

La méthode des cas dans l'enseignement de la GRH : Nos prescriptions.

Olivier BACHELARD

Responsable du Département Stratégie Economie Hommes et Organisation
Groupe ESC Saint-Étienne

RÉSUMÉ

L'objet de cette réflexion est de clarifier nos positions en matière d'enseignement de la GRH par la méthode des cas. Dans un premier temps, nous rappellerons l'origine et les fondements, les caractéristiques et les principales compétences développées par la méthode des cas.

Dans une seconde partie, nous précisons ce que nous entendons par Gestion des Ressources Humaines et nous formulerons notre position épistémologique.

Enfin, nous exposerons les caractéristiques de l'approche que nous préconisons en matière d'enseignement de la GRH par la méthode des cas, que ce soit pour l'écriture, le traitement ou l'animation.

MOTS-CLES : Méthode des cas - Position épistémologique - Gestion des Ressources Humaines - Ecriture de cas - Animation de cas.

INTRODUCTION

La méthode des cas est aujourd'hui très utilisée dans l'enseignement de la GRH. Un atelier centré sur cet objet à même vu le jour au dernier congrès de l'AGRH en novembre 1994 à Montpellier. Depuis plusieurs années l'AGRH organise le prix du meilleur cas de GRH de manière à encourager l'écriture de ce type de produits pédagogiques.

Ce bilan, au premier abord, très positif, ne cache-t'il pas un certain nombre de problèmes, ne suscite-t'il pas un certain nombre d'interrogations ?

* Tout d'abord qu'appelle-t-on un cas ? Son mode d'écriture d'animation est-il aussi universel que cela ? N'y-a-t'il pas des règles d'écriture, des modes d'animation balisés ? Peut-on faire l'économie d'une réflexion sur le sujet comme si « cela allait de soi » ?

* La deuxième source d'interrogation concerne l'objet de la discipline enseignée : la Gestion des Ressources Humaines.

Là encore, l'appellation GRH est tellement employée que, le fait même de se poser la question de ce que l'on met derrière, peut paraître incongru. Heureusement, récemment deux ouvrages, celui coordonné par Julienne BRABET (Novembre 1993)¹ et celui de Pierre LOUART (janvier 1995)² apportent un éclairage sur les finalités, démarches et méthodes d'action de ce champ. Nous fonderons notre analyse notamment sur ces deux ouvrages pour tenter de mieux cerner les limites de cet objet d'étude et d'enseignement qu'est la GRH.

Ce sera le projet de notre deuxième partie.

Dans la troisième partie :

* Nous dégagerons donc un certain nombre d'interrogations ou de règles qui nous paraissent nécessaires compte tenu de la spécificité de l'utilisation de la méthode des cas en GRH, que ce soit en matière d'écriture, de traitement ou d'animation.

* Nous exposerons l'état de notre réflexion sur la spécificité de l'utilisation de la méthode des cas en GRH.

1. LA MÉTHODE DES CAS

1.1. Origine et fondement de la méthode des cas

La méthode des cas dans son acception classique s'est développée à la Harvard Business School dès le début du siècle. Toutefois, ce n'est que dans les années 40 que l'utilisation des cas en tant que méthode pédagogique³ a été structurée.

Selon REYNOLDS (1985)⁴ le fondement de la méthode des cas est le suivant : « Des participants à des programmes de formation et de perfectionnement au management, tant étudiants que cadres en exercice, ayant déjà une expérience des affaires peuvent améliorer de façon significative leur compréhension des processus de management et accroître leur compétence, par l'étude, l'examen attentif et la discussion de situations réelles ».

Cette citation, que COVA et DE LA BAUME⁵ reprennent, est très précise sur un aspect et extrêmement vague par ailleurs.

Ce qui nous paraît le plus tangible dans ce postulat est le fait qu'il s'agisse de « situations réelles ».

Cet élément, que nous partageons pleinement, écarte par définition tous les cas fictifs, les cas présentés comme une « synthèse entre les situations de plusieurs entreprises » et les transpositions a posteriori d'une expérience vécue dans un autre contexte.

En effet, le contexte socio-politico-économique et compétitif (concurrentiel), dans lequel opère une organisation et tout aussi important que le contenu même de l'objet étudié. Cette dimension synchronique bien que complexe ne suffit pourtant pas.

En effet, si l'on veut avoir une vision complète, il est nécessaire de disposer d'une vision diachronique (c'est-à-dire disposer des informations historiques de déroulement du processus de mise en place et d'évolution de l'objet étudié).

Nous le voyons, ce simple élément du postulat de départ « situations réelles » est extrêmement exigeant et contraignant pour l'auteur de cas qui doit passer du temps sur le terrain pour disposer d'éléments suffisants pour construire ce type d'outils pédagogiques. Ceci est également vrai pour l'animateur qui va devoir intégrer tous ces éléments avant l'animation.

Ceci nécessite, mais nous y reviendrons plus tard la formalisation de ces différents éléments dans la note pédagogique.

Les autres éléments du postulat sont à notre avis extrêmement flous et insuffisants ; ce qui laisse un champ d'application très large.

Néanmoins, plusieurs aspects abordés méritent d'être spécifiés en ce qui concerne l'apprentissage de la GRH ; ce que nous ferons dans la troisième partie de ce document.

Il s'agit de :

- la nature des apprenants : « des participants à des programmes de formation et de perfectionnement en management » ;

- le rôle des connaissances antérieures sur le sujet : « tant étudiants que cadres en exercice ayant déjà une expérience des affaires » ;

- les compétences développées par la méthode des cas : « peuvent améliorer de façon significative leur compréhension du processus de management et accroître leurs compétences » ;

- le traitement et l'animation de cas : « par l'étude, l'examen attentif et la discussion de situations réelles ».

1.2. Caractéristiques de la méthode des cas

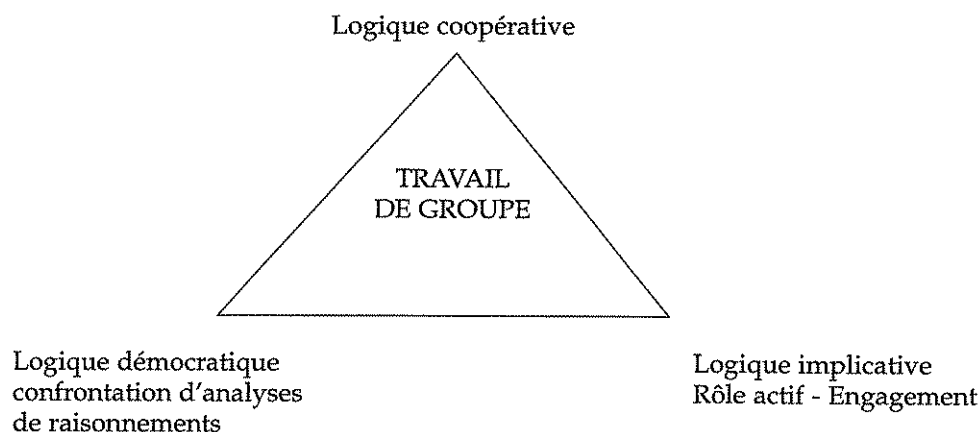
Les caractéristiques de la méthode des cas sont liées à la définition donnée par Charles GRAGG, 1940, l'un des pères de cette méthode.

« Un cas est l'exposé d'un problème dans le domaine des affaires, tel que des dirigeants ont dû réellement l'affronter, complété des faits, opinions et préjugés de l'environnement, dont les décisions des dirigeants devaient dépendre ».

Le cas se présente comme un document d'une quinzaine de page rédigé sous forme d'histoire, présentant les principaux acteurs et leurs caractéristiques ainsi que la ou les situation(s) qui pose(nt) problèmes. Les élèves doivent alors analyser la situation et proposer une ou plusieurs solutions réalistes.

La principale caractéristique de la méthode des cas est qu'il s'agit d'un travail de groupe articulant trois grandes logiques :

- une logique coopérative,
- une logique démocratique,
- une logique implicative.

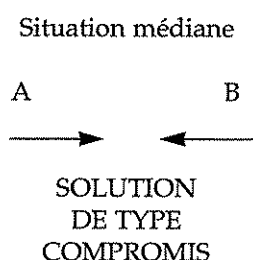


Une logique coopérative car, après une première lecture individuelle, les élèves doivent assurer la progression du groupe ce qui sous-entend une répartition des rôles, une gestion du temps, un accord sur les méthodes de travail et sur les phases de la gestion du cas.

De plus, cette logique coopérative permet aux élèves de mettre en application leur enseignement en matière d'efficacité personnelle. En effet, on observe que les groupes d'élèves qui traitent un cas doivent surmonter un certain nombre d'écueils, encourager certains

membres de l'équipe, éviter que d'autres ne se mettent en retrait, formuler des critiques constructives etc.

Une logique démocratique car si les acteurs du cas ont des stratégies différentes, a fortiori les lecteurs du cas ne perçoivent pas forcément la même réalité. Il y a donc une confrontation d'analyses, de raisonnements. L'animateur pousse alors les élèves dans cette voie difficile, ce qui débouche, le plus souvent, non sur un consensus (au sens de compromis), mais au contraire sur une recherche de solutions innovantes, fruit des divergences d'analyses.



Une logique implicative car, la structure même du cas, pousse l'élève à s'engager, à prendre position, à porter des éléments de nature différentes dont il dispose. Il a un rôle actif à jouer. En effet, la façon même dont il pose le problème, les grilles de lecture théoriques qu'il active, vont orienter et guider les décisions, les actions correctives qu'il va vouloir entreprendre.

Nous sommes ici à l'opposé d'une démarche d'exposé magistral, d'apport de connaissances, dans

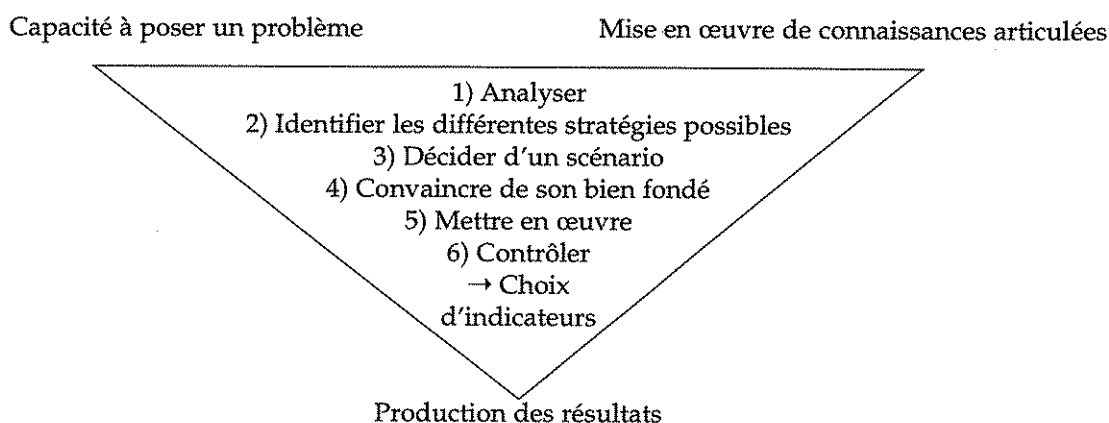
Exploration d'autres voies



laquelle l'étudiant en situation de passivité assimile « ce que le professeur détenteur du savoir » tente d'enseigner.

1.3. Principales compétences développées par la méthode des cas

Les principales compétences développées par la méthode des cas peuvent être schématisées de la façon suivante :



La capacité à poser un problème est un aspect important car, contrairement à un exercice de mise en application d'une technique dans une discipline donnée, l'élève doit ici faire face à une situation nouvelle. Il doit, à partir d'informations lacunaires, de nature différentes, comprendre la problématique de l'entreprise, formuler des hypothèses de travail et éventuellement rechercher les éléments qui lui manquent.

Pour cela, il doit être capable de mettre en oeuvre des connaissances acquises de façon séquentielle et mobiliser la ou les grilles de lectures pertinentes(s) dans la situation exposée.

Tout ceci est destiné à la production de résultats. Les sciences de gestion sont des sciences de l'action. L'élève doit donc être capable de prendre des décisions en acceptant les limites qu'impose le concept de rationalité limitée⁶.

Toute cette démarche, depuis l'analyse jusqu'au contrôle se fait dans le cadre d'un groupe, ce qui nécessite de la part de l'élève d'entraîner l'adhésion des autres membres du groupe.

Chacun doit convaincre les autres du bien fondé de sa propre analyse, de ses limites, tout en reconnaissant la pertinence de l'éclairage d'un autre

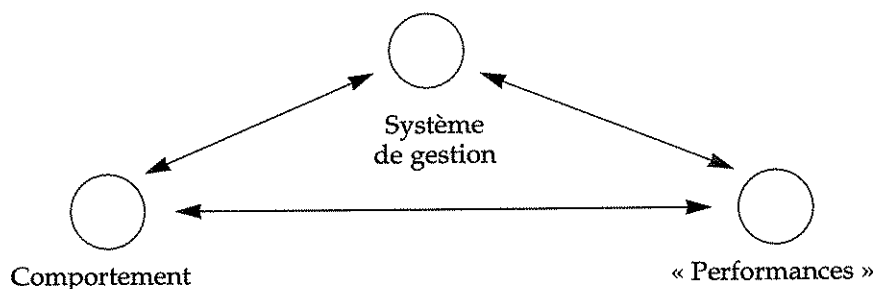
membre du groupe. Cette confrontation permet d'une part d'éliminer progressivement les stratégies alternatives moins réalistes et d'autre part de faire prendre conscience aux élèves de la pluralité des solutions envisageables et de leur contingence.

2. EN GRH ?

2.1. Quelle GRH ?

Cette appellation « Gestion des Ressources Humaines » identifiée comme une discipline, couvre à la fois un corps de connaissance plus ou moins académique et un ensemble de pratiques professionnelles le plus souvent regroupé dans une entité organisationnelle : la Direction des Ressources Humaines.

Selon Franck BOURNOIS et Julienne BRABET⁷, la spécificité de ce corps de connaissance est « la recherche d'une performance grâce à l'influence exercée par le système de gestion de l'entreprise sur les comportements. Ce qui fait, à notre avis, l'unité d'une GRH et plus largement ici d'un management des Hommes dans l'organisation – est bien la triangulation : système de gestion – comportement performances ».



Toutefois les auteurs rajoutent une quatrième dimension qu'ils dénomment « mentalités ».

« L'influence sur les mentalités, les habits, les cognitions étant pris en compte, l'approche Béhavioriste simple devient de plus en plus difficile à tenir. Le triangle (système de gestion – comportements – performances) se transforme alors en quadrilatère (système de gestion – mentalités comportements – performances). »

Cette définition très large de la GRH s'applique à l'ensemble de l'entreprise (le terme étant pris au sens générique), puisqu'elle prend en compte l'ensemble des acteurs qui la compose, leur stratégie, la façon dont ils prennent des décisions et les mettent en œuvre.

Dans une optique plus instrumentale, Pierre LOUART⁸ définit la GRH comme « une interaction entre des hommes, des problématiques et des processus de gestion ».

Cette formulation implique pour Pierre LOUART, la prise en compte de quatre facteurs dont la GRH dépend :

- « des contextes organisationnels notamment des structures internes et de leurs environnements,
- des différents acteurs en présence avec leurs champs d'influence et leurs rapports de pouvoirs,
- des problématiques pour lesquelles ces acteurs s'accordent et agissent collectivement, les problématiques sont le fruit de représentations construites socialement à partir des contraintes et opportunités perçues, c'est de là qu'émergent les logiques d'action par rapport aux hommes ou aux fonctionnements collectifs,
- des systèmes de gestion qui coexistent avec ce qui précède ou en sont issus ; ils incluent les processus opérationnels et les techniques en usage ainsi que les outils disponibles ou en voie d'être installés ».

2.2. Intervenir en GRH

De ce fait, selon l'auteur, intervenir en GRH, c'est agir en même temps sur des structures matérielles (organisation, outils et pratiques de gestion), sur des aspects sociologiques (logiques d'action, stratégies d'acteurs, enjeux), psychologiques (représentation, perception, identité) et sur des déterminants sociétaux (cadre de socialisation, système technologique, culture nationale).

Ainsi, dans une étude de cas relatant une intervention en GRH, plusieurs questions de fond se posent :

- quels acteurs interviennent et quels sont leurs rôles (pilote, expert, décideurs) ;
- quels sont leurs objectifs, leurs finalités (communs et respectifs) ;
- quels sont leurs moyens d'actions (stratégies mises en œuvre, sources de pouvoir) ;
- quels seront leurs indicateurs de réussites (économiques, sociaux, socio-économiques) ;
- quels sont leurs marges de manoeuvre (contexte, degré d'urgence, interaction avec les autres éléments du système, autonomie de décision).

Cette acceptation de la GRH, de son mode d'intervention s'inscrit dans un paradigme : celui de la complexité.

2.3. Position épistémologique

Ceci remet en cause les fondements épistémologiques positivistes tel que le décrit Jean-Louis LEMOIGNE⁹ :

- le principe antologique : réalité du réel (la science dispose d'un critère de vérité : sera vraie une proposition qui décrit effectivement la vérité) ;
- le principe de l'univers câblé : le réel est déterminé ;
- le principe d'objectivité « si le réel est, en soi il doit exister indépendamment du sujet qui déclare le percevoir ou l'observer » ;
- le principe de naturalité de la logique « une manière uniforme de résonner applicable à tous les sujets » ;
- le principe de la moindre action ou de l'optimum unique.

Nous nous positionnons donc résolument dans une épistémologie constructiviste dont les fondements sont :

- le principe de représentabilité (représentabilité de nos expériences) ;
- le principe de l'univers construit (postulat de la téléologie des représentations du monde, finalité) ;
- le principe de projectivité ou d'interaction sujet-objet ;
- le principe de l'argumentation générale (possibilité de produire des solutions raisonnées à partir de l'immense champ des formes de raisonnement intelligibles possibles) ;
- le principe d'action intelligente.

Nous nous inscrivons donc plus volontiers dans ce que Julienne BRABET¹⁰ appelle le modèle de la gestion des contradictions, par opposition au modèle instrumental et au modèle de l'arbitrage managérial.

Les références théoriques de ce modèle reposent sur une multithéorisation (sociologie histoire, psychologie économie, constructivisme...) et sur une production de connaissances multi-méthodes (recherche action, analyse critique et discursive, analyse comparative et historique). Les savoirs sont des cadres conceptuels et méthodologiques qui permettent aux acteurs de se situer, d'élucider leurs actions et de davantage en comprendre les finalités.

Toutefois, nous pensons que chacun de ces modèles est nécessaire pour comprendre la gestion des Ressources Humaines et peut faire l'objet d'une lecture soit positiviste, soit constructiviste.

En effet, le modèle instrumental qui repose sur une conception de la GRH comme un ensemble de pratiques visant la rationalisation, la planification et la sélection des Ressources Humaines au service de la stratégie permet d'expérimenter la mise en place d'outils.

Une lecture positiviste consisterait à décrire la méthode appliquée comme la bonne, la vraie, applicable partout pour arriver à l'optimum entre efficacité économique et efficacité sociale.

Une lecture constructiviste de la même situation consisterait à s'interroger sur les causes de son apparition, l'histoire de sa mise en place. Elle consistera à intégrer le ou les porteurs du projet sur leur finalité et à comprendre les positions des différents acteurs internes (syndicats, salariés, encadrement...) et externes (inspection du travail,...). Elle consisterait enfin en un éclairage différencié de l'expérience par

les différents outils théoriques et conceptuel à la disposition de l'intervenant-chercheur.

Le modèle de l'arbitrage managérial s'écarte (selon l'auteur) du premier par la mise en relief des divergences, des stratégies, des intérêts existant entre les acteurs.

L'acteur-clé n'est plus seulement le DRH mais le manager : stratégie et GRH sont en interaction. Ici, le DRH cherche à comprendre les mouvements qui agitent le système social qu'il gère de manière à tenir compte des contingences. Le cadre théorique de référence est celui de la rationalité limitée tel que défini par SIMON, CROZIER et consorts.

Ainsi, plutôt que d'opposer ces modèles, nous proposons aux enseignants de se servir de ces trois modèles pour les aider à clarifier leurs objectifs et construire des dispositifs pédagogiques qui permettent aux apprenants de progresser, c'est-à-dire de se construire une lisibilité de ce que nous appelons Gestion des Ressources Humaines, tout en participant eux-mêmes de façon intelligible à cette construction.

3. LA MÉTHODE DES CAS DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRH

Ayant clarifié nos positions en matière de méthode des cas et de GRH, nous nous proposons de présenter les caractéristiques de notre approche.

3.1. L'écriture de cas

Le paradigme de la complexité nécessite pour l'auteur l'obligation de posséder des éléments de première main, riches, actualisés sur les différentes dimensions évoquées au deuxième chapitre.

Il y a donc obligation de coopération entre l'auteur et l'entreprise étudiée.

Il est à noter que l'étude de cas comme produit pédagogique peut être liée à l'étude de cas comme objet de recherche : « si l'on accepte que l'un des objectifs de la recherche en GRH est la meilleure compréhension des événements et des processus concernant les salariés dans le cadre du travail, l'étude de cas peut apparaître comme l'une des démarches de recherche qui permet de mieux approcher la complexité organisationnelle »¹¹. Ainsi, à titre illustratif, le cas Rhône Silices¹² a été écrit à l'issue d'un travail de recherche¹³, dans une usine chimique.

Si le cas de recherche est un produit différent du cas pédagogique (dans sa finalité et dans sa forme), les matériaux recueillis sont identiques.

L'écriture d'un cas nécessite donc, la rencontre entre un auteur, un projet et une entreprise acceptant le projet. Cette rencontre est exigeante pour les trois parties de ce triptyque.

* L'auteur va devoir accepter de passer du temps sur le terrain, avec les acteurs pour confronter les différents éléments des différents discours (ce qui pose le problème du statut du discours) mais aussi analyser les différents documents retraçant la vie de l'organisation étudiée (documents comptable et fiscal, compte rendu de réunions, statistiques...).

* L'entreprise va accepter d'ouvrir ses portes, voire ses placards (on y trouve fréquemment des cadavres comme disent les psychologues) et court le risque de voir exposée une situation qui peut ne pas être une success story. Il est à noter que l'entreprise ne le fait jamais gratuitement. Elle attend toujours quelque chose en contrepartie. La nature de son attente peut varier (expliciter une dynamique interne, un processus mal maîtrisé ou en cours, faire prendre conscience à certains acteurs de la nécessité d'un changement, voir réaliser un chantier opérationnel pour elle).

Il est à noter que cette attente augmente la charge de travail de l'auteur, qui va devoir, en plus du cas, intervenir pour l'entreprise (voir les cinq domaines d'interventions décrit par Pierre LOUART, p. 19)¹⁴.

* Le projet n'existe pas indépendamment des deux autres parties citées. Ainsi, même si l'auteur a un besoin en cas (exemple sur la flexibilité du travail) et s'il a délimité l'axe principal et les concepts qu'il veut illustrer, il ne va pas appliquer à la réalité un discours organisateur contrairement à ce que pense AKTOUF 1988¹⁵ (contestant ainsi l'idée même de réalité du cas).

Son projet ne se finalisera qu'en rédigeant en parallèle :

- un projet analytique pour ne rien oublier des différents éléments recueillis (contexte, représentations des acteurs, stratégies, enjeux, prises de décisions, solutions explorées) ;

- l'écriture d'un mini-cas pour tester l'histoire, la dynamique, l'efficacité du cas.

Par ce travail de double écriture, l'auteur peut prendre du recul et finaliser son projet qui peut être très différent du projet qu'il avait conçu a priori. En effet, l'auteur, nous l'avons vu dans la deuxième partie représente le réel, c'est-à-dire non pas l'organisation mais « l'action organisée et les mécanismes empiriques par lesquels elle est temporairement stabilisée »¹⁶.

Ce n'est que dans un deuxième temps que l'auteur pourra rédiger son cas. Il existe donc une différence significative entre le projet initial et le cas final.

D'où la nécessité pour l'auteur de demander à l'entreprise dès l'accord oral initial sur le projet :

- une lettre d'accord de création de cas,
- une lettre de libération de diffusion,
- une demande d'autorisation d'utilisation de documents écrits (articles, documents internes, marques, noms de produits).

Ces précautions permettent de contractualiser l'accord et évite a posteriori les différends. En effet, il nous est arrivé qu'après un lourd travail d'investigation et de rédaction, un responsable de site industriel conteste la diffusion du cas « car même s'il décrivait bien ce qui s'était passé, cela nuirait à l'image de l'entreprise ». Le directeur entendait par « cas pédagogique », la description d'une épopée dont il eut été l'un des héros. Bien que les mythes fassent partie de la culture, nous n'avions pas le même projet...

Depuis cet événement, nous précisons notre conception du cas dès les premiers contacts mais demandons aussi à notre interlocuteur une lettre d'accord de création de cas !

3.2. Le traitement du cas par les élèves

La nature des apprenants : les élèves, avec qui nous travaillons par la méthode des cas, possèdent au moins trois caractéristiques :

- ils sont dans l'enseignement supérieur : IUT, ESC, DESS, DEA ;
- ils ont des connaissances en GRH et possèdent des qualités méthodologiques d'analyse (expliquer les finalités, comprendre les enjeux,...) et des compétences en matière de travail en groupes (rôle de l'animateur, reformulation,...) ;
- ils ont une expérience de terrain acquise par une expérience de salarié, un stage ouvrier d'au moins trois mois ou un stage d'application.

Le rôle des connaissances antérieures sur le sujet :

Dans l'enseignement de la GRH (telle que nous l'avons définie), les cas viennent en complément d'un apport conceptuel sur les différentes grilles de lectures possibles, les techniques et les outils. Ces apports se font en deux temps, sous une double forme :

* Dans un premier temps, les élèves ont des lectures obligatoires sous forme de recueils.

* Dans un deuxième temps, une situation de face à face pédagogique, constituée d'apports mais aussi d'échanges sur la base de ce que les élèves ont ou n'ont pas intégré des lectures, permet de donner au groupe un degré « homogène » de maîtrise des grilles de lectures, concepts et outils.

Le cas n'intervient que dans un troisième temps, pour permettre aux élèves d'intégrer les connaissances acquises par ailleurs face à un problème concret.

La multi-théorisation (sociologie, économie, gestion, psychologie, constructivisme...) implique un niveau de connaissances suffisant.

Les compétences développées par la méthode des cas :

Nous avons déjà évoqué au chapitre 1.3. les principales compétences développées par la méthode des cas.

Nous voudrions simplement insister sur le fait que nous sommes dans le cadre des sciences de gestion et que gérer c'est agir dans des règles tout en sachant les remettre en cause et les remplacer.

Les élèves devront donc être capable, après avoir analysé le problème, d'élaborer un plan d'action convainquant, vis-à-vis des acteurs du système d'action concret dans lequel ils agiront.

Car si les acteurs agissent dans des univers déjà structurés, bien qu'aussi en constante structuration, ils sont aussi sans cesse transformés par les pratiques des acteurs.

C'est ce que GUIDDENS appelle la théorie de la structuration¹⁷ et BOURDIEU, le structuralisme constructiviste¹⁸.

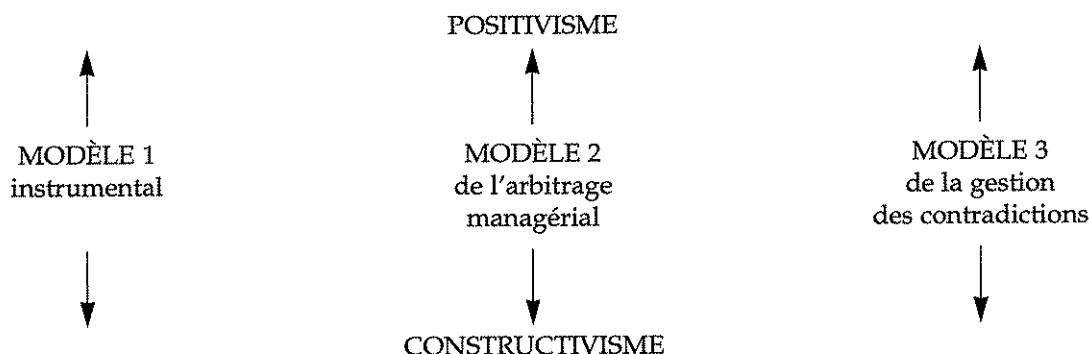
3.3. L'animation de cas

Il existe de nombreuses façons d'animer un cas de GRH. Il ne s'agit pas pour nous de définir une bonne méthode de travail mais au contraire d'ouvrir le champ des possibilités.

Nous pensons que les différents types d'animation de cas de GRH n'ont de sens que si elles sont au service d'un projet clairement pensé et défini par l'enseignement.

Le mapping élaboré ci-dessous à partir des 3 modèles définis par J. BRABET d'une part, et de l'opposition entre les modèles positivistes et constructivistes d'autre part, permet à l'intervenant désireux

d'utiliser la méthode des cas en GRH, de mettre en cohérence son projet, ses objectifs et son type d'animation.



Les six zones ainsi définies permettent de construire des parcours pédagogiques variables selon les projets des apprenants, les finalités institutionnelles et les marges de manoeuvres (notamment financières) de l'animateur.

Nous ne nous livrerons pas ici à l'exercice de descriptions de ces six zones ni à celui encore plus périlleux de balisages de parcours types, mais nous rappellerons simplement quelques éléments qui nous paraissent importants pour l'animation.

Tout d'abord, un niveau de connaissance le plus fin possible de la situation, du contexte et de l'objet d'étude, est requis pour animer un cas. Ceci pose bien entendu le problème du transfert de connaissance entre l'auteur et l'animateur. Tous ces éléments sont contenus dans la note pédagogique.

L'animateur doit en effet être en mesure d'apporter des éléments de feed back vis-à-vis des raisonnements des apprenants. Ces raisonnements peuvent être de nature différentes selon le projet. Citons à titre d'exemples :

- apport et limite d'un outil dans une situation donnée ;
- choix d'un outil plutôt qu'un autre ;
- conséquence de l'apport de cet outil sur les autres outils de gestion, sur la performance globale de l'entité ;
- position des différents acteurs vis-à-vis de cet outil ;
- modification des comportements induit par cet outil ;
- analyse du phénomène par les différents acteurs ;

- analyse du phénomène par les différentes théories (sociologie des organisations, économie des grandeurs, psychologie sociale, psychologie cognitive, approche culturaliste...).

L'animateur aura une véritable valeur ajoutée si il peut (en plus de ces capacités d'animateur voir § 1.2. et 1.3.) apporter aux apprenants des champs d'interrogation inexplorés par eux.

Toutefois, cette conception de l'animation du cas de la GRH est beaucoup plus contraignante que le « pseudo cas » simple exercice d'application à la réalité (qui de toute façon n'existe pas comme l'a bien montré WATZLAWICK¹⁹).

Enfin, nous terminerons en précisant tout le bien que nous pensons de la co-animation, et plus particulièrement celle pratiquée avec un acteur significatif du système d'action concret du cas étudié.

Nous avons remarqué en de nombreuses reprises que cette dialectique entre le membre de l'entreprise et l'animateur, en réponse aux questions des élèves permet une progression rapide, approfondie et multidimensionnelle des alternatives possibles.

Par alternatives, nous entendons alternatives d'actions (dans l'entreprise) ou de raisonnement.

Selon nous, les cas pédagogiques de GRH permettent d'associer une logique d'action et une logique de connaissance de façon conjointe, ce qui est la principale spécificité de cet outil pédagogique par rapport aux autres méthodes d'enseignement de ce champ.

CONCLUSION

La méthode des cas en GRH est un apport sur le plan pédagogique mais aussi dans le domaine de la recherche. Toutefois, dans un cas comme dans l'autre

la valeur de cet apport dépend de la rigueur méthodologique, de la pertinence et de son utilisation.

INDEX AUTEUR

1 **BRABET (J)**, Repenser la Gestion des Ressources Humaines ?, Paris, Économica, novembre 1993.

2 **LOUART (P)**, Succès de l'intervention en Gestion des Ressources Humaines, Rueil Malmaison, Éditions Liaisons, janvier 1995.

3 **GRAGG (C)**, Because Wisdom can't be told, Harvard Alumni, Bulletin, oct. 19, 1940.

4 **REYNOLDS (J)**, Méthode des cas et formation du Management, BIT, série et formation à la gestion, n° 17, 1985.

5 **COVA (B)**, **DE LA BAUME (C)**, Cas et Méthode des cas : fondements, concepts et universalité, CCMP, 1992.

6 **MARCHE (IG)**, **SIMON (MA)**, Les organisations, Paris, Dunod, Juillet 1987.

7 **BOURNOIS (F)**, **BRABET (J)**, Les connaissances en Gestion des Ressources Humaines, réflexion sur leurs modes de production et sur leurs caractéristiques essentielles, in repenser la GRH ?, Paris, Économica, novembre 1993.

8 **LOUART (P)**, Succès de l'intervention en Gestion des Ressources Humaines, Rueil Malmaison, Éditions Liaisons, janvier 1995.

9 **LEMOIGNE (J-L)**, Épistémologies constructivistes et sciences de l'organisation, in Épistémologies et Sciences de gestion, Paris, Économica, 1990.

10 **BRABET (J)**, la Gestion des Ressources Humaines en trois modèles, in Repenser la GRH ?, Paris, Économica, novembre 1993.

11 **BOURNOIS (F)**, **LIVIAN (Y-F)**, **THOMAS (J)**, Les nouvelles perspectives de la recherche, in Repenser la GRH, Paris, Économica, 1993.

12 **BACHELARD (O)**, Cas Rhône Silices : diagnostic et amélioration de l'efficacité de la formation professionnelle continue, CCMP, 1994.

13 **BACHELARD (O)**, Coût et performance du développement des compétences, mémoire de DEA, Université Lyon II, 1993.

14 **LOUART (P)**, Succès de l'intervention en GRH, Rueil Malmaison, Éditions Liaisons, 1995.

15 **AKTOUF**, La méthode des cas en gestion face au modèle de l'expérimentation en science : apprentissage ou cercle vicieux ?, Document CCMP, 1988.

16 **BACHELARD (O)**, Évolution de la fonction Ressources Humaines au sein de deux grandes entreprises françaises : approche constructiviste, 5e congrès de l'AGRH, Montpellier, 1994.

17 **GUIDDENS (A)**, La constitution de la société : élément de la théorie de la structuration, Paris, PUF, 1987.

18 **BOURDIEU (P)**, le sens pratique, Paris, Éditions de Minuit, 1980.

19 **WATZLAWICK (P)**, L'invention de la réalité : contributions au constructivisme, Le Seuil, 1988.

NOTES

¹ **BRABET (J)**, Repenser la Gestion des Ressources Humaines ?, Paris, Économica, novembre 1993.

² **LOUART (P)**, Succès de l'intervention en Gestion des Ressources Humaines, Rueil Malmaison, Éditions Liaisons, janvier 1995.

³ **GRAGG (C)**, Because Wisdom can't be told, Harvard Alumni, Bulletin, oct. 19, 1940.

⁴ **REYNOLDS (J)**, Méthode des cas et formation du Management, BIT, série et formation à la gestion, n° 17, 1985.

⁵ **COVA (B)**, **DE LA BAUME (C)**, Cas et Méthode des cas : fondements, concepts et universalité, CCMP, 1992.

⁶ **MARCHE (IG)**, **SIMON (MA)**, Les organisations, Paris, Dunod, Juillet 1987.

⁷ **BOURNOIS (F)**, **BRABET (J)**, Les connaissances en Gestion des Ressources Humaines, réflexion sur leurs modes de production et sur leurs caractéristiques essentielles, in repenser la GRH ?, Paris, Économica, novembre 1993.

⁸ **LOUART (P)**, Succès de l'intervention en Gestion des Ressources Humaines, Rueil Malmaison, Éditions Liaisons, janvier 1995.

⁹ **LEMOIGNE (J-L)**, Épistémologies constructivistes et sciences de l'organisation, in Épistémologies et Sciences de gestion, Paris, Économica, 1990.

¹⁰ BRABET (J), la Gestion des Ressources Humaines en trois modèles, in Repenser la GRH ?, Paris, Économica, novembre 1993.

¹¹ BOURNOIS (F), LIVIAN (Y-F), THOMAS (J), Les nouvelles perspectives de la recherche, in Repenser la GRH, Paris, Économica, 1993.

¹² BACHELARD (O), Cas Rhône Silices : diagnostic et amélioration de l'efficacité de la formation professionnelle continue, CCMP, 1994.

¹³ BACHELARD (O), Coût et performance du développement des compétences, mémoire de DEA, Université Lyon II, 1993.

¹⁴ LOUART (P), Succès de l'intervention en GRH, Rueil Malmaison, Éditions Liaisons, 1995.

¹⁵ AKTOUF, La méthode des cas en gestion face au modèle de l'expérimentation en science : apprentissage ou cercle vicieux ?, Document CCMP, 1988.

¹⁶ BACHELARD (O), Évolution de la fonction Ressources Humaines au sein de deux grandes entreprises françaises : approche constructiviste, 5ème congrès de l'AGRH, Montpellier, 1994.

¹⁷ GUIDDENS (A), La constitution de la société : élément de la théorie de la structuration, Paris, PUF, 1987.

¹⁸ BOURDIEU (P), le sens pratique, Paris, Éditions de Minuit, 1980.

¹⁹ WATZLAWICK (P), L'invention de la réalité : contributions au constructivisme, Le Seuil, 1988.