



Consortiums scientifiques du Tronc commun

Méthodes de validation qualitatives « Panel d'experts » et « Étude de cas »

Depuis 2017 et dans le cadre des travaux du Pacte pour un Enseignement d'excellence, huit « Consortiums » scientifiques du Tronc commun ont été constitués. Ils rassemblent, en totalité, une cinquantaine de chercheurs issus des différentes universités et hautes écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ils ont pour mission d'établir sur e-classe, la plateforme de ressources dédiée à la communauté éducative de la Fédération Wallonie-Bruxelles, un répertoire d'outils didactiques et de dispositifs pédagogiques que les enseignants pourront consulter, sélectionner et se procurer aisément, en fonction de leurs besoins et de ceux de leurs élèves.

Les Consortiums s'attachent ainsi à alimenter ce répertoire avec des ressources associées à leurs disciplines, dans le cadre des référentiels du tronc commun. Pour certaines de ces ressources, une étude de « validation » de l'outil didactique ou du dispositif pédagogique est mise en œuvre par le Consortium.

Parmi les différentes méthodes de validation soutenues par le répertoire typologique établi en 2018, le document ci-présent explicite les méthodes qualitatives « **Panel d'experts** » et « **Étude de cas** ». Il a ainsi pour principal objectif de proposer des repères théoriques et méthodologiques, ainsi que des exemples concrets, utiles lors de la mise en œuvre par les Consortiums de ces méthodes de validation.

À titre informatif, les autres méthodes de validation soutenues par le répertoire typologique établi en 2018 relèvent de « L'étude corrélationnelle », « L'étude longitudinale » et « L'étude (quasi)-expérimentale ».

Ce document a été rédigé par les membres de l'équipe « Soutien méthodologique » aux travaux des huit Consortiums scientifiques du Tronc commun.

Le panel d'experts

Benyekhlef, Jaegers & Baye (2023)

EQUALE, Université de Liège

A. Définition

Un panel d'experts peut être défini comme « **un groupe de spécialistes indépendants et reconnus dans au moins un des champs concernés par le programme à évaluer, réunis pour produire un jugement collectif (...) sur ce programme** » (Évaluation Unit DEVCO, 2014). En d'autres termes, par la mise en place d'un panel d'experts, il s'agit de mettre à profit les connaissances d'experts dans un domaine afin d'évaluer un programme ou un outil que l'on projette d'améliorer avant d'en lancer l'utilisation (Committee on Expert Panels, 2010). S'agissant des Consortiums, l'évaluation prend la forme d'une **validation** qui est le plus souvent fondée sur une analyse de l'outil, de ses principes et de sa pertinence, en dehors d'une récolte et d'une analyse systématique de données empirique.

B. Caractéristiques

La constitution d'un panel d'experts nécessite de réunir plusieurs caractéristiques ou conditions essentielles. Ces critères déterminants pour établir un groupe d'experts de qualité sont détaillés dans les paragraphes qui suivent. Ces caractéristiques englobent non seulement la nature des différentes expertises à rassembler au sein du panel, mais également les exigences relatives au contenu des évaluations attendues. En combinant des compétences diverses et une attention minutieuse portée aux évaluations, ces critères contribuent à assurer une approche rigoureuse dans le processus de validation des outils pédagogiques.

L'expertise reconnue

L'expertise des membres du panel peut être de différentes natures : **académique, didactique, ou encore de terrain** (Evaluation Unit DEVCO, 2014 ; Lyonnais, 2021). Cette expertise doit faire l'objet d'une **reconnaissance**, il ne doit donc pas s'agir d'experts auto-proclamés. Cette reconnaissance peut se traduire de différentes manières selon le type d'expert. Pour les experts académiques et didactiques, il peut s'agir de **reconnaissance par les pairs ou d'indicateurs bibliométriques**. Pour les experts praticiens (enseignants), on peut mettre en évidence **l'expérience** (en choisissant des enseignants chevronnés) ou la reconnaissance par les pairs (**réputation d'être particulièrement investi** et efficace dans son métier d'enseignant). Le principe est de choisir un critère de reconnaissance clairement identifié et de s'y tenir pour choisir son panel.

L'indépendance

Parmi les experts reconnus, il est primordial de choisir **ceux qui ne sont pas en situation de conflit d'intérêts** vis-à-vis de l'outil à évaluer. Par exemple, il convient d'éviter que les experts sollicités aient été directement impliqués dans la création de l'outil ou aient eu une étroite collaboration avec les concepteurs de cet outil. Cette précaution est importante pour préserver l'indépendance des évaluateurs et garantir une certaine objectivité dans les conclusions que le panel formulera (Euréval,2007). En effet, l'objectif n'est pas tant de parvenir à des conclusions uniformes que de **réfléter la variété et la profondeur des perspectives** exprimées par les différents experts.

La variété des expertises

Il n'y a **pas un nombre précis** d'experts à réunir. La pertinence du nombre peut varier selon le dispositif qui fera l'objet d'une validation (Evaluation Unit DEVCO, 2014 ; Fallery et al., 2013). Cependant, il est important que les expertises réunies soient **diverses** (Lyonnais, 2021). Cette variété permet de **croiser les regards** et d'apporter des analyses riches. Il s'agira donc de constituer, autant que possible, **un panel d'experts avec des experts du monde académique et des experts de terrain** (enseignants). Il pourrait également être intéressant d'avoir des **psychopédagogues** en haute école, pour avoir leur regard de formateur d'enseignants.

Des avis argumentés et éclairés

Il est important que les avis formulés par les experts soient étayés de manière à saisir les raisons sous-jacentes à leur perception de la pertinence ou non de l'outil. Ainsi, le questionnaire d'évaluation de l'outil doit inclure des **questions ouvertes**. De plus, il est fondamental que les évaluations soient explicitement étayées par des **appuis théoriques et/ou pratiques** (Booto Ekinoea,2011). Les experts académiques, par exemple, devront mettre en avant des éclairages théoriques qui se traduiront par des **références bibliographiques**. Ces références peuvent renvoyer à des données issues de recherches empiriques ou à des principes psychopédagogiques ou didactiques sur lesquels repose la conception de l'outil pédagogique.

Ces informations permettent de dire que, même si l'outil ou dispositif proposé n'a pas fait l'objet de recueil de données auprès d'élèves, le fait qu'il soit conseillé par un ou des expert(s) est cohérent par rapport à l'état des connaissances actuelles (Thomas, 2004). Concernant l'expertise de terrain des praticiens, les éclairages à donner pourront s'appuyer sur leurs **expériences concrètes en classe**. Ils pourront partager des éléments positifs et négatifs vécus au quotidien, offrant ainsi des aperçus nuancés des leviers et des freins potentiels qui pourraient être rencontrés dans la mise en place du dispositif en classe.

C. Étapes du processus

Plusieurs étapes sont nécessaires pour la mise en œuvre d'un panel d'expert (Committee on Expert Panels, 2010 ; Euréval, 2007 ; Evaluation Unit Devco, 2014). Ces étapes sont détaillées dans les paragraphes qui suivent.

1) *Formulation de la question de recherche*

Avant de solliciter un panel d'experts, le chercheur doit se demander ce qu'il vise à travers ce panel d'experts. Etant donné son caractère spécifique, cette méthode vise généralement un même ensemble d'objectifs. Il s'agit le plus souvent de déterminer si un outil pédagogique est jugé **pertinent, cohérent, adapté au public cible**, etc. La question de recherche doit donc refléter clairement l'objectif visé. Par exemple, on pourrait formuler la question de recherche suivante : « **Quels sont les points forts et les points faibles de tel dispositif de 5^e année primaire et quelles sont les pistes d'amélioration possibles ?** »

2) *Choix des experts*

Les experts doivent être choisis de manière pertinente **en fonction de l'outil** à évaluer. Ces expertises doivent être **reconnues** et **diversifiées**. Pour plus de détails à ce sujet, nous renvoyons aux caractéristiques du panel d'experts détaillé précédemment. Par exemple, pour évaluer un dispositif en éveil géographique en 5^e primaire, il peut être utile de choisir un panel constitué d'un enseignant reconnu pour ses qualités, un didacticien en géographie, un psychopédagogue...

3) *Rédaction du questionnaire d'évaluation*

Les questions doivent avoir pour objectif de juger de la pertinence, de la cohérence et de la rigueur de l'outil. Il doit s'agir à la **fois d'une évaluation globale et spécifique** de l'outil : l'évaluation porte tant sur l'outil en général que sur des parties plus ciblées de ce dernier. **Il ne s'agit pas de mesurer l'efficacité de l'outil** qui, elle, relève d'autres formes de validation et nécessite une expérimentation dans les classes. Il faut donc veiller à intégrer tant des questions fermées qu'ouvertes dans le questionnaire. **Les questions doivent explicitement demander aux experts d'argumenter et d'éclairer les avis donnés**, par des références scientifiques ou des expériences de terrain, selon l'expertise concernée.

4) *Évaluation de l'outil par les experts*

Il existe deux manières de procéder pour recueillir les évaluations de l'outil par l'expert. La première consiste à **envoyer l'outil et le questionnaire par courriel** à chaque expert et à en **synthétiser** les réponses au moment où toutes les évaluations ont été complétées et renvoyées (voir figure 1). Le chercheur-coordonateur devra se charger de contacter les experts, répondre à leurs éventuelles demandes de clarification et à synthétiser les avis.

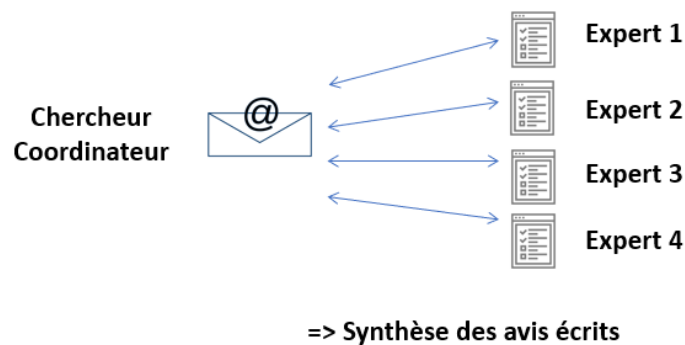


Figure 1 Première modalité (schéma réalisé par les auteurs)

La seconde manière de faire combine **l'envoi des questionnaires** avec des **réunions** en vue d'enrichir les réponses écrites par des échanges verbaux (voir figure 2). Il s'agit de proposer une première réunion en début de processus afin de présenter l'outil et le questionnaire. Ensuite, les experts évaluent séparément l'outil. Enfin, une seconde réunion ponctue le processus afin de discuter collectivement des avis de chacun. Le rôle du chercheur coordinateur a ici une dimension supplémentaire par rapport à la modalité précédente, il s'agit de modérer les échanges et d'en prendre note.

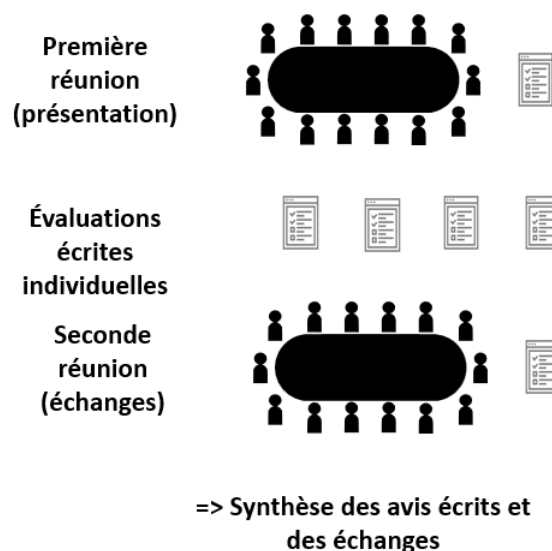


Figure 2 Seconde modalité (schéma réalisé par les auteurs)

5) Synthèse des avis recueillis

Les avis recueillis à travers les **questionnaires** et les **échanges verbaux** doivent être synthétisés en mettant en évidence les **points d'unanimité**, les éléments qui renvoient à un **accord majoritaire** et évidemment les **points de désaccord**. La synthèse sera ponctuée par une **conclusion** qui récapitulera les éléments clés et essentiels des résultats obtenus à propos de l'outil et de sa pertinence. Il est important de garder à l'esprit que la validation a d'abord pour cible les enseignants. En conséquence, la synthèse devra avoir une dimension réflexive et concrète, en mettant en évidence les éléments positifs, les faiblesses et les pistes d'amélioration du dispositif.

D. Points de vigilance

Une première vigilance à signaler réside dans l'utilisation d'une **expertise individuelle**. Cette dernière se définit comme la capacité d'un expert « à travailler avec ses outils en immersion dans le contexte idéologique de sa communauté intellectuelle » (Thomas, 2004, p. 3). Il faut souligner que l'utilisation de ce type d'expertise est possible pour valider un outil pédagogique, mais cela doit se faire **en complément ou en amont d'une expérimentation en classe** et ne doit pas constituer le cœur de la validation menée. En effet, contrairement à un panel d'experts, l'expertise individuelle n'apporte pas de regards variés sur l'outil à analyser et ne peut donc pas se suffire à elle-même.

Ensuite, il est important que les avis des experts reflètent une **certaine diversité**. Il est évident que les points de convergence voire les points d'unanimité sont essentiels à mettre en avant. Cependant, il **ne faut pas passer sous silence les éléments plus divergents, les réserves voire les désaccords** sur l'outil. Les conclusions doivent donc montrer toute cette diversité des points de vue permettant ainsi de mettre en lumière les leviers et les freins de l'outil pour que les enseignants intéressés puissent faire usage de l'outil de manière éclairée dans sa pratique professionnelle.

L'étude de cas

Jaegers, Benyekhlef & Baye (2023)

EQUALE, Université de Liège

A. Définition

Une étude de cas est principalement mobilisée pour **investiguer en profondeur et affiner la compréhension d'un phénomène complexe dans des contextes réels et précis en recourant à des données variées** (Baxter & Jack, 2008 ; Cohen et al., 2011 ; Harrison et al., 2017 ; Yazan, 2015). Une étude de cas permet ainsi d'aborder le « quoi », le « pourquoi » et/ou le « comment » d'un phénomène, tout en l'étudiant au travers d'un (ou plusieurs) « cas » inscrit(s) dans leur environnement naturel (Harrison et al., 2017). De manière générale, il s'agit de mobiliser un (ou plusieurs) exemple(s) spécifique(s), une (ou plusieurs) unité(s) individuelle(s) (ex. une élève, une classe, une école) pour étudier un principe plus général. S'agissant des Consortiums, l'étude de cas vise à étudier la mise en place d'un dispositif, l'appropriation de celui-ci par les enseignants ou encore les démarches mobilisées par les élèves dans le cadre de ce dispositif. À ces fins, l'étude de cas peut, par exemple, prendre la forme d'entretiens avec les enseignants et/ou les élèves ou encore des moments d'observation en classe.

Même si l'étude de cas focalise son attention sur des exemples particuliers, elle est largement descriptive et combine des données objectives et subjectives (Dyer, 1995, cité par Cohen et al., 2011). S'inscrivant dans des contextes réels de vie quotidienne, l'étude de cas intègre et reconnaît la présence de nombreuses variables pour étudier le(s) cas. Elle permet de comprendre des phénomènes, sans recourir à des principes trop abstraits (Cohen et al., 2011).

Une étude de cas, c'est avant tout une étude en milieu « naturel » (Barlatier, 2018). Au contraire des approches expérimentales, les chercheurs, ici, ne contrôlent ni l'environnement ni les variables en présence. D'un point de vue méthodologique, ils utilisent différents outils de mesures, n'hésitent pas à combiner les approches quantitatives et qualitatives (même si les méthodes qualitatives sont plus souvent mobilisées) et à croiser les informations collectées pour améliorer leur compréhension de l'objet d'étude (Cohen et al., 2011).

En bref, une étude de cas, c'est :

- l'observation et l'analyse approfondie d'une (ou plusieurs) unité(s) spécifique(s) pour nourrir la compréhension d'un principe général ;
- la prise en compte du contexte réel dans lequel s'inscrivent cette ou ces unité(s) spécifique(s) ;
- le recours à différents outils de mesure et le croisement des différentes données collectées par ceux-ci.

B. Intérêt d'une étude de cas

Yin (2003, cité par Baxter & Jack, 2008) avance quatre raisons majeures pour recourir à une étude de cas. Selon lui, il est intéressant de se tourner vers ce type d'étude lorsque :

- (1) le phénomène que l'on souhaite étudier amène à des questions de type « comment » et/ou « pourquoi » ;
- (2) la manipulation des variables en présence est impossible ;
- (3) la compréhension du contexte est nécessaire pour améliorer les connaissances de ce phénomène ;
- (4) les limites entre le phénomène et le contexte dans lequel il s'inscrit sont peu claires.

Dans le cadre d'une validation d'outil pédagogique, une étude de cas peut se révéler pertinente si l'on souhaite par exemple comprendre comment les élèves d'une classe du premier degré du secondaire au cours de langue perçoivent un dispositif donné et quelles démarches ils mobilisent pour se l'approprier. En effet, la question posée ici relève du « comment » (Comment apprennent-ils avec ce dispositif ?), les variables en présence sont nombreuses et les variables sont intrinsèquement liées au contexte.

C. Étapes du processus

Il est difficile d'établir une description unique de la méthodologie à employer pour mener une étude de cas. En effet, les études de cas sont particulièrement éclectiques (Cohen et al., 2011). Même si l'observation, les données et les analyses qualitatives sont fréquemment au centre de ces études, selon l'approche épistémologique privilégiée et le paradigme dans lequel s'inscrivent les chercheurs, les études de cas recourent à des données d'origines variées et à des méthodes de collecte et d'analyse très différentes¹.

Néanmoins, de nombreux chercheurs (Harisson et al., 2017 ; Yazan, 2015) s'accordent sur certains critères essentiels pour mener ce type de recherche. Les paragraphes ci-dessous décrivent les principales recommandations pour mener une étude de cas de qualité.

1) Préciser la question principale de recherche

La question principale de recherche doit être formulée de manière à inviter à l'investigation approfondie du phénomène visé. Dans ce sens, Cohen et al. (2011) suggèrent le recours aux mots interrogatifs « Comment » et « Pourquoi » (et dans une moindre mesure « Quoi »). Dans le cadre des Consortiums, la question de recherche pourrait par exemple être formulée en ces termes : « Comment les élèves d'une classe de première année commune du secondaire mobilisent-ils telles compétences linguistiques dans le cadre de tel dispositif ? »

¹ Traditionnellement, la littérature de recherche oppose deux grands courants épistémologiques : le paradigme socio-constructiviste (ou interprétatif ou relativiste) porté par Stake (1995) et le paradigme post-positiviste (ou réaliste) porté par Yin (2014). Pour en savoir plus, nous invitons le lecteur à consulter l'article de Yazan (2015).

2) Définir le cas et l'unité d'analyse

Lorsque l'on formule la question de recherche, il convient de définir très clairement le cas que l'on va traiter et donc, l'unité d'analyse que l'on va considérer. Cette dernière doit d'ailleurs apparaître dans la formulation de la question.

L'unité d'analyse peut prendre des formes diverses. Il peut s'agir d'un individu, d'un groupe, d'une classe, d'une école, d'une communauté, d'une situation sociale, d'un événement, d'un processus... La **définition de l'unité d'analyse** est essentielle pour bien cerner le cas. Pour identifier l'unité d'analyse et donc le cas qui sera traité, Baxter et Jack (2008) suggèrent que les chercheurs prennent réellement le temps de se demander ce qu'ils souhaitent analyser.

Dans l'exemple précédemment donné sur la perception et l'appropriation qu'ont les élèves d'un dispositif didactique en langue étrangère, l'unité d'analyse peut porter sur le processus d'appropriation ou se focaliser davantage sur les individus (ex. les élèves de manière générale ou un ou des élèves en particulier). Cette décision appartient au chercheur et dépend de ses intentions.. Pour donner un autre exemple, dans la question de recherche « *Comment et pourquoi les enseignants novices décident-ils d'abandonner leur métier dans les premières années d'entrée en fonction ?* », le cas porte sur le processus de décision des jeunes enseignants. À nouveau, il est important de cibler ce qui intéresse vraiment le chercheur : est-ce le processus d'abandon de la carrière ou le vécu des enseignants novices ? Dans un cas, l'unité d'analyse sera davantage un processus, dans l'autre, l'unité d'analyse sera un (ou plusieurs) individu(s).

Lorsque le cas (et son unité d'analyse) est clarifié, il est aussi fortement recommandé de s'interroger sur ce qu'il n'est pas et donc d'**identifier les « limites » du cas**. En effet, il convient d'être sélectif et spécifique dans la définition du cas de manière à éviter d'avoir un empan de recherche trop large. Plus précisément, de nombreux auteurs recommandent de définir le « **périmètre temporel** (début et fin du cas) **et spatial** (zone géographique, organisation, groupe social, etc...) » (Barlatier, 2018, p. 5) du cas. Dans l'exemple ci-dessus, il conviendrait de définir la notion de novice (clarifier un nombre d'années maximal d'expérience), de cibler un niveau et un type d'enseignement, voire des établissements en particulier, etc. Baxter et Jack (2008) indiquent que ce processus de limitation du cas va déterminer la profondeur de l'étude de cas, mais qu'il s'agit d'un processus similaire aux critères d'inclusion et d'exclusion pour la constitution d'un échantillon dans les études quantitatives.

3) Choisir le type d'études de cas

La question de recherche et le périmètre du cas déterminent le type d'étude de cas qu'il est pertinent de mener (Barlatier, 2018). La littérature de recherche regorge de typologies pour distinguer les différentes études de cas. Celles-ci proposent des classifications selon leur design ou les intentions poursuivies par ce type de recherche.

Du point de vue du design, nous pouvons retenir la classification de Yin (2009, cité par Cohen et al., 2011) qui distingue le **design d'étude de cas « simple »** du **design d'étude de cas « multiples »**. L'étude peut, en effet, porter sur un seul et unique cas. Cette approche permet de cibler un cas particulier. Il peut s'agir d'un cas :

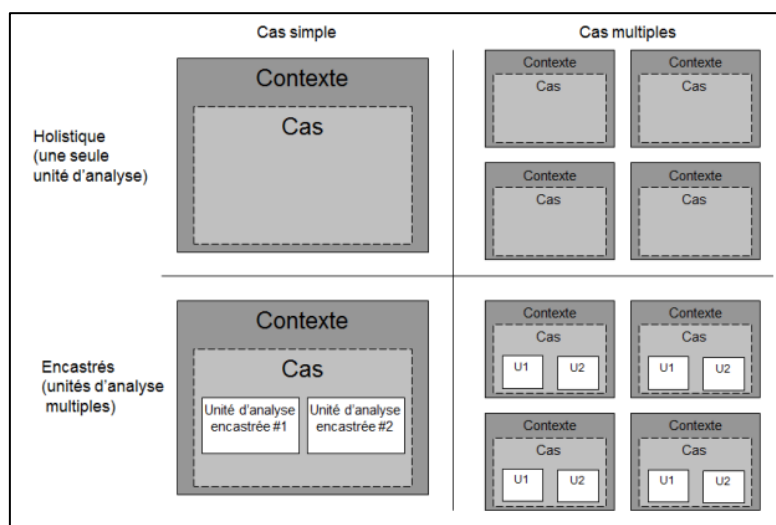
- critique : pour tester une théorie ;
- extrême : pour mettre en évidence une situation rare qui mérite d'être analysée ;
- représentatif ou typique : pour illustrer un phénomène ;
- révélateur : pour mettre en évidence une situation peu explorée ;
- longitudinal : pour étudier un phénomène sur le long terme.

Les validations d'outils pédagogiques s'inscrivent souvent dans les cas représentatifs et révélateurs. Les premiers renvoient à l'étude d'un phénomène mis en évidence dans la littérature, mais que l'on souhaite illustrer et « incarner » dans une situation réelle pour en tirer des conclusions et des recommandations didactiques. Les seconds peuvent être utilisés par exemple si l'on souhaite tester un outil de manière exploratoire afin d'en tirer des enseignements au sujet de son utilisabilité, préalablement à une étude quasi expérimentale par exemple.

Cependant, il est aussi possible qu'une même étude concerne plusieurs cas. Cette seconde perspective peut être intéressante dans une logique comparative (ex. comparer le vécu de deux groupes) ou, comme l'indique Yin (2009, cité par Barlatier 2018), dans une logique de réplication : soit l'analyse des différents cas amène à des résultats similaires (réplication littérale), soit à des résultats contrastés pour des raisons théoriques identifiées au préalable (réplication théorique).

De plus, qu'il s'agisse d'une étude de cas simple ou multiples, le cas peut être holistique ou encadré. Le caractère « **holistique** » du cas porte sur le fait qu'il considère une et une seule unité d'analyse, tandis que son caractère « **encadré** » désigne le fait que le cas étudié comporte plusieurs unités d'analyse (Barlatier, 2018). Par exemple, une étude de cas peut s'intéresser à une école ainsi qu'à plusieurs classes au sein de cette école, voire à des élèves et/ou des enseignants particuliers.

Le schéma de Barlatier (2018, p. 133) ci-dessous inspiré de la théorie de Yin (2009) synthétise les différentes configurations possibles :



Du point de vue des intentions poursuivies par les études de cas, la classification de Yin (1984, cité par Cohen et al., 2011) distingue :

- les études de cas « **exploratoires** » pouvant servir de pilotes pour d'autres études ou questions de recherche ;
- les études de cas « **descriptives** » qui s'attèlent à décrire minutieusement un phénomène ;
- les études de cas « **explicatives** » principalement utilisée pour tester des théories, vérifier des liens causaux présumés entre des phénomènes.

Dans le cadre des validations par les Consortiums, les trois types d'études de cas sont possibles, en fonction des objectifs que les chercheurs concernés souhaitent atteindre.

Stake (1994) précise également qu'il existe parfois une tension entre le(s) cas sélectionné(s) et le phénomène général étudié : il est parfois difficile de distinguer quel élément est prioritaire (ou secondaire). Ainsi, il suggère d'identifier le caractère intrinsèque ou instrumental des études de cas :

- les études de cas **intrinsèques** donnent la priorité au cas : elles visent à comprendre en profondeur le cas qui est ciblé ;
- les études de cas **instrumentales** donnent davantage la priorité au phénomène : le cas particulier est étudié pour nourrir les connaissances liées à une théorie plus large.

En ce qui concerne les validations d'outils par les Consortiums, c'est généralement le caractère instrumental qui prévaut. En effet, si la situation de classe est étudiée de manière approfondie, ce qui est recherché est, au-delà de ladite situation, la compréhension d'un phénomène ou la manière de s'engager des élèves par exemple.

4) Varier les méthodes de collecte et d'analyse de données et pratiquer la triangulation

Il appartient au chercheur de sélectionner, en fonction des intentions poursuivies, la/les méthode(s) les plus appropriée(s) et de mener une analyse systématique et rigoureuse des données collectées.

À ce sujet, de nombreux auteurs (ex. Harrison et al., 2017) recommandent le **recours simultané à des méthodes variées** : c'est en multipliant et en mutualisant les informations que l'on parvient à approcher en profondeur le phénomène étudié.

Concrètement, plusieurs méthodes de collecte de données sont possibles :

- 1) Les observations
- 2) Les entretiens, les interviews, les questionnaires
- 3) L'analyse de traces, de documents

Par exemple, afin de comprendre les démarches que les élèves déploient dans le cadre d'un dispositif, il peut être intéressant de combiner l'observation en classe pour les voir en situation d'interaction, de confronter ces observations à leurs déclarations en menant des entretiens d'explicitation et, si cela s'avère possible, de compléter cette « enquête didactique » par l'analyse des cahiers des élèves afin d'en analyser les consignes, les réponses notées ou non, etc.

Quelle que soit la technique utilisée, les données collectées dans le cadre d'une étude de cas

sont généralement riches et détaillées (Barlatier, 2018).

Les analyses qui seront menées dépendent largement de la méthode de collecte utilisée et du type d'étude de cas choisi. Néanmoins, quelques grandes recommandations peuvent être données.

En effet, de nombreux auteurs (Baxter & Jack, 2008 ; Cohen et al., 2011 ; Harisson et al., 2018) mettent l'accent sur l'importance de la **triangulation des méthodes, des données et des chercheurs** pour approcher, autant que possible, la réalité. En effet, il est vivement recommandé de **croiser les méthodes, les données et les regards** afin de les enrichir et de les renforcer. En effet, recourir à des perspectives multiples permet de montrer la convergence dans les données recueillies, de renforcer les résultats obtenus et donc la qualité de la recherche menée.

5) Rapporter les résultats de l'étude de cas

Rapporter les résultats d'une étude de cas n'est pas une tâche aisée : le phénomène à décrire est complexe et les données sont souvent nombreuses. Il est, en effet, parfois difficile de savoir quelles informations sélectionner et comment les présenter.

Au niveau de la sélection, il convient de souligner que, dans le cadre d'une étude de cas, la règle de la « représentativité » est importante, mais n'est pas une règle d'or. Certains éléments peu fréquents sont parfois cruciaux pour saisir la complexité d'un phénomène (Cohen et al., 2011).

À ce sujet, l'un des principaux conseils en matière de rédaction est de ne pas perdre de vue les intentions poursuivies et la question de recherche à laquelle on souhaite apporter des réponses (Harisson et al., 2018).

Au niveau de la présentation des résultats, il est préférable que le récit soit suffisamment concis (de sorte qu'il ne s'éloigne pas des objectifs annoncés), tout en étant suffisamment détaillé (et agrémenté d'éléments contextuels) de manière à permettre au lecteur de se projeter dans la recherche (Baxter & Jack, 2008 ; Cohen et al., 2011).

En se basant sur les travaux de Robson (2002) et Yin (2009), Cohen et al. (2011) énoncent cinq formes que peut prendre l'organisation du récit de résultats d'une étude de cas :

- La structure à suspense : les principaux résultats sont directement présentés, les preuves, analyses et explications arrivent dans un second temps ;
- La structure narrative : les résultats sont présentés successivement et agrémentés de figures, de tableaux, d'analyses ;
- La structure comparative : un même cas est analysé sous des angles différents ;
- La structure chronologique : les résultats sont présentés en suivant la logique chronologique ;
- La structure théorique : chaque partie du récit avance successivement des parties nouvelles de la théorie abordée dans le cas.

Il est à souligner que le choix d'une structure pour présenter les résultats peut emprunter aux différentes modalités présentées ci-dessus. En d'autres termes, une certaine latitude est

laissée au chercheur dans sa manière de présenter et de structurer les données recueillies (Cohen et al., 2011). En effet, ce qui importe est de se positionner en annonçant sa manière de procéder et de justifier ses choix méthodologiques à l'attention du lecteur.

D. Points de vigilance

En s'inscrivant au cœur d'un phénomène, les études de cas présentent de nombreux avantages (Ballatier, 2018 ; Cohen et al., 2011), notamment celui de fournir des **données** :

- **riches et inédites** : les études de cas tiennent compte de la complexité du réel et mettent en évidence des informations uniques qui seraient sans doute perdues dans une approche en laboratoire ou à large échelle ;
- **facilement interprétables et compréhensibles** : les études de cas sont ancrées dans la réalité. Il est facile de se représenter les résultats.

Cependant, les études de cas font aussi l'objet de critiques : les principales soulèvent les questions de la **généralisation scientifique des résultats** et de la **rigueur méthodologique**.

L'étude de cas propose, en effet, d'enrichir la compréhension d'un phénomène en s'intéressant typiquement à un (ou des) exemple(s) spécifique(s). Dans ce cadre, il n'est pas effectivement pas permis d'effectuer une généralisation au sens statistique du terme (Cohen et al., 2011). En effet, l'étude de cas ne travaille pas sur un échantillon représentatif en vue d'inférer ce qui est observé sur une population. En revanche, pour certaines études de cas, il est possible de parler de généralisation « analytique » (Yin, 2009, cité par Cohen et al., 2011). En effet, cette forme de généralisation consiste à étendre les résultats de l'étude de cas vers une théorie plus large et, en quelque sorte, « d'aider d'autres chercheurs à analyser des cas, des phénomènes ou des situations similaires » (Cohen et al., 2011, p. 294). De fait, les études de cas peuvent, sur la base des preuves qu'elles avancent, proposer des théories générales pertinentes qu'il conviendra, par la suite, d'éprouver. La relation entre le cas et la théorie générale est, ici, davantage « logique » que « statistique » (Cohen et al., 2011).

L'étude de cas peut confronter le chercheur à un nombre important de données. Il est parfois reproché à ce dernier de manquer de rigueur ou d'objectivité dans la manière de les récolter et de les analyser, biaisant ainsi les résultats rapportés. Nisbet & Watt (1994 cités par Cohen et al., 2011) mettent particulièrement en garde sur certains pièges qu'il convient d'éviter lorsqu'on mène une étude de cas :

- Ne pas uniquement sélectionner les éléments les plus « surprenants » ou ceux qui soutiennent la conclusion attendue ;
- Ne pas troquer une réelle analyse contre une simple juxtaposition d'illustrations « banales » ;
- Ne pas être trop « prétentieux » en essayant à tout prix de dégager de grandes théories à partir de quelques données ;
- Ne pas limiter les résultats à ceux qui font l'objet d'un consensus, oser montrer les contradictions.

Pour garantir la rigueur de la démarche méthodologique engagée, la transparence est de mise. À ce sujet, Yin (2009, cité par Cohen et al., 2011, p. 295) parle de fournir une « chaîne de preuves » qui précise aux lecteurs extérieurs les décisions prises à chaque étape de l'étude de cas (de la conception jusqu'aux conclusions). Les recommandations méthodologiques énoncées dans le présent contribuent à garantir la mise en œuvre d'une étude de cas rigoureuse. Définir les objectifs poursuivis, réfléchir aux limites du cas, varier les méthodes (de collecte et d'analyse) et en pratiquer systématiquement une triangulation des méthodes, des données et des chercheurs contribuent inévitablement au développement d'une démarche de recherche de qualité.

Références bibliographiques

- Barlatier, P. (2018). Les études de cas. In F. Chevalier (Ed.), *Les méthodes de recherche du DBA* (chap. 7, pp. 126-139). Caen: EMS Editions.
<https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Benyekhlef, Jaegers, Dachet, & Baye (2024). *Les différentes formes de validation Cadre conceptuel à destination des travaux des consortiums du Pacte*.
- Booto Ekionea, J.-P., Bernard, P., & Plaisent, M. (2011). Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. *Recherches qualitatives*, 29 (3), 168-192. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(3\)/RQ_29\(3\)_Booto-et-al.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(3)/RQ_29(3)_Booto-et-al.pdf)
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). Routledge.
- Committee on Expert Panels (2010). *Expert Panels: Manual of Procedural Guidelines Expert panels: manual of procedural guidelines*. The Royal Society of Canada. https://rsc-src.ca/sites/default/files/ExP_ManualofProceduralGuidelines2010.pdf
- Euréval (2007). <https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft-panel-dexperts-et-enquc3aate-delphi.pdf>
- Evaluation Unit DEVCO (2014). Bases méthodologiques et approche, le panel d'experts. https://capacity4dev.europa.eu/groups/evaluation_guidelines/info/outil-detaille-5
- Fallery, B., Girard, A., & Rodhain, F. (2013). Le Delphi argumentaire, une méthode intermédiaire entre le questionnaire et l'entretien. Actes de communication du 1^{er} atelier RMiLS, 5 avril 2013, Nantes. <https://hal.science/hal-03654777/document>
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R., & Mills, J. (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2655>
- Lyonnais, É. (2021). À la recherche d'un consensus professionnel, la méthode Delphi. *Sages-Femmes*, 20 (6), 52-54. <https://doi.org/10.1016/j.sagf.2021.09.013>
- Stake, R. E. (1994). Case Study : Composition and Performance. *Bulletin of the council for research in music education*, 122, 31-44.
- Thomas, G. (2004). Introduction : evidence and practice. In G. Thomas & R. Pring (eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 1-18). New-York, NY : Open University Press
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.