

# **Recours à la méthode de cas dans la formation continue : défis de réceptivité et possibilités d'usage dans le contexte marocain**

**Abderrahman Hassi**

Al Akhawayn University, Maroc

## **Résumé**

La présente communication examine la réceptivité de l'approche de la méthode de cas dans la formation continue au Maroc. Une étude qualitative basée sur des entrevues semi-structurées avec 15 fonctionnaires a été entreprise. L'objectif était de jeter la lumière sur l'approche de la méthode de cas dans la formation du personnel à travers trois composantes, à savoir la forme de l'instruction, le rôle du formateur et le rôle des apprenants. Les interviewés ont déclaré préférer apprendre dans des équipes et avoir une réponse correcte à la fin de l'étude de cas. Ils ont souligné également leur préférence d'apprendre sous la direction d'un formateur ferme qui est considéré comme modèle à émuler et qui adopte une approche structurée de la méthode de cas. Quant à leur rôle préféré, les interviewés préfèrent jouer le rôle d'apprentis et de récepteurs de savoir dans les sessions de formation adoptant la méthode de cas. Ces préférences trouvent leur explication quant aux valeurs culturelles de l'environnement dans lequel ces apprenants ont été socialisés. Les résultats de cette étude sont destinés à contribuer à l'instauration de bonnes pratiques de formation en quête d'une amélioration continue du système de formation du personnel dans le contexte marocain.

**Mots clés :** Méthode de cas - Culture - Formation continue - Maroc

## **Introduction**

La méthode de cas remonte au début du dernier siècle avec l'établissement de l'école supérieure d'administration des affaires à l'université de Harvard. Dans la formation à la gestion, le corps enseignant des affaires de Harvard a commencé à concevoir des cas semblables à ceux qui ont été créés dans des corps enseignant de loi du matériel basé sur des décisions des cours juridiques. Il n'y a pas de définition unanime de la méthode de cas car il y a des sources multiples de difficulté sémantique liées à son contenu et sa portée (Erskine, Leenders et Mauffette-Leenders, 2003). Par conséquent, les cas changent en termes de longueur, degré de difficulté et n'ont pas une solution correcte vu que les étudiants sont requis de se mettre à la place du décideur pour proposer une ligne de conduite (Apaydin, 2008).

La méthode de cas est fondée sur l'hypothèse fondamentale postulant que la discipline de gestion constitue une compétence à développer plutôt que seulement la connaissance à acquérir en ce qui concerne des outils et des modèles de gestion. En d'autres termes, la méthode de cas met l'accent davantage sur rectifier le processus de l'analyse que le contenu. Par conséquent, l'approche de cas vise à fournir à des étudiants des occasions de développer plus loin des qualifications analytiques et critiques de pensée, de prise de décision et de communication.

La méthode de cas est utilisée, comme outil d'enseignement de gestion, au moins dans une certaine mesure dans chaque école d'affaires autour du monde (Wolfe, 1998). Quelques écoles recourent à cette méthode ou l'adaptent à leurs contextes et réalités. La majorité de ces études de cas sont écrites par les instructeurs américains et sont basées sur le contexte américain. Par conséquent, étant donné la divergence culturelle entre le dernier et celui d'autres pays, un défi de réceptivité apparaît tout en utilisant la méthode de cas en dehors de l'Amérique du Nord (Saner et Yiu, 1994). Ainsi, la question de recherche, qui est exploratoire par nature, se lit comme suit : Comment les apprenants marocains réagissent-ils à l'utilisation de la méthode de cas ? Afin de cerner cette question interdisciplinaire, des entrevues semi-finale-structurées ont été conduites avec des fonctionnaires marocains.

## **Approche par la méthode du cas**

Concernant l'approche par la méthode de cas, plusieurs auteurs (voyez, Fulmer, 1992 ; Gutman, 1993 ; Saner et Yiu, 1994) mettent l'accent, explicitement ou implicitement, sur trois composantes clés : la forme d'instruction - les diverses manières dont la méthode de cas vise à développer les compétences des apprenants, le rôle de l'instructeur et le rôle des étudiants. Ce cadre sera employé tout au long du présent travail pour recueillir et analyser les données.

La forme d'instruction de la méthode de cas peut changer, en particulier, selon les objectifs de formation, la quantité de détails dans le cas, et le niveau de préparation des étudiants et des instructeurs. Il est remarquable de mentionner que l'attribut le plus important de la méthode de cas est la volonté d'être en désaccord avec les autres car le désaccord est une condition à cette approche (Fulmer, 1992). De plus, la direction dans laquelle une classe évoluera ne peut pas être prévue avec exactitude car l'objectif est plutôt d'avoir une discussion intellectuelle critique.

En ce qui concerne le rôle de l'instructeur dans la formation basée sur la méthode, qui est un processus socratique, Fulmer (1992) affirme que l'entraîneur est un facilitateur de discussion qui dirige la situation tout en s'abstenant à fournir des réponses concrètes. Selon cet auteur, le rôle primaire de l'instructeur est de s'assurer que des questions importantes du cas ne sont pas négligées. En bref, leur rôle est de mener une discussion intellectuelle, bien-équilibrée et participative (Gutman, 1993).

Le rôle des apprenants est crucial tandis vu que l'accent est mis sur l'interaction entre les participants (Fulmer, 1992). Par conséquent, la discussion de cas dépend des efforts fournis par les apprenants et leur participation active qui exige un niveau élevé de participation (Gutman, 1993). En outre, la méthode des cas exige que les apprenants et les formateurs pensent et agissent de façon indépendante (Saner et Yiu, 1994).

Ces propositions et recommandations au sujet de l'usage de la méthode de cas semblent être fondées sur les hypothèses fondamentales de la culture nord-américaine où la méthode de cas a été initialement créée. À cet égard, des techniques de gestion et de formation sont presque exclusivement développées dans les pays individualistes et, par conséquent, fondées sur les hypothèses culturelles qui ne sont pas nécessairement conformes à celles des cultures collectivistes (Hofstede, 1991).

## Culture et méthode de cas

Il n'y a pas de doute que l'utilisation de la méthode de cas comme outil de formation varie selon les cultures. Ces variations existent en raison des prétentions fondamentales qui sont enracinées dans chaque culture. Afin de clarifier le lien entre les pratiques de formation et les explications culturelles, on compte sur des différentes dimensions qui sont largement utilisées pour distinguer les cultures nationales. Ces dimensions sont brièvement décrites dans les sections suivantes.

Selon le cadre de Hofstede (1980, 2001), le pouvoir de distance de la dimension culturelle se concentre sur la nature des relations humaines et leur hiérarchie. Il réfère à la distribution inégale du pouvoir et de la mesure dans laquelle les membres d'une société l'acceptent. L'individualisme/collectivisme met en évidence la relation entre la personne et le groupe. L'individu est la plus importante unité dans les cultures individualistes, alors que le groupe se situe au noyau des cultures collectivistes. Les rôles de genre sont exprimés par la dimension masculinité/féminité. Les rôles masculins mettent l'accent sur l'ambition, la compétition et l'entraînement, alors que les rôles féminins ont tendance à manifester une forte compassion et de comportements nourriciers. L'évitement de l'incertitude examine la façon dont les cultures s'adaptent aux changements et réagissent à l'incertitude. Un fort degré d'*évitement de l'incertitude* indique que des situations inconnues sont perçues comme une menace et vice versa.

Il est important de noter que les variations dans les styles d'apprentissage, dus aux différences culturelles, se traduisent par des différences de préférence en matière d'enseignement/apprentissage (Holland, 1989). À cet égard, d'un point de vue culturel, certains apprenants préfèrent le contrôle et la responsabilité personnelle pendant l'apprentissage, alors que d'autres préfèrent que l'instructeur fournisse une certaine structure en matière d'apprentissage (DeJoy et DeJoy, 1987). De même, les apprenants occidentaux préfèrent la participation et l'étude par la découverte et l'exploration personnelle, tandis que les étudiants chinois s'attendent à ce que l'instructeur mène et fournisse les points à apprendre (Ladd et Rubby, 1999). De façon similaire, Rodrigues (2005) constate que les étudiants issus de cultures avec une distance de pouvoir élevée, forte incertitude et tradition confucéenne ont tendance à apprendre mieux des méthodes passives, tandis que les étudiants et les apprenants issus de cultures avec une distance de pouvoir moins élevée ou un faible contrôle de l'incertitude pourraient apprendre mieux grâce à des techniques pédagogiques actives, y compris la méthode des cas. Dans les sections suivantes, l'accent sera mis sur ce dernier comme il constitue le sujet du présent travail.

Concernant la forme d'instruction, Saner et Yiu (1994) examinent l'utilisation de la méthode de cas dans la formation continue dans différentes cultures, et soulignent que la tradition de formation britannique dédaigne trop de structure et favorise des situations d'apprentissage avec des objectifs vagues, alors que les apprenants de cultures germaniques préfèrent des expériences d'apprentissage structurées avec des objectifs clairement définis. Dans ces cultures, les cas qui ne font pas explicitement une référence à une organisation bien connue sont considérés trop abstraits, même trop artificiels (Saner et Yiu, 1994), par conséquent, des détails plus concrets sur le contexte, le milieu et l'histoire de l'organisation sont requis. De plus, le contenu technique

pertinent est préféré en Asie où le formateur devrait fournir ce contenu aux apprenants avant ou pendant la session de formation (Saner et Yiu, 1994).

En ce qui concerne le rôle des apprenants, Saner et Yiu (1994) trouvent un défi de transfert lorsque le cas est utilisé dans la formation d'apprenants asiatiques et européens qui expriment leur malaise à cet égard. Cependant, les participants américains répondent bien à cette méthode. Ces auteurs soulignent que pendant que la méthode du cas exige que les apprenants travaillent en équipe, ce qui semble difficile dans les pays individualistes et anglo-saxon.

Les apprenants chinois, qui sont souvent décrits comme des apprenants passifs, répugnent à s'engager dans l'évaluation de leurs pairs (Roberts et Tuleja, 2008). De même, étant donné qu'il n'y a pas eu une tradition d'apprentissage participatif en Turquie, les apprenants turcs ne sont pas à l'aise à confronter les instructeurs ou les autres apprenants (Apaydin, 2008).

Malgré la contribution de la littérature mentionnée ci-dessus, il y a un manque d'études systématiques sur la formation basée sur la méthode de cas, y compris, le rôle de l'instructeur et le rôle des participants ; d'où l'importance de nouvelles recherches à cet égard. En outre, la littérature existante se concentre principalement sur de certaines cultures et régions telles que l'Asie, l'Europe et les Etats-Unis ; par conséquent, le présent travail examine ces trois composantes dans une étude dans le contexte marocain.

## **Méthodologie**

### **Sélection de l'échantillon et caractéristiques**

Le présent travail s'attelle à l'approche par la méthode de cas dans la formation des fonctionnaires au Maroc. Il a recours à une approche qualitative avec des entretiens semi-structurés en raison de la nature exploratoire du sujet. La recherche a été menée avec des fonctionnaires qui travaillent avec le ministère de l'Éducation, de l'Agriculture et de la Santé dans les villes de Beni Mellal, Casablanca et Kénitra. Les critères régissant la sélection initiale des participants inclus sont les apprenants adultes qui ont assisté à au moins cinq formations professionnels ayant adopté la méthode d'étude de cas, et qui sont nés et ont grandi au Maroc (voir tableau 1).

**Tableau 1 Caractéristiques de l'échantillon**

<b>Nombre de personnes interrogées</b>		15
<b>Sexe</b>	féminin	6
	masculin	9
<b>Tranche d'âge</b>		21- 55
<b>Niveau scolaire</b>	<Université	4
	études de premier cycle	7
	> Études supérieures	4
<b>Postes</b>	cadres	5
	employés	10

### **Collecte et analyse des données**

Un total de 15 entrevues semi-finale-structurées ont été menées entre février et le mai 2011. Tous les interviewés ont répondu à l'exigence : ils étaient originaire du Maroc et avait assisté à au moins cinq sessions de formation ayant utilisées la méthode de cas.

Les interviews ont varié de 40 minutes à une heure. Le guide d'interview comprenait trois sections principales afin de refléter les trois composantes de l'étude. La première section s'est intéressée à la forme d'instruction. La première question était vague et cherchait à obtenir des informations générales sur la préférence vis-à-vis de la méthode de cas. L'objectif de la deuxième et troisième question était de déterminer, respectivement, la façon dont la méthode de cas a été effectivement utilisée et la façon dont les participants aimeraient qu'elle soit utilisée. La deuxième section a examiné le rôle réel et idéal de l'apprenant (questions 4 et 5). Enfin, la dernière section a examiné le rôle réel et idéal de l'instructeur (questions 6 et 7). Les questions étaient les suivantes:

1. En général, est-ce que vous préférez l'utilisation de la méthode de cas dans la formation continue? Pourquoi?
2. Décrivez comment est-elle effectivement utilisée dans vos activités de formation?
3. À votre avis, quelle serait la meilleure façon d'utiliser la méthode de cas?
4. Décrivez le rôle effectif du formateur dans la formation?
5. D'après vous, quel devrait être le rôle idéal de l'instructeur?
6. Quel est votre rôle effectif en tant qu'apprenant dans cette formation basée sur l'étude de cas?
7. Selon vous, quel serait le rôle idéal des apprenants?

Chaque entrevue a couvert les mêmes sections en utilisant les mêmes mots et dans le même ordre général pour assurer la comparabilité des réponses de différents participants. Le temps alloué a varié légèrement pour assurer une discussion approfondie et détaillée des sections et pour obtenir une contribution optimale des personnes interrogées. La flexibilité sur l'importance des sections a été encouragée donnant aux participants l'occasion de partager des aspects les plus importants à leur point de vue.

Les entrevues ont été résumées avec des points clés et agrégés à l'aide de l'analyse de contenu; des thèmes communs ont été regroupés selon la littérature et l'objectif de l'étude. Les résultats de chaque entrevue ont été analysés en utilisant une méthode qualitative et déductive.

La première lecture des entrevues visait à se familiariser avec l'avis de chaque interviewé sur l'application de la méthode de cas au Maroc. Deuxièmement, les analyses qui ont permis de comparer les réponses et d'identifier des thèmes récurrents dans les réponses.

## Résultats

L'objectif de la présente communication est d'examiner l'approche de la méthode d'étude de cas dans la formation continue au Maroc et d'éclaircir l'impact des caractéristiques culturelles sur cette approche. Les thèmes sont groupés selon l'objectif de la recherche et la littérature sur laquelle s'appuie le sujet étudié (tableau 2).

**Tableau 2** Résumé des principaux résultats

Forme d'instruction	Rôle du formateur	Rôle des apprenants
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Instruction structurée</li> <li>➤ Historique et contexte</li> <li>➤ Basée sur le groupe</li> <li>➤ Communication concise</li> <li>➤ Réponse correcte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Modèle à émuler</li> <li>➤ Guide ferme</li> <li>➤ Introduceur de nouvelles idées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Récepteur de savoir</li> <li>➤ Membre de l'équipe</li> <li>➤ Apprenti</li> </ul>

### Forme d'instruction:

En général, les participants marocains semblent trouver la méthode du cas provocante, certains sont même frustrés pour des raisons différentes. Les multiples solutions liées à la méthode d'étude par cas constituent un obstacle tel qu'exprimé par l'un des intervenants : « *Je n'aime pas les diverses manières souvent présentées pour résoudre des problèmes. Pour moi, il y a seulement un cas, un problème, et une solution. Peut-être que je suis habitué à des techniques plus familières que celles de la méthode d'approche par cas.* » Deuxièmement, le manque de planification structurée du cas est une autre source de défi : « *Personnellement, je trouve que le fait d'utiliser la méthode du cas n'est pas approprié car cette approche n'est pas bien structurée. Nous menons différentes discussions et nous dévions facilement du sujet! Ceci ne peut pas être efficace !* » Troisièmement, d'autres participants ont ajouté que l'utilisation de la méthode du cas est une source de frustration pour les apprenants: « *L'utilisation de la méthode du cas est très frustrante parce que j'ai besoin de faire appel à l'instructeur fréquemment pour obtenir de l'aide,*

*ou pour confirmer des choses* ». Enfin, ceux qui préfèrent la méthode du cas s'attendent à des réponses correctes de la part du formateur : « *Oui, je préfère la méthode du cas tant que le formateur partage les réponses à la fin de l'activité* ».

Concernant la façon dont la méthode du cas est utilisée dans la formation du personnel, les interrogées mettent l'accent sur : 1) collaborations en petits groupes « *Habituellement, la méthode des cas est analysée en petits groupes ce qui me plaît le plus. En équipe, il est efficace de partager les pensées et les idées avec des collègues pour résoudre en collaboration le problème du cas.* » 2) Les conseils du formateur : « *le formateur explique la méthodologie qui doit être utilisée au début. Je trouve cela très utile.* » ; et 3) les informations de base sur le cas étudié qu'ils trouvent importantes: « *Certains instructeurs omettent l'historique et le contexte du cas. Cela me rend fou. Comment sommes-nous censés avoir une vue d'ensemble?* »

Concernant la meilleure manière d'utiliser la méthode d'étude de cas, deux catégories principales sont déduites à partir des réponses. Ils mettent en exergue deux étapes d'une session de formation à savoir : la préparation et la réalisation.

1) Pour ce qui concerne l'étape de préparation, les étudiants suggèrent adopter une activité de formation structurée avec des objectifs clairs, comme le souligne cet interviewé : « *Je m'attends à une formation structurée bien définie et apprendre les moyens les plus efficaces de résoudre des problèmes. En outre, les objectifs devraient être énoncés avec précision au début de la session.* » En outre, l'intégration de la théorie dans le cas est également mentionnée : « *Avec des discussions et des conférences, les instructeurs devraient donner aux candidats les éléments de base, puis discuter des questions en faisant des références à partir du cas à la théorie appropriée.* » Un autre participant ajoute : « *Je n'aime pas les exemples terre-à-terre et le contenu trivial. Les instructeurs devraient prendre du temps pour inclure la théorie et les aspects intellectuels dans le cas.* » Certains informateurs préfèrent le recours à un ton sérieux: « *Je me rappelle d'une de mes séances de formation, l'instructeur a présenté des exemples sur la perception et les conflits interpersonnels d'un sitcom bien connu et il a montré une vidéo sur le sujet. Les participants avaient l'air déçu. Chose qui ne convenait pas à une séance de formation du personnel.* »

Enfin, la plupart des répondants soulignent le fait qu'ils n'aiment pas l'absence de la meilleure solution comme celui-ci : « *Je n'aime pas lorsque le formateur dit qu'il y a beaucoup de réponses possibles. J'ai besoin de savoir la meilleure réponse pour mettre en œuvre la solution appropriée à un problème.* »

2) En ce qui concerne le stade de réalisation, les formateurs devraient commencer par une introduction sur la méthodologie d'utilisation de la méthode d'étude de cas en raison du manque de familiarité avec cette méthode: « *Puisque la plupart des étudiants ne sont pas au courant de cette méthode, je pense qu'il devrait y avoir certaines discussions concernant la façon d'utiliser une étude de cas et les rôles des participants.* » En outre, les répondants attirent l'attention sur l'importance de travailler en petites équipes pour analyser le cas: « *Pour moi, la façon idéale d'utiliser la méthode d'étude du cas est de le faire en petites équipes parce que la synergie du groupe est essentielle pour l'apprentissage* ». Dans le même ordre d'idées, un autre ajoute: « *Une séance de formation n'est pas une occasion où les gens devraient montrer leurs compétences. Il s'agit plutôt d'une activité d'équipe qui vise à aider*

*ses membres à apprendre. Ainsi, pour apprendre à être efficace. »* Par conséquent, signalant une autre opinion: *« Nous ne devrions pas encourager la critique des réponses et la contribution des autres. Il est préjudiciable à la dynamique interpersonnelle au sein de l'équipe. »* Il apparaît clairement que la promotion de la cohésion du groupe des participants est un élément clé pour le succès de la session de formation. Enfin, la citation suivante indique que dans la culture marocaine, le style de communication concis est favorisé: *« Les réponses doivent être courtes et claires avec des mots clés seulement. L'instructeur ne doit pas s'attendre à ce que les participants fournissent des explications détaillées et des réponses. Des mots clés devraient être suffisants car ils portent une signification profonde. »*

## **Le rôle du formateur**

Le rôle effectif que le formateur joue et le rôle idéal que les apprenants préfèrent que le formateur joue dans les formations basées sur la méthode de cas ne divergent pas chez les répondants.

Le rôle actuel que les formateurs jouent dans ce genre de formation est triple : modèle à émuler, guide ferme et introducteur de nouvelles idées. Premièrement, la citation suivante semble capturer l'opinion de plusieurs répondants concernant l'importance du modèle à émuler que le formateur joue: *« L'instructeur est le point focal dans les formations auxquelles j'ai assisté vu que les apprenants peuvent seulement apprendre d'eux; je vois des instructeurs comme exemples à émuler. Le cas n'est qu'un outil, non une fin en soi. »* Deuxièmement, être ferme en tant qu'instructeur est fortement désiré par les répondants :

“L'année dernière, nous avons eu un instructeur étranger qui a essayé d'être humble et égal aux participants, c'était gentil de sa part, , mais les participants ne l'ont pas pris au sérieux car ils avaient besoin de quelqu'un de plus ferme. Plus que cela, ils ont commencé à faire le débat avec lui pour presque chaque aspect de la formation, ce qui n'était pas poli du tout. Cette session de formation était un échec complet”.

Enfin, non seulement on s'attend à ce que les instructeurs partagent leurs connaissances avec les apprenants, mais aussi d'apporter *des idées nouvelles*. *Il est parfois possible d'apprendre des pairs, mais il vaut mieux compter sur l'expertise du formateur pour apprendre ce qui est nouveau dans la discipline. »*

Le premier rôle idéal que les répondants voudraient voir jouer par l'instructeur est celui d'un modèle pour les apprenants. Il est à noter que celui-ci constitue un méta-rôle englobant: a) l'honnêteté, qui renvoie au fait d'exécuter son travail convenablement et efficacement :

*« Si le formateur se retire de la discussion pourquoi est-il là alors ? Il ne devrait pas venir du tout. Il suffit d'envoyer le matériel aux apprenants et ils étudieraient tout seuls. La raison pour laquelle je participe à la formation est d'être inspiré par l'instructeur qui est, normalement, comme un modèle, établit de bons exemples pour ses apprenants et sélectionne le matériel le plus approprié. »*

b) la sagesse, qui est décrite comme un niveau élevé de connaissances: *«À mon avis, la session de formation dépend fortement de la connaissance, de l'expérience et, finalement, de la sagesse de*



*l'instructeur*», et c) la fiabilité qui est sur le point d'être responsable et de faire de leur mieux pour guider les apprenants: « *Si l'instructeur ne peut pas répondre à chaque question, il doit être incompetent et indigne de confiance. Il ne devrait pas offrir de la formation.* »

Le deuxième rôle idéal est celui d'un formateur ferme. Si les instructeurs ne parviennent pas à être fermes, l'environnement d'apprentissage serait alors perçu comme inefficace: « *les instructeurs ne doivent pas tolérer les apprenants qui essaient de les défier, voir discréditer. C'est irrespectueux et impoli ; une dose de fermeté est nécessaire* ». En outre, un autre répondant ajoute: « Je ne suis pas à l'aise avec les instructeurs qui, au lieu d'exiger le respect, tentent d'adopter un style de laissez-faire dans la classe. »

Le dernier rôle idéal que les étudiants voudraient que l'instructeur joue est celui d'un introducteur de nouvelles idées. Il s'agit de mettre à jour les participants en ce qui a trait à leur sujet de spécialisation : « Je participe aux formations pour apprendre des instructeurs qui sont bien informés dans leur domaine et qui partageraient cette information avec les participants ».

## **Rôle des apprenants**

En termes de rôle effectif que les apprenants jouent pendant la formation basée sur les cas, les répondants s'identifient comme membres du groupe, insistent sur le fait qu'ils comptent sur la contribution du formateur : « *Je n'ai jamais vu mon rôle distinct de mon équipe. Chaque collègue travaille et collabore avec les autres membres pour arriver à une bonne analyse du cas* ». Il est aussi intéressant de noter qu'un informateur propose une métaphore du maître et de l'apprenti en référence au rôle que les apprenants accomplissent: « *Je fonctionne très bien quand je vois un exemple clair de mon rôle attendu démontré par l'instructeur pendant la discussion juste comme la dynamique qui a lieu entre le maître et l'apprenti dans les métiers.* » Ce rôle a été confirmé par quelques autres répondants comme : « *Parfois, quand le cas est complexe, l'instructeur nous amène à travers le processus en identifiant une alternative possible avec tous les éclaircissements requis et nous demande de suivre ses étapes pour atteindre d'autres solutions possibles.* » Enfin, l'importance de la contribution de l'instructeur à la formation basée sur le cas est évidente avec presque toutes les personnes interviewées. Ainsi, le rôle du récepteur de la connaissance, comme quelques répondants l'indiquent clairement, est basé sur le désir des apprenants de recevoir la connaissance de l'instructeur plutôt que de régurgiter les données présentées dans le cas:

*« A la fin de chaque session de formation, cela me facilite la vie lorsque le mot de la fin revient à l'instructeur qui donne la quintessence du cas plutôt que de seulement résumer ses faits saillants. J'apprécie aussi lorsque le formateur présente la bonne réponse ou décrit la meilleure solution alternative. »*

Concernant le rôle idéal qu'un apprenant devrait jouer pendant une formation basée sur le cas, les personnes interrogées soulignent le rôle du récepteur de savoir. D'une part, un répondant souligne: « *Pendant les sessions de formation, je m'attends à ce que le formateur évalue ma contribution et confirme mes* ». D'une part, il émerge des entrevues que les informateurs accordent l'importance à la contribution du formateur : « *Chaque participant devrait interagir et collaborer avec ses pairs et le formateur dans le processus. Mais le dernier mot doit revenir à l'instructeur, l'expert en matière*».

## Discussion

Tout d'abord, il est important de souligner que les personnes interrogées ont eu du plaisir à apprendre en équipe sous la direction d'un expert qui est considéré comme un modèle à émuler et qui adopte une approche structurée lors la formation basée sur la méthode de cas. Ces préférences sont essentiellement dues aux valeurs culturelles et seront discutées dans les paragraphes suivants.

Le besoin d'une session de formation structurée avec des objectifs clairs exprimé par les personnes interrogées est dû au fait que leur culture nationale est marquée par un à niveau élevé de distance hiérarchique (Odenwald, 1993). De même, les cultures qui n'acceptent point l'ambiguïté sont plus à l'aise avec une approche familière ainsi qu'un programme de formation bien planifié (Weech, 2001). Pour la même raison, ces apprenants ont tendance à préférer la bonne réponse et d'être frustré par l'absence « d'une solution correcte », ils aspirent généralement à apprendre les moyens les plus efficaces pour résoudre les problèmes (Weech, 2001). À cet égard, Hofstede (1986) estime que ces apprenants sont récompensés pour la précision dans les activités de la résolution de problèmes et pour la conformité avec les principes établis par l'instructeur.

Ainsi, les cultures avec un haut contrôle de l'incertitude s'attendent à ce que les formateurs aient des réponses à chaque question (Francis, 1995). Bien qu'il ait été constaté que les apprenants s'attendent à ce que les formateurs aient une profonde connaissance de leur matière et doivent impérativement fournir des réponses à toutes les questions posées ; cette qualité, cependant, provient sans doute de la sagesse du formateur qui est appelé à appliquer tout son savoir et ses connaissances afin d'obtenir les résultats les plus souhaitables (Hassi, Storti et Azennoud, 2011). Pour surmonter ce défi, les formateurs devraient aider les apprenants à générer des solutions plus raisonnables vers la fin de la session de formation.

Quelques répondants désirent prendre connaissance de la méthodologie de l'utilisation du cas à être discuté au début de la session ; ce besoin semble être dû à leur connaissance insuffisante de la méthode des cas car cela constitue un nouvel outil de gestion de formation dans le contexte marocain. À cet égard, les instructeurs doivent clairement énoncer les règles et les procédures avant, au début et tout au long de la session de formation.

Généralement les pays culturellement collectivistes semblent préférer un contenu qui inclut un aperçu historique du contexte (Weech, 2001), les apprenants marocains ne font pas une exception à cet égard. Il est donc recommandé que les instructeurs commencent la session de formation par des activités préliminaires qui pourraient aider les apprenants à percevoir d'une manière claire le contenu qui va être couvert afin qu'il puisse y avoir une signification pour eux.

Les apprenants favorisent un modèle précis de communication qui réside principalement au niveau du recours aux mots clés et aux réponses claires et concises. Ce phénomène semble s'expliquer par le fait que la culture marocaine est une culture à haut contexte. Dans ce dernier cas, les valeurs, les normes et les traditions sont interdépendants pour créer un environnement où les messages et les significations subtiles sont clairs et seulement une quantité limitée

d'information doit être modifiée pour que chaque membre de la société comprenne les règles et les rôles (Hall, 1976).

Les personnes interrogées affirment compter sur l'instructeur qui joue également le rôle de modèle. Ce dernier possède un méta-rôle qui englobe la sagesse (de plus haut niveau de la connaissance), la fidélité (étant responsable et faisant de leur mieux pour guider ses apprenants) et l'honnêteté (faisant la bonne chose convenablement et efficacement). Il a été démontré dans le cadre de la formation au Maroc que les instructeurs sont perçus comme des modèles à émuler (Hassi et al., 2011) et qui pourraient aspirer les apprenants.

Dans le même ordre d'idée, l'apprentissage de l'expert est un attribut des cultures avec une distance hiérarchique élevée qui suppose que la sagesse réside dans la hiérarchie et l'âge (Hassi et Storti, 2011). En fait, ces cultures développent une formation qui tend à être plus centré sur le formateur et dont l'efficacité est considérée comme un produit de la connaissance du formateur et de son expertise (Francis, 1995 ; Weech, 2001) ; ces cultures mettant explicitement l'apprenant dans une position de récepteur de la connaissance. De plus, les instructeurs qui tentent d'agir en tant que facilitateurs avec des apprenants de ces cultures seront confrontés à une certaine résistance puisque ces derniers s'attendent à l'autorité des formateurs (Johnson, 1991). Par conséquent, les marocains se perçoivent comme apprentis travaillant sous la direction et la supervision du « maître » jusqu'à ce qu'ils deviennent entièrement qualifiés.

En plus, en raison du niveau élevé de l'aversion à l'incertitude dans certaines cultures, les instructeurs sont considérés en tant qu'experts et un désaccord intellectuel au sein de la classe serait perçus en tant qu'irrespectueux (Francis, 1995). Pour ces raisons spécifiques, les personnes interrogées proposent que l'instructeur joue le rôle d'un guide ferme. Ce dernier doit adopter un comportement rigoureux et fournir des efforts afin d'instruire d'une manière efficace et d'éviter tout comportement défiant. Pour livrer efficacement la formation basée sur la méthode de cas dans ces cultures, les instructeurs devraient être en position de comprendre que les méthodes traditionnelles ; qui considèrent le désaccord avec l'instructeur irrespectueux, seront découragées afin d'utiliser de manière efficace la méthode de cas.

L'instructeur joue également le rôle de l'introducteur de nouvelles idées et par conséquent il doit fournir autant de l'informations dont les apprenants ont besoin pour les guider en analysant le cas, en procédant à un brainstorming des solutions alternatives et en faisant des recommandations. Bref, l'instructeur joue un rôle majeur dans le processus d'apprentissage des participants comme il a traditionnellement été dans la formation et l'éducation au Maroc.

La conclusion provenant des informateurs, qui déclarent pour être de bons membres d'équipe travaillant en collaboration plutôt qu'individuellement, établit que l'apprentissage constitue une expérience collective plutôt qu'une activité individuelle, ceci peut être expliqué par le fait que la culture marocaine est dite collectiviste (Hofstede, 1980, 2001). Dans ces cultures, les apprenants ont tendance à se concentrer sur l'harmonie de groupe (Weech, 2001).

Par rapport à la littérature existante sur les variations de l'approche de la méthode de cas à travers les cultures, il convient de noter que les résultats de la présente étude ne soutiennent pas la conclusion selon laquelle, la méthode de cas peut être plus facilement adoptée dans les cultures collectivistes que dans les cultures individualistes où il a été initialement développé (Apadyin,

2008). Comme on l'a vu dans la présente recherche, le contexte marocain, qui est collectiviste par nature, semble faire face à des défis quant à l'usage de la méthode de cas. Par ailleurs, les apprenants marocains sont, généralement, accoutumés à un système d'éducation centré sur l'enseignant où celui-ci joue un rôle principal.

Concernant le rôle de l'instructeur, les répondants marocains préfèrent une formation structurée comme les apprenants allemands et un instructeur qui joue un modèle de rôle, presque comme les apprenants asiatiques comme indiqué dans une classification de Saner et Yiu (1994). Au sujet du rôle des apprenants, la préférence des interviewés marocains vis-à-vis de l'apprentissage de l'instructeur plutôt que d'autres participants a été documenté en Asie (Saner et Yiu, 1994).

## **Conclusion**

Des entrevues semi-structurées ont été menées avec 15 fonctionnaires pour jeter de la lumière sur l'approche de la méthode de cas dans la formation continue, à savoir la forme de instruction, le rôle de l'instructeur et le rôle de l'apprenant.

La présente étude est limitée à la perspective des apprenants comme elle n'a pas examiné le point de vue des formateurs. En outre, bien que la préférence envers la méthode de cas peut être un indicateur d'une formation efficace, il ne faut pas supposer que si les apprenants préfèrent l'utiliser, alors ils pourraient apprendre efficacement et vice versa. Par conséquent, de nouvelles recherches sont indispensables pour étudier la perspective des instructeurs sur le sujet, pour évaluer l'efficacité de la méthode de cas dans la formation continue et pour déterminer dans quelle mesure les résultats de la présente étude peuvent être généralisés à d'autres contextes.

Les résultats de la présente étude sont sensés contribuer à la littérature existante et à la prise de conscience des chercheurs et des praticiens dans le domaine de la formation.

Au niveau théorique, le présent travail met en lumière la réceptivité de la méthode de cas au Maroc et fournit quelques perspectives sur les obstacles à l'utilisation de cette méthode en dehors de l'Amérique du Nord. Il convient de rappeler que la recherche dans ce domaine est nécessaire car seulement quelques auteurs ont considéré la méthode de cas dans la formation des adultes (Rosier, 2001), ou encore dans le contexte marocain où il y a très peu de littérature académique concernant la formation du personnel (Hassi, 2011).

D'un point de vue pratique, il est recommandé que les organisations et les responsables de formation considèrent de prendre en compte l'influence de la culture nationale sur le recours à la méthode de cas à travers les cultures car le recours à un outil inapproprié peut mener à un processus d'apprentissage inefficace. À cet égard, des suggestions et des observations ont été faites pour renforcer le potentiel pour l'adoption efficace de la méthode de cas et doivent être considérées d'une perspective de relativité culturelle plutôt que d'un point de vue normatif.

## References

- Apaydin, M. (2008), "A case for the case method in Turkey", *Journal of Management Development*, Vol. 27 No. 7, pp. 678-692.
- Dejoy, J. K., & Dejoy, D. M. (1987), "Self-directed learning: The time is now", *Training and Development*, Vol. 41 No. 9, pp. 64-66.
- Dimitrov, D. (2006), "Cultural Differences in Motivation for Organizational Learning and Training", *International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, Vol. 5 No. 4, pp. 37-49.
- Erskine, J. A., Leenders, M. R., & Mauffette-Leenders, L. A. (2003), *Teaching with Cases* (3 ed.), Ivey Publishing, London, ON.
- Francis, J. L. (1995), "Training Across Cultures", *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 6 No. 1, pp. 101-107.
- Fulmer, W. E. (1992), "Using Cases in Management Development Programmes", *Journal of Management Development*, Vol. 11 No. 3, pp. 33-37.
- Gutman, J. A. (1993), "Developing cases and scenarios for anticipatory learning", *Journal of Management Development*, Vol. 12 No. 6, pp. 53-60.
- Hall, E. T. (1976), *Beyond Culture*, Doubleday, New York.
- Hassi, A. (2011), "International briefing 23: training and development in Morocco", *International Journal of Training and Development*, Vol. 1 No. 4, pp. 169-178.
- Hassi, A., & Storti, G. (2011), "Organizational training across cultures: variations in practices and attitudes", *Journal of European Industrial Training*, Vol. 30 No. 1, pp. 45-70.
- Hassi, A., Storti, G., & Azennoud, A. (2011), "Corporate Trainers' Credibility and Cultural Values: Evidence from Canada and Morocco", *Cross-Cultural Management: an International Journal*, Vol. 18 No. 4, pp. 499-519.
- Hofstede, G. (1980), *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values* (1 ed.), Sage Publications Inc., Thousand Oaks, CA.
- Hofstede, G. (1986), "Cultural Differences in Teaching and Learning", *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 10 No. 3, pp. 301-320.
- Hofstede, G. (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, London.
- Hofstede, G. (2001), *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations* (2 ed.), Sage Publications Inc., Thousand Oaks, CA.
- Holland, R. P. (1989), "Learner characteristics and learner preference: implications for instructional decision placement", in Shade, B. J. R. (Ed.), *Culture, Style and the Educative process*, Charles C. Thomas Publisher, Springfield, IL, pp. 167-183.
- Johnson, H. (1991), "Cross-Cultural Differences: Implications for Management Education and Training", *Journal of European Industrial Training*, Vol. 15 No. 6, pp. 13-16.
- Krueger, R. A. (1988), *Focus groups: a practical guide for applied research*, Sage Publications, Newbury Park, CA.
- Ladd, P. D., & Rubby, R. (1999), "Learning styles and adjustment issues of international students", *Journal of Education in Business*, Vol. 74 No. 6, pp. 363-367.
- Odenwald, S. B. (1993), *Global Training: How to Design a Program for the Multinational Corporation*, American Society for Training and Development, Alexandria, VA.
- Pepin, B. (1999), "The influence of national cultural traditions on pedagogy: classroom practices in England, France and Germany", in Leach, J. & Moon, B. (Eds), *Learners and pedagogy*, Sage, London.

- Roberts, E., & Tuleja, E. A. (2008), "Teaching Chinese Hotel and Tourism Management Students: A Hong Kong Case Study", in *Tourism and Hospitality Research, Training and Practice*; "Where the 'bloody hell' are we?" 2008 Proceedings of the CAUTHE conference in Queensland, Australia 2008, Gold Coast, Queensland, Griffith University, pp. 560-566.
- Rodrigues, A. C. (2005), "Culture as a determinant of the importance level business students place on ten teaching/learning techniques", *Journal of Management Development*, Vol. 24 No. 7/8, pp. 608-621.
- Rosier, G. (2002), "Using reflective report to improve the case method", *Journal of Management Development*, Vol. 21 No.8, pp. 589 - 597.
- Saner, R., & Yiu, L. (1994), "European and Asian resistance to the use of American case method in management training", *The International Journal of Human Resource Management*, Vol. 5 No. 4, pp. 955-976.
- Schwartz, S. H. (1994), "Beyond Individualism/Collectivism: New Cultural Dimensions of Values", in Kim, U., Triandis, H. C., Kagitcibasi, C., Choi, S. C., & Yoon, G. (Eds.), *Individualism and Collectivism: Theory, Methods and Applications*, Sage, London.
- Taras, V., Roney, J., & Steel, P. (2009), "Half a Century of Measuring Culture: Approaches, Challenges, Limitations, and Suggestions Based on the Analysis of 121 Instruments for Quantifying Culture", *Journal of International Management*, Vol. 5 No. 14, pp. 357-373.
- Warner, M. (1991), "How Chinese managers learn", *Journal of General Management*, Vol. 6 No. 4, pp. 66-84.
- Weber, M. (1970), *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, Unwein, London.
- Weech, W. A. (2001), "Training Across Cultures: What to Expect", *Training and Development*, pp. 62-65.
- Wolfe, J. (1998), "New Developments in the Use of Cases for Learning", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 10 No. 6/7, pp. 320-323.