

TESLLE

teste de suficiência em leitura em língua estrangeira



Língua Francesa

TESTE DE
AMOSTRA



UFSM

DLEM

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas



CAL
CENTRO DE
ARTES E LETRAS
UFSM

Responda às questões com base no texto *La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple* de Marie Alexandre. (p.7).

01

No "Résumé" (l.5-21), são apresentadas as seguintes informações, exceto

- (a) referências bibliográficas.
- (b) apresentação do problema de pesquisa.
- (c) plano de organização do restante do texto.
- (d) estabelecimento do objetivo e da metodologia.
- (e) discussão da pesquisa e síntese dos resultados.

02

Com relação à "Introduction" (l. 23-56), é correto afirmar que

- (a) os estudos de caso não podem ser considerados como verdadeiras pesquisas científicas.
- (b) o fato do estudo de caso ser realizado a partir de um número limitado de exemplos leva a questionamentos sobre seu rigor científico.
- (c) os resultados de estudos de casos na área do ensino estão desatualizados diante da complexidade dinâmica dos processos nessa área.
- (d) o artigo pretende examinar criticamente diferentes metodologias utilizadas por estudos de caso.
- (e) as estratégias utilizadas pela autora, a partir do dispositivo metodológico do estudo empírico, podem garantir a potência dos resultados.

03

Em "Le savoir produit par les enseignants à l'ordre collégial dans le cadre de leur pratique demeure, à ce jour, peu exploré." (l.29-31), o segmento sublinhado pode ser traduzido, sem alteração de significado, por

- (a) quadro.
- (b) âmbito.
- (c) moldura.
- (d) moldagem.
- (e) enquadramento.

04

Relacione os tópicos desenvolvidos pelo autor (coluna à direita) a cada uma das partes do texto (coluna à esquerda) (l.40-56).

- | | |
|-------------------|---|
| 1. Primeira parte | () Apresenta o paradoxo metodológico dos estudos de caso. |
| 2. Segunda parte | () Descreve as atividades nas suas diversas etapas de tratamento dos dados. |
| 3. Terceira parte | () Situa o mecanismo metodológico a partir de alguns autores |
| 4. Conclusão | () Coloca em evidência a vantagem do estudo de caso para determinadas pesquisas. |

A sequência correta é

- (a) 1 – 3 – 2 – 4.
- (b) 1 – 4 – 2 – 3.
- (c) 3 – 4 – 2 – 1.
- (d) 2 – 4 – 3 – 1.
- (e) 2 – 3 – 1 – 4.

05

Com relação ao estudo de caso, a autora afirma que o método

I - é considerado como fase preparatória para outras pesquisas (l.23-39).

II - tem características próprias, diferentes de outros métodos (l.58-76).

III - contribui para o entendimento de fatores dificilmente avaliáveis (l.58-76).

Está(ão) correta(s)

- (a) apenas I.
- (b) apenas II.
- (c) apenas I e II.
- (d) apenas I e III.
- (e) I, II e III.

06

Em "Pourtant, malgré l'examen de différentes sources d'information et l'utilisation de plusieurs procédés méthodologiques" (l. 61-64), o segmento sublinhado pode ser traduzido, sem alteração de significado, por

- (a) porém
- (b) apesar
- (c) por isso
- (d) portanto
- (e) para tanto

07

São críticas à credibilidade e à cientificidade dos resultados dos estudos de caso (l.64-68)

I - escolha equivocada do caso.

II - falta de verificação da validade do caso.

III - ausência de reflexão sobre a aplicabilidade dos resultados.

Está(ão) correta(s)

- ☐ a) apenas I.
- ☐ b) apenas II.
- ☐ c) apenas III.
- ☐ d) apenas I e II.
- ☐ e) apenas I e III.

08

Em "ainsi que sur une fausse interprétation" (l.67), o segmento sublinhado pode ser traduzida, sem alteração de significado, por

- ☐ a) vaga.
- ☐ b) dúvida.
- ☐ c) errônea.
- ☐ d) confusa.
- ☐ e) restrita.

09

Em "Les plus fréquentes portent, notamment, sur l'inconscience des biais des résultats, " (l.64-68), o segmento sublinhado pode ser substituído, sem alteração de significado, por

- ☐ a) alors.
- ☐ b) ainsi.
- ☐ c) toutefois
- ☐ d) par exemple.
- ☐ e) en particulier.

10

Em "la fiabilité de toute étude de cas demeure problématique." (l.111-112), o segmento sublinhado pode ser substituído, sem alteração de significado, por

- ☐ a) occupe.
- ☐ b) continue.
- ☐ c) séjourne.
- ☐ d) s'obstiner.
- ☐ e) persévère.

11

Marque A para as afirmações que estão em acordo e D para as afirmações que estão em desacordo com o texto (l. 79-94).

- () Para Yin, é preciso listar os casos estudados para selecionar apenas os que corroboram com a hipótese (l.79-80).
- () Yin e Stake trouxeram contribuições para o reconhecimento dos estudos de caso (l.81-83).
- () Para Roy, o estudo de caso permite observar fenômenos, acontecimentos, grupos e conjuntos de indivíduos em uma abordagem empírica (l. 88-94).

A sequência correta é

- (a) A – D – D.
- (b) A – A – D.
- (c) D – A – A.
- (d) D – D – D.
- (e) A – D – A.

12

Em “de même que pour son action synergique avec d'autres stratégies de recherche” (l.60-61); “l'absence de vérification de la validité et de la fidélité ainsi que sur une fausse interprétation ou une généralisation des résultats” (l.66-68) e “En fait, le cas à l'étude fournit un site d'observation” (l.87), os segmentos sublinhados apresentam, respectivamente, uma ideia de

- (a) oposição, adição e causa.
- (b) causa, condição e conclusão.
- (c) síntese, conformidade e tempo.
- (d) comparação, adição e conclusão.
- (e) comparação, causa e contraposição.

13

Em “ils importent moins que les situations qui les fournissent” (l.86 -87); “l'information est fonction de celui qui la fournit” (l.116-117); “Comme ils sont évolutifs, des construits différents sont susceptibles d'apparaître chez la même participante à des moments différents” (l.123-125), os segmentos sublinhados referem-se, respectivamente, a

- (a) les cas (l.85) – l'information (l.115) – des construits différents (l.124).
- (b) les cas (l.85) – l'information (l.115) – les résultats (l.119).
- (c) des interactions (l.84) – fonction (l.115) – des participantes (l.123).
- (d) les situations (l.86) – la fonction (l.115) – des construits différents (l.124).
- (e) les situations (l.86) – l'information (l.115) – des construits différents (l.124).

14

Marque A para as afirmações que estão em acordo e D para as afirmações que estão em desacordo com o texto (l. 111-147).

- () A concepção do estudo de caso depende do nível de habilidade do pesquisador.
- () O comportamento humano é dinâmico, por isso a confiabilidade de todo o estudo de caso é sempre problemática.
- () Os objetos de estudo da educação, presumivelmente, mudam muito pouco em relação a seus contextos.

A sequência correta é

- (a) A – A – A.
- (b) A – D – A.
- (c) A – D – D.
- (d) D – A – D.
- (e) D – D – D.

15

Em “Caractérisée par la recherche de schèmes explicatifs de l’expérience personnelle et des événements, cette forme de généralisation établit qu’une réalité concrète se forme à partir d’un incident particulier” (l. 184-187), o segmento sublinhado refere-se a

- (a) une réalité concrète.
- (b) l’expérience personnelle et des événements.
- (c) la notion de généralisation naturaliste de Stake.
- (d) une reconnaissance de similarités de “cas à cas”.
- (e) la recherche de schèmes explicatifs de l’expérience personnelle.

16

Nos trechos a seguir, os segmentos sublinhados se referem a termos mencionados anteriormente.

I - “il n'en demeure pas moins qu'elle repose sur un nombre relativement limité de cas” (l.24 -25).

II - “cette dernière concoure à ce que les résultats prennent sens” (l.130-131).

III - “Il y a une reconnaissance de similarités “de cas à cas” qui s'approche de la notion de généralisation naturaliste de Stake” (l.177-179).

Está(ão) correta(s)

- (a) apenas I.
- (b) apenas I e II.
- (c) apenas II.
- (d) apenas II e III.
- (e) apenas I e III.

1 La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple¹

Marie Alexandre, Ph.D.

Université du Québec à Rimouski

5 Résumé

L'objectif de cet article est de démontrer comment une démarche d'analyse qualitative rigoureuse et systématique peut être garante de la légitimité sur le plan de la scientificité et de la transférabilité des résultats. Notre propos porte sur l'examen critique du dispositif méthodologique propre à une étude de cas multiple sur le savoir enseigner menée auprès de trois enseignantes expérimentées au collégial. En première partie, le paradoxe méthodologique associé aux savoirs produits par l'étude de cas est exposé. Le dispositif méthodologique de l'étude, présenté en deuxième partie, comprend la délimitation des frontières du cas, les paramètres du processus de généralisation analytique et le savoir produit. Dans la troisième partie, la démarche d'analyse est détaillée, des paliers de traitement des unités de sens aux divers niveaux de synthèse progressive des données. Cet article fait valoir le potentiel analytique de l'approche par l'étude de cas appliquée aux recherches caractérisées par la complexité et la contextualisation.

Mots clés

20 ANALYSE QUALITATIVE, SAVOIR DIDACTIQUE, SAVOIR ENSEIGNER, ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, ÉTUDE DE CAS

Introduction

Malgré la reconnaissance de l'apport méthodologique de l'étude de cas dans l'examen approfondi d'un phénomène (Fortin, 2010), il n'en demeure pas moins qu'elle repose sur un nombre relativement limité de cas, soulevant la question de la rigueur scientifique et de la validation des résultats produits par ce type de recherche. Or, les études de cas sont généralement considérées comme une phase préparatoire aux « vraies » recherches scientifiques servant à baliser le terrain et à faire émerger des hypothèses (Dupriez, 2010). Le savoir produit par les enseignants à l'ordre collégial dans le cadre de leur pratique demeure, à ce jour, peu exploré. Les résultats d'une étude de cas multiple sur la description de construits didactiques² menée auprès d'enseignantes expérimentées en techniques d'éducation à l'enfance ont mis à jour la

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(1), pp. 26-56.

LA RECONNAISSANCE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES CHAMPS SCIENTIFIQUES

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2013 Association pour la recherche qualitative

complexité des dimensions d'un processus dynamique et en constant remaniement. En outre, les participantes exercent un processus didactique dans chacune des situations de planification, d'intervention et de réflexion investiguées. Comment les stratégies mises en œuvre à partir du dispositif méthodologique de cette étude empirique peuvent-elles être garantes de la puissance des résultats?

Le propos de cet article est un examen critique de la scientificité en regard des opérations méthodologiques menées dans le cadre de cette recherche. En première partie, nous exposons le paradoxe méthodologique de l'étude de cas en soulignant la contradiction entre sa contextualisation et la puissance explicative des théories ainsi produites. Par la suite, nous situons le dispositif méthodologique de la recherche à propos de la délimitation des frontières du cas (Stake, 1995), des paramètres du processus de généralisation analytique (Yin, 1994, 2003) et de la nature du savoir produit (Merriam, 1998). Nous discutons ensuite de la sélection des cas, du développement d'un cadre théorique, de la précision des sources et des méthodes de collectes de données, de la création d'une base de données ainsi que du maintien d'une chaîne de sens. En troisième partie, la démarche d'analyse expose les activités des divers paliers de traitement des unités de sens ainsi que les opérations associées aux niveaux de synthèse des données. Quelques extraits permettent d'illustrer le propos. En conclusion, nous faisons valoir l'apport de l'étude de cas dans les recherches caractérisées par la complexité et la contextualisation comme peuvent l'être celles sur le savoir enseigner.

Le paradoxe méthodologique de l'étude de cas

L'étude de cas est déjà largement reconnue par la communauté scientifique pour sa contribution aux recherches de type exploratoire et à la compréhension de facteurs difficilement mesurables, de même que pour son action synergique avec d'autres stratégies de recherche (Roy, 2009). Pourtant, malgré l'examen de différentes sources d'information et l'utilisation de plusieurs procédés méthodologiques, la crédibilité et la scientificité des résultats des études de cas font face à de nombreuses critiques (Roy, 2009). Les plus fréquentes portent, notamment, sur l'inconscience des biais des résultats, le choix erroné du cas, le peu de profondeur dans l'étude du cas, l'absence de vérification de la validité et de la fidélité ainsi que sur une fausse interprétation ou une généralisation des résultats (Roy, 2009). Depuis quelques décennies, l'étude de cas connaît un certain désaveu qui peut s'expliquer en partie par la polysémie de l'expression (Latzko-Toth, 2009; Merriam, 1998). L'étude de cas étant multidimensionnelle, certaines de ces caractéristiques sont, à des degrés différents, communes à d'autres méthodes. Cet état de fait traduit bien le paradoxe méthodologique de

l'étude de cas qui se rapporte à la contradiction entre sa contextualisation et la puissance explicative de ses théories. La controverse soulevée quant à la
 75 crédibilité des savoirs ainsi produits menace même le statut de recherche scientifique de l'étude de cas (Roy, 2009).

La scientificité des résultats de l'étude de cas

Plusieurs écoles de pensée ont développé et analysé la méthodologie de l'étude de cas. Tout d'abord, Yin (1994, 2003) propose une vision plus positiviste qui
 80 consiste à tester et à corroborer une hypothèse. Stake (1995) met plutôt l'accent sur le cas. Ainsi les travaux menés par Yin (1994, 2003) et Stake (1995) ont contribué à la reconnaissance de l'étude de cas pour expliquer les liens complexes d'un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle. Dans la mesure où l'observation des interactions d'un grand nombre de
 85 facteurs vise à induire un modèle théorique, les cas sont d'un intérêt secondaire; c'est-à-dire qu'ils importent moins que les situations qui les fournissent. En fait, le cas à l'étude fournit un site d'observation (Collerette, 2009; Stake, 1995). L'étude de cas est

une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur
 90 un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes (Roy, 2009, p. 207).

95 Plus particulièrement, les travaux de Yin (1994, 2003) et Stake (1995) proposent une démarche analytique déductive dans le sens où ils balisent les frontières du cas et assurent la reproductibilité des résultats issus de la recherche.

D'un autre point de vue, Merriam (1998) propose une approche inductive avec l'émergence de propositions théoriques. Selon cette auteure,
 100 l'étude de cas permet de découvrir et d'interpréter plutôt que de valider une hypothèse. En ce sens, l'approche inductive de l'étude de cas réussit à expliquer certains phénomènes non résolus par les théories existantes (Roy, 2009). Les savoirs et les théories issus des précédentes recherches aident à la précision de l'objet de la recherche et à la sélection des unités pertinentes. L'étude de cas est alors définie comme une description exhaustive et intensive
 105 d'un seul cas, phénomène ou unité sociale (Merriam, 1998). De plus, le cas, également compris comme un système intégré et délimité (Stake, 1995), permet de révéler le phénomène (Merriam, 1998). Le savoir ainsi produit est concret, contextuel, sujet à l'interprétation et en référence à la population du lecteur
 110 (Merriam, 1998).

Étant donné que le comportement humain n'est jamais statique, la fiabilité de toute étude de cas demeure problématique. Merriam (1998) soutient que la fiabilité est impossible, du moins dans le sens traditionnel du terme. En effet, les objets d'étude en éducation sont présumés être fluctuants, changeants, 115 multifacettes et hautement contextualisés. De plus, l'information est fonction de celui qui la fournit, du niveau d'habileté du chercheur et de la conception de l'étude de cas qui *à priori* semble exclure les contrôles. Merriam (1998) fait valoir que même si la réplication d'une étude qualitative ne donnera pas les mêmes résultats, ce fait ne discrédite pas les résultats de la recherche originale. 120 Plusieurs interprétations d'une même donnée peuvent être faites et se tenir, tant qu'elles ne sont pas contredites par une nouvelle preuve (Merriam, 1998). À titre d'exemple, l'identification de construits didactiques dans cette recherche est hautement personnalisée pour chacune des participantes. Comme ils sont évolutifs, des construits différents sont susceptibles d'apparaître chez la même 125 participante à des moments différents. Pourtant, les résultats révèlent une étonnante stabilité des dimensions et des actions mobilisées lors du processus didactique, laissant présager que les phases du processus sont une réponse spécifique aux situations investiguées. Dès lors, en recherche qualitative, le chercheur ne demande pas tant à une personne extérieure d'obtenir les mêmes 130 résultats, mais souhaite plutôt qu'au regard des données collectées, cette dernière concoure à ce que les résultats prennent sens (Merriam, 1998).

Sur le plan de la validité interne, le peu de représentativité du cas, l'usage d'une trop grande liberté de la part du chercheur et une collecte de données peu systématique risquent d'introduire des biais dans les résultats. 135 Pourtant, selon Roy (2009), en inscrivant le phénomène dans son contexte réel, l'étude de cas tend à limiter le risque d'erreur de mesure des outils de collecte de données et permet l'identification de facteurs inattendus. Collerette (2009) rapporte que la question de la sélection des informations est prise en compte à deux niveaux de compréhension. La description du cas, constituée de l'analyse 140 et des explications du chercheur, conduit à un niveau d'abstraction supérieur qui permet de saisir les liens unissant les événements rapportés. Merriam (1998) soutient que l'observation de la construction de la réalité par les personnes constitue la force de la validité interne de la recherche qualitative. Sous cet angle, l'importance est mise sur la compréhension des points 145 d'intérêts pour les acteurs, la découverte de la complexité du comportement humain en contexte et la présentation d'une interprétation holistique des événements.

Sur le plan de la validité externe, la faible représentativité des cas à l'ensemble de la société globale compte parmi les plus sérieux reproches 150 adressés à l'étude de cas (Roy, 2009). De ce point de vue, l'unicité des cas ne

permet tout simplement pas de tirer des conclusions globales. Le savoir ainsi produit est limité à un milieu donné (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1996) et les propos recueillis sont la manifestation d'une expérience (Savoie-Zajc, 2003). Merriam (1998) souligne que les cas individuels sont précisément
 155 choisis afin de comprendre en profondeur « le particulier » et non pour trouver ce qui est généralement vrai pour plusieurs. Pourtois, Desmet et Lahaye (2010) font également valoir que « la validité désigne une opération de cohérence, d'adéquation ou de concordance, permettant de rendre compte au mieux de la réalité » (p. 142). Dans le même sens, Verhoeven (2010) explique la
 160 « construction locale de la réalité » (p. 102) par la formulation de proposition d'analyse d'abord interne à chacun des cas et ensuite externe en regroupant les trois cas.

En somme, la méthodologie de l'étude de cas est portée par une volonté de comprendre le fonctionnement d'un phénomène à travers une plongée dans
 170 ses éléments constitutifs (Mucchielli, 2007). La résolution de ce paradoxe méthodologique réside dans le fait que l'étude de cas habite un espace de recherche dans lequel la contextualisation (Ayerbe & Missonier, 2006; Gagnon, 2005; Stake, 1995) et la complexité (Stake, 1995; Yin, 2003) sont les assises d'un mode de contribution unique au savoir dans un domaine donné
 175 (Yin, 1994).

Cette distinction conceptuelle conduit nécessairement à une formalisation singulière de la démarche de recherche. En ce sens, notre proposition est située au coeur de la triade cas (Stake, 1995), méthode (Yin, 1994, 2003) et savoir produit (Merriam, 1998) et mobilise dans une même
 180 recherche les modes de raisonnement déductif, inductif ainsi qu'abductif. Moins connu, le principe de l'abduction (Johansson, 2003) est un processus par lequel un fait inattendu ressort de l'analyse des données du cas. Il y a une reconnaissance de similarités « de cas à cas » qui s'approche de la notion de généralisation naturaliste de Stake (1995). Caractérisée par la recherche de
 185 schèmes explicatifs de l'expérience personnelle et des événements, cette forme de généralisation établit qu'une réalité concrète se forme à partir d'un incident particulier. Ainsi la transférabilité renvoie

[...] à la possibilité de recourir à des schémas interprétatifs dégagés dans une situation de recherche donnée pour élucider un
 190 nouveau contexte de recherche, sans pour autant perdre de vue les conditions particulières de leur « découverte » initiale (Verhoeven, 2010, p. 108).

Le processus de généralisation analytique, tel qu'introduit par Yin (1994), porte sur l'enrichissement et la généralisation des propositions

195 théoriques plutôt que sur des populations. L'émergence des stratégies, systématisées à l'intérieur des situations investiguées, et le recoupement analytique des différents niveaux mènent à l'élaboration d'un corpus d'actions logiquement articulées entre elles qui va conduire « [...] progressivement vers une saturation théorique [...] qui permet un niveau de généralisation

200 "croissant" » (Verhoeven, 2010, p. 103). En dépit du fait que l'étude de cas s'intéresse à un nombre limité de sujets, en colligeant un grand nombre d'informations sur chacun d'eux ainsi que sur leur contexte (Roy, 2009), elle facilite l'examen d'un grand nombre de variables et des liens qui les unissent (Karsenti & Demers, 2004). La généralisation « [...] s'effectue dans la

205 recherche des processus généraux constitutifs de l'explication du phénomène social » (Mucchielli, 2007, p. 6). Le dispositif méthodologique de notre étude présenté dans la prochaine section prend appui sur la définition des frontières du cas selon les travaux de Stake (1995), l'exercice d'un processus de généralisation analytique de Yin (2003) et enfin sur la nature du savoir produit

210 proposée par Merriam (1998).

Anotações





DLEM
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas