

MÉMOIRE

Alex LENGYEL

2021

UNIVERSITÉ D'ÉCONOMIE ET DE GESTION DE BUDAPEST

FACULTÉ DE COMMERCE EXTÉRIEUR

ÉCONOMIE INTERNATIONALE

FILIÈRE FRANCOPHONE

SPÉCIALISATION EN ENTREPRISE INTERNATIONALE

LES CONCOURS D'ÉTUDES DE CAS ET LEUR INFLUENCE SUR LA
PERFORMANCE AU TRAVAIL

Tuteur interne : Guillaume BOULFROY

Préparé par : Alex LENGYEL

Budapest, 2021

TABLE DE MATIERES

Remerciements	5
1. Introduction	6
1.1. Justification du choix du sujet	6
1.2. Plan de recherche	7
2. La méthode des cas	7
2.1. Origines philosophiques	7
2.2. Évolution	9
2.3. Définition : études de cas	11
2.4. Définition : méthode des cas	15
2.5. Avantages	21
2.6. Limites	23
3. Les concours d'études de cas	26
3.1. Concours d'études de cas : une application de la méthode des cas	26
3.2. Comparaison des concours aux États-Unis, en France et en Hongrie	29
3.3. Effet de la pandémie de COVID-19 : les concours de cas virtuels	36
4. Les avantages des concours d'études de cas	38
4.1. Méthodologie	38
4.2. Résultats	39
4.3. Limites	45
5. Conclusion	46
6. Bibliographie	50
7. Annexes	54
7.1. Liste de concours d'études de cas aux États-Unis et en Hongrie	54
7.2. Systématisation des compétences	55
7.3. Questionnaire de recherche	58
Déclarations	72

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : La comparaison du réalisme et du pragmatisme.....	9
Tableau n°2 : Le typologie des études de cas.....	13
Tableau n°3 : Les caractéristiques les plus importantes des études de cas	15
Tableau n°4 : Les critères de distinction des concours de cas	31
Tableau n°5 : Les universités accréditées aux États-Unis, en France et en Hongrie	32
Tableau n°6 : Les avantages et inconvénients des concours d'études de cas virtuels	38
Tableau n°7 : Les compétences les plus recherchées par les employeurs.....	41

LISTE DES FIGURES

Figure n°1 : Le cycle de l'apprentissage expérientiel par la méthode des cas.....	19
Figure n°2 : Les applications de la méthode des cas.....	27
Figure n°3 : La distribution des concours de cas par région et organisateur	34
Figure n°4 : La distribution des concours de cas par nombre et longueur de cas aux États-Unis et en Hongrie	35
Figure n°5 : La mesure à laquelle les compétences observées ont été développées selon les répondants	42
Figure n°6 : La contribution de la participation aux concours de cas à l'obtention de l'emploi premier et actuel selon les groupes d'âges des répondants.....	43
Figure n°7 : L'évolution de l'importance des compétences développées par rapport à la séniorité des répondants	44
Figure 8 : La comparaison de la fréquence des compétences et leur niveau du développement ...	48

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à mon tuteur interne, Monsieur Guillaume BOULFROY, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie en particulier ma tutrice externe, Madame Adrienn TÓTH, de m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé.

J'aimerais exprimer ma gratitude à toute l'équipe pédagogique de l'Université d'Économie et de Gestion de Budapest et les intervenants professionnels responsables de ma formation, pour avoir assuré la partie théorique de celle-ci.

J'adresse mes sincères remerciements à mes collègues qui ont contribué au succès de mon stage et qui m'ont préparé à réussir le défi relevé par la rédaction de ce mémoire.

J'adresse mes sincères remerciements à mes parents, Tamás et Judit pour leur patience et leur soutien continu. Je remercie mes frères, Gergő et Tamás, pour leurs encouragements.

Je désire aussi remercier mes amis qui ont toujours été là pour moi. Leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'une grande aide.

À tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

Les concours d'études de cas et leur influence sur la performance au travail

1. INTRODUCTION

1.1. Justification du choix du sujet

Au 21^{ème} siècle l'éducation universitaire est devenue accessible pour tout le monde. Un diplôme ne suffit plus pour gagner un avantage vis-à-vis d'autres sur le marché du travail, puisque les entreprises cherchent les diplômés les plus talentueux. Les étudiants cherchent alors de nouvelles méthodes et de nouvelles activités extracurriculaires pour se différencier de leurs pairs. De la même façon, les universités visent à fournir plus d'opportunités à leurs étudiants de faire preuve de leurs compétences et d'augmenter leurs chances sur le marché du travail. Les concours d'études de cas sont considérés comme une solution à ces problèmes et sont devenus de plus en plus répandus dans le domaine des affaires (Plakhotnik, et al., 2020).

La méthode des cas, qui est à l'origine des concours de cas, est une méthode éducative relativement nouvelle, qui prend ses origines aux États-Unis, est présente aujourd'hui dans de nombreux pays, y compris la Hongrie, et est appliquée dans le cadre de nombreuses formations. Pendant les dernières décennies un écosystème complet s'est formé autour de la méthode des cas : elle est appliquée d'une façon générale dans l'éducation supérieure dans quelques établissements, des concours d'études de cas sont organisés par des universités et des entreprises et il y a même des firmes qui se spécialisent dans l'éducation basée sur cette méthode (Ábrahám, 2018a). J'ai effectué mon stage dans une entreprise hongroise qui offre des entraînements et des séminaires aux universités et aux organisations étudiantes partout dans le monde avec l'objectif de préparer les étudiants aux concours d'études de cas et aux entretiens d'embauche chez les sociétés de conseil. À part des entraînements extracurriculaires, l'entreprise organise également des concours de cas du niveau national et international et développe ses propres logiciels aidant la présélection des candidats. Lors de mon stage j'ai géré deux projets d'organisation de concours d'études de cas virtuels, ce qui m'a fourni une vision large du monde des concours du cas, notamment des concours virtuels. En outre, pendant mes études à l'Université d'Économie et de Gestion de Budapest j'ai participé à plusieurs concours de ce genre, ainsi j'ai des expériences en tant qu'organisateur et aussi

en tant que participant. J'ai choisi donc comme sujet de mon mémoire les concours de cas pour profiter de mes expériences.

1.2. Plan de recherche

Dans mon mémoire je vise à observer la mesure à laquelle la méthode des cas et les concours de cas sont appliqués en Hongrie. Après avoir revu dans un premier temps la littérature concernant la méthode et ses applications y compris les concours de cas, je fais une recherche sur internet pour établir une liste non exhaustive des concours de cas aux États-Unis, en France et en Hongrie, afin de comparer les tendances dans les trois pays et trouver la place de la Hongrie dans la hiérarchie des organisateurs des concours de cas. Ensuite, j'effectue un sondage sur les effets de la participation aux concours de cas avec un focus sur les compétences développées, dont j'analyse les résultats et finalement j'en tire les conclusions. J'ai défini trois hypothèses que je cherche à valider :

Hypothèse n°1 : Les concours d'études de cas ont une culture plus répandue aux États-Unis et en France qu'en Hongrie.

Hypothèse n°2 : La participation à des concours de cas développe des compétences recherchées par les employeurs.

Hypothèse n°3 : La participation dans des concours d'études de cas donne un avantage aux étudiants dans la recherche d'un emploi et dans la performance au travail.

L'objectif ultime de mon mémoire est de mettre en évidence les avantages que les concours de cas peuvent fournir aux étudiants et aux universités en Hongrie et d'attirer l'attention sur une méthode qui peut augmenter le niveau d'éducation commerciale universitaire.

2. LA METHODE DES CAS

2.1. Origines philosophiques

La plupart des auteurs dans ce sujet se mettent d'accord que la méthode a été utilisée pour la première fois d'une façon institutionnalisée dans les années 1870 à la Faculté de droit de Harvard (Van Stappen, 1989 ; Weaver, 1991 ; Merseth, 1991 ; Reed & Brunson, 2018 ; Lusoli, 2020 ; Ábrahám, 2021). Par contre, il y en a qui argumentent que d'autres universités ont également eu

un rôle dans la propagation de la méthode (Rippin et al., 2002) et même qui pensent que la méthode prend ses origines en Europe au lieu des États-Unis (Tripathy, 2009).

Certains vont plus loin dans l'analyse des origines de la méthode et proposent des courants de pensées et des techniques d'éducation comme ses bases philosophiques. Dans un premier temps on peut considérer que c'est la dialectique socratique (Reed & Brunson, 2018 ; Ábrahám, 2021) et le pragmatisme (Ardalan, 2008 ; Ábrahám, 2021) qui forment la base de la méthode.

La technique socratique est basée sur un dialogue entre enseignant et étudiants et consiste à poser des questions pertinentes aux étudiants pour révéler les contradictions possibles dans leur raisonnement. Le but ultime est de former une conclusion en résolvant toutes contradictions (Ábrahám, 2021). Le dialecte socratique demande à l'audience, c'est-à-dire aux étudiants de défendre leurs propres positions dans un débat, ainsi améliorant leur compétence de la pensée critique (Reed & Brunson, 2018). Lors de l'application de la méthode des cas on utilise la même technique du dialecte socratique : l'enseignant mène les étudiants aux conclusions et généralisations souhaitées en leur demandant des questions provocatives et en générant un débat entre eux (Shugan, 2006).

Le courant de pensée du pragmatisme, apparu dans les années 1870 aux États-Unis, a également exercé des effets sur l'apparence et le développement de la méthode des cas (Ábrahám, 2021).

Patterson (1951) a recueilli les arguments les plus importants en faveur de la méthode des cas de l'époque de son adoption à la Faculté de Droit de Harvard. Un des arguments est le caractère pragmatique de la méthode c'est-à-dire que les étudiants analyse des cas juridiques et utilisent les données extraites pour former un jugement, ce qui est à peu près la même tâche qu'un juge pratiquant fait pendant l'intégralité de sa carrière (Patterson, 1951). Ardalan (2008) souligne le caractère pragmatique de la méthode en faisant le contraste entre le pragmatisme et le réalisme en tant que deux doctrines philosophiques dans le context de l'éducation. Les différences les plus importantes entre les deux courants de pensée sont collectées dans le premier tableau.

	Réalisme	Pragmatisme
Objectifs de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Les connaissances sont nécessaires pour survivre, l'autopréservation • Perfectionner les connaissances collectives • Former des spécialistes bien informés du monde 	<ul style="list-style-type: none"> • Les gens ont de propres objectifs éducatifs • Construire des attitudes morales et mentales appropriées à résoudre des problèmes contemporains
Caractéristiques de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant est au centre du processus éducatif • Apprendre des faits essentiels et les méthodes d'arriver aux faits • Éducation technique qui conduit à une spécialisation 	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant est au centre du processus éducatif • Apprendre le processus de découvrir des faits soi-même • Éducation active permettant aux étudiants de réutiliser leurs connaissances dans de nouvelles situations pour la résolution des problèmes
Rôles de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Transmettre des connaissances d'une façon systématique et organisée • Souligner l'existence des critères objectifs pour rendre un jugement dans de différents domaines scientifiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer la discussion en classe comme modérateur • Traiter les étudiants comme des êtres sociales • Souligner que des conclusions absolues n'existent pas
Méthodologie	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement magistral 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage actif

Tableau n°1 : La comparaison du réalisme et du pragmatisme

Source : Ardalan, 2008

La méthode des cas est donc basée sur la doctrine pragmatiste, comme elle place les étudiants au centre de l'éducation, leur apprend des méthodes d'aboutir aux faits eux-mêmes et vise à transmettre des connaissances d'une façon indirecte qui facilite l'application de celles-ci dans un nouveau contexte (Ardalan, 2008).

2.2. Évolution

La méthode des cas a été introduit dans l'éducation du droit à la Faculté de Droit de Harvard en 1870 par Christopher Columbus Langdell, le doyen de la faculté. À cette époque-là les universités enseignant le droit étaient au début de leur développement et un scepticisme caractérisait leur existence (Weaver, 1991). Langdell considérait le droit comme un domaine scientifique et insistait

que si on l'enseigne dans des universités il faut le faire par des méthodes scientifiques (Patterson, 1951). Sa conviction du caractère scientifique du droit pouvait être influencé d'un côté par les réformes de Charles William Eliot, le président de Harvard de l'époque, concernant l'introduction des travaux de laboratoires dans les cours de sciences naturelles (Patterson, 1951), et de l'autre côté par sa volonté de prouver la crédibilité des écoles du droit (Weaver, 1991).

Selon Langdell, le droit pouvait être étudié d'une façon scientifique à travers ses sources primaires c'est-à-dire les rapports des cas juridiques (Weaver, 1991) au lieu des manuels, considérés des sources secondaires (Patterson, 1951). Alors, Langdell a introduit une méthode consistant en l'analyse des cas juridiques pour révéler la signification des décisions juridiques et constater des règles et principes fondamentaux du droit. Cette analyse a été couplée avec une approche socratique de la part de l'enseignant, résultant dans des discussions des cas juridiques en classe. En plus, comme les rapports sur des cas juridiques étaient abondants, Langdell a préparé des collections des cas les plus instructifs, que l'on appelle « casebooks » ou cahiers de cas (Weaver, 1991), d'où la distinction de la méthode des cas et la méthode des cahiers de cas chez Ábrahám (2021).

La nouvelle méthode de Langdell, qui opposait l'enseignement magistral, la technique prédominante de l'époque, était critiquée et refusée par ses collègues, élèves et même des avocats pratiquants dans les premières années de son adoption. Malgré les critiques et la diminution considérable dans le nombre des inscriptions à la Faculté de Droit de Harvard pendant l'année scolaire de 1872-73, Langdell ne cessait pas d'utiliser sa méthode, qui était également soutenue par le président Charles Eliot. Dans les années prochaines la méthode était progressivement acceptée, d'autant plus que Langdell a recruté des enseignants adhérents à sa méthode. La méthode des cas est finalement devenue la méthode principale à la Faculté de Droit de Harvard (Weaver, 1991), et en 1915 elle était déjà utilisée dans la plupart des écoles de droit américaines (Merseeth, 1991).

En 1908, quand la méthode des cas était déjà acceptée par les écoles de droits, l'École de Commerce de Harvard a été fondée. Ses programmes d'études était basé sur la méthode des cas et la pratique. L'adoption de la méthode des cas était lente pendant la première décennie de l'École de Commerce en raison de la rareté des études de cas prêtes, et le manque de l'expérience des professeurs avec la méthode. Wallace B. Donham, un diplômé de la Faculté de Droit de Harvard, qui a été nommé doyen de l'École de Commerce en 1919, a compris ces obstacles et pris des mesures pour les surmonter. Ainsi Donham a établi le Bureau d'Études Commerciales (Bureau of Business

Research) pour assurer la création de matériels d'études de cas de bonne qualité et a introduit des activités pour faciliter les échanges professionnels concernant la méthode des cas parmi les professeurs. Cette stratégie s'est avérée efficace, comme en 4 ans seulement la plupart des cours de l'École de Commerce ont commencé à utiliser la méthode des cas (Merseth, 1991).

Avec son approche permettant de faire le lien entre pratique et théorie la méthode des cas a conquis le monde entier dans les 100 années précédentes, en étant employée dans plus de 4 000 universités (Van Stappen, 1989 ; Lusoli, 2020). Utilisée dans un premier temps dans l'éducation de second cycle, aujourd'hui on l'emploie également dans l'éducation de premier cycle et pré-universitaire (Van Stappen, 1989).

2.3. Définition : études de cas

L'étude de cas, comme l'histoire et l'évolution de la méthode suggèrent, a un rôle central de la méthode des cas et est l'un de ses outils les plus importants. L'étude de cas est définie par de nombreux auteurs, et plusieurs types de classification des cas existent. Dans ce chapitre je vais comparer les définitions et caractéristiques des cas les plus importants et en tirer des conclusions.

En 1922 Donham a défini l'étude de cas, qui n'était utilisée dans l'éducation du commerce que depuis 1908, comme une collection de faits dont des problèmes se posent, qui sont résolus par l'homme d'affaire. Selon Donham l'étude de cas 1) doit être adaptée aux objectifs éducatifs, 2) contient des informations pertinentes et non pertinentes à la fois, mais n'exige pas des étudiants de faire une recherche additionnelle dans le sujet et 3) ne comprend ni la solution de la situation réelle décrite, ni les méthodes utilisées à y aboutir. Donham regroupe les études de cas selon l'importance de la décision à prendre. Ainsi, il existe des cas avec un problème concernant toute l'entreprise, une partie de l'entreprise ou des cas individuels (Donham, 1922).

Van Stappen (1989) utilise la définition suivante : « Un « cas » pose un problème concret, qui a réellement existé dans le monde des affaires ou dans tout autre domaine de la vie réelle, et qui appelle un diagnostic et/ou une décision ». Plus tard elle revient au caractère réel des cas et note qu'il y a des pseudo-cas, qui sont des cas hypothétiques. Par contre elle dénonce que les pseudo-cas ne sont pas applicables dans la méthode des cas. Elle continue par le fait que les cas peuvent prendre plusieurs formats à côté du format écrit traditionnel, comme des films, des disquettes etc.... En ce qui concerne le contenu, un cas peut comprendre des informations fondamentales sur la

situation et le problème au centre du cas, les opinions des personnages principaux du cas, des informations de base servant comme une référence et d'autres informations concernant l'entreprise impliquée dans le cas, comme son histoire, ses personnes-clefs et sa structure d'organisation. Van Stappen distingue deux types de cas par rapport au contenu : les cas fermés qui contiennent toutes informations importantes et les cas ouverts qui exigent les étudiants de chercher des informations supplémentaires dans des articles, des livres, etc.... Elle classifie également les cas de point de vue de leurs objectifs. Ainsi on peut diviser les cas en 10 groupes : 1) cas informatifs, 2) cas-exercice, 3) cas-situation, 4) cas complexe, 5) cas-décision, 6) cas « affaires en cours », 7) cas « incident critique », 8) cas séquentiel, 9) mini-cas et 10) cas jeu de rôle, dont les caractéristiques les plus importants figurent dans le deuxième tableau. On voit que les différents types d'études de cas varient non seulement par leurs objectifs, mais dans certains cas aussi par leurs contenus et leurs formats (Van Stappen, 1989). On va voir plus tard que certaines applications de la méthode des cas impliquent des cas qui mélangent plusieurs caractéristiques définies par Van Stappen.

Type de cas	Caractéristiques
Cas informatifs	<ul style="list-style-type: none"> • But : fournir des informations liées à une situation spécifique • Pas de décision à prendre
Cas-exercice	<ul style="list-style-type: none"> • Fait pratiquer des techniques, comme la manipulation des données • Relie les techniques apprises aux situations réelles
Cas-situation	<ul style="list-style-type: none"> • Comprend des situations équivoques • Exige l'analyse d'une situation et d'en donner une opinion critique
Cas complexe	<ul style="list-style-type: none"> • Comprend une grande quantité de donnée pertinentes / non pertinentes • Exige la sélection et la hiérarchisation des données
Cas-décision	<ul style="list-style-type: none"> • Exige de prendre une décision à côté de faire une analyse • Nécessite la préparation d'un plan d'action pour réaliser la solution
Cas „affaires en cours”	<ul style="list-style-type: none"> • Informations recueillies dans plusieurs documents séparés • Exige de trouver une solution dans un délai limité
Cas „incident critique”	<ul style="list-style-type: none"> • Informations de base limitées données au début • Informations supplémentaires fournies en demande
Cas séquentiel	<ul style="list-style-type: none"> • L'arrêt de l'histoire à un point critique • Exige de proposer des continuations possibles
Mini-cas	<ul style="list-style-type: none"> • Description du problème courte • Portée restreinte de la décision à prendre
Cas jeu de rôle	<ul style="list-style-type: none"> • Rôles différents dans une situation associés aux étudiants • Exige de prendre une position et de réagir aux positions des autres

Tableau n°2 : Le typologie des études de cas

Source : *Van Stappen, 1989*

Golich (2000) prend une autre approche et déclare que les cas sont des histoires objectives qui racontent des événements et situations réelles à travers des moments importants et des conversations pour poser des problèmes aux étudiants. La définition de Golich évoque le type séquentiel des cas définis par Van Stappen (1989). Tandis que Donham (1922) et Van Stappen ont caractérisé les cas comme une collection de faits et un problème concret respectivement, la comparaison à une histoire implique des caractéristiques plus précises du format, de la structure et du contenu des cas. En ce qui concerne le format, Golich se trouve d'accord avec Van Stappen que l'étude de cas n'est pas forcément un document écrit, et va plus loin en disant qu'un cas peut être une vidéo, un article, une image ou même une œuvre d'art. Ce qui importe selon Golich c'est que les cas contiennent des facteurs de la prise de décision politique, des complexités et tensions réelles et des principes disciplinaires. Golich fait la différence entre des cas rétrospectifs, qui comprennent

non seulement la situation de départ mais aussi la solution des problèmes et des cas de prise de décision, qui exigent des étudiants l'analyse de la situation et la préparation d'une solution (Golich, 2000). Ces types des cas apparaissent également chez Donham et Van Stappen. Golich distingue un troisième groupe, celui des cas de relations internationales, qui comprennent des problèmes liés aux guerres, à la politique extérieure, des accords financiers, etc... (Golich, 2000), c'est-à-dire des situations dans lesquelles l'acteur principal est le gouvernement au lieu d'une entreprise.

Kreber (2001) cite Gross (1993) pour mettre en évidence les caractéristiques d'une étude de cas « bonne ». Une bonne étude de cas raconte une histoire d'une façon concise avec des conflits et des problèmes, qui n'ont pas d'ailleurs une solution ultime, tout en suscitant la réflexion des étudiants, en favorisant l'empathie avec les personnages principaux et en incitant les étudiants à prendre une position et à rendre une décision. Il est intéressant de noter la récurrence de « l'histoire » comme définition.

Ábrahám (2021) cherche à donner une définition plus large et définit l'étude de cas comme une collection d'informations structurée concernant un problème d'affaires stratégique, qui peut être utilisée à des fins d'éducation, de vente et de développement commercial. Il distingue les études de cas en fonction de trois dimensions : 1) la réalité du problème, 2) la structuration du problème et 3) la clarté du problème. Ainsi il décrit des cas réels et des cas hypothétiques, des cas de stratégie corporative moins structurés et des cas de stratégie fonctionnelle plus structurés ainsi que des cas à questions fermées et des cas à questions ouvertes.

On voit dans le tableau numéro trois comment la propagation de la méthode et la progression technique ont influencé les caractéristiques des études de cas. Au fil du temps de plus en plus d'aspects, de présentations et d'applications des cas ont été mis en évidence. On voit qu'il y a des éléments récurrents dans les définitions, comme la collection des faits et des informations (Donham, 1922 ; Ábrahám, 2021) et l'importance d'un problème évident ou caché issu de la vie réelle (Van Stappen, 1989 ; Golich, 2000). On note également que de nombreuses classifications existent en fonction des différentes caractéristiques des cas comme la portée (Donham, 1922), la réalité, la structuration et la clarté des problèmes (Ábrahám, 2021), l'objectif éducatif (Van Stappen, 1989), ainsi que le contenu (Golich, 2000) des cas. Avec autant de variables il est difficile de donner une définition concrète aux cas, cependant il est possible d'introduire ce caractère variable dans la définition. Ainsi je propose la notion suivante : l'étude de cas pédagogique est une

histoire présentée dans de formats variés qui recueille des informations, des faits et des opinions concernant une situation réelle avec un problème adapté aux objectifs d'éducation centraux.

	Donham (1922)	Van Stappen (1989)	Golich (2000)	Ábrahám (2021)
Définition :	Une collection de faits posant des problèmes, qui sont résolus par l'homme d'affaire.	« Un « cas » pose un problème concret, qui a réellement existé dans le monde des affaires ou dans tout autre domaine de la vie réelle, et qui appelle un diagnostic et/ou une décision. »	Une histoire objective racontant des événements réels à travers des moments importants pour poser des problèmes aux étudiants.	Une collection structurée d'informations concernant un problème d'affaires stratégique, qui peut être utilisée à des fins d'éducation, de vente et de développement commercial.
Contenu :	<ul style="list-style-type: none"> • Des faits résultant un problème adapté aux objectifs éducatifs • Des informations pertinentes et non pertinentes • La solution n'est pas comprise 	<ul style="list-style-type: none"> • Faits fondamentaux • Opinions des acteurs • Informations de base comme référence • Situations réelles ou créées • D'autres informations sur l'entreprise (histoire, structure de l'organisation etc...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Facteurs de la prise de décision politique • Complexités et tensions réelles • Références à des principes disciplinaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Informations sur l'entreprise
Format :	Document écrit	Formats variés	Formats variés	Formats variés
Réalité des problèmes :	Problèmes réels	Problèmes réels	Problèmes réels	Problèmes réels et fictifs
Typologie :	<ul style="list-style-type: none"> • Problème concernant toute l'entreprise • Problème concernant une partie de l'entreprise • Problème concernant un cas individuel 	<ul style="list-style-type: none"> • Cas informatifs • Cas-exercice • Cas-situation • Cas complexe • Cas-décision • Cas „affaires en cours” • Cas „incident critique” • Cas séquentiel • Mini-cas • Cas jeu de rôle 	<ul style="list-style-type: none"> • Cas rétrospectifs • Cas de prise de décision • Cas de relations internationales 	<ul style="list-style-type: none"> • Cas réels • Cas fictifs • Cas de stratégie corporative • Cas de stratégie fonctionnelle • Cas à question fermée • Cas à question ouverte

Tableau n°3 : Les caractéristiques les plus importantes des études de cas

Sources : Donham, 1922 ; Van Stappen, 1989 ; Golich 2000 ; Ábrahám, 2021

2.4. Définition : méthode des cas

Après avoir vu la définition de l'outil le plus important de la méthode, l'étude de cas, il est également important d'examiner la méthode elle-même pour avoir une image claire de son rôle, ses caractéristiques et sa place dans l'éducation. Lors de son histoire de 100 ans la méthode a été

bien raffinée et de nouvelles techniques se sont évoluées à partir d'elle (Ábrahám, 2021). Cette évolution est reflétée dans les différentes notions et caractéristiques attribuées par de nombreux chercheurs, ce que je vais traiter dans ce chapitre.

Tout d'abord il faut noter que la méthode des cas pédagogique ne correspond pas à la méthode de recherche qualitative, qui examine l'évolution interne d'une organisation (Lamy & Lapoule, 2015).

Peu après l'adoption de la méthode des cas à l'École de Commerce de Harvard le Doyen Donham l'a caractérisée comme « un instrument de grande puissance », puisqu'elle suscite l'intérêt des étudiants et les incite à une participation active dans les discussions en classe. Selon Donham ces effets de la méthode sont dus à sa nature réaliste : les étudiants doivent trouver une solution à un problème dans un délai court, une situation que les cadres rencontrent très souvent. Pour la même raison, Donham souligne l'efficacité supérieure de la méthode aux cours magistraux traditionnels. En plus il note que les enseignants ont des responsabilités nouvelles en appliquant la méthode. D'une part l'enseignant est responsable pour l'animation de la discussion de l'étude de cas en gérant les dynamiques de la classe ainsi que des situations inattendues et en posant des questions entre autres. Il doit d'autre part fournir un résumé des solutions recommandées et de la discussion en raison du manque de l'opinion et la décision d'une organisation de l'autorité, ce qui sont par contre présentes dans les cas juridiques à travers de la Cours. Pour rendre le travail des enseignants plus simple, Donham recommande la création et l'utilisation d'une note pédagogique accompagnant les études de cas déjà en 1922. Une note pédagogique, au lieu des solutions ultimes, comprend des sujets à discuter et aide les enseignants à mener les étudiants aux conclusions souhaitées (Donham, 1922). L'importance des notes pédagogiques est également accentuée par Lamy & Lapoule (2015).

Argyris (1980) définit 5 caractéristiques de la méthode : 1) l'utilisation des problèmes réels, 2) l'engagement maximal de la part des étudiants, 3) une dépendance minimale des enseignants, 4) l'inexistence de bonnes ou mauvaises solutions et 5) la création du drame pour stimuler l'engagement des étudiants. On voit que certaines de ces caractéristiques apparaissent déjà chez Donham (1922). Argyris souligne lui-aussi l'importance du rôle de l'enseignant. Lors d'une observation d'une formation des cadres Argyris a noté 3 schémas comportementaux chez les enseignants : les enseignants 1) dominant les interactions en classe, 2) gèrent le rythme et la direction de l'apprentissage et 3) protègent les étudiants et eux-mêmes de perdre la face. Argyris

démontre que ces schémas comportementaux créent une dépendance des enseignants et ainsi ont des conséquences négatives sur l'efficacité de la méthode (Argyris, 1980). La recherche d'Argyris suggère l'importance cruciale des enseignants, un fait que Donham a également réalisé quand il a pris des mesures pour la formation des enseignants à la méthode (Merseth, 1991).

Guy (1985) cité par Van Stappen (1989) donne une définition axée sur le processus de la méthode : « Méthode pédagogique permettant d'entraîner les étudiants ou les responsables à aborder des situations concrètes tirées des cas d'entreprises réelles [ou de tout autre domaine tiré de la vie réelle], particulièrement pour exercer leur esprit à effectuer un diagnostic, à poser correctement les problèmes malgré la complexité des critères d'importance et d'urgence, à rechercher les solutions qui répondent le plus complètement aux problèmes à résoudre, et à prévoir leur mise en œuvre en choisissant les moyens et en planifiant les actions. » Guy souligne donc que les situations analysées par les étudiants et les problèmes auxquels ils cherchent une solution sont des scénarios réels fournis par des entreprises réelles, ce que de nombreux auteurs ont également constaté en définissant l'étude de cas. Van Stappen complète la définition de Guy par l'importance du temps dans le succès de la méthode. Selon elle il faut appliquer la méthode pendant un temps considérable pour que les étudiants puissent en bénéficier. Elle fait également la remarque que l'utilisation des études de cas n'est pas forcément égale à l'application de la méthode des cas. Van Stappen note que c'est le processus d'arriver à une solution qui est important dans la méthode des cas au lieu de trouver « la bonne solution », ce que l'on a déjà vu chez Donham et Argyris. Elle définit 3 étapes de la méthode : 1) une analyse et un diagnostic de la situation individuel, 2) une discussion en petits groupes visant à identifier les problèmes à résoudre et leurs solutions et 3) une discussion plénière pour révéler les théories applicables et comparer les solutions proposées. Van Stappen introduit de nouvelles dimensions des objectifs de la méthode, en argumentant que la méthode des cas aide les étudiants 1) à acquérir une expérience professionnelle indirecte, 2) à appliquer leurs connaissances théoriques dans des situations concrètes, 3) à développer leurs compétences, 4) à lier leurs personnalités à la manière ils résolvent des problèmes et 5) à « faire prendre conscience aux étudiants et aux étudiantes qu'il existe plusieurs solutions à un problème ». Elle décrit le déroulement de la résolution des cas en 5 étapes : 1) la définition des problèmes, 2) la proposition des solutions, 3) le choix de la meilleure solution, 4) l'élaboration de l'application et l'évaluation de la solution et 5) la généralisation de la solution (Van Stappen, 1989). Comme Van Stappen le suggère, il est très important de faire la différence entre le processus de la méthode des cas et le

processus de la résolution des cas. La première est une notion plus large qui englobe également la résolution des cas.

Kreber (2001) approche la méthode de point de vue de l'apprentissage expérientiel, et argumente que les activités impliquées par la méthode des cas satisfont tous ses critères. Basé sur les travaux de Kolb (1984), elle définit ce mode d'apprentissage par le processus lors duquel une expérience acquise est transformée en connaissances (Kreber, 2001). Kolb identifie alors 4 étapes de l'apprentissage expérientiel définies par deux dimensions. La première dimension représente l'acquisition ou autrement dit la préhension des informations, qui peut être réalisée soit par une expérience concrète (appréhension), soit par une conceptualisation abstraite (compréhension). La seconde dimension considère la transformation de ces informations en connaissances, par une réflexion interne ou par une manipulation active des conclusions atteintes (Svinicki & Dixon, 1987 ; Kreber, 2001). Ces 4 étapes établissent le cycle de l'apprentissage expérientiel.

Kreber souligne l'importance chez Kolb de conduire les étudiants à travers les 4 étapes, pour assurer un apprentissage et développement efficace (Kreber, 2001). Le cycle commence par l'engagement des étudiants dans le sujet par une expérience (des exemples, des vidéos, des observations), suivi par une réflexion et partage des points de vue sur le sujet basé sur l'expérience originale (des discussions en groupes, des articles sur le sujet). Ensuite les étudiants tirent des conclusions sur le sujet (la construction des modèles, préparer des articles) et finalement ces conclusions sont appliquées dans des situations réelles pour résoudre des problèmes en menant les étudiants à de nouvelles expériences, ainsi le cycle recommence (Svinicki & Dixon, 1987).

Svinicki & Dixon notent que le choix des activités éducatives à appliquer pendant les phases différentes dépend des objectifs de la phase, donc certaines activités ou méthodes peuvent être utilisées pendant plusieurs phases (Svinicki & Dixon, 1987). Kreber argumente que la méthode des cas comprend des activités éducatives touchant chaque étape définie par Kolb et est une technique efficace de l'apprentissage expérientiel (Kreber, 2001). Kreber prend le modèle de Knoob (1984) comme base pour soutenir son argument. Le modèle de Knoob, le modèle pragmatique de résolution de problèmes définit 5 étapes de la résolution des cas : 1) l'identification du problème, 2) la distinction des problèmes, des symptômes et des causes, 3) la conception des solutions alternatives au problème, 4) l'évaluation des solutions alternatives et le choix de la meilleure solution et 5) la préparation d'un plan pour réaliser la stratégie recommandée. Selon Kreber, quand

les étudiants commencent à travailler sur une étude de cas ils font face à une situation réelle, ce qui correspond à la préhension d'une expérience concrète. Ensuite, la première et la deuxième étape du modèle de Knoob exigent un raisonnement logique des étudiants pour pouvoir identifier et distinguer les problèmes, les symptômes et les causes, ce qui peut être considéré comme une conceptualisation abstraite. Lors de la troisième étape les étudiants recueillissent autant de solutions que possible soit par une réflexion interne soit par une méthode essai-erreur, c'est-à-dire par une manipulation active. La quatrième étape demande aux étudiants de choisir la meilleure solution du problème, lors duquel ils conçoivent une hypothèse pour soutenir leur solution, donc ils s'engagent dans la conceptualisation abstraite de nouveau. Finalement, l'étape 5 consiste à appliquer la solution choisie dans la pratique et à examiner sa faisabilité, ce qui correspond à une expérimentation active avec l'hypothèse préétablie. L'intégration de l'application de la méthode des cas dans le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb est représentée sur la figure numéro 1.

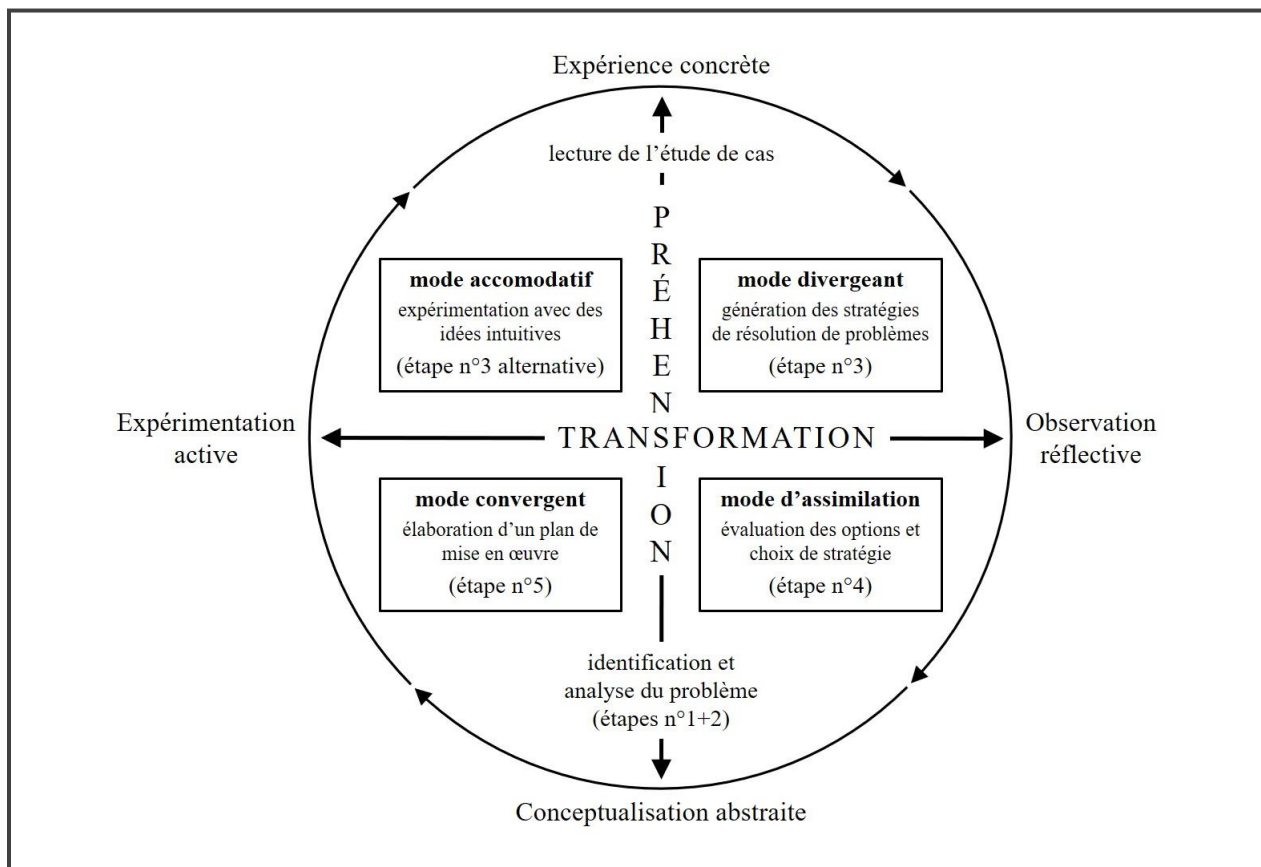


Figure n°1 : Le cycle de l'apprentissage expérientiel par la méthode des cas

Sources : Kreber, 2001 ; Aouni & Sulemont, 2007

(Traduction propre et basée sur le travail d'Aouni & Surlémont)

On voit donc que les différentes étapes de la résolution d'une étude de cas touchent les 4 phases de l'apprentissage expérientiel (Kreber, 2001). On peut arriver à la même conclusion en observant un autre modèle, celui de Ábrahám. Le modèle CASE comprend 4 étapes : Collect : la collection des informations les plus importantes et la discussion générale du cas, Analyze : l'identification du problème et des causes, conception de différentes stratégies possible, évaluation des stratégies, Solve : création d'un plan de réalisation de la solution, End : la vérification des matériaux préparés et la création des matériaux supplémentaires (Ábrahám, 2021). On peut admettre que le modèle de Knoob et le modèle de Ábrahám comprend les mêmes éléments de bases, qui correspondent aux 4 étapes de Kolb.

L'idée de Kreber peut être également soutenue par Donham (1922) et Van Stappen (1989). Tandis que Donham dénonce que le processus de la méthode implique toujours de progresser d'un événement concret à la conceptualisation, Van Stappen argumente qu'en appliquant la théorie on va des concepts généraux aux problèmes individuels. On peut supposer que tous les deux ont raison, ainsi la méthode des cas progresse dans deux sens, de l'abstrait au concret et de concret à l'abstrait en touchant les quatre phases de l'apprentissage expérientiel.

Kunselman & Johnson (2004) reprennent les étapes définies par Holkeboer (1993), qui argumente que la résolution des cas est un processus de la pensée critique de 3 étapes : 1) identification d'un problème, 2) conception des solutions possibles et 3) le choix de la meilleure solution.

Jerrard (2005) définit la méthode comme une stratégie d'apprentissage actif basée sur des problèmes issus d'un contexte spécifique. En citant Ertmer & Russell (1995) il souligne la nécessité d'une participation active des étudiants dans des situations réelles ou hypothétiques (Jerrard, 2005). Ainsi il suggère que les études de cas ne doivent pas être forcément la réplique d'un événement réel, mais peuvent être des événements imaginaires, qui correspond tout de même aux objectifs éducatifs.

Pour conclure, deux caractéristiques de la méthode s'avèrent cruciales. D'une part le processus de la méthode des cas, qui intègre les étapes de la résolution des cas et les place dans un contexte éducatif. Comme on a vu, l'application des études de cas ne suffit pas à rendre l'apprentissage plus efficace. Sans l'acquisition des théories avant l'utilisation des cas et sans tirer des conclusions des cas et généraliser leurs solutions la méthode ne suit pas les phases de l'apprentissage expérientiel et ainsi son efficacité n'est pas maximisée (Van Stappen, 1989 ; Kreber, 2001). D'autre part les

enseignants sont également responsables de rendre la méthode la plus efficace possible. La méthode place la responsabilité d'apprentissage sur les étudiants (Golich, 2000), qui doivent se préparer aux cours et y participer activement pour maximaliser leur bénéfice. Parallèlement les enseignants assument la responsabilité d'orienter l'apprentissage, sélectionner les études de cas, diriger les discussions en classe, souligner les conclusions les plus importantes etc.... Il faut trouver le juste milieu entre la stimulation des discussions et la dominance de celles-ci pour ne pas limiter l'apprentissage. Dans ce rôle les enseignants doivent être très bien informés de leurs matières pour pouvoir réagir aux commentaires des étudiants et les résumer. En plus, ils doivent avoir des compétences interpersonnelles sophistiquées pour bien gérer les discussions en classe. (Donham, 1922, Argyris, 1980). On peut constater donc, que la méthode des cas en tant que méthode d'apprentissage expérientiel peut susciter l'intérêt des étudiants, les engager à participer dans le processus d'apprentissage plus activement et leur fournir des informations et des expériences à la fois à travers des situations réelles. La méthode a de nombreux avantages, mais uniquement si on l'applique de la bonne manière.

2.5. Avantages

En explorant la définition de la méthode des cas on a déjà identifié quelques-uns de ses effets bénéfiques, cependant d'autres avantages peuvent également lui être attribués.

Donham (1922) note que beaucoup des étudiants considèrent leurs cours séparément, et ne voient pas le rapport entre eux, tandis qu'en tant que cadre leur rôle est de voir toute l'organisation dans son ensemble. Selon lui, résoudre des problèmes complexes à travers des études de cas aide les étudiants de se rendre compte de la corrélation de leurs matières séparées. Argyris (1980) argumente dans un contexte d'éducation de cadres et suggère que dans une situation idéale la méthode donne de nouvelles idées et expériences aux étudiants, qu'ils peuvent appliquer et dont ils peuvent bénéficier dans leur organisation originale.

Van Stappen (1989) définit trois avantages : 1) l'acquisition de l'expérience, 2) le développement des habiletés intellectuels et 3) l'augmentation de la motivation. Selon elle d'un côté les étudiants intègrent tous ce qu'ils ont appris et recherchés en travaillant sur les cas et par conséquent peuvent résoudre des problèmes similaires plus aisément en tant qu'employés dans le futur. De l'autre côté comme la méthode des cas relie la théorie et la pratique, le but de l'apprentissage et son utilité dans le futur deviennent plus clairs aux étudiants. Cela couplé avec le caractère divers de la méthode

offrant des situations réelles variées augmente la motivation des étudiants à participer aux cours et à étudier. De plus, elle argumente que la méthode et plus concrètement le processus de la résolution des cas développe des compétences, comme des compétences d'analyse, de synthèse et de prise de décisions motivées à travers de l'étude individuelle des cas. Lors du travail en groupe l'étudiant apprend « à exprimer et à défendre ses opinions avec clarté et concision, à accepter la critique, à écouter et accepter les opinions des autres, à devenir tolérant ou tolérante vis-à-vis d'autrui, à évaluer ses propres opinions, à les comparer à celles des autres et à les modifier au besoin » (Van Stappen, 1989). Selon Van Stappen confronter les opinions avec ses camarades peut même influencer la philosophie de la vie de l'étudiant. Finalement, le travail en groupe et la discussion en classe développent les compétences de communication, c'est-à-dire la compétence d'expression orale et écrite et la compétence de défendre sa position (Van Stappen, 1989).

Similairement à Van Stappen plusieurs autres auteurs examinent les compétences que la méthode développe. Golich (2000) argumente que les capacités d'acquisition d'informations, de pensée critique ainsi que de communication orale et écrite sont dans un premier temps améliorées par la méthode. Elle souligne également que la méthode transfère également des connaissances aux étudiants (Golich, 2000). Kreber (2001) d'après Kolb (1984) écrit que progresser à travers les 4 étapes de l'apprentissage expérientiel développe le raisonnement logique et la pensée créative intuitive. Les étudiants deviennent plus confiants en ces compétences et par conséquent ils s'approchent de l'apprentissage autodirigé (Kreber, 2001). Dans un contexte de l'éducation MBA, où la méthode des cas est l'outil éducatif principal, l'intelligence émotionnelle et les compétences cognitives et analytiques sont améliorées (Boyatzis, 2002 ; Ábrahám, 2021). Kunselman & Johnson considèrent la méthode comme une façon de l'apprentissage actif et souligne la pensée critique, les compétences analytiques et des compétences de résolution de problèmes comme capacités développées (Kunselman & Johnson, 2004). Jerrard (2005) prend une expérience avec la méthode des cas comme base pour conclure que la méthode, en la couplant avec un jeu de rôle, peut aider l'acquisition des connaissances d'une industrie spécifique et la compréhension du comportement des différents acteurs impliqués dans la situation. On voit donc que l'application de la méthode des cas développe de nombreuses compétences.

À part des avantages aux étudiants, la méthode des cas s'avère bénéfique aussi aux enseignants. Kunselman & Johnson (2004) suggèrent l'idée que les études de cas peuvent stimuler l'intérêt des

enseignants dans leur matière, ce qui peut affecter également les étudiants. Jerrard (2005) introduit une nouvelle dimension d'utilité et d'application de la méthode, celle de soutien de recherche pour les enseignants. Selon son hypothèse, l'application des études de cas en classe peut contribuer aux recherches de l'enseignant. Cette idée est ensuite développée et soutenue par Christensen et Carlile (2008) qui argumentent que la méthode des cas peut être utilisée pour la création des théories. Lamy et Lapoule (2015) également nourrissent cette idée en notant que la relation entre recherche et l'application de la méthode des cas est bidirectionnelle : l'enseignant peut utiliser ses recherches pour raffiner ou créer des études de cas et les conclusions atteintes lors des discussions en classe peuvent de la même façon contribuer à ses travaux scientifiques.

Finalement, il est intéressant de noter que Jerrard & Johnson (2005) décrivent une situation dans laquelle une étude de cas a été appliquée pour évaluer les étudiants en fin de cours. Cela suggère que la méthode peut se servir aussi d'évaluation pour des enseignants.

La méthode est bénéfique non seulement pour les étudiants mais pour leurs professeurs aussi. D'une part, si appliquée de la bonne manière, la méthode aide à acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes cruciales de point de vue de la carrière future des étudiants et peut même façonner leur philosophie de vie (Van Stappen, 1989 ; Golich, 2000 ; Kreber, 2001 ; Boyatzis, 2002 ; Kunselman & Johnson, 2004 ; Ábrahám, 2021). De l'autre part elle peut être reliée avec les travaux scientifiques et les efforts de recherche des enseignants (Jerrard, 2005 ; Christensen & Carlile, 2008 ; Lamy & Lapoule, 2015).

2.6. Limites

Bien que la méthode des cas ait des avantages divers, il faut noter que l'on trouve dans la littérature de nombreuses limitations également. Ce chapitre est consacré à explorer les limites de la méthode.

Dans les premières années de l'adoption de la méthode des cas dans l'éducation commerciale, Donham (1922) a examiné si les critiques que la méthode des cas en droit a reçues sont applicables dans la formation commerciale. Donham mentionne l'argument qu'en raison de la dialectique socratique et le focus sur le développement des compétences analytique l'apprentissage devient plus lent et moins de connaissances et de contenus peuvent être transmis. Par contre il suggère qu'une étude de cas commerciale peut contenir assez d'information pour contrebalancer cela (Donham, 1922). Van Stappen ajoute, en revanche, que la méthode a un caractère ad hoc, qui rend

la direction du cours plus difficile et qui peut en conséquence empêcher les enseignants de couvrir toutes les matières des cours. On peut également constater que la méthode nécessite beaucoup de temps, non seulement pendant les cours mais aussi avant, de la part des enseignants quand ils préparent les études de cas et également de la part des étudiants quand ils lisent et interprètent les cas (Van Stappen, 1989). Cela est encore empiré par le fait que certaines connaissances de bases dans le sujet que l'étude de cas traite sont indispensables pour résoudre le cas et que ces connaissances doivent être apprises aux étudiants. Cette nécessité du temps peut être donc une limitation de la méthode, ce que Van Stappen (1989) souligne également en écrivant que la méthode nécessite une application régulière pour porter des fruits. Faire résoudre aux étudiants quelques cas pendant les cours ne suffit pas, il faut utiliser la méthode d'une façon planifiée et systématique pour qu'elle soit efficace. De plus, Donham souligne que d'un manque des connaissances de base et d'une vision complète des matières, il résulte que les étudiants se perdent et deviennent incertains et confus. Ces limitations sont liées au fait que les étudiants ne perçoivent pas le caractère corrélé de leurs matières, et que la méthode des cas est toute nouvelle pour eux. En introduisant un cours qui a pour but 1) de mettre en évidence les relations entre les différents matières et 2) de faire connaître la méthode des cas aux étudiants à travers des études de cas de plus en plus complexes (par exemple des cas informatifs d'abord, des cas-exercices ensuite et finalement des cas-décisions) basés sur la typologie de Van Stappen (voir le tableau n°2 au page 12), les effets de ces limitations peuvent être minimalisés (Donham, 1922 ; Van Stappen, 1989). Donham finit par le rôle des enseignants dans la méthode, ce que l'on a déjà vu dans les chapitres précédents (Donham, 1922). Il faut noter que l'efficacité de la méthode dépend fortement de l'enseignant et de l'activité des étudiants, qui sont donc des facteurs de limitation de la méthode.

Van Stappen identifie deux types de limitations, celles liées à la nature des études de cas et celles liées au fonctionnement de la méthode. Les études de cas ont des limites inhérentes à cause du fait qu'elles présentent une réalité simplifiée et filtrée par les rédacteurs. En outre, la résolution de problèmes divers sans conséquences peut générer une confiance en soi fautive dans les participants. Van Stappen mentionne également que la méthode est moins systématique que d'autres techniques, est exigeante vis-à-vis des professeurs et des étudiants et est uniquement efficace sur le long terme, ce que l'on a déjà vu (Van Stappen, 1989).

D'après Argyris (1980) on peut suggérer que la limitation principale de la méthode dans l'éducation des cadres est l'empêchement des étudiants d'appliquer tous ce qu'ils acquièrent lors de la formation à leur emploi, ce qui résulte du manque d'établir des relations entre les problèmes étudiés et leur organisation originale renforcé par les comportements néfastes des enseignants et des étudiants. Argyris recommande l'examen de trois facteurs pour éviter cette limitation : 1) l'étude de cas, qui doit être issue de l'organisation des étudiants, 2) les attitudes des enseignants et les étudiants, dont l'observation peut leur apprendre de nouveaux styles de leadership et de résolution de problèmes, ainsi que 3) comment les nouvelles idées peuvent être appliquées dans l'organisation originale des étudiants (Argyris, 1980).

On peut donc conclure que la méthode des cas comporte de nombreux pièges qui peuvent par contre être évités par une préparation minutieuse et consciencieuse. Surmonter certaines limites de la méthode semble difficile (et pourrait certainement constituer une bonne étude de cas), mais la pratique montre que c'est possible, et qu'ainsi l'éducation peut passer à un niveau supérieur.

En cherchant la réponse à la question « Pourquoi certaines universités n'appliquent pas la méthode si elle est plus efficace que les cours magistraux traditionnels ? » on aboutit aux faits que la méthode exige énormément de ressources comme des études de cas (Merseeth, 1991), dont la préparation est couteuse et nécessite des ressources humaines, et le temps (Van Stappen, 1989), que les universités et les professeurs ne possèdent guère dans beaucoup de cas à mes yeux. Une université visant à introduire ce système fait face donc aux mêmes problèmes principaux qui se sont posés pour le Doyen Donham au début du XXème siècle (Merseeth, 1991).

Ce qui rend l'intégration de la méthode dans le programme scolaire plus difficile dans certains pays, notamment en Hongrie, est à mon avis que l'approche de la méthode est assez loin de la mentalité d'éducation : les professeurs pratiquants d'aujourd'hui ont été formés par des cours magistraux. Par conséquent on ne peut pas introduire la méthode des cas d'un jour à l'autre, même si on avait des cas prêts à utiliser. Il faut commencer le processus par la formation des professeurs à l'application efficace de la méthode. Bien qu'un siècle se soit passé depuis la première adaptation de la méthode des cas dans l'éducation commerciale et bien que pendant ce siècle de nombreux exemples, recherches et articles soient nés dans ce sujet, les universités doivent marcher seules sur ce chemin pour atteindre l'introduction de la méthode dans l'intégralité de l'éducation. L'expérience du dernier siècle peut pourtant leurs fournir une béquille.

3. LES CONCOURS D'ETUDES DE CAS

3.1. Concours d'études de cas : une application de la méthode des cas

Dans les chapitres précédents on a vu comment la méthode des cas peut être adaptée aux différents objectifs des enseignants. On a constaté que l'on peut l'utiliser comme une évaluation de fin de cours et aussi pour construire des théories scientifiques. Dans ce chapitre on observe les différentes applications possibles de la méthode d'une perspective plus large et on va explorer une de ses applications plus en détail.

Ábrahám (2021) distingue les applications de la méthode des cas selon deux dimensions : l'environnement dans lequel on utilise la méthode, qui peut être soit en classe soit en dehors de classe, et le résultat de la méthode, qui peut être une discussion ou une présentation. Quand on utilise la méthode pendant un cours avec le but de discuter les résultats on parle d'une « discussion de cas » (case discussion). Quand le but est de présenter les solutions et les conclusions que les étudiants ont atteintes lors du travail sur le cas on parle d'un « cas de devoir » (case assignment). Quand la méthode des cas est appliquée en dehors de classe pour générer une discussion on parle d'une « discussion en groupe » (team discussion) et finalement, si l'objectif de cette application est de préparer une présentation on parle d'un « concours de cas » (case competition). Le regroupement des différentes applications de la méthode est illustré sur la figure numéro 2.

		ENVIRONNEMENT	
		EN CLASSE	EN DEHORS DE CLASSE
RÉSULTAT	DISCUSSION	DISCUSSION DE CAS	DISCUSSION EN GROUP
	PRÉSENTATION	CAS DE DEVOIR	CONCOURS DE CAS

Figure n°2 : Les applications de la méthode des cas

Sources : *Ábrahám, 2021*

(Traduction propre)

L'application la plus intéressante, populaire et nouvelle de la méthode est celle des concours de cas. Tandis que la méthode des cas est utilisée depuis 100 ans dans l'éducation commerciale, ce n'était que depuis une quarantaine d'années que le premier concours d'études de cas a été organisé. Le premier concours de cas, le Concours National d'Études de Cas MBA était organisé au Canada par l'Université Concordia en 1982, et les étudiants MBA de quatre autres universités canadiennes y ont participé : l'Université McGill, l'Université d'Ottawa, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal (MBA International Case Competition, 2020). Depuis 1982, les concours de cas se sont rapidement répandus et sont présents aujourd'hui dans de divers formats (Sachau & Naas, 2010), non seulement pour des étudiants de deuxième cycle mais également pour des étudiants de premier cycle (Carter, et al., 2019) et pour des lycéens (Case Solvers, 2021a).

On peut considérer les concours d'études de cas comme des simulations des projets de conseil (Ábrahám, 2018b) financés par une université ou une organisation (Dunham 2003), qui demandent à un groupe d'étudiants d'analyser une situation problématique réelle d'une entreprise dans un délai limité (Plakhotnik, et al., 2020) et de faire des recommandations pour la résoudre à un panel de juges (Sachau & Naas, 2010). Les concours de cas impliquent des éléments de l'apprentissage

expérientiel (Plakhotnik, et al., 2020), l'apprentissage par problèmes (Sachau & Naas, 2010) et le « grounded learning » (Corner, et al., 2006). Ces éléments se manifestent par 1) l'expérience réelle garantie par la résolution des problèmes réels mal définis et la présence des cadres de l'entreprise décrite dans le cas, 2) l'optimisation du transfert d'apprentissage atteinte à travers la simulation d'un environnement de travail réel et des séances de rétroaction, 3) l'intégration des connaissances et la pratique et 4) le transfert de la responsabilité d'apprentissage de l'enseignants aux étudiants en transformant leur relation à une coopération au lieu d'une relation hiérarchique (Corner, et al., 2006 ; Sachau & Naas, 2010). Bien que tous les concours de cas soient différents, la tendance est que les cas s'approchent de plus en plus de la réalité et que les problèmes des entreprises et les solutions exigées des étudiants sont de plus en plus complexes (Ábrahám, et al., 2021). Par conséquent il est difficile de regrouper les études de cas utilisées lors des concours dans une catégorie de cas spécifique. En se basant sur la typologie de Van Stappen on peut dire que les cas appliqués le plus régulièrement lors des concours sont à la fois des cas complexes, des cas-décisions et des cas séquentiels, puisqu'ils contiennent une grande quantité de données variées, nécessitent la prise d'une décision en s'appuyant sur une analyse et un plan d'action et comprennent une histoire qui s'arrête à un point critique, par exemple avant une négociation avec les clients (Van Stappen, 1989).

Les concours de cas existent dans un environnement plus large que la méthode des cas utilisée en classe. Ils considèrent non seulement les étudiants et leurs professeurs, mais également des entreprises et des universités. Cela donne lieu à de nouvelles opportunités pour tous les acteurs. D'un côté, les entreprises ont la possibilité de faire connaître leur marque, leurs activités et leurs objectifs futurs (Lewington 2017), d'approcher les étudiants les plus talentueux et les observer dans une situation de travail réelle (Dunham, 2003), et même de profiter des idées innovantes des participants (Ábrahám, et al., 2021). Dans certains cas ce sont même les entreprises qui organisent les concours, par exemple KPMG, l'Oréal et Google (Plakhotnik, et al., 2020) ou Deloitte et PwC (Maier-Lytle, et al., 2010). De l'autre côté, les universités qui participent aux concours de cas, et qui les organisent régulièrement, font partie d'une communauté professionnelle qui se partage les meilleures pratiques de préparation et de participation aux concours ainsi que d'organisation des concours. De plus, gagner un concours contribue également au prestige et renommée internationaux de l'université et sert comme une rétroaction positive des efforts de leurs professeurs (Ábrahám, et al., 2021). De la même façon, les participants acquièrent des connaissances

spécialisées, que le programme scolaire souvent ne contient pas, développent leurs compétences en communication et de travail en groupe et par conséquent gagne un avantage compétitif sur le marché du travail (Maier-Lytle, et al., 2010). La participation à des concours de cas améliore les compétences analytiques et de la pensée critique, de la créativité, de distinguer des informations pertinentes et non pertinentes, de travailler dans un milieu divers et multiculturel (Carter, et al., 2019), de résolution de problèmes, de recherche, de prise de décisions (Plakhotnik, et al., 2020), d'application des connaissances et de gestion des émotions et du stress (Sachau & Naas, 2010). En outre, les participants obtiennent des expériences mémorables, établissent des liens avec leurs pairs, développent leur capital social (Gamble & Jelley, 2014), gagnent de la confiance en soi, de la motivation et de la responsabilité (Maier-Lytle, et al., 2010), apprennent à apprendre (Corner, et al., 2006), comprennent mieux les activités des sociétés de conseil, augmentent leur désir à apprendre (Carter, et al., 2019) et améliorent leur vision de leurs compétences et de leurs forces et faiblesses personnelles (Sachau & Naas, 2010).

Les concours de cas sont donc des activités parascolaires (Carter, et al., 2019) relativement nouvelles, qui appliquent la méthode des cas et qui sont bénéfiques aux étudiants, à leurs professeurs, aux universités et aux entreprises.

3.2. Comparaison des concours aux États-Unis, en France et en Hongrie

Les concours de cas n'existent que depuis 1982, alors les recherches dans ce sujet sont rares (Sachau & Naas, 2010). Une partie considérable des recherches concerne le développement des compétences à travers des concours de cas (Maier-Lytle, et al., 2010 ; Sachau & Naas, 2010 ; Gamble & Jelley, 2014 ; Carter, et al., 2019 ; Plakhotnik, et al., 2020), tandis que l'autre partie traite la description d'un concours spécifique (Corner, et al., 2006 ; Maier-Lytle, et al., 2010 ; Menna, 2010 ; Sachau & Naas, 2010). On peut également constater que la plupart des recherches sont limitées aux États-Unis et au Canada, avec quelques exceptions (Corner, et al., 2006 ; Plakhotnik, et al., 2020, Ábrahám, et al., 2021), pourtant les concours de cas se sont déjà globalisés (Lewington, 2017). De plus, on ne trouve pas une catégorisation objective des concours de cas qui permettrait de les comparer ou de comparer les pays du point de vue des concours. Cela peut s'expliquer par trois raisons : les concours de cas sont trop divers, les informations disponibles sur les concours sont restreintes dans beaucoup de cas et le format des concours évolue de temps

en temps pour s'adapter aux tendances mondiales. Par contre il est possible de préparer des listes non exhaustives des concours par pays en prenant en compte leur format actuel. La préparation de telles listes permet de faire une comparaison entre la mesure dans laquelle la culture des concours de cas est répandue dans le pays. J'ai choisi alors trois pays pour effectuer cette comparaison : les États-Unis, qui servent comme une référence en tant que premier pays à adopter la méthode des cas (Merseeth, 1991) ainsi que la France et la Hongrie où je fais mes études universitaires.

J'ai défini plusieurs aspects pour comparer des pays et des concours de cas en prenant en compte leurs caractéristiques principales. Tout d'abord, deux groupes d'acteurs organisent des concours de cas : des universités y compris les organisations étudiantes ainsi que des entreprises (Plakhotnik, et al., 2020). Lors de la recherche deux autres groupes ont été identifiés : des associations à but non lucratif et des partenariats des entreprises et des universités. En prenant en compte la région dans laquelle le concours est organisé on peut distinguer des concours universitaires, régionaux ou nationaux et internationaux. Du point de vue du niveau des participants, il y a des concours pour des lycéens, des étudiants de premier et de second cycle et des étudiants MBA. Dans certains concours ces groupes d'étudiants peuvent participer à la fois dans la même section ou dans une section séparée, et il y en a d'où certains groupes d'étudiants sont exclus, par exemple des étudiants MBA. En ce qui concerne les études de cas, certains concours en font résoudre une, tandis que d'autres en offrent plusieurs. Les études de cas diffèrent également sur l'aspect de leur longueur : on peut distinguer des cas courts (moins de 24 heures) et des cas longs (de 24 heures à plusieurs jours). Certains concours impliquent plusieurs cas de longueur différente pour faire utiliser aux étudiants des compétences différentes (Ábrahám, et al., 2021). Les différents critères de classification sont résumés dans le tableau numéro 4. D'autres critères pourraient être définis aussi, comme l'étendue et le domaine du problème dans le cas, le nombre des participants, les pays des participants et les sponsors du concours, mais les informations disponibles sur les concours sur leur site internet ne sont pas suffisantes pour répondre à ces critères.

Organisateur	Région	Niveau	Nombre des cas	Longueur des cas
Université	Universitaire	Lycéens	1	< 24 heures
Entreprise	Régional / National	Premier cycle	2	24 heures
Partenariat	International	Second cycle	3	> 24 heures & < 7 jours
Association	-	MBA	4	7 jours
-	-	Tous (1 ^{er} , 2 ^{ème} cycle et MBA)	5 ou plus	> 7 jours
-	-	Tous, lycéens inclus	-	Varié (< 24 h & > 24 h)
-	-	Second Cycle, MBA exclus	-	Plusieurs longs
-	-	Tous, MBA exclus	-	Plusieurs courts

Tableau n°4 : Les critères de distinction des concours de cas

Sources : Recherche propre

Ce chapitre est censé valider la première hypothèse :

Hypothèse n°1 : Les concours d'études de cas ont une culture plus répandue aux États-Unis et en France qu'en Hongrie.

Cette hypothèse est basée sur l'idée que plus il y a d'universités prestigieuses dans un pays, plus on y utilise la méthode des cas et ainsi les concours de cas aussi. Pour soutenir l'hypothèse j'ai comparé les trois pays par rapport au nombre des universités accréditées d'AACSB, d'EQUIS et d'AMBA qui offrent des formations de second cycle, puisque la méthode des cas est privilégiée dans l'éducation de second cycle (Ábrahám, 2021). Aux États-Unis il y a au total 544 universités accréditées d'AACSB et/ou d'EQUIS et/ou d'AMBA qui offrent des formations de second cycle, tandis qu'il n'y a que 72 universités similaires en France et 3 en Hongrie. Le nombre des universités accréditées par pays est résumé dans le tableau numéro 5 (Association to Advance Collegiate Schools of Business, 2021 ; European Foundation for Management Development, 2021 ; Association of MBAs, 2021).

	États-Unis	France	Hongrie
AACSB	537	25	0
EQUIS	5	22	1
AMBA	2	25	2
Au total	544	72	3

Tableau n°5 : Les universités accréditées aux États-Unis, en France et en Hongrie

Sources : Association to Advance Collegiate Schools of Business, 2021 ; European Foundation for Management Development, 2021 ; Association of MBAs, 2021

J'ai effectué une recherche sur internet des concours d'études de cas pour chaque pays à travers du moteur de recherche de Google. Dans un premier temps les mots de recherche « concours d'études de cas , concours de cas, concours de business case, concours de cas d'affaires, concours pour les étudiants en management, compétition d'études de cas, compétition des cas d'affaires, compétition pour les étudiants en management, compétition d'études de cas d'affaires, et compétition de stratégie et de management » ont été utilisés pour la France, « case competition, high school case competition USA, consulting case competition US » ont été utilisés pour les États-Unis et « esetanulmány verseny » a été utilisé pour la Hongrie. Dans un second temps j'ai recherché les noms des universités américaines et françaises spécifiques avec les mots de recherche « case competition, concours d'études de cas, et compétition d'étude de cas ». Pour la Hongrie j'ai également utilisé un site internet qui recueille de nombreux concours de cas hongrois (Case Solvers, 2021d). La liste des concours d'études de cas constituée à partir des résultats de cette recherche figure en annexes (Annexe n°1). La recherche donne un résultat différent que celui assumé dans l'hypothèse numéro 1 : plus de 30 concours de cas peuvent être identifiés sans difficulté aux États-Unis et 18 en Hongrie, néanmoins en France on ne trouve que quelques concours avec des informations fortement limitées même après une recherche approfondie. Cela suggère que même s'il y a de nombreuses universités accréditées et même si la méthode des cas est connue, recherchée (Langrod, 1953 ; Demarne, 1961 ; Gamot, 1998 ; Lamy & Lapoule, 2015) et utilisée (CCI Paris Ile-de-France, 2021) en France, la culture des concours de cas ne s'est pas répandue dans le pays. Les causes de ce phénomène peuvent faire l'objet de futures recherches. En raison de la rareté des données sur les concours de cas français, je ne traite pas la France dans l'analyse suivante. Il faut noter cependant que cette conclusion peut être biaisée par le moteur de recherche de Google et des obstacles linguistiques.

Il est intéressant toutefois d'examiner les caractéristiques des concours de cas aux États-Unis et en Hongrie. Aux États-Unis 70% des concours observés sont organisés par une université ou une organisation étudiante universitaire, tandis qu'en Hongrie la plupart des concours observés (56%) sont organisés par des entreprises. On peut supposer qu'aux États-Unis les concours des cas sont plus populaires parmi les universités qu'en Hongrie. On peut également noter qu'aux États-Unis beaucoup des universités ont leur propre concours de cas qui est parfois organisé uniquement pour les étudiants de l'université donnée et parfois d'un niveau national. En Hongrie par contre, les universités n'organisent pas de concours pour elles-mêmes, sauf si c'est la qualification à un concours national. Il est évident qu'en Hongrie il y a moins de concours international qu'aux États-Unis. En fait, en Hongrie il n'y a que deux concours internationaux vraiment hongrois, les autres concours internationaux sont organisés par les branches hongroises des sociétés de conseil internationales et sont souvent les concours de qualification pour leurs concours internationaux. En plus on constate que le niveau des participants américains est plus nuancé dans les concours observés, puisqu'il y a de nombreux concours uniquement pour les étudiants de premier cycle, de second cycle avec et sans des étudiants de MBA et uniquement pour les étudiants MBA ainsi que des participants mixtes avec et sans des étudiants MBA. Les concours hongrois observés au contraire acceptent des étudiants de tous niveaux en général avec l'exception des concours organisés uniquement pour des lycéens et pour des étudiants de premier cycle. On peut assumer que les participants de second cycle et de MBA ne sont pas distingués des participants de premier cycle en Hongrie du fait qu'en Hongrie il y a moins de formations de second cycle et de MBA par rapport aux États-Unis. La comparaison des concours de cas par rapport à leur organisateur et leur région est représentée sur la figure numéro 3.

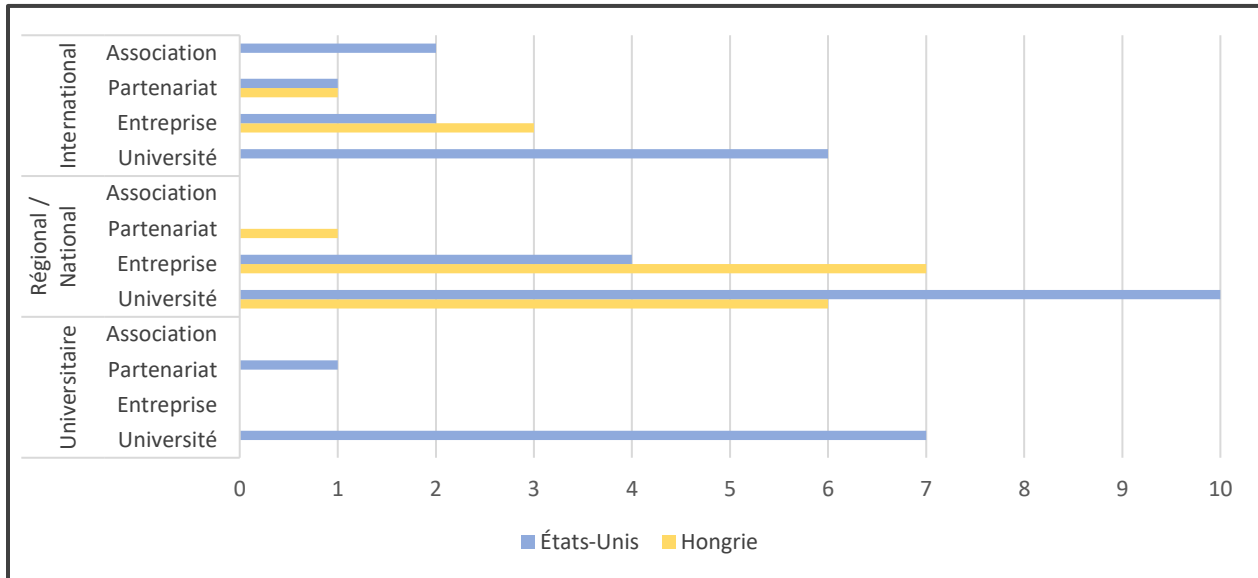


Figure n°3 : La distribution des concours de cas par région et organisateur

Sources : Recherche propre

Ce qui est également intéressant de remarquer, c'est qu'aux États-Unis presque 90% des concours observés impliquent la résolution d'un cas uniquement. Pendant la plupart des concours observés les participants ont 7 jours ou plus à résoudre le problème et à proposer une solution. La tendance hongroise est contraire : la distribution des cas quant à leur longueur est plus égalitaire mais ce sont les concours à 2 cas qui prédominent (62%). On constate également que les concours à plusieurs cas offrent plutôt des cas longs en Hongrie. On peut noter qu'il y a deux types d'usage de plusieurs cas : certains concours offrent plusieurs cas consécutifs pour éliminer une partie des participants tandis que d'autres concours se composent de plusieurs cas que les participants résolvent indépendamment les uns des autres sans être éliminés. La raison de la différence dans le nombre des cas entre les deux pays peut être le fait qu'en Hongrie la plupart des concours observés ont des séries éliminatoires en personne ou en ligne. On peut assumer que soit les informations sur ces séries de qualification sont restreintes, soit elles n'existent pas aux États-Unis. Il faut encore noter qu'une partie des concours de cas a été éliminée de cette partie de la recherche en raison du manque d'information concernant les études de cas utilisés. La comparaison des concours de cas selon le nombre et la longueur des études de cas utilisées est représentée sur la figure n°4.

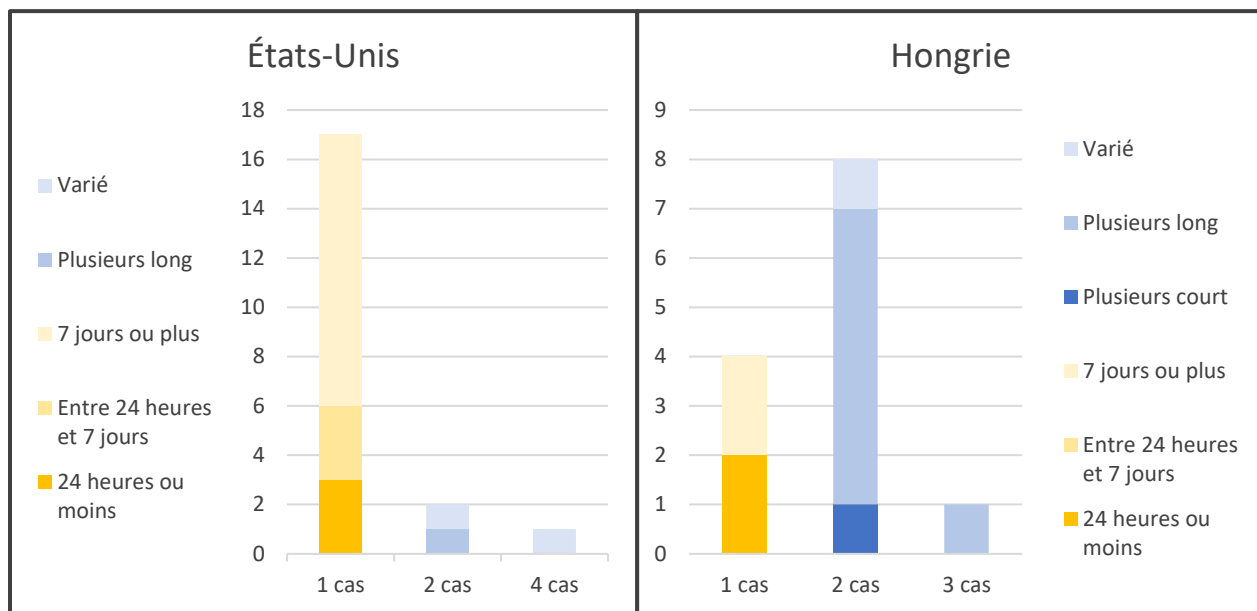


Figure n°4 : La distribution des concours de cas par nombre et longueur de cas aux États-Unis et en Hongrie

Sources : Recherche propre

On peut conclure qu'aux États-Unis la culture des concours d'études de cas est plus forte qu'en Hongrie, il y a plus de concours organisés par les universités et les entreprises. Il est important de noter qu'en Hongrie l'entreprise Case Solvers domine le marché en ce qui concerne les concours d'études de cas : elle organise 3-4 concours chaque année et encore 2-3 concours en partenariat avec une autre organisation. On voit également des différences dans l'application des concours de cas y compris leurs participants et leur format. En prenant en compte le groupe cible et le nombre des universités limités en Hongrie, on peut constater que les concours sont assez populaires dans le pays.

Comme on l'a vu dans les deux derniers chapitres les concours de cas sont très divers. Non seulement ils se différencient par rapport à leur organisateur, à la région dans laquelle ils sont organisés, au niveau des participants, au nombre et longueur des cas et à l'étendue et le domaine du problème de cas mais il y a souvent d'autres différences aussi. Par exemple il y a des concours qui exigent une présentation à la fin du processus de résolution, tandis que d'autres nécessitent un rapport écrit ou même une vidéo. Encore d'autres font résoudre uniquement un cas mais impliquent un « twist », un petit changement dans le contexte du problème juste avant que les finalistes ne présentent leur solution. Il y en a qui font résoudre le cas en plusieurs étapes, par exemple au début les participants préparent un résumé de la solution dont les juges choisissent les meilleures et les

équipes choisies peuvent présenter leur solution. Certains concours sont organisés uniquement pour des minorités tandis que d'autres ne traitent qu'un seul domaine, comme le marketing. On peut assumer que les formats différents priorisent le développement des compétences différentes, par exemple une présentation de la solution développe la communication orale et la préparation d'un rapport écrit développe la communication écrite. Les organisateurs doivent choisir un format qui soutient les objectifs éducatifs qu'ils ont définis envers les participants. On peut supposer que de divers concours pourraient être observés dans d'autre pays aussi (le Canada, l'Australie, les pays scandinaves, etc...), donc étendre cette recherche à ces régions pourrait fournir encore plus d'informations sur les formats différents des concours. Lors d'une autre recherche des objectifs éducatifs pourraient être reliés avec des formats différents, ce qui donnerait une aide aux organisateurs des concours de cas et résulterait des concours de meilleures qualités.

3.3. Effet de la pandémie de COVID-19 : les concours de cas virtuels

Au début de l'année 2020 la propagation de la pandémie de COVID-19 a contraint les établissements d'enseignement et les entreprises à introduire de nouvelles solutions de travail en ligne. La pandémie a également touché les concours de cas : dans la situation initiale incertaine beaucoup d'organisateur ont annulé leur concours. Il y en avait par contre qui ont décidé d'organiser un concours virtuel, où les organisateurs, les participants et les juges ne se rencontrent qu'en ligne. Dans la crise pandémique persistante de plus en plus de concours ont été organisés en ligne avec des solutions techniques variées. Certains concours, appelés concours de cas « zéro contact », interdit les interactions en personne pendant le concours entre les participants, les juges et les organisateurs. Cela signifie que même les membres d'une équipe doivent résoudre le cas en ligne, pour garantir des opportunités égales aux participants de différents villes ou pays. La plupart des concours établissent une connexion virtuelle entre les participants, les juges et les organisateurs à travers des logiciels de téléconférences pendant les présentations tandis qu'il y en a qui exigent les participants de préparer une vidéo de leur présentation que les juges regardent ensuite. Quel que soit le format, les concours de cas virtuels subissent des dégradations de qualité, mais comportent également des avantages dont on peut profiter même après la pandémie.

Ce qui est peut-être l'inconvénient le plus important des concours virtuels c'est que l'élément de la réalité est diminué. Dans le contexte artificiel des événements virtuels les outils de communication, comme les gestes et les mimiques, sont restreints. Cela affecte la présentation,

puisque les équipes doivent mettre l'accent sur d'autres outils de communication pour maintenir l'intérêt de l'audience. En plus, préparer la solution en ligne peut influencer sa qualité, comme c'est plus difficile de se concentrer dans un environnement domestique. En outre, pendant un concours virtuel les participants n'ont pas l'opportunité de visiter une autre ville ou un autre pays et de découvrir une autre culture, ce qui est d'ailleurs l'un des facteurs de motivation des participants. C'est également plus difficile de faire des liens avec d'autres dans un contexte virtuel, c'est plus difficile d'engager une conversation par exemple. De point de vue des organisateurs, les concours virtuels nécessitent une infrastructure différente que les concours en personne. On peut observer des concours virtuels mettant l'accent sur les éléments du spectacle où il y a un hôte de la cérémonie, les présentations sont diffusées en directe et l'ambiance est renforcée par des vidéos, des invités etc.... Cela nécessite des équipements spéciaux et une équipe d'organisateur expérimentée. De plus, le risque des problèmes techniques est également élevé dans l'environnement virtuel et c'est difficile d'anticiper et de prévenir toutes les possibilités d'erreur.

D'autre part, les concours virtuels développent les compétences dans un contexte différent et peuvent favoriser l'amélioration de certaines capacités spécifiques, comme l'adaptabilité des participants. C'est également plus facile de gérer le temps : les concours internationaux en personnes occupent souvent les participants pour une semaine entière tandis que lors des concours virtuels les participants peuvent continuer leurs activités curriculaires. Pour les organisateurs les concours virtuels sont plus faciles et moins coûteux à organiser donc ils peuvent réaliser un profit plus important, bien que la participation soit également moins chère. De plus, il est possible d'atteindre et d'engager un grand nombre de participants même dans des pays lointains. Les avantages et inconvénients des concours d'études de cas virtuels sont résumés dans le tableau numéro 6.

	Avantages	Inconvénients
Participants	Compétences différentes privilégiés	Contexte artificiel, élément de la réalité diminué
	Gestion de temps plus facile	Manque de rencontre avec une autre culture
	Participation moins chère	Connexions professionnelles difficiles à faire
Organisateurs	Organisation plus simple	Qualité inférieure de la solution
	Événement plus rentable	Nécessité d'une infrastructure et un savoir-faire différente
	Groupe cible étendu	Risque de problème technique élevée

Tableau n°6 : Les avantages et inconvénients des concours d'études de cas virtuels

Sources : Recherche propre

Pour conclure on peut constater que les concours en personne donne une expérience plus intense aux participants, ce qui ne peut pas être remplacée par un concours virtuel. Par contre, les concours en ligne nécessitent moins d'engagement de la part des participants, peuvent atteindre des étudiants dans le monde entier et sont plus simple et moins couteux à organiser. Ces caractéristiques rendent les concours virtuels un outil de faire connaître la culture des concours de cas avec d'autre pays et universités. De plus, certains éléments des concours virtuels peuvent être intégrés dans les concours en personnes, par exemple dans la forme d'une phase de qualification en ligne. En conséquence, je crois qu'après la pandémie de COVID-19 les concours virtuels ne remplaceront pas ceux en personnes, mais seront utilisés avec des objectifs différents dans une mesure plus limitée.

4. LES AVANTAGES DES CONCOURS D'ETUDES DE CAS

4.1. Méthodologie

Dans le cadre de cette recherche 46 individus hongrois ont rempli un questionnaire dont la première partie est composée des questions démographiques tandis que la deuxième partie porte sur les expériences concernant la méthode des cas et les concours de cas. La population de la recherche consiste des individus qui ont participé à au moins un concours d'études de cas et qui ont déjà de l'expérience professionnelle. Ainsi 13 réponses ont été exclues en raison de la non-conformité à la population observée. La recherche est quantitative pour mettre en évidence les relations potentielles

entre l'âge, le secteur d'activité des employeurs et la séniorité des répondants ainsi que les compétences développées par la participation, la motivation à participer et les décisions de carrière des répondants. Ensuite, une analyse descriptive a été effectuée à partir des données acquises à travers le questionnaire. Le questionnaire figure en annexes (Annexe n°3).

4.2. Résultats

Lors de cette recherche mon objectif était de valider deux hypothèses :

Hypothèse n°2 : La participation à des concours de cas développe des compétences recherchées par les employeurs.

Hypothèse n°3 : La participation dans des concours d'études de cas donne un avantage aux étudiants dans la recherche d'un emploi et dans la performance au travail.

À part de ces hypothèses d'autres informations intéressantes ont été également trouvées que je traite dans la seconde partie de ce chapitre.

Pour examiner l'hypothèse numéro 2 deux types de données ont été collectés : les compétences considérées importantes par les employeurs et la mesure à laquelle la participation aux concours des études de cas a développé ces compétences. La liste des compétences importantes a été établie à partir de six sources différentes traitant les compétences les plus recherchées par les employeurs aux États-Unis, en France, en Hongrie et au niveau mondial (Sachau & Naas, 2010 ; Holtzman & Kraft, 2011 ; World Economic Forum, 2016 ; Pôle emploi, 2018 ; International Business School, 2020 ; Rios, et al., 2020). Il faut noter que la dénomination des compétences était inconsistante avec des nuances entre les compétences tout au long des sources. Pour pouvoir les comparer, j'ai systématisé les compétences par leurs définitions dans les six sources observées, ou dans le cas où ce n'existait pas, dans d'autres articles et publications (Dwyer, et al., 2003 ; O'Connell, et al., 2008 ; García, et al., 2016 ; Perdana, et al., 2019 ; Cambridge Dictionary, 2021 ; Ábrahám, 2021). Le tableau de systématisation des compétences se trouve en annexes (Annexe n°2). Une remarque importante est le manque de l'utilisation des compétences de base dans la littérature d'une façon consistante. On trouve des sources où on traite des connaissances et des aptitudes comme des compétences tandis que ces notions ne sont pas les mêmes. Il faut faire une différence entre des connaissances, c'est-à-dire des informations (par exemple des connaissances de base en économie), des compétences, c'est-à-dire un comportement organisé afin d'atteindre un objectif le plus

efficacement possible (par exemple la pensée critique) et des aptitudes, c'est-à-dire la capacité à exécuter une tâche complexe, ce qui nécessite des connaissances, des compétences et est influencé par des traits de personnalités (par exemple le fonctionnement et contrôle de l'équipement) (Case Solvers, 2021b). Ensuite, les différentes listes de compétences issues des six sources observées ont été comparées et une liste a été établie des compétences les plus fréquentes avec leurs définitions, ce qui est résumé dans le tableau numéro 7. Trois compétences ont été exclues de la recherche : l'éthique, l'orientation du service et les compétences en leadership, parce que ces compétences ne sont pas applicables lors des concours de cas (Case Solvers, 2021c).

Compétences finales en français	Fréquence	Définitions
Communication écrite	5	La capacité à rédiger des documents adaptés aux besoins de l'audience d'une façon claire et efficace. (World Economic Forum, 2016 ; Rios, et al., 2020)
Communication orale	5	La capacité à exprimer des idées et à transmettre de l'information aux autres d'une façon efficace en oral. (World Economic Forum, 2016 ; Rios, et al., 2020)
Travail en équipe	5	La capacité à coopérer avec des autres dans une équipe diverse d'une façon efficace, en gérant les conflits potentiels pour atteindre les objectifs communs. (García, et al., 2016 ; Rios, et al., 2020)
Adaptabilité	4	La capacité à s'adapter aux nouvelles circonstances. (O'Connell, et al., 2008)
Créativité	4	La capacité à générer de nouvelles idées et utiliser des idées préexistantes dans de nouvelles situations réalistes. (Rios, et al., 2020)
Gestion du temps	4	La capacité à gérer son temps et le temps d'autres d'une façon efficace. (World Economic Forum, 2016 ; Rios, et al., 2020)
Pensée critique	4	La capacité à identifier et évaluer des solutions alternatives à un problème par la logique et le raisonnement. (World Economic Forum, 2016 ; Rios, et al., 2020)
Résolution de problèmes	4	La capacité à concevoir, évaluer et réaliser une solution à un problème mal défini dans un environnement réaliste. (World Economic Forum, 2016 ; Rios, et al., 2020)
Gestion du stress	3	La capacité à minimiser les effets négatifs des facteurs de stress. (Ivancevich, et al., 1990)
Raisonnement quantitatif	3	La capacité à choisir et à appliquer des procédures pour analyser des données quantitatives afin de résoudre un problème. (Dwyer, et al., 2003)
Application des connaissances en pratique	2	La capacité à utiliser des connaissances acquies dans un autre contexte pour résoudre un problème. (Groeneboer & Whitney, 2008)
Autonomie	2	La capacité à rendre des décisions sans être influencé par d'autres. (Cambridge Dictionary, 2021)
Compétences de présentation	2	La capacité à exprimer des idées en oral, en écrit et à travers des outils non verbaux dans de divers contextes. (Blaszczynski & Green, 2010)
Compétences informatiques	2	La capacité à utiliser des logiciels afin de créer et traiter des documents écrits, des présentations et des tableurs. (Grant, et al., 2009)
Pensée analytique	2	La capacité à identifier ou créer le problème à résoudre basé sur des informations diverses. (Perdana, et al., 2019)
Priorisation	2	La capacité à définir un ordre d'importance des tâches différentes. (Cambridge Dictionary, 2021)
Travail sous pression	2	La capacité à faire face aux contraintes incontrôlées, comme des événements imprévus ou la manque de ressources. (University of Leeds, 2021)

Tableau n°7 : Les compétences les plus recherchées par les employeurs

Sources : *Ivancevich, et al., 1990 ; Dwyer, et al., 2003 ; Groeneboer & Whitney, 2008 ; O'Connell, et al., 2008 ; Grant, et al., 2009 ; Blaszczynski & Green, 2010 ; García, et al., 2016 ; World Economic Forum, 2016 ; Perdana, et al., 2019 ; Rios, et al., 2020 ; University of Leeds, 2021 ; Cambridge Dictionary, 2021*

La liste des 17 compétences les plus recherchées par les employeurs a été ensuite intégrée dans le questionnaire. Les répondants ont indiqué la mesure à laquelle la participation à des concours

d'études de cas ont développées chaque compétence. Les réponses ont été numérisées sur une échelle entre 1 (la compétence n'a pas été développée) et 5 (la compétence a été développée) et les moyennes ont été calculées. D'après les résultats, les 5 compétences les plus développées sont la résolution de problèmes (4,8/5), la pensée analytique (4,7/5), l'application des connaissances en pratique (4,7/5), la pensée critique (4,7/5) et les compétences de présentation (4,7/5). Les 5 compétences les moins développées sont la créativité (4/5), la priorisation (4/5), l'autonomie (3,8/5), la communication écrite (3,5/5) et les compétences informatiques (3,2/5). On peut constater que la plupart des compétences considérées importantes par les employeurs sont développées lors des concours de cas. Cependant on peut mettre en question le développement de l'autonomie, la communication écrite et les compétences informatiques. Il faut noter qu'en examinant l'amélioration des compétences selon les deux groupes d'âge (18-24 ans et 25-34 ans) séparément, on observe que les compétences de présentation (+0,54), de communication orale (+0,88) et de priorisation (+0,86) sont développées d'une mesure significativement supérieure selon les individus âgés entre 25 et 34 ans que selon les répondants entre 18 et 24 ans. Les compétences développées sont représentées sur la figure numéro 5.

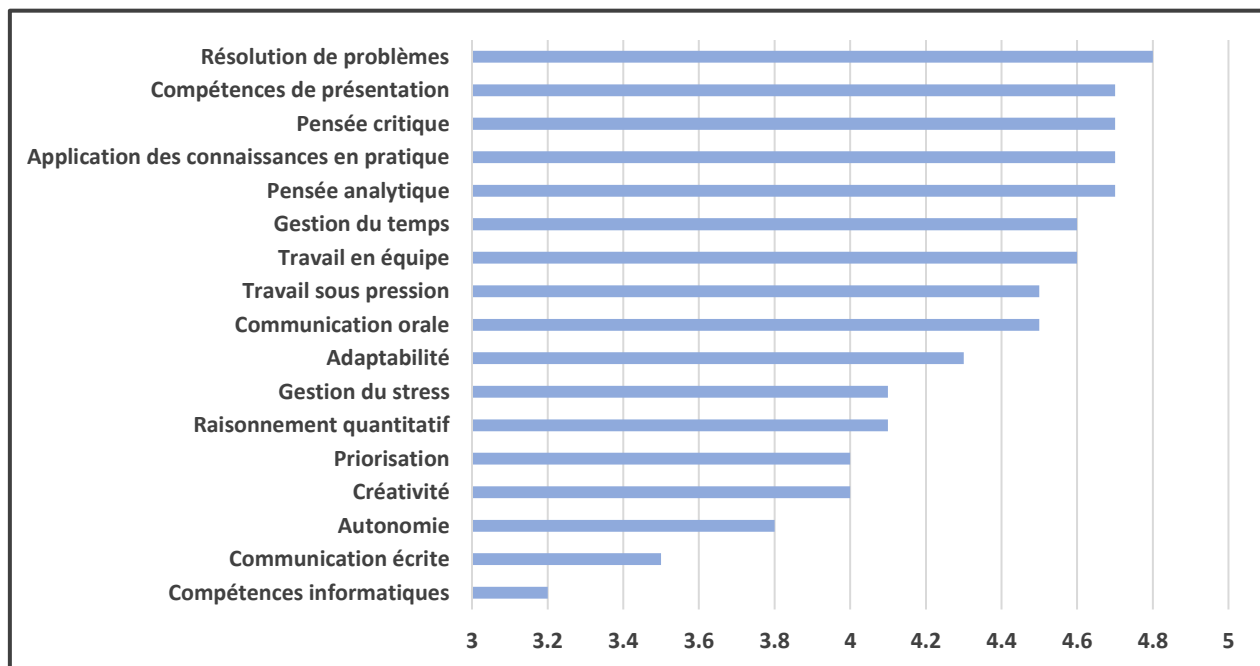


Figure n°5 : La mesure à laquelle les compétences observées ont été développées selon les répondants

Source : Recherche propre

Pour valider la troisième hypothèse des questions portant sur les effets des concours de cas sur l'obtention de l'emploi premier et actuel ainsi que sur l'utilité des compétences observées pendant l'emploi premier, actuel et futur ont été impliquées dans le questionnaire. Les répondants ont indiqué de nouveau la mesure à laquelle ils étaient d'accord avec les constats sur une échelle de 1 à 5. On constate que les individus du groupe d'âge de 18-24 ans pensent que la participation aux concours de cas n'a pas contribué à l'acquisition de leur premier emploi (2,47) tandis que les répondants du groupe d'âge de 25-34 ans pensent le contraire (4,48). Cette tendance se répète pour l'obtention de l'emploi actuel avec une moyenne des réponses de 2,38 par le premier groupe d'âge et une moyenne de 4,63 par le deuxième groupe d'âge. La figure numéro 6 représente la contribution de la participation aux concours de cas à l'obtention de l'emploi premier et actuel.

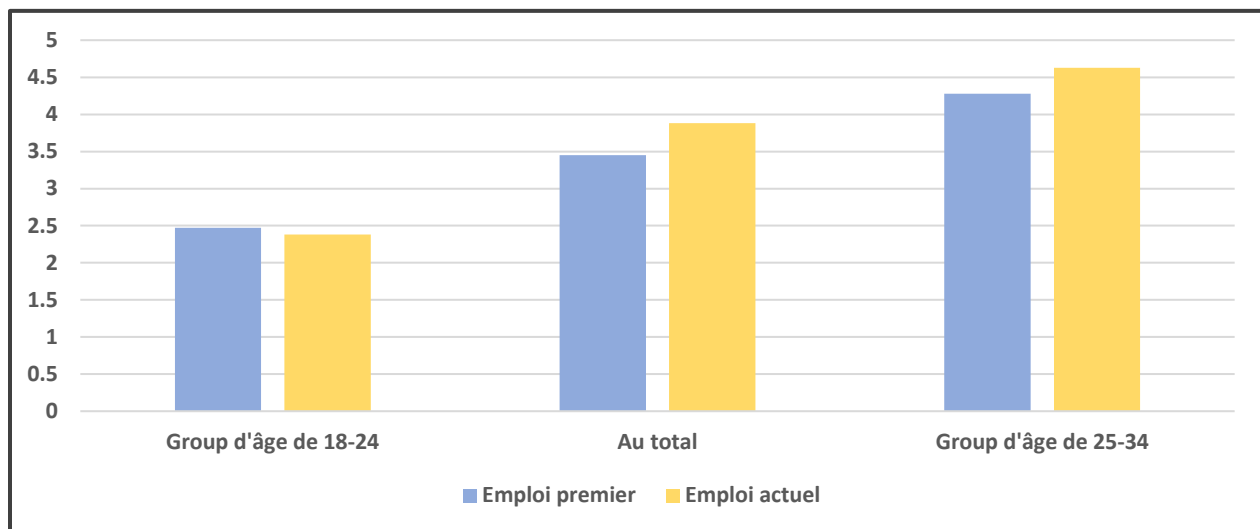


Figure n°6 : La contribution de la participation aux concours de cas à l'obtention de l'emploi premier et actuel selon les groupes d'âges des répondants

Sources : Recherche propre

On observe également que les répondants considèrent les compétences développées de plus en plus importante au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur carrière. Cette tendance est inchangée si on prend en compte également la séniorité des répondants. L'évolution de l'importance des compétences observées lors de l'emploi premier, actuel et futur par rapport à la séniorité des répondants est représentée sur la figure n°7.

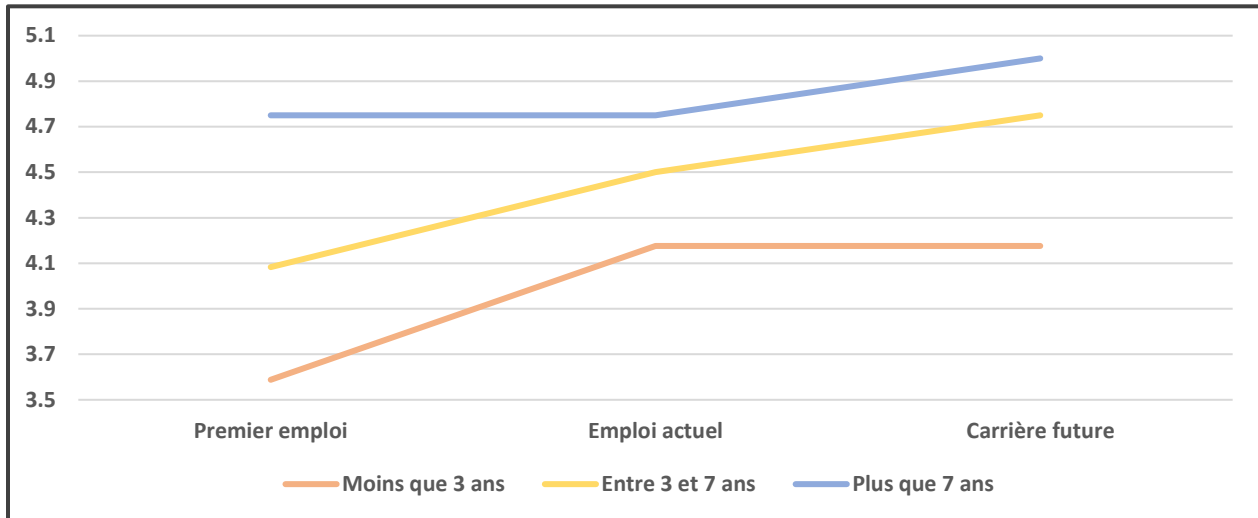


Figure n°7 : L'évolution de l'importance des compétences développées par rapport à la séniorité des répondants

Sources : Recherche propre

Il est intéressant de remarquer deux autres tendances. D'un côté plus un individu a participé à des concours de cas plus il pense que ses compétences ont été développées. De l'autre côté les répondants qui ont fait ou qui sont en train de faire des études de second cycle pensent plutôt (4/5) que la participation aux concours de cas leur a aidé à être admis dans le programme d'éducation de second cycle.

À part des informations concernant la deuxième et la troisième hypothèses le questionnaire fournit également des idées sur les types des concours privilégiés, la motivation des participants et l'application de la méthode des cas. On observe que 60% des interrogés ont participé à 5 ou plus de concours de cas, ce qui est fortement influencé par le groupe d'âge de 24-35 ans dont 72% ont participé à au moins 5 concours. Les concours les plus populaires sont les concours régionaux ou nationaux, ce qui renforce les résultats de la recherche effectuée sur internet. On peut également constater que 63% des répondants ont participé à des concours virtuels, ce qui suggère soit qu'une grande partie des répondants font partie encore dans des concours soit que certains concours virtuels étaient organisés déjà avant la pandémie de COVID-19. De plus on peut noter que personne n'a participé aux concours de second cycle parmi les répondants âgés de 18 à 24 ans, dont la plupart (53%) font encore ses études de premier cycle et seulement 4 répondants ont commencé déjà un master. Par contre, 22% des répondants âgés de 25 et 34 ans ont participé à des concours de second cycle. La plupart d'eux (55%) ont déjà fini leur master et 3 répondants sont encore en train de le

faire. On peut conclure qu'une partie de ceux qui participent à des concours pendant leurs études de premier cycle continue à faire partie des concours lors de leurs études de second cycle.

Quant à la motivation des participants, on constate que l'acquisition et le développement des compétences est le facteur de motivation le plus important suivi par l'amélioration du CV, les opportunités de visiter un autre pays, gagner des prix et l'épanouissement. Faire des connexions professionnelles avec des cadres, trouver un emploi ou un stage, établir des liens avec d'autres étudiants et obtenir un avantage pour recevoir des bourses sont les motivations les moins importantes selon les répondants. Il y a une différence entre les groupes d'âge observés de point de vue de leurs motivations aussi : le premier groupe considère l'épanouissement plus important tandis que le second groupe préfère voyager et gagner des prix.

En ce qui concerne les tendances liées à la méthode des cas, on peut remarquer que le nombre des répondants indiquant avoir rencontré la méthode pour la première fois lors d'un cours universitaire est plus important dans le premier groupe d'âge que dans le deuxième groupe d'âge, ce qui permet d'assumer que la méthode devient de plus en plus utilisée dans les universités hongroises au niveau du premier cycle. Cette supposition est encore renforcée par le fait que les répondants du premier groupe d'âge pensent plutôt que la méthode des cas est utilisée en cours (3,73/5) tandis que les individus du second groupe d'âge pensent le contraire (2,83/5).

4.3. Limites

Le nombre de la population intégrale, c'est-à-dire le nombre des individus qui ont participé à des concours d'études de cas et qui ont de l'expérience de travail est inconnu et est très difficile à déterminer. Ainsi on ne peut pas décider si la recherche est représentative ou non. De plus les données recueillies ne comprennent pas d'informations concernant par exemple l'université fréquentée par le répondant, ce qui pourrait donner une idée sur la validité de la recherche en dehors de Budapest. Il faut ensuite mentionner que les répondants ont évalué le développement de leurs compétences par une technique d'auto déclaration, ce qui peut comporter des risques de distorsions. Pour avoir une image plus claire de l'amélioration des compétences lors des concours d'études de cas un groupe d'étudiants pourrait être observé avant et après plusieurs concours y compris la phase de préparation. Les étudiants devraient remplir des tests de compétences avant la phase de préparation, avant le concours et après le concours pendant plusieurs concours consécutifs. Ainsi

on pourrait décider quelle étape des concours de cas contribue le plus au développement des compétences et on aurait une mesure plus objective de ce développement.

5. CONCLUSION

Dans mon mémoire j'ai décrit la notion de la méthode des cas et examiné les concours de cas. J'ai fait une comparaison entre les États-Unis et la Hongrie de point de vue de la culture des concours de cas et finalement j'ai effectué une recherche concernant les effets des concours sur le développement des compétences des participants. Pour tirer les conclusions de ces recherches je revois les hypothèses que j'ai déterminées.

Hypothèse n°1 : Les concours d'études de cas ont une culture plus répandue aux États-Unis et en France qu'en Hongrie.

Lors de la comparaison des concours aux États-Unis, en France et en Hongrie on a vu que les concours de cas ne sont pas très répandus en France, donc je n'accepte pas cette hypothèse. Par contre on a constaté qu'il y a un nombre considérable de concours d'études de cas en Hongrie par rapport au nombre des universités dans le pays. Quant à la méthode des cas, les résultats du sondage suggèrent qu'elle est de plus en plus appliquée dans les universités hongroises. On peut assumer que la favorisation de la méthode rapproche le monde des concours aux étudiants et contribue au développement de leurs compétences. Pour accélérer le processus de l'adaptation de la méthode les établissements éducatifs devraient le traiter d'une façon plus consciente. Comme on a vu il y a deux clés à l'application de la méthode : des études de cas et des professeurs compétents (Merseth, 1991). Dans le monde numérique il est facile d'acheter des études de cas des centrales de cas américaines et avec plus d'efforts et l'engagement des professeurs il est encore possible de préparer des cas propres à l'université, qui peuvent lier leurs travaux scientifiques avec le processus de préparation des cas (Jerrard, 2005 ; Christensen & Carlile, 2008 ; Lamie & Lapoule, 2015). Parallèlement au développement des études de cas il faut investir dans la formation des professeurs qui ont des responsabilités différentes lors de la méthode des cas et qui doivent veiller à la bonne application de la méthode en touchant toutes les phases de l'apprentissage expérientiel pour maximiser les gains des étudiants. On peut dire donc que la Hongrie est sur la bonne voie d'adopter et d'institutionnaliser la méthode des cas et les concours d'études de cas, mais le processus nécessite encore d'attention.

Hypothèse n°2 : La participation à des concours de cas développe des compétences recherchées par les employeurs.

Après avoir établi une liste de 17 compétences les plus importantes selon les employeurs les répondants de mon questionnaire ont indiqué le niveau auquel ces compétences ont été développées lors des concours de cas. L'ordre d'importance des compétences a été déterminé selon la fréquence d'apparence de chaque compétence parmi les six sources observées. En comparant cette fréquence avec le niveau du développement sur une échelle de 1 à 5 d'après les répondants, on peut constater que certaines compétences considérées plus importantes par les employeurs développent moins que les compétences considérées moins importante. Par exemple, comme on le voit sur la figure numéro 8, la communication écrite est l'une des compétences les plus fréquentes dans les sources traitées, cependant les répondants ne pensent guère que cette compétence développe lors des concours (3,5/5). Néanmoins on peut constater que selon les répondants 14 des 17 compétences examinées développent au moins à une mesure limitée (au moins 4/5), alors j'accepte l'hypothèse numéro 2. Ce résultat est conforme aux recherches précédentes dans le domaine (Maier-Lytle, et al., 2010 ; Sachau & Naas, 2010 ; Gamble & Jelley, 2014 ; Carter, et al., 2019 ; Plakhotnik, et al., 2020). Il faut par contre noter que le format des concours de cas peut être adapté à mieux développer les compétences considérées plus importantes par les employeurs. En introduisant par exemple un rapport écrit que les participants doivent préparer à côté d'une présentation ou en introduisant des sessions de négociation avec les représentants de l'entreprise peuvent mettre l'accent sur les compétences en communication écrite et orale (Sachau & Naas, 2010). Le résultat de cette recherche suggère que les organisateurs des concours de cas en Hongrie ne lient pas consciemment le format des concours et les objectifs éducatifs envers les participants. Cet argument peut servir comme une hypothèse lors d'une recherche future.

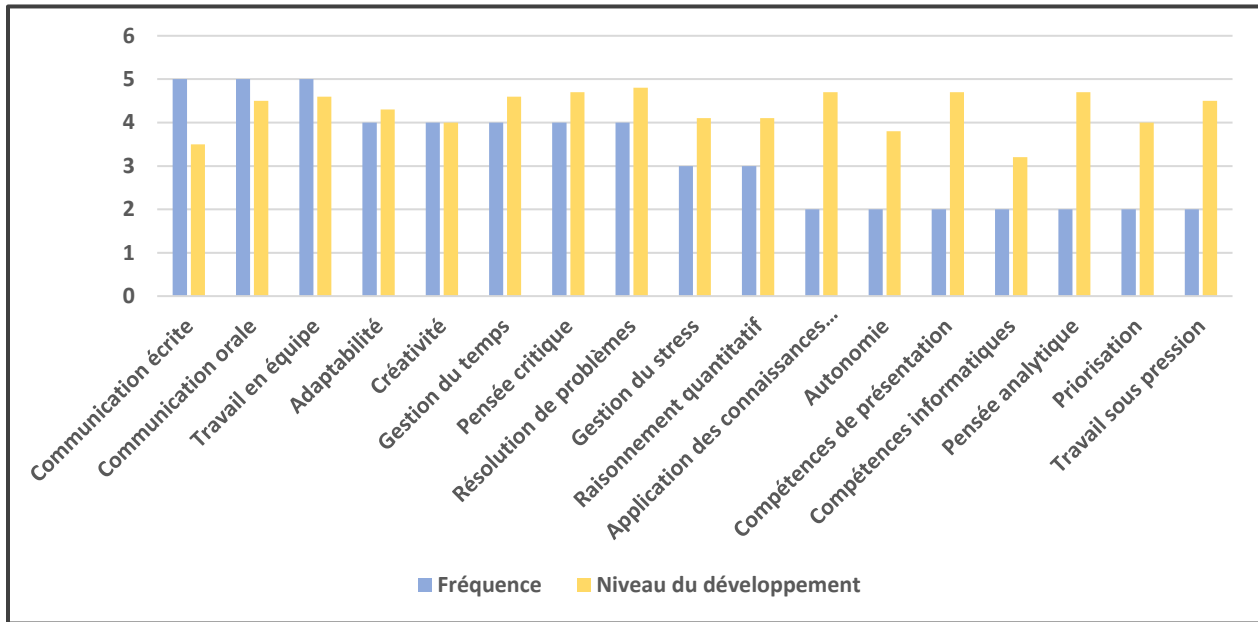


Figure 8 : La comparaison de la fréquence des compétences et leur niveau du développement

Sources : Recherche propre

Hypothèse n°3 : La participation dans des concours d'études de cas donne un avantage aux étudiants dans la recherche d'un emploi et dans la performance au travail.

Dans le cadre de ma recherche les répondants ont indiqué la mesure à laquelle la participation aux concours a contribué à trouver leur emploi premier et actuel ainsi que la mesure à laquelle les compétences développées semblent utiles lors de leur emploi premier, actuel et futur. On a vu qu'il y a un désaccord entre les deux groupes d'âges observés en ce qui concerne l'aide des concours à trouver un emploi. La raison pour laquelle les répondants plus jeunes pensent que les concours ne leur ont pas aidé à trouver un emploi peut être le fait que ces répondants ont commencé à travailler avant de participer à des concours. Une autre explication possible est le fait que 55% des répondants âgés de 25 à 34 ans travaillent dans le secteur professionnel y compris les sociétés de conseil qui organisent elles-mêmes des concours de cas souvent, tandis que ce rapport n'est que 13% parmi le groupe d'âge de 18 à 24 ans. Cette tendance peut assumer que les concours de cas sont beaucoup plus connus par les entreprises du secteur professionnel que des entreprises d'autres secteurs, ce qui pose un problème de sensibilisation de ces entreprises aux avantages des concours de cas. De toute façon, ce phénomène nécessite une enquête supplémentaire avec des outils qualitatifs.

Quant à la performance au travail, on a vu que les compétences développées lors des concours sont considérées de plus en plus importantes au fur et à mesure que les répondants progressent dans leur

carrière : l'importance des compétences est la plus forte pour l'emploi futur et la moins forte pour le premier emploi. En prenant en compte la dimension de séniorité on voit que cette tendance est encore plus renforcée.

Pour conclure, en raison des ambiguïtés concernant la contribution des concours de cas à trouver un emploi je refuse la première partie de la troisième hypothèse. Par contre ma recherche soutient la seconde partie de l'hypothèse, donc j'accepte l'hypothèse numéro 3 modifiée : La participation dans des concours d'études de cas donne un avantage aux étudiants dans la performance au travail.

Le fait que les compétences développées par la participation aux concours de cas deviennent de plus en plus importantes en progressant dans la vie professionnelle pose la question si les concours peuvent servir d'outil de développement des employés pour les entreprises. D'une part on constate que cet argument est soutenu par la popularité des concours de cas parmi les étudiants MBA qui possède en générale une expérience professionnelle et qui sont recherchés par les employeurs. D'autre part, il semble peu probable que des entreprises et leurs employés soient intéressées dans la participation à des concours de cas interentreprises. Par contre on observe qu'il existe une demande pour la méthode des cas – et d'une perspective plus large, pour les compétences améliorées à travers la résolution des cas – de la part des entreprises et des cadres, qui participent à des entraînements basés sur cette technique (Case Solvers, 2021e). Alors la question se pose : Est-ce que la forme et le contenu des concours de cas peuvent être adaptés à une telle mesure qu'ils deviennent applicables dans la formation continue des employés et des cadres ? La réponse nécessite des recherches futures, mais les concours de cas interentreprises pourraient probablement constituer un marché de niche.

6. BIBLIOGRAPHIE

- Ábrahám, Z., 2018a. Az esettanulmány-módszer alkalmazása a biztosítási szektor ismerettségének növelése érdekében. *Biztosítás és kockázat*, IV(3), pp. 76-91.
- Ábrahám, Z., 2018b. *Mit adnak nekünk az esettanulmányok? Az esettanulmány-módszer áttekintése*, Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Ábrahám, Z., 2021. Mapping the application of case method. *Manuscript in preparation*.
- Abraham, Z., Czakó, E. & Kozma, M., 2021. A piramis csúcsa? - Esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi esetversenyek. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 52(2), pp. 15-30.
- Aouni, Z. & Surlemont, B., 2007. Le processus d'acquisition des compétences entrepreneuriales: une approche cognitive au service de l'enseignement. *Actes du 5ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*.
- Ardalan, K., 2008. The philosophical foundation of the lecture-versus-case controversy: Its implications for course goals, objectives, and contents. *International Journal of Social Economics*, 35(1/2), pp. 15-34.
- Argyris, C., 1980. Some Limitations of the Case Method: Experiences in a Management Development Program. *The Academy of Management Review*, 5(2), pp. 291-298.
- Association of MBAs, 2021. *AMBA-accredited Business Schools*. [Online]
Available at: <https://www.associationofmbas.com/business-schools/accreditation/accredited-schools/>
[Accessed 20 May 2021].
- Association to Advance Collegiate Schools of Business, 2021. *AACSB-Accredited Universities and Business Schools*. [Online]
Available at: https://www.aacsb.edu/accreditation/accredited-schools?F_Country=France
[Accessed 20 May 2021].
- Blaszczynski, C. & Green, D. J., 2010. Speaking off the Cuff: Strategies and Activities for Developing Presentation Confidence. *Journal of Applied Research for Business Instruction*, 8(2).
- Boyatzis, R. E., Stubbs, E. C. & Taylor, S. N., 2002. Learning Cognitive and Emotional Intelligence Competencies through Graduate Management. *Academy of Management Learning & Education*, 1(2), pp. 150-162.
- Cambridge Dictionary, 2021. *Cambridge Dictionary*. [En ligne]
Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary>
[Accès le 6 May 2021].
- Carter, J. D., Burke, M. G. & Hughey, A. W., 2019. The Influence of Business Case Study Competitions on Students' Perceptions of Learning. *Business and Professional Communication Quarterly*, 82(4), pp. 1-20.
- Case Solvers, 2021a. *Gimimore*. [Online]
Available at: <http://gimimore.hu/>
[Hozzáférés dátuma: 18 Május 2021].
- Case Solvers, 2021b. *Spartafy Blog : The Triad of Quality (Part I.): Knowledge, skills, abilities*. [Online]
Available at: <https://spartafy.hu/2021/01/22/the-triad-of-quality-part-i-knowledge-skills-abilities/>
[Accessed 7 May 2021].
- Case Solvers, 2021c. *Spartafy Blog : Skills in the universe of problem solving*. [Online]
Available at: <https://spartafy.hu/2021/01/19/skills-in-the-universe-of-problem-solving/>
[Accessed 24 May 2021].
- Case Solvers, 2021d. *Az Év Esetoldója*. [Online]
Available at: <http://www.evesetoldoja.hu/versenyek>
[Hozzáférés dátuma: 19 Május 2021].
- Case Solvers, 2021e. *Case Solvers - Vállalatoknak*. [Online]
Available at: <https://case-solvers.com/corporate-solutions/?lang=hu>
[Hozzáférés dátuma: 31 Május 2021].

- CCI Paris Ile-de-France, 2021. *Centrale de Cas et de Médias Pédagogiques*. [En ligne]
Available at: <https://www.ccmp.fr/?>
[Accès le 20 Mai 2021].
- Christensen, C. M. & Carlile, P. R., 2008. Course Research: Using the Case Method to Build and Teach Management Theory. *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), pp. 240-251.
- Corner, P. D. et al., 2006. Grounded Learning From a Strategy Case Competition. *Journal of Management Education*, 30(3), pp. 431-454.
- Donham, W. B., 1922. Business Teaching by The Case System. *The American Economic Review*, 12(1), pp. 53-65.
- Dunham, K. J., 2003. Business-School Contests Give Edge to Job-Hunting Students. *The Wall Street Journal*, 8 April, p. 10.
- Dwyer, C. A., Gallagher, A., Levin, J. & Morley, M. E., 2003. *What is quantitative reasoning? Defining the construct for assessment purposes.*, Princeton: Educational Testing Service.
- European Commission, 2008. *Eurostat - NACE Rev. 2 - Statistical classification of economic activities*. [Online]
Available at: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-manuals-and-guidelines/-/ks-ra-07-015>
[Accessed 17 May 2021].
- European Foundation for Management Development, 2021. *EQUIS ACCREDITED SCHOOLS*. [Online]
Available at: <https://www.efmdglobal.org/accreditations/business-schools/equis/equis-accredited-schools/>
[Accessed 20 May 2021].
- Gamble, E. N. & Jelley, B. R., 2014. The Case for Competition: Learning About Evidence-Based Management Through Case. *Academy of Management Learning & Education*, 13(3), pp. 433-445.
- García, M. G. et al., 2016. Development and evaluation of the team work skill in university contexts. Are virtual environments effective?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(5).
- Golich, V. L., 2000. The ABCs of case teaching. *International Studies Perspectives*, 1(1), pp. 11-29.
- Grant, D. M., Malloy, A. D. & Murphy, M. C., 2009. A Comparison of Student Perceptions of their Computer Skills to their Actual Abilities. *Journal of Information Technology Education*, 8(1), pp. 141-160.
- Groeneboer, C. & Whitney, M., 2008. An Overview of Knowledge Translation. In: M. Khosrow-Pour, ed. *Encyclopedia of Information Science and Technology*. s.l.:Igi Global, pp. 2971-2977.
- Holtzman, D. M. & Kraft, E., 2011. Skills Needed in the 21st Century Workplace: A Comparison of Feedback from Undergraduate Business Alumni and Employers with a National Study. *Business Education & Accreditation*, 3(1), pp. 61-76.
- International Business School, 2020. *A legkeresettebb munkahelyi kvalitásokat térképezte fel a profession.hu és az International Business School*. [Online]
Available at: <https://www.ibs-b.hu/hu/migrated/articles/a-legkeresettebb-munkahelyi-kvalitasokat-terkepezte-fel-a-professionhu-es-az-international-business-school/>
[Hozzáférés dátuma: 4 Május 2021].
- Ivancevich, J. M., Matteson, M. T., Freedman, S. M. & Phillips, J. S., 1990. Worksite Stress Management Interventions. *American Psychologist*, 45(2), pp. 252-261.
- Jerrard, M. A., 2005. Assessing Student Learning and Skills Using the Case Study Method. *Journal of New Business Ideas and Trends*, 3(1), pp. 27-36.
- Kreber, C., 2001. Learning Experientially through Case Studies? A Conceptual Analysis. *Teaching in Higher Education*, 6(2), pp. 217-228.
- Kunselman, J. C. & Johnson, K. A., 2004. Using the Case Method to Facilitate Learning. *College Teaching*, 52(3), pp. 87-92.
- Lamy, E. & Lapoule, P., 2015. La méthode des cas, instrument du rapprochement entre éducation et recherche en management. *Management & Avenir*, 79(5), pp. 15-31.
- Lewington, J., 2017. Case competitions become serious business. *The Globe and Mail*, 16 March.

- Lusoli, A., 2020. Teaching business as business: The role of the case method in the constitution of management as a science-based profession. *Journal of Management History*, 26(2), pp. 277-290.
- Maier-Lytle, J., McGuire, B. L. & Ehlen, C. R., 2010. Case study competitions give accounting students a competitive edge. *Management Accounting Quarterly*, 11(4), pp. 40-47.
- MBA International Case Competition, 2020. *MBA Case Comp, About us, Our history*. [Online] Available at: <https://mbacasecomp.com/about-us/our-history/> [Accessed 18 May 2021].
- Menna, A., 2010. The business case method: an examination of a 2009 case competition. *Management in Education*, 24(2), pp. 74-79.
- Merseth, K. K., 1991a. The Early History of Case-Based Instruction: Insights for Teacher Education Today. *Journal of Teacher Education*, 42(4), pp. 243-249.
- O'Connell, D. J., McNeely, E. & Hall, D. T., 2008. Unpacking Personal Adaptability at Work. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(3), pp. 248-259.
- Patterson, E. W., 1951. The Case Method in American Legal Education: Its Origins and Objectives. *Journal of Legal Education*, 4(1), pp. 1-24.
- Perdana, R., Jumadi, J. & Rosana, D., 2019. Relationship between Analytical Thinking Skill and Scientific Argumentation Using PBL with Interactive CK 12 Simulation. *International Journal on Social and Education Sciences*, 1(1), pp. 16-23.
- Plakhotnik, M. S., Krylova, A. V. & Maslikova, A. D., 2020. Does participation in case competitions improve career decision-making self-efficacy of university students?. *Education + Training*, 62(6), pp. 659-675.
- Pôle emploi, 2018. *Les compétences attendues par les employeurs*. [En ligne] Available at: <https://www.pole-emploi.org/accueil/actualites/infographies/les-competences-attendues-par-le.html?type=article> [Accès le 4 Mai 2021].
- Reed, M. M. & Brunson, R. R., 2018. Exploration of the efficacy of the case method of teaching. *The CASE Journal*, 14(3), pp. 362-371.
- Rios, J. A. et al., 2020. Identifying Critical 21st-Century Skills for Workplace Success: A Content Analysis of Job Advertisements. *Educational Researcher*, 49(2), pp. 80-89.
- Rippin, A., Booth, C., Bowie, S. & Jordan, J., 2002. A Complex Case: Using the case study method to explore uncertainty and ambiguity in undergraduate business education. *Teaching in Higher Education*, 7(4), pp. 429-441.
- Sachau, D. A. & Naas, P. A., 2010. The Consulting Challenge: A Case Competition. *Journal of Management Education*, 34(4), p. 605-631.
- Shugan, S. M., 2006. Editorial: Save Research: Abandon the Case Method of Teaching. *Marketing Science*, 25(2), pp. 109-115.
- Svinicki, M. & Dixon, N., 1987. The Kolb Model Modified for Classroom Activities. *College Teaching*, 35(4), pp. 141-146.
- Tripathy, M. R., 2009. Case Methodology in Teaching & Research: A Critical Review. *Indian Journal of Industrial Relations*, 44(4), pp. 660-671.
- University of Leeds, 2021. *University of Leeds, Careers Centre, Employability skills*. [En ligne] Available at: https://careerweb.leeds.ac.uk/info/4/make_yourself_employable/202/employability_skills/13 [Accès le 8 May 2021].
- Van Stappen, Y., 1989. *L'enseignement par la méthode des cas : nature et fonctions, techniques d'application, types d'apprentissage*. s.l.:Cégep Joliette-De Lanaudière.
- Weaver, R. L., 1991. Langdell's Legacy: Living with the Case Method. *Villanova Law Review*, 36(2), pp. 517-596.

World Economic Forum, 2016. *The future of jobs: employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*, Geneva: s.n.

7. ANNEXES

7.1. Liste de concours d'études de cas aux États-Unis et en Hongrie

ID	Pays	Nom	Organisateur	Région	Niveau	Nombre des cas	Longueur des cas	Inauguration	Source
1	États-Unis	JW Global Busi	University of Wa	International	Premier cycle	2	1 jour 3 jours	1999	https://foster.uw.edu/centers/gbc/competitions/gbcc/
2	États-Unis	RUSSELL INVE	University of Wa Russel Investme	Universitaire	Premier cycle Second cycle	1	7 jours	2012	https://sites.google.com/uw.edu/riicc2020/rules-guidelines
3	États-Unis	The Schlesinger	University of Ver	International	Premier cycle Second cycle	4	7 jours 3x4 heures	2013	https://www.uvm.edu/business/global_family_enterprise_case_c ompetition
4	États-Unis	Marshall Interna	University of So	International	Premier cycle	1	24 heures	1997	http://marshallinternationalcasecomp.com/past-competitions
5	États-Unis	National Women	The University o	National	Premier cycle	1	7 jours	2015	https://texaswcc.weebly.com/past-national-wcc.html
6	États-Unis	Global Health C	University of Min	Universitaire	Premier cycle Second cycle	1	7 jours	N/A	https://globalhealthcenter.umn.edu/global-health-case-competi on
7	États-Unis	Emory Global H	Emory Universit Morningside Fou	International	Premier cycle Second cycle	1	N/A	2007	https://globalhealth.emory.edu/students/case-competitions/archi ves.html
8	États-Unis	KeyBank Case C	The Ohio State Fisher College	National	MBA	N/A	N/A	2004	https://fisher.osu.edu/diversity-inclusion/keybank-case-competi on
9	États-Unis	Community Ban	Conference of S	National	Premier cycle	1	3 mois	2016	https://www.csbs.org/bankcasestudy
10	États-Unis	PRMIA Risk Ma	PRMIA	International	Premier cycle Second cycle	1	N/A	N/A	https://www.prmia.org/Shared_Content/Events/PRMIA_Event_D isplay.aspx?EventKey=8609
11	États-Unis	THE HARVARD	IFSA Harvard GSAS B	International	Premier cycle	1	14 jours	N/A	https://ifsa-network.com/harvard-case/
12	États-Unis	Schneider Go G	Schneider Electr	International	Premier cycle Second cycle	N/A	N/A	N/A	https://gogreen.se.com/en
13	États-Unis	Columbia Gradu	Columbia Gradu	Universitaire	Second cycle	N/A	N/A	N/A	https://consulting.studentgroups.columbia.edu/content/winners
14	États-Unis	The CASE Com	The CASE Colla	International	Second cycle	1	10 jours	2010	https://thecasecompetition.com/
15	États-Unis	HARVARD / MIT	Harvard GSAS C Consulting Club	Universitaire	Second cycle	1	N/A	2009	http://www.harvardmitcasecompetition.com/the-competition
16	États-Unis	Patagonia Case	Berkeley univers	National	Second cycle	1	N/A	2017	https://haas.berkeley.edu/undergrad/student-life-services/case-c ompetitions/
17	États-Unis	Yale Graduate S	Yale Graduate S	National	Premier cycle Second cycle	1	7 jours	2011	https://medicine.yale.edu/news-article/30605/
18	États-Unis	International Stu	International Lea	International	Premier cycle Second cycle	1	N/A	2008	https://iaglobalnetwork.org/awards/international-student-case-c ompetition/
19	États-Unis	Princeton Univer	Princeton Gradu	National	Second cycle	1	7 jours	N/A	https://pucase.princeton.edu/registration-2/team/
20	États-Unis	Midwest Case C	Michigan Gradu	Universitaire	Second cycle	1	7 jours	2015	https://events.umich.edu/event/82229
21	États-Unis	Challenges in E	Energy Manage UCLA Anderson	National	MBA	1	4 jours	N/A	https://www.anderson.ucla.edu/about/clubs-and-associations/an derson-student-association-asa/think-in-the-next-innovation-ch allenge/challenges-in-energy-case-competition
22	États-Unis	campusCATALY	campusCATALY	Universitaire	Premier cycle	1	N/A	N/A	https://www.campuscatalyst.uchicago.edu/case-competition
23	États-Unis	BizTech Case C	MIS Club	Universitaire	Premier cycle	1	6 jours	N/A	http://miscub.gtorg.gatech.edu/wp-content/uploads/2016/03/Spr ing-2016-BizTech-Rules.pdf
24	États-Unis	Kogod Case Co	American Univer	National	Premier cycle Second cycle	1	10 jours	N/A	https://www.american.edu/kogod/events/case/
25	États-Unis	Macy's Consum	UNIVERSITY of	Universitaire	Premier cycle	1	9 jours	N/A	https://econ.wisc.edu/case/
26	États-Unis	Heavener Intern	Warrington Colle	International	Premier cycle	2	5 heures 28 heures	N/A	https://www1.warrington.ufl.edu/undergraduate/hicc/
27	États-Unis	ies MBA Strateg	Gies College of	National	MBA	1	42 heures	N/A	https://pages.business.illinois.edu/mba/2018-case-competition/
28	États-Unis	PepsiCo MBA C	Pepsico	National	MBA	1	5 heures	N/A	https://neeley.tcu.edu/Page/Rules/0c59ec0d-1f2a-4a83-b4f9-83 0a9dbb1f7f
29	États-Unis	Smeal MBA Sus	Pennsylvania St	National	MBA	N/A	N/A	2008	https://www.smeal.psu.edu/sustainability/smeal-mba-sustainabil ity-case-competitions
30	États-Unis	Tepper Internati	Carnegie Mellon Operations & Ge	International	N/A	1	7 jours	N/A	https://www.teppericc.com/
31	États-Unis	International Business CaseCom		National	Premier cycle	1	24 heures	N/A	https://ib.sdsu.edu/competition
32	États-Unis	PwC Challenge	Entreprise	Régional / Natio	N/A	N/A	N/A	N/A	https://www.pwc.com/us/en/careers/university-relations/challeng e-case-study.html
33	États-Unis	Deloitte Consulti	Entreprise	Régional / Natio	Premier cycle	N/A	N/A	N/A	https://www2.deloitte.com/us/en/pages/careers/articles/join-delo itte-consulting-undergraduate-case-competition.html
34	France	HEC Business G	HEC Paris	International	Premier cycle Second cycle	4	4 heures	2014	http://www.hecbusinessgame.com/event/
35	France	Société Général	Société Général	National	N/A	N/A	N/A	N/A	https://www.sciencespo.fr/en/news/news/1st-place-for-sciences po-students-in-societe-generales-ma-corporate-finance-competi tion/4466
36	France	Transaction EDHEC	The European Finance Cup	International	N/A	1	N/A	N/A	http://europeanfinancecup.eu/index.php
37	France	INSEAD Consulting Club	INSEAD Global Case Competition	Universitaire	Second cycle	N/A	N/A	2021	https://intheknow.insead.edu/blog/insead-mims-take-global case-competition
38	France	Auchan	Auchan Challenge	National	N/A	N/A	N/A	N/A	https://www.iieseq.fr/en/news/iieseq-lille-winner-of-the-2015 -auchan-challenge/
39	Hongrie	Case Pénz	Case Solvers	National	Lycéens	2	7 jours 7 jours	2018	https://casepenz.hu/
40	Hongrie	Cégre Fel!	Case Solvers	National	Lycéens	2	8 jours 9 jours	2018	http://cegrefel.hu/a-versenyrol/

41	Hongrie	Márkaland	Case Solvers	National	Lycéens	2	9 jours 7 jours	2019	http://markalandverseny.hu/
42	Hongrie	Országos Közép	Case Solvers Mathias Corvinu	National	Lycéens	3	7 jours 7 jours 120 heures	2014	https://okpv.hu/
43	Hongrie	Central Europea	Budapesti Corvi Case Solvers	International	Premier cycle	2	6 heures 24 heures	2019	http://cecc-competition.eu/
44	Hongrie	Solvers' Cup	Case Solvers	International	Premier cycle	2	4 heures 10 heures	2016	https://solverscup.com/
45	Hongrie	Országos Esetta	EVK Szakkollégi	National	Premier cycle Second cycle	2	14 jours 30 heures	1999	https://oev.hu/
46	Hongrie	ORSZÁGOS PÉ	Széchenyi Istvá	National	Premier cycle Second cycle	1	12,5 heures	2002	https://opev.sze.hu/tamogatoink
47	Hongrie	Auchan Case C	Auchan Magyar Janus Pannoniu	National	Premier cycle Second cycle	1	7 jours	2020	https://auchancasechallenge.com/
48	Hongrie	Funda Futam	Fundamenta Lak Case Solvers	National	Premier cycle Second cycle	2	7 jours 14 jours	2019	https://case-solvers.com/events/magyar-funda-futam-2019/
49	Hongrie	Tímár László Es	Pannon Egyetem Tímár László Ta	National	Premier cycle Second cycle	1	24 heures	1999	https://moodle.e-scola.hu/course/view.php?id=120
50	Hongrie	BCG Strategy C	BCG	International	Premier cycle Second cycle	N/A	N/A	2007	https://www.bcg.com/en-br/careers/join/strategy-cup/default
51	Hongrie	IFUA horváth &	IFUA horváth &	National	Premier cycle Second cycle	2	N/A	N/A	https://www.horvath-partners.com/hu/karrier/esettanulmany-ver-seny-2020/
52	Hongrie	Unilever Future	Unilever	International	Premier cycle Second cycle	1	N/A	N/A	https://unileverkarrier.hu/esemenyek/unilever-future-leaders-league-2021?fbclid=IwAR1Xi9SYfQX-jQyZDnUibKYypPckulHh2L0nw5fT9aiXiyodPpu1REDo
53	Hongrie	Biztositsd be Ma	MABISZ Case Solvers	National	Lycéens Premier cycle Second cycle	1	21 jours	2017	https://case-solvers.com/events/magyar-biztositsd-be-magad/?lang=hu
54	Hongrie	ESET Start Vers	ESET a BME M	National	Premier cycle Second cycle	3	N/A	N/A	https://case-solvers.com/events/eset-start-verseny/?lang=hu
55	Hongrie	ESET Pro Verse	ESET a BME M	National	Premier cycle Second cycle	2	3 jours 100 heures	N/A	https://case-solvers.com/events/eset-pro-verseny-2/?fbclid=IwAR2Egves0fEWxWuMYakjerMB6alCHu4zk_zUdZgQGusynGxux5th9CBe5kc&lang=hu
56	Hongrie	Országos Contr	Lámfalussy Sán	National	Premier cycle Second cycle	1	N/A	N/A	https://uni-bge.hu/hu/pszk/hirek/ix-orszagos-controlling-esettanu-manyi-verseny-beszamolo

7.2. Systématisation des compétences

Compétences mot à mot des sources :	Compétences nouvelles :	La raison pour le remplacement :
Rios, J. A. et al.		
Communication orale Communication écrite	Communication orale Communication écrite	Rios et al. définissent la collaboration comme la capacité à construire des relations collaboratives avec des collègues et des clients ainsi que la capacité à travailler dans une équipe diverse en négociant et en gérant les conflits potentiels (Rios et al., 2020). Garcia et al. utilise une définition similaire: la capacité à collaborer et coopérer avec des autres d'une façon active et efficace pour atteindre les objectifs communs (Garcia et al., 2016). Ces deux définitions ont des points communs comme l'importance d'une coopération efficace en résolvant les conflits, ainsi on peut interchanger les deux compétences.
Collaboration	Travail en équipe	
Résolution de problème	Résolution de problèmes	
Intelligence sociale	Intelligence sociale	
Auto-direction	Auto-direction	
Pensée critique	Pensée critique	
Gestion du temps	Gestion du temps	
Éthique	Éthique	
Professionalisme	Professionalisme	
Créativité	Créativité	
Adaptabilité	Adaptabilité	
Orientation du service	Orientation du service	
Apprentissage continu	Apprentissage continu	
Sensibilité culturelle	Sensibilité culturelle	
Holtzman, D. M. & Kraft, E.		

Gestion du temps Compétences interpersonnelles Communication orale Compréhension éthique S'adapter au changement et être flexible Localiser, organiser, évaluer les informations pertinentes Communication écrite Compétences en leadership / Compétences de motivation Penser de manière créative pour résoudre les problèmes Travailler indépendamment Compétences de travail en équipe Penser de manière critique / analytique Compétences en informatique / technologie de l'information Respecter et valoriser les enjeux de la diversité Comprendre les tendances du marché dans l'industrie Comprendre la loi / la réglementation sur les décisions commerciales Connaissance de base des principes de gestion Connaissance de base des principes du marketing Connaissance de base des principes économiques Connaissance de base des principes comptables Connaissance de bases des théories financières et de l'analyse Comprendre l'influence des questions politiques et sociales sur les décisions des entreprises Connaissance de base des problèmes mondiaux / perspectives internationales Raisonnement quantitatif : capacité à utiliser les mathématiques ou les statistiques	Gestion du temps Compétences interpersonnelles Communication orale Éthique Adaptabilité Localiser, organiser, évaluer les informations pertinentes Communication écrite Compétences en leadership Penser de manière créative pour résoudre les problèmes Autonomie Travail en équipe Pensée critique Pensée analytique Compétences en informatique Diversité Application des connaissances en pratique Raisonnement quantitatif	La compétence a été raccourcie. O'Connell, McNeely et Hall définissent l'adaptabilité comme la capacité à changer, c'est-à-dire la capacité à adapter au changement. (O'Connell, McNeely & Hall, 2008) La compétence a été raccourcie. L'autonomie est définie dans le dictionnaire de Cambridge comme la capacité de prendre des décisions sans être influencé par d'autres. Dans un milieu de travail le travail indépendant exige la capacité d'être autonome. (Cambridge Dictionary, 2021) La compétence a été raccourcie. La compétence a été divisée en deux. La compétence a été raccourcie. La compétence a été raccourcie. Dans leur recherche Holtzman et Kraft ont préparé un sondage sur l'importance de 24 compétences, y compris les connaissances de base des principes de la gestion, du marketing, de l'économie, de la comptabilité, des théories financières et des problèmes mondiaux ainsi que la compréhension de l'influence des lois et des questions politiques et sociales sur les décisions commerciales. Bien que Holtz et Kraft considèrent ces connaissances de base comme des compétences, quand on les place dans la catégorisation des connaissances, compétences et aptitudes on voit qu'ils appartiennent au groupe des connaissances plutôt (Lengyel, 2021). Ainsi j'ai remplacé tous ces connaissances par une compétence, qui s'applique lors de la résolution des cas et lors du travail également : l'application des connaissances en pratique. La compétence a été raccourcie.
Sachau, D. A. & Naas, P. A.		
Gestion du temps Prioriser les problèmes Présenter des idées à un public critique Présenter les données techniques de manière compréhensible Générer des solutions alternatives à un problème Répondre à des questions difficiles d'un client Interagir avec un client pour identifier ses besoins	Gestion du temps Priorisation Compétence de présentation Résolution de problèmes Communication orale Pensée critique	La compétence a été raccourcie. Les deux compétences utilisées par Sachau et Naas peuvent être considérées comme les éléments de la compétence de présentation, une notion plus large. WEF définit la résolution de problèmes comme la capacité de résoudre des problèmes mal définis dans un contexte réel (World Economic Forum, 2016). Abraham utilise le modèle sCOREs pour décrire les différentes étapes de la résolution des cas. Une des étapes consiste à identifier des solutions possibles et choisir la meilleure. (Abraham, 2021) On peut considérer la résolution des cas comme un processus de résolution de problème complexe, qui nécessite en plus de nombreux d'autres compétences. Ainsi, générer des solutions alternatives à un problème est une partie du processus de résolution de problème. Rios et al. définissent la collaboration comme la capacité à construire des relations collaboratives avec des collègues et des clients ainsi que la capacité à travailler dans une équipe diverse en négociant et en gérant les conflits potentiels (Rios et al., 2020). Garcia et al. utilise une définition similaire: la capacité à collaborer et coopérer avec des autres d'une façon active et efficace pour atteindre les objectifs communs (García et al., 2016). Ces deux définitions ont des points communs comme l'importance d'une coopération efficace en résolvant les conflits, ainsi on peut interchanger les deux compétences.
Compétences mot à mot des sources :	Compétences nouvelles :	La raison pour le remplacement :
Créer une structure pour une affectation ambiguë Découvrir le problème pas si évident Analyser les données «Vendre» un projet à un client Gestions des émotions	Structurer Pensée analytique Communication orale Gestions des émotions	Perdana, Jumadi et Rosana définissent la pensée analytique comme la capacité à identifier le problème réel à résoudre basé sur des informations ambiguës (Perdana, Jumadi & Rosana, 2019). Ainsi, découvrir le problème et analyser des données sont tous les deux inclus dans la pensée critique. Vendre un projet à un client nécessite la capacité de communiquer des informations au client d'une façon efficace, c'est-à-dire la compétence de la communication orale. Si on observe l'aptitude de vendre un projet à un client comme un processus complexe comprenant plusieurs étapes (créer un concept pour le projet, créer une présentation et présenter le concept au client, répondre aux questions du client etc...), on peut supposer que cette aptitude est composée de plusieurs compétences. Comme la compétence utilisée par Sachau et Naas ne spécifie pas si on parle d'un acte simple ou d'un processus, j'utilise dans ma recherche la compétence de la communication orale uniquement.

Gestion du stress	Gestion du stress	
Rédigez une proposition convaincante	Communication écrite	Les définitions de la communication écrite par WEF, c'est-à-dire communiquer des informations par écrit d'une façon efficace et adaptée à l'audience (World Economic Forum, 2016), et par Rios et al., c'est-à-dire la préparation des documents techniques d'une façon efficace (Rios, et al., 2020) montre que rédiger une proposition nécessite la compétence de la communication écrite.
Créer le budget d'un projet	Raisonnement quantitatif	Créer un budget nécessite l'analyse de plusieurs sources de données quantitatives et l'application des concepts mathématiques. La compétence qui donne la base de la création d'un budget est donc le raisonnement quantitatif, que Dwyer, Gallagher, Levin et Morley ont défini comme l'analyse des informations quantitatives et la sélection des techniques mathématiques aidant à arriver à l'objectif souhaité à partir des données de bases. (Dwyer, Gallagher, Levin, & Morley, 2003)
Utilisez la recherche empirique pour prescrire une solution	Utilisez la recherche empirique pour prescrire une solution	
Utilisez la théorie pour prescrire une solution	Application des connaissances en pratique	Utiliser des théories pour trouver une solution à un problème nécessite l'application des connaissances en pratique.
Coopérez avec des coéquipiers		Puisque Rios et al. mentionnent la gestion des conflits comme un composant du travail en équipe (Rios, et al., 2020) et comme García souligne l'importance de l'efficacité dans le travail en équipe et l'atteinte des objectifs commun (García, et al., 2016), on peut considérer les compétences de Sachau et de Naas comme des éléments de travail en équipe.
Travaillez avec des coéquipiers difficiles	Travail en équipe	
Travaillez en équipe avec des inconnus		
Effectuer une tâche dans des délais courts		
Effectuer une grande quantité de travail en peu de temps	Travail sous pression	
Pôle Emploi		
Capacité à s'organiser, prioriser les tâches	Priorisation	La compétence a été raccourcie.
Capacité d'adaptation	Adaptabilité	La compétence a été raccourcie.
Autonomie	Autonomie	
Sens des responsabilités / fiabilité	Sens des responsabilités	La compétence a été raccourcie.
Travail en équipe	Travail en équipe	
Connaissance et respect des règles	Connaissance et respect des règles	
Capacité à actualiser ses connaissances	Capacité à actualiser ses connaissances	
Sens de la relation client	Orientation du service	Rios et al. définissent l'orientation du service comme la propension à être courtois avec des clients et de les aider (Rios, et al., 2020). Le sens de la relation client suggère le même, donc on peut interchanger les deux compétences.
Capacité d'initiative / créativité	Créativité	La compétence a été raccourcie.
Capacité à travailler sous pression et à gérer le stress	Travail sous pression Gestion du stress	La compétence a été divisée en deux.
International Business School, Profession.hu		
Compétences en communication	Communication orale Communication écrite	La compétence a été divisée en deux, puisque les compétences en communication sont une notion plus large, qui comprend la communication orale et écrite.
Résolution de problèmes	Résolution de problèmes	
Connaissance des applications MS Office	Connaissance des applications MS Office	
Précision	Précision	
Compétences en écriture	Communication écrite	La compétence a été raccourcie.
Autonomie	Autonomie	
Travail en équipe	Travail en équipe	
Confiance en soi	Confiance en soi	
Compétences en leadership	Compétences en leadership	
Compétences informatiques	Compétences informatiques	
Intégrité	Intégrité	
Adaptabilité	Adaptabilité	
Proactivité	Proactivité	
Compétences analytiques	Compétences analytiques	
Licence	Licence	
Orientation client	Orientation client	
Capacité de chargement	Capacité de chargement	
Créativité	Créativité	
Personnalité tolérante au stress	Gestion du stress	La personnalité tolérante au stress est plutôt une caractéristique personnelle qu'une compétence. On peut toutefois utiliser la gestion du stress comme compétence.
Motivation	Motivation	
Volonté de voyager	Volonté de voyager	
Envie d'apprendre	Envie d'apprendre	
Capacités de présentation	Compétences de présentation	
Compétences organisationnelles	Compétences organisationnelles	
World Economic Forum		
Résolution de problèmes complexes	Résolution de problèmes	
Coordination	Coordination	
Intelligence émotionnelle	Intelligence émotionnelle	
Négociation	Négociation	
Compétences mot à mot des sources :		Compétences nouvelles :
Persuasion	Persuasion	
Orientation du service	Orientation du service	
Formation et enseignement des autres	Formation et enseignement des autres	
Écoute active	Écoute active	
Pensée critique	Pensée critique	
		La raison pour le remplacement :

Surveillance de soi et des autres	Surveillance de soi et des autres	
Jugement et prise de décision	Jugement et prise de décision	
Analyse des systèmes	Analyse des systèmes	
Gestion des ressources financières	Gestion des ressources financières	
Gestion des ressources matérielles	Gestion des ressources matérielles	
Ressources humaines	Ressources humaines	
Gestion du temps	Gestion du temps	
Entretien et réparation d'équipement	Entretien et réparation d'équipement	
Fonctionnement et contrôle de l'équipement	Fonctionnement et contrôle de l'équipement	
Programmation	Programmation	
Contrôle de qualité	Contrôle de qualité	
Conception de la technologie et de l'expérience utilisateur	Conception de la technologie et de l'expérience utilisateur	
Flexibilité cognitive	Flexibilité cognitive	
Créativité	Créativité	
Raisonnement logique	Raisonnement logique	
Sensibilité au problème	Sensibilité au problème	
Raisonnement mathématique	Raisonnement quantitatif	La compétence a été raccourcie.
Visualisation	Visualisation	
Apprentissage actif	Apprentissage actif	
Expression orale	Communication orale	On peut remplacer l'expression orale par la communication orale comme la définition de celle-ci consiste à transmettre de l'information aux autres, c'est-à-dire à s'exprimer d'une façon efficace en oral.
Expression écrite	Communication écrite	La définition de la communication écrite par WEF, c'est-à-dire la communication efficace par écrit, adaptée aux besoins de l'audience permet de remplacer l'expression écrite par la communication écrite dans ma recherche.
Compréhension écrite	Compréhension écrite	
Littératie en TIC	Littératie en TIC	
Force physique	Force physique	
Dextérité et précision manuelles	Dextérité et précision manuelles	

7.3. Questionnaire de recherche

The influence of the case method on job performance

Dear Respondent,

This questionnaire is a part of my thesis research, aiming to discover how case competition participation and the application of the case method in undergraduate courses influence the labour market entry and future performance of undergraduate students.

Please note that filling in this questionnaire is completely anonymous and voluntary. You can withdraw your participation in the research at any time. Further, no personal information is required throughout the survey. Your responses will only be used as part of my thesis research and will remain strictly confidential during the analysis.

Please note that the main target group of this research is people having completed or currently completing a bachelor's program, having relevant experience with the case method and having work experience.

Filling in the survey takes approximately 15 minutes.

Thank you in advance for taking the survey! :)

***Required**



Source: Project Management Club at UT Dallas, 2018. Facebook. [Online] Available at: <https://www.facebook.com/utdpmc/photos/event-with-eycurious-case-of-case-studiestoday-at-530pm-ad-2216see-you-guys-ther/1137376336399459/> [Accessed 5 May 2021].

Demographic details

In the first section non-personal demographic information is collected to classify your responses in the next session.

1. How old are you? *

Mark only one oval.

- 18 - 24
 25 - 34
 35 - 44
 45 - 54
 55 or older

2. What is the highest level of education you have completed? *

Mark only one oval.

- Secondary education
 Bachelor's or equivalent
 Master's or equivalent
 Doctoral or equivalent

3. Are you currently enrolled in any of the following programs? *

Tick all that apply.

- Bachelor's or equivalent
 Master's or equivalent
 Doctoral or equivalent
 I am not enrolled in any of the above programs

4. In which country did/do you do your Bachelor's degree program? *

In case you attended multiple universities due to a double degree program, erasmus semester, etc..., please indicate the country of your home university. In case you did multiple Bachelor's program in different countries please indicate the country of the first program.

Mark only one oval.

- France
- Hungary
- United States
- Other: _____

5. Which of the following descriptions best fits your current employment status? *

Mark only one oval.

- Employed, working part-time
- Employed, working full-time
- Not employed, looking for work
- Not employed, not looking for work
- Retired
- Disabled, not able to work

6. For how long have you been employed? *

Mark only one oval.

- I have no employment history (0 years)
- Less than 3 years (<3 years)
- Between 3 and 7 years (3 - 7 years)
- More than 7 years (>7 years)

7. Is your current job your first job? *

Mark only one oval.

- Yes
- No
- I am currently unemployed

8. Which of the following categories best describes your employer? *

Mark only one oval.

- I am currently unemployed
- Small and Medium-sized Enterprise (1 - 249 employee) with NO international activity
- Small and Medium-sized Enterprise (1 - 249 employee) with international activity
- Large Enterprise (250 or more employee) with NO international activity
- Large Enterprise (250 or more employee) with international activity
- Other: _____

9. Which of the following economic sectors best describes the activities of the company you are currently working for? *

For more details on the below sectors please consult the following document (pages 59 - 92): <https://bit.ly/3th2fR0> (Source : European Commission, 2008)

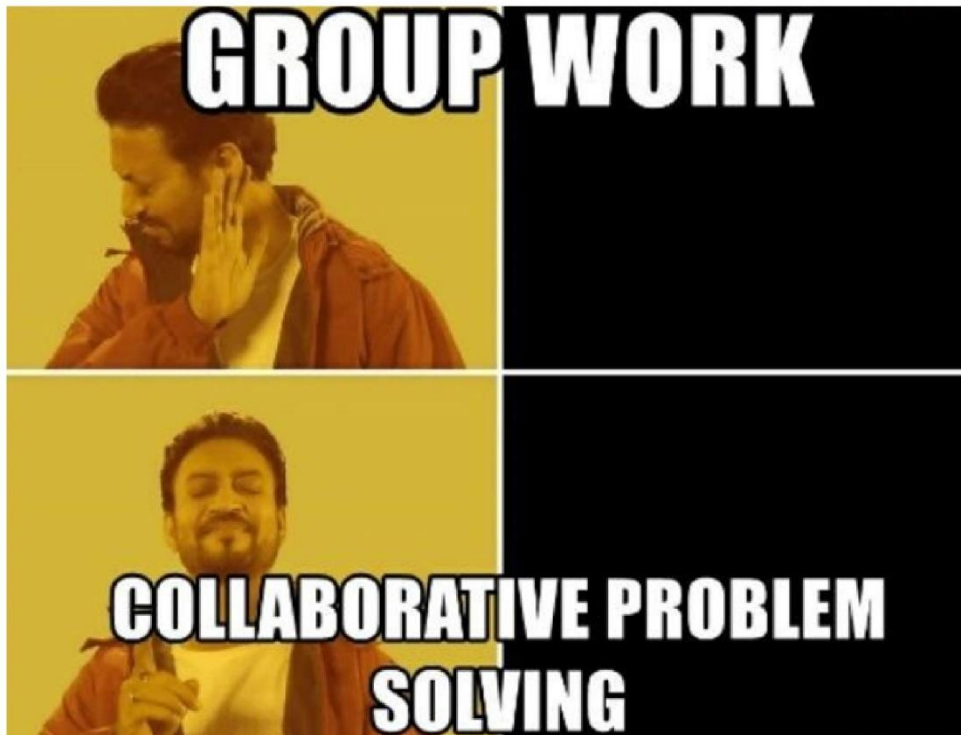
Mark only one oval.

- I am currently unemployed
- Agriculture, forestry and fishing
- Mining and quarrying
- Manufacturing
- Electricity, gas, steam and air conditioning supply (including production and distribution)
- Water supply; sewerage, waste management and remediation activities
- Construction
- Wholesale and retail trade; repair of motor vehicles and motorcycles
- Transportation and storage (including transportation of people and goods, postal activities and warehousing)
- Accommodation and food service activities
- Information and communication (including publishing, motion picture, radio, television, telecommunication, programming, related consultancy and data processing activities)
- Financial and insurance activities
- Real estate activities
- Professional, scientific and technical activities (including legal, auditing, management consultancy, architectural and engineering, R&D and advertising activities)
- Administrative and support service activities (including rental and leasing, employment, travel agency and other administrative activities)
- Public administration and defence; compulsory social security
- Education
- Human health and social work activities
- Arts, entertainment and recreation
- Other service activities (including personal and household goods' repairing and membership organisations' activities)
- Activities of households as employers; undifferentiated goods- and services-producing activities of households for own use
- Activities of extraterritorial organisations and bodies
- Other: _____

Case
method and
case
competition
experience

In this session information regarding your experience with the case method and case competitions is collected.

The case method is the process of examining real events and problematic situations of companies where a decision has to be made. The method aims to help students apply their knowledge in practice and includes a class discussion about the proposed solutions, during which final conclusions and generalizations are made.



Source: SayingImages., n.d. *SayingImages*. [Online]
Available at: <https://sayingimages.com/group-work-memes/> [Accessed 5 May 2021].

10. In which situation did you meet the case method for the first time? *

Mark only one oval.

- During one of my regular classes
- During the preparation for a case competition, with a mentor
- During the preparation for a case competition, without a mentor
- During a case competition
- During an external course, provided by an entity other than my university
- Other: _____

11. In which of the following have you participated during your BACHELOR'S program? *

Tick all that apply.

- Regular classes using the case method
 - Case competition preparation, with a mentor
 - Case competition preparation, without a mentor
 - Case competitions
 - External courses related to the case method and case solving, provided by an entity other than my university
- Other: _____

12. To what extent do you agree or disagree with the below statements regarding your BACHELOR'S program? *

In case your classes did not apply the case method, please think about other situation in which the method was applied, like case competitions or external courses.

Mark only one oval per row.

	Disagree	Somewhat disagree	Nor agree, nor disagree	Somewhat agree	Agree
The case method was/is applied in many of my courses and subjects.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The case method was/is applied in class due to the professor's personal methodology preferences.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The case method was/is used to analyze realistic business situations to solve a complex problem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
During case solving students work/worked in groups.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At the end of case solving students have/had to present their solutions to the class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. If the case method was used in a considerably different way than that described by the above statements, please feel free to elaborate on it.

14. How many case competitions have you participated in during your BACHELOR'S program? *

Mark only one oval.

- 1 case competition
- 2 - 3 case competitions
- 4 - 5 case competitions
- More than 5 case competitions

15. How many of the different kinds of case competitions have you participated in? *

Mark only one oval per row.

	0 case competitions	1-2 case competitions	3-4 case competitions	5 or more case competitions
University-level case competitions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
State-level or national case competitions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
International case competitions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online case competitions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
GRADUATE or POST-GRADUATE case competitions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Which of the below results have you achieved as a case competitor? Select all that apply! *

Tick all that apply.

- Winner / Runner-up / Second runner-up of an INTERNATIONAL case competition
- Winner / Runner-up / Second runner-up of a NATIONAL case competition
- Winner / Runner-up / Second runner-up of a UNIVERSITY-LEVEL case competition
- Special prize related to case solving
- None of the above

Other: _____

17. What is/was your main motivation to participate in case competitions? *

Tick all that apply.

- Acquiring and developing skills
- Seeking a job / internship
- Building my CV
- Networking with company representatives
- Networking with fellow students
- Getting an advantage for scholarships
- Winning prizes
- Travelling opportunities
- Self-realization

Other: _____

18. Which of the following skills do you think you have developed as a case competitor? *

For a description of the below skills please visit the spreadsheet on the following link:
<https://bit.ly/3uthZls>

Mark only one oval per row.

	Disagree	Somewhat disagree	Nor agree, nor disagree	Somewhat agree	Agree
Adaptability	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analytical thinking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Applying knowledge in practice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computer skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creativity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Critical thinking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oral communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentation skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prioritization	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problem solving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantitative reasoning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stress management	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Team work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Time management	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Work under pressure	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Written communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. To what extent do you agree with the following statements? *

In case you did not participate in case competitions before the below events, please choose "Nor agree, nor disagree".

Mark only one oval per row.

	Disagree	Somewhat disagree	Nor agree, nor disagree	Somewhat agree	Agree
Having participated in case competitions gave me an advantage when applying for further education.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Having participated in case competitions helped me get my first job.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Having participated in case competitions helped me get my current job.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The skills I have developed as a case competitor were useful in my first job.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The skills I have developed as a case competitor are useful in my current job.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The skills I have developed as a case competitor are important to advance in my career.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Please feel free to leave any comments regarding the above questions or your answers here.



Source: Anon., n.d. Quickmeme. [Online]
Available at: <http://www.quickmeme.com/meme/35zduo> [Accessed 5 May 2021].

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

DECLARATIONS

NYILATKOZAT

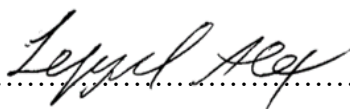
Alulírott Lengyel Alex. büntetőjogi felelősségem tudatában nyilatkozom, hogy a szakdolgozatomban foglalt tények és adatok a valóságnak megfelelnek, és az abban leírtak a saját, önálló munkám eredményei.

A szakdolgozatban felhasznált adatokat a szerzői jogvédelem figyelembevételével alkalmaztam.

Ezen szakdolgozat semmilyen része nem került felhasználásra korábban oktatási intézmény más képzésén diplomaszerezés során.

Tudomásul veszem, hogy a szakdolgozatomat az intézmény plágiumellenőrzésnek veti alá.

Budapest, 2021 év május hónap 25 nap



.....

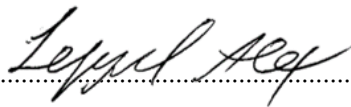
hallgató aláírása

Nyilatkozat a szakdolgozat státuszáról (nyilvános, bizalmas)

Alulírott Lengyel Alex (Neptun kód AVVJ1I) a Les concours d'études de cas et leur influence sur la performance au travail című szakdolgozattal/záródolgozattal (továbbiakban mű) kapcsolatban az alábbiakról nyilatkozom:

- Kijelentem, hogy a mű BGE Dolgozattár repozitóriumába való feltöltésével más jogát nem sértem. Tudomással bírok arról, hogy az Egyetem a szerzői jogok meglétét nem ellenőrzi.
- Nyilatkozom, hogy a mű *(a megfelelő rész aláhúzendó)*
 - a bizalmas
 - a nyilvánosság számára hozzáférhető.
- Tudomásul veszem, hogy
 - szerzői jogsértés esetén az Egyetem az érintett dokumentum elérhetőségét a szerzői jogsértés tisztázása idejére átmenetileg korlátozza,
 - szerzői jogsértés esetén az érintett művet a Repozitórium adminisztrátora a Repozitóriumából haladéktalanul eltávolítja,
 - amennyiben a dolgozatomat a nyilvánosság számára hozzáférhetővé teszem, az egyetem a dolgozatomat az interneten a nyilvánosság számára hozzáférhetővé teszi. Hozzájárulásom – szerzői jogaim maradéktalan tiszteletben tartása mellett – nem kizárólagos és időtartamra nem korlátozott felhasználási engedély.

Kelt: Szeged, 2021, május 25



.....

hallgató

s.k.