

« C'EST DOMMAGE QU'ON NE PUISSE PAS FAIRE ÇA À L'EXAMEN! »

QUAND L'ÉVALUATION SOMMATIVE FAIT PARTIE INTÉGRANTE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE : LA MÉTHODE DES CAS REVISITÉE



PIERRE BAUDRY
Professeur
Collège Montmorency

CONTEXTE

L'expérimentation d'une nouvelle forme d'évaluation faisant l'objet de cet article et mettant à profit la méthode des cas (MdC) découle d'une remarque d'un étudiant qui exprimait un sentiment partagé par ses collègues, à la suite d'une activité récemment réalisée en classe qu'il avait appréciée : « C'est dommage qu'on ne puisse pas faire ça à l'examen! »

J'enseigne en Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques au Collège Montmorency depuis une vingtaine d'années. Je me suis rendu compte un jour que mes évaluations terminales de cours visaient des niveaux taxonomiques cognitifs de base, comme l'acquisition de connaissances, leur compréhension et leur application, plutôt que d'exiger des étudiants qu'ils démontrent leurs capacités d'analyse, de synthèse ou d'évaluation¹, comme cela est prévu dans les compétences associées à mon cours (Bloom, Krathwohl et Masia, 1964). Pour pallier cette importante lacune et pour évaluer les apprentissages des étudiants selon le niveau taxonomique attendu pour une performance finale, j'ai commencé alors à utiliser la MdC comme stratégie d'évaluation terminale.

La MdC me permet, grâce à des cas authentiques tirés de l'expérience professionnelle de plusieurs collègues, de valider l'atteinte des compétences du cours chez les étudiants par l'évaluation tant du processus que du propos², le produit étant évalué par la fabrication d'une vraie orthèse destinée à un patient réel de la clinique-école du Collège, dans une évaluation à part. La MdC, comme stratégie pédagogique, implique que les étudiants analysent les cas qui leur sont soumis, qu'ils discriminent entre plusieurs possibilités de résolution et qu'ils synthétisent une solution viable. Elle se déroule en plusieurs étapes où les étudiants travaillent d'abord individuellement, puis poursuivent ensuite en équipe et en plénière pour partager leurs idées. Je planifiais cette activité d'apprentissage à quelques occasions en cours de session. Cependant, comme stratégie d'évaluation, telle que je la mettais en application pour l'évaluation terminale, elle devenait une version tronquée où je limitais l'activité à la partie individuelle seulement. Et c'est la perspective de ne pas réaliser les étapes de discussion lors de l'examen qui a suscité le commentaire de l'étudiant

se désolant. Sa remarque m'a fait beaucoup réfléchir et m'a amené à modifier de nouveau ma stratégie d'évaluation. Pour bien expliquer les innovations apportées à cette évaluation terminale, je commencerai par décrire en quoi consiste la MdC et la manière dont je l'applique dans mes cours, comme activité d'apprentissage. Je présenterai par la suite les changements apportés à mon évaluation terminale, les résultats issus de cette nouvelle façon de faire ainsi que les écueils à éviter lors de sa mise en application, pour guider les professeurs qui voudraient expérimenter la MdC dans leurs cours.

LA MÉTHODE DES CAS

La MdC, issue de la Harvard Business School, est appliquée en enseignement supérieur depuis plus d'un siècle et a fait ses preuves comme dispositif pédagogique actif et efficace (Hattie, 2014; Tremblay, 2009). Mucchielli la décrit comme :

« une pédagogie fondée exclusivement sur l'analyse [...] d'histoires vraies concernant le domaine d'action qui est celui de la formation prévue » (1979, dans Tremblay, 2009, p. 14).

De nombreux ouvrages québécois décrivent la MdC et ses multiples applications au collégial et à l'université (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Ménard, 2014; Tremblay, 2009; Van Stappen, 1989).

La MdC s'adapte parfaitement à toutes les disciplines, mais particulièrement bien aux programmes techniques, puisqu'elle présente des cas qui sont un reflet de la réalité professionnelle que les étudiants auront à vivre dans le milieu de travail. Elle

¹ Pour en savoir plus sur les objectifs d'apprentissage du domaine cognitif et la taxonomie de Bloom, voir l'article « Le tableau d'analyse et de cohérence – Pour assurer la cohérence pédagogique entre les objectifs et l'évaluation » de Robert Howe, aux pages 29 à 35 de ce numéro.

² France Côté, dans son article « L'évaluation des apprentissages au collégial – Un réseau de concepts pour guider les pratiques évaluatives », aux pages 3 à 9, explique les dimensions d'une tâche qu'un professeur peut évaluer, soit les 3P : le Produit, le Processus et le Propos.



permet de mettre en action les participants et fait que les «savoirs ne soient pas acquis séparément, mais de façon active, dans une situation contextualisée et complète» (Guilbert et Ouellet, 1997, p. 15), donc en contexte authentique. Cette méthode favorise particulièrement le développement de compétences cognitives, métacognitives et méthodologiques, en faisant appel tant aux savoirs qu'aux savoir-faire et savoir-être chez les apprenants. Soulignons qu'un des buts de la MdC est aussi d'aider les étudiants moins forts, dans un contexte où ils se sentent à l'aise de participer, à mobiliser les habiletés cognitives de haut niveau ainsi qu'à améliorer leurs processus réflexif et métacognitif en observant les étudiants qui sont plus efficaces. Elle soutient également le développement de compétences sociales, parce qu'elle oblige les participants à expliciter leur compréhension des situations étudiées à leurs pairs, à partager, à justifier et à communiquer celle-ci dans un contexte social accueillant (Guilbert et Ouellet, 1997). De par l'approche socioconstructiviste qui implique de travailler en équipe, les apprentissages suscités par la MdC s'accompagnent habituellement d'une motivation intrinsèque essentielle à l'engagement actif des étudiants, car elle leur permet de voir «la relation possible entre la théorie et la pratique [...] à la différence de simples lectures qui paraissent souvent trop détachées de la réalité» (Van Stappen, 1989, p. 39).

Selon le contexte, le dispositif pédagogique de la MdC peut être utilisé comme principale stratégie au cours d'un semestre (où les cas montés en dossiers peuvent faire de 30 à 100 pages et nécessiter plus de 3 à 4 semaines d'étude pour chacun) ou tout simplement de façon ponctuelle, une ou deux fois par session, pour aborder certains types de problématique.

Les apprentissages suscités par la MdC s'accompagnent habituellement d'une motivation intrinsèque essentielle à l'engagement actif des étudiants, car elle leur permet de voir la relation possible entre la théorie et la pratique.

► LA MÉTHODE DES CAS EN APPLICATION PONCTUELLE

Dans le cadre de mes cours dans un programme technique, je privilégie une utilisation de la méthode de façon ponctuelle, pour plusieurs raisons, notamment parce que j'aime utiliser une variété de stratégies pédagogiques afin de favoriser la motivation et l'intérêt chez mes étudiants, parce que les cours techniques contiennent habituellement une partie laboratoire qui invite déjà ces étudiants à l'action et parce que la mise en application systématique de la MdC comme seule stratégie pédagogique entraînerait une importante déstabilisation chez ceux issus directement du secondaire.

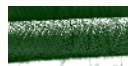
La formule usuelle, sur laquelle je me base pour mes activités pédagogiques, consiste à soumettre aux étudiants des cas authentiques, de longueur et de complexité variables, aux fins d'étude. Un cas peut prendre des formes diverses : scénario écrit, photographie, vidéo, émission de télévision, mise en scène, etc. L'activité en classe, comme évaluation formative, se déroule sur deux périodes :

1. Individuellement d'abord, pendant une trentaine de minutes, les étudiants analysent le cas, cernent les éléments importants et déterminent ceux qui nécessitent un approfondissement, avant de développer quelques pistes de solutions à la problématique proposée.
2. Puis, durant une trentaine de minutes, en plusieurs équipes aléatoires de quatre étudiants (parce que des équipes de trois n'apportent pas suffisamment de diversité dans les opinions et que celles de plus de quatre ralentissent le processus dans le cadre d'une application ponctuelle telle que je la pratique), ces derniers choisissent un animateur et un secrétaire avant de commencer à discuter du cas entre eux, confrontant leurs opinions jusqu'à l'obtention d'un consensus sur la solution qui leur semble la meilleure.
3. Finalement, après la pause, nous analysons le cas en plénière pendant plus ou moins un autre 30 minutes où j'anime une discussion permettant de débattre du bienfondé des différentes solutions détaillées.

Bédard souligne l'aspect essentiel de cette dernière procédure :

«Il y a une règle importante de la méthode des cas. Le professeur peut, durant un certain temps, laisser fonctionner la discussion, laisser errer les étudiants, accepter qu'ils se contredisent, qu'ils soient incohérents. Mais il a l'obligation d'énoncer la vérité sur le cas. C'est en fonction de son avis professionnel que l'étudiant mesure sa pensée, s'adapte. Les étudiants s'attendent à cela et y tiennent beaucoup» (2001, p. 2).

Je fais pratiquer la MdC à mes étudiants au moins deux fois pendant la session pour qu'ils arrivent bien préparés à l'examen et qu'ils ne soient pas surpris par le format de l'évaluation. À cet effet, l'utilisation de la MdC remplit toutes les conditions favorisant l'apprentissage mentionnées par Bélisle, principalement celle qui «consiste à offrir des occasions multiples et significatives de mettre en pratique les compétences visées par la formation» (2015, p. 143). Cette préparation commence par une étape cruciale, celle de la présentation de la MdC et de son déroulement aux étudiants. Avant la première pratique, je leur distribue donc un document qui explique la méthode, ses règles, ses étapes et les avantages pédagogiques m'amenant à



utiliser cette stratégie. Nous commençons par des cas plutôt simples et ludiques, de préférence à partir d'une courte vidéo à laquelle ils ont accès sur YouTube une semaine d'avance.

Lors de la première activité de la session, je prévois du temps de gestion pour procéder à l'explication de la méthode et aussi pour réaliser une rétroaction métacognitive sur l'utilisation de la MdC. En effet, après la première expérience, je demande toujours une rétroaction aux étudiants pour connaître leur appréciation de l'exercice et pour déterminer quelle pertinence ils accordent à la qualité des réponses des parties en équipe et en plénière, afin qu'ils prennent conscience de l'efficacité de la MdC.

C'est précisément là qu'un étudiant m'a fait remarquer qu'une sérieuse lacune s'était glissée dans ma mise en application de la méthode comme évaluation terminale, avec cette remarque: «C'est dommage qu'on ne puisse pas faire ça à l'examen!» À vrai dire, j'employais les cas comme questions d'évaluation terminale, mais je ne procédais pas aux étapes en équipe ni en plénière, et, par conséquent, j'évacuais une bonne portion des avantages de la MdC, principalement ceux visant le développement des compétences métacognitives et sociales. De plus, je ne bouclais plus la boucle pédagogique essentielle à la mise en application de la MdC, qui consiste à assurer aux étudiants un aboutissement à leurs hypothèses sous la supervision d'un expert. Ainsi, je ne permettais pas que:

«la situation exploitée à des fins d'apprentissages offre aux individus l'occasion de vérifier leurs capacités, voire leurs compétences, et d'apporter les mesures correctives à la suite d'un *feedback*» (Scallon, 2004, p. 22).

► LA MÉTHODE DES CAS COMME ÉVALUATION SOMMATIVE

Étant donné que le commentaire de l'étudiant est arrivé à la sixième semaine de la session, la transformation de l'évaluation terminale traditionnelle en évaluation basée sur la MdC a nécessité de nombreuses tractations auprès des étudiants afin de leur faire accepter des modifications au plan de cours. Je ferai ici abstraction de ces tribulations pour présenter l'évaluation terminale dans sa forme actuelle avec ses avantages et ses défauts.

Pour assurer la cohérence et pour éviter la surprise chez les étudiants, l'évaluation terminale avec la MdC, telle que je la pratique, adopte le même format que les activités réalisées en classe. Deux cas simples en format écrit sont à étudier. Après la partie individuelle, qui dure environ 90 minutes, les copies d'examen sont recueillies et des équipes de quatre sont formées

aléatoirement. Une fois celles-ci rassemblées à des endroits stratégiques du local (elles sont suffisamment espacées pour favoriser la concentration et éviter le plagiat ou la contamination), les étudiants peuvent entamer la discussion en différents sous-groupes, pendant approximativement 75 minutes. Quand cette étape prend fin, les copies d'évaluation en équipe sont recueillies et nous complétons l'évaluation avec les échanges en plénière pendant 30 à 60 minutes³.

Grâce au déroulement complet de la méthode jusqu'au moment de la plénière, «la participation de l'étudiant à son évaluation devient une dimension importante» dans une approche socio-constructiviste, puisqu'elle contribue alors au développement de ses apprentissages et de sa compétence dans un «processus actif, constructif et graduel» (Bédard et Louis, 2015, p. 36). En outre, ce processus permet que «l'évaluation [fasse] partie intégrante du processus d'apprentissage de l'étudiant» (CEEC, 2012, p. 15) et de la stratégie pédagogique d'un cours. De cette façon, la boucle pédagogique est bouclée et la MdC atteint ses objectifs de poursuivre les apprentissages, même lors d'une évaluation sommative. Par ailleurs, au lieu de se rassembler à l'agora et de discuter de qui a répondu quoi au numéro B puis d'attendre une note vide de sens qui viendra valider ou non leurs efforts trois semaines plus tard, les étudiants terminent l'examen en sachant exactement quels étaient les paramètres et les solutions des cas à l'étude.

► LA CORRECTION DE L'ÉVALUATION TERMINALE

À terme, il y a deux résultats sommatifs en lien avec l'évaluation terminale prévue au plan de cours, qui vaut pour 25 %: un pour la partie individuelle, d'une pondération de 20 %, et l'autre pour la partie en équipe, d'une pondération de 5 %, la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) de mon collège exigeant qu'une pondération majoritaire cible les évaluations individuelles.

Dans une perspective d'approche par compétences, Tremblay (2009) souligne que l'évaluation devrait prendre en considération, dans la mesure du possible, le produit, le processus et le propos. Dans une stratégie utilisant la résolution de problèmes, ces indicateurs s'expriment par la qualité du résultat obtenu (la solution présentée), l'utilisation adéquate de connaissances dans le processus ainsi que le processus de résolution lui-même.

³ Dans le groupe, s'il y a des étudiants bénéficiant de mesures d'accommodement en ce qui a trait au temps supplémentaire, une plage horaire de 50 % du temps de l'examen individuel (45 minutes) est aménagée avant le tout début de la période; ces étudiants peuvent alors me poser des questions concernant les cas si nécessaire. Le grand local doit donc être disponible pour une période de 4 heures et demie pour la complétion de toutes les parties de la MdC comme évaluation terminale, incluant les accommodements.



Avant de présenter spécifiquement la grille descriptive que j'utilise pour corriger l'évaluation terminale élaborée selon la MdC⁴, j'aimerais revenir sur certains grands principes pédagogiques qui ont présidé à sa conception. Dans une perspective d'approche par compétences, il est évident que les examens composés de questions à choix multiples ou de vrais ou faux ne permettent pas d'évaluer l'atteinte des compétences ciblées de façon valide et fiable. Les examens composés de questions à développement s'avèrent beaucoup plus adéquats sur le plan pédagogique; mais, ils sont extrêmement chronophages sur le plan de la correction et présentent souvent des situations qui exigent un jugement professionnel de la part des professeurs, pour chacune des questions, rendant la tâche de correction très complexe.

Dès mes premières utilisations de la MdC comme évaluation terminale, j'ai été confronté à cette problématique et, voulant

trouver une solution, j'en suis venu à développer, avec l'aide de plusieurs collaborateurs, une grille d'évaluation globale et critériée, présentée au [tableau 1](#). Dans l'incertitude quant à sa validité et à sa fiabilité, de même qu'à sa capacité à produire des résultats équitables pour tous, j'ai corrigé, pendant quatre sessions, tous mes examens de façon traditionnelle (impliquant une conformité stricte aux réponses que j'avais moi-même développées) et à l'aide de cette grille critériée. Oui, tous les examens, corrigés deux fois, pendant quatre sessions! Les résultats obtenus m'ont prouvé que l'évaluation à l'aide de la grille critériée était tout aussi valide et fiable (c'est-à-dire teintée d'une subjectivité également contrôlée) que celle avec la méthode traditionnelle. Les écarts entre les résultats de la grille critériée n'ont jamais varié de plus de 2 % à 5 % d'avec la méthode traditionnelle, ce qui me laisse également croire que l'évaluation est équitable.

TABEAU 1

GRILLE D'ÉVALUATION DÉTAILLÉE DE L'EXAMEN FINAL

INDICATEURS	ÉCHELLE CRITÉRIÉE											
	SUPÉRIEUR			SATISFAISANT			SUFFISANT			INSUFFISANT		
Justesse et pertinence des éléments de la réponse	L'analyse est juste et pertinente. Elle prend en considération tous les éléments d'information disponibles ainsi que le contexte professionnel.			L'analyse est juste et pertinente dans la plupart des cas. Elle prend en considération la majorité des éléments d'information disponibles et le contexte professionnel.			L'analyse est partiellement juste et pertinente. Elle prend en considération le minimum des éléments d'information disponibles et le contexte professionnel.			L'analyse manque de justesse et de pertinence. Elle prend peu en considération les éléments d'information disponibles et le contexte professionnel.		
/40	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	16
Précision et clarté du vocabulaire et du propos	La synthèse des idées exprimées est claire et précise. Elle fait appel à un vocabulaire scientifique approprié et spécifique.			La synthèse des idées exprimées est claire et précise la plupart du temps. Elle fait dans la majorité des cas appel à un vocabulaire scientifique approprié et spécifique.			La synthèse des idées exprimées est partiellement claire et précise. Elle fait minimalement appel à un vocabulaire scientifique approprié et spécifique.			La synthèse des idées manque de clarté et de précision. Elle fait peu appel à un vocabulaire scientifique approprié et spécifique.		
/30	30	28,5	27	25,5	24	22,5	21	19,5	18	16,5	15	13
Cohérence et logique de l'argumentation	Les raisonnements logiques sont cohérents et s'appuient sur des références contextuelles justifiées.			Les raisonnements logiques sont majoritairement cohérents et s'appuient pour la plupart sur des références contextuelles justifiées.			Les raisonnements logiques sont partiellement cohérents et s'appuient sur des références contextuelles minimalement justifiées.			Les raisonnements logiques manquent de cohérence et s'appuient peu sur des références contextuelles justifiées.		
/30	30	28,5	27	25,5	24	22,5	21	19,5	18	16,5	15	13
											TOTAL:	/100

⁴ J'évalue les copies individuelles ainsi que les copies en équipe selon la même grille descriptive.



L'avantage principal qui découle de la mise en application de cette grille critériée, c'est que je suis maintenant extrêmement efficace lors de la correction: j'ai pu diminuer de moitié le temps nécessaire pour l'évaluation des copies d'examen. En posant un regard global sur les réponses des étudiants, j'ai aussi mis fin à l'agonie de la micropondération qui venait avec la méthode traditionnelle. En outre, les indicateurs utilisés permettent aux étudiants qui n'ont pas la réponse exacte de prouver quand même qu'ils ont atteint un certain niveau pour chacune des compétences ciblées par le cours, grâce à leur maîtrise du vocabulaire technique, de même que par la qualité de leur argumentation dans la présentation de leur solution.

Finalement, la transformation de mes évaluations terminales reprenant toutes les étapes de la MdC a apporté un autre élément qui contribue à la validité et à la fiabilité de ma grille: comme nous procédons ensemble à la correction de l'examen lors de la troisième partie de la MdC en plénière, les étudiants sont au courant des solutions possibles aux problématiques proposées par les cas à l'étude. Aucun d'entre eux n'est venu me voir depuis pour remettre en question la correction des copies papier. Pendant la plénière, chacun peut faire valoir son point de vue, même si celui-ci diverge des réponses que j'ai moi-même développées. Certaines solutions exprimées verbalement par les étudiants viennent par ailleurs bonifier l'évaluation du critère *justesse des réponses*, ce qui me facilite grandement la tâche dans ma correction des réponses écrites. Cela me permet aussi de voir là où se situent les principales aires d'incompréhension en lien avec la matière, dans une perspective d'amélioration de ma stratégie d'enseignement pour les cours à venir.

Pour assurer la cohérence et pour éviter la surprise chez les étudiants, l'évaluation terminale avec la MdC, telle que je la pratique, adopte le même format que les activités réalisées en classe.

▶ AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES DE LA MdC DANS UN CONTEXTE D'ÉVALUATION TERMINALE

Les avantages de la MdC dans un contexte d'examen demeurent évidemment les mêmes que lors de son utilisation en cours de session, soit son efficacité pour favoriser le développement de compétences cognitives, métacognitives, méthodologiques et sociales. Sa mise en application dans le cadre d'une évaluation terminale hausse le soin avec lequel les étudiants se préparent à l'exercice et, par conséquent, ajoute aux bénéfices métacognitifs qu'ils en retirent lors de leur autoévaluation. L'intégration d'un processus autoévaluatif à la stratégie pédagogique globale

d'un cours soutient grandement les apprentissages chez les étudiants parce qu'il leur permet:

« d'identifier de manière objective leurs forces et leurs faiblesses ainsi que le type de connaissances, d'habiletés et d'expériences nécessaires à la poursuite de leur développement professionnel » (Tiuraniemi et collab., 2011, dans Lison et St-Laurent, 2015, p. 320).

De plus, le format de la MdC permet de procéder à une réelle évaluation certificative de l'atteinte des compétences d'un cours, dans une performance finale attendue contextualisée et authentique.

En contrepartie, la mise en application ponctuelle de la MdC exige un minimum de deux à trois pratiques pendant la session afin de s'assurer que les étudiants soient bien préparés pour l'évaluation terminale, ce qui signifie généralement une planification didactique plus resserrée des concepts à aborder dans le cadre du cours: des choix de contenus devront être effectués, lors de la rédaction du plan de cours, pour que l'enseignement s'attarde uniquement aux apprentissages essentiels et pour donner ainsi la possibilité aux étudiants de mettre en pratique leurs savoirs. De plus, le format d'évaluation terminale précédemment décrit contraint le professeur à la correction de quelques copies supplémentaires. Cependant, les bénéfices engendrés par l'utilisation de la MdC pour les étudiants justifient pleinement le surplus de correction exigé, d'autant que la correction à l'aide d'une grille à échelle descriptive permet de réaliser cette tâche plus rapidement.

▶ CONCLUSION

L'innovation pédagogique peut provenir de plusieurs sources. Parfois, des besoins émergent à la suite de changements de programme ou après l'échec d'une stratégie pédagogique, ou parce qu'une analyse de ses pratiques montre que les évaluations ne visent pas le bon niveau taxonomique. L'innovation pédagogique ciblée par cet article, qui consiste à utiliser la MdC lors d'une évaluation terminale et certificative, est issue d'une expérience manquée et d'une remarque provenant d'un étudiant. Elle a par ailleurs fait appel à une pratique professionnelle analytique et réflexive de même qu'à une bonne dose d'humilité et de créativité.

Le format d'évaluation terminale discuté ici, qui peut être adapté à toutes sortes de contextes au bénéfice des étudiants, présente une manière originale et efficace d'appliquer la MdC en respectant « le principe de l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage » (Scallon, 2004, p. 22). ◀



Un complément à cet article est disponible sur le site Web de l'AQPC [aqpc.qc.ca/revue/article/vol30-4_baudry]. Il contient un exemple de cas que présente M. Baudry à ses étudiants, de même que quelques conseils pour la rédaction du texte d'un cas.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BÉDARD, D. *La méthode des cas*, cours EPU 950 Enseigner en contexte universitaire, Université de Sherbrooke, 2011.
- BÉDARD, D. et R. LOUIS. « Chapitre 1 – Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur », dans LEROUX, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, collection PERFORMA, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2015, p. 23-63.
- BÉDARD, M. G., P. DELL'ANIELLO et D. DESBIENS. *La Méthode des cas. Guide orienté vers le développement des compétences*, Montréal, Chenelière Éducation, Gaëtan Morin Éditeur, 2005.
- BÉLISLE, M. « Chapitre 4 – Planifier l'évaluation des compétences: une approche globale et collective », dans LEROUX, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, collection PERFORMA, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2015, p. 129-153.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (CEEC). *L'application des politiques d'évaluation des apprentissages: pour une évaluation juste et équitable*, Québec, Gouvernement du Québec, 2012 [ceec.gouv.qc.ca/documents/2012/02/lapplication-des-politiques-devaluation-des-apprentissages-pour-des-évaluations-justes-et-équitables-2.pdf].
- BLOOM, B. S., D. R. KRATHWOHL et B. B. MASIA. *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II: Affective Domain*, New York, David McKay Co, 1964.
- GUILBERT, L. et L. OUELLET. *Étude de cas. Apprentissage par problèmes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1997.
- HATTIE, J. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Londres/New-York, Routledge, 2012.
- LISON, C. et C. ST-LAURENT. « Chapitre 9 – Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur auto-évaluation », dans LEROUX, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, collection PERFORMA, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2015, p. 311-334.
- MÉNARD, L. « Chapitre 5 – La méthode des cas », dans MÉNARD, L. et L. ST-PIERRE. (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, collection PERFORMA, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2014, p. 109-130.
- MUCCHIELLI, R. *La méthode des cas: connaissance du problème*, 5^e édition, Paris, ESF, 1979.
- SCALLON, G. *L'Évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique inc., 2004.
- TREMBLAY, M. *La pédagogie par problèmes*, Montréal, Guérin universitaire 3M, 2009.
- VAN STAPPEN, Y. *L'enseignement par la méthode des cas*, projet PAREA, Cégep Joliette-De Lanaudière, 1989.

Pierre BAUDRY enseigne en Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques depuis 20 ans au Collège Montmorency. Il a contribué, avec ses étudiants, à plusieurs missions humanitaires au Sénégal et au Honduras. Personne-ressource pour PERFORMA, il donne des cours dans les trois programmes de la maîtrise en enseignement collégial (MEC) de l'Université de Sherbrooke. Il fait partie de la première cohorte du doctorat professionnel en éducation de la même université, où il travaille à développer une pédagogie active de la compétence dans une approche par la complexité.

pierre.baudry@cmontmorency.qc.ca

CONCOURS VOYAGE DE RÊVE AVEC LA CAPITALE EXCLUSIF AUX MEMBRES

Participez en nous demandant une soumission
ou en nous laissant vos dates de renouvellement

partenaires.lacapitale.com/aqpc 1 855 441-6016

À GAGNER

CRÉDIT-VOYAGE
DE 5 000 \$¹

AQPC
ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE

La Capitale
Assurances générales

Cabinet en assurance de dommages. En tout temps, seul le contrat d'assurance précise les clauses et modalités relatives à nos protections. Certaines conditions et exclusions s'appliquent. 1. Détails et règlement disponibles au partenaires.lacapitale.com/aqpc. Le concours se déroule du 1^{er} janvier au 31 décembre 2017. Aucun achat requis. Le gagnant devra répondre à une question d'habileté mathématique.