

POUR UN RENOUVEAU DE LA METHODE DES CAS DANS LA FORMATION SUPERIEURE AU MANAGEMENT

Tamym ABDESSEMED*

* Docteur ès Sciences de Gestion
Professeur affilié en Stratégie, Directeur des Etudes d'HEC Paris
Groupe HEC, 1 rue de la Libération
78351 Jouy-en-Josas Cedex
e-mail : abdessemed@hec.fr

Résumé :

La méthode des cas utilisée en sciences de gestion pourrait être significativement dynamisée en favorisant la logique d'entraînement méthodologique et en l'explicitant davantage aux participants en formation. En alliant la diversité et l'authenticité des problèmes du monde réel et la formalisation/modélisation caractéristique de la démarche scientifique, la méthode des cas répond fortement aux impératifs et à la complexité de la formation au management. Renforcer la construction théorique des cas pédagogiques, leur conférer une dimension comportementale non séparable des problèmes de fond soulevés et les articuler en permettant de lever progressivement des éléments de simplification du réel, telles sont les pistes suggérées pour en améliorer encore le pouvoir pédagogique par la facilitation des mécanismes d'appropriation.

Mots-clé : méthode des cas, compétences des managers, sciences de gestion, méthode inductive, expérimentation, pédagogie, apprentissage, complexité.

I - INTRODUCTION

Introduit pour la première fois en France dans le cadre du centre de perfectionnement aux affaires (CPA), l'enseignement du management par la méthode des cas a dominé dans la plupart de nos institutions comme le moyen par excellence de permettre aux apprenants d'articuler leurs savoirs théoriques avec les problématiques de décision du monde réel. Cette méthode pédagogique dérivée par translation des pratiques d'apprentissage du droit, s'est clairement structurée à Harvard avec des règles de fonctionnement et de mise en œuvre relativement codifiées (Charan, 1976) [1] même si sa déclinaison européenne ou française a pu connaître des variantes, bien qu'en respectant l'esprit d'ensemble. Bien évidemment, cette approche n'est pas le seul dispositif existant pour permettre cette interaction et cette réflexion, des témoignages, visites d'entreprise, immersion en entreprise, réalisation d'enquête, d'études ou de

recherches etc. pouvant également faciliter le même exercice intellectuel d'interaction entre théorie et pratique. Pourtant, sur le plan méthodologique, l'enseignement par les cas reste, et c'est l'un de ses principaux mérites, un excellent entraînement méthodologique à la décision managériale. Toutefois, l'expérience pédagogique montre que cette démarche, si elle reste séduisante et a priori performante sur le plan théorique et si elle s'est effectivement beaucoup popularisée, reste difficile à mettre en œuvre en situation pédagogique, étant particulièrement complexe à maîtriser par l'enseignant, quels que soient les publics concernés, mais difficile aussi à appréhender par les apprenants eux-mêmes. En effet, en formation initiale, les difficultés viennent souvent de ce que le manque d'expérience des étudiants altère la qualité de l'exercice de simulation et empêche les apprenants d'entrevoir la portée des discussions et le caractère transférable des résultats des discussions en un « savoir actionnable », pour reprendre une expression chère à Argyris (1995) [2]. En formation continue, les difficultés majeures viennent du risque très fort que les échanges tournent en une série de descriptions ou d'anecdotes, en raison de la faible appétence pour les corpus théoriques qui pourtant permettent de questionner avec efficacité les pratiques en les dépassant.

L'objectif de cet article est précisément de faire le point sur la méthode des cas, d'en rappeler les mérites fondamentaux tout en identifiant les conditions et les précautions qui doivent présider à son utilisation. Dans un premier temps, nous reviendrons sur l'intérêt de la démarche en elle-même par rapport aux spécificités de la formation au management. Puis nous insisterons sur la nécessaire formation des apprenants à la méthode des cas. Enfin, nous suggérons quelques pistes pour permettre de faire face aux limites inhérentes à la démarche elle-même telles que recensées dans la littérature.

Le présent article n'est pas à proprement parler une contribution résultant d'expérimentations pédagogiques rigoureusement contrôlées, au sens des techniques de recherche des sciences de l'éducation. Toutefois, les analyses qui sont défendues dans cet article sont le fruit de réflexions issues d'une activité d'enseignement intense menée sur des groupes d'apprenants de différentes catégories (groupes de cursus « grande école » de différentes institutions, groupes de

curseus formation continue post-expérience de différentes institutions, formation continue non diplômante ou formation continue au niveau Executive MBA, en France ou à l'étranger) de sorte que nous avons pu comparer des « situations pédagogiques » différentes et tester sur des publics différents les enseignements et résultats qui sont exposés dans le présent article, notamment en matière de méthodologie d'utilisation des études de cas au sein de séquences d'enseignement de management stratégique.

II – LES SPECIFICITES DE LA FORMATION « GRADUATE » AU MANAGEMENT

Les sciences du management sont évidemment des disciplines appliquées¹, dont le statut universitaire n'est pourtant plus discutable aujourd'hui, bien que la reconnaissance par la communauté scientifique et par la société dans son ensemble de la nécessité de développer dans ce champ des corps professoraux et des programmes de recherche n'a pas été un cheminement complètement naturel. Bien que se structurant sur le plan des paradigmes et des méthodologies de recherche, la question de la pratique reste centrale dans l'apprentissage du métier de manager et dans la validité des concepts du management, que l'on se situe sur le plan des champs qualitatifs comme sur celui des corpus plus quantitatifs composant les différentes approches des sciences de gestion. Tout le savoir construit par ces approches est nécessaire à la formation des aptitudes des futurs managers. Ces derniers sont certes des praticiens mais des agissants éclairant leurs actions par des lectures du monde et des problèmes, auxquels il appartiendra de savoir mobiliser avec pertinence les savoirs les plus divers selon la nature des problématiques auxquels ils devront faire face².

II.1 Les caractéristiques majeures/les impératifs de l'apprentissage en management : des savoirs d'action

Pour bien mesurer le rôle de la méthode des cas dans l'enseignement du management, revenons auparavant sur les caractéristiques de celui-ci, dans le prolongement des réflexions sur le statut de la discipline. La majorité des auteurs reconnaît depuis déjà quelques années que si le caractère appliqué des sciences de gestion n'empêche en rien la scientificité de la démarche qui concourt à la production des connaissances, il reste bien établi que les sciences de gestion sont de biens des savoirs d'action. Ce faisant, il convient immédiatement d'assumer et de mesurer l'impact de cette caractéristique sur la structuration de la discipline, de ses programmes de recherche et de ses dispositifs d'enseignement sans essayer de singer des mécanismes

stéréotypés et propres aux disciplines des sciences et techniques de l'ingénieur par exemple.

Cette question est explicitement posée par Debié et Bouyeure (1994) [4], « peut-on enseigner une pratique ? », mettant en évidence de manière peu habituelle le fait que s'il est difficile d'isoler des approches purement théoriques, c'est-à-dire relevant du seul exercice de la pensée (« ce qui n'existe que comme parole »), il est aussi vrai qu'il serait difficile « d'assigner à l'expérience un niveau – si primitif fut-il – où l'on rencontrerait une pratique pure, dissociée de toute théorie ». La définition que les auteurs retiennent est que « la théorie transpose dans un langage et un système de symboles ce qui est vécu dans l'expérience, le faisant accéder ainsi au tribunal d'une pensée qui analyse, discerne et juge ». Les sciences de gestion apparaissent donc comme des sciences pratiques qui concernent l'action humaine, mais qui ne peuvent s'appréhender qu'en s'appuyant sur des hypothèses de schématisation forcément réductrices de la « vraie » réalité. Enseigner une pratique devient dès lors un entraînement méthodologique pour fournir des cadres pour interpréter le monde réel et développer des modèles à validité locale et permettant d'agir des situations aux contours bien délimités. Bien entendu, dans cette optique, une des intentions pédagogiques majeures est de pouvoir conduire les apprenants à modéliser par eux-même des situations imprévues, nouvelles de par leur forme de complexité, à partir de schémas explicatifs leur permettant de transposer leurs expériences en termes abstraits. Pour résumer, reprenons en guise de synthèse les propos des auteurs :

« Nous voyons (donc) qu'une pratique peut et doit s'enseigner, dans le cadre d'une dialectique et d'un va-et-vient entre théorie et pratique. (...) Le conflit prétendu de la théorie et de la pratique se résout donc par la reconnaissance de leur irréductibilité mutuelle, condition de leur complémentarité. »

L'objet de cet article n'est pas de débattre du caractère scientifique des disciplines de gestion, il est déjà largement établi depuis Aristote, que l'existence de disciplines pratiques ne les disqualifiait en aucun cas d'une démarche scientifique. Ce qui en revanche est clair, c'est que les sciences du management présentent une spécificité de taille : comme dans toute science humaine, l'objet d'observation interagit avec l'observateur qui fait lui-même partie du champ d'observation. Dans les disciplines comme les sciences physiques, l'observation et la description d'une loi n'a pas d'incidence sur le phénomène observé alors que ce n'est pas le cas dans les disciplines du management. Comme l'indique éloquentement Sumantra Ghosal³ :

« A la différence des théories des sciences physiques, celles des sciences sociales sont auto-réalisatrices. Une théorie sur les particules subatomiques n'influe pas sur le comportement de ces particules. Mais une théorie portant sur la gestion, si elle est suffisamment répandue, change le comportement des chefs d'entreprise ».

Cette différence est majeure dans la mesure où elle induit un apprentissage dans lequel effectivement le va-et-vient entre démarche de théorisation et mise en application est nécessairement permanent.

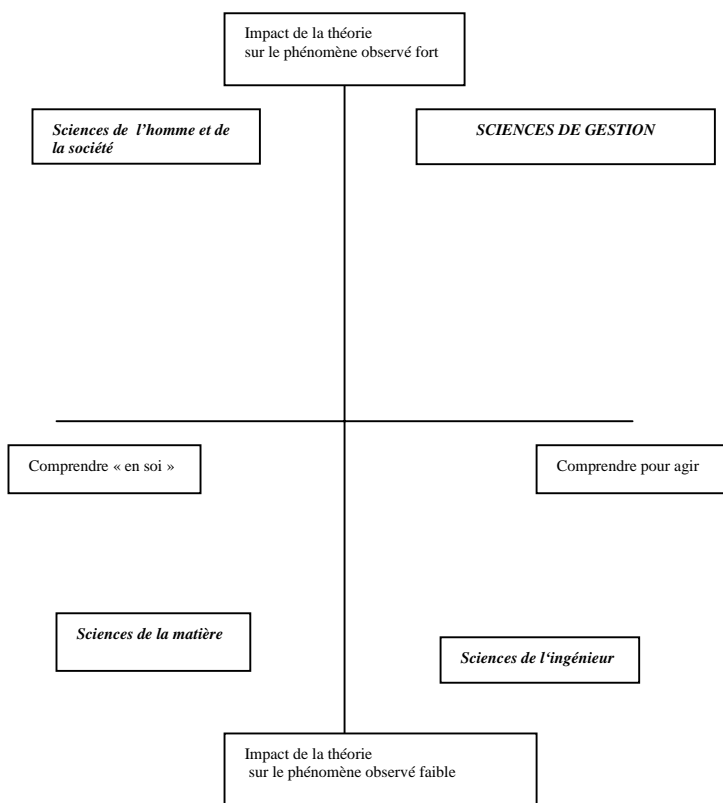
1 Comme le rappelle Frédéric WACHEUX (1996) [3], en première analyse, les sciences de gestion se définissent comme des sciences de l'action. Les connaissances concernent l'agir, en et pour, une organisation « habitée » par des hommes ». Les chercheurs en gestion se distinguent par leur capacité à formuler des problèmes théoriques versus des problèmes pratiques (...) La spécificité théorique, versus les problèmes pratiques, des connaissances sur l'organisation ne remet en cause le caractère scientifique.

2 Dans les typologies universitaires, les sciences de gestion sont classées dans le champ des sciences sociales, bien qu'elles englobent des champs de connaissances très divers plus ou moins proches des sciences sociales : finance, marketing, stratégie, gestion des ressources humaines, comptabilité et contrôle de gestion, logistique...

3 « Les écoles de gestion doivent se réformer », Financial Times, janvier 2004.

La figure 1 résume la spécificité du positionnement des sciences de gestion dans le paysage plus général de la connaissance, sciences de la matière et sciences de l'homme. Pour l'apprenant, la question se résume à la posture dynamique suivante : de quels ingrédients puis-je nourrir ma réflexion en vue non pas simplement de comprendre mais d'avoir une influence sur la réalité qui m'entoure dans un sens favorable pour l'organisation ? Au-delà de la satisfaction intellectuelle d'avoir cerné un phénomène, la validité de la théorie et son affinement viendront du retour du terrain. D'où l'intérêt, en management, de former les acteurs en partie à la capacité à itérer des raisonnements, c'est-à-dire à pratiquer la formation par la recherche, question sur laquelle nous reviendrons ultérieurement.

Figure 1 : spécificités des sciences de gestion



D'après Perez (2004)

Il est clair que comme le sous-entend Perez (2004) [5], si on pense que de la même manière que les principes de mécanique des fluides s'appliquent à la conception d'un avion, les principes d'organisation s'appliquent à la gestion d'une unité de production, alors on se trompe de paradigme précisément dans la translation de la théorisation à la pratique. « Le choc des paradigmes vient de ce que l'on traite les sciences de gestion comme des sciences de l'ingénieur à peine particulières », précise l'auteur.

Cette démarche spécifique aux sciences de gestion est d'autant plus nécessaire que les problématiques auxquelles le manager fait face relèvent de rationalités multiples, les actions au sein des organisations relevant de régimes de

justification divers, pour reprendre la modélisation théorique de Thévenot et Favereau (1991) [6] qui mettent en évidence qu'il n'y a pas une rationalité à l'œuvre dans les organisations, mais plusieurs registres explicatifs des actions engagées en leur sein. En ce sens, se préparer à la vie dans les organisations, c'est aussi comprendre la multiplicité des registres à l'œuvre car la fabrique de la décision obéit à des cohérences qui sont loin d'être uniques et qui sont seulement « justifiables et non rationnelles ».

II.2 Des compétences du manager

De nombreux développements mettent en évidence la complexité des aptitudes visées par la formation des managers. Depuis toujours, le nécessaire dépassement des connaissances techniques est mis en évidence par les experts de la formation au management comme étant indispensable. Fiol et Causse (1985) [7] et Fiol (1994a [8], 1994b [9]) ont déjà établi le fait que la formation en management vise fondamentalement autant à acquérir des savoirs qu'à développer des savoir-faire, et même intégrer un savoir-être, c'est-à-dire une posture professionnelle, pointant par là la nécessité de construire des cadres d'apprentissage fondés sur l'expérimentation pratique. Bien évidemment, les outils mobilisés par chaque manager en situation empruntent à ces différents registres, et les objectifs d'apprentissages tels que définis par Tyler (1950) [10] sont à visée multiple. Le fait est que ce qui est attendu du manager, c'est de parvenir à développer des attitudes pertinentes dans les relations multiples qu'il va entretenir dans des contextes professionnels spécifiques.

Si l'on reprend à cet égard les travaux de Bloom (1969) [11] cités par Fiol, Garette, Cuevas et Boisot (1988) [12], à l'idée que le domaine cognitif comprend des connaissances (techniques) et des capacités (processus de mobilisation de ces connaissances), il convient de rajouter l'importance des attitudes comme partie intégrante de l'apprentissage. Cet aspect est également abondamment souligné par Mintzberg (1994) [13] qui met en avant la demande accrue d'aptitudes interpersonnelles ou interculturelles ou plus récemment par Hunot (2000) [14], qui, en répertoriant les différentes compétences du manager, parle de « compétences de la troisième dimension » pour regrouper les aspects comportementaux des aptitudes à acquérir par les apprenants. En particulier, les capacités d'entraînement des collaborateurs et collègues sont aujourd'hui très largement mises en avant dans la littérature professionnelle⁴.

En ce qui nous concerne et en cohérence avec les caractéristiques même des disciplines de gestion que nous avons évoquées précédemment, les méta-savoirs que sont les savoirs méthodologiques sont décisifs. Suite aux développements précédents, nous rajouterons ainsi l'idée de la capacité de questionnement perpétuel des connaissances (compétences méthodologiques inhérentes au savoir lui-même) nécessite un réel entraînement qui ne va pas de soi, car il suppose d'ancrer dans les catégories de l'entendement

⁴ « Plus que jamais le manager doit être un leader », Entreprises et Carrières, n° 724, 6-12 juillet 2004.

« Le management, une question de leadership », Bernard Ramanantsoa, Les Echos, l'Art du Management, 16 septembre 2004.

de l'individu des schémas de raisonnements et d'itération entre théorie et pratique qui ne peuvent se créer que durant la phase académique intensive du cursus. Depuis les premiers développements de la psychologie cognitive et notamment les travaux de Piaget (1954) [15], nous savons que le savoir est un exercice de construction, non une simple transmission. Mais ce qui est relativement peu diffusé sur le plan pédagogique en matière de formation au management, c'est que la structuration d'un savoir contingent, c'est-à-dire lié à des contextes et un tissu social spécifiques, est avant tout un exercice mental mais qui doit reposer sur une dynamique d'apprentissage différente de ce que nous pratiquons habituellement. L'enseignement envers des publics de formation permanente permet d'appréhender toute la difficulté de développer chez ce type de publics des aptitudes méthodologiques, alors même que c'est la perspective qui leur manque. Comme l'écrit explicitement Fiol (1994) :

« ...ce n'est donc plus un savoir de base que les cadres en formation veulent acquérir. Ils sont maintenant en quête d'une aide à la structuration des connaissances qu'ils possèdent déjà, mais qu'ils ressentent comme désordonnées (...). Enfin et surtout, ils sont à la recherche d'idées, de démarches, de méthodes pour pouvoir intégrer de nouveaux savoirs ou savoir-faire à leur pratique quotidienne de management ».

Cette idée est cohérente avec la vision de la compétence développée par Hunot (2000) qui dépeint la compétence comme un processus, établissant au préalable le fait que toute activité produit des compétences et du savoir.

« La compétence n'est pas un état, c'est un processus. Le rôle de la formation initiale est donc d'enclencher ce processus, de le mener le plus loin possible par rapport aux attentes de l'entreprise ».

En poussant plus loin cette analyse, cette implication, on en conclura facilement de la pertinence de la formation par la recherche pour asseoir les facultés méthodologiques mises en exergue dans cet article. Chesney et Laurent (1994) [16] expliquent très clairement en quoi face à des environnements et des problèmes singuliers de management, la formation par la recherche est pertinente pour trouver des solutions nouvelles à des problèmes en devenir. Construire et amender des cadres d'interprétation du réel, à forte validité (c'est-à-dire fondés sur une démarche de démonstration), c'est-à-dire « collant au fait » n'est sûrement pas superflu pour un manager, pour pouvoir se constituer des représentations rigoureuses et fines à la fois de son environnement et de l'organisation qu'il contribue à gouverner (Laufer, 1994) [17] et produire des solutions nouvelles. Plus récemment, Moingeon et al. (2003) [18] tentent de démontrer l'apport de la recherche pour former des dirigeants en formation permanente, insistant sur la construction de facultés d'apprentissage par l'ouverture à des modes de pensée alternatifs concurrençant les pratiques en vigueur.

En définitive, dans une discipline comme les sciences de gestion, les savoirs méthodologiques en tant qu'ils permettent d'une part d'articuler les savoirs techniques, les savoir-faire et les attitudes et en tant qu'ils permettant de dépeindre des situations complexes et faisant appel à des registres différents, dans une dynamique d'itération permanente, doivent être au cœur de toute démarche de formation au management.

Ce que le manager doit savoir produire, ce sont des cadres complexes d'interprétation du monde réel et ce quand bien

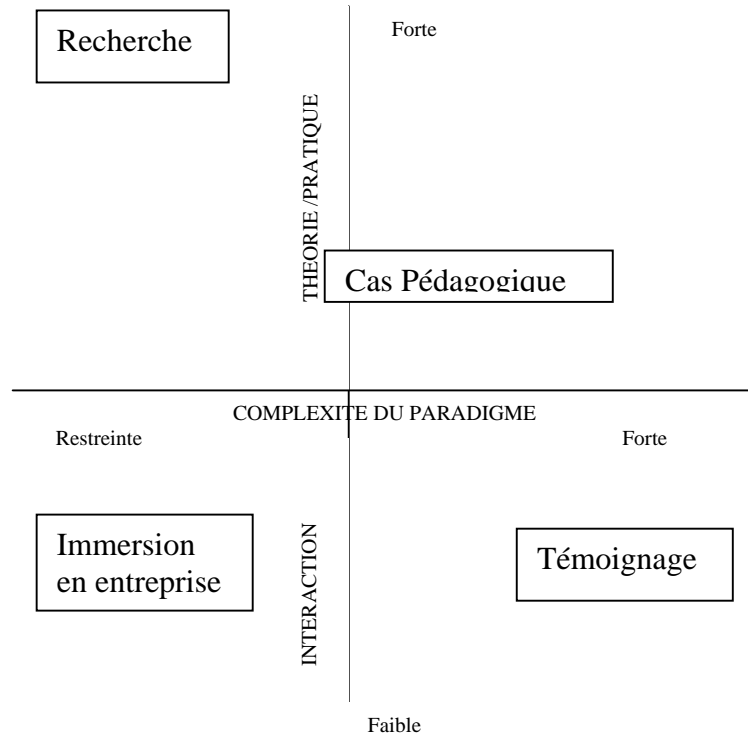
même leur pouvoir explicatif est toujours partiel. La méthode des cas est un exercice qui, par excellence, doit permettre cet entraînement, avec toute la complexité qu'il suppose, car comme le rappelle Argyris, « les théories de l'action visant à produire un savoir actionnable sont tout à la fois descriptives, normatives et prescriptives ».

III –FINALITE, RICHESSE ET AMBITION DE LA METHODE DES CAS

III.1 L'apport de la méthode des cas à la problématique de la formation au management

Le cas n'est évidemment pas la seule méthode permettant l'interaction entre la théorie et la pratique, et ne constitue pas le seul dispositif possible pour « faire rentrer l'entreprise en salle de cours», pour reprendre la mise en perspective de Garel et Godelier (2004) [19] et concrétiser des séquences de la vie de l'entreprise dans des situations de décision. En tous les cas, la faire rentrer est fondamental pour les étudiants suivant des filières de gestion. « En gestion, sans une référence continue au monde réel de l'entreprise, la discipline risque de n'être qu'un discours, fondé sur l'autorité du locuteur et non sur le contenu et sur sa méthode », précise à juste titre Peucelle (2004) [20] dans sa réflexion sur le statut de l'exemple dans l'enseignement de la gestion et la nécessité de la justesse et de sa pluralité dans la compréhension des concepts de management. Bien évidemment, le passage à une dimension scientifique plus avancée nécessite une démarche complexe d'étude de cas permettant d'induire un système théorique satisfaisant à la fois à des critères de validité interne et de prétention à la généralité fondée sur des approches qualitatives, quantitatives ou pouvant même mêler les deux (Yin, 1994 [21]; Weick, 1989 [22] ; Langley, 1999 [23] ; Curchod, 2003 [24]).

Figure 2 : les différentes formes d'exercices pédagogiques



Sans aller jusqu'à cette forme spécifique de formation à la recherche et de raffinement dans le processus de théorisation (Marchesnay, 1991 [25] ; Thiétart, 1999 [26]), le recours à la méthode des cas pour entraînement à la décision, doit correspondre à un exercice d'élaboration de cadres d'analyse important pour les décideurs, grâce auxquels ils consolideront leurs aptitudes à l'apprentissage et amélioreront le sens et les liens entre leurs variables-clé d'action sur lesquels ils entendent donner la primauté comme fils conducteurs de leur action.

Le cas pédagogique est précisément l'instrument par excellence devant permettre, par la simplification de situations réelles, de susciter des apprentissages selon des mécanismes d'interaction théories/pratique qui seront utiles à l'apprenant tout au long de sa vie professionnelle. Plus particulièrement, ces mécanismes concernent les aspects suivants des compétences méthodologiques du manager :

- La capacité à poser une question de terrain et à la transposer en un questionnement formalisé, organisé et pertinent : des signaux épars de difficultés ou des symptômes ne font pas automatiquement une problématique qui exige un effort de transposition et de mise en perspective de plusieurs variables et de registres différents mais aussi la mise en évidence de dilemmes de management. Ainsi, la faculté à poser les problèmes qui ne sont pas naturellement donnés dans l'organisation dans des termes pertinents nécessite apprentissage. Il convient à cet égard de reconnaître que l'aptitude à poser des problèmes et à mettre sur l'agenda collectif ou organisationnel des questionnements est une compétence centrale du manager ! A cet égard, le caractère raisonnable d'une question ne suffit pas à la placer sur l'agenda collectif, contrairement à la vision habituelle des participants.

- La maîtrise de l'induction est essentielle pour permettre le rattachement chez le futur décideur des faits/observations à un cadre de compréhension plus large et évolutif, ce réflexe systématique consistant à rattacher des faits isolés à un système plus large est important car il doit permettre précisément de développer des champs de vision orientés vers le souci d'agir. Fondamentalement, nous pensons que la notion d'expérience n'est pas séparable de cette démarche d'interrogation du réel sans laquelle les mécanismes de transfert d'un exemple vers l'autre sont impossibles à construire. Or ils sont fondamentaux dans la capacité à agir ultérieure de l'individu pour localiser à la fois les éléments de correspondance et de similarité sur lesquels s'appuyer et en même temps les éléments de divergence ou de spécificité des nouveaux problèmes de management rencontrés qui appellent une altération substantielle des connaissances et schémas jusque là en vigueur.

- Ne pas être non plus prisonnier d'un schéma d'interprétation unique quand des éléments-clé ont changé ou sont différents est un des points sur lesquels la démarche d'apprentissage par les cas peut être pertinente.

- L'initiation à des raisonnements complexes mais ouverte sur les phénomènes de causalité qui peuvent être ambigus, multiples et sujets à discussion et à interprétation dans le temps et ce quand bien même la démarche d'apprentissage par les cas repose sur des simplifications de situations réelles

portant sur une question donnée pré-formatée et dont le champ est par construction restreint.

- La hiérarchisation du poids des variables dans un système complexe : contrairement à ce qui est bien souvent avancé, ce n'est pas forcément de la compréhension totale de la réalité managériale dont le décideur a besoin mais d'une hiérarchisation des éléments décisifs quoique partiels de son champ d'action, tant interne qu'externe, afin de déterminer une marche à suivre satisfaisante, défendable et ajustable dans la durée.

- La solution/les décisions proposées modifient l'objet d'étude lui-même, ce dont malheureusement les décideurs ne sont pas toujours conscients mais qui est fondamental, en ce sens que les solutions sont de véritables paris évolutifs qui prennent sens dans la durée.

- Enfin, nous pensons que la méthode, si elle est correctement déployée, encourage l'innovation, la créativité et l'imagination, car construire des cadres d'interprétation du réel permet d'entrevoir des espaces nouveaux en matière de solutions, de visions et de champs des possibles.

Les autres formes de dispositifs pédagogiques n'offrent pas forcément la même richesse et la même force d'apprentissage sur tous ces aspects.

III. 2 Les limites et difficultés de la méthode des cas

Mazzucato (1966) [27] met particulièrement bien en évidence le parallèle entre la méthode des cas et la démarche de production des connaissances en général, bien que pointant la faiblesse que représente le nombre de cas effectivement étudié dans la démarche d'explicitation de lois générales sur la base d'une large observation. L'auteur évoque également le bénéfice pédagogique d'un apprentissage actif dans lequel l'apprenant infère des conclusions sur la base d'observations mises en perspectives.

"It is fair to recognize that a point in favor of the case method is that when one has reached knowledge and has freely arrived at certain conclusions on a given topic through independent research, one is far more convinced of one's conclusions that if the same conclusions had been authoritatively imparted from the outside ».

L'autre limite fondamentale mise en évidence par l'auteur est le fait qu'une série d'actions est principalement choisie comme la solution à l'issue du cas, d'une part et d'autre part que les cas sont trop souvent des situations créées artificiellement et non de réelles situations concrètes, ce qui amoindrirait la qualité de la démarche. Que les cas soient caricaturaux et représentent en quelque sorte des cas d'Ecole n'est pas selon nous gênant pour fixer précisément certains concepts ou raisonnements, au contraire, bien souvent ce caractère caricatural et simplificateur est utile pour favoriser la structuration des éléments-clé de la discussion, sans être noyé dans un flot de détails. En revanche, cette limite reste importante dans une logique d'entraînement à l'art de poser les problèmes de manière ouverte à partir d'une réalité confuse qui relève d'un vécu, exercice qui ne doit pas relever d'une pensée unique.

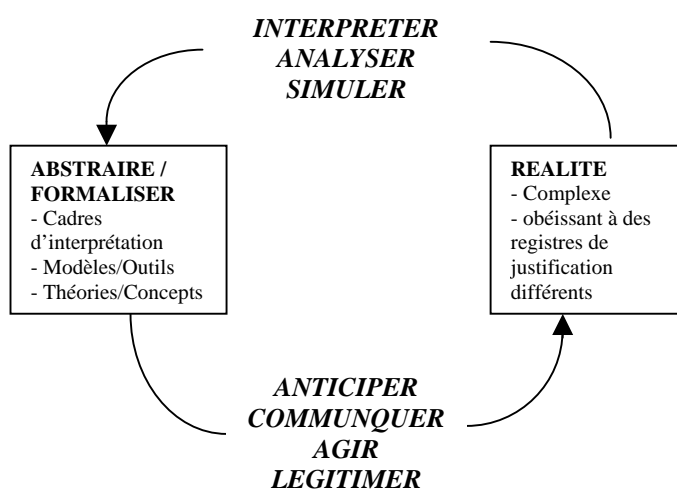
Au final, comme le met en évidence Berger (1983) [28] répondant à Argyris (1980) [29], même pour un public de cadres en activité, la méthode des cas peut être source d'apprentissage si elle est bien appliquée, pour permettre de résoudre le problème posé (« managerial dilemma »). Au-delà des apprentissages ponctuels permis par la méthode pour

fixer des connaissances et des raisonnements structurants, ce qu'il convient avant tout de souligner, c'est que son résultat majeur est celui de l'entraînement au raisonnement méthodologique, dans la double démarche de construction de cadres d'analyse pertinents et de leur validation par le traitement des informations approprié. Nous considérons que les catégories de raisonnement ainsi développées dans des registres variés, complexes et enchevêtrés, sont indispensables pour la capacité du futur manager à concevoir des voies de développement, des marges de manœuvre, c'est-à-dire pour concevoir, porter et incarner des projets d'entreprise.

Au total, nous dirons que la méthode des cas est l'instrument central par lequel il est possible de cristalliser une compétence sur laquelle la littérature que nous avons parcourue dans cet article insiste fort peu, le « savoir apprendre », qui relève d'une logique stratégique (Béchar, 2004) [30]

Berry (2004) [31] insiste quant à lui sur les difficultés pédagogiques de mise en œuvre de la méthode des cas, d'abord pour inciter les participations à des préparations approfondies, d'autre part pour veiller à ce que les participants ne développent pas une vision des cas étudiés comme des recettes toutes faites à replacer dans la vie réelle. Devant ces risques de superficialité et de normativité, le fait de muscler la démarche est encore plus impérieux pour en faire un véritable entraînement méthodologique à poser les bonnes questions et à mobiliser les corpus de connaissances requis.

Figure 3: la dynamique de l'étude de cas



III.3 Les caractéristiques fondamentales d'un cas

L'analyse évoquée précédemment montre tout le bénéfice qui peut être tiré d'une étude de cas comme emblématique de la démarche du manager, mais indique aussi clairement dans quelles conditions une telle dynamique d'apprentissage peut réellement intervenir.

Sans entrer dans le détail d'élaboration d'un cas pédagogique ou de leurs conditions d'utilisation, explicitées par certains auteurs (Fiol, 1988 [32], Mucchielli, 1992 [32]), rappelons

les éléments-clé dans le recours la méthode des cas en enseignement.

- l'authenticité du cas : bien que certaines données ou éléments du contexte puissent être modifiés ou simplifiés, le fond du cas doit être fourni par des situations réelles de gestion devant lesquelles les managers ont été placés.
- l'existence d'une situation exemplaire pour la compréhension et ou pour l'action, c'est-à-dire que le problème induit ne doit être ni évident ni banal mais poser des interrogations sans réponses ou pour lesquelles des réponses novatrices ont été imaginées. Ce point est important car il y va de la vitalité du cas tout au long de son animation.
- la formalisation du problème n'est pas une donnée mais une réalité confuse : si le cas peut à dessein caricaturer l'urgence d'une situation, le problème ne doit pas être explicitement posé, c'est une des contributions du manager. Alors même que l'on surestime la légitimité des solutions, la pertinence du problème posé est tout aussi décisive.
- la discussion fait partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la séquence d'animation des cas, car l'aptitude à construire et à partager l'élaboration de cadres d'analyse est centrale.
- les objectifs d'apprentissage sont clairement définis et ce quand bien même le cas doit se prêter à la discussion parfaitement ouverte.
- la structuration a priori par l'auteur en fait une situation pré-codée, les rouages du raisonnement sont donc largement explorés mais la mise en scène doit être travaillée pour faire passer les participants par ces différents rouages. Toutefois, il convient de veiller à ne pas trop figer un scénario rigide de progression de la réflexion duquel on peut être artificiellement prisonnier.

Au-delà de ces points communs, il existe bien évidemment une très forte diversité de cas pédagogiques, en fonction des sujets et de la posture pédagogique retenue. Fiol (1994) dresse une typologie suivant les objectifs pédagogiques, distinguant le cas-application, le cas-illustration, le cas-décision, le cas d'analyse, le cas diagnostic et le cas d'identification. Par ailleurs, selon les champs d'application, les cas pourront être focalisés (logique disciplinaire), non focalisés (problème transversal à cheval sur plusieurs disciplines) ou enfin cas de synthèse.

Enfin, il est important, dans une réflexion pédagogique d'ensemble de veiller à la diversité, à la nature mais aussi à l'articulation des cas mis en jeu afin que la gymnastique méthodologique soit possible sur la base d'un large échantillon de situations et de postures.

IV – POUR UNE SENSIBILISATION RENFORCEE DES APPRENANTS A LA METHODE DES CAS

Parmi les travaux qui ont mis en évidence la spécificité de la formation des adultes, ceux de Knowles (1970) [34] ont été les plus aboutis, l'auteur plaidant pour une « andragogie » pour insister sur le fait que les mécanismes d'encouragement de l'apprentissage concernant l'adulte ne pouvaient qu'être particuliers. Un des résultats fondamentaux de ce courant de recherche en sciences de l'éducation a été de montrer que les adultes, pour enclencher une démarche d'apprentissage, ont

besoin de comprendre le pourquoi de ce dernier. Ces spécificités sont rappelées de manière détaillée par Bellier (2002) [35]. Concernant la méthode des cas, nous pensons que ce principe de signification doit être parfaitement appliqué, afin de donner aux participants la faculté de s'inscrire pleinement dans la démarche. En effet, pour la rendre applicable, il convient de la rendre intelligible aux participants, et de pratiquer une véritable formation à la méthode des cas dans tout cycle d'étude. Ancrer un système d'apprentissage nouveau et structurel au long du cycle de formation chez des apprenants qui ne sont pas vierges de méthodes de formation antérieures qu'il faut être capable de transformer en une connaissance nouvelle est décisif (Bourgeois et Nizet, 1997 [36]). Par ailleurs, Bellier insiste sur le principe de métacognition qui nous semble essentiel pour donner sa pleine mesure à la méthode des cas. L'idée est que la prise de conscience de l'apprentissage doit être travaillée formellement, l'adulte ayant besoin de comprendre l'action une fois celle-ci déroulée, démarche utile pour favoriser une véritable appropriation.

« D'un point de vue théorique, la métacognition renvoie aux travaux sur l'accommodation. C'est en effet un travail cognitif qui amène l'individu à reconnaître que la structure de ses savoirs a évolué (...) La métacognition a également un rapport avec la décentration quand elle permet à l'apprenant de se voir lui-même autrement, de prendre du recul vis-à-vis de ses propres mécanismes d'apprentissage ».

Nous proposons ici quelques éléments possibles de présentation de la méthode aux apprenants et la mise en évidence de quelques principes-clé d'animation.

IV.1 Rendre intelligible la méthode des cas aux apprenants

Initions les apprenants à la méthode des cas et à sa pleine application, car le référentiel implicite auquel renvoie la méthode n'est pas suffisant et il convient de mieux expliquer la démarche requise auprès des participants si l'on veut que la complexe dynamique pédagogique qu'elle met en jeu puisse effectivement se dérouler. Nous avons testé pour notre part une technique systématique de présentation de la démarche d'analyse des cas en enseignement de management stratégique dès la séance de cadrage d'un module pédagogique. Chaque animation de cas s'inscrit dans cette démarche avec pour objectif de faire progresser les participants dans leur étude et dans leur analyse.

Bien expliciter la différence entre un cas et une analyse de cas est fondamentale pour les apprenants. En formation initiale, les étudiants confondent bien souvent thématique et problématique, et ne réalisent pas qu'une étude de cas n'est pas une paraphrase au pire, une synthèse organisée et conviviale au mieux de l'énoncé du cas lui-même.

En formation continue, bien souvent, les participants pensent que l'échange d'expérience est une étude de cas, quand ce n'est pas simplement un échange d'anecdotes, pensant que la familiarité avec le problème confère par automaticité un apprentissage aux autres.

Dans les deux cas, il est essentiel de bien sensibiliser les participants à la différence entre un cas tel qu'il leur est donné et entre l'analyse qui en est attendue, et de bien expliciter les conditions de passage du cas à son étude. L'énoncé du cas est une histoire de management intéressante

et parlante, c'est-à-dire digne d'être examinée parce que soulevant au moins une question pertinente, nécessitant compréhension ou décision. Cette narration se fait sur la base d'informations et de faits multiples présentés de manière linéaire ou thématique (chiffres, événements, anecdotes, interviews, ...) sans aucun parti pris analytique, ce qui n'est pas si simple à réaliser. Le cas est un condensé du réel, la description des faits n'étant pas exhaustive mais l'information requise devant être disponible. Le principe de l'information limitée nécessaire au traitement du cas est important pour favoriser le raisonnement et empêcher la dilution de celui-ci pour la recherche d'informations complémentaires. Il convient en second lieu que les participants parviennent à distinguer ce qui sépare l'énoncé du cas de son analyse qui n'est en aucun cas un résumé synthétique, même de très grande qualité. Cette analyse comporte deux moments, la formulation de la problématique (et non une thématique) le traitement de celle-ci lequel débouche sur les résultats-clé. L'énoncé de la problématique est comme nous l'avons remarqué auparavant, un exercice difficile à mener qui exige plusieurs lectures du cas, d'une part, le repérage des données les plus significatives, d'autre part et enfin plusieurs formulations successives. Une problématique est une mise en perspective articulée de phénomènes ou faits du type « dans quelle mesure un nouvel acteur porteur d'une technologie nouvelle modifie-t-elle durablement le jeu concurrentiel ou rend-t-elle à terme obsolète tel ou tel modèle organisationnel » et non une approche du type « il y a un problème et il faut le résoudre ». Dans nos dispositifs pédagogiques développés ces dernières années, nous avons imaginé de petits exercices systématiques de travail sur la formulation de problématiques reposant notamment sur des articles de la presse managériale, afin d'initier rigoureusement les participants à ce préalable méthodologique.

Quant au traitement de la problématique, nous recommandons aux participants, une fois celle-ci établie et discutée (ce qui exige une connaissance déjà approfondie du cas), de l'envisager comme une véritable démonstration sous forme de questions liées permettant la construction d'une réponse organisée et progressive. Dans le cas, il est d'ailleurs possible de structurer la réflexion des participants en posant explicitement des questions, mais dans une séquence qui se déroule dans le temps, au fur et à mesure de la démarche, il est conseillé de placer les apprenants en situation d'autonomie dans la formulation de la problématique et puis la déclinaison du système des questions qui en découle.

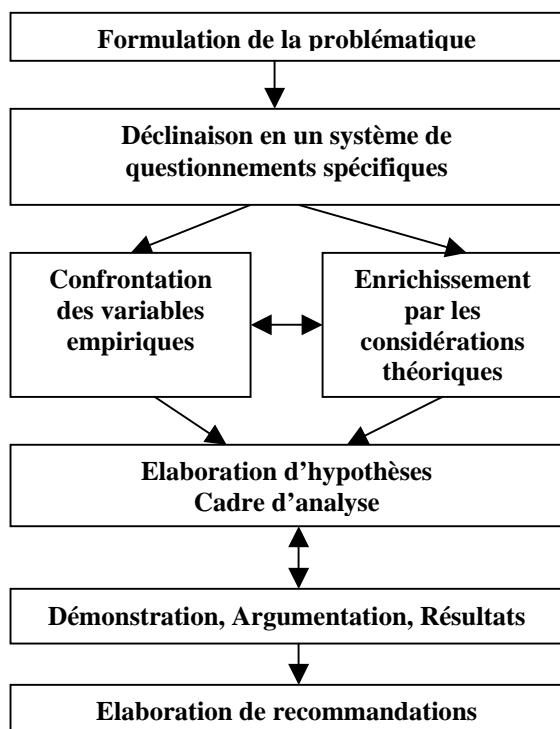
Pour répondre à chaque question ainsi posée, les participants sont invités à explorer des causalités, à rechercher des variables explicatives et à formuler ainsi des hypothèses articulant les variables empiriques mises en évidence dans l'énoncé du cas. Dans cette élaboration, les lectures, les concepts, les outils, bref les références théoriques sont évidemment des éléments précieux pour construire un cadre d'analyse ou l'appuyer. C'est à ce moment-là que la démarche itérative caractéristique du chercheur intervient pour construire un cadre d'analyse valide. Chaque réponse ne se décrète pas mais doit bien évidemment faire l'objet d'un effort d'argumentation, de démonstration et de validation sur la base des données figurant dans l'énoncé du cas. En

formation initiale comme en formation continue, cette exigence doit être martelée afin d'éviter les formules toutes faites qui caractérisent beaucoup d'études de cas.

Enfin, le cadre d'analyse ainsi construit doit permettre d'aboutir à la formulation de recommandations en cohérence avec le cadre d'analyse développé. Il n'est pas rare de voir en formation initiale des participants répondre d'abord à d'éventuelles questions sur les recommandations avant même d'avoir commencé à structurer la problématique ! Cette étape concernant les résultats auxquels l'étude aboutit est importante pour guider les éventuelles actions à envisager.

La figure 4 résume les différents éléments de la méthode vue du point de vue des participants en formation.

Figure 4 : les différentes étapes de l'étude de cas



IV.2 Les principes d'animation pédagogique

Bien évidemment, l'animateur du cas est le garant de l'avancée des discussions et nourrit celle-ci d'apports plus théoriques. Il est également le garant du respect de la méthodologie et de l'appropriation de celle-ci par les participants. En particulier, ses consignes sur le travail de groupe et sur la préparation doivent être particulièrement claires. Le travail de groupe, contrairement à la vision pré-conçue des étudiants, ne consiste pas en une division des questions ou sous-questions mais bien à la recherche et à la définition en commun des éléments du cadre d'analyse. Seule la formalisation du travail commun peut-être répartie mais en aucun cas l'élaboration des réponses qui nécessite la multiplicité des vues des membres du groupe avant détermination d'une position commune. Quant à la préparation du travail, elle implique des relectures nombreuses du cas, de plus en plus orientées et fines au fur et à mesure du déroulement de la méthodologie. Là-encore, le traitement de l'information, et notamment la détection des

données les plus significatives doit se faire par rapport à l'énoncé de la problématique et à l'organisation de la réflexion.

Nous recommandons à l'animateur de noter au fur et à mesure les résultats établis, afin de faire reposer les raisonnements ultérieurs sur les éléments déjà obtenus de l'analyse. Ces moments de synthèse sont importants pour fixer l'appropriation des connaissances et raisonnements, il est donc souhaitable que les participants formulent et reformulent avec leurs propres mots les points décisifs auxquels l'analyse du cas aboutit. Dans le même ordre d'idées, la mise en évidence des grands enseignements du cas en fin d'animation est importante, moment souvent négligé faute de temps : on pourrait à cet égard imaginer qu'un ou des rapporteurs soient désignés en début de séance et particulièrement chargés des synthèses intermédiaires et finales. Enfin, il est important de rappeler en fin de cas le caractère réducteur de l'analyse, d'autres paramètres d'ordre différent pouvant intervenir dans les événements survenus ou les décisions effectivement prises par l'entreprise étudiée. Cette démarche permet effectivement de sortir du champ par définition restreint dans lequel le problème a été posé pour laisser entrevoir des visions concurrentes ou différentes du même problème, qui peuvent avoir du sens.

En cas de remise de travaux écrits, il est souvent très utile de demander aux participants de rédiger une note d'accompagnement d'une page maximum synthétisant les principaux points de la problématique, du cadre d'analyse construit et des résultats obtenus. Cet exercice systématique de synthèse managériale leur permet de vérifier la réalité et le caractère défendable de leur contribution au travers d'une argumentation resserrée.

Plusieurs années de pratique d'une démarche plus explicite de formation et de traitement des cas, que nous avons affinée au fur et à mesure, nous a permis de noter les améliorations significatives suivantes :

- la mobilisation par les participants autour d'une pensée démonstrative exigeante et non pas seulement déclarative ;
- des effets d'apprentissage croissants dans l'usage de la méthode des cas,
- un effet de créativité important dans la mise en place de solutions et de cadre d'appréhension de la réalité.
- une capacité accrue à développer des réflexes de questionnement propres, donc d'apprentissage.

Enfin, et afin de consolider la phase d'appropriation, il peut tout à fait être pertinent de faire travailler à nouveau un cas à des participants qui l'ont déjà discuté, afin de leur faire éprouver et grâce à leurs propres mots comment et en quoi un cadre d'analyse plus travaillé et plus abouti peut être source de guidance pour la prise de décision.

V – RENFORCER LE POUVOIR PEDAGOGIQUE DE LA METHODE DES CAS

Au-delà du déploiement de cette version exigeante et avancée de la méthode, examinons les perspectives pour la renforcer et mieux en tirer profit en sciences de gestion, et répondre ainsi aux critiques traditionnelles qui lui sont opposées. Il est clair que l'on peut difficilement critiquer une démarche qui par construction est simplificatrice, sur son caractère

réducteur. Néanmoins, il est possible d'apporter quelques mécanismes correctifs aux effets secondaires ainsi induits par la méthode.

Pour conférer de la robustesse à une méthode riche mais qui perd rapidement de son sens si elle n'est pas conduite avec précaution et pédagogie, comme tout exercice d'enseignement, nous proposons trois grandes voies de consolidation : distillons davantage de dimension théorique dans nos cas (i), injectons-y une forte dimension comportementale (ii), et enfin, injectons progressivement des éléments de complexité dans les cas que nous construisons (iii).

(i) Tout d'abord, si l'on souhaite mieux armer les participants à conduire des raisonnements itératifs, il convient de reconnaître aux concepts développés en management un pouvoir explicatif important pour permettre aux acteurs de se construire des cadres d'analyse, des grilles d'interprétation et enfin des référentiels pertinents. Force est de constater que nos cas ne sont souvent pas assez approfondis en matière d'approches théoriques et manquent d'ambition à cet égard, se contentant de connaissances sommaires et donc peu utiles à la modélisation de la réalité. Or, il ne faut pas hésiter à fournir aux participants des matériaux théoriques divers en les invitant à déterminer en quoi ils peuvent être utiles à la résolution des situations auxquelles ils sont confrontés. De même, il ne faut pas renoncer à des raisonnements complexes et imbriqués car ils développent chez les participants des réflexes de questionnement de leurs automatismes et des mécanismes de vigilance qui sont essentiels au futur dirigeant. Les résultats des recherches développées tant sur le comportement des dirigeants et des organisations que sur la compréhension des marchés sont à cet égard nécessaires.

(ii) Si le manque de vécu est une limitation majeure de la capacité à délimiter les problèmes posés et un handicap pour quitter la position de l'observateur pour celle, engagée, de celui qui prend des risques à assumer telle ou telle rationalité, rien ne nous empêche d'initier nos apprenants aux problématiques de la fabrique et de la dynamique de la décision. Ainsi, conférer une dimension comportementale semble une piste indispensable de renouveau de la méthode des cas. Mettre en scène des situations d'action pour travailler les aspects de leadership est une chose que nous savons pratiquer dans nos écoles de management, mais nous la menons malheureusement comme si la dimension liée à la conduite de l'action était en réalité séparable de l'exercice de réflexion qui la sous-tend. Or, depuis Allison (1971) [37] nous savons bien que les individus et les sous-organisations qui portent les idées ne sont pas neutres dans l'éclosion comme dans la résolution des problèmes des organisations. Construire des cas pédagogiques dans lesquels les apprenants sont placés dans des positions de diagnostic collectif avec des rôles spécifiques et sur la base d'un cas de fond, comme par exemple la défense d'un plan stratégique devant un conseil d'administration, une réunion de comité de direction, etc. permet de travailler simultanément le fond et la forme et d'en montrer les interférences et l'emboîtement. De même, de tels dispositifs doivent conduire à la mise en évidence de solutions et d'analyses différentes qui sont en concurrence sur l'échiquier de la décision. Permettre de décortiquer avec les participants la dynamique de création des décisions est

également très utile à leur appréhension de la vie réelle. La multiplicité des solutions possibles est un élément important pour des participants souvent rodés à l'identification d'une solution unique à un problème posé de manière complètement univoque, critique que nous avons déjà énoncée précédemment dans cet article. Enfin, imaginer des cas comme des jeux sur plusieurs périodes permettrait également de mieux travailler la dimension comportementale.

(iii) L'introduction d'une complexité croissante est l'idée que tout en appliquant la méthode, il convient de clairement développer chez les participants des réflexes de prise de distance, notamment dans les conclusions. L'étape ultime d'une analyse devrait être de lever le voile sur toutes les choses réputées égales par ailleurs et qui sont autant de sources d'altération et de remise en cause de l'analyse dominante qui a été conduite dans le cas. Chaque cas devrait, dans sa note pédagogique, suggérer des pistes d'analyse différentes, des angles d'attaque différents, qui ont été volontairement masqués mais qui, dans la réalité, ne sont pas séparables si ce n'est par nos cadres analytiques. Or, trop souvent, nous escamotons la fin de nos animations sans opérer de manière explicite la distanciation requise par rapport aux paradigmes dans lesquels les solutions ont été élaborées. Cet exercice est important comme entraînement à la faculté d'articuler sur un même sujet des niveaux d'appréhension et d'action différents quasi-simultanément, la journée-type du manager faisant effectivement intervenir de multiples dimensions, comme l'a mis en évidence Mintzberg (1994) [38]. Cette gymnastique intellectuelle est indispensable afin que les approches mobilisées par les managers et leurs solutions soient effectivement novatrices et non stéréotypées, et surtout soient pensées comme des démarches de construction collective et non comme une démarche de réflexion en chambre. L'exercice de la complexité vient aussi de ce que des questions peuvent avoir des réponses ambiguës et les phénomènes de causalité ne sont pas toujours très clairs, le dirigeant devant tout de même agir et prêter attention aux phénomènes de basculement ou d'inflexion observés. Enfin, les catégories d'appréhension du monde dont ont souvent hérité les individus consistant à reléguer au second plan les questions de mise en œuvre et de fonctionnement par rapport à la réflexion stratégique sont nécessairement à déconstruire car elles représentent un handicap dans la capacité à imaginer, à relayer et à faire cheminer de proche en proche des solutions organisationnelles et de marché. En ce sens, le célèbre ajustement stratégie/structure analysé par Chandler (1972) [39] est un processus itératif et non une relation en sens unique.

VI - CONCLUSION

« Avoir une connaissance exhaustive de la réalité n'est pas réaliste, et est source de myopie et de paralysie pour l'action. Le voyageur qui disposerait d'une carte à échelle « un », donc collant parfaitement à la réalité, serait bien mal armé pour se diriger et circuler », telle est la formule avec laquelle j'ai coutume de débiter depuis plusieurs années mes enseignements de management stratégique. L'exercice de simplification contrôlé est certes réducteur mais est source de

compréhension donc de guidance, surtout lorsqu'il est itératif et permet de maintenir ouvert des champs des possibles.

Cet article montre en quoi la méthode des cas, qui reste un exercice difficile à construire, à contrôler et à animer, présente de très nombreux avantages et une très forte adéquation avec le référentiel des compétences méthodologiques qui devront caractériser le manager. C'est même le résultat majeur de la méthode que de permettre le développement de capacités d'interrogation des pratiques et d'enrichissement de celle-ci par des réflexes pertinents de mise en perspective et de recherche de cadres d'appréhension du réel.

Les conclusions de cette étude sont que pour en faire un levier pertinent, c'est donc une méthode qu'il faut rendre intelligible à ceux qui vont l'utiliser, restituant clairement la logique d'expérimentation qui est au cœur du processus. Il convient de savoir l'adapter à des publics différents et sur des sujets différents touchant autant à des questions de diagnostic externe, de vision globale de l'organisation que de conduite de processus, alternant différents types de cas, selon la typologie de Fiol. Il convient aussi de l'inscrire dans différentes disciplines et dans un contexte plus large de dispositifs permettant l'interaction entre la théorie et la pratique. Enfin, nous avons retenu l'idée qu'il convient de mieux l'adosser aux recherches menées dans les Ecoles de management, dont les transferts vers l'enseignement devraient être largement plus importants qu'ils ne le sont aujourd'hui, ainsi que le suggérait dans un article récent d'Eric Cornuel [40].

Bien entendu, un tel programme imposerait aux établissements des efforts pédagogiques considérables tant en termes d'investissement que de modalités d'animation pédagogique, mais ce serait un levier pour consolider des formations ayant vocation à servir tout au long de la vie, c'est-à-dire dans lesquelles la capacité à repérer et à positionner son savoir et ses limites et la capacité à se situer par rapport aux autres, sont des variables essentielles de la progression des managers. Ce sont au demeurant des questions très largement soulevées par Crozier et Tilliette (1995) [41] lorsqu'ils mettent en avant l'impuissance des élites à se réformer ou par Argyris, dans le lien qu'il établit entre les capacités d'apprentissage des organisations et leur faculté de conduire des processus de changement. Miser très tôt sur la flexibilité des catégories d'entendement des individus ne saurait donc être un mauvais pari pour favoriser l'apprentissage collectif, donc l'agilité stratégique des organisations⁵ (Edmonson et Moigeon, 1996 [42]).

REFERENCES

[1] R. CHARAN, Classroom Techniques in Teaching by Case Method – The Academy of Management Review, vol. 1, n°3, pp. 116-123, July (1976).

[2] C. ARGYRIS, Savoir pour Agir – Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel, Dunod (1995).

[3] F. WACHEUX, Méthodes qualitatives et Recherche en Gestion, Economica (1996).

[4] F. DEBIE, J-L BOUYEURE, Le rapprochement Entreprise-Ecole : écueils et dérives, pp. 53-75, in l'Ecole des Managers de demain, par les professeurs du groupe HEC, Economica, (1994).

[5] R. PEREZ, Le choc des paradigmes en sciences de gestion, in G GAREL, E GODELIER, Enseigner le management, méthodes, institutions, mondialisation, HERMES-LAVOISIER (2004).

[6] L. THEVENOT, O. FAVEREAU, « Règles, coordination et apprentissage, relecture de trois théories institutionnalistes de l'entreprise », Communication au 4 ième colloque de l'Association Charles Gide pour l'Etude de la pensée économique, Marseille, 19-20 septembre (1991).

[7] M. FIOL, P. JOLIVET, G. CAUSSE, La formation-action, un exemple de mise en œuvre, Enseignement et Gestion, nouvelle série n°36, Hiver (1985).

[8] M. FIOL, « Curseur et extenseur : deux métaphores pour le management », Biennale de l'Education et de la Formation, Paris-La Sorbonne (1994).

[9] M. FIOL, Typologie des cas, document HEC Paris (1994).

[10] R. TYLER, Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago University Press (1950).

[11] B.S. BLOOM, Taxonomie des Objectifs Pédagogiques, Le Domaine Cognitif (Tome 1), les presses de l'Université du Québec, Montréal (1969).

[12] M. FIOL, B. GARRETTE, F. CUEVAS, M. BOISOT, "AFM - un modèle de formation au Management, Groupe HEC (1988).

[13] H. MINTZBERG, « L'avenir de la gestion vu par Henri Mintzberg », Revue Française de Gestion, octobre (1994).

[14] F. HUNOT, Former les nouveaux managers, problem-based learning, Editions Liaisons (2000).

[15] J. PIAGET, The construction of reality on the child, Basic Books, New York(1954).

[16] M. CHESNEY, G. LAURENT, La formation par la recherche, pp. 323-330, in l'Ecole des Managers de demain, par les professeurs du groupe HEC, Economica, (1994).

[17] R. LAUFER, Mutation de la société et enseignement de la gestion : entre science, technique et pratique, pp. 281-308, in l'Ecole des Managers de demain, par les professeurs du groupe HEC, Economica, (1994).

[18] B. MOINGEON, Peut-on former les dirigeants ? L'apport de la recherche, l'HARMATTAN (2003).

[19] G. GAREL, E. GODELIER, Introduction générale, in GAREL et GODELIER, Enseigner le management, méthodes, institutions, mondialisation, (coord.), HERMES-LAVOISIER (2004).

[20] J-L. PEAUCELLE, Le statut de l'exemple dans l'enseignement de la gestion, in GAREL et GODELIER,

5 Il est intéressant de noter que cet auteur, célèbre professeur à l'Université d'Harvard, est affilié à la fois à la Faculté d'administration des entreprises et à la Faculté des sciences de l'éducation.

- Enseigner le management, méthodes, institutions, mondialisation, HERMES-LAVOISIER (2004).
- [21] R-K. YIN, Case Study Research : Design and Methods – Sage (1994).
- [22] K-E. WEICK, Theory Construction as Disciplined Imagination – Academy of Management Review, vol 14, n°4, pp. 516-531 (1989).
- [23] A.LANGLEY, Strategies for Theorizing Process Data - Academy of Management Review, vol 24, n°4, pp. 691-710 (1999).
- [24] C. CURCHOD, La méthode comparative en sciences de gestion : vers une approche quali-quantitative de la réalité managériale – FCS Revue Finance Contrôle Stratégie, vol 6, n°2, pp. 155-177 (2003).
- [25] M. MARCHESNAY, De la théorisation en sciences de gestion – Economies et Sociétés - Sciences de Gestion, vol 17, n°4, pp. 195-209, avril (1991).
- [26] R-A. THIETART, Méthodes de recherche en management, Dunod (1999).
- [27] U-G. MAZZUCATO, The Case Method: Some Practical Considerations on Its Implimentation – The Academy of Management Journal, vol 9, n°4, p 349-353, juillet (1966).
- [28] M-A. BERGER, In Defense of the Case Method : A Reply to Argyris – The Academy of Management Review, vol 8, n°2, pp.329-333, April (1983).
- [29] C. ARGYRIS, Some Limitations of the Case Method : Experiences in a Management Development Program – The Academy of Management Review, vol 5, n°2, p 291-298, avril (1980).
- [30] J-P. BECHARD, Quand apprendre devient stratégique : de l'université à l'entreprise, Revue Internationale – Ecole des Hautes Etudes Commerciales- Montréal, Vol. 29 , n°1, mars (2004).
- [31] M. BERRY, Surmonter les milles périls de l'enseignement de la gestion, in GAREL et GODELIER, Enseigner le management, méthodes, institutions, mondialisation, (coord.), LAVOISIER (2004).
- [32] M. FIOL, L'élaboration de Cas de gestion, document HEC (1988).
- [33] R. MUCCHIELLI, La méthode des cas – ESF Editeur, Issy les Moulineaux (1992).
- [34] M-S. KNOWLES, The Modern Practice of Adult Education, Pedagogy versus Andragory – The Adult Education Company, New York, Cambridge (1970).
- [35] S. BELLIER, Ingénierie en formation d'adultes, Editions LIAISONS (2002).
- [36] E. BOURGEOIS, J. NIZET, Apprentissage et formation des adultes, PUF (1997).
- [37] G.T. ALLISON, The Essence of Decision, Little Brown, (1971).
- [38] H. MINTZBERG, « Rounding out the Manager 's Job », Sloan Management Review, fall (1994).
- [39] A. CHANDLER, Stratégies et structures de l'entreprise , Editions d'organisation (1972).
- [40] E. CORNUEL, « A quoi peuvent bien servir les Ecoles de management, Le Monde, 21 janvier (2003).
- [41] M. CROZIER, B. TILLIETTE, La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer, InterEditions (1995).
- [42] A. EDMONDSON, B. MOINGEON, When to Learn How and When to Learn Why : Appropriate Organizational Learning Process as a Source of Competitive Advantage, in B Moingeon et A Edmondson (eds), Organizational Learning and Competitive Advantage, Sage, p 17-37 (1996).

ANNEXE
METHODOLOGIE DE L'ETUDE DE CAS
DEVELOPPEE PAR TAMYM ABDESSEMED
EN SEANCE DE CADRAGE PEDAGOGIQUE

INTRODUCTION A LA METHODE DES CAS

**Tamym ABDESSEMED
Professeur de Stratégie
HEC PARIS**

REF DOC : TA-02-METHOD
DATE : 2002

QU 'EST-CE QU 'UN CAS ?

- Une histoire d 'entreprise (une série de faits et événements)
- intéressante et parlante (soulevant des questions)
- visant à comprendre des situations d 'entreprise et/ou conduisant à des décisions et actions concrètes

Stratégie

Prof. T. ABDESSEMED

L 'ANALYSE DE CAS

- Construire un cadre d 'interprétation des questions soulevées
- Ce cadre d 'analyse permet d 'expliquer les faits, d 'articuler les événements et les faits les uns avec les autres (mise en perspective)
- Il doit permettre d 'orienter les actions managériales
- L 'analyse de cas n 'est pas une description mais un parti-pris analytique (démonstration)

Stratégie

Prof. T. ABDESSEMED

LES DIFFERENTES ETAPES (1)

- ETAPE 1 : déterminer la problématique du cas
- En proposant des liens entre les faits et le problème posé
 - exemple : conséquences d'un nouvel entrant sur la nature et l'intensité de la concurrence
 - exemple : comprendre les raisons de l'échec d'un développement international

Stratégie

Prof. T. ABDESSEMED

LES DIFFERENTES ETAPES (2)

- ETAPE II : décomposer le problème en questions pertinentes
- Chaque question sera traitée spécifiquement :
 - analyse
 - discussion
 - conclusion/résultats

Stratégie

Prof. T. ABDESSEMED

LES DIFFERENTES ETAPES (3)

- ETAPE III : utiliser la théorie, le savoir et les concepts pour répondre aux différentes questions
- La théorie, en management, c'est de notre savoir générique en termes de méthodes, d'outils, d'approches élaborées sur la base des pratiques d'entreprises

Stratégie

Prof. T. ABDESSEMED

LES DIFFERENTES ETAPES (4)

- ETAPE IV : faire des propositions pour répondre aux questions
- Utiliser l'information (faits, chiffres, événements, témoignages ...) pour démontrer (confirmer ou infirmer) vos affirmations

Stratégie

Prof. T. ABDESSEMED

LES DIFFERENTES ETAPES (5)

- ETAPE V : formuler les principales recommandations
- Les décliner en termes de décisions, d'actions et de plan

Stratégie

Prof. T. ABDESSEMED