

Rosalie Lalancette

L'ÉTUDE DE CAS EN TANT
QUE STRATÉGIE
PÉDAGOGIQUE AUX
ÉTUDES SUPÉRIEURES :
RECENSION CRITIQUE

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

Illustration source utilisée selon les termes de la licence CC BY-SA 2.0 :

 Certains droits réservés par 350.org

Mise en page : Marie-Caroline Vincent

Pour citer cet ouvrage :

Lalancette, R. (2014). L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures: recension critique Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne
http://lel.crires.ulaval.ca/public/etude_de_cas_strategie.pdf

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](http://crires.ulaval.ca)), Québec : mai 2014



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Résumé

Depuis les 30 dernières années, l'intérêt pour la pédagogie post-secondaire est grandissant dans la recherche et l'enseignement supérieur en partie en raison des réformes éducatives qui ont eu lieu ces dernières années dans plusieurs pays francophones et des transformations qui les accompagnent. Ainsi, cet essai a été rédigé dans l'intérêt de documenter une stratégie de choix parmi les pédagogies actives. Il s'agit de l'étude de cas et, plus spécifiquement, de mettre en lumière ses forces et limites dans la perspective de trois principaux acteurs impliqués dans sa mise en œuvre, soit l'enseignante ou l'enseignant, l'étudiante ou l'étudiant et, enfin, le groupe. Le travail de recension critique réalisé m'a permis de formuler trois recommandations pouvant guider les enseignantes et enseignants des études supérieures dans la mise en pratique de la stratégie pédagogique de l'étude de cas dans leurs classes.

Rosalie Lalancette
Université Laval - CRIRES

Remerciements

Je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont guidée lors de la réalisation de cet essai pour l'obtention de la maîtrise sur mesure en éducation. Tout d'abord, je tiens à remercier chaleureusement ma conseillère d'essai, madame Marie-Claude Bernard. Merci de m'avoir partagé votre passion et de m'avoir guidé avec tant de patience, de confiance, de générosité, de bonne humeur et de disponibilité tout au long de ce processus. Je suis très reconnaissante d'avoir eu le privilège de travailler à vos côtés. Que ce soit en tant que professeure ou chercheure, vous êtes une grande source d'inspiration pour moi.

À monsieur Serge Desgagné, je souhaite dire merci pour les commentaires constructifs suite à la première lecture de l'essai. Ceux-ci ont alimenté ma réflexion et me permettront d'entreprendre mon doctorat en tenant compte de nouveaux angles à explorer.

Je remercie également mes parents, Sonia et Serge, qui m'ont partagé, au fil des ans, le goût d'apprendre, de lire, d'écrire et de comprendre et qui m'offrent un soutien très précieux dans la réalisation de chacun des projets que j'entreprends dont cet essai. Je suis reconnaissante de vos judicieux conseils qui ont su influencer ma rédaction et des nombreuses discussions que nous avons eu qui ont enrichi mes réflexions.

À mes amies et à ma sœur, je dis merci pour le soutien, les encouragements ainsi que les conseils autant personnels que professionnels.

Finalement, je souhaite remercier spécialement mon mari, Alexandre, qui, à chaque jour, a su m'encourager, m'écouter et me soutenir de façon inestimable. À travers ses questions, il a souvent soulevé des pistes de réflexion inattendues. Ton humour, ton énergie et ton amour m'ont aidée à terminer ce projet.

Table des matières

Résumé.....	i
Remerciements.....	ii
Introduction.....	1
1 La problématique.....	3
1.1 La réforme en éducation et ses impacts sur la mobilisation de pédagogies actives.....	3
1.2 Contexte éducatif actuel aux études supérieures.....	6
1.3 L'intérêt d'étudier les différentes stratégies pédagogiques dans la pédagogie post-secondaire.....	8
1.4 Définitions.....	8
1.4.1 Cas.....	9
1.4.2 Étude de cas.....	10
1.4.3 Méthode des case.....	11
1.5 Objectifs de l'essai.....	13
1.6 Méthodologie.....	14
2 La recension des écrits.....	15
2.1 Contexte historique d'émergence de l'étude de cas.....	15
2.2 L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique.....	17
2.2.1 Classifications.....	18
2.2.1.1 Typologie classique.....	18
2.2.1.2 Typologie de Chamberland, Lavoie et Marquis.....	19
2.2.1.3 Typologie de Prigent.....	19
2.2.1.4 Taxonomie des cas de Guilbert et Ouellet.....	21
2.2.2 Conditions relatives à la mise en place de la stratégie pédagogique de l'étude cas.....	23
2.2.2.1 Élaboration des cas.....	24
2.2.2.2 Utilisation de l'étude de cas.....	26
2.2.2.3 Animation des cas.....	27
2.2.2.4 Évaluation des apprentissages.....	30
2.2.2.5 Rôles de l'étudiante et l'étudiant.....	33
3 La discussion.....	37
3.1 L'étude de cas, une pédagogie active.....	37
3.1.1 Définitions.....	38
3.2 L'étude de cas et son potentiel dans l'enseignement et l'apprentissage...	40
3.2.1 L'enseignante ou l'enseignant : un facilitateur des apprentissages....	40
3.2.2 L'étudiante et l'étudiant, actifs dans leur démarche d'apprentissages	45
3.2.3 Le groupe en tant que vecteur des apprentissages.....	47
3.3 Valeur pédagogique de l'étude de cas.....	49
3.4 Recommandations pour les enseignantes et enseignants aux études supérieures.....	50
Conclusion.....	52

C.1 Retour critique sur ma recension.....	53
Références bibliographiques.....	54

Introduction

Au cours des dernières décennies, le domaine de l'éducation au Québec, comme dans d'autres pays francophones, a été témoin d'un virage pédagogique vers des approches constructivistes et socioconstructivistes et ce, dans les différents ordres d'enseignement. Ce virage demande que les enseignantes et enseignants s'intéressent aux stratégies pédagogiques cohérentes avec une conception de l'apprenante et de l'apprenant en tant qu'acteurs de leur processus d'apprentissage en tenant compte à la fois de leur singularité en tant qu'individu et du contexte éminemment social dans lequel les savoirs et les apprentissages se développent. La formation initiale en pédagogie que reçoivent les enseignantes et enseignants des ordres primaire et secondaire les prépare à mettre en place, dans leur classe, ce type de stratégies pédagogiques actives. La situation est toutefois différente dans les ordres d'enseignement supérieur puisque la formation initiale des enseignantes et enseignants n'est pas obligatoire. Cet essai s'intéresse ainsi à une stratégie pédagogique active, en l'occurrence, l'étude de cas dans cet ordre d'enseignement. Le premier objectif de cet essai est de documenter cette stratégie pédagogique. Le deuxième est celui de réaliser une analyse critique des informations recensées et de dégager les forces et limites de cette stratégie tout en s'intéressant à sa valeur pédagogique. Le troisième et dernier objectif est de formuler des recommandations quant à la mise en œuvre de cette stratégie pédagogique aux études supérieures.

Le premier chapitre traite de la problématique entourant la mobilisation de pédagogies actives par les enseignantes et enseignants dans le contexte de la réforme québécoise en éducation. Cette problématique sera envisagée du point de vue des études supérieures puisque l'absence de formation initiale obligatoire des enseignantes et enseignants peut jouer un rôle prédominant dans la mobilisation de ces pédagogies. Il s'avère donc intéressant d'étudier les différentes stratégies pédagogiques dans la formation post-secondaire et, il s'agira plus particulièrement, de se pencher sur l'une d'entre elles, soit l'étude de cas. Les définitions des concepts relatifs à cette stratégie seront présentées tout comme les objectifs de cet essai et la méthodologie suivie pour réaliser la recension.

Le deuxième chapitre présente la recension des écrits¹. Elle vise à dresser l'état actuel des connaissances sur l'étude de cas comme stratégie pédagogique aux études supérieures en abordant son contexte historique, différentes typologies proposées pour sa classification ainsi que les conditions à mettre en place pour qu'enseignantes et enseignants ainsi qu'étudiantes et étudiants puissent s'inscrire dans cette stratégie d'enseignement.

Le troisième et dernier chapitre fait un retour critique sur les différents aspects de la stratégie abordés dans les chapitres précédents. Ce retour s'articulera autour de trois principaux acteurs interpellés par la mise en pratique de la stratégie en classe, soit l'enseignante ou l'enseignant, l'étudiante ou l'étudiant et, enfin, le groupe. Il traitera également de la valeur pédagogique de la stratégie et aboutira à la formulation de recommandations à l'endroit des enseignantes et enseignants de l'ordre d'enseignement supérieur souhaitant mettre en place cette stratégie pédagogique dans leurs cours.

¹ Alors que la méthode des cas se veut une approche expérientielle d'un savoir à construire par l'étudiante ou l'étudiant, il peut sembler contradictoire, à première vue, d'opter pour une recension des écrits dans le cadre de cet essai puisque celle-ci correspond davantage à une approche expositive de savoirs existants. Cependant, ce choix a été réfléchi dans l'optique de réaliser une revue de littérature sur l'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures, en vue d'un approfondissement ultérieur qui inclurait la construction de cas et leur application dans une étude de terrain.

1 La problématique

Dans ce premier chapitre, j'élaborerai la problématique en traitant de la réforme québécoise en éducation et de ses impacts sur la mobilisation de pédagogies actives dans l'apprentissage. Il sera question de broser, dans ses grands traits, le contexte éducatif actuel des études supérieures ainsi que de montrer l'intérêt d'étudier les différentes stratégies pédagogiques dans la formation post-secondaire et, plus particulièrement, l'étude de cas. À la fin de ce chapitre, je présenterai les définitions des concepts-clés, les objectifs du présent essai ainsi que la méthodologie suivie pour le réaliser.

1.1 La réforme en éducation et ses impacts sur la mobilisation de pédagogies actives

Jusqu'au tournant des années 60, les ordres d'enseignement primaire et secondaire sont administrés par l'Église catholique et la formation professionnelle est gérée par le gouvernement du Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2001; Rocher, 2004b). Ce système éducatif québécois a été qualifié comme « éclaté et morcelé » par le Conseil supérieur de l'éducation (2001, p. 14). Lorsqu'on la compare à celle d'autres pays occidentaux, la population québécoise francophone apparaît comme sous-scolarisée (Dandurand, 1990), symptôme d'un système d'éducation « terriblement élitiste », selon Rocher (2004b, p. 6). L'accessibilité scolaire, selon les données statistiques, montre des différences quant au sexe et à l'origine sociale des élèves (Dandurand, 1990). Face à cette situation inquiétante témoignant en quelque sorte d'un retard du Québec en matière d'éducation et à l'évolution des besoins en main-d'œuvre nécessitant une population davantage instruite, une commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, la commission Parent², est mise sur pied. Le ministère de l'Éducation est également créé³. De cette commission découlera le Rapport Parent⁴ (Conseil supérieur de l'éducation, 2001), guide d'une réforme importante dans le paysage éducatif québécois, avec comme objectif principal de favoriser l'accès à l'école au plus grand nombre d'élèves (Rocher, 2004a). Les années passent et l'entrée dans le 21^e siècle se fait aux côtés de nouveaux enjeux tels que de « préparer les citoyens de demain à mieux relever les défis auxquels ils devront faire face » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 2). C'est en ayant en tête ces nouveaux enjeux et en tenant compte de la mondialisation, des nouvelles exigences du marché du travail et du

² Nommée ainsi en l'honneur de son président, Mgr Alphonse-Marie Parent, professeur de l'Université Laval (Rocher, 2004b).

³ En 1964 (Vincent, 2004).

⁴ Rapport en cinq volumes qui peut être consulté en ligne: http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html

développement effervescent des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) qu'une nouvelle réforme⁵ dans le milieu de l'éducation s'impose (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997). Elle sera implantée graduellement par le ministère de l'Éducation dans les ordres d'enseignement préscolaires, primaires et secondaires. Cette refonte du système éducatif engendre de nombreuses modifications au sein des écoles. Que ce soit au sujet du statut des savoirs (Gauthier, 2011), des rôles des élèves (Perrenoud, 1995a) et des enseignantes ou enseignants (Meirieu, 2001) ainsi que des dynamiques d'enseignement-apprentissage, ces modifications ne font pas l'unanimité chez les différents acteurs du milieu (Boutin, 2007; Vincent, 2004) entre autres à cause des changements de pratiques et de visions qu'elles supposent.

À partir de l'an 2000 au primaire et de 2005 au secondaire, la réforme fait son entrée dans les écoles québécoises (Ministère de l'Éducation, 2002a). Son objectif semble simple : chercher « la réussite pour tous, sans abaissement des niveaux d'exigence » (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2004, p. 25), mais ne va pas de soi et concerne d'autres modifications. La réforme propose ainsi un passage d'une approche de transmission des savoirs située dans un paradigme d'enseignement, à une approche reposant sur le développement de compétences disciplinaires et transversales qui favorisent la mobilisation des connaissances dans la réalisation de différentes activités située dans un paradigme d'apprentissage, selon Tardif (1998). Cette modification suppose une vision différente du statut des savoirs au sein des institutions scolaires (Gauthier, 2011). Jusqu'alors perçus comme la finalité de l'école dans une approche traditionnelle, les savoirs sont maintenant considérés comme des ressources essentielles à l'apprentissage de savoirs-faire dans une approche par compétences (*Ibid.*). L'enjeu de cette transformation est majeur et de nombreux débats existent actuellement quant à la cohabitation des savoirs et des compétences dans le programme de l'école québécoise et ce, du primaire à l'université.

ette approche par compétences, qui a suscité de nombreuses discussions chez les différents acteurs du milieu éducatif québécois (Vincent, 2004), « correspond à une logique d'organisation d'une formation qui s'appuie sur des compétences à développer plutôt que sur des contenus à transmettre » (Ministère de l'éducation, 2002b, p. 4). Cette affirmation tend à supposer qu'un choix s'impose entre contenus et compétences et c'est également ce que plusieurs personnes soutiennent. Cependant, les défenseurs de l'approche par compétences expliquent que celle-ci cherche plutôt à donner « une force nouvelle [aux savoirs], en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets » (Perrenoud, 2000, p. 1). Selon ce sociologue suisse de l'éducation,

⁵ Aussi appelé Renouveau pédagogique.

figure de proue de la réforme selon l'approche par compétences, le concept de compétence serait la « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas » (Perrenoud, 2008, p. 7). On parle ainsi de créer des contextes favorables à la mobilisation des connaissances chez les élèves, ce qui implique, notamment, une mise à jour du rôle des élèves et des enseignantes et enseignants (Perrenoud, 1995b).

Le changement du rôle des acteurs de la classe consiste à dépasser la vision selon laquelle l'enseignante ou l'enseignant serait le détenteur d'un savoir universel et l'élève un réceptacle passif des connaissances (Boutin, 2004; Hare & Portelli, 1993; Perrenoud, 1995a; Trottier, 2006). L'idée qui est avancée s'ancre dans une approche constructiviste qui conçoit l'élève comme une apprenante ou un apprenant responsable de ses savoirs et l'enseignante ou l'enseignant comme médiateur et accompagnateur dans l'acquisition de ces savoirs par l'élève (Astolfi, 2008; Boutin 2004; Ministère de l'Éducation, 2002b; Perrenoud, 1995a; Trottier, 2006). La recommandation du MELS (2005) pour qui « le programme de formation appelle une participation active de l'élève, mais laisse à l'enseignant ou l'enseignante le choix de son ou de ses approches pédagogiques selon les situations, la nature des apprentissages ou les caractéristiques des élèves » (Ministère de l'Éducation, 2005, p. 8) témoigne d'un changement en ce qui concerne les rôles énoncés ci-dessus. L'élève est convoqué comme acteur actif et l'enseignante ou l'enseignant comme acteur qui optimise « l'interaction entre les processus d'enseignement et d'apprentissage » (Ministère de l'éducation, 2002b, p. 9).

Ce changement majeur de vision de l'éducation et le développement de compétences amènent avec eux des modifications radicales sur le plan des stratégies pédagogiques recommandées et employées ainsi que des pratiques enseignantes (Inchauspé, 2010). On doit maintenant faire appel aux pédagogies actives, c'est-à-dire celles qui préconisent de se centrer sur les besoins de l'apprenante et l'apprenant à qui on offre la possibilité de diversifier, et parfois même de choisir, des stratégies d'apprentissage qui favorisent leur développement (Mucchielli, 2008). Élaborées en réponse aux méthodes dites traditionnelles et suite aux études sur la psychologie de l'enfant (Ibid.), les pédagogies actives sont caractérisées par l'activité, la liberté et l'auto-éducation (Vial, 1986). L'apprenante et l'apprenant, en tant qu'acteurs principaux, doivent s'impliquer dans l'activité de la classe en étant soutenus par l'enseignante ou l'enseignant qui agit à titre de facilitateur (Mucchielli, 2008). Plusieurs grands

pédagogues⁶ de l'École nouvelle⁷ tels que Montessori⁸ et Freinet⁹, mais aussi les travaux incontournables de Piaget en psychologie du développement de l'enfant, ont contribué à l'élaboration de ces méthodes dites nouvelles en proposant des alternatives au modèle de transmission des connaissances. Ces pédagogues demeurent encore aujourd'hui des références en la matière. Parmi les pédagogies avancées par ceux-ci, on retrouve la pédagogie coopérative, l'apprentissage par problèmes, la pédagogie par projets, le jeu de rôle et la méthode des cas (Mucchielli, 2008).

1.2 Contexte éducatif actuel aux études supérieures

Ces changements importants au sein des niveaux d'éducation obligatoire au Québec ont un impact non négligeable dans les ordres d'enseignement supérieur. Même si ce n'est qu'à partir de 2010 que les élèves issus de la réforme ont fait leur entrée aux études supérieures (Guimont, 2009), déjà en 1992 on implantait l'approche par compétences dans les établissements d'enseignement collégial (Boutin, 2007). Malgré les changements et les efforts constants pour améliorer les pratiques, la pédagogie entendue, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation, comme « le processus qui consiste à aider, dans certaines conditions sociales et institutionnelles, l'étudiante et l'étudiant à apprendre et à se développer », demeure un défi majeur de l'enseignement supérieur et ce, depuis plus de 30 ans (Conseil supérieur de l'éducation, 1989, p. 1). En effet, le contexte éducatif des études supérieures dans lequel sont accueillis les étudiantes et étudiants issus de la réforme est appelé à suivre le pas des adaptations que les nouvelles approches exigent. Alors qu'au sein des niveaux d'enseignement primaire et secondaire il est essentiel pour les futurs enseignants et enseignantes de posséder des qualités de formation équivalentes dans leur champ disciplinaire et en pédagogie, il en va

⁶ Par grands pédagogues, je réfère aux pédagogues ayant contribué à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation, ayant participé à l'écriture de nombreux ouvrages de référence ou y étant cités. Ils représentent des auteurs incontournables dans ce champ de savoir.

⁷ L'École nouvelle s'oppose, par définition, à l'école traditionnelle qui place l'enseignante ou l'enseignant au centre de l'activité d'apprentissage. Dans l'École nouvelle, c'est l'élève qui est le centre d'intérêt et c'est selon ses besoins que sont construites les activités d'enseignement. La participation active des élèves y est favorisée afin que celui-ci puisse, en coopérant et en collaborant, construire ses connaissances et développer des compétences (Cousinet, 1968; Duval, 2002).

⁸ Maria Montessori (1870-1952) est une « figure de proue du mouvement de l'éducation nouvelle » (Röhrs, 1994, p. 173) et s'intéressait principalement aux liens entre la théorie et la pratique. Pour elle, l'apprentissage passe par un environnement approprié au sein duquel les enfants peuvent évoluer et se développer. C'est également, toujours selon Röhrs (1994), « l'une des premières à tenter de fonder une véritable science de l'éducation » (p. 179).

⁹ Célestin Freinet (1896-1966) est reconnu comme étant un grand pédagogue ou même « le plus grand pédagogue français du 20ème siècle », selon Pain (2007, p. 1). Il a contribué au développement des pédagogies actives s'inscrivant dans l'École nouvelle notamment à travers le mouvement Freinet dont il est l'instigateur, toujours selon Pain (2007).

différemment pour les enseignantes et enseignants des niveaux collégial et universitaire (Endrizzi, 2011; Langevin, 2009; St-Pierre, Arsenault & Nault, 2010). Dans ces ordres d'enseignement, une grande attention est portée au développement des habiletés et compétences disciplinaires alors que le volet pédagogique est souvent mis au second plan; non pas par un manque d'intérêt des futurs enseignants et enseignantes (Endrizzi, 2011; St-Pierre *et al.*, 2010), mais plutôt par la différence venant de la place accordée aux savoirs dans les cégeps et les universités. Ainsi, il n'est actuellement pas obligatoire, pour une ou un futur enseignant du collégial ou de l'université, de posséder une formation pertinente en pédagogie (Endrizzi, 2011; St-Pierre *et al.*, 2010) et ce, malgré les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (2000) ainsi que la reconnaissance de l'influence de la pédagogie sur la réussite scolaire (Langevin, 2009). Bien qu'il s'agisse d'un atout lors de sa candidature, la ou le futur enseignant devra davantage démontrer son expertise disciplinaire pour obtenir le poste souhaité (Conseil supérieur de l'éducation, 1994). L'enseignement aux études supérieures demande une préparation disciplinaire incontestable, toutefois la question du renouvellement des pratiques pédagogiques n'est pas à négliger. Dans ce contexte, plusieurs questions se posent. Par exemple, qu'en est-il des adaptations pédagogiques aux études supérieures qu'exige le renouveau? Ces enseignantes et enseignants sont-ils en mesure de se questionner sur le statut des savoirs qu'ils enseignent, sur les processus d'apprentissage de leurs étudiantes et étudiants, sur les stratégies d'enseignement qu'ils privilégient et sur les pratiques pédagogiques qu'ils emploient?

Si je m'appuie sur les résultats d'une étude réalisée par Langevin (2009), chercheuse de l'UQAM, deux approches prévalent actuellement dans l'enseignement au premier cycle universitaire : l'approche centrée sur l'enseignante ou l'enseignant et la matière qui correspond davantage à la vision traditionnelle des savoirs d'inspiration empiriste¹⁰ (Fourez, Englebert-Lecompte & Mathy, 1997) et celle centrée sur l'apprenante ou l'apprenant et la relation pédagogique qui est liée à la vision, plus contemporaine, d'inspiration constructiviste (*Ibid.*). La cohabitation de ces deux visions de l'enseignement aux études supérieures souligne la nécessité, pour les futurs enseignants et enseignantes, de recevoir une solide formation en pédagogie incluant ses fondements épistémologiques.

L'évolution du rôle de l'enseignante ou l'enseignant du supérieur qui « n'est plus [depuis les années 80] de simplement exposer des notions reliées à son domaine d'expertise, mais plutôt de concevoir des situations d'apprentissage [...] » (Berthiaume & Rege Colet, 2013, p. 2) demande donc un accompagnement dans

¹⁰ Cette vision traditionnelle associée à la perspective épistémologique empiriste peut aussi se retrouver sous l'appellation de positiviste, positiviste-empiriste ou encore réaliste-empiriste (Désautels & Larochelle, 1989; Fourez et al., 1997).

leur formation, spécialement en ce qui concerne les stratégies pédagogiques. Cet accompagnement peut se réaliser en formation initiale, mais également lors d'une formation continue en cours d'emploi¹¹.

1.3 L'intérêt d'étudier les différentes stratégies pédagogiques dans la pédagogie post-secondaire

Ce contexte de questionnement est à l'origine de cette recherche documentaire. Dans le but de poursuivre la transformation déjà amorcée dans l'approche socioconstructiviste et de favoriser une appropriation des savoirs de même que la réussite du plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants, il sera question, plus particulièrement, de s'intéresser aux stratégies pédagogiques utilisées actuellement aux études supérieures afin d'améliorer celles en place et d'en promouvoir de nouvelles. Effectivement, malgré la promotion de stratégies pédagogiques constructivistes et socioconstructivistes par divers chercheurs en éducation (Chamberland, Lavoie & Marquis, 1995), il demeure, dans les classes de cégeps et d'universités, une prédominance de stratégies pédagogiques dites traditionnelles comme l'enseignement magistral et ce, dans divers programmes de formation tel qu'en formation des maîtres, par exemple (Gohier, Chevrier & Anadón, 2005).

Parmi les pédagogies redevables aux pédagogies « nouvelles » ou « actives » mentionnées plus haut, l'étude de cas, qui peut s'inscrire plus largement dans la méthode des cas, a été retenue dans le présent essai. Il s'agit, en effet, d'un outil prometteur ayant fait ses preuves dans plusieurs domaines disciplinaires. Avant de présenter les objectifs et la méthodologie suivie dans la réalisation de cette recension sur l'étude de cas comme stratégie pédagogique aux études supérieures, il importe de définir clairement ce que différents auteurs entendent par les termes « cas », « étude de cas » et « méthodes des cas ».

1.4 Définitions

Lorsqu'on entend un des termes cités ci-dessus, plusieurs points de vue et niveaux de compréhension peuvent émerger quant à leur définition et à leur contexte d'utilisation (Merseth, 1991a; Van Stappen, 1989a). À la suite d'une large consultation de différentes définitions proposées et des divers choix des termes employés, j'ai retenu ceux qui étaient le plus fréquemment cités par les auteurs spécialisés dans le domaine. J'ai ensuite rassemblé leurs principales

¹¹ Dans les cégeps, des programmes tels que PERFORMA, par exemple, propose ce type de formation. L'initiative conjointe du cégep et de l'Université de Sherbrooke est à l'origine de PERFORMA qui est un projet de développement pédagogique destiné aux acteurs du réseau collégial souhaitant s'inscrire dans une démarche de formation continue. Il offre de nombreux programmes de formation et ce, à travers l'ensemble de la province de Québec (<http://www.usherbrooke.ca/performa/fr/decouvrir-performa/>).

caractéristiques afin d'en dégager une définition synthétisée. Il sera question, dans ce qui suit, de les présenter et d'en distinguer les différences ou les nuances et de préciser le choix des termes retenus dans cet essai.

1.4.1 Cas

Commençons par le terme de « cas ». Tel qu'il apparaît dans un dictionnaire général, il est défini comme « ce qui est advenu ou peut advenir, circonstance, fait, histoire, hypothèse » (Pruvost, 2004, p. 200). Dans le domaine de l'éducation, le dictionnaire spécialisé de Legendre (1993) présente ainsi le cas pédagogique : « dans l'enseignement de matières essentielles techniques et économiques, scénario qui expose un problème précis, en général représentatif du domaine concerné, et destiné à susciter chez les étudiantes et étudiants la découverte d'une solution concrète » (p. 163). Différents chercheurs et pédagogues ont aussi élaboré leur définition comme Mucchielli (1984), psycho-sociologue et psychopédagogue français, pour qui le 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 » (p. 18). Pour Erskine, Leenders et Maufette-Leenders (1981) « un cas est une description d'une situation professionnelle réelle impliquant une décision ou un problème. Normalement, il est écrit du point de vue du décideur impliqué et permet aux étudiantes et étudiants de s'identifier à celui-ci » (p. 10)¹². Selon Boehrer et Linsky (1990), « un bon cas présente un problème intéressant et promeut de l'empathie pour les personnages centraux. Il délimite les perspectives individuelles et les circonstances personnelles assez bien pour permettre à l'étudiante ou l'étudiant de comprendre l'expérience des personnages en lien avec la problématique » (p. 45)¹³. Finalement, Lynn Jr. (1999) envisage le cas comme une « histoire décrivant ou étant basée sur des circonstances ou événements réels, racontée dans un objectif pédagogique prédéterminé dont résulte une analyse et une étude minutieuse » (p. 2)¹⁴.

De ces définitions, se dégagent quelques points communs. Premièrement, le cas, dans le contexte éducatif, doit présenter un problème ou une situation à résoudre.

¹² [Traduction libre] *A case is a description of an actual administrative situation, commonly involving a decision or a problem. It is normally written from the viewpoint of the decision maker involved and allows the student to step figuratively into the shoes of the decision maker or problem solver* (Erskine, Leenders & Maufette-Leenders, 1981, p. 10).

¹³ [Traduction libre] *A good case present an interest-provoking issue and promotes empathy with the central characters. It delineates their individual perspectives and personal circumstances well enough to enable students to understand the characters' experience of the issue* (Boehrer & Linsky, 1990, p. 45).

¹⁴ [Traduction libre] *A teaching case is a story, describing or based on actual events and circumstances, that is told with a definite teaching purpose in mind and that rewards careful study and analysis* (Lynn Jr., 1999, p. 2).

Cette situation doit relater des faits réels ou en être inspirée. Aussi, la dimension pédagogique est essentielle afin de permettre aux étudiantes et étudiants de se projeter dans la situation présentée. Finalement, le cas peut être présenté autant à l'oral qu'à l'écrit sur différents supports, être ouvert ou fermé, c'est-à-dire contenir ou non toute l'information nécessaire à son étude, précise Van Stappen (1989a), enseignante dans un cégep¹⁵.

À la lumière de ce qui précède, le cas peut être considéré comme l'outil pédagogique (Wassermann, 1994), le support pour l'information et la ressource (Guilbert & Ouellet, 1997) à la base du processus d'analyse. Il fait partie de la méthode, mais ne la constitue pas entièrement. Il est porteur du contenu qui sera sujet à analyse.

Une précision importante doit tout de même être apportée. Même si la définition du terme « cas » présentée ci-dessus est partagée par la majorité des acteurs du milieu de l'éducation, certains auteurs et chercheurs l'attribuent au concept d'étude de cas. Cela peut porter à confusion. Dans cet essai, je référerai au cas en tant qu'outil et à l'étude de cas en tant que stratégie pédagogique comme le font Guilbert et Ouellet (1997)¹⁶.

1.4.2 Étude de cas

L'étude de cas n'est pas uniquement une stratégie pédagogique, elle peut également constituer une méthode de recherche (Gerring, 2004; Hlady Rispal, 2002; Stake, 1995; Yin, 2009, 2012). Les chercheurs la préconisant comme méthode de recherche la définissent, en majorité, comme étant « l'étude intensive d'une seule unité dans le but de généraliser à un ensemble plus large d'unités similaires » (Gerring, 2004, p. 342)¹⁷.

En pédagogie, plusieurs auteurs la définissent en tant que stratégie. Dans le dictionnaire spécialisé en éducation de Legendre (1993), l'étude de cas est défini comme une « situation problématique présentée à un groupe qui doit en trouver la solution par la simulation » (p. 565). Pour Chamberland, Lavoie et Marquis

¹⁵ Van Stappen (1989a, 1989b, 1990) est enseignante au Cégep régional de Lanaudière à Joliette (Québec). À travers son parcours professionnel, elle s'est intéressée à de nombreuses stratégies pédagogiques, mais plus particulièrement à la méthode des cas. Ses ouvrages traitent de la méthode des cas aux études supérieures, plus spécifiquement à l'ordre collégial.

¹⁶ Les travaux de Guilbert et Ouellet ont été largement consultés dans cette recension et en particulier celui qui concerne l'étude de cas. Guilbert, qui a été professeure titulaire à l'Université Laval dans le domaine de la didactique des sciences, s'est intéressée au développement de la pensée critique, aux méthodes qualitatives et aux stratégies pédagogiques de l'apprentissage par problèmes et de l'étude de cas qu'elle aborde sous l'approche socioconstructiviste. Ouellet, quant à elle, a été enseignante de cégep et conseillère pédagogique pendant de nombreuses années. Elle occupe actuellement le poste de directrice des études au Cégep de Sainte-Foy.

¹⁷ [Traduction libre] *An intensive study of a single unit for the purpose of understanding a larger class of (similar) units* (Gerring, 2004, p. 342).

(1995), l'étude de 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). Davis et Wilcock (2003) la voient comme une « activité centrée sur l'élève et basée sur des thèmes qui démontrent des concepts théoriques dans un cadre appliqué » (p. 3)¹⁸.

À partir de ces définitions, on peut retenir des points essentiels et concevoir l'étude de cas en tant que démarche d'analyse, en groupe¹⁹, d'un problème réel ou fictif, le cas, dans le but de proposer des pistes de solutions et de favoriser le développement de compétences en mobilisant, entre autres, des savoirs théoriques dans d'autres cas similaires. La discussion et le cas sont les deux éléments essentiels à l'analyse et sont complémentaires (Merseeth, 1991a).

Comme il s'agit d'une stratégie pédagogique que l'on peut situer dans une approche socioconstructiviste²⁰, son objectif n'est pas de trouver la bonne réponse comme ce serait le cas dans une approche d'orientation empiriste, mais d'explorer et de réfléchir sur les différentes réponses possibles. Les cas présentent des problèmes complexes n'ayant pas de solutions faciles ou définies.

Par ailleurs, une autre précision concerne la distinction entre étude et méthode des cas. En effet, selon Van Stappen (1989a, p. 24), « utiliser [l'étude] de cas ne signifie pas nécessairement utiliser la méthode des cas ». Autrement dit, l'étude de cas est une stratégie qui peut s'inscrire, plus largement, dans une méthode, mais qui peut également être employée indépendamment de celle-ci.

1.4.3 Méthode des case

Le dernier concept à être défini est celui de « méthode des cas ». Il s'inscrit dans l'approche socioconstructiviste en éducation (Guilbert & Ouellet, 1997). Plusieurs auteurs tels que Christensen et Hansen (1987) et Gill (2011) proposent des définitions de la méthode des cas, mais à l'instar de Van Stappen (1989a), je considère pertinente celle de Serraf (1985) qui englobe les autres. Cet auteur la définit comme

¹⁸ [Traduction libre] *We define our case studies as student centred activities based on topics that demonstrate theoretical concepts in an applied setting* (Davis & Wilcock, 2003, p. 3).

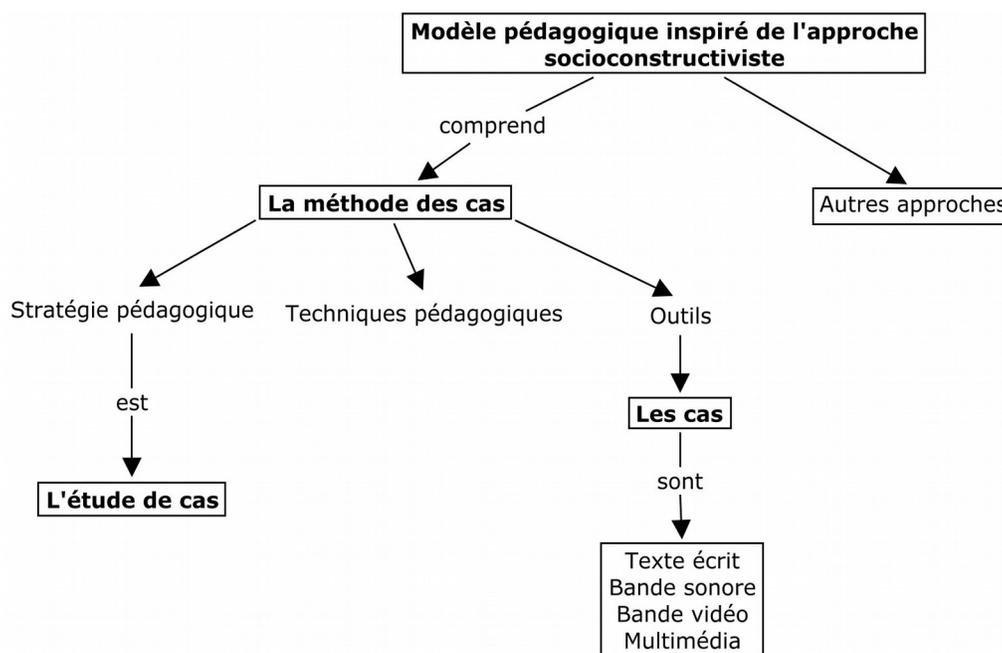
¹⁹ Comme plusieurs pédagogies actives, l'étude de cas nécessite l'implication de l'élève au sein du groupe auquel il appartient (Wassermann, 1994). Une première partie de l'analyse d'un cas se réalise de manière individuelle, mais « c'est dans la discussion de groupe que s'opère l'action formatrice [de l'étude de cas] » (Muchielli, 2008, p. 80). Le groupe est porteur d'« osmose sociale facilitant l'assimilation, l'accroissement du flux des idées circulant et l'implication personnelle » (Muchielli, 2008, p. 82).

²⁰ En opposition aux approches empiristes, le socioconstructivisme conçoit l'apprentissage comme une construction collective et « voit les sciences non pas comme des connaissances individuelles, mais bien comme le produit standardisé d'une action collective » (Fourez et al., 1997, p. 24). C'est donc dans le but de « rendre compte des dimensions sociales de la construction des savoirs » (Ibid., p. 13) que cette approche s'est développée en complément au constructivisme classique.

une méthode pédagogique permettant d'entraîner les étudiants ou les responsables à aborder des situations concrètes tirées des cas d'entreprises réelles [ou de tout autre domaine tiré de la vie réelle], particulièrement pour exercer leur esprit à effectuer un diagnostic, à poser correctement les problèmes malgré la complexité des critères d'importance et d'urgence, à rechercher les solutions qui répondent le plus complètement aux problèmes à résoudre, et à prévoir leur mise en œuvre en choisissant les moyens et en planifiant les actions. (p. 48)

La figure 1, adaptée de celle proposée par Guilbert et Ouellet (1997), organise la méthode des cas en l'inscrivant dans un modèle pédagogique inspiré de l'approche socioconstructiviste. La méthode des cas comporte une stratégie pédagogique, l'étude de cas, des techniques pédagogiques ainsi que des outils ou ressources, soit les cas (Guilbert & Ouellet, 1997).

Figure 1
Relation entre modèle pédagogique et formule pédagogique²¹



La figure 1 illustre également les rôles des différentes composantes de la méthode des cas. Alors que la stratégie pédagogique de l'étude de cas peut être utilisée ponctuellement sans nécessairement employer toute la démarche en tant que méthode, la méthode nécessite par contre une utilisation régulière de la stratégie.

C'est d'ailleurs ce qui distingue la méthode des cas de la stratégie pédagogique de l'étude de cas. En effet, comme le mentionne Van Stappen (1989a), « l'expérience ne s'acquiert pas en un jour. Il faut utiliser la méthode pendant un

²¹ Adaptée de Guilbert et Ouellet (1997, p. 7).

certain temps de façon régulière pour parvenir aux résultats escomptés » (p. 24). Mucchielli (1984) mentionne qu'« il faut 12 à 15 séances d'une durée de 2 à 3 heures chacune, pour que le bénéfice de la méthode des cas devienne apparent » (p. 32). C'est donc dire qu'une ou un enseignant peut recourir à l'étude de cas de façon épisodique sans pour autant s'inscrire dans le processus de la méthode des cas. Cette distinction n'apparaît que chez certains auteurs qui ont tendance à présenter les deux concepts comme des synonymes. Je la considère pourtant importante puisqu'elle permet de comprendre la versatilité de l'emploi des cas, allant de la simple étude ponctuelle, en classe, jusqu'à leur inclusion en tant que méthode avec la complexité qui lui est attachée.

Dans le présent essai, je référerai à chacun des concepts selon les définitions présentées ci-dessus.

1.5 Objectifs de l'essai

Dans le contexte de la réforme éducative ayant lieu au Québec depuis les dernières décennies et en lien avec mon expérience dans le domaine de l'éducation, j'avance le constat qu'un important virage a lieu dans tous les ordres d'enseignement et que celui-ci a des impacts non négligeables. Que ce soit sur le plan du statut des savoirs, de celui du rôle des élèves et celui des enseignantes et enseignants ou sur le plan des pratiques pédagogiques en place, le virage implique des transformations considérables. Qu'en est-il des retombées sur le plan pédagogique aux études supérieures? Les enseignantes et enseignants connaissent-ils des stratégies pédagogiques actives cohérentes avec le renouveau invoqué? Sont-ils outillés pour travailler selon ces nouvelles dispositions? C'est dans cette optique que j'ai opté pour l'élaboration d'une recension critique portant sur une stratégie pédagogique, en l'occurrence celle de l'étude de cas aux études supérieures.

Le premier objectif de cet essai est celui de documenter cette stratégie pédagogique en traitant de son contexte historique d'émergence, des buts qu'elle poursuit, des impacts de son emploi sur l'apprentissage, des conditions à rencontrer par les enseignantes et enseignants de même que par les étudiantes et étudiants lors de son application, ainsi que des étapes à suivre quant à son utilisation et à son élaboration.

Le deuxième objectif est de réaliser une analyse critique de chacun des aspects mentionnés au premier objectif en soulignant les forces et limites de cette stratégie pédagogique de même que sa valeur pédagogique.

Ce travail devrait me permettre, enfin, de formuler des recommandations quant à la mise en œuvre de cette stratégie pédagogique aux études supérieures.

1.6 Méthodologie

Afin de documenter la stratégie pédagogique de l'étude de cas, j'ai suivi une démarche consistant à explorer les bases de données ERIC (*Education Resources Information Center*), FRANCIS, *SAGE Journals*, *Current Contents* et IRÉ, les moteurs de recherche ARIANE, *Google Scholar* et le CDC (centre de documentation collégiale) ainsi que les portails CAIRN, Persée et Érudit. J'ai également consulté les articles des revues *Pédagogie collégiale*, *Revue française de Pédagogie*, *Revue internationale d'éducation*, *Spirale*, *Éducation et Sociétés*, *Les cahiers pédagogiques*, *Canadian Journal of Education et Educational Studies* ainsi que les mémoires et thèses de l'Université Laval. J'ai employé des mots-clés tels que « apprentissage », « stratégie d'enseignement », « stratégie pédagogique », « formule pédagogique », « pédagogie », « pédagogie active », « éducation nouvelle », « école nouvelle », « cas », « méthode des cas », « étude de cas », « *case* », « *case study* », « *case method* », « *higher education* », « *case teaching* » et « *case learning* » qui m'ont guidée vers le repérage de nombreuses sources documentaires.

Allant de 1928 à 2013²², ces ressources documentaires sont composées d'articles de revues professionnelles en éducation et à caractère scientifique, d'ouvrages et de publications scientifiques. Cette démarche m'a conduite vers la réalisation d'une recension étayée à partir de laquelle j'ai élaboré une analyse critique.

²² J'ai privilégié les ressources documentaires des quinze dernières années, à l'exception de certaines, plus anciennes, auxquelles je me suis référée car il s'agissait de documents jugés incontournables dans la réalisation de la recension.

2 La recension des écrits

Dans ce deuxième chapitre, je présenterai les informations recueillies par une large recension des écrits. Celle-ci vise à cartographier l'état actuel des connaissances sur l'étude de cas comme stratégie pédagogique aux études supérieures. J'élaborerai premièrement sur le contexte historique d'émergence de cette stratégie pédagogique. Puis, je recenserais la littérature concernant l'étude de cas en tant que stratégie pédagogique. Il sera alors question d'en dresser la carte en tenant compte, notamment, de différentes typologies proposées, d'une taxonomie des cas ainsi que des conditions à rencontrer par les enseignantes et enseignants ainsi que les étudiantes et étudiants pour la mise en œuvre de cette stratégie.

2.1 Contexte historique d'émergence de l'étude de cas

Alors que le terme « étude de cas » est plus récent, les racines de cette stratégie pédagogique, tout comme celles de nombreuses autres stratégies, remonteraient, selon Gill (2011), au temps de la Grèce Antique où plusieurs philosophes tels que Socrate adoptaient une approche d'enseignement basée sur les interactions et les questionnements (Bédard, Dell'Aniello & Desbiens, 2005). Malgré ces influences anciennes, c'est à Christopher Columbus Langdell, en 1870 à la *Harvard Law School*, qu'on attribue l'émergence de l'étude de cas comme stratégie pédagogique (Garvin, 2003; Gill, 2011; Kimball, 1995; Lynn Jr., 1999; Merseeth, 1991b; Van Stappen, 1989a). Étant doyen de la *Law School* de l'université de Harvard et souhaitant plonger ses étudiantes et étudiants dans des situations juridiques véridiques afin qu'ils soient en mesure de développer leur esprit critique et d'appliquer les concepts théoriques enseignés à des situations complexes (Juarrero, 2008), Langdell développa des cas à étudier. Il s'agissait, à l'époque, d'une révolution en ce qui concerne l'enseignement du droit qui avait toujours été dispensé de façon magistrale avec lectures, conférences et récitations comme soutien à l'apprentissage (Garvin, 2003).

Selon Garvin (2003), cette nouvelle façon de penser l'enseignement ne fut pas implantée sans faire de vagues. De nombreux étudiants et étudiantes et enseignants et enseignantes ne souhaitaient pas s'y conformer et n'y voyaient aucun bénéfice. C'est avec détermination, persévérance et en comptant sur le soutien du président de l'université de l'époque, Charles William Eliot, que Langdell poursuivit le projet qu'il avait entamé, soit l'application de l'étude de cas à sa faculté, toujours selon Garvin (2003). Quelque temps plus tard, les commentaires positifs et les recommandations favorables sur la façon dont on enseignait le droit à Harvard se mirent à circuler, ce qui encouragea d'autres facultés à adopter cette stratégie pédagogique.

C'est en 1908 qu'Eliot, toujours président de l'université Harvard, s'inspire du succès de la mise en œuvre de cette nouvelle stratégie d'enseignement à la **Harvard Law School** et décide d'y avoir recours de façon systématique lors de la formation des étudiantes et étudiants de la **Harvard School of Business Administration** (HBS) qui vient d'être fondée (Christensen & Hansen, 1987; Copeland, 1954; Gill, 2011; Merseeth, 1991b). Malgré le bon vouloir du premier doyen de cette nouvelle faculté, Edwin F. Gay, ce n'est qu'en 1919, suite à l'arrivée du nouveau doyen, Wallace P. Donham, fervent partisan de la méthode des cas, que l'on peut dire que l'étude de cas comme stratégie pédagogique fut réellement implantée et utilisée à la **Harvard School of Business Administration** (HBS) (Garvin, 2003; Gill, 2011; Mucchielli, 1984; Van Stappen, 1989a).

Au fil des ans, l'étude de cas, ainsi que la méthode des cas, gagnent en popularité et se développent à travers les différentes universités et ce, dans différents domaines tels que la fiscalité, la gestion des ressources humaines, la comptabilité, le management, le marketing, la publicité, la psychologie, le travail social, la médecine, les soins infirmiers, l'anthropologie, l'archéologie, l'éducation, l'histoire, la politique, l'économie et la sociologie (Boehrer & Linsky, 1990; Graham, 2011; Merseeth, 1991a; Ostiguy, 2012; Van Stappen, 1989a; Wassermann, 1994). Elles peuvent être « mises en œuvre dans tous les domaines où il s'agit de combiner de manière efficiente l'acquisition de connaissances théoriques et le développement d'une expérience professionnelle utile », affirme Mucchielli (1984, p. 13). Alors qu'on y avait plus souvent recours au deuxième cycle universitaire, on assista rapidement à son développement au premier cycle de même qu'au niveau pré-universitaire, pointe Van Stappen (1989a). À ce jour, l'étude de cas demeure encore la stratégie pédagogique la plus utilisée dans l'enseignement du droit (Garvin, 2003), mais reste encore peu employée dans d'autres domaines tels que la formation des enseignantes et enseignants, par exemple (Carnegie Commission, 1986).

Le tableau 1, synthèse de celui de Van Stappen (1989a), présente la progression de la méthode des cas²³ à travers le temps en commençant par les États-Unis et en s'étendant, par la suite, à travers le monde. Juarrero (2008) affirme que, de par son « ancienneté historique et son extension géographique » (p. 2), la méthode des cas et, par le fait même l'étude de cas, est « une référence parmi toutes les méthodes actives d'enseignement » (*Ibidem*).

²³ Dans ses ouvrages, Van Stappen (1989a, 1989b, 1990) utilise presque exclusivement le terme de méthode des cas. Pour cette auteure, l'étude de cas est intégrée à la méthode des cas.

Tableau 1
Historique de la méthode des cas²⁴

Dates	Faits marquants aux États-Unis
1870	Langdell introduit la méthode à la Faculté de droit de Harvard.
Vers 1900	La Faculté de médecine de Harvard (<i>Harvard Medical School</i>) adopte la méthode et l'adapte à ses besoins spécifiques.
1919	Donham, ardent défenseur de la méthode des cas, devient doyen de l'École de commerce de Harvard.
1920	La méthode des cas est appliquée dans l'enseignement de l'administration des affaires (<i>Business Administration</i>).
1922	Donham donne pour la première fois une définition de la méthode dans le domaine de l'administration : « Ensemble de faits pratiques d'où émergent un ou des problèmes qui doivent être résolus par des hommes d'affaires ».
De 1950 à ce jour	La valeur formative de la méthode des cas est reconnue. La méthode des cas s'applique à plusieurs domaines et est utilisée dans différentes universités : création du <i>Cooperative Program in Educational Administration</i> en Nouvelle Angleterre; de la <i>Graduate School of Education</i> et du <i>College of Education</i> à l' <i>Ohio State University</i> où on enseigne la méthode des cas. La méthode est utilisée dans de nombreuses disciplines touchant les relations humaines, les sciences sociales, la psychologie, l'économie, l'informatique, etc., non seulement dans les universités états-uniennes et canadiennes, mais aussi dans les universités européennes.
De 1960 à ce jour	La méthode des cas gagne les universités de par le monde et est même utilisée au niveau pré-universitaire.

2.2 L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique

La recherche bibliographique entreprise a mis en lumière de nombreux ouvrages et articles scientifiques pointant vers l'étude de cas en tant que méthode de recherche²⁵, mais le présent essai portera essentiellement sur l'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures. Elle est considérée comme une stratégie pédagogique découlant des méthodes actives d'enseignement et correspondant aux caractéristiques de l'approche socioconstructiviste. Comme de nombreuses stratégies pédagogiques s'alignent également dans le sillon des méthodes actives d'enseignement et que certaines d'entre elles, comme l'apprentissage par problèmes, les jeux de rôles ou encore l'apprentissage par projet, s'inscrivent aussi dans une approche

²⁴ Synthétisée et adaptée d'après celui de Van Stappen (1989a, p. 22).

²⁵ Afin d'en apprendre plus sur ce domaine, voir Gagnon (2009, 2012), Gerring (2007), Hlady Rispal (2002), Stake (1995) et, surtout, Yin (1981, 2009, 2012). Yin (1981, 2009, 2012) est reconnu comme un pionnier dans l'emploi de l'étude de cas en tant que méthode de recherche qualitative et quantitative. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages dans le domaine, traduits dans plusieurs langues, et a également donné, pendant de nombreuses années, des cours portant sur l'étude de cas en tant que méthode de recherche (Yin, 2009).

socioconstructiviste, il importe de s'intéresser à ce qui caractérise plus particulièrement l'étude de cas afin d'en saisir les nuances.

2.2.1 Classifications

Afin de distinguer les différentes stratégies pédagogiques et de comprendre dans quels contextes elles peuvent être mises en place, plusieurs typologies ont été proposées par différents auteurs du milieu de l'éducation (De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin & Thomas, 2007; Rieunier, 2001; Tournier, 1978). Ces typologies proposent de classer les stratégies pédagogiques selon des caractéristiques spécifiques. Afin de la distinguer de l'approche par problèmes avec qui elle peut partager quelques similitudes et de discriminer les termes « cas » et « exemple » qui ont tendance à être assimilés en tant que synonymes (Lynn Jr., 1999), je l'analyserai selon trois typologies retenues pour leur pertinence et complétude.

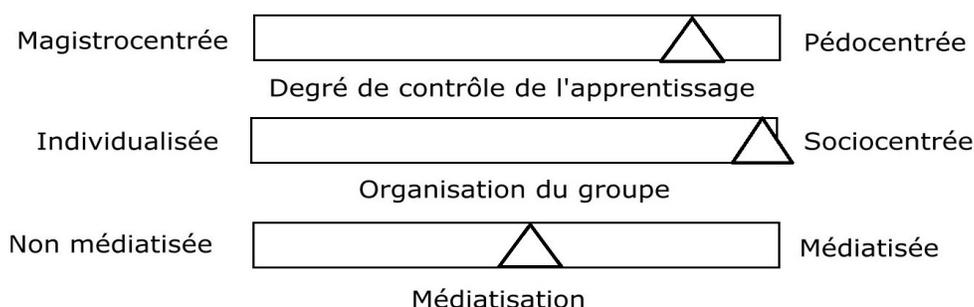
2.2.1.1 Typologie classique

La première typologie dite classique propose de classer les stratégies pédagogiques selon six catégories. Premièrement, on retrouve les méthodes expositives qui consistent à transmettre des connaissances devant être assimilées par les étudiantes et étudiants. Il s'agit de stratégies telles que l'exposé, associé à la vision plus traditionnelle (transmissive) de l'éducation (De Ketele et al., 2007; Ostiguy, 2012). Deuxièmement, on situe les méthodes démonstratives, inspirées du principe selon lequel les apprentissages se réalisent par « imitation d'un modèle » (Ostiguy, 2012, p. 2). Dans les méthodes d'entraînement, on favorise la répétition (De Ketele et al., 2007; Ostiguy, 2012) afin de créer une « trace mnésique profonde », selon une vision davantage cognitiviste de l'apprentissage. Quatrièmement, on retrouve les méthodes interrogatives dans lesquelles des techniques d'animation sont utilisées pour guider l'étudiante ou l'étudiant dans ses réflexions (Bachy, Garant & Frenay, 2008). Finalement, la méthode de la redécouverte guidée et celle de la découverte invitent l'étudiante ou l'étudiant à se questionner et à s'impliquer dans un processus de construction de ses connaissances. L'étude de cas, en tant que stratégie pédagogique, pourrait donc se retrouver parmi les méthodes interrogatives de par l'importance qu'on accorde à l'animation, dans les méthodes de la redécouverte guidée puisque l'étudiante et l'étudiant réalisent des apprentissages soutenus par l'enseignante ou l'enseignant qui agit en tant que facilitateur des apprentissages et, finalement, dans les méthodes de la découverte puisqu'une large partie du processus se déroulant lors de l'étude d'un cas relève du travail autonome des étudiantes et étudiants qui sont amenés à faire preuve de débrouillardise et d'initiative. Dépendamment de l'usage qui en sera fait, l'étude de cas pourra être classée différemment.

2.2.1.2 Typologie de Chamberland, Lavoie et Marquis

La typologie proposée par Chamberland, Lavoie et Marquis (1995) est élaborée selon trois dimensions, soit le contrôle de l'apprentissage, l'organisation du groupe et la médiatisation de la stratégie pédagogique. Cette typologie s'inspire de celles de Tournier (1978), qui classe les stratégies selon leur degré de médiatisation, et de De Ketele et al. (2007) qui les organise selon quatre axes allant de l'acteur au centre de l'activité jusqu'aux objectifs visés. Selon Chamberland, Lavoie et Marquis (1995), l'étude de cas est d'abord une stratégie pédagogique pédocentrée, c'est-à-dire que les apprenantes et apprenants y sont actifs et en contrôle de leur apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant agit à titre d'accompagnateur et intervient en tant qu'animateur lors des discussions soulevées par les cas à l'étude. Dépendamment du degré d'implication de l'enseignante ou l'enseignant, la stratégie peut être qualifiée de plus ou moins pédocentrée. Elle est également sociocentrée, c'est-à-dire qu'elle « favorise les interactions des apprenants par le travail en équipe et en grand groupe » (Guilbert & Ouellet, 1997, p. 25). Finalement, elle est plus ou moins médiatisée dépendamment de l'emploi des outils pédagogiques utilisés. La figure 2, présentée dans Guilbert et Ouellet (1997, p. 24)²⁶, illustre les dimensions mentionnées.

Figure 2
Étude de cas²⁷



2.2.1.3 Typologie de Prégent

La troisième typologie retenue est celle de Prégent (1990) qui classe les stratégies pédagogiques selon trois catégories à l'intérieur d'une typologie qui se voudrait exhaustive, balayant tous les types d'enseignement (Bachy *et al.*, 2008). Le tableau 2, adapté de Prégent (1990), présente chaque stratégie se déclinant en plusieurs pratiques pédagogiques. La catégorie « exposés » regroupe les exposés

²⁶ Guilbert et Ouellet (1997) ont adapté leur figure d'après celle de Chamberland, Lavoie et Marquis (1995).

²⁷ Présentée dans Guilbert et Ouellet (1997, p. 24).

formels et informels. Puis, la catégorie « discussion ou travail d'équipe » englobe les séminaires, l'étude de cas et l'enseignement par les pairs. Finalement, la catégorie « apprentissage individuel » comporte la direction d'études et le travail individuel. Cette classification permet d'établir des liens avec les différentes approches en éducation et de cerner les stratégies et pratiques pédagogiques découlant de méthodes dites actives. Selon Prégent (1990), l'étude de cas s'inscrit dans la catégorie des discussions et des travaux d'équipe ce qui en fait une stratégie socioconstructiviste plaçant l'apprenante et l'apprenant au centre de leurs apprentissages. L'auteur la dépeint également comme une stratégie pouvant recourir à plusieurs pratiques différentes telles que le cas dramatisé ou le cas simplifié.

Tableau 2
Catégories de méthodes d'enseignement selon Prégent²⁸

Catégories	Stratégies pédagogiques	Pratiques pédagogiques
Exposés	Exposés formels	- Conférence d'un seul enseignant - Conférences successives de plusieurs enseignants
	Exposés informels	- Exposé magistral informel - Exposé-démonstration - Exposé-présentation de cas - Exposé présenté par les étudiants
Discussion ou travail d'équipe	Séminaires	- Séminaire classique - Propositions de Nisbet - Débat
	Étude de cas	- Méthode de Harvard - Cas dramatisé - Cas simplifié - Technique de Pigors - Rédaction de cas par les étudiants
	Enseignement par les pairs	- Projet - Apprentissage par résolution de problèmes - Travail dirigé ou atelier - Cellule d'apprentissage - Simulation - Jeu éducatif - Jeux de rôles
	Autres	- Séance de laboratoire - Micro-enseignement - <i>Team-teaching</i>
Apprentissage individuel	Direction d'études	- Contrat d'apprentissage - Programme de lectures

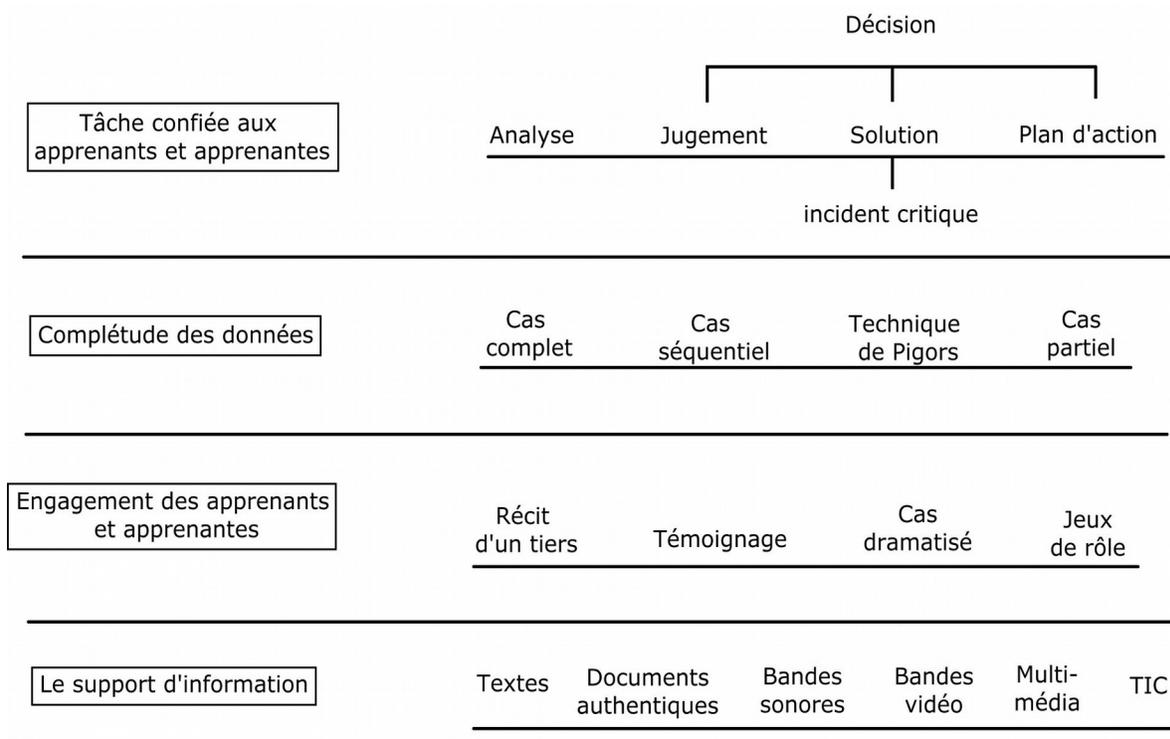
²⁸ Adapté de Prégent (1990, p. 90).

		- Stage - Enseignement coopératif - Enseignement à distance
	Travail individuel	- Enseignement modulaire - « Audio-tutorat » - Enseignement par prescriptions individuelles - Enseignement personnalisé - Enseignement programmé

2.2.1.4 Taxonomie des cas de Guilbert et Ouellet

En plus de ces diverses typologies qui classent les stratégies pédagogiques selon leurs caractéristiques, Guilbert et Ouellet (1997) proposent une taxonomie des cas afin d'en distinguer les différents types de cas. Cette taxonomie suggère une classification des cas selon « la tâche confiée aux apprenants, la complétude des données, l'engagement des apprenantes et apprenants et le support d'information [employé] » (Guilbert & Ouellet, 1997, p. 25). La figure 3 illustre ces quatre dimensions qui permettent de dégager des catégories orientant le choix des cas à étudier. Ces dimensions ne sont pas mutuellement exclusives.

Figure 3
Classification des types de cas selon la taxonomie de Guilbert et Ouellet²⁹



²⁹ Présentée dans Guilbert et Ouellet (1997, p. 27).

Pour la première dimension, trois types de cas possibles sont présentés selon les objectifs poursuivis par leur étude, soit le cas analyse, le cas décision et l'incident critique. Dans le cas analyse, l'objectif est de se pencher, de façon critique, sur une situation en la « considérant sous différents angles » (Guilbert & Ouellet, 1997, p. 26). Pour le cas décision, on souhaite davantage que l'apprenante ou l'apprenant porte « un jugement, prenne une décision ou planifie une action » (Guilbert & Ouellet, 1997, p. 26; Van Stappen, 1989a). Finalement, l'incident critique³⁰ comporte « une situation nouée et critique qui place l'apprenante et l'apprenant devant la nécessité urgente de prendre une décision, mais aussi devant une impulsion profonde à prendre parti personnellement » (Guilbert & Ouellet, 1997, p. 28; Mucchielli, 1984; Van Stappen, 1989a). Du cas analyse à l'incident critique, l'implication requise de la part de l'étudiant ou de l'étudiante augmente (Ostiguy, 2012).

La deuxième dimension concerne les données fournies dans le cas. On y présente, premièrement, le cas complet qui contient « toute l'information nécessaire à l'analyse ou à la prise de décision » (Guilbert & Ouellet, 1997, p. 29). Puis, le cas séquentiel, présenté par les mêmes auteurs comme un cas offrant l'information de façon graduelle aux étudiantes et étudiants. Pour Van Stappen (1989a), il s'agit plutôt

d'« un cas narratif où on arrête l'action à un point critique de l'histoire. L'étudiante ou l'étudiant doit prévoir ce qui va se passer ou suggérer des suites possibles. On continue l'histoire et on analyse les raisons qui ont mené à une divergence entre les prédictions et ce qui est vraiment arrivé » (p. 36).

Dans la technique de Pigors³¹, l'enseignante ou l'enseignant fournit un minimum d'informations aux étudiantes et étudiants et ceux-ci sont amenés à poser des questions afin d'obtenir davantage de données (Prégent, 1990). Enfin, dans le cas partiel³², les étudiantes et étudiants doivent mettre en place une stratégie de recherche afin de trouver les informations manquantes et essentielles à l'étude du cas. Ils doivent, par la suite, mettre en place cette stratégie et procéder à la collecte des données selon leurs propres moyens (Ostiguy, 2012). L'enseignante

³⁰ Selon Flanagan (1954), le concept d'incident critique trouve ses racines dans les travaux de Galton. Flanagan (1954) le définit comme « un ensemble de procédures servant à collecter des observations directes de comportements humains afin de faciliter leur utilité potentielle dans la résolution de problèmes pratiques et le développement de principes psychologiques plus larges » (p. 327). Voir Flanagan (1954) et Leclerc, Bourassa et Filteau (2010).

³¹ Développée par Pigors (1961), la technique du même nom a comme objectif « de lancer les sujets à la recherche des informations qui leur paraissent nécessaires pour asseoir leur jugement et les entraîner à la décision » (Mucchielli, 1984, p. 47). Il s'agit donc d'une technique qui favorise le développement d'habiletés de recherche chez les étudiantes et étudiants (Prégent, 1990).

³² Plusieurs auteurs, dont Barrows (1986), se sont intéressés au cas partiel de façon plus approfondie.

ou l'enseignant n'a, comme dans le type de cas précédent, qu'à fournir un nombre minimal de données (Guilbert & Ouellet, 1997). Du cas complet au cas partiel, la complexité du cas augmente (Ostiguy, 2012).

Dans la troisième dimension, c'est en fonction de l'engagement des étudiantes et étudiants lors de la présentation des cas que ceux-ci sont classés. On y trouve d'abord le récit d'un tiers, c'est-à-dire que c'est une tierce personne, souvent l'enseignante ou l'enseignant, qui relate la situation (Guilbert & Ouellet, 1997; Ostiguy, 2012). Puis, le témoignage, médiatisé ou non, qui peut prendre place dans la classe et illustrer un cas vécu, est classé en deuxième lieu. Ensuite, l'enseignante ou l'enseignant peut faire appel à des comédiennes ou comédiens pour réaliser en classe une dramatisation du cas. On parlera alors d'un cas dramatisé (Guilbert & Ouellet, 1997; Ostiguy, 2012). Finalement, lorsqu'on demande aux étudiantes et étudiants de vivre une mise en situation dans la présentation du cas, on fait appel aux jeux de rôles (Guilbert & Ouellet, 1997; Ostiguy, 2012). Plus on avance dans ce continuum, plus l'engagement et l'implication de l'étudiante ou l'étudiant sont nécessaires (Ostiguy, 2012). Finalement, la quatrième dimension tient compte des différents supports auxquels on fait appel pour présenter les cas (Ostiguy, 2012; Van Stappen, 1989a). Parmi ceux-ci on trouve, par exemple, les textes, les documents authentiques, les bandes sonores ou vidéo, les outils multimédias et les technologies de l'information et de la communication (TIC). Selon Guilbert et Ouellet (1997), « la variété des modes de présentation peut permettre de rejoindre différents styles cognitifs et d'accroître l'intérêt » (p. 33) des étudiantes et étudiants selon une perspective théorique cognitiviste.

Après s'être intéressé aux caractéristiques spécifiques de l'étude de cas en tant que stratégie pédagogique ainsi qu'à la classification des cas selon différentes dimensions, il importe de se pencher sur l'utilisation qu'en font les enseignantes et enseignants.

2.2.2 Conditions relatives à la mise en place de la stratégie pédagogique de l'étude cas

Comme mentionné au premier chapitre, le changement de paradigme en éducation opéré au cours des dernières années fut accompagné d'une modification du rôle des enseignantes et enseignants suggérant un passage de détenteur exclusif de savoirs universels à celui de facilitateur des apprentissages et du rôle des étudiantes et étudiants qui sont invités à être de plus en plus actifs dans leurs apprentissages (Astolfi, 2008). Les stratégies pédagogiques actives comme l'étude de cas jouent un rôle important dans le virage éducatif souhaité et favorisent l'adoption de ces nouveaux rôles. Shapiro (1984) affirme même que « presque tout le monde peut devenir une ou un enseignant efficace avec les cas

et ce, avec assez de dévotion, de concentration et de travail acharné » (p. 1)³³. Alors que cet auteur dépeint un portrait simplifié de l'enseignement selon la méthode des cas ou avec l'étude de cas, de nombreuses conditions méritent d'être mises en place par les enseignantes et enseignants et sont à respecter par les étudiantes et étudiants souhaitant user de cette stratégie pédagogique de manière pertinente de sorte qu'elle soit porteuse de sens et d'apprentissages. En effet, avant de recourir à l'étude de cas comme stratégie pédagogique ou d'enseigner selon la méthode des cas, l'enseignante ou l'enseignant doit être « qualifié dans le domaine concerné et être formé à la méthode » (Van Stappen, 1989a, p. 83) afin de remplir les conditions essentielles à l'atteinte des objectifs visés. Il s'agit en effet d'une stratégie pédagogique qui nécessite une préparation et un engagement important de la part de tous les acteurs impliqués (Boehrer & Linsky, 1990). Il faut également tenir compte des multiples volets entourant la stratégie pédagogique tels que celui de l'élaboration des cas ou celui de l'évaluation, qui nécessitent, de la part des enseignantes et enseignants, des niveaux d'implication différents (Van Stappen, 1990).

2.2.2.1 Élaboration des cas

Lorsqu'on choisit l'étude de cas comme stratégie pédagogique, trois options s'offrent à nous : sélectionner un cas déjà rédigé, en élaborer un ou, encore, en adapter un en s'inspirant de cas déjà rédigés. Ce ne sont pas tous les enseignants et enseignantes ayant recours aux études de cas comme stratégie pédagogique ou encore mettant en place la méthode des cas dans leur classe qui s'initieront à la rédaction de cas et ce, pour plusieurs raisons. Certains disent manquer d'expérience pour construire des cas efficaces (Wassermann, 1994), d'autres énoncent qu'il faut trop de temps pour élaborer des cas pertinents (Light, 1994; Lynn Jr., 1999) et quelques-uns sentent qu'ils n'ont pas les compétences pédagogiques nécessaires pour accomplir cette tâche (Wassermann, 1994). C'est pourquoi de plus en plus de banques de cas sont mises sur pied et ce, dans diverses disciplines, afin de permettre aux acteurs du monde de l'éducation d'y piger les cas susceptibles d'enrichir leur enseignement (Light, 1994; Wassermann, 1994). Ces banques³⁴, facilement et rapidement accessibles via internet,

³³ [Traduction libre] *Almost anyone can become an effective case teacher with enoug devotion, concentration, and hard work* (Shapiro, 1984, p. 1).

³⁴ Parmi les banques de cas accessibles via internet on retrouve, par exemple, celle du National Center for Case Study Teaching in Science (<http://sciencecases.lib.buffalo.edu/cs/collection/>), celle de University of Pittsburg, Department of Pathology (<http://path.upmc.edu/cases.html>), celle de The Case Center (<http://www.thecasecentre.org/educators>) qui est un site web permettant de commander une multitude de cas provenant de différentes universités et portant sur des thèmes variés, celle de CSC (Computer Sciences Corp) (http://www.csc.com/fr/ds/11438-etudes_de_cas), en français, qui offre la possibilité de commander des cas portant sur la santé, le monde automobile ou les télécommunications, par exemple, ainsi que celle du CCMP (Centrale de cas et de médias pédagogiques) (<http://www.ccmp.fr/distribution/les-collections-distribuees--presentation-des-collections>) qui

permettent de recourir aux cas sans avoir à passer par le processus d'élaboration de ceux-ci, ce qui peut, selon plusieurs auteurs, s'avérer coûteux en terme de temps, d'énergie et de ressources (Connor, 2011; Laure, 2000; Light, 1994; Lynn Jr., 1999; Mathieu, 2004). Malgré cette accessibilité et la variété des cas disponibles, trouver le cas correspondant aux besoins spécifiques peut s'avérer difficile, surtout pour les sujets plus spécialisés et en tenant compte qu'un cas ne demeure actuel que quelques années (Bédard et al., 2005; Lynn Jr., 1999; Van Stappen, 1989a). Lorsqu'aucun cas proposé ne correspond aux besoins de l'enseignante ou de l'enseignant, il est possible d'en construire en suivant quelques règles (Dubé, 2011; Guilbert & Ouellet, 1997; Lynn Jr., 1999; Mucchielli, 1984; Van Stappen, 1989a, 1989b, 1990).

Premièrement, le cas doit comporter deux parties distinctes, soit le cas et les annexes de celui-ci qui seront remis à l'étudiante ou l'étudiant ainsi que les notes pédagogiques détaillées destinées exclusivement à l'enseignante ou l'enseignant qui en fera usage (Dubé, 2011). En effet, les notes pédagogiques « facilitent l'appropriation du cas par un formateur autre que l'auteur et garantissent ainsi sa transférabilité dans d'autres scénarios et dispositifs pédagogiques que ceux pour lesquels il a été créé » (Juarrero, 2008, p. 5; Lynn Jr., 1999). Ces notes s'avèrent souvent longues puisqu'elles contiennent « le résumé du cas, les thèmes-clés abordés, les objectifs visés, les stratégies d'animation recommandées et l'analyse proposée » (Dubé, 2011, p. 1). La cohérence entre les notes pédagogiques et le cas est essentielle puisque le bon déroulement de l'étude de cas dépend autant de son animation que de son contenu (Dubé, 2011; Wassermann, 1994).

Pour ce qui est du cas à proprement parler, afin d'être bien construit, il doit être, comme le mentionne Mucchielli (1984), « centré sur une problématique et une seule » (p. 30). Cette problématique doit être présentée clairement de manière à ce que l'étudiante ou l'étudiant ait en sa possession l'information nécessaire à son analyse. L'objectif n'est pas de piéger l'étudiante ou l'étudiant en fournissant une panoplie d'informations superflues ou en omettant de mentionner des données essentielles à la compréhension de la situation (Ibid.), mais plutôt de lui présenter un cas « compréhensible, intellectuellement honnête et élaboré avec créativité » (Wassermann, 1994, p. 41). Le cas doit susciter l'intérêt des étudiantes et étudiants notamment en ayant une amorce « accrocheuse », c'est-à-dire susceptible d'éveiller l'intérêt des étudiants et étudiantes (Dubé, 2011).

Le cas doit également être adapté aux capacités d'analyse de l'étudiante ou l'étudiant et correspondre à ce qu'il rencontrera, par exemple, dans son milieu de travail (Mucchielli, 1984; Van Stappen, 1990). De cette façon, il sera davantage en mesure de sympathiser avec les personnages du cas, de s'y identifier et d'arriver à une prise de décision significative pour lui (Van Stappen, 1990). L'objectif

regroupe des collections de cas, autant en français qu'en anglais.

demeure, principalement, la possibilité de mobiliser et de recontextualiser les apprentissages réalisés dans un contexte particulier à d'autres contextes plus ou moins similaires (Tardif, 1999; Van Stappen, 1990).

Finalement, il est absolument nécessaire de tester le cas nouvellement rédigé avant de le mettre en application ou de l'inscrire dans une banque afin d'évaluer s'il est adapté aux besoins sur lesquels est fondée son élaboration. Cette étape permettra d'identifier d'éventuelles améliorations ou des remplacements à effectuer et de corroborer si les notes pédagogiques détaillées qui l'accompagnent sont cohérentes, suffisantes et utiles (Mucchielli, 1984). La rédaction d'un cas peut donc nécessiter de nombreuses réécritures avant que celui-ci soit jugé prêt pour une utilisation en classe (Wassermann, 1994).

2.2.2.2 Utilisation de l'étude de cas

Le recours à l'étude de cas comme stratégie pédagogique implique d'abord que l'enseignante ou l'enseignant détermine des objectifs généraux et spécifiques clairs quant à ce qu'il souhaite accomplir avec ses étudiants et étudiantes (Hébert, 2011; Herreid, 1998, 2001; Laure, 2000; Light, 1994; Shwartz, 2002). En effet, comme le mentionnent Bédard et al. (2005), « ne pas avoir d'objectifs équivaut à entreprendre un voyage sans avoir de destination » (p. 50). Ces objectifs « devraient refléter et amplifier les objectifs des étudiants » (Shapiro, 1984, p. 2)³⁵ et être définis en fonction de plusieurs paramètres tels que l'expérience de l'enseignante ou de l'enseignant, les objectifs du programme, la position du cours dans le cheminement scolaire, le contenu abordé ainsi que le niveau de connaissances requis des étudiantes et étudiants (Bédard *et al.*, 2005; Lynn Jr., 1999). Dans le but de déterminer ses objectifs, l'enseignante ou l'enseignant peut se poser des questions sur ce qu'il vise à faire développer à travers cette étude de cas sur le plan des compétences ou sur les principes, notions ou habiletés que les étudiantes et étudiants devraient acquérir à l'aide de ce cas.

Que ce soit dans un but d'analyse, de prise de décision ou d'élaboration d'un plan d'action, les objectifs fixés orienteront le choix du cas à l'étude (Guilbert & Ouellet, 1997). L'un des principaux objectifs généraux visés par cette stratégie pédagogique est la capacité, pour l'étudiante ou l'étudiant, de lier les connaissances et principes théoriques enseignés à une situation de la vie réelle (Lynn Jr., 1999; Shapiro, 1984; Shwartz, 2002; Van Stappen, 1990). C'est d'ailleurs ce qui explique certains de ses atouts tels que la création de liens porteurs de sens entre la théorie enseignée et la pratique visée et le développement d'un esprit critique et d'habiletés de communication (Davis & Wilcock, 2003; Mathieu,

³⁵ [Traduction libre] *The teacher's objectives should reflect and amplify the students' objectives* (Shapiro, 1984, p. 2).

2004). Van Stappen (1990) ajoute que la méthode des cas et, par le fait même, l'étude de cas visent également quatre autres grands objectifs, soit de

(...) développer indirectement l'expérience professionnelle, de développer les capacités d'analyse, de synthèse, de jugement nécessaires à toute démarche de résolution de problèmes et à la prise de décision, de faire le lien entre son type de personnalité et sa manière de résoudre des problèmes et de faire prendre conscience aux étudiantes et étudiants qu'il existe plusieurs solutions à un problème. (p. 15)

En plus de déterminer des objectifs clairs, l'enseignante ou l'enseignant doit, selon Schwartz (2002), verbaliser ses attentes aux étudiantes et étudiants afin que ceux-ci saisissent le fonctionnement de la stratégie pédagogique employée. Plusieurs d'entre eux n'y sont pas familiers et auront besoin d'être guidés tout au long du processus (Ellet, 2007; Graham, 2011; Schwartz, 2002; Wassermann, 1994).

Par la suite, l'enseignante ou l'enseignant doit créer un climat de confiance, de protection, de respect et de collaboration entre les différents acteurs de la classe (Ellet, 2007; Light, 1994; Shapiro, 1984; Wassermann, 1984). Ce climat permet aux étudiantes et étudiants d'apprendre à se connaître entre eux, élément essentiel à leur implication dans la démarche (Herreid, 2001). Il contribue également à ce que les étudiantes et étudiants acceptent et maintiennent leur rôle actif dans la démarche d'apprentissage et demeurent responsables de la discussion, volet indispensable de l'étude d'un cas (Boehrer & Linsky, 1990; Mathieu, 2004; Shapiro, 1984). Il s'agit d'« un partage de la responsabilité pédagogique » (Hébert, 2011, p. 1; Boehrer & Linsky, 1990; Graham, 2011), « chacun dépend[ant] de l'autre en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage » (Ellet, 2007, p. 11)³⁶.

2.2.2.3 Animation des cas

Parmi les auteurs qui documentent l'étude de cas en tant que stratégie pédagogique, un large consensus existe à propos du rôle d'animation de l'enseignante ou l'enseignant qui agirait comme guide au sein d'une approche plus ou moins directive³⁷ et interactive (Beckman, 1972; Bédard et al., 2005; Boehrer & Linsky, 1990; Lynn Jr., 1999; Mathieu, 2004; Mucchielli, 1984; Van Stappen, 1989a; Wassermann, 1994). C'est l'équilibre entre une approche non

³⁶ [Traduction libre] *Each is dependent on the other to bring about teaching and learning* (Ellet, 2007, p. 11).

³⁷ Van Stappen (1989a) parle de différents styles d'animation des cas allant d'un style peu directif à un style directif. Chaque style s'accompagne d'objectifs, de responsabilités et de conséquences distinctes autant pour l'enseignante ou l'enseignant que les étudiantes et étudiants.

directive et une approche trop directive qui est visé puisque, selon Van Stappen (1989a), « trop de directivité découragera les étudiantes et étudiants » (p. 68), mais un trop grand laisser-aller rendrait la stratégie peu efficace, toujours selon cette auteure. Mucchielli (1984) parle d'une « non-directivité sur le fond et de directivité sur la forme » (p. 41). La non-directivité sur le fond sous-entend que l'enseignante ou l'enseignant demeure « neutre » face aux opinions et idées émises par les étudiantes et étudiants en n'émettant pas son avis personnel sur le cas à l'étude (Mucchielli, 1984). Par contre, du point de vue de la forme, l'enseignante ou l'enseignant interviendra, à différents degrés, afin de réguler les échanges et de distribuer les tours de parole, par exemple (Ibid.). Plusieurs auteurs s'entendent également pour dire que l'enseignante ou l'enseignant sera amené à poser des questions ouvertes lors de la discussion tout en laissant les étudiantes et étudiants décider de l'orientation de celle-ci (Boehrer & Linsky, 1990; Guilbert & Ouellet, 1997; Herreid, 2001; Light, 1994; Shapiro, 1984; Van Stappen, 1989b; Wassermann, 1994). Ces questions ouvertes favorisent une meilleure compréhension des concepts et amènent « les étudiantes et étudiants à se questionner eux-mêmes avec rigueur » (Guilbert & Ouellet, 1997, p. 39). Pour Herreid (2001), « les meilleures questions d'ouverture sont celles ouvertes, où il y a plusieurs réponses possibles, ou qui sont neutres³⁸ et faciles à répondre » (p. 292)³⁹.

Dans le but d'atteindre les objectifs déterminés en début de séance, l'enseignante ou l'enseignant aura à « ramener les discussions sur le sujet lorsque le groupe s'égaré » (Van Stappen, 1989b, p. 16) et à employer diverses techniques d'animation⁴⁰ servant à gérer les interventions des étudiantes et étudiants (Van Stappen, 1989a). Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant aura à développer des compétences, qualités et habiletés essentielles au bon fonctionnement de l'activité telles que la capacité de synthétiser l'information, de laisser de côté ses conceptions préalables, d'attendre les processus des étudiantes et étudiants, de prendre des risques à travers son enseignement et, surtout, d'écouter (Boehrer & Linsky, 1990; Herreid, 2001; Lynn Jr., 1999; Shapiro, 1990; Wassermann, 1994). Garvin (2004) propose une écoute attentive selon quatre dimensions. Selon lui, il faut écouter le contenu du message, mais également la manière dont celui-ci est exprimé. Par exemple, trouve-t-on des indices d'incertitude dans la voix? L'opinion ou le propos est-il énoncé avec conviction? Puis, il faut porter une attention

³⁸ Il convient de préciser que dans l'approche socioconstructiviste adoptée dans le présent essai, on ne peut parler de « questions neutres » puisqu'on se situe dans un paradigme interprétatif où toute question et, plus largement tout savoir, est contextualisée, socialement construite.

³⁹ [Traduction libre] *The best opening questions are open-ender, where there are multiple reasonable answers, or where the question is neutral and simple to answer* (Herreid, 2001, p. 292).

⁴⁰ Parmi ces techniques, on retrouve, l'exposé, la coanimation, le débat, le remue-méninges et les jeux de rôles (Laure, 2000).

particulière à ce qui n'est pas exprimé en se questionnant à savoir si les étudiantes et étudiants omettent de parler de concepts essentiels à l'analyse du cas ou s'ils évitent certains aspects plus controversés. Finalement, il faut écouter la cohérence dans les échanges entre les étudiantes et étudiants. Par exemple, lorsqu'ils se posent des questions, suivent-ils des pistes logiques? Pour Garvin (2004), cette dernière dimension portant sur la cohérence est très importante puisqu'une discussion porteuse d'apprentissages significatifs repose sur des bases partagées par l'ensemble de la classe. En écoutant selon ces dimensions, l'enseignante ou l'enseignant peut réajuster ses interventions et questions et faire progresser l'analyse du cas.

L'étape cruciale de l'animation d'un cas, selon Guilbert et Ouellet (1997), est celle de la synthèse des discussions et de clôture durant laquelle « les éléments importants à retenir ou à conceptualiser sont mis en évidence ainsi que les liens avec d'autres matières ou avec la vie de tous les jours » (p. 41). Terminer la discussion ainsi permet aux étudiantes et étudiants de dégager les principes généraux et spécifiques abordés, mais également de revenir sur les processus employés lors de l'analyse réalisée (Laure, 2000; Light, 1994; Van Stappen, 1989a). Lynn Jr. (1999) avance que trois habiletés sont nécessaires à l'animatrice ou l'animateur afin de bien conclure le cas. Premièrement, il doit avoir une mémoire auditive puisque si « il est capable d'identifier les différentes idées et leurs instigateurs ou est capable de rappeler qui a initié ou contribué à différentes discussions, alors l'animatrice ou l'animateur valide l'importance de la contribution individuelle des étudiantes et étudiants » (Lynn Jr., 1999, p. 100)⁴¹. Puis, il doit s'abstenir de partager son opinion sur le cas. Cette habileté offre alors la possibilité aux étudiantes et étudiants de développer leurs propres opinions et jugements (Lynn Jr., 1999). Finalement, l'animatrice ou l'animateur doit être en mesure d'élaborer des synthèses. En effet, conclure une discussion nécessite souvent « une pensée synoptique, de relier différentes parties à un plus grand tout, de distinguer les arbres de la forêt, de voir les modèles, et d'extraire les points les plus importants du fond moins important » (Lynn Jr., 1999, p. 100)⁴². Comme soutien lors de cette étape, mais également tout au long de la discussion, différents supports matériels tels que le tableau noir ou blanc, la présentation PowerPoint, les vidéos ou les autres technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent contribuer à clarifier les points soulevés par les étudiantes et étudiants (Shapiro, 1984) et à organiser les différentes idées

⁴¹ [Traduction libre] *If you are able to identify particular ideas with their originators or if you are able to recall who initiated or contributed to a particular discussion, then you are validating the importance of individual contributions* (Lynn Jr., 1999, p. 100).

⁴² [Traduction libre] *Closing often calls for synoptic thinking, relating parts to a larger whole, distinguishing between trees and forest, seeing patterns, and extracting the more important points from the less important background* (Lynn Jr., 1999, p. 100).

partagées (Herreid, 2001). D'ailleurs, certains auteurs proposent plusieurs manières de recourir, spécifiquement, à ces supports matériels⁴³.

Finalement, pour l'enseignante ou l'enseignant, il est fortement recommandé, suite au cours, de faire un retour individuel sur le déroulement du cas. Ce retour permettra d'apporter les ajustements nécessaires à la prochaine étude d'un cas qui prendra place dans la classe et de vérifier si les objectifs fixés ont été atteints (Lynn Jr., 1999). C'est en se posant des questions sur « le travail de la classe, sa performance en tant qu'animatrice ou animateur, la pertinence du cas ainsi que le comportement des étudiantes et étudiants » (Van Stappen, 1989a, p. 68) que l'enseignante ou l'enseignant sera en mesure de tirer des conclusions et de décider si des activités complémentaires telles que des lectures, des conférences ou le visionnement d'un film (Wassermann, 1994) sont nécessaires pour approfondir la compréhension des concepts abordés (Van Stappen, 1989a). De plus, il peut être pertinent de partager aux étudiantes et étudiants les constats émergeant de cette réflexion, surtout ceux concernant leur engagement dans la discussion et les interactions ayant pris place (Light, 1994). Cela favorisera l'autorégulation⁴⁴ et les préparera aux évaluations.

2.2.2.4 Évaluation des apprentissages

Selon une approche traditionnelle en éducation, l'évaluation est un processus permettant de mesurer l'acquisition de la bonne réponse par les étudiantes et étudiants (Graham, 2011; Fourez et al., 1997; Wassermann, 1994). Selon Wassermann (1994), « au lieu d'apprendre à penser, ces étudiantes et étudiants croient que les réponses sont la clé de l'apprentissage; mais, en réalité, ils sont incapables d'utiliser ce qu'ils savent dans des contextes de résolution de problèmes » (p. 61)⁴⁵. Comme l'étude de cas en tant que stratégie pédagogique s'intéresse aux processus réflexifs sous-jacents à la prise de décision lors de problèmes complexes (Gauthier, 2009; Laure, 2000; Van Stappen, 1989a, 1989b), il importe d'adapter les modes d'évaluation formative et sommative (Gauthier, 2009; Mathieu, 2004) afin que ceux-ci soient cohérents autant avec la stratégie

⁴³ Connor (2011) propose d'utiliser l'étude de cas conjointement aux télévotants; Wassermann (1994) suggère, entre autres, de recourir aux films pour enrichir l'expérience d'apprentissage des étudiants en lien avec les cas; Shapiro (1984) et Herreid (2001) recommandent l'usage du tableau noir afin de comparer les propos des étudiantes et étudiants, de faire des diagrammes ou encore des exercices de contraste, par exemple.

⁴⁴ L'autorégulation est définie par Hadji (2012) comme « le fait de conduire soi-même la régulation de son activité, [la capacité de l'apprenant] à exercer un contrôle sur ses activités, et en particulier sur ses apprentissages » (p. 75). Selon Berger et Büchel (2013), « l'apprentissage autorégulé permet à court terme de favoriser l'acquisition de compétences et de connaissances spécifiques puisque les étudiantes et étudiants présentent de meilleures dispositions pour cela s'ils sont aptes à gérer eux-mêmes leurs apprentissages » (p. 17).

⁴⁵ [Traduction libre] *Instead of learning to think, students become « lesson learners ». They believe that « answers » are the key to knowing; but, in fact, they are unable to use what they know in problem-solving contexts* (Wassermann, 1994, p. 61).

pédagogique qu'avec l'approche socioconstructiviste dans laquelle elle s'inscrit. Même s'il peut sembler simple de créer des dispositifs d'évaluation, en développer s'inscrivant dans l'approche socioconstructiviste et correspondant à l'approche par compétences représente un défi de taille. Perrenoud (1995b) et Gauthier (2009) soulignent la difficulté d'assurer une cohérence entre stratégie pédagogique et stratégie d'évaluation. C'est pourquoi des auteurs comme Wassermann (1994) et Mathieu (2004) se sont intéressés aux modes d'évaluation pouvant être mis en place lorsqu'on emploie la stratégie pédagogique de l'étude de cas et, plus largement, la méthode des cas.

Que ce soit sur le plan formatif ou sommatif, l'enseignante ou l'enseignant doit, avant tout, définir les standards d'évaluation, c'est-à-dire « les critères selon lesquels les étudiantes et étudiants seront évalués en vue de déterminer l'étendue des apprentissages réalisés » (Wassermann, 1994, p. 133)⁴⁶. Par la suite, il doit communiquer à ses étudiantes et étudiants les informations concernant ces modalités d'évaluation (Van Stappen, 1989a; Wassermann, 1994). En effet, même si l'emphase ne porte pas sur la découverte d'une unique bonne réponse, mais plutôt sur les processus de réflexion et la capacité de mobiliser les apprentissages dans divers contextes (Van Stappen, 1989b), l'évaluation demeure non seulement incontournable, mais aussi source de stress pour les étudiantes et étudiants (Wassermann, 1994). Il importe donc de les informer des procédures d'évaluation, des critères de correction ainsi que de la façon dont les résultats seront attribués (Van Stappen, 1989a; Wassermann, 1994). Adam, Chambers, Fukui, Gluska et Wassermann (1991) considèrent le comportement des étudiantes et étudiants en classe comme des manifestations des processus d'apprentissage et des apprentissages eux-mêmes. Ils proposent d'évaluer l'étudiante ou l'étudiant en se basant sur une grille d'observation, présentée dans le tableau 3, témoignant des comportements relatifs au développement intellectuel, aux compétences et aux attitudes. Nous reviendrons sur cette grille dans le chapitre suivant.

⁴⁶ [Traduction libre] *The criteria against which students are measured in order to determine the extent to which they have achieved certain learning gains* (Wassermann, 1994, p. 133).

Tableau 3
Standards d'évaluation pour les comportements étudiants⁴⁷

A) Développement intellectuel
1. Qualité réflexive
<ul style="list-style-type: none"> 1.1 Sees the big idea 1.2 Shows tolerance for the ideas and opinions of others 1.3 Differentiates between opinion and fact, between assumption and fact 1.4 Shows tolerance for contrary data 1.5 Gives examples to support ideas 1.6 Makes intelligent interpretations of data 1.7 Is original, inventive, creative in work 1.8 Embraces thinking as a way of life
B) Compétences
2. Communication des idées
<ul style="list-style-type: none"> 2.1 Shows quality of thinking in writing 2.2 Shows quality of thinking in speaking
3. Compétences en recherche
<ul style="list-style-type: none"> 3.1 Collects and organizes data intelligently 3.2 Extracts and records information accurately
4. Compétences interpersonnelles
<ul style="list-style-type: none"> 4.1 Attends to the ideas of others 4.2 Helps facilitate group discussion
C) Attitudes
5. Perspectives personnelles
<ul style="list-style-type: none"> 5.1 Has a positive outlook 5.2 Has a tolerance for ambiguity 5.3 Sees problems/issues from a world perspective
6. Croyances et valeurs
<ul style="list-style-type: none"> 6.1 Shows that beliefs inform behavior
7. Auto-évaluation
<ul style="list-style-type: none"> 7.1 Is open to self-evaluation 7.2 Is skillful in self-evaluation

Selon Wassermann (1994), la grille d'observation présentée dans le tableau 3 a été développée dans le but de répondre aux besoins spécifiques relatifs à l'enseignement par les cas et « rend explicite les critères à utiliser pour identifier les apprentissages significatifs chez les étudiants »⁴⁸ (p. 134). Il s'agit d'une grille qu'il est possible d'adapter selon les différents besoins, objectifs et types d'évaluation. L'enseignante ou l'enseignant doit également faire preuve de flexibilité dans son évaluation (Ostiguy, 2012). En effet, plus l'enseignante ou

⁴⁷ Standards traduits librement de Wassermann (1994, p. 136) (les critères spécifiques sont présentés dans leur langue d'origine).

⁴⁸ [Traduction libre] *The profiles make explicit the criteria they would use to identify significant learning for their students* (Wassermann, 1994, p. 134).

l'enseignant adopte le style non directif lors de l'animation des cas, « plus il doit être flexible dans la correction et ne pas avoir un solutionnaire rigide sur ce qu'il souhaite retrouver dans les rapports des étudiantes et étudiants » (Ostiguy, 2012, p. 14).

Selon Wassermann (1994), les activités d'évaluation sommative et formative devraient s'inscrire dans l'une de ces trois catégories soit « la participation en classe, les activités génératrices et les activités d'analyse » (p. 158)⁴⁹. Sur le plan formatif, l'évaluation prend généralement place lors des discussions (Graham, 2011; Mathieu, 2004; Van Stappen 1989a). En évaluant la participation en classe, l'animateur, en l'occurrence l'enseignante ou l'enseignant, est en mesure, à travers les différentes interventions, de cibler ce qui est plus ou moins bien compris par les étudiantes et étudiants ainsi que d'observer les attitudes, qualités et comportements dont ils font preuve (Mathieu, 2004). L'évaluation formative permet l'erreur et prépare à l'évaluation sommative, affirme cet auteur.

Sur le plan sommatif, l'évaluation prend plutôt place « à la fin du processus d'apprentissage ou à la fin d'une partie de contenu relativement importante » (Mathieu, 2004, p. 2; Ostiguy, 2012). Elle se fait principalement à travers des activités de généralisation ou d'analyse, mais il importe également d'évaluer la participation en classe. Comme l'objectif principal de l'étude de cas en tant que stratégie pédagogique est de lier théorie et pratique, l'évaluation sommative doit « fournir des données sur la façon dont les étudiantes et étudiants sont en mesure d'appliquer les principes et concepts appris afin de solutionner des problèmes » (Wassermann, 1994, p. 159)⁵⁰. C'est à travers des activités comme des projets, des présentations orales ou des recherches sur le terrain que les étudiantes et étudiants pourront démontrer cet aspect (*Ibid.*). Finalement, lors d'activités centrées sur l'interprétation, la classification, l'élaboration de principes ou la prise de décision, l'enseignante ou l'enseignant sera en mesure d'évaluer les capacités d'analyse des étudiantes et étudiants.

Quelle que soit l'activité d'évaluation choisie, il importe que l'enseignante ou l'enseignant détermine clairement ses critères de correction et que ceux-ci soient cohérents avec les objectifs visés par l'étude de cas en tant que stratégie pédagogique. Ainsi, les compétences développées par l'étudiante ou l'étudiant pourront être évaluées en adéquation aux objectifs.

2.2.2.5 Rôles de l'étudiante et l'étudiant

Même si le choix de la stratégie pédagogique revient principalement aux enseignantes et enseignants, il n'en demeure pas moins que l'étude de cas

⁴⁹ [Traduction libre] *Class participation, generative activities and analysis activities* (Wassermann, 1994, p. 158).

⁵⁰ [Traduction libre] *They must provide data on how well students are able to apply learned principles and concepts to the solution of problems* (Wassermann, 1994, p. 159).

implique que l'étudiante et l'étudiant adoptent certains rôles qui diffèrent d'une stratégie à l'autre (Graham, 2011). En opposition aux méthodes dites traditionnelles, l'étude de cas demande que l'étudiante ou l'étudiant se situe au centre de l'activité d'apprentissage et en soit responsable conjointement avec l'enseignante ou l'enseignant (Boehrer & Linsky, 1990; Graham, 2011; Lynn Jr., 1999; Schwartz, 2002). Pour ce faire, les étudiantes et étudiants sont invités à être actifs selon une approche cohérente avec le socioconstructivisme. C'est donc à travers les interactions entre le contenu du cas, l'enseignante ou l'enseignant et les étudiantes et étudiants qu'on suppose que les compétences se développeront et que les connaissances s'acquerront (Lynn Jr., 1999). Perrenoud (2008) affirme qu'« un simple érudit, incapable de mobiliser ses connaissances à bon escient ne sera, face à une situation complexe, qui exige une action rapide, guère plus utile qu'un ignorant » (p. 70). C'est dans l'optique d'éviter cette situation, entre autres, que des stratégies pédagogiques actives telles que l'étude de cas sont déployées avec comme objectif de créer des contextes favorables à la mobilisation des connaissances par les étudiantes et étudiants (Mucchielli, 2008). Il s'agit d'une stratégie requérant donc un engagement important de la part des apprenantes et apprenants (Beckman, 1972; Bédard *et al.*, 2005; Lynn Jr., 1999; Merseth, 1991a).

Une grande majorité d'auteurs s'accorde à dire qu'une implication importante et une participation active de la part de l'étudiante ou l'étudiant sont nécessaires lorsqu'on emploie cette stratégie pédagogique (Beckman, 1972; Bédard *et al.*, 2005; Boehrer & Linsky, 1990; Christensen & Hansen, 1987; Ellet, 2007; Graham, 2011; Mathieu, 2004; Mucchielli, 1984; Ostiguy, 2012; Shapiro, 1984; Van Stappen, 1989a, 1989b). Cette implication est requise autant avant, pendant, qu'après la classe. Van Stappen (1989b) présente quatre opérations essentielles devant être réalisées par l'étudiante ou l'étudiant lors du développement de l'étude d'un cas.

Avant la classe, il doit « se préparer sérieusement à la discussion en faisant les lectures préparatoires et en réalisant une analyse individuelle réfléchie du cas » (Mathieu, 2004, p. 2). Cette préparation permet une organisation des idées et un premier contact avec le cas (Boehrer & Linsky, 1990; Ellet, 2007; Graham, 2011; Honan & Sternman Rule, 2002; Juarrero, 2008; Lynn Jr., 1999). C'est d'ailleurs de la préparation que dépend le succès de l'étude du cas (Bédard *et al.*, 2005; Ellet, 2007; Erskine *et al.*, 1981; Shapiro, 1984; Van Stappen, 1989a, 1989b). Ellet (2007) mentionne que plusieurs croient à tort que la préparation se limite à la lecture du cas. Selon lui, il faudrait passer plus de temps à réfléchir sur celui-ci puisque, à travers cette étape préparatoire, on favorise l'activité réflexive de l'étudiante ou l'étudiant. Mucchielli (1984) appuie aussi cette étape préparatoire qui encouragerait l'étudiante ou l'étudiant à « poser ou se poser les questions-clés pour avoir, obtenir, ou chercher, les informations nécessaires à la compréhension

du cas » (p. 37). Certains étudiants et étudiantes peuvent également se rencontrer avant la classe pour discuter du cas et tester leurs hypothèses quant à celui-ci (Boehrer & Linsky, 1990).

En classe, lors de la discussion entourant le cas, les étudiantes ou étudiants seront amenés à partager leur analyse et à présenter leurs idées de manière claire et précise à leurs pairs (Bédard *et al.*, 2005; Ellet, 2007; Mathieu, 2004; Van Stappen, 1989a). Comme « au-delà d'un certain laps de temps l'efficacité de la préparation individuelle décroît, [le recours au] travail de groupe permet d'avancer à nouveau jusqu'à un nouveau pallier » (Van Stappen, 1989a, p. 70). Ce travail de groupe nécessite d'abord la présence et la ponctualité des étudiantes et étudiants (Shapiro, 1984). Ceux-ci devront faire preuve de collaboration, de coopération, de tolérance, d'écoute et de respect autant envers l'enseignante ou l'enseignant qu'envers leurs pairs et leurs opinions (Boehrer & Linsky, 1990; Ellet, 2007; Van Stappen, 1989a, 1989b). C'est en composant avec les opinions et idées des autres tout en faisant valoir leur propre point de vue sur le cas (Graham, 2011; Mathieu, 2004) que les étudiantes ou étudiants devront poser un diagnostic par rapport à celui-ci (Juarrero, 2008; Mucchielli, 1984; Van Stappen, 1989b). Par la suite, en considérant les propos des pairs et en s'inspirant des différentes visions proposées lors de la discussion, les étudiantes et étudiants seront amenés à « livrer une critique à la fois constructive et éclairée » (Mathieu, 2004, p. 2) du cas étudié et à prendre une décision représentant la meilleure solution possible (Mucchielli, 1984; Van Stappen, 1989b). Honan et Sternman Rule (2002) le mentionnent, « le but d'une discussion sur le cas n'est pas de trouver la bonne réponse, mais plutôt d'explorer les multiples perspectives et interprétations [possibles] » (p. 3)⁵¹. La solution choisie peut différer d'un groupe à l'autre puisque le processus d'analyse ne se déroulera pas de la même façon d'une classe à l'autre. Elle ne représente que l'une des issues possibles face à la problématique (Mucchielli, 1984). L'efficacité et la pertinence des discussions dépendront de plusieurs facteurs comme la disposition de la classe et l'heure du cours, mais surtout de la participation active des étudiantes et étudiants (Ellet, 2007; Shapiro, 1984). C'est à eux que revient la majeure responsabilité de nourrir la discussion (Ellet, 2007) puisqu'ils sont responsables de leur apprentissage (Boehrer & Linsky, 1990) et leur degré de participation sera influencé, entre autres, par la relation établie entre eux et l'enseignante ou l'enseignant et leur préparation préalable à la discussion (Shapiro, 1984).

Finalement, après la classe, l'étudiante ou l'étudiant aura à conceptualiser⁵², c'est-à-dire déduire, à partir du cas étudié, « des principes opérationnels pratiques ou des règles à suivre, applicables à des cas ou situations similaires » (Van

⁵¹ [Traduction libre] *The purpose of a case discussion is not to crack the case but rather to explore the multiple perspectives and interpretations* (Honan & Sternman Rule, 2002, p. 3).

⁵² Van Stappen (1989a) parle également de transférabilité des apprentissages.

Stappen, 1989b, p. 16; Mucchielli, 1984). Cette conceptualisation peut être facilitée par la mise en ordre des notes prises lors de la séance ou encore par l'écriture d'un résumé-synthèse (Herreid, 2001; Van Stappen, 1989a). Selon Herreid (2001), « souvent, les discussions peuvent laisser les étudiantes et étudiants avec un sentiment d'insatisfaction. Ils tendent à se demander ce qu'ils ont réellement accompli lors du cours. Leur demander de réaliser un devoir en lien avec le cours permet généralement d'éviter ce sentiment » (p. 294)⁵³.

En somme, s'intéresser au contexte historique d'émergence de l'étude de cas ainsi qu'aux différentes typologies et taxonomies proposées par plusieurs auteurs du milieu de l'éducation permet de situer la stratégie pédagogique de l'étude de cas au sein des méthodes actives d'enseignement et de l'approche socioconstructiviste. En se penchant sur les conditions relatives à la mise en place de la stratégie pédagogique de l'étude de cas, on s'aperçoit que l'enseignant joue non seulement un rôle actif, mais qu'il doit également mobiliser des compétences en tant que médiateur, facilitateur des apprentissages et animateur avisé des discussions en classe. En cohérence avec l'approche socioconstructiviste, celui-ci est également amené à élaborer le cas, à l'utiliser en classe, à l'animer et à évaluer les apprentissages selon des modalités en harmonie avec la stratégie. Quant à l'étudiant, il est appelé à adopter un rôle actif et à contribuer à la construction de ses connaissances en collaboration avec ses pairs, ce qui diffère grandement de ce qui est attendu de lui dans les méthodes dites traditionnelles. Les nouveaux rôles que les acteurs de la classe sont encouragés à adopter lorsqu'on emploie cette stratégie pédagogique favoriseraient le développement de certaines habiletés. C'est d'ailleurs un des aspects qui sera traité dans le chapitre suivant.

⁵³ [Traduction libre] *Discussions can often leave students and instructors with an instatisfied feeling. Both may wonder what they really did accomplish. Giving the students a follow-up assignment usually does the trick* (Herreid, 2001, p. 294).

3 La discussion

Dans ce troisième et dernier chapitre, j'analyserai, de manière critique, différents aspects de l'étude de cas en tant que stratégie pédagogique en reprenant des éléments abordés dans les chapitres précédents. Premièrement, un retour sur le contexte d'émergence de l'étude de cas permettra de la situer en tant que pédagogie active et d'émettre une hypothèse sur la prédominance de littérature de langue anglaise dans ce domaine. Deuxièmement, je traiterai de l'étude de cas et de son potentiel dans l'enseignement et l'apprentissage selon les trois acteurs concernés, soit l'enseignante ou l'enseignant, l'étudiante ou l'étudiant et le groupe. Troisièmement, les résultats de plusieurs études seront contrastés afin de dégager la valeur pédagogique de cette stratégie. Finalement, je formulerai des recommandations quant à la mise en œuvre de cette stratégie pédagogique aux études supérieures.

3.1 L'étude de cas, une pédagogie active

Tel qu'abordé au premier chapitre, la réforme du système éducatif québécois qui s'est opérée dans les différents ordres d'enseignement au cours des dernières années s'accompagne de transformations importantes en ce qui concerne les pratiques enseignantes (Endrizzi, 2011; Inchauspé, 2010; Meirieu, 2001). Pour certains, cette réforme propose le passage d'une approche centrée sur les connaissances à une approche centrée sur les compétences, ce qui nécessite des ajustements majeurs du point de vue de la vision de l'éducation (Gauthier, 2011). Cependant, ce ne sont pas tous les acteurs du milieu de l'éducation qui voient l'intérêt et la nécessité d'opérer ces changements et, sur la scène

publique comme sur celle des sciences de l'éducation, le débat reste ouvert sur la question de savoir quelle est la meilleure direction à prendre pour favoriser l'apprentissage. La perspective adoptée dans cet essai est celle de considérer l'apprentissage dans la construction sociale des savoirs. M'inscrivant dans des approches constructivistes et, plus précisément, socioconstructivistes en éducation, je priorise le recours à des stratégies pédagogiques actives, c'est-à-dire des stratégies qui proposent de se centrer sur les besoins de l'apprenante ou l'apprenant et de le rendre actif dans l'acquisition de ses savoirs, ce qui favorisent l'apprentissage (Mucchielli, 2008). Je suis d'avis que les savoirs et contenus doivent être mis au profit du développement de compétences durables et mobilisables.

Aux études supérieures, l'enjeu de l'enseignement est de taille. D'ailleurs, si l'on s'appuie sur l'étude de St-Pierre *et al.* (2010), les enseignantes et enseignants du supérieur, surtout les nouveaux, se sentent souvent démunis face aux choix

pédagogiques s'offrant à eux. Dans le but d'adopter des rôles renouvelés et d'adhérer aux nouvelles idées proposées en matière de pédagogie, ils émettent le besoin d'être outillés, renseignés et encadrés dans le choix et la mise en place de nouvelles stratégies pédagogiques actives.

Le présent travail de recension cherche ainsi à accompagner, en quelque sorte, ces acteurs principaux de la scène éducative dans leur démarche de formation en leur fournissant de l'information sur une des stratégies pédagogiques actives pouvant enrichir leur enseignement. L'étude de cas représente donc une avenue intéressante à exploiter puisqu'il s'agit d'une stratégie pédagogique active, cohérente avec le contexte éducatif québécois actuel⁵⁴, situant les apprenantes et les apprenants au centre de leur apprentissage et visant à leur offrir des occasions de mobiliser leurs apprentissages dans divers contextes pratiques (Presseau & Frenay, 2004; Tardif, 1999).

L'étude de cas se révèle ainsi comme une stratégie pédagogique utile et porteuse de sens puisqu'elle permet aux enseignantes et enseignants « de travailler sur le savoir (les connaissances), le savoir-faire (capacité d'appliquer les connaissances) et le savoir-être (capacité d'adopter les comportements) » (Ostiguy, 2012, p. 11). En travaillant sur le savoir (les connaissances), elle répond aux détracteurs de la réforme qui affirment qu'elle tend à les mettre de côté. En travaillant sur le savoir-faire et le savoir-être, elle reste cohérente avec les demandes actuelles du marché du travail qui requiert des travailleurs capables de faire preuve de créativité et d'innovation dans la recherche et la mise en place de solutions stratégiques et efficaces face aux différentes problématiques pouvant survenir.

3.1.1 Définitions

Dès le début de l'entreprise de chercher les articles traitant de l'étude de cas, l'obstacle du manque de consensus en ce qui concerne les définitions des termes « cas », « étude de cas », « méthode des cas », « case study », « case method » et « case teaching » s'est dressé. Ce manque de consensus, relevé dans la littérature, rend chacun des termes difficiles à cerner et nécessite qu'on s'attarde à les définir clairement lorsqu'on s'y intéresse. Cet obstacle représente un investissement supplémentaire en terme de temps pour trouver les articles abordant cette stratégie, mais s'avère un investissement essentiel à la compréhension de l'étendue de la stratégie pédagogique de l'étude de cas. Il traduit probablement une difficulté à stabiliser les termes entourant cette stratégie, ce qui peut signifier qu'elle reste, malgré son ancrage historique, encore en voie de construction. Un premier pas permettant de clarifier ce que l'on entend par étude de cas en tant que stratégie pédagogique favoriserait donc son accès.

⁵⁴ Plus largement, elle est aussi cohérente avec le contexte éducatif des pays de la francophonie ainsi qu'avec les besoins éducatifs du 21^e siècle.

Par ailleurs, la recension réalisée soulève une plus riche documentation sur le sujet en langue anglaise qu'en langue française. Cela peut s'expliquer par le contexte d'émergence de l'étude de cas qui, en tant que stratégie pédagogique, s'est développée, comme mentionnée au 2e chapitre, à la faculté de Droit de l'université Harvard. On peut aussi avancer l'idée que, puisqu'aux États-Unis et dans les pays du *CommonWealth* en général, on enseigne le droit selon la *common law*⁵⁵, c'est ce contexte qui a favorisé l'émergence de la stratégie pédagogique de l'étude de cas. S'agissant d'un système de droit fondé sur la jurisprudence⁵⁶, issue de cas similaires, droit commun, il apparaît logique, cohérent et pertinent que l'étude de cas se soit imposée dans l'enseignement du droit. Les enseignantes et enseignants de ce domaine souhaitaient ainsi favoriser le développement de capacités d'analyse et de jugement chez leurs étudiantes et étudiants. À travers l'étude de cas et, plus largement, selon la méthode des cas, ils étaient amenés à discuter des jugements, à poser des diagnostics et à prendre des décisions à travers les discussions soulevées.

Dans les pays francophones, le système de droit est tout autre. Ce n'est pas la *common law* qu'on y enseigne, mais plutôt le droit civil⁵⁷. Cela pourrait peut-être expliquer cette adoption plus rapide et généralisée, dans les pays du *CommonWealth* et au Canada anglais⁵⁸, de la stratégie pédagogique de l'étude de cas dans l'enseignement du droit et, par conséquent, une littérature plus fréquemment anglophone que francophone⁵⁹. Le tableau 1⁶⁰, qui dresse un portrait de la progression de cette stratégie à travers le monde et dans différentes disciplines, situe ainsi la méthode des cas comme s'étant d'abord répandue en Nouvelle-Angleterre et aux États-Unis, dans les années 1950, et développée, par la suite, de manière intéressante dans les pays européens et au Québec. Outre la littérature davantage anglophone sur le sujet, les banques de cas mises à la disposition des enseignantes et enseignants sont également davantage anglophones. De plus, les banques francophones accessibles sont rarement

⁵⁵ La *common law* est un système juridique d'origine britannique autrefois basé uniquement sur la jurisprudence plutôt que sur un ensemble de lois codifiées. Selon Zoller (2004), « la *common law* est faite d'une mosaïque de décisions de justice reliées les unes aux autres par la règle du précédent qui veut que les juges décident des affaires qui leur sont soumises dans la continuité des décisions déjà rendues dans des affaires similaires » (p. 1). De nos jours, elle est toujours basée sur la jurisprudence, mais englobe également les lois.

⁵⁶ Selon le ministère de la justice du Québec (2002), la jurisprudence est entendue comme « l'ensemble des décisions rendues par les tribunaux » (<http://www.justice.gouv.qc.ca/francais/sujets/glossaire/jurispr.htm>).

⁵⁷ Selon Brierley (2002), le droit civil est un système de droit que l'on retrouve dans les pays de l'Europe continentale et qui est codifié dans un code civil écrit. C'est un système qui tient peu compte de la jurisprudence.

⁵⁸ Le Québec légifère selon un système judiciaire combinant la *common law* et le droit civil.

⁵⁹ Ce constat quant à la prédominance d'écrits anglophones sur le sujet pourrait donner lieu à une recherche documentaire plus approfondie pour avancer dans son interprétation.

⁶⁰ Voir p. 20.

québécoises, ce qui rend difficile leur adoption, freinée par un souci d'authenticité. Cela peut constituer une autre limite à son essor dans les pays francophones et, plus précisément, au Québec.

Ainsi, on peut, à la suite d'auteurs du Québec tels que Van Stappen (1989a, 1989b et 1990) et Guilbert et Ouellet (1997) contribuer au développement de cette stratégie en langue française que ce soit par la rédaction d'articles ou le développement de cas « prêts à l'emploi ».

3.2 L'étude de cas et son potentiel dans l'enseignement et l'apprentissage

La stratégie pédagogique de l'étude de cas est donc une méthode active d'enseignement inscrite dans une approche socioconstructiviste de l'éducation, mais elle n'est pas la seule. On y retrouve également la stratégie de l'apprentissage par problèmes et celle de l'apprentissage par projets, pour ne nommer que celles-là. Quelles sont donc les caractéristiques distinctives permettant de la classer? Les trois typologies retenues dans ce travail, soit la typologie classique, la typologie de Chamberland, Lavoie et Marquis (1995) et la typologie de Prigent (1990) contribuent à l'exercice de conceptualisation nécessaire pour comprendre et saisir les nuances de l'étude de cas par rapport à d'autres stratégies. De plus, pour rendre compte de ses forces et limites, je propose une analyse de celles-ci selon les acteurs concernés : les enseignantes et enseignants, les étudiantes et étudiants ainsi que, plus largement, le groupe impliqué dans la démarche.

3.2.1 L'enseignante ou l'enseignant : un facilitateur des apprentissages

L'étude de cas est reconnue comme une stratégie pédagogique dans laquelle l'enseignante ou l'enseignant agit en tant que facilitateur et guide en matière d'apprentissages. Ce rôle diffère de celui qu'il adopte dans les approches traditionnelles et permet de classer la stratégie parmi les méthodes de redécouverte guidée de la typologie classique⁶¹. L'enseignante ou l'enseignant est amené à collaborer avec ses étudiantes et étudiants et cela donne lieu à une réorganisation de la classe qui contribue à diffuser la responsabilité des apprentissages à l'ensemble des acteurs et à passer ainsi d'un modèle traditionnel de transmission des connaissances à un modèle de construction (collaborative) des savoirs tel que préconisé par Astolfi (2008). Les enseignantes et enseignants peuvent alors rencontrer des objectifs renouvelés tels que, et je cite Lynn Jr. (1999) : « stimuler de nouvelles idées, promouvoir la créativité et

⁶¹ Voir p. 21.

l'indépendance d'esprit, encourager les étudiantes et étudiants à assumer leur leadership et favoriser la volonté de prendre des risques » (p. 38)⁶². L'accès à ces objectifs élargit la vision de l'enseignante ou l'enseignant dans ses fonctions professionnelles et l'encourage à sortir d'un cadre préétabli et à faire preuve, lui aussi, de créativité et d'innovation. Cependant, afin d'être efficace dans l'emploi de cette stratégie pédagogique et de la rendre porteuse de sens et d'apprentissages, l'enseignante et l'enseignant a besoin d'être formé et de cheminer à travers plusieurs étapes regroupant de nombreuses conditions lui permettant de conduire avec justesse ses études de cas.

Premièrement, cette stratégie requiert qu'il élabore, adapte ou trouve des cas. C'est l'étape la plus difficile et, selon moi, une des plus importantes puisqu'elle représente la pierre angulaire des discussions et de l'analyse qui suivront. Je partage l'idée d'Honan et Sternman Rule (2002) selon laquelle « un cas mal rédigé ou bizarrement construit peut représenter un énorme obstacle à une bonne expérience d'apprentissage » (p. 50)⁶³. Compte tenu de la limite évoquée plus haut relative aux banques de cas, ressources majoritairement en langue anglaise, les enseignantes et enseignants francophones souhaitant recourir à l'étude de cas font face à un obstacle majeur. Au lieu de pouvoir compter sur l'accessibilité de cas en français déjà rédigés, ils doivent, le plus souvent, élaborer de nouveaux cas et des notes pédagogiques, ce qui nécessite des compétences en soi. Devant l'ampleur de la tâche et le manque de connaissances ou d'expérience, plusieurs renoncent à recourir à l'étude des cas. Il serait donc pertinent de travailler à la mise sur pied de banques de cas en langue française et, plus spécifiquement, québécois, dans différents champs disciplinaires afin de contribuer à l'essor de la stratégie dans la francophonie et, en l'occurrence, dans la province de Québec.

Deuxièmement, il importe que l'enseignante ou l'enseignant détermine des objectifs clairs quant à ce qu'il souhaite réaliser avec les étudiantes et étudiants via l'étude de cas. Parmi ces objectifs, on retrouve la création de liens entre la théorie et la pratique de même qu'entre les diverses disciplines. Alors que dans l'école traditionnelle chaque discipline tend au cloisonnement des savoirs, l'étude de cas propose de briser les barrières entourant ces disciplines et de les laisser s'influencer et communiquer entre elles dans le but de construire une réflexion partagée. La nature multidisciplinaire des cas permettrait aux étudiantes et étudiants, selon Davis et Wilcock (2003), de s'entraîner à bien saisir le caractère complexe des situations de la vie réelle qui présentent souvent des informations ambiguës (Lynn Jr., 1999; Juarrero, 2008; Ostiguy, 2012; Wassermann, 1994).

⁶² [Traduction libre] *Stimulating new ideas, promoting creativity and independence of thought, encouraging new people to assume leadership roles, and fostering willingness to take risks* (Lynn Jr., 1999, p. 38).

⁶³ [Traduction libre] *A poorly written or badly conceived case study can be an enormous obstacle to a good learning experience* (Honan & Sternman Rule, 2002, p. 50).

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'exposition répétée à des études de cas permet à l'étudiante ou l'étudiant de développer sa tolérance à l'incertitude ainsi que sa capacité à prendre des décisions, à avoir confiance dans les décisions qu'il prend et à poser des actions face à un problème qui contient souvent des informations incomplètes (Bédard *et al.*, 2005; Boehrer & Linsky, 1990; Guilbert & Ouellet, 1997; Ostiguy, 2012; Van Stappen, 1989a; 1989b; Wassermann, 1994). L'étude de cas rendrait également les concepts abstraits plus concrets pour les étudiantes et étudiants et contribuerait à leur organisation plus efficace en mémoire, selon une vision cognitiviste de l'apprentissage (Boehrer & Linsky, 1990; Light, 1994). La détermination des objectifs relève donc de la responsabilité de l'enseignante ou l'enseignant, mais influence grandement ce qui peut être accompli et acquis par les étudiantes et étudiants au cours d'une séance.

Une fois ces deux étapes préparatoires franchies, l'enseignante ou l'enseignant entre dans le feu de l'action et adopte son rôle d'animateur du cas. Pour les enseignantes et enseignants novices, cette étape peut sembler déstabilisante et risquée. L'atteinte de l'équilibre entre une approche trop directive et une approche non directive nécessite de l'expérience acquise par la pratique et cela tend à les décourager. Par contre, une fois maîtrisée, elle représente la clé du succès et une occasion d'apprendre à connaître davantage ses étudiantes et étudiants. Les cas créent un lien privilégié avec les étudiantes et étudiants et permettent de comprendre les interactions qui aboutissent à de nouvelles réflexions, à des questions pertinentes, à des « actes d'apprendre ». À travers la stratégie pédagogique de l'étude de cas, l'enseignante ou l'enseignant en apprend également beaucoup sur lui-même, sur ces compétences en tant qu'animateur, sur ces habiletés personnelles et professionnelles ainsi que sur sa tolérance à l'incertitude. Il développe sa capacité à lâcher-prise, c'est-à-dire à partager la responsabilité des apprentissages avec les étudiantes et étudiants et à être tolérant face aux imprévus, et à écouter activement, ce qui constitue une différence importante par rapport aux stratégies traditionnelles basées sur l'exposé. L'ensemble des compétences et habiletés que l'enseignante ou l'enseignant doit mobiliser dans la mise en œuvre de cette stratégie représente, selon moi, une source inestimable d'occasions de renouvellement des pratiques, de réflexion dans l'action et d'apprentissage continu. Il s'agit d'expériences significatives susceptibles de transformer sa pratique professionnelle et la vision qu'il s'en fait. À l'instar de Guilbert et Ouellet (1997), je suis d'avis que l'étape cruciale de l'animation d'un cas est la synthèse de la discussion. Celle-ci offre la possibilité à tous les acteurs de la classe de faire un retour réflexif sur le contenu abordé, mais également et surtout, sur les processus employés lors de l'analyse. Une telle discussion peut souvent prendre plusieurs directions. Il est donc essentiel de situer le contexte des apprentissages et de créer des liens entre les savoirs.

Comme il s'agit souvent d'une stratégie nouvelle pour les étudiantes et étudiants, l'enseignante ou l'enseignant a à composer avec la possible déstabilisation de ceux-ci et à leur résistance à modifier leur rôle (Ellet, 2007; Graham, 2011). Pour certains, avoir à participer activement à la construction de leurs savoirs *via* les discussions et à partager la responsabilité de leurs apprentissages peut être source de confusion et d'incertitude (Ellet, 2007; Ostiguy, 2012; Wassermann, 1994) et nécessite, de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, des encouragements, un encadrement et un soutien supplémentaires (Graham, 2011; Lynn Jr., 1999). Il s'agit d'une transformation majeure requérant une adaptation importante de la part de tous les acteurs impliqués.

La dernière étape à planifier et à réaliser est celle de l'évaluation. Trop souvent, les enseignantes et enseignants adoptent des stratégies pédagogiques actives, mais n'adaptent pas leurs évaluations en conséquence. Il est vrai que l'évaluation représente un défi majeur pour de nombreux enseignants et enseignantes, mais il est indispensable, s'ils veulent être cohérents avec les stratégies pédagogiques qu'ils emploient, qu'ils développent des dispositifs d'évaluation s'inscrivant dans une approche socioconstructiviste qui permettent de témoigner de la progression des apprentissages des étudiantes et étudiants tout en tenant compte du contexte éminemment social dans lequel ils les ont réalisés. En ce qui concerne l'étude de cas, je partage l'avis d'Ostiguy (2012) qui suppose qu'il est difficile de procéder à des évaluations individuelles alors que la grande majorité du processus d'apprentissage s'est réalisé en groupe. Des questions se posent alors concernant les modalités d'évaluation. L'analyse du cas s'effectuant en groupe, l'évaluation sommative devrait-elle être réalisée en groupe? Alors, comment trouver une activité d'évaluation pouvant témoigner de la progression individuelle des étudiantes et étudiants?

Afin de répondre à ces questions concernant l'évaluation mise en application dans la stratégie de l'étude de cas, des auteurs tels que Wassermann (1994) ont travaillé à développer une grille présentant des standards d'évaluation pour les comportements des étudiantes et étudiants et ce, spécialement pour les enseignantes et enseignants utilisant l'étude de cas et, plus largement, la méthode des cas dans leurs classes. Cette grille, présentée dans le tableau 3⁶⁴, est un point de départ pour les enseignantes et enseignants souscrivant à cette stratégie. Cependant, elle nécessite des adaptations ponctuelles sur certains critères selon les objectifs visés, les contextes d'utilisation ainsi que les étudiantes et étudiants. De plus, il semble y avoir une incohérence épistémologique dont l'auteur n'a pas tenu compte en ce qui concerne les critères d'évaluation. En effet, des critères tels que ceux relatifs à la compétence en recherche témoignent d'une vision davantage cognitiviste de l'apprentissage puisqu'on parle d'extraction,

⁶⁴ Voir p. 38.

d'enregistrement des données (*extracts and records information accurately*) ce qui réfère au système de traitement de l'information. D'autres critères tels que ceux relatifs à la communication des idées reflètent plutôt une vision comportementale (béhavioriste) de l'apprendre qui sous-entend qu'il est possible de rendre compte des apprentissages des étudiantes et étudiants en se basant principalement sur leurs comportements observables. Cette vision délaisse les processus réflexifs se déroulant sans manifestation apparente chez les étudiantes et étudiants et, à mon avis, limite les résultats pouvant émerger des évaluations. D'un autre côté, certains standards d'évaluation tels que ceux portant sur l'auto-évaluation où les compétences interpersonnelles tendent vers une approche plus constructiviste et même socioconstructiviste en tenant compte de la dimension sociale et construite des savoirs. Il importe, selon moi, de déceler ce multiple référentiel qui témoigne de certaines incohérences épistémologiques. Ainsi, les enseignantes et enseignants adoptant une posture épistémologique socioconstructiviste et souhaitant utiliser cette grille sont invités à travailler sur les définitions des critères afin qu'ils s'harmonisent avec leur posture. De plus, il s'avère également important de se pencher plus finement sur certains termes employés dans la grille tels que « *intelligently* » qui sont à revoir. En effet, l'utilisation d'un tel terme suppose que l'enseignante ou l'enseignant pose un jugement sur les idées des étudiantes et étudiants, ce qui s'oppose à la vision de la pensée des apprenants préconisée par l'approche socioconstructiviste. Aussi, des critères tels que « *sees problems/issues from a world perspective* » sont à reformuler dans un souci de clarté.

Finalement, il est possible de conclure que la stratégie pédagogique de l'étude de cas requiert un grand investissement en temps et en énergie de la part des enseignantes et enseignants. Il s'agit d'ailleurs d'une limite soulignée par plusieurs d'entre eux (Lynn Jr., 1999). Autant sur le plan de la planification et de l'élaboration des cas qui prennent place avant les cours, de l'animation des cas en classe ou de l'évaluation qui suit les cours, ils doivent composer avec le temps restreint qui leur est alloué pour soutenir les étudiantes et étudiants dans le développement des compétences visées (Ostiguy, 2012). L'atteinte des objectifs déterminés est tributaire de cet investissement en temps et énergie (Honan & Sternman Rule, 2002). Même si « les cas sont très utiles dans le développement de compétences »⁶⁵ (Shapiro, 1984, p. 2), « l'école se trouve confrontée à un réel dilemme [puisque] pour construire des compétences, il faut du temps, qui est soustrait au temps requis pour dispenser des connaissances étendues » (Perrenoud, 2008, p. 7). Les contraintes matérielles et physiques sont également à considérer. En effet, le nombre d'étudiantes et d'étudiants par classe, la disposition de celle-ci ainsi que les supports disponibles pour la présentation des

⁶⁵ [Traduction libre] *Cases, however, are very useful in the development of skills* (Shapiro, 1984, p. 2).

cas constituent des conditions à prendre en compte et représentent souvent des limites au bon fonctionnement des études de cas (Lynn Jr., 1999; Mathieu, 2004; Van Stappen, 1989b). Malgré l'identification de ces limites, les forces de l'étude de cas demeurent nettement supérieures en ce qui a trait à son potentiel sur les apprentissages.

3.2.2 L'étudiante et l'étudiant, actifs dans leur démarche d'apprentissages

Alors que l'approche socioconstructiviste préconisée par la Réforme transforme le rôle de l'enseignante ou l'enseignant, il transforme également celui de l'étudiante ou l'étudiant qui est amené à être plus actif dans ses apprentissages, ce qui est à l'opposé du rôle passif qu'il était invité implicitement à adopter dans les approches traditionnelles d'enseignement transmissif. De ce point de vue, la typologie dite classique classe l'étude de cas en tant que stratégie pédagogique dans les méthodes de découverte et la typologie de Chamberland, Lavoie et Marquis (1995) la considère comme une stratégie pédagogique davantage pédocentrée, c'est-à-dire plaçant l'étudiante ou l'étudiant au centre de son apprentissage. Il s'agit donc d'une stratégie pédagogique tributaire d'une préparation importante devant être, principalement, réalisée avant les cours. Si cette préparation n'est pas effectuée, les objectifs fixés en début de cours ne pourront être atteints de manière optimale, assure Van Stappen (1989a). Cela implique que l'étudiante ou l'étudiant doive faire preuve de persévérance et de travail, habiletés dont le développement est encouragé lors de la mise en œuvre de cette stratégie (Ostiguy, 2012).

L'étude de cas favorise l'engagement et l'implication de l'étudiante ou l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage en tenant compte à la fois de ses émotions, de son intuition, de ses valeurs personnelles et de son intelligence (Boehrer & Linsky, 1990). Ces aspects attribués à sa personnalité sont sollicités lors de l'analyse d'un cas et lui offre l'opportunité, entre autres, de développer sa persévérance, sa patience, sa force de persuasion et son agilité mentale. De plus, il s'agit d'une stratégie à travers laquelle l'étudiante ou l'étudiant a la possibilité de fortifier son estime de soi et la confiance en ses capacités à résoudre des problèmes réalistes (Ostiguy, 2012; Van Stappen, 1989a). Cependant, il est invité à demeurer vigilant et humble dans sa démarche, car la possibilité qu'offre la stratégie pédagogique de l'étude de cas de se familiariser avec de nombreux contextes différents et de s'entraîner à la prise de décisions peut amener les étudiantes et étudiants à développer une trop grande confiance en eux, pointe Van Stappen (1989a). Ils peuvent, assure-t-elle, ressentir « l'impression d'avoir vu beaucoup de choses avant même d'arriver sur le marché du travail » (*Ibid.*, p. 40). Cette impression peut alors les amener à concevoir les événements de façon trop simplifiée et à

« généraliser à outrance à partir de situations particulières s'ils ne parviennent pas à dégager du cas sa spécificité », ajoute Ostiguy (2012, p. 14).

À travers la stratégie pédagogique de l'étude de cas, on souhaite créer un contexte favorable à la mobilisation des connaissances pour l'étudiante ou l'étudiant. Ce que plusieurs pédagogues et Perrenoud (1997)⁶⁶ soutiennent, soit que « la scolarité n'a, en fin de compte, de sens que si l'essentiel de ce qu'on y apprend peut être investi ailleurs, en parallèle ou plus tard dans la vie, au travail ou en dehors » (p. 7) prend ici une place importante. En effet, plusieurs auteurs partagent l'idée que l'un des atouts centraux de l'étude de cas est la possibilité de transférer, ou plus précisément, de mobiliser⁶⁷ les apprentissages (Boehrer & Linsky, 1990; Guilbert & Ouellet, 1997; Ostiguy, 2012; Van Stappen, 1989a). Ainsi, dans la pratique de l'étude d'un cas, l'étudiante et l'étudiant est davantage amené à mobiliser ses ressources et à réinvestir ses acquis précédents dans des situations singulières, mais présentant des ressemblances avec les cas étudiés plutôt qu'à simplement transposer ceux-ci. Afin d'être en mesure de mobiliser des connaissances, des ressources cognitives sont déployées et cela, selon Perrenoud (2002), « passe par des observations, des hypothèses, des inférences, des analogies, des comparaisons et d'autres opérations cognitives et métacognitives » (p. 57), favorisées par la stratégie pédagogique de l'étude de cas.

e plus, cette stratégie pédagogique offre la possibilité de développer des habiletés telles que l'analyse qui permet de mettre à profit des connaissances théoriques lors de raisonnements hypothético-déductifs, la synthèse qui vise, selon Prigent (1990), à « développer, dans un domaine donné, l'expression personnelle et l'indépendance de pensée » (p. 41) et l'évaluation qui permet de porter un jugement critique (Bédard et al., 2005; Guilbert & Ouellet, 1997; Light, 1994; Mathieu, 2004; Prigent, 1990; Shapiro, 1984; Van Stappen, 1989a, 1989b; Wassermann, 1994). D'ailleurs, l'étude de cas est considérée supérieure à l'exposé magistral dans le développement de ces habiletés tout comme pour

⁶⁶ Perrenoud est sociologue de l'éducation.

⁶⁷ Selon un modèle cognitiviste, Tardif (1999) propose de définir le transfert comme un « mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source » (p. 58). Tel qu'entendue ici, la notion de transfert réfère, selon Perrenoud (2002), « au déplacement de la connaissance du lieu de sa construction au lieu de son usage » (p. 45). On suggère la possibilité de prendre une connaissance construite à un moment et à un lieu précis et de la transposer dans un autre lieu et moment à la fois similaire, mais différent (*Ibid.*). Comme l'approche socioconstructiviste parle de construction des connaissances en tant que processus continu toujours susceptible d'être modifié, il semble peu cohérent de référer aux connaissances comme étant « portables » (*Ibid.*, p. 49). Perrenoud (2002) propose plutôt d'être cohérent avec une approche socioconstructiviste et de parler de mobilisation des ressources, ce qui fait davantage référence à la transformation des connaissances. Il s'agit d'une conception témoignant d'une considération de l'étudiante ou l'étudiant dans sa démarche d'appropriation des savoirs et qui évolue à travers un processus dynamique et interactif, plutôt que linéaire. Il s'avère donc plus juste de parler de mobilisation que de transfert des apprentissages.

« entraîner des changements d'attitude et de comportements durables », soutient Van Stappen (1989b, p. 17). Cette stratégie pédagogique vise à favoriser le développement d'une pensée critique (Ostiguy, 2012; Schwartz, 2002; Van Stappen, 1989a, 1989b) et à former des praticiens réflexifs⁶⁸ capables de remettre en question leurs conceptions préalables, d'avoir confiance en leurs décisions, de réfléchir aux impacts de leurs comportements et d'innover dans la recherche de solutions. Selon Jonnaert (2002), l'étudiante ou l'étudiant « construit ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà, adaptant ses propres connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux caractéristiques qu'il décode lui-même » (p. 71) en lien avec la situation. Il s'agit là de forces tout à fait cohérentes avec l'un des buts de l'enseignement collégial qui est « de favoriser le développement des habiletés de pensées chez les étudiantes et étudiants » (Romano, 1992, p. 17).

3.2.3 Le groupe en tant que vecteur des apprentissages

Outre l'enseignante ou l'enseignant agissant en tant que facilitateur des apprentissages ainsi que l'étudiante ou l'étudiant agissant en tant que participant actif à la construction de ses savoirs, il y a un troisième acteur central dans la stratégie pédagogique de l'étude de cas dont le rôle n'est pas négligeable, surtout lorsque l'on s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, soit le groupe. En effet, le groupe joue un rôle capital dans les approches socioconstructivistes compte tenu des nombreuses opportunités de coconstruction des savoirs qu'il offre, entre autres. Chamberland, Lavoie et Marquis (1995) classent la stratégie de l'étude de cas parmi les stratégies sociocentrées et Prigent (1990) dans la catégorie des stratégies basées sur la discussion et le travail de groupe, ce qui la rend donc particulièrement pertinente du point de vue de l'apprentissage, selon une approche socioconstructiviste. Cette caractéristique de l'étude de cas et, plus largement, de la méthode des cas représente l'un de ses atouts centraux. C'est de par son interdépendance avec le travail de groupe qui prend place lors des discussions suscitées par le cas que cette stratégie favorise le développement d'habiletés interpersonnelles (Light, 1994; Schwartz, 2002; Van Stappen, 1989b).

Je considère aussi que l'une des opportunités les plus riches offertes par l'étude de cas est la possibilité d'apprendre en groupe, mais également d'apprendre de ses propres expériences. En effet, la mise en place d'une communauté d'étudiantes et étudiants (Merseeth, 1991a) offre le contexte de nouvelles voies pour l'apprentissage. Un climat d'interactions dynamiques et spontanées peut

⁶⁸ Le concept de pratique réflexive a été développé par Schön (1983). Le « praticien réflexif » est amené à réfléchir dans l'agir afin de se développer dans sa pratique professionnelle. Pour Desgagné et Bednarz (2005), cette vision du praticien consiste à reconnaître son « savoir d'action » (p. 248) et à le considérer capable de jugement.

être favorisé dans la classe et donner lieu à l'émergence d'idées nouvelles et à la création de liens interpersonnels forts (Boehrer & Linsky, 1990). Le travail d'équipe de l'enseignante ou l'enseignant ainsi que des étudiantes et étudiants autour d'un projet commun permet à chaque membre d'y contribuer et offre la possibilité d'obtenir des résultats majorés (Ellet, 2007; Honan & Sternman Rule, 2002). D'ailleurs, selon Mucchielli (1984), « on peut prouver expérimentalement que dans l'effort de compréhension et de diagnostic d'une situation interhumaine, l'analyste solitaire est bloqué par ses préjugements et ses préconceptions » (p. 34); dans ce sens, « le groupe intervient comme agent révélateur de la subjectivité et comme agent de pression au changement » (*Ibidem*), idée partagée par Ostiguy (2012) et à laquelle j'adhère aussi.

Les capacités à résoudre des problèmes et à prendre des décisions seraient également favorisées dans les classes où les enseignantes et enseignants mettent en place les discussions via l'étude de cas (Light, 1994; Van Stappen, 1989a). Les discussions représentent « des opportunités d'utiliser les connaissances et l'intuition pour générer de nouvelles connaissances » (Ellet, 2007, p. 90)⁶⁹. Lors de ces discussions, l'étudiante ou l'étudiant se retrouve face à des points de vue différents du sien et est amené à défendre ses positions. Pour y parvenir, l'étudiante ou l'étudiant aura à développer des habiletés de communication orale et écrite. Il sera aussi encouragé à se remettre en question et à faire face au conflit sociocognitif⁷⁰ que représente la confrontation de ses idées à celles des autres, les désaccords qui constituent, pour d'aucuns, des occasions d'améliorer les apprentissages (Ellet, 2007; Mathieu, 2004; Ostiguy, 2012). À travers la stratégie pédagogique de l'étude de cas, l'étudiante ou l'étudiant progresse en tant qu'apprenant en mettant en place des moyens d'adaptation témoignant de son empathie intellectuelle (Guilbert & Ouellet, 1997; Van Stappen, 1989b). Cette stratégie représente une nouvelle occasion d'améliorer ses capacités d'écoute, d'articuler son point de vue et de participer activement à la création d'un projet de groupe (Ellet, 2007; Guilbert & Ouellet, 1997; Ostiguy, 2012; Van Stappen, 1989a), projet encourageant le déploiement de ses capacités d'organisation, de collaboration et de gestion du temps (Bédard *et al.*, 2005; Boehrer & Linsky, 1990; Mathieu, 2004; Shwartz, 2002; Van Stappen, 1989a) et de qualités telles que l'ouverture d'esprit, la tolérance et le respect des autres (Ostiguy, 2012).

⁶⁹ [Traduction libre] *They are opportunities to use knowledge and intuition to generate new knowledge* (Ellet, 2007, p. 90).

⁷⁰ Le conflit sociocognitif est caractérisé par des différences d'opinions chez les membres d'un groupe et ce, par rapport à une même problématique. Ces divergences créent un déséquilibre cognitif chez l'individu qui est alors amené à réviser ses positions et conceptions ainsi qu'à questionner les multiples points de vue de ses pairs afin de construire une nouvelle représentation de la problématique ou de conserver la sienne (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera, 2008).

3.3 Valeur pédagogique de l'étude de cas

La stratégie pédagogique de l'étude de cas s'articule donc autour de trois acteurs principaux, soit l'enseignante ou l'enseignant, l'étudiante ou l'étudiant ainsi que le groupe. Les interactions prenant place entre ces différents acteurs favoriseraient plusieurs dimensions entourant l'apprentissage. D'ailleurs, avant les années 60 et surtout dans les années 50, de nombreuses études⁷¹ ont contrasté l'étude de cas et l'exposé magistral afin d'y dégager, notamment, sa valeur pédagogique. Ces comparaisons ont été compilées par Beckman (1972) et reprises par Van Stappen (1989b). Le tableau 4 présente une synthèse des conclusions dressées par ces auteurs, selon les cinq aspects étudiés en employant leurs propres termes que.

Tableau 4
Comparaison de l'étude de cas et de l'exposé magistral
sur le plan de la valeur pédagogique

Aspects / Stratégie pédagogique	Étude de cas	Exposé magistral
Acquisition de l'information	Équivalente	Équivalente
Rétention de l'information	Supérieure	Inférieure
Effet sur les attitudes et le comportement	Supérieure	Inférieure
Capacité d'analyse, de synthèse, d'intégration de l'information	Supérieure	Inférieure
Préférence des étudiantes et étudiants	Supérieure	Inférieure

Les premières données contrastées se situent en ce qui concerne l'acquisition de l'information. Sur cet aspect, il n'y aurait pas de différences significatives entre l'étude de cas et l'exposé magistral et ce, même s'il est souvent plus long de couvrir la même quantité de notions dans la méthode des cas qu'avec à l'exposé magistral (Beckman, 1972). Cependant, il s'agit là du seul aspect sur lequel l'étude de cas ne serait pas supérieure à l'exposé magistral sur le plan de la valeur pédagogique. En effet, concernant la rétention des informations, l'étude de Beckman (1972) soutient qu'elle serait plus élevée dans les méthodes basées sur la discussion telle que l'étude de cas. Les étudiantes et étudiants se souviendraient davantage des concepts et notions dont ils ont discuté et sur lesquels ils ont pu débattre ou échanger que de ceux qui leur ont simplement été présentés par l'enseignante ou l'enseignant selon l'exposé magistral. Puis, comme mentionné plus haut, l'étude de cas serait supérieure à l'exposé magistral dans le

⁷¹ Entre autres, Bloom (1953), Brinkley (1952), Eglash (1954), Faw (1949), Ostlund (1956), Rujá (1954) et Spence (1928).

développement d'habiletés telles que l'analyse, la synthèse et l'intégration de l'information ainsi que dans le changement d'attitudes et de comportements (Beckman, 1972; Ostiguy, 2012). Cela pourrait être dû à l'engagement et à l'implication nécessaires de la part de l'étudiante et l'étudiant lors d'une étude de cas. Il est amené à participer activement à l'activité de la classe, ce qui semble l'encourager à réfléchir et à se questionner. Finalement, il semblerait que les étudiantes et étudiants préfèrent grandement l'étude de cas à l'exposé magistral et ce, même si elle nécessite plus d'investissement en temps et en énergie (Ostiguy, 2012; Van Stappen, 1989a).

À la lumière de ces résultats, il est possible de conclure que l'étude de cas et, plus largement, la méthode des cas recèle une valeur pédagogique importante et supérieure à l'exposé magistral en ce qui concerne quatre des cinq aspects étudiés. À l'instar de Van Stappen (1989b), je considère cependant qu'il peut être pertinent de recourir à l'exposé magistral et à l'étude de cas de façon complémentaire. Alors que l'exposé magistral place l'étudiante ou l'étudiant dans une position passive de réception des informations, concepts et connaissances, l'étude de cas lui permet « d'aller chercher indirectement de l'expérience à partir de problèmes concrets » (*Ibid.*, p. 17). Juarrero (2008) avance que l'étude de cas facilite « le passage régulier et interactif de la pratique à la théorie » (p. 11). Selon le travail de recension réalisé, la valeur pédagogique de l'étude de cas serait ainsi démontrée par les arguments précédents et ce, malgré l'investissement important qu'elle demande en matière de préparation. L'ensemble des bénéfices qu'elle semble avoir sur l'apprentissage et le fait qu'elle soit préférée à l'exposé magistral par les étudiantes et étudiants justifient qu'on y fasse appel plus souvent, notamment aux études supérieures.

3.4 Recommandations pour les enseignantes et enseignants aux études supérieures

Compte tenu de l'ensemble des bénéfices mentionnés dans les sections précédentes, le présent travail me porte à penser que l'étude de cas est une stratégie pédagogique qui mérite d'être davantage employée dans l'enseignement supérieur. À la suite de la recension et de l'analyse critique effectuées, je formule, en guise de conclusion, quelques recommandations quant à la mise en place de cette stratégie pédagogique aux études supérieures.

Premièrement, compte tenu que les enseignantes et enseignants aux études supérieures reçoivent peu ou pas de formation initiale en pédagogie et que cela tend à leur faire obstacle dans l'utilisation de nouvelles stratégies pédagogiques, il importe qu'ils reçoivent plus de formation sur des stratégies pédagogiques cohérentes avec les nouvelles approches socioconstructivistes préconisées dans l'enseignement, spécifiquement sur l'étude de cas et, plus largement, sur la

méthode des cas. L'ensemble de la démarche à suivre pour sa mise en œuvre nécessite une compréhension et une connaissance approfondies de la stratégie.

Deuxièmement, il s'agit d'une stratégie pédagogique dont l'efficacité et les bénéfices sur l'apprentissage sont tributaires d'une préparation importante de la part de tous les acteurs de la classe. Dans ce cas, je recommande que les enseignantes et enseignants s'allouent un temps suffisant pour préparer les cas, les animer et les évaluer. L'importance de cette préparation doit être explicitée aux étudiantes et étudiants qui sont également amenés à y prendre part. Pour l'élaboration et le choix des cas, je suggère d'aller à la rencontre de travailleurs ou de professionnels œuvrant dans le domaine que l'on souhaite soumettre à l'analyse afin de s'inspirer de situations authentiques. Les enseignantes et enseignants peuvent aussi enrichir leur cas d'après différentes sources de documentation⁷², mais sans s'éloigner de la situation authentique choisie. Lors de l'animation des cas, j'invite l'enseignante ou l'enseignant à prévoir assez de temps pour permettre aux étudiantes et étudiants de s'approprier le cas sans se sentir limités par un trop court délai. Finalement, je propose que l'enseignante ou l'enseignant s'attarde à l'importance de l'évaluation, en la préparant soigneusement. Il doit la rendre cohérente avec la stratégie pédagogique employée, ce qui demande une révision des critères à retenir.

Troisièmement, le climat d'ouverture et de respect de la classe et la relation de confiance établie entre les différents acteurs sont deux conditions essentielles au bon fonctionnement et au succès de la pratique de l'étude de cas. Je recommande donc à l'enseignante ou l'enseignant d'accorder une importance particulière à ces éléments puisqu'ils favoriseront la participation active des étudiantes et étudiants et, par conséquent, l'atteinte des objectifs visés. L'enseignante ou l'enseignant est également invité à avoir confiance dans la stratégie qu'il emploie et à agir en tant que guide afin de faciliter l'ensemble du processus.

Ces recommandations constituent un point de départ pour les enseignantes et enseignants souhaitant utiliser la stratégie pédagogique de l'étude de cas, mais c'est à travers leurs expériences qu'ils pourront en faire une stratégie porteuse de sens en ce qui a trait aux apprentissages, pertinente pour les étudiantes et étudiants ainsi que pour eux-mêmes. Envisager des mises en pratique en classe aux études supérieures est une affaire à suivre.

⁷² Les films, les séries télévisées, les articles de journaux ou de revues et même les romans constituent des référents culturels intéressants à utiliser pour contribuer à l'authenticité du cas.

Conclusion

Cet essai a été effectué dans le but de documenter la stratégie pédagogique de l'étude de cas, de poser un regard critique sur celle-ci afin d'en dégager les forces et limites et de formuler des recommandations quant à son utilisation aux études supérieures. Pour ce faire, j'ai d'abord présenté la problématique en faisant une mise en contexte de l'implantation de la réforme éducative québécoise, soulignant les transformations qu'elle suppose pour les enseignants et enseignantes aux études supérieures. Cela m'a permis de mettre en relief l'intérêt d'étudier les différentes stratégies pédagogiques cohérentes avec les approches socioconstructivistes et, plus particulièrement, l'étude de cas.

Le deuxième chapitre présente une recension sur l'étude de cas en tant que stratégie pédagogique. Elle a permis de retracer les origines de celle-ci et de faire l'ébauche de la profondeur et de la richesse de ses ancrages historiques. En la classant selon trois typologies distinctes, ses caractéristiques spécifiques ont été mises en lumière : l'accompagnement de l'enseignante ou l'enseignant en tant que facilitateur des apprentissages ; le rôle actif de l'étudiante ou l'étudiant ; la prédominance du travail de groupe et de la discussion. La synthèse des ouvrages et ressources consultés a permis de cartographier les conditions à remplir par les enseignantes et enseignants ainsi que par les étudiantes et étudiants lors de l'application de cette stratégie pédagogique. Malgré qu'il s'agisse d'une stratégie pédagogique nécessitant un engagement et une implication importante de tous les acteurs de la classe, les avantages qui se dégagent, surtout en ce qui a trait à la mobilisation des apprentissages, dépassent ses contraintes.

Le dernier chapitre a donné lieu à un retour critique qui aboutit à l'élaboration de trois recommandations formulées à l'endroit des enseignantes et enseignants souhaitant recourir à cette stratégie pédagogique aux études supérieures. Premièrement, je recommande que la formation en pédagogie mise à la disposition des enseignantes et enseignants aux études supérieures soit développée afin qu'ils soient mieux renseignés sur l'approche socioconstructiviste en éducation et sur les stratégies pédagogiques actives cohérentes avec celle-ci telles que l'étude de cas. Deuxièmement, je suggère que les enseignantes et enseignants fassent preuve d'une préparation importante autant avant, pendant, qu'après le

cas puisque le succès de cette stratégie dépend de cette préparation. Ils sont d'ailleurs invités à témoigner de l'importance de cette préparation aux étudiantes et étudiants qui doivent également se préparer à l'analyse du cas. Troisièmement, j'encourage les enseignantes et enseignants à créer un climat d'ouverture et de respect dans la classe ainsi qu'à établir une relation de confiance avec les

étudiantes et étudiants. Cela favorisera les échanges riches et une analyse plus approfondie du cas.

Comme les enseignantes et enseignants des cégeps et des universités reçoivent peu ou pas de formation initiale en pédagogie, leur rapport à la problématique soulevée par la réforme ainsi qu'aux différentes stratégies pédagogiques est différent de celui des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire. Il est donc pertinent de contribuer à la recherche dans le domaine de la pédagogie post-secondaire en s'intéressant à des stratégies pédagogiques actives telles que l'étude de cas. Ce type de projet de recherche contribue à l'enrichissement de la littérature pédagogique, à la production de connaissances et à l'élaboration de ressources pouvant être mises à la disposition des enseignantes et enseignants aux études supérieures misant sur leur développement professionnel.

C.1 Retour critique sur ma recension

À titre de critique finale de mon essai, je me dois de préciser certaines limites. En premier lieu, l'omission de la notion de rapport au savoir qui, selon plusieurs travaux, se décline de façon différente selon les stratégies pédagogiques mobilisées en classe (Bernard, Savard & Beaucher, 2014). L'emploi de la méthode des cas n'est pas l'exception et mérite d'être étudié.

En deuxième lieu, les particularités de la méthode des cas dans la visée d'une formation professionnelle en milieu collégial ou universitaire n'ont pas été distinguées de celles de la formation dans l'enseignement supérieur en général. Examiner ces particularités permettrait d'approfondir sur le rapport théorie-pratique que la stratégie de l'étude de cas cherche à favoriser.

La recension critique achève donc ici, mais la thématique de ce travail est à poursuivre.

Références bibliographiques

- Adam, M., Chambers, R., Fukui, S. & Wassermann, S. (1991). *Evaluation materials for the graduation program*. Victoria, Colombie-Britannique : Ministry of Education.
- Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Bachy, S., Garant, M. & Frenay, M. (2008, janvier). *Comprendre les niveaux d'enseignement. Cas d'une enquête menée à l'Université catholique de Louvain*. Communication présentée au 20^e colloque international de l'ADMEE-Europe, Genève, Suisse.
- Barrows, H.S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486.
- Beckman, M. (1972). Evaluating the case method. *Educational Forum*, 34(4), 489-497.
- Bédard, M. G., Dell'Aniello, P. & Desbiens, D. (2005). *La méthode des cas : guide orienté vers le développement des compétences* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Berger, J-L. & Büchel, F. (2013). Le concept d'apprentissage autorégulé : une introduction. Dans J-L. Berger & F. Büchel (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications* (1^{ère} éd., p. 17-30). Nice : Ovidia.
- Bernard, M.C., Savard, A. & Beaucher, C. (dir.) (2014). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. Repéré à http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratique* (Tome 1). Berne : Peter Lang.
- Bloom, B. S. (1953). Thought process in lectures and discussions. *Journal of General Education*, 7, 160-169.
- Boehrer, J. & Linsky, M. (1990). Teaching with cases : learning to question. Dans Svinicki, M. D. (dir.), *The changing face of college teaching* (p. 41-59). San Francisco : Jossey-Bass Inc.

- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), 25-41. doi : 10.3917/cnx.081.0025
- Boutin, G. (2007). De la réforme de l'éducation au « nouveau pédagogique » : un parcours chaotique et inquiétant. *Argument. Politique, société et histoire*, 9(1), p. 49-61.
- Brierley, J. E. C. (2002). Droit civil. Dans *L'Encyclopédie canadienne*. Repéré à <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/civil-law/>
- Brinkley, S. G. (1952). Mental activity in college classes : student estimate of relative value of ten learning situations. *Journal of Experimental Education*, 20(4), 373-378.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125.
- Carnegie Commission. (1986). *A nation prepared : teachers for the 21st century*. New York : Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Chamberland, G., Lavoie, L. & Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Christensen, C. R. & Hansen, A. J. (1987). *Teaching and the case method*. Boston : Harvard Business School.
- Connor, E. (2011). Using cases and clickers in library instruction : designed for science undergraduates. *Science & Technology Libraries*, 30(3), 244-253.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1989). *La pédagogie , un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Repéré à <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0379.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Des conditions de réussite au collégial : Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Repéré à <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0405.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Repéré à http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/form_col.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique?* Repéré à <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann>

[01.pdf](#)

- Copeland, T. M. (1954). The genesis of the case method in business instruction. Dans M. P. McNair (dir.), *The case method at the Harvard Business School* (p. 25-33). New York : McGraw Hill.
- Cousinet, R. (1968). *L'éducation nouvelle* (3^e éd.). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec : Bilan et défis. Dans F. Dumont & Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* (p. 37-61). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Davis, C. & Wilcock, E. (2003). Teaching materials using case studies. Repéré à <http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp>
- De Ketele, J-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (2007). *Guide du formateur* (3^e éd.). Paris : De Boeck Supérieur.
- Désautels, J. & Larochelle, M. (1989). *Qu'est-ce que le savoir scientifique? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Dubé, L. (2011, novembre). *La rédaction de cas et de notes pédagogiques*. Communication présentée à la journée de la pédagogie : « La méthode des cas », HEC, Montréal, Québec.
- Duval, N. (2002). L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIX^e siècle. *Histoire, économie et société*, 21(1), 71-86.
- Eglash, A. (1954). A group-discussion method of teaching psychology. *Journal of Educational Psychology*, 45(5), 257-267. doi : 10.1037/h0053693
- Ellet, W. (2007). *The case study handbook : how to read, discuss, and write persuasively about cases*. Boston : Harvard Business School Press.
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 64, 1-24. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=64&lang=fr>
- Erskine, J. A., Leenders, M. R. & Maufette-Leenders, L.A. (1981). *Teaching with cases*. London, Ontario : University of Western Ontario.

- Faw, V. (1949). A psychotherapeutic method of teaching psychology. *American Psychologist*, 4(4), 104-109. doi : 10.1037/h0060072
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (2004). *La réforme de l'éducation*. Repéré à <http://www.fcsq.qc.ca/fileadmin/medias/PDF/Reforme.ppt>
- Fourez, G., Englebert-Lecompte, V. & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs*. Bruxelles : de Boeck.
- Gagnon, Y-C. (2009, juin). *L'étude de cas comme méthode de recherche : comment assurer la véracité des résultats*. Communication présentée au 2^e colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Lille, France.
- Gagnon, Y-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Garvin, D. A. (2003). Making the case. *Harvard Magazine*, 106(1), 56-67.
- Garvin, D. A. (2004). Participant-centered learning and the case method : a case study teacher in action. Repéré à http://hbsp.harvard.edu/multimedia/pcl/pcl_1/3/index.html
- Gauthier, G. (2009). *Capturing and representing the reasoning processes of expert clinical teachers for case-based teaching*. (Thèse de doctorat, Université McGill, Montréal, Québec). Repéré à http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=86667&local_base=GEN01-MCG02
- Gauthier, R-F. (2011). *Compétences et statut des savoirs*. Repéré à <http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3875>
- Gerring, J. (2004). What is case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98(02), 341-354.
- Gerring, J. (2007). *Case study research : principles and practices*. Boston : Cambridge University Press.
- Gill, G. T. (2011). *Informing with the case method : a guide to case method*. Santa Rosa, California : Informing Science Press.

- Gohier, C., Chevrier, J. & Anadón, M. (2005). La formation des maîtres au temps des réformes : l'identité professionnelle revisitée par la posture pédagogique. Dans D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 281-298). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Graham, A. (2011). *Making the case : using case studies for teaching and knowledge management in public administration*. Ontario : Queen's Policy Studies.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Guilbert, L. & Ouellet, L. (1997). *Études de cas et apprentissage par problèmes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guimont, G. (2009). La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique au Québec : les faits saillants. *Pédagogie Collégiale*, 22(3), 29-34.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Hare, W. & Portelli, J. P. (1993). *What to do? Case studies for teachers*. Halifax : Fairmont Books.
- Hébert, L. (2011, novembre). *D'un simple cas à un cours de cas*. Communication présentée à la journée de la pédagogie : « La méthode des cas », Montréal, Québec.
- Herreid, C. F. (1998). Return to Mars : how not to teach a case study. *Journal of College Science Teaching*, 27(6), 379-382.
- Herreid, C. F. (2001). Don't! What not to do in teaching cases. *Journal of College Science Teaching*, 30(5), 292-294.
- Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas : application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck.
- Honan, J. P. & Sternman Rule, C. (2002). *Using cases in higher education : a guide for faculty and administrators*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Inchauspé, P. (2010). Le renouveau pédagogique au secondaire : regarder derrière pour mieux comprendre présent et futur. *Pédagogie Collégiale*, 24(1), 11-17.

- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Juarrero, J. M. (2008). Petite histoire de la méthode des cas... Repéré à http://www.ccmp.fr/index.php?pg=filman&sAction=getFile&inl=1&id=2&gr=Y&path=Documents+publics%2Fpublications_et_echanges&file=Art0001.pdf&idf=305
- Kimball, B. A. (1995). *The emergence of case method teaching, 1870s-1990s : a search for legitimate pedagogy*. Indiana : The Poynter Center.
- Langevin, L. (2009). *La formation pédagogique des professeurs d'université : des besoins réels à satisfaire*. Montréal : Université du Québec à Montréal (UQAM).
- Laure, F. (2000). *Le guide des techniques d'animation*. Paris : Dunod.
- Leclerc, C., Bourassa, B. & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explication, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38(1), 11-31.
- Legendre, R. (1993). Cas. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd., p. 163). Paris : Guérin.
- Legendre, R. (1993). Étude de cas. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd., p. 565). Paris : Guérin.
- Light, R. J. (1994). Teaching with case studies. *Stanford University Newsletter on Teaching*, 5, 1-4.
- Lynn Jr., L. E. (1999). *Teaching & learning with cases : a guidebook*. New York : Seven Bridges Press.
- Mathieu, S. (2004). La méthode de cas. *Pause pédagogique*, 8(3), 1-2.
- Meirieu, P. (2001). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. Paris : UNESCO.
- Merseth, K. K. (1991a). *The case for cases in teacher education*. Washington : AACTE Publications.
- Merseth, K. K. (1991b). The early History of case-based instruction : insights for teacher education today. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 243-249.

- Ministère de la Justice du Québec. (2002). *Jurisprudence*. Repéré à <http://www.justice.gouv.qc.ca/francais/sujets/glossaire/jurispr.htm>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-010.pdf>
- Ministère de l'éducation du Québec. (2002a). *Programme de formation de l'école québécoise : calendrier d'implantation*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/anterieur/calendrier.pdf
- Ministère de l'éducation du Québec. (2002b). *Être à jour, toujours! L'approche par compétences*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs43772>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2005). *Le renouveau pédagogique : ce qui définit « le changement »*. Repéré à <http://www.fcsq.qc.ca/fileadmin/medias/PDF/452755.pdf>
- Mucchielli, R. (1984). *La méthode des cas* (6^e éd.). Paris : ESF.
- Muchielli, R. (2008). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* (11^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Ostiguy, J. (2012, juin). *L'étude de cas pour développer le jugement*. Communication présentée au 32^e colloque de l'AQPC, Gatineau, Québec.
- Ostlund, L. A. (1956). An experimental study of case-discussion learning. *Journal of Experimental Education*, 25(1), 81-89.
- Pain, J. (2007). Célestin Freinet. Dans *Encyclopaedia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/celestin-freinet/>
- Perrenoud, P. (1995a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (2^e éd.). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1995b). Des savoirs aux compétences : Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 10(3), 5-16.
- Perrenoud, P. (2000, juin). *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire?* Communication présentée au 20^e colloque de l'AQPC, Laval,

Québec.

- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances? Dans J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (1^{ère} éd., p. 45-60). Bruxelles : De Boeck Supérieur « Raisons éducatives ».
- Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école* (5^e éd.). Paris : ESF.
- Pigors, P. (1961). *Case method in human relations : the incicent process*. New York : Mcgraw-Hill Book Company.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : École de Polytechnique de Montréal.
- Presseau, A. & Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Pruvost, J. (2004). Cas. Dans *Le nouveau Littré* (p. 200). Paris : Éditions Garnier.
- Rieunier, A. (2001). *Préparer un cours. Applications pratiques* (1^{ère} éd., vol. 1). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Rocher, G. (2004a). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117-128.
- Rocher, G. (2004b). À la défense du réseau collégial. *Pédagogie collégiale*, 17(4), 4-9.
- Röhrs, H. (1994). Maria Montessori. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 24(1-2), 173-188.
- Romano, G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves. *Pédagogie collégiale*, 6(1), 17-21.
- Ruja, H. (1954). Outcomes of lecture and discussion procedures in three college courses. *Journal of Experimental Education*, 22(4), 385-394.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New-York : Basic Books.
- Schwartz, M. (2002). Teaching Methods for Case Studies. Repéré à <http://www.ryerson.ca/content/dam/lt/resources/handouts/CaseMethodBestPractices.pdf>
- Serraf, G. (1985). Méthode des cas. Dans *Dictionnaire méthodologique du*

marketing, collection ADETEM marketing demain (p. 48). Paris : Éditions d'Organisation.

Shapiro, B. (1984). *Hints for case teaching*. Boston : Harvard Business School.

Spence, R. B. (1928). Lecture and class discussion in teaching educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 19(7), 454-462.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California : SAGE Publications.

St-Pierre, L., Arsenault, L. & Nault, G. (2010). La formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, une diversité originale... à l'image des cégeps! *Formation et Profession*, 17(1), 25-30.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris : ESF.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tournier, M. (1978). *Typologie des formules pédagogiques*. Québec : Direction générale de l'enseignement collégial (MEQ).

Trottier, D. (2006). Autonomie professionnelle, vraiment? *Formation et Profession*, 12(1), 13-23.

Van Stappen, Y. (1989a). *L'enseignement par la méthode des cas*. Joliette, Québec : Cégep Joliette-De Lanaudière.

Van Stappen, Y. (1989b). Enseigner... Apprendre. *Pédagogie collégiale*, 3(2), 16-18.

Van Stappen, Y. (1990). *Cas pour techniques de gestion de bureau : guide d'élaboration et applications*. Joliette, Québec : Cégep Joliette-De Lanaudière.

Vial, J. (1986). *Histoire et Actualité des méthodes pédagogiques*. Paris : ESF.

Vincent, S. (2004). Les discours sur la réforme éducative au Québec : Une mise en débat des postures spécifiques des différents acteurs concernés par les savoirs en éducation. Dans P. Jonnaert & A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires : regards croisés* (p. 202-227). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Wassermann, S. (1994). *Introduction to case method teaching : A guide to the Galaxy*. New York : Teachers College.

- Yin, R. K. (1981). *The case study as a serious research strategy*. Thousand Oaks, California : SAGE Publications.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research : design and methods* (4^e éd.). Thousand Oaks, California : SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3^e éd.). Thousand Oaks, California : SAGE Publications.
- Zoller, E. (2004). Common law. Dans *Notions 1 : les notionnaires de l'Encyclopaedia Universalis* (vol. 1, p. 171). Paris : Encyclopaedia Universalis.