

# POINT DE VUE

## LE CAS PÉDAGOGIQUE, DISPOSITIF CONTEMPORAIN, DYNAMIQUE ET COLLABORATIF DE RÉTENTION THÉORIQUE POUR LES APPRENANTS EN GESTION !

**TAMYM ABDESSEMED**

Professeur de stratégie, HDR / Directeur académique et de la recherche d'ICN  
Business School / Directeur de la collection de cas ICN à la CCMP

*L'auteur dédie cette contribution à notre collègue trop tôt disparu Eric Simon. Eric lui avait fait l'honneur de le solliciter pour faire valoir son point de vue dans les colonnes de la revue, ce qu'il avait accepté avec plaisir sans être capable de répondre à temps à sa confiance. Puisse cette contribution apaiser ce qui est resté comme une blessure entrouverte après son départ prématuré.*

La formation au management a connu en France une mutation sans précédent ces vingt dernières années, en raison d'un mouvement profond de globalisation et de standardisation académique sans précédent, résultats de facteurs exogènes mais aussi du comportement stratégique endogène des acteurs en présence dans un contexte de concurrence. Cette évolution a fait fortement bouger les pratiques pédagogiques en vigueur du fait du renforcement des exigences universitaires des cursus, là où le caractère appliqué et professionnalisant avait fait les lettres de noblesse et la raison d'être du modèle issu des milieux professionnels, pour faire simple. On pourrait penser que ces évolutions auraient pu porter préjudice à la pertinence de la méthode des cas, chère aux juristes, puis devenue référence pour les études de *business*. Pourtant c'est probablement le contraire qui s'avère vrai : à travers la méthode des cas, l'enseignement supérieur de gestion joue en fait l'équilibre et la synthèse de son modèle. Dans ce point de vue, nous défendrons d'abord l'idée que la légitimité des contenus de gestion est devenue plurielle en vingt années. Nous tenterons en second lieu de caractériser les enjeux pédagogiques générés par la révolution numérique et l'évolution du comportement des apprenants. Enfin, nous mettrons en évidence que le cas pédagogique est l'outil qui par excellence permettra de répondre à ce double impératif, véritable dispositif d'intégration et de rétention du savoir théorique en sciences de gestion.

## 1. L'ÉMERGENCE PROGRESSIVE D'UNE LEGITIMITÉ PLURIELLE DES CONTENUS DE SCIENCES DE GESTION

Le caractère scientifique des disciplines de gestion, s'il a tardé à s'imposer en France pour des raisons historiques, est désormais établi, après vingt années d'avènement de standards académiques internationaux dans nos établissements. D'une certaine manière, les institutions françaises en ont même fait plus encore que les autres dans ce processus de rattrapage des standards internationaux, où les diplômés des grandes Ecoles de gestion multiplient la conquête des accréditations nationales et internationales pour les accumuler au maximum. Cette course aux labels sonne un peu comme une vaste entreprise de légitimation pour rendre incontestable et irrévocable leurs conquêtes académiques, quasi contre-nature si l'on songe à leur éclosion comme émanation des milieux industriels préoccupés, pour ne pas dire obsédés, par le caractère opérationnel des savoirs dispensés. Nous étions les champions des concours, nous sommes aussi devenus les champions des accréditations, dont nous avons aussi fait des formes de concours dans le paysage français de l'enseignement supérieur de gestion. Pour comprendre la dynamique par laquelle le mouvement de globalisation et de standardisation se sont opérés, on pourra se référer à des travaux précédents sur le sujet où nous mobilisons une approche par les standards (Abdessemed, 2007). Dans ce référentiel d'obédience académique, désormais installé de manière irréversible, et sur lequel les institutions françaises se sont alignées, l'ossature théorique des formations et des contenus est largement renforcée, ainsi que la formation scientifique et méthodologique des apprenants. Ces préoccupations sont devenues celles des instances de labellisation internationales mais pas seulement, puisque la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG) a formalisé un référentiel adossant explicitement ses recommandations à la solidité académique des institutions portant les cursus, au risque de faire face à la critique de certains de « reprise en main par les universitaires ». Ce mouvement d'ensemble consacre le retour en force de la légitimité académique des contenus dispensés au plan global, ce qui se traduit au plan collectif comme au plan individuel par la vérification de critères de suffisance et de maintenance de la qualification académique des enseignants. La légitimité première des contenus dispensés dans des programmes d'enseignement supérieur de gestion devient académique, là où pendant plus d'un siècle, les institutions, souvent consulaires, se sont appuyées sur une légitimité liée à la pertinence de marché et de reconnaissance par les milieux professionnels.

Pour autant, nos formations à la française n'ont pas souhaité perdre de la connivence installée de longue date avec le monde de l'entreprise, faisant intervenir stages, immersion en entreprise et préparation à l'em-

ployabilité immédiate et durable, afin de continuer à honorer une promesse de professionnalisation sur laquelle elles se sont construites, et qui reste un engagement important de leur mission. En témoigne à cet égard l'avantage concurrentiel singulièrement durable de celles-ci sur le segment de la formation pré-expérience en management, qui s'exprime par la domination régulière des programmes « grande école » à la française dans le classement du FT depuis plusieurs années. C'est ainsi que l'ensemble des dispositifs permettant de garantir une pertinence de terrain sont jugés nécessaires, pertinents, utiles et sont intégrés dans les évaluations des formations en complément : ce que nous pourrions appeler la légitimité professionnelle des contenus vient ainsi compléter la légitimité académique fondatrice et ne se s'y substitue en aucun cas. On peut d'ailleurs observer que cette légitimité professionnelle, dont la logique est assez intuitive eu égard aux missions de placement des établissements, se formalise et se codifie de plus en plus quand il s'agit d'enseignement : la qualification professionnelle des enseignants obéit ainsi à des normes acceptables en établissant une pertinence liée à l'exercice effectif d'une activité managériale en prise avec le terrain. Ainsi, le métier de consultant-formateur, qui s'est développé en s'appuyant sur le besoin et l'importance des vacataires dans les établissements, forte spécificité française, se trouve délégitimé dans un référentiel comme celui d'AACSB. Dans tous les cas de figure, la légitimité professionnelle reste subordonnée à la légitimité académique, et nécessite une activité identifiable et la validation de critères de plus en plus codifiés. Derrière ce mouvement, il y a l'idée que le transfert d'expérience est un véritable métier requérant une qualification et un savoir-faire professionnel, comme en témoigne la notion de « *scholarly practioner* » développée dans les nouveaux standards de l'AACSB, qui correspond en fait à une expertise pédagogique acquise et maintenue. Partager un vécu n'est pas enseigner, ou alors c'est du témoignage qu'il s'agit.

La discussion menée dans le cadre de cette section montre que la légitimité des contenus des formations en gestion est devenue plurielle au fil du temps et clairement mixte (académique, professionnelle et pédagogique), même si la primauté est indiscutablement conférée à l'académique qui englobe et contraint par son cadre l'approche professionnelle et l'ingénierie pédagogique.

Dans ce nouvel équilibre des légitimités que les établissements français sont invités à refonder depuis quelques années dans leur action de formation, la méthode des cas, introduite pour la première fois en France dans le cadre du centre de perfectionnement aux affaires (CPA) et par extension des enseignements juridiques, prend un sens renouvelé, car par essence même, elle est au carrefour des légitimités académique, professionnelle et pédagogique. En effet, partant du terrain, nécessitant

une élévation théorique et requérant un savoir-faire dans la construction et l'animation pédagogique, elle a vocation à incarner la synthèse des préoccupations de toutes les parties prenantes, comme nous l'avons esquissé dans une contribution précédente (Abdessemed, 2009a).

## **2. L'AVENEMENT D'UNE CULTURE ESTUDIANTINE OUVERTE ET ECLATEE QUESTIONNE A CHAQUE INSTANT LA LEGITIMITE DE L'ENSEIGNANT, DE SON SCENARIO PEDAGOGIQUE, ET DE SES CONTENUS**

Si la complexité de la légitimité des contenus évoquée en première partie représente une évolution de fond, il en est de même de l'immense défi pédagogique que représente aujourd'hui l'avènement de générations d'étudiants porteurs d'un comportement d'apprentissage bien différent que par le passé. Paradoxalement, alors même que les systèmes institutionnels ont codifié, légiféré et formalisé les régimes de justification de la légitimité à enseigner, jamais nous n'avons eu à faire face à une remise en cause de notre légitimité d'enseignant dans la salle de classe par les apprenants eux-mêmes, qui n'est jamais gagnée, jamais acquise et jamais stabilisée.

Nous n'entrerons pas ici dans une discussion relative aux caractéristiques de la génération Y, mais constaterons simplement et modestement, en tant qu'enseignants, que nous voilà perturbés par la remise en cause d'un certain nombre de principes pédagogiques sur lesquels étaient jusqu'ici assise notre prestation pédagogique. Alors que voilà quelques années encore, nous pouvions compter sur une relation pédagogique autarcique dans laquelle nous avions un leadership incertain mais dont nous savions malgré tout comment le construire, désormais la salle de classe est ouverte, de sorte qu'à chaque instant l'étudiant peut tour à tour être présent ou absent, sérieux ou détaché, attentif ou insolent, absorbé par une concurrence intellectuelle, relationnelle ou personnelle, sur site ou hors site.

Dotée d'une forte culture numérique, d'une capacité de concentration discontinue, et animée d'un besoin singulier de partage d'expériences à la fois présenteielle ou électronique, cette génération d'étudiants présente une agilité exceptionnelle pour accéder à l'information, et une propension à la dispersion sans précédent. Ainsi, l'arène pédagogique qui était relativement définie s'en trouve incertaine et à reconstituer à chaque instant, le processus pédagogique n'étant ni linéaire, ni continu, ni exclusivement intellectuel. Il apparaît ouvert, complexe, dynamique et multi-registre.

Dans ce cadre, l'engagement pédagogique de l'enseignant dans la relation d'apprentissage afin de conquérir ou de maintenir sa légitimité

d'animateur pédagogique (au-delà de celle de son curriculum vitae théorique) est un travail de tout instant qui emprunte à des qualités autant intellectuelles et académiques qu'à des aptitudes de comédien et d'acteur afin de pouvoir procéder à une logique d'inclusion et de ré-inclusion des apprenants dans la dynamique pédagogique. Plus que jamais, l'enseignant doit être ferme, déterminé et peu transparent sur son scénario pédagogique, et en même temps très créatif dans les chemins et voies pour capter l'attention des apprenants et les remettre sur le chemin en récupérant leur démobilitation et leurs diversions volontaires ou involontaires. Comme le rappelle Hertrich et Mayrhofer (2011), enseigner signifie faire signe et donc illuminer, ce qui suppose une démarche aussi affective que purement intellectuelle. C'est devenu un métier quasiment physique où il convient de donner sa personne pour sauvegarder, coûte que coûte, son fil conducteur pédagogique.

Dans cette logique, comme nous avons eu l'occasion de l'écrire (Abdessemed, 2009b), la formation est à repenser du point de vue de l'apprenant et non du point de vue du sachant comme nous avons toujours eu coutume de le faire, particulièrement en France. Cette mutation pédagogique, souhaitable hier, est devenue incontournable aujourd'hui, et impose une légitimité didactique à l'enseignant pour s'imposer, conduire l'apprentissage tout en s'effaçant, et construire son interaction pédagogique en puisant dans un vaste registre d'attitudes de postures et de tonalités, en prenant les caractéristiques de ses apprenants comme des paramètres et non comme des déceptions. C'est paradoxal de constater qu'au moment même où les exigences académiques se renforcent, la seule légitimité du sachant devient insuffisante: c'est désormais au sachant de conquérir l'apprenant, et cette subtile conquête nécessite un regain d'investissement pédagogique et une interaction ravivée et intensifiée entre raisonnement et illustration.

### **3. LE POUVOIR DE CRISTALLISATION D'ATTENTION, DE CATALYSEUR D'EXPERIENCE ET DE RETENTION THEORIQUE DES CAS PEDAGOGIQUES : UN ATOUT FACE AUX ENJEUX INSTITUTIONNELS ET PEDAGOGIQUES DU MOMENT**

A ce stade de notre propos, il apparaît que construire des contenus pédagogiques à visée pratique, solides académiquement et transmissibles dans une démarche dynamique et renouvelée face à des apprenants volatiles dans leur concentration, s'avère être un défi considérable pour les sciences de gestion et pour la communauté académique dans son ensemble. Et nous n'en sommes qu'au début, dans la mesure où le rythme de renouvellement de nos supports est appelé à s'accélérer dans les années à venir. Dans cette légitimité multiple sur le fond comme sur la forme, qui reste à inventer et à réinventer, la méthode des cas reste un

formidable dispositif d'intégration des logiques mutuellement à l'œuvre et potentiellement contradictoires, qui sont constitutives des tendances qui animent notre champ disciplinaire et ses parties prenantes.

Dans une contribution précédente, nous avons eu l'occasion de mettre en évidence le mérite incontestable de la méthode de cas à entraîner à la décision managériale, et d'insister sur le nécessaire renouveau de celle-ci sur un certain nombre de dimensions, notamment la nécessaire recherche d'élévation par la conceptualisation (Abdessemed, 2009a), sans perdre pour autant l'esprit de plaidoyer, donc pragmatique, qui lui est consubstantiel (Marchesnay, 2010).

Si l'on considère ainsi que la finalité des formations au management est d'encourager un savoir actionnable (Argyris, 1995), une méthodologie de questionnement du réel et un processus d'apprentissage collaboratif, dans un mouvement global alternant théorie et pratique, alors la méthode des cas apparaît comme particulièrement adaptée aux enjeux évoqués dans la première partie de cette contribution.

En effet, face à la pluralité désormais à l'œuvre des régimes de légitimité des contenus et des enseignants qui fait écho à la mission « professionnalisante » d'institutions académiques et face à l'impérieuse nécessité de développer des techniques d'enseignement à l'interactivité et au dynamisme renouvelé, la méthode des cas permet-elle de répondre à trois préoccupations fondamentales.

Tout d'abord, une capacité de mise en appétit de savoir et d'accroche pédagogique qui est indéniable et combien nécessaire. Même si nous savons tous que des étudiants issus de classes préparatoires ont du mal au départ à migrer vers des problématiques appliquées, plus les étudiants ont accumulé des expériences associatives ou de stage, plus la vie des entreprises leur parle, quand il s'agit bien sûr d'une histoire de management et de « cas d'école » savamment scénarisés. Ce pouvoir de cristallisation de l'attention des apprenants est réel mais pas toujours encore bien exploité ou bien amené, car l'avènement du numérique face à une génération née dans la télé-réalité et les réseaux sociaux ouvre un champ des possibles sans fin pour mieux encore capter l'attention des apprenants grâce à des pratiques de narration et de scénarisation plus raffinées encore. C'est un capital indispensable pour déclencher un besoin de compréhension et de réflexion face à un problème réel qui génère un appétit de compréhension et un besoin de théorisation. Le corollaire est qu'il nous faudra probablement évoluer vers des cas particulièrement vivants, au rythme enlevé, à la structure pas forcément linéaire et bannir des cas-dossiers à rallonge dans lesquels « trop de faits tue les faits » et paralyse l'accroche. Ce sont d'ailleurs souvent des

cas bâtis analytiquement et non narrativement, alors que c'est à la note pédagogique qu'échoit cette posture.

En second lieu, la méthode des cas propose une discussion du cas qui passe du récit à l'interprétation puis à l'analyse en mobilisant des cadres conceptuels qui permettent une élévation des apprenants. Plus nous serons exigeants dans le processus d'élaboration des notes pédagogiques, et fins dans notre association des concepts théoriques aux discussions des questions soulevées dans nos cas, plus nous permettrons aux apprenants de s'approprier des concepts et des raisonnements que les cas d'école étudiés leur permettront de fixer dans leur esprit. Il ne s'agit pas bien sûr d'en faire des solutions toutes faites que l'on peut immédiatement répliquer par homothétie, mais des repères concrets sur lesquels fonder et ajuster leurs raisonnements d'abord, puis leurs pratiques et comportements professionnels futurs ensuite. Ainsi, si à chaque concept, ils sont en mesure d'associer une aventure d'entreprise qu'ils ont eu l'occasion d'étudier, de discuter et de partager, ils auront ainsi appris le « concept en action », et développeront donc une faculté de rétention et de mobilisation du savoir accrues. Derrière cette posture, c'est bien sûr de la capacité durable d'articuler vertueusement et avec agilité théorie et pratique et de questionner les faits qui est en jeu dans les carrières professionnelles des futurs managers.

Enfin, la méthode des cas met en jeu une animation collective et ouverte, interactive et dynamique, qui garantit un processus collaboratif de construction des savoirs et partage des raisonnements et qui permet d'ériger l'acquisition de savoir en véritable expérience orchestrée par l'animateur. Elle a vocation à susciter le débat, à exploiter les positions des uns et des autres, à souligner les incohérences et les contradictions, à rebondir sur des éléments dissonants pour converger vers une esquisse de compréhension. Dans cette démarche collaborative difficile et en phase avec le besoin quasi-existential de vivre en réseau de nos générations actuelles d'étudiants, se joue un apprentissage social, managérial et organisationnel dans lequel il ne s'agit pas simplement d'identifier une solution unique à un problème posé de manière unilatérale mais de cheminer vers un cadre d'analyse qui assumera des parti-pris dans la formulation du problème comme dans sa résolution, et qui jouera un rôle d'intégration des savoirs et des formes d'intelligence. Le corollaire est que les enseignants devront développer eux aussi la nécessaire agilité pour coller au scénario proposé de résolution du cas dans l'esprit et en pratique être capable de s'en écarter avec finesse face à des étudiants capables de mobiliser immédiatement des faits ponctuels issus de leurs multiples objets connectés. Ce n'est pas qu'un handicap, ce peut être une force pour ramener dans l'échange ceux qu'immanquablement on a pu perdre, et les associer ensuite à la progression de la discussion.

## CONCLUSION

Dans cette contribution, nous avons voulu montrer que la méthode des cas reste un outil de très grande richesse et particulièrement adapté à la légitimité évolutive et complexe des contenus de nos enseignements de management, qui emprunte à des considérations académiques, professionnelles, didactiques et sociales. La légitimité des systèmes d'évaluation n'est pas forcément celle de la salle de classe où se jouent désormais une fidélité et une infidélité à l'enseignant et au groupe permanente. Mais la méthode recèle en elle un pouvoir pour rassembler des exigences multiples et les faire vivre aux participants dans un exercice de construction dynamique des savoirs, qui prépare efficacement le passage aux compétences, transfert qui nous incombe et qui ne va pas de soi dans un monde où l'on croit savoir mais où l'on sait superficiellement.

C'est en ce sens que l'on indiquait au début de notre propos qu'à travers cette méthode, l'enseignement supérieur de gestion joue l'équilibre et la synthèse harmonieuse de son modèle et la juste articulation des postures, afin de ne pas substituer au diktat idéologique de la pratique d'antan l'injonction excessive d'un académisme forcené d'aujourd'hui. L'enseignement n'est pas, ou bien une série d'anecdotes, ou bien des concepts qui sont censés parler d'eux-mêmes, il est un savant équilibre orchestré par des académiques dans lequel s'effectuent les nécessaires paramétrages des étudiants pour comprendre, explorer, imaginer, supposer, inférer et construire leur propre histoire. Cette évolution passera sans doute par une révolution à venir dans la formation pédagogique de nos enseignants qui doit être renforcée de manière significative pour faire face à ces défis et être capables d'imposer un leadership de situation qui ne peut pas simplement tenir à la richesse scientifique de leur CV. Voir à cet égard la formation pédagogique réintégrer très rapidement tout parcours doctoral paraît être une condition sine qua none pour garantir que nous aurons encore demain étudiants et professeurs qui seront véritablement capables de se rencontrer, pour pouvoir ensuite développer durablement une capacité à apprendre ensemble.

## QUELQUES RÉFÉRENCES

ABDESSEMED T., Le renouveau de la formation au management reste à repenser du point de vue de l'apprenant, *Revue Internationale de Psychosociologie et des Comportements Organisationnels*, n°37, Hiver 2009.

ABDESSEMED T., Les conditions du renouveau de la méthode des cas dans la formation au management, *Revue Gestion 2000*, mars/avril, 2009.

ABDESSEMED T., Le modèle Grande Ecole dans la compétition mondiale, *Revue Française de Gestion*, Vol. 33, n° 178/179, novembre-décembre 2007.

ARGYRIS C., *Savoir pour Agir – Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Dunod, 1995.

MARCHESNAY M., De la théorisation en sciences de gestion – Economies et Sociétés, *Sciences de Gestion*, vol. 17, n°4, p. 195-209, avril, 1991.

MARCHESNAY M., La méthode des cas : pour un retour aux sources, *Revue des Cas en gestion*, avril, 2010.

HERTRICH S. et MAYRHOFER U., Proposition d'une approche dynamique de la méthode des cas, *Revue des Cas en gestion*, juin, 2011.