



HAL
open science

Les pratiques pédagogiques en comptabilité analytique

Bernadette Charry, Michel Lacombe

► **To cite this version:**

Bernadette Charry, Michel Lacombe. Les pratiques pédagogiques en comptabilité analytique. Comptabilité et stratégies, May 1992, France. pp.cd-rom. hal-00823002

HAL Id: hal-00823002

<https://hal.science/hal-00823002>

Submitted on 19 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

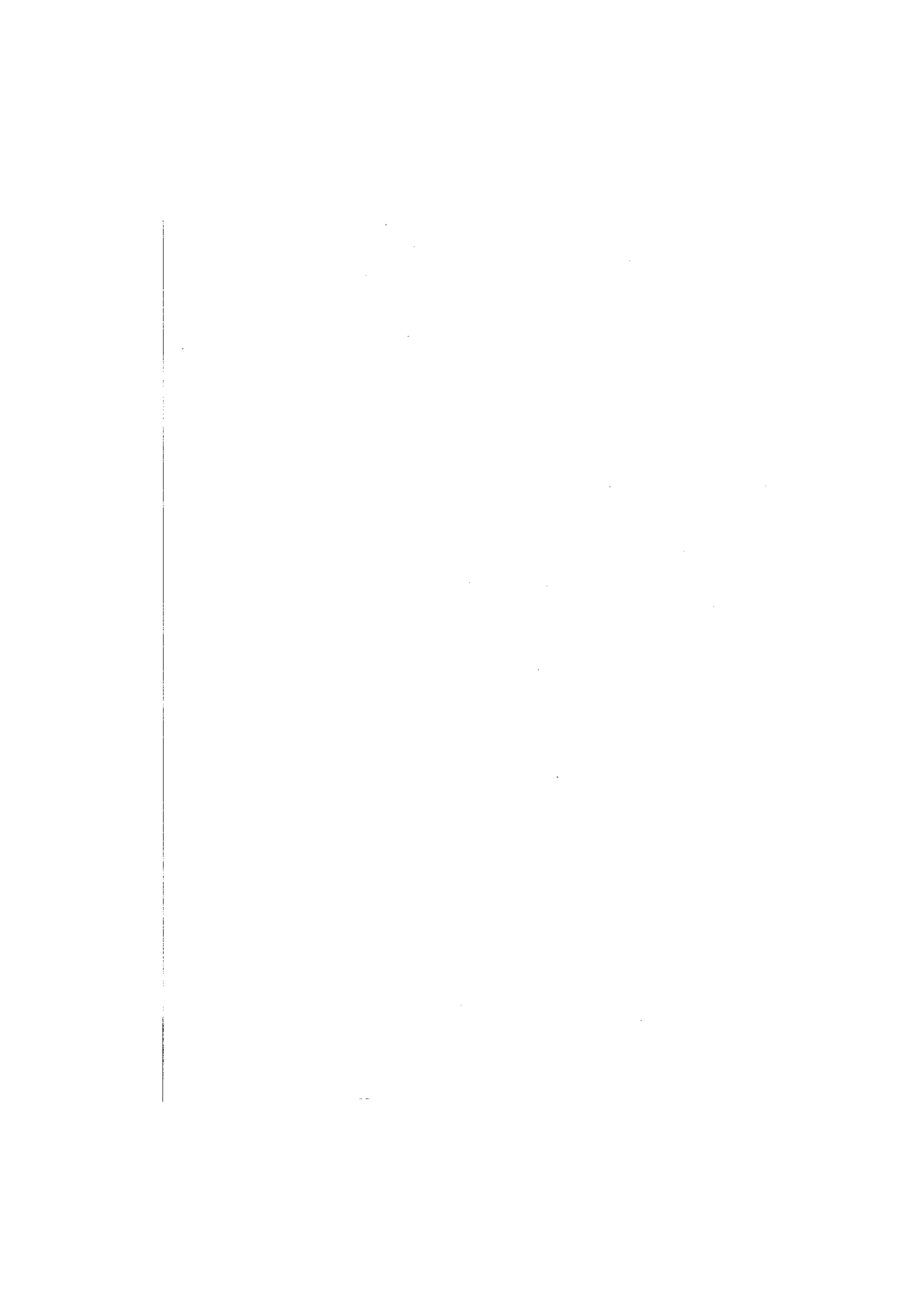
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Comptabilité et stratégie
Chapitre 5 - Comptabilité, stratégie
et système d'information

Les pratiques pédagogiques en comptabilité
analytique

Bernadette Charry, Université Toulouse III
Michel Lacombe, Université Toulouse I



Nous tenons à remercier ici, Monsieur Christian PETITCOLAS, Inspecteur Pédagogique Régional d'Economie et Gestion qui a mis à notre disposition le fichier exhaustif des enseignants et notre collègue Marc HENRY pour sa contribution à l'impulsion de ce travail.

En tant que formateurs, il nous est parfois arrivé d'être confrontées à l'étonnement de nos étudiants de retour de stage de comptabilité analytique en entreprise. Ce phénomène existe aussi en comptabilité générale, mais il relève plus d'une découverte de l'organisation du travail comptable que d'un décalage avec l'enseignement. Nous nous sommes alors interrogées sur la capacité de notre enseignement à former des comptables adaptables à la diversité des systèmes d'information réels et sensibles à l'évolution des modèles et des méthodes.

Cette ouverture vers une plus grande flexibilité semble se réaliser dans le domaine de la pédagogie de la comptabilité générale tant par des références à des fondements théoriques conceptuels et historiques que par le recours à des outils informatiques : logiciels, jeux d'entreprise...

Au delà des témoignages d'étudiants, nous avons été également sensibles à la remise en question des formateurs comptables. C. GRENIER rappelait lors du congrès 1989¹ les critiques de JOHNSON et KAPLAN portant sur "le rôle des enseignants qui ont contribué à pérenniser dans leur enseignement des méthodes dépassées."

Nous avons donc voulu tenter de faire le point sur les pratiques pédagogiques actuelles en comptabilité analytique en réalisant une enquête auprès des formateurs de l'académie Midi-Pyrénées. Le but de cette étude est limité : il n'entre pas du tout dans nos intentions d'analyser les causes des comportements des formateurs, ni de porter un jugement sur ces pratiques, ni sur ceux qui élaborent les programmes et les référentiels.

Notre ambition est de mesurer sur la population concernée

- la référence à des fondements théoriques et conceptuels pour l'enseignement de la comptabilité analytique,
- la perception de cette discipline d'enseignement par les formateurs,
- le recours aux outils pédagogiques.

¹ C. GRENIER "Des systèmes comptables aux systèmes d'information révolution ou retour aux sources ?" A.F.C. Reims 1989.

L'enquête portant sur les pratiques des formateurs en comptabilité analytique a été réalisée en Février-Mars 1992 selon la méthodologie qui suit.

La liste des enseignants de comptabilité analytique des établissements publics et privés sous contrat de Midi-Pyrénées - classes de 1ère G, Terminale G 2, 1ère et 2ème années B.T.S. et D.E.C.F.- constitue la population mère de l'enquête soit 195 formateurs répartis sur 8 départements et 40 établissements. Tous les enseignants concernés ont reçu un questionnaire. Un prétest a été effectué auprès de huit collègues enseignant en classe de lycée et I.U.T.

Après modifications, les questionnaires ont été transmis aux chefs d'établissements. L'expédition contenait outre une lettre de sollicitation, des questionnaires et des enveloppes affranchies pour les enseignants de comptabilité analytique.

Au 15 mars 1992, 51 questionnaires, tous exploitables, ont été reçus et analysés.

Population	Réponses	%
195	51	26 %

Il est à noter que le taux de réponse de 26 % révèle un intérêt certain pour l'étude.

Les formateurs ayant répondu se trouvent répartis de la façon suivante :

Agglomération	nombre de réponses	%
> 100 000	15	29 %
50 000 - 100 000	3	6 %
10 000 - 50 000	23	45 %
< 10 000	10	20 %
	51	

65 % des enseignants ayant répondu enseignent dans des petites agglomérations (moins de 50 000 habitants). 29 % des questionnaires traités émanent de l'agglomération toulousaine, ce qui correspond précisément à la répartition de la population.

Classe	nombre de réponses *	%
1ère G	14	27 %
Terminale G	23	45 %
B.T.S. Compta 1ère	7	14 %
B.T.S. Compta 2è	3	6 %
Autre B.T.S.	1	2 %
D.E.C.F.	1	2 %
autre	2	4 %

} 28 %

* Il est à noter que lorsqu'un enseignant de comptabilité analytique intervient dans plusieurs classes nous l'avons enregistré en fonction du niveau d'enseignement le plus élevé.

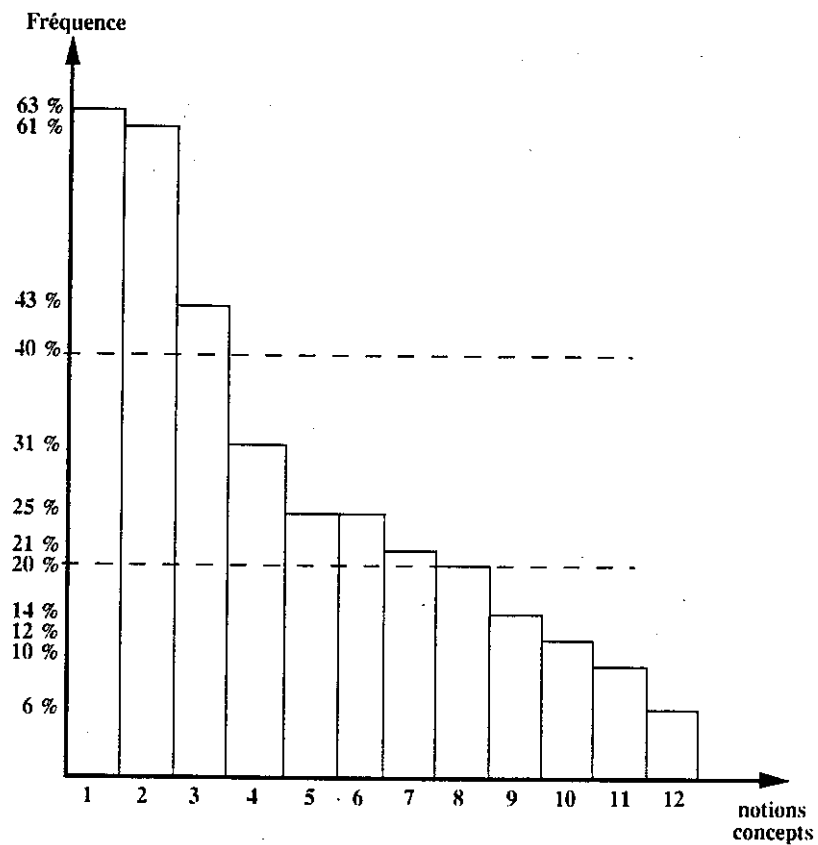
Le faible nombre d'enseignants dans des classes post-bac (12) ne nous permet pas d'en faire une analyse généralisable. Toutefois, nous avons été amenées au cours de l'exploitation des résultats à les isoler lorsque nous avons vérifié que leurs réponses étaient atypiques.

I - LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES REPOSENT-ELLES SUR DES FONDEMENTS THEORIQUES ?

Outre la théorie économique et une référence de base partielle -le Plan Comptable Général-, les formateurs peuvent prendre appui sur des concepts et des notions leur permettant de resituer la comptabilité analytique tant dans une approche systémique de la gestion que dans une pratique pédagogique pluridisciplinaire. Qu'en est-il dans la réalité ?

Voir Histogramme ci-après

1 - Les notions utilisées en comptabilité analytique



L'utilisation des concepts ou notions

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| 1 - Système d'information | 7 - Base de données |
| 2 - Contrôle de gestion | 8 - Analyse de la valeur |
| 3 - Système de décision | 9 - Simulation |
| 4 - Modèle flux-stock | 10 - Comptabilité intégrée |
| 5 - Pertinence | 11 - Normalisation |
| 6 - Inducteur de coût | 12 - Contingence |

Question 1 : "De quels concepts ou notions vous servez-vous dans vos cours de comptabilité analytique ?"

On peut repérer trois familles de notions en fonction de leur fréquence d'utilisation par les formateurs.

- Tout d'abord l'approche systémique semble avoir relativement pénétré le discours comptable. Si la notion de système de décision est abordée dans 43 % des cas, le recours à celles de système d'information et de contrôle est fréquent : trois enseignants sur cinq.

- Un deuxième groupe se dégage avec des notions dont l'implantation n'est pas négligeable : entre 20 % et 40 %. Parmi elles nous en distinguerons deux aux résultats qui nous apparaissent paradoxaux : le modèle flux-stock et les inducteurs de coûts.

La fréquence du modèle flux-stock peut sembler faible -deux enseignants sur trois disent ne pas y faire référence- alors que cette notion est très vraisemblablement utilisée par tous, ne serait-ce que pour représenter les processus de production traditionnels, en outre la méthode des coûts complets est structurée sur ce modèle et l'alternance des flux et des stocks. Nous pouvons seulement affirmer que la référence explicite au modèle est faible dans le discours des formateurs.

La pénétration de la notion d'inducteur de coût (25 %) peut paraître relativement élevée et inattendue au regard d'autres résultats (par exemple : pertinence 25 % aussi, alors qu'il peut paraître indispensable de relier les méthodes de coût à leur rôle dans la prise de décision). Pourtant la notion d'inducteur de coût n'est pas présente dans le Plan Comptable, elle est à notre connaissance peu utilisée dans les manuels de classes de 1ère et terminale et elle renvoie à un champ de recherches relativement récentes.

Aussi hésitons-nous à postuler soit une bonne diffusion de ces recherches auprès des formateurs du second degré soit une divergence d'interprétation (entre les sondés et nous) sur le terme inducteur de coût.

- Enfin on peut repérer un troisième groupe constitué de notions quasiment évacuées du discours comptable des formateurs de notre échantillon : parmi elles, la simulation et la normalisation ont plus particulièrement retenu notre attention.

La faible fréquence des références à la simulation peut être aussi bien due à une faible perception de la comptabilité analytique comme outil de modélisation de la réalité de

l'entreprise qu'à un manque de moyens informatiques adaptés mis à la disposition des enseignants ou à une maigre utilisation des moyens par ces derniers.

Sans pouvoir trancher sur ce point, nous pouvons seulement rapprocher le résultat de l'utilisation de la simulation comme référence théorique de celui de l'utilisation de la simulation comme outil pédagogique (question 11 : "De quels méthodes et outils pédagogiques vous servez-vous dans l'enseignement de la comptabilité analytique ?").

concept outil	OUI	NON	TOTAL
OUI	4	2	6
NON	3	X	X
TOTAL	7	X	X

Les résultats sont très faibles de part et d'autres et donc peu significatifs. Il n'y a pas de superposition complète des deux types d'utilisateurs (concept, outil).

Dans cette même question 11, on remarque que moins de dix formateurs utilisent les logiciels et les jeux d'entreprise (voir III.2) ; on peut s'orienter vers la confirmation de l'hypothèse de manque de moyens ou de sous utilisation des moyens par les formateurs.

La notion de normalisation est utilisée par les formateurs de notre échantillon de façon marginale (10 %). Est-ce à dire qu'ils ne font pas de référence formelle au Plan Comptable Général qui, pourtant, définit les objectifs, les notions de base et les méthodes de la comptabilité analytique ? Nous ne le pensons pas ; il est possible que les formateurs ne resituent pas explicitement la comptabilité analytique par rapport au champ de la normalisation (dedans ou dehors ?) tout en prenant appui sur le Plan Comptable lui-même et en transmettant aux formés ce modèle-là de comptabilité analytique.

Si on regarde d'un peu plus près le comportement des enseignants de classes post-bac (soit 12), sans pouvoir généraliser, on peut noter une utilisation encore plus marquée des notions appartenant au premier groupe distingué (système-contrôle) avec une préférence forte pour le système d'information et le contrôle de gestion : 10 réponses sur 12 soit 83 %.

Les formateurs disent donc privilégier certaines références théoriques et en négliger d'autres, comment se situent-ils face à l'ensemble des champs disciplinaires de la gestion ?

2 - La comptabilité analytique à la confluence de plusieurs disciplines

Les réponses à la question 2 "A quel(s) autre(s) champ(s) disciplinaire(s) avez-vous recours lors de votre enseignement de Comptabilité Analytique ?" nous permettent de constater la réalité d'une approche pluridisciplinaire de la comptabilité analytique.

DISCIPLINE	FREQUENCE *	%
Comptabilité générale	48	94 %
Economie d'Entreprise structure	36	70,5 %
Economie d'Entreprise stratégie	36	70,5 %
Mathématiques	33	65 %
Informatique	25	49 %
Economie Générale	10	20 %
Economie d'Entreprise Gestion des Ressources Humaines	7	14 %

* plusieurs réponses possibles

Le recours aux autres champs disciplinaires par l'enseignant lui-même

Si le rapprochement avec la comptabilité générale paraît naturel, l'ancrage dans l'économie d'entreprise -stratégie/structure- est très fort : plus de deux enseignants sur trois mettent la comptabilité analytique en perspective dans un discours sur l'organisation et l'économie d'entreprise. On peut rapprocher ces réponses de l'utilisation fréquente des notions de systèmes et de contrôle de gestion relevée plus haut.

L'enseignement de la comptabilité analytique est également connecté aux disciplines-outils : mathématiques et informatique, on peut cependant s'étonner sur ce dernier point : 25 formateurs disent avoir recours à l'informatique dans leur enseignement de comptabilité analytique alors que moins de 10 (cf III.2) utilisent les logiciels, la simulation et les jeux d'entreprise. Faut-il y voir un recours à l'informatique plutôt du domaine de la rhétorique ?

Il est permis d'affirmer que les formateurs sondés ne se limitent pas à une vision fermée et étroite de la comptabilité analytique mais qu'ils cherchent à resituer cette discipline dans une perspective plus vaste en relation avec des moyens (mathématiques, informatique) et des fins (gestion de l'entreprise). Ils témoignent d'une approche pluridisciplinaire centrée sur l'entreprise tout au moins en ce qui concerne les contenus théoriques.

Les enseignants post-bac présentent ici une spécificité : le recours préféré après la comptabilité générale est celui aux mathématiques.

Outre les fondements théoriques intra ou inter-disciplinaires des pratiques des formateurs, nous avons cherché à cerner la perception que ces derniers ont de la discipline.

II - LA PERCEPTION DE LA DISCIPLINE PAR LES FORMATEURS

Les transformations internes des organisations, les bouleversements de l'environnement et l'émergence de nouvelles demandes d'information au système comptable remettent en cause désormais la pertinence des outils de gestion². La firme change : où en est le modèle ? les prescriptions du Plan Comptable apparaissent de plus en plus rigides et éloignées de la réalité.

Dans ce contexte en évolution, comment les enseignants placés en situation de prescripteurs et d'utilisateurs du modèle perçoivent-ils les perturbations présentés ?

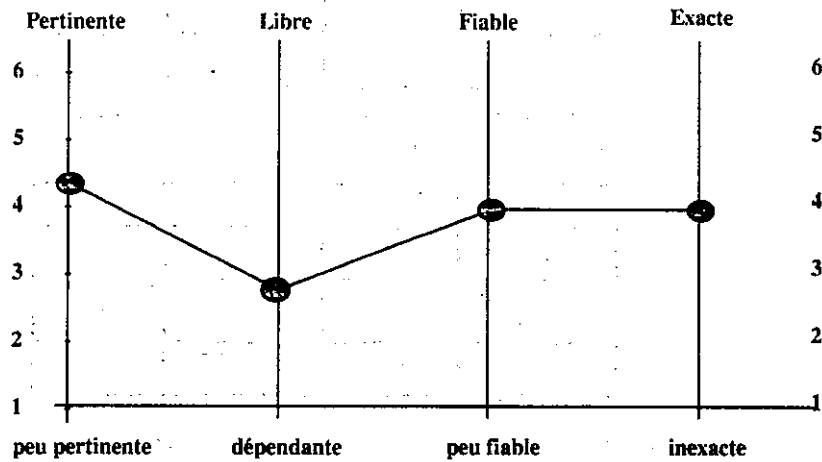
Nous avons cherché à découvrir l'attitude des enseignants face à trois composantes :

- l'information fournie par la comptabilité analytique,
- les méthodes de la comptabilité analytique,
- l'enseignement de la comptabilité analytique.

Chacune de ces composantes étant analysée sur quatre dimensions

² cf. notamment les travaux en France de S. EVRAERT et P. MEVELLEC

I - La perception de la qualité de l'information fournie



Question 3 : "Selon vous, l'information fournie par la Comptabilité Analytique est : "

L'information fournie par la Comptabilité Analytique est perçue par les formateurs comme de bonne qualité. Cette perception (note moyenne pondérée) cache des divergences qu'il nous a semblé indispensable d'analyser. Deux dimensions de la qualité nous paraissent essentielles. D'une part, la pertinence, c'est-à-dire la capacité d'une information à modifier les représentations et les comportements du destinataire, constitue la capacité à éclairer la prise de décision. D'autre part, la fiabilité analysée à la fois comme fidélité à la réalité et comme vérifiabilité de l'information comptable représente la capacité d'une information à inspirer confiance à son utilisateur.

Sur ces deux dimensions la perception des formateurs est très positive :

Perception	Pertinente	Peu pertinente	TOTAL
Notes	6, 5, 4	3, 2, 1	
Nombre de répondants	43	8	51
%	85 %	15 %	100 %

Perception	Fiable	Peu fiable	TOTAL
Notes	6, 5, 4	3, 2, 1	
Nombre de répondants	37	14	51
%	73 %	27 %	100 %

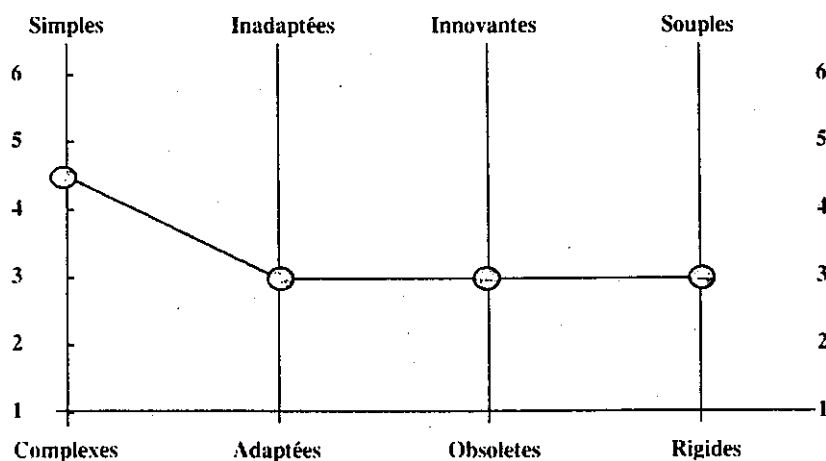
L'exactitude de l'information fournie par la comptabilité analytique fait aussi l'objet d'une perception positive mais plus modérée.

Perception	Exacte	Inexacte	TOTAL
Notes	6, 5, 4	3, 2, 1	
Nombre de répondants		20	49
%	59 %	41 %	100 %

Les réponses relatives à la dimension libre/indépendante ont souvent fait mention de difficultés de compréhension et d'interprétation sur le sens de la dépendance : par rapport aux paramètres de l'entreprise ou par rapport à la comptabilité générale et à la norme ? La regrettable imprécision de ces adjectifs nous a donc conduit à renoncer à exploiter cette question.

La bonne perception de la qualité de l'information se retrouve également sur le plan des méthodes de la comptabilité analytique.

2 - La perception de l'efficacité des méthodes.



Question 4 : "Selon vous, les méthodes de la Comptabilité analytique sont : "

Si la perception reste favorable, les réponses selon les dimensions sont plus modulées.

Perception	Simple	Complexes	TOTAL	Perception	Adaptées	Inadaptées	TOTAL
Notes	6, 5, 4	3, 2, 1	51	Notes	6, 5, 4	3, 2, 1	47 %
Fréquence	41	10		Fréquence	30	17	
%	80 %	20 %		%	64 %	36 %	

Perception	Innovantes	Obsolètes	TOTAL	Perception	Souples	Rigides	TOTAL
Notes	6, 5, 4	3, 2, 1	46	Notes	6, 5, 4	3, 2, 1	46
Fréquence	12	34		Fréquence	19	27	
%	26 %	74 %		%	41 %	59 %	

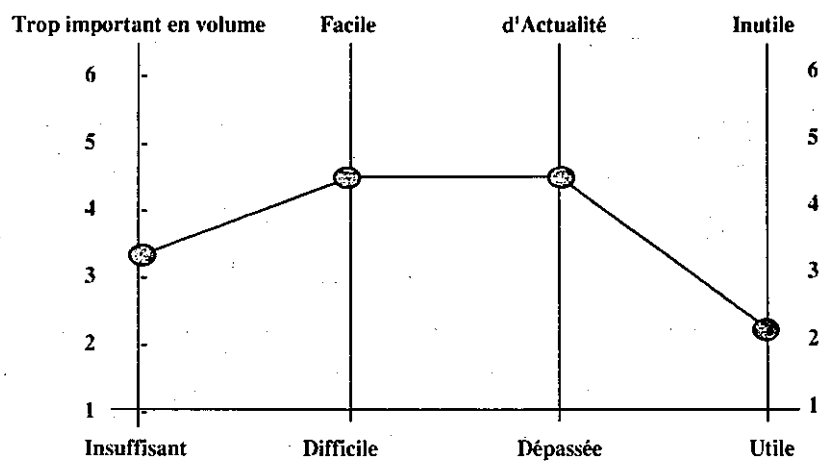
Les méthodes de la comptabilité analytique sont donc perçues comme très simples (légèrement moins par les enseignants post bac 75 % soit 9 sur 12)

De façon un peu plus inattendue en ces temps de bouleversements et de remise en cause, les méthodes sont perçues par les formateurs comme adaptées.

Cependant la rigidité et leur caractère obsolète n'échappent pas à une majorité des répondants. Sans doute faut-il voir dans ces réponses les signes d'une évolution des perceptions des formateurs et d'une prise de conscience de la perte de pertinence de l'outil comptable.

Cette amorce se retrouve-t-elle dans la perception de l'enseignement-même de la Comptabilité Analytique ?

3 - La perception de la comptabilité analytique comme discipline d'enseignement



Question 5 : "Selon vous l'enseignement de la comptabilité analytique est : "

La sérénité des enseignants semble grande face à cette discipline perçue comme facile, actuelle, et très utile.

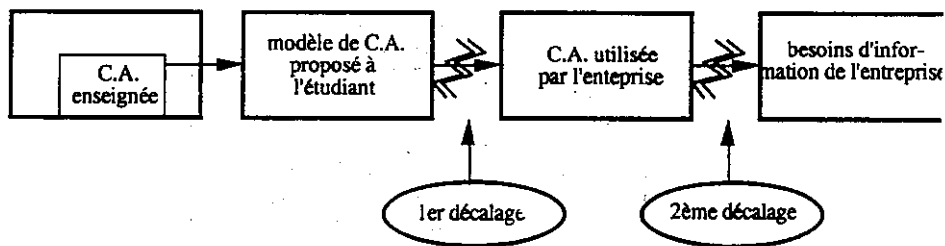
Perception	trop important en volume	Insuffisant	TOTAL	Perception	Adaptées	Inadaptées	TOTAL
Notes	6, 5, 4	3, 2, 1	50	Notes	6, 5, 4	3, 2, 1	51
Fréquence	22	28		Fréquence	34	17	
%	44 %	56 %	100 %	%	67 %	33 %	100 %

Perception	d'Actualité	Depassé	TOTAL	Perception	Inutile	Utile	TOTAL
Notes	6, 5, 4	3, 2, 1	50	Notes	6, 5, 4	3, 2, 1	47
Fréquence	38	12		Fréquence	7	40	
%	76 %	24 %	100 %	%	15 %	85 %	100 %

L'utilité de la discipline et son caractère très actuel sont très fortement perçus. Cette attitude est d'ailleurs renforcée pour un peu plus de la moitié de l'échantillon par une insatisfaction à propos des volumes horaires considérés comme insuffisants.

Tous ces résultats concernant les trois axes des attitudes analysées nous permettent d'avancer déjà des éléments d'explication quant au décalage croissant ressenti ces dernières années entre les formés et le terrain.

Le décalage est sensible en deux points :



1er décalage) - Les modèles enseignés (dans le cadre des programmes et référentiels est-il besoin de le rappeler) ne sont pas exactement ceux pratiqués par les entreprises.

2ème décalage) - Les pratiques comptables elles-mêmes ne sont plus pertinentes.

Les perturbations actuelles de la réalité et la nécessaire évolution de sa modélisation rend la tâche des enseignants complexe (bien qu'ils ne le perçoivent pas ainsi aujourd'hui).

Nous les avons interrogés dans un troisième temps sur leurs pratiques pédagogiques.

III - LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DES FORMATEURS

Par les questions 6 et 11, nous avons cherché à saisir l'ampleur de la mise en évidence des limites des méthodes et procédures de la comptabilité analytique et la variété des outils et des méthodes pédagogiques utilisés.

1 - La présentation d'un point de vue critique des méthodes.

Sur la question 6 "Introduisez-vous une critique des méthodes de comptabilité analytique dans votre enseignement ?", l'échantillon est parfaitement partagé.

	Réponses	%
NON	25	51 %
OUI	24	49 %
TOTAL	49	100 %

Les répondants qui n'introduisent pas de critiques invoquent comme raisons :

- à la quasi unanimité le niveau public : 24 réponses
- pour 72 % d'entre eux le manque de temps : 18 réponses

Le comportement semble se confirmer lorsqu'on regarde de plus près les réponses des formateurs post-bac : 91 % d'entre eux présentent un point de vue critique sur les méthodes (11 sur 12). Le niveau d'enseignement est donc bien perçu comme une limite à une approche critique.

En ce qui concerne "les répondants-critiques", un complément d'analyse a porté sur trois points :

- le contenu des approches critiques,
- les raisons de cette introduction,
- le moment de cette introduction.

Des réponses à la question ouverte (Question 7 : "si oui, quelle(s) critique(s)?... ") sur le contenu peuvent être dégagés trois ensembles de critiques.

critiques relatives à	nombre de réponses	%
la répartition et l'imputation des charges indirectes	7	29 %
lourdeur, complexité, temps de réponse trop long	7	29 %
inadaptation à la réalité	3	13%
autres critiques	7	29 %
TOTAL	24	100 %

Les autres réponses portent sur des thèmes très dispersés :

Exemple : "Manque de règles précises, liberté laissée à chaque entreprise, charges indirectes fixes ou variables imprécises".

• La justification de ces approches critiques (question 8 "Pourquoi?") se fait principalement par la mise en évidence de la pertinence des méthodes de calcul de coûts.

raisons invoquées	nombre de réponses	% des raisons invoquées par les "répondants critiques"
pertinence	19	79 %
enchaînement pédagogique	8	33 1/3 %
autre	2 ⁽¹⁾	8 %
TOTAL	29	

⁽¹⁾ exemple : "pour éveiller l'esprit critique"

• Les 24 "formateurs-critiques" introduisent le plus souvent ces critiques dans le développement du cours et en conclusion (Question 9 : "A quel moment ?").

période	nombre de réponses	% des périodes invoquées par les "répondants critiques"
introduction	7	30 %
développement	14	58 %
conclusion	12	50 %
comme transition	7	30 %
autre	1	4 %

2 - Les outils pédagogiques de la comptabilité analytique

La suprématie des études de cas est incontestée. C'est un outil perçu comme indispensable à la pratique de cette discipline.

outils/méthodes	nombre de réponses	%
étude de cas	51	100 %
jeux d'entreprise	9	17 %
logiciels	8	15 %
simulation	6	12 %
exploitation rapports de stage	3	6 %
visite d'entreprise	2	4 %
conférence de professionnels	0	
autre	1	2 %

Les autres outils font l'objet d'utilisations extrêmement éparées.

Les outils informatiques se situent tous dans une fréquence d'utilisation comprise entre 10 % et 20 %. Cette fréquence est encore plus faible chez les enseignants post-bac :

outils/méthodes	répondants post-bac
logiciels	2 sur 12
jeux d'entreprise	0
simulation	0

Ces formateurs sont par ailleurs 75 % soit 9 sur 12 à considérer que le volume horaire consacré à la comptabilité analytique est insuffisant (contre 56 % pour l'échantillon complet). Il n'est pas besoin de rappeler ici que la formation de la gestion en classe de B.T.S. et de D.E.C.F. se fait sous forte contrainte de temps.

Malgré un discours théorique ouvert sur l'économie d'entreprise, l'entreprise est la grande absente de ces recours pédagogiques. Il n'est pas dans notre intention de porter un quelconque jugement sur ce comportement, ni sur ses causes, notre propos est seulement d'y voir la confirmation de l'existence du décalage entre la formation et la réalité de la comptabilité analytique.

Les décalages constatés entre la comptabilité analytique, son approche traditionnelle des coûts et la réalité économique sont de nature à perturber l'étudiant stagiaire ou nouvellement embauché. De notre étude il ressort que les formateurs ont une attitude positive face à cette discipline que certains apprécieraient d'enseigner dans des conditions horaires moins étroites. Peut-être s'approcheraient-ils ainsi davantage des difficultés réelles qu'elle représente dans l'entreprise. Il serait maintenant intéressant d'étudier la perception et l'attitude qu'ont les anciens élèves et étudiants face à cette discipline plusieurs mois ou années après. Peut-être constaterions-nous que seuls les principes et les concepts fondamentaux demeurent.

ANNEXE

ENQUETE SUR LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES EN COMPTABILITE ANALYTIQUE

AFC 1992

1) De quels concepts ou notions vous servez-vous dans vos cours de comptabilité analytique ? (cocher entre les parenthèses, plusieurs réponses possibles.)

- SYSTEME D'INFORMATION ()
- NORMALISATION ()
- MODELE FLUX-STOCK ()
- PERTINENCE ()
- COMPTABILITE INTEGREE ()
- INDUCTEUR DE COUTS ()
- SYSTEME DE DECISION ()
- BASE DE DONNEES ()
- CONTROLE DE GESTION ()
- CONTINGENCE ()
- ANALYSE DE LA VALEUR ()
- SIMULATION ()
- AUTRE(S) (à préciser) ()...

2) A quel(s) autre(s) champ(s) disciplinaire(s) avez-vous recours lors de votre enseignement de comptabilité analytique ? (cocher entre les parenthèses, plusieurs réponses possibles.)

- ECONOMIE GENERALE ----- ()
- ECONOMIE D'ENTREPRISE:
 - Structure ----- ()
 - Stratégie ----- ()
 - Gestion des ressources humaines ()
- INFORMATIQUE ----- ()
- MATHEMATIQUES ----- ()
- COMPTABILITE GENERALE ----- ()
- AUTRE (à préciser) ----- ()...

3) Selon vous l'information fournie par la comptabilité analytique est : (entourez les notes attribuées)

PERTINENTE	LIBRE	FIABLE	EXACTE
6	6	6	6
5	5	5	5
4	4	4	4
3	3	3	3
2	2	2	2
1	1	1	1
PEU PERTINENTE	DEPENDANTE	PEU FIABLE	INEXACTE

4) Selon vous, les méthodes de la comptabilité analytique sont :
(entourez les notes attribuées)

SIMPLES	INADAPTEES	INNOVANTES	SOUPLES
6	6	6	6
5	5	5	5
4	4	4	4
3	3	3	3
2	2	2	2
1	1	1	1
COMPLEXES	ADAPTEES	OBSOLETEES	RIGIDES

5) Selon vous l'enseignement de la comptabilité analytique est:
(entourez les notes attribuées)

TROP IMPORTANT EN VOLUME	FACILE	D'ACTUALITE	INUTILE
6	6	6	6
5	5	5	5
4	4	4	4
3	3	3	3
2	2	2	2
1	1	1	1
INSUFFISANT	DIFFICILE	DEPASSE	UTILE

6) Introduisez-vous une critique des méthodes de comptabilité analytique dans votre enseignement.

- OUI --- () Reportez-vous à la question 7
- NON --- () Reportez-vous à la question 10

7) Si oui, quelle(s) critique(s) ? -----

8) Pourquoi ?

- PERTINENCE ----- ()
- ENCHAINEMENT PEDAGOGIQUE ()
- AUTRE... ----- ()...

9) A quel moment ? (cocher entre les parenthèses, plusieurs réponses possibles.)

- EN INTRODUCTION ----- ()
- DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA METHODE ()
- EN CONCLUSION ----- ()
- COMME TRANSITION ----- ()
- AUTRE (à préciser)... ----- ()...

PASSER A LA QUESTION 11

10) Pourquoi ?

- FAUTE DE TEMPS ----- ()
- INUTILE ----- ()
- ADAPTATION AU PUBLIC ()
- AUTRE (à préciser)... ()...

11) De quelles méthodes et outils pédagogiques vous servez-vous lors de l'enseignement de la comptabilité analytique ? (cocher entre les parenthèses, plusieurs réponses possibles.)

- ETUDE DE CAS ----- ()
- JEUX D'ENTREPRISE ----- ()
- SIMULATION ----- ()
- EXPLOITATION DE RAPPORTS DE STAGE ---- ()
- LOGICIELS ----- ()
- VISITE D'ENTREPRISE ----- ()
- CONFERENCES DE PROFESSIONNELS ----- ()
- AUTRES (à préciser)... ----- ()...

12) Votre établissement se trouve dans une agglomération de :

- < 10 000 hab
- 10 000 hab <= < 50 000 hab
- 50 000 hab <= < 100 000 hab
- > 100 000 hab

13) Dans quelle classe enseignez-vous la comptabilité analytique ? (cocher entre les parenthèses, une seule réponse possible choisir le volume horaire le plus important.)

- 1G ----- ()
- TG2 ----- ()
- 1 BTS COMPTABILITE ----- ()
- 2 BTS COMPTABILITE ----- ()
- AUTRE BTS (à préciser)... ()...

- DECF ----- ()
- autre (à préciser)... ()...