travail, de comprendre les contours de la situation de gestion dans laquelle ils seront placés... devient l'un des objectifs de l'enseignant en gestion. A ce niveau, nous rejoignons L. Gautier (2000, p.18) dans la distinction qu'elle opère entre enseignement et formation. Selon elle, "l'enseignement dispense des connaissances à des personnes supposées égales face à cette transmission. Un échec dans l'acquisition des connaissances, considérée comme une fin, sera interprété comme le résultat de lacunes individuelles et non comme une position différente par rapport au savoir. Dans la formation, les connaissances ne constituent plus une fin mais un moyen, que chacun s'appropriera de manière singulière dans le but de réaliser son propre projet". La recherche d'intelligence situationnelle ne peut donc plus s'accommoder d'une approche positive encourageant un enseignement qui laisse à penser que la création et l'action sont individuelles et que le global ou le collectif résulte d'une sommation d'actions<sup>v</sup>. Elle ne peut plus se contenter d'un acte pédagogique qui occulterait le devoir de formation de l'enseignant au sens de Gautier (2000). Elle ne peut être occultée par les enseignants et c'est dans la perspective de former de futurs acteurs compétents que nous souhaitons mettre en perspective l'enseignement de l'instrumentation de gestion et articulerons plus tard notre réflexion sur l'innovation pédagogique autour de la notion de concept fédérateur.

### **3.2. RECONSIDERER LA PLACE ET LE ROLE DES OUTILS DE GESTION DANS L'ACTE D'ENSEIGNEMENT.**

Nous souhaitons, ici, remettre en perspective la fonction et l'activité d'enseignement dans nos disciplines où l'hypothèse longtemps dominante de la gestion rationalisante a favorisé l'adossement du contenu des enseignements aux outils de gestion, *i.e.* leur panorama, leur utilité, leurs principales limites, leurs particularismes... Ce technicisme, quelquefois excessif, a sûrement bridé l'enrichissement que pouvait apporter l'évolution rapide de la réalité entrepreneuriale à la réflexion liée aux activités de transpositions didactiques et pédagogiques.

Reconsidérer le processus de transposition didactique et de manière sous-jacente, la place et le rôle des outils de gestion dans l'activité d'enseignement, revient à adopter le postulat suivant : la cohérence entre le contenu et l'acte d'enseignement d'une part, et la réalité entrepreneuriale d'autre part, forme une dynamique qu'il convient de considérer prioritaire et ce, en fonction du niveau d'enseignement et des objectifs que l'on y associe. L'entreprise, terrain de référence de



notre travail pédagogique, fondement de nos observations, existe indépendamment du regard que nous lui portons.

Toutefois, ce regard conditionne les hypothèses de réduction de la réalité que nous adoptons en tant qu'enseignant (figure 3). Il oriente à la fois les objectifs pédagogiques et l'interprétation des savoirs et savoir-faire associés aux contenus d'enseignement.

A la lecture des programmes et des référentiels, il nous apparaît qu'un modèle objectif et isomorphe de la réalité, des phénomènes économiques, financiers ou d'autres natures, sert de cadre, plus ou moins implicite, à la poursuite des objectifs pédagogiques dans les disciplines de gestion<sup>vi</sup>. Dès lors, la technique a pris une place explicite dans le système de légitimation des entreprises, comme le montre la naissance de ce que l'on a coutume d'appeler l'école du management scientifique (Laufer, 2000, p. 80) occupe une place toute aussi importante dans le domaine de la pédagogie. L'école du management scientifique constitue, en effet, le socle de la propre formation des formateurs à savoir l'enseignement d'une logique fondée sur le "toujours plus de gestion rationalisante comme facteur clé de succès !". L'entreprise est perçue comme un système organisé par des procédures préétablies par des agents parfaitement rationnels disposant des informations nécessaires pour maintenir l'équilibre. L'instrumentation qui, il faut bien le reconnaître, constitue encore trop souvent la substance des formations, accentue ce positionnement ; nos outils prévoient, optimisent, traduisent, régulent... Ils confortent ainsi l'enseignement, trop souvent usuel, d'une recherche de situations d'équilibre et de maîtrise des actions de gestion. Pour garantir cette maîtrise, il convient de cloisonner, de morceler les situations et de renoncer à la situation de gestion globale telle que l'envisage J. Girin (1983). De tels modèles prétendent apporter au décideur la rationalité pure dont il aurait besoin face à une situation décisionnelle. Le modèle supposé cohérent et robuste acquiert un statut équivalent à celui du décideur (Lacroux, 1999) ; il se confond avec la réalité au point quelquefois d'en oublier cette dernière. L'instrumentation que nous présentons à nos élèves prétend ainsi à traduire le "vrai"<sup>vii</sup>. Et, cette tendance ne semble pas encore devoir s'inverser avec l'évolution actuelle de l'instrumentation de gestion et l'enrichissement des contenus d'enseignement grâce à ces nouveaux outils. Ainsi, d'un côté, les structures organisationnelles évoluent pour répondre aux exigences nouvelles des marchés, à la mondialisation et à tous les critères que l'on cite de manière usuelle. En conséquence, l'entreprise tente d'intégrer des politiques de qualité, de globaliser la gestion de la logistique (exemple le *supply-chain management*), d'adopter des modes de gestion par projets, etc., en fait d'être plus flexible et plus réactive. Gestion par projets, ingénierie concurrente,



*reengineering*, entreprise en réseau... représentent autant d'expressions d'une innovation organisationnelle que les entreprises mettent en œuvre pour maintenir ou accroître leur compétitivité, garantir leur pérennité (Cf. *supra*). D'un autre côté et en réponse à cette évolution, de nouveaux libellés de cours émergent dans les référentiels d'enseignement, porteurs de nouvelles techniques à enseigner. Pour que ces techniques ne soient pas qualifiées d'effets de mode, et surtout pour pouvoir juger de leur portée et de leur pertinence en situation, il convient de ne pas reproduire strictement à l'identique les modalités d'enseignement antérieures qui découlaient de l'école du management scientifique. Pour nous, l'innovation pédagogique ne peut se limiter ni à l'adoption de nouveaux libellés dans les référentiels d'enseignement ni à l'enseignement de techniques plus "contemporaines". A tout le moins, ces libellés et enseignements de techniques nécessitent autant un retour préalable sur la situation de gestion auxquels ils se rapportent qu'une prise d'appui sur un référentiel théorique à juste titre mobilisé, c'est-à-dire formalisant fidèlement la situation de gestion de référence.

Dans cette perspective, notre rapport aux outils de gestion devrait s'inverser. La construction d'une instrumentation de gestion se trouverait rapportée à la formulation préalable des questions auxquelles le gestionnaire souhaite répondre dans un contexte organisationnel déterminé. Ici, les outils de gestion, qui constituent encore aujourd'hui la grande substance (contenus, objets...) de nos référentiels, ne sont pas des objets immanents, neutres comme semblent le supposer la plupart de nos enseignements. Leur conception découle de réponses à des problématiques données, qui s'insèrent ou s'inséraient dans des paradigmes dominants à une période donnée (exemple la comptabilité analytique conçue dans une perspective économique classique (fayolienne, walrasienne...) ou la méthodologie classique de l'analyse stratégique issue de l'économie industrielle (la prise d'appui de M. Porter sur l'économie industrielle qui permet de considérer l'entreprise comme assujettie à son environnement, base de l'approche de type *stratégie fit*). L'instrumentation qui en résulte ne peut avoir une vocation universelle. Elle ne peut se comprendre qu'au regard des "problèmes du réel", ou à tout le moins de ceux que l'on a retenus comme primordiaux au regard de leur pertinence économique, financière... ou de leurs vertus pédagogiques. Nos objectifs pédagogiques relèvent d'un choix, compte tenu des "missions" poursuivies par le référentiel d'enseignement et de compétences auquel l'enseignant se réfère ; le modèle sous-jacent ne reproduit plus le « vrai » sauf à considérer que les outils garantissent l'efficacité du modèle ! Ainsi, en comptabilité, la pertinence des coûts ne provient plus de l'existence propre des

méthodologies<sup>viii</sup> mais de la représentation de l'exploitation industrielle ou commerciale que l'on adopte et des objets que l'on souhaite mettre "sous contrôle". Par exemple, le bilan exprime des choix de gestion et apporte un "type" d'information financière, la formule de Wilson n'optimise la gestion des stocks que si l'entreprise choisit sans contrainte ses délais de réapprovisionnement... En résumé, il conviendrait de vérifier que le paradigme sous-jacent qui influence les objectifs pédagogiques reste en phase avec la réalité et l'évolution de cette réalité auxquelles nos enseignements se réfèrent.

Ainsi, au moment où le décloisonnement des activités remet en cause la division fonctionnelle classique des entreprises, où le concept de processus irrigue autant la réalité entrepreneuriale que certains référentiels d'enseignement, ne convient-il pas d'engager une réflexion sur nos pratiques pédagogiques et de réactualiser la démarche didactique représentée comme un *continuum* en figure 3 ? Peut-on conserver à certains niveaux d'enseignement les hypothèses de champs disciplinaires cloisonnés alors que les professionnels, les spécialistes des méthodes, sont eux-mêmes conduits à abandonner les cloisonnements fonctionnels, ce que nous avons illustré dans le point 1 en prenant appui sur la gestion transversale des compétences ? Enfin, suffit-il d'enseigner de nouveaux outils de gestion pour permettre aux élèves et étudiants de développer les savoir-faire attendus par le mode professionnel. Si l'action des enseignants en situation vise à "décrire et à expliciter des situations de gestion" ne doivent-ils pas le faire de manière intégrée et conforme à l'expérience des membres des organisations dans leur situation de travail<sup>ix</sup> ?

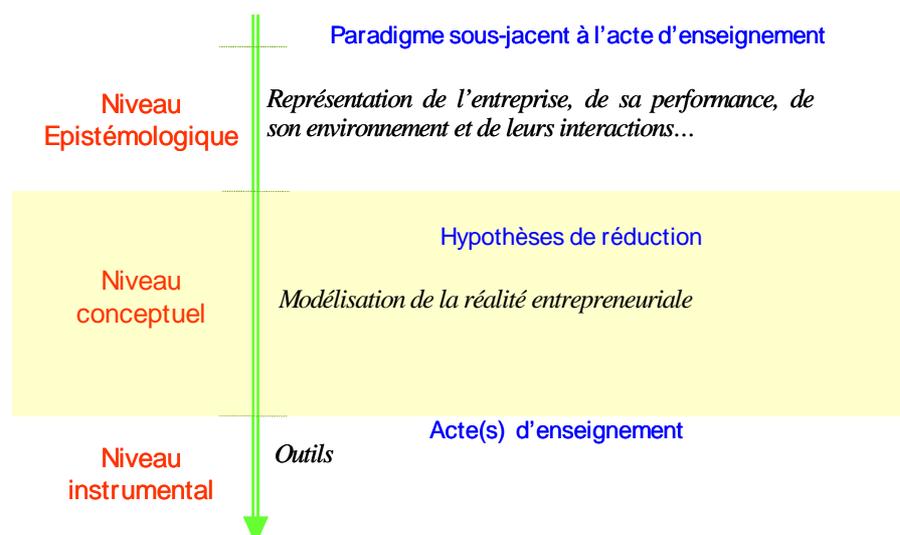


Figure 3

A toutes ces questions nous serions tentés de répondre par l'affirmative, et ainsi de nous lancer à la recherche de concepts fédérateurs en gestion. Cela reviendrait à bousculer le paradigme



sur lequel s'appuient nos enseignements, paradigme qui a pris corps au 20<sup>e</sup> siècle, marqué par le règne du positivisme et qui semble avoir dominé jusqu'à la remise en cause de la division fonctionnelle du travail.

### 3.3. A LA RECHERCHE DE CONCEPTS FEDERATEURS

Délibérément, notre approche ne se limite pas à une vision déterministe de l'enseignement et simplement descendante au regard de la figure 3. Il s'agit pour les enseignants, dans leur acte d'enseignement, de veiller à ne pas dissocier les trois niveaux du *continuum* didactique c'est-à-dire notamment de ne pas enseigner des outils indépendamment de leur support conceptuel et épistémologique. La cohérence entre les logiques propres à chaque niveau du *continuum* mérite d'être maintenue et, si l'enseignement de l'instrumentation de gestion ne peut être distanciée des hypothèses de réduction de la réalité de référence, en retour le concept appelle une contextualisation et une instrumentation. Nous pouvons illustrer cet "aller-retour" entre l'outil et le concept par l'exemple suivant en enseignement de comptabilité de gestion : dire qu'une "détaylorisation" des industries induit des techniques comptables de gestion telle que la comptabilité à base d'activités (l'ABC ou *Activity Based Costing*) est déjà un premier pas<sup>x</sup>. L'évolution de l'instrumentation comptable découle de celle de dispositifs de contrôle organisationnel reposant lui-même sur une autre modélisation et un autre paradigme de la stratégie et l'organisation. Toutefois, enseigner le "comment" de la technique comptable ABC permet aussi de faire réagir les apprenants sur le "pourquoi" de cette instrumentation et donc de faire une incursion dans le paradigme qui lui est sous-jacent. Vérifier la cohérence et la pertinence de ce paradigme, éventuellement le faire évoluer, devient un acte d'enseignement, une activité de l'enseignant. Dans notre exemple, la relation entre le "comment" et le "pourquoi" de l'instrumentation comptable de gestion peut conduire le formateur à modifier son paradigme de référence, sa vision de l'organisation, sa conception du contrôle en réhabilitant, par exemple, l'acteur individuel et collectif. Par rétroaction, ce retour sur le concept dominant devient susceptible d'induire, à son tour, un questionnement sur l'évolution potentielle de la technique. La démarche s'apparente alors à un processus didactique (Rouby et Solle, 2002c).

En outre, parce qu'elle ne se limite pas à une vision déterministe et simplement descendante<sup>xi</sup>, notre approche s'inscrit dans une conception décroisée de l'enseignement. En effet, dans notre exemple, situer l'évolution de la technique comptable ABC, par rapport à une évolution des hypothèses sous-jacentes devrait permettre de réduire la distance de segmentation

pédagogique entre la comptabilité et d'autres champs disciplinaires dont notamment le management stratégique, sur la base d'un même prisme de lecture des situations de gestion. La démarche envisagée s'apparenterait alors à une plage d'entropie didactique puisque les enseignants disposeraient de marges de liberté dans la manière d'organiser leur propre transposition didactique en faisant appel, ou en renvoyant, à ce qui se fait dans d'autres « activités disciplinaires », et notamment en Management Stratégique, lesquelles se réfèreraient au même paradigme alors fédérateur, à un ou des concepts à leur tour qualifié(s) de fédérateur(s) puisque mobilisant les mêmes préceptes théoriques et renvoyant à des problématiques largement interdépendantes voire communes (figure 4). Par paradigme et concepts fédérateurs, nous entendons donc :

- des espaces de travail de niveaux logiques d'ordre supérieur (*i.e.* niveau épistémologique et conceptuel) par rapport à celui de l'usage de l'instrumentation (*i.e.* niveau instrumental), autorisant l'enseignant à plus ou moins développer "son message pédagogique" au regard de chacun des niveaux et ce, en fonction des "moments et des objectifs" de son enseignement ;
- un paradigme et des concepts qui renvoient à une thématique et à des problématiques permettant de fédérer plusieurs champs disciplinaires en gestion ;
- un paradigme et des concepts qui autorisent une déclinaison en intitulés de cours dont les contenus sont largement interactifs.

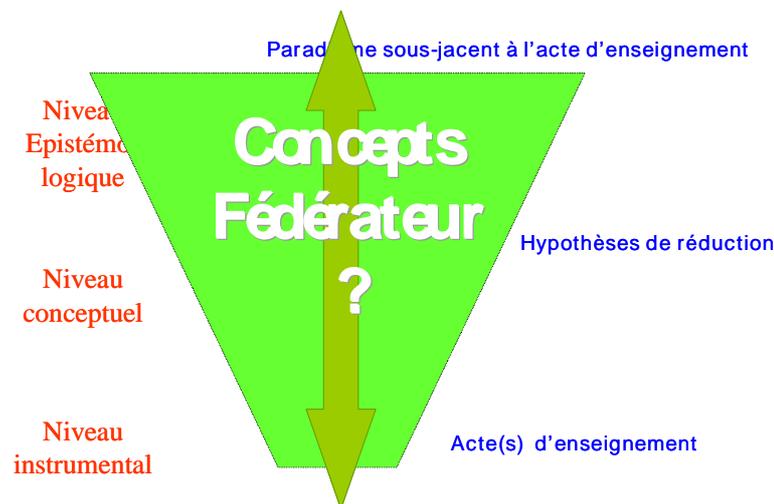


Figure 4 : du *continuum* à la plage d'entropie didactique (Rouby et Solle, 2002b).

#### 4. CONCLUSION

Si l'enseignement était autrefois possible sans référence explicite à des objectifs ou à des compétences à développer chez les apprenants (Olivier, 2000) c'était, nous semble-t-il, parce



que nos programmes d'enseignement véhiculaient la représentation collective de l'organisation mécaniste, de l'entreprise système à commande, du modèle cybernétique et de la rationalité substantielle. Encore aujourd'hui, l'enseignement de la gestion semble trop être adossé au règne du management "quasi-positiviste" où les principes dominants restent ceux de la spécialisation fonctionnelle développée dans des départements séparés (stratégie, comptabilité, marketing...) (Laufer, 1998). Corollairement, lorsqu'un premier pas dans la transversalité est envisagé, il n'est souvent effectué qu'*a minima*, en fait par des adaptations concrétisées par des émergences ponctuelles de modules d'enseignement, de contenus nouveaux (de nouveaux outils)... Or, ces derniers ne sont, en définitive, que de simples agrégations de cours qui donnent l'illusion d'intégration de nouveaux concepts et qui ne répondent pas au défi de la transversalité pédagogique telle que nous la concevons.

Notre article souhaite ouvrir le débat sur l'intérêt d'un décroisement des enseignements en gestion. Pour cela nous prenons appui sur une thématique à la fois conceptuelle et pratique présentant un terrain d'études de l'articulation transfonctionnelle remettant en cause une vision segmentée de l'organisation et de ce fait, les approches didactiques traditionnelles induisant un découpage "par matières". Dès lors, notre objectif consiste à plaider en faveur de la thèse « processus éducatif vs programme éducatif ». Notre plaidoyer s'articule autour d'une idée force : la transversalité dans nos enseignements suppose la prise d'appui progressive de l'enseignant, non plus sur un continuum didactique mais sur un processus didactique. Ce dernier suppose une dynamique et une cohérence entre les développements propres aux trois niveaux inhérents à l'acte d'enseignement: le niveau épistémologique, le niveau conceptuel et le niveau instrumental. Le processus didactique reconnaît aussi des marges de liberté qui s'offrent aux enseignants dans leur manière d'organiser leur propre transposition didactique. Les enseignants font appel, pour appuyer leur message dans leur acte d'enseignement, à ce qui se fait dans d'autres « activités disciplinaires » et, alternativement y renvoient les apprenants pour des notions complémentaires. C'est en cela que nous introduisons la notion de plage d'entropie didactique. Une telle mise en perspective des différents contenus de cours est rendue possible lorsque les enseignants souscrivent à un même cadre de référence épistémologique et travaillent sur la base de concepts véhiculant un ensemble de problématiques largement voisines voir interdépendantes. La référence à un paradigme et à des concepts alors qualifiés de fédérateurs nous semble indispensable pour garantir la cohérence et la pertinence de la construction collective au sein de ce que nous serions tentés d'appeler une équipe pédagogique. Parce qu'ils servent de référents épistémologiques, le



paradigme et les concepts fédérateurs donnent du sens commun chez les formateurs et en conséquence, chez les apprenants. Ainsi, à l'inverse du programme éducatif, le processus éducatif, dont les modalités de mise en œuvre restent à définir, ne relève pas d'une simple agrégation de disciplines ou de matières enseignées de façon cloisonnée, se superposant les unes aux autres. Dans le processus éducatif, les « matières » enseignées, devrions-nous plutôt dire les modules enseignés, les « activités disciplinaires enseignées » eu égard à des situations de gestion bien définies, de même que les pratiques didactiques et pédagogiques qui s'y rapportent, s'enrichissent mutuellement par interactions dynamiques.

Toutefois, notre positionnement ne manque pas de soulever une série de questions auxquelles nous ne pouvons répondre dans ce papier mais que nous ne pourrions longtemps occulter : finalement quel sera le positionnement des formateurs ? S'ils demeurent "techniciens", privilégiant une approche segmentée de la gestion et s'accommodant de l'émergence de concepts (souvent importés des sciences économiques et sociales, les coûts de transaction ou la théorie de l'agence par exemple) ou de nouveaux soucis des praticiens en gestion, l'effort d'heuristique nécessaire à la contextualisation et à la théorisation des outils qu'ils enseignent, devra tout de même être entrepris. Le scepticisme du praticien ou manager, développeur de savoir-faire pratiques, vis-à-vis des approches théoriques, celui du technicien, spécialiste des méthodes dont les champs d'activités se définissent soit, à partir de la division fonctionnelle de l'entreprise soit, à partir de la catégorie d'outils et d'approches méthodologiques qu'il maîtrise (Laufer, 2000), devra être dépassé dans l'activité d'enseignement. Il en sera de même pour le scepticisme du théoricien (*ibid.*, pp. 45-47) qui, dans l'acte d'enseignement, éprouve souvent des difficultés pour faire le pont entre les théories qu'il mobilise et leur déclinaison dans le niveau instrumental. En outre, les concepteurs de programmes de formation ne doivent pas oublier qu'une réforme du contenu des enseignements (le programme) articulée, comme nous le proposons, autour d'un paradigme et de concepts fédérateurs, n'entraîne pas, de fait, une refonte du paradigme sous-jacent auquel ces formateurs souscrivent et de leur positionnement. Si l'entreprise est devenue plus transversale, adoptant des modalités de gestion par les processus, « par » les compétences... les concepts de processus et de transversalité font-ils sens chez les formateurs ? Apparaissent-ils légitimes ? Si l'affirmative est généralement admise de même que la référence à la transversalité pédagogique, c'est la légitimité de la réponse à y apporter en termes didactiques et pédagogiques au niveau des enseignements proposés qui demeure problématique. Notamment, il s'agira de s'interroger sur les moments, les espaces et les façons de "transversaliser" les enseignements. Une seule et



unique réponse, uniformisant les situations ne conviendrait pas dans notre approche. De même que le déterminisme pédagogique ne peut nous convenir, nous pensons que la transversalité pédagogique ne s'improvise pas, mais qu'elle se construit et s'expérimente dans un contexte aux caractéristiques historiques, cognitives, structurelles..., bien spécifiques. A la prise en compte de ces caractéristiques il conviendra de ne pas occulter le questionnement lié à la finalité du diplôme concerné par ces enseignements transversaux et aux attentes professionnelles.

Pour enrichir notre réflexion mais aussi catégoriser et articuler nos questionnements, nous pensons que les travaux récents sur la théorie des connaissances et en particulier, ceux développés dans le cadre de la théorie de la cognition répartie (Hutchins, 1994, 1995), semblent constituer un point de passage utile.

## 5. BIBLIOGRAPHIE

- AMIT R., SCHOEMAKER P.J. (1993), "Strategic Assets and Organizational Rent", *Strategic Management Journal*, vol. 14, pp. 33-46
- ANTHONY R.N., GOVINDARAJAN V. (1995), *Management Control Systems*, Irwin, 8<sup>th</sup> ed.
- ANTHONY R.N., GOVINDARAJAN V. (1997), *Management Control Systems*, McGraw-Hill, 900 p., 9<sup>th</sup> ed.
- BARNEY J.B. (1991), "Firm Resources and Sustained Competitive Advantage", *Journal of Management*, vol. 17, n° 1, pp. 99-120
- BESSON P. (1997), "L'institution de la valeur – Comment ré-articuler le sens de la responsabilité sur les logiques de marché ? " in *Dedans, Dehors – les nouvelles frontières de l'organisation*, P. Besson ed., pp. 121 – 149, Vuibert, Paris
- BESSON P. (2000), "Risques organisationnels et dynamique du contrôle", in *Encyclopédie de Comptabilité, Contrôle de Gestion et Audit*, B. Colasse (éd.), pp. 1065 – 1078, Economica, Paris
- BESSON P. et alii. (1997), *Dedans, Dehors – les nouvelles frontières de l'organisation*, Vuibert, Paris, 217 p., P. Besson ed.
- BOGAERT I., MARTENS R., CAUWENBERG A. (1994), "Strategy as a Situational Puzzle : the fit of components", in *Competence-Based Competition*, Hamel & Heene ed., John Wiley and Sons, pp. 57 -73,



- BOUQUIN H. (1997), *La comptabilité de gestion*, Presses Universitaires de France, que sais-je ?, n° 3175, Paris, 128 p.
- BOUQUIN H. (2000), "Contrôle et stratégie" in *Encyclopédie de Comptabilité, Contrôle de Gestion et Audit*, B. Colasse (éd.), pp. 531 – 545, Economica, Paris
- BRECHET J.-P., DESREUMAUX A. (2002), "Sciences de gestion et pratiques managériales – Le cas du management stratégique", in *Sciences de Gestion et pratiques managériales, Réseau des IAE, Economica, Paris, pp. 7-22*
- COHENDET P., LLERENA P. (1999), "La conception de la firme comme processeur de connaissances", *Revue d'Economie Industrielle*, Vol.88, (2<sup>ème</sup> trimestre), 211-235
- CONNER K.R., PRAHALAD C.K. (1996), "A Resource-Based Theory of the Firm : Knowledge versus Opportunism", *Organization Science, Providence*, vol. 7, n° 5, pp. 477-501
- DIERICKX I., COOL K. (1989), "Asset Stock Accumulation and Sustainability of Competitive Advantage", *Management Science*, Providence, vol. 35, n° 12, pp. 1504-1515
- DOZ SOLLE G.. (1994), "Les dilemmes de la gestion du renouvellement des compétences clés", *Revue Française de Gestion*, n° 97, pp. 92-103
- DURAND R. (1998), "Théories évolutionnistes et management stratégique" in *Repenser la stratégie*, Laroche H. et Nioche J.-P. eds, Vuibert, collection Entreprendre, Paris
- DURAND T. (2000), "L'alchimie de la compétence", *Revue Française de Gestion*, n° 127, pp. 84-102, Janvier-février
- EINSENHARDT K.M., MARTIN J.A (2000), "Dynamic Capabilities : What are they ? ", *Strategic Management Journal*, vol. 21, 1105 -1121
- FOSS N.J. (1996), "Knowledge-Based Approaches to the Theory of the Firm : Some Practical Comments", *Organizational Science*, vol. 7, n°5, September-October, pp. 470-476
- GAUTIER L. (2000). "Quelle pédagogie en gestion des ressources humaines" ?, in *Rencontres autour de Enseigner la gestion : nouveaux enjeux, nouveaux métiers, nouveaux outils*, Revue de l'IUT de Bordeaux Montesquieu, n° 3, pp. 17-23, mai 2000
- GIRIN J. (1995), "Le langage et la compétence des agencements organisationnels", *Connexions*, 1995/1, pp. 121-141
- GRANT R.M. (1996), "Prospering in Dynamically-Competitive Environments : Organizational Capability as Knowledge Integration", *Organization Science*, 4, July-August, pp. 375-387



- HAMEL G., PRAHALAD C.K. (1994), *Competing for the Future. Breakthrough Strategies for Seizing Control of Your Industry and Creating the Markets of Tomorrow*, Harvard Business School Press, Cambridge
- HAMEL G., PRAHALAD C.K. (1995), *La conquête du futur*, InterEditions,
- HUTCHINS E. (1994), "Comment le cockpit se souvient de ses vitesses", *Sociologie du travail*, n° 4/94 pp. 451 - 473
- HUTCHINS E. (1995), *Cognition in the Wild*, MIT Press, Cambridge, MA
- KOGUT B., ZANDER U. (1996), "What Firms Do ? Coordination, Identity and Learning", *Organization Science*, vol. 5, September-October, pp. 502-518
- LACROUX F. (1999), "La modélisation dans le contrôle de gestion", in Dupuy. (éd). *Faire de la recherche en contrôle de gestion ?*, Editions Vuibert FNEGE, Paris
- LAUFER R. (1998), "Mutation de la société et enseignement de la gestion", *séminaire Enseignement de la gestion*, Les Annales de l'École de Paris, Vol. V, pp. 381 - 386
- LAUFER R. (2000), "Les institutions du management : légitimité, organisation et nouvelle rhétorique", in *les nouvelles fondations des sciences de gestion*, A. David, A. Hatchuel et R. Lauffer eds, Vuibert, FNEGE, pp. 45–82
- MARCH J. G. (1991), "Exploration and Exploitation in Organizational Learning", *Organization Science*, vol. 2, 71-87
- METAIS E. (2000), "La transformation de l'environnement concurrentiel comme enjeu de l'approche fondée sur les ressources : le cas du groupe SEB ", in *Le management stratégique des compétences*, Ellipses
- METAIS E., ROUX-DUFORT C. (1997), "Vision stratégique et formes d'apprentissage organisationnel : des stratégies d'adéquation aux stratégies d'intention", *6<sup>o</sup> conférence de l'AIMS, Montréal.*
- NESTA L. (2001), *Cohérence des bases de connaissances et changement technique*, Thèse de doctorat d'Economie Appliquée, Grenoble Juin 2001
- NORDHAUG O. (1996), "Collective Competences in Organization", in *Rethinking the Boundaries of Strategy*, Falkenberg J., Haugland S., Copenhagen, Business School Press
- OLIVIER F. (2000), *Arrêt sur image : référentiels et compétences*, Cahiers Economie et Gestion
- RABASSE F. (1998), "Nouveaux outils et schémas d'organisation au service de l'émergence et du développement des compétences collectives dans les entreprises", *9<sup>e</sup> congrès de l'AGRH*, Saint Quentin-en-Yvelines, pp. 986-1000



- REYNAUD B. (1997), "L'indétermination de la règle et la coordination", *Colloque de Cerisy, Les limites de la rationalité*, tome 2, Les figures du collectif, La Découverte, pp 235-254
- TEECE D. J., PISANO G, SHUEN A. (1997), "Dynamic Capabilities and Strategic Management", *Strategic Management Journal*, Vol. 18, n°7, pp. 509-533
- ROUBY E., (2001), "D'une lecture segmentée a une lecture transversale du concept de compétence : redéfinition des composantes de la GRH et évolution du rôle des managers de proximité ?", *Actes du 12<sup>ème</sup> congrès de l'AGRH*, 13-15 septembre 2001, Liège
- ROUBY E., SOLLE G. (2001), "Contribution à une définition du concept d'excellence organisationnelle : d'une lecture transversale du concept de compétence à une lecture étendue du management des ressources humaines et du contrôle de gestion", *Actes du 2<sup>ème</sup> Congrès MAAOE*, Versailles, Part II, pp. 389-402, septembre 2001
- ROUBY E., SOLLE G. (2002a), " De la gestion des compétences à la gestion par les compétences : vers une lecture étendue et décloisonnée du management des ressources humaines", *Colloque Gestion des compétences et Knowledge Management : renouveau de création de valeur en Gestion des Ressources Humaines, ESC Rouen* mars 2002
- ROUBY E., SOLLE G. (2002b), "Gestion par les compétences et positionnement du contrôle de gestion ?" , *23<sup>ème</sup> Congrès de l'AFC*, Toulouse, mai 2002, actes sur Cd-Rom
- ROUBY E., SOLLE G. (2002c), " Programme éducatif versus processus éducatif : portrait d'une pédagogie transversale en Sciences de Gestion", *Colloque Innovations Pédagogiques*, HEC Montréal, 11 et 12 octobre 2002
- ZARIFIAN P. (1999), *Objectif compétence*, Editions Liaisons

---

<sup>i</sup> Le modèle Structure-Conduite-Performance selon lequel la structure industrielle du secteur détermine les potentialités d'avantages concurrentiels accessibles à la firme et qui postule que la structure industrielle du secteur est stable sur la période d'étude semble encore très utilisé par les cabinets de conseils (R. Durand, 1998, p. 135). Ce modèle sous-tend une formulation rationnelle de la stratégie, formulation souvent implicite admise en enseignement de gestion et qui modèle les enseignements en comptabilité et contrôle de gestion.

<sup>ii</sup> Différents travaux s'inscrivent dans le courant co-évolutionniste développé par H. Volberda, M. Koza et A. Lewin : voir le numéro spécial de la revue *Organization Science*, vol 10, n°5, 1999.

<sup>iii</sup> Les compétences individuelles des salariés s'agrègent en compétences collectives lesquelles participent à l'élaboration des compétences organisationnelles de l'entreprise, sous certaines conditions. Parmi ces conditions, la construction et la mise en place d'outils interactifs entre les niveaux individuels et organisationnels de la compétence.

<sup>iv</sup> Par exemple une MSG (maîtrise de sciences de gestion, formation de 2<sup>e</sup> cycle universitaire) ou un DESS CAAE (certificat d'aptitude à l'administration des Entreprises, formation de 3<sup>e</sup> cycle universitaire)

<sup>v</sup> Tout cela resterait acceptable, nous semble-t-il, pour autant que l'on puisse évaluer les compétences individuelles des individus et juger de leur limites. En fait, pour autant, que l'on reste dans le domaine de l'exécution de tâches, de procédures préétablies sans envisager une construction collective, une articulation de compétences et la mise en œuvre de processus



---

<sup>vi</sup> Ce constat découle de notre propre expérience de formateur au sein des instituts universitaires de formation des enseignants

<sup>vii</sup> Par exemple, le calcul des coûts de revient schématise les processus industriels, le bilan témoigne des opérations réalisées pendant une période, la formule de Wilson optimise les approvisionnements... à tel point que le contexte entrepreneurial semble correspondre à nos objets comptables voire semble s'y être adapté.

<sup>viii</sup> Ou de leur inscription dans le plan comptable par exemple, auquel cas il conviendrait de se poser la question que fait-on depuis la mise en place du plan 1999 qui n'énonce plus de procédures de calculs de coûts ?

<sup>ix</sup> Ne serait-ce pas la visée des référentiels d'enseignement des sections de techniciens supérieurs (STS, enseignements de premier cycle implantés en lycées) tertiaires déclinés en "processus" ?

<sup>x</sup> Un premier pas qui constitue aussi une limite qui peut être acceptable dans une formation de type baccalauréat professionnel par exemple.

<sup>xi</sup> Ce qui pourrait constituer, nous semble-t-il une limite à la méthode des cas.