

Programme éducatif *versus* processus éducatif ou comment justifier de la pertinence des enseignements en Sciences de Gestion.

Le cas de la thématique des compétences

Guy SOLLE - Evelyne ROUBY

Maîtres de Conférences en Sciences de Gestion

IUFM de l'Académie de Nice - Université de Nice-Sophia Antipolis

Cet article vise à défendre la thèse “ processus éducatif *versus* programme éducatif ”. A l'inverse du programme éducatif, le 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. Deux points fédérateurs vont nous permettre d'étayer notre thèse centrée plus précisément sur l'intérêt d'un décloisonnement interne propre aux sciences de gestion, voisines des Sciences Economiques. Dans un premier temps, nous postulerons que 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. En particulier, les trois dernières décennies, qui ont consacré l'émergence d'innovations organisationnelles, nous ont progressivement amenés à nous éloigner de la 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. De ce fait, si le paradigme sous-jacent à nos enseignements doit évoluer, il conviendra de nous interroger sur la nature et le contenu de cette évolution et de nous poser la question de l'impact de cette évolution en termes didactique. Dans un second temps, pour progresser dans notre démarche, nous prendrons appui sur la thématique des compétences dans les sciences de gestion. Par essence interdisciplinaire, cette thématique s'est imposée aux disciplines telles l'économie, la gestion ou encore la sociologie, pour en faire évoluer la dynamique de façon croissante depuis le milieu des années 80. Nous montrerons tout particulièrement 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 premier temps, un management adossé à la gestion “ des ” compétences a vu le jour, bouleversant sensiblement les visions classiques de l'organisation, de la stratégie et de la compétitivité sur lesquelles reposent traditionnellement nos enseignements. Privilégiant une lecture segmentée de la gestion des compétences individuelles, collectives et organisationnelles, lecture dont de nombreux auteurs s'accordent à dire qu'elle doit s'enrichir pour devenir transversale (Meignant, 2000 ; Durand, 2000), la gestion “ des ” compétences semble aujourd'hui devoir évoluer vers une gestion "par" les compétences. Gérer par les compétences suppose certes la coordination horizontale et verticale des activités, mais surtout la prise en compte de boucles de rétroaction qui vont inmanquablement se produire lors de la mise en œuvre des processus permettant à l'organisation d'exercer son métier dans le temps. Nous verrons que la gestion "par" les compétences appelle un décloisonnement et un recouplage de fonctions telles la stratégie, la GRH, le contrôle de gestion... auparavant segmentées. Ce décloisonnement et ce recouplage, caractéristiques des innovations organisationnelles actuelles, sont supposés être transposés dans nos enseignements. A nous formateurs de poser la question de savoir comment recoupler des champs disciplinaires pour lesquels nos pratiques institutionnalisées privilégient encore une lecture segmentée. A nous formateurs - chercheurs de veiller à ne pas découpler involontairement des réflexions épistémologiques, didactiques, opérationnelles, en sciences de **gestion**.

I. L'enseignement de gestion ou la question du paradigme sous-jacent

Nous souhaitons, ici, remettre en perspective la fonction et l'activité d'enseignement. Dans nos disciplines, nos contenus pédagogiques sont dépendants de nos activités de transpositions didactiques et pédagogiques c'est-à-dire d'hypothèses réductrices. En réalité, 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.

1. Enseignement et réalité de l'entreprise : une connexion imparfaite

Un enseignant s'appuie sur ses propres paradigmes, c'est-à-dire (sur des concepts dominants à un moment donné) sur ses propres représentations de ce qu'est l'entreprise, sa mission, son environnement, ses interactions... et adopte des hypothèses réductrices en vue de comprendre et de faire comprendre ce qu'il a retenu comme message essentiel. Or, cette phase de réduction ne peut reposer sur de l'arbitraire. Pour comprendre et faire comprendre une situation, la réduction doit reposer sur des éléments pertinents eu égard à la situation donnée.

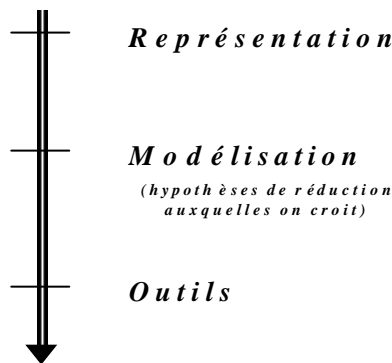


Figure 1 : La transposition didactique en gestion

L'entreprise forme l'objet réel, support de nos études, fondement de nos observations et elle existe indépendamment du regard que nous portons. Toutefois ce regard conditionne nos hypothèses réductrice et oriente à la fois nos objectifs pédagogiques et l'interprétation des savoirs et savoir-faire associées à nos contenus d'enseignement. A la lecture des programmes et des référentiels, et en prenant appui sur notre propre expérience de formateur des formateurs, 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. 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 trop souvent la substance des formations, accentue ce positionnement ; nos outils prévoient, optimisent, traduisent, régulent..., donc nous confortent dans la recherche, puis dans la possibilité d'obtention, de situations d'équilibre et de maîtrise des actions de gestion. Et 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'oublier cette dernière. L'instrumentation que nous présentons à nos élèves traduirait le "vrai". Ainsi 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.

Dans chaque fonction, dans chaque centre de responsabilité, des objectifs locaux et un modèle de représentation spécifique se développent. Nous partageons tout à fait le point de vue de F. Lacroux (*ibid.*), "le comptable dispose de son modèle de représentation qui n'est pas le même que celui de l'homme de marketing ou du gestionnaire de ressources humaines. A supposer que chacun de ces acteurs parvienne, dans son domaine propre, à se représenter la réalité, la consolidation de ces représentations localement optimales ne présage en rien de l'efficacité et encore moins de l'efficacité du modèle global obtenu". Si les structures organisationnelles évoluent c'est entre autres parce que face aux exigences nouvelles des marchés, face à la mondialisation et à tous les critères que l'on cite de manière usuelle, l'entreprise tente d'intégrer des politiques de qualité, de globaliser la gestion de la logistique (*supply-chain*), d'adopter des modes de gestion par projet, etc., en fait d'être plus flexible et plus réactive. Ainsi, gestion par projet, ingénierie concourante, *reengineering*, alliance stratégique, entreprise en réseau, partenariat d'impartition, partenariat à valeur ajoutée... représentent autant d'expressions d'une innovation organisationnelle que les entreprises mettent en œuvre afin de maintenir ou d'accroître leur compétitivité, de garantir leur pérennité (Cf. le point II).

Toutefois, la pertinence de ces pratiques organisationnelles dépendra de la capacité des managers à percevoir et à intégrer les contraintes contextuelles. Progressivement, de nombreuses organisations deviennent des "systèmes ouverts" caractérisés par une multiplicité de structures et de connexions identifiables au sein desquelles opèrent des "nœuds" autorégulés (entreprises partenaires, divisions d'une entreprise, groupes de travail, hommes) capables de coopérer entre eux en vue d'atteindre des objectifs communs ou partagés (Butera, 1991). Le besoin interne de coordination, voire de coopération, qui en découle donne lieu à un accroissement de l'autonomie et de la responsabilisation des acteurs, à un management transversal des activités fondé sur la connaissance des processus et un pilotage par les processus. Cette vision de l'entreprise transversale, composée d'acteurs plus autonomes, bouscule à la fois la démarche de modélisation du didacticien et du pédagogue et la compréhension des outils de gestion, fondements des enseignements dits technologiques ou professionnalisés.

Notre rapport aux outils de gestion est alors inversé. La construction d'une instrumentation de gestion résulte de l'expression de problèmes de gestion dans un contexte déterminé.

Les outils de gestion, qui constituent encore aujourd'hui l'essentiel des fondements (contenus, objets...) de nos enseignements ne sont pas des objets immanents, neutres. Ils ont été conçus en réponse 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*). La formalisation qui en résulte, l'instrumentation, 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 ; 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 méthodologies¹ 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

¹ 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 ?

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 l'évolution du paradigme sous-jacent ? Peut-on conserver à certains niveaux d'enseignement les hypothèses de champs disciplinaires cloisonnés alors que les professionnels, les spécialistes des méthodes, eux-mêmes sont conduits à abandonner les cloisonnements fonctionnels ce que nous illustrerons dans le point II prenant appui sur la gestion par les 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" ne doivent-ils pas le faire de manière intégrée et conforme à l'expérience des membres des organisations dans leur situation de travail² ?

A toutes ces questions nous serions tentés de répondre affirmativement et ainsi de nous lancer à la recherche de concepts fédérateurs en gestion.

2. Nouvelles réalités et évolution pédagogique : à la recherche de concepts fédérateurs

A ce stade de la présentation, nous ne revenons pas sur les raisons de la transformation des entreprises (impact des technologies de l'information et de la communication, recherche de flexibilité pour faire face à des environnements instables...) objet de l'évolution de nos représentations. Ce changement, posé ici comme une prémisse observable traduite par un décloisonnement des fonctions de l'entreprise et par l'émergence de l'entreprise transversale sera analysé plus en aval (Cf. II. 1.). En revanche, ce changement remet en question notre vision de l'entreprise, notre grille de lecture de l'appréhension des problèmes que cette entreprise rencontre, et replace de ce fait nos enseignements dans une autre perspective.

R. Laufer (2000) pose la question de la définition de concepts fédérateurs en sciences de gestion. Les sciences de gestion représentent-elles un domaine de sciences sociales appliquées, économie, sociologie, anthropologie... (perception usuelle), ou un domaine de recherche autonome dont il serait possible de définir de façon intrinsèque les caractéristiques ? L'auteur relève alors 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. En outre, il montre le scepticisme du théoricien qui, lorsqu'il recourt au pragmatisme, affirme le succès de l'action sur la théorie et se trouve alors contraint d'emprunter des concepts aux diverses disciplines des sciences humaines (*ibid.*, pp. 45-47).

Notre propos se situant dans ce cadre de réflexion sur l'enseignement de type technologique ou appliqué, nous devons reconnaître que l'étude des référentiels d'enseignement en économie et en gestion met en exergue le point de vue du spécialiste des méthodes. Notre activité d'enseignant ne se rapproche-t-elle pas de celle du technicien ?

Ce dernier, dans une approche segmentée de la gestion, s'accommode, comme le dit R. Laufer (*ibid.* p. 46) de l'émergence de nouveaux concepts importés des sciences économiques et sociales (les coûts de transaction ou la théorie de l'agence par exemple) ou de nouveaux soucis des praticiens tels que ceux soulevés par la comptabilité à base d'activités en gestion comptable ou encore ceux soulevés par les questions relatives au développement des compétences en GRH pour ne prendre que des exemples limités.

² Ne serait-ce pas la visée des référentiels d'enseignement des sections de STS tertiaires déclinés en "processus" ?

En outre, ces praticiens ne constituent-ils pas pour nos métiers de véritables *stakeholders* au sens de C.W. Hill et T.M. Jones (1992) ou encore de R.E. Freeman (1984)³ ? Une réponse positive, certes incontestable, ne plaide pas en faveur de concepts fédérateurs et d'une certaine transdisciplinarité et elle renforce le paradigme qui sert de soubassement aux activités pédagogiques en gestion : la gestion d'une entreprise segmentée et cloisonnée.

A l'inverse, ne pouvons nous pas adopter le questionnement de J. Girin (1983) appliqué à l'objet de la recherche en sciences de gestion et le transposer aux mécanismes de transfert de connaissances ? Nous le postulons, et à ce titre nous posons l'interrogation suivante : s'agit-il d'étudier les organisations avec d'autres méthodes et d'autres outils que ceux des sociologues, des systémistes ou des économistes d'entreprise ou s'agit-il d'étudier autre chose, en fait ce que J. Girin nomme des "situations de gestion", dont l'existence autonome exigerait effectivement une approche spécifique et intégrative aussi bien dans la démarche que dans les concepts ?

Cela reviendrait à bousculer le paradigme sur lequel s'appuie nos enseignements de gestion, lequel a pris corps au 20^{ème} siècle et est demeuré dominant jusqu'à la remise en cause de la division fonctionnelle du travail, marqué par le règne du positivisme. La technique prend 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). Cette école constitue, de fait, le socle de la propre formation des formateurs !

"La subordination de la science à la technique s'exprime alors entre science fondamentale et science appliquée ; la délimitation des champs dans lesquels la technique exerce ses pouvoirs résulte du fait que le monde décrit par le positivisme suppose l'existence de clôtures isolant des systèmes fermés : c'est ainsi que la division de la science en disciplines distinctes, dont la séparation est garantie par l'interdit de la pluridisciplinarité, conduit à distinguer autant de domaines d'application de la technique qu'il y a de domaine de connaissance scientifique dont il sont susceptibles de subir la législation. Dans le domaine de la gestion cela conduit à la distinction des différents domaines fonctionnels qui organisent le savoir en gestion, finance, comptabilité, marketing, etc. " (*ibid.*). Toutefois, cette approche positive se trouve contestée par l'émergence d'innovations organisationnelles, par la légitimité accrue de la notion d'entreprise transversale, en fait par le passage, pour adopter un terme quelque peu suranné, de la remise en cause de la vision de l'organisation en qualité de système fermé.

L'acceptation et l'usage (pour ne pas dire l'importation ou la transposition) de "nouveaux" concepts et de nouveaux instruments de gestion (trop souvent dissociés des concepts à y associer) pourraient aider au décloisonnement des disciplines⁴. Tel pourrait être le cas du concept de compétence, concept interdisciplinaire par nature.

³ Ce terme désigne alors un groupe de participants qui ont des attentes légitimes par rapport à une entité, groupe sans l'appui duquel l'organisation pourrait cesser d'exister. Quel que soit ce groupe, il fournit des ressources critiques dont a besoin une organisation pour survivre et chacun s'attend en retour à ce que l'on satisfasse ses intérêts.

⁴ Actuellement, nombre de référentiels d'enseignements évoluent (mettant quelquefois les enseignants en position de rupture avec leurs savoirs et savoir-faire. Tel est le cas selon nous, du programme de gestion du BTS CGO). L'évolution de ces référentiels et de leurs contenus, souvent traduite comme des changements d'outils, est-elle liée (réduite) à une évolution technologique ou à des changements de l'environnement qui bousculent les phases de représentation et de modélisation (donc à un changement de paradigme) ?

II. La thématique des compétences : un argument en faveur de la transition "programme éducatif / processus éducatif"

Un repérage sémantique du concept de compétence dans les domaines de l'économie, de la gestion et de la sociologie, nous aurait par exemple permis de plaider en faveur d'un décloisonnement interdisciplinaire en montrant que les développements propres à ces trois disciplines ne se sont pas effectués de façon complètement étanche (Rouby et *alii.*, 2000). Proximité sémiologique mais aussi et surtout proximité de contenu : des définitions voisines, un concept qui se décline selon des dimensions identiques, les mêmes niveaux d'analyse du concept (*ibid.*, 2000). En réalité, l'étude du concept en tant que tel démontre l'existence d'ancrages respectifs aux travaux en économie, en gestion et en sociologie. Il permet notamment d'identifier des invariants conceptuels comme par exemple la reconnaissance du caractère systémique, dynamique, opératoire, contingent et cumulatif des compétences, qu'elles soient individuelles ou organisationnelles.

Nous pensons, qu'avant d'aborder la problématique du décloisonnement interdisciplinaire, il convient de porter intérêt à celle du décloisonnement interne aux sciences de gestion qui révèle une "intra pluridisciplinarité". Dans cette perspective, notre argumentation va s'articuler en deux temps. Dans un premier temps, nous reviendrons sur l'évolution des paradigmes, évolution fondée sur l'émergence de représentations renouvelées de l'organisation, de la stratégie et de la compétitivité. Dans un deuxième temps, nous verrons que ces nouvelles représentations ont 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 transfonctionnel.

1. Une évolution des paradigmes sous-jacents aux enseignements de gestion : une nouvelle approche de l'organisation – de la stratégie – de la compétitivité.

L'accélération technologique, en particulier l'évolution des TIC, la mondialisation des marchés, les mises en concurrence de plus en plus nombreuses, ont favorisé l'émergence de nouveaux modes d'organisation de type entreprise virtuelle, groupe de projet à géométrie variable, etc. Ces modes d'organisation recherchent plus de flexibilité et se destinent à répondre à une demande évolutive, variée, toujours plus exigeante, présentant parfois des contours mal saisissables. Ici, la place accordée à la ressource humaine est considérablement modifiée. Les contenus du travail évoluent, mobilisant la subjectivité de salariés intelligents, critiques, responsables. Il s'agit de reconnaître l'intellectualisation du travail à toutes les phases de la transformation industrielle, en d'autres termes de concevoir le travail comme un lieu d'expression directe de l'intelligence et de l'initiative de tous les salariés, y compris des exécutants, face à une situation productive dans laquelle ils engagent leur responsabilité (Zarifian, 1999, p. 27). Les actifs à valoriser sont notamment l'intelligence, la connaissance, la motivation, ce qui est d'autant plus vrai s'il s'agit, non d'actes matériels, mais de prestations de services qui nécessitent compréhension voire anticipation de la valeur du produit ou du service attendu par un client ou un usager.

Nouveaux défis, nouvelle logique. Le poste cède le pas à une situation de travail contextualisée, dynamique, localisée, dont on observe imparfaitement le contenu. Le concept de qualification s'estompe au profit de celui de compétence. Le management des hommes change de nature. On entre dans le champ d'investigation de la gestion stratégique de la ressource humaine. Dès lors, il s'agira moins de raisonner selon l'arbitrage "prévision de dépenses / performance prévisionnelle de la ressource humaine déployée", que de réfléchir à des questions du type : "comment recruter, former, motiver les personnes récipiendaires

de savoir et savoir-faire clés, quels supports organisationnels et quels design organisationnels sont favorables à la motivation, à l'apprentissage, à la créativité ?"

De telles problématiques réhabilitent 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. Une nouvelle lecture de l'entreprise émerge : l'entreprise en tant que lieu d'accumulation, de valorisation, et de création de nouvelles connaissances; l'entreprise comme lieu dépositaire et processeur de connaissances, lieu de création et non plus seulement d'allocation de ressources, en opposition avec les approches classiques fondées sur le trityque S.C.P.

Parallèlement à cette réforme de nature organisationnelle, un changement de paradigme est en cours dans le domaine du Management Stratégique, en particulier, *via* l'approche par les Ressources et les Compétences qui entend, entre autres, offrir un véritable renouvellement de la démarche stratégique classique issue de l'analyse industrielle. Essentiellement centrés sur l'analyse du secteur et de la concurrence, les outils méthodologiques sur lesquels repose la stratégie "classique" deviennent partiellement inadaptés, compte tenu de l'évolution des contextes économique, sociologique et technologique. Les frontières internes de toute une série de secteurs s'effacent progressivement ; il devient difficile de savoir où ils commencent et où ils s'arrêtent, de déterminer quels en sont les clients et les produits essentiels. La structure des secteurs se complexifie : des entreprises qui collaborent dans un domaine se font concurrence dans un autre. Précisément, les entreprises doivent faire face à une autre forme de concurrence. Une concurrence qui s'exerce en profondeur, dépassant largement celle qui s'opère entre deux produits, une concurrence transversale, opposant à l'entreprise toutes celles qui sont spécialisées dans une activité présente dans sa chaîne de valeur. A cela, il faut ajouter l'impératif de flexibilité toujours plus prégnant. Dès lors, la croyance dans le bien fondé de l'intégration verticale est progressivement abandonnée au profit de stratégies visant, en priorité, le recentrage de l'entreprise sur ses métiers de base. On dira par ailleurs de l'outil planification qu'il se révèle insuffisant et de l'entreprise, qu'elle n'est plus définie sous l'angle produits/marchés mais comme un portefeuille de ressources et de compétences à valoriser (voir par exemple Hamel et Prahalad, 1995, pp. 297-298). L'entreprise est abordée du point de vue de ce qu'elle sait faire et non plus simplement des actifs qu'elle possède (Bogaert et *alii.*, 1994), ce qui nous renvoie au concept de compétence organisationnelle. Au fil du temps, l'organisation accumule des combinaisons uniques de ressources constituées, entre autres, de compétences individuelles et collectives qui, lorsqu'elles sont et restent spécifiques, vont être sources d'un avantage concurrentiel durable ou soutenable dans le temps. Parmi ces combinaisons uniques de compétences, il s'agira notamment d'identifier celles qui sont susceptibles d'être présentes dans une fonctionnalité du produit (ou du service) ayant de la valeur aux yeux des clients (ou usagers) et donc susceptibles de générer un avantage concurrentiel. Les compétences organisationnelles deviennent alors des facteurs stratégiques (Barney, 1991) et la méthodologie de l'analyse stratégique évolue pour s'articuler désormais 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 occasion de valoriser les ressources et les compétences internes accumulées par l'entreprise (exploitation des ressources et compétences existantes mais aussi leur mise en tension (Métais et Roux-Dufort, 1997). L'entreprise est vue comme une compétence foncière et l'accent doit être mis sur sa croissance endogène ce qui confère une importance capitale aux mécanismes d'apprentissage. 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 en faire, elle favorisera tantôt l'homéostasie ou l'homéorhésie (*ibid.*).

Dans cette optique, la performance de l'entreprise ne s'analyse plus simplement sous l'angle du profit à court terme et d'opportunités à saisir, celles là même qui ont pu conduire les entreprises à diversifier largement leurs activités. Elle s'analyse plutôt en termes de rentes organisationnelles (rentes foncières), lesquelles dépendent à leur tour de la combinaison de ressources et de compétences propres à l'entreprise, accumulées dans le temps et dans l'espace et valorisées sur un marché. Les sources de l'avantage concurrentiel sont internes puisqu'elles proviennent, pour une large partie, de la dotation de l'entreprise en ressources et compétences, des propriétés inhérentes à ce patrimoine de ressources et de compétences, et de l'usage que l'entreprise veut et sait en faire. La dimension structurante de la performance n'est pas la position concurrentielle mais la gestion cohérente dans le temps des ressources et des compétences accumulées. L'objectif de l'entreprise sera dès lors d'obtenir quelques avantages compétitifs durables ou tout au moins soutenables, avantages liés à ses ressources et à ses compétences stratégiques.

2. Evolution des paradigmes : vers un décloisonnement et un recouplage des fonctions.

Défiant les approches classiques de l'organisation, de la stratégie et de la compétitivité, les années 80 ont donc consacré l'émergence du concept de compétence en sciences de gestion, que ce soit dans le domaine de la GRH ou dans celui du Management Stratégique. C'est ainsi qu'après avoir occulté pendant longtemps la gestion des compétences, la réalité entrepreneuriale semble s'y être progressivement intéressée, privilégiant tout d'abord une gestion segmentée de ces dernières.

A. De la gestion "des" compétences à la gestion "par" les compétences.

Dès les années 80, la fonction RH reconnaît la logique compétence qui succède à la logique de poste. Le poste cède le pas à la situation de travail, contextualisée, dynamique, localisée, dont on observe imparfaitement le contenu ; la notion de carrière s'estompe au profit de celle d'employabilité ; on repère un glissement sémantique du concept de qualification vers celui de compétence. La compétence individuelle se comprend alors comme la capacité d'un employé à maîtriser une situation de travail donnée, elle se décompose selon le tryptique désormais bien connu (P. Gilbert et M. Parlier, 1992 ; P.X. Meschi, 1997) : savoir / savoir-faire / savoir-être.

Dans ce contexte, des pratiques de GRH voient le jour, précisément centrées sur la thématique des compétences individuelles. Les différentes étapes qui ont jalonné la gestion des compétences individuelles se sont fondées successivement sur des programmes d'action localisés (ex. : IBM France), la création de répertoires opérationnels, le déploiement de l'instrumentation (ex. : bilans de compétences, systèmes d'évaluation des compétences) ou encore son informatisation. Parmi les pratiques incontournables, la gestion préventive de l'emploi et des compétences (GPEC) des années 80 fondée sur la définition et la gestion des compétences professionnelles des salariés, une gestion qui, peu à peu, se veut anticipée (GAEC), pour permettre à l'entreprise de se différencier sur des marchés à long terme, c'est-à-dire aux contours non encore clairement définis et sur lesquels les besoins des consommateurs restent à créer. On recherche non seulement à valoriser les compétences existantes pour le développement d'activités nouvelles mais aussi à en intégrer de nouvelles qui seront à déployer sur de nouveaux créneaux. On entre ici dans le champ d'investigation de la gestion stratégique de la ressource humaine.

Le management stratégique, pour sa part, s'intéresse aux compétences organisationnelles qu'il définit comme des savoir-faire de l'organisation dans un domaine particulier. Ces savoir-faire propres à l'entreprise représentent des facteurs stratégiques, le résultat d'une intention stratégique (principe de

finalité). Ils sont une combinaison de ressources, de compétences individuelles et collectives et de capacités (principe systémique), sont la réponse à un besoin de marché et de ce fait, évaluées en termes de performance sur ce marché (principe de lisibilité et de reconnaissance). Ils 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).

Centré sur le niveau des compétences organisationnelles, le management stratégique s'est alors interrogé sur la façon dont l'entreprise pouvait tirer parti de ses compétences et les valoriser. Les questionnements ont trait aux différentes phases qui ponctuent la méthodologie d'exploitation des ressources et des compétences à savoir : leur identification, leur exploitation (ressources existantes, mise en tension des ressources existantes, accords de partenariats), leur accumulation, leur protection. On s'interroge par exemple sur la production de compétences clefs (K. Gronhaug et O. Nordhaug, 1992), sur la construction et l'exploitation de compétences commercialisables (I. Dierickx et K. Cool, 1989) ; on cherche à quantifier les compétences, on s'intéresse aux dynamiques d'accumulation des compétences, lesquelles dynamiques reposent sur des processus de Knowledge management ...

Progressivement, cette gestion "des" compétences est appelée à s'enrichir pour devenir transversale. On entre alors dans le domaine de la gestion "par" les compétences, qui, à l'inverse d'une gestion segmentée, suppose une articulation entre les *micro* (individuel), *meso* (collectif) et *macro* (organisationnel) niveaux des compétences. Il s'agit, à la différence du découplage fonctionnel usuel, de décloisonner, d'articuler des activités pour façonner des processus transfonctionnels et transfrontaliers. Cette posture résulte de la reconnaissance d'une action collective garante de la construction des compétences organisationnelles, d'une articulation de compétences et d'actes dans des espaces-temps et à des niveaux différents, et non d'une seule coordination d'actions, isolables mais agrégeables, préétablie par des niveaux hiérarchiques supérieurs. Elle postule le principe de hiérarchie des compétences au sens de O. Nordhaug (1996)⁵.

La gestion "par" les compétences vise le maintien et le développement durable du métier (des savoir-faire) de l'organisation. Elle se comprend dans l'articulation de différents principes et peut être schématisée selon la figure 2.

Les compétences organisationnelles ou savoir-faire de l'entreprise n'ont de sens qu'au regard d'une finalité que s'est fixée l'organisation, d'une intention stratégique, d'un dessein stratégique, d'une vision (Hamel et Prahalad, 1995). Ce principe de finalité, qui renvoie à ce que l'organisation aspire à devenir sur le long terme, implique une représentation du futur, laquelle nécessite à son tour et conjointement une déclinaison opératoire. Ainsi, toute organisation aura à préciser les grands domaines de compétences dans lesquels elle veut exceller, et par là-même, à inventorier à un niveau plus élémentaire, les savoirs, les savoir-faire et les comportements indispensables à la définition et à la mise en œuvre de sa vision (Métais, 2000). Pour autant, le processus d'élaboration de la stratégie doit être compris comme une activité managériale multiple, entremêlée, portant sur différents niveaux (stratégique et opérationnel) et différents sous-processus. Ainsi, les phases de définition et d'impulsion de la stratégie trouveront aussi leurs sources dans les cycles opérationnels ou à tout le moins dans l'espace d'action des managers de proximité (transversalité). Il existe des espaces dans lesquels se développent des initiatives stratégiques autonomes de personnes situées dans l'entreprise aux niveaux opérationnels, en dehors du concept habituel de la stratégie au sens de planification. Le contexte stratégique apparaît ainsi comme un processus politique articulé entre niveaux hiérarchiques différents ce qui nécessitera des arbitrages inter-niveaux. C'est en ce

⁵ 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.

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.

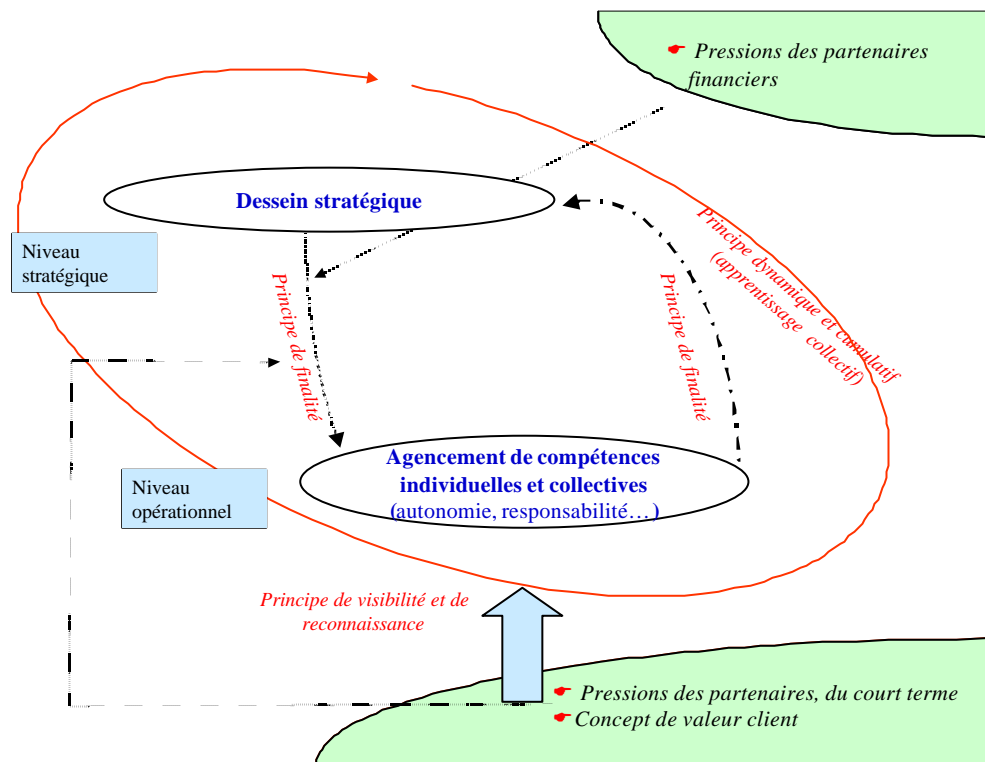


Figure 2 : l'articulation des compétences

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 éléments organisationnels construits autour de la connaissance et des savoir-faire individuels et collectifs. La relation entre les compétences organisationnelles, leur maintien et leur développement d'une part, et les processus de *knowledge management* d'autre part, est décrite par les

auteurs du modèle ressource – compétence et en particulier par les auteurs de la théorie des capacités dynamiques (Teece et alii, 1997 ; Emsenhardt et Martin, 2000). Cette phase d'accumulation des compétences nous conduira par la suite à évoquer l'intérêt d'un découplage fonctionnel, notamment entre la fonction RH et le contrôle de gestion.

B. Le maintien et le développement durable des compétences organisationnelles: le découplage et le recouplage des fonctions.

A partir de la figure 2, 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 3). 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.

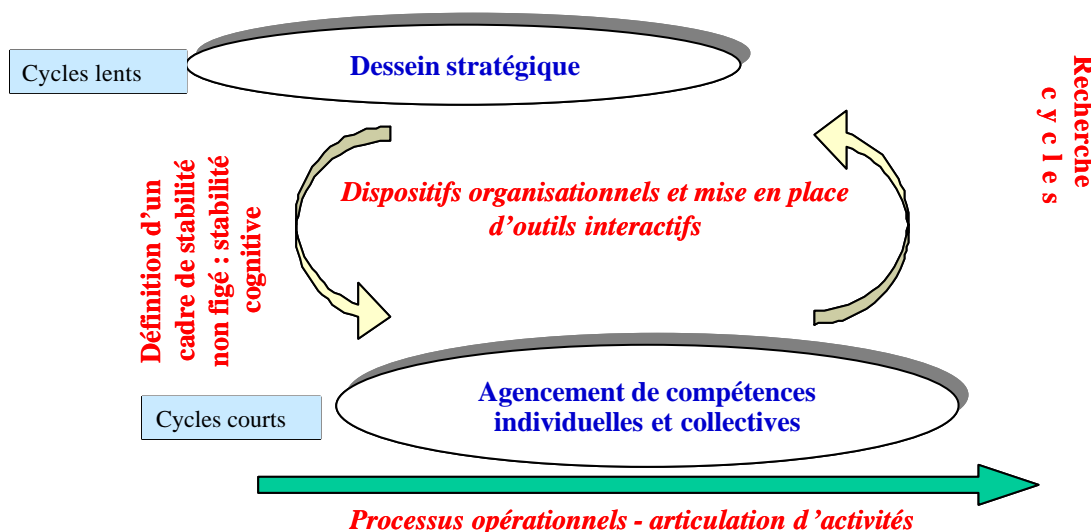


figure 3 : l'articulation inter-rythmes et inter-niveaux

Cette quête de l'articulation inter-rythmes et inter-niveaux pose, nous l'avons vu, la question du découplage de la stratégie, question qui en suscite une autre : celle du repositionnement conjoint de la fonction RH et du contrôle de gestion soit encore, de leur recouplage (Rouby et Solle 2002, a ; Rouby et Solle, 2002, b).

Pour sa part, la fonction RH devra se positionner dans les différentes étapes qui ponctuent la gestion des compétences organisationnelles 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 décroïssonne. Dès lors, elle devra participer 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 dirigeants. 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, décroïssonnée et décroïplée de la fonction RH. Par exemple, celle-ci ne pourrait être décroïplée du contrôle de gestion, à tout le moins d'un contrôle de gestion dans sa lecture renouvelée. Dans sa version renouvelée, le contrôle de gestion recherche certes la maîtrise des activités opérationnelles mais aussi la maîtrise voire l'orientation des comportements. En effet, le contrôle de gestion aide les managers à comprendre l'avenir et à agir en conséquence ... il aide (aussi) les managers à orienter, sinon à maîtriser, les actions de leurs collaborateurs et partenaires, y compris, dans les grandes structures, de ceux qu'ils ne peuvent côtoyer directement (Bouquin, 1998). Il résulte de l'existence d'interactions globales dans l'organisation entre les managers (Anthony et Govindarajan, 1995) *i.e.* le contrôle est une activité d'orientation qui porte sur le système d'acteurs (Besson, 1997). 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, 2002, b). 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 "fonction RH / 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. Cette dernière 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, 2002, b). Prenant appui sur des approches comptables de type ABC (*Activity Based Costing*), le contrôle de gestion "version renouvelée", permet d'engager une reconstruction des processus d'activités et l'usage d'indicateurs qui semblent plus en phase avec la perception actuelle de la réalité entrepreneuriale c'est-à-dire une approche non traditionnelle de l'organisation, de la stratégie, de la compétitivité. Ces indicateurs, sans perdre leur vocation initiale de pilotage opérationnel, pourraient aider à cette évaluation parce que plus qualitatifs, axés sur les comportements et donc lisibles par la fonction RH.

Conclusion

Les enseignements techniques sont subordonnés au système de normes sociales en vigueur (le droit), au pouvoir hiérarchique dans l'entreprise et délimités par la division fonctionnelle de l'entreprise (Laufer, 1998). Les spécialités se déclinent alors en fonction des modalités de la division du travail élaborées au sein des organisations cloisonnées. La capacité d'agir s'enseigne en même temps que la compétence technique : elle est un trait caractéristique du professionnel compétent.

L'apprentissage généralisé de la construction des "bons" outils et de leur maniement (et de leur enseignement) pour, à situation donnée, répondre au problème, témoigne de la confusion entre le modèle et la réalité, le modèle devenant quelquefois plus présent dans nos représentations que la réalité elle-même.

Si l'enseignement était autrefois possible sans référence explicite à des objectifs ou à des compétences (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.

Est-on demeuré, dans l'enseignement de la gestion, sous le règne du management "quasi-positiviste" où les principes dominants restent ceux de la spécialisation fonctionnelle développée dans des départements séparés (comptabilité, marketing...) (Laufer, 1998) ?

L'entreprise⁶ est devenue plus transversale, adoptant des modalités de gestion par les processus, par les compétences... Ce concept de processus fait-il sens ? Apparaît-il légitime ? Si ce changement est généralement admis, c'est la légitimité de la réponse à y apporter en termes didactiques et pédagogiques au niveau des enseignements proposés qui demeure problématique.

En situation d'adaptation à ce nouveau contexte (contexte subi) on trouve *a minima* des adaptations concrétisées par des émergences ponctuelles de modules d'enseignement, de contenus nouveaux (de nouveaux outils)... qui sont en fait simplement agrégés et qui donne l'illusion d'intégration de nouveaux concepts.

En situation de compréhension de ce contexte (contexte approprié) c'est l'articulation de modules enseignés, eu égard à des finalités définies (les processus éducatifs), qui devient à la fois le moyen et le but de ce processus. Ces finalités résultent d'une *co-construction* par les acteurs éducatifs qui vont y réfléchir ensemble eu égard à la finalité du diplôme et des attentes professionnelles auxquelles nous devons satisfaire. Il convient alors d'organiser le contenu, les contours des différents modules qui ne sont pas les modules disciplinaires usuels (segmentés ou cloisonnés, la compta, le droit, ...). N'aurait-on pas là une compréhension de ce que recouvre la notion d'équipe pédagogique ?

L'apport de notre article consiste donc d'une part, à ouvrir le débat sur l'intérêt d'un décloisonnement intra-disciplinaire et d'autre part, à partir d'une thématique à la fois conceptuelle et pratique, à présenter un terrain d'études de l'articulation transfonctionnelle qui remet en cause les approches didactiques induisant un découpage "par matières". Ce débat n'apporterait-il pas des éléments de réponse à la mise en place d'une gestion transversale et recouplée de nos enseignements?

⁶ Il ne s'agit pas ici des entreprises unipersonnelles ou des très petites entreprises où, de fait, la division du travail n'aurait pas de signification

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 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, 8e 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
- 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. (1998), *Le Contrôle de gestion* (4^{ème} éd.), Presses Universitaires de France, Paris, 451 p.
- BUTERA F. (1991), *La métamorphose de l'organisation : du château au réseau*, Les Editions d'Organisation, Paris.
- 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 Y. (1994), « Les dilemmes de la gestion du renouvellement des compétences clés », *Revue Française de Gestion*, n° 97, pp. 92-103
- 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
- FREEMAN R.E. (1984), *Strategic Management : A Stakeholder Approach*, Boston: Pitman
- GILBERT P. et PARLIER M. (1992), « La gestion des compétences. Au-delà des discours et des outils, un guide pour l'action des DRH », *Personnel*, n°330
- GIRIN J. (1983), « Le rôle des outils de gestion dans l'évolution des systèmes sociaux complexes », in *Le rôle des instruments de gestion dans les systèmes sociaux complexes*, Rapport pour le Ministère de la recherche et de la technologie, M. Berry ed., C.R.G-École polytechnique, Paris
- GRANT R.M. (1996), « Prospering in Dynamically-Competitive Environments : Organizational Capability as Knowledge Integration », *Organization Science*, 4, July-August, pp. 375-387
- GRONHAUG K. et NORDHAUG O. (1992), « Strategy and Competence in Firms », *European Management Journal*, vol. 10, n°4, pp. 438-443
- HAMEL G., PRAHALAD C.K. (1995), *La conquête du futur*, Interéditions
- HILL C.W., JONES T.M. (1992), « Stakeholder-Agency Theory », *Journal of Management Study*, vol. 29, I n° 2, 132-154
- 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 Y. (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. Laufer eds, Vuibert, FNEGE, pp. 45-82
- MAHONEY J.T. (1995), « The Management of Resources and the Resource of Management », *Journal of Business Research*, vol. 33, pp. 91-101
- MEIGNANT A. (2000), *Déployer la stratégie*, Editions Liaisons
- MESCHI P.X. (1997), « Le concept de compétence en stratégie : perspectives et limites », 6^e conférence de l'AIMS, Montréal
- 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^o conférence de l'AIMS, Montréal*
- 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*
- 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
- 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^{ème} Congrès MAAOE*, Versailles, Part II, pp. 389-402, septembre 2001
- ROUBY E, SOLLE G (2002, a), « 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 (2002, b), « Gestion par les compétences et positionnement du contrôle de gestion ? », *23^{ème} Congrès de l'AFC*, Toulouse, mai 2002 (à paraître)
- ROUBY E., MOUILLOT P., SAINTY F. (2000), « Repérage sémantique du concept de compétences dans les domaines de la sociologie, de l'économie et de la gestion », *cahier de recherche RODIGE*, septembre 2000
- TEECE D. J., PISANO G, SHUEN A. (1997), « Dynamic Capabilities and Strategic Management », *Strategic Management Journal*, Vol. 18, n°7, pp. 509-533
- ZARIFIAN P. (1999), *Objectif compétence*, Editions Liaisons