

**LA MÉTHODE DES CAS ET  
L'ENSEIGNEMENT DU MANAGEMENT**

Par: Anne Mesny

HEC Montréal

Cahier de recherche n° 05-07

Juillet 2005

ISSN : 0846-0647

---

*Copyright © 2005. HEC Montréal*

*Tous droits réservés pour tous pays. Toute traduction ou toute reproduction sous quelque forme que ce soit est interdite.*

*Les textes publiés dans la série des Cahiers de recherche HEC Montréal n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.*

*La publication de ce Cahier de recherche a été rendue possible grâce à des subventions d'aide à la publication et à la diffusion de la recherche provenant des fonds de HEC Montréal.*

*Direction de la recherche, HEC Montréal, 3000, chemin de la Côte-Sainte-Catherine, Montréal (Québec)*



## Résumé

Alors que certains voient dans la méthode des cas l'ingrédient pédagogique-clé pour développer chez les étudiants les habiletés intellectuelles et humaines dont ils auront besoin pour exercer leur future activité de manager, d'autres la considèrent, au mieux, comme un complément ludique et illustratif à d'autres méthodes pédagogiques (en particulier l'enseignement magistral) ou, au pire, comme une imposture pédagogique qui nuit à l'enseignement du management et qui n'atteint aucun objectif d'apprentissage réel. Ce papier se veut à la fois un panorama général de l'utilisation de la méthode des cas dans l'enseignement du management, ainsi qu'une prise de position sur la pertinence de cette stratégie pédagogique. Dans la première partie du texte sont exposées les différentes définitions et caractéristiques de la méthode des cas, de même que la variété que recouvrent les notions de « cas » et de « méthode des cas » dans l'enseignement du management. La seconde partie présente les « promesses pédagogiques » qui sont associées à la méthode des cas selon ses partisans. Ces promesses pédagogiques sont examinées avec plus de circonspection dans la troisième partie, qui rend compte des doutes que beaucoup expriment quant à la capacité de la méthode à tenir effectivement ses promesses. La quatrième et dernière partie du texte présente une conception particulière de la méthode des cas et de son utilité pour l'enseignement du management, de même que les conditions de cette utilité. Cette partie tente de faire le point sur ce qu'on peut raisonnablement attendre de la méthode des cas d'un point de vue pédagogique.

---

*Copyright © 2005. HEC Montréal*

*Tous droits réservés pour tous pays. Toute traduction ou toute reproduction sous quelque forme que ce soit est interdite.*

*Les textes publiés dans la série des Cahiers de recherche HEC Montréal n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.*

*La publication de ce Cahier de recherche a été rendue possible grâce à des subventions d'aide à la publication et à la diffusion de la recherche provenant des fonds de HEC Montréal.*

*Direction de la recherche, HEC Montréal, 3000, chemin de la Côte-Sainte-Catherine, Montréal (Québec)*

## Introduction

La « méthode des cas », en tant que stratégie pédagogique pour l'enseignement du management, signifie essentiellement deux choses : (1) l'utilisation de situations réelles de management sous la forme, le plus souvent, de documents écrits dans lesquels ces situations sont relatées – les « cas » – et (2) la discussion en classe de ces situations réelles par les étudiants qui participent ainsi activement à leur apprentissage, plutôt qu'un cours magistral par l'enseignant. Le postulat au fondement de l'utilisation de la méthode des cas dans l'enseignement du management est donc que « des participants à des programmes de formation et de perfectionnement au management (...) peuvent améliorer de manière significative leur compréhension des processus de management et accroître leur compétence par l'étude, l'examen attentif et la discussion de situations réelles » (Reynolds 1985 : 1).

La méthode des cas dispose d'un statut très différent dans l'enseignement du management, d'un continent à l'autre, d'un pays à l'autre, d'une institution à l'autre et, à l'intérieur de la même institution, d'un enseignant à l'autre. Alors que certains y voient *la* méthode pédagogique clé pour développer chez les étudiants les habiletés intellectuelles et humaines dont ils auront besoin pour exercer leur future activité de manager, d'autres la considèrent, au mieux, comme un complément ludique et illustratif à d'autres méthodes pédagogiques (en particulier l'enseignement magistral) ou, au pire, comme une imposture pédagogique qui nuit à l'enseignement du management et qui n'atteint aucun objectif d'apprentissage réel. Pourtant, au-delà de ces différences quant à la respectabilité et à l'utilité accordées à la méthode des cas, à peu près toutes les institutions de formation au management aujourd'hui accordent une certaine place aux cas et à la méthode des cas (Masoner 1988 : 11). La définition de ce qui constitue un « cas » en management, de même que les objectifs pédagogiques attribués à la « méthode des cas », peuvent cependant varier considérablement.

C'est d'abord en droit et en médecine que l'utilisation de cas dans l'enseignement et la formation a été mise en place et, en dehors du management, de nombreuses autres professions, métiers ou disciplines ont adopté la méthode des cas comme méthode d'enseignement, incluant les sciences, les arts, la théologie, l'ingénierie, etc. (Gray & Constable 1983 : 264; McKeachie 1999 : 177). En management, la méthode des cas a d'abord été utilisée auprès d'étudiants qui possèdent déjà une certaine expérience du management (tels des étudiants des programmes de MBA), mais elle s'est généralisée à bien d'autres catégories d'étudiants, incluant des étudiants sans expérience, de niveau universitaire mais aussi collégial, ainsi que des managers en exercice dans le cadre de la formation continue et du perfectionnement. Tous, cependant, ne sont pas d'accord pour affirmer que la méthode des cas constitue une stratégie pédagogique valable quelle que soit la discipline enseignée, ni quelle que soit le type d'étudiants considéré.

Bien que certains fassent remonter les origines de la méthode des cas aux premiers balbutiements de l'éducation formelle au management dans l'Europe du 18<sup>ème</sup> siècle<sup>1</sup>, ou même bien avant<sup>2</sup>, la plupart s'entendent pour situer les débuts de la méthode des cas comme méthode d'enseignement et de formation vers la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, notamment avec l'utilisation des cas dans l'enseignement du droit à la Harvard University Law School dès 1870 (Osigweh 1989 : 41). En management, la méthode des cas est introduite dans l'enseignement au début du 20<sup>ème</sup> siècle, et est étroitement associée, à tort ou à raison, à la Harvard Business School, à son programme de MBA créé en 1908, et au cours 'Business Policy' créé en 1912 (Gray & Constable 1983; Mintzberg 2004 : 23; Reynolds 1985 : 315). À ce moment, la mise en commun de situations réelles de management se fait souvent par la présence en classe de praticiens qui racontent un « problème » ou une expérience professionnels qu'ils ont vécus ou sont en train de vivre<sup>3</sup>, plutôt que par des cas écrits. Au cours des années suivantes, à peu près tout l'enseignement à Harvard est donné par la méthode des cas (Boucharlat 1961 : 5) et de nombreuses institutions en Europe emboîtent le pas avec plus ou moins d'enthousiasme et plus ou moins de liberté par rapport au « canon » de la méthode créé à Harvard.

Le présent texte se veut à la fois un panorama général de l'utilisation de la méthode des cas dans l'enseignement du management, ainsi qu'une prise de position sur la pertinence de cette stratégie pédagogique. Dans la première partie du texte sont exposées les différentes définitions et caractéristiques de la méthode des cas, de même que la variété que recouvrent les notions de « cas » et de « méthode des cas » dans l'enseignement du management, puisque toutes sortes de variantes existent, qui font parfois une grande différence sur les options pédagogiques déployées. La seconde partie présente les « promesses pédagogiques » qui sont associées à la méthode des cas selon ses partisans, c'est-à-dire les vertus de la méthode et ce qu'elle permet d'accomplir comme apprentissages auprès d'étudiants qui se destinent à la pratique du management. Ces promesses pédagogiques sont examinées avec plus de circonspection dans la troisième partie, qui rend compte des doutes que beaucoup expriment quant à la capacité de la méthode à tenir effectivement ses promesses. La quatrième et dernière partie du texte correspond à la « prise de position » annoncée. Elle présente une conception particulière de la méthode des cas et de son utilité pour l'enseignement du management, de même que les conditions de cette utilité. Face à la fois aux promesses et aux critiques exposée dans les parties précédentes, cette partie tente de faire le point sur ce qu'on peut

---

<sup>1</sup> Masoner (1988), par exemple, note que 'in the first attempts at formal business education, teachers in the 18<sup>th</sup> c were collecting case materials. The seminar/case study method was developed then and later in the 19<sup>th</sup> c. At one French school in the 19<sup>th</sup> c, the capstone of the program was student visits to Paris factories for the preparation of case studies' (pp. 10-11).

<sup>2</sup> Bédard *et al.* (2005) font remonter les origines de la méthode des cas dans la maïeutique de Socrate, tandis qu'Aktouf (1995) les situent aux premiers temps de l'Église chrétienne, plus précisément avec la casuistique, c'est-à-dire cette « partie de la morale ou de la théologie qui traite des cas de conscience » (p. 12).

<sup>3</sup> Dans le cours 'Business Policy' de Harvard introduit en 1912, une quinzaine de praticiens participaient au cours en venant exposer à la classe un « problème » qu'ils avaient. Durant cette première rencontre, ils répondaient à toutes les questions des étudiants à propos de cette situation problématique. À la rencontre suivante deux jours plus tard, chaque étudiant remettait un rapport écrit contenant son analyse et ses recommandations. Lors de la troisième et dernière rencontre avec chaque manager, ce dernier discutait en classe avec les étudiants des rapports qu'ils avaient remis (Copeland 1954 : 26).

raisonnablement attendre de la méthode des cas d'un point de vue pédagogique. Le texte se conclut sur l'homologie des arguments concernant l'utilisation de la méthode des cas pour former au management et l'utilisation de même méthode pour former à l'enseignement du management. Tout comme il est possible de former au management par la méthode des cas, il est également possible, à notre avis, de former à l'enseignement du management par la méthode des cas.

## 1. La méthode des cas comme stratégie pédagogique-clé de l'enseignement du management

La méthode des cas est considérée comme un ingrédient pédagogique-clé de l'enseignement du management dans beaucoup d'institutions en Amérique du Nord et ailleurs, bien qu'elle n'ait néanmoins jamais fait l'unanimité nulle part. Au-delà des définitions « minimales », selon lesquelles un cas est la « description d'une situation réelle » (Leenders *et al.* 2001 : 3) et la méthode des cas repose sur la discussion en classe de ces cas grâce à la participation active des étudiants, plusieurs autres caractéristiques importantes de la méthode des cas méritent d'être soulignées (section 1.1). Cependant, plusieurs de ces caractéristiques ne font pas l'unanimité parmi les utilisateurs de la méthode des cas, au point que certains préfèrent parler « des » méthodes des cas plutôt que « de la » méthode des cas (section 1.2).

### 1.1. Caractéristiques de la méthode des cas

En tant que stratégie pédagogique, la méthode des cas possède plusieurs caractéristiques qui, prises ensemble, la distinguent d'autres stratégies pédagogiques couramment employées dans l'enseignement du management (enseignement magistral, exercices, travail sur le terrain, etc.).

- La méthode des cas est basée sur l'exploitation de situations « réelles », « vraies », « concrètes ». La qualité d'un cas est jugée d'abord et avant tout à sa capacité à bien rendre compte d'une « réalité », à reproduire le plus fidèlement possible les termes d'un problème ou d'une situation tels qu'ils se sont vraiment posés aux membres des entreprises concernées. La grande majorité des partisans de la méthode des cas refusent l'idée de cas fictifs produits « en chambre » par des enseignants qui ne seraient pas allés sur le terrain. Les situations réelles décrites dans les cas sont supposées être proches de la réalité actuelle ou future des étudiants, et la méthode des cas cherche à miser sur l'expérience et le vécu des apprenants, et la « résonance » entre les situations évoquées dans les cas et les situations vécues par les apprenants.
- La méthode des cas implique la discussion en classe entre étudiants et enseignants, selon un format qui s'éloigne des rôles traditionnels assignés à l'étudiant et à l'enseignant. L'objectif de l'enseignant est davantage de favoriser la discussion et l'implication des étudiants plutôt que de s'exprimer lui-même sur le cas discuté et d'« enseigner » à proprement parler<sup>4</sup>. Le rôle de l'étudiant est de participer activement à la discussion et à prendre en charge son propre apprentissage, plutôt que d'écouter passivement et de s'en remettre à l'enseignant (Gragg 1954: 10-11; Newman & Sidney 1955 : xvi). Les apprentissages se font en grande partie en classe lors de la discussion, plutôt qu'après les cours, par le travail individuel et solitaire de l'étudiant. L'apprentissage est un acte social (Christensen *et al.* 1991: xiv), ce qui se place en classe est comme un

---

<sup>4</sup> Au point que certains rejettent l'expression « enseigner par la méthode des cas », puisque utiliser la méthode des cas implique justement de renoncer à « enseigner » (Lapierre 2001 : 153).

- « laboratoire » (Andrews 1960 : 63) et la discussion est vue comme une « pratique » à part entière qui mise sur le groupe autant que sur les individus pour susciter des apprentissages.
- La méthode des cas repose sur le principe que les problèmes ou problématiques soulevés dans les cas n'ont pas de solution ou de réponse unique mais sont bel et bien matière à discussion. Cette dernière ne consiste donc pas à découvrir la « meilleure » solution, mais plutôt à envisager une même situation sous plusieurs angles et à examiner plusieurs réponses ou solutions. La méthode des cas vise en premier lieu à développer la capacité à cerner une situation particulière, concrète, unique, et d'en tirer une analyse « en contexte » plutôt que « toutes choses étant égales par ailleurs » (Bédard *et al.* 1991 : 8).
  - La méthode des cas est basée sur la conviction que la discipline enseignée – le management ou autre – n'est pas une « science » et ne peut s'enseigner sur la seule base de principes abstraits ou de théories, en partie parce qu'elle implique des dimensions humaines qui échappent à toute tentative de systématisation (Newman & Sidney 1955: 155).
  - La méthode des cas vise à générer des apprentissages à deux niveaux différents, général et spécifique (Masoner 1988 : 12) : selon les thèmes abordés dans les cas, elle permet de se familiariser avec un certain contenu en rapport à tel ou tel aspect du management (la « matière »); mais elle vise surtout, au-delà du contenu, à générer des apprentissages au niveau des attitudes, des réflexes de pensée, des qualités personnelles, du jugement, du processus qui conduit à la résolution de problème, à la prise de décision, à la réflexion sur l'expérience (Bédard *et al.* 2005 : 52; Christensen 1991a : 100). L'accent est donc mis sur les « savoir-faire » et les « savoir-être » plutôt que sur les seuls « savoirs » (Schnelle 1967). Ces savoirs-faire et ces savoirs-être sont autant de nature intellectuelle qu'émotionnelle (McNair 1954: 79).

## 1.2. « Des » méthodes des cas

Il existe de nombreuses variantes relatives aux objectifs et aux modes d'utilisation de la méthode des cas parmi ses utilisateurs et ses partisans, au point qu'il faille, selon certains, parler « des » méthodes des cas plutôt que de « la » méthode des cas (Boucharlat 1961; Masoner 1988; McNair 1954). Les différences portent à la fois sur la définition même de ce qui peut constituer un cas, mais aussi sur les options pédagogiques qui sous-tendent leur utilisation.

Pour les tenants de la méthode des cas « traditionnelle »<sup>5</sup>, il y a une homologie très forte entre l'analyse de cas et la prise de décision (Mesny 1993). Dans cette perspective, un cas

---

<sup>5</sup> Celle qui reste préconisée à Harvard, et qui est également de mise dans d'autres institutions qui ont cherché à la reproduire, comme à la Ivey Business School, par exemple.

est « une description d'une situation réelle, qui implique la plupart du temps une décision, un défi, une opportunité ou un problème, auquel ou à laquelle une ou plusieurs personnes font face dans une entreprise. Le cas exige du lecteur qu'il se mette en pensée dans la position du preneur de décision<sup>6</sup> » (Leenders *et al.* 2001 : 3). Un bon cas « place à peu près l'étudiant dans la situation d'un dirigeant qui, dans la vie réelle doit prendre une décision et préparer un plan d'action » (Reynolds 1985 : 11). L'analyse du cas consiste essentiellement à se mettre dans la position de ce décideur et à déterminer quelle décision il conviendrait de prendre. En général, c'est le modèle rationnel de décision qui sert alors de canevas à la résolution de cas, avec des étapes qui vont du recueil des faits pertinents, en passant par la définition du problème et son analyse, pour finir par le choix et l'implantation d'une ou plusieurs options<sup>7</sup>.

Deux autres caractéristiques distinguent les cas d'autres types de matériel pédagogique selon les tenants de cette perspective traditionnelle: d'une part, les cas doivent être basés sur un travail de terrain au cours duquel le rédacteur de cas se déplace dans l'entreprise concernée et collecte les données qui seront matière au cas; d'autre part, les cas doivent toujours recevoir l'approbation de l'organisation grâce à l'autorisation écrite du manager ou dirigeant concerné qui accepte que le cas soit utilisé à des fins pédagogiques. C'est cette autorisation formelle « qui distingue véritablement les cas d'autres types de matériel pédagogique » (Leenders *et al.* 2001: 4).

La plupart des tenants de la méthode des cas ne s'en tiennent cependant pas à ce type de cas. À côté de ces « cas décisionnels » ou « cas problème » de type Harvard, ils reconnaissent une place à des « cas évaluation » (Bédard *et al.* 1991; Boucharlat 1961; de Bruyne 1960, Reynolds 1985) qui présentent « soit à un niveau macro soit micro une situation qui doit être analysée et évaluée » (Bédard *et al.* 1991 : 49) sans qu'il y ait de décision à prendre, ni d'ailleurs de décideur clairement identifié. Souvent, une décision a déjà été posée et il s'agit précisément de l'évaluer et de poser un jugement, ce qui amène les étudiants à « peser les faits » (Boucharlat 1961 : 18), à « poser un diagnostic » (Bédard *et al.* 1991 : 49), et à « acquérir un savoir-faire en matière d'analyse ou d'évaluation de situations » (Reynolds 1985 : 90). En dehors de ces deux grands types de cas – cas-problème et cas-évaluation – certains en identifient d'autres, soit comme étant des sous-catégories de ces deux grands types, en fonction par exemple de la complexité des problématiques qu'ils soulèvent (Newman & Sidney 1955), soit comme étant des types de cas différents, mais plus marginaux par rapport aux cas-problème et aux cas-évaluation. On trouve ainsi dans les typologies de cas l'« incident critique », les « cas-exemple » ou « cas-illustration », les « cas-exercice », etc. (Bédard *et al.* 1991 : 14; Boucharlat 1961 : 18; de Bruyne 1960 : 14).

La variété des méthodes de cas utilisées en management ne porte pas seulement sur les types de cas, mais aussi, de façon tout à fait liée, sur les usages faits de ces cas. Les

---

<sup>6</sup> Ma traduction.

<sup>7</sup> Les étapes complètes pour la résolution de cas selon ce modèle sont généralement les suivantes (avec quelques variations possibles selon les auteurs : 1. collecte des données; 2. description du problème; 3. analyse des causes et des conséquences; 4. formulation des objectifs; 5. Élaboration et évaluation des options; 6. Choix de l'option; 7. Planification et mise en application de l'option (Bédard *et al.* 2005 : 18-21)

différences portent en particulier sur l'articulation entre la discussion d'une situation particulière propre à un cas et les savoirs théoriques, généraux qui peuvent éclairer cette situation particulière (par exemple, si le cas porte sur une entreprise qui envisage de changer de fournisseur pour une raison quelconque, il existe des savoirs généraux en management sur les différents critères de choix d'un fournisseur qui pourraient éventuellement éclairer la situation relatée dans le cas). Pour beaucoup, la question est de savoir si la méthode des cas s'inscrit plutôt dans un processus d'induction (les étudiants, à partir de l'étude d'une situation particulière exposée dans un cas, mettent au jour des concepts, des savoirs ou des théories permettant d'en rendre compte) ou dans un processus d'application (les étudiants « appliquent » des concepts qu'ils ont préalablement acquis à la situation particulière d'un cas) (Masoner 1988). Alors que la méthode des cas était traditionnellement plutôt associée à un processus d'induction – là était notamment son intérêt selon ses partisans – nombreux sont ceux qui élargissent les usages possibles des cas à l'application, ou qui préconisent carrément l'application au lieu de l'induction<sup>8</sup>. Ainsi les « cas-illustration » et les « cas-exercices » s'inscrivent dans une démarche où il s'agit d'illustrer ou d'appliquer des concepts, des théories ou des techniques que les enseignants auront découverts par d'autres méthodes pédagogiques, en particulier par les cours magistraux traditionnels (Mintzberg 2004 : 48).

Une autre différence importante dans l'usage des cas concerne l'importance accordée à la discussion en classe. Alors que les tenants de la méthode traditionnelle accordent une très grande importance à la discussion et à la prise de parole des étudiants (Christensen *et al.* 1991; McNair 1954), d'autres sont plus directifs et « interventionnistes » dans leur rôle d'enseignant et accordent finalement peu de place à la discussion (Masoner 1988 : 81) : 'This is not to say that the entire value of a course lies in the discussion. Teachers could probably be found to represent the entire continuum from the most authoritarian methods to the most permissive, but we stand somewhere between the extremes (...). Whatever the content, (...) the method gives the student an opportunity to test the ideas he gets out of the course by exposing them to cross fire of class discussion and to practice his developing skills in human relations in the somewhat protected atmosphere of the classroom' (Ronken 1960: 63-64). Bien que la discussion en classe soit un ingrédient indispensable de la méthode des cas, son rôle et son importance peuvent donc varier considérablement d'un enseignant à l'autre.

Le rôle accordé au groupe est également une variable importante qui rend compte de la variété des méthodes des cas utilisées en management et dans d'autres disciplines. Alors que certains préconisent plusieurs étapes de discussion et de travail en groupe en plus de la préparation individuelle de l'étudiant, d'autres accordent moins d'importance aux apprentissages visés grâce au travail en groupe et mettent davantage l'accent sur le travail individuelle. Cette différence se superpose en partie au fait que certains misent davantage sur le développement des capacités d'analyse et de synthèse et des capacités intellectuelles en général, alors que d'autres insistent d'abord sur des habiletés comportementales et sociales qui se manifestent lors de travail en groupe.

---

<sup>8</sup> Douglas (1990), par exemple, préconise une utilisation étroite des cas strictement basée sur l'application de concepts et de théories au travers de questions précises posées avant la lecture du cas.

Au bout du compte, la « méthode des cas » est utilisée à plusieurs « sauces pédagogiques », ce qui peut expliquer à la fois son « succès », dans la mesure où sa versatilité et sa souplesse permettent à des enseignants dont les options pédagogiques diffèrent d'y trouver leur compte, mais cela contribue aussi peut-être au scepticisme que beaucoup éprouvent à l'égard de cette stratégie pédagogique. Dans la dernière partie du texte, nous exposerons notre propre conception des options pédagogiques qui devraient soutenir l'usage des cas dans l'enseignement du management.

## 2. De nombreuses promesses pédagogiques

Pour ses partisans, les vertus de la méthode des cas sont exceptionnelles. De nombreuses promesses pédagogiques sont associées à cette méthode, qui permet notamment aux apprenants de se construire une expérience professionnelle accélérée, au cours de laquelle il pourront développer toutes sortes d'habiletés intellectuelles et comportementales nécessaires à la pratique du management, et se forger leurs propres généralisations face à des savoirs qu'ils sauront mobiliser « en situation ».

### 2.1. Une bonne approximation de l'expérience professionnelle « réelle »

Une des promesses pédagogiques les plus importantes associées à la méthode des cas consiste à dire que cette dernière, dans le domaine du management comme pour d'autres professions, peut constituer une forme de « substitut de l'expérience directe » (Lapierre 2001 : 154), servir à « fabriquer une expérience professionnelle accélérée » (Bédard *et al.* 1991 : 45; Mucchielli 1987 : 10) et équivaloir à un « apprentissage par la pratique » (Kelly & Kelly, 1988 : 24). L'idée est que chaque cas décrit une situation managériale réelle, et que son étude et sa discussion s'approchent beaucoup de la façon dont un manager traite quotidiennement les problèmes qu'il ou elle rencontre (Corey 1976). Du coup, les études de cas peuvent être assimilées à une forme de « on-the-job training » (Mauffette-Leenders *et al.* 2001 : 3). L'accumulation de cas permet aux étudiants d'accumuler de l'expérience à propos d'une grande variété de fonctions d'entreprise, de niveaux de responsabilité, de types et de tailles d'organisation, d'industries, de localisations, etc. (Leenders *et al.* 2001 : 5).

Les tenants de la méthode de cas reconnaissent donc la primauté de l'expérience pour se former à la pratique du management, mais avancent que la méthode des cas permet en quelque sorte ce tour de force d'« enseigner l'expérience » : « Tout le monde concède que le jugement est basé sur l'expérience. Pouvoir enseigner l'expérience dans une classe reviendrait à atteindre l'objectif ultime d'une éducation managériale<sup>9</sup> » (Schnelle 1967 : 125). Ce tour de force est réalisé par la variété de situations, de contextes, de lieux, etc. que l'on retrouve dans les cas. Les étudiants, en se « coulant » à chaque nouvelle étude de cas dans une situation managériale réelle, naviguent ainsi d'industrie en industrie, d'entreprise en entreprise, de situation en situation, et en viennent, grâce à l'accumulation de cas, à se forger une forme d'expérience professionnelle « par procuration » ou d'apprentissage « en chambre » (Mucchielli 1987 : 4), qui constituent une approximation pédagogiquement appréciable de l'expérience réelle : « Une existence professionnelle active, créatrice d'expérience n'est pas une succession de cas, une série d'épreuves de la vie dans lesquelles notre sujet a été personnellement impliqué... mais c'est à coup d'épreuves de ce genre, pourtant, que l'expérience se forme » (Mucchielli 1987 : 6).

Bien que beaucoup des partisans de la méthode soient d'avis qu'elle est adaptée quel que soit le type d'étudiants ou d'apprenants, plusieurs font néanmoins une distinction entre deux grandes catégories d'apprenants, en fonction justement de leur expérience préalable

---

<sup>9</sup> Ma traduction.

en management d'une part les étudiants, généralement jeunes et en cours de formation collégiale ou de premier cycle universitaire, qui n'ont jamais occupé de poste de manager auparavant, et dont l'expérience de l'entreprise se limite souvent à une ou quelques expériences de « managé(e) »; d'autre part des étudiants, généralement adultes, en cours de deuxième cycle universitaire ou en formation continue, qui ont déjà une expérience plus ou moins substantielle du management, allant de quelques mois à de nombreuses années. Deux grandes conceptions s'opposent donc concernant la pertinence de la méthode des cas en fonction de l'expérience préalable des apprenants (Boucharlat 1961 : 58) : certains pensent que pour que la méthode des cas génèrent réellement des apprentissages durables, les apprenants doivent avoir déjà une expérience de management derrière eux, voire doivent pouvoir développer en parallèle leur expérience de manager (en restant en poste dans leur entreprise) en même temps que leur formation ou leur perfectionnement par la méthode des cas (Masoner 1988; Mintzberg 2004; Newman & Sidney 1955; Zaleznik 1954); d'autres pensent au contraire que la méthode des cas est tout à fait indiquée pour former de nombreuses populations d'étudiants différents, y compris de futurs managers qui n'ont pas encore d'expérience en management mais qui se destinent à cette profession (Berger 1983; Christensen *et al.* 1991; Donham 1954; Gray & Constable 1983 : 264).

Quoi qu'il en soit, la méthode des cas représenterait donc l'approximation la plus proche de l'expérience pratique que l'on puisse obtenir dans une classe (Aaronson 1992). Il s'agit bien d'une approximation, cependant, et non d'une reproduction parfaite de l'expérience réelle. Les tenants de la méthode des cas sont généralement conscients des différences qui existent entre l'expérience réelle et son approximation sous forme d'études de cas. Rien ne peut être exactement comme l'expérience en dehors de l'expérience elle-même (Gragg 1954: 14) et bien que le réalisme de la méthode des cas ne puisse être niée, elle ne se confond pas avec la réalité (McNair 1954: 86) : “In spite of the realism that we try to build into our cases, it is true that they are not, after all, actual business situations” (Corey 1976: 2). On peut noter plusieurs différences avec la réalité qui impliquent que la méthode des cas ne reproduit jamais exactement « la réalité » :

1. Un cas se présente le plus souvent sous la forme d'un texte, ce qui n'a rien à voir avec la façon dont la « réalité » se présente au manager, lequel accumule des faits et des opinions au travers de conversations, notes, rapports, presse écrite, etc. (Corey 1976: 2). Le support écrit est incapable de rendre justice à toutes les subtilités de la conduite humaine qui constitue la « matière première » avec laquelle le manager travaille (McNair 1954: 86).
2. Un cas présente des faits déjà sélectionnés alors que cette sélection est en réalité du ressort du manager. Les étudiants ne sont donc pas entraînés à cet aspect important de la pratique du management, qui consiste à chercher et reconnaître les faits et les relations pertinents parmi tous les détails de la vie quotidienne d'une entreprise (Corey, 1976: 2; McNair 1954: 86)
3. Un cas présente un problème comme quelque chose de ponctuel qui prend fin avec une décision, alors que dans la réalité, il s'apparente plus à un continuum qui

peut nécessiter une action aujourd'hui, mais aussi une réflexion subséquente et d'autres actions dans le futur (Corey 1976: 2).

4. L'étudiant, au contraire du manager, n'a pas à assumer vraiment la responsabilité du problème qu'il tente de résoudre dans un cas ni à mettre en œuvre la solution qu'il retient (Gray & Constable : 262).

Par rapport à l'expérience réelle, la méthode des cas offre cependant des avantages qui peuvent pallier les limites de l'expérience directe comme seule source d'apprentissage. Les partisans de la méthode des cas soulignent que tout le monde n'apprend pas nécessairement de ses expériences, que ces dernières n'ont pas nécessairement la richesse et la variété qui garantiraient un solide apprentissage, qu'apprendre par sa seule expérience directe prend beaucoup de temps, etc. Est donc remise en question l'idée que seule l'expérience directe est la source de tout apprentissage : "We are all familiar with the popular belief that it is possible to learn how to act wisely only by experience. But everyone knows that, from a practical point of view, strict adherence to the literal meaning of this belief would have a decidedly limiting effect upon the extent of our learning. Time is all against it (...) The business school must be able to do more for its students than could be accomplished in a corresponding period of actual business experience" (Gragg 1954: 9). En somme, bien que l'idéal pour l'apprentissage du manager soit une expérience professionnelle riche et surtout « réfléchie », bien que la méthode des cas ne permette qu'une approximation de l'expérience réelle, cette approximation est d'autant plus appréciable, selon les partisans de la méthode, qu'elle engendre des apprentissages que l'expérience réelle, elle, n'engendre pas nécessairement.

## 2.2. Le développement d'habiletés intellectuelles et humaines

Non seulement la méthode des cas permet-elle aux étudiants de développer des habiletés intellectuelles comme la capacité d'analyse ou l'application de la théorie à la pratique, mais elle permet surtout, selon ses partisans, de développer des habiletés humaines, comportementales (*soft skills*) ou « psychologiques » comme la confiance en soi, la capacité à travailler en groupe, etc. Ce genre d'habiletés comportementales ne sont pas touchées par les méthodes pédagogiques traditionnelles comme l'enseignement magistral, lequel communique uniquement un savoir, alors que la méthode des cas « ne forme pas seulement l'homme qui sait, mais aussi l'artiste qui crée » (de Bruyne 1960 : 1) : « Les méthodes d'enseignement traditionnelles développent à la rigueur les qualités intellectuelles mais elles sont sans effet sur les qualités sociales et humaines. La méthode des cas, par contre, les exalte chez les individus, de même qu'elle exalte les premières » (Boucharlat 1961 : 22).

Bien que la distinction entre « habiletés intellectuelles » et « habiletés humaines ou comportementales » ne soit pas toujours facile à faire, on peut néanmoins dresser la liste suivante des habiletés développées grâce à la méthode des cas les plus souvent soulignées par ses partisans :

#### Habiletés « intellectuelles »

- Capacités d'analyse (qualitative et quantitative)
- Raisonnement, pensée logique
- Compréhension des concepts et des théories
- Créativité
- Capacité à relier théorie et pratique
- Esprit critique
- Apprendre à apprendre

#### Habiletés « comportementales », « humaines », « affectives », « interpersonnelles »

- Empathie, écoute
- Capacité à bien travailler en équipe
- Communication orale
- Communication écrite
- Confiance en soi
- Capacité à coopérer
- Capacité à bien gérer son temps
- Initiative
- Sens de la responsabilité

L'habileté générique qui, pour beaucoup, regroupe l'essentiel de ces habiletés intellectuelles et humaines est l'habileté à prendre des décisions ou à résoudre des problèmes complexes. L'analyse d'un cas est vue comme la simulation d'un processus de prise de décision et de résolution de problème (Gray & Constable 1983 : 258; Schnelle 1967), ce qui fait écho à une conception de la pratique du management vue comme une succession de prises de décision (Mesny 2003, Mintzberg 2004). Pour les tenants de la méthode des cas, l'intérêt majeur de cette dernière est donc qu'elle offre une formation systématique à la prise de décision<sup>10</sup>. Elle permet non seulement de développer des habiletés spécifiques nécessaires à la résolution d'un problème particulier, mais elle permet surtout de développer les habiletés génériques – comme la pensée critique, le travail en équipe ou la communication – qui sont nécessaires pour la résolution de n'importe quel problème complexe et pour toute prise de décision en management (Masoner 1988 : 12).

Les partisans de la méthode des cas sont donc convaincus de la supériorité de cette méthode pédagogique par rapport à l'enseignement magistral traditionnel<sup>11</sup>. La méthode des cas permettrait non seulement un meilleur acquis des connaissances que des cours magistraux peuvent également chercher à transmettre, mais elle permet surtout de viser

---

<sup>10</sup> Et ce, qu'il s'agisse de « cas-décision » ou de « cas-évaluation » (cf. section 1.2). En effet, les cas-évaluation sont vus comme permettant de développer certaines habiletés nécessaires à la prise de décision, comme les habiletés de diagnostic ou d'évaluation (Mesny 2003).

<sup>11</sup> Tout se passe comme si, en matière de stratégie pédagogique, il n'y avait que le choix entre l'enseignement magistral dit « traditionnel » et la méthode des cas. Les partisans de la méthode des cas discutent très peu des autres stratégies pédagogiques existantes et de la façon, en particulier, dont la méthode des cas se distingue d'autres formes de stratégies pédagogiques participatives ou axées sur la discussion.

un éventail bien plus large d'habiletés qui ne sont pas visés par l'enseignement traditionnel.

### **2.3. Des habiletés génériques mais toujours « contextuées »**

Une des idées-clé qui sous-tend la méthode des cas est qu'elle permet de rendre justice au caractère unique de chaque situation (de management ou autre), qu'elle permet d'éviter les généralisations hâtives, les « recettes » qui marcheraient à tout coup, les solutions universelles, etc. Pour les tenants de la méthode des cas, le management est une pratique qui nécessite toujours une analyse contextuée des situations et la conviction qu'une situation particulière n'est jamais totalement identique à une autre : « Il n'est jamais possible de raisonner théoriquement en disant 'toutes choses étant égales par ailleurs'. Il faut justement examiner l'environnement concret et déterminer l'incidence de ces 'choses' qui ne sont jamais égales. Dans tous les cas on évite ainsi les défauts de l'intellectualisme qui sont extrêmement peu souhaitables dans la formation à une profession essentiellement pratique » (Boucharlat 1961 : 17). C'est dans la « valeur du cas authentique » (Mucchielli 1987 : 21) que la méthode des cas trouve son fondement et son utilité, ce qui signifie qu'« au lieu de chercher des cas conformes à la loi, on peut partir de cas purement particuliers. Inutile de faire une abstraction, de vider l'individuel de sa singularité, car sa singularité est significative. La validité et le caractère probant du cas dépendent de sa réalité seule, de son authenticité, et non pas de sa fréquence ou de sa représentativité par rapport à une moyenne statistique » (Mucchielli 1987 : 21). Il ne s'agit donc pas de prendre les cas pour des illustrations a priori de principes ou de théories générales, ou encore de situations typiques (Andrews 1960 : 23).

La « valeur du cas authentique » n'implique pas, cependant, qu'on ne puisse construire des savoirs ou des habiletés génériques. La méthode des cas ne peut se contenter de la « fascination du cas particulier » (McKeachie 1999: 178). Tous ses partisans soulignent donc que l'analyse de nombreux cas permet la construction progressive de généralisations, qui ne s'apparentent cependant jamais à des « recettes ». Ce passage du particulier au général est long et propre à chaque apprenant : « Ce n'est que peu à peu, et au bout d'une expérience prolongée, que des solutions spécifiques peuvent s'imposer avec un caractère de vraisemblance ou de probabilité suffisante » (de Bruyne 1960 : 19). Les formes de généralisation possibles grâce à la méthode des cas portent davantage sur les processus que sur le contenu, c'est-à-dire sur les règles de « réflexion dans l'action » plutôt que sur les résultats de cette réflexion : « pour les décideurs, chaque problème est unique et réclame une bonne connaissance des particularités de la situation. Il faut partir du particulier pour distiller certaines règles de réflexion dans l'action qui ne pourront qu'avec le temps se traduire en sagesse et bon jugement, lesquels échappent à une formulation méthodologique simple » (Paquet & Gelinier 1991 : 42). Les généralisations portent donc sur les « attitudes pré-réflexives [de l'apprenant] et leur degré d'inadaptation » (Mucchielli 1987 : 33), sur les façons de résoudre les problèmes et d'arriver à des solutions, et non pas sur les solutions elles-mêmes (Boucharlat 1961 : 17), sur la capacité « d'apprendre à apprendre », plutôt que sur le contenu même de ce qu'il faut apprendre (Leenders *et al.* 2001 : 6).

### 3. Des promesses pédagogiques non tenues?

Face aux nombreuses promesses pédagogiques proclamées par les partisans de la méthode des cas, beaucoup sont sceptiques ou carrément en désaccord. Le scepticisme vient notamment du fait qu'il y a très peu de support empirique qui confirme les promesses de la méthode des cas quant aux apprentissages réalisés par les étudiants (section 3.1). Par ailleurs, beaucoup remettent en question la capacité de la méthode des cas à développer certaines habiletés intellectuelles et comportementales (section 3.2). Enfin, plusieurs mettent en question le postulat de la méthode des cas selon lequel les cas peuvent se substituer à l'expérience réelle (section 3.3).

#### 3.1. Un manque d'études empiriques qui viendraient confirmer les promesses pédagogiques

La plupart des promesses pédagogiques présentées plus haut sont mises en question par de plus sceptiques ou de plus prudents quant aux vertus de la méthode des cas pour l'enseignement du management. Une des critiques essentielles portent sur l'appui et le fondement empirique donnés à ses promesses pédagogiques : d'abord, les partisans de la méthode des cas, lorsqu'ils exposent ses mérites pédagogiques, s'appuient très peu ou pas du tout sur les travaux en pédagogie ou en éducation qui pourraient soutenir théoriquement ou empiriquement les affirmations qu'ils font au sujet de leur stratégie pédagogique<sup>12</sup>; ensuite, très peu d'études empiriques ont été faites pour tenter de voir dans quelle mesure les promesses pédagogiques associées à la méthode des cas sont effectivement tenues. Les deux pendants de cette critique sont intimement liés, puisque c'est notamment parce que peu d'attention a été portée aux travaux en pédagogie et en éducation que les partisans de la méthode des cas n'ont pas vraiment cherché à vérifier leurs promesses pédagogiques, quitte à conclure un peu vite à l'impossibilité d'une telle vérification.

Ceux qui cherchent à fonder plus solidement les promesses pédagogiques associées à la méthode des cas reconnaissent le manque d'études en la matière : « There is a general paucity of well-designed empirical studies on whether or not the approach suffers the weaknesses or achieves the objectives reflected by the benefits attributed to it » (Osigweh 1987 : 55). Il n'y a pas de consensus sur ce qui constituerait effectivement un « test concluant » de l'efficacité de la méthode des cas pour la formation au management. Pour certains, le seul test valable serait de pouvoir évaluer la performance au travail, en tant que manager, des étudiants qui ont reçu une formation au management par la méthode des cas : « The ultimate test of an individual's management ability is performance on the job » (Newman & Sidney 1955 : 247). Mais Berger souligne les difficultés d'un tel test et des nombreux facteurs qui affectent la « transférabilité » des résultats de l'apprentissage dans la vie professionnelle (Berger 1983 : 330). Il ne peut donc que conclure qu'il y a un manque de recherches pour évaluer l'impact de la méthode des cas sur les apprentissages, et que la majorité d'entre elles ont peu de valeur scientifique (*Ibid.* : 329). Dans le même ordre d'idée, Andrews affirme que, bien que les discussions en classe entraînent

---

<sup>12</sup> Il y a cependant des exceptions, comme Christensen *et al.* 1991, Masoner 1988 ou Mintzberg 2004.

certainement des changements d'attitude chez les étudiants, « il est difficile d'identifier un lien direct entre ces changements et l'habileté réelle de l'étudiant dans des situations exigeant des actions managériales (1960 : 30). Il conclut également qu'il y a beaucoup de recherche à faire sur les facteurs qui entraîneraient des changements de comportement véritables comme conséquence d'un enseignement particulier.

Dans son « audit » de la méthode des cas, Masoner (1988) distingue les travaux qui relèvent d'une forme de preuve « anecdotique » (*anecdotal evidence*) de ceux qui relèvent d'une forme de preuve « directe » (*direct evidence*). Les premiers renvoient aux travaux des partisans de la méthode des cas qui exposent ses mérites en se fondant d'abord et avant tout sur leur propre vécu d'enseignant, sans chercher à mener des recherches « scientifiques » sur les résultats effectifs de la méthode pour l'apprentissage. Les seconds sont des travaux qui cherchent spécifiquement à « tester » les résultats d'un enseignement par la méthode des cas. Les conclusions de Masoner sont que, d'une part, il est très difficile de mener des recherches concluantes qui viendraient confirmer les promesses pédagogiques faites par les partisans de la méthode des cas qui se contentent d'une forme de « preuve anecdotique » et que, d'autre part, les quelques travaux qui existent pour tenter d'établir scientifiquement les impacts de la méthode des cas arrivent généralement à des résultats peu concluants : « the actual evidence is not strong enough to allow opposing advocates to settle their differences. It can only assist the individual in making personal judgments » (Masoner 1988: 5). Le seul consensus semble être que, pour les matières relevant du social, la méthode des cas permet effectivement de faire une différence au niveau des croyances, des attitudes et des capacités analytiques des étudiants (*Ibid* : 85). Il mentionne par ailleurs que les trois études trouvées qui portaient sur l'impact de la méthode des cas sur la prise de décision en management présentent toutes des résultats négatifs quant au développement des habiletés à prendre des décisions (*Ibid.* : 65).

Les ambitions pédagogiques de la méthode des cas relèvent donc souvent d'un « acte de foi » de la part des enseignants qui doivent à la fois être persuadés du potentiel énorme de cette méthode pédagogique en termes d'habiletés et d'apprentissages qu'elle permet de susciter auprès des étudiants, tout en acceptant l'idée qu'ils n'auront probablement jamais l'occasion de vérifier si ce potentiel s'est bien concrétisé chez la plupart des étudiants. Dans une certaine mesure, cet acte de foi est le lot de tout enseignement, quelle que soit la stratégie pédagogique utilisée. Comme le dit avec humour Christensen, « Rien n'est plus difficile que de chercher à évaluer les effets de notre enseignement. Tenter de mesurer le succès de l'enseignement, c'est comme jeter des pièces dans le Grand Canyon en espérant entendre le 'clic'<sup>13</sup> » (1991a : 114). Un tel acte de foi peut cependant poser problème face au caractère très affirmatif de beaucoup des partisans de la méthode des cas, qui dressent sans inconfort apparent des listes impressionnantes d'habiletés que la méthode des cas est censée développer, sans jamais dire un mot de la façon dont ils mesurent – ou ne cherchent pas à mesurer – l'impact et l'efficacité de leur enseignement. Cette attitude est très différente de celle qu'adopte Christensen, qui reconnaît explicitement qu'il a renoncé à en savoir plus sur l'impact réel de son enseignement : « Gradually I have abandoned my interest in final outcomes and begun to derive

---

<sup>13</sup> Ma traduction.

satisfaction from the act of teaching itself. Like virtue, teaching is its own reward » (1991a : 114). Face au résultat général de la recherche en pédagogie selon lequel « on ne peut jamais tenir pour acquis que l'impact de notre enseignement sur l'apprentissage des étudiants est celui que nous souhaitons » (Ramsden 2002 : 6), davantage de prudence et de modestie pourraient être de mise face à l'« efficacité » de toute stratégie pédagogique, quelle qu'elle soit, de même que l'on pourrait souhaiter que davantage d'efforts soient consacrés, en management, à étudier l'impact de l'enseignement et de stratégies pédagogiques comme la méthode des cas.

### 3.2. Des limites aux habiletés développées

De nombreux auteurs, sans s'appuyer sur des études systématiques, se basent néanmoins sur leur expérience et leurs réflexions pour mettre plusieurs bémols à la longue liste des habiletés que la méthode des cas permettrait de développer. Certaines des critiques portent sur le décalage qui existe souvent entre les conditions qui devraient être réunies pour favoriser les apprentissages par les cas et ce qui se passe réellement, tandis que d'autres critiques attaquent plus fondamentalement la méthode des cas en remettant sa capacité à développer certaines habiletés chez les apprenants. On peut dresser la liste suivante, en allant des critiques qui ne remettent pas fondamentalement en cause la méthode des cas, vers celles qui le font :

1. Alors que l'enseignant devrait normalement faire le contraire, il a souvent tendance à dominer les interactions en classe, à être directif dans les apprentissages qu'il veut que les étudiants fassent et à faire en sorte que personne ne perde la face durant les discussions, ce qui peut avoir tendance à inhiber justement les véritables apprentissages, notamment ceux qui pourraient mettre en question les valeurs sous-jacentes des individus ou des organisations (Argyris 1980; Osigweh 1987 : 49);
2. Le fait que la discussion d'un cas soit faite en groupe peut avoir tendance à forcer le consensus et à engendrer une « pensée de groupe » (*group think*) au lieu de favoriser la confrontation des points de vue et l'indépendance d'esprit (Osigweh 1987);
3. La méthode des cas peut engendrer une attitude trop critique et trop négative de la part des étudiants qui auront tendance à toujours chercher « ce qui ne va pas » au lieu d'avoir une attitude plus positive et constructive (Newman & Sidney 1955 : 158);
4. La méthode des cas pousse les étudiants à prendre des décisions dans toute situation et à « forcer la mise en avant d'une solution alors même que, dans la « vraie vie », beaucoup de problèmes ne requièrent pas de solution ou d'action immédiate et qu'il faut parfois « s'avouer vaincu » dans certaines situations d'affaires (Boucharlat 1961 : 43, McNair 1954 : 90).
5. La méthode des cas est inapte à transmettre des connaissances théoriques. Elle limite les étudiants « à un horizon borné et purement pragmatique » (Boucharlat 1961 : 40);

6. La méthode des cas assimile la pratique du management à la prise de décision et la résolution de problèmes, alors qu'un manager passe également beaucoup de temps à faire autre chose, comme construire les problèmes qui devront être résolus, s'engager de plein pied dans la mise-en-œuvre des plans, etc. (Livingston 1971, Mintzberg 2004);
7. La méthode des cas, au lieu d'amener les étudiants à se forger des généralisations prudentes à partir des différents cas qu'ils ont étudiés, les empêche au contraire d'accéder à la possibilité de se construire des connaissances générales et les conduit plutôt à adopter une approche « jurisprudentielle » où la solution à un cas étudié fait figure de précédent qui sera alors reproduit dans un cas futur (Boucharlat 1961 : 43; Osigweh 1989);
8. La méthode des cas donne au futurs manager une image démesurée de leur propre importance et les laisse croire qu'il auront immédiatement après leur formation par les cas à prendre des décisions stratégiques au plus haut niveau de management de leur entreprise, ce qui n'est jamais le cas (Newman & Sidney 1955 : 158);
9. La méthode des cas surdéveloppe la tendance et la capacité des futurs managers à interpréter des mots et des chiffres plutôt qu'à « sentir » les situations de manière plus viscérale (Mintzberg 2004);
10. Les cas en management ont tendance à se focaliser sur les hauts dirigeants d'une entreprise et à en faire des héros individuels qui prennent souvent des solutions drastiques coûteuses humainement. Les cadres intermédiaires et les employés ont très peu de place dans les cas (Aktouf 1995; Chetkovitch & Kirp 2001; Mintzberg 2004);
11. Plutôt que de développer le sens des responsabilités, la méthode des cas favorise en fait une irresponsabilité des futurs managers, puisqu'ils se préoccupent très peu de l'implantation des décisions qu'ils prennent et ne prennent réellement aucun risque lors des discussions de cas (Aktouf 1995; Boucharlat 1961; Mintzberg 2004; Osigweh 1987).

### **3.3. L'irremplaçabilité de l'expérience « naturelle »**

Une des critiques les plus importantes de la méthode des cas porte sur ce qui fait, pour beaucoup, son principal intérêt, à savoir sa capacité à représenter un substitut de l'expérience de première main, à la fois pour ceux et celles qui n'ont aucune expérience préalable de la pratique du management, mais aussi pour ceux qui ont une expérience de manager mais qui pourrait l'enrichir en lui adjoignant cette « expérience virtuelle » par les cas. Cette critique de la méthode des cas comme substitut de l'expérience réelle est bien synthétisée par Mintzberg (2004), dans le cadre plus général d'une réflexion sur la pratique du management et son enseignement.

Mintzberg avance trois arguments qui nous intéressent au premier chef ici. D'abord, l'étude de cas, aussi « réalistes » et bien faits que ces derniers puissent être, ne peut être aucunement assimilée à de l'« expérience réelle » : « [the] claim that discussing cases in a classroom can replace years and years waiting for everyday experience to soak in is just

plain nonsense. Debating the implications of other people's experience may give the impression of experience, but that is not experience. The practice of managing cannot be replicated in a classroom the way chemical reactions are replicated in a laboratory" (2004: 52-3). Ensuite, prétendre former à la pratique du management des personnes qui n'ont aucune expérience de manager grâce à des cas (ou toute autre formule pédagogique) est une imposture et est voué à l'échec : « Trying to teach management to someone who has never managed is like trying to teach psychology to someone who has never met another human being. Organizations are complex phenomena. Managing them is a difficult, nuanced business, requiring all sorts of tacit understanding that can only be gained in context. Trying to teach it to people who have never practiced is worse than a waste of time – it demeans management » (2004: 9-10). Enfin, même lorsqu'elle concerne des apprenants qui ont déjà une expérience de management derrière eux, la méthode des cas fait fausse route en prétendant « enrichir » cette expérience de première main grâce aux cas au lieu de miser d'abord et avant tout sur l'expérience déjà acquise par les managers en perfectionnement : « The key ingredient for management education is natural experience, that has been lived in everyday life, on the job and off. (...) The most powerful learning comes from reflecting on experiences that have been lived naturally. Because every practicing manager is loaded with such experiences, a classroom full of such managers makes for a most remarkable learning situation" (2004: 247).

Cette critique de Mintzberg rejoint donc en partie l'interrogation de certains des utilisateurs de la méthode des cas, qui se demandent eux-mêmes si cette méthode est appropriée quel que soit le niveau d'expérience en management des étudiants<sup>14</sup>. Elle rejoint également un des résultats les plus importants des recherches sur l'apprentissage, à savoir que « la plus importante caractéristique qui détermine l'apprentissage de l'étudiant est son savoir préalable » (McKeachie 1999 : 40). Il est clair que le savoir préalable en management des étudiants est très différent selon qu'ils ont ou non une expérience de manager derrière eux. Pour autant, cela ne signifie pas, comme on va le voir dans la dernière partie du texte, que la méthode des cas ne puisse pas s'adapter aux étudiants qui n'ont pas d'expérience de management, mais qui ont eux aussi un « savoir préalable » en management dont il faudra tenir compte.

---

<sup>14</sup> Voir section 2.1.

#### **4. Pour une vision élargie mais modeste de l'utilité pédagogique de la méthode des cas**

Loin d'être une panacée, la méthode des cas méritent certainement plusieurs des critiques qu'on lui a adressées, critiques qui ont été exposées plus haut. D'autres critiques, en revanche, ne valent qu'au regard d'une conception très fermée de ce qu'est un cas, mais tombent d'elles-mêmes dès lors qu'on adopte une vision élargie des cas et de la méthode des cas. Dans cette dernière partie, il s'agit donc de prendre position sur la pertinence et l'utilité de la méthode des cas dans l'enseignement du management, ce qui implique notamment de répondre aux différentes critiques émises à l'encontre de cette stratégie pédagogique, et de revenir aux options pédagogiques qui devraient sous-tendre l'utilisation de la méthode des cas.

##### **4.1. Miser sur l'expérience « naturelle »... notamment par les cas**

C'est un acquis indéniable des recherches sur l'apprentissage que l'on apprend seulement dans la mesure où l'on peut relier des idées générales et des concepts à des événements précis de notre propre expérience. À cet égard, les doutes que certains avancent quant à notre capacité à générer des apprentissages en management auprès d'étudiants qui n'ont aucune expérience du management sont partiellement fondés. Nous allons voir, cependant, que l'utilisation de certains types de cas, sans jamais se substituer à l'expérience de première main des étudiants, peut cependant, à notre avis, susciter des apprentissages qui seront utiles aux futurs managers. La méthode des cas est une stratégie pédagogique qui permet non pas de remplacer l'expérience naturelle, mais plutôt de la mobiliser davantage et mieux que bien d'autres méthodes pédagogiques. La discussion de cas peut être vue comme « un moyen systématique de construire un contexte pour l'apprentissage à partir des savoirs et des expériences des étudiants » (Christensen *et al.* 1991 : xiv).

L'idéal d'une formation ou d'un perfectionnement au management correspond en effet certainement à ces périodes de « réflexion sur l'expérience » dont Mintzberg (2004) fait l'éloge, lorsque des managers de fraîche ou de longue date interrompent provisoirement mais régulièrement leur activité professionnelle pour réfléchir sur leur pratique dans le cadre propice de l'université, laquelle doit alors miser sur l'expérience « naturelle » de ces apprenants plutôt que sur toute forme d'expérience « créée » ou « virtuelle » – comme les cas – comme principal véhicule d'apprentissage. Au contraire de Mintzberg, cependant, il ne faut pas nécessairement conclure, à notre avis, qu'on ne devrait tout simplement pas chercher à former au management des personnes qui n'ont jamais exercé la position de manager. Par ailleurs, miser sur l'expérience « naturelle » des apprenants n'exclut pas de recourir à la méthode des cas comme un des outils qui peut permettre aux apprenants d'élargir ou d'approfondir justement leur réflexion sur leur expérience naturelle de manager. La méthode des cas peut justement être un moyen d'aider des personnes à apprendre de leur expérience, une occasion pour eux de réfléchir et de réévaluer leur expérience (Roethlisberger 1960 : 182). L'apprentissage par l'expérience n'a en effet rien d'automatique. Comme le souligne Roethlisberger : 'Personal experience seems to teach different people quite different lessons. It often teaches the wrong as well

as the right lesson. The school of hard knocks makes criminals as well as businessmen' (1960: 177). Une riche expérience peut dans certains cas signifier la répétition des mêmes erreurs : « We do not (...) learn as much from experience as we should, can, or believe. The fact is that we tend very strongly to make the same mistakes over and over again (...) Vast quantities of valuable experience are lost because we fail to recognize and to profit from our mistakes » (Schnelle 1967: 125-7).

Il ne s'agit donc certainement pas de faire passer la méthode des cas pour ce qu'elle n'est pas, à savoir un substitut de l'expérience de première main. Vivre sa propre expérience de manager et lire ou discuter de l'expérience d'autres managers racontée dans des cas n'est certainement pas la même chose : « In a case discussion, everyone shares a single experience. But that is secondhand experience. (...) The advantage of natural experience is that it is robust, deeply felt by the person who has lived it yet easily shared with colleagues which have lived similar experiences. » Il n'est pas sûr, cependant, qu'il soit si facile de rendre compte de son expérience et de la partager avec d'autres managers, comme le prétend ici Mintzberg. C'est souvent par comparaison, par confrontation avec l'expérience des autres que l'on découvre qu'on a effectivement une « expérience » à raconter et à partager et que l'on trouve des mots pour le faire. Dans cette optique, la discussion de cas peut justement servir à donner ces points d'ancrage, de comparaison, de confrontation, qui permettront alors à l'apprenant à prendre du recul sur sa propre expérience afin de pouvoir la raconter et la réfléchir.

Dans le cas d'étudiants qui n'ont pas d'expérience de manager, la méthode des cas ne constitue *pas* un substitut de cette expérience qu'ils n'ont pas. L'expérience de première main du monde des organisations, de la position d'employé et de « managé », de la position de « manager », de la position de dirigeant ou d'entrepreneur, reste le socle irremplaçable de l'apprentissage continu des praticiens du management. La méthode des cas peut néanmoins être un outil pédagogique utile à bien des égards, à la fois pour familiariser les étudiants au monde des affaires, mais aussi pour les préparer à une future activité de manager. Ces étudiants, s'ils n'ont jamais exercé la position de manager, ont néanmoins tous une expérience des organisations (il est impossible de ne pas en avoir dans notre « monde d'organisations »!) et ils ont souvent pour la plupart une certaine expérience de ce qu'est être « managé », puisque beaucoup combinent leur études avec un travail à temps partiel, multiplient les « jobs d'été », etc. Ils et elles ne sont donc pas « vierges » de toute expérience « naturelle » du management et des entreprises. La méthode des cas peut miser là-dessus, à condition, comme on le verra dans la section suivante, d'élargir la définition et l'usage traditionnels des cas utilisés dans la formation en management.

Au-delà du « jeu »<sup>15</sup> qui consiste à se mettre dans la peau d'un manager et à examiner une situation décrite dans un cas jusqu'à éventuellement « prendre une décision », le but de la méthode des cas est de développer un certain nombre d'attitudes, de réflexes de pensée, de valeurs que l'enseignant croit indispensable à la pratique du management. Par

---

<sup>15</sup> Car il s'agit bien d'un jeu, il serait absurde de prétendre que les « prises-de-décision » en classe à l'occasion d'une discussion de cas reproduisent ce qui se passe réellement lorsqu'un manager prend une décision.

exemple, un des réflexes qu'on peut chercher à développer par la méthode des cas est celui qui consiste à toujours faire le pari que les gens – et donc les protagonistes des cas, employés, managers, etc. – sont « intelligents », au sens où ils ont généralement de bonnes raisons de faire ce qu'ils font (Mesny 2003 : 30-1). Par exemple, avant de conclure que tel employé dans un cas est « fou », « stupide », « résiste par réflexe au changement »<sup>16</sup>, etc., la discussion du cas est l'occasion de s'interroger sur les raisons que cet employé a d'agir comme il le fait, ce qui mène les étudiants presque à tout coup à conclure que, dans la position de cette employé, ils auraient probablement agi de la même façon<sup>17</sup>.

La discussion de cas est une stratégie pédagogique précieuse pour développer ce genre de réflexe chez les étudiants, dans la mesure où ces réflexes, ces valeurs, ces attitudes visées, ne sont pas déconnectés de la « vraie vie », mais trouvent toujours une résonance dans l'expérience personnelle des étudiants. Nul besoin d'avoir été manager pendant des années pour s'interroger sur la « résistance au changement ». Prendre pour principe que les gens sont intelligents n'est pas un réflexe réservé aux managers et a du sens en dehors du contexte du management. Les cas utilisés pour « insuffler » ce réflexe à de futurs managers pourraient d'ailleurs très bien ne pas être des cas de management. L'intérêt d'utiliser des cas de management permet d'insister sur le fait que les managers se doivent de développer ce réflexe, permet d'illustrer les nombreuses situations où ils sont amenés à le faire, permet de réfléchir sur les enjeux et les conséquences d'une telle attitude, etc. Le poids d'un tel enseignement ne sera peut-être pas aussi décisif que s'il s'était agi de managers déjà en exercice qui pourraient relier très rapidement la problématique du cas à plusieurs situations de management qu'ils ont déjà personnellement vécues, mais ce poids n'est certainement pas négligeable auprès de futurs managers qui découvrent que les réflexes d'un manager sont aussi des réflexes « de vie » qui ont leur pendant dans leur expérience personnelle et professionnelle.

## 4.2. Une variété de cas

Beaucoup des critiques de la méthode des cas ne sont valables que si l'on s'en tient aux cas traditionnels de type Harvard ou Ivey, c'est-à-dire des cas décisionnels, qui mettent généralement en scène *un* manager ou dirigeant dans *une* entreprise, lequel est confronté à *un* problème ou une problématique, et qui ont fait l'objet d'une autorisation formelle de la part de l'entreprise concerné<sup>18</sup>. Plusieurs critiques ne sont pas sans fondement face à l'usage exclusif de ce genre de cas :

---

<sup>16</sup> Ce sont en effet rarement les dirigeants que l'on accuse dans les cas de « résister au changement », mais presque toujours les employés...

<sup>17</sup> Cela ne signifie pas, évidemment, qu'il faille toujours donner raison aux employés ou qu'il faille renoncer aux changements prévus. Le réflexe général qui consiste à faire le pari que les gens sont intelligents n'a rien d'une recette qui mènerait toujours aux mêmes solutions de gestion. Comme souligné dans la section 2.3, la méthode des cas permet de développer des habiletés, des réflexes ou des valeurs génériques qui peuvent guider la réflexion-dans-l'action du manager mais qui ne lui fournit jamais des solutions toutes faites.

<sup>18</sup> Voir section 1.2.

- si l'étudiant n'est confronté qu'à ce genre de cas décisionnels, il y a le risque de confondre complètement la pratique du management avec la prise de décision et la résolution de problème;
- parce qu'ils ont du faire l'objet de l'approbation des managers « mis en scène » dans les cas, ils ont tendance à ne présenter que des problématiques « politiquement acceptables » par l'entreprise et à dépeindre l'entreprise et le manager sous un jour généralement favorable;
- étant donné que ces cas mettent toujours en scène des managers, et parfois souvent les dirigeants des entreprises, dans la position desquels les étudiants sont invités à se mettre pour « résoudre » les cas, il y a le risque, d'une part, de laisser croire à tort aux étudiants qu'ils accéderont à ce genre de poste dès la fin de leur formation et, d'autre part, qu'ils se persuadent que les hauts managers sont les personnes les plus déterminantes d'une entreprise, au risque de considérer la vaste catégorie des « employés » comme de simple faire-valoir.

Pour ne pas donner prise à ce genre de critiques, et surtout pour être en ligne avec l'idée d'utiliser les cas tout en misant sur l'expérience naturelle des apprenants, il est indispensable de miser sur une variété de cas plutôt que sur un « canon » unique, qu'il s'agisse de celui de Harvard ou un autre. La variété dont il est question ici est cependant différente de celle présentée dans la première section du texte au travers des diverses typologies souvent reprises, comme les cas-problème, les cas-illustration, les cas-évaluation, etc. Aux côtés de cas traditionnels, qu'il s'agisse de cas décisionnels ou autres, il devrait y avoir une large place accordée aux types de cas suivants<sup>19</sup> :

#### 1. Des cas de « managés » et non pas seulement des cas de « managers »<sup>20</sup>

Il y a place dans l'enseignement du management pour des cas dont les protagonistes principaux ne sont non pas les dirigeants ou les managers d'une entreprise, mais

---

<sup>19</sup> À titre d'illustration, j'indique quand c'est possible des exemples de chaque type de cas en note de bas de page, puisés dans le catalogue du Centre de Cas de HEC Montréal et dont plusieurs ont déjà été publiés dans la *Revue internationale de cas en gestion* ([www.hec.ca/revuedecas](http://www.hec.ca/revuedecas)). Ces cas sont pour la plupart disponibles gratuitement pour les enseignants qui peuvent les télécharger à partir du site du Centre de cas de HEC Montréal ([www.hec.ca/centredecas](http://www.hec.ca/centredecas)).

<sup>20</sup> Le cas *Disney Cruise Line*, par exemple, se présente comme le « journal de bord » d'une femme de chambre qui travaille à bord du *Magic*, bateau de croisière de la compagnie Disney Cruise Line, filiale du groupe Disney créée en 1998. On découvre donc certaines pratiques de management en vigueur sur le bateau au travers du regard de cette femme de chambre et l'on peut alors graduellement faire déplacer le regard des étudiants depuis le vécu des « managés » jusqu'aux tâches et difficultés que doivent gérer les « managers ». Le cas permet notamment une discussion critique des pratiques managériales relatives à la création d'une culture d'entreprise. Un autre exemple est le cas *Fin de soirée au Baratin*, dont l'action se situe dans un bar montréalais et dont les « acteurs » principaux sont, ici encore, les « managés », en l'occurrence les serveurs et serveuses du bar. Alors que la soirée s'achève avec un déficit de caisse inexplicable, le cas rend compte des réactions des différents employés, de même que de celle des gérants et propriétaires du cas. Un des intérêts du cas est de miser sur l'expérience naturelle des étudiants (tous sont très familiers avec l'univers des bars et beaucoup ont déjà occupé des postes de serveurs(euses) dans la restauration), tout en les conduisant petit à petit à se déplacer depuis la position confortable des « managés » qu'ils connaissent bien, jusqu'à la position des gérants/propriétaires du bar qu'ils connaissent beaucoup moins bien.

plutôt les « managés », c'est-à-dire des employés à différents niveaux, qui « subissent » le management plutôt qu'ils ne le pratiquent. C'est notamment par l'entremise de ce type de cas que l'on peut mobiliser l'expérience naturelle d'étudiants qui n'ont pas d'expérience en tant que « manager » mais qui ont généralement une expérience de « managé »<sup>21</sup>. À des étudiants qui n'ont pas encore d'expérience en management, ces cas permettent donc de miser sur leur expérience de « managé » et de leur faire découvrir le management « en creux », c'est-à-dire tel qu'il se manifeste au travers des pratiques et des comportements des « managés ». À des apprenants qui occupent déjà un poste de manager, ces cas peuvent être une occasion appréciable de se rappeler que leur pratique du management a un impact sur leurs subordonnés et de réfléchir sur la nature de cet impact. Dans les deux cas, il s'agit, tout en misant sur sa propre expérience, de déplacer son regard vers ce qui est moins familier : depuis la position familière de « managé » vers celle, nouvelle, de « manager » pour les uns; depuis la position familière de « manager » vers celle de « managé », qui a bien souvent cessé d'être familière, pour les autres. De tels cas permettent également d'éviter la tendance, notée lors de la revue des critiques adressées à la méthode des cas, à faire des employés les grands « absents » des cas de management et à favoriser des prises de décision détachées de leurs aspects humains.

2. Des cas où les managers dont il est question sont de niveau intermédiaire (*middle-management*), ou encore des personnes qui sont nouvellement nommées à un poste de management, plutôt que les hauts dirigeants d'une entreprise<sup>22</sup>

La tendance de beaucoup de cas « traditionnels » de management est de se situer au niveau de la haute direction d'une entreprise et de concerner souvent des décisions dites « stratégiques ». D'où le risque de laisser entendre aux étudiants que leur futur professionnel se situera nécessairement à ce niveau, ce qui sera le cas pour très peu d'entre eux. Il faut plutôt favoriser les cas qui mettent en scène des managers de niveau intermédiaire et des problématiques autres que la seule « stratégie » de l'entreprise. Par ailleurs, des cas qui mettent en scène des personnes qui sont nouvellement nommées à un poste de management après avoir été « contributeur individuel » (Hill 2003) pendant des années sont particulièrement précieux pour aider les étudiants à mieux cerner les différences entre ces deux « métiers » et ces deux univers, tout en offrant l'avantage, ici encore, de rester proches de l'expérience naturelle d'étudiants qui n'ont pas encore d'expérience en tant que managers.

---

<sup>21</sup> Hill (2003) a bien montré, dans son étude de managers fraîchement nommés, que ces derniers mobilisent beaucoup leur expérience préalable de « contributeur individuel », c'est-à-dire de « managé », et leurs expériences antérieures avec leurs supérieurs hiérarchiques, pour tenter de trouver leur place dans le nouveau monde des « managers » (Hill 2003 : 200)

<sup>22</sup> Le cas *Musi-Blox*, par exemple, relate les premiers mois d'une jeune diplômée qui se retrouve chef d'un projet de logiciel de composition musicale dans une petite entreprise de création de logiciels. La jeune femme, à coup d'essais/erreurs, découvre les difficultés et les traits saillants d'un poste dans lequel sa tâche est principalement de faire travailler les membres de son équipe harmonieusement plutôt que de contribuer elle-même directement à la création du logiciel, malgré ses connaissances de musicienne.

3. Des cas qui mettent en scène plusieurs organisations plutôt qu'une seule et plusieurs protagonistes d'égale importance<sup>23</sup>

Alors que beaucoup de cas traditionnels de management portent sur une entreprise unique, avec souvent un décideur unique clairement identifié (afin que les étudiants puissent savoir dans la position de qui ils doivent se mettre), il faudrait également favoriser des cas qui exposent la complexité d'une problématique en présentant les différentes entreprises qui sont impliquées, les différents niveaux à l'intérieur de ces entreprises, et les différentes personnes, dont aucune ne peut être désignée comme étant « le » décideur par rapport aux autres car toutes ont part d'une manière ou d'une autre à la décision. Cela permettrait notamment de décentrer l'enseignement du management de la prise de décision proprement dite, de rendre davantage justice à la complexité des situations et des problématiques, de favoriser l'adoption de perspectives multiples sur une même situation et de marquer le fait qu'un dirigeant n'est jamais ce capitaine solitaire qui prend des décisions tout seul et ne peut être redevable qu'à lui-même de ses succès et de ses échecs.

4. Des cas où les protagonistes ne sont ni des héros ni des méchants, et les histoires ni des succès retentissants, ni des échecs flagrants<sup>24</sup>

En caricaturant un peu, les cas traditionnels de management se divisent en deux grandes familles, selon l'image qu'ils donnent des « managers » qui y sont mis en scène et selon que l'expérience relatée s'apparente plus à un succès ou à un échec : soit ces managers sont présentés comme des « héros », ce qui favorise l'identification des étudiants à ces admirables personnages; soit les managers sont présentés comme des « vilains » qui multiplient les bourdes et les fausses manœuvres, ce qui valorisent également les étudiants qui discutent de ces cas et qui ont tôt fait de dénoncer ces bourdes (au point qu'on se demande bien comment ces managers ont pu être assez

---

<sup>23</sup> Dans le cas « hors-norme » intitulé *La paysan, le cochon et la bactérie*, où le narrateur du cas est une bactérie, la controverse autour de la question du surplus de purin de porc au Québec est présentée non pas à partir d'un point de vue dominant, que ce soit celui des producteurs de porc ou celui de la population, mais en cherchant au contraire à rendre compte de la multiplicité des organisations et des perspectives qui sont en jeu : les producteurs de porc et leurs syndicats, la population et les groupes de pression, le gouvernement et certains ministères particuliers, les scientifiques, etc. Dans un autre ordre d'idée, le cas *Histoire d'un mariage professionnel : François Cartier et Marcel Sanscartier* a le mérite de mettre l'accent sur la réussite conjointe de deux entrepreneurs qui ont travaillé de concert pendant plus de quinze ans en créant les *Éditions Ma Carrière*, puis en intégrant les entreprises *Jobboom* et *Netgraphe*. La réussite de l'un n'aurait pu se faire sans l'autre, et vice-versa.

<sup>24</sup> Le cas *Transport-Toute-Vitesse*, par exemple, porte sur le développement et l'évolution d'une petite entreprise de transport routier. Tandis que les choses évoluent plus ou moins bien pour l'entreprise, son dirigeant n'est décrit ni comme un héros ni comme un perdant, mais plutôt comme un entrepreneur dont certaines des qualités furent extrêmement précieuses dans les débuts de l'entreprise, mais dont certaines lacunes en tant que dirigeant semblent peser sur la croissance subséquente de l'entreprise. À l'issue de la partie B du cas, il est cependant impossible de dire si, au bout du compte, l'histoire de cette entreprise est un succès ou un échec. Rien n'est encore joué, plusieurs éléments indiquent que l'entreprise est tout à fait capable de continuer de se développer, et plusieurs autres éléments signalent des difficultés importantes que l'entreprise devra résoudre.

aveugles ou bêtes pour les commettre...) et de blâmer ces mauvais managers auxquels ils se jurent bien de ne jamais ressembler. Bien que l'intérêt pédagogique existe pour bien mettre en exergue tel ou tel aspect du management, il y a place à mon avis pour une troisième famille de cas, où les managers ne sont ni des héros, ni des vilains, mais bien des personnes somme toute « ordinaires », au sens où elles agissent et prennent des décisions qui ont généralement beaucoup de sens au moment où elles sont prises, et qui peuvent ensuite s'avérer bonnes ou mauvaises en fonction de tout un ensemble de facteurs. L'image simpliste qui consiste à laisser entendre que tous les managers peuvent se classer soit parmi les « bons », soit parmi les « méchants », est pernicieuse et assez éloignée de la réalité. Dans le même ordre d'idée, les cas qui ont tendance à se présenter d'emblée soit comme des cas de superbe réussite, soit comme des cas d'échec retentissant, ont l'inconvénient de passer sous silence que la couleur des histoires de management relèvent généralement plus de la palette de gris que du blanc immaculé ou que du noir de jais. Il n'est pas toujours facile – ni utile – de savoir si certaines pratiques ou expériences sont des réussites ou des échecs et les cas de management devraient faire de la place à ces situations troubles où rien n'est joué d'avance et où il est impossible d'affirmer que l'histoire se conclura par un échec ou un succès.

5. Des cas qui restent basés sur une situation « réelle » mais « maquillée » suffisamment pour qu'on puisse se passer de l'autorisation de l'entreprise

Il est rarissime qu'une entreprise accepte qu'un cas la concernant soit publié en conservant les vrais noms de l'entreprise et des personnes, si le cas ne donne pas une image flatteuse de cette entreprise. L'immense majorité des cas qui ne sont pas maquillés portent sur des succès, soit d'entreprise, soit de dirigeant, et font quasiment parfois office de véhicule publicitaire pour l'entreprise en question. Personne n'aime voir ses erreurs ou ses « mauvais coups » affichés sur le place publique. D'où la nécessité de pouvoir compter sur des cas maquillés, où l'identité des entreprises et des personnes ne peut pas se deviner, afin de pouvoir écrire des cas à propos de situations parfois peu reluisantes pour l'image de l'entreprise ou de certains de ses dirigeants, mais qui ont un intérêt pédagogique au moins aussi grand que des cas élogieux. Lorsque les faits sont convenablement maquillés pour qu'il soit impossible de retrouver l'identité des entreprises ou des personnes, il n'est parfois même pas nécessaire d'obtenir l'autorisation formelle d'un manager ou dirigeant de l'entreprise pour publier le cas. Bien qu'il faille en la matière rester extrêmement vigilant sur le plan éthique et sur le plan de la confiance réciproque entre entreprises et universitaires, et bien qu'une telle pratique nous prive, comme on le verra plus loin, de formes de collaboration précieuses entre théoriciens et praticiens du management, il ne faut pas totalement rejeter la possibilité de produire de tels cas qui n'ont pas l'aval de l'entreprise dont ils parlent. Cela est particulièrement vrai lorsque les personnes qui nous confient leur expérience sont des « managés » et non pas des « managers ». La plupart du temps, il serait impossible d'obtenir l'aval des supérieurs de ses employés qui nous permettent de produire des cas à partir de leur point de vue d'employés et non pas de manager ou de dirigeant. Il ne s'agit certes pas de « cacher » systématiquement aux entreprises que des cas – par la suite maquillés –

sont produits à leur sujet, mais lorsque la situation décrite dans le cas rend illusoire une autorisation de l'entreprise concernée, on devrait se réserver le droit de produire des cas, rendus « fictifs » par le maquillage dont ils ont fait l'objet, mais inspirés néanmoins de situations bien réelles.

#### 6. Des cas qui ne sont pas *a priori* des cas de management

Finally, compte tenu de ce qui a été dit plus haut, à savoir que certaines des habiletés que l'on cherche à développer dans l'enseignement du management ne sont pas spécifiques à la pratique du management, il y a place pour des cas dont la problématique n'en est pas nécessairement une de « management », c'est-à-dire dont le décor n'est pas l'entreprise et dont les protagonistes ne sont pas des managers. La capacité à construire un problème, à voir une même situation sous plusieurs perspectives, etc., sont des habiletés qui dépassent de loin le cadre des situations de gestion, et qui peuvent se développer par des cas qui portent, par exemple, sur des situations extra professionnelles. Cela permet du même coup de rejoindre plus facilement, surtout dans le cas d'étudiants avec très peu d'expérience professionnelle, l'expérience « naturelle » dont on a vu plus haut qu'elle doit constituer le socle de tout apprentissage. Ici encore, il ne s'agit pas de généraliser une telle pratique : les cas strictement de « management » sont précieux par la familiarisation qu'ils impliquent avec le monde des affaires et des entreprises. Il s'agit plutôt, de temps à autre, de se réserver le droit de sortir du cadre strict du management.

### 4.3. Un recentrage des cas sur l'intention pédagogique

Ceux qui s'en tiennent à une vision étroite de ce que doit être un cas en management le font souvent pour la bonne raison qu'il ne faut pas risquer de dévaluer la méthode des cas en diluant la notion de « cas », qui devient alors un « fourre-tout » où se retrouvent toutes sortes de documents dont certains n'ont qu'un lointain rapport avec un « vrai » cas (Leenders *et al.* 2001). Par exemple, l'insistance pour qu'un cas implique nécessairement un travail de terrain où le rédacteur du cas (ou son assistant) se déplace réellement dans l'entreprise concernée est salutaire pour éviter que les cas de management ne deviennent déconnectés de la réalité des affaires et des entreprises. De même, le fait que certains n'acceptent pour « cas » que ceux qui ont reçu l'approbation officielle de l'entreprise concernée se justifie par plusieurs bonnes raisons : le souci éthique de respect des intérêts des entreprises qui contribuent « gratuitement » à l'enseignement du management par les cas qu'elles autorisent à leur sujet; les formes de collaboration possibles avec les praticiens qui ont participé à la rédaction du cas; l'intérêt de pouvoir conserver le plus souvent possible les vrais noms des entreprises et des personnes dont parle le cas (surtout quand ces entreprises sont bien connues des étudiants); l'assurance que les faits relatés dans les cas sont bel et bien réels, etc.

En plaidant pour une variété de cas comme nous l'avons fait dans la section précédente, il ne s'agit donc pas pour autant d'élargir tellement le spectre de ce qui peut constituer un « cas » en management qu'on ne sait plus distinguer un « cas » d'autres formes de

documents pédagogiques. Un film passé en classe ne constitue pas un « cas », même s'il peut donner lieu à une stratégie pédagogique qui ressemblera beaucoup à la méthode des cas. Un recueil d'articles de presse ne constitue pas un cas, même s'ils peuvent constituer la « matière première » pour la rédaction d'un cas. Une monographie d'entreprise ne constitue pas un « cas », même si, là encore, elle peut être le point de départ de la construction d'un ou plusieurs cas sur l'entreprise en question. Une entrevue avec un praticien, en vidéo ou *live*, ne constitue pas un cas mais peut constituer l'une de ses parties, ou la base empirique pour la rédaction du cas. Comment donc distinguer ce qui peut constituer un « cas » de ce qui n'en est pas un, tout en faisant éclater le « carcan » du modèle Harvard en misant sur la variété de cas proposés dans la section précédente?

Plusieurs critères restent à notre avis fondamentaux pour définir ce qui peut constituer un cas en management :

1. Un cas doit être basé sur une situation « réelle »

On a vu, cependant, qu'un tel critère n'exclut pas la possibilité de maquiller et de changer certains aspects de la « réalité » pour des raisons de confidentialité. On a vu également que ce critère n'implique pas nécessairement qu'il faille obtenir la relecture du cas par les managers concernés et leur autorisation formelle de publier le cas, même si c'est la situation la plus souhaitable, notamment parce qu'elle permet, comme on le verra, des formes de collaboration intéressantes avec les praticiens.

2. Un cas implique un « narratif »

Un cas est une construction (et non pas la livraison « brute » de données et de faits) qui ressemble beaucoup à une histoire, dans la mesure, notamment, où il a un début, un déroulement et une fin, décidés par le rédacteur. Bien que, justement, cette construction narrative soit un des éléments qui éloignent un cas de la réalité (dans la mesure où il est souvent difficile de pointer un début et une fin à une situation de gestion réelle, de même que son déroulement ne peut se reconstruire qu'à posteriori), nous pensons que cette construction narrative est un élément clé d'un cas qui le distingue d'autres documents pédagogiques. Cela signifie, du même coup, que si l'enseignant vise à développer des habiletés comme la recherche d'informations pertinentes sur un problème ou l'habileté à circonscrire une situation de gestion en lui fixant un début ou une fin, ou encore la capacité de repérer le flot continu d'éléments qui appelle un flot lui aussi continu de décisions de gestion, les cas ne sont probablement pas les meilleurs outils pédagogiques pour le faire. D'autres outils et méthodes pédagogiques existent, qui sont plus appropriés.

3. Un cas repose sur des objectifs pédagogiques explicites

Le critère le plus essentiel qui distingue un cas d'autres types de documents que l'on peut utiliser en classe est le fait qu'un cas, ce narratif basé sur une ou plusieurs situations réelles, est nécessairement construit et utilisé en fonction d'objectifs pédagogiques explicites. Les objectifs pédagogiques précèdent, ou sont concomitants avec la construction et l'écriture du cas<sup>25</sup>. C'est encore une propriété des cas qui, on l'a vu, peut être condamnée selon l'argument que cela « biaise » en quelque sorte les données rapportées dans un cas, étant donné que ces données sont rapportées en fonction d'objectifs pédagogiques précis, et non pas avec ce caractère aléatoire et chaotique que prend l'appréhension des faits dans la « vraie vie » des managers. Mais, encore une fois, l'intérêt d'un cas n'est pas selon nous de reproduire la réalité. Ici encore, si l'objectif pédagogique de l'enseignant est que les étudiants appréhendent le caractère chaotique de l'activité du manager, qui doit sélectionner, au milieu d'une foule d'artefacts, ce qui constitue pour lui des « faits pertinents », d'autres outils pédagogiques peuvent être utilisés, comme par exemple envoyer les étudiants suivre durant une journée les faits et gestes d'un gestionnaire en activité, ou comme leur livrer des monographies d'entreprise écrites sans autre but que de livrer le plus d'informations possibles sur une entreprise et son environnement.

Les notes pédagogiques qui accompagnent normalement les cas sont généralement le signe le plus visible que le document en question constitue bel et bien un « cas », puisque ces notes contiennent normalement l'explicitation des intentions pédagogiques contenues dans le cas.

Que la création d'un cas soit basée sur des objectifs pédagogiques clairs ne signifie pas, cependant, que le cas peut seulement servir les objectifs entrevus par le rédacteur, ni même que le cas va effectivement servir ces objectifs entrevus. Au vu des utilisations successives du cas, les enseignants peuvent mettre au jour d'autres objectifs pédagogiques servis par le cas, qui pourront alors être inclus dans les notes pédagogiques. Par ailleurs, malgré l'intention pédagogique qui a présidé à son écriture, il se peut qu'un cas ne parvienne pas à atteindre les objectifs pédagogiques visés. C'est d'ailleurs ce qui peut constituer une définition de ce qu'est un « bon » cas comparé à un « mauvais » cas : un « bon » cas est un cas qui parvient à atteindre les objectifs d'apprentissage pour lesquels il a été écrit et utilisé.

#### 4. Un cas doit favoriser la discussion et la confrontation de plusieurs points de vue

---

<sup>25</sup> Alors que beaucoup considèrent que les objectifs pédagogiques doivent précéder l'approche de la personne ressource dans l'entreprise et la recherche d'histoires ou d'expériences réelles de gestion, notre expérience nous amène plutôt à considérer que les objectifs pédagogiques se construisent parallèlement à la découverte de situations réelles de gestion et aux contacts avec des managers prêts à partager leur expérience. Concrètement, cela signifie qu'au lieu d'identifier un « besoin pédagogique » et de partir ensuite en quête d'histoires qui pourraient combler ce besoin, il apparaît bien plus intéressant, plus réaliste, et plus fécond, d'être constamment à l'affût d'histoires réelles de praticiens, sans avoir en tête des « besoins » prédéterminés, et de voir ensuite, parallèlement à l'écoute de ces « histoires », si on peut les raccrocher à des objectifs pédagogiques pertinents.

Un dernier critère qui devrait faire partie de la définition d'un cas en management est sa capacité à susciter une discussion véritable, c'est-à-dire la confrontation de plusieurs points de vue différents, de même que sa capacité à générer des questions plutôt que des réponses. Si un cas contient non seulement la description d'une situation réelle, mais aussi l'interprétation qu'on devrait en faire, les réponses qui devraient être apportées, et les leçons à tirer du cas, le tout sur un ton « professoral » qui n'invite pas à la discussion, alors ce n'est plus un cas. C'est pourquoi, par exemple, l'intervention de praticiens en classe qui racontent leur expérience, lorsqu'elle se fait sur le mode « donneur de leçon », ne constitue pas un cas, alors que le récit en classe de son expérience par un praticien peut très bien constituer un « cas » s'il a été soigneusement préparé avec l'enseignant préalablement, et s'il respecte ces règles d'ouverture au lieu d'être un récit « fermé » qui n'invite pas à la discussion.

Ce dernier critère ne concerne pas seulement la construction du cas lui-même, mais aussi l'utilisation qui en est faite. En effet, un cas peut très bien avoir été construit avec tous les éléments favorisant une véritable discussion, mais être utilisé par l'enseignant de telle sorte que la discussion soit *de facto* impossible. Il faut donc s'interroger non seulement sur la variété possible que l'on peut introduire dans les cas eux-mêmes, comme on l'a fait dans cette section, mais aussi sur la variété possible des utilisations des cas, ce qui est l'objet de la prochaine section.

#### 4.4. Une variété d'usages possibles des cas

Un des avantages pédagogiques appréciable de la méthode des cas est sa versatilité, rendue possible à la fois par la variété des types de cas que l'on peut utiliser, mais aussi par les approches choisies pour discuter des cas. Tout comme nous préconisons une variété de cas, à l'intérieur des limites de ce que nous considérons comme étant des caractéristiques essentielles d'un « cas », nous préconisons également une variété d'usages possibles des cas, à l'intérieur, cependant, de ce qui nous semble constituer les caractéristiques essentielles de la « méthode des cas ».

La variété d'utilisations possibles des cas consiste d'abord à ne pas chercher à trancher entre des cas-décision ou des cas-évaluation, ou entre une approche qui serait basée sur un processus d'induction ou d'application<sup>26</sup>. Selon le type d'habiletés et d'apprentissages sur lesquels l'enseignant veut insister à tel ou tel moment, il peut être plus approprié d'utiliser un cas-évaluation plutôt qu'un cas-décision, ou d'utiliser une approche inductive où les étudiants partent d'une situation concrète pour arriver à des concepts plus généraux, plutôt qu'une approche d'application où les étudiants s'attendent déjà à pouvoir « appliquer » certains concepts ou notions à la situation concrète exposée dans un cas.

---

<sup>26</sup> Voir section 1.2.

Ce qui constitue, en revanche, une caractéristique absolument nécessaire, à notre avis, à la méthode des cas, est la discussion qu'elle permet entre enseignant et étudiants, et entre étudiants entre eux. S'il fallait donc dégager une constante entre les multiples façons d'utiliser les cas en classe, ce serait bel et bien la place accordée à la prise de parole des étudiants et la responsabilité qu'on leur accorde dans leur propre processus d'apprentissage (McNair 1954 : xi). Prétendre utiliser la « méthode des cas » comme approche pédagogique implique qu'on accorde une large place à la discussion en classe et à la prise de parole des étudiants. C'est bien la discussion qui est le socle d'un apprentissage actif, d'une approche centrée sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant : 'Active learning is the buzz word in contemporary higher education. The prototypic teaching method for active learning is discussion' (McKeachie 1999 : 44). Mais, ici encore, un tel impératif n'exclut pas de pouvoir combiner plusieurs méthodes pédagogiques, notamment de pouvoir faire suivre ou faire précéder une discussion de cas par une période d'enseignement plus magistral, d'utiliser un cas comme matière à un exercice fermé, d'avoir recours à des praticiens qui viennent parler de leur expérience en classe, etc. Combiner plusieurs méthodes pédagogiques tout en faisant de la discussion le cœur de l'apprentissage semble plus fructueux que l'adhérence dogmatique à *une* méthode à l'exclusion de toutes les autres.

Il faut néanmoins considérer une objection sérieuse que l'on peut faire au principe qui consiste à utiliser à la fois une variété de types de cas et une variété d'approches pour en discuter. Cette objection concerne la capacité de l'étudiant à pouvoir dégager une progression dans son apprentissage, ce qui suppose en particulier de pouvoir relier les apprentissages faits lors de la discussion d'un cas à celle du cas suivant et, d'une manière générale, de pouvoir dégager un fil directeur ou un « narratif » qui donne sens à la succession de discussions, de cas, de cours<sup>27</sup>. Il est certain que l'enseignant a un rôle majeur à jouer à cet égard, ce d'autant plus que la variété des cas et des façons de les utiliser est elle-même importante.

#### **4.5. Des cas comme support à la collaboration entre enseignants-chercheurs et praticiens du management**

Un des traits de la méthode des cas sur lesquels nous voudrions insister pour finir concerne les possibilités de collaboration qu'elle recèle entre les enseignants qui produisent et utilisent les cas, et les managers dont l'expérience fait l'objet des cas. La proximité des enseignants-chercheurs en management avec les praticiens est une condition essentielle à la fois d'un bon enseignement du management, ainsi que de la pertinence et de l'utilité de la recherche en management. Au-delà du principe, qui est rarement remis en question, de nombreuses versions d'une telle proximité existent, qui ont entre autres à voir avec le statut épistémologique que les théoriciens sont prêts à accorder aux savoirs des praticiens du management (Mesny 2000). Plusieurs pratiques

---

<sup>27</sup> Ceci pour éviter la critique que Mintzberg reprend de Cooper, selon laquelle 'all a student learned by reading one hundred cases was just that: one hundred unrelated bits of information, void of any generalizable knowledge that could inform action in a new situation' (Mintzberg 2004: 47).

couramment tenues pour acquises par les tenants même de la méthode des cas nuisent à une collaboration fructueuse entre enseignants et praticiens du management.

Si l'on accepte l'idée que le management n'est certainement pas une « science », au sens où il n'y a aucune « rupture épistémologique » entre les savoirs que les théoriciens et les enseignants produisent et véhiculent, et ceux que les praticiens utilisent, on ouvre également la porte à l'idée que enseignants-chercheurs et praticiens peuvent apprendre les uns des autres. Cette idée a souvent été émise à propos de la recherche en management, avec d'autant plus de force que beaucoup voient une dérive certaine de la recherche vers des préoccupations éloignées de celles des praticiens : 'Researchers in business and management do not study nuclear fission. Theirs are the subjects of everyday life. So any findings of interest should be easily conveyable to intelligent practitioners. And any findings that cannot are probably no good' (Mintzberg 2004: 396). Mais c'est également dans l'enseignement, et pas seulement dans la recherche, que la complicité et la collaboration pourraient être davantage développées, dans la mesure où, tout comme en recherche, rien de ce que nous faisons et de ce que nous réfléchissons à propos de l'enseignement du management n'est hors de portée de la compréhension et de la réflexion des praticiens. Il y a au contraire fort à parier que notre enseignement du management aurait beaucoup à gagner du regard des managers sur cet enseignement, regard qu'ils n'ont pas l'occasion de porter très souvent. En retour, eux-mêmes retireraient certainement de cette ouverture sur l'enseignement de leur pratique quelque chose qui s'apparenterait à l'occasion à cette fameuse 'réflexion sur l'expérience' évoquée plus haut.

La méthode des cas implique une collaboration entre ceux qui produisent et utilisent les cas dans l'enseignement du management, et les praticiens qui livrent leur expérience par le truchement de ces cas. La plupart du temps, cette « collaboration » se limite cependant aux épisodes suivants (lorsqu'il s'agit de cas où le protagoniste principal est un manager) :

- la présentation initiale par l'enseignant au manager pressenti du « besoin » de l'enseignant en matière de cas et l'entente de principe entre les deux;
- la ou les interviews au cours de la(les)quelle(s) le manager raconte l'expérience qui sera l'objet du cas;
- la relecture du cas par le manager pour obtenir son approbation de diffuser le cas, après s'être entendu sur les différents moyens, le cas échéant, de préserver la confidentialité de l'entreprise et des personnes dont parle le cas (Leenders *et al.* 2001).

Dans cette perspective, les apprentissages mutuels qu'enseignants et praticiens peuvent tirer de l'expérience restent à mon avis très limités. Ce d'autant plus que ce ne sont souvent pas les enseignants eux-mêmes qui font les interviews avec les managers et qui se déplacent dans les entreprises, mais plutôt des « assistants », ou encore des « écrivains de cas professionnels » comme il en existe dans certaines institutions, qui ne sont donc pas les enseignants qui auront à utiliser les cas dans leurs classes. Les entrevues pour la production de cas ont donc, pour certains, le même statut que les entrevues en matière de

recherche : une tâche facilement « délégable », laborieuse, dont les plus chanceux qui en ont les moyens auront tôt fait de se débarrasser pour se consacrer à des tâches plus prestigieuses.

Même lorsque c'est l'enseignant lui-même qui réalise les entrevues, il n'y a généralement que très peu de partage avec les praticiens de ses préoccupations pédagogiques, des utilisations qu'il compte faire du cas, des interrogations qu'il a à propos de l'« enseignabilité » de certains des aspects de la pratique du management, etc. On tient généralement pour acquis que ces considérations ne sont pas supposées intéresser le praticien. L'idée est d'aller sur le terrain du manager, de parler « son » langage, de lui être d'avance reconnaissant de cette action altruiste qu'il fait en acceptant de relater son expérience sans rien recevoir en retour (Leenders *et al.* 2001 : 46-7). Il ne faut surtout pas que le praticien puisse confondre la personne qui écrit le cas avec un consultant qui va l'aider à résoudre son ou ses « problème(s) » gratuitement, ou avec un confident qui va empêcher le rédacteur du cas de rester « objectif » (*Ibid.* : 102). Ici encore, le parallèle avec la façon dont beaucoup mènent des entrevues de recherche en science sociale est flagrant : la parole des praticiens du management, tout comme la parole des « gens ordinaires » que le sociologue, par exemple, étudie, sont traitées d'abord et avant tout comme des « données » dont l'interprétation ou l'usage reste le domaine réservé de l'enseignant ou du chercheur (Mesny 2000).

En matière de cas, l'interprétation et l'usage de la « parole » des praticiens qui racontent leur expérience sont exposées dans les « notes pédagogiques » qui accompagnent les cas : c'est dans ces notes pédagogiques que le rédacteur du cas ou l'enseignant expose les objectifs pédagogiques qu'il poursuit, interprète la situation relatée dans le cas au regard de concepts ou de théories de management, et tirent des « leçons » de cette expérience, qu'il compte faire partager aux étudiants qui auront à discuter le cas. Or, la pratique en matière de notes pédagogiques est de ne surtout pas les montrer aux praticiens qui ont raconté leur expérience : 'The (...) teaching note is not shared with the contact person and so does not have to be released. This note is the property of the case writer and should be carefully protected' (Leenders *et al.* 2001 : 131). On peut comprendre aisément qu'il y ait des cas où, effectivement, il ne soit pas approprié de faire lire les notes pédagogiques au praticien et d'en discuter avec lui, soit que le praticien ait bien manifesté le fait qu'il n'a pas plus de temps à consacrer à ce dossier, soit qu'il soit sur la défensive et qu'on court le risque qu'il revienne carrément sur son autorisation de publier le cas au vu des notes pédagogiques, et ainsi de suite. Pourquoi, cependant, ériger ces cas particuliers en principe général et décider de ne *jamais* partager les notes pédagogiques avec les praticiens qui sont à l'origine du cas?

Notre propre expérience nous amène, au contraire, à conclure qu'il est souvent extrêmement fécond, lorsque la situation s'y prête, de discuter du contenu de ces notes pédagogiques avec le praticien, de solliciter ses commentaires sur l'intérêt pédagogique du cas, de discuter de la façon dont on pense que le cas peut servir l'enseignement de certains aspects du management, etc. Dans les situations où l'on se prête à cet exercice, le résultat est en général très intéressant pour les deux parties. Pour l'enseignant-chercheur, ce peut être l'occasion de « valider » en quelque sorte ses idées sur les leçons à tirer du

cas, de réinterroger certaines de ses croyances sur ce qu'est le management, de mettre au jour des intérêts de recherche, de développer une véritable relation de collaboration avec des praticiens, etc. Pour le manager, ce peut être l'occasion de poser un regard neuf sur sa pratique, de constater que l'effort qu'il a consenti n'est pas à sens unique et qu'il a des choses à retirer de l'expérience, de voir qu'il a lui-même des idées sur la façon d'enseigner son métier susceptibles d'intéresser les universitaires, etc. Souvent, l'expérience partagée de l'écriture du cas et de la discussion des notes pédagogiques mène à d'autres formes de collaboration entre enseignants-chercheurs et praticiens : l'intervention directe du praticien dans les cours où « son » cas est discuté, la relance du praticien pour signaler qu'il, ou un de ces collègues, vient de vivre une situation qui pourrait être matière à un autre cas intéressant, un échange d'idées régulier entre les deux à chaque nouvel événement relatif au cas (test du cas auprès d'une nouvelle population d'étudiants, évaluation du cas et des notes pédagogiques par des évaluateurs externes, etc.), l'envie du praticien de continuer à participer occasionnellement à la formation de futurs managers en invitant par exemple des étudiants à venir étudier son entreprise pour un travail de session, etc.

La méthode des cas contient donc potentiellement des formes de collaboration tout à fait précieuses entre enseignants-chercheurs et praticiens du management. Pour que ces formes de collaboration deviennent effectives, il est cependant nécessaire de corriger un certain nombre de pratiques qui sont malheureusement assez généralisées, que l'on peut résumer avec les trois points suivants :

- Plutôt que de chercher à déléguer le plus possible l'écriture de cas, les enseignants en management pourraient voir dans cette activité une occasion de rester proche de la pratique du management et de ses praticiens, et donc s'investir le plus souvent possible dans cette activité;
- Plutôt que de « cacher » systématiquement les notes pédagogiques qui accompagnent les cas aux praticiens dont l'expérience est relatée dans ces cas, les enseignants devraient, chaque fois que c'est possible, discuter de ces notes avec les praticiens;
- D'une manière plus générale, plutôt que de considérer l'enseignement et ce qui se passe dans les classes comme la « chasse-gardée » des enseignants, ces derniers devraient ouvrir plus souvent ces domaines aux praticiens intéressés à s'y investir;
- Plutôt que de considérer les cas comme des outils pédagogiques réservés à l'usage de nos étudiants, nous pourrions les utiliser davantage comme des véhicules de dialogue avec les praticiens, par exemple en cherchant à les publier et à les rendre plus accessibles à la lecture par les praticiens.

## Conclusion - La méthode des cas pour apprendre à enseigner par les cas?

Il y a bien des manières, en management comme dans d'autres disciplines, d'enseigner par les cas. Les mérites pédagogiques attribués à la méthode des cas dépendent de tout un ensemble de conditions, allant de la définition même de ce qui constitue un cas en management, en passant par la transformation plus ou moins profonde qu'elle implique quant au rôle de l'enseignant, jusqu'aux valeurs et à la conception du management qui sous-tendent l'enseignement. Un des objectifs du présent texte était non seulement d'exposer cette « sous-détermination » de la méthode des cas en termes de pédagogie et de conception du management, mais aussi de présenter les conditions qui, à notre avis, sont nécessaires pour que la méthode des cas soit à la hauteur des vertus pédagogiques que ces partisans lui attribuent, et pour qu'une grande partie des critiques que ses opposants lui adressent, ne tiennent plus.

Au moins trois postulats sous-tendent l'utilisation de la méthode des cas en management. Le premier est que le management est une pratique qui ne sera jamais une « science » (Aktouf 1984; Boucharlat 1961) mais, au mieux, qui relève à la fois de la science, de l'art et de l'artisanat (Mintzberg 2004; Pitcher 1995), que c'est une pratique impossible à codifier, qui n'obéit à aucune « recette » universelle, qui suppose le développement d'un sens du « jugement » (Christensen *et al.*, 1991) qui ne s'apprend pas dans les livres, etc. Le second postulat est que, bien que n'obéissant à aucune règle généralisable, « tout n'est pas bon » en management et qu'il est possible, pour chaque situation particulière, de juger d'une « bonne » ou d'une « mauvaise » décision ou pratique en fonction notamment des valeurs qui devraient présider au métier de manager. Enfin, le troisième postulat est que, bien que certains puissent avoir des prédispositions, un certain sens « inné » ou un « instinct » du management, la pratique du management peut s'apprendre, non seulement par l'expérience de première main, mais aussi par l'enseignement formel dans le cadre d'institutions comme l'université, qui permet notamment de donner sens à l'expérience et de la réfléchir. Bien qu'il faille rester modestes sur notre capacité, en tant qu'enseignants, à développer chez nos étudiants les habiletés et les « réflexes » qui font, à notre avis, de bons managers, il n'en reste pas moins que, sans la conviction que nous sommes effectivement capables d'avoir un « impact » en la matière, l'enseignement du management, avec ou sans les cas, n'a aucun sens.

Ce qui vient d'être dit à propos de la pratique du management vaut pour d'autres disciplines, métiers ou professions. Cela vaut en particulier pour la pratique de l'enseignement. En effet, un bon enseignement, à notre avis, n'est et ne sera jamais une « science », n'obéit à aucune règle universelle, mais dépend plutôt de la prise en compte de chaque situation particulière (Reboul 1980 : 111). Pour autant, il est possible de distinguer un « bon » d'un « mauvais » enseignant, un « bon » d'un « mauvais » cours, et de discuter des valeurs qui devraient sous-tendre l'enseignement. Enfin, devenir un bon enseignant est un processus qui se travaille et qui s'apprend et l'enseignement ne devrait pas être cette « boîte noire » qu'il est souvent dans nos institutions (Christensen 1991b : 15). Tout comme il est possible de se former au management, il est possible de se former à l'enseignement du management. Tout comme nous croyons que la méthode des cas est une façon appropriée pour former à la pratique du management, nous croyons que la

méthode des cas est appropriée pour former à la pratique de l'enseignement du management.

## Références

AARONSON, Susan A., 'Serving America's Business Graduate Schools and American Business', *Business History*, 1992, 34(1) 160-82.

AKTOUF, Omar, « Le management traditionnel et en enseignement : entre chrématistique et casuistique? », Cahier de recherche 95-018, HEC Montréal, 19 p, 1995.

ANDREWS, Kenneth R. (ed.), *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration. An Interim statement*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1960.

ARGYRIS, Chris, 'Some Limitations of the Case Method: Experiences in a Management Development Program', *Academy of Management Review*, 1980, 5(2): 291-298.

BÉDARD, Michel G., Paul DELL'ANIELLO et Danielle DESBIENS, *La méthode des cas. Guide orienté vers le développement des compétences*, 2<sup>ème</sup> edn, Montréal, Gaëtan Morin, 2005, 98 p.

BÉDARD, Michel G., Paul DELL'ANIELLO & Danielle DESBIENS, *La méthode des cas. Guide d'analyse, d'enseignement et de rédaction*, Montréal, Gaëtan Morin, 1991.

BERGER, Michael A., 'In defense of the case method : A reply to Argyris', *Academy of Management Review*, 1983, 8 (2) 329-333.

BOUCHARLAT, Daniel, *La méthode des cas, ses applications en France*, Paris, PUF, 1961, 112 p.

DE BRUYNE, Paul, « Introduction à la « méthode des cas » dans l'enseignement de l'administration des entreprises », Centre de recherches en économie et gestion des entreprises, 1960, 22 p.

CHETKOVICH, Carol & David L. KIRP, 'Cases and controversies: How novitiates are trained to be masters of the public policy universe', *Journal of Policy Analysis and Management*, 2001, 20 (2): 283-314.

CHRISTENSEN, C. Roland, 'Every student teaches and every teacher learns : the reciprocal gift of discussion teaching' in C. Roland Christensen, David A. Garvin, and Ann Sweet (eds.), *Education for Judgment: the Artistry of Discussion Leadership*, Boston, Harvard Business School, 1991a, pp. 99-119.

CHRISTENSEN, C. Roland, 'Premises and practices of discussion teaching'. in C. Roland Christensen, David A. Garvin, and Ann Sweet (eds.), *Education for Judgment: the Artistry of Discussion Leadership*, Boston, Harvard Business School, 1991b, pp. 15-34.

CHRISTENSEN, C. ROLAND, David A. GARVIN, and Ann Sweet (eds.), *Education for Judgment: the Artistry of Discussion Leadership*, Boston, Harvard Business School, 1991, 312 p.

CHRISTENSEN, C. ROLAND and Abby J. HANSEN, *Teaching and the Case Method. Texts, Cases, and Readings*, Boston, Harvard Business School Press, 1987 (1<sup>st</sup> edn: 1981).

COPELAND, Melvin T., 'The genesis of the case method in business instruction', in McNair, Malcolm (ed.), *The Case Method at the Harvard Business School*, New York, McGraw-Hill, 1954, pp. 25-33.

COREY, E. Raymond, 'The Use of Cases in Management Education', Harvard Business School, # 376-240, 1976, 4 p.

DONHAM, Wallace B., 'The case method in college teaching of social science', in McNair, Malcolm (ed.), *The Case Method at the Harvard Business School*, New York, McGraw-Hill, 1954, pp. 244-255.

DOUGLAS, Max E., 'The case method: a non-traditional interpretation of closure', *Journal of education for Business*, mars 1990, pp. 251-254.

GARVIN, David A., 'Barriers and gateways to learning', in C. Roland Christensen *et al*, (eds.), *Education for Judgment: the Artistry of Discussion Leadership*, Boston, Harvard Business School, 1991, pp. 3-13.

GRAGG, Charles I., 'Because wisdom can't be told' in Malcolm Mc Nair (ed.), *The Case Method at the Harvard Business School. Papers by present and past members of the faculty and staff*, New York, McGraw-Hill, 1954, pp. 6-14.

GRAY, Jeff. and John CONSTABLE, 'Case method in management training', in Bernard Taylor and Gordon Lippitt (eds), *Management Development and Training Handbook*(2<sup>nd</sup> edn), New York, McGrawHill, 1983, pp. 257-65.

HILL, Linda A., *Becoming a Manager. How New Managers Master the Challenges of Leadership*, Harvard Business School Press, 2003 (2nd edn.).

KELLY, Francis & Heather KELLY, *Tout ce qu'on apprend vraiment à la Harvard Business School*, InterÉditions, 1988 (traduction de: *What they really teach you at the Harvard Business School*, 1986).

LAPIERRE, Laurent, 'The case for non-teaching', in Hans E. Klein (ed.), *Interactive teaching and learning across disciplines and cultures*, Wacra, 2001, pp. 153-157.

LEENDERS, Michiel R., Louise A. MAUFFETTE-LEENDERS & James A. ERSKINE, *Writing Cases*, Ivey School of Business, Ivey Publishing, 2001, 4<sup>th</sup> edn. (1<sup>ère</sup> edn.: 1973).

LIVINGSTON, J. Sterling, 'The myth of the well-educated manager', *Harvard Business Review*, January / February 1971: 79-89.

MASONER, Michael, *An Audit of the Case Method*, New York, Praeger, 1988.

MAUFFETTE-LEENDERS, Louise A, James A. ERSKINE & Michiel R. LEENDERS, *Learning with cases (2<sup>nd</sup> edn.)*, Richard Ivey School of Business, Ivey Publishing, 2001 (1<sup>ère</sup> edn.: 1977).

MCKEACHIE, Wilbert J., *Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, Houghton Mifflin Company, 1999 (10<sup>th</sup> edn.).

MCNAIR, Malcolm (ed.), *The Case Method at the Harvard Business School. Papers by present and past members of the faculty and staff*, New York, McGraw-Hill, 1954.

MESNY, Anne, « La prise de décision et l'analyse de cas en management », document pédagogique, HEC Montréal, 2003, 37 p.

MESNY, Anne, « Théoriciens du social et théoriciens du management : comparaison de deux parcours épistémologiques », communication présentée au Colloque international 'El Análisis de las Organizaciones y la Gestión Estrategica : Perspectivas Latinas » (Zacatecas, Mexique), juillet 2000, 30 p.

MINTZBERG, Henry, *Managers, not MBAs. A hard look at the soft practice of managing and management development*, San Francisco, Berrett-Koehler, 2004.

MUCCHIELLI, Roger, *La méthode des cas*, Paris, Les éditions ESF, 1987.

NEWMAN, Harry & D.M. SIDNEY, *Teaching Management. A practical handbook with special reference to the case study method*, London, Routledge and Kegan Paul Ltd, 1955.

OSIGWEH, Chimezie A. B., 'Casing the Case Approach in Management Development', *Journal of Management Development*, 1989, 8 (2): 41-57.

PAQUET, G. & O. GELINIER, *Le management en crise. Pour une formation proche de l'action*, Paris, Economica, 1991.

PITCHER, Patricia, *Artists, Craftsmen, and Technocrats*, Toronto, Stoddart, 1995.

RAMSDEN, Paul, *Learning to teach in higher education*, London, RoutledgeFalmer, 2002 (1<sup>st</sup> edn. 1992).

REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, PUF, 1980.

REYNOLDS, John I., *Méthode des cas et formation au management. Guide pratique*, Genève, BIT, 1985.

ROETHLISBERGER, Fritz J., 'Training supervisors in human relations', in Kenneth R. Andrews, *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration. An Interim statement*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1960, pp. 175-92.

RONKEN, Harriet O., 'What one student learned', in Kenneth R. Andrews (ed.), *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration. An Interim statement*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1960, pp. 46-65.

SCHNELLE, Kenneth E., *Case Analysis and Business Problem Solving*, NY, McGraw-Hill, 1967.

ZALEZNIK, A., 'The possibilities of the case method in supervisory and executive development in industry', in McNair, Malcolm (ed.), *The Case Method at the Harvard Business School*, New York, McGraw-Hill, 1954, pp. 230-243.