

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Le questionnement didactique et l'élaboration de cas pour l'enseignement collégial

par

Sandy Sadler

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement collégial

Février 2017

© Sandy Sadler, 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Maîtrise en enseignement collégial

Le questionnement didactique et l'élaboration de cas pour l'enseignement collégial

par

Sandy Sadler

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Johanne Myre

Directrice d'essai

Nicole Bizier

Évaluatrice de l'essai

Essai accepté le 20 janvier 2017

SOMMAIRE

La méthode des cas est une formule de plus en plus prisée par les enseignantes et enseignants du collégial, particulièrement parce qu'elle a le potentiel de placer l'étudiante et l'étudiant de n'importe quelle discipline dans un contexte socioconstructiviste de développement des compétences. Il est cependant intéressant de constater que les écrits qui se sont consacrés à la méthode des cas n'abordent pas assez exhaustivement la construction du contenu d'un cas pour le développement optimal des connaissances et des compétences des étudiantes et étudiants. Il s'avère également que le questionnement didactique n'y est pas abordé alors que ce cadre de référence s'intéresse justement au choix des contenus à enseigner et qu'il pourrait se présenter comme une addition intéressante au processus d'élaboration de nouveaux cas. C'est donc avec l'objectif de faciliter la conception et la rédaction de cas par les enseignantes et enseignants du milieu collégial que la chercheuse a décidé d'élaborer un outil de conception et de rédaction de cas intégrant des éléments du questionnement didactique.

Le présent projet de recherche visait deux objectifs spécifiques : produire un outil de conception et de rédaction de cas intégrant le questionnement didactique et mettre à l'essai l'outil auprès d'enseignantes et enseignants du milieu collégial. La chercheuse s'est appuyée sur la méthodologie des recherches de type recherche développement et des essais de type production de matériel pédagogique pour poursuivre les objectifs spécifiques de sa recherche.

L'analyse de matériel écrit et des entrevues individuelles semi-dirigées auprès d'enseignantes et enseignants de la formation préuniversitaire, de la formation générale et de la formation technique ont été les principaux instruments de collecte de données de cette recherche.

Lors de l'élaboration de l'outil de conception et de rédaction de cas, il fut intéressant de démontrer qu'une similitude et une complémentarité existent entre les concepts du questionnement didactique et du cas lorsque ceux-ci font l'objet d'une analyse simultanée : similitude dans le regard que portent ces deux concepts sur le contenu à transmettre et complémentarité entre les conditions d'efficacité du cas et les caractéristiques du questionnement didactique. Une similitude et une complémentarité entre ces concepts apparaissent aussi lorsque les étapes de rédaction d'un cas et d'une situation didactique sont mises en parallèle. La chercheuse a donc misé sur les conclusions de cette analyse pour bonifier la démarche de rédaction d'un cas en y ajoutant des étapes de la démarche d'élaboration d'une situation didactique. Une démarche en neuf étapes visant à faciliter l'élaboration du contenu d'un cas en a résulté et est présentée comme le cœur de l'outil de conception et de rédaction de cas.

Différents éléments exposés par l'ensemble des participantes et participants à la recherche indiquent que l'outil élaboré dans cet essai a le potentiel de faciliter la conception et la rédaction de cas par les enseignantes et enseignants. La majorité des participantes et participants a cependant considéré lourd et complexe la démarche proposée par la chercheuse. Les résultats de ce projet de recherche révèlent différentes pistes d'amélioration qui pourraient être apportées à l'outil afin que celui-ci facilite davantage la conception et la rédaction de cas.

L'expérience de ce projet de recherche a permis de mettre en relation deux concepts généralement utilisés de façon isolée et d'envisager de nouvelles avenues en éducation. En effet, cet essai a démontré la valeur insoupçonnée du questionnement didactique dans l'élaboration du contenu d'une activité pédagogique, alors que celui-ci est généralement utilisé en amont des réflexions menant au choix des activités. Ainsi, la possibilité d'exploiter le questionnement didactique dans l'élaboration du contenu de différentes activités pédagogiques mérite certainement que l'on s'y attarde.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES	13
REMERCIEMENTS	15
INTRODUCTION	17
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE	21
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	21
1.1. Au cœur de la réforme de l'éducation au collégial	21
1.2. L'essor de la pédagogie par problèmes	25
2. LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	27
2.1. Les exigences de la réforme pour le corps professoral	27
2.2. Un défi de rédaction des cas à l'ère de la réforme	29
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	32
DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE DE RÉFÉRENCE	33
1. LA DIDACTIQUE	33
1.1. Des notions relatives à la didactique	33
1.2. Trois cadres de référence pour le choix de contenus	35
1.2.1. Le triangle didactique	36
1.2.2. Le triangle didactique et la situation professionnelle	38
1.2.3. Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial	41
1.3. Le processus de transposition didactique : une démarche d'élaboration d'une situation didactique	45
1.3.1. L'identification de l'objet d'apprentissage	49
1.3.2. Le choix d'une situation de référence	50

1.3.3. L'analyse approfondie du contenu	50
1.3.4. L'analyse des rapports aux savoirs des apprenantes et apprenants	51
1.3.5. L'élaboration de la situation didactique	51
2. UN CAS	51
2.1. Une définition du cas	52
2.1.1. Une situation problématique	53
2.1.2. La résolution de la situation problématique	56
2.1.3. Une situation problématique concrète et réelle	58
2.1.4. La méthode des cas	59
2.2. Une démarche de rédaction d'un cas	62
2.2.1. L'identification de l'objectif d'apprentissage et des éléments de contenu	64
2.2.2. Le choix d'une situation problématique et la collecte de données	64
2.2.3. Le choix du format du cas	65
2.2.4. La rédaction du cas	65
2.2.5. La validation et les ajustements	67
3. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	68
 TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE	 71
1. LE TYPE DE RECHERCHE	71
2. LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS À LA RECHERCHE	74
3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	76
4. LES TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES	78
4.1. La collecte de matériel écrit	79
4.2. L'entrevue individuelle semi-dirigée	79
4.3. Le journal de bord	81
5. LES TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES	82
5.1. L'analyse des données de la collecte de matériel écrit	82
5.1.1. Les données relatives à l'élaboration du cadre conceptuel de l'outil	82
5.1.2. Les données relatives à la conception du format de l'outil	84
5.1.3. Les données relatives à l'appréciation de l'outil	85
5.2. L'analyse des données des entrevues individuelles semi-dirigées	86
6. LES ASPECTS ÉTHIQUES	87
6.1. Le respect des personnes	87
6.2. La préoccupation pour le bien-être	88
6.3. La justice	89

7. LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE	90
7.1. La crédibilité	90
7.2. La transférabilité	90
7.3. La fiabilité	91
7.4. La confirmation	91
QUATRIÈME CHAPITRE – LA PRÉSENTATION ET L’INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	93
1. UN OUTIL DE CONCEPTION ET DE RÉDACTION DE CAS INTÉGRANT DES ÉLÉMENTS DU QUESTIONNEMENT DIDACTIQUE	93
1.1. La présentation du cadre conceptuel de l’outil de conception et de rédaction de cas	93
1.1.1. Lorsque le questionnement didactique et la conception d’un cas se rencontrent	93
1.1.2. Une démarche de conception et de rédaction de cas intégrant le questionnement didactique.	99
1.2. La présentation de l’outil de conception et de rédaction de cas	102
1.2.1. La structuration et la rédaction du contenu	103
1.2.2. La révision du contenu	105
1.2.3. La mise en forme du document	105
1.2.4. La mise en place d’un système de repérage	106
2. LA MISE À L’ESSAI DE L’OUTIL DE CONCEPTION ET DE RÉDACTION DE CAS	106
2.1. La présentation des données du participant 1	107
2.1.1. Les résultats de l’entrevue semi-dirigée	107
2.1.2. Les résultats de l’analyse du cas soumis	109
2.2. La présentation des données du participant 2	109
2.2.1. Les résultats de l’entrevue semi-dirigée	109
2.2.2. Les résultats de l’analyse du cas soumis	112
2.3. La présentation des données du participant 3	112
2.3.1. Les résultats de l’entrevue semi-dirigée	112
2.3.2. Les résultats de l’analyse du cas soumis	114
2.4. La présentation des données du participant 4	114
2.4.1. Les résultats de l’entrevue semi-dirigée	114
2.4.2. Les résultats de l’analyse du cas soumis	116
2.5. La synthèse des résultats de la collecte de données.	116
2.5.1. La synthèse des résultats des entrevues	116
2.5.2. La synthèse de l’analyse des cas soumis	119

3. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	119
3.1. La démarche de conception et de rédaction de cas intégrant le questionnement didactique	120
3.2. L'outil de conception et de rédaction de cas	124
3.2.1. La structure du contenu	125
3.2.2. La lisibilité du contenu	126
3.2.3. La mise en forme de l'outil	126
3.2.4. Le repérage	127
3.3. Les limites de la recherche	128
3.3.1. Les limites associées à l'échantillon des participantes et participants à la recherche	128
3.3.2. Les limites associées aux techniques de collecte de données	130
3.3.3. Les limites associées à la recension des écrits	130
3.4. Les forces de la recherche	131
3.5. La question générale de recherche	131
 CONCLUSION	 133
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 139
 ANNEXE A – RÉSUMÉ DES CONSEILS DE FORME ET DE FOND DE DIVERS AUTEURS EN REGARD DE LA CONCEPTION ET DE LA RÉDACTION DE CAS	 147
 ANNEXE B – LETTRE DE SOLLICITATION	 153
 ANNEXE C – SCHÉMA D'ENTREVUE	 155
 ANNEXE D – GRILLE D'ANALYSE DES CAS SOUMIS	 157
 ANNEXE E – CERTIFICAT ÉTHIQUE	 159
 ANNEXE F – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	 161
 ANNEXE G – OUTIL D'AIDE À LA CONCEPTION ET À LA RÉDACTION DE CAS	 165

ANNEXE H – SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DES ENTREVUES	187
ANNEXE I – SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES CAS	191

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Des démarches d’élaboration d’une situation didactique	48
Tableau 2 – Les distinctions entre un problème et un exercice	57
Tableau 3 – Différentes définitions de la méthode des cas	60
Tableau 4 – Des démarches de rédaction de cas	63
Tableau 5 – La correspondance entre les étapes du projet de recherche et celles de Loïselle (2001) et de Paillé (2007)	77
Tableau 6 – Un parallèle entre les caractéristiques d’un cas efficace et les caractéristiques du questionnement didactique	95
Tableau 7 – Un parallèle entre les démarches de rédaction d’un cas et d’élaboration d’une situation didactique	97

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Le triangle didactique	37
Figure 2 – Le triangle didactique et la situation professionnelle	39
Figure 3 – La représentation d’un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial : la métaphore de la fleur didactique	42

REMERCIEMENTS

Dans ces quelques lignes, je tiens à souligner les personnes qui ont contribué de près et de loin à cette aventure que fut ce projet de maîtrise.

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice d'essai, Johanne Myre, que la vie a bienveillamment mise sur ma route. Dès notre premier contact, j'ai été touchée par sa grande générosité. Johanne a toujours été présente pour m'orienter dans ma démarche, me conseiller ainsi que lire et relire les nombreuses versions de cet essai. Ce fut un réel plaisir de discuter avec elle et d'être témoin de son expertise et de sa passion pour l'enseignement. Je lui suis reconnaissante pour le regard rigoureux et consciencieux qu'elle a porté sur ce travail pendant plus de 18 mois.

Je ne peux m'empêcher de remercier au passage Marie Ménard, directrice du développement pédagogique au Collège Montmorency, puisqu'elle m'a guidée vers Johanne et m'a donné plusieurs précieux coups de main tout au long du parcours. Mes remerciements s'adressent aussi à de nombreux collègues du Collège Montmorency que je ne peux malheureusement pas tous nommer ici. Je suis persuadée qu'ils se reconnaîtront.

Je remercie également tendrement ma famille qui a joué un rôle important tout au long de mes études en m'incitant continuellement à poursuivre avec détermination dans la voie de l'excellence.

Je termine ces remerciements en les adressant à celui qui partage ma vie et qui m'a apporté un soutien exemplaire. Doté d'un grand esprit critique, j'ai eu l'opportunité de partager avec lui mes doutes et de bénéficier de son écoute, de ses pertinents conseils et de ses encouragements. Il fut, sans l'ombre d'un doute, le partenaire idéal pour m'accompagner dans cette aventure.

INTRODUCTION

Depuis les années 90, la réforme de l'éducation a entraîné de nombreux changements dans le milieu de l'enseignement au collégial. Elle a particulièrement mis à l'avant-scène l'approche par compétences et le socioconstructivisme, qui ont tous deux incité, et qui incitent encore les enseignantes et enseignants à modifier leurs pratiques éducatives.

Le recours à la résolution de problèmes apparaît, pour celles et ceux qui gravitent dans le milieu de l'éducation, comme une réponse à ce nouveau paradigme de l'apprentissage puisqu'il place l'étudiante ou l'étudiant dans une situation de construction des connaissances et de développement des compétences. Ainsi, il n'est pas surprenant que la pédagogie par problèmes, dont la méthode des cas, soit de plus en plus utilisée par les enseignantes et enseignants du collégial.

Dans cette perspective, la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant souhaitant intégrer cette méthode à son enseignement est d'élaborer des situations représentant des problèmes à résoudre, ou en d'autres termes des cas, efficaces et pertinentes permettant à l'étudiante et à l'étudiant de construire des connaissances et de développer des compétences. Or, il appert que les écrits recensés ne traitent pas de manière exhaustive de la construction du contenu d'un cas. Il s'avère également que le questionnement didactique qui s'intéresse justement au choix des contenus à enseigner n'y est pas abordé.

Cet essai de type recherche développement et de type production de matériel pédagogique a donc pour objectif l'élaboration d'un outil intégrant des éléments du questionnement didactique dans la conception et la rédaction de cas pour les enseignantes et enseignants du collégial.

Le premier chapitre de cet essai s'attarde à décrire la problématique. Le contexte dans lequel le problème de recherche s'inscrit est d'abord présenté. Il est question plus précisément de l'entrée en scène, avec la réforme, du paradigme de l'apprentissage au collégial et de l'essor de la pédagogie par problèmes, dont la méthode des cas, au sein des pratiques des enseignantes et enseignants. Par la suite, les éléments constituant le problème de recherche sont exposés, soit les exigences de la réforme pour le corps professoral et le défi que pose la rédaction de cas lorsque ceux-ci doivent s'arrimer aux principes du paradigme de l'apprentissage. La question générale de recherche vient clore ce chapitre.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre de référence du projet de recherche. Dans la première partie de ce chapitre, le questionnement didactique est défini à l'aide de trois cadres issus de différents auteurs et auteures, soit : 1) le triangle didactique, 2) le triangle didactique et la situation professionnelle, 3) le cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. Une démarche d'élaboration d'une situation didactique est par la suite exposée. La seconde partie du chapitre s'attarde à définir ce qu'est un cas et à détailler une démarche de rédaction d'un cas. Les objectifs spécifiques sont présentés à la fin de ce chapitre.

Le troisième chapitre fait état des choix méthodologiques retenus pour atteindre les objectifs de recherche. Puisque ces choix découlent de la posture épistémologique et du type de recherche adoptés, ceux-ci sont présentés en premier lieu. Suivent ensuite les sections usuelles d'une méthodologie : le choix des participantes et participants à la recherche, le déroulement de la recherche, les techniques de collecte de données et d'analyse des données, les aspects éthiques ainsi que les critères de scientificité de la recherche.

Le quatrième chapitre concerne la présentation et l'interprétation des résultats. L'outil de conception et de rédaction de cas élaboré dans le cadre de ce projet de recherche, ainsi que son cadre conceptuel, sont tout d'abord présentés. Les

résultats des entrevues et de l'analyse des cas soumis par les participantes et participants sont par la suite exposés. Les principaux résultats sont ensuite repris et interprétés en lien avec le cadre de référence du deuxième chapitre et les objectifs spécifiques de la recherche. Les forces et limites des résultats sont mises en évidence à la fin du chapitre.

Enfin, la conclusion permet d'effectuer un bref retour sur l'essai et d'entrevoir les retombées de ce projet de recherche. Quelques pistes pour de futures recherches sont également identifiées.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre permet de saisir le contexte dans lequel la problématique de cet essai s'insère et le problème de recherche qui en découle. La question générale de recherche est également énoncée à la fin du chapitre.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans le cadre du contexte de la recherche, sont présentées les théories et approches qui ont été mises de l'avant par la réforme de l'éducation au collégial, soit le socioconstructivisme et l'approche par compétences. L'essor de la pédagogie par problèmes, et plus particulièrement de la méthode des cas, est aussi abordé puisqu'elle se présente comme une réponse aux pratiques dictées par la réforme.

1.1 Au cœur de la réforme de l'éducation au collégial

Les sociétés modernes ont connu, au cours des dernières décennies, d'importants changements les incitant à réformer le système éducatif. Déjà en 1992, le Conseil supérieur de l'éducation mettait la table à la réforme de l'éducation au collégial en déclarant : « aujourd'hui, de nouvelles dynamiques sociales et de nouveaux besoins éducatifs nous renvoient à la nécessité d'un changement de paradigme » (Gouvernement du Québec, 1992, p. 10). Les réflexions entourant le besoin d'un changement pédagogique profond sont toujours d'actualité. La description de Morissette et Voynaud (2002) en regard des enjeux qui touchent le monde de l'éducation le démontre bien :

La démocratisation de l'école, l'accès facile et rapide à une quantité d'informations variées et présentées sous des formes attrayantes et diversifiées, les changements dans la culture et les valeurs de la société,

les transformations constantes du monde du travail ainsi que plusieurs éléments de la conjoncture sociale exercent une pression qui vient modifier les exigences traditionnelles et créer de nouveaux besoins auxquels les humains doivent s'adapter. (Morissette et Voynaud, 2002, p. xiii)

L'analyse de Morissette et Voynaud (2002) correspond de manière particulière à la réalité des étudiantes et étudiants du milieu collégial. Les cégeps, première étape de l'enseignement supérieur québécois, ont comme mission de faciliter l'accès à l'université ou au marché du travail. Ayant la particularité de faire cohabiter l'enseignement préuniversitaire et l'enseignement technique, les cégeps ont aussi de plus en plus une mission d'orientation pour plusieurs jeunes qui n'ont pas forcément arrêté leur choix de carrière. Ces jeunes, comme l'explique Belleau (2001), vivent une période charnière de leur vie et de leur cheminement scolaire alors qu'elles et ils ont un pied dans l'adolescence et un autre dans l'âge adulte et qu'elles et ils ont grandi dans un monde axé sur la surconsommation, le besoin d'immédiateté et la recherche de facilité. Ainsi, la remise en question des pratiques pédagogiques est pour cette clientèle des plus nécessaires.

De façon parallèle à ces changements sociétaux, le développement des connaissances en éducation, et plus particulièrement celles portant sur les processus cognitifs et motivationnels, a contribué à l'émergence de nouveaux courants et théories de l'apprentissage. Cet état de fait a également participé à la remise en question de méthodes d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles, notamment celles qui tiennent peu compte des différences individuelles et des processus intellectuels dans le développement des connaissances. Parmi les courants et théories qui ont servi d'assises à la réforme de l'éducation, il est intéressant de souligner le constructivisme et le socioconstructivisme, car ils occupent aujourd'hui une place prépondérante dans le milieu de l'éducation.

La théorie de l'apprentissage qu'est le constructivisme insiste sur le rôle actif du sujet dans la constitution de ses savoirs alors que le socioconstructivisme, théorie

de l'apprentissage dérivée du constructivisme, accorde une importance particulière aux interactions sociales dans la construction des connaissances. Comme l'explique Vienneau (2011), le principal postulat du constructivisme, et de ses autres branches, est que le sujet construit ses propres savoirs à même ses connaissances antérieures. Proulx (2004) ajoute que ce qui caractérise le constructivisme est l'utilisation de situations dans lesquelles l'individu apprend le plus efficacement. Ces situations sont, notamment, celles qui lui permettent de se trouver en action tout en l'appelant à réaliser des tâches en lien avec ses centres d'intérêt.

Du constructivisme découle de nombreuses approches et de nombreux principes pédagogiques, dont la pédagogie active, « où l'activité motrice et intellectuelle de l'élève est le principal catalyseur du développement de la structuration de ses savoirs » (Legendre, 2005, p. 1015). Il est intéressant de noter qu'en 1997, le Conseil supérieur de l'éducation proposait déjà aux enseignantes et enseignants de rechercher des pratiques sollicitant une participation active des étudiantes et étudiants : « Il n'est plus question de se contenter d'un transfert de connaissances du maître vers l'élève. Il s'agit plutôt de créer des environnements et des expériences qui vont amener l'élève à construire ses connaissances » (Gouvernement du Québec, 1997, p. 12).

La réforme a aussi introduit la notion d'approche programme dans le milieu collégial. Les programmes sont à présent élaborés à partir de compétences définies par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et il est attendu du corps professoral qu'il « s'approprie les compétences du programme, exprimées sous forme d'habiletés, de connaissances et d'attitudes à acquérir, et prenne différentes décisions concernant la conception et la mise en œuvre du programme » (Comité paritaire, 2008, p. 13).

Ainsi, la réforme se caractérise également par la place prépondérante qu'elle accorde au développement des compétences. Concept largement discuté dans les

écrits et dont la définition varie selon les auteures et auteurs, la compétence en sciences de l'éducation évoque, pour Jonnaert (2009), « un ensemble de ressources qu'un individu mobilise en situation pour y réussir une action » (p. 34). La notion de ressources fait ici référence aux connaissances, aux savoir-faire, aux aptitudes et aux comportements de l'individu.

Jonnaert (2009) indique qu'avec l'approche par compétences, le contenu disciplinaire n'est plus une fin en soi mais plutôt un moyen au service du traitement des situations. « Il ne s'agit plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés mais bien de définir des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent construire, modifier ou réfuter des connaissances et des compétences à propos de ces contenus disciplinaires » (Jonnaert, 2009, p. 76).

La réforme de l'éducation a suscité, et suscite encore, de nombreuses critiques qui proviennent de plusieurs sources. On lui reproche, notamment a) de promouvoir des concepts peu clairs, tels que le concept de compétence, ou encore des pratiques confuses, sur le plan de l'évaluation par exemple (Baillargeon, 2013); b) de ne pas avoir amélioré les résultats scolaires et le décrochage (Despatie, 2015); c) de reléguer les savoirs au deuxième plan (FNEEQ, 2013); d) de limiter l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants, en particulier sur le plan des méthodes d'enseignement (FECQ, 2005); e) « d'anéantir la mobilisation du corps professoral en opposant l'école traditionnelle et l'école dite nouvelle » (Boutin, 2007, s.p.).

Malgré toutes ces critiques, il est intéressant de souligner que le Conseil supérieur de l'éducation, organisme autonome et distinct du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, a stipulé dans son dernier rapport sur l'état et les besoins de l'éducation qu'il « réitère son adhésion aux fondements des réformes de l'éducation, du curriculum et des programmes établis dans les textes

fondateurs » (Gouvernement du Québec, 2014, p. 95), justifiant en quelque sorte la pertinence de maintenir l'approche par compétences dans l'enseignement collégial.

1.2 L'essor de la pédagogie par problèmes

L'association de l'approche par compétences à une vision constructiviste ou socioconstructiviste de l'apprentissage donne lieu, comme le souligne Scallon (2004), à des approches et des formules pédagogiques fondées sur des situations-problèmes. Comme l'indique Jonnaert (2009), une compétence est indissociable des contextes ainsi que des situations dans lesquels elle se manifeste et elle se révèle lorsque la personne est placée dans des types de situations-problèmes. Bon nombre d'auteurs et auteurs invitent d'ailleurs les enseignantes et enseignants à accorder une place majeure aux situations-problèmes dans leurs méthodes d'enseignement afin de favoriser le développement des compétences (Jonnaert, 2009; Legendre, 2005; Morissette et Voynaud, 2002; Tardif, 2007; Vienneau, 2011).

La pédagogie par problèmes est un exemple d'approche basée sur l'utilisation de situations-problèmes. En effet, elle « accorde une place de choix à la résolution de problèmes concrets dans les stratégies d'enseignement » (Tremblay, 2009, p. 1). Sans énumérer tous les avantages de la pédagogie par problèmes dans l'enseignement, il est à noter qu'elle est particulièrement reconnue pour donner du sens à l'apprentissage en favorisant la création de liens entre la théorie et la pratique (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Guilbert et Ouellet, 2004; Ménard et St-Pierre, 2014; Mesny, 2005; Proulx, 2009; Tremblay, 2009). Il y a également lieu d'ajouter que la pédagogie par problèmes est une approche considérée comme découlant de la pédagogie active. La pédagogie active, comme il a été mentionné précédemment, émane du constructivisme.

En raison de ses principes respectant à la fois l'approche par compétences ainsi que la théorie de l'apprentissage constructiviste et socioconstructiviste, et

conséquemment de par sa valeur ajoutée sur l'apprentissage, la pédagogie par problèmes est une approche de plus en plus primée par les enseignantes et enseignants du collégial (Ménard et St-Pierre, 2014; Proulx, 2009; Tremblay, 2009). L'utilisation de la pédagogie par problèmes est connue comme pouvant se faire à l'intérieur d'un continuum allant de la simple résolution de problèmes à l'apprentissage par problèmes, en passant par la méthode des cas. « Ces trois méthodes ont en commun de présenter des cas problèmes aux étudiants et de les faire travailler en petits groupes pour les résoudre dans un esprit de coopération » (Tremblay, 2009, p. 1).

La méthode des cas est utilisée depuis la fin du 19^e siècle dans le milieu universitaire et depuis les années 60 au collégial. « La méthode des cas est une pédagogie fondée exclusivement sur l'analyse de cas, c'est-à-dire d'histoires vraies concernant le domaine d'action qui est celui de la formation prévue » (Mucchielli, 1992, p. 10). Les avantages de cette méthode sont multiples et énoncés par de nombreux auteurs et auteures (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011; Croué, 1997; Eitington, 1991; Guilbert et Ouellet, 2004; Ménard et St-Pierre, 2014; Mesny, 2005; Mucchielli, 1992; Proulx, 2009; Tremblay, 2009; Van Stappen, 1989). Ces avantages peuvent se résumer comme suit : a) développement de diverses compétences et habiletés cognitives, affectives et métacognitives (ex. : analyse, jugement, synthèse, prise de décision, communication, créativité, gestion du temps, gestion des relations interpersonnelles, etc.); b) développement indirect d'une expérience professionnelle; c) apport d'une source de motivation; d) amélioration des habiletés à travailler en équipe; e) transfert de connaissances théoriques à des situations de la vie courante.

Ainsi, à la lumière de ces avantages, il n'est pas surprenant que la méthode des cas soit employée dans le monde de l'éducation depuis plus d'un siècle. Les enseignantes et enseignants sont d'ailleurs incités à utiliser davantage cette méthode, car, selon Tremblay (2009), elle apparaît également comme une clé pédagogique

intéressante pour répondre aux pratiques dictées par l'approche par compétences et le socioconstructivisme qui se trouvent au cœur de la réforme de l'éducation au collégial.

2. LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La prochaine section présente la problématique de recherche découlant du contexte de la réforme de l'éducation au collégial et de l'essor de diverses approches pédagogiques, dont la pédagogie par problèmes. Pour mieux définir cette problématique, il convient d'aborder deux éléments importants. Le premier concerne la nature des exigences de la réforme pour les enseignantes et enseignants du milieu collégial. Le second s'attarde au défi que représente la rédaction d'un cas lorsque celui-ci doit s'inscrire dans un paradigme de construction de connaissances et de développement de compétences.

2.1 Les exigences de la réforme pour le corps professoral

La réforme de l'éducation au collégial a demandé aux enseignantes et enseignants de réviser leurs pratiques éducatives. Parmi les changements qu'elles et ils ont eu à gérer, l'initiation à l'approche par compétences et l'appropriation des principes découlant du constructivisme ainsi que du socioconstructivisme sont possiblement en tête de liste. Il y a lieu de spécifier que les enseignantes et enseignants des établissements collégiaux sont embauchés sur la base de leur expertise disciplinaire ou professionnelle et que « très peu d'entre eux possèdent une base de connaissances didactique et pédagogique liée à l'enseignement de leur discipline ou profession » (Bizier, 2014a, p. 329). Il est donc probable que le corps professoral ne se sente pas nécessairement outillé et formé pour s'adapter au nouveau paradigme de l'apprentissage amené par cette réforme.

La mise en application de l'approche par compétences a, comme l'explique le Conseil supérieur de l'éducation, « grandement contribué à complexifier le travail du personnel enseignant » (Gouvernement du Québec, 2000, p. 9). En effet, avec la réforme, « les enseignantes et enseignants ont hérité des tâches consistant à déterminer les savoirs à enseigner et à rendre explicite les références à partir desquelles ces savoirs sont choisis » (Carrier, 2014, p. 126). De plus, comme le souligne le Comité paritaire dans son étude de 2008, « l'approche par compétences exige une intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui rend plus complexe la planification des processus d'enseignement et d'apprentissage » (p. 32).

D'autre part, comme le soulignent Ménard et St-Pierre (2014), concevoir l'apprentissage sous l'angle du constructivisme ou du socioconstructivisme a nécessairement une influence sur les pratiques didactiques et pédagogiques des enseignantes et enseignants des différentes disciplines. Dans cet état d'esprit, elles et ils sont invités à s'intéresser au processus d'apprentissage des étudiantes et étudiants et appelés à davantage intégrer les principes de la pédagogie active dans leur enseignement. Il va sans dire que la centration sur l'apprentissage les amène « à jouer de nouveaux rôles » (St-Pierre, Bédard et Lefebvre, 2012, p. 12).

Tout cela ne se fait pas nécessairement aisément. Bien que plusieurs reconnaissent les efforts des enseignantes et enseignants pour diversifier leurs stratégies pédagogiques et les rendre plus appropriées au paradigme de l'apprentissage, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a démontré en 2008 que près du tiers des programmes qu'elle a évalué « comportaient, dans certaines disciplines ou dans certains cours, des méthodes pédagogiques qui n'étaient pas suffisamment adaptées au développement de compétences, car elles faisaient davantage intervenir l'enseignant que l'élève » (Gouvernement du Québec, 2008, p. 27).

Une autre étude démontre que, même dans des programmes de formation innovants¹, il y a présence de nombreuses périodes où « les enseignants choisissent de transmettre eux-mêmes des connaissances que les étudiants devraient construire » (St-Pierre, Bédard et Lefebvre, 2012, p. 12).

2.2 Un défi de rédaction des cas à l'ère de la réforme

Tel qu'il a été souligné plus tôt, la méthode des cas se présente comme une formule pédagogique appropriée pour répondre aux exigences de l'approche par compétences et du socioconstructivisme. Dans cette perspective, la tâche de l'enseignante et de l'enseignant est donc d'élaborer des problèmes, ou des cas, efficaces et pertinents permettant à l'étudiante et à l'étudiant de construire des connaissances et de développer des compétences.

Pour y parvenir, il semble de rigueur de respecter différentes « conditions d'efficacité » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011; Proulx, 2009) lors de l'élaboration d'un cas. En effet, de nombreux auteurs et auteures qui se sont penchés sur la question estiment que la qualité d'un cas est directement influencée par la façon de le rédiger (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011; Croué, 1997; Guilbert et Ouellet, 2004; Ménard et St-Pierre, 2014; Mesny, 2005; Mucchielli, 1992; Proulx, 1993; Proulx, 2009; Tremblay, 2009; Van Stappen, 1989).

La rédaction de cas n'est pas une tâche simple. Tremblay (2009) insiste sur le fait que le défi avec la méthode des cas est de bien rédiger les cas. Ceci concorde avec une réflexion de Ménard et St-Pierre (2014) qui stipulent que « la méthode des cas constitue un véritable défi pour l'enseignant, car elle fait intervenir son habileté à décrire un cas pertinent » (p. 121). Ainsi, dans cet ordre d'idées, il est intéressant de

¹ Selon St-Pierre, Bédard et Lefebvre (2012), les programmes innovants sont caractérisés par un enseignement centré sur l'étudiante ou l'étudiant, sur la contextualisation des apprentissages et sur le transfert des apprentissages.

se demander si les enseignantes et enseignants, lors de l'utilisation de la méthode des cas, estiment qu'elles et ils disposent d'outils leur permettant d'élaborer de façon optimale des cas.

Or, des enseignantes et enseignants du collégial ont révélé, lors de discussions informelles, avoir plusieurs préoccupations lors de la rédaction de nouveaux cas. Elles et ils se disent généralement incertains quant à la complexité de leurs cas et quant au contenu ainsi qu'aux connaissances à mettre en relief lors de leur conception. Ces mêmes enseignantes et enseignants confient également manquer d'outils pratiques pour les aider dans cette tâche et craignent que leurs cas ne permettent pas réellement le développement des compétences attendues par le programme.

Les écrits, quoiqu'abondants quand il est question de rédaction de cas, ne semblent pas satisfaire entièrement les enseignantes et enseignants soucieux de développer des cas arrimés aux principes de la réforme. Afin d'analyser plus en détail les raisons de leur malaise, un résumé des propos des principaux auteurs et auteures s'étant attardés à la rédaction de cas, dans le cadre de la méthode des cas, est présenté à l'annexe A. Ce résumé expose l'essentiel des conseils de forme et de fond prodigués en regard de la rédaction de cas. Il y a lieu d'indiquer que l'annexe A introduit de façon chronologique ces écrits afin d'être plus à même d'objectiver l'évolution des conseils qui y sont présentés.

Ce que démontre d'abord ce résumé est que la majorité des auteures et auteurs traite, de façon relativement consensuelle, de la structure de construction d'un texte de cas, et ce, peu importe l'année de publication de leurs ouvrages. Elles et ils insistent sur le fait que celui-ci doit comporter une introduction, une mise en contexte, une présentation du problème à résoudre et une conclusion. L'ensemble des auteures et auteurs consultés s'entend également sur le style d'écriture à adopter lors de la

rédaction d'un cas et présente l'objectivité, la concision et la clarté comme des qualités incontournables d'un cas.

Le résumé démontre également la présence, chez tous les auteurs et auteures, de conseils plus spécifiquement liés au choix de contenus des cas. Cependant, ces conseils se limitent principalement au choix des thématiques des cas, au respect d'objectifs d'apprentissage associés au programme de formation ainsi qu'au respect du niveau de connaissances des étudiantes et étudiants. Les conseils ne semblent donc pas aborder la question du développement du contenu des cas de manière précise et détaillée, et ce, peu importe l'année des écrits.

Le résumé présenté en annexe A met par ailleurs en relief le fait que certains ouvrages, particulièrement ceux datant de plus de dix ans, abordent la méthode des cas de façon spécifique à une discipline, principalement la gestion. Cela dit, il est plus fréquent d'observer dans les ouvrages plus récents une invitation à utiliser la méthode des cas dans toutes les disciplines de l'éducation. Il est également intéressant de constater que la plupart des ouvrages rédigés dans les dix dernières années associent la notion de socioconstructivisme à la méthode des cas.

À la lumière du résumé, il appert que les auteures et auteurs s'emploient à offrir de nombreux conseils, somme toute consensuels, quant à la façon de rédiger des cas, tant sur la forme que sur le fond. Cependant, il semble important de souligner que les conseils de fond sont plutôt d'ordre général et qu'un processus concret de réflexion autour du contenu d'un cas est pratiquement absent. Ceci est d'autant plus marqué par le fait que ces conseils n'ont pas évolué avec l'éclatement des disciplines exploitant la méthode des cas et avec l'introduction de la théorie de l'apprentissage socioconstructiviste ainsi que de l'approche par compétences.

En conclusion, les conseils recensés auprès d'un bon nombre d'auteurs et auteures s'étant intéressés à la méthode des cas n'abordent pas assez exhaustivement la

construction du contenu d'un cas pour le développement optimal des connaissances et des compétences des étudiantes et étudiants. Les conseils de fond de ces auteures et auteurs s'apparentent plutôt à des concepts théoriques généraux et des lacunes sont observées quant à l'aspect pratique entourant l'exercice de choix judicieux de contenus pour les cas à développer. Il y a lieu de constater que le questionnement didactique, cadre de référence s'intéressant justement au choix des contenus à transmettre, n'a pas été intégré dans les ouvrages dédiés à la rédaction de cas alors qu'il pourrait se présenter comme une réponse aux préoccupations des enseignantes et enseignants quand il est question de développer de nouveaux cas.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

La méthode des cas est une formule de plus en plus prisée par les enseignantes et enseignants du collégial. Cela est d'autant plus intéressant qu'elle a le potentiel de placer l'étudiante ou l'étudiant de n'importe quelle discipline dans un contexte socioconstructiviste de développement des compétences. Bien que les écrits soient abondants sur le sujet, la rédaction de nouveaux cas préoccupe les enseignantes et enseignants du collégial soucieux d'offrir des cas efficaces à la construction de connaissances et au développement des compétences puisque la question de la construction du contenu des cas n'y est pas abordée de manière précise et détaillée. Or, il s'avère que le questionnement didactique, cadre de référence justement à la base du choix et de l'élaboration de contenus, est absent des ouvrages traitant de la méthode des cas.

Ainsi, à la lumière de cette situation problématique, la question générale de recherche qui se pose est : un outil intégrant des éléments du questionnement didactique faciliterait-il la conception et la rédaction de cas par les enseignantes et enseignants du milieu collégial?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le questionnement didactique et le cas sont au cœur de ce deuxième chapitre. Les concepts de didactique et de cas sont définis en regard d'une recension des écrits. Les objectifs spécifiques de la recherche sont par la suite exposés à la fin de ce chapitre.

1. LA DIDACTIQUE

Cette section aborde certaines notions relatives à la didactique et s'attarde tout particulièrement à trois cadres de référence pour le choix des contenus. Une démarche d'élaboration d'une situation didactique est également décrite à la fin de cette section.

1.1 Des notions relatives à la didactique

Le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques définit la didactique comme étant « une discipline qui analyse les contenus en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissage référés à des matières scolaires » (Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013, p. 65). Puisqu'elle est citée par la plupart des auteures et auteurs qui sont penchés sur le concept de didactique, c'est cette définition que la chercheuse a décidé de retenir pour le présent essai.

Plusieurs auteures et auteurs soulignent par ailleurs que ce qui est spécifique à la didactique est l'attention portée aux contenus et à leurs relations à l'enseignement et à l'apprentissage (Bizier, 2014a; Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013; Jonnaert et Laurin, 2001; Lapierre, 2007; Raisky, 1993). Ainsi, comme le soulignent Jonnaert et Laurin (2001), la didactique se rattache à la

notion de contenu d'enseignement. « Ce contenu, c'est le sens produit par les relations établies entre les informations recueillies, les concepts et les notions utilisées » (Jonnaert et Laurin, 2001, p. 16). Dans cet ordre d'idées, « la didactique permet de donner un sens aux savoirs » (Arsenault et Bizier, 2008, p. 38).

La didactique est donc étroitement liée à la notion de rapport au savoir. C'est d'ailleurs dans ces termes que Lapierre (2014) résume la didactique : « la problématique de base de la didactique porte essentiellement sur le rapport au savoir » (p. 27). Le rapport au savoir est la relation qu'un sujet entretient avec tel ou tel savoir, ce sujet pouvant être l'étudiante ou l'étudiant ou bien l'enseignante ou l'enseignant (Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013; Jonnaert et Laurin, 2001; Jonnaert et Vander Borght, 2009; Lapierre, 2014).

Le sujet apprenant, lorsque confronté à des contenus d'enseignement qu'elle ou il doit maîtriser, est amené « à donner du sens, à accorder une valeur aux contenus, autrement dit à supposer notamment leur utilité sociale, leur légitimité dans la situation d'apprentissage, leur pertinence dans la discipline » (Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013, p. 185). C'est donc dire que l'apprentissage de contenus d'enseignement pour l'étudiante ou l'étudiant est indissociable du rapport qu'elle ou il entretient avec ces contenus.

Pour l'enseignante et l'enseignant, le rapport au savoir est « la représentation qu'il se fait de sa discipline, la compréhension qu'il a du programme d'études et de son contenu d'enseignement, de même que le lien qu'il établit entre sa discipline, le contenu d'enseignement et les connaissances de ses étudiants » (Lapierre, 2014, p. 27). C'est ce rapport au savoir qui entre en ligne de compte lorsque le sujet enseignant doit prendre des décisions quant aux contenus à enseigner, décisions qui détermineront, comme l'indique Prud'homme (2015*b*), les rapports aux savoirs que développeront ses étudiantes et étudiants. « En situation de planification de cours, les enseignants font des choix et prennent des décisions par rapport aux contenus à

enseigner et aux stratégies d'enseignement et d'évaluation, choix basés sur la logique de développement de la compétence » (Lapierre, 2007, p. 29).

Cet acte de choisir et de décider des contenus à transmettre est à la base de ce que le Groupe de travail sur la didactique de PERFORMA² a nommé le questionnement didactique.

Ce questionnement prend en compte les différents rapports que les enseignants entretiennent avec leur discipline ou profession, les savoirs à enseigner et les difficultés des étudiants dans l'apprentissage du contenu, ce qui influe sur les choix de ressources didactiques et de stratégies pédagogiques. (Bizier, 2014a, p. 17)

Ainsi, le questionnement didactique implique pour les enseignantes et enseignants d'identifier leurs savoirs sur l'enseignement d'une matière donnée. Cette démarche les aide à faire des choix de contenus ou de savoirs plus judicieux, à mettre en rapport ainsi qu'à articuler les contenus avec les finalités de leur programme ou de leur cours et à expliciter leurs choix, tant au niveau des contenus que des stratégies pédagogiques (Arsenault et Bizier, 2008; Bizier, 2014b; Lapierre, 2014).

1.2 Trois cadres de référence pour le choix des contenus

La recension des écrits révèle différents cadres de référence pour le choix des contenus. Les pages qui suivent introduisent brièvement trois de ces cadres de référence. Il est à noter que le terme questionnement didactique n'est pas à proprement parler utilisé par tous les auteurs et auteures s'intéressant à la didactique, mais il n'en demeure pas moins que leurs réflexions quant à la façon d'intégrer la

² PERFORMA, acronyme désignant Perfectionnement et formation des maîtres, est une structure fondée sur un partenariat entre l'Université de Sherbrooke et des établissements d'enseignement collégial (Université de Sherbrooke, s.d.). Il y a lieu de spécifier que le Groupe de travail sur la didactique de PERFORMA se prénomrait, avant 2013, le Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière de PERFORMA (Prud'homme, 2015a, p. 40).

didactique dans les pratiques d'enseignement peuvent s'apparenter à cette notion, telle que décrite dans la section précédente.

1.2.1 Le triangle didactique

Selon différents auteurs et auteures (Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013; Cormier, 2014; Jonnaert et Laurin, 2001; Jonnaert et Vander Borgh, 2009; Legendre, 2005), la didactique est un système de relations entre les composantes apprenant³, enseignant et contenu d'enseignement d'une situation d'apprentissage. « On représente souvent ces relations sous la forme d'un triangle dont les trois éléments du système didactique forment les pôles » (Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013, p. 203). Ce système, représenté par la figure 1 à la page suivante, est connu sous le nom de triangle didactique. Selon Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter (2013), le triangle didactique prend sa source dans le triangle pédagogique, modèle proposé en 1988 par Houssaye (2000) pour le champ de la pédagogie.

³ Lorsqu'il est question des cadres de référence relatifs au questionnement didactique, le terme apprenant est utilisé au lieu d'étudiant pour mieux respecter les propos des auteures et auteurs.

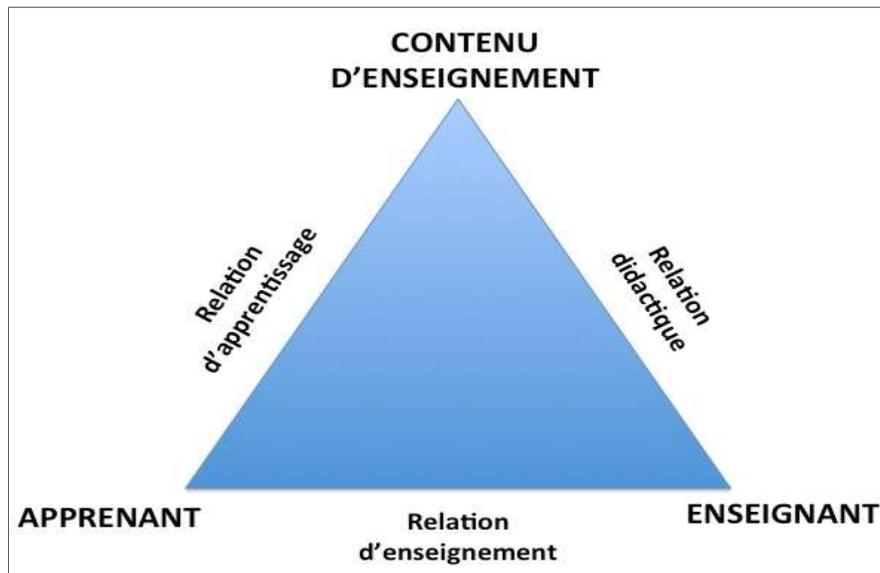


Figure 1

Le triangle didactique

Source : Inspirée de Houssaye (2000) dans Bizier, N. (2014a). *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009), p. 66.

Certains auteurs et auteures (Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013; Jonnaert et Laurin, 2001; Jonnaert et Vander Borgh, 2009; Legendre, 2005) considèrent que toutes les surfaces d'interaction entre les trois sommets du triangle permettent de développer une réflexion didactique. Pour d'autres, seules les relations didactique et d'apprentissage sont d'ordre didactique (Cormier, 2014; Prud'homme, 2015a). En effet, selon ces dernières, la relation d'enseignement relèverait plutôt d'une relation pédagogique puisqu'elle s'intéresse à comment enseigner et non pas à quoi enseigner. C'est ce dernier point de vue qui a été retenu par la chercheuse. Il est vrai que la pédagogie est reconnue comme étant complémentaire et interreliée à la didactique dans le travail de l'enseignante et de l'enseignant (Bilodeau, 2014; Bizier, 2014a), mais puisque l'intérêt de cet essai est de se centrer sur quoi enseigner, il n'y a pas lieu de s'attarder à comment enseigner. La relation d'enseignement ne sera donc pas développée davantage dans cet essai.

Le triangle didactique n'est pas un cadre de référence mettant explicitement en évidence le questionnement didactique. Cependant, il est possible de procéder à une réflexion d'ordre didactique en se basant sur la nature des relations didactique et d'apprentissage de ce système. Selon Legendre (2005), la relation d'apprentissage se caractérise par le fait que le développement de l'apprenante ou de l'apprenant dépend du contenu et que ce contenu se doit d'être adapté au niveau de développement de la personne apprenante. La réflexion didactique s'intéresse ici à « l'ensemble des caractéristiques des élèves dans le processus d'acquisition d'un savoir précis » (Jonnaert et Vander Borgh, 2009, p. 51). Toujours selon Legendre (2005), la relation didactique, quant à elle, se situe plutôt sous l'angle de la relation entre la personne qui enseigne et le contenu. Cela implique que le contenu d'enseignement choisi est tributaire de l'ensemble des ressources que possède l'enseignante ou l'enseignant et que les ressources que la personne enseignante se doit de solliciter sont influencées par la nature même du contenu à enseigner.

Cette dernière analyse démontre qu'il est possible de développer une approche par questionnement didactique pour ce cadre de référence en orientant la réflexion au-delà de la simple nature des relations du triangle didactique. Ce questionnement permet à l'enseignante ou à l'enseignant qui y a recours de déterminer son rapport, ainsi que celui de l'apprenante et de l'apprenant, au savoir.

1.2.2 Le triangle didactique et la situation professionnelle

Un deuxième cadre de référence est proposé par Raisky (1993) qui a revisité le triangle didactique en y intégrant les facettes d'une situation professionnelle. Ce cadre de référence permet de mettre en évidence toute la complexité que peut représenter un contenu d'enseignement lorsque celui-ci est lié à une situation professionnelle, ce qui peut être le cas dans le milieu collégial particulièrement pour la formation technique. Raisky (1993) a donc conservé les relations entre les pôles apprenant, enseignant et contenu, mais a élargi la perspective de ce dernier pôle pour

y inclure les caractéristiques de la situation professionnelle. La figure 2 qui suit illustre ce cadre de référence.

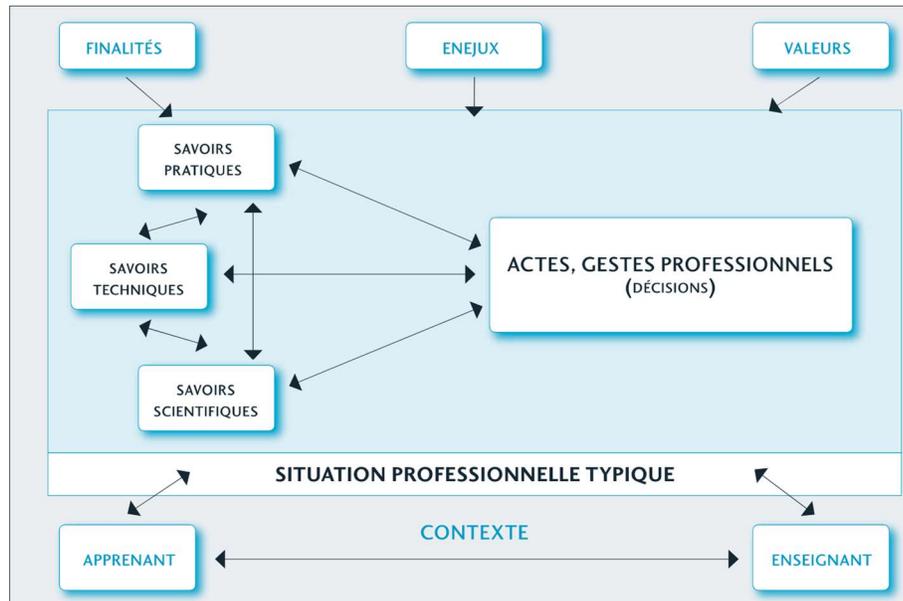


Figure 2

Le triangle didactique et la situation professionnelle

Source : Raisky (1993) dans Bizier, N. (2008). Choisir des contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur. *Pédagogie collégiale*, 21(2), p. 17.

Pour Raisky (1993), « les savoirs professionnels constituent un système complexe de savoirs pratiques, de savoirs techniques et de savoirs scientifiques » (p. 115). Les situations professionnelles sont donc caractérisées par des actes et des gestes professionnels nécessitant le recours à ces différents types de savoirs. Ces actes ou gestes sont également influencés par les valeurs, les finalités et les enjeux propres au contexte dans lequel ils se déroulent.

Ce cadre de référence encourage l'utilisation de situations professionnelles pour mieux cibler les éléments qui doivent faire partie de l'objet d'apprentissage, pour mieux guider la réflexion didactique qui accompagne le choix des éléments de contenu. « La situation professionnelle fait ressortir un ensemble de savoirs à partir

desquels on pourra choisir et organiser des contenus d'enseignement et construire des situations de formation » (Lapierre, 2007, p. 11). Ainsi, comme le précise Bizier (2014*d*), une situation professionnelle n'est pas un contenu de cours en soi, mais « une situation telle qu'elle se présente sur le marché du travail, incluant tout le contexte dans lequel elle se déroule, c'est-à-dire sa finalité, ses enjeux, ses valeurs, les actes ou décisions qui sont prises pour la gérer adéquatement » (p. 95).

La situation professionnelle est généralement exploitée dans les formations techniques, alors que pour la formation préuniversitaire et la formation générale, les pratiques sociales et les questions socialement vives sont plus privilégiées pour les situations de formation (Bizier, 2014*b*; Lapierre, 2007; Lapierre, 2014). Une pratique sociale « renvoie aux activités réelles d'un groupe social identifié, tels des citoyens, et peut servir de référence pour l'analyse d'activités scolaires » (Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013, p. 175). Les questions socialement vives, quant à elles, se définissent comme « des questions d'actualité qui soulèvent des débats entre les spécialistes de secteurs disciplinaires ou entre experts professionnels » (Bizier, 2014*b*, p. 71).

Tout comme pour le triangle didactique, le cadre de référence de Raisky (1993) n'aborde pas spécifiquement le questionnement didactique. Cependant, il est possible d'aller au-delà de ce cadre de référence et d'y appliquer un questionnement d'ordre didactique. À cet effet, voici des exemples de questions qu'ont élaborées différentes auteures en s'inspirant du cadre de référence de Raisky (1993) (Bizier, 2014*b*; Bizier, 2014*d*; Lacroix et Gagnon, 2014) :

- Quel est le but poursuivi par la professionnelle ou le professionnel dans cette situation?
- Quels sont les gestes professionnels associés à cette situation?
- Qu'est-ce qui est en jeu dans cette situation?

- Quelles sont les valeurs qui sous-tendent l'intervention de la professionnelle ou du professionnel?
- Quelles sont les caractéristiques du contexte?

L'emploi de ce type de questions laisse présager un choix de contenu plus judicieux et pertinent pour l'enseignante ou l'enseignant qui y fait appel et démontre que ce cadre de référence permet des réflexions d'ordre didactique.

1.2.3 Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial

Au début des années 2000, un groupe de travail de PERFORMA a vu le jour afin de contribuer au développement de la didactique de l'enseignement au collégial (Bizier et Prud'homme, 2014; Lapierre, 2014). Ses recherches l'ont amené à élaborer un cadre de référence empruntant l'image d'une fleur pour illustrer le questionnement didactique. Ce cadre de référence est présenté à la figure 3 de la page suivante. « Au centre de ce modèle se trouve le professeur qui choisit le contenu de ses cours et qui le structure pour faire apprendre certains savoirs aux étudiants » (Prud'homme, 2015a, p. 40). Le cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial comporte également cinq entrées auxquelles l'enseignante ou l'enseignant peut se référer pour faire des choix de contenu pertinents. En d'autres termes, ce cadre de référence présente cinq façons de s'interroger, de traiter et d'analyser les savoirs et les connaissances à transmettre. Ces entrées sont 1) les savoirs disciplinaires, 2) les savoirs à enseigner, 3) les rapports aux savoirs des élèves, 4) le matériel didactique, 5) les stratégies d'enseignement et d'évaluation (Bizier, 2014b; Lapierre, 2007; Prud'homme, 2015a). Alors que les trois premières entrées reposent sur le quoi de l'enseignement, la quatrième et la cinquième entrée s'attardent au comment de l'enseignement. Cet essai propose de réfléchir plus précisément sur le quoi enseigner. C'est pourquoi la quatrième et la cinquième entrée ne seront pas davantage détaillées.

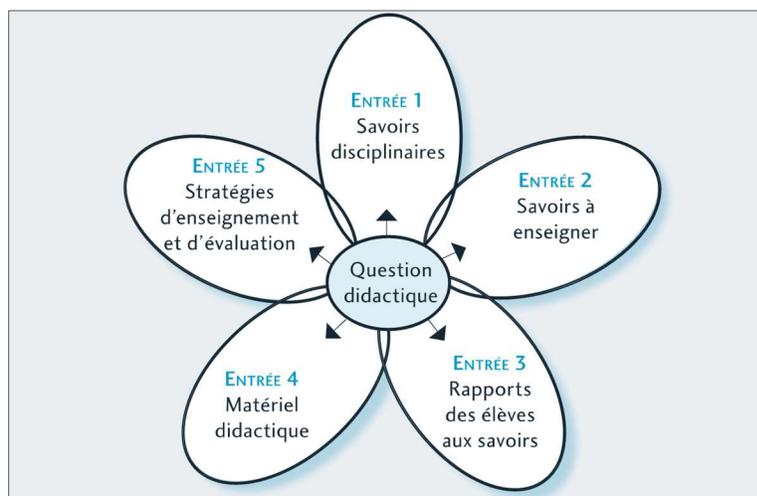


Figure 3

La représentation d'un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial : la métaphore de la fleur didactique

Source : Bizier, N. (2008). Choisir des contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur. *Pédagogie collégiale*, 21(2), p. 15.

La première entrée, les savoirs disciplinaires, « réfère aux savoirs que possède l'enseignant sur la matière » (Bizier, 2014b, p. 62). Les savoirs disciplinaires proviennent de savoirs savants, de pratiques disciplinaires, de situations professionnelles et de pratiques sociales. Dans cette perspective, comme l'indique Lapiere (2007), le questionnement de l'enseignante et de l'enseignant abordera notamment l'état des connaissances et de ses connaissances dans son domaine, les situations professionnelles typiques associées à sa spécialisation et les finalités, enjeux et valeurs reconnus dans sa profession. Comme l'indique Bilodeau (2014), ce questionnement invite les enseignantes et enseignants à demeurer à l'affût de l'évolution des savoirs et des pratiques et à être au clair avec leurs références ainsi qu'avec leurs représentations de leur discipline, car cela influence les choix de contenu qu'elles et ils feront. Voici différentes questions types émanant de cette entrée que l'enseignante ou l'enseignant peut utiliser (Bizier, 2014b; Prud'homme, 2014; Prud'homme, 2015a; Prud'homme, 2015b) :

- Quel est mon champ d'expertise disciplinaire ou professionnel? De quelles valeurs cela témoigne-t-il? Quelle incidence cela a-t-il sur ma façon d'enseigner la matière dans mon cours? En quoi mon profil disciplinaire ou mon expérience de travail peuvent-ils influencer mon choix et mon organisation de contenu?
- À quelles sources documentaires liées à ma discipline ou à ma profession vais-je puiser pour préparer mon cours? Ces sources sont-elles fiables? Sont-elles à jour? Sont-elles reconnues?
- À quels défis les spécialistes rattachés à ma discipline ou à ma profession sont-ils confrontés aujourd'hui?
- Selon mon expérience, quel élément de contenu est le plus difficile et le plus facile dans l'apprentissage de ma discipline? Comment qualifier l'aisance que je ressens par rapport au contenu?
- Quels sont les concepts clés, les méthodes et les attitudes particuliers à ma discipline ou à ma spécialité? Quels sont ceux que je souhaite absolument faire acquérir par les étudiantes et étudiants?
- Quels savoirs ai-je acquis après plusieurs années de pratique dans le milieu et quels sont ceux que les étudiantes et étudiants doivent intégrer à la fin du cours pour être compétents sur le marché du travail ou pour réussir des études universitaires? Quel est l'écart entre les deux?

La deuxième entrée fait appel aux savoirs à enseigner ou aux savoirs curriculaires. Ce sont les savoirs à choisir par les enseignantes et enseignants en fonction des finalités du programme d'étude ou du cours. Pour cette entrée, il s'agit de questionner « la pertinence des savoirs en fonction de l'atteinte des compétences » (Bizier, 2014*b*, p. 63). Il est important, lors du questionnement entourant cette entrée, de distinguer les savoirs d'un expert de ceux d'un novice (Lacroix et Gagnon, 2014; Lapierre, 2007). Voici différents exemples de questions pouvant être formulées par l'enseignante ou l'enseignant faisant appel à cette entrée du questionnaire didactique (Bizier, 2014*b*; Bizier, 2014*c*; Prud'homme, 2014; Prud'homme, 2015*a*) :

- Quelle est la compétence associée au cours que je donne? Quels sont les objectifs d'apprentissage liés à mon cours? Quelle orientation ces éléments donnent-ils à mes choix de contenus et à ma façon d'organiser mon cours?
- Quels sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être identifiés par les critères de performance? Que nous révèlent les critères de performance quant à l'étendue des savoirs à faire apprendre?
- Quels sont les savoirs essentiels au développement de la compétence et quels sont ceux qui sont secondaires et qui peuvent être mis de côté si le temps manque?
- Dans quelles situations les compétences vont-elles se démontrer? Quels savoirs sont mobilisés dans ces situations?
- En quoi les concepts retenus sont-ils pertinents pour le développement de la compétence dans ce programme ou ce cours? Si l'on enlevait ce contenu, que se passerait-il? Jusqu'où développer ce thème dans votre cours?
- Quel est le degré de complexité des notions à présenter? Sont-elles à la portée des étudiantes et étudiants du collégial?
- Quelles sont les attentes du marché du travail ou des universités quant aux habiletés de la diplômée ou du diplômé collégial?

La troisième entrée concerne les rapports aux savoirs des élèves. Cette entrée dicte aux enseignantes et enseignants de planifier les savoirs en se basant sur « les rapports que les élèves entretiennent avec les contenus enseignés ou les matières à l'étude » (Lapierre, 2014, p. 34). En effet, comme Lapierre (2014) l'indique, les enseignantes et enseignants ont à composer avec le bagage de connaissances antérieures et de conceptions ainsi qu'avec les principales erreurs et difficultés des étudiantes et étudiants relativement aux contenus pour leur permettre de faire des apprentissages. Lapierre (2007) considère que la connaissance de leurs références constitue un incontournable lors du choix des contenus à enseigner. Voici quelques questions pertinentes que l'enseignante ou l'enseignant peut utiliser lors d'une démarche de questionnement didactique passant par cette troisième entrée (Bizier, 2014c; Prud'homme, 2014; Prud'homme, 2015a) :

- Quelles sont les notions dont la maîtrise est préalable à l'apprentissage des savoirs enseignés dans mon cours? Quel est l'écart entre les préalables officiels et les apprentissages que les étudiantes et étudiants ont réellement faits?
- Quelles sont les connaissances et les croyances des étudiantes et étudiants au regard des savoirs à apprendre? Quelles sont leurs représentations et dans quelle mesure peuvent-elles créer des problèmes de compréhension?
- Quelles difficultés les étudiantes et étudiants rencontrent-ils le plus souvent lors de l'apprentissage de ces savoirs? Que peuvent me dire mes collègues sur les difficultés que les étudiantes et étudiants vivent habituellement dans l'apprentissage de ces savoirs? Quelles sont les notions qui causent des difficultés? De quelle nature ces notions sont-elles? Quels problèmes révèlent-elles?
- Quelles sont les erreurs les plus fréquentes des étudiantes et étudiants? Que révèlent-elles? Ces erreurs proviennent-elles de leur rapport au contenu, du manque de maîtrise des notions préalables ou de la complexité de la notion à apprendre?

Il est intéressant de constater que la métaphore de la fleur didactique est un cadre de référence qui non seulement intègre le questionnement didactique, mais qui inclut également toutes les notions présentes dans les deux autres cadres exposés précédemment dans cette section, soit le triangle didactique ainsi que le triangle didactique et la situation professionnelle. Le cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial est donc retenu pour cet essai, car il permet aux enseignantes et enseignants du collégial de réaliser une démarche de questionnement didactique claire, complète et exhaustive.

1.3 Le processus de transposition didactique : une démarche d'élaboration d'une situation didactique

Un savoir doit subir une série de transformations avant d'être un objet d'enseignement plus accessible pour le sujet apprenant. Ce travail de transformation

des savoirs non scolaires en savoirs scolaires est appelé transposition didactique par la plupart des auteures et auteurs (Bizier, 2014*b*, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013; Cormier, 2014; Jonnaert et Vander Borgh, 2009; Perrenoud, 1998; Prud'homme, 2014). Cormier (2014) définit la transposition didactique comme un « processus par lequel passent les savoirs, des savoirs savants vers les savoirs à enseigner, puis aux savoirs réellement enseignés » (p. 6).

La transposition didactique peut être externe ou interne. Cormier (2014) explique que la transposition didactique externe est associée au passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner alors que la transposition didactique interne permet de faire passer les savoirs à enseigner aux savoirs enseignés. Plus concrètement, la transposition didactique externe est associée à l'élaboration des programmes et la transposition didactique interne à l'élaboration des cours. Les enseignantes et enseignants opérationnalisent la transposition didactique interne dans plusieurs de leurs activités professionnelles : la rédaction des plans de cours, le choix de contenus des plans de leçon, le choix des exercices qui seront utilisés pour une leçon particulière en sont des exemples selon Cormier (2014). Dans le cadre de cet essai, c'est la transposition didactique interne qui est ciblée puisqu'il y est question d'un outil permettant d'élaborer une activité pédagogique.

Lapierre (2007) soutient que lors d'un processus de transposition didactique, il y a nécessairement transformation d'une situation de référence (aussi appelée situation adidactique) en une situation de formation (ou situation didactique). Selon Brousseau (1998), la situation adidactique est une situation dans laquelle il faut mettre en œuvre des connaissances en dehors du contexte d'enseignement et en l'absence d'indications. Les situations professionnelles, les pratiques sociales et les questions socialement vives sont à cet effet tout indiquées pour agir à titre de situation de référence et pour être transposées en situation didactique.

Il est intéressant de mentionner que « le questionnement didactique instrumente les enseignants en ce qui a trait à la transposition didactique » (Prud'homme, 2014, p. 290). Ainsi, le questionnement didactique est étroitement lié au processus de transposition didactique.

À la lumière de ces informations, il n'est pas surprenant que les démarches d'élaboration d'une situation didactique proposées par différents auteurs et auteures, démarches découlant du processus de transposition didactique, s'appuient toutes sur ces principes que sont le questionnement didactique et la situation de référence. Le tableau 1 de la page suivante présente à cet effet un résumé succinct de différentes démarches d'élaboration d'une situation didactique.

Tableau 1
Des démarches d'élaboration d'une situation didactique

Bizier, 2014 <i>b</i> et 2014 <i>d</i>	Fontaine et Roy, 2014	Jonnaert et Vander Borght, 2009	Lapierre, 2007	Normand, 2014
<ol style="list-style-type: none"> 1. Choix d'une situation de référence typique 2. Analyse de la situation de référence 3. Identification des savoirs pertinents 4. Identification des rapports aux savoirs des élèves 5. Élaboration de la situation de formation 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse de la compétence à faire développer 2. Choix d'une situation professionnelle pertinente 3. Description du contenu de la situation professionnelle 4. Transposition à la situation de formation en tenant compte des connaissances antérieures et des représentations des étudiantes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identification de l'objet d'apprentissage 2. Identification de situations faisant appel à cet objet 3. Analyse approfondie de la matière liée aux situations 4. Identification des conceptions des apprenants 5. Mise au point des connaissances des enseignants 6. Choix et élaboration d'une situation de formation pertinente 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Choix d'une situation professionnelle 2- Définition de l'attitude essentielle 3- Établissement d'un parallèle entre les savoirs de la situation professionnelle et les savoirs à enseigner 4- Établissement d'un parallèle entre les finalités de la situation professionnelle et la formation 5- Identification des difficultés des élèves dans la situation 6- Élaboration d'une situation de formation 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Identification des concepts et des contenus 2- Détermination de situations problèmes 3- Analyse approfondie de la matière et de la séquence des contenus 4- Analyse des représentations des étudiants

La démarche d'élaboration d'une situation didactique proposée dans cet essai a été conceptualisée à la suite d'un exercice de mise en parallèle des différentes démarches présentées dans le tableau 1 (Bizier, 2014*b*; Bizier, 2014*d*; Fontaine et

Roy, 2014; Jonnaert et Vander Borght, 2009; Lapierre, 2007; Normand, 2014). Cet exercice de comparaison a permis à la chercheuse de combiner plusieurs étapes de ces différentes démarches afin d'en arriver à développer une démarche plus complète. Cette dernière se décline en cinq étapes, soit :

1. L'identification de l'objet d'apprentissage;
2. Le choix d'une situation de référence;
3. L'analyse approfondie du contenu;
4. L'analyse des rapports aux savoirs des apprenantes et apprenants;
5. L'élaboration de la situation didactique.

Il y a lieu de souligner que cette démarche s'harmonise avec le cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial illustré par une fleur. En effet, des notions relatives à la première entrée se trouvent dans la première, deuxième et troisième étape de cette démarche. Des notions liées à la deuxième entrée sont intégrées dans la troisième étape de la démarche proposée. Finalement, des notions associées à la troisième entrée sont comprises dans la quatrième étape de la démarche.

Les cinq étapes de la démarche retenue pour l'élaboration d'une situation didactique sont plus détaillées dans les rubriques qui suivent.

1.3.1 L'identification de l'objet d'apprentissage

Dans un premier temps, il s'avère judicieux et nécessaire de bien identifier l'objet d'apprentissage qui sera au cœur de la situation de formation. Cet exercice peut se faire à l'aide du devis ministériel du programme d'études et du plan-cadre du cours, car il est d'une importance capitale qu'il y ait adéquation entre le contenu enseigné et le programme d'études, en particulier avec ses finalités (Bilodeau, 2014; Jonnaert et Vander Borght, 2009).

1.3.2 Le choix d'une situation de référence

La deuxième étape implique pour l'enseignante ou l'enseignant de choisir une situation de référence représentative de la discipline dans laquelle l'objet d'apprentissage peut être mis en évidence et les savoirs acquis mobilisés. Selon Fontaine et Roy (2014), choisir une situation pertinente consiste à déterminer quelles sont les situations de référence les plus souvent rencontrées dans le champ d'intervention ciblé. Cette situation de référence peut provenir d'une situation professionnelle, d'une pratique sociale ou d'une question socialement vive selon que la discipline soit liée à une formation générale, technique ou préuniversitaire. Cette étape « permet à l'enseignant de préparer des situations proches de celles que l'apprenant pourrait vivre » (Jonnaert et Vander Borght, 2009, p. 301).

1.3.3 L'analyse approfondie du contenu

La troisième étape implique pour l'enseignante et l'enseignant de faire une analyse approfondie du contenu. Cette étape s'effectue à l'aide d'une analyse et d'une description précise et détaillée de la situation de référence. L'analyse d'une situation de référence permet de mettre en relief une multitude de savoirs pratiques, de savoirs techniques et de savoirs scientifiques sollicités par ladite situation et qui doivent être rendus explicites pour être transposés dans une situation de formation. Cet exercice doit également permettre, comme l'indique Carrier (2014), de mettre en lumière les finalités, les valeurs et les enjeux de la situation de référence. Ceci facilitera ainsi la compréhension quant à l'utilité des tâches ou des gestes professionnels et quant à la perspective dans laquelle ils s'inscrivent.

En plus de cette analyse approfondie du contenu, Jonnaert et Vander Borght (2009) proposent aux enseignantes et enseignants d'explorer par le fait même leurs propres connaissances et conceptions à propos de ce contenu.

1.3.4 L'analyse des rapports aux savoirs des apprenantes et apprenants

Il a déjà été spécifié qu'un savoir est en mesure de devenir un objet d'apprentissage lorsqu'il est adapté aux connaissances et aux conceptions de l'étudiante ou de l'étudiant. Cette quatrième étape vient donc appuyer ce principe en invitant les enseignantes et enseignants à explorer les connaissances, les conceptions et les théories que leurs étudiantes et étudiants ont à propos du contenu. Les enseignantes et enseignants en profitent aussi pour relever les principales difficultés et les erreurs les plus fréquentes que rencontrent leurs étudiantes et étudiants en regard du contenu ciblé (Bizier, 2014*b*; Bizier, 2014*d*; Jonnaert et Vander Borght, 2009; Lapierre, 2007).

1.3.5 L'élaboration de la situation didactique

Cette dernière étape s'attarde à la formulation de la situation didactique alors que les quatre étapes précédentes ciblent davantage le choix de son contenu. Il importe pour l'enseignante et l'enseignant de rédiger une situation qui comprendra les savoirs les plus pertinents pour la formation tout en respectant les finalités du programme d'études ou du cours et les rapports des étudiantes et étudiants avec le contenu.

2. UN CAS

Cette partie du cadre de référence s'attarde à la notion de cas. Cette notion est tout d'abord défini à l'aide d'une présentation de ses différents attributs. Une démarche de rédaction d'un cas est par la suite proposée à la fin de cette section.

2.1 Une définition du cas

Quelques auteures et auteurs s'emploient à définir précisément ce qu'est un cas. Pour Croué (1997), « un cas est une situation d'entreprise à partir de laquelle les apprenants identifient non seulement des difficultés mais également des ressources les conduisant à préconiser des actions pour améliorer la situation telle qu'elle est, au moment où elle se présente » (p. 20). Van Stappen (1989) définit un cas comme « un problème concret, qui a réellement existé dans le monde des affaires ou dans tout autre domaine de la vie réelle, et qui appelle à un diagnostic et/ou une décision » (p. 24). Quant à Mucchielli (1992), il présente un cas comme suit :

Un cas est un texte écrit ou simulé, un témoignage oral ou enregistré relatant une situation problématique concrète et réaliste, c'est-à-dire un incident significatif, une situation embarrassante ou critique ou tout simplement le déroulement d'une situation dans le temps. [...] le cas sert, lors de discussions de groupe, soit à amorcer une quête d'information, soit à amener une analyse du problème, soit à une prise de décision. (Mucchielli, 1992, p. 10)

D'autres auteures et auteurs définissent en partie ce qu'est un cas lorsqu'elles et ils expliquent la méthode des cas. Bédard, Dell'Aniello et Desbiens (2005), par exemple, indiquent que « la méthode des cas consiste à amener un groupe de personnes en formation à analyser, à discuter et à résoudre une situation problématique qui le plus souvent s'inspire de faits vécus » (p. V). Cette définition de la méthode nous amène à comprendre qu'un cas est une situation problématique s'inspirant de faits vécus. Chamberland, Lavoie et Marquis (2011) font également référence à ce qu'est un cas en énonçant que la méthode des cas est une « proposition, à un petit groupe, d'un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires » (p. 91).

Bien que toutes ces définitions diffèrent dans leur formulation, leur comparaison permet de mettre en évidence quatre attributs associés au cas. Ces attributs, se présentant comme les fondements du cas, se résument ainsi :

1. Un cas pose une situation problématique;
2. Un cas invite à un processus de résolution de ladite situation;
3. Le problème présenté est concret et réel;
4. Un cas est utilisé dans le cadre de la méthode des cas.

Ainsi, en tenant compte des différentes définitions des auteures et auteurs consultés et des attributs qui s'en dégagent, la définition retenue pour le cas dans le cadre de cet essai, grandement inspirée de celle de Mucchielli (1992), est la suivante : situation problématique concrète et réaliste servant, lors de discussions de groupe, à amener une analyse du problème ou à une prise de décision. Cette définition a l'avantage de capturer l'essence des attributs du cas. Les rubriques qui suivent décrivent plus précisément chacun de ces attributs.

2.1.1 Une situation problématique

D'entrée de jeu, il est essentiel de statuer sur le fait qu'un cas est une situation problématique. Le concept de problème, tel que le conçoivent différents auteurs et auteures l'ayant étudié (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002; Jonnaert et Vander Borgh, 2009; Tardif, 2007), présente certains traits distinctifs qui s'énoncent comme suit :

- A. Un problème contient des données initiales;
- B. Un problème est complexe;
- C. Un problème vise l'atteinte d'un but;
- D. Un problème implique une recherche cognitive active;
- E. Un problème est contextualisé;

F. Un problème est signifiant;

G. Un problème peut avoir une gamme de solutions possibles.

Ces traits définissant le concept de problème peuvent aisément s'appliquer au cas et la suite de ce chapitre permet de le démontrer à de nombreuses occasions. À ce stade-ci, cependant, il est intéressant de relever que les définitions offertes pour un cas proposent différentes terminologies pour énoncer le concept de problème. Les termes problème, situation-problème, situation et situation problématique sont utilisés selon les ouvrages et les auteurs et auteures lorsqu'il est question de cas. Il y a donc lieu de discerner ces termes en regard des différentes définitions offertes par celles et ceux s'étant penchés sur le concept de problème et d'établir lequel correspond le mieux au cas.

À sa plus simple expression, un problème évoque «une situation préoccupante à laquelle est confronté un apprenant et dont la résolution présente un niveau certain de difficulté» (Legendre, 2005, p. 1078). De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002) ajoutent à cela qu'un problème permet de réinvestir et d'approfondir des notions déjà étudiées. Tout comme Meirieu (2012), ils différencient donc le concept de problème de celui de situation-problème, car ce dernier correspond plutôt à un problème visant la construction de nouvelles connaissances. Ces précisions permettent d'effectuer un premier élagage et de retenir le terme problème puisque'un cas doit être accessible et présenter un niveau de complexité adapté aux connaissances et aux habiletés des étudiantes et étudiants (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011; Guilbert et Ouellet, 2004; Ménard et St-Pierre, 2014; Mucchielli, 1992; Proulx, 1993; Van Stappen, 1989). Dans cet ordre d'idées, la notion de situation-problème est plus appropriée à l'apprentissage par problèmes puisque le problème exploité dans cette méthode d'apprentissage est un «prétexte à la construction de nouvelles connaissances» (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 82).

Il est intéressant de mentionner qu'un cas s'apparente à un problème ouvert tel que défini par De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002) : « les problèmes ouverts placent les apprenants dans une situation plus complexe qui demande réflexion [...]. Ils peuvent être résolus par différents chemins, et il existe parfois différentes solutions possibles ou plusieurs manières de présenter la solution » (p. 43). À l'image du problème ouvert, un cas présente rarement une situation problématique pour laquelle il existe une solution unique (Croué, 1997; Eitington, 1991; Guilbert et Ouellet, 2004; Ménard et St-Pierre, 2014; Mesny, 2005; Tremblay, 2009; Van Stappen, 1989). S'apparentant à la vraie vie, comme Ménard et St-Pierre (2014) le soulignent, un cas implique d'examiner plusieurs réponses ou solutions lors de sa résolution. « Il n'y a pas une seule solution possible, mais un canevas de solutions envisageables » (Croué, 1997, p. 20).

Un cas fait également appel à un problème défini. « Un problème est bien défini lorsque le but désiré est très clairement énoncé et que les données initiales et les contraintes sont également très clairement indiquées » (Tardif, 2007, p. 242). À cet effet, la plupart des ouvrages traitant du cas indiquent que celui-ci doit présenter toutes les informations utiles à la résolution du problème et éviter les détails superflus et inutiles (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011; Eitington, 1991; Ménard et St-Pierre, 2014; Mucchielli, 1992; Proulx, 2009).

Finalement, De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002) distinguent le problème de la situation problématique en indiquant que la « situation problématique renvoie plutôt à un ensemble constitué d'un problème général, de sous-problèmes et d'hypothèses qui leurs sont associées » (p. 26). Un cas étant un problème contextualisé dans une situation professionnelle ou dans une pratique sociale, sa description implique nécessairement de traiter du contexte souvent plus large que le problème en soi. De ce fait, la définition de la situation problématique s'applique bien au cas et cette terminologie est privilégiée dans cet essai lorsqu'il en est question.

2.1.2 *La résolution de la situation problématique*

En plus de la présentation d'une situation problématique, la résolution de cette dernière est également au cœur du cas. En effet, selon la majorité des auteures et auteurs, un cas permet à l'étudiante ou à l'étudiant de vivre une démarche de résolution de problème (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011; Croué, 1997; Legendre, 2005; Mucchielli, 1992; Van Stappen, 1989). Un cas conduit donc à préconiser des actions pour comprendre ou améliorer la situation et doit nécessairement poser une situation problématique « qui doit être résolue ou pour laquelle une décision doit être prise » (Proulx, 1993, p. 109). Tremblay (2009) soutient également cet avis en stipulant qu'un cas implique d'analyser et de porter un jugement sur un problème afin de suggérer une ou des solutions et de les argumenter.

Il y a lieu de préciser qu'il existe une différence importante entre la résolution d'une situation problématique et la résolution d'un exercice. Tremblay (2009) indique que la résolution d'un exercice est une démarche plutôt technique où un algorithme doit être appliqué pour une suite de questions qui exigent toutes la même demande cognitive. La citation suivante de De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002) résume d'ailleurs bien cette idée : « les exercices servent à... exercer! » (p. 23). La résolution d'un problème exige « de concevoir et de mener une démarche de recherche » (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002, p. 23) alors que lors de la résolution d'un exercice, « l'apprenant met en application machinalement des connaissances qui lui ont été transmises » (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 91). Ainsi, les exercices permettent de mettre en opération certaines parties d'une compétence visée et « sont déconseillés pour l'acquisition de compétences intellectuelles complexes » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011, p. 144).

Dans le même ordre d'idées, Van Stapen (1989) rappelle que les exercices font appel à des capacités du 3^e niveau de la taxonomie de Bloom⁴ alors que le processus de résolution d'un cas vise plutôt des capacités relevant des 4^e, 5^e et 6^e niveaux. Le processus type d'apprentissage du Pôle de l'Est⁵ présenté par Raymond (2006) rejoint également cette idée en indiquant que la résolution d'exercices est une activité pédagogique appropriée pour l'étape d'application alors que la résolution de cas s'intègre aux étapes de procéduralisation et d'intégration. Le tableau 2 qui suit présente globalement les distinctions qui peuvent être faites entre un problème et un exercice.

Tableau 2
Les distinctions un problème et un exercice

Problème	Exercice
Créativité	Application
Découverte	Reproduction
Situation inédite	Situation connue
Méthode inconnue	Démarche déjà acquise
Processus réfléchi	Exécution mécanique
Analyse méthodique	Saisie immédiate
Acquisition	Consolidation, renforcement
Développement	Conditionnement
Nouveauté	Entretien pratique

Source : Inspiré de Tremblay, M. B. (2009). *La pédagogie par problèmes : une clé en enseignement postsecondaire. Processus de résolution de problèmes, méthode des cas, apprentissage par problèmes*. Montréal : Guérin universitaire 3^e millénaire.

En terminant, puisqu'un cas implique un processus de résolution de problèmes, Proulx (2009) souligne très justement qu'il est important que l'enseignante ou l'enseignant s'assure que ses étudiantes et étudiants comprennent bien les étapes de ce processus lorsqu'elle ou il souhaite présenter un cas en classe.

⁴ La taxonomie de Bloom est un modèle proposant une classification hiérarchique des niveaux d'acquisition des connaissances à l'intérieur desquels des opérations typiques y sont associées. Les niveaux d'acquisition des connaissances et les opérations qui y sont associées se résument ainsi : 1 = connaissance, 2 = compréhension, 3 = application, 4 = analyse, 5 = synthèse, 6 = évaluation.

⁵ Le processus type d'apprentissage du Pôle de l'Est aide à construire une séquence d'enseignement et d'apprentissage de manière organisée. Ce processus comporte six étapes : 1 = activation, 2 = élaboration, 3 = organisation, 4 = application, 5 = procéduralisation, 6 = intégration (Raymond, 2006).

2.1.3 Une situation problématique concrète et réelle

L'utilisation d'une situation problématique concrète et réelle se présente comme le troisième attribut du cas. En effet, l'ensemble des auteures et auteurs s'entend pour dire qu'un cas exploite des situations problématiques vraies, réelles et concrètes (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011; Croué, 1997; Eitington, 1991; Guilbert et Ouellet, 2004; Legendre, 2005; Ménard et St-Pierre, 2014; Mesny, 2005; Mucchielli, 1992; Proulx, 2009; Tremblay, 2009; Van Stappen, 1989). Bien que cela ne soit pas une exigence absolue, il existe au sein des auteures et auteurs précédemment cités une volonté de favoriser l'utilisation de situations problématiques ayant réellement existé pour véritablement optimiser la mise en relation entre la théorie et la pratique ainsi que le transfert des connaissances, tout particulièrement à des situations professionnelles (Ménard et St-Pierre, 2014; Proulx, 2009; Tremblay, 2009). Pour Tremblay (2009), un cas doit pleinement ressembler à une situation réelle que les étudiantes et étudiants pourront éventuellement rencontrer dans leur future profession. Mesny (2005) va jusqu'à dire que « la qualité d'un cas est jaugée d'abord et avant tout à sa capacité de bien rendre compte d'une réalité et de reproduire le plus fidèlement possible les termes d'un problème » (p. 5).

Il est reconnu que l'utilisation de données réelles dans une situation problématique a plus de chance de susciter l'intérêt des étudiantes et étudiants. Cet attribut qu'est la véracité de la situation problématique est ainsi d'autant plus important puisqu'une des conditions gagnantes du cas est qu'il soit d'intérêt et qu'il ait du sens pour les étudiantes et étudiants (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011; Croué, 1997; Guilbert et Ouellet, 2004; Ménard et St-Pierre, 2014; Proulx, 1993).

Il est intéressant de s'attarder ici brièvement sur le concept d'authenticité puisque l'aspect concret et réel de la situation problématique renvoie forcément à ce

concept. Selon Scallon (2004), pour être authentique une situation doit être contextualisée, concrète et avoir du sens pour l'étudiante ou l'étudiant. La description de ce concept cadre en tout point avec celle du cas. Cependant, pour Duval et Pagé (2013), la situation authentique réfère plutôt à « un contexte d'apprentissage qui offre aux étudiants l'occasion de développer certaines compétences de façon active, répondant ainsi à une tendance actuelle de pédagogie par projet » (p. 13). Dans le même ordre d'idées, Leroux, Hébert et Paquin (2015) indiquent qu'une situation authentique doit être le plus fidèle possible à l'environnement et aux outils utilisés dans le contexte reproduit. Ainsi, la chercheuse a décidé de ne pas retenir le terme authentique dans cet essai.

2.1.4 La méthode des cas

Un cas est indissociable de la méthode des cas. Les définitions proposées par différents auteurs et auteures pour la méthode des cas, et dont quelques-unes sont présentées dans le tableau 3 de la page suivante, permettent de l'attester.

Tableau 3
Différentes définitions de la méthode des cas

Auteurs et auteurs	Définitions
Bédard, Dell’Aniello et Desbiens, 2005, p. V	La méthode des cas consiste à amener un groupe de personnes en formation à analyser, à discuter et à résoudre une situation problématique qui le plus souvent s’inspire de faits vécus.
Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011, p. 91	Proposition, à un petit groupe, d’un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires.
Legendre, 2005, p. 875	Méthode d’apprentissage dans laquelle une situation réelle ou une série d’événements véritables est présentée aux apprenants dans une optique de résolution de problèmes.
Mesny, 2005, p. 2	La méthode des cas signifie essentiellement deux choses : l’utilisation de situations réelles sous la forme de documents écrits dans lesquels ces situations sont relatées et la discussion en classe de ces situations réelles par les étudiants qui participent ainsi activement à leur apprentissage.
Mucchielli, 1992, p. 10	La méthode des cas consiste à faire étudier par un groupe des situations-problèmes concrètes présentées avec leurs détails réels, et de provoquer, à partir de chaque analyse de cas, une prise de conscience exacte et ajustée de la situation, puis une conceptualisation expérientielle, enfin une recherche des solutions efficaces.
Van Stappen, 1989, p 24	Méthode pédagogique permettant d’entraîner les étudiants à aborder des situations concrètes tirées des cas d’entreprises réelles, particulièrement pour exercer leur esprit à effectuer un diagnostic, à poser correctement les problèmes, 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.

Dans le cadre de cet essai, la définition de la méthode des cas retenue est celle de Legendre (2005) : méthode d’apprentissage dans laquelle une situation réelle ou une série d’événements véritables est présentée aux apprenants dans une optique de résolution de problèmes (p. 875). Cette définition apparaît comme étant la plus appropriée puisqu’elle est la seule à y inclure la notion de méthode d’apprentissage, notion primordiale pour comprendre le positionnement de la méthode des cas dans un processus d’apprentissage.

Il y a lieu de préciser que le terme méthode des cas est à privilégier par rapport à celui d'étude de cas. Bien que les auteures et auteurs emploient parfois ces deux terminologies sans distinction, Ménard et St-Pierre (2014) invitent à utiliser le terme méthode des cas puisqu'elles considèrent l'étude de cas comme une « technique de collecte, de mise en forme et de traitement de l'information dans le cadre d'une recherche qualitative » (p. 110).

Les différentes caractéristiques de la méthode des cas permettent de mieux saisir les conditions dans lesquelles un cas devrait être utilisé en enseignement. En premier lieu, il faut retenir que « la méthode des cas est habituellement précédée d'une période d'enseignement ou de lectures à propos des notions, des concepts et des théories qui seront problématisés dans le cas » (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 110). Ainsi, lors de l'utilisation de cette méthode, l'étudiante ou l'étudiant est plutôt confronté à des situations dans lesquelles elle ou il doit retourner à des connaissances déjà acquises et choisir, parmi un ensemble de procédures ou de stratégies, celles à privilégier et à appliquer. Ceci fait en sorte que la méthode des cas est reconnue comme étant une approche « plus fréquemment déductive qu'inductive » (Tremblay, 2009, p. 3).

En second lieu, comme l'expliquent Guilbert et Ouellet (2004), la méthode des cas est une méthode d'apprentissage qui favorise les interactions des étudiantes et étudiants par le travail en équipe et en grand groupe. La résolution de la situation problématique de façon interactive avec un groupe de personnes se présente donc comme une autre caractéristique importante de la méthode des cas. La méthode des cas se distingue d'ailleurs des autres méthodes axées sur la résolution de problèmes de par ses étapes de « présentation en classe par les étudiants des solutions retenues, sous la forme d'un exposé argumentatif, suivie d'un débat animé et synthétisé par le professeur » (Tremblay, 2009, p. 16). La plupart des auteures et auteurs évoquent l'importance des discussions en classe et du rôle actif des étudiantes et étudiants ainsi que de l'enseignante ou de l'enseignant lors de ces discussions axées sur la résolution

du cas (Bédard, Dell’Aniello et Desbiens, 2005; Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011; Croué, 1997; Déry, 2007; Eitington, 1991; Guilbert et Ouellet, 2004; Ménard et St-Pierre, 2014; Mesny, 2005; Mucchielli, 1992; Proulx, 2009; Tremblay, 2009; Van Stappen, 1989). La notion de groupe est ici primordiale en raison de la richesse que celui-ci peut apporter à la construction des connaissances de tous et chacun. « La connaissance d’un cas n’a de véritable sens que lorsqu’elle s’inscrit dans un jeu d’interactions sociales où elle peut contribuer à l’élaboration d’une intelligence qui met à profit les interprétations des uns et la compréhension des autres » (Déry, 2007, p. 1).

2.2 Une démarche de rédaction d’un cas

Lorsqu’une enseignante ou un enseignant souhaite utiliser un cas dans son enseignement, elle ou il est généralement invité à en trouver un disponible dans une banque de cas. Cependant, il arrive que la personne enseignante aie à rédiger un nouveau cas, car ceux qu’elle a en sa possession ne répondent pas aux objectifs pédagogiques ciblés. C’est à ce moment-là qu’une démarche de rédaction d’un cas entre en jeu.

Il y a lieu de rappeler l’importance de cette tâche qu’est la rédaction d’un cas. En effet, plusieurs auteurs et auteures estiment que la qualité d’un cas est directement influencée par la façon de le rédiger (Bédard, Dell’Aniello et Desbiens, 2005; Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011; Croué, 1997; Guilbert et Ouellet, 2004; Ménard et St-Pierre, 2014; Mesny, 2005; Mucchielli, 1992; Proulx, 1993; Proulx, 2009; Tremblay, 2009; Van Stappen, 1989). Quelques auteures et auteurs proposent d’ailleurs des démarches de rédaction d’un cas que le tableau 4 de la page suivante résume sommairement.

Tableau 4
Des démarches de rédaction d'un cas

Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005	Croué, 1997	Eitington, 1991	Guilbert et Ouellet, 2004	Van Stappen, 1989
1- Détermination du besoin pédagogique 2- Détermination d'une situation problème 3- Collecte de données 4- Rédaction du cas 5- Tests et révision	1- Identification des objectifs pédagogiques 2- Choix de la situation problème 3- Collecte de données 4- Rédaction du cas 5- Choix du format du cas 6- Test de validation	1- Détermination des principes que le cas devra mettre en évidence 2- Élaboration d'une situation qui illustre ces principes 3- Développement des symptômes 4- Développement des personnages 5- Rédaction du cas 6- Rédaction des questions relatives au cas	1- Détermination d'une situation problème 2- Collecte de données 3- Rédaction du cas 4- Validation et corrections	1- Identification du besoin pédagogique 2- Détermination d'une situation problème 3- Collecte de données 4- Rédaction du cas

La démarche de rédaction d'un cas proposée dans cet essai a été conceptualisée à la suite d'un exercice de comparaison des différentes démarches mise en relief dans le tableau 4 (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Croué, 1997; Eitington, 1991; Guilbert et Ouellet, 2004; Van Stappen, 1989). Comme ce fut le cas pour la démarche d'élaboration d'une situation didactique, cet exercice de comparaison a permis à la chercheuse de combiner plusieurs étapes de ces différentes

démarches afin d'en arriver à développer une démarche plus complète. Cette dernière se décline en cinq étapes, soit :

1. L'identification de l'objectif d'apprentissage et des éléments de contenu;
2. Le choix d'une situation problématique et la collecte de données;
3. Le choix du format du cas;
4. La rédaction du cas;
5. La validation et les ajustements.

Ces cinq étapes sont brièvement détaillées dans les pages qui suivent.

2.2.1 L'identification de l'objectif d'apprentissage et des éléments de contenu

Dans un premier temps, il est primordial d'identifier l'objectif d'apprentissage ciblé par le cas. En effet, le cas doit correspondre à un véritable besoin pédagogique et poursuivre un objectif d'apprentissage précis défini en fonction du profil des étudiantes et étudiants et du développement de la compétence (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Croué, 1997; Mesny, 2005; Proulx, 2009; Van Stappen, 1989). L'objectif d'apprentissage permet également de cibler les éléments de contenu qui y sont associés. À ce stade-ci, il est primordial que l'enseignante ou l'enseignant s'assure que le contenu visé par le cas respectera les connaissances et les habiletés de ses étudiantes et étudiants.

2.2.2 Le choix d'une situation problématique et la collecte de données

Lors de la deuxième étape, l'enseignante ou l'enseignant choisit une situation problématique dans laquelle l'objectif d'apprentissage et les éléments de contenu identifiés à l'étape précédente peuvent être mis de l'avant. Comme il a déjà été discuté, il est important d'opter pour une situation problématique permettant d'élaborer un cas concret, réel et idéalement ayant déjà été vécu.

Diverses sources peuvent guider l'enseignante et l'enseignant en recherche d'une situation problématique (Guilbert et Ouellet, 2004; Proulx, 2009; Tremblay, 2009; Van Stappen, 1989). En effet, la personne enseignante peut : a) utiliser des cas vécus par des étudiantes ou étudiants ou par le corps professoral, b) utiliser des cas vécus dans des milieux professionnels, c) se référer à des documents d'actualité, d) contacter une personne-ressource ayant un problème réel devant être résolu dans son milieu de travail, e) s'inspirer d'entrevues ou d'entretiens conduits auprès de personnes-ressources, f) s'inspirer des propos d'un conférencier, g) reprendre une histoire à partir des grands dossiers de la presse, h) utiliser des essais ou des rapports de stage, i) utiliser de la documentation historique ou statistique.

Une fois la situation problématique choisie, l'enseignante ou l'enseignant procède alors à la collecte de données. À cette étape, elle ou il doit recueillir des données objectives, précises et complètes qui correspondront à l'objectif d'apprentissage et aux éléments de contenu ciblés.

2.2.3 Le choix du format du cas

Le cas peut être présenté aux étudiantes et étudiants dans différents formats. La personne enseignante doit à cette étape-ci choisir le format qui lui permettra de diffuser son cas de façon optimale. Plusieurs auteures et auteurs (Guilbert et Ouellet, 2004; Ménard et St-Pierre, 2014; Proulx, 2009) mentionnent que le cas peut prendre la forme d'un document écrit, d'un film, de capsules vidéos, de simulations en classe ou de jeux de rôles. Le cas peut aussi impliquer la visite de sites internet, inclure des témoignages et autres.

2.2.4 La rédaction du cas

Les principes relatifs à la rédaction d'un cas s'attardent sur trois aspects : a) l'ordonnancement, b) la forme, c) les consignes.

En effet, plusieurs auteures et auteurs indiquent qu'un cas s'articule d'abord autour d'une structure typique ou d'un ordonnancement type (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Guilbert et Ouellet, 2004; Ménard et St-Pierre, 2014; Van Stappen, 1989). Ménard et St-Pierre (2014) décrivent cette structure ainsi :

Le cas raconte une histoire, avec un début qui permet aux étudiants de plonger immédiatement dans l'histoire, un développement qui débouche sur une situation concrète et une fin qui met en relief le fait que la situation mérite d'être analysée. Le cas se termine par une série de questions précises. (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 112)

Un cas doit donc présenter un paragraphe d'introduction, un développement, une présentation du problème et une conclusion comprenant des consignes adressées aux étudiantes et étudiants. L'introduction permet de rapidement impliquer le lecteur dans une situation qui capte son attention. La partie développement sert à décrire tout le contexte et l'environnement dans lesquels se déroule la situation problématique. Par la suite, toutes les données relatives au problème sont exposées de façon factuelle et chronologique. La conclusion présente de son côté des questions ou des consignes qui devront être répondues par les étudiantes et étudiants. Il est intéressant de mentionner qu'un cas peut compter, selon Van Stappen (1989), d'une à cinquante pages.

Lors de la rédaction du cas, la personne enseignante doit s'assurer par ailleurs qu'elle respecte diverses règles de forme. Ces règles, identifiées par un bon nombre d'auteurs et auteures (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011; Guilbert et Ouellet, 2004; Mesny, 2005; Proulx, 2009; Van Stappen, 1989), s'énumèrent comme suit :

- A. Le cas doit être clair;
- B. Le cas doit être concis;
- C. Le cas doit être précis;
- D. Les informations fournies dans le cas sont complètes et exhaustives;

- E. Le cas est objectif;
- F. Le cas présente des données et des faits exacts;
- G. La description des faits est structurée;
- H. Le cas est présenté dans un ordre chronologique logique;
- I. Le cas ne présente pas de détails superflus, inutiles ou qui ne serviront pas à répondre aux objectifs d'apprentissage identifiés.

Enfin, quelques auteures et auteurs (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Ménard et St-Pierre, 2014; Proulx, 2009; Van Stappen, 1989) précisent qu'un cas doit nécessairement comporter des consignes ou des questions pour diriger l'étudiante et l'étudiant dans la résolution de la situation problématique présentée.

Trois types de consignes correspondant à trois niveaux d'analyse sont proposés par certains auteurs et auteures (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Van Stappen, 1989). Dans le premier niveau, le cas décrit le problème ainsi que la solution et l'étudiante ou l'étudiant doit analyser si la solution convient ou non. Il s'agit ici d'un faible niveau de complexité. Dans le deuxième niveau, niveau où la complexité est considérée comme modérée, le cas décrit le problème et l'étudiante ou l'étudiant doit trouver une solution convenable au problème. Dans le dernier niveau, le cas décrit une situation et l'étudiante ou l'étudiant doit expliquer le problème et trouver des solutions convenables. Le niveau de complexité de cette dernière consigne est élevé.

2.2.5 La validation et les ajustements

Certains auteurs et auteures ajoutent une étape relative à la validation du cas (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Croué, 1997; Guilbert et Ouellet, 2004;). À leur avis, il est nécessaire de faire valider les cas que les enseignantes et enseignants rédigent eux-mêmes auprès de leurs pairs ou d'autres personnes-ressources. Des

ajustements du cas peuvent être nécessaires à la suite de ces consultations ou après un premier essai en classe avec les étudiantes et étudiants.

3. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Avant d'exposer les objectifs spécifiques de cette recherche, il y a lieu de faire un bref retour sur les concepts théoriques qui ont été présentés dans ce chapitre.

Dans un premier temps, il est intéressant de réitérer que le questionnement didactique est une démarche qui aide les enseignantes et enseignants à faire des choix de contenus ou de savoirs judicieux, à articuler les contenus avec les finalités de leur programme ou de leur cours et à expliciter leurs choix, tant au niveau des contenus que des stratégies pédagogiques.

Le cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial est retenu pour présenter les différentes composantes servant à la réflexion sur les choix à faire en termes de contenus. Parmi ces composantes, il est pertinent de s'attarder à trois de ses cinq entrées : a) les savoirs disciplinaires, b) les savoirs à enseigner, c) les rapports aux savoirs des élèves. L'entrée relative aux savoirs disciplinaires invite l'enseignante ou l'enseignant à se questionner, entre autres, sur l'évolution des savoirs et des pratiques ainsi que sur les représentations qu'elle ou il a de sa discipline. L'entrée des savoirs à enseigner permet de questionner la pertinence des savoirs à faire apprendre en fonction des finalités du programme d'études ou du cours. L'entrée des savoirs des élèves quant à elle s'attarde aux rapports qu'entretiennent les étudiantes et étudiants avec les contenus à enseigner, ces rapports pouvant consister en des connaissances antérieures ou en des conceptions.

Dans un deuxième temps, il est important de rappeler que le cas est défini dans cet essai comme une situation problématique concrète et réaliste servant, lors de

discussions de groupe, à amener une analyse du problème ou à une prise de décision quant à la résolution du problème. Le cas présente donc les quatre attributs suivants :

1. Il pose une situation problématique;
2. Il invite à un processus de résolution de ladite situation;
3. Le problème présenté est concret et réel;
4. Il est utilisé dans le cadre de la méthode des cas.

Outre ces attributs, le cas doit également énoncer une situation problématique ouverte, définie et contextualisée visant le réinvestissement et l'approfondissement de notions déjà étudiées, tout en étant d'intérêt pour les étudiantes et étudiants. Il a également été mentionné que la qualité d'un cas est directement influencée par la façon de le concevoir et de le rédiger.

Enfin, une démarche d'élaboration d'une situation didactique et une démarche de rédaction d'un cas, toutes deux composées de cinq étapes, sont exposées dans ce chapitre.

À la lumière du cadre de référence présenté dans ce chapitre, et en lien avec la question de recherche, deux objectifs spécifiques sont poursuivis dans cet essai. Ils s'énoncent comme suit :

1. Produire un outil de conception et de rédaction de cas intégrant des éléments du questionnement didactique;
2. Mettre à l'essai l'outil auprès d'enseignantes et d'enseignants du milieu collégial.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les choix méthodologiques du présent essai, particulièrement ceux entourant le type de recherche, le choix des participantes et participants, le déroulement de la recherche, les techniques de collecte et d'analyse des données, les aspects éthiques ainsi que les critères de scientificité de la recherche.

1. LE TYPE DE RECHERCHE

D'entrée de jeu, il y a lieu de rappeler que l'essai vise l'élaboration d'un outil intégrant des éléments du questionnement didactique pour faciliter la conception et la rédaction des cas par les enseignantes et enseignants du milieu collégial. Il implique donc une recherche de type recherche développement. « La recherche développement vise, par l'utilisation de connaissances scientifiques et des données de la recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (Legendre, 2005, p. 1147). Selon Loïselle (2001), la recherche développement est un type de recherche qui vise à résoudre des problèmes pédagogiques pratiques. L'idée du développement d'un outil pour la conception et la rédaction de cas est d'ailleurs née d'une problématique éducative pratique.

Il existe diverses formes de recherche développement. Selon Van der Maren (2003), la mise au point de matériel pédagogique relève plutôt d'une recherche axée sur le développement d'objets, et c'est ce dont il est question dans le cadre de cet essai.

La recherche développement est caractérisée par des activités de recherche et des activités de développement. « La phase de conception et de réalisation du produit correspondrait à la fonction développement alors que la phase de mise à l'essai et

d'évaluation du produit relèverait davantage de la recherche » (Loiselle, 2001, p. 79). Ces différentes activités se déroulent généralement, comme le mentionne Loiselle (2001), à l'intérieur des phases suivantes :

- 1 Une phase d'analyse incluant l'analyse des besoins et la recension des écrits;
- 2 Une phase de production incluant la conception et le développement préliminaire du produit;
- 3 Une phase de mises à l'essai auprès des populations ciblées;
- 4 Une phase d'évaluation et de révision du produit à la lumière des données recueillies à la phase précédente;
- 5 Une phase de diffusion ou d'implantation où l'information sur le produit est diffusée.

Le présent essai est aussi apparenté au type d'essai que Paillé (2007) classe comme « production de matériel pédagogique » (p. 142). Selon lui, la production de matériel pédagogique peut être considérée comme objet d'un essai de maîtrise, car « il y a assurément une manière scientifique de produire du matériel pédagogique, et il y a, en même temps, moyen d'en faire profiter la communauté des chercheurs » (Paillé, 2007, p. 142). Cette perspective de Paillé (2007) supporte la pertinence d'élaborer un outil pour faciliter la conception et la rédaction de cas comme thème de cet essai.

Toujours selon Paillé (2007), un essai de type production de matériel pédagogique se déroule en sept étapes qui se détaillent ainsi :

1. Une explicitation du cadre conceptuel du matériel;
2. Le choix et la justification du support du matériel;
3. Le choix et la justification du format du matériel;
4. La mise en forme du matériel;
5. La vérification de la correspondance entre le matériel et le cadre conceptuel;

6. La mise à l'essai du matériel ou l'évaluation par les pairs;
7. La réflexion sur l'activité même de production du matériel.

Paillé (2007) souligne que la mise à l'essai du matériel pédagogique est une étape qui ne devrait pas être escamotée, car « il en résulterait, chez l'auteur, un sentiment d'incomplétude, et, chez le lecteur, un doute quant à la valeur du matériel » (Paillé, 2007, p. 143). L'auteur ajoute que l'ampleur de cette étape peut cependant varier d'un projet de recherche à l'autre. Loisel (2001) spécifie d'ailleurs « qu'une recherche développement peut se limiter à l'étude du processus de création et d'amélioration du produit en laissant à des recherches ultérieures le soin de faire la preuve scientifique de l'efficacité du produit » (p. 87). Dans cette optique, les mises à l'essai sont plutôt formatives et ont pour but de cerner les améliorations à apporter au produit. C'est précisément sous cet angle qu'a été réalisée la phase de mise à l'essai du présent projet de recherche.

À la lumière des explications précédentes, l'approche méthodologique de cette recherche est considérée comme qualitative. « Le terme *qualitatif* attribue en quelque sorte à la recherche les caractéristiques afférentes aux types de données utilisées, soit des données qui se mesurent difficilement » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 126). Pour cet essai, la production du matériel pédagogique est accompagnée d'une collecte de données qualitatives auprès des participantes et participants invités à commenter l'outil élaboré. Cela cadre bien avec certaines définitions de la recherche développement qui dénotent que, pour ce type de recherche, « les données recueillies sont surtout qualitatives » (Loiselle, 2001, p. 88).

La posture épistémologique sous-jacente à l'approche méthodologique qualitative est interprétative. Fortin (2010) explique qu'une posture épistémologique est un modèle de référence sur lequel s'appuie la chercheuse ou le chercheur pour structurer et guider sa recherche. Certaines caractéristiques du courant

épistémologique interprétatif ont en effet orienté la démarche méthodologique de la chercheuse.

Tout d'abord, il y a lieu de souligner que le courant épistémologique interprétatif invite à adopter une posture où « le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 128). Pour cet essai, la chercheuse exprime en effet une vision de la réalité assurément subjective, puisque teintée par la pluralité de points de vue provenant des participantes et participants à la recherche qui ont commenté l'outil produit. Il s'agit donc pour ce projet de recherche d'une production de savoir objectivé, c'est-à-dire un savoir « validé par les participants à la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 128), et non d'un savoir objectif.

Ensuite, il y a lieu de préciser que le savoir produit dans cet essai se veut transférable et non pas généralisable. Karsenti et Savoie-Zajc (2011) soulignent à cet effet que le savoir produit dans une recherche qualitative est dynamique, temporaire et contextuel. Cela concorde également avec l'opinion de Loisel (2001) qui indique qu'une recherche développement n'apporte pas de conclusions généralisables.

2. LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

L'outil élaboré dans le cadre de cet essai s'adresse aux enseignantes et enseignants du milieu collégial. De ce fait, il était impératif que la mise à l'essai de l'outil se déroule auprès de cette population et que celle-ci, puisqu'elle n'est pas homogène, soit découpée en sous-ensembles représentatifs.

Afin que l'échantillon soit le plus représentatif de la diversité des disciplines existantes au collégial, la chercheuse souhaitait recruter, à l'intérieur de son cégep d'appartenance, des enseignantes ou enseignants de disciplines différentes, dont deux

de la formation préuniversitaire, deux de la formation générale et deux de la formation technique.

Il y a lieu de mentionner qu'une des principales préoccupations de la chercheuse était de s'assurer que son outil soit applicable, peu importe la discipline d'enseignement. De plus, elle souhaitait s'assurer de mettre en place des conditions facilitant le recrutement de participantes et de participants à la recherche. C'est pourquoi elle a jugé approprié que la diversité des disciplines d'enseignement soit le seul critère d'inclusion au projet de recherche.

La technique d'échantillonnage choisie pour cette recherche est de type non probabiliste. Plus spécifiquement, selon les travaux de Gauthier (2009), il s'agissait d'un échantillon de volontaires avec sélection de quotas. Toujours selon Gauthier (2009), il est intéressant de souligner que les échantillons de type intentionnel non probabiliste sont à privilégier dans les recherches appartenant au paradigme interprétatif.

La participation des enseignantes et enseignants à ce projet faisait donc suite à l'envoi d'une lettre de sollicitation à laquelle seulement quatre enseignantes et enseignants ont répondu favorablement : deux de la formation technique, une ou un de la formation préuniversitaire et une ou un de la formation générale. La chercheuse avait pris la peine de spécifier dans la lettre sollicitation qu'elle ne retiendrait que les six premiers enseignants ou enseignantes à manifester leur intérêt à participer au projet de recherche. Comme il a déjà été précédemment discuté, l'ampleur de l'étape de la mise à l'essai d'une recherche développement peut grandement varier d'un projet de recherche à un autre. Dans le contexte spécifique de ce projet de recherche, il a été décidé d'accepter de mettre à l'essai l'outil auprès d'un tel petit nombre de sujets puisqu'une partie importante du travail du projet de recherche était consacrée à l'élaboration de l'outil en soi.

La lettre de sollicitation, présentée à l'annexe B, a été acheminée par courriel à deux reprises à tout le corps professoral du Collège Montmorency par la Direction du développement pédagogique. Cette lettre décrivait, entre autres choses, le projet de recherche ainsi que ses objectifs, le profil des participantes et participants recherchés, l'engagement de la chercheuse envers les personnes recrutées, les coordonnées de la chercheuse. La lettre de sollicitation exposait par ailleurs l'implication attendue des enseignantes et enseignants recrutés qui se résume ainsi :

1. Lire l'outil élaboré par la chercheuse dans le cadre de cet essai;
2. Rédiger un cas à l'aide de l'outil et le soumettre à la chercheuse;
3. Participer à une entrevue semi-dirigée avec la chercheuse pour discuter des points forts et des points faibles de l'outil.

Une fois l'étape de recrutement complétée, les participantes et participants ont eu à signer un formulaire de consentement avant que ne débutent les activités de recherche à proprement parler. Les détails relatifs au consentement sont présentés à la partie 6.1 de ce chapitre. En terminant, il y a lieu de mentionner que les enseignantes et enseignants recrutés n'ont pas été rémunérés pour leur participation au projet de recherche. Cette information était indiquée dans la lettre de sollicitation.

3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Ce sont les étapes de production de matériel pédagogique de Paillé (2007) et celles de la recherche développement de Loisel (2001), étapes présentées dans la première section du présent chapitre, qui ont influencé le déroulement de cette recherche. Ainsi, pour répondre aux objectifs spécifiques de la recherche, la chercheuse a choisi de mettre en œuvre son projet selon les étapes suivantes :

1. L'élaboration du cadre conceptuel de l'outil;
2. La conception et la mise en forme de l'outil;

3. La mise à l'essai de l'outil auprès de la population ciblée;
4. L'appréciation de l'outil.

Le tableau 5 qui suit démontre sur quelles étapes de Loisel (2001) et de Paillé (2007) s'appuient précisément les étapes du présent projet de recherche. Il est à noter que certaines étapes de Loisel (2001) n'ont pas été retenues puisqu'elles dépassent les objectifs spécifiques de cette recherche. Il s'agit d'une partie de la quatrième étape ainsi que de la cinquième étape, soit la phase de révision du produit et la phase de diffusion ou d'implantation du produit. En effet, les objectifs poursuivis par ce projet de recherche sont uniquement de produire un outil et de le mettre à l'essai.

Tableau 5

La correspondance entre les étapes du projet de recherche et celles de Loisel (2001) et de Paillé (2007)

Étapes du projet de recherche	Étapes de recherche développement de Loisel (2001)	Étapes de production de matériel pédagogique de Paillé (2007)
1- Élaboration du cadre conceptuel de l'outil	1- Phase d'analyse incluant l'analyse des besoins et la recension des écrits	1- Explication du cadre conceptuel du matériel
2- Conception et la mise en forme de l'outil	2- Phase de production incluant la conception et le développement préliminaire du produit	2- Choix et justification du support du matériel 3- Choix et justification du format du matériel 4- Mise en forme du matériel 5- Vérification de la correspondance entre le matériel et le cadre conceptuel
3- Mise à l'essai de l'outil auprès de la population ciblée	3- Phase de mises à l'essai auprès des populations ciblées	6- Mise à l'essai du matériel ou évaluation par les pairs
4- Appréciation de l'outil	4- Phase d'évaluation du produit	7- Réflexion sur l'activité de production

Il est intéressant de spécifier que la première, la deuxième et la quatrième étapes du déroulement de la présente recherche permettent de répondre au premier objectif spécifique de l'essai, soit produire un outil de conception et de rédaction de cas intégrant des éléments du questionnement didactique. Le deuxième objectif spécifique de l'essai, soit mettre à l'essai l'outil auprès d'enseignantes et d'enseignants du milieu collégial, est, de son côté, pris en considération lors de la troisième étape de la recherche.

Le déroulement des deux premières étapes de cette recherche est décrit plus spécifiquement dans les sections relatives aux techniques de collecte de données et aux techniques d'analyse des données. Ces deux sections décrivent également le déroulement méthodologique de la dernière étape de la recherche. Le déroulement de la troisième étape est quant à lui traité dans la section qui s'attarde au choix des participantes et participants à la recherche.

4. LES TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données a été planifiée de manière à répondre aux deux objectifs spécifiques de cette recherche, soit la production d'un outil de conception et de rédaction de cas intégrant des éléments du questionnement didactique et la mise à l'essai dudit outil auprès d'enseignantes et enseignants du milieu collégial. Pour ce faire, la chercheuse a choisi de retenir les techniques de collecte de données suivantes : la collecte de matériel écrit, l'entrevue individuelle semi-dirigée et le journal de bord. Ces techniques de collecte de données sont reconnues par Karsenti et Savoie-Zajc (2011) comme étant des plus appropriées pour les recherches qualitatives puisqu'elles sont souples et qu'elles favorisent l'interaction. Chacune de ces techniques de collecte de données est justifiée et détaillée dans les pages qui suivent.

4.1 La collecte de matériel écrit

La collecte de données impliquait de recueillir du matériel écrit pour pouvoir ensuite en faire une analyse de contenu. Comme le stipulent Karsenti et Savoie-Zajc (2011), « les données que fournissent ce type de matériel sont extrêmement riches et précieuses pour le chercheur qui prend le temps de les étudier » (p. 136). Blanc, Corno, Lacelle, Perreault et Roy (2015) indiquent également que le matériel écrit constitue parfois le seul moyen de vérifier une théorie ou de donner du sens à un phénomène. Cette technique de collecte de données a été utilisée à trois occasions dans cet essai dans le but de soutenir la réalisation de la première, deuxième et quatrième étape de la recherche.

La première collecte ayant été réalisée visait d'abord à permettre l'élaboration du cadre conceptuel de l'outil à partir de matériel écrit s'attardant aux notions de didactique et de cas. La deuxième collecte servait à alimenter la conception du format de l'outil et ciblait plus spécifiquement du matériel écrit relatif à la médiatisation de matériel pédagogique. Finalement, pour la troisième collecte de matériel écrit, la chercheuse a pris soin de recueillir le cas qu'avait rédigé chacun des participants et participantes dans le cadre du projet de recherche. Ce dernier type de matériel écrit a permis de bonifier l'étape d'appréciation de l'outil.

Les données de ces trois collectes de matériel écrit ont été recueillies et analysées selon des grilles d'analyse élaborées à cette fin. Ces grilles sont présentées dans la section 5.1 de l'essai.

4.2 L'entrevue individuelle semi-dirigée

Karsenti et Savoie-Zajc (2011) définissent l'entrevue de la façon suivante : « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager

conjointement une compréhension commune d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 132). Il est possible de caractériser les entrevues selon le degré de préparation et de contrôle du chercheur. Dans le présent essai, il fut question d'entrevues semi-dirigées. Comme l'explique Fortin (2010), l'entrevue semi-dirigée implique que « le chercheur établit une liste de sujets à aborder, à partir desquels il formule des questions présentées au répondant dans l'ordre qu'il juge à propos » (p. 282).

L'entrevue individuelle semi-dirigée a été choisie pour permettre d'apprécier l'outil élaboré dans cet essai. Plusieurs éléments justifient le choix de cette technique de collecte de données. Tout d'abord, l'entrevue est indiquée quand une chercheuse ou un chercheur tente de comprendre le sens que les individus donnent à une situation particulière (Fortin, 2010; Gauthier, 2009; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). « L'une des forces principales de l'entrevue est qu'elle donne un accès direct à l'expérience des individus » (Gauthier, 2009, p. 356). Ensuite, il est intéressant de mentionner que cette technique de collecte de données est préconisée lorsque la recherche est conduite avec une perspective interprétative (Fortin, 2010; Gauthier, 2009; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Finalement, Loiselle (2001) stipule qu'en présence d'une démarche impliquant une recherche développement, il est intéressant pour la chercheuse ou le chercheur de recourir à des entrevues pour procéder à la collecte de données de l'étape de mise à l'essai et ainsi « obtenir des informations sur les forces et les faiblesses du produit de même que les modifications souhaitables » (Loiselle, 2001, p. 88).

Un schéma d'entrevue avait été préalablement élaboré pour les rencontres avec les participantes et participants à la recherche. Celui-ci est présenté à l'annexe C. Il n'a malheureusement pas pu être possible de le valider avant son utilisation étant donné le nombre insuffisant d'enseignantes et enseignants recrutés pour ce projet.

Il est pertinent de souligner qu'un schéma d'entrevue « est un guide qui permet au chercheur de structurer l'entrevue autour de thèmes et de sous-thèmes centraux de sa recherche; ceux-ci se traduisant en questions » (Gauthier, 2009, p. 347). Dans le cadre de cet essai, les questions ciblées pour l'entrevue visaient à recueillir de l'information permettant d'apprécier si l'outil facilite la conception et la rédaction de cas par les enseignantes et enseignants. Dans cet ordre d'idées, les thèmes suivants ont servi d'assises aux questions du schéma d'entrevue :

- A. La pertinence et l'utilité de l'outil;
- B. L'accessibilité du contenu et de la forme de l'outil;
- C. L'apport du questionnement didactique à la démarche de conception et de rédaction de cas;
- D. Les forces et les faiblesses de l'outil;
- E. Les améliorations possibles à apporter à l'outil.

En terminant, il y a lieu de rappeler que s'engager dans la conduite d'entrevues semi-dirigées demande d'être préparé. En plus de l'élaboration du schéma d'entrevue, la chercheuse avait planifié de réserver un local calme et privé au Collège Montmorency pour la tenue des entretiens. De plus, afin de faciliter la transcription intégrale des propos des participantes et des participants, la chercheuse avait prévu le matériel technique nécessaire lié à l'enregistrement sonore des entrevues.

4.3 Le journal de bord

Finalement, le journal de bord a été utilisé par la chercheuse durant ce projet de recherche. « Le journal de bord remplit trois fonctions : garder le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche, lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner les informations qu'il juge pertinentes » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 145). Ce document a particulièrement

servi à la chercheuse pour y répertorier ses réflexions et ses décisions entourant l'élaboration du cadre conceptuel et la mise en forme de l'outil dont il est question dans cet essai.

5. LES TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES

La présente section vise à détailler les techniques qui ont été utilisées pour analyser les données du matériel écrit et des entrevues semi-dirigées. Il y a lieu de spécifier que la technique d'analyse des données privilégiée dans cet essai a été principalement l'analyse de contenu. L'analyse de contenu est « une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis » (L'Écuyer, 1987, p. 50). Cette technique est généralement employée avec les recherches faisant appel à une méthodologie qualitative (Blanc, Corno, Lacelle, Perreault et Roy, 2015; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

5.1 L'analyse des données de la collecte du matériel écrit

La collecte de matériel écrit a été une technique de collecte de données utilisée pour trois étapes du déroulement de la recherche : l'élaboration du cadre conceptuel de l'outil, la conception du format de l'outil et l'appréciation de l'outil. Les rubriques qui suivent détaillent les techniques d'analyse des données pour chacune de ces collectes de matériel écrit.

5.1.1 *Les données relatives à l'élaboration du cadre conceptuel de l'outil*

Le cadre conceptuel de l'outil de conception et de rédaction de cas repose sur les concepts à la fois du questionnement didactique et du cas. Afin d'élaborer ce cadre conceptuel, la chercheuse a construit deux tableaux comparatifs permettant

d'analyser les données du corpus des écrits relatif au questionnement didactique et au cas recensés dans le cadre de référence du deuxième chapitre.

Le premier tableau visait à mettre en parallèle les caractéristiques d'un cas efficace avec les caractéristiques du questionnement didactique. Pour ce faire, la chercheuse a regroupé, dans un premier temps, les données se rapportant aux caractéristiques d'un cas efficace. Ces données ont été sélectionnées parmi les écrits des différents auteurs et auteures consultés lors de la rédaction du cadre de référence relatif au cas (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011; Croué, 1997; Guilbert et Ouellet, 2004; Ménard et St-Pierre, 2014; Mesny, 2005; Mucchielli, 1992; Proulx, 1993; Proulx, 2009; Tremblay, 2009; Van Stappen, 1989). Une fois ces données compilées, la chercheuse les a analysées pour relever leur récurrence et ne conserver que celles qui sont communes à la majorité des auteures et auteurs. La même démarche a été appliquée, dans un deuxième temps, aux données associées aux caractéristiques du questionnement didactique, données issues quant à elles des cadres de référence pour le choix de contenus (Bizier, 2014a; Bizier, 2014b; Bizier, 2014c; Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013; Cormier, 2014; Jonnaert et Laurin, 2001; Jonnaert et Vander Borght, 2009; Lapierre, 2007; Lapierre, 2014; Perrenoud, 1998; Prud'homme, 2014; Prud'homme, 2015a; Prud'homme, 2015b; Raisky, 1993). Une fois ce premier tableau complété, la chercheuse a procédé à une analyse simultanée des caractéristiques d'un cas efficace et des caractéristiques du questionnement didactique afin d'en dégager des points de rencontre, tant sur le plan de leurs similitudes que sur le plan de leurs complémentarités.

Le deuxième tableau a été élaboré pour comparer les démarches de rédaction d'un cas et d'élaboration d'une situation didactique. Pour cette analyse, la chercheuse a utilisé la démarche de rédaction de cas (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Croué, 1997; Eitington, 1991; Guilbert et Ouellet, 2004; Van Stappen, 1989) et la démarche d'élaboration d'une situation didactique (Bizier, 2014b; Bizier, 2014d;

Fontaine et Roy, 2014; Jonnaert et Vander Borght, 2009; Lapierre, 2007; Normand, 2014) présentées dans le cadre de référence du deuxième chapitre. Une analyse simultanée a également été appliquée à ces deux démarches afin de mettre en lumière leurs similitudes et leurs complémentarités.

La mise en évidence des similitudes et des complémentarités dans ces deux analyses a permis d'élaborer et de justifier une démarche de conception et de rédaction de cas intégrant le questionnement didactique.

5.1.2 Les données relatives à la conception du format de l'outil

L'analyse des données relatives à la conception du format de l'outil n'a pas eu à être réalisée puisque la chercheuse n'a trouvé qu'une seule référence pertinente en regard de la médiatisation de matériel pédagogique. Ainsi, la mise en œuvre de la conception et de la mise en forme de l'outil s'est uniquement appuyée sur des principes d'élaboration de matériel de formation qu'a recensé Basque (2011). Selon cette auteure, la réalisation de matériel de formation s'effectue selon un processus de quatre étapes :

1. La structuration et la rédaction du contenu;
2. La révision du contenu;
3. La mise en forme du document;
4. La mise en place d'un système de repérage.

Ce sont donc ces quatre étapes, ainsi que les règles et principes qu'elles comportent, qui ont guidé la chercheuse dans la conception et la mise en forme de l'outil.

5.1.3 *Les données relatives à l'appréciation de l'outil*

Il est pertinent de rappeler que, dans le but de mieux apprécier l'outil élaboré dans le cadre de cet essai, la chercheuse a décidé de recueillir le cas qu'ont rédigé les participantes et participants à l'aide dudit outil.

Ces cas ont été soumis à une grille d'analyse fermée, c'est-à-dire une grille dont les « catégories d'analyse ont été préalablement déterminées » (Blanc, Corno, Lacelle, Perreault et Roy, 2015, p. 133). La grille d'analyse est présentée à l'annexe D.

Lors de l'élaboration de la grille, la chercheuse a cherché à établir des catégories d'analyse exhaustives, précises, concises et exclusives. Ces caractéristiques sont, selon Blanc, Corno, Lacelle, Perreault et Roy (2015), primordiales à respecter lors de la construction d'un tel outil de collecte et d'analyse des données.

Les catégories d'analyse reprennent les éléments de la liste de vérification que la chercheuse propose dans l'étape de validation de son outil de conception et de rédaction de cas. Cette liste de vérification regroupe les principes de conception et de rédaction d'un cas explicités dans l'outil et permet aux enseignantes et enseignants de s'assurer qu'elles et ils les ont respectés. Il était incontournable pour la chercheuse que la grille d'analyse des cas fasse référence au respect de cette liste de vérification.

La chercheuse a de plus jugé intéressant d'ajouter un critère d'évaluation relatif à la longueur du cas. Bien que cette donnée ne soit pas un gage de la qualité du contenu et de la forme du cas, elle permet tout de même d'apprécier si le cas ne s'apparente pas trop à un exercice.

Il est à noter qu'avant d'appliquer la grille d'analyse à chacun des cas qu'elle a recueillis, la chercheuse l'a testé avec un cas qu'elle avait rédigé dans le passé. Il est d'ailleurs pertinent de préciser que l'analyse des cas des participantes et participants a été faite en leur présence lors de leur entrevue individuelle. Cette démarche était essentielle pour la chercheuse qui, pour répondre aux questions de la grille, devait bénéficier de leur expertise disciplinaire ainsi que de leur expérience relative à la conception et à la rédaction du cas. Un tableau synthèse de l'analyse des quatre cas a finalement été élaboré pour faciliter l'interprétation des résultats de cette collecte de données.

5.2 L'analyse des données des entrevues individuelles semi-dirigées

Il est pertinent de souligner que la technique d'analyse des données utilisée pour les entrevues individuelles s'apparente également à la technique d'analyse de contenu, ce qui a impliqué a) de fragmenter les données en unités d'analyse plus petites, b) d'associer, à l'aide d'un codage, chaque unité d'analyse à une catégorie, c) de regrouper le matériel codé selon les catégories (Blanc, Corno, Lacelle, Perreault et Roy, 2015; L'Écuyer, 1987).

Ainsi, dans le cadre de cet essai, la chercheuse a tout d'abord fait une transcription quasi intégrale des quatre entrevues qu'elle a conduites. Cela a été rendu possible grâce à l'enregistrement sonore des entrevues. La chercheuse a, dans un deuxième temps, attribué un code à chacune des thématiques ciblées par les questions du schéma d'entrevue. Elle a ensuite décortiqué chaque verbatim et a codifié tous les propos qui s'y trouvaient. Ces propos ont par la suite été regroupés par code, ou en d'autres termes par thématique, dans un tableau. Une fois cette étape de classement complétée, la chercheuse a, pour les besoins de la présentation des résultats, rédigé un texte continu reprenant les propos recueillis selon l'ordre de la codification. Ce processus a été appliqué aux quatre entrevues individuelles.

Au terme de cet exercice, la chercheuse avait entre les mains un tableau rassemblant tous les propos des quatre entretiens regroupés par code. Cela lui a permis de procéder à une analyse de l'ensemble des données découlant des entrevues et d'en faire une synthèse puisque les propos récurrents ou contradictoires des quatre participantes et participants à la recherche étaient mis en évidence.

6. LES ASPECTS ÉTHIQUES

Le déroulement de ce projet de recherche a été planifié de façon à respecter les trois principes directeurs de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (Gouvernement du Canada, 2014), soit le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice. Les actions menées par la chercheuse pour chacun de ces principes directeurs sont présentées dans les pages qui suivent. Il y a lieu de spécifier que la chercheuse a obtenu un certificat d'éthique du Collège Montmorency pour mener ce projet de recherche. Celui-ci est fourni en annexe E.

6.1 Le respect des personnes

En respect de ce premier principe, bien que la participation des enseignantes et enseignants sélectionnés pour ce projet de recherche était volontaire, un formulaire de consentement leur a été remis avant que ne débute le processus de collecte de données. Celui-ci est présenté à l'annexe F.

Le formulaire de consentement comprenait les informations nécessaires aux participantes et participants afin qu'elles et ils puissent comprendre les implications du projet de recherche et décider, de façon libre et éclairée, d'y participer. Ainsi, comme le suggèrent Karsenti et Savoie-Zajc (2011), le formulaire de consentement comprenait les informations suivantes : a) le titre de l'essai b) les buts poursuivis par le projet de recherche, c) l'identité et les coordonnées de la chercheuse, d) le rôle

attendu des participantes et participants et la durée de leur participation, e) les avantages éventuels ainsi que les risques et les inconvénients associés à leur participation, f) une note explicative quant à leur droit de se retirer à tout moment de la recherche, g) le nom de la conseillère en éthique du Collège Montmorency, h) la signature de la participante ou du participant, la signature de la chercheuse ainsi que celle de la directrice d'essai.

Selon les politiques en vigueur au Collège Montmorency, ce formulaire de consentement a été soumis à la Direction du développement pédagogique pour approbation avant d'être acheminé aux participantes et participants à la recherche.

Il est également à propos de mentionner qu'un consentement verbal a été exigé auprès des participantes et participants à la recherche avant de procéder à l'enregistrement sonore de leur entrevue.

6.2 La préoccupation pour le bien-être

L'évaluation des risques et des avantages des activités de recherche de cet essai a indiqué qu'il n'y avait pas d'atteinte au bien-être des personnes impliquées dans la collecte de données. En effet, les risques liés à la mise à l'essai d'un matériel pédagogique sont quasi nuls alors que les avantages potentiels de cette activité de recherche sont, de leur côté, plus élevés.

Plus spécifiquement, les effets négatifs pour les participantes et participants étaient plutôt liés au temps à consacrer aux activités du projet de recherche et au stress pouvant découler de l'entrevue. Quant aux avantages, ils sont associés au développement de connaissances potentiellement bénéfiques au milieu de l'éducation.

Une préoccupation pour le respect de la vie privée est également présente dans ce projet de recherche. Premièrement, les informations relatives aux

participantes et participants colligées durant la collecte de données seront en tout temps protégées. Pour s'acquitter de ce devoir de confidentialité, la chercheuse a pris soin de transférer toutes les données électroniques sur un support de stockage amovible comportant un mot de passe. Ce support de stockage ainsi que toutes les données en format papier sont conservés dans un classeur verrouillé dont la chercheuse est la seule à détenir la clé. Toutes ces données seront détruites cinq ans après l'acceptation de l'essai.

De plus, l'identité des participantes et participants n'a dans aucune circonstance été révélée et les données exposées dans cet essai ne permettent pas de les identifier. Finalement, le matériel écrit recueilli a été anonymisé et identifié par un code ne permettant aucune future réidentification.

6.3 La justice

En dernier lieu, le principe de justice était au cœur des préoccupations de la chercheuse lors de la planification du processus de sélection des participantes et participants. À cet effet, elle avait pris soin d'indiquer dans sa lettre de sollicitation qu'elle recruterait six enseignantes et enseignants de disciplines différentes. Cela constituait le seul critère d'inclusion au projet de recherche. « Les participants doivent être sélectionnés en fonction de critères d'inclusion qui répondent aux objectifs de la recherche et qui sont non simplement fondés sur des motifs pratiques d'accessibilité et de coûts » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 55). La chercheuse n'a cependant pas eu à refuser de potentiels participantes et participants à la recherche puisque le nombre d'enseignantes et d'enseignants intéressés fut inférieur à ce qui avait été planifié et que ces personnes provenaient toutes de disciplines d'enseignement différentes.

7. LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE

Ce projet de recherche a été réalisé avec le souci de respecter les critères de rigueur de la recherche qualitative, communément appelés critères méthodologiques. Karsenti et Savoie-Zajc (2011) les présentent comme étant les critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation. Ils sont détaillés dans les pages qui suivent.

7.1 La crédibilité

Le critère de crédibilité « consiste à vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Pour respecter ce critère de scientificité, la chercheuse a particulièrement eu recours à la technique de triangulation des méthodes de collecte en combinant deux outils de collecte de données : l'entrevue individuelle semi-dirigée et l'analyse de matériel écrit. Ce type de triangulation a permis d'améliorer la compréhension du thème à l'étude, de réduire les biais lors de l'interprétation des résultats et de soutenir les conclusions de la chercheuse. Il est également intéressant de souligner que la chercheuse a fait preuve de rigueur dans cette recherche en tentant d'appuyer tous ses choix sur des écrits scientifiques.

7.2 La transférabilité

« Le critère de transférabilité a rapport à l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires » (Fortin, 2010, p. 285). Pour respecter ce critère, il importe de « décrire les contextes du déroulement de la recherche ainsi que les caractéristiques de l'échantillon » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 140) et c'est ce que la chercheuse considère avoir fait dans les différentes sections du chapitre méthodologique. De plus, la chercheuse a tenu un journal de bord afin, comme le suggèrent Karsenti et

Savoie-Zajc (2011), que ses interrogations, ses prises de conscience et les informations pertinentes y soient colligées.

7.3 La fiabilité

Karsenti et Savoie-Zajc (2011) mentionnent que le critère de fiabilité porte sur la cohérence de la recherche. En d'autres termes, ce critère s'attarde à ce que le fil conducteur entre la question de recherche, les objectifs spécifiques, les choix méthodologiques, les résultats et le déroulement de l'étude soit clair et cohérent. Le journal de bord ainsi que la technique de triangulation du chercheur sont des stratégies suggérées pour respecter ce critère de scientificité. De par le journal de bord et les discussions avec sa directrice d'essai, la chercheuse a pu régulièrement centrer ses réflexions sur la cohérence des divers éléments de son projet de recherche.

7.4 La confirmation

« Le critère de confirmabilité réfère à l'objectivité dans les données et leur interprétation » (Fortin, 2010, p. 285). Pour ce critère, il importe que la démarche de recherche soit rigoureuse et justifiée. Ainsi, il est pertinent de faire appel à des vérificateurs externes pour s'assurer que les résultats reflètent bien les données et non le seul point de vue de la chercheuse. La directrice d'essai a joué un rôle crucial à ce niveau.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre s'attarde à la présentation des données des deux objectifs spécifiques de la recherche, soit produire un outil de conception et de rédaction de cas intégrant des éléments de questionnement didactique et mettre à l'essai l'outil auprès d'enseignantes et d'enseignants du milieu collégial. L'interprétation de ces résultats vient clore ce chapitre.

1. UN OUTIL DE CONCEPTION ET DE RÉDACTION DE CAS INTÉGRANT DES ÉLÉMENTS DU QUESTIONNEMENT DIDACTIQUE

Cette section vise à exposer les résultats relatifs à la production de l'outil de conception et de rédaction de cas. Cet outil est donc présenté, tant sur le plan de son contenu que sur le plan de sa forme, dans les pages qui suivent.

1.1 La présentation du cadre conceptuel de l'outil de conception et de rédaction de cas

Le cadre conceptuel de l'outil de conception et de rédaction de cas repose sur les concepts à la fois du questionnement didactique et du cas. Il est question ici d'explorer dans un premier temps où en sont les points de rencontre afin de les intégrer par la suite dans une démarche de conception et de rédaction de cas. Il est important de spécifier que cette partie s'attarde tout particulièrement au contenu de l'outil.

1.1.1 Lorsque le questionnement didactique et la conception d'un cas se rencontrent

Le cadre conceptuel de l'outil de conception et de rédaction de cas est basé sur la similitude et la complémentarité qui existent entre les concepts du

questionnement didactique et du cas lorsque ceux-ci font l'objet d'une analyse simultanée.

Cette analyse démontre tout d'abord qu'il y a une similitude dans le regard que portent ces deux concepts sur le contenu à transmettre. En effet, le questionnement didactique est une démarche qui aide les enseignantes et les enseignants à faire des choix de contenus judicieux. D'un autre côté, la qualité d'un cas, elle, est influencée en grande partie par la pertinence de son contenu.

L'analyse simultanée dévoile ensuite qu'il y a une complémentarité entre les caractéristiques d'un cas efficace et les caractéristiques du questionnement didactique. Le tableau 6 de la page suivante vise justement à mettre en parallèle l'aspect complémentaire de ces deux concepts. Pour ce faire, il énumère, d'une part, les caractéristiques associées à un cas efficace qui sont spécifiquement liées à son contenu. Le tableau présente, par ailleurs, dans la colonne de droite, des caractéristiques du questionnement didactique qui démontrent que la didactique peut être considérée comme un apport au développement d'un cas efficace.

Tableau 6
Un parallèle entre les caractéristiques d'un cas efficace
et les caractéristiques du questionnement didactique

Caractéristiques d'un cas efficace (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011; Croué, 1997; Guilbert et Ouellet, 2004; Ménard et St-Pierre, 2014; Mesny, 2005; Mucchielli, 1992; Proulx, 1993; Proulx, 2009; Tremblay, 2009; Van Stappen, 1989)	Caractéristiques du questionnement didactique (Bizier, 2014a; Bizier, 2014b; Bizier, 2014c; Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013; Cormier, 2014; Jonnaert et Laurin, 2001; Jonnaert et Vander Borgh, 2009; Lapierre, 2007; Lapierre, 2014; Perrenoud, 1998; Prud'homme, 2014; Prud'homme, 2015a; Prud'homme, 2015b; Raisky, 1993)
Un cas doit exploiter des situations problématiques réelles que les étudiantes et étudiants pourraient éventuellement rencontrer dans leur futur.	Le questionnement didactique permet d'identifier, de par l'entrée 2 du cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial, des savoirs provenant de situations de référence.
Un cas vise le réinvestissement et l'approfondissement de notions déjà étudiées.	Le questionnement didactique permet, à l'aide de l'entrée 3 du cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial, de planifier les savoirs à faire apprendre et à construire sur le bagage de connaissances et les conceptions des étudiantes et étudiants.
Un cas doit poursuivre des objectifs d'apprentissage précis.	Le questionnement didactique permet, à l'aide de l'entrée 2 du cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial, d'identifier et d'articuler les savoirs à enseigner en fonction des finalités du programme ou du cours.
Un cas doit présenter un niveau de complexité adapté aux connaissances et habiletés des étudiantes et étudiants.	Le questionnement didactique permet, à l'aide de l'entrée 3 du cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial, de planifier les savoirs à faire apprendre en analysant le bagage de connaissances et les conceptions ainsi que les difficultés et erreurs les plus fréquentes des étudiantes et étudiants.
Un cas doit être d'intérêt pour les étudiantes et étudiants.	Le questionnement didactique permet de donner un sens aux savoirs de par les aspects explorés dans les entrées 1,2 et 3 du cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial.

Le tableau 6 permet de constater que toutes les exigences liées au développement du contenu d'un cas trouvent une réponse dans le cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. À titre d'exemple, il est reconnu que le cas doit présenter un niveau de complexité adapté aux connaissances et habiletés des étudiantes et étudiants. Il s'avère justement que le questionnement didactique est un processus qui permet de planifier les savoirs à faire apprendre en analysant le bagage de connaissances antérieures ainsi que les difficultés et erreurs les plus fréquentes des étudiantes et étudiants.

Bien que le questionnement didactique permette généralement de réfléchir au choix de contenus relié au développement d'une compétence et au choix des activités pédagogiques, il est intéressant de se pencher sur la possibilité de l'utiliser dans l'élaboration du contenu d'un cas. En effet, à la lumière de l'analyse précédente, la perspective de l'utilisation du questionnement didactique dans l'élaboration de contenu d'un cas semble être une avenue pertinente pour faciliter les tâches de conception et de rédaction de cas par les enseignantes et enseignants. La raison en est que le cas et le questionnement didactique, s'intéressant tous deux au contenu d'enseignement, partagent une complémentarité qui mérite d'être exploitée. En effet, alors que l'un pose le contenu comme une condition d'efficacité, l'autre propose justement une démarche qui permet de l'élaborer.

L'apport du questionnement didactique à l'élaboration du contenu d'un cas apparaît aussi lorsque les démarches de rédaction d'un cas et d'élaboration d'une situation didactique sont mises en parallèle. Le tableau 7 de la page suivante présente à cet effet les différentes étapes de ces démarches, telles qu'elles ont été décrites dans le deuxième chapitre de l'essai.

Tableau 7

Un parallèle entre les démarches de rédaction d'un cas et d'élaboration d'une situation didactique

Démarche de rédaction d'un cas (inspirée de Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Croué, 1997; Eitington, 1991; Guilbert et Ouellet, 2004; Van Stappen, 1989)	Démarche d'élaboration d'une situation didactique (inspirée de Bizier, 2014 <i>b</i> ; Bizier, 2014 <i>d</i> ; Fontaine et Roy, 2014; Jonnaert et Vander Borgh, 2009; Lapierre, 2007; Normand, 2014)
<ol style="list-style-type: none"> 1. L'identification de l'objectif d'apprentissage et des éléments de contenu 2. Le choix de la situation problématique et collecte de données 3. Le choix du format du cas 4. La rédaction du cas 5. La validation et les ajustements 	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'identification de l'objet d'apprentissage 2. Le choix d'une situation de référence 3. L'analyse approfondie du contenu 4. L'analyse des rapports aux savoirs des apprenantes et apprenants 5. L'élaboration de la situation didactique

L'analyse simultanée de ces deux démarches démontre qu'elles possèdent des étapes communes. Parmi ces étapes communes, il y a lieu de souligner celle de l'identification de l'objectif d'apprentissage ou de l'objet d'apprentissage. Cette première étape est effectivement primordiale pour orienter dès le départ les réflexions des enseignantes et enseignants qui auront à choisir un contenu arrimé aux finalités de leur cours ou de leur programme d'études et à délimiter les contours du contenu à transmettre.

Il existe également une similitude entre la deuxième étape des deux démarches alors que l'enseignante ou l'enseignant impliqué dans la conception et la rédaction d'une situation didactique ou d'un cas est invité à identifier une situation de référence ou une situation problématique réelle. Pour les deux démarches, le choix de la situation est principalement déterminé par sa capacité à inclure l'objectif ou l'objet d'apprentissage identifié dans la première étape. Cette étape démontre l'importance pour l'enseignante ou l'enseignant de rapidement identifier une situation de référence ou une situation problématique dans la démarche puisqu'elle a par la suite une grande influence sur le choix du contenu.

Alors que les deux démarches démontrent des similitudes, il y a lieu d'observer que la démarche d'élaboration d'une situation didactique se distingue de celle du cas par une analyse beaucoup plus approfondie des savoirs à faire apprendre. En effet, l'identification du contenu dans la démarche du cas se déroule lors de l'identification de l'objectif d'apprentissage. C'est en effet seulement lors de cette première étape, principalement dédiée à l'identification de l'objectif d'apprentissage, que l'enseignante ou l'enseignant prend le temps de relever les éléments de contenu qui découlent de l'objectif ciblé par le cas. La démarche proposée pour la situation didactique accorde, de son côté, une bien plus grande importance à l'analyse des savoirs à faire apprendre en y consacrant deux étapes entières, dont une concernant l'analyse des rapports aux savoirs des apprenantes et apprenants. Il y a lieu de mentionner que cette dernière analyse n'est pas présente dans la démarche de rédaction de cas.

Il est donc intéressant de constater que la démarche d'élaboration d'une situation didactique apporte à la démarche de rédaction de cas une réflexion plus poussée quant au choix du contenu. L'ajout des étapes d'analyse de contenu et d'analyse des rapports aux savoirs des apprenantes et apprenants à la démarche de conception et de rédaction de cas semble ainsi judicieux pour permettre aux enseignantes et enseignants de concevoir des cas pertinents et adaptés à leurs besoins d'enseignement.

Ainsi, il s'avère que ces deux démarches partagent des étapes similaires et que leurs distinctions sont complémentaires, ce qui justifie l'apport de certaines étapes de la situation didactique à la démarche de rédaction de cas. En effet, la démarche pour la situation didactique se concentre beaucoup plus sur l'élaboration du contenu alors que cela est pratiquement absent de la démarche pour le cas. De son côté, la démarche pour le cas s'attarde grandement à des aspects rédactionnels et de validation, aspects absents de la démarche d'élaboration de la situation didactique, mais fort importants dans un processus de rédaction.

1.1.2 Une démarche de conception et de rédaction de cas intégrant le questionnement didactique

À la lumière de ce qui a été précédemment énoncé, il semble pertinent de bonifier la démarche de rédaction d'un cas en y combinant les quatre premières étapes de la démarche d'élaboration d'une situation didactique. La démarche finale en sera plus complète pour faciliter l'élaboration du contenu d'un cas.

Ainsi, la démarche retenue en regard de la conception et de la rédaction d'un cas à l'aide du questionnement didactique est la suivante :

1. L'identification de l'objectif d'apprentissage;
2. Le choix d'une situation problématique;
3. L'analyse approfondie du contenu;
4. L'analyse des rapports aux savoirs des apprenantes et apprenants;
5. Le choix des éléments de contenu ciblés;
6. La collecte de données;
7. La rédaction du cas;
8. Le choix du format du cas;
9. La validation et les ajustements.

La suite de cette rubrique s'attarde à examiner un peu plus précisément chacune de ces étapes. Il est à noter que la démarche globale est également expliquée de manière détaillée à l'intérieur même de l'outil de conception et de rédaction de cas qui se trouve à l'annexe G.

De prime abord, il y a lieu de souligner que les quatre premières étapes de la démarche retenue ont été entièrement empruntées à la démarche d'élaboration d'une situation didactique qui cible plus particulièrement l'élaboration de contenu (Bizier, 2014*b*; Bizier, 2014*d*; Fontaine et Roy, 2014; Jonnaert et Vander Borght, 2009; Lapierre, 2007; Normand, 2014).

La première de ces quatre étapes implique d'identifier l'objectif d'apprentissage au cœur de la stratégie pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant utilisant la méthode des cas. L'apport de la didactique à cette étape permet d'y intégrer un questionnement lié à la deuxième entrée du cadre de référence pour le questionnement didactique, soit l'entrée relative aux savoirs à enseigner.

La deuxième étape demande à l'enseignante et à l'enseignant de choisir une situation problématique, ou une situation de référence, ayant la capacité d'inclure l'objectif d'apprentissage identifié à l'étape précédente. Il y a lieu de rappeler que la notion de situation de référence est étroitement liée au processus de transposition didactique. Cette situation peut s'inspirer d'une situation professionnelle, d'une pratique sociale ou d'une question socialement vive et a ainsi le potentiel d'être à la portée des enseignantes et enseignants de toutes disciplines. Le choix d'une situation de référence pertinente peut être facilité en incorporant à l'étape un questionnement didactique lié à la deuxième entrée du cadre de référence pour le questionnement didactique.

Les troisième et quatrième étapes conduisent plus spécifiquement à une analyse des savoirs reliés à la situation de référence. Ces deux étapes permettent une fois de plus d'exploiter des éléments du cadre de référence pour le questionnement didactique. En effet, lors de la troisième étape, les réflexions faites autour des entrées relatives aux savoirs disciplinaires (première entrée) et aux savoirs à enseigner (deuxième entrée) favorisent une identification détaillée et actualisée des éléments de contenu de la situation problématique. La quatrième étape de la démarche vise, quant à elle, à dresser le portrait des apprenantes et apprenants qui auront à résoudre le cas. Elle est associée à un questionnement didactique faisant référence à la troisième entrée, soit les rapports aux savoirs des élèves.

C'est à la lumière de l'analyse de ces trois entrées du cadre de référence pour le questionnement didactique que l'enseignante ou l'enseignant est en mesure de faire

un choix de contenu judicieux pour son cas. Ceci est d'ailleurs la finalité de la cinquième étape de la démarche retenue alors que certains des éléments de contenu identifiés seront conservés et d'autres délaissés parce qu'ils ne correspondent pas à l'objectif du cours ou au niveau de développement des apprenantes et apprenants.

La sixième étape invite les enseignantes et enseignants à collecter des données provenant d'une situation réelle pour la rédaction de la situation problématique. Elle permet le passage de la situation de référence à la situation de formation. Il s'agit donc d'une étape qui respecte les principes de la transposition didactique tout en intégrant également des principes de la démarche de conception d'un cas.

Les trois dernières étapes de la démarche retenue sont en tout point influencées par la démarche de rédaction de cas (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Croué, 1997; Eitington, 1991; Guilbert et Ouellet, 2004; Van Stappen, 1989). La septième étape est consacrée à la rédaction du cas à l'aide des données recueillies à l'étape précédente. Elle inclut également toutes les recommandations relatives à la rédaction de cas qui permettront aux enseignantes et enseignants de rédiger un cas conforme aux conditions d'efficacité (auteur) qui lui sont reconnues. Cette étape s'attarde donc à l'ordonnement type du cas, à ses consignes et à sa forme. Le choix du format du cas est l'étape qui suit logiquement la rédaction du cas.

Une étape de validation incluant une auto-évaluation du cas à l'aide d'une liste de vérification ainsi qu'une évaluation par les pairs et les étudiantes et étudiants est proposée comme dernière étape de cette démarche de conception et de rédaction de cas.

Finalement, il est important de préciser que la chercheuse a jugé à propos d'utiliser les termes conception et rédaction dans le libellé de la démarche de son

outil. En effet, elle considère plus juste d'associer à une activité de conception les étapes qu'elle emprunte à la démarche d'élaboration d'une situation didactique puisqu'elles s'attardent plus spécifiquement à l'élaboration de contenu. Les étapes de la démarche de rédaction d'un cas conservées dans la démarche finale s'intéressant, quant à elles, plutôt à des questions de forme que de fond évoquent donc une activité de rédaction. La chercheuse souhaitait également que le libellé de la démarche présentée dans son outil se distingue de ceux qu'emploient les auteures et auteurs consultés dans cet essai.

1.2 La présentation de l'outil de conception et de rédaction de cas

Cette partie du quatrième chapitre consiste à présenter l'outil au cœur de cet essai, en s'intéressant tout particulièrement à la description de son format. Comme il a été mentionné dans le chapitre dédié à la méthodologie, la conception de l'outil s'est appuyée sur des principes de médiatisation de matériel pédagogique qu'a identifié Basque (2011). Celle-ci invite à observer, lors de l'élaboration de matériel de formation, différentes règles incluses à l'intérieur d'un processus en quatre étapes qui se divise comme suit :

- A. La structuration et la rédaction du contenu;
- B. La révision du contenu;
- C. La mise en forme du document;
- D. La mise en place d'un système de repérage.

Les rubriques qui suivent présentent l'outil en visitant chacune de ces quatre étapes. Il y a lieu de rappeler que l'outil de conception et de rédaction de cas en tant que tel se trouve à l'annexe G.

1.2.1 La structuration et la rédaction du contenu

La première étape du processus d'élaboration de matériel de formation nécessite de structurer et de rédiger de façon détaillée tout le contenu du matériel. D'entrée de jeu, il y a lieu de souligner que la chercheuse souhaitait présenter un contenu lui permettant d'expliquer concrètement et le plus simplement possible la démarche de conception et de rédaction de cas exposée dans la section précédente. À cet effet, la démarche a tout d'abord été séparée en trois phases distinctes afin d'y regrouper les étapes ayant une finalité commune. Ces trois phases se décrivent comme suit :

- La première phase, dédiée aux activités de conception d'un cas, inclut les étapes 1 à 5 qui ont en commun de s'attarder au processus de définition du contenu d'un cas;
- La deuxième phase, se concentrant sur les activités de rédaction d'un cas, englobe les étapes 6 et 7 qui sont associées au processus rédactionnel du cas;
- La troisième phase, se centrant uniquement sur des activités de validation, ne comprend que la dernière étape de la démarche.

Partant du principe que le contenu doit progressivement passer du général au particulier, l'outil présente au départ la démarche de rédaction et de conception de cas dans son ensemble. Chacune des phases est, par la suite, développée en y intégrant le détail des étapes qui leur sont associées. Un résumé de chacune des phases de la démarche est également fourni afin que les principaux éléments de contenu soient mis en relief. Cette structure dans la présentation du contenu est la même pour chacune des trois phases.

Il y a lieu de spécifier l'utilité du cadre de référence du chapitre deux dans la rédaction du contenu de l'outil. Plus spécifiquement, il est pertinent de préciser que le contenu de la première phase est inspiré de Bizier (2014*b*; 2014*d*), Fontaine et

Roy (2014), Jonnaert et Vander Borght (2009), Lapierre (2007) et Normand (2014). Le contenu de la deuxième phase est tiré des écrits de Bédard, Dell’Aniello et Desbiens (2005), Chamberland, Lavoie et Marquis (2011), Croué (1997), Eittington (1991), Guilbert et Ouellet (2004), Ménard et St-Pierre (2014), Mesny (2005), Proulx (2009) et Van Stappen (1989). Quant au contenu de la phase de validation, il regroupe les principes de conception et de rédaction d’un cas explicités dans les deux phases précédentes.

Comme il a été mentionné précédemment, la démarche proposée par la chercheuse vise à faciliter la conception et la rédaction de cas grâce à l’apport du questionnement didactique. Il s’avérait ainsi primordial d’incorporer des questions didactiques que proposent Bizier (2014*b*; 2014*c*) et Prud’homme (2014; 2015*a*; 2015*b*) à chacune des étapes de la démarche pour laquelle elles sont le plus pertinentes. Ces questions ont aussi été départagées dans deux catégories, une nommée questions didactiques essentielles et l’autre questions didactiques complémentaires. Ce partage entre la catégorie essentielle et la catégorie complémentaire a reposé sur le degré d’importance qu’accorde la chercheuse à chacune des questions didactiques. Le chercheuse a également choisi de ne présenter que les deux questions didactiques qu’elle estime les plus importantes dans la catégorie essentielle afin d’atténuer une certaine lourdeur pouvant être ressentie en présence d’un nombre trop important de questions. Il y a d’ailleurs lieu de préciser que beaucoup d’éléments et d’explications théoriques présents dans le cadre de référence de cet essai n’ont pas été intégrés à l’outil lorsque la chercheuse considérait qu’ils risquaient de le surcharger sans en faciliter la compréhension.

Il est également à noter que la chercheuse a délibérément choisi de ne pas présenter d’exemple dans l’outil puisqu’elle considérait difficile d’en concevoir un auquel les enseignantes et les enseignants de toutes les disciplines se seraient identifiés.

En terminant, la chercheuse s'est attardée à énoncer, dans l'introduction de l'outil, l'objectif poursuivi par le document et son utilité pour les enseignantes et enseignants. Le texte s'adresse d'ailleurs directement aux lectrices et aux lecteurs afin qu'elles et ils se sentent interpellés par la démarche proposée.

1.2.2 La révision du contenu

Selon le processus d'élaboration de matériel de formation, une fois le contenu structuré, il se doit d'être révisé afin d'optimiser la lisibilité et le langage utilisé. En regard de ce principe, la chercheuse a pris soin, d'une part, d'utiliser un langage et un vocabulaire adaptés aux enseignantes et enseignants. D'autre part, les concepts principaux, tels que le cas et la didactique, ont été définis dans l'introduction de l'outil. Enfin, les paragraphes ainsi que les phrases ont été le plus possible écourtés et une attention particulière a été portée aux erreurs grammaticales en ayant recours, notamment, à deux lecteurs externes.

1.2.3 La mise en forme du document

La troisième étape du processus d'élaboration du matériel de formation s'attarde à la mise en forme — ou à la médiatisation — du matériel. Plusieurs éléments ont été mis de l'avant à cet effet.

Tout d'abord, une police de taille 12 a été adoptée et les variations de typographie ont été réduites au minimum en utilisant des caractères gras pour les titres et certains mots-clés seulement. Ensuite, le texte a été disposé de manière à ce qu'il soit aéré et qu'il se trouve à l'intérieur de blocs distincts séparés par des sous-titres et des signes graphiques clairs. L'utilisation d'images est d'ailleurs exploitée dans l'outil afin de faciliter la compréhension ainsi que l'identification des contenus. Une graphiste a été consultée pour l'élaboration des pictogrammes des différentes phases de la démarche.

Finalement, l'outil est correctement paginé et des références aux auteures et auteurs sont mises en évidence aux endroits opportuns dans le texte. Il y a lieu de souligner que les éléments de mise en forme choisis ont été appliqués à l'ensemble de l'outil.

1.2.4 La mise en place d'un système de repérage

La dernière étape du processus de réalisation de matériel de formation implique d'ajouter des aides facilitant le repérage. Pour ce faire, l'outil inclut une table des matières, des titres et des sous-titres numérotés. L'image joue également un rôle important dans le repérage du contenu. En effet, les pictogrammes associés aux trois phases se trouvent à des endroits stratégiques dans le texte afin d'aider les lectrices et les lecteurs à s'orienter dans les différentes étapes de la démarche de conception et de rédaction de cas.

2. LA MISE À L'ESSAI DE L'OUTIL DE CONCEPTION ET DE RÉDACTION DE CAS

Cette section vise à présenter les résultats des données recueillies lors de la mise à l'essai de l'outil auprès des participants⁶ à la recherche. Il y a lieu de rappeler que les participants avaient à lire l'outil élaboré par la chercheuse, concevoir ainsi que rédiger un cas à l'aide de l'outil et, finalement, participer à une entrevue semi-dirigée pour commenter cette expérience. Les résultats des entrevues de chaque participant sont donc exposés dans cette section en plus des résultats de l'analyse du cas qu'ils ont conçu et rédigé. Une synthèse de ces données complète cette partie de l'essai.

⁶ Il est à noter que, par souci de préservation de l'identité des participantes et des participants à la recherche, seul le masculin est utilisé lors de la présentation et de l'interprétation des résultats de la collecte de données.

2.1 La présentation des données du participant 1

Le premier participant à la recherche est un enseignant de la formation préuniversitaire. Il occupe ce poste depuis dix ans. Cet enseignant a complété, il y a plusieurs années, un programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur. Il explique qu'il préfère généralement adhérer à une approche plus traditionnelle de l'enseignement, car il croit que son domaine est trop scientifique pour être en mesure de faire bon usage de la pédagogie active. Il est d'ailleurs perplexe quant à la valeur ajoutée de la méthode des cas dans son enseignement. Cet enseignant a accès à de nombreux cas à l'intérieur des ressources didactiques de sa discipline, mais il les utilise rarement puisqu'il les considère peu adaptés à ses étudiantes et étudiants.

2.1.1 *Les résultats de l'entrevue semi-dirigée*

L'entrevue avec ce premier participant s'est déroulée en personne au Collège Montmorency et a duré une heure et quinze minutes. Le participant a indiqué que cela lui a pris cinq heures pour lire l'outil et pour concevoir ainsi que rédiger un cas. Il ajoute ne pas avoir réalisé la phase trois de la démarche.

Cet enseignant considère que le temps qu'il a investi dans la rédaction d'un seul cas est beaucoup trop élevé. Il estime donc que la démarche proposée pour rédiger un cas demande trop de travail pour être utile aux enseignantes et enseignants. À son avis, l'accessibilité de l'outil et de son vocabulaire est limitée pour des enseignantes et enseignants ayant peu de connaissances pédagogiques. Il ne voit pas non plus comment ses collègues enseignant en sciences sociales pourraient être en mesure de concevoir et de rédiger des cas. Malgré ces commentaires, le participant a trouvé que la démarche proposée a facilité la rédaction d'un cas comparativement à d'autres moments de sa carrière où il avait tenté d'en concevoir un. Il est satisfait de son cas final et l'exercice l'a motivé à en rédiger d'autres.

L'entretien avec ce participant a démontré que celui-ci a saisi le rôle de chacune des étapes de la démarche et qu'il a réussi à les mettre en application. Il a procédé de façon systématique et a suivi les consignes de chaque phase ainsi que de leurs étapes respectives. Il a particulièrement apprécié l'étape 1, de même que l'utilisation des questions didactiques qui, à son avis, guident bien la personne enseignante dans la réalisation de l'ensemble de la démarche. Il considère d'ailleurs qu'il serait difficile d'éliminer des étapes puisqu'elles sont toutes importantes dans le processus, mis à part la partie liée à la validation qu'il n'a pas trouvée aussi pertinente que les autres. De façon générale, il a trouvé que le document était clair et qu'il était facile de s'y repérer.

Le participant indique, d'autre part, que le contenu de l'outil n'est pas assez concret. Il mentionne aussi que l'outil présente beaucoup trop de questions didactiques et qu'il n'a pas saisi la différence entre les questions essentielles et les questions complémentaires exposées dans le document. L'étape 4 de la démarche a également été un défi pour lui. En effet, il lui est apparu difficile de distinguer ce que les étudiantes et étudiants doivent savoir pour résoudre le cas par rapport à ce qu'elles et ils devraient apprendre à l'aide du cas. Dans ce même ordre d'idées, le participant mentionne qu'il est souvent difficile de faire état des connaissances actuelles des étudiantes et étudiants et que cette exigence dans la démarche la complexifie. À son avis, d'autres éléments de l'outil manquent aussi de clarté, comme le plan-cadre de rédaction du cas et quelques questions de la liste de vérification.

En terminant, le participant résume son appréciation de l'outil en déclarant que l'invitation à suivre une démarche systématique accompagnée des questions didactiques est très aidante dans la conception et la rédaction de cas. Il considère également qu'il serait pratique d'utiliser l'outil pour évaluer et bonifier les cas déjà existants dans son matériel didactique.

Cet enseignant spécifie par contre qu'il serait bien d'ajouter plusieurs exemples au document afin de le rendre plus accessible et d'inciter les enseignantes et enseignants de diverses disciplines d'y avoir recours. Il ajoute également qu'il serait bénéfique de prendre le temps de mieux expliquer la méthode des cas, car il est difficile de s'engager dans cette démarche de conception et de rédaction de cas lorsque la méthode d'enseignement en elle-même n'est pas suffisamment comprise.

2.1.2 Les résultats de l'analyse du cas soumis

Le cas soumis par ce participant à la recherche a été analysé à l'aide de la grille d'analyse élaborée à cette fin et il respecte pratiquement tous les critères de cette grille sauf un. En effet, il y a lieu de souligner que le cas rédigé par ce participant n'invite pas les étudiantes et étudiants à résoudre la situation problématique et celles-ci et ceux-ci sont plutôt appelés à expliquer la situation problématique.

2.2 La présentation des données du participant 2

Le deuxième participant à la recherche est un enseignant de la formation technique qui occupe ce poste depuis 22 ans. Présentement étudiant au doctorat en enseignement collégial, il utilise la méthode des cas dans sa pratique et il connaît bien le questionnement didactique.

2.2.1 Les résultats de l'entrevue semi-dirigée

L'entrevue avec ce participant s'est réalisée en personne au Collège Montmorency et a duré une heure. D'entrée de jeu, le participant a indiqué que cela lui a pris une heure pour lire l'outil élaboré dans le cadre de ce projet de recherche. Il a par la suite évalué, à l'aide de la démarche proposée, un cas qu'il avait déjà rédigé dans le passé. Cet exercice lui a pris environ 45 minutes.

De façon générale, il dit avoir trouvé « brillant » le fait de combiner le questionnement didactique avec la rédaction de cas. Selon lui, la rédaction d'un cas doit impliquer d'aller chercher dans les racines du cours et c'est ce qui est justement au cœur du questionnement didactique. La pertinence de l'outil est donc « irréprochable » à son avis, et ce, pour toutes les disciplines d'enseignement. Ce participant considère cependant que, bien que pertinent, l'ajout du questionnement didactique rend le processus de conception et de rédaction d'un cas lourd et imposant. Le questionnement didactique ajoute également une complexité à la démarche et la rend conséquemment moins accessible aux enseignantes et enseignants ayant moins d'expérience ou ne connaissant pas la didactique. Ainsi, il croit qu'un tel outil ne pourra s'adresser qu'à des enseignantes ou enseignants en mesure d'assimiler un tel contenu.

Plus spécifiquement, ce participant a trouvé la démarche complète et cohérente. Selon lui, elle permet d'élaborer des cas alignés avec le plan-cadre du cours et avec les intérêts des étudiantes et étudiants. Il a apprécié que la démarche soit présentée en trois phases distinctes et considère les phases deux et trois faciles à mettre en œuvre. Il estime des plus appropriés l'ajout de la phase de validation puisqu'elle est fréquemment escamotée par le corps professoral. Il trouve à cet effet la liste de vérification bien utile. Il a aussi mentionné que les questions didactiques sont très évocatrices et qu'elles viennent grandement supporter le texte qui est parfois peu explicatif et un peu flou. Selon lui, cet ajout est très aidant et rend la démarche plus tangible. Les schémas et couleurs permettent au document d'être visuellement attrayant.

Selon ce participant, les étapes 2, 3, 4, 5 et 6⁷ sont les étapes les plus ardues de la démarche. Il considère que les enseignantes et enseignants ne comprendront pas les étapes 3 et 4 en particulier puisqu'elles sont moins tangibles et qu'elles et ils risquent de ne pas les réaliser pas en profondeur. Au cours de l'entretien, il s'aperçoit ne pas avoir saisi le rôle de l'étape 2 et estime alors que l'absence d'exemples nuit à la compréhension. À son avis, l'ajout d'un exemple simple aiderait grandement les enseignantes et enseignants à suivre la démarche, particulièrement celles et ceux qui n'ont pas de connaissances didactiques. Ce participant mentionne aussi que la formulation de certaines questions de la liste de vérification est alambiquée. Il indique finalement qu'il aurait apprécié un peu plus d'explications sur la méthode des cas à proprement dite et que la présentation du document soit moins formelle et plus simple.

En guise de conclusion, cet enseignant souligne que la principale force de l'outil est de baliser le chemin pour la rédaction d'un cas. Le questionnement didactique est à son avis à la fois une force et une faiblesse : l'idée de l'incorporer au processus de conception et de rédaction de cas est excellente, mais il faudrait l'adapter à la clientèle enseignante qui risque de trouver cela rébarbatif. Il croit que l'approche la plus conviviale serait peut-être de demander aux enseignantes et enseignants de corriger et de bonifier des cas déjà existants à l'aide de l'outil.

⁷ À titre de rappel, les étapes de la démarche de conception et de rédaction de cas sont les suivantes :

1. L'identification de l'objectif d'apprentissage;
2. Le choix d'une situation problématique;
3. L'analyse approfondie du contenu;
4. L'analyse des rapports aux savoirs des apprenantes et apprenants;
5. Le choix des éléments de contenu ciblés;
6. La collecte de données;
7. La rédaction du cas;
8. Le choix du format du cas;
9. La validation et les ajustements.

2.2.2 Les résultats de l'analyse du cas soumis

Il est important de souligner que ce deuxième participant n'a pas conçu de nouveau cas tel que demandé lors de son recrutement, mais qu'il a plutôt évalué à l'aide de l'outil un cas qu'il avait rédigé par le passé. Le cas qu'il a soumis satisfait à tous les critères de la grille d'analyse, sauf en ce qui a trait à sa longueur.

2.3 La présentation des données du participant 3

Le troisième participant à la recherche est un enseignant de la formation technique qui occupe ce poste depuis 23 ans. Il détient un diplôme de deuxième cycle en enseignement collégial. Il connaît le questionnement didactique et conçoit des cas pour ses examens seulement depuis plusieurs années.

2.3.1 Les résultats de l'entrevue semi-dirigée

L'entrevue avec ce participant s'est réalisée en personne au Collège Montmorency et a duré une heure. Cet enseignant spécifie que cela lui a pris une heure pour lire l'outil et évaluer un cas qu'il avait déjà rédigé. Il considère que cette durée à consacrer à la rédaction d'un cas peut avoir un effet dissuasif auprès des enseignantes et enseignants. Il croit cependant que l'outil génère suffisamment de répercussions positives pour être perçu comme étant pertinent et utile par celles et ceux qui souhaitent concevoir et rédiger des cas.

Cet enseignant indique que l'outil lui a fait prendre conscience de différents éléments à prendre en considération lorsqu'il rédige des cas. Selon lui, l'outil fait en sorte qu'il se sent rassuré quant à la cohérence et à la complexité de son cas. Il estime que la démarche permet aux enseignantes et enseignants d'aligner leur cas avec un objectif d'apprentissage précis.

L'ajout de la didactique à la démarche de conception et de rédaction de cas est pour ce participant la principale plus-value de l'outil, tout particulièrement les questions didactiques qui invitent à une « réflexion profonde » sur le contenu du cas. Il craint cependant que la plupart des personnes enseignantes puissent avoir tendance à sauter la phase un puisqu'elles et ils ne connaissent pas tous la didactique. La didactique devrait donc à son avis être davantage expliquée, notamment à l'aide d'un lexique. L'ajout d'exemples touchant la formation préuniversitaire, la formation technique et la formation générale faciliterait aussi la compréhension et inciterait les enseignantes et enseignants de toutes disciplines à utiliser l'outil.

Cet enseignant a particulièrement aimé la liste de vérification pour évaluer son cas. Il mentionne d'ailleurs que celle-ci pourrait servir de feuille synthèse à celles et ceux qui ne souhaitent pas lire tout le document. Pour ce faire, il propose que la liste de vérification corresponde plus à chacune des étapes de la démarche.

Dans un autre ordre d'idées, ce participant indique avoir apprécié que la démarche soit séparée en trois phases distinctes. À son avis, cela permet de bien saisir la présence de trois niveaux de réflexion différents lors de la conception et de la rédaction de cas. La phase de validation lui a fait réaliser qu'il n'avait jamais testé ses cas avec ses étudiantes et étudiants et il l'a trouvé très pertinente. Il déclare cependant que les explications liées à cette phase sont insuffisantes. Les étapes 3, 4 et 8⁸ sont pour lui d'autres étapes qui manquent de clarté ou qui sont plus difficiles à mettre en

⁸ À titre de rappel, les étapes de la démarche de conception et de rédaction de cas sont les suivantes :

1. L'identification de l'objectif d'apprentissage;
2. Le choix d'une situation problématique;
3. L'analyse approfondie du contenu;
4. L'analyse des rapports aux savoirs des apprenantes et apprenants;
5. Le choix des éléments de contenu ciblés;
6. La collecte de données;
7. La rédaction du cas;
8. Le choix du format du cas;
9. La validation et les ajustements.

application. Il indique également avoir été dérangé par le changement de forme et de typographie des pictogrammes d'une phase à l'autre.

Ce participant conclut en mentionnant qu'il est intéressant d'avoir accès à un document qui résume les propos de plusieurs auteurs sur le sujet. Il souligne que la démarche proposée est somme toute relativement simple, particulièrement grâce aux questions didactiques qui clarifient bien chacune des étapes. Il considère cependant que plusieurs questions didactiques complémentaires pourraient être essentielles et il ne comprend pas ce qui a justifié cette classification.

2.3.2 Les résultats de l'analyse du cas soumis

D'entrée de jeu, il est important de souligner que ce troisième participant n'a pas lui non plus conçu un nouveau cas tel que demandé lors de son recrutement, mais qu'il a plutôt évalué à l'aide de l'outil un cas qu'il avait rédigé par le passé. Le cas qu'il a soumis satisfait à tous les critères de la grille d'analyse, sauf en ce qui a trait à sa longueur.

2.4 La présentation des données du participant 4

Le quatrième participant à la recherche est un enseignant de la formation générale. Il occupe ce poste depuis huit ans. Il détient une maîtrise en enseignement collégial et connaît bien le questionnement didactique. Il s'agit pour lui d'une première expérience avec la méthode des cas et la rédaction d'un cas.

2.4.1 Les résultats de l'entrevue semi-dirigée

Ce participant à la recherche n'a pas été en mesure de se déplacer pour l'entrevue. L'entretien s'est donc déroulé par téléphone et a duré 45 minutes. Il a indiqué en guise d'introduction que cela lui a pris 20 minutes pour lire l'outil et

rédigé un cas. Il estime que ce n'est pas beaucoup de temps à investir dans l'élaboration d'une activité pédagogique.

Cet enseignant considère que l'outil est applicable à tous les enseignants et enseignantes, peu importe leur discipline. Lui-même ne pensait pas être en mesure de rédiger un cas dans son domaine et il a été très surpris du résultat. Il est satisfait de son cas, qu'il trouve adapté à ses étudiantes et étudiants ainsi qu'à leurs motivations. Il s'est rendu compte, grâce à la démarche proposée, qu'il est simple de cibler des situations problématiques lorsqu'il y a eu une réflexion préalable sur l'objectif d'apprentissage. Ce participant trouve donc l'outil pertinent, utile et accessible, tant sur le plan du langage qu'au niveau de l'ensemble de la démarche.

Lors de l'entretien, ce participant démontre qu'il a bien compris le rôle de chacune des étapes de la démarche. Il la qualifie comme étant logique, cohérente, explicite et complète. Il ajoute que le texte est clair et que les explications sont à la fois suffisantes et bien synthétisées. Les images ont aussi selon lui une fonction importante dans la compréhension de la démarche. Il estime avoir été en mesure de bien comprendre le processus de conception et de rédaction de cas en analysant la figure 1 de l'outil.

Ce participant considère qu'il n'est pas nécessaire de connaître le questionnement didactique pour appliquer la démarche proposée dans l'outil. À cet effet, il indique que les questions didactiques sont aidantes, particulièrement parce que leur énumération est exhaustive. Il mentionne cependant qu'il y a plusieurs questions complémentaires qu'il a jugées comme étant essentielles et préférerait, à ce titre, qu'elles ne soient pas séparées dans deux catégories distinctes.

En terminant, le participant insiste sur l'utilité de la liste de vérification. Il mentionne qu'elle comporte cependant quelques phrases qui méritent d'être reformulées.

2.4.2 Les résultats de l'analyse du cas soumis

Le cas soumis par ce participant à la recherche a été analysé à l'aide de la grille d'analyse élaborée à cette fin et il respecte pratiquement tous les critères de cette grille sauf un. En effet, il y a lieu de souligner que le cas conçu et rédigé par ce participant ressemble plus à un exercice qu'à un cas puisque les étudiantes et étudiants sont invités à trouver une solution unique à la situation problématique. De plus, la longueur du cas est insuffisante.

2.5 La synthèse des résultats de la collecte de données

Une synthèse des entrevues des quatre participants à la recherche ainsi qu'une synthèse de l'analyse des cas qu'ils ont soumis sont présentées dans les prochaines rubriques.

2.5.1 La synthèse des résultats des entrevues

L'annexe H présente une synthèse des principaux commentaires recueillis lors des entrevues des quatre participants à la recherche. L'analyse de cette synthèse permet de dégager différents constats quant à l'utilité et à l'accessibilité de l'outil ainsi qu'en regard de ses points forts et de ses limites.

Tout d'abord, il est intéressant de constater que l'ensemble des participants à la recherche considère que la démarche proposée dans l'outil facilite la conception et la rédaction de cas. Ils estiment que l'outil leur a permis de concevoir un cas arrimé avec les objectifs de leur cours et avec leurs étudiantes et étudiants. Un de ces participants mentionne même que la démarche l'a rassuré quant à la cohérence et quant au niveau de complexité de son cas. Trois participants sur quatre estiment donc que l'outil est pertinent et utile pour les enseignantes et enseignants souhaitant concevoir et rédiger des cas, et ce peu importe leur discipline d'enseignement. À cet

effet, deux participants indiquent que la démarche est dans son ensemble logique, cohérente, explicite ainsi que complète et qu'il est intéressant d'avoir une démarche systématique pour rédiger un cas. Trois enseignants spécifient cependant que le temps à investir pour la conception et la rédaction de cas selon la démarche proposée est trop long.

Bien que l'apport des questions didactiques à la démarche ait été souligné comme positif par l'ensemble des participants, trois des quatre participants indiquent que le questionnement didactique alourdit et complexifie la démarche, la rendant moins accessible aux enseignantes et enseignants n'ayant pas d'expérience ou ne connaissant pas la didactique. Un seul participant a trouvé le langage de l'outil accessible à tous les enseignants et enseignantes du collégial alors qu'un autre indique qu'il serait bénéfique de mieux définir la didactique dans l'outil pour élargir le bassin d'utilisatrices et d'utilisateurs potentiels.

En regard du format de l'outil, deux participants mentionnent avoir trouvé l'outil et son texte clair. La séparation de la démarche en trois phases a été appréciée et considérée comme aidante par trois participants puisque cela leur a permis de saisir que chaque phase a une finalité qui lui est propre. Les pictogrammes ont facilité le repérage pour deux participants et ont nui à la compréhension d'un participant. Finalement, un participant considère que le format de l'outil est trop académique, c'est-à-dire trop formel.

Le point fort qui a été relevé par le plus grand nombre de participants (trois participants sur quatre) est la présence d'une liste de vérification. Il a été cependant mentionné par tous les participants que cette liste présente une faiblesse au niveau de la formulation de quelques-unes de ses questions. Un participant signale également que l'absence de lien entre les étapes de la démarche et la liste de vérification est un point faible de l'outil.

La phase de validation a été jugée comme intéressante par trois participants alors qu'un participant ne l'estime pas pertinente. Un participant ajoute qu'il manque d'explications pour cette phase dans l'outil.

L'absence d'exemples dans l'outil est une limite recensée par trois participants sur quatre. Ces participants indiquent que l'ajout d'exemples faciliterait la compréhension de la démarche. Une autre limite identifiée par trois participants est le partage des questions didactiques en deux catégories, l'une essentielle et l'autre complémentaire. En effet, pour ces participants, le choix de la catégorie proposée pour certaines questions didactiques est questionnable et ils considèrent peut-être plus approprié de ne pas avoir ces catégories. Dans un autre ordre d'idées, trois participants ont apprécié l'exhaustivité des questions didactiques offertes par l'outil alors qu'un participant a considéré qu'il y en avait trop.

De façon générale, ce sont les étapes de la phase liée au processus de définition du contenu (phase 1) qui ont été considérées comme étant les plus difficiles à réaliser, en particulier les étapes 3 et 4⁹ qui ont été respectivement citées par deux et trois participants sur quatre. Il est intéressant de constater cependant qu'un participant a trouvé la phase 1 facile. Un autre participant a, de son côté, indiqué avoir trouvé plus faciles la phase liée au processus de rédaction du cas (phase 2) et la phase de validation et d'ajustements (phase 3).

⁹ À titre de rappel, les étapes de la démarche de conception et de rédaction de cas sont les suivantes :

1. L'identification de l'objectif d'apprentissage;
2. Le choix d'une situation problématique;
3. L'analyse approfondie du contenu;
4. L'analyse des rapports aux savoirs des apprenantes et apprenants;
5. Le choix des éléments de contenu ciblés;
6. La collecte de données;
7. La rédaction du cas;
8. Le choix du format du cas;
9. La validation et les ajustements.

Finalement, deux participants estiment qu'il serait avantageux d'expliciter davantage la méthode des cas dans cet outil.

2.5.2 *La synthèse de l'analyse des cas soumis*

L'annexe I reprend la grille d'analyse utilisée comme technique d'analyse des cas et expose le résultat de l'analyse des quatre cas soumis par les participants à la recherche.

Ce tableau comparatif permet de mettre en évidence que deux des quatre cas recueillis répondent à tous les critères de la grille d'évaluation élaborée par la chercheuse. Ces deux cas proviennent d'enseignants de la formation technique. Il est également important de souligner que ces deux cas n'ont pas été conçus pour les besoins du projet de recherche. En effet, ce sont des cas rédigés par le passé et qui ont plutôt été évalués à l'aide de l'outil.

Les deux autres cas à l'étude démontrent des lacunes sur le plan des consignes, mais tous les autres éléments de la grille d'analyse sont par ailleurs respectés. Il peut être intéressant de relever que ces deux cas ont été conçus par des enseignants de la formation générale et de la formation préuniversitaire.

Une dernière observation en regard de la longueur du cas mérite d'être soulignée ici. En effet, outre le cas du participant 1, tous les cas soumis ne comportent que quelques lignes de texte.

3. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette prochaine section est dédiée à l'interprétation des résultats présentés dans ce quatrième chapitre. Il s'agit tout particulièrement de mettre à contribution les résultats de la mise à l'essai de l'outil produit pour apprécier tant son cadre

conceptuel, soit la démarche de conception et de rédaction de cas, que son format. Les forces et les limites des résultats de ce projet de recherche sont également exposées à la fin de cette section.

3.1 La démarche de conception et de rédaction de cas intégrant le questionnement didactique

Avant d'interpréter les résultats de la mise à l'essai en regard du cadre conceptuel de l'outil, la chercheuse souhaite effectuer un retour sur la conception de cette démarche. Elle considère dans un premier temps que l'analyse simultanée des concepts du cas et du questionnement didactique fut une approche pertinente pour les jumeler dans une démarche et elle est satisfaite d'avoir procédé de la sorte. Elle estime à cet égard que l'utilisation d'un journal de bord lui fut des plus utiles lors de l'élaboration du cadre conceptuel, car elle y avait répertorié de nombreuses idées et réflexions tout au long de ses lectures. Il y a également lieu de mentionner que les réflexions qu'elle a tenues dans son journal de bord lui ont permis d'entrevoir d'intéressantes avenues pour le questionnement didactique. Celles-ci sont décrites dans la conclusion de l'essai.

La chercheuse souhaite signaler dans un deuxième temps qu'elle avait à cœur de développer une démarche simple et conviviale afin que les enseignantes et enseignants s'y intéressent et y adhèrent facilement. Malgré ses efforts, les commentaires des participants à la recherche ont en quelque sorte confirmé ce qu'elle redoutait lors de la conception du cadre conceptuel de l'outil : le questionnement didactique ne se vulgarise pas aisément et, bien que son apport aux réflexions des enseignantes et enseignants soit nécessaire et des plus positifs, il implique une augmentation des tâches lors de la préparation des cours et des activités pédagogiques.

La suite de cette section s'intéresse plus spécifiquement à l'interprétation des résultats de la mise à l'essai de la démarche de conception et de rédaction de cas.

D'entrée de jeu, il est intéressant de constater que les participants à la recherche estiment que la démarche proposée dans l'outil leur a permis de concevoir un cas arrimé avec les objectifs de leur cours ainsi qu'avec les connaissances et les motivations de leurs étudiantes et étudiants. Leur expérience confirme les propos de nombreux auteurs (Arsenault et Bizier, 2008; Bizier, 2014*b*; Lapierre, 2007; Lapierre, 2014, Prud'homme, 2014; Prud'homme, 2015*a*; Prud'homme, 2015*b*) à l'effet que le questionnement didactique s'avère être un apport positif dans une démarche de choix de contenus ou de savoirs afin que ceux-ci soient plus articulés avec les finalités du cours et avec le bagage de connaissances et de conceptions des étudiantes et étudiants.

Selon les quatre participants à la recherche, l'ajout d'une liste de questions didactiques aux cinq premières étapes de la démarche semble avoir été une avenue intéressante et relativement attrayante pour intégrer, à la conception de cas, le questionnement didactique et plus particulièrement les première, deuxième et troisième entrées du cadre de référence pour le questionnement didactique. Il y a lieu de réitérer que le questionnement didactique comporte différentes entrées auxquelles l'enseignante ou l'enseignant peut se référer pour faire des choix de contenu pertinents. Les participants à la recherche ont d'ailleurs tous apprécié les questions didactiques découlant des entrées relatives aux savoirs disciplinaires, aux savoirs à enseigner et aux rapports aux savoirs des élèves, car elles leur ont permis de s'engager dans une réflexion approfondie quant au contenu du cas. La chercheuse considère également que la présentation de questions didactiques dans l'outil permet d'exposer les enseignantes et enseignants à la didactique, cette notion n'ayant pas eu jusqu'à tout récemment une grande place dans l'enseignement collégial (Bizier, 2014*a*, p. 329).

Malgré le fait que les questions didactiques aient été un point fort de l'outil, il n'en reste pas moins que trois participants ont considéré lourd et complexe le processus de conception et de rédaction de cas proposé. De prime abord, ceci n'est

pas surprenant. En effet, il est intéressant de rappeler que plusieurs auteurs (Ménard et St-Pierre, 2014, Tremblay, 2009) considèrent que de bien rédiger un cas représente un véritable défi. Il est en plus à propos de souligner que ces auteurs font référence à une démarche qui n'inclut pas d'étapes s'intéressant à la didactique comme tel.

Ces participants ont donc mentionné le besoin de simplifier la démarche, notamment pour réduire le temps à investir dans la conception et la rédaction de cas, bien qu'ils considèrent toutes ses étapes importantes. La chercheuse s'est, de son côté, beaucoup questionnée à savoir jusqu'à quel point il est possible de simplifier le questionnement didactique sans le dénaturer. Elle estime finalement que la solution à la complexité et à la lourdeur de la démarche de conception et de rédaction de cas ne peut résider dans l'élimination d'étapes ou dans leur simplification puisque cela pourrait nuire aux finalités pour lesquelles l'outil a été élaboré. La première section de ce chapitre démontre d'ailleurs que chacune des étapes apporte une cohérence et une pertinence à la construction du contenu du cas et à sa rédaction. De plus, comme l'explique Bizier (2014a), le questionnement didactique est un impératif pour les enseignantes et enseignants qui, lorsqu'elles et ils préparent leur cours, doivent s'interroger sur les contenus à enseigner. Il ne semble conséquemment pas approprié de modifier la démarche proposée.

La moitié des participants ont indiqué que la didactique et les étapes qui y sont associées devraient être mieux définies dans l'outil, surtout si la chercheuse souhaite s'adresser à des enseignantes et enseignants qui ne sont pas familiers avec ce concept. Il est vrai que ce sont certaines étapes de la phase 1, phase intégrant le questionnement didactique, qui ont été jugées comme étant les plus difficiles à mettre en œuvre. Il serait possible de bonifier, de clarifier et de détailler davantage le texte actuel de l'outil, mais la chercheuse considère, à la lumière des pistes de solutions émises par les participants, que l'ajout d'exemples dans l'outil serait sans doute bénéfique pour faciliter la compréhension de l'ensemble de la démarche. Les exemples permettraient de mieux accompagner les enseignantes et enseignants en

leur démontrant concrètement le résultat attendu pour chacune des étapes de la démarche.

Dans un autre ordre d'idées, il est intéressant de souligner que l'étape de validation de la démarche (phase 3), et tout spécialement l'outil d'auto-évaluation présenté sous la forme d'une liste de vérification, ressort comme étant une étape appréciée par trois des participants à la recherche. Il y a donc lieu de croire que la liste de vérification est suffisamment invitante et pertinente pour répondre à l'objectif pour lequel elle a été intégrée à la démarche. En effet, en reprenant tous les principes de la démarche de conception et de rédaction de cas, la liste de vérification permet aux enseignantes et enseignants de s'assurer que leur cas est adéquat. L'analyse des cas recueillis, à l'aide la grille d'analyse, démontre d'ailleurs que tous les participants à la recherche ont élaboré un cas qui respecte pratiquement tous les éléments de cette liste de vérification.

L'analyse des cas soumis par les participants a fait ressortir que ceux-ci ne répondent pas à tous les critères établis dans la grille d'analyse. Effectivement, la chercheuse estime que deux des cas soumis s'apparentent plus à un exercice puisqu'ils ne visent pas des opérations cognitives complexes en demandant, par exemple, de rechercher une solution unique à la situation problématique posée.

A posteriori, la chercheuse constate que la liste de vérification proposée s'attarde à énumérer des principes relatifs à la conception et à la rédaction de cas, mais qu'elle ne contient pas vraiment tous les critères spécifiques aux attributs du cas. Par exemple, il est reconnu que le cas doit viser des opérations cognitives complexes pour se distinguer de l'exercice qui lui cible plutôt une application machinale de connaissances transmises (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2011; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002; Ménard et St-Pierre, 2014; Tremblay, 2009; Van Stapen, 1989). Cette caractéristique importante du cas ne se trouve pas dans la liste de vérification et n'est pas abordée dans l'outil de conception et de rédaction de cas. Le

même constat peut être fait pour la caractéristique de la nécessité de présenter un problème ouvert pour lequel il existe rarement une solution unique (Croué, 1997; Eittington, 1991; Guilbert et Ouellet, 2004; Ménard et St-Pierre, 2014; Mesny, 2005; Tremblay, 2009; Van Stappen, 1989). Or, cette caractéristique ne fait pas non plus partie de la liste de vérification.

Ainsi, à la lumière de ces constats, la chercheuse estime que la liste de vérification et le texte de l'outil méritent d'être bonifiés afin d'inclure tous les attributs du cas de manière à éviter que les enseignantes et enseignants ne le confondent pas avec un exercice.

Un dernier détail mérite d'être mentionné. Il concerne le nombre de pages qu'un cas devrait compter et qui, selon Van Stappen (1989), se situe entre une à cinquante pages. Grâce à un critère de la grille d'analyse, la chercheuse a constaté que trois des cas soumis contiennent tout au plus une vingtaine de lignes. Bien que le nombre de pages d'un cas ne soit pas garant de sa qualité et de son efficacité, il n'en reste pas moins que la longueur des cas conçus pour ce projet de recherche fait en sorte qu'ils ressemblent plus à des exercices qu'à des cas. Une fois de plus, la chercheuse estime que l'ajout d'exemples dans l'outil pourrait rectifier cette incompréhension présente chez trois participants à la recherche.

3.2 L'outil de conception et de rédaction de cas

L'interprétation des résultats en regard de l'outil de conception et de rédaction de cas est présentée selon les finalités des quatre étapes du processus d'élaboration de matériel de formation de Basque (2011), processus sur lequel s'est appuyée la chercheuse lors de la conception du format de l'outil.

3.2.1 *La structure du contenu*

Premièrement, les participants à la recherche ont apprécié que la démarche soit séparée en trois phases. Cela leur a permis de saisir que chacune des phases implique une finalité différente, soit concevoir, rédiger et évaluer.

Le choix de diviser les questions didactiques dans une catégorie questions didactiques essentielles et dans une catégorie questions didactiques complémentaires a été remis en question par trois participants. Chacun d'entre eux ont soulevé ne pas être d'accord avec la classification pour certaines questions didactiques, bien que ces questions différassent d'une personne à l'autre. La chercheuse convient que la catégorisation des questions didactiques est subjective et qu'il serait probablement préférable de ne pas utiliser cette stratégie. La solution pourrait être de regrouper les questions didactiques essentielles et complémentaires puisque la chercheuse considère qu'il est nécessaire de conserver un nombre important de questions didactiques dans l'outil pour soutenir les enseignantes et enseignants dans la construction du contenu de leur cas. Cependant, il y aurait peut-être lieu de renforcer le message indiquant que les questions didactiques n'ont pas à être toutes répondues, mais qu'il suffit plutôt de choisir celles qui permettent une réflexion pertinente pour une situation donnée.

L'absence d'exemples dans l'outil a été également questionnée. La chercheuse considère qu'il y aurait effectivement lieu d'inclure un exemple, comme cela a été discuté précédemment. Un premier exemple pourrait toucher une situation professionnelle, un second viser une pratique sociale et un troisième aborder une question socialement vive. Ainsi, en plus de supporter les enseignantes et enseignants dans chacune des étapes de la conception et de la rédaction d'un cas, ces trois exemples feraient certainement en sorte que l'outil pourrait être plus facilement utilisé par toutes les disciplines du milieu collégial. Il est intéressant de mentionner que la chercheuse avait initialement l'idée d'inclure ces trois types d'exemples dans

l'outil, mais qu'elle fut incapable de rédiger des exemples relatifs à une pratique sociale et à une question socialement vive puisqu'elle provient du secteur technique.

3.2.2 *La lisibilité du contenu*

Le texte de l'outil, bien que considéré généralement clair par l'ensemble des participants, mériterait d'être précisé à plusieurs égards. Tout d'abord, il est nécessaire de reformuler certaines questions complexes et alambiquées de la liste de vérification. De plus, il y aurait lieu de mieux expliquer le plan-cadre de rédaction du cas et la phase de validation puisque deux participants ne les ont pas trouvés assez explicites.

Par ailleurs, trois participants ont indiqué à quel point les questions didactiques étaient essentielles pour arriver à bien comprendre les étapes de la phase 1. La chercheuse croit que l'ajout des exemples pourrait également se présenter comme une stratégie pour clarifier les étapes de cette phase en guidant les enseignantes et enseignants dans chacune des étapes de la conception et de la rédaction d'un cas.

Finalement, deux participants signalent le besoin d'avoir plus d'explications sur la méthode des cas en elle-même. La chercheuse n'avait initialement pas l'intention de s'attarder sur la méthode en soi puisque son outil visait uniquement la conception et la rédaction de cas. Il est vrai cependant, dans une perspective d'élargissement du bassin d'utilisatrices et d'utilisateurs de l'outil, qu'il serait bénéfique d'ajouter plus d'informations sur la méthode des cas.

3.2.3 *La mise en forme de l'outil*

Les éléments de mise en forme du document ne semblent pas avoir suscité de problématique chez les participants à la recherche. Une personne a cependant

mentionné que le format de l'outil est trop formel et que, dans l'éventualité d'une diffusion à plus large échelle, il y aurait lieu de le modifier pour le rendre plus familier.

L'appréciation de la liste de vérification par trois des participants à la recherche démontre l'attrait que représente une feuille synthèse de l'outil de conception et de rédaction de cas. Un participant a d'ailleurs suggéré de bonifier cette liste de vérification en y intégrant de manière plus explicite les étapes de la démarche et d'en faire par la suite un document synthèse pouvant être détaché du corps du document.

3.2.4 Le repérage

Un seul participant a mentionné avoir eu des difficultés à se repérer dans le document. Il a trouvé dérangent le changement de forme, de couleur et de typographie des pictogrammes utilisés dans l'outil puisque cela a rendu sa compréhension du repérage plus confuse. Il y aurait en effet lieu de revoir les pictogrammes afin que ceux-ci soient plus clairement associés aux phases qu'ils représentent.

La chercheuse tient à préciser qu'elle a beaucoup réfléchi au schéma que pouvait prendre la démarche de conception et de rédaction de cas et qu'elle a réalisé diverses illustrations dans son journal de bord avant de consulter une graphiste. Elle aurait souhaité travailler davantage avec la graphiste si elle avait eu les ressources pour le faire, car le résultat final n'illustre pas assez simplement les étapes de la première phase.

3.3 Les limites de la recherche

Les limites du présent projet de recherche se regroupent, par ordre d'importance, dans les trois catégories suivantes : a) les limites associées à l'échantillon, b) les limites associées aux techniques de collecte de données, c) les limites associées à la recension des écrits. Ces trois catégories de limites sont détaillées dans les rubriques qui suivent.

3.3.1 Les limites associées à l'échantillon des participantes et participants à la recherche

Une première limite importante de ce projet de recherche a trait à l'échantillon des participantes et participants. En effet, même s'il est reconnu que les recherches qualitatives, et particulièrement les recherches développement, n'engendrent pas de résultats généralisables pouvant être extrapolés à l'ensemble d'une population (Loiselle, 2001), la chercheuse est d'avis que l'interprétation qu'elle a donnée aux résultats est d'autant plus limitée par le nombre et la diversité des enseignantes et enseignants ayant participé à cette recherche. De plus, les commentaires émis par les quatre participants ont pratiquement tous été pris en considération alors que la valeur accordée à certains commentaires aurait été probablement différente si l'échantillon avait été d'un autre ordre.

Il y a lieu de rappeler qu'il avait été initialement décidé de mettre à l'essai l'outil auprès de seulement six sujets puisqu'une partie importante du travail du projet de recherche était consacrée à l'élaboration de l'outil de conception et de rédaction de cas. Malheureusement, la chercheuse a été en mesure de recruter uniquement quatre enseignantes et enseignants. Aussi, afin que l'échantillon soit le plus représentatif possible des différentes disciplines d'enseignement du milieu collégial, la chercheuse souhaitait recruter deux enseignantes ou enseignants de la formation préuniversitaire, deux de la formation générale et deux de la formation technique. Au final, l'échantillon était composé de deux enseignants de la formation technique, d'un de la

formation générale et d'un de la formation préuniversitaire. Il aurait été intéressant d'observer si des tendances plus fortes en regard des résultats auraient pu être avancées avec l'échantillon planifié au départ.

Une autre faiblesse de l'échantillon pouvant être identifiée *a posteriori* est relative aux critères d'inclusion pour participer à la recherche. Il est à noter qu'il n'y en avait qu'un seul, soit la discipline d'enseignement. L'analyse du profil des enseignantes et enseignants ayant participé à la recherche démontre qu'il aurait peut-être été préférable qu'il y ait d'autres critères d'inclusion afin de dégager des tendances plus franches quant aux résultats. Tout d'abord, deux participants sur quatre connaissaient la méthode des cas avant de participer au projet de recherche et l'utilisaient sur une base régulière dans leur enseignement. Leurs commentaires à l'égard de l'outil de conception et de rédaction de cas ont fort probablement été teintés par la connaissance qu'ils ont de cette méthode, ce qui est différent des autres participants. La même observation peut être faite quant à la didactique. En effet, il est tout à fait possible que la perception de la difficulté associée au questionnement didactique soit plus importante pour les sujets n'ayant pas de connaissances préalables de ce concept. Ainsi, la chercheuse considère qu'un profil type de participantes et participants à la recherche tenant compte des connaissances qu'elles et ils ont en regard de la méthode des cas et de la didactique aurait été préférable pour émettre des conclusions d'une meilleure valeur.

En terminant, il y a lieu d'évoquer que les participants à la recherche avaient tous une certaine formation en pédagogie. Cela n'est pas le cas de l'ensemble de la population visée par l'outil. Ainsi, il est possible qu'un échantillon composé d'enseignantes et enseignants sans formation pédagogique puisse évaluer l'outil actuel comme étant plus difficile d'accès puisqu'elles et ils seraient moins familiers avec le langage utilisé.

3.3.2 *Les limites associées aux techniques de collecte de données*

Des limites peuvent être associées à deux des techniques de collecte de données qui ont été employées dans ce projet de recherche, soit les entrevues individuelles semi-dirigées et la collecte de matériel écrit.

En ce qui a trait aux entrevues semi-dirigées, la chercheuse craint tout d'abord qu'il y ait eu un biais lié à la désirabilité sociale entre elle et les participants à la recherche. Selon Neuman (1991), ce type de biais est grandement susceptible d'apparaître lors d'un entretien. La chercheuse considère ensuite qu'elle n'a pas suffisamment d'expérience et d'habiletés techniques pour tenir des entrevues de façon optimale. Finalement, elle estime qu'elle aurait pu améliorer le schéma d'entrevue si elle avait été en mesure de le valider avec une enseignante ou un enseignant avant la collecte de données. Cependant, le nombre de participants recrutés n'a pas été suffisant pour permettre la validation du schéma d'entrevue.

En regard de la collecte de matériel écrit, la chercheuse ne peut passer sous silence le fait que deux participants sur quatre lui aient remis un cas qu'ils avaient rédigé par le passé. Ces cas ont donc été évalués, et non pas conçus à l'aide de l'outil. Il va sans dire que cette situation affecte les résultats du projet de recherche puisque seulement deux cas ont été rédigés entièrement à l'aide de l'outil de conception et de rédaction de cas.

3.3.3 *Les limites associées à la recension des écrits*

Une dernière limite qui mérite d'être soulignée est en lien avec la quantité insuffisante d'écrits qui ont été recensés par la chercheuse sur le concept de la médiatisation de matériel pédagogique et didactique. Malgré de nombreuses recherches, la chercheuse n'a pu mettre la main que sur une seule source traitant de ce concept. Bien que cette source lui semble valide, la chercheuse convient que cela est

relativement pauvre pour élaborer un cadre de référence rigoureux en regard de la médiatisation. Il est donc possible que la conception de l'outil ait eu une autre forme si la chercheuse avait eu l'opportunité de s'appuyer sur les théories d'autres auteurs ou auteures.

3.4 Les forces de la recherche

Une des forces de la recherche est, de l'avis de la chercheuse, d'avoir eu recours à une triangulation des méthodes de collecte de données. Cette stratégie a permis de mieux évaluer l'impact de l'outil sur la conception et la rédaction de cas. Il va sans dire que l'appréciation de l'outil aurait été en effet fort différente s'il n'y avait pas eu, entre autres, l'analyse des cas soumis par les participants à la recherche.

La chercheuse considère qu'une autre force réside dans l'aspect innovateur du thème de recherche. En effet, la mise en relation de deux concepts généralement utilisés de façon isolée, soit le questionnement didactique et la rédaction des cas, permet d'envisager de nouvelles avenues en éducation en plus de donner lieu à d'autres idées de recherche sur le sujet.

3.5 La question générale de recherche

Pour conclure l'interprétation des résultats, il est intéressant de revenir à la question générale de recherche et de tenter d'y répondre. Cette question générale de recherche s'énonce comme suit : un outil intégrant des éléments du questionnement didactique faciliterait-il la conception et la rédaction de cas par les enseignantes et enseignants du milieu collégial?

D'entrée de jeu, il est important de préciser que la chercheuse est consciente des nuances à apporter à la réponse de cette question de recherche en raison des différentes limites des résultats. Nonobstant cette mise en garde, quelques éléments

indiquent que l'outil élaboré dans le cadre de ce projet de recherche a le potentiel de faciliter la conception et la rédaction de cas par les enseignantes et enseignants du milieu collégial. L'ensemble des participants à la recherche a en effet estimé que la démarche proposée dans l'outil facilite la conception et la rédaction d'un cas et rassure quant à sa cohérence et à son niveau de complexité. La démarche a été considérée, dans son ensemble, comme logique, cohérente, explicite et complète. Les participants ont également mentionné l'utilité et l'apport positif d'une démarche systématique pour la conception et la rédaction d'un cas.

La plupart des participants à la recherche conviennent également que l'outil peut être profitable pour les enseignantes et enseignants de toutes disciplines. Il y a lieu de rappeler que l'outil a été élaboré avec cette intention et la chercheuse croit que l'ajout d'exemples relatifs à une situation professionnelle, à une pratique sociale et à une question socialement vive ne pourra que soutenir davantage le corps professoral du milieu collégial.

Bien qu'une démarche de conception et de rédaction de cas intégrant le questionnement didactique permette d'apporter une réflexion pertinente à la construction du contenu d'un cas, les résultats de ce projet de recherche révèlent que plusieurs améliorations doivent être apportées à l'outil, particulièrement pour qu'il puisse s'adresser à un plus grand nombre d'enseignantes et enseignants. Ces améliorations ont été précédemment présentées dans cette section, mais il y a lieu de revenir sur celle, importante, de permettre de mieux distinguer le cas de l'exercice à travers l'outil. En effet, même si les participants à la recherche ont jugé l'outil aidant dans la conception et la rédaction de leur cas, il n'en demeure pas moins que l'analyse de leur cas démontre qu'ils s'apparentent plus à un exercice qu'à un cas.

CONCLUSION

La méthode des cas est une formule de plus en plus prisée par les enseignantes et enseignants du collégial, particulièrement parce qu'elle a le potentiel de placer l'étudiante et l'étudiant de n'importe quelle discipline dans un contexte socioconstructiviste de développement des compétences. Or, ce contexte s'inscrit dans le paradigme de l'apprentissage qui se trouve au cœur de la réforme de l'éducation.

La méthode des cas, et plus spécifiquement la conception et la rédaction de cas, est devenue un sujet d'intérêt pour la chercheuse lorsqu'elle s'est aperçue que les écrits qui y sont consacrés n'abordent pas assez exhaustivement la construction du contenu d'un cas pour le développement optimal des connaissances et des compétences des étudiantes et étudiants. Elle a également constaté que le questionnement didactique, cadre de référence s'intéressant justement au choix des contenus à faire apprendre, ne figure pas dans les ouvrages dédiés à la méthode des cas alors qu'il pourrait se présenter comme une addition intéressante au processus d'élaboration de nouveaux cas. C'est donc avec l'objectif de faciliter la conception et la rédaction de cas par les enseignantes et enseignants du milieu collégial que la chercheuse a décidé d'élaborer un outil de conception et de rédaction de cas intégrant des éléments du questionnement didactique.

Le questionnement didactique est une démarche qui aide les enseignantes et enseignants à faire des choix de contenus ou de savoirs judicieux et à les articuler avec les finalités de leur programme ou de leur cours. Dans cet essai, le cadre de référence retenu pour présenter les différentes composantes servant à la réflexion sur les choix à faire en termes de contenus est le cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial, tout particulièrement trois de ces cinq entrées, soit les entrées relatives aux savoirs disciplinaires, aux savoirs à enseigner et

aux rapports aux savoirs des élèves. Il faut aussi souligné que le questionnement didactique est étroitement lié au processus de transposition didactique qui, quant à lui, cible la transformation des savoirs disciplinaires ou professionnels en savoirs scolaires. Une démarche d'élaboration d'une situation didactique inspirée des principes de la transposition didactique est d'ailleurs présentée dans la section du cadre de référence relative à la didactique.

Le cas a été défini dans cet essai comme une situation problématique concrète et réaliste servant, lors de discussions de groupe, à amener une analyse du problème ou à une prise de décision quant à la résolution du problème. Le cadre de référence entourant le cas a également mis en évidence que le cas doit énoncer une situation problématique ouverte, définie et contextualisée visant le réinvestissement et l'approfondissement de notions déjà étudiées, tout en étant d'intérêt pour les étudiantes et étudiants. Une démarche de rédaction d'un cas se déclinant en cinq étapes a également fait l'objet de la section du cadre de référence relative au cas.

Le présent projet de recherche visait deux objectifs spécifiques : produire un outil de conception et de rédaction de cas intégrant le questionnement didactique et mettre à l'essai l'outil auprès d'enseignantes et enseignants du milieu collégial. La chercheuse s'est appuyée sur la méthodologie des recherches de type recherche développement et des essais de type production de matériel pédagogique pour poursuivre les objectifs spécifiques de sa recherche.

Des activités nécessitant l'analyse de matériel écrit ont permis l'élaboration du cadre conceptuel ainsi que la conception et à la mise en forme de l'outil. La mise à l'essai de l'outil, quant à elle, a été rendue possible en ayant recours à une approche méthodologique qualitative utilisant, comme techniques de collecte de données, des entrevues individuelles semi-dirigées et de l'analyse de matériel écrit. Afin de mettre à l'essai l'outil auprès d'un échantillon le plus représentatif possible de la population

à l'étude, la chercheuse a recruté des enseignantes et enseignants de la formation préuniversitaire, de la formation générale et de la formation technique.

Lors de l'élaboration du cadre conceptuel de l'outil de conception et de rédaction de cas, il fut intéressant de démontrer qu'une similitude et une complémentarité existent entre les concepts du questionnement didactique et du cas lorsque ceux-ci font l'objet d'une analyse simultanée : similitude dans le regard que portent ces deux concepts sur le contenu à transmettre et complémentarité entre les conditions d'efficacité du cas et les caractéristiques du questionnement didactique. Une similitude et une complémentarité entre ces concepts apparaissent aussi lorsque les étapes de rédaction d'un cas et d'une situation didactique sont mises en parallèle. La chercheuse a donc misé sur les conclusions de cette analyse pour bonifier la démarche de rédaction d'un cas en y ajoutant des étapes de la démarche d'élaboration d'une situation didactique. Une démarche en neuf étapes visant à faciliter l'élaboration du contenu d'un cas en a résulté.

La conception et la mise en forme de l'outil se sont déroulées selon un processus d'élaboration de matériel de formation qui consiste à structurer le contenu, à assurer la lisibilité du contenu, à mettre en forme le contenu et à faciliter le repérage.

Les participants à la recherche ont reçu l'outil élaboré par la chercheuse et ont eu à concevoir ainsi qu'à rédiger un cas à l'aide de l'outil. Ils ont par la suite participé à une entrevue semi-dirigée pour commenter cette expérience et ont remis à la chercheuse le cas conçu aux fins de l'analyse du matériel écrit. Une technique d'analyse de contenu pour les entretiens et une grille d'analyse du cas ont été employées pour analyser ces données de la recherche.

Différents éléments indiquent que l'outil élaboré dans le cadre de ce projet de recherche a le potentiel de faciliter la conception et la rédaction de cas par les

enseignantes et enseignants. L'ensemble des participants à la recherche a en effet estimé que la démarche proposée dans l'outil facilite la conception et la rédaction d'un cas arrimé aux objectifs de leur cours ainsi qu'aux connaissances et aux motivations de leurs étudiantes et étudiants. Les participants considèrent également que l'outil est profitable pour les enseignantes et enseignants de toutes disciplines.

La majorité des participants a cependant considéré lourd et complexe le processus de conception et de rédaction de cas proposé par la chercheuse. De plus, même s'ils ont jugé l'outil aidant, il s'avère que l'analyse approfondie de leur cas démontre que ceux-ci s'apparentent plus à un exercice qu'à un cas.

Les résultats de ce projet de recherche révèlent que plusieurs améliorations doivent être apportées à l'outil afin que celui-ci facilite davantage la conception et la rédaction de cas par les enseignantes et enseignants. Parmi les diverses pistes de solution apportées, il est intéressant de mentionner celles qui impliquent d'inclure des exemples dans l'outil et de clarifier certaines parties du texte et de la liste de vérification, tout particulièrement pour éviter que les enseignantes et enseignants ne confondent le cas avec un exercice.

L'interprétation des résultats de recherche s'est retrouvée restreinte par les limites que comportait ce projet. La chercheuse en a identifié d'importantes sur le plan de l'échantillon et d'autres, de moins grandes amplitudes, sur le plan des techniques de collecte de données et de la recension des écrits. Malgré les limites de la recherche, la chercheuse considère qu'il serait pertinent et profitable de bonifier l'outil de conception et de rédaction de cas en y apportant les améliorations indiquées dans l'essai. En effet, l'utilité et le bénéfice d'une démarche systématique pour la conception et la rédaction d'un cas ont été soulignés par l'ensemble des participants à la recherche.

L'expérience de ce projet de recherche confirme que le questionnement didactique s'avère être un apport positif dans une démarche de choix de contenus ou de savoirs. Pour la chercheuse, une des principales retombées de cet essai est d'avoir démontré la valeur insoupçonnée du questionnement didactique dans l'élaboration du contenu d'une activité pédagogique, alors que celui-ci est généralement utilisé en amont des réflexions menant au choix des activités. Cette démarche d'élaboration de contenu impliquant le questionnement didactique pourrait vraisemblablement inspirer une démarche de conception et de rédaction d'une situation-problème utilisée avec l'approche par problèmes. Ainsi, la possibilité d'exploiter le questionnement didactique dans l'élaboration du contenu de différentes activités pédagogiques mérite certainement que l'on s'y attarde.

Outre cette retombée sur la place que pourrait occuper le questionnement didactique dans le choix des contenus des activités pédagogiques, la chercheuse constate, à la fin de ce parcours, que plusieurs questions demeurent. Ceci s'avère évidemment le cas pour toute recherche, mais cela l'est de manière encore plus prononcée pour les recherches développement comme celle-ci, puisqu'elles laissent habituellement à d'autres recherches le soin de faire la preuve scientifique de l'efficacité du produit.

La chercheuse entrevoit comme perspectives de recherche futures la possibilité de valider la démarche proposée dans son outil avec une méthodologie différente et auprès d'un plus grand nombre d'enseignantes et enseignants. Par exemple, il serait intéressant d'évaluer la valeur de l'outil en comparant un cas écrit sans l'outil et un avec l'outil. Il serait aussi pertinent de tester un cas pré-outil et post-outil auprès des étudiantes et étudiants et de recueillir leurs impressions quant à l'efficacité de chacun de ces cas sur leurs apprentissages. Finalement, la chercheuse croit que l'outil devrait être analysé par des enseignantes et enseignants experts en didactique et en méthode des cas afin qu'elles et ils valident la pertinence, la justesse, l'exhaustivité et la validité de la démarche proposée.

En terminant, il est important de souligner qu'un bon cas ne peut à lui seul garantir le développement de compétences chez les étudiantes et étudiants de manière optimale. En effet, le cas fait partie d'une méthode, la méthode des cas, qui implique pour les enseignantes et enseignants de maîtriser d'autres habiletés qui lui sont particulières, dont notamment celle de pouvoir animer efficacement en groupe une démarche de résolution de cas et de créer un contexte favorable à l'apprentissage. La chercheuse insiste sur l'importance, pour tout enseignant et enseignante souhaitant exploiter le potentiel pédagogique du cas qu'il et elle a soigneusement conçu et rédigé, de se familiariser avec l'ensemble de la méthode d'apprentissage qu'est la méthode des cas.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arsenault, L. et Bizier, N. (2008). Un questionnement didactique qui réconcilie savoirs disciplinaires et pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 37-39.
- Baillargeon, N. (2013). Sur la réforme de l'éducation. *Voir*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://voir.ca/normand-baillargeon/2013/04/15/sur-la-reforme-de-leducation>>.
- Basque, J. (2011). *Design pédagogique en formation d'adultes. Recueil de textes EDU 1030* (3^e éd.). Québec : Télé-université Université du Québec à Montréal (1^{ère} éd. 2006).
- Bédard, M. G., Dell'Aniello, P. et Desbiens, D. (2005). *La méthode des cas : guide orienté vers le développement des compétences* (2^e éd.). Montréal : G. Morin (1^{ère} éd. 1991).
- Belleau, J. (2001). Si je prends l'escalier au lieu de l'ascenseur, ça compte-tu? Ou le collégien : éléments d'un portrait. *Pédagogie collégiale*, 21(1), 16-20.
- Bilodeau, R. C. (2014). L'appropriation d'une démarche de questionnement didactique. In N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.) (p. 257-275). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).
- Bizier, N. (2008). Choisir des contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 13-20.
- Bizier, N. (dir.) (2014a). *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).
- Bizier, N. (2014b). Choisir des contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur. In N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.) (p. 56-76). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).

- Bizier, N. (2014c). Quand c'est l'enseignant qui pose une question. In N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.) (p. 316-328). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).
- Bizier, N. (2014d). Les situations professionnelles : fondements du choix de contenus et de stratégies pédagogiques en formation technique. In N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.) (p. 92-105). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).
- Bizier, N. et Prud'homme, A.-C. (2014). *Atelier clé en main sur la didactique. Une démarche de résolution de problème pour rester zen*. Communication présentée au mini-colloque du 40^e anniversaire de PERFORMA, Longueuil, Québec, 20 février.
- Blanc, V., Corno, C., Lacelle, M.-A., Perreault, G. et Roy, E. (2015). *IPMSH. Une approche multidisciplinaire de la recherche en sciences humaines* (2^e éd.). St-Laurent : Chenelière Éducation (1^{ère} éd. 2010).
- Boutin, G. (2007). De la réforme de l'éducation au « renouveau pédagogique » : un parcours chaotique et inquiétant. *Argument*, 9(1). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.revueargument.ca/article/2006-10-01/367-de-la-reforme-de-leducation-au-renouveau-pedagogique-un-parcours-chaotique-et-inquietant.html>.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Carrier, M. (2014). L'analyse d'une situation de référence et liens avec la situation de formation. In N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.) (p. 126-137). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2011). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. et Reuter, Y. (dir.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck (1^{ère} éd. 2007).

- Comité paritaire (2008). *Enseigner au collégial... Portrait d'une profession*. (s.l.).
- Cormier, C. (2014). La didactique, les didactiques. *Bulletin de la documentation collégiale*, (12). Document téléaccessible à l'adresse <<https://cdc.qc.ca/bulletin/bulletin-CDC-12-didactique-didactiques-juin-2014.pdf>>.
- Croué, C. (1997). *Introduction à la méthode des cas. De la rédaction à l'animation*. Paris : Gaëtan Morin Éditeur.
- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette.
- Déry, R. (2007). *Grandeur et misère de l'analyse de cas*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Despatie, A.-L. (2015). Une étude met en lumière les ratés de la réforme scolaire. *Radio-Canada*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ici.radio-canada.ca/regions/quebec/2015/02/04/002-reforme-scolaire-echec-secondaire-etude-universitelaval.shtml>>.
- Duval, A.-M. et Pagé, M. (2013). *La situation authentique : de la conception à l'évaluation. Une formule pédagogique pour toutes les disciplines*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Eitington, J. E. (1991). *Faire participer l'apprenant. Exercices et documents*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Fédération étudiante collégiale du Québec (2005). *Avis concernant la réforme collégiale*. Montréal : FECQ.
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (2013). *Bilan de la réforme. Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation*. Québec : FNEEQ.
- Fontaine, S. et Roy, R. (2014). De la situation professionnelle à la situation de formation : l'enseignement des soins infirmiers. In N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.) (p. 140-156). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal : Chenelière éducation (1^{ère} éd. 2006).
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{ère} éd. 1984).
- Gouvernement du Canada (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (3^e éd.). Ottawa : Gouvernement du Canada, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada (1^{ère} éd. 1998).
- Gouvernement du Québec (1992). *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Québec : Les Publications du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1997). *Enseigner au collégial : une pratique en renouvellement. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2008). *Évaluation de programmes du renouveau de l'enseignement collégial. Rapport de synthèse*. Québec : Gouvernement du Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec (2014). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014. Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Guilbert, L. et Ouellet, L. (2004). *Étude de cas. Apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Houssaye, J. (2000). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Le triangle pédagogique* (3^e éd.). Berne : Peter Lang (1^{ère} éd. 1988).

- Jonnaert, P. et Laurin, S. (dir.) (2001). *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : Groupe De Boeck.
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck (1^{ère} éd. 1999).
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Montréal : ERPI (1^{ère} éd. 2000).
- Lacroix, F. et Gagnon, N. (2014). Développement de l'agir professionnel : une démarche systématique de choix de contenus pour la formation technique. In N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.) (p. 297-314). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).
- Lapierre, L. (2007). *Guide d'accompagnement du cours DID 868 à l'intention des répondantes et répondants locaux de PERFORMA*. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Lapierre, L. (2014). Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. In N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.) (p. 25-41). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J. P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin (1^{ère} éd. 1988).
- Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. In J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 157-195). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 74-97). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Meirieu, P. (2012). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur.
- Ménard, L. et St-Pierre, L. (dir.) (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Mesny, A. (2005). *La méthode des cas et l'enseignement du management*. Cahier de recherche n° 05-07. Montréal : HEC Montréal.
- Morissette, R. et Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière.
- Mucchielli, R. (1992). *La méthode des cas. Connaissance du problème et applications pratiques* (8^e éd.). Paris : ESF éditeur (1^{ère} éd. 1969).
- Neuman, W. L. (1991). *Social Research Methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Normand, L. (2014). Une démarche de construction des savoirs en physique. In N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.) (p. 168-179). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Proulx, J. (1993). *Enseigner mieux*. Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Proulx, J. (2009). *Enseigner. Réalités, réflexions et pratiques*. Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.
- Prud'homme, A.-C. (2014). Le questionnement didactique, une pratique essentielle à l'insertion professionnelle du nouvel enseignant au collégial. In N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.) (p. 278-296). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).
- Prud'homme, A.-C. (2015a). Apprendre de ses expériences professionnelles grâce à une démarche de résolution de problèmes. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 38-44.
- Prud'homme, A.-C. (2015b). L'origine cachée du savoir. S'interroger sur ses croyances et sur ses connaissances pour offrir un enseignement plus cohérent. *Pédagogie collégiale*, 28(1), 33-39.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 102-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner. Un tandem en piste*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- St-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant : de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), article 6.
- Tardif, J. (2007). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive* (3^e éd.). Montréal : Éditions Logiques (1^{ère} éd. 1992).
- Tremblay, M. B. (2009). *La pédagogie par problèmes : une clé en enseignement postsecondaire. Processus de résolution de problèmes, méthode des cas, apprentissage par problèmes*. Montréal : Guérin universitaire 3^e millénaire.

Université de Sherbrooke (s.d.). *Site de la Faculté d'éducation PERFORMA*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.usherbrooke.ca/performa/>>. Consulté le 9 janvier 2016.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Van Stappen, Y. (1989). *L'enseignement par la méthode des cas : nature et fonctions, techniques d'application, types d'apprentissage*. Joliette : Cégep Joliette-De-Lanaudière.

Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur (1^{ère} éd. 2005).

ANNEXE A

**RÉSUMÉ DES CONSEILS DE FORME ET DE FOND DE DIVERS AUTEURS
EN REGARD DE LA CONCEPTION ET DE LA RÉDACTION DE CAS**

Auteurs	Conseils relatifs à la forme	Conseils relatifs au fond
Van Stappen (1989)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spécifie que le cas peut se présenter sous différentes formes : documents écrits, films, jeux de rôle et autres. ▪ Présente différentes consignes liées au style d'écriture : <ul style="list-style-type: none"> - présentation d'une histoire et d'une intrigue, - langage clair, précis et concis, - présentation des données de façon structurée et ordonnée. ▪ Précise que le plan du cas doit comporter : <ul style="list-style-type: none"> - introduction, - contexte, - situation-problème, - conclusion. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indique le cas doit offrir « un degré de difficulté correspondant au niveau des élèves » (p. 56). ▪ Mentionne que le cas doit répondre à des objectifs pédagogiques. ▪ Précise que le cas doit présenter un problème réel et des données authentiques. ▪ Mentionne que le cas peut être élaboré à partir d'une situation d'entreprise, d'un rapport de stage, d'une entrevue, etc. ▪ Traite de la méthode des cas pour un domaine spécifique (techniques de gestion de bureau).
Mucchielli (1992)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indique que le cas peut se présenter sous différentes formes : écrits, filmés, enregistrés. ▪ Présente différentes consignes liées au style d'écriture : rédaction vivante, sobre, claire, chronologique. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traite de la méthode des cas pour un domaine spécifique (sciences humaines). ▪ Mentionne que le cas peut être élaboré à partir d'interviews, d'études de dossiers, etc. ▪ Spécifie que « le cas doit correspondre aux capacités d'analyse des participants » (p. 30).
Proulx (1993)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indique que « le cas doit posséder un caractère narratif complet » (p. 109). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indique que le cas doit être adapté aux apprenants en présentant un niveau de complexité accessible. ▪ Mentionne que « le cas doit être en relation avec le

		<p>contenu et les objectifs de formation visés » (p. 109).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Spécifie que le cas « doit présenter un attrait identificatoire » (p. 109).
Croué (1997)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spécifie que « la problématique doit apparaître sans ambiguïté » (p. 98). ▪ Présente différentes consignes liées au style d'écriture : <ul style="list-style-type: none"> - simple, - clair, - phrases courtes, - respect de la concordance des temps, - neutre. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mentionne que le cas peut être élaboré à partir d'une situation d'entreprise, d'un rapport de stage, d'une entrevue, d'articles de presse, etc. ▪ Indique que la problématique est l'élément central autour duquel s'articulent les objectifs pédagogiques. ▪ Souligne que le cas doit impliquer le lecteur. ▪ Traite de la méthode des cas pour un domaine spécifique (gestion).
Guilbert et Ouellet (2004)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indiquent que la présentation descriptive des cas comprend l'introduction, le contexte, la situation-problème et la conclusion. ▪ Mentionnent qu'il « est intéressant de varier la forme de présentation des cas : films, témoignages, etc. » (p. 46). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Précisent que les cas doivent décrire une situation réelle. ▪ Indiquent que le choix d'un cas se fait en fonction : <ul style="list-style-type: none"> - des habiletés d'ordre supérieur visées, - des contenus pédagogiques, - de l'intérêt des participants pour un thème en particulier, - des connaissances et habiletés nécessaires à la résolution du cas. ▪ Mentionnent que les cas « peuvent provenir d'expériences personnelles de l'enseignant ou peuvent être recueillies dans les milieux de stage ou de travail, des journaux, revues, médias électroniques, documentation historique ou statistique » (p. 50).

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abordent la méthode des cas avec une lunette socioconstructiviste.
Bédard, Dell’Aniello et Desbiens (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présentent différentes consignes liées au style d’écriture : <ul style="list-style-type: none"> - clarté, - objectivité, - ne doit pas ressembler à un roman, - éviter les détails superflus. ▪ Expliquent l’ordonnance du cas écrit. Celui-ci doit comprendre : <ul style="list-style-type: none"> - paragraphe d’introduction, - description des faits chronologiques et du problème, - décision à prendre et rôle de l’apprenant. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présentent trois degrés de difficulté des cas : <ul style="list-style-type: none"> - discussion entourant une décision prise, - choix à opérer entre diverses solutions, - détermination de la nature du problème. ▪ Mentionnent que la sélection du cas doit se faire en fonction du thème traité, du degré de complexité, du type d’objectif à atteindre. ▪ Indiquent que « le cas traite d’un problème d’une certaine importance » (p. 78). ▪ Insistent sur le fait que le cas doit comporter des données réelles. ▪ Traitent de la méthode des cas pour un domaine spécifique (gestion).
Mesny (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explique que le « cas est une construction ressemblant à une histoire avec un début, un déroulement et une fin » (p. 28). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mentionne l’importance de respecter des objectifs d’apprentissage. « Le cas est construit en fonction d’objectifs pédagogiques explicites. Le cas rapporte donc seulement des données qui serviront à répondre aux objectifs identifiés » (p. 29). ▪ Précise que le cas doit être basé sur une situation réelle. ▪ Aborde la méthode des cas avec une lunette socioconstructiviste. ▪ Traite de la méthode des cas pour un domaine spécifique (gestion).

Proulx (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présente différentes consignes liées au style d'écriture : <ul style="list-style-type: none"> - éviter les données superflues, - présenter la situation de façon claire et concise, - se méfier des effets de l'humour. ▪ Propose un plan général de rédaction en structurant le cas en cinq parties : <ul style="list-style-type: none"> - une introduction, - un contexte, - une problématique, - une question à résoudre, - une conclusion. ▪ Spécifie que le cas peut se présenter sous différentes formes : documents écrits, films, vidéos, sites internet, simulations de cas en classe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indique que le « cas doit correspondre à un véritable besoin pédagogique et poursuivre des objectifs d'apprentissage précis » (p. 188). ▪ Indique que le cas doit être crédible et réaliste. ▪ Énumère différentes sources pouvant inspirer la rédaction d'un cas : <ul style="list-style-type: none"> - cas vécus dans des milieux professionnels, - documents d'actualité, - entrevue effectuée avec une personne-ressource, - propos d'un conférencier. ▪ Aborde la méthode des cas avec une lunette socioconstructiviste.
Tremblay (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traite de la forme du cas en citant les travaux de Bédard, Dell'Aniello et Desbiens (2005) ainsi que de Croué (1997). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Énumère différentes sources pouvant inspirer la rédaction d'un cas : <ul style="list-style-type: none"> - essais ou rapports de stage, - entrevue avec un cas réel, - cas des grands dossiers de la presse. ▪ Aborde la méthode des cas avec une lunette socioconstructiviste.
Chamberland, Lavoie et Marquis (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Précisent que les informations du cas doivent être objectives et claires. ▪ Indiquent que la présentation du cas par l'enseignant peut être faite par l'intermédiaire de différents médias. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spécifient que « le degré de difficulté du problème soulevé doit convenir au degré d'habileté des apprenants » (p. 94). ▪ Insistent sur le fait que le cas doit être le plus vraisemblable possible. ▪ Indiquent que « le sujet traité doit susciter un certain intérêt chez l'apprenant » (p. 94).

<p>Ménard et St-Pierre (2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indiquent que le cas doit comprendre : <ul style="list-style-type: none"> - une introduction, - une description chronologique de la situation, - une mise en valeur du ou des problèmes et des acteurs, - un rappel de la décision prise ou à prendre. ▪ Énumèrent les différents supports matériels pouvant être utilisés pour présenter un cas : <ul style="list-style-type: none"> - texte écrit, - témoignage oral ou enregistré, - jeu de rôle, - liens vers des sites Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mentionnent que « le cas doit être centré sur une problématique ayant une certaine importance aux yeux des apprenants » (p. 112). ▪ Précisent que « le cas choisi doit prendre en compte le niveau de connaissance, d'habileté, d'analyse et de résolution de problèmes des étudiants » (p. 118). ▪ Insistent sur le fait que le cas doit se terminer par une série de questions. ▪ Indiquent que le cas doit comporter des données réelles. ▪ Aborde la méthode des cas avec une lunette socioconstructiviste.
-----------------------------------	--	---

ANNEXE B

LETTRE DE SOLLICITATION

RECRUTEMENT DE PARTICIPANTES ET DE PARTICIPANTS POUR UN PROJET DE RECHERCHE CONSACRÉ À LA CONCEPTION ET LA RÉDACTION DE CAS

Vous utilisez ou souhaiteriez utiliser la méthode des cas dans votre enseignement? Vous avez de l'intérêt pour apprendre à concevoir des cas répondant aux besoins d'apprentissage spécifiques de vos étudiantes et étudiants?

Ne manquez pas cette occasion unique de participer à un projet de recherche qui vous permettra d'apprendre une démarche pour concevoir et rédiger des cas, tout en contribuant au développement des connaissances en enseignement.

Description du projet de recherche

Lorsque j'étais enseignante au département des Techniques en réadaptation physique, j'avais à concevoir des cas pour favoriser le développement de compétences particulières chez mes étudiantes et étudiants. Étant peu outillée pour accomplir cette tâche, j'ai alors décidé de lire sur le sujet. Or, non seulement ai-je découvert que les ouvrages traitent peu ou superficiellement de l'élaboration des cas, il s'avère également que le questionnement didactique n'est pas abordé dans ces écrits alors qu'il s'intéresse justement au choix des contenus à enseigner qui doivent se trouver dans un cas.

La perspective de l'utilisation du questionnement didactique dans l'élaboration de contenu d'un cas semble être une avenue pertinente pour optimiser les tâches de conception et de rédaction de cas. Ce projet de recherche réalisé dans le cadre d'une maîtrise en enseignement collégial vise donc à développer un outil intégrant des éléments du questionnement didactique pour faciliter la conception et la rédaction de cas par les enseignantes et enseignants du collégial.

Description des participantes et participants recherchés

La chercheuse vise à recruter au minimum six enseignantes ou enseignants dont deux de la formation préuniversitaire, deux de la formation générale et deux de la formation technique. Le projet nécessite par ailleurs à ce que ces six participantes et participants enseignent des disciplines différentes. Les enseignantes et enseignants recrutés seront ceux qui auront manifesté en premier leur intérêt.

Les enseignantes et enseignants intéressés par ce projet de recherche doivent être disponibles pour réaliser, sans rémunération, les activités suivantes aux périodes mentionnées :

1- Lire l'outil élaboré par la chercheuse qui contient approximativement une vingtaine de pages. Cette activité devrait prendre moins d'une heure.	Avril 2016
2- Rédiger un cas à l'aide de l'outil. Cette activité devrait prendre de deux à trois heures.	Avril 2016
3- Participer à une entrevue semi-dirigée d'une heure avec la chercheuse pour discuter de l'efficacité de l'outil et remettre le cas rédigé.	Mai 2016

Engagement de la chercheuse envers les participantes et participants à la recherche

La chercheuse s'engage à :

- Sélectionner au minimum deux enseignants de la formation générale, deux enseignants de la formation préuniversitaire et deux enseignants de la formation technique;
- Retenir les enseignantes et enseignants de disciplines différentes qui auront été les premiers à manifester leur intérêt;
- Respecter l'anonymat des participantes et participants à la recherche en ne divulguant en aucun cas des informations pouvant permettre de les identifier;
- Respecter la confidentialité des participantes et participants en protégeant toutes les données colligées auprès d'eux et en les détruisant cinq ans après la fin du projet de recherche;
- Conduire les entrevues dans un local du Collège Montmorency;
- Demander l'autorisation à chacun des participantes et participants pour l'enregistrement sonore des entrevues;
- Respecter l'échéancier établi avec chacun des participantes et participants à la recherche;
- Être disponible pour répondre aux questions et préoccupations des participantes et participants à la recherche.

Participer à ce projet de recherche vous intéresse?

Merci de faire part de votre intérêt à la chercheuse le plus rapidement possible par courriel en utilisant l'adresse courriel suivante :

La chercheuse entrera en contact avec vous dans les 48 heures suivant votre message courriel. La période de recrutement prendra fin le 22 avril 2016.

Je vous remercie grandement de votre intérêt à participer à ce projet de recherche dont le but est de mieux nous outiller comme enseignantes et enseignants. J'espère sincèrement avoir le plaisir de collaborer avec vous prochainement.

Sandy Sadler

ANNEXE C

SCHÉMA D'ENTREVUE

En guise d'introduction, je vous rappelle que cette entrevue vise à apprécier l'outil que vous avez expérimenté dans le cadre de ce projet de recherche. Il s'agit d'une entrevue semi-dirigée où nous discuterons de votre expérience. Pour faciliter la transcription de l'entrevue, accepteriez-vous que notre entretien soit enregistré?

1. Combien de temps cela vous a-t-il pris pour rédiger le cas avec la démarche proposée dans l'outil? Que pensez-vous de cette durée investie dans la conception et la rédaction d'un cas?
2. À quel point la démarche proposée est-elle applicable à votre discipline d'enseignement? Comment évaluez-vous la pertinence et l'utilité de l'outil pour soutenir les enseignants dans l'élaboration du contenu d'un cas?
3. Comment évaluez-vous la pertinence et l'utilité de l'outil pour soutenir les enseignants dans le respect des conditions d'efficacité d'un cas?
4. Que pensez-vous de la clarté de la démarche de conception et de rédaction de cas proposée?
5. Quelles étaient les étapes les plus ardues, les moins pertinentes, les moins claires? Quelles étapes vous semblent-elles incontournables?
6. À votre avis, la démarche a-t-elle permis de concevoir un cas d'intérêt pour vos étudiants? Précisez.
7. À votre avis, la démarche a-t-elle permis de concevoir un cas adapté aux connaissances de vos étudiants? Précisez.
8. La démarche a-t-elle permis un choix judicieux des savoirs à inclure dans le cas? Précisez.
9. La démarche a-t-elle permis de vous questionner quant à vos propres savoirs? Précisez.
10. Dans quelle mesure la situation de référence a-t-elle facilité l'élaboration de la situation problématique?
11. Que pensez-vous de l'accessibilité du vocabulaire utilisé dans l'outil?
12. Que pensez-vous de la clarté de la structure du document et de la façon de s'y repérer?
13. Et si nous résumions les points forts et les limites de l'outil, quels seraient-ils? Quelles seraient les pistes d'amélioration possibles pour cet outil?
14. Y a-t-il d'autres éléments qui n'ont pas été abordés dans cette entrevue dont vous aimeriez me faire part?

ANNEXE D
GRILLE D'ANALYSE DES CAS SOUMIS

	OUI	NON	COMMENTAIRES
La longueur du cas est-elle supérieure à une page?			
Le cas répond-il à un objectif d'apprentissage précis et ciblé?			
Le cas fait-il référence à une situation problématique inspirée d'une situation professionnelle, d'une pratique sociale ou d'une question socialement vive?			
Les savoirs de référence relatifs à la situation problématique ont-ils été préalablement identifiés de manière exhaustive?			
Le rapport de l'enseignant aux savoirs de la situation problématique ont-ils été identifiés?			
Les savoirs de l'enseignant en regard des savoirs de la situation problématique ont-ils été mis à jour?			
Le rapport de l'apprenant aux savoirs de la situation problématique ont-ils été identifiés?			
Les éléments de contenu du cas respectent-ils les savoirs de référence et les savoirs de l'apprenant?			
La situation choisie est-elle d'intérêt et signifiante pour les apprenants?			
La situation choisie est-elle tirée d'une expérience réelle?			
La situation choisie permet-elle d'inclure tous les éléments de contenu ciblés?			
Le cas respecte-t-il la structure qui lui est propre (introduction, développement, problématique, conclusion)?			
Le cas présente-t-il des données appropriées au niveau de développement des apprenants et à l'objectif d'apprentissage poursuivi?			
Le cas respecte-t-il les critères de forme qui lui sont propres?			
Le cas énonce-t-il des consignes?			
Les consignes sont-elles adéquates pour le niveau de développement des apprenants?			
Le format du cas est-il approprié et optimal en regard des ressources disponibles?			

ANNEXE E

CERTIFICAT ÉTHIQUE



Certificat éthique

Le présent certificat atteste que le projet de recherche

Numéro	CER 2015-014
Intitulé	<i>Un outil intégrant le questionnement didactique en soutien aux enseignantes et enseignants du collégial dans la conception et la rédaction de cas</i>
Chercheur responsable	Sandy Sadler, Collège Montmorency Essai réalisé dans le cadre de la MEC de Performa

a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Collège Montmorency dont le mandat est de s'assurer que toute recherche menée par des membres du personnel du Collège ou par des chercheurs qui utilisent les ressources du Collège à cette fin respecte les principes et les règles régissant la recherche avec des êtres humains tels qu'énoncés dans la *Politique institutionnelle de la recherche avec des êtres humains*.

Le présent certificat, accompagné des mesures de suivi, est valide pour le projet tel que soumis. Tout changement au protocole de recherche en cours de réalisation devra être communiqué au CÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CÉR.

Selon les exigences éthiques en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé afin de maintenir la validité de ce certificat et ce, jusqu'à la fin du projet.

Sébastien Sachetelli, Ph.D., président

Date de l'approbation initiale : 26 novembre 2015
Date d'expiration de l'approbation initiale : 25 novembre 2016

ANNEXE F
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Projet de recherche : Un outil intégrant le questionnement didactique en soutien aux enseignantes et enseignants du collégial dans la conception et la rédaction de cas

Chercheuse : Sandy Sadler

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but du projet de recherche, ses procédures, ses avantages ainsi que les risques et les inconvénients associés à votre participation. Vous êtes invités à poser toutes vos questions à la chercheuse dont vous trouverez les coordonnées au point A.7.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. But du projet de recherche

Le but de ce projet de recherche est de produire un outil de conception et de rédaction de cas intégrant les éléments du questionnement didactique et de le mettre à l'essai auprès d'enseignants du milieu collégial.

2. Déroulement de votre participation à la recherche

Votre participation consiste à :

- Lire l'outil élaboré par la chercheuse qui contient une vingtaine de pages. À titre indicatif, cette activité devrait prendre tout au plus une heure.
- Rédiger un cas à l'aide de l'outil et le soumettre à la chercheuse. À titre indicatif, cette activité devrait prendre un maximum de deux heures.
- Participer à une entrevue d'une heure avec la chercheuse pour discuter de l'efficacité de l'outil.

3. Confidentialité et anonymat

- Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels.
- Seules la chercheuse et la directrice de l'essai auront accès aux données issues de cette recherche.
- Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.
- Les données de la recherche seront conservées sous clé dans un classeur situé dans le domicile de la chercheuse et seront détruites cinq ans après la fin du projet. Aucune information, quelle qu'elle soit, ne sera conservée après ce délai.

4. Avantages et inconvénients de la recherche pour les participants

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances dans le milieu de l'enseignement. Plus spécifiquement, le projet de cette recherche a pour but d'optimiser le travail de conception et de rédaction de cas et d'en faire profiter le corps professoral du milieu collégial.

Votre participation ne vous expose à aucun risque ou inconvénient, mis à part le temps que vous aurez à consacrer aux activités de ce projet de recherche et le stress qui pourrait découler de l'entrevue avec la chercheuse.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire et vous pouvez vous retirer de cette recherche à tout moment.

6. Compensation

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation au présent projet recherche.

7. Coordonnées

Vous pouvez communiquer avec la chercheuse, madame Sandy Sadler

8. Plaintes relatives à la recherche

Pour toutes plaintes relatives à votre participation à la recherche, veuillez vous adresser aux instances suivantes :

a. Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Collège Montmorency

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités de la chercheuse concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le secrétariat du CÉR en communiquant avec Johanne Bergeron, conseillère pédagogique à la recherche, par courriel à

b. Direction des études du Collège Montmorency

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'instance responsable de la recherche au Collège, par courriel à , avec copie conforme au secrétariat du CÉR à

B. CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations de ce document, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de ce projet de recherche.

À la suite de la lecture des informations sur ce projet de recherche quant à son implication, consentez-vous à y participer?

Oui, après réflexion je consens à participer à cette recherche

Non, après réflexion, je ne consens pas à participer à cette recherche

SIGNATURES

Participant à la recherche

Directrice de l'essai

Chercheuse

ANNEXE G

OUTIL D'AIDE À LA CONCEPTION ET À LA RÉDACTION DE CAS

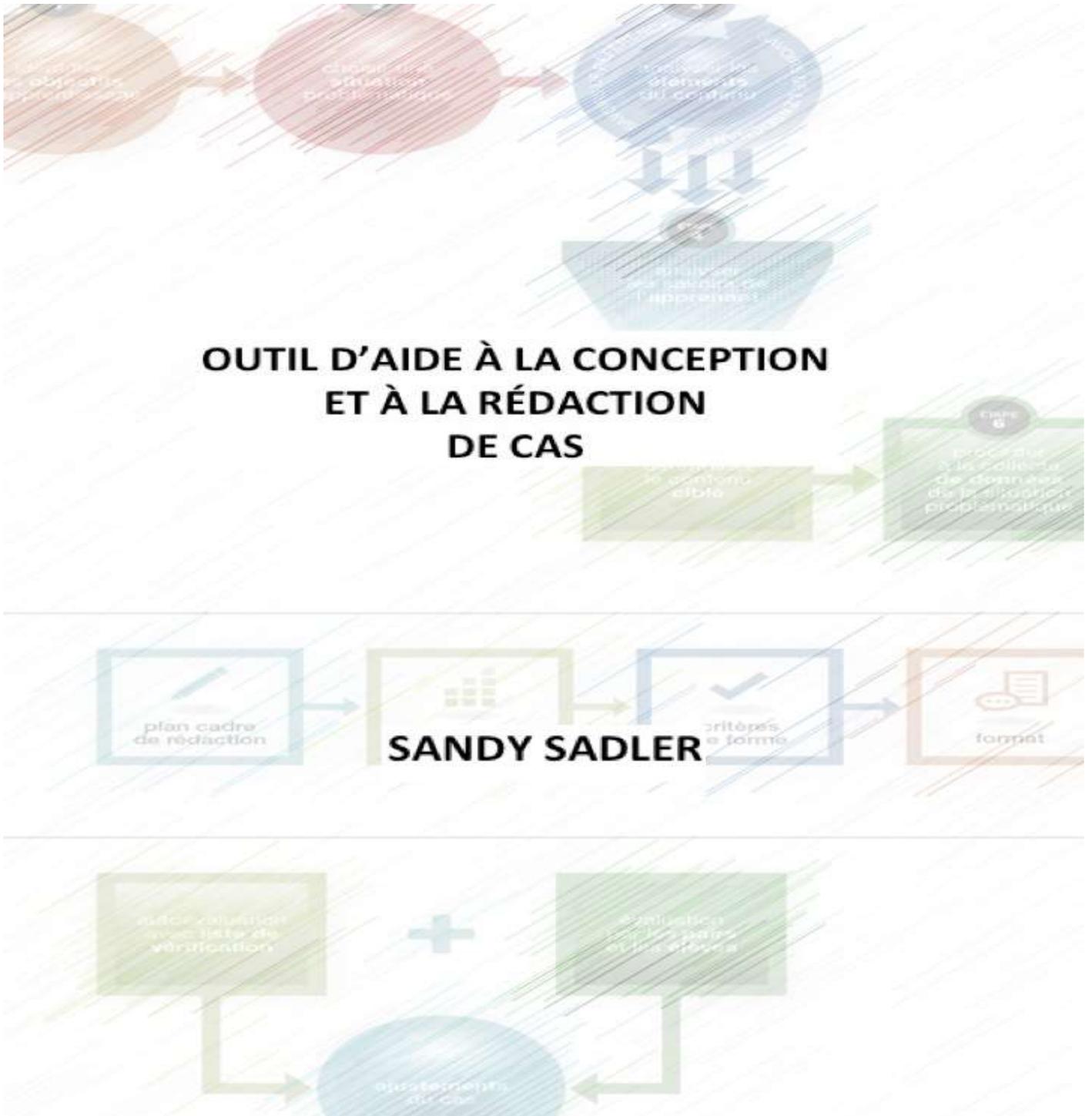


TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	3
2. Démarche de conception et de rédaction de cas à l'aide du questionnement didactique	5
2.1. Phase 1 — Processus de définition du contenu	7
2.1.1. Identification de l'objectif d'apprentissage	8
2.1.2. Choix d'une situation problématique	9
2.1.3. Analyse approfondie du contenu	9
2.1.4. Analyse des rapports aux savoirs des apprenants	11
2.1.5. Choix des éléments du contenu ciblé	12
2.1.6. Collecte de données	13
2.2. Phase 2 — Processus de rédaction du cas	14
2.2.1. Plan-cadre de rédaction du cas	14
2.2.2. Niveau de complexité du cas	15
2.2.3. Critères de forme du cas	16
2.2.4. Format du cas	16
2.3. Phase 3 - Vérification et tests	17
2.3.1. Auto-évaluation avec liste de vérification	17
2.3.2. Évaluation par les pairs et les étudiants	19
2.3.3. Ajustement du cas	19
3. Conclusion	20
Références	21

1. INTRODUCTION

Les enseignants qui souhaitent adhérer aux principes dictés par l'approche par compétences et par le socioconstructivisme accordent généralement une place importante aux situations problèmes dans leurs méthodes pédagogiques. Il n'est donc pas surprenant que la pédagogie par problèmes, dont la particularité est de proposer aux apprenants des problèmes à résoudre, soit de nos jours une approche de plus en plus primée dans le milieu de l'enseignement. Elle est d'autant appréciée qu'elle permet de donner un sens à l'apprentissage et favorise la création de liens entre la théorie et la pratique.

La méthode des cas, qui vise essentiellement à présenter un problème — ou plutôt un cas — à un groupe d'apprenants, est une des méthodes faisant partie de la pédagogie par problèmes. Popularisée par la *Harvard Business School* à la fin du 19^e siècle, elle est aujourd'hui décrite comme une formule pédagogique pertinente à la plupart des disciplines collégiales.

De nombreux avantages sont effectivement associés à cette méthode, dont la capacité de développer indirectement une expérience professionnelle et celui de permettre le transfert de connaissances théoriques à des situations de la vie courante. Elle favorise également le développement de diverses compétences et habiletés cognitives, affectives et métacognitives, telles que le jugement, la prise de décision, la communication et la gestion des relations interpersonnelles, pour ne nommer que celles-là. De plus, la méthode des cas est reconnue pour avoir un fort potentiel de motivation auprès des apprenants.

Pour que les avantages pédagogiques de l'utilisation de la méthode des cas soient certains, il importe cependant que le cas présenté aux apprenants respecte un certain nombre de critères quant à son contenu et à sa forme.

En effet, un problème est considéré comme un cas lorsqu'il représente une situation problématique concrète et réaliste servant, lors de discussions de groupe, à mener à une analyse du problème ou à une prise de décision. En d'autres termes, le cas doit nécessairement :

- Poser une situation problématique;
- Inviter à un processus de résolution de ladite situation;
- Présenter un problème concret et réel.

Outre ces éléments, le cas doit également énoncer une situation problématique ouverte, définie et contextualisée. Il doit aussi viser le réinvestissement et l'approfondissement de notions déjà étudiées, tout en étant d'intérêt pour les apprenants. Cela veut donc dire que :

- Le cas ne doit préférablement pas présenter une situation problématique pour laquelle il existe une solution unique;
- Le cas doit exposer toutes les informations utiles à sa résolution;
- Le cas doit proposer un niveau de complexité adapté aux connaissances et aux habiletés des apprenants;
- Le cas doit susciter l'intérêt des apprenants.

Lors de l'élaboration d'un cas, le respect de ces caractéristiques permet d'offrir aux apprenants un cas plus efficace et pertinent et, conséquemment, plus en mesure de susciter les apprentissages pour lesquels il est utilisé. L'on comprendra ainsi que la qualité d'un cas est directement influencée par la façon de le concevoir et de le rédiger, bien que cette tâche puisse s'avérer relativement complexe.

C'est dans le but de soutenir les enseignants du collégial souhaitant concevoir et rédiger des cas que cet outil a été élaboré. Il présente une démarche de conception et de rédaction de cas réunissant toutes les conditions d'efficacité reconnues au cas. De plus, par souci d'appuyer encore plus judicieusement le choix du contenu d'un cas par l'enseignant, le présent outil intègre à sa démarche un cadre de référence dont l'objet d'étude s'intéresse justement aux contenus à transmettre, soit le questionnement didactique.

Mentionnons que la démarche proposée dans ce guide est issue d'une analyse des travaux de nombreux auteurs s'étant attardés à la rédaction de cas et à l'élaboration de situations didactiques. Le lecteur est invité à consulter les références qui se trouvent à la fin de ce document s'il souhaite en apprendre davantage sur le sujet.

Ce document se veut donc un guide pratique pour accompagner pas à pas les enseignants comme vous dans toutes les étapes permettant d'élaborer un cas adapté à vos besoins pédagogiques et à ceux de vos étudiants. Bien que cette démarche peut vous apparaître détaillée, il est important de comprendre que chacune des étapes proposées, et particulièrement celles concernant le questionnement didactique, apportera sans aucun doute une valeur ajoutée à la pertinence de votre cas, à son efficacité pédagogique et à sa capacité de motiver vos étudiants.

Bonne conception de cas!

2. DÉMARCHE DE CONCEPTION ET DE RÉDACTION DE CAS À L'AIDE DU QUESTIONNEMENT DIDACTIQUE

La démarche de conception et de rédaction de cas proposée dans ce document comporte neuf étapes qui se présentent comme suit :

1. Identification de l'objectif d'apprentissage;
2. Choix d'une situation problématique;
3. Analyse approfondie du contenu;
4. Analyse des rapports aux savoirs des apprenants;
5. Choix des éléments de contenu ciblés;
6. Collecte de données;
7. Rédaction du cas;
8. Choix du format du cas;
9. Validation et ajustements.

Ces neuf étapes se divisent en trois phases distinctes. La première phase concerne le processus de définition du contenu du cas et englobe les six premières étapes de la démarche. La deuxième phase s'attarde à la rédaction du cas à proprement dite et inclut les étapes sept et huit de la démarche. La troisième phase, quant à elle, en est une de validation et ne comprend que la dernière étape de la démarche. La figure 1 de la page suivante expose l'ensemble de la démarche de rédaction et de conception du cas. Les pages qui suivent expliquent en détail chacune de ses étapes.

Avant de s'attarder à chacune des étapes de la démarche de manière plus spécifique, il y a lieu de souligner que vous devrez préalablement et délibérément choisir d'utiliser la méthode des cas comme stratégie pour un objet d'apprentissage précis avant de vous engager dans une démarche de rédaction et de conception de cas.

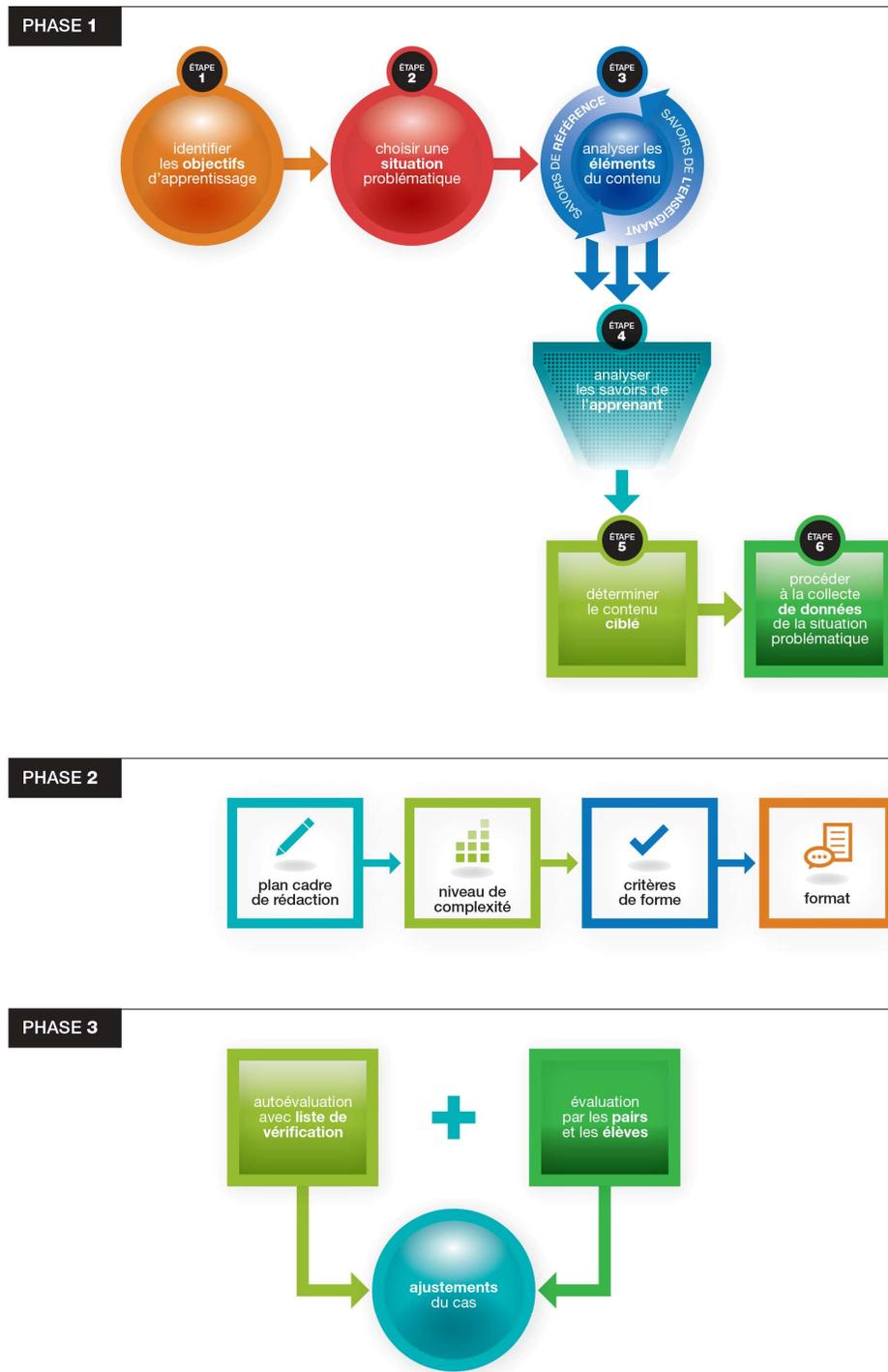


Figure 1
Ensemble de la démarche de conception et de rédaction de cas

2.1. PHASE 1 — PROCESSUS DE DÉFINITION DU CONTENU

La première phase de la démarche de conception et de rédaction de cas s'attarde tout particulièrement à la définition du contenu qui composera le cas. Cette phase comprend six étapes distinctes, tel que l'illustre la figure 2. Toutes ces étapes sont détaillées dans les pages suivantes.

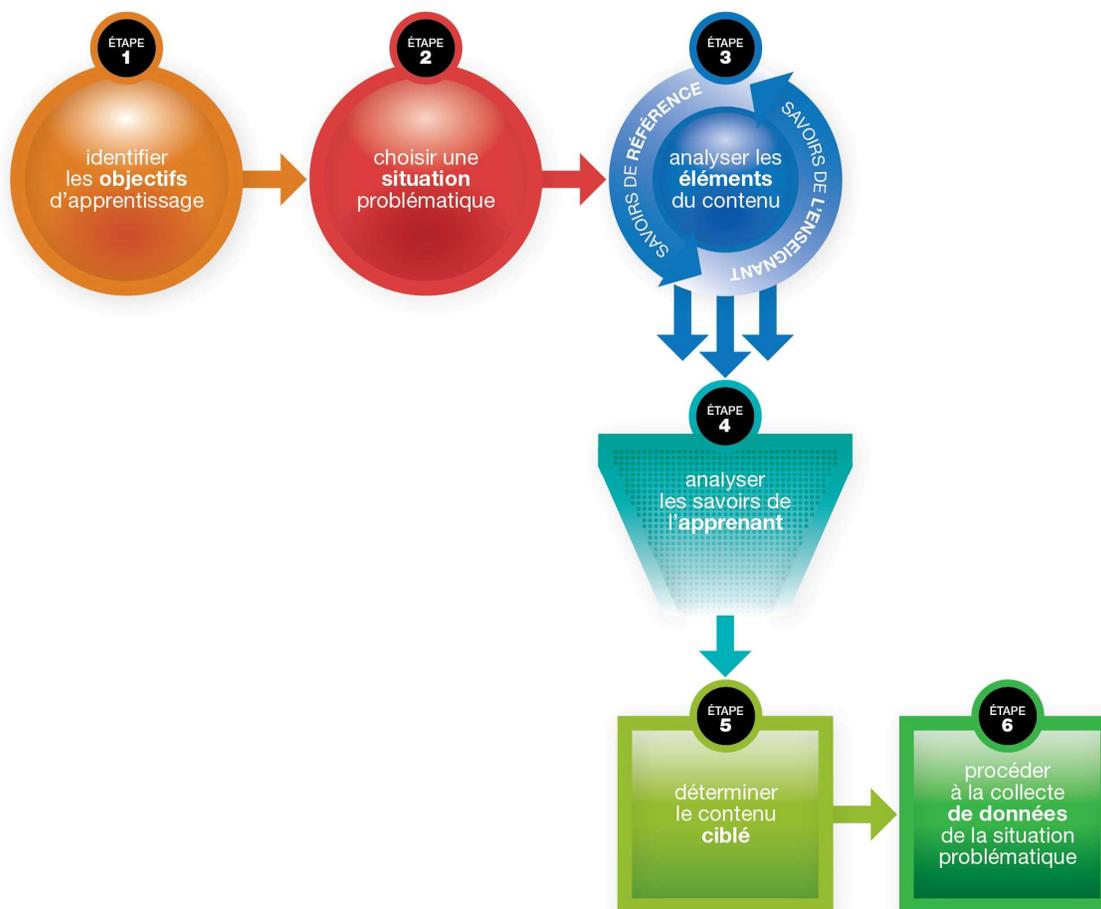


Figure 2
Phase 1 de la démarche de conception et de rédaction de cas

2.1.1. Identification de l'objectif d'apprentissage



Une fois que la nécessité de concevoir et de rédiger un cas a été établie, il vous est possible d'amorcer le processus de définition du contenu du cas. D'entrée de jeu, il vous importe d'être au clair avec l'objectif d'apprentissage — ou l'objet d'enseignement — visé par le cas.

La première étape implique donc d'**identifier l'objectif d'apprentissage**. Les réflexions entourant cette étape peuvent être facilitées par l'utilisation de questions didactiques. La liste qui suit répertorie, de façon non exhaustive, des questions didactiques¹⁰ pouvant être employées durant cette étape.

QUESTIONS DIDACTIQUES ESSENTIELLES

- *À quelle compétence ou à quel objectif d'apprentissage du cours cet objet d'enseignement est-il associé?*
- *Qu'est-ce que l'étudiant devrait être en mesure de faire au terme de cette activité?*

QUESTIONS DIDACTIQUES COMPLÉMENTAIRES

- *Quel est le niveau de performance attendue considérant la finalité du cours et du programme?*
- *Quelle interprétation les enseignants font-ils de cette compétence?*
- *En regard de la compétence ou de l'objectif d'apprentissage ciblé, quelles sont les attentes du marché du travail ou des universités quant aux habiletés du diplômé collégial?*

Répondre à ces questions didactiques vous demandera certainement de consulter la documentation officielle de votre programme d'études, telle que le devis ministériel, le plan-cadre et le plan de cours. Vous pouvez également discuter avec vos collègues pour vous assurer que vous partagez la même interprétation qu'eux quant aux compétences à développer chez vos étudiants.

¹⁰ Les questions didactiques présentées dans cet outil sont fortement inspirées des travaux de Bizier (2014b; 2014c) et de Prud'homme (2014; 2015a; 2015b).

2.1.2. Choix d'une situation problématique



La deuxième étape demande de **choisir une situation problématique** ayant la capacité d'inclure l'objectif d'apprentissage identifié dans l'étape précédente. Cette situation problématique peut provenir d'une situation professionnelle¹¹, d'une pratique sociale¹² ou d'une question sociale¹³ typique dans laquelle se trouve l'objectif d'apprentissage ciblé. Il est fort probable que les réflexions entourant l'objectif d'apprentissage vous aient déjà naturellement dirigé vers une situation problématique précise. Si ce n'est pas le cas, les questions didactiques suivantes peuvent vous aider à faire émerger une situation problématique pertinente à l'exercice :

QUESTIONS DIDACTIQUES ESSENTIELLES

- *Dans quelles situations, pratiques ou questions sociales typiques de ma discipline vais-je trouver cet objet d'enseignement?*
- *Dans quelles situations de référence, les compétences que je souhaite faire développer vont-elles se démontrer?*

QUESTIONS DIDACTIQUES COMPLÉMENTAIRES

- *Quelles situations seraient les plus pertinentes pour le besoin pédagogique identifié?*
- *Quels sont les problèmes, situations et questions typiques de ma discipline?*
- *Quels sont les problèmes ou situations les plus pertinentes pour le développement de la compétence et qui vont permettre de saisir l'apport de la discipline?*

Il y a lieu de souligner l'importance du choix de cette situation problématique dans le reste de la démarche puisqu'elle influencera plusieurs de ses étapes subséquentes.

2.1.3. Analyse approfondie du contenu



Une fois l'objectif d'apprentissage clarifié et intégré à même une situation problématique concrète, vous pouvez alors commencer l'**analyse approfondie des éléments de contenu** qui sont associés à cette situation. Cette troisième étape s'effectue à l'aide d'une **description précise et détaillée de la situation problématique** qui permet de relever tous les savoirs de référence qui lui sont associés.

¹¹ Situation telle qu'elle se présente sur le marché du travail.

¹² Activité d'un groupe social identifié.

¹³ Question d'actualité qui soulève des débats entre des spécialistes ou experts d'un secteur disciplinaire.

Cette description doit permettre de mettre en relief les savoirs pratiques, les savoirs techniques et les savoirs scientifiques sollicités par ladite situation. Cet exercice doit également permettre de mettre en lumière les finalités, les valeurs et les enjeux de la situation problématique. Cette analyse du contenu peut se faire à l'aide des questions didactiques suivantes :

QUESTIONS DIDACTIQUES ESSENTIELLES

- *Quels savoirs sont mobilisés dans cette situation de référence?*
- *Quels sont les concepts clés, les méthodes, les attitudes particulières à ma discipline et à cette situation?*

QUESTIONS DIDACTIQUES COMPLÉMENTAIRES

- *À quels défis ou enjeux les spécialistes rattachés à ma discipline ou à ma profession sont-ils confrontés dans cette situation?*
- *D'où viennent ces notions, ces pratiques? Sont-elles valides?*
- *Comment cette conception, cette théorie, cette démarche se sont-elles développées?*
- *À mon avis, quel élément de contenu est le plus difficile et le plus facile dans le processus d'apprentissage? Quels conflits cognitifs ai-je moi-même vécus par rapport à certains de ces éléments du contenu?*
- *Sur quels aspects de ma discipline, de ma formation ou de mon expérience professionnelle puis-je m'appuyer pour faire des choix éclairés de contenu qui permettront aux étudiants de développer les compétences visées?*

L'analyse de contenu que vous venez de réaliser ne peut se faire sans prendre un temps d'arrêt pour vous **questionner quant à vos propres rapports à ces savoirs**. Ainsi, vous devez d'explorer vos propres connaissances et conceptions à propos des savoirs mis de l'avant dans le questionnaire précédent lié à l'analyse approfondie des éléments de contenu. Cela se fait généralement de manière dynamique et concomitante à l'aide d'un questionnaire didactique utilisant, par exemple, les questions suivantes :

QUESTIONS DIDACTIQUES ESSENTIELLES

- *Comment qualifier l'aisance que je ressens par rapport au contenu? En quoi influence-t-elle sur l'importance que j'accorde à tel aspect de la matière par rapport à tel autre?*
- *À quelles sources documentaires liées à ma discipline ou à ma profession vais-je puiser pour développer le contenu? Sont-elles à jour?*

QUESTIONS DIDACTIQUES COMPLÉMENTAIRES

- *Les sources que j'utilise sont-elles fiables? Sont-elles reconnues? Par qui? Quelle en est la valeur?*
- *En quoi mon profil disciplinaire, ma spécialisation et mon expérience de travail peuvent-ils influencer mon choix de contenu?*
- *Quelle est ma vision de ma profession et de ma discipline d'enseignement? Quelles sont les valeurs qu'on lui associe?*

Au terme de cette troisième étape, les éléments de contenu identifiés en regard de la situation problématique sont exhaustifs. Par la même occasion, cela vous aura permis de mettre à jour vos connaissances quant aux savoirs de référence à transmettre.

2.1.4. Analyse des rapports aux savoirs des apprenants

Les éléments de contenu identifiés dans l'étape précédente étant somme toute exhaustifs, la quatrième étape vous permettra de procéder à un certain élagage du contenu afin de l'adapter aux apprenants. Pour ce faire, il vous faudra **analyser les savoirs de l'apprenant**.



Il importe tout d'abord d'être familier avec le portrait des étudiants auxquels le cas s'adresse. Vous devez notamment vous assurer de bien connaître leur situation dans le programme d'étude et leurs intérêts, de même que déterminer les connaissances qu'ils ont à propos de l'objet d'apprentissage, que ces connaissances soient des conceptions erronées ou des notions acquises dans le cadre de leurs études.

Vous pouvez faire appel à des questions didactiques de ce type pour réaliser cette étape :

QUESTIONS DIDACTIQUES ESSENTIELLES

- *Quelle est la situation des apprenants dans le programme d'études?*
- *Quelles sont leurs connaissances préalables qu'ils ont développées dans les autres cours du programme?*
- *Quels sont leurs intérêts?*

QUESTIONS DIDACTIQUES COMPLÉMENTAIRES

- *Quelles sont les connaissances et les croyances des étudiants au regard des savoirs à apprendre? Quelles sont leurs représentations et dans quelle mesure peuvent-elles créer des problèmes de compréhension?*
- *Quelles difficultés les étudiants rencontrent-ils le plus souvent lors de l'apprentissage de ces savoirs? Que peuvent me dire mes collègues sur les difficultés que les étudiants vivent habituellement dans l'apprentissage d'un certain savoir? Quelles sont les erreurs les plus fréquentes des étudiants? Que révèlent-elles? Ces erreurs proviennent-elles de leur rapport au contenu, du manque de maîtrise des notions préalables ou de la complexité de la notion à apprendre?*

2.1.5. Choix des éléments de contenu ciblés

Par la suite, la cinquième étape implique de procéder à la **détermination du contenu ciblé**. Cette étape vous invite à ne garder que les éléments qui respectent la finalité de votre cours et le niveau de connaissances et d'habiletés de vos étudiants.



Pour ce faire, vous devez confronter les éléments de contenu exhaustifs identifiés lors de la troisième étape avec les savoirs des apprenants déterminés lors de l'étape 4. En d'autres termes, les éléments de contenu de l'étape 3 sont pour ainsi dire passés à travers le filtre des connaissances et des intérêts des apprenants à l'aide des questions didactiques suivantes :

QUESTIONS DIDACTIQUES ESSENTIELLES

- *Quelles sont les notions dont la maîtrise est préalable à l'apprentissage des savoirs visés par l'objet d'enseignement? Quel est l'écart entre les préalables officiels et les apprentissages que les étudiants ont réellement faits?*
- *Quels sont les savoirs essentiels au développement de la compétence et quels sont ceux qui sont secondaires? En quoi les concepts retenus sont-ils pertinents pour le développement de la compétence dans ce programme ou ce cours? Si l'on enlevait ce contenu, que se passerait-il?*

QUESTIONS DIDACTIQUES COMPLÉMENTAIRES

- *Quelle orientation la compétence et l'objectif d'apprentissage retenus donnent-ils à mes choix de contenus?*
- *Que veut-on vraiment faire développer aux étudiants? Quels sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être identifiés par les critères de performance?*
- *Jusqu'où développer ce thème dans votre cours? Que nous révèlent les critères de performance quant à l'étendue des savoirs à faire apprendre?*
- *Quel degré de complexité ces savoirs présentent-ils? Sont-ils à la portée d'étudiants du collégial?*
- *Quels sont les savoirs que je souhaite absolument faire acquérir par les étudiants?*
- *Pour cet objet d'enseignement en particulier, quels savoirs ai-je acquis après plusieurs années de pratique dans le milieu et quels sont ceux que les étudiants doivent intégrer à la fin du cours pour être compétents sur le marché du travail ou pour réussir des études universitaires? Quel est l'écart entre les deux?*
- *Y a-t-il une différence entre la discipline universitaire ou scientifique à laquelle j'ai été formée et l'organisation de la discipline scolaire que j'enseigne au collégial? Quelles conséquences cet écart a-t-il sur mon choix de contenu?*

Cette cinquième étape vous aura permis d'éliminer certains éléments de contenu qui ne sont pas pertinents pour vos étudiants et pour la finalité de votre cours. Les éléments de contenu conservés qui en résultent se trouvent donc adéquatement ciblés pour le niveau de développement de vos étudiants et pour l'objectif d'apprentissage de votre cours.

2.1.6. Collecte de données



Vous êtes maintenant prêt à **procéder à la collecte des données** qui composeront votre situation problématique. Ces données doivent provenir d'une situation problématique vraie, réelle et concrète. Diverses sources vous permettant d'accéder à des données peuvent vous inspirer :

- cas vécus par des apprenants ou par le corps professoral,
- cas vécus dans des milieux professionnels,
- documents d'actualité,
- personnes-ressources ayant un problème réel devant être résolu dans son milieu de travail,
- entrevues ou entretiens conduits auprès de personnes-ressources,
- propos d'un conférencier,
- grands dossiers de la presse,
- essais ou rapports de stage,
- documentation historique ou statistique.

Les données recueillies et conservées pour le cas doivent être objectives, précises et complètes en plus de respecter l'objectif d'apprentissage visé et de correspondre aux éléments de contenu ciblés à la cinquième étape.

Au terme de cette première phase, vous aurez identifié les éléments de contenu qui composeront votre cas. Vous aurez également recueilli des données provenant d'une situation problématique réelle que vous mettrez à profit dans le cas lors de sa rédaction. La rédaction du cas est au cœur de la deuxième phase de la démarche de conception et de rédaction du cas. Les pages qui suivent y sont d'ailleurs consacrées.

2.2. PHASE 2 — PROCESSUS DE RÉDACTION DU CAS

La deuxième phase de la démarche de conception et de rédaction de cas s'intéresse au processus rédactionnel entourant le cas. Ce processus rédactionnel consiste essentiellement en une mise en forme des données recueillies lors de l'étape six de la phase précédente, soit la collecte de données. Cette phase fait intervenir quatre notions distinctes : le plan-cadre de rédaction, le niveau de complexité, les critères de forme et le format du cas.

La deuxième phase de la démarche de conception et de rédaction de cas est illustrée par la figure 3 et chacune de ses étapes est expliquée dans les sections qui suivent.



Figure 3
Phase 2 de la démarche de conception et de rédaction de cas

2.2.1. Plan-cadre de rédaction du cas

Le cas que vous vous apprêtez à rédiger s'inspirera grandement de la situation problématique que vous avez identifiée durant la première phase. C'est cette situation problématique que vous transposerez en cas. Elle devra s'articuler autour d'une structure particulière qui est propre au cas et qui comprend l'introduction, le développement, la présentation de la problématique et la conclusion. Les données recueillies à la fin de la première phase seront quant à elles intégrées dans les parties de cette structure qui leur sont les plus pertinentes.



Le tableau 1 présenté à la page suivante précise en quoi consiste chacune des parties de la structure du cas.

Tableau 1
Plan-cadre de rédaction du cas

<i>Introduction</i>	Il s'agit de présenter brièvement les acteurs principaux et le lieu de l'action. Il est important de rapidement impliquer vos étudiants dans une situation qui capte leur attention.
<i>Développement</i>	Dans cette partie, vous devez vous assurer de bien décrire le contexte et l'environnement dans lesquels se déroule la situation problématique. La description vise ici à faire comprendre les éléments périphériques du problème qui doivent être considérés dans l'analyse.
<i>Problématique</i>	Il s'agit de présenter toutes les données relatives au problème de façon factuelle et chronologique. Toutes ces informations doivent permettre à vos étudiants de bien saisir la situation problématique.
<i>Conclusion</i>	Vous devez exposer les questions ou les consignes qui ont à être répondues par vos étudiants.

2.2.2. Niveau de complexité du cas

Il est important d'inclure des consignes claires dans votre cas. Un cas peut présenter, pour une même situation problématique, trois différents niveaux de complexité selon les consignes qui y sont exposées. Le tableau 2 propose à cet effet des consignes dont le niveau de complexité varie de faible à élevé. Vous devez une fois de plus vous assurer de respecter le niveau de connaissances de vos étudiants dans le choix de ces consignes.



Tableau 2
Niveaux de complexité du cas

Niveau de complexité faible	Niveau de complexité modérée	Niveau de complexité élevée
Le cas décrit le problème ainsi que la solution et l'apprenant doit analyser si la solution convient ou non	Le cas décrit le problème et l'apprenant doit trouver une solution convenable au problème	Le cas décrit une situation et l'apprenant doit expliquer le problème et trouver des solutions convenables

Il y a lieu de rappeler que c'est dans la conclusion que se trouvent les consignes transmises à vos étudiants.

2.2.3. Critères de forme du cas

Tout au long de la rédaction du cas, il importe de vous assurer qu'il respecte les différents critères de forme associés au cas. Ces critères ont été identifiés comme ayant un impact positif sur l'efficacité du cas et se résument comme suit :



- ✓ Le cas doit être clair;
- ✓ Le cas doit être concis;
- ✓ Le cas doit être précis;
- ✓ Les informations fournies dans le cas sont complètes et exhaustives;
- ✓ Le cas est objectif;
- ✓ Le cas présente des données et des faits exacts;
- ✓ La description des faits est structurée;
- ✓ Le cas est présenté dans un ordre chronologique logique;
- ✓ Le cas ne présente pas de détails superflus, inutiles ou qui ne serviront pas à répondre aux objectifs d'apprentissage identifiés.

Au terme des activités de rédaction, vous devriez avoir entre les mains un cas comptant entre une et cinquante pages tout au plus.

2.2.4. Format du cas

Une fois la rédaction du cas complétée, vous pouvez alors décider dans quel format vous souhaitez le transmettre à vos étudiants. Le cas peut en effet être présenté aux apprenants sous différents formats. Il peut notamment prendre la forme d'un document écrit, d'un film, de capsules vidéos, de simulations en classe ou de jeux de rôles. Le cas peut aussi impliquer la visite de sites internet, inclure des témoignages ou autres.



Au terme de cette deuxième phase, vous aurez rédigé un cas complet et se conformant aux principes d'efficacité qui lui sont associés. Vous aurez également choisi un format de cas permettant d'optimiser les apprentissages et respectant les ressources mises à votre disposition. Les cas que vous concevez et rédigez doivent évidemment faire l'objet de quelques tests de validation avant d'être officiellement utilisés en classe. C'est ce dont il est question dans la troisième phase de la démarche de conception et de rédaction de cas.

2.3. PHASE 3 — VALIDATION ET AJUSTEMENTS

La troisième phase de la démarche de conception et de rédaction de cas vous invite à valider et à ajuster le cas élaboré dans la phase précédente. Les activités de validation proposées dans cet outil sont de deux types : une auto-évaluation avec liste de vérification et une évaluation par les pairs et les étudiants. Les ajustements du cas se feront nécessairement à la suite des activités de validation.

La figure 4 illustre cette troisième phase et les sections qui suivent expliquent plus précisément les activités qui composent cette phase.

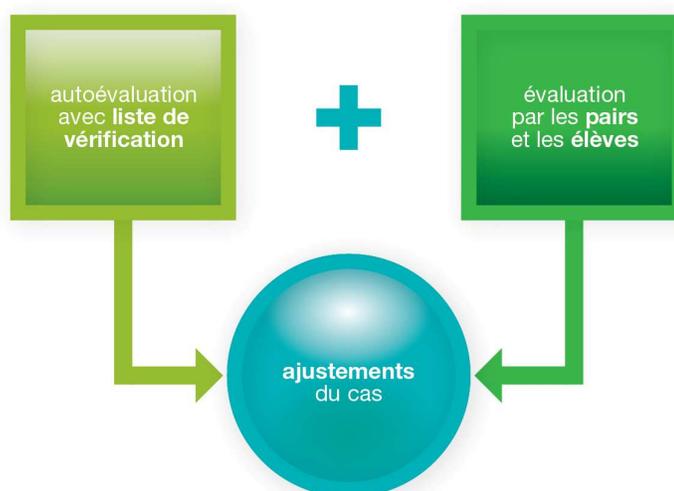


Figure 4
Phase 3 de la démarche de conception et de rédaction de cas

2.3.1. Auto-évaluation avec liste de vérification

Avant de mettre à l'essai le cas que vous avez élaboré, il est pertinent de le relire une dernière fois à l'aide de la liste de vérification proposée au tableau 3 de la page 19. Cette liste de vérification a été conçue afin de regrouper tous les principes de conception et de rédaction d'un cas exposés dans cette démarche et ainsi vous aider à vous assurer que vous les avez respectés.

Tableau 3
Liste de vérification

	OUI	NON	COMMENTAIRES
PROCESSUS DE DÉFINITION DU CONTENU			
Le cas répond-il à un objectif d'apprentissage précis et ciblé?			
Le cas fait-il référence à une situation problématique inspirée d'une situation professionnelle, d'une pratique sociale ou d'une question socialement vive?			
Les savoirs de référence relatifs à la situation problématique ont-ils été préalablement identifiés de manière exhaustive?			
Le rapport de l'enseignant aux savoirs de la situation problématique ont-ils été identifiés?			
Les savoirs de l'enseignant en regard des savoirs de la situation problématique ont-ils été mis à jour?			
Les rapports de l'apprenant aux savoirs de la situation problématique ont-ils été identifiés?			
Les éléments de contenu du cas respectent-ils les savoirs de référence et les savoirs de l'apprenant?			
La situation choisie est-elle d'intérêt et signifiante pour les apprenants?			
La situation choisie est-elle tirée d'une expérience réelle?			
La situation choisie permet-elle d'inclure tous les éléments de contenu ciblés?			
PROCESSUS DE RÉDACTION DU CAS			
Le cas respecte-t-il la structure qui lui est propre (introduction, développement, problématique, conclusion)?			
Le cas présente-t-il des données appropriées au niveau de développement des apprenants et à l'objectif d'apprentissage poursuivi?			
Le cas respecte-t-il les critères de forme qui lui sont propres?			
Le cas énonce-t-il des consignes?			
Les consignes sont-elles adéquates pour le niveau de développement des apprenants?			
Le format du cas est-il approprié et optimal en regard des ressources disponibles?			

2.3.2. Évaluation par les pairs et les étudiants

Évidemment, comme pour tout matériel didactique, il n'est pas suggéré d'utiliser un nouveau cas sans en avoir fait l'essai auprès d'autres enseignants ou de personnes-ressources. Vous pouvez demander à ces derniers de lire votre cas et de noter tous les éléments manquant de clarté ou de cohérence.

Vous pouvez aussi décider de présenter votre cas à deux ou trois étudiants afin de valider une fois de plus sa clarté, mais aussi la justesse de son niveau de complexité. Vous êtes finalement invité à recourir au cas de façon plus informelle lors de sa première utilisation et en profiter pour demander de la rétroaction à tout le groupe.

2.3.3. Ajustement du cas

En terminant, il est nécessaire de procéder à des ajustements et à des améliorations de votre cas chaque fois que des faiblesses auront été identifiées, et ce, peu importe les personnes qui auront été impliquées dans l'évaluation et la mise à l'essai du cas. La figure 5 démontre d'ailleurs un processus d'amélioration continue¹⁴ de matériel didactique qui s'applique parfaitement à ce propos.

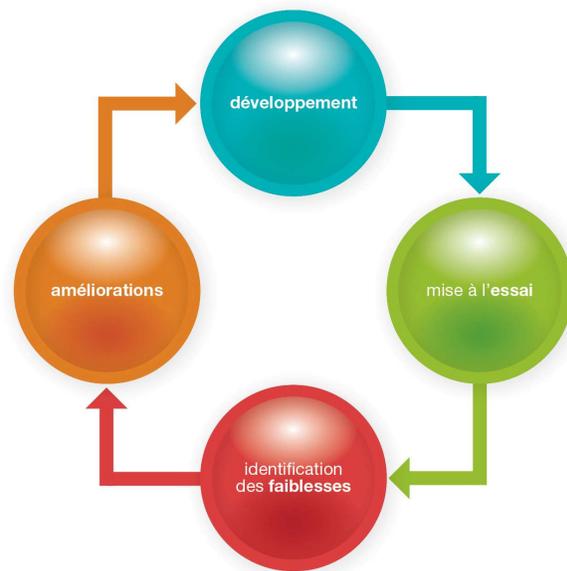


Figure 5
Processus d'amélioration continue du matériel didactique

Au terme de la troisième phase, vous aurez pris soin d'évaluer votre cas à l'aide de deux types d'évaluation : vous aurez utilisé une liste de vérification permettant de réviser si votre cas a été adéquatement conçu et rédigé et vous aurez demandé à vos pairs ainsi qu'à vos étudiants de commenter votre cas. Une fois les améliorations apportées, votre cas est enfin prêt à être utilisé.

¹⁴ Basque, J. (2011)

3. CONCLUSION

Ce guide vous a présenté une démarche de conception et de rédaction de cas intégrant le questionnement didactique. L'objectif était de vous accompagner pas à pas à travers les trois phases de cette démarche et de vous permettre d'élaborer un cas qui réponde à vos besoins pédagogiques et à ceux de vos étudiants.

Lors de la première phase, à l'aide d'un processus inspiré du questionnement didactique, la démarche vous a démontré comment déterminer les éléments de contenu pertinents à cibler pour votre cas. Durant la deuxième phase, le processus vous a permis de rédiger un cas selon des critères précis recensés dans différents ouvrages de référence. La troisième phase, quant à elle, vous a incité à procéder à des tests de validation de votre cas, bien que cette étape ne soit pas spécifique à la conception et à la rédaction de cas, mais plutôt à tout matériel didactique et pédagogique qui nécessite d'être validé avant une utilisation formelle.

La démarche proposée dans ce document s'est seulement attardée à la conception et à la rédaction de nouveaux cas. Il est cependant intéressant de mentionner que cette démarche pourrait tout aussi bien être reprise pour analyser des cas existants et ainsi juger de leur pertinence dans votre enseignement.

En terminant, il est important de souligner qu'un bon cas ne peut à lui seul garantir le développement de compétences chez les apprenants de manière optimale. En effet, le cas fait partie d'une méthode, la méthode des cas, qui implique pour les enseignants de maîtriser d'autres habiletés qui lui sont particulières, dont notamment celle de pouvoir animer efficacement en groupe une démarche de résolution de cas et de créer un contexte favorable à l'apprentissage. Il importe donc à tout enseignant souhaitant exploiter tout le potentiel pédagogique du cas qu'il a soigneusement conçu et rédigé de se familiariser avec l'ensemble de la méthode d'apprentissage qu'est la méthode des cas.

RÉFÉRENCES

- Bédard, M. G., Dell’Aniello, P. et Desbiens, D. (2005). *La méthode des cas: guide orienté vers le développement des compétences* (2^e éd.). Montréal : G. Morin (1^{ère} éd. 1991).
- Bizier, N. (dir.) (2014a). *L’impératif didactique, au cœur de l’enseignement collégial* (2^e éd.). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).
- Bizier, N. (2014b). Choisir des contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur. In N. Bizier (dir.), *L’impératif didactique, au cœur de l’enseignement collégial* (2^e éd.) (p. 57-76). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).
- Bizier, N. (2014c). Quand c’est l’enseignant qui pose une question. In N. Bizier (dir.), *L’impératif didactique, au cœur de l’enseignement collégial* (2^e éd.) (p. 316-328). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).
- Basque, J. (2011). *Design pédagogique en formation d’adultes. Recueil de textes EDU 1030* (3^e éd.). Québec : Télé-université Université du Québec à Montréal (1^{ère} éd. 2006).
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2011). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l’Université de Québec.
- Croué, C. (1997). *Introduction à la méthode des cas. De la rédaction à l’animation*. Paris : Gaëtan Morin Éditeur.
- Guilbert, L. et Ouellet, L. (2004). *Étude de cas. Apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy : Presses de l’Université du Québec.
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2009). *Créer des conditions d’apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck (1^{ère} éd. 1999).
- Lapierre, L. (2007). *Guide d’accompagnement du cours DID 868 à l’intention des répondantes et répondants locaux de PERFORMA*. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Ménard, L. et St-Pierre, L. (dir.) (2014). *Se former à la pédagogie de l’enseignement supérieur*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Mesny, A. (2005). *La méthode des cas et l'enseignement du management*. Cahier de recherche n° 05-07. Montréal : HEC Montréal.
- Mucchielli, R. (1992). *La méthode des cas. Connaissance du problème et applications pratiques* (8^e éd.). Paris : ESF éditeur (1^{ère} éd. 1969).
- Proulx, J. (2009). *Enseigner. Réalités, réflexions et pratiques*. Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.
- Prud'homme, A.-C. (2014). Le questionnement didactique, une pratique essentielle à l'insertion professionnelle du nouvel enseignant au collégial. In N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.) (p. 278-296). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{ère} éd. 2009).
- Prud'homme, A.-C. (2015a). Apprendre de ses expériences professionnelles grâce à une démarche de résolution de problèmes. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 38-44.
- Prud'homme, A.-C. (2015b). L'origine cachée du savoir. S'interroger sur ses croyances et sur ses connaissances pour offrir un enseignement plus cohérent. *Pédagogie collégiale*, 28(1), 33-39.
- Tremblay, M. B. (2009). *La pédagogie par problèmes : une clé en enseignement postsecondaire. Processus de résolution de problèmes, méthode des cas, apprentissage par problèmes*. Montréal : Guérin universitaire 3^e millénaire.
- Van Stappen, Y. (1989). *L'enseignement par la méthode des cas : nature et fonctions, techniques d'application, types d'apprentissage*. Joliette : Cégep Joliette-De Lanaudière.

ANNEXE H
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DES ENTREVUES

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4
Pertinence et utilité de l'outil	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche trop longue et demandant trop de travail • Démarche facilitant la rédaction d'un cas • Phase de validation non pertinente • Démarche difficile à appliquer pour les sciences sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Outil pertinent • Démarche permettant d'élaborer des cas alignés avec le cours et les étudiantes et étudiants • Applicable à toutes les disciplines 	<ul style="list-style-type: none"> • Durée à consacrer à la rédaction d'un cas trop longue • Suffisamment de répercussions positives pour être pertinent et utile • Démarche permettant d'aligner le cas avec un objectif précis • Applicable à toutes les disciplines • Démarche permettant de rassurer quant à la cohérence et à la complexité du contenu du cas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinent et utile • Applicable à tous les enseignants peu importe leur discipline • Démarche permettant d'élaborer des cas adaptés aux étudiantes et étudiants ainsi qu'à leurs motivations
Accessibilité du contenu de l'outil	<ul style="list-style-type: none"> • Accès plus limité pour ceux ayant peu de connaissances pédagogiques • Distinction ambiguë entre questions essentielles et questions complémentaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche complexe et lourde • Démarche moins accessible à ceux ayant peu d'expérience ou ne connaissant pas la didactique • Démarche cohérente et complète 	<ul style="list-style-type: none"> • Phase 1 difficile pour ceux ne connaissant pas la didactique 	<ul style="list-style-type: none"> • Questions didactiques aidantes • Démarche logique, cohérente, parlante et complète • Langage accessible

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4
Accessibilité de la forme de l'outil	<ul style="list-style-type: none"> • Document clair • Repérage facile 	<ul style="list-style-type: none"> • Document attrayant sur le plan visuel • Format de présentation trop académique 	<ul style="list-style-type: none"> • Séparation en trois phases aidant • Changement de forme et de typographie des pictogrammes dérangeant • Absence d'un lien entre les étapes de la démarche et la liste de vérification 	<ul style="list-style-type: none"> • Texte clair • Explications suffisantes et bien synthétisées • Images facilitant la compréhension de la démarche
Éléments positifs et points forts de l'outil	<ul style="list-style-type: none"> • Phase 1 en général et particulièrement l'étape 1 • Présence des questions didactiques • Intéressant d'avoir une démarche systématique pour la conception et la rédaction de cas 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence d'un chemin balisé pour la rédaction des cas • Démarche en trois phases distinctes • Intégration du questionnement didactique à la tâche de rédaction de cas • Phases 2 et 3 • Présence des questions didactiques • Présence de la phase 3 (validation) • Présence d'une liste de vérification 	<ul style="list-style-type: none"> • Intéressant d'avoir accès à un document qui résume les propos de plusieurs auteurs sur le sujet • Présence des questions didactiques • Présence d'une phase de validation • Présence d'une liste de vérification 	<ul style="list-style-type: none"> • Toute la démarche • Présence d'une liste de vérification • Exhaustivité des questions didactiques

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4
Éléments plus faibles et limites de l'outil	<ul style="list-style-type: none"> • Trop de questions didactiques • Formulation complexe pour certaines questions de la liste de vérification • Étape 4 plus difficile • Plan-cadre de rédaction pas assez clair • Pas assez d'explication sur la méthode des cas • Compréhension affectée par l'absence d'exemples 	<ul style="list-style-type: none"> • Lourdeur et complexité du questionnement didactique • Étapes 2, 3, 4, 5 et 6 plus difficiles • Formulation complexe pour certaines questions de la liste de vérification • Pas assez d'explication sur la méthode des cas • Compréhension affectée par l'absence d'exemples 	<ul style="list-style-type: none"> • Confusion entre les questions didactiques complémentaires et essentielles • Explications insuffisantes pour la didactique • Compréhension affectée par l'absence d'exemples • Explications insuffisantes pour la phase de validation • Étapes 3, 4 et 8 plus difficiles 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation complexe pour certaines questions de la liste de vérification • Confusion entre les questions didactiques complémentaires et essentielles

ANNEXE I
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES CAS

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4
Le cas a-t-il été entièrement rédigé à l'aide de l'outil?	Oui	Non	Non	Oui
La longueur du cas est-elle supérieure à une page?	Oui 1 ½ page	Non 15 lignes	Non 20 lignes	Non 6 lignes
Le cas répond-il à un objectif d'apprentissage précis et ciblé?	Oui	Oui	Oui	Oui
Le cas fait-il référence à une situation problématique inspirée d'une situation professionnelle, d'une pratique sociale ou d'une question socialement vive?	Oui	Oui	Oui	Oui
Les savoirs de référence relatifs à la situation problématique ont-ils été préalablement identifiés de manière exhaustive?	Oui	Oui	Oui	Oui
Le rapport de l'enseignant aux savoirs de la situation problématique ont-ils été identifiés?	Oui	Oui	Oui	Oui
Les savoirs de l'enseignant en regard des savoirs de la situation problématique ont-ils été mis à jour?	Oui	Oui	Oui	Oui
Le rapport de l'apprenant aux savoirs de la situation problématique ont-ils été identifiés?	Oui	Oui	Oui	Oui
Les éléments de contenu du cas respectent-ils les savoirs de référence et les savoirs de l'apprenant?	Oui	Oui	Oui	Oui
La situation choisie est-elle d'intérêt et signifiante pour	Oui	Oui	Oui	Oui

les apprenants?				
La situation choisie est-elle tirée d'une expérience réelle?	Oui	Oui	Oui	Oui
La situation choisie permet-elle d'inclure tous les éléments de contenu ciblés?	Oui	Oui	Oui	Oui
Le cas respecte-t-il la structure qui lui est propre (introduction, développement, problématique, conclusion)?	Oui	Oui	Oui	Oui
Le cas présente-t-il des données appropriées au niveau de développement des apprenants et à l'objectif d'apprentissage poursuivi?	Oui	Oui	Oui	Oui
Le cas respecte-t-il les critères de forme qui lui sont propres?	Oui	Oui	Oui	Oui
Le cas énonce-t-il des consignes?	Oui	Oui	Oui	Oui
Les consignes sont-elles adéquates pour le niveau de développement des apprenants?	Non : Le cas demande d'expliquer le problème et non pas de le résoudre	Oui	Oui	Non : Le cas demande de trouver une solution unique à la situation problématique
Le format du cas est-il approprié et optimal en regard des ressources disponibles?	Oui	Oui	Oui	Oui