

# Enseigner le leadership ou *former vraiment* des leaders ?<sup>12</sup>

Par Laurent Lapière, titulaire<sup>3</sup>  
Chaire de leadership Pierre-Péladeau  
<http://www.hec.ca/pages/laurent.lapierre/>

Peut-on enseigner le leadership? Si on prend le mot « enseigner » dans le sens de transmettre des connaissances, plusieurs leaders pensent que le leadership ne s'enseigne pas. Avoir des connaissances sur le sujet ne suffit pas à faire d'une personne un leader. Avoir « la tête bien pleine », pour reprendre l'expression de Montaigne, ne garantit pas qu'on saura s'y prendre pour atteindre des objectifs nouveaux, parfois audacieux, en impliquant toute une collectivité ou une société. Il faut avoir « la tête bien faite ».

Le mot lui-même l'indique, le leadership est une direction qui vient de la personne. Malgré les enseignements reçus et les « théories » auxquelles on a été exposé ou auxquelles on adhère, on dirige comme on est<sup>4</sup>, avec ses talents (dons et manques), ses qualités et ses défauts, ses forces et ses faiblesses, ses habiletés et ses maladroites personnelles. Comment développer le leadership alors ? Comment faire de la formation ?

## La méthode des cas

On peut apprendre et développer son potentiel. On peut le faire toute sa vie et toutes les occasions sont bonnes : les programmes de formation, des rencontres significatives, des expériences, des lectures, des œuvres de fiction, etc. En fait, pour la personne qui veut apprendre et se développer, toutes les occasions offrent des possibilités, peuvent être et sont utilisées. Pour croître comme leader, on peut faire flèche de tout bois. Dans des programmes ou en y ayant recours soi-même, la méthode des cas est particulièrement riche sous ce rapport.

Affirmer qu'on « enseigne » par la méthode des cas révèle cependant une contradiction dans les termes, même si c'est ce que disent la plupart des professeurs qui font des « cas » la trame de leur pédagogie. Cette contradiction n'est pas innocente. Elle implique que les « élèves » et les « maîtres » qui utilisent cette méthode doivent commencer par « désapprendre » certains modes d'enseignement, comme si l'éducation ou l'acculturation scolaires leur avaient fait oublier leur véritable nature d'« apprenants naturels ». C'est cette véritable nature qu'ils doivent se réapproprier.

Pratiquer la méthode des cas, c'est faire de la formation, tout comme faire la formation d'un artiste interprète, c'est l'accompagner dans une démarche rigoureuse, disciplinée, sensible, qui, au-delà de la maîtrise de techniques essentielles à la pratique, reste toujours collée à l'apprentissage visé et à la personne « apprenante ». On veut amener l'« élève » à découvrir par

---

<sup>1</sup> Une version différente et beaucoup plus brève a été publiée sous le titre : "The Case for Non-Teaching", in Klein (ed.), *Interactive Teaching and Learning Across Disciplines and Cultures*, WACRA, Boston, 2001, 153-157.

<sup>2</sup> Cet article a été publié dans *Gestion, revue internationale de gestion*, vol. 31, printemps 2006, n° 1, p. 10-13.

<sup>3</sup> L'auteur remercie Bernard Chassé, Ph. D., chercheur et post-doctorant à la Chaire de leadership Pierre-Péladeau, pour sa contribution et ses suggestions.

<sup>4</sup> Voir « Gérer, c'est créer », texte publié dans *Gestion, revue internationale de gestion*, vol. 30, printemps 2005, n° 1, p. 10-15 et en une série de courts articles dans *Les Affaires*, « On gère comme on est », samedi 29 janvier 2005, Cahier spécial, p. 4, *La Presse*, « Le temps d'un nouveau refus global », *La Presse Affaires*, lundi 28 février 2005, p. 5, « L'expertise ne remplace pas l'expérience », *La Presse Affaires*, lundi 7 mars 2005, p. 5 et « Enseigner sans avoir pratiqué », *La Presse Affaires*, lundi 14 mars 2005, p. 5.

lui-même sa propre façon de «voir», de «lire», d'«entendre», de «sentir», d'«interpréter», de «dire», de «faire», de «jouer» ou simplement d'«être», la seule façon qui lui soit proprement authentique.

### **Le leadership : une praxis**

Le leadership est action, une praxis qui s'apprend en grande partie à l'épreuve de l'expérience, celle des autres d'abord, la sienne ensuite. Cet apprentissage se fait par l'action que l'on enrichit d'une réflexion simultanée ou à posteriori, et qui permet, à force de travail répété, de mieux l'intégrer et d'en arriver à une action toute personnelle. Bien souvent les leaders s'intéressent à la pratique des autres leaders, pour se nourrir, mais aussi pour se découvrir. Ce n'est pas par hasard qu'ils ont une grande propension à lire des biographies ou des autobiographies.

La méthode des cas dont il est question ici<sup>5</sup> est une approche inductive des apprentissages, basée idéalement sur l'expérience concrète et directe ou, à défaut, sur un matériel empirique et *expérientiel* : des situations, des simulations, des «cas»... Le postulat de base est double : on apprend en faisant soi-même et en observant l'action des autres. En fait, tout apprentissage commence inévitablement par l'observation des autres, premiers modèles, mentors, maîtres. Il peut y avoir des documents pédagogiques d'accompagnement (logiciels, diaporamas, textes de réflexion ou théoriques) dont on prend connaissance avant ou après la séance. La prépondérance de l'apprentissage est accordée à la pratique elle-même, à l'étude du phénomène, cas par cas, où l'on examine l'intelligence de l'action de ceux et celles qui y réussissent (ou qui échouent), en se faisant un devoir d'examiner ce qui se passe en réalité, dans la vraie vie, afin d'en tirer des apprentissages que l'apprenant pourra mettre à profit dans ses propres pratiques<sup>6</sup>.

Trouver sa voie ou sa façon d'être et d'agir n'est pas simple. C'est précisément cette complexité qui a amené à l'introduction de la méthode des cas, non seulement dans les écoles de gestion, mais aussi dans plusieurs écoles de formation professionnelle, qu'elles soient universitaires ou non (droit, médecine, soins infirmiers, génie, architecture, écriture et études littéraires, mécanique automobile, etc.).

Une des difficultés de cette méthode d'apprentissage à s'imposer, voire à être reconnue dans les universités, réside dans la confusion qui existe entre «transmettre des informations ou des connaissances» et «diriger un apprentissage de façon systématique». Cette confusion est réelle, entretenue inutilement par des débats idéologiques, parce que, par expérience, nous savons tous, professeurs et étudiants, que les connaissances sont de l'apprentissage virtuel et que l'apprentissage ne se fait pas sans connaissances acquises de façon précise, explicitement ou implicitement.

---

<sup>5</sup> Les cas auxquels je fais allusion ne sont pas du type «prise de décision» qui peuvent être pertinentes en gestion. Il s'agit plutôt de descriptions «étoffées» (*thick descriptions* – Clifford Geets) de personnes en position de leadership.

<sup>6</sup> J'ai produit quelques centaines d'histoires de cas qui sont utilisées dans divers programmes pour former au leadership. Cette liste de cas est accessible sur ma page personnelle : <http://www.hec.ca/pages/laurent.lapierre/> Tous ces cas sont déposés au Centre de cas et la plupart sont directement accessibles en ligne à l'adresse suivante : <http://www.hec.ca/centredecas/> Il suffit de s'inscrire à l'adresse du catalogue (chacun se donne un mot de passe) pour pouvoir télécharger gratuitement les cas : <http://www.hec.ca/centredecas/catalogue/>

On enseigne comme on est, avec ses qualités et ses défauts, ses forces et ses faiblesses, ai-je affirmé à plusieurs reprises. En me référant à mon expérience personnelle de l'apprentissage de la gestion et de la méthode des cas comme méthode de formation, à mon expérience de conseiller et de formateur de formateurs, à mon expérience de gestionnaire de compagnie théâtrale et à mon expérience à titre de fondateur et de directeur du Centre de cas HEC Montréal, je suis intimement persuadé de la validité et de l'efficacité de l'enseignement par la méthode des cas, particulièrement dans la formation au leadership.

### **Du point de vue du «maître»**

Commençons par une vérité qu'il faut réaffirmer sans cesse : la plupart des professeurs qui résistent à l'utilisation de la méthode des cas le font tout simplement parce qu'ils n'y croient pas. Curieux de vouloir comprendre les professeurs qui résistent (et ils ont bien droit), j'ai pris du temps à reconnaître et à accepter tout le poids de cette réalité. Le fait est que cette méthode est difficile, demande d'avoir une conviction solide et des dispositions particulières. Elle exige un travail de préparation considérable de la part du professeur et des étudiants, et suppose que le professeur et les étudiants soient à l'aise avec l'idée même d'apprentissage et avec le fait qu'ils ne sont qu'indirectement en contrôle du processus. L'expérience personnelle de la méthode comme étudiant aide évidemment à en voir les bénéfices. L'apprentissage par la méthode des cas ne donne pas l'impression (ou l'illusion) d'une démarche d'apprentissage finie comme celle que l'on peut éprouver après un cours magistral, au contraire. Elle implique un processus ouvert, qui se redéfinit sans cesse et s'inscrit dans le long terme.

On peut affirmer qu'il y a probablement des professeurs et des étudiants qui ne sont pas «naturellement» faits pour la méthode des cas. La démarche scolaire traditionnelle convient très bien à ces professeurs, vraisemblablement parce qu'elle leur a convenu comme élève et comme étudiant en premier lieu. J'ai de plus souvent constaté que ces personnes ont elles-mêmes de la difficulté à connaître et à apprendre par l'action. Partant de là, elles ne peuvent évidemment pas valoriser suffisamment ce type d'acquisition de connaissances et cette voie vers l'apprentissage pour y consacrer toute l'énergie, le temps et les efforts requis. Les façons d'apprendre varient d'une personne à l'autre et la méthode des cas, qui est un substitut de la pratique et de l'expérience directe, ne peut pas être une panacée, même pour un «croyant» et un «pratiquant».

On peut cependant affirmer que lorsqu'on croit vraiment en la puissance de cette approche pédagogique, même si on en connaît les insuffisances, les limites, on sait faire confiance à l'apprenant, non seulement dans un apprentissage spécifique, mais aussi dans son «apprentissage de l'apprentissage». On sait faire confiance à ce processus d'apprentissage par l'action ou par la réflexion sur l'action et on s'en remet à la richesse d'une démarche inductive.

Cette conviction change le rôle du professeur de façon considérable. C'est précisément cela qui est profondément insécurisant. Appliquer la méthode des cas implique de résister au besoin «naturel et légitime» du professeur d'enseigner et surtout à la propension à «professer», qui est intériorisée tout au long de l'éducation reçue, et à vouloir impressionner comme professeur.

Être professeur, c'est détenir une position de pouvoir extraordinaire, qui peut séduire professeur et étudiant. S'effacer comme professeur, renoncer à faire impression n'est pas facile pour une personne qui a de la facilité à performer et à briller, surtout lorsqu'il est

question de leadership. Chez les Grecs, le «pédagogue» était celui qui conduisait l'élève au maître, non celui qui enseignait.

La méthode des cas suppose la possibilité de pouvoir compter, pour un cours particulier, sur une banque de cas riche<sup>7</sup>. Ceux-ci doivent permettre de couvrir les principaux aspects des apprentissages visés (pour chacune des problématiques abordées lors des séances), être en mesure d'informer sur le domaine et le secteur d'activité, être intéressants sur le plan de la démarche pédagogique, c'est-à-dire constituer des documents susceptibles de susciter l'intérêt lors de la lecture et de produire une dynamique d'apprentissage d'une durée suffisante, sans compter qu'ils doivent être à jour et d'actualité. Le professeur doit aussi pouvoir compter sur une collection de textes qui contiennent des informations, des réflexions, des modèles ou des théories utiles aux apprentissages, de façon à ce que l'apprenant puisse assumer la responsabilité de les acquérir par lui-même. Il ne s'agit surtout pas de plaquer un discours théorique, abstrait, sur une réalité.

La préparation du professeur, immédiatement avant la séance d'apprentissage, est capitale. Il lui faut bien maîtriser le contenu du cas (les habiletés pédagogiques sont au service d'un apprentissage à acquérir), sinon il risque de perdre rapidement toute crédibilité. Il doit établir une démarche pédagogique précise, qu'il rendra explicite dans les notes pédagogiques du cas, se familiariser avec les outils didactiques disponibles ou qu'il juge nécessaire à son enseignement (tableau, diapositives, sites Internet...), décider de contributions d'étudiants qui pourraient être recherchées (une ouverture de discussion, une opinion individuelle, une opinion d'équipe, etc.), rester disponible à ce qui arrive pour tirer profit des hasards heureux<sup>8</sup>, et savoir conclure et fermer la discussion<sup>9</sup> pour créer l'impression agréable d'avoir bouclé la boucle d'un apprentissage ou d'une ouverture vers un apprentissage.

La préparation antérieure, plus lointaine, du professeur est aussi cruciale. Elle suppose une réflexion en profondeur sur son rôle nouveau. Abandonner l'idée même d'enseigner, apprendre à faire confiance au désir d'apprendre des étudiants, à faire confiance au processus d'apprentissage par l'action ou par des substituts de l'action, à faire confiance à son matériel, apprendre à écouter (les questionnements, les découvertes, les émerveillements, les silences, l'intérêt, l'ennui...), apprendre à laisser parler, à faire parler, prendre le temps de laisser le groupe réfléchir et «s'écouter penser» comme groupe, développer des habiletés pédagogiques d'animation de façon à gagner de l'aisance et à acquérir un sentiment de compétence et accepter que ça prenne du temps, sont quelques-uns des apprentissages nécessaires à l'utilisation de la méthode des cas. Ce peut être l'histoire d'une vie.

S'il n'y a pas de préparation sérieuse et rigoureuse de la part du professeur et des étudiants, la méthode des cas est vouée à l'échec. Lorsqu'on participe à une séance de formation donnée par la méthode des cas, on ne vient pas en classe pour prendre des notes. Cela comporte un côté insécurisant pour l'étudiant et l'étudiante habitué(e) à cette façon de « suivre un cours », la tête plongée dans son cahier ou sur le clavier de son ordinateur. Contrairement à ce qu'on leur a toujours dit aux niveaux primaire, secondaire, collégial et même dans d'autres cours universitaires, on prend les notes surtout avant et après le cours. On participe à une session d'apprentissage (une sorte de *happening*). Le professeur doit organiser la période : orchestrer les temps, les transitions, savoir utiliser à bon escient les technologies, la logistique, etc. C.

---

<sup>7</sup> Voir la note 5.

<sup>8</sup> «Le hasard est le fidèle pourvoyeur de ceux et celles qui sont attentifs à ce qui arrive.», aphorisme souvent utilisé par Pierre Laurin, ex-directeur de HEC Montréal, dans le cadre de ses cours de leadership au MBA)

<sup>9</sup> «La fin couronne l'œuvre», disaient les Latins. *Finis coronat opum*.

Rolland Christensen<sup>10</sup> disait que le professeur qui travaille avec les cas reste le régisseur, même l'appariteur qui s'occupe des aspects concrets du déroulement de la séance et du confort des participants.

L'utilisation d'outils pédagogiques comme le tableau, les diapositives, les présentations PPT et les sites Internet n'est pas une fin en soi. Elle doit se faire en souplesse, sans causer de rupture dans le processus ou créer de malaise. Le professeur doit savoir composer avec le paradoxe de la préparation et de l'improvisation et bien doser la participation et les interventions. Une séance est une montée vers un ou des apprentissages qu'il faut savoir bâtir et mener. Établir les liens avec les séances passées et les séances à venir, délimiter les espaces d'apprentissage qui restent non couverts, demeurent une des véritables habiletés de synthèse que les étudiants acquièrent par l'exemple du professeur.

Quand on ne croit pas vraiment à la méthode des cas, il y a bien des façons de se donner raison... Il y a d'abord cette attitude qui consiste à trouver la méthode des cas «facile»... et à ne pas faire ce qu'il faut pour que ça réussisse, et celle à l'inverse qui consiste à la trouver «trop difficile» et à ne même pas essayer de l'apprendre. Ne pas bien maîtriser les habiletés à acquérir parce qu'on n'en soupçonne pas la complexité, ne pas se donner des situations et un matériel d'apprentissage riches, ne pas savoir se préparer mentalement et concrètement à une démarche d'apprentissage, ne pas accorder d'importance à la forme du matériel qui est indissociable du contenu, ne pas savoir créer et entretenir l'intérêt, ne pas tenir compte des différences individuelles et des degrés différents de maturité et de motivation des apprenants, ne pas respecter le désir de certains de ne pas apprendre, etc., représentent autant de pièges qui guettent le formateur qui veut travailler avec les cas. L'apprentissage réel et patient de la méthode des cas consiste à se préparer mentalement, à s'informer auprès de collègues (aller les voir enseigner), à développer ses compétences, à oser et oser encore pour trouver des façons de faire, des trucs du métier, à produire ou rechercher un matériel pédagogique adéquat, etc.

Notons que l'utilisation de la méthode des cas n'exclut pas que l'enseignant puisse donner ponctuellement un cours magistral dans lequel il pourra communiquer des connaissances techniques ou théoriques pertinentes à certaines situations d'apprentissage de l'action.

### **Du point de vue de l'«apprenant»**

Il y a des étudiants qui ont connu beaucoup de succès à l'école en étant exposés à une pédagogie traditionnelle. C'est heureux, mais cette même «réussite scolaire» peut parfois devenir un empêchement à apprendre par l'action. S'ils ont été gratifiés pour cette «facilité scolaire», ils ne seront pas enclins à valoriser l'apprentissage par l'action. Il m'est même arrivé de rencontrer des étudiants qui n'avaient pas idée de ce qu'était un véritable apprentissage et qui avaient l'impression que l'apprentissage était une perte de temps, ou une activité qui n'était pas de niveau universitaire.

J'ai constaté des différences notables dans les façons d'apprendre entre les étudiants de culture anglo-saxonne, à l'aise avec une démarche d'apprentissage inductive à partir d'un matériel

---

<sup>10</sup> «Apprendre peut devenir très amusant» – C. Rolland Christensen et la méthode des cas», Centre de cas, HEC Montréal, 9 99 1995 001, 21 pages, version anglaise : «Learning Can be Fun. C. Rolland Christensen and The Case Method» in Klein (éd.) Interactive Teaching & Emerging Technologies, WACRA, Boston, 1996, p. 219-231.

empirique, et des étudiants de culture germanique et latine, beaucoup plus à l'aise avec une démarche d'apprentissage déductive, utilisant des concepts, des modèles, des théories et des processus qu'on applique par la suite. Par ailleurs, j'ai également constaté que, peu importe le *background* culturel des étudiants, si une session d'apprentissage par voie inductive, *expérientielle* et misant sur un matériel empirique riche est menée de façon compétente, on découvre très rapidement le même talent naturel d'apprendre par soi-même, quels que soient l'éducation, la culture ou le sexe. Quand on gratte un peu le vernis culturel, rapidement apparaît la nature humaine universelle, avec sa propension spontanée à apprendre. Dommage que l'école brime chez certains cet élan naturel.

La méthode des cas suppose que les étudiants ou les participants soient bien préparés. C'est la responsabilité première du formateur de les intéresser à investir dans l'apprentissage visé en misant sur leur tendance naturelle. Quand le matériel proposé est riche et pertinent, quand les lectures proposées sont stimulantes et éclairantes, quand la démarche d'apprentissage en classe est conduite de façon à susciter l'intérêt et la découverte, les étudiants vont se l'approprier et développer des aptitudes d'auto-apprentissage, que j'appelle « apprendre à apprendre ».

### **L'apprentissage du leadership et la rédaction de ses propres cas**

J'ai écrit plus haut que le leadership est une direction qui vient de la personne elle-même, de l'intérieur. Chacun d'entre nous a une idée de ce qu'est le leadership et des personnes qui peuvent être qualifiées de *leaders*, du moins intuitivement. Par exemple, il va de soi que la communication est un élément central au leadership. Il y a là-dessus, un consensus universel. Parler est un moyen de communiquer avec les autres, un individu, un groupe, une foule, etc.; alors qu'écrire se fait seul. L'écriture est plus introspective que la parole. Même quand on écrit seulement pour soi, on est forcé d'organiser et de structurer sa pensée de façon précise et de la ciseler. L'écriture intime est particulièrement engageante et compromettante.

Plusieurs des leaders que j'ai étudiés ont eu ou ont recours à l'écriture, à un moment ou un autre de leur vie. Comme les artistes et les écrivains, ils ont des «cahiers», des lieux qui leur servent à esquisser non seulement des documents du travail mais aussi des lieux de réflexions plus personnelles et plus profondes, généralement secrètes. «Si le monde savait !», m'ont-ils souvent dit; mais le monde ne sait pas.

Dans les programmes de formation au leadership que je dirige, je demande aux participants de se compromettre. Ils ont à produire deux courts documents, en l'occurrence, deux histoires de cas. La première consiste à décrire une personne qu'il considère être personnellement un *leader*. Il peut s'agir d'un leader connu (Kennedy, Mao, Gandhi, Churchill, De Gaulle, Mandela, etc.) ou d'une personne non connue (patron, oncle, grand-parent, etc.). Le choix qu'ils font n'est pas innocent. Le deuxième travail consiste à se décrire eux-mêmes comme leader. Ils doivent se décrire à la troisième personne, en se donnant un autre prénom, ce qui leur permet de prendre du recul. Dans les deux cas, il s'agit de travaux courts (1 000 mots), ce qui force à aller à l'essentiel. Ces deux types d'«histoire de cas» peuvent devenir, pour ceux qui sont volontaires, le matériel à partir duquel la séance de formation est construite. Pour la personne qui a écrit un de ces «cas» et qu'on discute en sa présence, de même que pour les autres, il s'agit de *happenings* riches et formateurs.

Il ne faut pas craindre d'être exigeant pour la préparation des cas (réponses à des questions préparatoires, lectures de textes d'accompagnement, formulation d'une opinion remise par

écrit à l'avance, première discussion préparatoire en petit groupe s'il y a lieu, etc.). Je le dis et insiste : l'expérience m'a montré que la méthode des cas ne fonctionne pas lorsque le professeur n'y croit pas suffisamment pour la rendre très intéressante et exigeante pour les étudiants. Sans cela, le professeur se place inévitablement dans une situation de rattrapage, de montrer son insatisfaction ou de faire «la morale» à ses étudiants qui ne comprennent pas... Si les étudiants connaissaient bien toutes les exigences d'un enseignement par la méthode des cas de la part d'un professeur, ils pourraient fort bien retourner vers celui-ci les reproches qu'il leur adresse.

### **Pour conclure**

Le message de ce texte est très simple et très important. Les leaders ne courent pas les rues. Et c'est tant mieux. Un monde rempli de leaders, «visionnaires» de surcroît, serait invivable. Les individus qui prétendent le plus être «visionnaires» le sont souvent le moins ou le sont de façon inadaptée, voire délirante ou pour se conformer en apparence à une nouvelle mode. Rien n'est parfait.

Pour que la méthode des cas donne les résultats escomptés, il est nécessaire que le professeur qui veut l'utiliser y croie vraiment, c'est-à-dire qu'il soit prêt à faire ce qu'il faut pour que les conditions suffisantes soient remplies. Mettre l'apprenant au cœur de sa démarche d'apprentissage, lui fournir un matériel empirique riche, des textes et des documents d'accompagnement qui lui permettent d'avoir accès rapidement aux informations et aux connaissances utiles préalables ou sous-jacentes à cet apprentissage, créer un climat d'apprentissage qui donne envie de s'y abandonner en toute confiance, en ayant l'assurance que le temps pris n'est pas du temps perdu, mais qu'il s'agit d'une démarche d'apprentissage inductive, qui est longue et lente, certes, mais qui donne des résultats.

Il y a une intelligence compréhensive, cette partie de l'intelligence naturelle qui est à la base du jugement de gestion, que l'intelligence artificielle ne pourra jamais remplacer et que la méthode des cas permet de découvrir, de développer et de nourrir.