



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

# DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET APPORTS À LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS QUÉBÉCOIS

DIRECTION : EMMANUELLE SOUCY ET CHRISTIAN DUMAIS

Volume 8, numéro 2

2021

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

\*\*\*

©RICS - ISSN 2292-3667



## L'APPRENTISSAGE BASÉ SUR LES CAS : FAIRE DE LA RECHERCHE UN MATÉRIAU POUR LA FORMATION EN DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE\*\*

MARIE-HÉLÈNE FORGET, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA<sup>1</sup>

### Résumé

La recherche en didactique nourrit les formatrices et formateurs, leur permettant d'offrir des contenus à la fine pointe des pratiques innovantes. Pourtant, la formation en didactique de l'écriture tombe parfois à plat malgré la qualité des cours offerts en formation initiale des maitres. C'est du moins ce que l'on peut déduire des trop peu nombreuses recherches portant sur le sujet. Pour participer à la réflexion sur le réinvestissement de la recherche pour la formation initiale en didactique du français, l'article présente la mise en œuvre de l'approche basée sur les cas dans le cadre d'un cours de didactique de l'écriture. Il présente concrètement comment l'autrice s'appuie sur des données de recherche qu'elle mène dans des classes pour structurer des activités de formation qui visent précisément le développement d'un savoir-agir de nature professionnelle.

**Mots-clés :** Didactique, Formation initiale, Apprentissage basé sur les cas, Enseignement de l'écriture.

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : [Marie-Helene.Forget@uqtr.ca](mailto:Marie-Helene.Forget@uqtr.ca)

\*\*Pour citer cet article :

Forget, M.H. (2021). L'apprentissage basé sur les cas : faire de la recherche un matériau pour la formation en didactique de l'écriture. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 264-278. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16606856.v1>

## 1. INTRODUCTION

Il y a maintenant plusieurs années que je m'intéresse à la formation didactique dans le cadre de mes fonctions d'enseignante et de superviseure de stage en formation initiale des maîtres ainsi que de chercheuse en didactique du français. Mon expérience de superviseure notamment, parce qu'elle m'offre l'occasion de constater, sur le terrain, la mobilisation effective des savoirs didactiques chez les stagiaires, me porte à penser que la formation didactique, toute pertinente qu'elle puisse être, tombe parfois à plat. J'ai d'ailleurs mené une recherche en 2017 portant sur la compétence professionnelle de planification<sup>2</sup> et posant la question de la maîtrise des savoirs didactiques par les stagiaires en enseignement du français au secondaire (Forget, 2019, 2020). Cette étude se conclut sur la recommandation suivante : procéder à un meilleur arrimage de la théorie et de la pratique au sein de la formation professionnelle pour permettre aux stagiaires de mieux s'approprier les savoirs didactiques afin qu'ils et elles puissent les réinterpréter et les mettre en œuvre « dans une logique d'action » (Gagnon, 2007, p. 142).

Après avoir brossé un bref portrait des besoins de formation des étudiantes et étudiants qui se destinent à l'enseignement du français au secondaire, je propose de mettre en lumière des résultats d'une recherche menée dans des classes de français du premier cycle du secondaire et portant sur l'apprentissage de l'écriture de textes justificatifs. Ces résultats me serviront ensuite à faire valoir les ajustements que j'ai apportés à mes cours de didactiques afin de mieux répondre aux besoins de formation des étudiantes et étudiants. Cet exercice me permettra de dégager, en conclusion, comment la recherche en didactique du français peut, de mon point de vue, être réinvestie dans la perspective de mieux arrimer les formations didactique et pratique.

## 2. DES SAVOIRS DIDACTIQUES À PARFAIRE

Dans le cadre de cet article, considérons que les savoirs didactiques regroupent les savoirs à enseigner et les savoirs *pour* enseigner. Les savoirs à enseigner correspondent aux savoirs savants et aux pratiques sociales de référence (Martinand, 2001) qui sont didactiquement transposés dans les programmes, puis par les enseignantes et enseignants, pour devenir les savoirs appris par les élèves (Chevallard et Johsua, 1985/1991; Gauvin et Boivin, 2012). Quant aux savoirs *pour* enseigner, ils correspondent aux approches, aux méthodes, aux techniques ou aux dispositifs d'enseignement proprement didactiques, c'est-à-dire les savoirs *pour* enseigner qui sont développés en tenant compte des spécificités des savoirs à enseigner (Dolz et Gagnon, 2009).

Les conclusions des trop rares recherches portant sur les savoirs didactiques des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement du français montrent que les savoirs didactiques grammaticaux qui sont mobilisés en contexte de stage sont fragiles (Gauvin *et al.*, 2017). En écriture, plus spécifiquement, des recherches québécoises soulignent que les compétences en écriture des étudiantes et étudiants en enseignement du français ainsi que leur maîtrise des genres discursifs à enseigner sont à parfaire (Gagnon, 2014; Lord et Sauvaire, 2014). En fait, les études indiquent « un décalage entre [l]es savoirs didactiques de référence et la compréhension qu'en ont les stagiaires [...] au terme de la formation » (Forget, 2020, p. 47).

Par ailleurs, le choix et la description des savoirs *pour* enseigner par les stagiaires dans leurs préparations détaillées révèlent dans plusieurs cas une mécompréhension des méthodes proprement didactiques (Forget,

---

<sup>2</sup> « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 75).

2019). Par exemple, une démarche active de découverte est annoncée alors qu'un exposé magistral est décrit. Les stagiaires se rabattent également souvent sur l'enseignement direct alors que des outils didactiques ont été appris dans le cadre de cours de didactique. Par exemple, un enseignement direct d'une règle grammaticale est choisi au lieu d'utiliser les manipulations syntaxiques pertinentes. Aussi, la prise en compte des processus d'apprentissage impliqués dans le développement des compétences scripturales est très peu apparente dans le travail de planification de stagiaires. Par exemple, aucun enseignement de stratégie d'écriture n'est prévu ou décrit dans les préparations détaillées de cours de stagiaires portant sur la production d'un texte (Forget, 2019; Scheepers, 2014). Enfin, les stagiaires sollicitent assez peu les cadres didactiques au moment de préparer les cours, s'intéressant davantage aux aspects relatifs à la relation pédagogique, comme l'ont aussi montré Araujo-Oliveira, Lisée, Lenoir et Maubant (2011), ainsi que Scheepers (2014) et Forget (2019).

À la lumière de ces trop peu nombreuses études et m'appuyant sur le référentiel de compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2001, 2020), il m'apparaît que la question posée dans le cadre de ce numéro, à savoir « comment les recherches menées en didactique du français viennent-elles enrichir la formation initiale? » revêt un intérêt certain, voire une importance capitale, pour la formation initiale des maîtres. En effet, les savoirs didactiques constituent les fondements de l'acte d'enseigner : ils entrent en jeu dans la mobilisation de plusieurs des compétences professionnelles<sup>3</sup>; leur maîtrise garantit la qualité de l'enseignement offert; la qualité des apprentissages réalisés par les élèves en est tributaire. Si l'on souhaite que les enseignantes et enseignants puissent mobiliser des savoirs didactiques pertinents en fonction des contingences des situations didactiques et « [a]ppuyer le choix de [leurs] stratégies d'intervention sur des données de recherche en matière de didactique et de pédagogie » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 55), il importe de réfléchir aux moyens de soutenir, au sein même de la formation initiale, la construction de savoirs didactiques issus de la recherche qui soient mieux compris et plus aisément mobilisables en contexte de pratique.

### **3. AU DEPART DE MA REFLEXION DE FORMATRICE : UNE ETUDE DE TERRAIN**

En 2009, dans la foulée du Plan d'action pour l'amélioration du français au primaire et au secondaire (Gouvernement du Québec, 2008), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport instaure une nouvelle épreuve d'écriture à la fin du premier cycle du secondaire afin de suivre de plus près le parcours d'apprentissage des élèves québécois en matière d'écriture. Le texte à produire dans le cadre de cette première épreuve (Gouvernement du Québec, 2009) devait s'inscrire dans les familles de situations « Informer en élaborant des descriptions » et « Appuyer ses propos en élaborant des justifications » (p. 5). Surpris par cette annonce, un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants de français de deuxième secondaire ont alors posé une problématique tout à fait didactique en se demandant : 1) ce que voulait dire « justifier », notamment par rapport à « argumenter » (pôle objet), 2) si leurs élèves avaient la maturité intellectuelle pour justifier leurs propos, notamment à l'écrit (pôle élèves) et 3) comment ils devaient s'y prendre pour enseigner ce nouveau savoir (pôle enseignant)?

---

<sup>3</sup> Je pense tout particulièrement aux compétences professionnelles 1, 3, 4, 5, 7, 8 et 12 du référentiel de 2020.

La recherche dont je souhaite faire état ici visait à explorer ces questions, son objectif principal étant de mieux comprendre comment les élèves apprennent à produire des textes justificatifs en classe de français au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Pour atteindre cet objectif, j'ai procédé à l'observation directe (Laperrière, 2008) des activités d'enseignement et d'apprentissage relatives à l'écriture de textes justificatifs sur une durée d'un mois dans trois groupes-classes de trois enseignantes et enseignant différents. Puis, aux termes de ces activités d'enseignement et d'apprentissage, j'ai tenu des entretiens auprès de 15 élèves volontaires visant 1) à mieux connaître, à travers des récits de pratique (Bertaux, 2005), ce qu'est la justification de leur point de vue, puis 2) à comprendre, à travers la verbalisation d'une activité d'écriture (Forget, 2013; Vermersch, 2006), comment ils s'y prennent pour produire un texte justificatif aux termes d'activités d'enseignement et d'apprentissage en classe de français. J'ai aussi récupéré le matériel didactique utilisé ainsi que toutes les traces produites par ces élèves dans le cadre de cette production écrite. L'analyse des entretiens, adossée aux données d'observation, au matériel utilisé et aux traces produites par les élèves, a permis de dégager plusieurs constats dont trois vont particulièrement m'intéresser ici parce qu'ils m'ont permis de mieux cibler des besoins de formation potentiels chez les étudiantes et étudiants en enseignement du français. Dans ce qui suit, je présenterai d'abord succinctement ces trois constats puis, dans la partie suivante, j'exposerai comment des données de cette recherche ont été réinvesties dans le cadre de mon cours de didactique de l'écriture.

### **3.1 Premier constat : les élèves ont un savoir discursif d'expérience dont on tient peu compte dans le cadre des activités d'enseignement et d'apprentissage en écriture**

Dans leurs récits de pratique, les élèves racontent quand, comment, auprès de qui et pourquoi ils recourent à la justification dans leur vie personnelle et à l'école. Ces récits dévoilent des stratégies très fines et bien choisies en fonction des contextes (Forget et Dezutter, 2015). Par exemple, un élève indique qu'à l'école il doit donner plusieurs raisons qui appuient sa réponse pour montrer qu'il a compris alors que lorsqu'il fait valoir une demande auprès de son père, il doit choisir le bon moment pour lui en parler et donner « un seul argument, mais le bon » (Forget, 2014). Ce savoir d'expérience, qui entre inévitablement en jeu lors de l'apprentissage en classe (Penloup, 2005, 2007), n'a pourtant pas été exploité dans les activités d'enseignement et d'apprentissage observées.

Selon mon expérience de terrain, il en va de même pour plusieurs conduites discursives enseignées en classe de français qui peuvent pourtant être considérées comme des « déjà-là ». En classe de français, ce n'est pas toujours la construction de connaissances considérées comme étant « nouvelles » pour l'élève qu'il est pertinent d'accompagner, mais plutôt un processus de secondarisation, notamment dans le cas des conduites discursives (Bakhtine, 1984; Bautier et Goigoux, 2004; Jaubert, 2007). Autrement dit, il est souvent plus pertinent d'accompagner les élèves dans un processus de transformation progressive des conduites dites premières (celles utilisées dans les interactions informelles et spontanées souvent à l'oral), en conduites dites secondes (celles utilisées dans des contextes plus formels et plus souvent à l'écrit). Ce premier constat met en lumière l'importance de former les étudiantes et les étudiants pour qu'ils soient en mesure de :

Élaborer des séquences et des situations d'enseignement et d'apprentissage qui tiennent compte [...] des connaissances préalables des élèves et de leurs préconceptions dans une perspective de planification des apprentissages à court, à moyen et à long terme (Gouvernement du Québec, 2020, p. 55).

### **3.2 Deuxième constat : Les savoirs enseignés dans le cadre d'activité d'enseignement et d'apprentissage en écriture ne sont pas toujours utiles aux élèves**

L'activité finale d'écriture observée dans le cadre de cette recherche consistait pour les élèves à choisir un sport parmi trois qui leur étaient suggérés et à écrire aux membres jeunesse du comité international olympique (CIO) pour faire valoir l'ajout de ce sport au programme olympique. Lors des entretiens de verbalisation, les élèves ont tous indiqué qu'ils devaient écrire « une lettre au CIO » pour faire valoir l'ajout du sport qu'ils avaient choisi. On constate que le genre et le destinataire identifiés par les élèves (écrire une lettre au CIO) sont tout à fait pertinents avec les paramètres de cette situation d'écriture, ce qui montre des capacités « déjà-là » à bien cerner les contingences du contexte. Or, on constate dans les entretiens que l'enseignant devient rapidement le réel destinataire des élèves. De plus, aucun élève n'a produit un texte présentant les caractéristiques d'une lettre (Forget, 2017).

En tenant compte des données d'observation, on constate que les savoirs enseignés, les outils fournis aux élèves et les consignes formulées par les enseignantes et l'enseignant ne faisaient pas écho aux caractéristiques du genre que commandait pourtant la situation d'écriture : ils entraient même en contradiction avec ce que la situation d'écriture demandait aux élèves de faire. Par exemple, le genre enseigné n'a pas été celui d'une lettre ou toute forme de texte de mise en candidature (Gouvernement du Québec, 2004), mais bien celui du texte scolaire typiquement rencontré en classe de français : introduction subdivisée en sujets amené, posé et divisé, développement subdivisé en deux aspects, l'un qui décrit, l'autre qui justifie, conclusion subdivisée en résumé et ouverture. Il ne s'agit pas ici de remettre en cause la pertinence d'enseigner ce genre scolaire, mais plutôt de souligner l'importance que la situation d'écriture telle que formulée entre en cohérence avec les savoirs qui sont enseignés aux élèves. Ce deuxième constat met en lumière l'importance de former les étudiantes et les étudiants pour qu'ils soient en mesure de :

Cerner, dans les programmes d'études, les concepts clés, les stratégies, les repères culturels et les connaissances autour desquels les situations d'enseignement et d'apprentissage seront organisées et les adapter à ses élèves (Gouvernement du Québec, 2020, p. 55).

### **3.3 Troisième constat : Les savoirs enseignés ne sont pas toujours utilisables par les élèves**

Les entretiens de verbalisation ont également mis en lumière une utilisation peu efficace des stratégies de planification en écriture visant à déterminer le contenu des textes à produire (sélection d'informations importantes, prise de notes, plan) (Forget, 2017). Les élèves avaient en main des textes les informant sur les sports proposés ainsi que les critères de sélection du CIO, ce qui devait leur permettre de trouver, dans le corpus de textes, les informations permettant de fonder les raisons justifiant l'ajout du sport choisi au programme olympique en tenant compte de leurs destinataires et de leurs intérêts, en l'occurrence les membres du CIO. Les élèves avaient également en main un tableau pour la prise de notes. Les traces laissées sur les textes lus montrent soit une surabondance d'éléments surlignés, soit leur quasi-absence. Quant au tableau de prise de notes, la vaste majorité était à peu près vide, tout comme les plans.

Les données d'observation témoignent du rappel qu'ont fait les enseignantes et l'enseignant quant à la manière de mettre en œuvre la stratégie visant à identifier les informations importantes d'un texte. Or, les situations d'écriture demandent un certain ajustement de cette stratégie, car l'intention de lecture n'est pas d'abord de comprendre l'essentiel d'un texte, mais bien d'identifier les informations « pertinentes » en fonction des paramètres de la situation d'écriture. Les connaissances conditionnelles (Tardif, 1992) relatives à cette stratégie sont, en effet, fondamentales dans la planification de l'écriture puisqu'elles permettent aux élèves de saisir pourquoi il lit des textes, à qui s'adressera son texte et, de ce point de vue, quelles informations sont

importantes à relever. Ce travail d'ajustement n'a pas été explicité en classe. Ce troisième constat met en lumière l'importance de former les étudiantes et les étudiants pour qu'ils soient en mesure de :

Prévoir les moyens de présenter les contenus de manière structurée afin que les élèves puissent en saisir les éléments pertinents et comprendre leur caractère contingent (Gouvernement du Québec, 2020, p. 55).

À tout reprendre et en allant au-delà, il s'est dégagé de cette recherche que l'enseignement offert relativement à l'écriture de textes justificatifs tiendrait peu compte du « déjà-là » qu'apportent avec eux les élèves; les savoirs enseignés et les outils fournis entreraient parfois en conflit avec les consignes et les paramètres des situations d'écriture choisies ou conçues par les enseignantes et enseignants; si ces derniers présentent, certes, les stratégies aux élèves, ils enseigneraient assez peu à les mettre en œuvre en tenant compte du contexte de leur utilisation.

#### **4. UNE FORMATION EN DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE BASEE SUR LES CAS**

Ces constats, et d'autres que j'ai pu faire dans le cadre de mon travail de superviseuse de stage, montrent l'importance de former les étudiantes et étudiants pour qu'ils soient capables de choisir, d'adapter et de mettre en œuvre des savoirs didactiques justes, pertinents et efficaces, en fonction des contingences des situations didactiques, dans le but de soutenir le développement des compétences scripturales des élèves (Gouvernement du Québec, 2020; Jonnaert et Vander Borgh, 2009). De telles capacités relèvent de plusieurs compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2020) : planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage (CP 3), les mettre en œuvre (CP 4), évaluer les apprentissages (CP 5), tenir compte de l'hétérogénéité des groupes-classes (CP 7), soutenir le plaisir d'apprendre (CP 8) sans oublier d'agir comme médiatrice ou médiateur d'éléments de culture (CP 1). Or, qui dit « compétence » dit savoir agir « en contexte » en mobilisant les connaissances et les ressources appropriées (Carette et Rey, 2010; Gouvernement du Québec, 2001, 2020; Tardif, 2006). La formation didactique devrait ainsi soutenir la construction de connaissances didactiques (et autres), ainsi que leur mise en œuvre en tenant compte de la complexité des contextes professionnels. Selon l'étude réalisée sur la compétence de planification des stagiaires (Forget, 2019, 2020), il semble que la formation didactique permette l'acquisition de connaissances didactiques de type déclaratif adossées à un métalangage juste, mais qu'elle permet moins bien leur interprétation et leur mise en œuvre concrète en contexte. J'ai donc voulu trouver un moyen d'accroître l'arrimage entre la formation didactique et la pratique en contextualisant mieux les savoirs didactiques de référence afin de les rendre plus tangibles et maniables et d'en faciliter la mobilisation. Après avoir envisagé diverses options comme l'approche expérientielle (Kolb, 1984) et l'apprentissage par problèmes, c'est l'apprentissage basé sur les cas (TÉLUQ, 2021) qui a retenu mon attention.

##### **4.1 L'apprentissage basé sur les cas**

L'apprentissage basé sur les cas<sup>4</sup> (ABC) est une approche pédagogique socioconstructiviste que l'on peut associer au modèle général de l'enquête proposé par Dewey (1947). L'objectif global de cette approche consiste à établir le pont entre la théorie et la pratique spécifiquement dans le contexte de la formation professionnelle, dans le but de soutenir indirectement le développement de l'expérience professionnelle ou, plus précisément, d'un savoir agir en contexte professionnel. L'ABC vise également le développement des capacités d'analyse et

<sup>4</sup> Pour la personne intéressée à en savoir davantage sur cette approche et d'autres qui lui sont apparentées, suivez : [https://wiki.telug.ca/wikimedia/index.php/Apprentissage\\_bas%C3%A9\\_sur\\_les\\_cas](https://wiki.telug.ca/wikimedia/index.php/Apprentissage_bas%C3%A9_sur_les_cas)

de synthèse des futurs professionnels, ainsi que du jugement nécessaire à la prise de décision et à la mise en place de solutions. L'approche vise enfin à ce que les étudiantes et étudiants apprennent à mieux se connaître et, surtout, à comprendre qu'il existe plusieurs avenues pour répondre aux besoins des élèves et pour résoudre les problèmes auxquels tout professionnel est quotidiennement confronté : la solution unique, voire la « recette » parfaite n'existe pas. Dans cette approche, c'est le processus d'analyse qui constitue le centre d'intérêt plutôt que la solution élaborée. Une recension des écrits de William (2005) et une recherche de Brown et al. (2011) concluent que cette approche, utilisée dans le cadre de formations professionnalisantes en sciences de la santé soutient la motivation des apprenants, le développement de leur pensée critique, leurs aptitudes de collaboration tout autant que l'intégration des connaissances dans la pratique.

Si l'ABC peut servir à structurer un programme entier de formation professionnalisante (des exemples existent également au Québec aux HEC-Montréal), les formatrices et formateurs peuvent aussi l'adopter pour structurer leurs cours. L'approche peut enfin être utilisée comme modalité d'enseignement et d'apprentissage parmi d'autres à l'intérieur d'un cours. C'est cette dernière option que j'illustrerai plus loin.

Dans cette approche, les cas sont élaborés par la personne formatrice qui jouera ensuite le rôle de guide et de personne-ressource. Celle-ci les structure en fonction des objectifs d'apprentissage fixés et prévoit les savoirs à enseigner et les ressources à fournir pour soutenir la construction de connaissances nécessaires à l'analyse du cas par les étudiantes et les étudiants. Divers types de cas sont possibles. Leur choix dépend des objectifs visés par l'activité. Veut-on que les étudiantes et étudiants apprennent à analyser une situation, à résoudre un problème, à concevoir un outil adapté? Chose certaine, les cas doivent tous être complexes et authentiques, décrire des scénarios courants, permettre de construire de nouvelles connaissances. Ils doivent idéalement susciter l'intérêt des étudiantes et étudiants et leur permettre de développer de l'empathie à l'endroit des acteurs concernés. Les cas doivent enfin avoir une portée plus générale, c'est-à-dire que les connaissances qu'ils permettent de construire seront utiles et transférables à d'autres contextes couramment rencontrés dans l'exercice de la profession.

En séance, l'analyse d'un cas concret mènera à comprendre ce qui fonctionne ou achoppe dans la situation décrite. Dans l'éventualité où un problème est identifié, les savoirs de référence serviront à en comprendre les causes et à étudier diverses solutions dont l'une sera proposée. Dans l'éventualité où la situation décrite fonctionne bien, il s'agira de comprendre comment les savoirs de référence ont été exploités et pourquoi leur mise en œuvre a bien fonctionné en fonction du contexte. En bout de piste, une dernière phase d'intégration permet de dégager des principes, des savoirs, des ressources, des modèles qui seront mobilisables dans d'autres situations similaires.

Comme les cas se doivent d'être constitués à partir de situations professionnelles authentiques, la personne formatrice doit s'allier des partenaires, ici des enseignantes et des enseignants, qui acceptent de lui livrer les détails de situations professionnelles qui posent problème, demandent résolution ou présentent des pratiques exemplaires afin de constituer des cas permettant l'atteinte des objectifs poursuivis dans la formation. Pour établir ce partenariat, ma stratégie consiste à me servir des occasions que m'offrent mes projets de recherche afin de m'allier les enseignantes et enseignants. Au moment de présenter la recherche et les formulaires de consentement<sup>5</sup>, j'explique dans le détail ce que je souhaite faire de certaines données de recherche dans le

---

<sup>5</sup> Les formulaires de consentement comportent une demande sur l'accord des participantes et participants pour utiliser des données à des fins de formation des maîtres.



cadre de mes cours en formation initiale des maîtres. Je souligne le fait que les données seront transformées en outils de formation, ce qui garantit la confidentialité des personnes enseignantes et élèves. Je souligne également le fait que ces cas sont des outils très pertinents pour rapprocher la formation théorique des situations authentiques. Certes, il est plus facile d'obtenir le consentement des enseignantes et enseignants lorsque la relation établie entre ces personnes et le ou la chercheuse en est une de confiance, ce qui était le cas pour la recherche dont il a été question plus haut. Mais, dans le cadre des recherches que j'ai menées, les personnes enseignantes ont fait preuve de beaucoup de générosité en acceptant que certaines données puissent être réinvesties dans le cadre de mes cours. Il en va de même pour les élèves et leurs parents, selon mon expérience.

Dans ce qui suit, je vais présenter l'exemple d'une activité qui démarre avec l'analyse d'un cas découlant de la recherche présentée plus haut et que je soumetts à mes étudiantes et étudiants dans le cadre de mon cours de didactique de l'écriture.

## 4.2 L'utilisation de cas en formation didactique

L'activité de formation vise le développement de la compétence professionnelle « Planifier les activités d'enseignement et d'apprentissage » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 55). Elle s'ouvre avec la narration d'un cas tiré de la recherche évoquée plus haut à savoir la présentation des consignes à suivre et des outils à utiliser pour produire le texte justifiant l'intérêt d'ajouter un sport choisi au programme olympique. Cette narration<sup>6</sup> vise une prise de conscience chez les étudiantes et étudiants de l'importance d'une adéquation entre les savoirs à enseigner et les contingences de la tâche d'écriture que l'on soumet aux élèves. Ce cas, qui sert de « bougie d'allumage » (Jobin, 2013), fait écho aux premier et deuxième constats présentés plus haut : les élèves ont un savoir discursif d'expérience dont on tient peu compte et les savoirs (choisis et) enseignés ne leur sont pas toujours utiles. Je présente, dans ce qui suit, la narration de ce cas (en italique) ainsi que la description du déroulement et mes commentaires (en retrait) au fil de la narration. Suivra le récit d'un second cas qui s'enchaîne au premier.

### Narration du premier cas :

*L'intention des deux prochains cours est de développer vos capacités à concevoir des activités d'enseignement et d'apprentissage portant sur la planification de l'écriture d'un texte courant. Pour ce faire, je vais vous raconter une réelle situation didactique qui s'est produite dans une classe de 2<sup>e</sup> secondaire il y a quelques années. Votre intention d'écoute est celle de relever les éléments qui, de votre point de vue, sont des points d'intérêts pour comprendre ce qui s'est passé. Je vous invite à prendre des notes, à poser vos questions si vous avez besoin d'éclaircissements et à réagir si vous le souhaitez. Notre but est de comprendre, ensemble, ce qui a posé un problème dans cette situation didactique.*

*Donc, nous sommes en avril. L'enseignant veut préparer ses élèves à l'épreuve d'écriture de la fin du cycle et leur présente un projet d'écriture semblable à l'épreuve à venir. Il leur dit qu'il les guidera dans ce projet afin de s'assurer que toutes les connaissances et les stratégies nécessaires à l'épreuve soient bien comprises. Les élèves d'Alex, qui compte plus de 10 ans d'expérience, sont en sports-étude. Le groupe est composé de 21 garçons et de 7 filles. Alex leur présente la thématique entourant le projet d'écriture : les Jeux olympiques.*

Je prends quelques minutes pour présenter aux étudiantes et aux étudiants les documents qu'Alex a fournis à ces élèves et je leur explique du même coup les activités préparatoires que

<sup>6</sup> Je présente oralement le cas sous la forme d'un récit et à l'aide des supports visuels pertinents.

les élèves ont eu à réaliser. Nous discutons également de l'intérêt du sujet proposé compte tenu des caractéristiques des élèves. Des questions sont régulièrement soulevées sur cette pratique très répandue qui consiste à « faire une pratique » de l'épreuve à venir. Nous discutons des raisons qui amènent les enseignantes et enseignants à adopter cette pratique. Cette discussion mène généralement à nommer des enjeux relatifs à l'évaluation et à réfléchir aux incidences de l'évaluation qui prend de plus en plus le pas sur le temps d'apprendre, notamment en ce qui a trait à l'écriture. Puis, je reprends la narration...

*Une fois que les élèves ont terminé ces activités préparatoires, Alex leur présente la situation d'écriture suivante.*

Je projette la consigne à l'écran :

**Tâche d'écriture :**

Rédige un texte d'environ 300 mots dans lequel tu fais connaître une des disciplines sportives présentées dans le Dossier de lecture et dans lequel tu justifies pourquoi tu souhaites la voir ajoutée au programme olympique.

Ton texte s'adresse aux membres de la commission jeunesse du CIO, des personnes qui te sont inconnues. Prends donc le temps de bien te représenter à qui tu écris.

Pour connaître les critères sur lesquels portera l'évaluation de ta compétence à écrire, consulte la grille d'évaluation présentée à la fin du présent document.

Nous prenons quelques minutes pour en dégager les paramètres, puis je reprends la narration du cas.

*Maintenant. Lorsque j'ai posé la question aux élèves lors des entretiens concernant ce qu'ils avaient compris devoir faire, voici ce qu'ils ont répondu.*

Je projette à l'écran ces trois réponses d'élèves :

1. T : pour moi c'était comme si je devais **écrire une lettre**, une sorte de rapport et que je la donnais au président des JO pour qu'il choisisse mon sport.
2. Da : je demande toujours la question pour **écrire ma lettre** en fonction de la personne à qui je parle, pour la convaincre.
3. Y : quand on **écrit une lettre** à quelqu'un, est-ce que je dois dire « vous devriez considérer » parce qu'on peut parler d'une personne, mais en utilisant un autre pronom, vous voyez ce que je veux dire ?

Mon intention, ici, est de diriger le regard des étudiantes et des étudiants sur les élèves, de les aider à développer leurs capacités à adopter la position des élèves lorsqu'elles et ils analysent une situation didactique. J'espère ainsi qu'ils et elles s'intéressent d'une part aux « déjà-là » des élèves et d'autre part qu'ils et elles se questionnent sur les besoins d'apprentissage de ces derniers. Je choisis donc de poser une question afin de guider leur analyse :

*Je vous pose donc une première question : selon vous, si l'on se base sur la consigne d'écriture, diriez-vous que les élèves ont bien compris ce qui leur était demandé de faire? Plus précisément, trouvez-vous qu'ils ont bien cerné les paramètres de la situation d'écriture?*

Règle générale, mes étudiantes et étudiants répondent que, selon eux, les élèves ont bien compris ce qui leur était demandé de faire, notamment parce qu'ils ont bien nommé l'intention, les destinataires et le genre de texte à produire.

*Je suis d'accord avec vous. Ma deuxième question est la suivante : que devrait-on s'attendre à recevoir comme texte de la part des élèves si l'on se fie à ce qu'ils m'ont dit avoir compris?*

À cette question, j'obtiens deux sortes de réponses : les uns me disent que les élèves devraient produire une lettre adressée au CIO qui présente la candidature du sport choisi; les autres rétorquent qu'on n'enseigne pas à écrire des lettres en classe de français selon leur expérience et que les élèves ont dû plutôt produire un texte « classique » en trois parties. Très souvent, un débat s'installe sur la pertinence des genres scolaires par rapport aux genres sociaux. Ces débats sont très riches : ils amènent les étudiantes et les étudiants à développer un regard critique sur les programmes, les pratiques d'enseignement et la culture éducative en classe de français. J'invite ensuite les étudiantes et les étudiants à revenir au cas.

*Nous allons ici admettre que les élèves ont raison si vous êtes d'accord. Ceci nous permet de reconnaître qu'ils ont de belles capacités à comprendre ce qui se joue dans les situations de communication. Nous n'allons toutefois pas mettre de côté la question des genres scolaires. Nous allons plutôt y revenir plus tard. Ainsi, nous devrions nous attendre à des textes comme celui-ci que j'expose à l'écran : une lettre, adressée au CIO.*

Je projette un exemple de lettre et je fais le tour rapidement des caractéristiques communicationnelles et graphiques du genre (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015).

*Maintenant, voyons un exemple de texte produit par un élève et qui est tout à fait représentatif de ce que l'ensemble des élèves a produit.*

J'expose alors à l'écran le texte retranscrit et modifié d'un élève. Je le lis à haute voix. Je demande aux étudiantes et aux étudiants de le commenter. Les commentaires partent généralement dans tous les sens et les erreurs ou les maladresses linguistiques sont toujours relevées en premier lieu. Je guide alors la mise en comparaison des caractéristiques du texte avec la consigne initiale d'écriture que j'expose à nouveau. Je demande aux étudiantes et étudiants de formuler les observations positives et négatives qui émergent de cette mise en comparaison que je note au tableau. Voici l'introduction du texte que j'expose à l'écran :

#### Le futur sport olympique

Depuis que l'on a réinventer les jeux olympiques, plusieurs sports ont été ajoutés ou enlevés et d'autres qui aimeraient en faire partie. C'est le cas du squash. Dans ce texte, je vous décrirai ce sport et pourquoi il devrait en faire partie.

[...]

*Maintenant que vous avez relevé plusieurs observations et formulé plusieurs commentaires très pertinents relativement à l'écart entre la consigne d'écriture et le texte produit, je vous pose une dernière question : pourquoi, à votre avis, les élèves ont-ils produit des textes si éloignés de ce qu'ils avaient pourtant si bien compris devoir produire?*

Règle générale, les étudiantes et étudiants répondent : « parce qu'ils ont fait ce que l'enseignant leur a dit de faire ». Je prends alors quelques minutes pour leur présenter le plan

que l'enseignant a fourni aux élèves. Ce plan, qui reprend la structure du genre scolaire canonique, explique, à lui seul, pourquoi aucun élève n'a produit de lettre. J'en profite pour revenir sur les capacités des élèves à bien cerner les paramètres des situations de communication. Nous discutons également des incidences des décalages entre les situations d'écriture d'une part et les outils, consignes et savoirs qui sont fournis et enseignés d'autre part sur les apprentissages des élèves. Je les invite enfin à faire une synthèse :

*À ce stade-ci, si vous aviez à formuler une règle à suivre lorsque vous choisissez ou élaborez une situation d'écriture et que vous planifiez les savoirs qu'il vous faudra enseigner à vos élèves pour les outiller de façon appropriée, quelle serait cette règle?*

Les étudiantes et étudiants sont alors en mesure de formuler cette première règle qui consiste à s'assurer, lors de la conception des situations d'apprentissages en écriture, de la cohérence entre les paramètres de la situation d'écriture, les savoirs à enseigner et les activités d'enseignement et d'apprentissage.

#### **Récit du second cas :**

Le cas suivant, dont je ne présente pas les détails ici, s'inscrit dans la suite du premier. Il fait quant à lui écho aux premier et troisième constats présentés plus haut : les élèves ont un savoir discursif d'expérience dont on tient peu compte et les savoirs enseignés ne sont pas toujours utilisables par les élèves. Il vise la construction des connaissances relatives aux processus rédactionnels de planification et la prise en compte des besoins d'apprentissage des élèves.

Le cas actuel présente le questionnement d'une personne enseignante sur les raisons expliquant que malgré le rappel qu'elle a fait à propos des stratégies de planification (annotation des textes, prises de notes et plan) lors de la présentation de la situation d'écriture, une large majorité d'élèves ne les a pas mis en application selon ce que révèlent leurs productions (traces laissées sur les textes de référence, feuilles de notes et plans). Aussi, plusieurs élèves ont produit des textes qui révèlent, selon la personne enseignante, une utilisation plus ou moins adéquate des informations accessibles dans les textes de référence. Le cas se termine sur la question à laquelle la personne enseignante souhaite répondre : pourquoi mes élèves n'ont pas mieux planifié l'écriture de leurs textes alors que des consignes très claires leur ont été fournies? À cette question s'ajoute celle de la formatrice : quels sont leurs besoins d'apprentissage relativement à la planification de l'écriture d'un texte courant?

Pour répondre à ces questions, je fournis aux étudiantes et étudiants trois ensembles de données constituant trois portraits d'élèves. Ces données ont été reformatées d'abord pour en garantir la confidentialité, aussi pour en faciliter la lecture, enfin pour mieux les aligner sur les objectifs de formation poursuivis dans le cadre du cours. Ces trois ensembles de données comportent chacun a) les productions d'un élève (textes de référence annotés, feuilles de notes, plans et textes) et b) un extrait de verbatim dans lequel l'élève décrit comment il avait procédé à la planification de son texte. Ces trois « portraits » constitués montrent chacun un stade différent de développement des processus de planification. Ils montrent aussi différentes tactiques de planification employées par chacun des élèves (Forget, 2017). La tâche d'analyse consiste d'abord, pour les équipes d'étudiantes et d'étudiants, à ordonnancer chacun des ensembles de données selon ce qu'ils et elles perçoivent du développement des compétences scripturales de chacun des élèves. Puis, j'amène les étudiantes et étudiants à valider leur ordonnancement, mais surtout à décrire et à expliquer comment chacun des élèves a procédé à la planification de son texte en appui sur les savoirs de référence relatifs aux processus rédactionnels

de planification chez les jeunes scripteurs. Pour ce faire, les équipes s'appuient sur deux textes de référence portant sur ce sujet. Une fois cette étape franchie, je les invite à nommer les besoins d'apprentissage de chacun des élèves, à déterminer quelles stratégies de lecture et d'écriture ils devraient apprendre à utiliser et à justifier leurs réponses en s'appuyant toujours sur des ressources didactiques qui leur sont fournies.

Ce deuxième cas initie les étudiantes et étudiants à l'analyse des traces laissées par les élèves. Il met aussi en lumière l'intérêt de questionner les élèves sur leurs manières de procéder dans le but d'une meilleure prise en compte de leurs « déjà-là » tout autant que de leurs besoins manifestes d'apprentissage. L'analyse, qui se réalise de façon plus autonome, les amène enfin à utiliser des ressources didactiques pour construire des connaissances didactiques et pour être en mesure de les interpréter à la lumière de situations authentiques.

Partant de ces deux cas, le travail que je soumetts aux étudiantes et étudiants consiste à concevoir une activité d'enseignement et d'apprentissage portant sur la planification de l'écriture d'un texte courant chez des élèves de deuxième secondaire (CP 3). Ce travail requiert la prise en compte des besoins d'apprentissage identifiés ainsi que des connaissances sur les processus rédactionnels construites par l'entremise des deux cas. Il demande également la construction de savoirs didactiques à (et pour) enseigner. Ces savoirs de référence sont donc directement réinvestis et mis à profit dans la réalisation du travail qui constitue une solution, une réponse aux besoins d'apprentissage des élèves.

## **5. LA PLACE DE LA RECHERCHE DANS LA FORMATION DIDACTIQUE**

Comment les recherches menées en didactique du français viennent-elles enrichir la formation initiale? C'est la question que ce collectif tente d'éclairer. Dans cet article, j'ai voulu montrer comment la recherche m'avait d'abord menée à constater des besoins de formation en enseignement de l'écriture au secondaire nommés par des enseignantes et enseignants d'expérience et observés chez des stagiaires. Si ces recherches m'ont permis de mieux cibler les savoirs didactiques à privilégier dans le cadre de la formation universitaire en didactique de l'écriture, elles me permettent également de justifier l'intérêt de toute approche de formation permettant un meilleur arrimage entre les savoirs théoriques issus de la recherche et de la pratique. À la lumière de la réflexion qui précède et en me référant à mon expérience personnelle de formatrice en didactique du français et de superviseure de stage, il ressort que la recherche en didactique peut très certainement enrichir la formation didactique, et ce, de diverses façons.

D'abord, les recherches que je mène me donnent un accès privilégié à la classe, aux élèves et aux enseignantes et enseignants afin de prendre le pouls de ce qui s'y passe effectivement. Cet accès me permet, plus spécifiquement de constituer des cas, illustrant de véritables situations professionnelles d'enseignement de l'écriture qui sont parfois exemplaires, parfois à parfaire, dans tous les cas témoins des situations authentiques rencontrées dans la culture éducative de la classe de français québécoise.

Ensuite, les données que j'y produis dépassent leur statut de données de recherche. Elles deviennent, avec l'accord des participantes et des participants aux recherches, un matériau précieux qui me sert à concevoir des outils de formation denses, complexes, les plus authentiques possibles et représentatifs des compétences des élèves et des personnes enseignantes.

Plus largement, les savoirs issus de la recherche en didactique contribuent également à la formation didactique en me permettant de présenter des savoirs de référence et des modèles éprouvés qui deviennent des clés, des outils, des solutions, des réponses ou des options au sein même des cas que nous étudions, mes étudiantes,

étudiants et moi. Ces savoirs prennent vie en quelque sorte puisque l'utilisation que l'on en fait dans le cadre de l'analyse des cas les rend concrets : c'est une première forme de mobilisation des connaissances que l'ABC permet aux étudiantes et aux étudiants d'expérimenter. De ce fait, cette approche répond également aux besoins de formation observés chez les stagiaires, à savoir mobiliser des savoirs didactiques qui sont bien maîtrisés et qui s'avèrent pertinents en fonction des contingences des situations didactiques, et ce, en appui sur les données de recherche en didactique et en pédagogie (Gouvernement du Québec, 2020, p. 55).

En somme, la recherche en didactique s'avère une courroie de transmission fabuleuse entre la pratique enseignante et la formation didactique. Nul doute que l'apprentissage basé sur les cas, en tant qu'approche qui permet de s'appuyer sur la recherche et de s'en servir, contribue à former des étudiantes et étudiants plus compétents, plus curieux de l'avancement des connaissances et plus aptes à mettre en œuvre des savoirs didactiques mieux maîtrisés.

## 6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Araujo-Oliveira, A., Lisée, V., Lenoir, Y. et Maubant, P. (2011). Planifications des savoirs d'enseignement chez de futures enseignantes du primaire au Québec : résultat d'une enquête par entrevues. Dans P. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (p. 129-155). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. Armand Colin.
- Brown, K., Commandant, M., Kartolo, A., Rowed, C., Stanek, A., Sultan, H., Toor, K. et Wininger, V. (2011). Case Based Learning Teaching Methodology in Undergraduate Health Sciences. *Interdisciplinary Journal of Health Sciences*, 2(2), 47-65. <http://ijhs2.deonandan.com/wordpress/archives/1167>
- Carette, V. et Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire*. De Boeck.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Didactica.
- Chevallard, Y. et Johsua, M.-A. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Éditions Bourrellet et cie.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2009). Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première: une étude de cas sur l'argumentation orale. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 221-244). De Boeck.
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80.

- Forget, M.-H. (2014). Pratiques d'écriture de justifications d'élèves plurilingues du 1er cycle du secondaire. Entre savoirs d'expérience et apprentissages en classe de français [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs. <http://hdl.handle.net/11143/5373>
- Forget, M.-H. (2017). Tactiques d'élaboration de justifications écrites d'élèves du secondaire. *Recherches en didactiques*, 24, 41-60.
- Forget, M.-H. (2019). Savoirs didactiques de stagiaires en enseignement du français au secondaire : ce que révèlent leurs préparations de cours. *La Lettre de l'AIRDF*, 65, 27-34.
- Forget, M.-H. (2020). Sur quels savoirs des stagiaires en enseignement du français au secondaire appuient-ils leurs choix didactiques? *Formation et profession*, 28(2), 35-50.
- Forget, M.-H. et Dezutter, O. (2015). Le discours justificatif : conceptions d'élèves du secondaire québécois. *Recherches et applications*, 58, 115-124.
- Gagnon, C. (2007). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole. *Recherches qualitatives*, 27(1), 141-190. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Articles\\_Laureats\\_JMVDM/claudia-gagnon.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Articles_Laureats_JMVDM/claudia-gagnon.pdf)
- Gagnon, O. (2014). Rédaction d'une séquence explicative par de futurs enseignants de français au secondaire. *Le français aujourd'hui*, 184, 55-68.
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2012). La théorie de la transposition didactique : un outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés en classe par les élèves. *Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(30), 10-24.
- Gauvin, I., Boivin, M.-C., Duchesne, J., Lefrançois, P., Ouellet, C., Pinsonneault, R. et Simard, D. (2017). Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants : une porte d'entrée pour réexaminer la formation à l'enseignement. Dans E. Bulea, J.-P. Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 69-96). Presses universitaires du Septentrion.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement: Les orientations, les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : secondaire 1er cycle*. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2008). *Plan d'action pour l'amélioration du français au primaire et au secondaire*. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *Document d'information: épreuve obligatoire, français, langue d'enseignement, deuxième année du premier cycle du secondaire*. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : Un exemple en sciences*. Presses universitaires de Bordeaux.

- Jobin, M.-H. (2013, 5 mars). *Quatre types de cas et leurs usages respectifs. Les virtuoses de l'enseignement par les cas* [vidéo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=K8\\_hQTPfNwg](https://www.youtube.com/watch?v=K8_hQTPfNwg)
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Laperrière, A. (2008). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 311-336). Presses de l'Université du Québec.
- Lord, M.-A. et Sauvaire, M. (2014). Former les futurs enseignants du Québec à écrire et à enseigner l'écriture. *Le français aujourd'hui* 184, 93-101.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines : les références au savoir* (p. 17-24). De Boeck.
- Penloup, M.-C. (2005). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit: la construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 81-104). Presses universitaires de Namur.
- Penloup, M.-C. (2007). *Les connaissances ignorées: approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. INRP.
- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours: apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le français aujourd'hui* 184, 17-28.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière-Éducation.
- TÉLUQ. (2021, 19 mars). *Apprentissage basé sur les cas*. Wiki-TEDia. [https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Apprentissage\\_bas%C3%A9\\_sur\\_les\\_cas](https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Apprentissage_bas%C3%A9_sur_les_cas)
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Williams, B. (2005). Case based learning - a review of the literature: is there scope for this educational paradigm in prehospital education? *Emergency Medicine Journal*, 22(8), 577-581. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1726887/>