



UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

UNIVERSITÉ D'EUROPE

MANUEL PRATIQUE  
La méthode des cas  
Choix et animation

*Réalisé par Emilie VOSEN dans le cadre du Projet FEE E<sup>3</sup>C<sup>2</sup>,*

*Promoteur François Lambotte*

Avril 2010

# LA METHODE DES CAS

## CHOIX ET ANIMATION

---

### TABLE DES MATIERES

Introduction.....	3
Le contexte .....	3
Qu'est ce qu'un cas ?.....	4
Les objectifs d'utilisation de la méthode .....	4
Choisir un cas.....	5
Les critères du cas .....	5
Classer les cas.....	5
Où se procurer des cas ? .....	7
L'animation de discussions.....	9
Les différentes phases.....	10
Phase 1 : Prise de connaissance .....	12
Phase 2 : Opinions.....	12
Phase 3 : Identification de la problématique .....	12
Phase 4 : Etude des alternatives .....	12
Phase 5 : Mise en œuvre .....	12
Phase 6 : Conceptualisation .....	12
Les notes pédagogiques .....	13
Le rôle de l'enseignant .....	14
Gestionnaire du temps.....	14
Animateur.....	14
Non-directif sur le fond (Mucchielli, 1969) .....	14
Directif sur la forme (Mucchielli, 1969).....	15
L'évaluation .....	15
Deux moments d'évaluation .....	16
En cours d'année .....	16
En fin de cursus .....	16
Les contraintes .....	16
Les étudiants .....	17
La durée.....	17
L'environnement .....	17
Les autres utilisations possibles des cas.....	18
Les présentations .....	18

Les rapports.....	18
L'évaluation de l'enseignement .....	19
Bibliographie .....	20
Ouvrages de référence.....	20
Lectures complémentaires.....	20

NB : Ce manuel a été rédigé avec l'aide précieuse de Marie Blondeau et Quentin Padovano.

## INTRODUCTION

Ce manuel a été rédigé avec l'intention de fournir à toute personne intéressée par la méthode des cas un guide pratique à l'utilisation de celle-ci.

Une formation a été donnée en avril 2010 à ce sujet par Marie Blondeau (de la Cellule Practice de l'Université Libre de Bruxelles), ainsi que par Emilie Vossen (Département des Sciences de l'information et de la communication). L'objectif premier de ce manuel est de compléter cette formation, voire de s'y substituer en cas de non possibilité d'y assister. Cependant, il pourra être utilisé par toute personne, enseignant ou autre, qui souhaite en savoir davantage sur la méthode en question, ou la mettre en œuvre dans un cours. La priorité est donnée au cours du manuel à la concision et à l'aspect pratique de la mise en œuvre de la méthode. L'idée n'est en aucune façon de prétendre être exhaustif par rapport à la matière abordée, mais bien de donner des pistes de lancement pour toute personne intéressée. Par ailleurs, une bibliographie se trouve à la fin du manuel, et renseigne les ouvrages cités dans le manuel ainsi que des lectures complémentaires au sujet de la méthode.

La formation Practice et le présent manuel ont été concrétisés dans le cadre d'un projet FEE (Fonds d'Encouragement à l'Enseignement), obtenu par le Professeur François Lambotte (Département des Sciences de l'information et de la communication) durant l'année académique 2009-2010. L'un des objectifs de ce projet est de développer un savoir-faire dans l'édition et l'utilisation de la méthode des cas au sein de l'Université Libre de Bruxelles. Ces deux outils répondent pleinement à cet objectif.

## LE CONTEXTE

La Harvard Business School est sans doute la première institution à laquelle on pense lorsqu'est évoquée la méthode pédagogique dite « des cas » (« *case method* » en anglais). En effet, au sein de cet établissement, tous les cours sont dispensés sur base de ce support<sup>1</sup>. Les étudiants travaillent exclusivement sur base de cas rédigés en général par les enseignants, qui leur servent ainsi de support d'apprentissage.

Outre cette tradition fort spécifique, cette pratique est très répandue au sein d'autres écoles de sciences de gestion, principalement aux Etats-Unis. Comme nous le verrons dans la suite de ce manuel, une certaine confusion peut régner quant à la définition précise de ce qu'est un cas, et de l'utilisation qui peut en être faite.

---

<sup>1</sup> Pour davantage d'informations à ce sujet, consulter le site : <http://www.hbs.edu/learning/>

## QU'EST CE QU'UN CAS ?

Un cas est une *histoire*.

Hohl et Kanouté (dans « *L'utilisation des cas en pédagogie* » M. Poumay) le définissent comme tel :

*« Situation contextualisée, multidimensionnelle, d'un recueil d'évènements, de faits qui forment une histoire »*

R. Mucchielli (1969) définit la méthode des cas comme telle :

*« dans son principe, la méthode des cas consiste à faire étudier par un groupe, au cours d'une séance ou d'une succession de séances, des situations problèmes concrètes présentées avec leurs détails réels et de provoquer, à partir de chaque analyse de cas, une prise de conscience exacte et ajustée de la situation, puis une conceptualisation « expérientielle » et enfin une recherche des solutions efficaces. »*

La méthode peut être mise en œuvre dans tous les domaines où il s'agit de *combiner de manière efficiente l'acquisition de connaissances théoriques et le développement d'une expérience professionnelle utile* (Mucchielli, 1969). Les domaines qui sont concernés sont par exemple les sciences économiques, les sciences de gestion, les sciences de la communication, les sciences infirmières, l'histoire, et bien d'autres.

La méthode des cas est un outil pédagogique parmi d'autres. Elle est parfois rapprochée de l'apprentissage par problème, de la mise en situation ou encore des jeux de rôles. Ces derniers sont d'ailleurs parfois utilisés au sein d'une discussion de cas, afin d'aider à la compréhension de certains concepts plus spécifiques.

L'idée principale de cette méthode est donc de mettre les apprenants en situation équivalente à une situation professionnelle future, les confrontant ainsi aux problématiques auxquelles ils devront un jour faire face, et surtout, aux modes de décisions qu'ils vont devoir apprendre à développer.

## LES OBJECTIFS D'UTILISATION DE LA METHODE

Les objectifs sont supposés énoncer « de manière claire et précise les exigences du cours et les attentes en termes de matière à apprendre et d'habiletés intellectuelles et autres à acquérir » (Bédard, 1991).

La méthode des cas peut en l'occurrence être la méthode pédagogique à mettre en œuvre pour rencontrer les objectifs suivants, en totalité ou en partie.

Michel Bédard (1991) propose quatre objectifs de l'analyse de cas en tant que méthode d'apprentissage :

1. Améliorer le jugement de l'étudiant, afin de choisir parmi les solutions proposées par les autres celle qui conviendra le mieux. > Confrontation des opinions, évaluation des données du cas, de la validité, différenciation des faits et opinions.
2. Stimuler le sens de l'initiative et la créativité de l'étudiant > utiliser ses propres expériences et connaissances pratiques pour interpréter les faits et juger de leur importance relative.
3. Développer les habiletés de raisonnement et de communication, et préciser l'expression de la pensée logique.
4. Développer le sens de la responsabilité par rapport aux conséquences possibles des recommandations formulées.

Avec l'utilisation des cas, les objectifs les plus souvent formulés par les enseignants (Bédard, 1991) sont par exemple:

- Appliquer des concepts
- Assimiler des notions théoriques
- Développer l'intérêt pour un domaine précis
- Stimuler un environnement
- Dresser le portrait d'une organisation
- Faire prendre une décision
- Développer le jugement critique
- Faire participer la classe
- Apprendre à présenter une argumentation
- Apprendre tout « en faisant »
- Faire prendre conscience de ce qui est implicite.

Certains aspects sont certainement sollicités : l'acquisition d'habiletés telles que l'esprit critique, l'esprit d'analyse, l'esprit de synthèse ; etc. Un autre objectif, plus global, est également cité par ces auteurs : celui de « construire une expérience professionnelle accélérée ». Cet objectif global est davantage tourné vers « la méthode en tant que procédé pédagogique plutôt que vers le contenu du cas ». A l'inverse, il est possible de formuler les objectifs sur base du contenu de la matière exposée (exemple : « connaître les concepts de base en finances »).

## CHOISIR UN CAS

### Les critères du cas

Il existe beaucoup de critères qui permettent de déterminer ce qu'est un cas.

Par exemple, R. Mucchielli (1969) cite les critères suivants :

- C'est une situation concrète puisée dans la réalité de la vie professionnelle (authenticité du cas).
- C'est une situation-problème appelant un diagnostic ou une décision (ou les deux) (urgence de la situation dans le cas).
- C'est une situation exigeant, pour être traitée, une information et une formation dans un domaine particulier de la connaissance ou de l'action (orientation pédagogique du cas).
- C'est une situation « totale » c'est-à-dire que, compte tenu des informations supplémentaires éventuelles à rechercher, toutes les données de fait disponibles sont présentées (finitude du cas).

D'autres auteurs ne partagent pas le même avis, entre autres au niveau par exemple de l'authenticité des informations contenues dans ce cas.

Il existe certains modèles qui permettent de déterminer les critères d'un cas. Une fois ces critères évalués, il est plus aisé de constater si le cas choisi peut répondre ou non aux objectifs pédagogiques fixés dans le cadre d'un enseignement.

### Classer les cas

Marianne Poumay (2001) propose un modèle de classification des cas et des stratégies de formation y recourant.

Dans la représentation graphique ci-dessous, les cinq doubles flèches plus foncées répertorient diverses dimensions que les cas peuvent recouvrir. Les trois autres, plus claires, soulignent quant à elles des caractéristiques de la situation pédagogique qui recourt à ces cas.



Figure 1 - Adaptation du modèle de classification des cas (M. Poumay, 2001)

Plus précisément, la classification désigne :

1. Le Format sensoriel : Ce point désigne le « nombre de registres sensoriels humains (visuel, auditif, tactile,...) et de formats (iconique, en mouvement, images fixes, 2D/3D,...)»
2. La complexité de construction : Cet aspect fait référence au « temps nécessaire pour construire le(s) cas, au nombre d'auteurs/acteurs, au nombre de variables et paramètres, à la longueur du texte ou des vidéos, au nombre et à la complexité des interrelations entre les éléments mentionnés dans le cas. »
3. Evidence de la question : Cette variable désigne la différence qu'il peut y avoir entre des situations où une question est « très ostensiblement posée et attend (ou reçoit) une réponse » et d'autres où « aucun problème n'est apparent, laissant toute liberté d'utilisation (y compris attendre des apprenants qu'ils détectent spontanément le problème implicite) ».
4. Authenticité de contenu : Ici, l'échelle va des cas au sein desquels « les données présentées sont issues de la vie réelle (situations vécues par des personnes réelles ; tous les détails authentiques ont été respectés) » à des cas dans lesquels les éléments sont imaginés. A mi chemin entre ces deux types de cas se trouvent ceux qui sont inspirés de la vie réelle, mais qui ne respectent pas formellement les faits authentiques.
5. Exhaustivité des données : « La quantité de données que l'utilisateur doit lui-même injecter dans le cas varie depuis aucune (cas très complet) jusqu'à une importante quantité (cas très lacunaire). »

Les trois autres flèches désignent quant à elles, par rapport à la situation pédagogique qui utilise ce cas :

1. Contribution originale de l'apprenant : Cette double flèche fait référence à « l'aspect original de la participation/ de l'implication de l'apprenant en termes de productions (réponses, recherches, modifications, apports, transformations,...) ». En d'autres termes, la question qui est posée est de savoir si l'apprentissage provient principalement d'une implication de l'apprenant (exploration, expérimentation, etc.) ou de l'enseignant (modélisation, transmission, etc.).
2. Authenticité du support : Ici l'échelle va du « réel vécu par l'apprenant jusqu'à la substitution totale du média (acteur, texte,...) à cette expérience réelle.»
3. Complexité d'utilisation : Dans cette catégorie sont désignés « le coût, la rareté et la diversité du matériel nécessaire, la difficulté ou la diversité des interactions entre les participants, les problèmes de management, l'implication d'animateurs (et le nombre), la participation, la variété des utilisations possibles par l'apprenant. »

### Où se procurer des cas ?

Les cas servant de base pour dispenser des cours peuvent être obtenus de différentes façons. Soit vous faites partie d'une institution ou d'un département au sein de laquelle/duquel une base de données interne de cas a été créée, auquel cas il ne vous faudra qu'accéder à celle-ci. Soit vous avez vous-même rédigé un ou plusieurs cas, qu'il vous suffira alors d'utiliser en fonction de vos besoins. Soit encore, vous n'êtes dans aucune des deux situations pré-mentionnées. Dans cette dernière situation, il convient alors d'accéder à des bases de données de cas, généralement distinguées en fonction du domaine qu'elles couvrent. Ces bases de données sont en général payantes, soit au cas, soit encore par abonnement avec utilisation non limitée des cas disponibles. Un bref aperçu de certaines de ces bases de données est donné ci-dessous, avec les domaines qu'elles couvrent ainsi que les conditions d'obtentions de cas en leur sein.

Une difficulté existante est la différence de dénomination de ce qui est entendu par « cas ». Seul le domaine des sciences de gestion semble être pourvu d'une tradition en la matière, et du coup d'une volonté de rassembler ces cas au sein de bases de données consultables soit de façon gratuite, soit moyennant un paiement. D'autres disciplines produisent également des cas mais ne les nomment pas de la même façon et n'en font pas des produits commercialisables. En enseignement, par exemple, il existe des CD-Roms et des sites sur lesquels sont repris des témoignages d'enseignants qui peuvent être appelés « cas » mais ne figurent pas dans une banque nommée comme telle.

Domaine	Base de données	Prix et précisions	Url
Sciences de Gestion	HEC Montréal – Centre de cas	Gratuit pour les cas, sur base d'une inscription / pour l'accès aux teaching notes, nécessité de prouver que l'on enseigne (elles ne sont données que dans l'optique d'utilisation pour un cours en particulier), 2000 cas	<a href="http://www2.hec.ca/centredecas/">http://www2.hec.ca/centredecas/</a>
	Revue internationale de cas en	Gratuit si inscription	<a href="http://web.hec.ca/revuedecas/index.cfm">http://web.hec.ca/revuedecas/index.cfm</a>
	ECCH	37000 cas, en anglais, payant	<a href="http://www.ecch.com">http://www.ecch.com</a>
Enseignement spécialisé	CCMP – Centrale de cas et de médias pédagogiques	4000 cas en français et 130 cas en anglais, avec note pédagogique pour chacun, payant	<a href="http://www.ccmp.ccip.fr/cas_ccmp.htm">http://www.ccmp.ccip.fr/cas_ccmp.htm</a>
	Clearinghouse for special education teaching cases	Gratuit	<a href="http://cases.coedu.usf.edu/about.htm">http://cases.coedu.usf.edu/about.htm</a>
Droit des ventes internationales	CISG Database	Gratuit	<a href="http://www.cisg.law.pace.edu/cisg/text/YB2006-2000.html">http://www.cisg.law.pace.edu/cisg/text/YB2006-2000.html</a>
	Department of Pathology at University of Pittsburgh School of Medicine	Gratuit	<a href="http://path.upmc.edu/cases.html">http://path.upmc.edu/cases.html</a>

Il existe encore une autre façon de se procurer des cas. Il s'agit d'ouvrages rassemblant un certain nombre de cas, ouvrages a priori disponibles en bibliothèque ou à acheter pour son propre usage. Ci-dessous deux exemples de ce type d'ouvrages, l'un étant une publication de la Harvard Business School, et l'autre procurant des cas concernant la Gestion des ressources humaines.

Barnes, Louis B., C. Roland Christensen, et Abby Hansen. *Teaching and the Case Method*. 3<sup>e</sup> éd. Boston: Harvard Business School Press, 1994

Laflamme, Roch. *La méthode des cas*. Presses Université Laval, 2005 (Recueil de cas en gestion des ressources humaines et en relations du travail)

Une autre façon de disposer de cas à utiliser dans un contexte de formation est d'en rédiger soi-même. Il existe des méthodes d'aide à la rédaction de cas qui donnent des indications quant aux éléments à ne pas oublier, à la narrativité du texte, à la séquence idéale des informations, etc. Notons que cette question de la construction des cas sera abordée durant l'année académique 2010-2011 lors d'une prochaine formation Prac-tice à ce sujet.

Une dernière possibilité est de faire rédiger des cas par les étudiants eux-mêmes. Cette démarche entre alors dans une perspective pédagogique spécifique, qui vise à faire acquérir aux étudiants d'autres compétences que celles visées traditionnellement par la méthode des cas. Il s'agit en outre de penser à une étape sans doute nécessaire de vérification de ces écrits, si l'idée est de les réutiliser par après comme supports d'enseignement.

## L'ANIMATION DE DISCUSSIONS

Les cas peuvent être utilisés de diverses façons. Dans le domaine des sciences de gestion, une des façons les plus courantes est de discuter des cas lors de séances spécifiques. En général, il est demandé aux participants de bien préparer le cas au préalable, avant de venir au cours. Il s'agit alors pour eux de lire attentivement le cas, de bien comprendre tous ses aspects, de faire des lectures complémentaires si besoin. En général, l'enseignant donne en même temps que le texte du cas des questions auxquelles les étudiants doivent pouvoir répondre, et qui serviront surtout de base pour la discussion en grand groupe.

Entre la lecture, l'assimilation du cas de manière individuelle, et la discussion du cas lors du cours, en grand groupe donc, il est suggéré par plusieurs auteurs que les étudiants se réunissent en petits groupes afin de discuter du cas. L'idée n'est alors pas de tenter de convaincre les autres étudiants de son propre point de vue, mais bien de, entre autres, vérifier sa compréhension du cas par le fait de l'expliquer aux autres (Mauffette-Leenders et al., 2007). La compréhension peut ainsi être verbalisée, et vérifiée, tout en étant confrontée à d'autres manières possibles de voir les choses. Il y a en effet une grande différence entre le fait de penser avoir compris quelque chose et de devoir le prouver devant d'autres personnes, ayant elles-mêmes également développé leur interprétation des faits. D'autres raisons pour favoriser cette étape sont par exemple le fait d'encourager la participation individuelle ; de donner la chance à chaque étudiant de parler de chaque cas (car en fonction du nombre d'étudiants lors des discussions en classe, il ne sera peut-être pas possible pour tous de participer à chaque discussion) ; de donner aux étudiants l'occasion de développer des habiletés de communication, mais dans un cadre plus « confortable » que celui du grand groupe ; de construire des relations de confiance avec d'autres étudiants, etc.

Après la phase de préparation individuelle, et celle du partage en groupes réduits des premières impressions sur le cas, vient donc l'étape de discussion du cas en grand groupe. Cette étape est celle qui a lieu pendant l'horaire de cours, et est encadrée par l'enseignant en charge du cours.

L'objectif de cette étape de discussion du cas est non seulement d'atteindre une certaine compréhension du cas et une résolution optimale (si cela s'applique) de la problématique en question. Cette étape donne également aux étudiants l'occasion de s'exercer dans un grand groupe ; de partager les apprentissages découlant des étapes individuelle et en groupe restreint ; et enfin d'être évalués par leurs pairs et leur(s) enseignant(s) (Mauffette-Leenders et al., 2007).

L'étape d'animation permet aux étudiants (Bédard, 1991) :

- « d'être actifs plutôt que passifs au cours du processus d'apprentissage ;
- De vivre une expérience de collaboration et de coopération ;
- De développer les habiletés à résoudre des problèmes et la pensée critique ;
- D'améliorer l'estime de soi ;
- De clarifier leurs croyances et leurs valeurs ;
- De se motiver davantage pour les apprentissages futurs. »

Afin que l'animateur de la discussion fasse atteindre ces objectifs par les participants, il peut suivre une sorte de canevas de la discussion, découpé en diverses phases.

### Les différentes phases

Plusieurs auteurs ont déterminé les différentes phases de la discussion d'un cas en classe. Ci-dessous vous trouverez un aperçu résumé des visions de trois auteurs clé. Dans la dernière colonne est présentée une proposition de « synthèse » de ces trois visions, rassemblant les principaux points de chacune, et formant ainsi un exemple de démarche à suivre lors d'une discussion de cas. Il est entendu qu'il ne s'agit pas ici d'un nouveau modèle, mais d'une façon de rationaliser les apports de différents auteurs importants dans le domaine, à des fins d'utilisation concrète, en fonction des besoins de chacun.

<b>Mucchielli (1969)</b>	<b>Bédard (1991)</b>	<b>Mauffette-Leenders et al. (2005)</b>	<b>Synthèse</b>
<p>* Phase préliminaire Prise de connaissance du cas</p> <p>* Phase 1 Surgissement des opinions, impressions, jugements ou décisions</p> <p>* Phase 2 Analyse en commun (via un retour aux faits et à l'information)</p> <p>* Phase 3 Conceptualisation = Formulation des concepts opérationnels ou principes d'action concrète pouvant être utilisés dans une situation similaire.</p>	<p>* Phase 1 Contact avec les étudiants, explication de la méthode, instauration du climat de travail</p> <p>* Phase 2 Démarrage de la discussion et du travail sur le cas</p> <p>* Phase 3 4 parties : 1. Identification du problème ou analyse de la situation 2. Etude des options possibles 3. Recommandations pour des actions spécifiques 4. Mise en œuvre</p>	<p>* En classe / pré-classe Moment où les étudiants entrent dans la salle &gt; interactions</p> <p>* « Pré-cas » / Echauffement Différents types d'activités (commentaires généraux, révision des cours précédents, etc.)</p> <p>* Discussion du cas 5 parties : 1. Début 2. Identification de la problématique 3. Analyse des données du cas 4. Alternatives et décision 5. Action et plan de mise en œuvre</p> <p>* Conclusion</p>	<p>[Introduction – prise de contact]</p> <p>* Phase 1 Prise de connaissance du cas, partage des premières impressions, rappel des informations importantes, examen des données du cas</p> <p>* Phase 2 Opinions, impressions, jugements</p> <p>* Phase 3 Identification de la problématique ou de la question posée</p> <p>* Phase 4 Etude des alternatives possibles, décision</p> <p>* Phase 5 Plan de mise en œuvre concrète</p> <p>* Phase 6 Conceptualisation</p> <p>[Conclusion]</p>

### **Phase 1 : Prise de connaissance**

Il s'agit au cours de cette phase principalement de démarrer la discussion, l'animateur va donc poser des questions générales, permettant de s'assurer que les données du cas sont claires pour tous les participants.

### **Phase 2 : Opinions**

Une fois que les faits sont bien explicités, chacun peut en donner son interprétation. Cette phase-ci permet donc de laisser s'exprimer les opinions de chacun, celles-ci ne valant pas mieux l'une que l'autre mais étant très utiles à confronter. Chacun perçoit en effet les situations, les personnages et leurs rôles, les interactions, d'un œil différent, et leur donne des significations diverses, qu'il est intéressant de comparer (Mucchielli, 1969).

Un risque pourrait être de parvenir, à la fin de cette phase, à un sentiment de non accord mutuel, si les opinions des membres du groupe divergent fortement. C'est alors à l'animateur de bien conduire la discussion afin que chacun perçoive l'intérêt de prendre connaissance d'opinions autres que la sienne.

### **Phase 3 : Identification de la problématique**

Ici, une discussion importante aura lieu afin de tenter de déterminer la nature exacte de la problématique du cas. Pour certaines analyses de cas la question sera futile étant donné que la problématique y est exposée de façon très explicite. Par contre, dans d'autres cas, la recherche de cette problématique sera le point central des objectifs pédagogiques d'utilisation de ces cas-là (Mauffette-Leenders et al., 2007).

### **Phase 4 : Etude des alternatives**

Les étudiants ont pour tâche à ce moment-ci de la discussion de proposer des alternatives à ce qui s'est passé dans le cas étudié. Il leur sera demandé non seulement de les proposer, mais également de discuter leurs mérites respectifs avec précision et d'identifier leurs critères de sélection de ces alternatives (Mauffette-Leenders et al., 2007).

### **Phase 5 : Mise en œuvre**

Avant la phase de mise en œuvre, les étudiants devraient idéalement choisir une des alternatives proposées à l'étape précédente (a priori la meilleure). Cela dit, il est possible qu'ils ne parviennent pas à un consensus, simplement car plusieurs alternatives peuvent être valables, même après un examen consciencieux de leurs tenants et aboutissants.

Une fois l'alternative choisie, il s'agit de la mettre en œuvre, de voir comment la décision va être exécutée concrètement.

M. Bédard (1991) émet une réserve quant à cette phase : la mise en œuvre demande une bonne connaissance du domaine dans lequel se situe le cas, afin de la rendre plausible. Or, les étudiants ne possédant pas toujours cette connaissance approfondie, il vaut parfois mieux éviter de s'engager dans cette phase. Le fait d'aboutir dans les autres étapes peut déjà être considéré comme un apprentissage suffisant.

### **Phase 6 : Conceptualisation**

R. Mucchielli (1969) définit cette étape comme telle : La phase de conceptualisation peut être considérée comme la phase de recherche non pas tant des lois du champ mais avant tout des constatations qui méritent d'être érigées en « principes pratiques à retenir » pour comprendre les situations du même genre.

Il propose une question-type à poser en fin d'animation, afin de parvenir à une « généralisation » du contenu traité. L'animateur introduit cette phase après l'accord du groupe sur la synthèse-diagnostic. Il l'ouvre par une question du genre de celle-ci : « On pourrait dégager à l'occasion de ce cas tel qu'il

est maintenant compris, quelques principes généraux utiles au diagnostic des situations humaines et à l'art de les résoudre. Quels principes de ce genre formuleriez-vous en prenant le cas pour exemple ? ».

Il est possible d'accumuler plusieurs « principes » de genre mais il est recommandé de tenter la formulation finale d'un ou deux principes opératoires très généraux qui représentent « la grande leçon pratique à tirer du cas ».

## Les notes pédagogiques

### *Ou teaching notes*

Erskine et al. (2003) définissent les teaching notes d'un cas comme des supports d'aide pour toute personne qui compte enseigner ce cas. Elles ne sont a priori disponibles que pour les enseignants, et ne sont pas divulguées aux étudiants. La partie contenu des teaching notes est généralement conçue par l'auteur du cas pendant la rédaction de celui-ci. Elle sert alors de contrôle de la clarté des faits exposés. Ces auteurs distinguent différentes parties pouvant composer ces notes pédagogiques. Elles ne doivent pas spécifiquement toutes être remplies.

1. Titre du cas
2. Bref résumé du cas
3. Objectifs d'enseignement (nom du cours pendant lequel le cas est utilisé, profil des étudiants, et objectifs pédagogiques)
4. Problématiques immédiates (préoccupations principales du preneur de décisions du cas)
5. Problématiques de base (raisons pour lesquelles l'enseignant utilise le cas dans le cours)
6. Lectures supplémentaires suggérées
7. Supports d'enseignement possibles (échantillons, matériel promotionnel, photos, articles, vidéos, programmes informatiques, CD Roms, personnes invitées, etc.)
8. Devoir demandé aux étudiants (questions auxquelles ils vont devoir réfléchir après la lecture du cas, lors de la préparation individuelle)
9. Questions de discussion pour leur utilisation en classe (à utiliser pour lancer la discussion, si celle-ci s'étouffe ou si un changement de direction est souhaité)
10. Analyse du cas (les réponses aux questions)
11. Autres informations (par exemple cela peut inclure les faits réels qui se sont déroulés, si le cas utilisé est issu d'une situation authentique)
12. Suggestions d'enseignement (ce que l'utilisateur du cas pense être utile pour une prochaine utilisation de celui-ci : éléments à ne pas oublier, variantes possibles, etc.)
13. Plan d'enseignement du cas (l'agenda de l'enseignant)

Lorsque le cas a été utilisé pour la première fois dans un certain contexte, il est vivement conseillé à son utilisateur de parcourir les notes pédagogiques et de les compléter en fonction de l'expérience vécue, et des compléments d'informations qui pourraient s'avérer nécessaires pour les futurs utilisateurs du cas.

Pour précision, les notes pédagogiques ne seront pas davantage explicitées dans le cadre de ce manuel, dans la mesure où elles sont en général rédigées par l'auteur du cas, et non pas par la personne qui l'utilise dans le cadre de ses enseignements.

## Le rôle de l'enseignant

Globalement, le rôle de l'animateur peut se comparer à celui d'un chef d'orchestre. Il doit à la fois gérer chaque élément individuel mais également le groupe dans son ensemble, avec l'objectif que le résultat forme un tout cohérent.

L'animateur de la discussion va se servir des notes pédagogiques afin de diriger la discussion vers certains points, en fonction des objectifs fixés pour le cours en question. Au sein de ces notes, il trouvera également des questions utiles pour lancer la discussion, ou la ranimer si elle s'épuise.

## Gestionnaire du temps

La gestion du temps est un point crucial de l'animation d'un cas. La question permanente sera de savoir s'il convient de pousser la classe à passer au point suivant, ou d'explorer plus longuement le point discuté à ce moment. Une bonne gestion du temps sera favorisée par un planning pré-établi, intégrant de façon claire les étapes par lesquelles la discussion doit passer, et l'objectif (ou les objectifs) à atteindre. Pendant la discussion, une certaine discipline sera nécessaire dans le chef de l'animateur afin de, par exemple, parvenir à déceler les détails d'importance et aussi de distinguer les faits des opinions des participants. Cependant, certains enseignants favorables à un mode d'animation moins directif argumentent que cette directivité peut réduire la spontanéité et les interactions fructueuses. (Erskine et al., 2003)

## Animateur

Le rôle de l'enseignant se situe à mi chemin entre le leader de la discussion et le facilitateur d'échanges. S'il se montre très directif, il risque d'étouffer les motivations et les interventions. Il se doit donc de parvenir à faire parler les étudiants, à ce que ces derniers parviennent à faire « sortir d'eux » leurs opinions. Plusieurs « trucs » sont donnés par les auteurs pour y parvenir : poser des questions indirectes aux étudiants, jouer l'avocat du diable, faire prendre ce rôle par un étudiant, formuler une hypothèse qui amènera une nouvelle façon d'aborder la question, ... (Bédard, 1991)

*« Les qualités demandées à un bon enseignant-animateur de cas s'apparentent à celles d'un bon animateur ayant en plus une bonne connaissance de la matière. (...) Une condition demeure essentielle : l'enseignant-animateur de cas doit considérer les étudiants comme des personnes-ressources et les accepter ainsi. » (Bédard, 1991)*

Une double contrainte définit le rôle de l'animateur selon Mucchielli : la « non directivité sur le fond » et la « directivité sur la forme ».

« L'animateur n'a pas le droit d'avoir une opinion sur le cas qu'il est chargé de faire analyser. Il n'a pas le droit non plus de laisser croire qu'il en a une. Sa neutralité intégrale sur le fond du problème ne doit cependant pas se traduire par une indifférence aux personnes (car il doit favoriser la discussion), ni par une indifférence aux opinions émises (car il doit pouvoir les comprendre sans erreur et les reformuler avec empathie) ni par un laissez-faire (car il doit fermement conduire le groupe). »

L'animateur connaît le but de la formation, mais ignore quel sera le résultat du travail de groupe dans la discussion qu'il conduit.

## Non-directif sur le fond (Mucchielli, 1969)

L'animateur n'a aucun avis personnel à donner en ce qui concerne le contenu des idées, opinions, jugements et il doit laisser s'exprimer toutes les opinions, en assurant même à chacun des participants le droit démocratique d'exposer ses idées et de les faire entendre par les autres.

L'animateur ne peut utiliser le dynamisme du groupe et socialiser les personnes qu'en intensifiant les interactions et donc la participation des membres du groupe à la discussion.

Son rôle consiste à adapter à chaque phase une attitude fondamentale de non-directivité sur le fond, attitude qui s'exprime par :

- L'absence complète de tout avis personnel décelable
- L'évitement méthodique de toute suggestion et de toute évaluation, et, de manière générale, de toute induction dans ses interventions.
- L'accueil intégral des opinions d'autrui
- La reformulation systématique des opinions émises par les participants.

### **Directif sur la forme (Mucchielli, 1969)**

L'animateur est interventionniste en ce qui concerne la régulation des échanges et le passage d'une phase à une autre.

Il y a une différence à faire entre le fait de ne pas donner d'avis sur le cas ni d'appréciation sur les opinions émises et le fait de donner la parole à un silencieux, faire le point sur ce qui se passe, ou prévenir que la discussion va par exemple être remplacée par un jeu de rôles.

La directivité sur la forme est donc la manifestation de l'autorité de l'animateur en ce qui concerne tout ce qui est relatif à la forme :

- Distribution de la parole
- Égalité de la participation des membres
- Distinction des phases, passage d'une phase à l'autre
- Attention portée aux réactions collectives et élucidation des réactions du groupe
- Rappel du temps imparti et régulation de la réunion en fonction du temps
- Synthèses partielles et synthèse finale de ce qui a été dit par le groupe.

## **L'ÉVALUATION**

Comme toutes les formes d'apprentissage, les objectifs visés lors d'une étude de cas doivent être évalués.

Il est déraisonnable d'évaluer les étudiants sur une étude de cas si les cas ont été très peu abordés au cours de l'année. À l'inverse, il est également déraisonnable de porter l'évaluation sur tout autre chose si l'essentiel de l'enseignement a porté sur des cas.

Il existe plusieurs types d'évaluation et qui dépendent de la manière dont les cas s'intègrent dans le cours.

Erskine et al. donnent certains critères d'évaluation à utiliser pour constater si les objectifs sont atteints par les étudiants. Selon eux, une performance acceptable implique d'avoir pu :

1. Identifier et analyser les problématiques importantes du cas.
2. Démontrer une compréhension des données conceptuelles et théoriques applicables au cas en question.
3. Identifier les hypothèses de base, tout en reconnaissant que différentes hypothèses peuvent être émises par différentes personnes sur base de la même information présente dans le cas.
4. Démontrer que la méthode adaptée a été utilisée lorsqu'un quelconque outil analytique a été utilisé.
5. Démontrer que les arguments utilisés pour accepter ou rejeter une solution alternative sont cohérents par rapport aux hypothèses émises, et par rapport aux interprétations déjà faites des données du cas.

6. Montrer la cohérence entre l'analyse effectuée et la décision recommandée.

## Deux moments d'évaluation

### En cours d'année

Le but de l'évaluation est de permettre à l'étudiant de se positionner par rapport aux attentes et/ou d'être certificative (avec la réussite du cours à la clé).

Il existe différentes manières d'évaluer les compétences développées. Il est à noter que de nombreux outils ont recours à l'auto-évaluation. Les membres d'un groupe ou les acteurs d'une discussion peuvent également évaluer leur pairs par rapport à des critères précis ou leur propre activité, en plus ou en alternative d'une évaluation émise par l'enseignant.

Deux aspects complémentaires peuvent être évalués :

1. La participation

Plusieurs éléments peuvent être analysés dans la participation :

- la préparation : lecture des documents en temps voulu, réflexion à propos des lectures, lien avec les autres matériels de cours ;
- la discussion : donner son point de vue, analyser, questionner, répondre aux commentaires ;
- l'écoute : suivre les arguments et le cheminement des discussions.

2. La démarche de résolution du cas

Des grilles ont été développées afin d'évaluer les différents critères jugés pertinents. Parmi ces critères, de nombreuses étapes de la résolution du cas (en passant par les différentes phases) se retrouvent mais ces critères doivent être adaptés en fonction des objectifs d'enseignement.

### En fin de cursus

Pour les enseignants qui utilisent beaucoup de cas au sein de leurs cours, l'utilisation d'un cas comme base d'un examen peut tout à fait être envisagée. Le choix de ce cas se fera sur base de critères similaires à ceux guidant le choix d'un cas pour un cours, à savoir principalement l'adéquation avec les objectifs d'apprentissage.

Le choix d'utiliser un cas comme base pour un examen n'est pas sans conséquence, par exemple sur la durée de correction de celui-ci. Ce type d'examen sera en effet plus long à corriger qu'un examen « classique ». La définition de la grille de correction va demander un travail de réflexion important. Elle va dépendre à la fois de l'enseignant en question et du cas utilisé.

## LES CONTRAINTES

Afin de mettre en œuvre le plus efficacement possible une discussion de cas, ou pour utiliser la méthode des cas plus globalement, il convient de tenir compte de divers aspects pratiques.

Au sein de la littérature, divers éléments sont cités à ce propos. Michel Bédard par exemple (1991) cite quelques éléments à prendre en considération :

- Les indications concernant les destinataires de l'enseignement : le nombre d'étudiants, leur profil, etc. ;
- La formation des étudiants, leur niveau ;
- L'expérience des étudiants avec cette méthode d'enseignement ;
- La préparation du matériel pédagogique ;

- Le lieu d’enseignement : taille de l’auditoire, la disposition des tables et chaises, etc. Concernant ce dernier point, le conseil est donné de réduire au maximum la distance entre l’animateur et les étudiants, ceci afin d’éviter que certains ne se sentent isolés de la discussion.

## Les étudiants

Le nombre de participants « idéal » à une discussion de cas dépend de plusieurs facteurs.

Le principe de base à ce sujet est la volonté d’une implication la plus significative possible d’un maximum d’étudiants dans un certain laps de temps (Erskine et al., 2003). Un facteur à prendre également en considération est le nombre de cours du cursus qui fonctionnent sur base de cas. Plus il y en a, plus il peut y avoir d’étudiants par cours étant donné qu’ils auront davantage d’occasions de participer à la discussion.

En général, il faut compter que le nombre minimum de participants se situe aux environs d’une douzaine, et le maximum autour d’une centaine, avec l’idéal situé entre vingt et soixante participants (Erskine et al., 2003).

Concernant la taille du groupe toujours, certaines variables concernant la participation effective en fonction de la taille du groupe sont précisées par Michel Bédard (1991) :

« A mesure que la taille du groupe s’accroît :

- Les ressources du groupe s’accroissent en connaissances et expérience ;
- Le groupe devient moins apte à utiliser ces ressources parce que les canaux de communication sont trop nombreux ;
- La qualité des interventions va en diminuant ;
- Les divergences d’opinion entre les étudiants vont en s’accroissant (le traitement est moins homogène, mais cela peut être utile si l’on veut utiliser une stratégie d’opposition) ;
- Le nombre d’étudiants ‘en marge’ augmente (il devient alors plus difficile de procéder à des évaluations) ;
- Il y a davantage d’étudiants qui s’abstiennent de participer. »

R. Mucchielli ajoute qu’une hétérogénéité du groupe est à souhaiter (sexe, âge, statut social, profession,...). Ceci dépend évidemment des conditions dans lesquelles la méthode est mise en œuvre, il ne sera en effet pas toujours possible de déterminer la composition du groupe de sorte qu’elle soit hétérogène.

## La durée

Il n’y a pas de règle absolue concernant la durée idéale d’utilisation d’un cas. Il est possible tant de l’exploiter en une séance d’une ou deux heure(s) que de l’utiliser tout au long d’un semestre par exemple.

La durée d’exploitation d’un cas dépendra essentiellement des objectifs d’enseignement du cours en général, et également des objectifs spécifiques liés au cas en question.

## L’environnement

Mucchielli (1969) dit au niveau des conditions matérielles que « L’organisateur doit fournir les meilleures conditions habituelles de réunions-discussions :

- Offrir au groupe des positions de travail telles que chacun voie directement tous les autres ;
- Préparer les cartons nominatifs pour que chacun identifie tous les autres ;
- Disposer d’un temps suffisant ;
- Éviter tout dérangement et toute perturbation extérieure pendant la séance de travail ;

- Organiser le confort du groupe dans un espace suffisant ;
- Situer la réunion à un moment opportun de la journée (éviter les séances trop tôt, les heures après les repas, etc.) »

Dans certains ouvrages il est même possible de trouver des schémas de dispositions d'auditoires optimales pour favoriser les interactions, tant entre les étudiants, qu'entre ceux-ci et l'animateur. Il est bien clair qu'il n'est pas toujours possible de disposer de l'aménagement idéal, cela dit, il est vivement conseillé de favoriser au maximum la possibilité d'échanges entre les participants à la discussion.

## LES AUTRES UTILISATIONS POSSIBLES DES CAS

Outre l'utilisation des cas en tant que base de discussions en grands groupes, il est possible de les utiliser comme base pour d'autres types d'exercices. Il est à noter que ces utilisations ne constituent pas des alternatives à l'évaluation de la discussion de cas, mais bien des façons différentes de conduire un cas.

### Les présentations

Les présentations de cas impliquent qu'un ou plusieurs étudiant(s) préparent un cas et le présente(nt) devant une assemblée.

Ces exercices offrent aux étudiants une occasion de transmettre une présentation « professionnelle » de leur analyse de cas ainsi que de leurs recommandations. Ils permettent aussi de briser la monotonie des cours s'ils sont essentiellement basés sur les discussions de cas. Enfin, les présentations par les étudiants leur permettent de développer des aptitudes de communication orale (gestion du temps de parole, utilisation de supports audio/visuels, etc.) ainsi que des aptitudes liées au rôle d'enseignant qu'ils prennent (dynamique de groupe, priorités des informations à donner, capter l'attention des autres étudiants, etc.) (Erskine et al., 2003).

Une réserve est toutefois émise par rapport à ce mode d'exploitation d'un cas, il s'agit du manque d'investissement des étudiants qui ne préparent pas de présentation orale, qui n'auront du coup pas préparé le cas, et qui risquent d'être relativement inactifs durant la présentation. Cependant, il peut leur être demandé par exemple de se placer en tant que « répondants » au groupe qui présente le cas, et ainsi lui exposer leur interprétation des données du cas.

### Les rapports

Dans ce cas, les étudiants doivent remettre, individuellement ou par groupe, un rapport écrit qui décrit leur analyse du cas ainsi que leurs recommandations par rapport à un cas déterminé.

L'objectif principal de cette pratique est d'inciter les étudiants à rédiger un document qui soit le plus clair possible, et qui expose de façon efficace leur analyse du cas. Ce genre d'exercice permet également par exemple de préparer les étudiants à l'écriture de rapports formels, de les inciter à faire une analyse du cas extrêmement rigoureuse, ou encore de leur faire analyser des cas plus complexes que pour une discussion en classe (Erskine et al., 2003).

La réserve émise par rapport à ce type d'exercice est le temps nécessaire aux étudiants pour préparer ce genre de rapports. Un certain temps sera également nécessaire pour l'enseignant afin de lire et d'évaluer tous ces travaux.

## **L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT**

Une évaluation de la méthode peut être informative pour l'enseignant, surtout s'il débute avec cette méthode. En effet, le recueil d'informations auprès d'étudiants permet d'identifier rapidement les éléments qui peuvent améliorer la méthode pour les années suivantes. L'enseignant - en plus de soumettre un questionnaire aux étudiants - peut s'auto-évaluer ou faire appel à un observateur (conseiller pédagogique ou collègue) afin d'obtenir un regard extérieur.

---

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages de référence

Barnes, Louis B., C. Roland Christensen, et Abby Hansen. *Teaching and the Case Method*. 3 éd. Boston: Harvard Business School Press, 1994

Bédard, Michel G. *La Méthode Des Cas: Guide D'analyse, D'enseignement Et De Rédaction*. Boucherville, Québec, 1991

Erskine, James A., Michiel R. Leenders, et Louise A. Mauffette-Leenders. *Teaching with Cases*. 3 éd. Ivey Publishing, 2003

Mauffette-Leenders, Louise A. *Learning with Cases*. Third. Richard Ivey School of Business University of, 2007

Mucchielli, Roger. *La Méthode Des Cas: À L'usage Des Psychologues, Des animateurs Et Des Responsables*. Paris: Editions sociales françaises, 1969

Poumay, Marianne. "L'utilisation de cas concrets en pédagogie. Modèles pour décrire et analyser des cas et leurs usages didactiques." 2001, disponible via: <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/23374>

### Lectures complémentaires

Dorn, Elizabeth M. "Case Method Instruction in the Business Writing Classroom." *Business Communication Quarterly* 62.1 (1999): 41-60

Golich, Vicki L. "The ABCs of Case Teaching." *International Studies Perspectives* 1.1 (2000): 11-29, disponible via: <http://dx.doi.org/10.1111/1528-3577.00002>

Ramiller, Neil C. "Making the Case: The Systems Project Case Study as Storytelling." *Journal of Information Systems Education* Vol. 14(2) (2003): 153-165, disponible via: <http://www.jise.appstate.edu/Issues/14/14%282%29-153.pdf>