

LA METHODE DES CAS EN MANAGEMENT COMME MODE D'APPRENTISSAGE DE STRATEGIES ARGUMENTATIVES

Grégory GAMOT
Maître de Conférences en stratégie
IAE Lille

Toute réflexion sur la formation au management passe nécessairement par une prise en compte des contenus (quelles sont les "compétences" à acquérir ?) et des méthodes pédagogiques (comment peut-on les inculquer ?). Cette proposition a pour objet l'apprentissage de stratégies argumentatives par la méthode des cas. Cet objet est donc très restreint quant au contenu et à la méthode pédagogiques envisagés. Pour autant, il convient d'abord de justifier de l'intérêt que peut représenter l'apprentissage de stratégies argumentatives pour les participants aux programmes de formation au management. De plus, l'utilisation de la méthode des cas dans ce cadre ne va pas de soi : il va s'agir dès lors d'en spécifier les conditions d'utilisation. Enfin, quelques lignes directrices concernant les modes d'animation des cas et d'évaluation des participants seront proposées.

1. Intérêts de l'apprentissage de stratégies argumentatives dans les formations au management.

A notre connaissance, le seul plaidoyer en faveur de l'apprentissage de pratiques argumentatives¹ dans les études de management est le fait de Déry (1992): "*...si nous admettons que les gestionnaires consacrent essentiellement leur temps à construire des argumentations qui visent à susciter l'adhésion à leurs points de vue ou l'intervention, alors il*

¹ Nous emploierons dans un premier temps le terme de pratiques argumentatives qui regrouperait l'ensemble des pratiques qui "*usent de techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment*" (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1992). Dès lors qu'un acteur s'approprie intellectuellement ces pratiques et en use

serait peut être important que les écoles de gestion cessent de centrer les cours de gestion sur la résolution de problèmes en fonction du traitement de l'information et mettent de l'avant des cours d'argumentation." (p. 113). Son plaidoyer se fonde essentiellement sur une critique serrée du travail de Minzberg (1973) relatif au travail des cadres. Plus exactement, Déry se sert de la conception proposée par Minzberg, afin de mettre en évidence certaines limites des théorisations tendant à considérer les acteurs organisationnels comme des "machines de traitement de l'information". Il serait cependant regrettable de vouloir remplacer cette théorisation par une autre - l'acteur étant vu ici comme une "machine à argumenter"- qui présenterait la caractéristique d'être tout aussi exclusive et finalement potentiellement dangereuse pour notre compréhension des comportements organisationnels.

Sur la base d'une revue de la littérature, nous pouvons cependant tenter de fournir une approximation du champ opératoire des pratiques argumentatives des cadres² en contexte organisationnel. Un exercice similaire mais dans un contexte fort différent, opéré par Aristote, dans le tome I de la Rhétorique, avait abouti à cerner trois genres d'éloquence en fonction des auditoires auxquels ils s'adressaient³. Il serait tentant, sur cette base, d'établir une typologie des pratiques argumentatives des cadres en fonction des auditoires auxquels ils s'adressent : personnes extérieures à l'entreprise (banquiers, membres de conseil d'administration ou toute autre partie prenante⁴), supérieurs hiérarchiques, pairs et subordonnés. A cet égard, les résultats de la recherche de Kipnis, Schmidt et Wilkinson (1980), sur les stratégies d'influence mobilisées par les acteurs organisationnels apportent des éléments de réflexion intéressants. Si les pratiques argumentatives (la persuasion rationnelle pour reprendre la terminologie de ces auteurs) sont les stratégies d'influence intra-organisationnelles les plus couramment utilisées⁵, les acteurs semblent néanmoins davantage les mobiliser pour influencer leurs pairs et leurs

de manière intentionnelle, nous parlerons alors de stratégies argumentatives. Cette notion sera cependant précisée par la suite. Pour autant, cette distinction est bien entendu inopérante dans les théories de l'argumentation.

² Nous nous limiterons ici aux pratiques argumentatives des cadres en faisant l'hypothèse que les enseignements en gestion visent à former des cadres (en formation initiale et continue).

³ Le *genre délibératif* est celui des assemblées où l'on prend des décisions selon les règles de la démocratie. Le *genre judiciaire* est celui des tribunaux. Enfin, le *genre épictique* est celui du discours faisant l'éloge, ou, plus rarement, le blâme de personnages ou d'idées dans diverses circonstances autres que politiques ou judiciaires.

⁴ Nous reprenons ici la traduction proposée par de nombreux auteurs français de "stakeholders", concept proposé entre autre par Freeman.

⁵ On fera ici provisoirement abstraction des potentiels biais ("item desirability effect") induits par le choix d'une méthodologie d'investigation par questionnaires pour saisir ce genre de phénomène.

supérieurs hiérarchiques. Ces pratiques viendraient en quelque sorte suppléer le manque d'autorité hiérarchique inhérent à certaines relations entretenues par les cadres. Elles constitueraient, de plus, une stratégie d'influence souple, mobilisable pour de nombreux objectifs (tant organisationnels que personnels), et moins impliquante vis-à-vis des "cibles" que d'autres stratégies d'influence comme la menace, la pression, la sanction, l'échange.... qui sont susceptibles d'occasionner des actions de résistance voire de représailles (Cialdini, 1988). La recherche de Kipnis, Schmidt et Wilkinson (1980) reste exploratoire et en attente de validations empiriques complémentaires. D'autres cadres théoriques permettent cependant d'éclaircir d'autres dimensions de ces pratiques argumentatives.

Pratiques délibératives et Prise de décision.

La prise de décision stratégique fait intervenir des moments ou phases d'argumentation entre acteurs. Il s'agit rarement de phases de délibération au sens spécifié par Aristote. Les investigations empiriques montrent que des pratiques argumentatives interviennent dans les processus de décision mais elles sont souvent le fait d'acteurs qui s'opposent à la prise de décision ou aux contenus de certaines décisions. On connaît cependant encore mal l'ensemble des déterminants de ces pratiques argumentatives : individuels d'abord, car tous les individus ne semblent pas prêts à s'engager dans des débats ; organisationnels ensuite, car les organisations semblent différer dans leur capacité à savoir générer et tolérer des pratiques délibératives en leur sein; à un niveau intermédiaire, les équipes dirigeantes semblent adopter des processus de fonctionnement, laissant une place variable aux pratiques argumentatives, dont les objets semblent être fortement laissés à la discrétion du dirigeant. Par contre, de nombreux modèles, visant à améliorer la prise de décision, inscrivent une phase de délibération, les acteurs étant invités à confronter leur position par rapport à certaines décisions et à en débattre (Desreumaux, 1993, p.48-73). Ces phases de délibération seraient censées mieux respecter la complexité inhérente aux décisions stratégiques. Plusieurs méthodes ont d'ailleurs été mises au point pour faciliter la délibération entre acteurs autour de la prise de décision stratégique: Stradin ou stratégie dynamique inter-relationnelle (Bergadaà et Thiétart, 1989), la démarche dialectique (Mitroff et Emshoff, 1979), la méthode de l'avocat du diable (Mitroff et Mason, 1980), la démarche d'explicitation des hypothèses cognitives (Dutton, Fayey et Narayan, 1983) et la démarche de formalisation de l'argumentation (Mitroff, Mason et Barabba, 1982).

Pratiques argumentatives et Responsabilité des cadres ⁶

La justification des décisions prises est une activité peu étudiée dans le domaine du management. L'étude des biais cognitifs des décideurs a mis en évidence des mécanismes courants de rationalisation des décisions a posteriori (Schwenk, 1986). Les résultats obtenus n'éclairent cependant que fort partiellement les processus de justification dans la mesure où les deux phénomènes ne se recoupent pas totalement. Comme la justification est rétrospective, elle fait certainement intervenir certaines rationalisations, tout en recourant à des procédés argumentatifs autres. De même, toutes les rationalisations n'ont pas de visée justificative (mais peuvent par exemple servir à façonner l'histoire de l'organisation).

Le décideur est toutefois susceptible de devoir se justifier et rendre des comptes par rapport aux décisions prises. Il s'agirait même d'une caractéristique commune aux contextes dans lesquels évoluent les décideurs⁷, qu'il faudrait intégrer comme postulat de base dans les modèles de la prise de décision (Tetlock, 1985; 1992). Cette contrainte externe tend à faire émerger des comportements particuliers à chaque étape du processus de décision. Notamment, plus l'ensemble des personnes pouvant leur demander de se justifier est large et pour partie non connu directement par le décideur, plus celui-ci aura tendance à se prémunir, en générant le plus grand nombre de justifications possibles, pour faire face à toutes les éventualités. Au nombre de celle-ci, en figure une, que ne prend pas en charge le paradigme de recherche de Tetlock. Par leur rôle d'interface entre leurs supérieurs hiérarchiques et leurs subordonnés, les cadres sont amenés à justifier de certaines décisions -qu'ils n'ont d'ailleurs pas forcément prises eux-mêmes- auprès de leurs subordonnés (Jablin, 1979). Les justifications qu'ils mobilisent n'ont été étudiées que sous l'angle des processus d'attribution mis en oeuvre. Il s'avère dès lors difficile de se faire une représentation complète de ces pratiques justificatives en l'état d'avancement des travaux. Pourtant, il est fort probable que s'y jouent des pratiques argumentatives particulièrement difficiles à mener par les cadres, dont l'issue est cependant déterminante pour l'évolution de leurs relations avec leurs subordonnés.

⁶ Cette traduction du concept "*d'accountability*", développé par Tetlock, ne saisit cependant pas exactement le sens donné par cet auteur. L'idée exprimée par celui-ci est plus l'activité de rendre des comptes, de devoir justifier de ses décisions.

⁷ Nous reprenons ici l'attribution courante dans la littérature qui consiste à assimiler les cadres à des décideurs (cette attribution n'en est pas moins contestée par quelques auteurs).

Pratiques argumentatives et Interface avec l'environnement de l'organisation.

La prise de décision ne constitue certainement qu'une facette des activités des cadres. De par leur position à la charnière entre l'environnement et l'organisation, les cadres ont à jouer un rôle de représentation à l'extérieur de l'organisation. Ce rôle de symbole ou de porte-parole, pour respecter la terminologie de Minzberg (1973), fait intervenir des pratiques argumentatives. Elles ont surtout été étudiées, en management, sous l'angle des productions écrites, par exemple de la lettre du Président dans les rapports annuels des conseils d'administration (Jacquot, 1995). Les travaux des sociologues français viennent utilement, nous semble-t-il, compléter ces lacunes mais dans une toute autre perspective. Les élites du champ économique disposent d'un capital (plus exactement d'une "espèce" de capital) dont ils assurent la préservation, la valorisation et enfin, la transmission à leurs descendances (Bourdieu, 1989). Or, les capacités rhétoriques font partie de ces compétences qui seraient particulièrement valorisées en France pour accéder au sein des équipes dirigeantes des grandes entreprises. Leur acquisition se prêterait particulièrement bien à un mode de transmission familial dès le plus jeune âge, les détenteurs de ce capital pouvant alors l'imposer -sans risque- comme moyen de sélection pour accéder aux postes de direction (par exemple au travers du grand oral de l'ENA). L'avantage pour une grande entreprise de placer un détenteur de ce capital à un poste de direction est d'espérer ainsi maîtriser la zone d'incertitude créée par les instances publiques. Par leur proximité avec les acteurs politiques, il devrait mieux être à même de pouvoir négocier d'éventuels financements pour l'entreprise, voire de peser sur le cadre législatif pour protéger l'entreprise de certains de ses concurrents, assouplir certains textes contraignant son activité, exercer une action de lobbying sur les textes en projet... Car les processus de négociation font intervenir des pratiques argumentatives⁸ (Chatman, Putman et Sondak, 1991). Or, ces processus ne se jouent pas uniquement dans la gestion des crises internes comme le propose Minzberg (1973). On peut en effet concevoir que le cadre puisse s'engager dans des négociations à la fois avec ses supérieurs (sur le mandat qui lui est conféré), ses pairs et ses subordonnés (sur leur participation à ses projets) tout autant qu'avec des personnes extérieures à l'entreprise (Lax et Sebenius, 1986).

⁸ Ces auteurs considèrent que les négociations font intervenir à la fois des pratiques argumentatives (et d'autres formes de stratégies d'influence) mais aussi des activités de résolution de problème ("problem-solving").

De la pratique à la mise en oeuvre de stratégies : l'enjeu d'une formation à l'argumentation.

En résumé, les pratiques argumentatives semblent émerger dès lors que des acteurs sont en interdépendance (de leurs activités, de leurs objectifs ou de leurs résultats) et qu'il n'est pas possible de la gérer uniquement par voie hiérarchique (avec les pairs, les supérieurs et les personnes extérieures à l'entreprise). Elles visent avant tout dans ce contexte d'interdépendance à conduire un auditoire à adopter un comportement, une position, une idée ou une décision par le recours à des arguments qui ont pour objectif d'en montrer le bien-fondé ou la validité. Cette action peut se faire tant de manière prospective (dans la délibération) que rétrospective (dans la justification). Elles peuvent se produire seules ou en combinaison avec d'autres types de pratiques⁹: de résolution de problèmes dans la négociation mais aussi en combinaison avec d'autres stratégies d'influence comme l'échange, le management des impressions, la menace... A n'en pas douter, ces pratiques font partie des activités quotidiennes des cadres. Pour autant, le degré de maîtrise de ces pratiques est susceptible d'être fort variable d'un individu à l'autre. Il nous semble qu'un apprentissage s'impose pour pouvoir passer d'une pratique non réfléchie (ce qui ne signifie pas non-intentionnelle), et certainement subie, à un usage "intelligent" de l'argumentation¹⁰. On parlera alors de **stratégies argumentatives**, lorsqu'un individu est apte à discerner les situations qu'il peut dénouer par la parole, qu'il dispose pour ce faire d'un répertoire de techniques éventuellement mobilisables et enfin, que sur cette base, il est à même de saisir voire de provoquer des opportunités d'action¹¹. Pour ce faire, des cours d'argumentation sont certainement nécessaires (Déry, 1992) mais insuffisants au regard des objectifs pédagogiques fixés. D'autres méthodes pédagogiques peuvent être mobilisables autour de ce projet.

⁹ Dans les faits, il est cependant peu probable que l'on puisse observer des pratiques fondées uniquement sur l'argumentation. Il nous semblerait plus judicieux de parler de pratiques à dominante d'argumentation qui minoreraient en quelque sorte l'appel aux sentiments, au pouvoir....

¹⁰ Il est probable que les pratiques argumentatives, aussi anciennes soient-elles, ont toujours été accompagné d'un savoir spontané et empirique. Aujourd'hui encore, alors que l'argumentation n'est que rarement l'objet d'un programme d'enseignement et que chacun, dans la vie de tous les jours, est confronté à de nombreuses situations d'argumentation, un tel savoir fait partie de la "culture de base" que tout le monde peut acquérir, en quelque sorte, par "imprégnation". Il est vraisemblable que ce phénomène se produise en contexte organisationnel et que tous les cadres disposent d'un savoir empirique lié à leurs pratiques.

¹¹ La maîtrise "parfaite" de l'argumentation demeure certainement un objectif irréalisable. C'est pourquoi nous préférons employer le terme de stratégie. Beaucoup d'auteurs cependant ont décrit l'argumentation comme un "art". La formule a le mérite de mettre en évidence la part d'invention que l'acte argumentatif contient, mais qui ne signifie pas, absence de préparation ou de travail. Il nous a semblé à ce titre que le terme de stratégie pouvait mieux rendre compte de cette idée.

2. La méthode des cas comme mode d'apprentissage de stratégies argumentatives.

L'utilisation de la méthode des cas comme mode d'apprentissage de stratégies argumentatives ne va pas de soi, si l'on se réfère aux nombreux écrits sur le sujet (Swenson et Hollanf, 1986; Bergadaà, 1990; Gresup 1993; Sauboin, 1991; Cova et Baume, 1991; Hermant, 1993; Christensen et Hansen, 1987). L'objectif pédagogique le plus courant, assigné à la méthode, est de faire analyser par les participants des situations concrètes d'entreprise, et d'en dégager -par action conjointe de l'enseignant-animateur et des participants- des enseignements, qui puissent conduire à la définition de principes, de modèles et de théories de management. La méthode des cas est considérée être *principalement inductive*; le cas est souvent un "prétexte" pour illustrer des concepts et en arriver à traiter des aspects plus généraux. Lorsque l'objectif pédagogique est atteint, on peut s'attendre à ce que les participants y aient trouvé l'opportunité de développer plusieurs aptitudes identifiées comme étant utiles à l'exercice du métier de cadre. Sauboin (1991) en dresse la liste, à notre avis, la plus exhaustive de la littérature sur le sujet :

- "- *capacité d'analyse et de synthèse;*
- *esprit critique;*
- *créativité et élaboration systématique de solutions;*
- *capacité de travail en groupe et réflexion individuelle ou associative;*
- *faculté de recherche pour compléter les informations disponibles;*
- *capacité de traiter un problème d'ensemble;*
- *négociation de solutions au sein d'un groupe, voire l'animation d'un groupe de réflexion;*
- *établissement de priorités et de lignes directrices dans le cas;*
- *passage régulier et interactif de la pratique et de la théorie;*
- *illustration de théories et de concepts présentés dans un cours de base;*
- *capacité d'appliquer des principes à des situations réelles.*" (p.144).

Ces aptitudes sont essentiellement intellectuelles même si elles ne sauraient se réduire à une conception des activités mentales limitée au "traitement de l'information". Des aptitudes "relationnelles" comme la capacité de travailler en groupe ou la négociation de solutions entre participants sont toutefois évoquées même si elles ne sont pas décrites avec le même degré de

précision que les aptitudes intellectuelles. Enfin, les aptitudes argumentatives ne sont jamais présentées comme pouvant être mises en pratique ou acquises par le recours à la méthode des cas. On trouve cependant parfois des allusions aux possibilités offertes sans que cela ne s'inscrive dans une démarche pédagogique délibérée. Tel semble être par exemple le cas à la Harvard Business School, qui valorise les aptitudes précédemment citées, tout en recherchant dans l'animation des cas l'émergence de débats entre participants¹² : *"l'intérêt réside dans la possibilité de faire émerger un débat au sein de l'amphi. Il arrive que le débat apparaisse de lui-même entre les étudiants, mais parfois, c'est au professeur de créer les conditions de son apparition...une séance est réussie si les étudiants jouent effectivement le jeu de la participation, du débat contradictoire"* (Gresup. P. Rosenzweig - assistant à la Harvard Business School).

Cette absence d'intégration des aptitudes argumentatives dans les objectifs pédagogiques nous semble tenir essentiellement à deux raisons : la faible sensibilisation aux pratiques argumentatives dans les formations au management (comme le souligne Déry) et l'intérêt insuffisant porté par la littérature sur la méthode des cas aux spécifications des modes d'animation et d'évaluation des participants. La phase d'évaluation est, en effet, le plus souvent délaissée au profit de discussions critiques sur le mode d'inscription de la méthode au sein des autres méthodes pédagogiques (Swenson et Hollanf, 1986; Gresup 1993; Sauboin, 1991; Cova et Baume, 1991). Le seul ouvrage, à notre connaissance, traitant explicitement des modalités d'évaluation, fonde son système (sa fiche d'évaluation de rapports de cas) en grande partie sur la qualité de l'argumentation des propositions des participants (Bergadaà, 1990) :

"(1) (...) la perspicacité à différencier dans le cas les faits majeurs des faits mineurs doit être évaluée

(2). (...) le nombre et la pertinence des hypothèses émises doivent être évalués

(3). (...) l'argumentation des recommandations doit être évaluée

la notation finale porte sur :

(1) la cohérence interne : le lien existant dans l'argumentation entre les faits, les hypothèses et les recommandations

¹² Le livre consacré à la méthode des cas et destiné aux nouveaux enseignants est tout aussi lapidaire sur les raisons qui peuvent justifier la recherche d'un débat constructif lors de l'animation d'un cas, ainsi que sur les modalités d'évaluation de sa qualité (Christensen et Hansen, 1987).

(2) *la cohérence externe : la cohérence entre les recommandations et les caractéristiques du service, de la firme, ou de l'industrie traités.*"(p.163).

Ce système d'évaluation ainsi que les brèves allusions rencontrées dans la littérature (Rosenzweig, 1993; Christensen et Hansen, 1987), nous porte à croire que la méthode des cas est une méthode pédagogique propre à susciter le développement -et l'apprentissage- de pratiques argumentatives. Toutefois, la grille d'évaluation proposée nous semble critiquable à plusieurs titres. Elle n'évalue pas directement les aptitudes pourtant privilégiées par la démarche pédagogique de l'auteur. Elle passe, de plus, sous silence les modalités et les critères d'évaluation des argumentations des participants. Ces lacunes nous semblent justifier de plus amples développements se donnant pour objectif de préciser les spécifications à apporter aux modalités existantes d'utilisation de la méthode des cas dans les formations au management.

3. De la situation concrète à la situation rhétorique : le recadrage pédagogique à opérer.

La clef de voûte de la méthode des cas est bien entendu le cas lui-même. Ce dernier est présenté comme décrivant une situation concrète d'entreprise : "*(...) en revanche, ils (les participants du CPA) sont prêts à lire des cas parce que ce sont des situations d'entreprise. Ils découvrent ainsi d'autres entreprises. Ils se mettent en situation concrète, ils se souviennent de situations qu'ils ont vécues et confrontent leurs expériences. Le cas est pour ça un véhicule tout à fait intéressant parce qu'on est dans une situation concrète d'entreprise: on a une solution à trouver.*" (Gresup. A. Johannet, Professeur au CPA). Les articles ou les ouvrages qui traitent des modalités d'écriture des cas insistent tous sur la démarche méthodologique à mettre en oeuvre pour respecter au maximum la complexité de la situation de gestion étudiée (Albert,1980; Hermant, 1993; Bergadaà, 1990). Généralement, les participants sont tenus de prendre une décision motivée à partir des informations contenues dans le cas. Cette obligation constitue en quelque sorte le maillon commun avec la situation rhétorique. Cette dernière se caractérise avant tout par le fait que c'est une action discursive -en l'occurrence rhétorique- qui

peut dénouer une situation problématique. Cette situation peut bien entendu être concrète sans que cela ne constitue un impératif en soi dans la démarche pédagogique proposée¹³.

Le rapport au langage est fort différent: la communication n'est pas seulement un moyen d'exprimer des idées (comme dans le paradigme du traitement de l'information), c'est aussi une ressource que l'on peut mobiliser pour *transformer* une situation. Les trois éléments constitutifs d'une situation rhétorique sont une urgence ("un manque appelant une décision urgente"), un public composé d'auditeurs capables d'agir, et un ensemble de contraintes sociales qui déterminent le type de réponse nécessaire (Bitzer, 1968). Si l'urgence est le point commun aux deux types de situations¹⁴ - concrètes et rhétoriques - l'une privilégie l'apprentissage d'une démarche intellectuelle fondée sur l'analyse, l'autre, une démarche axée sur la transformation d'une situation par le langage. Les deux autres éléments constitutifs sont totalement étrangers à la situation concrète. En effet, l'action discursive requise des participants prend sens dès lors que l'on considère que le public -les autres participants- doit jouer un rôle essentiel dans la concrétisation du changement. Enfin, la prise en compte des contraintes sociales vient fortement restreindre à la fois l'étendue des actions discursives possibles et le contenu même des discours qu'il convient d'élaborer en fonction de ces contraintes. Dans cette perspective, le statut du cas change: de la description d'une situation concrète qu'il faut résoudre, il passe à la description d'une situation qu'il s'agit de dénouer par une action discursive, devant un public qui va concrétiser la résolution de la situation.

Cette définition passe néanmoins sous silence le mode d'utilisation des données du cas requis de la part des participants. L'objectif assigné à la méthode est l'entraînement à la mise en oeuvre de stratégies argumentatives. Une fois la situation rhétorique fixée par le cas, l'hypothèse sous-jacente est qu'il existerait plusieurs actions discursives possibles de la part des participants. Seules seront acceptées les actions reposant sur des argumentations¹⁵.

¹³ La terminologie employée peut prêter à confusion. Rappelons que, dans l'optique proposée, le cas regroupe un ensemble d'informations mis à la disposition des participants. La question de son rapport à la réalité est secondaire par rapport aux objectifs pédagogiques.

¹⁴ En ce sens, l'objectif assigné à la méthode devrait pouvoir réconcilier un de ses plus virulents détracteur, C. Riveline de l'Ecole des Mines, avec les cas. En effet, celui-ci fonde sa pédagogie sur l'intégration de l'urgence et a une vision pour le moins provocatrice du management : "*la gestion, c'est des discours pas des faits. Ce que les gens appellent le réel, c'est la théorie qu'ils préfèrent, le modèle qui leur plaît. Mais il n'a aucune priorité absolue sur tout autre*", Gresup 1993.

¹⁵ On peut en effet dénouer une situation rhétorique par un appel au sentiment, à la séduction, au pouvoir voire à la manipulation de l'auditoire. Il existe ainsi une grande variété d'actions discursives possibles que l'on peut cependant

Nous nous proposons ici de spécifier les caractéristiques de ces actions tout en poursuivant le parallèle entamé avec la démarche "classique". Notre point de départ est usuel dans le domaine des théories de l'argumentation. Il consiste dans un premier temps à définir l'argumentation par rapport à la démonstration. L'étude de l'argumentation trouve sa source en effet dans les incomplétudes de la logique formelle¹⁶ - qui trouve son expression dans la démonstration - pour saisir certaines interactions interindividuelles. Le tableau suivant présente les cinq caractéristiques qui servent le plus souvent à caractériser l'argumentation (en s'inspirant assez librement des travaux de Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1992). Ces caractéristiques sont mises en rapport avec le travail demandé aux participants lors d'une animation de cas "classique", afin de faire ressortir les points de convergence et de divergence :

Caractéristiques de l'Argumentation	Caractéristiques du travail demandé aux participants d'une session d'animation de cas
1. Elle s'adresse à un auditoire	Le rôle des participants est spécifié dans le cas. L'auditoire n'est pas forcément spécifié.
2. Elle s'exprime en langue naturelle.	Les participants sont le plus souvent invités à présenter oralement leurs travaux. Les raisons du choix de ce mode oral ne sont généralement pas spécifiées.

différencier selon les dominantes sur laquelle elles reposent. Les participants sont ici invités à concevoir une action discursive à dominante d'argumentation. Nous reviendrons par la suite sur cette notion de dominante et sur ses impacts sur l'évaluation de l'action.

¹⁶ Pour être plus précis, le paradigme de recherche initié par Perelman y trouve sa source (1977, 1989, 1992). On trouve cependant de nombreux auteurs qui se refusent à effectuer une distinction si tranchée.

3. Ses prémisses ne sont que vraisemblables	Les participants sont invités à distinguer les faits majeurs de ceux mineurs; parfois à relativiser la portée de certaines sources.
4. Sa progression est sans nécessité logique	Les participants sont le plus souvent invités à suivre une progression pré-formatée;
5. Ses conclusions ne sont pas contraignantes	Les conclusions des participants doivent déboucher sur un plan d'actions qui traite directement le problème posé par la situation. Ce plan ne doit pas être contestable.

Les deux premières caractéristiques - l'argumentation s'adresse à un auditoire et s'exprime en langue naturelle - n'ont bien sûr de sens que par rapport à la démonstration. A la démonstration est généralement associée dans ce cadre un auditoire universel, à l'argumentation un auditoire spécifique (Perelman, 1989, p. 359-381). La seconde caractéristique - l'expression en langue naturelle - fait référence au fait que les démonstrations s'appuient généralement sur des expressions codifiées voire sur certains langages (mathématique...). A la différence de l'argumentation, qui mobilise le plus souvent le langage courant - la langue naturelle. Pour autant, l'emploi d'un langage courant ne préfigure guère du support utilisé (écrit ou oral). Nous faisons ici l'hypothèse que l'argumentation se caractérise surtout par son usage du support oral¹⁷. Le tableau précédent nous permet de mettre en évidence les contraintes de préparation et de réalisation auxquelles seraient soumis les participants à un cas:

(1) *leur présentation*¹⁸ devrait s'assigner comme objectif de s'adresser à un auditoire : quand on argumente, c'est toujours devant un auditoire, qui est particulier, par sa compétence, ses croyances.... il s'agit dès lors d'en tenir compte dans l'élaboration de l'argumentation. Or, généralement, l'auditoire n'est pas spécifié dans les animations de cas "classiques". Dans le cadre proposé, il serait alors possible de suivre deux directions :

¹⁷ Alors même qu'il s'agit d'une question débattue dans les théories de l'argumentation.

* définir dans le cas l'auditoire, donner des éléments de référence sur les caractéristiques de ce public. Inviter les participants à préciser en quoi ils ont tenu compte des caractéristiques de cet auditoire dans l'élaboration de leur argumentation.

* laisser aux participants le soin de choisir un auditoire ainsi que les moyens de le toucher. Cela peut permettre de mettre en évidence que l'auditoire est le plus souvent une construction de l'orateur (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1992, p. 25-30)

(2) *leur présentation devrait être en langue naturelle (support oral)* : si l'on peut concevoir que les participants remettent un rapport écrit à l'enseignant avant la séance (Bergadaà, 1990), il ne peut s'agir du texte même de leur présentation. Car, il s'agit pour les participants par une action discursive de dénouer une situation problématique. Les participants doivent prendre la mesure des potentialités -capacité de transformation d'une situation par la parole-, mais aussi des contraintes de l'action discursive - le message est un événement qui disparaît au fur et à mesure qu'il se produit, et ce que l'auditoire n'a pas entendu ou retenu est perdu à jamais. Il s'agit dès lors de lutter contre l'inattention et l'oubli de la part de l'auditoire. Le recours à la langue naturelle ne signifie cependant pas l'abandon de tout terme technique; au contraire, un corollaire de la première condition est que les participants, dans leurs efforts de prendre en considération un auditoire, se doivent éventuellement de recourir au langage qui lui est le plus accessible. Si par exemple, l'auditoire use habituellement des "outils" de la décision stratégique, l'emploi des termes afférents (matrice, chaîne de valeur, positionnement...) est une condition nécessaire mais non suffisante du succès de la présentation. L'emploi des "outils" de la décision stratégique ne se justifie dès lors plus, que lorsque les participants estiment que l'auditoire les tiendra comme arguments recevables.

(3) *les prémisses de leur présentation ne seraient que vraisemblables* : il s'agit ici du point le plus distinctif de l'approche proposée par rapport à l'utilisation "classique" des cas. En effet, les participants sont invités à ne considérer les données du cas que comme des informations vraisemblables. Le changement est de taille : il faut reconnaître pleinement qu'ils ont à travailler non pas sur du réel mais sur du vraisemblable. Ainsi, la distinction entre faits majeurs et faits secondaires perd de son intérêt, au profit d'une construction de ce qui apparaît aux participants comme le plus vraisemblable dans une situation donnée. Dans les théories de

¹⁸ De manière provisoire, nous utiliserons le terme de présentation (orale). Nous serons amené par la suite à décomposer les différents éléments de cette présentation.

l'argumentation, le vraisemblable n'est pas lié à l'auditoire (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1992, p. 93-94, p. 608-609); si les prémisses d'une argumentation sont simplement vraisemblables, ce n'est pas dû à l'ignorance, à l'incompétence ou aux préjugés de l'auditoire. L'incertitude de l'argumentation et son manque de rigueur tiennent à son objet même, ou si l'on préfère à son champ d'application (Perelman, 1977). Mais admettre le vraisemblable ne signifie pas tomber dans le relativisme. Les participants sont seulement invités à présumer de leur confiance dans certaines données de la situation. Aux détracteurs de leur présentation éventuellement de prouver qu'ils ont présumé à tort de la confiance à accorder à ces données. Remarquons toutefois que les participants disposent tous des mêmes données concernant une situation. Ils sont en présence, dans le domaine de l'argumentation d'un cas exceptionnel, car ils connaissent d'avance certains lieux communs - ou base argumentative commune- sur lesquels ils vont pouvoir bâtir leur présentation (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1992, p.112-128).

(4) *la progression de leur présentation serait sans nécessité logique stricto sensu* : si les prémisses ne sont que vraisemblables, la progression des arguments n'a que peu de lien avec celle d'un raisonnement logique - ou d'une démonstration; la présentation doit être toujours plus ou moins imprévisible pour l'auditoire et non formalisable. En ce sens, il ne convient pas ici d'appliquer exclusivement un schéma pré-formaté de progression de la présentation comme dans l'usage "classique" des cas (comme par exemple la démarche proposée par Swenson et Holland, 1986): diagnostic de la situation - formulation du problème - décision - plans d'action / analyse force-faiblesse - opportunités-menaces - valeurs du dirigeant - valeurs sociétales - prise de décision... Pour autant, dans la mesure où certains auditoires peuvent valoriser ce type de démarche, on ne saurait manquer d'y recourir à l'occasion. Une des tâches assignée aux participants est, après avoir choisi les arguments qui leur semblent vraisemblables (Cf. (3)), de les ordonner ou de les disposer de manière à atteindre leur objectif auprès de l'auditoire. Nous détaillerons par la suite les dispositions possibles ainsi que les méthodes d'évaluation envisageables.

(5) *les conclusions de leur présentation ne devraient pas être contraignantes* : elles doivent - ou peuvent- rester sujettes à controverses. En effet, si la conclusion est revendiquée par les participants comme devant s'imposer, "close le débat", l'auditoire n'est pas tenu, lui, de l'accepter; il est libre d'interpeller les participants sur chacun des points qui lui semble

contestable. Car, ultimement, il est responsable de son accord ou de son désaccord avec la présentation qui va l'engager dans l'action. C'est en ce sens qu'une conclusion est controversable : elle compromet celui qui l'accepte comme celui qui la refuse. Cela a notamment pour conséquence que la conclusion n'a pas forcément à être définitive - comme dans l'utilisation la plus courante des cas; si obtenir d'emblée l'assentiment aux thèses défendues par les participants est un objectif qu'il convient de privilégier, il importe toutefois de ne pas sous-estimer les démarches qui se fondent sur la participation de l'auditoire; les participants peuvent dès lors privilégier un mode d'interaction par exemple dialectique avec l'auditoire, en ne donnant qu'une conclusion provisoire et en gardant leurs meilleurs arguments pour la séquence interactive. Cette conclusion, même provisoire, doit être cependant plus riche que les prémisses retenues, sinon on aurait une argumentation stérile, voire une contre-argumentation.

La méthode des cas nous semble offrir un complément précieux aux cours proprement dit pour favoriser l'apprentissage de stratégies argumentatives. La sensibilisation des enseignants à son utilisation ainsi que le grand nombre de cas existants¹⁹ nous semblent plaider en sa faveur. Comme nous venons de le montrer, des aménagements doivent toutefois être opérés dans la présentation des objectifs à atteindre par les participants. Les parties suivantes visent à préciser les modalités d'évaluation possible des stratégies argumentatives des participants par les enseignants. Par souci de clarté, nous distinguerons pour ce faire artificiellement deux moments dans l'animation de la séance : la présentation orale des participants ; le débat se déroulant à la suite de cette présentation. Pourtant, ces deux phases forment un tout dans les théories de l'argumentation²⁰ et à ce titre, doivent être évaluées de manière unique.

4. L'évaluation des stratégies argumentatives.

¹⁹ Pour améliorer la pratique argumentative (et développer le déploiement de stratégies argumentatives), il semble en effet nécessaire de travailler l'argumentation face à des auditoires différents (PDG, parties prenantes, employés...), de manière tant prospective (délibération) que rétrospective (justification), avec une base argumentative commune plus ou moins grande, et avec une place variable laissée au débat. Les cas existants nous semblent fournir des matériaux de base facilement intégrables dans un programme de formation à l'argumentation.

²⁰ Pour être plus exact, ces moments correspondent à deux perspectives présentes dans les théories de l'argumentation. Dans une perspective rhétorique, on cherche à rendre compte de l'efficacité d'une gamme de modèles argumentatifs en fonction de différentes sortes d'auditoire. Dans une perspective dialectique, on insiste sur la manière dont différentes manœuvres argumentatives contribuent à résoudre un conflit d'opinion.

4.1. L'évaluation de la présentation.

La présentation des participants - leur action discursive - risque d'être particulièrement délicate à évaluer par l'enseignant si celui-ci ne dispose pas d'éléments lui permettant d'évaluer la part de stratégie qui y intervient²¹. Nous nous proposons donc de distinguer les travaux effectués par les participants, préalables à la séance, de l'action discursive proprement dite. Il nous semble que les parties usuellement différenciées dans le domaine de la rhétorique peuvent fournir un fil directeur pertinent à la mise en forme des critères d'évaluation. Quatre parties sont distinguées : *l'invention, la disposition, l'élocution et l'action*. Les trois premières relèvent directement des travaux effectués préalablement à la séance:

L'invention, la première étape de l'élaboration du discours, est certainement la plus complexe de toutes et suscite chez tous les auteurs anciens de longs développements. C'est la recherche des idées et des arguments. Le mot "invention" devrait en réalité être traduit par "découverte", car on considérerait qu'il s'agissait moins de "créer" véritablement que de "retrouver" les arguments qui existaient indépendamment de l'orateur. Dans notre proposition, cette étape vient en réalité en deuxième position, car les participants doivent d'abord se faire une **opinion**²² de ce qu'il conviendrait de faire dans la situation qui leur est proposée. C'est de cette opinion qu'ils vont devoir, par la suite, convaincre l'auditoire afin que celui-ci agisse et transforme la situation existante.

Pour ce faire, il leur revient d'abord de retenir les données du cas qui pourraient venir appuyer leur opinion ("les prémisses"). Ces données ne s'imposent pas forcément d'elles-mêmes comme arguments. Les participants sont libres alors de les "couler" dans des "moules argumentatifs"²³. A ce titre, l'ouvrage de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1992) fournit une typologie très précieuse des différents "moules" accessibles: quasi-logiques, basés sur la

²¹ La présentation ne saurait en effet être totalement prévue (voire rédigée) à l'avance au risque de ne pouvoir saisir d'éventuels opportunités liées aux réactions de l'auditoire.

²² Dans la démarche "classique", on parlerait alternativement de choix, de décision, de plan d'action, ou de formulation stratégique,... Le terme retenu ici est finalement plus générique et a essentiellement pour fonction d'insister sur la part de création opérée par les participants mais aussi sur le fait qu'une opinion se fonde essentiellement sur du vraisemblable.

²³ Par commodité, on désigne souvent dans la littérature par le terme d'argument, ce qui n'est qu'une partie de celui-ci, le "moule argumentatif". Le schéma argumentatif, proposé par Toulmin (1958) fait ressortir cette idée de la façon la plus claire. Il est constitué par trois termes : la donnée ("data"), la loi de passage ("warrant") et la conclusion ("claim"). La loi de passage est en quelque sorte une "license d'inférer" de la donnée à la conclusion. Les typologies dressées, ultérieurement, de ces lois de passage présentent de nombreux points communs avec la typologie de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1992). Elles font la liste des différents "moules" existants pour passer d'une donnée à un argument.

structure du réel et basés sur des liaisons qui fondent la structure du réel. Les "outils" de la décision stratégique dans ce cadre deviennent ainsi eux-mêmes des "moules argumentatifs" qui visent à présenter des données comme des arguments en vue de convaincre l'auditoire de la validité de l'opinion des participants²⁴. Le travail requis de la part des participants lors de cette phase n'en est pas pour autant achevé. Ils doivent aussi décider du nombre d'arguments qu'ils vont avancer en faveur de leur opinion. En effet, un argument paraît rarement assez fort pour entraîner la conviction d'un auditoire. En invoquant plusieurs, on attend une sorte d'addition des effets qui augmentera les chances de provoquer celle-ci. Cependant, les réactions de l'auditoire ne sont pas proportionnelles au nombre d'arguments (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1992, p.193). Tout ce qui augmente la longueur d'une présentation entraîne, au-delà d'une certaine limite, des effets négatifs sur l'auditoire: fatigue, voire irritation, oubli des points exposés d'abord. De plus, l'auditoire peut en venir à soupçonner que la multiplication des arguments dissimule en fait une incapacité d'en produire un petit nombre, voire un seul qui soit vraiment convaincant. La contrainte qui s'impose aux participants n'est pas celle uniquement de l'urgence, qui empêcherait de prendre en compte tous les arguments possibles de manière exhaustive et d'en rendre compte, mais celle qui tient à l'action discursive même (à savoir combattre l'inattention et l'oubli). La préparation de la présentation se doit donc d'en tenir compte.

La disposition est l'art d'ordonner les arguments, autrement dit de les assembler selon un plan. L'écrit impose certaines contraintes qu'il convient de respecter pour qu'une argumentation soit convaincante. L'expérience des consultants en management dans ce domaine gagnerait d'ailleurs certainement à mieux être connue (Minto, 1989). Les plans proposés dans la démarche "classique" imposent le plus souvent, aux présentations orales, des participants le même type de contraintes qu'à l'écrit. Pourtant, au moins deux problèmes de disposition se posent avec plus d'acuité lors d'une préparation de présentation orale.

Le premier tient au fait que les arguments sont le plus souvent de force inégale. La notion de force est généralement floue et son appréciation reste dans la plupart des cas subjective. La

²⁴ Le raisonnement sur la base des concepts d'opinion, de données et de "moules argumentatifs" présente l'avantage de mettre en évidence que l'opinion qu'ont les participants peut être argumentée de plusieurs façons selon les caractéristiques de l'auditoire. Les participants peuvent en effet, dans cette phase, jouer sur le choix des données et le choix des moules "argumentatifs".

force des arguments est prise en compte lorsqu'il s'agit de déterminer leur ordre de présentation. De nombreuses discussions portent sur celui qui paraît le plus favorable (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1992, p.617-624): faut-il commencer par les arguments les plus forts ou, au contraire, terminer par eux ? La première démarche paraît justifiée en ce qu'elle doit disposer favorablement l'auditoire d'emblée et le rendre accueillant aux arguments qui suivent. Mais on lui objecte que la présentation d'arguments plus faibles à la suite risque d'atténuer l'effet des premiers, oubliés au profit de ceux qui ont peu de valeur démonstrative. L'ordre inverse paraît favoriser une démarche progressive, les premiers arguments préparant à accueillir favorablement ceux qui doivent entraîner la conviction. Mais des arguments faibles présentés d'abord ne risquent-ils pas d'indisposer l'auditoire ou au moins de lasser son attention ? D'où la tendance à préconiser un ordre mixte où les arguments les plus forts sont placés au début ou à la fin, les plus faibles au milieu.

Le deuxième problème tient à la difficulté de faire émerger la cohérence de l'argumentation, qui en est pourtant a priori une condition nécessaire. Elle constitue même une sorte d'argument indirect supplémentaire. Si les arguments se tiennent, s'organisent en une sorte de faisceau (comme on le dit couramment des preuves ou des indices, en matière de police ou de justice), ils témoignent en faveur de la solidité de l'opinion. D'où l'effort à mener par les participants pour assurer cette cohérence et la souligner. Inversement, quant il s'agit de contester l'opinion adverse, une bonne stratégie est de tenter de montrer l'incohérence des divers arguments (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1992, p. 624-628).

L'élocution ne doit pas être confondue avec le même terme moderne qui ne s'applique qu'à l'oral. Il s'agit de la mise en "style" du discours par le recours à des ornements et des procédés esthétiques. Ce travail vise à rendre plus fluide encore la présentation qui sera faite. Car, si la présentation a pour dominante l'argumentation, il n'en reste pas moins que d'autres modalités peuvent être mises en oeuvre sciemment. Les procédés rhétoriques classiques peuvent ici parfois, utilement, venir à la rescousse (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1992, p. 225-231). Une variante de l'usage du style est l'impératif de la "clarté" dans l'énoncé d'une opinion et des arguments en sa faveur. Clairs, ils seraient d'emblée convaincants pour l'auditoire. Tous les auditoires ne privilégient cependant pas ce style²⁵ et il serait, dès lors,

²⁵ La littérature en management reconnaît de plus en plus l'existence et l'importance de l'ambiguïté dans les communications manageriales. L'évolution est de taille si l'on se réfère au travail de synthèse de Jablin (1979). La clarté des communications

regrettable d'y contraindre toujours les participants. Pour importante qu'elle apparaisse, cette phase ne nous semble pas devoir faire l'objet d'une évaluation importante et précise, dans la mesure où l'objectif pédagogique poursuivi est avant tout le développement de stratégies argumentatives. Son inscription reste néanmoins nécessaire car il ne s'agirait pas de simplifier à l'excès la démarche argumentative en occultant les éléments périphériques comme le recours à des éléments véritablement rhétoriques. On pourra même réfléchir à la façon dont ces éléments - volontairement minorés dans le cadre proposé (comme l'appel au sentiment, ou au pouvoir)- peuvent être mis au service de l'acte argumentatif.

Enfin, *l'action* correspond justement à ce que l'on appellerait aujourd'hui l'élocution: c'est l'ensemble des techniques de l'oral, comprenant notamment le travail de la voix et des attitudes corporelles, autrement dit, l'art de "faire passer un discours" devant un public. Si l'objectif donné aux participants est uniquement de convaincre un auditoire, il serait vraisemblable que cette phase deviendrait la plus déterminante. Si la rhétorique est souvent plus efficace que l'argumentation²⁶, il serait cependant regrettable de privilégier cette phase d'action aux dépens des autres. Or, l'objectif pédagogique ici proposé est avant tout l'entraînement au déploiement de stratégies argumentatives. Comme pour la phase précédente, l'évaluation de l'élocution ne devrait être que secondaire par rapport aux deux premières phases.

4.2. L'évaluation du débat.

La présentation peut avoir convaincue d'emblée l'auditoire de la pertinence de l'opinion avancée. Dans la mesure où celui-ci engage sa responsabilité dans l'accord qu'il donne à cette opinion, il est plus probable que l'auditoire demande des précisions, mette en doute ou conteste certains éléments de la présentation. Un débat est susceptible d'apparaître à

entre les supérieurs et les subordonnés était considérée être un des déterminants les plus importants de la satisfaction des subordonnés au travail. La perspective a considérablement changé depuis. L'ambiguïté permettrait ainsi, entre autre, de parvenir à fédérer (peut être artificiellement) des points de vue pourtant différents, et de mieux tolérer d'éventuels changements organisationnels.

²⁶ Sous couvert d'efficacité, il serait regrettable de ne mettre en avant qu'une vision du réel où tout serait pur rapport de pouvoir, exercice de management des impressions, ou usage de techniques manipulatoires. D'autant, rappelons-le, que la persuasion rationnelle est une stratégie fréquemment rencontrée en contexte organisationnel et qui s'avère être plus "payante" à long terme que les autres stratégies d'influence (Kipnis, Schmidt et Wilkinson, 1980).

cette occasion entre les participants²⁷. Le plus grand risque de cette phase est de "dégénérer" vers la simple juxtaposition d'opinions affirmées catégoriquement²⁸. Si on assigne généralement à l'enseignant, le rôle "d'animer" en quelque sorte l'apparition, le développement et la conclusion de ce débat entre les participants, la littérature demeure muette sur les modalités de cette animation ainsi que sur celles de son évaluation. Dans la perspective proposée ici, le débat qui suit la présentation des participants n'a bien sûr de sens que s'il permet le déploiement de stratégies argumentatives. Nous avons même souligné précédemment qu'une voie ouverte aux participants est de jouer volontairement sur le débat pour convaincre l'auditoire de son opinion.

Tentons de spécifier quelques "règles" auxquelles il conviendrait d'astreindre les participants au débat, en nous inspirant assez librement des travaux de Van Eemeren et Grootendorst (1992)²⁹. La première tient à la nature même du débat : *les participants ne doivent pas faire obstacle à l'expression ou à la mise en doute des opinions proposées*. Pour qu'un débat soit maintenu, il faut que les participants aient un égal accès à la parole. Le respect de cette règle élémentaire est cependant difficilement possible compte-tenu des limites temporelles assignées aux séances. Toutefois, le respect du temps imparti ne devrait pas primer sur le respect de cette règle dans le cadre du débat, à la différence de la phase accordée à la présentation..

Les règles suivantes tentent de définir l'essence même du débat. *Les participants qui ont exprimé leur opinion sont obligés de la défendre si l'auditoire le leur demande*. Cette règle est bien souvent violée par les démarches suivantes : les participants peuvent d'abord esquiver la "charge de la preuve", en présentant leur opinion comme évidente, ou en garantissant personnellement la justesse, voire en la présentant de telle sorte qu'elle soit imperméable à la critique. Ils peuvent, en outre, transférer la "charge de la preuve" à

²⁷ Pour reprendre la terminologie de P. Rosenzweig qui s'il stipule qu'il revient à l'enseignant éventuellement de créer les conditions de son apparition, se garde d'en donner des règles de fonctionnement et d'évaluation.

²⁸ Le risque est d'autant plus grand nous semble-t-il que, dans la démarche "classique", on informe initialement les participants de l'existence de nombreuses "solutions" possibles au problème posé par le cas. Cette perspective peut les conduire à penser que tout est finalement "argumentable" et qu'en cela, l'exercice n'a qu'un lointain rapport avec les contextes organisationnels.

²⁹ Ces travaux s'inscrivent dans une perspective dialectique de l'argumentation. Ils se donnent pour objectif de comprendre la manière dont différentes manoeuvres argumentatives contribuent à résoudre un conflit d'opinion. Si le travail de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1992) est considéré comme fondant la "nouvelle rhétorique", celui de Van Eemeren et Grootendorst (1992) fonderait alors la "nouvelle dialectique".

l'auditoire. Celui-ci doit alors montrer que son opinion ou ses doutes sont fondés. Ces démarches ne devraient cependant pas être recevables : il s'agit d'insister sur le fait que les participants sont tenus, suite à leur présentation, à la fois par leur opinion et leur argumentation. *Ils ne peuvent dès lors défendre leur opinion qu'en avançant une argumentation relative à cette opinion.* Les participants ne peuvent pas changer d'opinion en cours de séance : soit ils parviennent à en convaincre l'auditoire, soit ils doivent, dans le cas contraire, l'abandonner. La séance peut d'ailleurs très bien se terminer juste par un abandon de l'opinion proposée³⁰. Le respect de cette règle nécessite de plus, d'une part que les processus d'argumentation restent focalisés sur l'opinion proposée, et d'autre part, que les participants ne cherchent pas durant le débat à défendre leur opinion par des moyens de persuasion non argumentatifs.

L'auditoire est soumis aussi à certaines règles de débat. *La mise en doute ou l'attaque d'une opinion doivent porter sur les éléments du discours tels qu'ils ont été avancés par les participants.* Il ne peut ainsi attribuer de position fictive aux participants à partir d'autres éléments hors de l'objet de débat, ni déformer leur position, en la simplifiant excessivement (en éliminant les nuances et les réserves) ou en en exagérant certains éléments (par radicalisation ou généralisation). L'auditoire peut en effet demander que les participants explicitent certaines de leurs prémisses, et par la suite, les mettre en doute. Il ne s'agit cependant pas de mettre en doute des inférences opérées sur la base de certains éléments du discours. *Il ne peut ainsi attribuer de prémisses implicites abusivement aux participants.*

L'objectif pédagogique assigné au débat est d'améliorer la pratique argumentative des participants en développant d'abord une attitude favorable au débat. Par une attention particulière portée à la prise de conscience des obstacles potentiels au maintien du débat, on met ainsi l'accent sur des aspects procéduraux du débat fondé sur l'argumentation. Cette attention portée à la dynamique argumentative nous semble plus importante, eu égard à l'objectif pédagogique poursuivi, que l'atteinte d'un accord de la part des participants à l'issue de la séance sur une opinion. Ainsi, le respect des quelques règles énoncées précédemment nous semble devoir fonder la majeure partie de l'évaluation accordée au débat.

³⁰ En cela, l'apprentissage du débat se distingue de celui de la négociation (où il s'agit pour les participants de trouver ensemble une solution acceptable pour tous).

4.3. L'évaluation d'ensemble.

Le tableau présenté en annexe tente de reprendre les lignes directrices relatives à l'évaluation des stratégies argumentatives, développées précédemment. Il repose artificiellement sur deux distinctions qu'il conviendrait par la suite de dépasser :

* *la distinction entre ce qui relève de la présentation et du débat.* Si le cas fige une situation rhétorique, l'action discursive des participants est susceptible de se déployer aussi bien dans la présentation que dans le débat avec l'auditoire. Certains cas se prêtent cependant mieux à une action limitée à une présentation (les participants pouvant jouer par exemple le rôle de porte-parole d'une entreprise), d'autres à une action restreinte au débat (la délibération par plusieurs services autour d'une décision à prendre). L'enseignant pourrait dès lors concevoir une progression dialogique croissante dans la sélection des cas.

* *la distinction entre ce qui relève de la pratique et de la stratégie.* Il apparaît difficile d'exiger des participants de déployer immédiatement des stratégies argumentatives. Rappelons que ce déploiement présuppose que les participants disposent d'un répertoire de techniques éventuellement mobilisables et qu'ils soient à même de saisir, voire de provoquer des opportunités d'action fondées sur l'argumentation. Une progressivité dans la difficulté de l'exercice s'impose très certainement, les dernières séances laissant aux participants la marge de manoeuvre la plus étroite.

Ces lignes directrices peuvent toutefois permettre à l'enseignant de situer clairement l'objectif pédagogique et le mode d'évaluation qu'il entend assigner à chaque séance.

Conclusion.

La perspective proposée gagnerait à être développée dans plusieurs directions. Bien que plusieurs cadres théoriques intègrent des processus d'argumentation, les pratiques et les stratégies argumentatives des cadres demeurent encore mal cernées. Si l'enseignement de stratégies argumentatives venait à se développer dans les formations au management, des investigations complémentaires en contexte organisationnel gagneraient certainement à être

menées. Elles pourraient contribuer d'ailleurs, à leur niveau, à ce renouveau de la rhétorique et de la dialectique qui s'est opéré ces dernières années, en faisant état d'éventuelles spécificités des pratiques organisationnelles.

L'aménagement proposé de la méthode des cas pour favoriser l'apprentissage de stratégies argumentatives, peut lui aussi, sans difficulté, faire l'objet d'améliorations. De plus, si la méthode des cas présente, à nos yeux, de nombreux avantages, elle ne constitue certainement pas la panacée compte-tenu de l'objectif pédagogique poursuivi. D'autres méthodes existantes pourraient être certainement mobilisées autour de ce projet (les jeux d'entreprise, les simulations,...).

Annexe : Lignes directrices pour l'évaluation de stratégies argumentatives.

	critères d'évaluation	moment de l'évaluation
<p align="center"><u>l'invention</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - énoncé de l'opinion proposée - choix de données du cas - choix du nombre de données 	<ul style="list-style-type: none"> - pertinence du choix des données par rapport à l'opinion - qualité des moules argumentatifs par rapport à l'auditoire 	<ul style="list-style-type: none"> - antérieur : rapport écrit remis à l'enseignant
<p align="center"><u>la disposition</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - agencement des arguments selon leur force - dispositions prévues pour faire ressortir la cohérence des arguments. 	<ul style="list-style-type: none"> - pertinence de l'ordre de présentation choisi - qualité des dispositions prévues 	<ul style="list-style-type: none"> - antérieur : rapport écrit remis à l'enseignant
<p align="center"><u>l'élocution</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - choix d'un style pour la présentation 	<ul style="list-style-type: none"> - pertinence du style par rapport à l'auditoire. 	<ul style="list-style-type: none"> - antérieur : rapport écrit remis à l'enseignant
<p align="center"><u>l'action</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - choix de l'orateur (un ou plusieurs participants), du mode de présentation (support transparent...) 	<ul style="list-style-type: none"> - qualité de l'élocution - respect des contraintes temporelles 	<ul style="list-style-type: none"> présentation orale face à l'auditoire
<p align="center"><u>le débat</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - préparation des éléments à débattre 	<ul style="list-style-type: none"> - respect des règles du débat (libre expression, charge de la preuve par les participants,...) 	<ul style="list-style-type: none"> postérieur : débat
	critères d'évaluation	moment de l'évaluation

<p><u>la dimension stratégique de l'action</u></p> <p>- par rapport à la préparation, capacité à saisir les opportunités qui se présentent lors de la séance</p>	<p>- respect de l'opinion avancée dans le rapport écrit</p> <p>- qualité de l'évolution des arguments ou de la disposition en fonction des réactions de l'auditoire lors de la présentation et du débat (tout en respectant l'opinion avancée).</p>	<p>postérieur : présentation orale et débat</p>
--	---	---

BIBLIOGRAPHIE

Albert, P., "Comment construire un bon cas ?", *Enseignement et Gestion*, Nouvelle Série N°15, automne 1980.

Bergadaà, M., Gestion et Pédagogie. Une approche nouvelle illustrée par la méthode des cas. McGraw-Hill. Paris. 1990.

Bergadaà, M. et Thiétart, R.A., "Stradin, une nouvelle méthode de décision", *Gestion. Revue Internationale de Gestion*, volume 14, N°3, 109-115, 1989.

Bitzer, L.F., "The Rhetorical Situation", *Philosophy and Rhetoric*, Number 1, 1-14, 1968.

Bourdieu, P., La Noblesse d'Etat: grandes écoles et esprit de corps. Editions de Minuit. 1989.

Chatman, J.A., Putman, L.L. et Sondak, H., "Integrating Communication and Negotiation Research", dans Bazerman, M.H., Lewicki, R.J. et Sheppard, B.H., Research on Negotiation in Organizations, Vol 3, Handbook of Negotiation Research, Jai Press, 139-164, 1991.

Christensen, C.R. et Hansen, A.J., Teaching and the Case Method. Harvard Business School Press. 1987.

Cialdini, R.B., Influence: Science and Practice. New York. Harper and Collins. 1988.

Cova, B. et Baume, C., "Cas et méthodes des cas : fondements, concepts et universalité", *Gestion 2000*, N°3, 71-95, 1991.

Déry, R., "De l'information à l'argumentation", dans Chanlat, J.F., L'individu dans l'organisation. Les dimensions oubliées. Les Presses de L'Université Laval. Editions Eska. 1990.

Desreumaux, A., Stratégie. Précis Dalloz Gestion. 1993.

Dutton, J.E., Fahey, L. et Narayan, V.K., "Towards understanding strategic issue diagnosis", *Strategic Management Journal*, 4, 307-323, 1983.

GRESUP: Groupe de Réflexion sur l'Enseignement Supérieur de la Gestion
- séance du 27 janvier 1993; invité : C. Riveline, professeur à l'Ecole des Mines de Paris.
- séance du 16 mars 1993; invité : P. Rosenzweig, Assistant à la Harvard Business School
- séance du 6 mai 1993; invité : A. Johanet, professeur au CPA.

Hermant, J., "La méthode des cas", *Les Cahiers de Recherche du CREA*, N°14, septembre 1993.

Jablin, F.M., "Superior-subordinate communication: the state of the art", *Psychological Bulletin*, volume 36, 1201-1222, 1979.

Jacquot, T., Le discours stratégique. Analyse lexicographique de la lettre du Président. Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion. IAE de Nancy 2. Avril 1995.

Kipnis, D., Schmidt, S.M. et Wilkinson, I., "Intra-Organizational Influence Tactics: Explorations in Getting One's Way", *Journal of Applied Psychology*, 65, 440-452; 1980.

Lax, D.A. et Sebenius, J.K., The Manager as Negotiator; Bargaining for Cooperation and Competitive Gain. New York. The Free Press. 1986.

Minto, B., De l'idée au texte. Raisonner et rédiger de manière logique. Interéditions. 1993.

Mintzberg, H., The Nature of Managerial Work. New York, Harper & Row. 1973.

Mitroff, I.L. et Emshoff, J.R., "On strategic assumption-making: a dialectical approach to policy and planning", *Academy of Management Review*, Volume 4, Number 1, 1-12, 1979.

Mitroff, I.L. et Mason, R.O., "Structuring ill-structured policy issues : further explorations in a methodology for messy Problems", *Strategic Management Journal*, volume 1, 331-342, 1980.

Mitroff, I.L., Mason, R.O. et Barabba, V.P., "Policy as Argument: a logic for ill-structured decision problems", *Management Science*, Volume 28, Number 12, 1391-1404, 1982.

Niederman, F. et DeSanctis, G., "The Impact of a Structured-Argument Approach on Group Problem Formulation", *Decision Sciences*, Volume 26, Number 4, July-August 1995.

Perelman, C., L'Empire Rhétorique. Vrin. 1977.

Perelman, C., Rhétoriques. Editions de L'Université de Bruxelles. 1989.

Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, Traité de l'Argumentation. La Nouvelle Rhétorique. Editions de L'Université de Bruxelles. 5ème Edition. 1992.

Sauboin, M., "La méthode des cas : comment améliorer son efficacité ?", *Gestion 2000*, N°3, 141-168, 1991.

Schwenk, C.R., "Information, Cognitive Biases, and commitment to a course of action", *Academy of Management Review*, volume 11, 298-310, 1986.

Swenson, S.C. et Holland, P.J., How to Analyse and Write Case Study Reports. Dunmore Press. 1986.

Tetlock, P.E., "Accountability: the Neglected social context of judgment and choice". dans Staw, B. et Cummings, L., Research in Organizational Behavior. Greenwich, Jai Press. 1985.

Tetlock, P.E., "The Impact of Accountability on Judgment and Choice : Towards a Social Contingency Model", dans Advances in Experimental Social Psychology, Academic Press. Vol 25, 1992.

Toulmin, S., The use of arguments. Cambridge University Press. 1958.

Van Eemeren, F.H. et Grootendorst, R., Argumentation, Communication and Fallacies. Lawrence Erlbaum, 1992.