
7 99 2012 001

Guide de production de cas pédagogiques

Document¹ rédigé par Anne MESNY²

Qu'est-ce qu'un cas et pourquoi enseigner par les cas?

Un cas pédagogique est une description riche d'une situation de gestion réelle (ou réaliste) qui vise à être discutée en classe afin de susciter des apprentissages spécifiques d'un niveau supérieur³, notamment, le développement du jugement et du sens critique.

Les conceptions de l'apprentissage qui soutiennent l'enseignement par les cas mettent l'accent sur deux aspects-clés : l'engagement de l'apprenant et la résolution de problèmes concrets. D'une part, on considère que, pour apprendre, l'étudiant doit être « engagé » et se sentir impliqué au-delà d'une seule écoute ou participation « intellectuelle ». D'autre part, on considère que les activités les plus susceptibles de générer des apprentissages doivent être en lien direct avec des problèmes concrets qui ont du sens pour l'apprenant. En relatant des situations concrètes de gestion, qui impliquent souvent de résoudre un problème ou de prendre une décision, et en mettant en scène des employés, gestionnaires ou dirigeants auxquels les étudiants peuvent souvent s'identifier, les cas pédagogiques cherchent à répondre à ces deux caractéristiques-clés de l'apprentissage.



Pour en savoir plus, visionnez les capsules vidéo sur YouTube :

[Qu'est-ce qu'un cas? Un objet à connaître, à analyser, à vivre, à débattre \(Richard Déry\)](#) et [Qu'est-ce qu'un cas? Films, romans, cas, livre, etc. \(Laurent Lapierre\)](#)

L'enseignement par les cas repose également sur une conception particulière de la gestion ou de toute autre discipline qu'on choisit d'enseigner par les cas. Celle-ci est considérée avant tout comme une *pratique* qui n'est ni un art ni une science : la gestion ne repose pas sur le seul talent ou la seule « intuition » des gestionnaires et elle ne repose pas non plus sur la découverte et

¹ Dernière mise à jour : mai 2016. Bien qu'il puisse servir de référence plus générale, ce guide a été conçu avec comme objectif spécifique d'orienter la démarche des auteurs qui veulent soumettre leurs cas pédagogiques à la [Revue internationale de cas en gestion \(RICG\)](#). Tous les exemples de cas cités dans ce guide ont été publiés dans la *RICG*. Ils peuvent être consultés gratuitement après [inscription sur le site](#).

² Anne Mesny est professeure titulaire à HEC Montréal et rédactrice en chef de la *Revue internationale de cas en gestion*.

³ « Supérieur » au sens de la taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom : on vise à développer les niveaux supérieurs des habiletés cognitives (Application, Analyse, Évaluation et Synthèse) et pas seulement les niveaux inférieurs (Connaissance et Compréhension).

l'application de lois scientifiques. Une « bonne » gestion dépend alors avant tout du sens du jugement du gestionnaire. L'enseignant en gestion cherche donc à développer le jugement des étudiants. L'enseignement par les cas est intéressant dans la mesure où il vise le développement d'habiletés qui participent au développement du jugement : au-delà de la « simple » compréhension ou de « l'application » de principes généraux, les objectifs pédagogiques visés sont de l'ordre des capacités d'analyse et de synthèse, de l'appréciation du contexte, de la confrontation avec un nombre important de situations, de la prise de décision en situation d'information limitée, du développement du sens de l'urgence, de la catégorisation des problèmes, de la recherche créative de réponses ou de solutions, etc.



Pour aller plus loin, visionnez la capsule vidéo sur YouTube : [Quels types de cas pour favoriser la pensée systémique? \(Emmanuel Raufflet\)](#)

Cas pédagogique vs Exercice

Un cas pédagogique n'est *pas* un exercice. Un exercice appelle *une* bonne solution. Dans un exercice, il n'y a pas à tergiverser quant à savoir si telle ou telle réponse ou solution est bonne ou mauvaise. À l'inverse, dans un cas, il y a souvent plusieurs réponses, plusieurs solutions, plusieurs points de vue possibles et la question de savoir quelle réponse ou quel point de vue est le « meilleur » est *matière à discussion*. S'il n'y a rien à discuter, ce n'est pas un cas.

Même lorsqu'il est « embelli » d'un contexte, un exercice reste un exercice. Si le contexte n'est pas mobilisé pour, justement, venir mettre en doute ou nuancer « la » bonne réponse, il s'agit d'un exercice et non d'un cas.

La distinction entre cas et exercice ne recouvre *pas* la distinction entre données qualitatives et données quantitatives. Il est possible, par exemple, de produire d'excellents cas en finance, en comptabilité, ou en logistique¹, alors même que l'analyse et la discussion se basent sur des données chiffrées. À l'inverse, un « cas » de management basé sur une description qualitative des faits et gestes d'un gestionnaire, dont le seul intérêt serait de pouvoir « classer » les activités selon le PODC de Fayol, est un exercice et non un cas.

Cela ne signifie évidemment pas qu'il n'y a aucune valeur pédagogique aux exercices. Au contraire, les exercices ont certainement leur place dans l'arsenal pédagogique des enseignants en gestion. Mais il importe de bien comprendre la différence entre un exercice et un cas, les deux ne visant pas du tout les mêmes objectifs pédagogiques. À cet égard, il est fréquent que des auteurs soumettent au Centre de cas HEC Montréal des « cas » qui ne sont, en fait, que des exercices.



Pour en savoir plus, visionnez la capsule vidéo sur YouTube : [La différence entre un cas et un exercice \(Alix Mandron\)](#)

Concrètement, les cas pédagogiques en gestion prennent le plus souvent la forme d'un texte écrit (allant de 2 à 50 pages!). Les cas multimédias (qui combinent des formats texte, audio, vidéo, web, etc.) sont de plus en plus fréquents et appréciés des étudiants.

¹ La *RICG* en publie régulièrement.

Un « cas » est donc avant tout une « histoire vraie » dans le domaine de la gestion. À ce titre, un cas doit être aussi captivant, aussi riche, aussi intrigant, aussi passionnant qu'une bonne histoire. Dit encore plus simplement, le premier critère d'un bon cas est le fait qu'il éveille la curiosité, l'intérêt et l'engagement du lecteur, en l'occurrence, l'étudiant. Le sort d'un « bon » cas est double : on a envie de le lire jusqu'au bout et on a envie d'en discuter.



Pour aller plus loin, visionnez la capsule vidéo sur YouTube : [Écrire des cas intéressants pour le professeur et pour les étudiants \(Laurent Lapierre\)](#)

Cas pédagogique vs Cas de recherche

Un cas pédagogique n'est pas un cas de recherche. Bien qu'il y ait de très grandes similitudes dans le mode de production des deux types de cas, il y a une différence majeure dans le « produit fini », qui renvoie à leurs objectifs et raisons d'être respectifs. L'objectif d'un cas pédagogique est de rendre compte d'une situation de gestion de façon à susciter des apprentissages chez les étudiants. L'objectif d'un cas de recherche est de décrire et éclairer un « objet » de recherche à la lumière d'un ancrage conceptuel et théorique particulier qui est inscrit dans le cas lui-même. Souvent, un cas de recherche a donc pour objectif de susciter ou d'appuyer une proposition ou une hypothèse de recherche. À ce titre, le registre d'un cas de recherche est souvent la « démonstration ». Démonstration de la pertinence d'un concept ou d'une théorie en particulier; démonstration des capacités d'analyse de l'auteur du cas.

Au contraire, s'il y a un registre à éviter dans un cas pédagogique, c'est bien celui de la « démonstration ». Même si n'importe quelle description est forcément ancrée sur le plan conceptuel et théorique, la ou les grilles conceptuelles ou théoriques qui pourraient être mobilisées pour comprendre la situation de gestion décrite doivent être les plus discrètes possible¹. Dans un cas pédagogique, l'accent est sur la description la plus « neutre » possible d'une situation de gestion, au sens où cette description doit se rapprocher le plus possible de la façon dont les gestionnaires mis en scène décriraient eux-mêmes la situation², ainsi que sur le caractère « unique » de cette situation et de son contexte. Dans un cas de recherche, la priorité est à l'émergence ou à la confirmation d'une hypothèse ou d'une proposition et à la démonstration du caractère « typique » de la situation décrite par rapport à une catégorie plus générale de situations.

Dans un cas pédagogique, les projecteurs sont sur la situation de gestion, sur les « faits », sur le matériau empirique qui est à l'avant-scène. Les concepts et les théories sont en arrière-scène, voire en coulisse. Dans un cas de recherche, ce sont les idées, les hypothèses, les théories et les concepts qui sont sous les projecteurs. Le matériau empirique, le « cas particulier », est à l'arrière-scène, en support.

Étant donné l'importance accordée à la recherche dans la carrière académique, certains professeurs en gestion ont tendance à soumettre des cas pédagogiques qui s'apparentent en fait davantage à des cas de recherche³. Les auteurs se servent d'une situation d'entreprise ou de gestion pour montrer à quel point, par exemple, la théorie des ressources permet de comprendre ce qui s'est passé. C'est alors la théorie des ressources qui est sous les projecteurs, et non la situation concrète qui en serait « l'illustration ». La théorie des

¹ C'est dans les notes pédagogiques, et non dans le cas lui-même, que ces grilles conceptuelles pourront être mises de l'avant.

² D'où l'intérêt d'avoir des citations des acteurs mis en scène dans le cas.

³ C'est un des motifs de rejet les plus fréquents des cas soumis à la RICG.

ressources est alors inscrite dans la façon même de décrire la situation concrète. Au bout du compte, avec ce genre de cas, l'étudiant n'a d'autre choix que d'applaudir à la « démonstration » qui est faite : il ne peut ni contester vraiment cette analyse (les éléments factuels qui le permettraient sont généralement absents du cas), ni s'exercer à découvrir lui-même dans quelle mesure la théorie des ressources, par exemple, permet de comprendre ce qui s'est passé et d'y réfléchir, puisque le travail a déjà été fait par les auteurs du cas.

Il reste que la démarche empirique (la collecte et l'analyse des données) est la même pour un cas pédagogique que pour un cas de recherche. Il y a donc des ponts très intéressants à établir entre la recherche qualitative et la production de cas pédagogiques. Le travail de terrain accompli à l'occasion de la production d'un cas pédagogique peut très bien se transformer en « données » pour la recherche¹. Inversement, les données qualitatives collectées à l'occasion d'un projet de recherche peuvent très bien donner lieu à la production d'un cas pédagogique. Il y a donc des synergies réelles entre cas pédagogique et cas de recherche, mais aussi une distinction fondamentale entre les deux « produits finis ».



Pour aller plus loin, visionnez la capsule vidéo sur YouTube : [Différences entre cas pédagogiques et cas de recherche \(Anne Mesny\)](#)

Bien qu'il soit toujours possible – et parfois explicitement prévu dans la stratégie pédagogique de l'enseignant – de compléter le cas par des informations et des éléments glanés en dehors du cas (articles sur le web, vidéos sur YouTube, site web des entreprises dont il est question, rapports de recherche, etc.), une caractéristique importante d'un cas pédagogique tel que nous l'entendons ici est qu'il doit être « autosuffisant » (*self-contained* en anglais), c'est-à-dire qu'il doit permettre, sans avoir absolument besoin de recourir à des supports extérieurs, d'atteindre les objectifs pédagogiques visés.

Différents types de cas pédagogiques

On peut distinguer différents types de cas pédagogiques. La liste qui suit n'est pas exhaustive, mais elle permet de faire des distinctions importantes parmi des types de cas qui ont tous leur mérite² (et aussi leurs limites).

1. Cas décisionnel

Un cas décisionnel est un cas qui se termine au moment où l'un ou plusieurs des protagonistes – le plus souvent un gestionnaire ou un dirigeant – doit prendre une décision au sujet de la situation ou de la problématique décrite. Un cas décisionnel invite l'étudiant à

¹ Attention, les règles d'éthique de la recherche qui encadrent la collecte de données destinées à la recherche impliquent le consentement éclairé de tous les participants au moment de la collecte. Si vous envisagez de vous servir des données collectées à l'occasion de la production d'un cas pédagogique pour de futurs projets de recherche, il est donc essentiel d'en informer les répondants et de vous assurer que la collecte de données répond en tous points aux règles éthiques de la recherche (pour ce qui est du Canada, consultez l'énoncé de politique [Éthique de la recherche avec des êtres humains](#)).

² La liste qui suit correspond également aux différents types de cas qui sont recevables au Centre de cas HEC Montréal.

prendre la position de ce ou de ces protagoniste(s) et à décider de ce qu'il ou elle ferait dans cette situation¹.

Dans un cas décisionnel, la question posée aux étudiants pour lancer la discussion est donc du type : « À la place de X, que feriez-vous? » Un des principaux avantages d'un cas décisionnel est l'engagement et l'implication qu'il suscite chez les étudiants qui peuvent s'identifier au décideur.

2. Cas descriptif ou analytique

Un cas descriptif ou analytique relate des événements ou des situations passés, y compris les actions et décisions menées par les protagonistes. Il s'agit alors de bien comprendre et d'évaluer les actions menées à la lumière du contexte particulier décrit dans le cas².

Dans un cas descriptif, les questions aux étudiants sont donc du type : « Que pensez-vous de ce qui s'est passé? » « Comment jugez-vous les actions menées par X? » « Comment expliquez-vous le succès/l'échec de ce projet/de cette entreprise? »

Cas décisionnel vs Cas analytique

Beaucoup d'adeptes de la méthode des cas ne jurent que par les cas décisionnels. Lorsqu'il y a une décision à prendre, un choix à faire, un problème à résoudre, les étudiants s'impliqueraient davantage dans la discussion; seraient plus précis et concrets dans leurs arguments; plus sensibles au contexte; et plus orientés vers l'action. En un mot, la discussion en classe d'un cas décisionnel serait souvent plus dynamique que la discussion d'un cas analytique, et les apprentissages plus profonds et diversifiés.

Il y a sans doute du vrai là-dedans (la recherche manque encore pour le confirmer), mais les cas descriptifs et analytiques ont certainement leur place dans la palette pédagogique de l'enseignant. Surtout, il est parfaitement possible de donner une « accroche décisionnelle » à la plupart des cas analytiques. Par exemple, plutôt que d'en rester à la question « Que pensez-vous de ce qui s'est passé? », on peut très bien orienter la discussion vers une interrogation plus concrète du type : « Comment faudrait-il s'y prendre si l'on voulait reproduire ce projet dans une autre entreprise? »

Vous trouverez un exemple de la façon dont un cas essentiellement descriptif peut se transformer en cas décisionnel avec le cas Musi-Blox³ : on y relate les actions et réflexions d'une nouvelle chef de projet qui connaît des difficultés à faire avancer un projet de création d'un logiciel de composition musicale. Il n'y a pas de « décision » à prendre, mais on doit porter un jugement sur le rôle d'un chef de projet dans un tel contexte. À la fin du cas, cependant, l'auteur introduit une tournure décisionnelle intéressante :

« La semaine dernière, j'ai reçu un courriel de mon directeur. Il venait de signer un contrat sur la côte ouest des États-Unis pour concevoir sous licence un logiciel d'apprentissage de la ponctuation française pour le marché des écoles secondaires. Il m'annonçait qu'il avait pressenti un candidat pour diriger ce projet. La personne en question possède une maîtrise en lettres françaises et un baccalauréat en éducation. Cependant, la gestion lui est presque

¹ Pour un exemple de cas décisionnel, voir le cas [« La planification de tournée au Cirque du Soleil »](#) (Marie-Hélène Jobin et Jean Talbot).

² Pour un exemple de cas descriptif, voir le cas [« L'approche Timpson par 'l'absence' de contrôle »](#) (Sophie Tessier et Luis Cisneros).

³ [« Musi-Blox »](#) (Laurent Simon).

totale­ment inconnue. Mon directeur me demande donc de m'appuyer sur mon expérience pour établir un plan de formation à la gestion de projet pour ce nouveau venu. Il souhaite que je joue le rôle de coach. J'avais pensé qu'après tout ce que je viens de vous raconter, vous pourriez peut-être m'aider à formuler les grandes lignes de cette formation? »

Par ailleurs, avant d'opter pour un cas analytique qui relate des décisions prises et des actions entreprises, l'auteur peut toujours se demander s'il n'y aurait pas intérêt, d'un point de vue pédagogique, à « arrêter » le cas avant que la décision soit prise ou l'action entreprise (quitte à les déplacer dans une partie « B », à laquelle les étudiants n'auront accès qu'après avoir « résolu » la partie A – devenue décisionnelle¹).

3. Cas à succès, cas « meilleures pratiques » ou cas « vitrine »

Parmi les cas descriptifs, certains décrivent de francs succès d'entreprises ou de gestionnaires et constituent alors un compte-rendu des bonnes ou des meilleures pratiques (*best practice cases*) de gestion. De tels cas, dans lesquels les entreprises et les individus sont le plus souvent clairement nommés, représentent une « vitrine » avantageuse pour eux².

Pour ce type de cas, les questions aux étudiants sont du type : « Comment expliquez-vous le succès? » « Quels sont les différents facteurs qui ont mené au succès? » « Un tel succès est-il reproductible dans une autre entreprise? »

4. Cas d'échec et cas « *Dark Side* »

À l'opposé des cas à succès, certains cas décrivent des situations d'échec³, ou encore dévoilent des aspects sombres, peu reluisants, ou carrément non éthiques, de la gestion de certains dirigeants ou de certaines entreprises (ces cas sont baptisés « *Dark Side cases* » en anglais).



Pour en savoir plus, visionnez la capsule vidéo sur YouTube : [Cas qui exposent les aspects sombres ou critiques de la gestion \(Emmanuel Raufflet\)](#)

Sauf quand ils sont basés sur de l'information uniquement publique (lorsque le cas porte sur une « affaire » ou un « scandale » qui a éclaté au grand jour), la plupart des « cas échecs » et des « cas sombres » sont maquillés afin qu'on ne puisse identifier les personnes et les entreprises dont il est question⁴.

¹ Pour un exemple de cas, dont la partie A est décisionnelle et dont la partie B est analytique et raconte ce qui s'est passé suite à la partie A, voir le cas [« Live from the Met : l'art lyrique entre dans le XXIe siècle \(A et B\) »](#) (Sébastien Boutonnet et Serge Poisson-de Haro).

² Pour un exemple de « cas à succès », voir le cas [« Les Services d'accès Desjardins : le "triangle du succès" d'un centre d'appels »](#) (Jacqueline Dahan et Sylvie St-Onge).

³ Pour un exemple de « cas échec », voir par exemple le cas [« Strategic Planning at Saint Francis de Sales Schools »](#) (Malvina Klag, Hélène Giroux et Ann Langley).

⁴ Pour un exemple de cas *Dark Side* basé sur des documents publics, voir le cas [« The Dark Side of Light-Handed Regulation: Mercury Energy and the Death of Folole Muliaga »](#) (Todd Bridgman). Pour un exemple de cas *Dark Side*, basé cette fois sur des données non publiques, voir le cas [« Intolérances »](#) (Vincent Calvez et Vanessa Duthu).



Pour en savoir plus, visionnez la capsule vidéo sur YouTube : [Comment maquiller les données d'un cas sans nuire à son réalisme \(Anne Bourhis\)](#)

Dans un « cas échec » ou « cas sombre », les questions aux étudiants sont du type : « Comment expliquez-vous cet échec? » « Comment expliquez-vous qu'une telle situation ait pu se produire? » « Que faudrait-il faire pour qu'une telle situation ne se reproduise pas? »

Cas vitrine vs Cas Dark Side

Certaines revues ne publient que des cas non maquillés dans lesquels les entreprises et les personnes sont clairement identifiées. Ce faisant, elles publient presque exclusivement des « cas vitrine » qui présentent des aspects plutôt neutres, ou carrément flatteurs, de la gestion de ces entreprises. S'il y a assurément un intérêt pédagogique à faire travailler des étudiants sur ce type de cas qui présentent les bonnes ou les « meilleures pratiques » en gestion, se limiter uniquement à ces cas nous apparaît très dangereux. Les cas d'échecs et les cas *Dark Side* sont indispensables et extrêmement précieux sur le plan pédagogique.

D'une part, les cas auxquels sont confrontés les étudiants au cours de leur formation en gestion doivent donner un portrait minimalement « représentatif » de la réalité du monde des affaires. Or, dans le monde des entreprises, les échecs sont au moins aussi nombreux que les succès, et les pratiques peu flamboyantes, peu reluisantes et parfois inacceptables sont également – malheureusement – monnaie courante. Il est donc utile que les étudiants, au cours de leur formation, soient confrontés à ce genre de cas. C'est la crédibilité même de l'enseignement par les cas qui est en jeu ici.

D'autre part, tout comme dans la vie on peut apprendre davantage de ses échecs que de ses succès, les étudiants peuvent apprendre beaucoup de cas qui décrivent des échecs, des bévues, des erreurs ou des errements de gestionnaires ou de dirigeants. Ces cas contribuent à démystifier le métier de dirigeant, à le rendre plus accessible et plus « humain », moins intimidant. Ils permettent également de susciter des réflexions et des discussions sur les valeurs, ce qui est crucial.



Pour aller plus loin, visionnez la capsule vidéo sur YouTube : [Cas pédagogiques, liberté académique et éthique \(Anne Mesny\)](#)

5. Cas courts (*brief cases*)

Certains cas sont volontairement très courts (3 pages ou moins) et nécessitent donc seulement 5 à 10 minutes de lecture¹. Le plus souvent, ils sont décisionnels. D'un point de vue pédagogique, ces cas présentent plusieurs avantages, notamment celui de pouvoir entamer une discussion « à chaud » avec les étudiants, c'est-à-dire immédiatement après qu'ils aient lu le cas en classe (plutôt que chez eux, en préparation de la séance). Puisque ces cas présentent forcément une information limitée au sujet de la situation décrite, ils permettent également de viser des objectifs pédagogiques associés à « l'apprentissage par problème », notamment une réflexion au sujet des informations manquantes au cas, de ce qu'il faudrait savoir pour pouvoir se prononcer sur la situation.

¹ Pour un exemple de cas court publié dans la *RICG*, voir le cas [« Intolérances »](#) (Vincent Calvez et Vanessa Duthu).

Dans un cas court, les questions aux étudiants sont souvent les mêmes que pour les cas décisionnels : « À la place de X, que feriez-vous? ». Une autre question intéressante est : « Si vous aviez droit à une information supplémentaire avant de vous prononcer, quelle serait-elle? » ou « Si vous pouviez poser une question à l'un des acteurs du cas avant de vous prononcer, quelle serait-elle et à qui la poseriez-vous? »

6. Cas multimédias

Les cas multimédias¹ combinent différents supports, notamment le texte, les images, les photos, les extraits audio et les extraits vidéo. Ils ont l'avantage de rompre la monotonie du seul texte écrit et de pouvoir présenter des données « brutes », comme l'extrait vidéo d'une réunion, l'extrait d'une entrevue audio d'un dirigeant, les photos d'une usine, et ainsi de suite. Ils permettent donc, souvent mieux qu'un cas écrit, de développer les habiletés des étudiants à sélectionner, interpréter et synthétiser des informations éparses et des données de nature très diverse.

La production d'un cas multimédia prend du temps et des ressources, davantage que celle d'un cas traditionnel. Souvent, il peut s'avérer plus difficile d'actualiser un cas multimédia qu'un cas traditionnel. Étant donné la durée de vie, souvent courte, de beaucoup de cas pédagogiques, il faut donc y réfléchir à deux fois avant de se lancer dans la production d'un cas multimédia et s'assurer que le cas puisse « vieillir » minimalement. Enfin, malgré la mode actuelle pour le multimédia, il n'est pas toujours flagrant que, sur le plan pédagogique, un cas multimédia soit systématiquement plus intéressant qu'un cas traditionnel.

Les étapes de la production d'un cas

Les différentes étapes qui sont détaillées dans cette section concernent les cas qui impliquent une collecte de données non publiques directement auprès de certains « répondants ». Pour les cas basés sur la consultation de documents publics, certaines étapes sont différentes (voir tableau 1), mais la logique générale reste la même.

¹ Pour un exemple de cas multimédia, voir le cas [« Prêts pour gérer les ressources humaines d'une épicerie? »](#) de (Anne Bourhis et Lucie Morissette).

Étapes de production d'un cas qui implique une collecte de données de première main	Étapes de production d'un cas basé uniquement sur des documents publics
1. Avoir « l'idée » du cas et de sa problématique principale	1. <i>Idem</i>
2. Établir le premier contact avec l'entreprise et les	2. Repérer et parcourir les documents qui serviront de base au
3. Préparer le synopsis du cas	3. <i>Idem</i>
4. Procéder à la collecte de données	4. Lire en profondeur les documents repérés
5. Rédiger une première version du cas	5. <i>Idem</i>
6. Obtenir l'approbation des personnes concernées et produire une seconde version du cas	6. <i>Ne s'applique pas</i>
7. Tester le cas en classe	7. <i>Idem</i>
8. Produire la version finale du cas	8. <i>Idem</i>

Tableau 1 – Étapes de production d'un cas

1. L'« idée » du cas et de sa problématique principale

Il y a plusieurs façons d'avoir « l'idée » d'un cas pédagogique et d'en cerner le thème ou la problématique. On peut distinguer trois impulsions principales pour amorcer la production d'un cas :

Saisir des occasions

La plupart des enseignants en gestion gardent un pied dans le monde des affaires et côtoient de nombreux gestionnaires ou membres d'entreprises diverses. Les meilleurs cas résultent souvent d'occasions qui se présentent à l'auteur de façon non planifiée : un gestionnaire vous raconte la situation délicate dans laquelle il se trouve, une ancienne étudiante vous confie les problèmes qu'elle vit avec son supérieur hiérarchique, un dirigeant vous contacte pour avoir votre avis sur un dossier difficile qui est de votre ressort, une des entreprises que vous connaissez bien doit relever un défi stratégique important, un des étudiants de votre classe de MBA vous a parlé de l'entreprise qu'il a lancée il y a quelques années, etc. Pour ce genre de cas, l'impulsion initiale est la situation de gestion dont vous avez vent, et qui vous paraît tellement intéressante, typique ou inusitée, révoltante ou admirable, et en tout cas complexe, qu'elle vous donne envie de produire un cas à son sujet¹.

De telles occasions de cas présentent au moins deux avantages. D'une part, l'auteur n'aborde pas la réalité organisationnelle dont il est question avec un cadre prédéterminé en tête : face à une situation de gestion complexe, sa priorité est d'en rendre compte le plus fidèlement possible et de tenter de la comprendre sans la réduire trop vite à une « problématique type », à l'illustration d'une théorie ou d'un concept. Autrement dit, les cas qui naissent de cette façon

¹ Par exemple, le cas « [Mellencorp Canada](#) » (Anne Mesny) a été produit de cette façon.

sont souvent très riches et pourront se prêter à plusieurs objectifs pédagogiques. D'autre part, l'auteur a déjà un « contact » avec une des personnes impliquées dans la situation dont il est question, et un accès privilégié à certaines données. La tâche qui consiste à convaincre les personnes ou entreprises impliquées à se prêter à la production d'un cas pédagogique (cf. étape 2) est donc facilitée.

Bien sûr, ces deux avantages peuvent parfois se transformer en inconvénients ou en limites. L'auteur qui saisit une telle occasion de décrire une situation de gestion complexe peut se retrouver dans la situation où « l'élucidation » de la situation dépasse nettement ses compétences et son expertise. Dans un tel cas, il pourra avoir recours à un ou plusieurs collègues pour la rédaction des notes pédagogiques. Puisque de tels cas n'ont pas été initiés en fonction d'objectifs pédagogiques précis en tête, il se peut très bien que le cas réponde finalement à des objectifs pédagogiques qui s'écartent des thèmes enseignés par l'auteur ou les auteurs. Le cas sera donc utilisé par d'autres enseignants que les auteurs eux-mêmes, ce qui peut compliquer l'étape du premier « test » en classe (cf. étape 7). Par ailleurs, le fait d'avoir un « contact privilégié » qui livre « sa » version de la situation peut parfois « teinter » trop fortement la façon d'en rendre compte dans le cas. L'auteur veillera alors, soit à multiplier les sources d'information pour que le cas ne repose pas sur un point de vue unique, soit à signaler, dans le mode d'écriture lui-même, que la situation décrite l'est du point de vue de cet acteur particulier (ce qui peut aussi être très riche sur le plan pédagogique).

Rechercher activement des « cas » en fonction d'objectifs pédagogiques prédéterminés

Une seconde façon d'avoir « l'idée » d'un cas consiste à partir d'un « besoin » pédagogique particulier et de chercher un cas qui puisse combler ce besoin. Par exemple : « Dans mon cours sur les fusions et acquisitions, il me manque un cas sur les aspects financiers d'une décision d'acquisition. Essayons de produire un cas sur ce thème. » Ou « On parle beaucoup de la réussite de l'entreprise X dans les médias en ce moment et de sa gestion de marque exemplaire. Il faudrait produire un cas à son sujet. »

À l'inverse des cas « occasions », la thématique principale ou les grands objectifs pédagogiques des cas « besoins » sont fixés dès le départ (ex. : « comprendre les enjeux financiers d'une décision d'acquisition »). Comme dit précédemment, cela peut être un avantage (cela permet de mieux cibler la collecte de données, l'auteur reste dans son domaine d'expertise, la production des notes pédagogiques est facilitée) ou un inconvénient (cela peut donner des cas « monolithiques » trop centrés sur un seul objectif pédagogique; la réalité organisationnelle est volontairement « tronquée » et parfois indûment simplifiée; les objectifs pédagogiques prédéterminés sont des « œillères » qui peuvent empêcher l'auteur de porter attention à d'autres aspects de la situation).

Par ailleurs, pour ce genre de cas, l'auteur n'a pas toujours de personnes ou d'entreprises précises en tête. Il faut donc partir à la recherche d'un terrain, identifier des entreprises et des personnes-ressources, et les convaincre du projet de production d'un cas pédagogique à leur sujet. Le risque est donc plus grand de ne pas avoir accès aux données recherchées.



Pour en savoir plus, visionnez la capsule vidéo sur YouTube : [Deux stratégies de production de cas \(Anne Mesny\)](#)

Coupler la recherche et la production de cas pédagogique

La troisième impulsion pour la production de cas pédagogiques est lorsque ces derniers sont couplés avec des projets de recherche et, donc, avec une collecte et une analyse de données destinées à la production de connaissances scientifiques. Pour un enseignant/chercheur, il est très intéressant, sur le plan de la « productivité », de faire d'une pierre deux (ou trois, ou quatre!) coups et de produire, à partir des mêmes « données », des publications scientifiques et des cas pédagogiques¹. Il faut simplement avoir en tête la distinction évoquée plus haut entre cas de recherche et cas pédagogique. Les grands « dangers » qui guettent les cas pédagogiques produits à l'occasion de projets de recherche sont qu'ils se présentent souvent sous la forme d'une démonstration ou d'une illustration théorique, qu'ils sont souvent inutilement longs et détaillés, et qu'ils souffrent souvent d'un déficit de « scénarisation » qui les rend ennuyeux à lire. En revanche, lorsque les auteurs prennent la peine de transformer des données de recherche en véritable cas pédagogiques, ces derniers sont très riches et très bien soutenus par des théories et concepts scientifiques.

2. Le premier contact avec l'entreprise et les personnes

Une fois que « l'idée » du cas et de sa thématique générale est là, une des premières choses à faire est de s'assurer de la collaboration de deux catégories de personnes : (1) celles qui seront directement impliquées dans la collecte de données et (2) celles qui auront la prérogative d'autoriser la publication du cas. Souvent, ces deux catégories de personnes se confondent. Par exemple, si le cas porte sur une entreprise et si la collecte de données consiste à faire quelques entrevues avec son dirigeant, en plus d'avoir accès à des documents internes à l'entreprise, c'est le dirigeant qui est à la fois le répondant et la personne qui autorisera la publication du cas.

Cependant, il n'est pas toujours clair que les répondants sont aussi ceux qui ont l'autorité pour approuver la publication du cas. Par exemple, si un cas porte sur la gestion de projet et qu'il implique d'observer et d'interviewer les membres d'une équipe de travail au sein d'une entreprise, qui devrait signer l'autorisation officielle de publication du cas? N'importe quel membre de l'équipe? Tous les membres de l'équipe? Le chef d'équipe, s'il y en a un? Le dirigeant de l'entreprise? Le directeur des communications et des relations publiques?

Il n'existe aucune réponse simple à cette question². La réponse dépendra de plusieurs autres considérations, en particulier :

- Les répondants impliqués dans la collecte de données ont-ils un statut de gestionnaire de niveau intermédiaire ou supérieur?

Dans l'affirmative, on peut alors considérer qu'ils sont habilités à agir « au nom de leur organisation » et qu'ils peuvent autoriser eux-mêmes la publication du cas. Sinon, il

¹ Par exemple, les cas « [Diriger des électrons libres](#) » (Chantale Mailhot et Anne Mesny) ou « [Surviving SAP Implementation in a Hospital](#) » (Juanita Cajiao et Enrique Ramírez) sont issus de données de recherche.

² Toutes ces questions se posent à peu près à l'identique pour une collecte de données en organisation dans le cadre d'un projet de recherche. Les règles éthiques au sujet du consentement des personnes et des organisations à participer à des recherches s'appliquent donc pour la participation à la production de cas pédagogiques.

faudra probablement obtenir l'autorisation d'un gestionnaire ou d'un dirigeant de l'entreprise en plus de l'accord des personnes qui ont participé à titre de répondant.

- Le cas porte-t-il sur un thème ou une situation sensible qui pourrait porter atteinte à la réputation des personnes ou des entreprises impliquées, ou à la compétitivité de ces dernières?

Si la réponse est oui, il est crucial de bien établir avec les personnes et les entreprises les modalités d'écriture et de diffusion du cas, en particulier concernant l'anonymisation et le maquillage éventuels des données.

- Peut-on facilement maquiller les noms et certaines données afin que les entreprises ou les personnes ne soient pas identifiables et un tel maquillage met-il en péril les objectifs pédagogiques pressentis?

Si l'on peut facilement maquiller les données sans porter atteinte aux objectifs pédagogiques, il est généralement conseillé de le faire, car cela rassure les répondants et les dirigeants. Cependant, pour beaucoup de cas pédagogiques en gestion, il est impossible d'enlever tous les éléments identificatoires et, dans certains cas, il est indispensable, pour l'atteinte des objectifs pédagogiques visés, de pouvoir conserver les vrais noms des entreprises (plus rarement des personnes) et les vraies données à leur sujet. Dans de tels cas, il faut établir clairement ces conditions avec l'entreprise et les personnes afin de prévenir des volte-face ultérieures.

À peu près tous les enseignants qui produisent régulièrement des cas ont vécu cette situation frustrante qui consiste à avoir investi beaucoup de temps et d'énergie dans la production d'un cas qui ne pourra finalement jamais être utilisé ou publié parce que les personnes impliquées ne signeront finalement jamais l'autorisation de publication. Il faut donc mettre toutes les chances de son côté pour qu'une telle situation ne puisse se produire.



Sur ce thème, visionnez la capsule vidéo sur YouTube :
[5e défaut courant des cas : le cas ne peut être diffusé \(Anne Mesny\)](#)

Le premier contact avec les personnes ou entreprises impliquées vise donc, d'une part, à confirmer qu'il y a bien « matière » à produire un cas et, d'autre part, à s'assurer de la collaboration des futurs répondants et de la personne qui signera l'autorisation de publication.



Pour aller plus loin, visionnez la capsule vidéo sur YouTube :
[Produire des cas sur / avec de grandes compagnies internationales \(Marie-Hélène Jobin\)](#)

3. Le synopsis du cas

À la suite du premier contact avec l'entreprise et, souvent, d'une collecte initiale de documents publics et privés au sujet de la situation dont on veut rendre compte dans le cas, l'auteur peut préparer un synopsis d'environ deux pages qui contient les éléments suivants :

1. Le contenu pressenti du cas (quelle est « l'histoire » que l'on va raconter?) et son titre provisoire;

2. Le type de cas et sa structure générale : décisionnel ou analytique, maquillé ou non maquillé; en une ou plusieurs parties;
3. Les données à collecter : le type de données (publiques ou non publiques), le mode de collecte (entrevues, observation, documents, etc.), les personnes auprès de qui on collectera les données, le type de documents auxquels l'auteur aimerait avoir accès, l'échéancier de la collecte.
4. Les objectifs pédagogiques que le cas pourrait viser (À quoi va-t-il servir? Dans quels types de cours?) et, éventuellement, les supports théoriques ou conceptuels qui pourront être mobilisés dans l'analyse (ces éléments feront partie des notes pédagogiques).
5. Le nom de la personne qui autorisera la publication du cas et les enjeux de confidentialité.

Il est recommandé de faire lire le synopsis à quelques collègues afin de recueillir leurs commentaires et leurs suggestions. Le synopsis peut également être présenté et discuté avec les gestionnaires ou les personnes dont il est question dans le cas ou avec la personne qui autorisera son utilisation. L'objectif principal du synopsis est de planifier suffisamment les choses pour ne pas perdre du temps par la suite à collecter des informations qu'on a oublié de collecter, à s'assurer que la personne qui autorisera la diffusion du cas est d'accord avec le contenu prévu du cas, et ainsi de suite.

4. La collecte des données

La collecte de données pour produire un cas pédagogique est très similaire à celle requise pour produire un cas de recherche en recherche qualitative. Les entrevues, s'il y en a, doivent être soigneusement préparées, préférablement enregistrées (avec le consentement des répondants) puis retranscrites. Durant les entrevues ou les phases d'observation, la réflexivité du producteur de cas est la même que celle du chercheur. Bien que les notions de fiabilité et de validité des données concernent surtout les cas de recherche, il reste que le producteur de cas pédagogique est soucieux de la crédibilité des données qu'il recueille, de leur qualité, de leur exhaustivité, de leur richesse et ainsi de suite.

L'ampleur des données requises pour écrire un « bon » cas pédagogique varie énormément. À un extrême, on trouve des cas qui reposent sur une unique entrevue. À l'autre, on trouve des cas basés sur de multiples entrevues avec de nombreuses parties prenantes, des visites et de l'observation, des documents internes, etc. Les seconds ne sont pas nécessairement « meilleurs » que les premiers. Tout dépend des objectifs pédagogiques visés, de la situation dont on cherche à rendre compte et, enfin, de la disponibilité des données.

Pour des cas basés uniquement sur des données secondaires publiques, les règles sont, là aussi, les mêmes que pour la recherche. Par exemple, lorsqu'il s'agit d'informations tirées de sites web ou d'articles d'actualité, ne seront retenues que des informations qui se retrouvent dans au moins trois sources différentes¹. Comme dans n'importe quel écrit, il faut veiller à bien lister toutes les sources et tous les documents qui ont servi à collecter des informations qui se retrouveront dans le cas et à bien suivre toutes les règles de citation des sources afin de ne pas faire de plagiat.

¹ Pour un exemple de cas basé uniquement sur des données secondaires publiques qui ont fait l'objet d'un tel processus de triangulation, voir le cas [« Légal et rentable? Spotify : les défis d'un service de musique en ligne »](#) (Joëlle Bissonnette et Eric Brunelle).

5. Rédiger une première version du cas

Les données collectées permettent de rédiger une première version du cas. Lors de cette étape, il convient de porter attention à plusieurs éléments :

- *Revenir sur le type de cas en cours de production*
Parfois, un cas qu'on prévoyait décisionnel se transforme plutôt en cas analytique (ou l'inverse); parfois, on se rend compte qu'on gagnerait à scinder le cas en plusieurs parties; parfois, alors qu'on pensait pouvoir maquiller les données, on se rend compte que trop d'éléments identificatoires sont présents et qu'un maquillage convaincant sera très difficile, etc. Bref, cette première version est l'occasion de modifier éventuellement la trame et la nature du cas.
- *Se demander s'il manque des données importantes au cas*
A-t-on besoin du point de vue d'une autre personne? Est-ce qu'il y a des données chiffrées qu'il serait utile d'ajouter? D'une façon générale, les données collectées sont-elles assez riches pour soutenir les objectifs pédagogiques anticipés?
- *S'assurer de ne pas en « mettre trop »*
À l'inverse du point précédent, on veut souvent en mettre « trop ». Ce n'est pas parce qu'on a collecté des données, en pensant qu'elles seraient utiles, qu'il faut nécessairement les inclure dans le cas. Les questions à avoir en tête sont : « A-t-on besoin de ces éléments pour bien comprendre la situation? » « Ces données sont-elles nécessaires pour que les étudiants puissent atteindre les objectifs pédagogiques visés? »
- *Ne pas importer l'analyse dans le cas*
À cette étape, on doit s'assurer que l'analyse ou l'interprétation des faits relatés n'ont pas été importées subrepticement dans le cas. À mesure que l'auteur collecte les données et commence à rédiger le cas, c'est sa propre compréhension et analyse de la situation qui mûrit parallèlement. Cette compréhension et cette analyse, cependant, doivent être réservées pour les notes pédagogiques et ne doivent pas trop transparaître dans le cas (d'où l'idée de bâtir les notes pédagogiques parallèlement au cas).

6. Obtenir l'approbation des personnes concernées et produire une seconde version

Une fois que l'auteur est satisfait de la version qu'il a produite, il peut l'envoyer pour approbation aux personnes concernées, en particulier à la personne chargée de signer l'autorisation de publication. Parfois, les répondants ou la personne responsable demandent des modifications au cas. Parfois, ils font des commentaires et ajoutent de nouvelles « données » que l'auteur peut choisir d'inclure ou non.

Parfois, c'est à cette étape qu'on peut demander à la personne responsable de signer l'autorisation de publication du cas. Cependant, le plus souvent, le cas va encore subir de nombreuses modifications avant sa version finale, en particulier à l'issue du premier test en classe. Si les modifications apportées sont substantielles, alors il convient de redemander une autorisation de publication des versions révisées.

Le *timing* est assez crucial ici : une personne en poste disposée à signer l'autorisation en janvier peut avoir changé de poste en mars ou un événement peut survenir dans l'intervalle qui la rend soudainement frileuse par rapport aux informations contenues dans le cas. Il est donc sage, de façon

assez systématique, de demander une autorisation de publication à ce stade, quitte à en redemander une autre plus tard, si le cas s'est beaucoup transformé.

7. Tester le cas en classe

La première utilisation du cas en classe est déterminante et peut conduire à modifier substantiellement le cas lui-même (et non pas seulement les notes pédagogiques). Parfois, les étudiants achoppent sur la compréhension d'un aspect de la situation qui aurait nécessité plus de développement; parfois, ils ont des interrogations sur des éléments culturels que l'auteur n'a pas suffisamment précisés; parfois, ils repèrent des erreurs ou des incongruités dans les données chiffrées, ce qui « pollue » la discussion, etc.

Le test en classe permet donc de revenir une dernière fois sur les interrogations listées à l'étape 5 : la trame du cas, sa nature – décisionnelle ou non – et sa structure sont-elles les bonnes? Manque-t-il des informations? Certaines parties sont-elles inutiles? Les étudiants ont-ils été indûment « orientés » par des éléments conceptuels ou théoriques importés subrepticement dans le cas? Surtout, le premier test en classe permet de valider si, oui ou non, le cas « marche » : est-ce qu'il suscite l'intérêt et la discussion?

À défaut d'un premier test en classe, il est toujours recommandé de faire lire le cas à un étudiant ou à une personne qui se rapproche le plus de « l'étudiant type » visé par le cas.

8. Produire la version « finale » du cas

Après avoir testé son cas avec succès en classe, l'auteur peut donc en produire la version finale. Il faut cependant noter que plusieurs circonstances peuvent encore faire évoluer cette version « finale ». Par exemple, si le cas est soumis pour publication dans une revue arbitrée ou dans une centrale de cas, il est probable qu'il subira encore des modifications. Par ailleurs, afin de prolonger la durée de vie des cas pédagogiques, il est parfois pertinent d'actualiser le cas après quelques années. Bref, la version finale est toujours en cours...

La structure d'un cas pédagogique

La forme et la structure des cas pédagogiques peuvent varier beaucoup. Cette variété est importante : des étudiants confrontés toujours aux mêmes types de cas, cours après cours, finiraient par se lasser, même si chacun des cas est intéressant en lui-même. Ce qui suit ne vise donc pas à « brider » la créativité des auteurs en matière de rédaction de cas, mais à leur donner un certain nombre d'indications pour encadrer cette créativité...



Pour aller plus loin, visionnez les capsules vidéo sur YouTube : [Qu'est-ce qu'un bon cas? \(Serge Poisson-de Haro\)](#) et [Caractéristiques d'un bon cas](#) (Alix Mandron)

Le titre du cas

Un « bon » titre de cas présente plusieurs caractéristiques.

Il doit être « accrocheur », c'est-à-dire intriguer ou éveiller la curiosité et donner envie de le lire.

Il ne doit pas « vendre la mèche », c'est-à-dire révéler l'issue du cas, dévoiler le « bon » jugement qu'il convient d'avoir sur la situation, ou énoncer la « grille théorique » appropriée pour y réfléchir. Par exemple, des titres – fictifs – comme « Les mauvaises décisions du dirigeant Truc » ou « Le conflit entre l'entreprise Machin et l'organisme Bidule : illustration de la théorie des parties prenantes » teintent trop la lecture du cas et le jugement du lecteur.

Un titre relativement « neutre » offre aussi à d'autres enseignants la possibilité de se servir du cas pour éclairer des choses bien différentes de celles prévues par l'auteur. Par exemple, si un professeur, contrairement à l'auteur du cas, trouve que le dirigeant Truc prend quelques bonnes décisions et souhaite en discuter avec ses étudiants, le titre « Les décisions du dirigeant Truc » rendra possible un tel objectif, alors que le titre « Les mauvaises décisions du dirigeant Truc » créera un « bruit » inutile. De même, si un professeur ne compte pas du tout utiliser la théorie des parties prenantes pour éclairer le conflit entre l'entreprise Machin et l'organisme Bidule, il pourra le faire d'autant mieux que cette théorie n'est pas invoquée dans le titre du cas.

Cependant, le titre doit être suffisamment précis pour donner une idée du thème général ou de la problématique principale (et permettre ainsi une recherche par mots-clés dans les banques de cas). Par exemple, le titre « L'avenir des cafés-bistrot L'Espoir : mousser ressources humaines et marketing¹ » est préférable à simplement « L'avenir des cafés-bistrot L'Espoir ». Sans en dire trop, on sait tout de suite qu'il y est question de ressources humaines et de marketing.

Le premier paragraphe

Les premières lignes d'un cas décident en partie de son sort : être lu ou pas (ou, dans le cas d'étudiants « contraints » à le lire jusqu'au bout : être lu avec un plaisir et un intérêt anticipés, ou à contrecœur).

Les premières lignes (le premier paragraphe ou, lorsque les paragraphes sont courts, les deux ou trois premiers paragraphes) ne sont pas un « résumé » du cas. Elles visent plutôt à « mettre la table », à donner une idée au lecteur de ce dont il est question et de ce qu'on attend de lui. Si le cas est décisionnel, le premier paragraphe doit donner des indications claires sur le type de décision à prendre et sur le décideur. S'il est analytique, le premier paragraphe renseigne sur le type d'événements dont il sera question et qu'il faudra analyser. S'il y a une « chute » au cas, il faut la préserver et garder la surprise sur l'issue du cas. C'est aussi le moment de camper le contexte à grands traits : le type d'entreprise, le secteur d'activité, etc.

Le plus important reste que le premier paragraphe doit être accrocheur. Qu'il s'agisse d'un dialogue fictif, d'une scénarisation digne d'un roman policier, d'une citation particulièrement « juteuse » d'un des protagonistes du cas, les premières lignes doivent susciter l'intérêt et éveiller la curiosité.

Voici un exemple d'entrée en matière d'un cas décisionnel².

¹ [Cas](#) produit par Normand Turgeon, Sara Loudy et Michel Tremblay.

² Extrait du cas [« La planification de tournée au Cirque du Soleil »](#) (Marie-Hélène Jobin et Jean Talbot).

- Où?
- Istanbul.
- Avec quelle œuvre?
- Je ne sais pas. C'est à nous de voir. Les promoteurs des propositions reçues ont avancé des noms de spectacles, mais je crois comprendre que le choix de l'œuvre pourrait être discuté.

Louise Murray, vice-présidente à la planification des tournées et partenariats, médite sur les informations qu'Ines Lenzi, la directrice des partenariats, lui soumet et reprend : « Laisse-moi y penser un peu plus longuement. Ce projet semble intéressant, mais on ne connaît pas bien la région. Je vais regarder avec attention les propositions que tu m'as transmises. On s'en parle après les vacances de Noël. En passant, je te souhaite une Bonne Année 2009. Ciao! » Elle repose le téléphone, songeuse. Le Cirque du Soleil reçoit régulièrement des propositions d'affaires non sollicitées. Mais deux propositions sérieuses coup sur coup pour une même ville méritent certainement plus ample réflexion.



Pour en savoir plus, visionnez la capsule vidéo sur YouTube :
[Comment amorcer l'écriture d'un cas? L'importance de l'« accroche » \(Marie-Hélène Jobin\)](#)

Voici un exemple d'entrée en matière d'un cas descriptif¹.

« *We are a bunch of fat cat Republicans who vote socialist on football.* » – Art Modell (1925-2012), ex-proprétaire des Browns de Cleveland et des Ravens de Baltimore
« *Any dummy can make money operating a pro football club* » – Al Davis (1929-2011), ex-proprétaire des Raiders d'Oakland

Chaque début d'année depuis 1967, le match du Super Bowl clôture le calendrier du football professionnel américain et couronne son équipe championne. Au fil des ans, cet événement a pris des dimensions colossales. C'est aujourd'hui non seulement l'événement sportif le plus regardé à la télévision américaine, mais aussi l'émission la plus suivie, toutes catégories confondues. La finale de 2015, le Super Bowl XLIX, fut regardée par un auditoire télévisé moyen de 114,4 millions de téléspectateurs pendant la durée du programme, aux États-Unis seulement, avec une pointe de 120,8 millions pendant les dernières minutes du match, en excluant les téléspectateurs dans les établissements commerciaux. Ce fut un nouveau record. Dans toute l'histoire de la télévision américaine, les vingt et une émissions les plus regardées ont été... vingt et une éditions du match du Super Bowl.

Le corps du texte

Impossible ici de donner des indications trop précises : c'est dans le corps du texte que la variété est la plus importante. L'auteur peut néanmoins avoir en tête plusieurs éléments :

- **La « macrostructure » du texte**, c'est-à-dire le découpage – ou non – du texte en parties clairement identifiées et titrées. Les titres des parties sont des « panneaux indicateurs » importants. Comme pour le titre du cas, il faut faire attention à doser les « indications » qu'on donne aux lecteurs.

¹ Extrait du cas « [“Gentlemen, we will chase perfection” ou la fabuleuse réussite de la National Football League \(NFL\)](#) » (Sébastien Arcand, Stéphane Éthier et Joseph Facal)

- **Les figures, les tableaux, les images.** Il est parfois opportun d'inclure des tableaux, des figures ou des images dans le cas. Là aussi, tout est une question de dosage et d'objectifs pédagogiques. Jusqu'à quel point l'auteur veut-il « faciliter » la lecture et la mise en ordre des informations données dans le cas?
- **Les données chiffrées.** Même les cas qui portent sur des problématiques « *soft* » de gestion peuvent gagner à contenir un certain nombre de données chiffrées. À moins qu'un des objectifs pédagogiques soit que les étudiants apprennent à sélectionner les informations chiffrées pertinentes parmi une grande masse d'informations, il ne faut pas non plus « noyer » le lecteur de chiffres plus ou moins éclairants.
- **Les citations des protagonistes.** Lorsque le cas est basé sur des entrevues, il est souvent très judicieux d'inclure des citations des protagonistes qu'on a interviewés. Certains cas sont d'ailleurs exclusivement basés sur des citations, sans la présence d'une « narration » pour les encadrer.

Au bout du compte, l'auteur doit veiller, à la manière d'une histoire que l'on raconte, à la façon dont le cas se déroule, à sa fluidité et au rythme qui doit accompagner la lecture. Parfois, certaines parties viennent « briser » la trame narrative du cas ou ont tendance à faire décroître l'intérêt du lecteur. Il faut alors se demander si ces parties pourraient être transférées en annexe, raccourcies, redéployées d'une manière différente tout au long du cas, transformées en schéma... ou tout simplement supprimées.

La longueur d'un cas n'est pas un élément anodin. Au-delà de 10-12 pages, certains étudiants vont rechigner à la lecture. Cela ne veut pas dire que des cas de 20 à 25 pages sont à éliminer, mais il est clair que plus un cas est long, plus les risques de « décrochage » du lecteur sont importants. Un cas plus long n'est pas plus intéressant, plus riche ou plus complexe; parfois, c'est même le contraire...

Le dernier paragraphe

Tout comme le premier paragraphe, le dernier paragraphe d'un cas est très important. Il décide en partie de l'autre moitié du « sort » d'un cas pédagogique : susciter la réflexion et la discussion... ou pas. Même pour des cas descriptifs, il est fréquent de les terminer avec une ou plusieurs interrogations. Attention, il faut distinguer de telles interrogations des questions que l'on veut poser aux étudiants. Les questions aux étudiants devraient faire partie des notes pédagogiques, et non du cas lui-même. La raison est toujours la même : préserver la « polyvalence » des cas, c'est-à-dire le fait qu'un même cas puisse se prêter à plusieurs usages. Selon les enseignants, les questions aux étudiants, pour un même cas, peuvent donc être très différentes.

Les interrogations ou préoccupations qui concluent souvent un cas sont donc celles qui animent les protagonistes du cas eux-mêmes. Voici deux exemples de dernier paragraphe, le premier concernant un cas décisionnel, le second un cas descriptif :

Cas décisionnel

« Dès l’aube de son nouveau mandat, Martin Valiquette se disait que Liberté avait des atouts indéniables pour affronter les enjeux du secteur. Il comptait déjà revoir Roger Dickhout pour lui présenter les orientations stratégiques futures de Liberté dans le secteur. Plusieurs questions subsistaient à son esprit à l’issue de sa réflexion sur l’avenir des produits Liberté : “Devait-il intégrer le développement durable dans cette stratégie? Quelles en seraient les conséquences organisationnelles? Est-ce que cela serait assez rentable? Et comment Roger Dickhout recevrait-il cette idée¹?” »

Cas descriptif

« Devant toutes ces inquiétudes et oppositions soulevées par son projet, c’est un maire déçu, mais pas tout à fait découragé qui, en cet après-midi de décembre, se demande quoi faire : abandonner le projet, revoir sa copie et soumettre une nouvelle version de la Nouvelle Donne comme le lui suggéraient plusieurs membres de son équipe municipale, ou répondre favorablement aux appels des libéraux fédéraux et entreprendre une carrière politique au niveau fédéral (les élections fédérales à venir lui en donnaient l’opportunité). Avant de répondre à cette question, et à bien d’autres qui lui viennent à l’esprit, Glen Murray veut d’abord comprendre : comprendre ce qui n’a pas marché avec la Nouvelle Donne; comprendre ce qu’il aurait dû faire pour que le projet soit accepté par les populations de Winnipeg; et enfin, comprendre quelles leçons tirer de cette expérience². »

Les annexes

Les annexes, s’il y en a, doivent être pertinentes et utiles. On doit faire référence à chacune des annexes dans le corps du texte. Étant donné les moyens technologiques actuels, il est souvent inutile, sauf exception, de mettre en annexe des captures d’écran de sites web ou des articles entiers : les références à ces sites ou à ces articles suffisent de plus en plus.

2016-06-01

¹ Extrait du cas [« La réorientation stratégique de Liberté vers le développement durable \(A\) »](#) (Florence Leport et Serge Poisson-de Haro).

² Extrait du cas [« La Nouvelle Donne du maire Murray : les péripéties d’un changement radical à la Ville de Winnipeg »](#) (Jacob Atangana-Abé).