

## Le fonctionnement de la méthode des cas

Laurent Picard

Volume 35, numéro 3, octobre–décembre 1959

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1001666ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1001666ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

HEC Montréal

ISSN

0001-771X (imprimé)

1710-3991 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Picard, L. (1959). Le fonctionnement de la méthode des cas. *L'Actualité économique*, 35(3), 422–445. <https://doi.org/10.7202/1001666ar>

## Le fonctionnement de la méthode des cas

*La méthode des cas, destinée à l'enseignement de l'administration et des sciences qui en dépendent, a pris depuis quelques années une expansion d'autant plus considérable que les grandes entreprises ont ouvertement appuyé cette réforme radicale de l'enseignement traditionnel.*

*Il existe, en langue française, fort peu de descriptions analytiques de cette méthode. L'Actualité Économique présente ici le dernier d'une série de deux articles à ce sujet. Le poste occupé par l'auteur donne à ces exposés une autorité indéniable et l'assurance que la description de la méthode des cas qui est présentée ici ne trahit en aucune façon cette nouvelle forme d'enseignement.*

*Quelle que soit l'attitude que l'on adopte à l'égard d'une telle innovation, les pages qui suivent montrent d'une façon définitive la distance énorme qui sépare deux modes de connaître et de comprendre la réalité économique.*

Dans un premier article<sup>1</sup>, on a tenté de décrire assez schématiquement certains des éléments permanents et des réactions premières que l'on observe dans l'enseignement par la méthode des cas. On cherchera maintenant à déterminer d'une façon plus approfondie le rôle de cette méthode dans la formation des administrateurs.

La première question qu'on devrait donc se poser est celle-ci: Qu'est-ce qu'un administrateur? La réponse ne peut pas être simple et demanderait que l'on décrive avec minutie chacune des fonctions qu'occupe l'administrateur.

Qu'il nous suffise pour le moment de noter certaines caractéristiques de l'administrateur. Ce qui le distingue fondamentalement de l'expert-comptable ou du technicien en recherche opérationnelle, c'est qu'il est orienté totalement vers une décision à prendre.

1. Picard, Laurent, «Introduction à la méthode des cas», *L'Actualité Économique*, juillet-septembre 1959, pp. 193-205.

Par rapport à l'expert-comptable ou à l'expert financier, l'administrateur est dans une relation analogue à celle qui existe entre la personne qui dispose de l'autorité et celle qui fait partie des services auxiliaires. S'il y a dichotomie de fonctions, il n'y a pas nécessairement dichotomie de personnes. Au contraire, l'administrateur sera d'autant supérieur qu'il possédera plus parfaitement les techniques de l'administration, mais c'est tout particulièrement en vertu des décisions à prendre que doit être orientée sa formation.

L'administrateur se définit dans l'ordre de l'agir humain. Comme telle, son activité requiert donc la vertu de prudence. Cependant, la prudence propre à l'administrateur est différente de la prudence, vertu de l'agir humain, car elle fait appel à des techniques très déterminées et très spécialisées qui impliquent beaucoup plus qu'une simple *recta ratio*. L'administrateur doit baser sa décision non seulement sur une «raison droite» quant aux fins, mais aussi sur des techniques qui procèdent de connaissances expérimentales.

L'administration est donc peut-être et avant tout un certain art, art qui met en cause d'une part la prudence, mais art qui met en cause comme outils des techniques et des services de type expérimental. Il sera donc essentiel pour la préparation des futurs administrateurs, premièrement, de leur enseigner des techniques: contrôle, finance, programmation mathématique, recherche opérationnelle, etc.; deuxièmement, de leur apprendre à orienter ces techniques vers une décision administrative. Est-il possible d'atteindre à la fois ces deux buts?

L'enseignement des techniques comme telles ne pose aucun problème nouveau. Il est évident qu'il sera toujours possible d'améliorer les méthodes, mais il reste que l'enseignement, par exemple, des mathématiques financières, de la programmation mathématique, ou de la tenue de livres comme technique, peut fort bien se faire très naturellement par ce qu'on a convenu d'appeler l'enseignement traditionnel ou l'enseignement didactique. La partie pratique se ramène au pur niveau de la déduction logique, et peut se faire comme addition au cours. Il arrive même qu'on ne puisse pas, à proprement parler, utiliser la méthode des cas pour des problèmes qui sont souvent de pures déductions logiques à partir

d'axiomes ou de définitions données une fois pour toutes. Même la comptabilité semble parfois avoir un caractère axiomatique qui la rapproche des mathématiques non classiques.

Toutefois, si on s'attarde à l'aspect humain de l'administration, il n'est plus possible d'analyser des problèmes d'une façon simplement déductive. L'expression « aspect humain » a une signification qu'il est bon de clarifier avant d'aller plus loin, tant elle donne encore lieu à des conceptions faussées et même trop infantiles pour avoir en ce sens quelque fécondité. Puisque d'autre part on reparlera à plusieurs reprises au cours de cet article des facteurs humains de l'entreprise et que la dimension humaine des situations administratives est justement ce qui différencie l'administration des connaissances d'ordre purement technique, il pourra être utile de se demander dès le début quelles sont les implications de l'action humaine.

La première partie du XX<sup>e</sup> siècle a vu triompher le *scientific management* hérité de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. À son apogée, l'administration scientifique a été définie comme un outil qui permet de réduire toute décision administrative à un processus rigoureux et scientifique. Avec la mécanisation des usines, il est hors de doute que tout un domaine de l'industrie devenait réductible à un tel processus. D'autre part, au cours des années difficiles d'avant-guerre, on avait conditionné le travail des ouvriers au moyen de stimulants, rémunération à la pièce, boni horaire, etc. . . ; le stimulant monétaire étant en un sens la mathématisation des motifs et pouvant s'exprimer sous la forme algébrique  $P = f(S)$ , la production devenait une fonction du salaire.

La crise des années 1930 avait considérablement simplifié la théorie de la motivation, comme elle a aussi très probablement simplifié la théorie économique. Ce qui est important, comme d'ailleurs pour toute science expérimentale, c'est qu'à ce moment le *scientific management* donna les résultats qu'on escomptait, exactement comme la mécanique classique a donné des résultats satisfaisants jusqu'à ce que de nouvelles découvertes nous forcent à étudier la structure interne de l'atome et à avancer plus loin jusqu'à l'élaboration de la relativité et de la théorie des quanta. Avec l'augmentation du standard de vie, les niveaux inférieurs de satisfaction étant remplis, la théorie de l'administration scienti-

fique est devenue en partie désuète (non qu'elle ne s'applique plus, mais parce qu'on comprend maintenant beaucoup mieux le domaine très restreint où elle peut être utile). Parallèlement à cette hausse du standard de vie, on a commencé à parler de plus en plus de la dignité de l'homme. On a vu naître aux États-Unis des techniques comme celle de Dale Carnegie (le mot technique est certainement ici un euphémisme), qui tenait disant-on plus compte de la dignité humaine et du caractère irremplaçable de l'individu. Les Anciens savaient déjà que la flatterie donne souvent des résultats et que d'autre part la sincérité ne nuit pas ! Mais on a fait un mélange, une macédoine avec tout cela, dignité humaine, basse flatterie, importance de l'individu, sincérité, etc., et c'est ce que certains ont appelé : avoir le sens du facteur humain dans l'industrie ou avoir de bonnes relations humaines. Le facteur humain est infiniment plus vaste et plus complexe que cela. Il est aussi important dans les prédictions de la science économique qu'il peut l'être en théorie de la distribution et en organisation de la production. Ce qu'on appelle les relations d'individu à individu n'en est qu'un secteur extrêmement restreint au point de vue de son importance comme au point de vue technique. La variable humaine est essentiellement inhérente à presque toutes les phases de l'administration et constitue la raison primordiale de son caractère incertain.

Parce qu'en administration comme en toute science humaine, le degré de précision et la prédiction se situent dans l'incertain et le probable, il s'ensuit que toute décision est par conséquent incertaine et risquée quant à son aboutissement pratique. Une décision peut avoir été bien analysée et préparée, elle peut présenter à un moment donné toutes les garanties de succès, il n'en reste pas moins que son application pratique peut être désastreuse. Ce caractère d'incertitude, de non-rigueur, d'intuition de l'administration, en fait donc un art, art qui réclame il est vrai des connaissances techniques de plus en plus élaborées, mais qui au niveau de la décision demande en plus et surtout des qualités de prudence, de force et de maturité. La décision est basée sur un certain nombre d'hypothèses. L'administrateur doit être capable, à partir de faits, de construire, de découvrir des hypothèses utiles, et une fois

celles-ci découvertes ou construites, il doit savoir les utiliser afin d'arriver à la meilleure décision possible.

Les étapes nécessaires par lesquelles doit passer l'intelligence afin d'aboutir à une décision, pourraient être représentées schématiquement comme ceci :

Perception des faits. Utilisation de certaines techniques.	Analyse	Utilisation des lois et formation de lois nouvelles. Utilisation de techniques.	Construction des hypothèses.	Décision
--	---------	---	---------------------------------	----------

Dans une situation donnée, l'intelligence commence par percevoir certains faits. Elle les découpe et les analyse au moyen de techniques, pour en tirer des lois, des tendances ou des répétitions. Par l'utilisation d'autres techniques, elle ordonne et structure les lois ou les simples répétitions. La plupart du temps, elle devra construire des hypothèses qui, elles aussi, requerront d'autres techniques. Et enfin à partir des faits, des lois et des hypothèses, l'administrateur pourra arriver à une décision organisée, soit par exemple la mise sur le marché d'un nouveau produit. L'administrateur devra tout d'abord connaître un certain nombre de faits, les propriétés du produit, l'état actuel du marché, les moyens mis à sa disposition pour financer les ventes et pour distribuer le produit, etc. Il devra utiliser pour interpréter ces faits, des lois concernant, par exemple, les réactions du marché à certains types de produits, à certains types de canaux de distribution pour un genre de produit donné. Il est possible que ces lois ne soient pas formulées d'avance et qu'il ait à les établir à partir d'un certain nombre d'informations. À partir des faits et des lois qu'il possède, il devra formuler des hypothèses concernant les demandes que ce produit imposera à son organisation, la réaction de la clientèle, la réaction des autres entreprises, etc. . . C'est à partir des diverses hypothèses qu'il pourra prendre une décision.

Déjà pourrait-on noter qu'il n'existe pas de science ou d'art qui nous permette de déduire une hypothèse à partir des faits et des lois. Une hypothèse ne se déduit pas, elle se construit. Qui prétendrait que la stratégie, art intrinsèquement basé sur la formation des hypothèses, est avant tout une connaissance de type déductif?

Mais bien avant de se rendre au niveau de la formation des hypothèses, la simple perception des faits présente des difficultés extrêmement ennuyeuses. Ces questions seront soulevées à nouveau au sujet de la structure sociale des groupes, mais trois «cas» connus permettront de mieux voir à quel problème on fait face<sup>1</sup>.

Le cas de John Edwards est celui d'un diplômé d'université, âgé de vingt-sept ans, qui obtient une promotion après quelques années de travail dans un bureau. Il y avait trois autres candidats possibles à la promotion, tous trois sans instruction universitaire, plus âgés que John Edwards et ayant plus d'expérience et d'ancienneté que lui. Le cas est beaucoup plus complexe que la description précédente peut le laisser croire, mais ceci suffit à démontrer ce qui nous intéresse. Si on présente ce cas à des étudiants d'université, on peut prévoir à coup sûr que ceux-ci, à part quelques rares exceptions, s'identifieront à *John Edwards* parce qu'il est diplômé d'université. Les étudiants trouveront des raisons pour expliquer le mécontentement des trois autres, mais à aucun moment ils ne seront prêts à discuter le bien-fondé de la décision. Par contre, qu'on présente le cas à des hommes plus âgés et qui ne sont pas diplômés d'université, on peut prédire la situation inverse, après quelques efforts de la part du groupe pour souligner les avantages d'une éducation universitaire.

Le cas de la compagnie Dashman illustre le cas d'un homme, monsieur Post, nouveau préposé à la fonction de coordination des achats des multiples divisions d'une entreprise. Auparavant, chacune des divisions avait joui d'une grande indépendance et le bureau central avait encouragé les gérants de division et leur groupe exécutif à agir d'une façon autonome. Comme premier geste, M. Post écrit aux gérants d'achat de chacune des divisions une lettre de quelques lignes dans laquelle il leur demande de bien vouloir l'avertir de tout pourparler concernant les achats au-dessus de 10,000 dollars, avant de les effectuer. Un certain nombre de gérants répondent à M. Post que son «ordre» est une «bonne suggestion». Quelques semaines plus tard, M. Post n'a reçu aucune nouvelle des contrats bien que les usines traversent une période d'activité très grande.

1. Les cas cités ici ont été préparés par la Harvard Business School.

Pour fins d'enseignement, on pourra diviser la classe qui analyse ce cas en trois groupes principaux, et au moins au début de la discussion on peut prédire trois réactions différentes qui s'exprimeront à peu près comme ceci :

- 1—Ceux qu'on pourrait qualifier d'autoritaires, ou ceux pour qui l'autorité comme telle présente une satisfaction d'ordre psychologique: «Les gérants d'achat auraient dû envoyer à M. Post des avis concernant les achats au-dessus de 10,000 dollars. Ils ne l'ont pas fait, donc, ils sont de mauvais administrateurs. On doit les mettre à la porte.»
- 2—Ceux qu'on pourrait qualifier d'anti-autoritaires: «M. Post a mal donné ses ordres. Les gérants d'achat n'avaient pas à lui obéir.»
- 3—Il existe souvent, entre ces deux groupes, un troisième groupe formé de ceux qui recherchent un compromis qui permettrait de sauver la face de tout le monde. Celui qui se sent malheureux dans des situations de conflit fera probablement partie de ce groupe, et s'exprimera probablement comme ceci: «Les gérants n'ont pas bien compris la lettre et ont pensé réellement que c'était une suggestion. D'ailleurs, si on lit bien la lettre, on se rend compte qu'elle est confuse.» Pour eux, le conflit est difficilement supportable. Cette façon de voir leur permet de sauver la notion d'autorité d'une part, et d'autre part la bonne volonté des gérants. «Si les agents d'achat n'ont rien fait, c'est qu'ils avaient mal compris, c'est dû à une erreur technique, à un malentendu.»

S'ils ne réussissent pas, les membres du troisième groupe seront plus tard les éternels promoteurs des rencontres internationales; ceux qui croient que si les Russes et les Américains se connaissaient mieux, si les présidents de syndicat ouvrier et les administrateurs d'entreprises dinaient ensemble plus souvent, il n'y aurait plus de problème. «Personne n'est méchant, disent-ils, toutes les mauvaises actions ou les mésententes sont basées sur des malentendus.» Dans le cas de Sever<sup>1</sup>, ce sont eux qui diront: «on va, chiffres en main, montrer aux contremaîtres que le changement est bon pour la compagnie et pour eux».

1. Voir le précédent article, dans *L'Actualité Économique*, juillet-septembre 1959, pp. 197-198.



Le cas Dashman a été présenté à un groupe formé de divers membres d'une organisation unique reconnue comme étant extrêmement autoritaire dans sa conception de l'administration, entreprise où les promotions sont presque exclusivement dictées par la séniorité. La pensée du groupe, comme groupe, a été ferme et inébranlable pendant 70 minutes et, fait intéressant, elle a été exprimée par l'homme le plus âgé du groupe. «Tous les gérants ont désobéi et devraient être disciplinés immédiatement.»

Le cas de Sever Company, cité dans un article précédent, a déjà permis de voir ce phénomène d'identification à une personne, à une fonction ou à une politique.

On pourrait multiplier à l'envie des exemples comme ceux-ci. Plus loin, on verra d'autres exemples où la structure sociale de la classe elle-même complique encore plus la perception de la réalité. Un instructeur ayant une très longue expérience de l'enseignement de l'administration avoue être surpris chaque année lors du premier cours, lorsque chacun des étudiants voit le cas à sa façon, considère sa solution comme la seule évidente et est médusé de voir tous les autres étudiants apporter des idées différentes avec la vigueur et la certitude qui sont siennes. Ce n'est qu'après quelques discussions que les étudiants commencent à voir cette multiplicité des perceptions possibles d'un même fait ou d'une même série de faits.

Déjà, au simple niveau de la perception, la méthode des cas force les étudiants à expérimenter eux-mêmes cette multiplicité. Plutôt que de mettre l'étudiant en face de l'affirmation qu'il y a plusieurs points de vue dans une situation, elle le projette parmi ces multiples perceptions et sa propre façon de voir est mise en cause par celle de ses compagnons. Qu'on généralise cette situation aux relations ouvrières, à l'administration du personnel, à l'évaluation des membres de l'administration, à la mise sur le marché, à tout le réseau des transformations techniques dans leur rapport avec les hommes: mécanisation, automatisation, changement de disposition des locaux ou de la machinerie, renouvellement de procédés, et on aura une idée des problèmes qui peuvent se poser au professeur d'administration.

Si vraiment la méthode des cas permet réellement aux étudiants de saisir le caractère relatif de leur perception et de leur analyse,

on peut déjà être satisfait. Mais en forçant l'étudiant à présenter ses idées avec clarté et à les défendre, elle l'oblige aussi à constamment réévaluer ses positions et sa façon d'envisager un problème parce qu'elle le met en face d'opinions différentes et au moins aussi légitimes que la sienne. L'étudiant n'a plus alors l'impression de sécurité de l'analyse en vase clos. Tout ce qu'il dit est discuté, accepté ou rejeté, et il doit toujours être capable de prouver ses allégations.

L'utilisation des techniques pour la formation et l'utilisation des lois présente des problèmes similaires de perception, et la formation des hypothèses basées sur l'intuition de relations presque toujours imparfaitement définies dépend encore plus des caractéristiques individuelles de chaque intelligence. On possède, il est vrai, des critères permettant de juger le bien-fondé des hypothèses. Mais aucune technique n'enseigne comment on les construit. L'histoire relativement courte des connaissances techniques qui sont la base de l'administration complique d'ailleurs le problème de l'utilisation et de la formation des hypothèses. Chaque jour, des connaissances nouvelles sont ajoutées et des lois qu'on jugeait bonnes nous apparaissent très partielles, sinon fausses. La méthode des cas est justement un entraînement, un exercice pratique de formation des hypothèses, car le rôle de l'instructeur consiste à pousser les étudiants à bâtir eux-mêmes les hypothèses nécessaires à la formation d'une décision. Sauf dans de très rares occasions, l'instructeur refuse de formuler sa propre solution, car ce qui est important, c'est d'amener les étudiants à en trouver une qui leur soit personnelle. Quelle que soit l'élégance des solutions apportées par l'instructeur, elle n'ajoute rien à l'entraînement de l'étudiant, si ce n'est quelques informations supplémentaires. Or, grâce aux multiples revues et volumes portant sur des sujets d'administration, l'étudiant peut en général trouver en dehors de la classe plus d'information qu'il n'en pourra utiliser. Ce qui importe avant tout, c'est de l'entraîner à prendre lui-même des décisions fécondes et prometteuses et de lui enseigner à en prévoir les applications et les conséquences. À moins qu'on ait affaire à un secteur très limité de l'administration où les techniques sont extrêmement bien définies, ce processus conduisant à la décision est un art et une prudence beaucoup plus qu'une science. Pas plus qu'on apprend

à jouer le piano ou à peindre en écoutant une conférence, on n'apprendra à pratiquer l'art de l'administration en écoutant des leçons théoriques.

La décision implique un certain risque. Toute prédiction dans l'agir humain implique une part d'impondérable et une part d'obscurité. À cause de cette part de risque et d'incertitude, la décision peut très souvent engendrer l'anxiété. Il faut avoir enseigné l'administration pendant un certain temps pour se rendre compte jusqu'à quel point les étudiants peuvent parfois, une fois l'analyse terminée, se refuser à prendre une décision. Les cas où apparaissent des possibilités de valeur équivalente sont presque toujours difficiles à orienter vers une décision. Cette indécision n'est pas le propre des étudiants réguliers; on la retrouve presque au même degré chez les groupes des cours de perfectionnement. La différence entre les deux groupes est plus évidente lors des premiers cours. Ceux qui ont l'expérience de l'administration ont nettement la tentation, au début des discussions, de prendre des décisions rapides; mais à mesure que la discussion permet de mieux voir la complexité inhérente aux problèmes, il n'est pas rare de retrouver cette même impuissance à opter pour une action définie. Le cinéma a glorifié la représentation de l'homme d'affaires comme un être froid, sûr de lui et dénué d'anxiété. Les apparences souvent nous inclinent à accepter cette description, mais les recherches psychologiques faites aux États-Unis ont définitivement écarté cette image d'Épinal et ont démontré que l'anxiété et même l'angoisse sont beaucoup plus qu'on ne pense le partage de ceux qui sont inexorablement pressés par des décisions quotidiennes.

Encore ici la méthode des cas permet une certaine initiation aux difficultés des processus de décision. On est porté trop souvent à minimiser l'engagement émotionnel des étudiants dans la discussion. Évidemment le processus de décision appliqué à des cas n'est qu'une simulation de la réalité du domaine des affaires et l'étudiant n'aura jamais à subir les conséquences physiques de ses décisions. Mais déjà cette simulation est une certaine pratique, une certaine introduction aux situations auxquelles il fera face plus tard.

\* \* \*

En quoi consiste le rôle du professeur dans la méthode des cas? Existe-t-il une technique propre à l'enseignement par cette méthode? Peut-on s'improviser professeur ou meneur de discussion? Plusieurs fois ces questions sont posées et l'on semble attendre des réponses simples qui permettraient une fois pour toutes de juger facilement de l'habileté de divers instructeurs. Il n'existe pas de façon d'enseigner par la méthode des cas, pas plus qu'il n'existe de façon d'être chef d'un groupe. Ce qui définit l'instructeur comme le chef de groupe, ce n'est pas telle ou telle qualité ou caractéristique particulière, c'est principalement et fondamentalement les relations qu'il a réussi à établir et à conserver avec le groupe avec lequel il travaille.

L'enseignement sous sa forme traditionnelle implique essentiellement deux choses de la part de l'instructeur: une connaissance suffisante du contenu du cours et de son ordonnancement et des qualités extérieures d'expression, telles que l'ordre, la clarté, la simplicité, l'élégance, etc. . . L'instructeur qui utilise la méthode des cas doit tenir compte d'un troisième facteur: la structure sociale de la classe. La structure sociale de la classe peut se définir comme l'ensemble du groupe des étudiants comme groupe, l'ensemble des interrelations des étudiants entre eux.

La méthode des cas, comme il a été dit précédemment, se présente comme une série de discussions par un groupe d'étudiants sur des problèmes précis d'administration. Ce groupe est formé d'un certain nombre d'étudiants qui ont chacun leurs qualités et leurs propriétés; qualités et propriétés qui les orientent durant la discussion. Nous avons vu auparavant comment la perception qu'on a de la réalité est colorée, est filtrée jusqu'à un certain point par l'arrière-plan émotionnel et par l'histoire personnelle. En mécanique classique, l'observateur décrit un phénomène non absolument mais en fonction de son système de référence. De la même façon, il n'existe pas en relativité restreinte de système de référence absolu ou privilégié. Les relations d'observateur à objet sont sensiblement les mêmes d'une science à l'autre. Ce qui est vrai de la physique est vrai à peu près au même titre dans les sciences expérimentales humaines. Toute perception est un certain découpage ou sectionnement de l'univers, sectionnement qui dépend du système de référence de l'observateur en cause. Donc, en un

sens, une classe de quarante étudiants est un réseau de quarante systèmes de référence différents et chaque description d'un problème varie avec le système de référence. La structure sociale d'une classe est la somme des interrelations entre les quarante systèmes de référence qui forment une classe et la méthode des cas présuppose que cette structure sociale ne soit pas un caractère accidentel de l'enseignement.

Pour donner un exemple extrême de systèmes de référence différents qui peuvent coexister à un moment dans la classe, prenons le cas de deux étudiants dont l'arrière-plan familial et social aurait été fortement teinté d'autoritarisme. L'un peut réagir aveuglément et de façon positive à tout ce qui porte le sceau de l'autorité sans remettre en question les raisons qui le font agir ainsi; d'autre part, le deuxième étudiant peut réagir tout aussi aveuglément mais d'une façon négative à tout ce que peut représenter l'autorité. Ainsi, il rejettera ce qui émane d'une autorité appuyée par une structure formelle. L'*underdog* universel est un tel exemple de l'homme qui réagit toujours négativement vis-à-vis une autorité appuyée par une structure formelle. Devant un problème évoquant des aspects paternalistes, les deux étudiants réagiront donc de façon diamétralement opposée.

Non seulement découvre-t-on que chaque individu apporte à la discussion une certaine structure émotionnelle, mais le groupe, comme groupe, apporte une perception qui peut être conditionnée par tout autre chose que par les éléments objectifs du cas à discuter. Rappelons à ce sujet les cas Dashman et John Edwards. Si, d'une part, l'individu apporte à la discussion une perspective orientée, la structure sociale du groupe elle-même apporte une nouvelle dimension à la non-objectivité des participants.

De quelle façon doit-on envisager cette complexité additionnelle? Il existera toujours une tendance naturelle à rejeter ces éléments nouveaux, à regarder la structure sociale comme un certain mal en soi, sur lequel on doit autant que possible fermer les yeux. On voudrait peut-être transposer la clarté mathématique dans l'enseignement de toute connaissance, y compris l'administration. On a souvent souligné que la méthode des cas ne s'inspirait pas de l'esprit français parce qu'elle est empirique et qu'elle ne participe pas de la clarté des sciences déductives propre aux connaissances

françaises. Autant dire que l'électron n'est pas français parce qu'il n'est pas clair. À entendre certains arguments et certaines objections de ce type, on finit par avoir l'impression que la forme substantielle, cause d'ordre et de détermination est couramment fabriquée en France, alors que la matière première, à cause de son obscurité intrinsèque et de son indétermination, doit être le produit de quelque vague mécanique anglo-saxonne. Le besoin de clarté et de logique poussé à l'extrême limite vient parfois davantage de l'impuissance à percevoir les objets que d'une véritable intelligence des choses. Thomas d'Aquin fustigeait ceux qui donnaient à la matière première une clarté plus grande que l'objet lui-même.

Un exemple encore plus généralisé du rôle de la structure sociale dans l'évolution de la pensée, n'est-ce pas justement ce proverbe qui dit que « tout ce qui n'est pas clair n'est pas français » ? À la limite, le génie français consisterait à rejeter Picasso, Proust, Mallarmé, à se complaire dans l'ennuyeuse clarté de Voltaire et à passer sa vie à fabriquer des cubes parfaits, images ultimes de la clarté et de l'ordre. Peut-être pourrait-on se rappeler avec profit qu'Einstein a été pendant longtemps ridiculisé et rejeté pour avoir inventé ce monstre de confusion qu'est la relativité où le temps et l'espace « ne sont plus des choses qui s'énoncent simplement ».

Mais revenons à la structure sociale et à son rôle dans l'enseignement de l'administration.

Toute classe forme un certain groupe social, et ce groupe a des normes, des caractéristiques et des propriétés qui le singularisent et le rendent différent de tout autre groupe. L'instructeur doit tenir compte de ces particularités dans l'enseignement, et l'évolution de la classe dépendra en grande partie des caractéristiques propres du groupe.

Dans *The Motivation, Productivity and Satisfaction of Workers*, les auteurs A. Zaleznik, C.-R. Christensen et F.-J. Roethlisberger décrivent comment les particularités sociales d'un groupe influent sur son rendement technique. L'exemple est pris parmi les équipes de bombardiers.

« Une étude fut entreprise récemment de la cohérence des statuts (*status congruence*) comme condition d'efficacité de l'action. Par cohérence des statuts, on entend la cohérence entre les statuts hiérarchiques dans la structure sociale du groupe. L'étude portait sur des équipes de bombardiers de 11 hommes chacune. Neuf types de hiérarchie furent choisis: l'âge, le rang,

## FONCTIONNEMENT DE LA MÉTHODE DES CAS

le nombre d'heures de vol, l'éducation, la compétence reconnue, la popularité, le temps de service, le dossier de guerre et le poste occupé. Des indices furent calculés pour ce qui est de la cohérence des statuts pour chaque individu et dans chaque groupe. Il est inutile de décrire ici le mode de calcul de ces indices, qui doivent retenir cependant l'attention de tous ceux qui désirent se livrer à des études analogues.

Nous devons chercher à voir s'il existe un rapport entre la cohérence des statuts et l'efficacité de l'équipe. Cette efficacité étant mesurée à partir de critères tels que les résultats de bombardements à vue et au radar, rendement général des opérations, coordination, moral, amitié, confiance mutuelle, etc. . .

L'hypothèse initiale des enquêteurs était la suivante: plus la cohérence des statuts est élevée plus l'efficacité sera grande. Les résultats obtenus ne sont pas aussi simples. Un des résultats révéla, par exemple, que, pour l'ensemble des équipes, une plus grande cohérence des statuts s'associe sans doute à une plus grande efficacité sociale (mesurée par le comportement des hommes, le moral, l'amitié ou la confiance mutuelle), mais que l'efficacité technique (mesurée par les résultats des bombardements) décroît après une légère remontée. Dans le cas d'équipes individuelles, la tendance n'est pas aussi claire mais tend vers le même résultat.

À la recherche de raisons qui expliqueraient pourquoi l'hypothèse initiale n'a pas été vérifiée, l'auteur suggère un certain nombre d'idées auxquelles nous ne pouvons faire justice ici. Quelques-unes d'entre elles ont été retenues ci-dessous.

1—On doit noter que la cohérence des statuts entraîne l'élimination de certains types de tension. Les membres d'un groupe où la cohérence des statuts est élevée sont moins sujets au mécontentement ou à des actes de comportement compensatoire. Ils sont moins fréquemment sujets à des poussées d'envie, de mépris ou d'agressivité.

2—La cohérence des statuts facilite l'ajustement réciproque du groupe et de l'individu. Mais cette sécurité sociale fragile gêne l'atteinte d'une efficacité maximum qui la détruisait.

3—Une faible cohérence des statuts peut pousser certains individus à une efficacité maximum et à une productivité accrue, ce qui accroîtrait le degré de cohérence.

4—Bien que l'auteur n'en fasse pas mention, il semble bien qu'en situation de haute cohérence des statuts l'autorité est davantage d'ordre social, alors qu'en situation de basse cohérence des statuts l'autorité est davantage d'ordre technique ou professionnel.<sup>1</sup>\*

Si nous voulons transposer ceci sur le plan de l'éducation, deux choses retiendront notre attention: la structure sociale de groupe et le rôle de l'instructeur.

D'une façon sommaire, on peut diviser un groupe quelconque en trois sous-groupes qu'on a appelé les réguliers, les déviants, les isolés.

— Les réguliers forment le noyau central du groupe. C'en est la partie la plus structurée et elle est composée de ceux

1. A. Zalesnik et autres, *The Motivation, Productivity and Satisfaction of Workers*, Harvard Business School, 1958.

qui d'abord et essentiellement définissent la structure du groupe total.

- Les déviants sont périphériques et évoluent marginalement au sous-groupe des réguliers. Ce sont les membres du groupe qui ne partagent pas toutes les normes et les activités du sous-groupe des réguliers, mais qui en partagent au moins une partie. Certains des déviants réussissent à établir de bonnes relations avec le sous-groupe des réguliers mais d'autres sont rejetés par ceux-ci.
- Les isolés qui sont, comme leur nom l'indique, séparés du sous-groupe des réguliers, n'entretiennent que peu ou pas de relations avec eux.

Au point de vue des relations des membres entre eux, le sous-groupe des réguliers est formé de membres qui se choisissent mutuellement comme amis; les membres du sous-groupe des déviants en général, choisissent des réguliers comme amis mais ne sont pas choisis par eux. Les isolés ne choisissent pas d'amis et ne sont pas choisis par d'autres.

Au cours d'une enquête entreprise pour déterminer les caractéristiques d'un groupe de quarante étudiants à Québec, les constatations suivantes ont été faites:

- Les réguliers sont à peu près tous des étudiants domiciliés à Québec. Les étudiants qui viennent des villes environnantes sont surtout des déviants et des isolés;
- les isolés sont ceux qui réussissent le moins bien;
- les examens de décembre ont influencé la structure du groupe. Les étudiants les plus forts académiquement sont montés comme groupe dans la structure sociale.

D'autre part, tout groupe a un certain nombre de normes que les membres doivent suivre s'ils veulent demeurer membres du groupe. Les normes émises par les étudiants ont été les suivantes:

- le participant ne doit pas rechercher les exposés dogmatiques. Il ne doit pas non plus tenter de faire une trop bonne impression sur le professeur;
- le participant doit tenir compte des opinions émises avant la sienne;



- le participant ne doit pas faire grand état de son expérience antérieure des affaires et ne doit pas à tout moment raconter ses expériences personnelles;
- les étudiants doivent avant tout protéger le groupe. Il sera mal vu de mettre un régulier en mauvaise posture.

L'étudiant qui ne suit pas ces normes doit s'attendre, à moins d'être très fort, à être ostracisé ou ridiculisé par le groupe. On l'applaudira à contre-temps, on se moquera de lui, on baillera d'ennui ou on se mettra à chuchoter quand il parle. Déjà l'étudiant fait face à une pression sociale considérable s'il ne suit pas les normes établies surtout par les réguliers.

Les réguliers, les déviants et les isolés ont des problèmes particuliers à affronter durant l'année scolaire. Les réguliers, entre autres, reçoivent un appui moral très fort de la classe, ce qui leur donne une aisance et une satisfaction d'ordre social. La satisfaction sociale qu'ils retirent d'être membres du groupe peut les porter à se négliger ou à donner un rendement moindre. Par ailleurs, les déviants et les isolés qui doivent trouver principalement dans leur travail des satisfactions qui leur sont refusées ailleurs, ne reçoivent pas, en général, l'appui moral de la classe. La pression sociale est très forte contre certains d'entre eux. Dans le cas des isolés, le problème devient souvent encore plus grave. À moins qu'on ne s'occupe de lui, l'isolé, au bout de quelque temps, ne participera plus aux discussions, ne montrera aucun intérêt en classe et développera probablement, vis-à-vis de la méthode, une hostilité marquée. Souvent l'isolé requerra non seulement une aide soutenue du professeur en classe, mais aussi une aide personnelle.

Les réactions, les problèmes des étudiants dans l'industrie sont presque souvent les mêmes que ceux auxquels ils font face en classe. Dans la plupart des cas, l'isolé ou le déviant rejeté qui se retire de la classe et, ne peut s'ajuster à la pression du groupe, réagira d'une façon analogue dans l'industrie, et ne pourra s'ajuster à ce qu'il appellera l'industrie anglo-saxonne, l'impersonnalité de la grande entreprise, l'incapacité des patrons, la non-reconnaissance des services qu'il rend, etc.

La position d'un membre dans la classe, régulier, déviant ou isolé, influera à son insu sur sa perception et son analyse de certains cas où la structure sociale a une importance. Ces différences

ressortent de l'étude d'un cas souvent utilisé dans l'entraînement du personnel: Victor, un immigré de l'Europe orientale, juge dans son pays, éprouve des difficultés à se lier au groupe des travailleurs de l'usine où il travaille. Travailleur, il produit plus que tous les autres ouvriers, alors que le syndicat ouvrier cherche au contraire à réduire le travail des employés. Il est évidemment en butte aux sarcasmes et aux tyrannies de ses compagnons, dont il rejette les normes. Alors que le syndicat ouvrier en organisant chez les employés un ralentissement de la production, tente de prouver à l'entreprise que les ouvriers ne peuvent pas faire tout le travail qu'on leur demande, Victor produit 150 p.c. de plus que ce qui est demandé.

Il est facile de déduire que Victor se caractérise comme un déviant rejeté. Il se plaint de malaises physiques et de la méchanceté des employés. Il dit à tous ceux qui veulent l'entendre, qu'il est bien supérieur aux autres ouvriers, qu'eux sont des gens sans éducation, alors que lui était juge dans son pays avant la guerre.

Si ce cas est présenté devant les étudiants, ceux-ci en général réagissent selon la façon dont ils perçoivent leur position dans le groupe dont ils font partie. Les réguliers désapprouvent Victor. Ils affirmeront, par exemple, que Victor rejette les normes du groupe, qu'il est orgueilleux et arrogant, qu'il se croit supérieur à son entourage, et qu'il souffre d'un complexe de persécution. Les déviants répliquent aussi catégoriquement que les ouvriers n'acceptent pas Victor parce qu'il leur est supérieur, qu'ils se défendent vis-à-vis ceux qui ne sont pas membres de leur groupe ou vis-à-vis les étrangers, et que Victor est sincère, travailleur, tandis que les ouvriers sont paresseux et malhonnêtes.

Les réguliers s'identifient d'emblée au groupe des ouvriers, parce que c'est un groupe fortement structuré; les déviants s'identifient à Victor, parce qu'il est rejeté du groupe. Cette identification est un réflexe conditionné, donc de caractère inconscient. Comment enseigne-t-on à des étudiants à être en garde contre de telles identifications, qui les empêchent de percevoir les fondements réels d'un problème, et par conséquent de jouer le rôle d'administrateur, rôle qui consiste justement à être un agent initiateur de changement pour le groupe? On a vu aussi, dans la première partie de ce travail, de quelle façon les étudiants s'iden-

tifient à John Edwards. D'ailleurs, d'une façon générale, on retrouve à satiété ces phénomènes d'identification inconsciente chaque fois que les syndicats ouvriers sont en cause. Alors, toute l'histoire familiale des étudiants ressort souvent dans les quelques premières minutes de discussion. Fils d'ouvrier ou de famille riche, fils de parents autoritaires ou non, s'identifient selon le cas au syndicat ouvrier ou à la direction.

Quel est le rôle de l'instructeur à l'égard de la structure sociale dont il constate l'existence? L'instructeur doit être en quelque sorte, à la fois un professeur et un administrateur. Son rôle est essentiellement un rôle de chef; il ne doit pas affirmer mais plutôt diriger, guider, et aider les étudiants à atteindre une meilleure compréhension des problèmes. Il doit par conséquent leur permettre d'atteindre des solutions plus mûres et de prendre des décisions plus justifiées. Il serait peut-être bon de se rappeler ici quelques-unes des conclusions auxquelles en sont arrivées les sciences humaines, et en particulier les sciences d'administration concernant le rôle du chef. Le concept de chef a été tellement galvaudé de nos jours, qu'il n'est peut-être pas inutile de revenir une autre fois encore sur les notions élémentaires. Le rôle de l'instructeur est de diriger la classe afin que les étudiants puissent prendre des décisions organisées et fécondes. L'instructeur est comme l'administrateur, un catalyseur d'évolution de croissance.

Les connaissances acquises en science humaine nous permettent de ramener les chefs à trois groupes fondamentaux: le chef autoritaire, le chef faible, et le chef démocratique.

Le rôle du chef vis-à-vis un groupe est de le conduire vers un certain but. C'est en vertu de la façon dont il s'y prendra qu'il sera défini comme autoritaire, faible ou démocratique. Le chef qu'on qualifie d'autoritaire est celui qui non seulement définit le but, mais définit aussi les moyens pour l'atteindre. C'est, par définition, le centralisateur. Toutes les décisions doivent être prises au niveau le plus élevé. Le chef autoritaire définit non seulement la politique mais aussi les moyens jusque dans leurs plus infimes détails. Le chef faible est celui qui, en réalité, n'est chef que de nom, celui qui ne dirige pas réellement le groupe, mais qui le laisse à lui-même. Il accepte l'état de fait et recherche avant tout la popularité. Le chef au sens démocratique est celui qui

définit la politique du groupe, mais qui aide le groupe à se diriger lui-même. Décentralisateur, il insiste pour que les décisions soient prises le plus près du niveau où les effets en seront ressentis.

On sait comment l'industrie, aux États-Unis, s'est tournée de plus en plus vers une politique de décentralisation. Fait remarquable, l'Église catholique est sur le plan administratif, un des exemples les plus célèbres et les plus parfaits d'organisation démocratique, alors que le contenu de sa doctrine est de forme dogmatique. C'est un sophisme de croire que parce qu'un contenu doctrinal est d'ordre nécessaire, l'appareil administratif doit être de forme autoritaire et centralisatrice. C'est un sophisme du même ordre que celui qui consiste à dire que la définition statistique de l'électron comme nuage de probabilité n'a aucun sens, parce que la définition de la matière première est une définition nécessaire. Ceux qui voient dans la méthode des cas une pensée d'origine protestante auraient avantage à réétudier la constitution de l'Église.

Le chef centralisateur et autoritaire est nécessaire dans les conditions d'urgence, mais il a l'immense inconvénient de ne pas permettre à l'organisation qu'il dirige de se développer de l'intérieur. Le défaut principal, peut-être, de l'administration de la plupart des petites entreprises, est de ne pas assurer la relève, parce qu'elle dépend des qualités et de la puissance d'un seul homme. Le régime centralisateur qui réussit dépend en général de qualités exceptionnelles au niveau élevé, mais crée lentement un vide au niveau inférieur. Si cela est un mal, parfois inévitable dans les entreprises petites ou moyennes, c'est un mal absolu dans une organisation dont le but primordial est d'aider les membres à croître et à se développer. Il est certain qu'on peut de cette façon préparer des techniciens de haute qualité. Mais développe-t-on la maturité administrative des hommes?

Au contraire, le chef de type dit démocratique permet d'obtenir ce résultat parce qu'il laisse à l'homme ou à l'étudiant la possibilité de découvrir et de développer les moyens d'atteindre le but qui lui est assigné par le groupe. C'est ce type de *leadership* qu'on attend de l'instructeur pour la méthode des cas. Il doit définir le but et diriger le groupe vers ce but, tout en lui permettant de découvrir par lui-même les meilleurs moyens de l'atteindre. L'instructeur dirige, oriente, organise, mais il n'impose pas.

Il est important de se rendre compte que la direction émanant du chef démocratique n'a rien à voir avec l'attitude de celui qui n'est chef que de nom. On a été souvent enclin à confondre ces deux façons de diriger, et c'est de là que viennent la plupart des conceptions erronées qui décrivent le chef démocratique comme un être sans épine dorsale, sans créativité, sans force et sans puissance, dont le rôle consiste principalement à laisser à chacun la possibilité de suivre ses caprices et ses inclinations. L'éducateur qui s'adresse à des jeunes de 15 à 20 ans n'emploie sûrement pas les mêmes moyens que celui qui s'adresse à des enfants. La part de raison et de liberté doit être beaucoup plus grande dans le premier cas, mais ceci n'implique nullement qu'il doit tout permettre et tout accepter. Le rôle de l'instructeur consiste à aider et à orienter le groupe à prendre les meilleurs moyens et les meilleures décisions afin d'atteindre un certain but; il ne consiste en aucune façon à laisser chacun faire et dire ce qu'il veut. S'il n'y a pas seulement une solution acceptable là où l'indétermination et le caractère mouvant des hommes ne permet pas une analyse rigoureuse et absolue, par contre toutes les solutions ne sont pas bonnes. Confondre la direction de type démocratique et le laissez-faire qui en est simplement une corruption, c'est confondre la liberté au sens thomiste, liberté orientée vers le bien commun, avec la théorie existentialiste du choix, orientée vers le choix lui-même comme vers une fin.

L'instructeur dans la méthode des cas joue un rôle actif et non passif, mais il doit quand même accepter le groupe d'étudiants et la structure sociale de la classe comme les données à partir desquelles il doit agir. L'instructeur qui se contenterait «d'accepter» la discussion, peut à l'occasion obtenir beaucoup de succès, à un moment donné, mais sa présence en classe est accidentelle à ce succès. Il agit simplement comme catalyseur. Il peut être dangereux alors de juger la participation et l'activité que la classe déploie comme un indice de fécondité et de croissance. Cela peut facilement être un simple indice de la garrulité des participants. Très souvent, et ceci est en particulier le cas de ceux qui ne sont soumis à la méthode que pour un temps très court, l'enthousiasme et l'activité peuvent dépendre en grande partie du plaisir que les participants retirent à discuter librement entre eux. Cet intérêt

peut être un atout sur lequel l'instructeur peut miser, mais il ne semble pas qu'on doive l'utiliser comme un critère de succès ou d'insuccès d'une discussion.

Permettre aux «réguliers» de rechercher en dehors de leur groupe un apport nouveau à leurs connaissances, aux déviants et aux isolés de vivre dans une situation énevante et génératrice de tension, enfin permettre au groupe entier d'absorber le contenu académique des cours dans une atmosphère qui simule la complexité multi-dimensionnelle de l'industrie, c'est une partie du rôle de l'instructeur, rôle qui présente toutes les difficultés liées aux situations où le nombre de variables et leurs interrelations souvent incomplètement connues, ne permettent pas un contrôle absolu des mouvements et des résultats.

Une grande partie de la recherche en administration depuis les trente dernières années a porté sur la résistance au changement, facteur émotionnel et irrationnel. Cette résistance est un des problèmes majeurs de l'industrie nord-américaine. On peut s'en plaindre et la vilipender, on est quand même réduit à l'accepter comme un fait. Le nombre considérable d'appels aux bons sentiments n'a pas vraiment contribué à régler les grèves. Quoique la bonne volonté soit nécessaire dans les relations humaines, il y a quand même place pour des connaissances plus approfondies. Pour ceux qui ont de la difficulté à vivre au milieu des difficultés du réel, la schizophrénie s'exprime souvent par des propos d'un conditionnel stérile. Les dernières découvertes concernant la résistance au changement nous permettent de comprendre de mieux en mieux, sinon les solutions à apporter, du moins la constitution interne de ce phénomène et sa relation à la structure sociale. Des progrès immenses ont été faits surtout dans le domaine des relations ouvrières, mais on est encore de beaucoup dépassé par les événements. C'est le défi jeté à la civilisation occidentale que de réussir à renouveler sa conception du rôle de la structure sociale; et ce défi, nous devons le relever si nous voulons survivre. L'appareil démocratique de l'Amérique du Nord se meut avec la lenteur et la lourdeur désarmantes des pachydermes. À mesure que les connaissances techniques se développent, on a l'impression que l'inefficacité administrative augmente. William-H. White, Vane Packard et beaucoup d'autres, ont souligné cette espèce de sclérose

d'une civilisation qui commence à souffrir d'obésité. La première chose qu'il faudrait enseigner aux étudiants, ne serait-ce pas justement les fondements et les mécanismes qui régissent la vie des groupes, et la meilleure façon de le faire, ne serait-ce pas justement de vivre et de croître comme groupe? Plus tard, dans le monde des affaires, c'est dans un climat semblable qu'ils devront apprendre et grandir.

\* \* \*

L'enseignement de l'administration aux hommes d'affaires au moyen de cours de perfectionnement présente les mêmes caractéristiques générales que celui qui est dispensé aux étudiants réguliers. Cependant, il y a entre les deux groupes des différences suffisamment importantes pour ne pas clore un exposé même sommaire sur la méthode des cas sans les mentionner. Si on compare les groupes des hommes d'affaires à celui des étudiants réguliers, deux différences importantes surgissent immédiatement: la plus ou moins longue expérience des affaires des élèves des cours de perfectionnement et le temps relativement court dont on dispose pour les faire travailler.

On a souvent répété que les hommes d'affaires, à cause de leur expérience de l'industrie et du commerce, étaient beaucoup mieux préparés que les étudiants réguliers à la discussion et que, par conséquent, il était beaucoup plus normal d'utiliser la méthode des cas dans les cours de perfectionnement. Pour les étudiants réguliers au contraire, la méthode des cas ne devrait être utilisée que comme appendice, comme complément marginal à un enseignement nettement axé sur la méthode traditionnelle. L'observation est juste mais ne semble-t-il pas que la conclusion qu'on en tire devrait être justement inverse? Parce que l'homme d'affaires a une grande expérience de l'administration, le gain qu'il retire de la discussion existe certainement, mais ce qu'il recherche principalement, n'est-ce pas d'être mis au courant de techniques nouvelles ou même de techniques anciennes qu'il connaît probablement assez bien d'une façon expérimentale, mais non d'une façon systématique. Par contre, ce qui manque le plus à l'étudiant régulier, n'est-ce pas justement tout ce qui dans la réalité vient se greffer sur la théorie; et la méthode des cas n'est-elle pas une certaine simulation, une certaine introduction à cette complexité?

Il ne s'agit cependant pas de conclure que la méthode des cas devrait s'appliquer plutôt aux étudiants réguliers et que la méthode traditionnelle devrait être maintenue dans les cours de perfectionnement; la méthode des cas n'a pas un caractère univoque et unilatéral. Très souvent, l'instructeur arrêtera les participants pour donner un cours sous forme traditionnelle. Ce qu'il est important de noter cependant, c'est qu'un tel cours ne vise pas à donner la solution ou une solution à un cas. Il sera utilisé simplement pour fournir aux étudiants des données techniques et des informations qui sont jugées nécessaires pour l'intelligence du cas et qui ne semblent pas être connues par la majeure partie du groupe. On prévoit aussi à l'intérieur d'un cours complet donné selon la méthode des cas, des heures réservées à des cours strictement didactiques qui serviront à décrire ou à résumer un ensemble d'informations techniques. Ceci émane d'une conception de la méthode complètement différente de celle qui considère les cas comme un exercice de laboratoire pour fin de chapitre. Dans les cours pour hommes d'affaires, on peut donc utiliser d'une façon beaucoup plus structurée les cours didactiques selon les besoins des auditeurs sans pour cela contredire la conception acceptée de la méthode.

Par contre l'hétérogénéité des participants est un des aspects particuliers des cours de perfectionnement, surtout quand ils ne sont pas organisés pour les employés d'une seule entreprise. À ce moment, un cours didactique peut dérouter ceux dont les connaissances ne sont pas aussi développées que le reste du groupe et par ailleurs ennuyer les plus avancés. La discussion alors peut causer un effet de nivellement, les plus faibles s'enrichissant de la participation de ceux qui dépassent le niveau général de la classe.

Le temps relativement court alloué aux cours de perfectionnement des hommes d'affaires, leur confère un caractère d'introduction et exige la plupart du temps une plus grande structuration du contenu que celle qui est exigée par les cours qui s'échelonnent tout au long d'une année. Ceci encore n'est pas une objection à l'utilisation de la méthode des cas, puisque la somme très riche des expériences apportées par les participants dépasse de beaucoup ce que l'on peut d'habitude faire entrer dans un cours de quelques heures. Parce qu'il est intéressé par l'application pratique, l'homme d'affaires se méfie de ce qu'il appelle la théorie. Le langage et le



symbolisme concret qui sont siens dans ses fonctions quotidiennes l'éloignent considérablement de l'élégance de la théorie. Essentiellement tourné vers la décision, et non seulement vers la décision la meilleure en soi, mais vers celle qu'il se sent capable de mettre en vigueur, l'homme d'affaires peut facilement être rebuté par des cours théoriques souvent extrêmement éloignés du vocabulaire de ses préoccupations quotidiennes. Comment expliquer autrement l'immense succès des cours de l'American Management Association où la discussion est libre au point qu'aucun problème n'est même suggéré. Seul un sujet de discussion est fourni à la classe au début.

C'est devenu un lieu commun pour les instructeurs enseignant par la méthode des cas, de souligner au terme d'une série de cours tout ce qu'ils ont appris des étudiants. Ceci n'est ni euphémisme, ni flatterie, mais bien plutôt un des fruits de la méthode des cas et l'expérience répétée des instructeurs la confirme comme une conséquence acquise. Tout groupe d'étudiants participe toujours de l'expérience « administrative » acquise par l'instructeur avec les groupes précédents. C'est un autre truisme d'ailleurs de dire qu'un cas n'est jamais discuté deux fois d'une façon semblable. L'immense richesse de la méthode dépend du fonctionnement du contenu expérimental multiple des participants.

\* \* \*

Dans les quelques notes qui précèdent, on a tenté autant que possible de décrire certains des aspects souvent méconnus de la méthode des cas. Ce n'était pas l'intention de l'auteur de faire un panégyrique de la méthode des cas par comparaison à la méthode traditionnelle. Il y a encore place pour beaucoup de discussions sur ce sujet et il y a encore place aussi pour de la recherche sur les mécanismes de base de ce qu'on pourrait appeler l'enseignement par participation. Tout n'est pas connu, loin de là; chaque jour, les découvertes de la dynamique de groupe nous permettent d'en prévoir que la méthode est plus riche et aussi plus obscure qu'on ne l'estime généralement.

Laurent PICARD,  
diplômé du *Harvard Business School*.