

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Département de pédagogie

Diplôme d'études supérieures spécialisées de 3e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur

Implantation de la méthode de cas dans un cours de microéconomie au niveau collégial : une
démarche SoTL

par

Sacha Des Rosiers

Travail présenté à

Professeure Tanya Chichekian

dans le cadre de l'activité

EPU992 - Diffusion des résultats du projet

© Sacha Des Rosiers, août 2023

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES FIGURES	VI
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	7
INTRODUCTION	8
PARTIE I. MISE EN CONTEXTE	12
PARTIE II. ANALYSE DE LA PRATIQUE	15
1. LE CONTEXTE DE FORMATION	15
1.1 PRÉSENTATION DU PROGRAMME DES SCIENCES HUMAINES	16
1.2 PRÉSENTATION DU COURS DE MICROÉCONOMIE	18
2. LES ENJEUX.....	19
2.1 LES ENJEUX INSTITUTIONNELS.....	19
2.1.1 Exemption du cours à l'Université Concordia.....	19
2.1.2 Hétérogénéité de la clientèle étudiante	20
2.2 LES ENJEUX PÉDAGOGIQUES.....	23
2.2.1 Un contenu dense jumelé au faible niveau de contextualisation des apprentissages.....	23
3. LA PROBLÉMATIQUE : « APPLIQUER » LES THÉORIES ET MODÈLES.....	24
3.1 UN EXEMPLE DES DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES	24
PARTIE III. APPROPRIATION DE CONNAISSANCES	26
1. ATTEINDRE LE NIVEAU COGNITIF « APPLIQUER »	26
1.1 LE NIVEAU COGNITIF « APPLIQUER », SELON LA TAXONOMIE DE L.W. ANDERSON ET AL. (2001)	26
1.2 « METTRE EN PRATIQUE » EN SCIENCES ÉCONOMIQUES.....	29
1.2.1 Les habiletés des experts.....	29
1.2.2 L'action de « mettre en pratique » chez les économistes.....	30
2. LA MÉTHODE DE CAS	32
2.1 DÉFINITION DE LA MÉTHODE	32

2.2	PERTINENCE DE LA MÉTHODE DE CAS DANS LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE DU COURS	33
3.	LA QUESTION DE RECHERCHE ET SON HYPOTHÈSE	36
	PARTIE IV. CONCEPTION DU CHANGEMENT	39
1.	LA PRÉPARATION	39
1.1	IDENTIFIER LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES	41
1.2	PLANIFIER LA DÉMARCHE	42
1.2.1	Le design du cours utilisant la méthode de cas	42
1.2.2	Les différences entre l'implantation de la méthode de cas et un enseignement traditionnel	43
1.3	PLANIFIER L'ANIMATION ET LE MATÉRIEL PHYSIQUE ET TECHNIQUE	47
2.	QUELQUES DÉFIS DÈS LE DÉPART	48
2.1	CHOISIR LES CAS	48
2.2	REVOIR LE CALENDRIER	49
	PARTIE V. IMPLANTATION DU CHANGEMENT	51
1.	CHRONOLOGIE DES ACTIVITÉS EN CLASSE	51
2.	LES DÉFIS LIÉS À L'IMPLANTATION DE CAS	52
2.1	LA GESTION DU TEMPS	52
2.2	UN DÉSALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE	53
2.2.1	Donner l'opportunité de se pratiquer	54
2.2.2	Revoir la présentation des buts d'apprentissage	55
2.2.3	Revoir l'alignement des évaluations	57
	PARTIE VI. ÉVALUATION DU CHANGEMENT	59
1.	UN JOURNAL RÉFLECTIF	60
2.	QUESTIONNAIRES ÉTUDIANTS	63
2.1	UN SEUL QUESTIONNAIRE AU SEMESTRE D'HIVER 2022	64
2.2	DEUX QUESTIONNAIRES AU SEMESTRE D'HIVER 2023	66
2.2.1	Évolution des perceptions des personnes étudiantes en lien avec la détermination du type de problème	67
2.2.2	Évolution des perceptions des personnes étudiantes quant à l'identification des théories et modèles pertinents	71

2.2.3 Évolution des perceptions des personnes étudiantes relatives à l'utilisation de théories et modèles pour résoudre un problème.....	74
3. DISCUSSION.....	79
PARTIE VII. COMMUNICATION DU CHANGEMENT	81
CONCLUSION	82
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	87
ANNEXE A. UN EXEMPLE DE L'ACTION « APPLIQUER » : LA TAXE D'ACCISE..	94
ANNEXE B. RÉSUMÉS DES CAS DE L'ÉCOLE HARVARD SCHOOL OF BUSINESS	95

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Séquences minimales exigées de mathématiques lors de l'admission dans un profil des sciences humaines au Collège Dawson.....	17
Tableau 2. Actions à poser dans le cours « Microeconomics » lors de la préparation des cas...	40
Tableau 3. Objectifs et critères d'évaluation du premier travail pratique à l'automne 2022 et à l'hiver 2023	58

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Démarche SoTL de Bélisle et al. (2016), adaptée de O'Brien (2008)	11
Figure 2. Pourcentage des personnes étudiantes du cours de microéconomie affiliées aux profils du programme des sciences humaines au Collège Dawson aux semestres d'hiver 2022 et 2023	22
Figure 3. Design du cours « Microeconomics » employant la méthode de cas, pour les semaines 2 à 15 de la session d'hiver 2022	45
Figure 4. Design du cours « Microeconomics » employant un enseignement traditionnel, pour les semaines 2 à 15 de la session d'hiver 2022	46
Figure 5. Chronologie des activités événements liées à l'implantation de chacun des cas, à l'hiver 2022 et l'hiver 2023	52
Figure 6. Le premier cas sur la hausse de la taxe carbone au Canada, à l'hiver 2023	55
Figure 7. Canevas présentant les objectifs se rapportant aux habiletés à développer à l'aide des cas, et le plan pour atteindre ces objectifs, à l'hiver 2023.	57
Figure 8. Calendrier de l'évaluation de l'utilisation de la méthode de cas en microéconomie, aux sessions d'hiver 2022 et 2023	59
Figure 9. Cycle de réflexion intégrée par The University of Edinburgh, 2022, adapté de Bassot, 2013	62
Figure 10. Niveau de confiance des personnes étudiantes en lien avec leur capacité à déterminer le type de problème, en début et fin de session à l'hiver 2023	69
Figure 11. Niveau de confiance des personnes étudiantes en lien avec leur capacité à identifier les théories et modèles, en début et fin de session à l'hiver 2023	72
Figure 12. Niveau de confiance des personnes étudiantes en lien avec leur capacité à utiliser les théories et modèles, en début et fin de session à l'hiver 2023	76
Figure 13. L'imposition d'une taxe d'accise aux producteurs.....	94

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

DEC	Diplôme d'études collégiales
HEC	Hautes Études Commerciales
SALTISE	Supporting Active Learning & Technological Innovation in Studies of Education
SoTL	Scholarship of Teaching and Learning
TPS	Taxe sur les produits et services

INTRODUCTION

Préparer les étudiants à s'insérer sur le marché du travail constitue une combinaison entre un certain niveau de développement de l'expertise, cultivée par le biais d'une pratique délibérée, et des expériences d'apprentissage contextualisées à l'école (Burkholder et al., 2020; Persky et Robinson, 2017). Toutefois, Baldwin et al. (2011) ont mis en lumière un désalignement entre les compétences acquises dans un cadre académique et celles exigées par les sphères professionnelles. Plus précisément, il semblerait que des expériences d'apprentissage contextualisées limitées entraveraient le développement des personnes étudiantes à « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) des théories et modèles dans la résolution de problèmes, une compétence pourtant capitale pour toute praticienne et tout praticien. En sciences économiques, par exemple, il est difficile de fournir des expériences d'apprentissage contextualisées en raison de la nature hautement théorique de la discipline. Par conséquent, les personnes étudiantes sont rarement confrontées à des situations authentiques, ce qui limite leur capacité à exercer l'application de concepts théoriques pour résoudre des problèmes mal structurés.

Une façon de cultiver les aptitudes à la résolution de problèmes est d'intégrer dans les cours des situations d'apprentissage ancrées dans des cas pratiques (He, 2015). L'objectif de la méthode de cas est ainsi de faciliter le développement de compétences professionnelles en favorisant le recours à diverses stratégies cognitives et métacognitives (Kunselman et Johnson, 2004; Popil, 2011). Les personnes étudiantes peuvent donc s'exercer à discerner des solutions à des problèmes authentiques en analysant, en sélectionnant et en appliquant des concepts issus de théories appropriées (Burkholder et al., 2020).

Dans cette optique, ce document relate l'expérience pédagogique d'une enseignante en économie au Collège Dawson qui a implanté une innovation pédagogique, la méthode de cas, dans trois classes de microéconomie aux semestres d'hiver 2022 et hiver 2023. Les cas sont des récits concrets réels ou fictifs qui relatent des événements, des enjeux ou des dilemmes. La méthode incite les personnes étudiantes à examiner un problème mis en évidence dans le cas afin d'en tirer une analyse ou une décision (Centre de cas HEC Montréal, s. d.; Columbia University Center for Teaching and Learning, s. d.).

L'implantation de la méthode de cas dans les cours de l'enseignante s'est ancrée dans la démarche « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL) (Bélisle et al., 2016). L'objectif du SoTL « [...] est d'amener les personnes enseignantes à adopter une posture de praticiennes-chercheuses afin de comprendre l'origine des problématiques vécues au niveau pédagogique pour mettre en place des solutions innovantes de manière structurée, contextualisée et centrée sur l'amélioration des apprentissages des personnes étudiantes » (Gouin et al., 2022, p. 4). L'approche SoTL implique donc une investigation minutieuse et une modification rigoureuse des pratiques (Lison, 2020) articulées en six phases itératives, selon le modèle de Bélisle et al. (2016) inspiré de O'Brien (2008) : l'analyse de la pratique, l'appropriation de connaissances, la conception du changement, l'implantation du changement, l'évaluation du changement et enfin, la communication du changement (voir la figure 1).

Après avoir présentés le contexte, les prochains chapitres détailleront l'expérience pédagogique de cette enseignante à travers les phases de l'approche SoTL (Bélisle et al., 2016). Dans un premier temps, une analyse des pratiques d'enseignement a permis de cerner un besoin

pédagogique spécifique, soit le développement d'habiletés chez les personnes étudiantes pour mieux « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles économiques dans un contexte de résolution de problèmes authentiques. Deuxièmement, la phase d'appropriation des connaissances a offert une meilleure compréhension de l'action « appliquer » dans la taxonomie des niveaux cognitifs (L. W. Anderson et al., 2001). Non seulement cela a permis de justifier l'utilisation de cas pour combler le besoin, mais cela a aussi permis d'opérationnaliser l'action « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) en une série d'habiletés à développer qui permettent de « mettre en pratique » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles pour résoudre des problèmes économiques. À ce propos, une question a été soulevée : Comment les personnes étudiantes perçoivent-elles la contribution de la méthode de cas au développement de leurs habiletés liées à la mise en pratique des théories et modèles dans une situation authentique ? Il est postulé que l'adoption de la méthode de cas favoriserait l'action « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) chez les personnes étudiantes inscrites au cours de microéconomie en les aidant à mieux « mettre en pratique » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles microéconomiques. Autrement dit, les personnes étudiantes seraient capables de « déterminer » le type de problème, d'« identifier » ces théories et modèles, et de les « utiliser » (L. W. Anderson et al., 2001) de façon judicieuse.

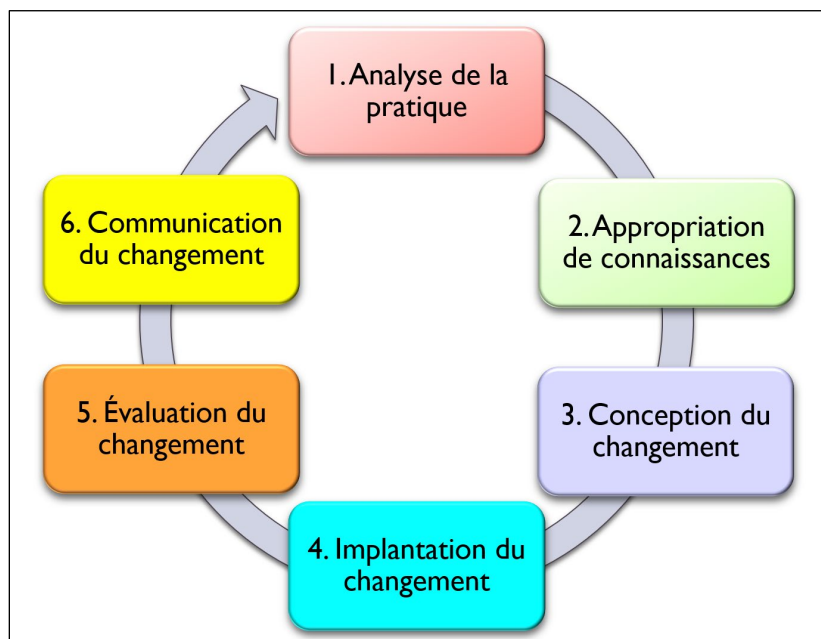


Figure 1. Démarche SoTL de Bélisle et al. (2016), adaptée de O'Brien (2008)

La phase suivante, la conception du changement, a compris la sélection et l'adaptation de cas de l'école de gestion de l'Université Harvard (Harvard Business Publishing, 2022). ainsi que la planification des activités et des leçons liées aux cas. C'est lors de l'implantation du changement que deux cas ont été intégrés au semestre d'hiver 2022 et trois cas au semestre d'hiver 2023. L'évaluation du changement a été réalisée à l'aide de questionnaires pré/post test distribués aux personnes étudiantes, révélant l'impact de l'intégration des cas dans le cours de microéconomie (Bartsch, 2013). Cette évaluation a aussi été inclus la production d'un journal professionnel écrit par l'enseignante. Enfin, l'enseignante a présenté son projet lors d'une conférence en éducation qui s'est tenu en été 2023.

PARTIE I. MISE EN CONTEXTE

La littérature sur l'expertise tend à démontrer que les experts et les novices perçoivent, interprètent et expliquent différemment les problèmes proposés dans des situations authentiques (Persky et Robinson, 2017; Wolff et al., 2017). Une recherche déterminante (Burkholder et al., 2020; Kirschner et Hendrick, 2020) sur les disparités entre experts et novices touchant à la résolution de problèmes est celle de Chi et al. (1981). Chi et ses collègues ont démontré que les experts multiplient la création de liens entre les connaissances, ce qui favorise une représentation du problème tel qu'on puisse en dégager des principes généraux. Le problème peut alors être catégoriser selon ces derniers. Cela accroît les interactions avec les connaissances antérieures et amène à sélectionner d'autres principes, de seconde ordre cette fois-ci, permettant ainsi de mieux conscrire les solutions possibles. En fait, puisque les connaissances des experts sont mieux organisées et intégrées que chez les novices (Randles et Overton, 2015; Wolff et al., 2017), ces experts exploitent des stratégies plus sophistiquées pour récupérer l'information, ce qui permet une résolution appropriée du problème (Burkholder et al., 2020; Chi, 2006).

À l'inverse des experts qui se livrent à une analyse qualitative de l'énoncé du problème, les novices, quant à eux, s'en maintiennent à une analyse des attributs de cet énoncé en se représentant le problème d'une telle manière qu'ils le catégorisent selon ses caractéristiques explicites, en listant les faits (Chi et al., 1981; Persky et Robinson, 2017; Wolff et al., 2017). Non seulement cette approche entraîne plus d'erreurs et d'omissions, mais elle conduit aussi à des biais dans la résolution du problème (Persky et Robinson, 2017).

Préparer la personne étudiante au marché du travail en l'outillant d'habiletés propres aux professionnels fait partie des objectifs de la mission éducative que se sont donnés les milieux d'enseignement québécois (Collège Dawson, 2020). Cela fait écho à la littérature sur le développement de l'expertise chez les personnes apprenantes. Cette expertise se cultive par la pratique délibérée et le cursus scolaire doit proposer aux étudiantes et étudiants des multiples expériences d'apprentissage contextualisés pour développer les réflexes de l'expert (Bransford et al., 2000; Burkholder et al., 2020; Persky et Robinson, 2017).

Cependant, en se penchant sur les écoles de gestion, Baldwin et al. (2011) ont constaté qu'il existait un désalignement entre les habiletés acquises dans un contexte académique et celles requises dans un milieu professionnel. En fait, ce désalignement se perçoit dans le cours « Microeconomics », un cours optionnel de niveau intermédiaire, enseigné dans le programme des sciences humaines au Collège Dawson, une institution collégiale de langue anglaise à Montréal. À l'instar des économistes qui cherchent à solutionner des problèmes économiques, les personnes étudiantes sont amenées à établir des liens appropriés entre des concepts théoriques, des cas, des situations ou des problèmes (Collège Dawson, s.d.b).

Précisément, le rôle des économistes est d'employer des théories et modèles pour analyser des données, tirer des conclusions, et faire des recommandations raisonnées dans le but de solutionner des problèmes économiques (U.S. Bureau of Labor Statistics, s. d.). En fait, selon la taxonomie des niveaux cognitifs de L.W. Anderson et al. (2001), les économiques doivent « appliquer » les théories et modèles économiques pour solutionner des problèmes. Or, le cours de microéconomie est aride non seulement à cause de ses exigences mathématiques, mais aussi en

raison du peu de liens entre les théories et des exemples authentiques. Il devient donc difficile pour les personnes étudiantes d'« appliquer » les théories et modèles dans des situations authentiques puisqu'il est ardu de créer des expériences d'apprentissage dans la mesure où identifier des exemples concrets permettant d'appliquer ces théories et modèles représente un défi pour le personnel enseignant.

Voilà pourquoi il est suggéré d'exploiter une innovation pédagogique (Farashahi et Tajeddin, 2018) pour pallier la problématique du cours de microéconomie, soit la difficulté qu'éprouvent les apprenantes et apprenants à « appliquer » (L.W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles microéconomiques. L'innovation qui a été utilisé dans le cadre de ce projet est la méthode de cas. Celle-ci se définit comme un apprentissage actif (Volpe, 2015) lors duquel sont présentées des histoires réelles ou inventées (les cas) qui exigent une analyse ou une prise de décision (Columbia University Center for Teaching and Learning, s. d.), comme le feraient des professionnels (Mathieu, 2001; Montrosse-Moorhead et al., 2021). C'est à travers la démarche du SoTL que s'est effectuée l'implantation de la méthode de cas dans le cours de microéconomie de l'enseignante. Et bien que cette implantation ait été réalisée en collaboration avec un collègue du département, seule l'enseignante a employé l'approche SoTL.

PARTIE II. ANALYSE DE LA PRATIQUE

Dans un premier temps, une analyse des pratiques pédagogiques de l'enseignante a permis de repérer la problématique sous-jacente aux difficultés rencontrées dans le cours de microéconomie, soit de favoriser le développement des habiletés des apprenantes et apprenants permettant d'« appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) des théories et modèles microéconomiques dans des situations de résolution de problèmes.

1. LE CONTEXTE DE FORMATION

Située à Montréal, le Collège Dawson est une institution collégiale de langue anglaise qui propose plusieurs cursus académiques. Parmi ceux-ci, le programme préuniversitaire « Social Sciences » (sciences humaines), qui appartient au programme « Social Sciences and Business Technologies », est composé de quatre semestres s'étalant sur deux ans et dont la finalité est l'obtention du Diplôme d'études collégiales (DEC). Des neuf profils¹ qui composent le programme des sciences humaines, « General Social Science » fait figure d'exception car il est le seul profil qui laisse une entière liberté aux personnes étudiantes quant aux choix des cours optionnels. L'ensemble des autres profils proposent des cours obligatoires qui permettent aux étudiantes et étudiants d'arrimer leurs intérêts aux cours offerts par le profil (Collège Dawson, 2022a).

¹ Une révision du programme de sciences humaines pour l'ensemble des institutions collégiales de la province est présentement en cours et son implantation est prévue pour l'automne 2023. Bien que les profils aient été modifiés lors de cette révision, ceux-ci sont toujours différenciés par les niveaux de mathématiques suivis au secondaire (Collège Dawson, 2022). Le projet présenté ici a été entamé et complété avant la révision.

1.1 Présentation du programme des sciences humaines

Alors que l'ensemble des profils requiert le DEC comme critère d'admission, certains profils se distinguent toutefois quant aux niveaux requis de mathématiques suivies à l'école secondaire. Seuls les profils « International Business Studies » (2020c) et « Commerce » (2020b) exigent les niveaux mathématiques les plus forts, soit les séquences « Sciences naturelles » ou « Technico-sciences » suivis en Secondaire V. Tandis que le profil « International Business Studies » propose deux cours de mathématiques obligatoires avec un troisième optionnel, le profil « Commerce », quant à lui, nécessite de prendre les trois cours de mathématiques du programme. Il s'agit des cours « Calculus 1 » (Calcul différentiel 1), « Linear Algebra » (Algèbre linéaire), et « Calculus 2 » (Calcul différentiel 2) respectivement. Notons que les étudiants des deux profils peuvent choisir chacun de ces cours avec une option enrichie.

Les mathématiques étant optionnelles dans les autres profils, seule la séquence « Culture, société et technique » suivie en Secondaire IV est alors demandée comme condition d'entrée. Le tableau 1 présente le niveau exigé de mathématiques pour chacun des profils du programme des sciences humaines au Collège Dawson.

Tableau 1. Séquences minimales exigées de mathématiques lors de l'admission dans un profil des sciences humaines au Collège Dawson

Profils (en anglais)	Séquences minimales exigées de mathématiques
« Commerce »	Mathématiques Secondaire V : Sciences naturelles / Technico-sciences
« International Business Studies »	Mathématiques Secondaire V : Sciences naturelles / Technico-sciences
« Child Studies »	Mathématiques Secondaire IV : Culture, société et technique
« Environmental Studies »	Mathématiques Secondaire IV : Culture, société et technique
« Law, Society and Justice »	Mathématiques Secondaire IV : Culture, société et technique
« North-South Studies »	Mathématiques Secondaire IV : Culture, société et technique
« Psychology »	Mathématiques Secondaire IV : Culture, société et technique
« Travel and Tourism Studies »	Mathématiques Secondaire IV : Culture, société et technique
« General Social Science »	Mathématiques Secondaire IV : Culture, société et technique

Note. Tableau réalisé à partir d'informations disponibles sur le site du Collège Dawson

Source. Collège Dawson, 2022

La séquence « Sciences naturelles » privilégie la démonstration d'énoncés mathématiques en développant les habiletés d'abstraction et d'analyse chez l'élève. D'autre part, la séquence « Technico-sciences » favorise surtout la compréhension des concepts et des processus liés à diverses techniques. Enfin, en privilégiant les opérations arithmétiques de nombres discrets, les mathématiques de la séquence « Culture, société et technique » s'adressent surtout aux personnes qui désirent seulement s'approprier des connaissances de base pour poursuivre une formation collégiale sans mathématiques (Ministère de l'Éducation, 2022). Cette distinction entre les niveaux

exigés de mathématiques prend tout son sens dans la mesure où certains cours optionnels sont privilégiés dans certains profils. C'est le cas pour le cours de microéconomie qui demande des connaissances mathématiques plus poussées (Collège Dawson, s.d.b).

1.2 Présentation du cours de microéconomie

« Microeconomics » est un cours intermédiaire (de niveau 200) de 45h qui se donne deux fois par semaine, à raison d'une heure trente par séance, pour des groupes allant jusqu'à 43 étudiantes et étudiants. Optionnel, il est proposé principalement le jour, mais quelques groupes de la formation continue le suivent aussi le soir. Le cours a pour objectif de développer la compétence 022R, soit d'approfondir les connaissances disciplinaires lié au phénomène humain (Collège Dawson, s.d.a). Les sous-éléments de la compétence amènent la personne étudiante (1) à connaître et comprendre les faits, notions, concepts, théories et modèles économiques; (2) à établir des liens appropriés entre des concepts théoriques, des cas, des situations ou des problèmes; et (3) à analyser un thème d'un point de vue économique.

Le cours a pour prérequis « Introduction to Economics » (Initiation à l'économie globale). Celui-ci est donné le premier ou deuxième semestre du programme des sciences humaines, dépendamment du profil, et puisqu'obligatoire dans le programme, il est suivi par l'ensemble des personnes étudiantes en sciences humaines, peu importe la séquence des cours de mathématiques suivis au secondaire.

Dans la mesure où le cours de microéconomie exploite des fonctions algébriques et des analyses graphiques beaucoup plus poussées que dans le cours introductif (Collège Dawson, s.d.b)

et qu'il s'agit d'un cours optionnel, ce sont les personnes étudiantes au rendement académiquement élevé, particulièrement fortes en mathématiques, et ayant développées un intérêt significatif pour les sciences économiques qui s'inscrivent généralement au cours « Microeconomics ». Pour ces raisons, les profils « Commerce » et « International Business Studies » encouragent informellement leurs étudiantes et étudiants respectifs à s'inscrire au cours. En fait, le profil « Commerce » a été spécialement conçu pour les personnes étudiantes ayant un intérêt marqué pour le monde des affaires et intéressées à poursuivre des études universitaires en comptabilité, marketing, finances ou administration des affaires, par exemple. Le profil propose donc un tronc commun de cours liés à l'environnement financier, ce qui inclut la microéconomie (Collège Dawson, 2020b).

En somme, bien qu'autant les profils « Commerce » et « International Business Studies » encouragent fortement leurs étudiants à prendre le cours de microéconomie, il n'en demeure pas moins que l'enseignante aient remarqué qu'un nombre non négligeable d'étudiants provenant d'autres profils du programme des sciences humaines s'inscrivent aussi en microéconomie. Il s'agit là de l'un des nombreux défis auxquels fait face cette enseignante.

2. LES ENJEUX

2.1 Les enjeux institutionnels

2.1.1 *Exemption du cours à l'Université Concordia*

Des discussions informelles entre les personnes étudiantes et l'enseignante lui fait croire que la plupart des étudiantes et étudiants du profil « Commerce » visent les écoles de commerce

anglophones montréalaises. Il s'agit des écoles « Desautels Faculty of Management » de l'Université McGill (2023) et « John Molson School of Business » de l'Université Concordia (2023). D'ailleurs, si les personnes étudiantes obtiennent une note finale d'au moins 75% dans le cours « Microeconomics », ils seront exemptés de le suivre à l'université dans le cadre des baccalauréats chapeautés par l'école « John Molson School of Business » (Université Concordia, s. d.). Théoriquement, le cours de microéconomie du Collège Dawson se veut donc un équivalent d'un cours de microéconomie de premier semestre universitaire, dans le domaine de la finance. En outre, l'enseignante du cours de microéconomie au Collège Dawson a dû réfléchir à savoir s'il fallait rendre le cours plus exigeant, plus complet ou plus rigoureux pour mieux former les étudiants en vue de leur entrée à l'université.

Cependant, en constatant l'hétérogénéité des personnes étudiantes du cours de microéconomie, qui n'ont pas toutes le même bagage mathématique, on peut s'interroger à savoir si cette balise institutionnelle que représente l'exemption du cours à l'Université Concordia propose un défi plutôt qu'un avantage pour les personnes apprenantes et enseignantes.

2.1.2 Hétérogénéité de la clientèle étudiante

Tandis que les personnes étudiants de « Commerce » ont la possibilité d'un vaste choix de cours complémentaires avancés dits de niveau 200, dont fait partie « Microeconomics », les étudiantes et étudiants du profil « International Business Studies », de leur côté, doivent s'en tenir à deux options de cours complémentaires de niveau 200 au quatrième trimestre, soit le cours de microéconomie ou le cours « Economic Geography » (Géographie économique) donné par le département de géographie (Collège Dawson, 2020c). En résulte des classes réservées au profil «

International Business Studies ». Cela signifie que le Registrariat du Collège privilégie l'inscription des personnes étudiantes du profil avant de permettre aux étudiantes et étudiants d'autres profils de s'y inscrire. La proportion des personnes étudiantes n'appartenant pas au profil « International Business Studies » est alors faible (quelques personnes étudiantes par classe). Dans une moindre mesure, des classes sont aussi réservées par le Registrariat pour le profil « Commerce », sachant qu'il s'agit d'un cours populaire auprès des étudiants du profil. Par ailleurs, certaines classes ne sont assignées à aucun profil, ce qui signifie que toutes les personnes étudiantes du programme ont la possibilité de s'inscrire en même temps dans ces classes, pour autant qu'ils aient réussi le cours « Introduction to Economics » comme préalable.

La figure 2 présente le pourcentage d'étudiants appartenant aux différents profils du programme des sciences humaines qui composent les trois classes de microéconomie de l'enseignante pendant le projet, lors des trimestres d'hiver 2022 (un groupe) et d'hiver 2023 (deux groupes).

Il convient de noter les disparités entre les désignations des cours à certains profils et les profils des personnes étudiantes qui ont suivi le cours. Bien que le groupe 1 à la session d'hiver 2022 n'a pas de profil attribué au cours, ce qui signifie que tous les profils sont invités à s'y inscrire, il n'en demeure pas moins que les personnes étudiantes provenant du profil « International Business Studies » représentent près de la moitié du groupe (49%). On remarque aussi l'absence d'étudiantes et d'étudiants provenant du profil « Commerce ».

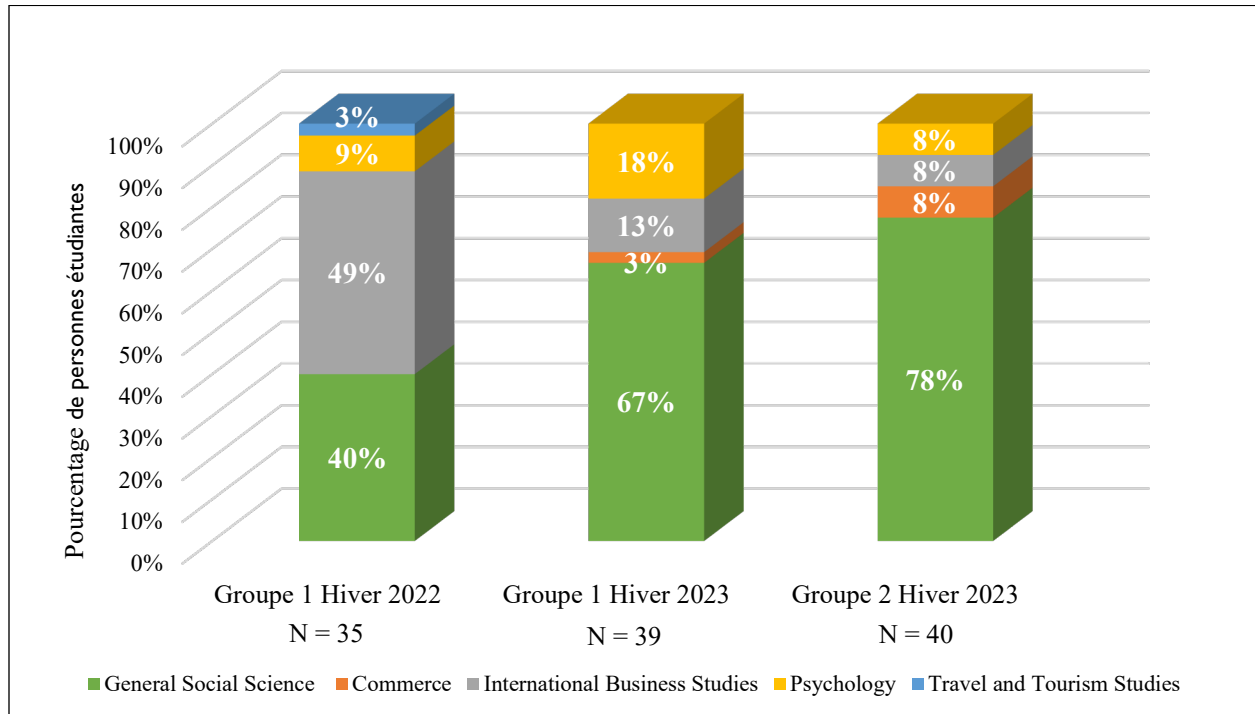


Figure 2. Pourcentage des personnes étudiantes du cours de microéconomie affiliées aux profils du programme des sciences humaines au Collège Dawson aux semestres d'hiver 2022 et 2023

De plus, les deux cours proposés respectivement aux groupes 1 et 2 à l'hiver 2023 ont chacun été désignés comme cours pour le profil « Commerce ». Cependant, les deux cours sont majoritairement suivis par les personnes étudiantes provenant du profil « General Social Science ». D'une part, 67% des étudiantes et étudiants du profil composent le groupe 1. Alors que les personnes étudiantes des profils « Commerce » et « International Business Studies » ne constituent que 3% et 13% du groupe respectivement, c'est le profil « Psychology » qui occupe la deuxième place en termes d'effectif dans la classe (18% des personnes étudiantes). D'autre part, le profil « General Social Science » domine largement le groupe 2 à l'hiver 2023, représentant 78% de la

classe. En revanche, les profils « Commerce », « International Business Studies » et « Psychology » sont représentés de manière égale, chacun constituant 8% du groupe.

À la lumière de ces données, l'enseignante a constaté que contrairement à ce qui est sous-entendu par le département d'économie, la majorité des personnes étudiantes du cours qu'elle enseigne n'appartient pas au profil « Commerce ». La méconnaissance des apprenantes et apprenants, alors que le cours de microéconomie s'est implicitement construit en se basant sur les caractéristiques des personnes étudiantes du profil « Commerce », explique sans doute pourquoi il existe une perception généralisée chez les personnes enseignantes selon laquelle la matière du cours est ardue pour les étudiantes et étudiants, alors que leur bagage en mathématiques est différent des exigences du profil « Commerce » (voir le tableau 1). Il s'agit en effet d'un défi qui a été mentionné chez les collègues du département questionnés informellement dans le cadre de ce projet.

2.2 Les enjeux pédagogiques

2.2.1 Un contenu dense jumelé au faible niveau de contextualisation des apprentissages

C'est en échangeant avec ses collègues que l'enseignante s'est aperçue que ses collègues partageaient des défis similaires dans le cours de microéconomie. D'abord, le contenu du cours est dense et ardu puisque le cours propose des théories complexes que les personnes étudiantes peinent à saisir. Celles-ci se sentent dépassés par la cadence du cours et éprouvent beaucoup de difficulté à employer les théories et modèles microéconomiques pour interpréter différents contextes économiques. Par ailleurs, établir des connexions entre une matière extrêmement théorique et la

vie réelle représentait un défi d'envergure. En effet, il est difficile pour l'enseignante de trouver des exemples pour établir des liens entre des concepts abstraits et ces exemples concrets et véridiques du monde des affaires. Il s'agit là d'un enjeu pédagogique important puisque la littérature tend à démontrer que l'exploitation de tâches contextualisées, pertinentes et signifiantes favorise l'engagement cognitif chez les personnes apprenantes (Svinicki et McKeachie, 2014). C'est à cet égard que la problématique sur laquelle s'est penchée l'enseignante se rapporte à l'application (L. W. Anderson et al., 2001) des théories et modèles microéconomiques dans des situations authentiques.

3. LA PROBLÉMATIQUE : « APPLIQUER » LES THÉORIES ET MODÈLES

3.1 Un exemple des difficultés vécues par les personnes étudiantes

La difficulté qu'ont les étudiantes et étudiants à « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles adéquats dans des contextes précis peut se percevoir lors de la construction de graphiques. La figure 13 à l'annexe A (en anglais) illustre les conséquences d'une taxe d'accise imposée dans le marché d'un produit X. Contrairement à une taxe en pourcentage (telle que la Taxe sur les produits et services ou TPS), la taxe d'accise est une taxe sous forme de montant fixe. La taxe sur le carburant en est un exemple puisque le Gouvernement du Québec impose un montant, une taxe de 19,2 cents, par litre d'essence acheté en 2022 (CAA-Québec, 2023). L'imposition d'une taxe d'accise engendre un processus, soit une série d'étapes (L. W. Anderson et al., 2001) qui amènent à tracer des courbes et à identifier des points et des aires sur un graphique. Les apprenantes et apprenants découvrent alors que l'imposition d'une telle taxe crée ce que les économistes appellent une perte sèche, une aire identifiée sur la figure 13 à l'annexe A.

D'abord, les personnes étudiantes semblent maîtriser aisément l'exécution du processus, c'est-à-dire passer à travers toutes les étapes qui mènent à la création de la perte sèche. Cependant, elles rencontrent des obstacles lorsqu'il s'agit d'exploiter les principes sous-jacents au concept de la perte sèche, particulièrement dans le contexte d'un problème économique à résoudre. Par exemple, lors d'une leçon sur les monopoles, les personnes étudiantes sont amenées à proposer des solutions pour réguler le marché d'un médicament contrôlé par le monopole d'une compagnie pharmaceutique. Beaucoup vont penser aux différents types d'interventions gouvernementales, telles que l'imposition d'une taxe d'accise imposée à la compagnie. Ils argumentent entre autres que la taxe pourrait être redistribuée vers les consommateurs, ce qui n'est pas faux d'un point de vue éthique (en faisant référence à une économie plus égalitaire). Toutefois, elles peinent à circonscrire adéquatement le problème car elles évacuent souvent les arguments liés à la théorie sur la perte sèche. Ces arguments doivent pourtant être pris en compte puisque la création d'une perte sèche causée par la taxe d'accise se traduit inévitablement par une inefficacité du marché. Ainsi, le problème fondamental de toute intervention gouvernementale n'est pas le type d'interventions, mais plutôt l'inefficacité du marché qui en découle.

Cet exemple illustre bien la problématique du cours. Ainsi, la difficulté qu'éprouvent les personnes étudiantes du cours de microéconomie à « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles pertinents lors de la résolution de problèmes se pose comme la problématique étudiée dans le cadre de ce projet. En fait, cette problématique se rapporte à l'une des sous-catégories du processus cognitif « appliquer » selon la taxonomie de L.W. Anderson et al. (2001), soit l'action de « mettre en pratique ».

PARTIE III. APPROPRIATION DE CONNAISSANCES

La phase d'appropriation des connaissances de la démarche SoTL (Bélisle et al., 2016) a d'abord permis à l'enseignante de circonscrire l'action « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) en une série d'habiletés qui correspondent à la « mise en pratique » (L. W. Anderson et al., 2001) des théories et modèles économiques dans un contexte de résolution de problème. Cette approche a ainsi justifié l'utilisation de la méthode de cas pour aborder le problème identifié dans le cours de microéconomie, tout en permettant d'élaborer une question de recherche pertinente.

1. ATTEINDRE LE NIVEAU COGNITIF « APPLIQUER »

1.1 Le niveau cognitif « appliquer », selon la taxonomie de L.W. Anderson et al. (2001)

Dans leur révision de la taxonomie de Bloom et al. (1956) et ses collègues L.W. Anderson et al. (2001) définissent le niveau cognitif « appliquer » comme l'emploi de procédures dans le but d'effectuer un exercice ou de résoudre un problème. D'un côté, l'exercice est considéré comme une tâche pour laquelle la personne apprenante connaît déjà la procédure à suivre. Elle effectue ainsi la tâche avec une approche plutôt routinière. D'un autre côté, le problème se définit comme une tâche pour laquelle l'étudiante ou l'étudiant ne sait pas initialement quelle procédure utiliser, l'obligeant donc à trouver une procédure pour résoudre le problème. Ce problème se caractérise alors comme étant mal défini (Jonassen, 2000).

Cette différence entre l'exercice et le problème n'est pas anodine car L.W. Anderson et al. (2001) perçoivent le niveau cognitif « appliquer » comme un continuum où se distinguent plusieurs

actions. À l'une des extrémités, l'action d'exécuter (« *executing* », p.77) amène la personne étudiante à suivre une procédure lorsqu'elle est confrontée à une tâche familière, c'est-à-dire à un exercice. Puisque cette personne a pu s'approprier la procédure lors de la phase d'automatisation inscrite dans l'apprentissage des connaissances procédurales (Ambrose et al., 2010), la familiarité de la situation fournit souvent suffisamment d'indices pour guider le choix de la procédure appropriée à utiliser. Ici, la procédure consiste en une séquence d'étapes suivies dans un ordre fixe et lorsqu'exécutées correctement, proposent comme résultat final une réponse déterminée (L. W. Anderson et al., 2001). À titre d'exemple, la séquence d'étapes présentée dans l'annexe A s'apparente à l'action « exécuter ». En passant à travers un processus déclenché par l'imposition d'une taxe d'accise, les personnes étudiantes sont amenées à une réponse déterminée, soit la création d'une perte sèche dans le marché.

C'est à l'autre extrémité du continuum que L.W. Anderson et ses collègues (2001) positionnent l'action de « mettre en pratique »² (« *implementing* », p. 78). Celle-ci se produit lorsque la personne étudiante doit nécessairement sélectionner et employer une procédure pour effectuer une tâche inconnue dans le but de solutionner un problème mal défini. À l'inverse de l'exécution qui balise la démarche avec un processus fixe, la mise en pratique suppose que les personnes étudiantes doivent d'abord réfléchir au type de problème auquel elles font face, pour ensuite choisir la procédure à exploiter. Puisqu'il n'existe pas de solution unique et donc, ni de procédure unique pour résoudre le problème, les auteurs soutiennent que l'action de « mettre en

² Traduction libre de l'enseignante.

pratique » s'emploie surtout avec des objectifs pédagogiques qui appellent à appliquer des connaissances conceptuelles (« conceptual knowledge », L.W. Anderson et al., 2001, p. 78) tels que les théories et modèles d'un domaine enseigné. Ceux-ci servent alors de procédures puisqu'il s'en dégage des structures théoriques qui guident les personnes étudiantes dans la résolution de problème.

Trois actions sous-jacentes doivent être accomplies lors de la mise en pratique des théories et modèles disciplinaires. Il faut « déterminer » (« determine », L.W. Anderson et al., 2001, p. 99) le type de problème à dénouer, « identifier » (« identify », (L. W. Anderson et al., 2001, p. 99) les théories et modèles qui aideront à la résolution du problème, et « utiliser » (« use », (L. W. Anderson et al., 2001, p. 99), ces théories et modèles pour trouver une solution. L'exemple à l'annexe A se référant à l'imposition d'une taxe d'accise rend bien compte de la difficulté des personnes étudiantes à réaliser ces trois actions. Alors qu'elles mettent en exergue les caractéristiques du problème, telles que la redistribution de la taxe, elles butent sur l'identification adéquate du type de problème, soit un problème d'inefficacité du marché. Elles peinent donc à faire ressortir et à utiliser la théorie relative l'inefficacité du marché pour argumenter leurs propos. En fait, réfléchir aux caractéristiques du problème plutôt qu'aux théories est un exemple qui est loin d'être anecdotique, si l'on se fie à la littérature sur l'expertise (Kirschner et Hendrick, 2020).

1.2 « Mettre en pratique » en sciences économiques

1.2.1 *Les habiletés des experts*

Les experts et les novices se représentent et interprètent l'information différemment (Persky et Robinson, 2017). En outre, Bransford et al. (2000) suggèrent qu'à l'opposé des novices, les personnes expertes possèdent une organisation efficace des connaissances en construisant des relations significatives entre des éléments regroupés en unités dans la mémoire. Ces unités sont régies par des concepts et des principes relevant des modèles. Cette représentation des connaissances permet alors de dégager les grands principes pertinents sous-jacents au problème étudié. Ainsi, les expertes et experts savent mieux « déterminer » (L. W. Anderson et al., 2001) le type de problème à résoudre. De plus, puisqu'elles savent morceler, organiser et se représenter l'information de leur environnement, les personnes expertes arrivent à mieux formuler des interprétations raisonnées (Bransford et al., 2000). En fait, parce qu'elles ont développé des habiletés d'analyse plus sophistiquées, ces personnes expertes sont en mesure de produire une interprétation adéquate du problème et par conséquent, elles arrivent à mieux « identifier » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles en lien avec le problème étudié. Et non seulement la connaissance pointue (L. W. Anderson et al., 2001) de leur domaine permet aux personnes professionnelles de mieux sélectionner ces théories et modèles, elle permet aussi de les appliquer adéquatement comme processus pour arriver à une solution. Autrement dit, les personnes expertes sont davantage outillées pour « utiliser » (L. W. Anderson et al., 2001) ces théories et modèles lors de la résolution de problèmes.

1.2.2 L'action de « mettre en pratique » chez les économistes

La fonction d'économiste appelle à analyser des données statistiques, entre autres à l'aide de théories et modèles mathématiques, pour tirer des conclusions quant aux tendances du marché. Ces conclusions sont à la base de recommandations pour solutionner des problèmes complexes dans un contexte précis (U.S. Bureau of Labor Statistics, s. d.).

Dans le domaine de la science économique, l'analyse de données se conceptualise comme la manière de donner du sens aux liens dégagés entre les éléments jugés pertinents au problème économique. La qualité d'expertise conduira les économistes à discerner l'information rigoureusement pertinente au problème sur lequel ils ou elles se penchent (Bransford et al., 2000). C'est à ce moment que les économistes sont en mesure de « déterminer » le type de problème à résoudre, selon la terminologie de L. W. Anderson et al. (2001). Les économistes pourront ensuite « identifier » (2001) les théories et modèles économiques à exploiter en justifiant comment s'intègrent les informations recueillies. L'analyse des éléments du problème permettra aussi d'interpréter la situation en « utilisant » (L. W. Anderson et al., 2001) ces théories et modèles économiques, et c'est cette interprétation qui appelle à inférer des conclusions. Ces dernières mènent alors à des prévisions et des recommandations imbriquées dans des politiques économiques. En somme, l'application que font les économistes des théories et modèles économiques pour solutionner des problèmes complexes dans un contexte donné se définit comme l'action de « mettre en pratique » ces théories et modèles, selon la taxonomie de L. W. Anderson et al. (2001).

Puisque la problématique du cours de microéconomie se présente comme la difficulté qu'éprouvent les étudiants à « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles dans le contexte d'une résolution de problèmes économiques, il s'agit maintenant de s'interroger à savoir comment favoriser chez les apprenants l'action de « mettre en pratique » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles microéconomiques pertinents dans un contexte précis. Ceci est d'autant plus important que cette action s'aligne avec l'un des objectifs pédagogiques du cours de microéconomie, soit d'appliquer les théories et modèles microéconomiques pour analyser des situations réelles (Collège Dawson, s.d.a).

Afin de promouvoir davantage l'action de « mettre en pratique » (L. W. Anderson et al., 2001) chez les personnes étudiantes, il faut leur offrir de multiples expériences d'apprentissage qui amélioreront leurs aptitudes à développer ce savoir-faire propre aux expertes et experts (Bransford et al., 2000). Sachant qu'un des défis soulignés par l'enseignante du cours est la difficulté de faire des liens entre la théorie et des exemples réels, il devient nécessaire de repenser le cours et de faire autrement. Une manière d'y arriver est d'intégrer une innovation pédagogique, la méthode de cas.

Bien qu'il n'existe pas de consensus quant à la définition de l'innovation pédagogique, la littérature fait référence au changement. Dans un cadre académique, « [u]ne pratique innovante en enseignement implique [...] un changement qui s'éloigne de la norme et qui rehausse la qualité des apprentissages des étudiants » (Bédard et Béchar, 2009, p. 36). En fait, un programme académique innovant est caractérisé entre autres par « un enseignement centré sur [...] l'étudiant [et qui propose] [...] une formation où la contextualisation de l'enseignement et des apprentissages est fortement mise en avant, dans une optique de professionnalisation » (Bédard et Béchar, 2009,

p. 38-39). Dans la mesure où la méthode de cas n'a jamais été implantée dans un cours donné par le département d'économie au Collège Dawson, qu'elle situe l'apprenant dans un contexte professionnel, et qu'elle vise à développer un apprentissage de qualité (Volpe, 2015), l'exploitation de la méthode de cas peut sans aucun doute être qualifiée d'innovante dans le contexte de ce projet.

2. LA MÉTHODE DE CAS

2.1 Définition de la méthode

Les cas sont des histoires concrètes réelles ou inventées qui racontent des événements, des problèmes, ou des dilemmes, tout en se penchant sur des questions qui nécessitent une analyse ou une prise de décision (Centre de cas HEC Montréal, s. d.; Columbia University Center for Teaching and Learning, s. d.). L'enseignement basé sur les cas simule donc des situations authentiques du monde réel (E. Anderson et Schiano, 2014) et demande aux personnes étudiantes de s'attaquer activement à des problèmes complexes (Jonassen, 2000), tel que le feraient les personnes professionnelles (Mathieu, 2001; Montrosse-Moorhead et al., 2021).

En facilitant l'intégration des compétences, des connaissances, et des attitudes propres aux personnes expertes, la résolution du cas se caractérise comme une tâche authentique puisque le problème complexe et mal structuré (Wiggins, 1998) confronte les personnes étudiantes à des activités qui sont aussi réalisées dans la pratique professionnelle et pour lequel il n'existe pas de solution unique (Gulikers et al., 2004; Herrington et al., 2014). Et puisqu'elle ancre l'apprentissage dans un contexte réel (Herrington et al., 2014), la méthode de cas semble motiver et engager cognitivement les personnes apprenantes, alors qu'elles prennent en charge leur propre

apprentissage (E. Anderson et Schiano, 2014; Savery et Duffy, 1995; Svinicki et McKeachie, 2014).

En économie, Volpe (2015) soutient d'ailleurs que la méthode de cas favorise le développement de niveaux cognitifs d'ordres supérieurs grâce à l'analyse de données empiriques, à l'application judicieuse de théories et modèles économiques et à la critique de ceux-ci. Il s'agit là autant de sous-éléments de la compétence du cours de microéconomie (Collège Dawson, s.d.b). Le cas se définit donc comme l'ensemble des informations portant sur un problème économique tiré d'une expérience réelle ou d'apparence réelle, et qui confère aux personnes participantes un rôle dans la prise de décision, suite à l'analyse de la situation (Conway et al., 2014; Volpe, 2015). À l'instar des économistes (Carlson et Schodt, 1995), les personnes étudiantes s'approprient donc la tâche et le processus menant à la solution puisqu'elles se positionnent désormais dans un rôle d'analyse décisionnelle (Savery et Duffy, 1995).

2.2 Pertinence de la méthode de cas dans le contexte de la problématique du cours

Au premier abord, on serait porté à croire que d'autres stratégies de pédagogie active, telle que l'apprentissage par problème, pourraient résoudre la problématique soulevée dans ce projet. En effet, il existe plusieurs similitudes entre la méthode de cas et l'apprentissage par problème qui suggèreraient que l'apprentissage par problème puisse être une stratégie appropriée dans le contexte du cours de microéconomie. Tout comme la méthode de cas, l'apprentissage par problème cherche à développer la capacité d'analyse et de résolution de problème chez l'apprenant, à développer la pensée critique, à favoriser le transfert des apprentissages, et à favoriser les habiletés liées au travail d'équipe (Ménard, 2014b, 2014a).

Mais réflexion faite, la démarche d'apprentissage propre à l'apprentissage par problème nous indique qu'il ne s'agit peut-être pas de la stratégie d'enseignement à privilégier. L'apprentissage par problème met en relief un processus de résolution de problème dit « ouvert » qui se caractérise chez les personnes apprenantes par la découverte de nombreuses pistes de solutions, y compris celles qui sont erronées (Srinivasan et al., 2007). Alors que les personnes formatrices se retiennent d'aiguiller les étudiantes et étudiants, le développement d'un niveau d'autonomie élevé chez la personne apprenante représente un des objectifs pédagogiques phares de l'apprentissage par problème (Ménard, 2014b; Srinivasan et al., 2007). De là l'importance accordée aux réflexions portant sur la démarche d'acquisition des connaissances et sur les stratégies métacognitives (Ménard, 2014b; Srinivasan et al., 2007; Volpe, 2015). Bien que louables, il s'agit là autant d'objectifs pédagogiques qui ne constituent pas l'axe prioritaire du projet en microéconomie.

La méthode de cas se différencie de l'apprentissage par problème en mettant l'accent sur les liens entre la théorie et la pratique (Ménard, 2014a), alors que l'apprentissage par problème a une démarche de résolution de problème qui génère plutôt la théorie (Ménard, 2014b, p. 94). Autrement dit, la méthode de cas favorise l'application des connaissances déjà apprises, tandis que l'apprentissage par problème facilite l'acquisition de nouvelles connaissances (Ménard, 2014b, 2014a). En fait, Carlson et Schodt (1995) préviennent qu'il est déraisonnable de s'attendre à ce que les personnes étudiantes en sciences économiques au premier cycle puissent dériver eux-mêmes des modèles économiques à partir de situations problématiques. Les auteurs soutiennent que ces personnes doivent plutôt être en mesure d'intégrer et d'appliquer des théories et modèles économiques dans des contextes précis. Et la méthode de cas fournit ce contexte. Dans la mesure

où la problématique du projet en microéconomie réfère à un objectif pédagogique précis, soit d' « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) et donc de « mettre en pratique » (L. W. Anderson et al., 2001) des théories et modèles microéconomiques, la méthode de cas semble être la stratégie adéquate à implanter.

Une caractéristique de la méthode de cas est que son processus de résolution de problème est guidé, c'est-à-dire qu'il implique un niveau d'intervention soutenu des enseignants (Srinivasan et al., 2007). En fait, lorsque les personnes apprenantes commencent à explorer de mauvaises tangentes, les personnes enseignantes se servent de questions pour orienter les réflexions afin qu'elles s'arriment avec les objectifs pédagogiques. Voilà pourquoi la méthode de cas représente une stratégie adéquate lorsque les personnes formatrices ont des objectifs pédagogiques spécifiques liés au cas (Srinivasan et al., 2007), comme dans le projet en microéconomie. D'ailleurs, en interrogeant des personnes étudiantes exposées à différentes stratégies de pédagogie active, Srinivasan et al. (2007) ont découvert qu'une très grande majorité préférerait la méthode de cas au lieu de l'apprentissage par problème du fait que l'encadrement des personnes enseignantes permettait des recherches de solutions plus ciblées, et donc plus efficaces. Le personnel enseignant a aussi largement préféré la méthode de cas dans la mesure où, contrairement à l'apprentissage par problème, il a pu interagir avec les étudiantes et étudiants en tant qu'expert.

Pour toutes ces raisons, la méthode de cas a été choisi pour répondre à la problématique exposée dans le cours de microéconomie. Il convient à présent d'explicitier la question de recherche.

3. LA QUESTION DE RECHERCHE ET SON HYPOTHÈSE

Une question se pose alors : Comment les personnes étudiantes perçoivent-elles la contribution de la méthode de cas au développement de leurs habiletés liées à la mise en pratique des théories et modèles dans une situation authentique ? Dans la mesure où il s'agit ici d'évaluer les impacts d'une innovation pédagogique implantée tout au long d'un trimestre, la perception qu'ont les personnes étudiantes de leur niveau d'apprentissage semble une mesure adéquate dans le cadre de ce projet. En effet, la littérature sur les perceptions des étudiantes et étudiants indique que l'autoévaluation des personnes apprenantes fournit des données précises par rapport au niveau d'apprentissage (Zilvinskis et al., 2017). Par exemple, c'est en analysant l'opinion de personnes étudiantes de premier cycle de cours en droit dans lesquels la méthode de cas a été implantée que Kunselman et Johnson (2004) ont déterminé que les étudiantes et étudiants considéraient la méthode de cas comme une stratégie efficace pour faciliter leur l'apprentissage.

L'hypothèse est que l'utilisation de la méthode de cas favorise l'action « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) chez les personnes étudiantes du cours de microéconomie en les aidant à mieux « mettre en pratique » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles microéconomiques. C'est-à-dire que les personnes étudiantes seront capables de « déterminer » le type de problème, d'« identifier » ces théories et modèles, et de les « utiliser » (L. W. Anderson et al., 2001) de façon judicieuse.

En modélant les actes professionnels, les personnes étudiantes du cours seront d'abord amenées à « déterminer » (L. W. Anderson et al., 2001) adéquatement le type de problème décrit dans le cas. Puisque l'action de « déterminer » (L. W. Anderson et al., 2001) revient à choisir

parmi différents types de problème, L. W. Anderson et ses collègues (2001) allèguent qu'il sera nécessaire de faire preuve d'esprit critique. Or Mayo (2004) semble avoir démontré qu'il était judicieux d'implanter la méthode de cas puisque cette méthode encourageait l'esprit critique. En comparant une classe de psychologie de premier cycle universitaire employant la méthode de cas à une classe dont l'enseignement était traditionnel, l'auteur a découvert que les discussions du groupe exposé à des cas ont surtout engagé les personnes étudiantes à remettre en question les propos partagés en grand groupe et à faire preuve de discernement.

Mayo (2004) soutient également que les discussions en classe liées au cas ont facilité chez les personnes apprenantes l'habilité de conceptualiser différentes applications de la théorie. Cela rejoint les propos de Bonney (2015) qui a découvert que l'utilisation de cas s'avèrerait primordial pour établir des connexions entre la théorie et leur application aux problèmes du monde réel dans des classes de biologie de première année à l'université. Autrement dit, la méthode de cas semble faciliter l'action d'« identifier » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles pertinents à la situation étudiée.

De plus, Bonney (2015) affirme que non seulement que les performances académiques des personnes étudiantes exposées à la méthode de cas se sont améliorées, mais la perception qu'ont eu ces personnes par rapport aux gains d'apprentissage s'est accrue. D'ailleurs, une autre recherche a démontré que la méthode de cas développe l'engagement cognitif et l'apprentissage en profondeur des personnes étudiants d'un cours de théories politiques en sciences humaines lorsque les théories sont exploitées comme outils à appliquer dans la pratique, pour autant que les cas soient structurés, approfondis et qui s'étalent sur plus d'une semaine (Walker, 2009). Tout comme

les étudiants en théories politiques, les étudiants du cours « Microeconomics » seront amenés « utiliser » (Anderson et al., 2001) des théories et modèles comme procédure à appliquer pour résoudre le problème étudié dans le cas.

PARTIE IV. CONCEPTION DU CHANGEMENT

La phase de conception du changement a permis de revoir l'enseignement en s'alignant sur l'objectif pédagogique attendu au terme de l'utilisation de la méthode de cas comme innovation pédagogique. Les trois phases d'une innovation pédagogique, soit sa conception, son implantation et son évaluation (Bédard et Béchar, 2009) se sont contextualisées dans le cadre de ce projet par les trois étapes d'enseignement des cas proposées par le Centre de cas des Hautes Études Commercial (HEC) de Montréal (s. d.). Alors que l'étape de la préparation s'est faite à l'automne 2022, les étapes dites d'animation et de suivi ont eu lieu aux sessions d'hiver 2022 et hiver 2023. Celles-ci s'imbriquent respectivement dans les phases de la conception, de l'implantation et de l'évaluation du changement de la démarche SoTL (Bélisle et al., 2016).

1. LA PRÉPARATION

Les préparations pour un enseignement traditionnel et un cours exploitant la méthode de cas présentent des similarités. Certes, ces préparations s'entament avant le début de la session et renvoient entre autres à rédiger le plan de cours, à identifier les objectifs pédagogiques, à déterminer les méthodes d'évaluation, à élaborer le contenu du cours, et à créer le matériel didactique. Cependant, la préparation utilisant un enseignement traditionnel se fait habituellement dans un ordre chronologique suivant le plan de cours, alors que l'enseignement par la méthode de cas a exigé des actions supplémentaires liées au cas. C'est-à-dire que la préparation lors d'un enseignement traditionnel met l'accent sur la préparation de premières leçons, tandis que celle

exploitant la méthode de cas se concentre non seulement sur les premières leçons, mais surtout sur la préparation des cas.

En effet, la littérature sur la méthode de cas insiste sur l'importance de planifier adéquatement l'utilisation des cas en classe (Centre de cas HEC Montréal, s. d.; Golich, 2000; Ménard, 2014a). Ainsi, l'étape de la préparation des cas (Centre de cas HEC Montréal, s. d.) s'est entamée un semestre avant l'implantation de cas, soit dès la session d'automne 2022 (voir le tableau 2).

Tableau 2. Actions à poser dans le cours « Microeconomics » lors de la préparation des cas

Éléments à inclure dans la préparation	Actions à poser dans le contexte du cours « Microeconomics »
Identifier les objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner les cas en fonction de ces objectifs • Créer le matériel didactique et les évaluations
Planifier la démarche	<ul style="list-style-type: none"> • Établir le calendrier en déterminant la fréquence de cas présentés pendant la session et le nombre de leçons alloués à chaque cas
Planifier l'animation	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer la forme que prendra la méthode • Déterminer le temps alloué pour chaque activité
Organiser le matériel physique et technique	<ul style="list-style-type: none"> • Décider de la disposition des tables en classe • S'assurer de la disponibilité d'ordinateurs portables pour chaque étudiant pendant les leçons

Sources. Adapté du Centre de cas HEC Montréal (s. d.), Ménard (2014a), et Herreid (1994)

1.1 Identifier les objectifs pédagogiques

C'est lors de la préparation qu'ont d'abord été identifiés les objectifs pédagogiques abordés lors des cas, permettant ainsi d'assurer l'alignement pédagogique (Kenny, 2012). Autrement dit, les cas ont été sélectionnés en fonction de leur capacité à aider (E. Anderson et Schiano, 2014; Centre de cas HEC Montréal, s. d.; Golich, 2000; Ménard, 2014a) les personnes apprenantes à développer les habiletés liées à la « mise en pratique » (L. W. Anderson et al., 2001) des théories et modèles économiques. Les cas ont été choisis parmi des cas existants, tandis que le matériel didactique et les évaluations ont été créés par l'enseignante. L'annexe B résume les deux cas choisis par l'enseignante et adaptés de l'école de gestion de l'Université Harvard (Harvard Business Publishing, 2022).

Par ailleurs, la préparation du matériel dans le cadre d'un cours exploitant la méthode de cas comprend entre autres un document à distribuer aux personnes étudiantes qu'elles devront lire pour le premier jour de classe. La caractéristique de nouveauté que représente la méthode de cas implique un changement dont certains acteurs peuvent en être réfractaires, à commencer par les étudiantes et étudiants (Bécharde et Pelletier, 2001; Lapierre, 2006). Pour que la méthode de cas soit efficace, il devient alors impératif d'inclure les personnes étudiantes dans le processus du changement (Mathieu, 2001) pour qu'il existe une volonté de leur part à s'engager dans le projet pédagogique (Taylor et Parsons, 2011). Une manière d'y arriver est de faire preuve de transparence en présentant clairement les enjeux dès le début du cours (E. Anderson et Schiano, 2014). Cela rejoint les propos de Halse et Malfroy (2010) qui, dans leur modèle d'accompagnement des personnes étudiantes, affirment qu'une alliance pédagogique de qualité entre les protagonistes

explicitement les rôles et les responsabilités des personnes étudiantes et enseignantes. Voilà pourquoi une vidéo a été présentée dans le cours de microéconomie, en début de session, et qui a servi à décrire la méthode de cas, ses implications quant au déroulement du cours, ainsi que les rôles et responsabilités de chacune et chacun (E. Anderson et Schiano, 2014).

1.2 Planifier la démarche

1.2.1 Le design du cours utilisant la méthode de cas

L'enseignante a dû ensuite planifier la démarche en établissant la fréquence de cas à étudier lors de la session et en déterminant les leçons allouées à chaque cas. Un calendrier du semestre a été rendu possible grâce au gabarit proposé par « Supporting Active Learning & Technological Innovation in Studies of Education » (SALTISE) (2023) facilitant la création du design du cours (voir la figure 3). Lors de la première itération de l'implantation de cas, soit à l'hiver 2022, chacun des deux cas a été étalé sur quelques leçons (E. Anderson et Schiano, 2014) et ont été respectivement présentés au cours des semaines 3-4 et des semaines 8-9 du semestre. C'est pendant la semaine précédant la discussion du cas en classe que les théories et modèles problématisés dans le cas ont été vu en classe (Ménard, 2014a). Il s'agit des semaines 2 et 7, respectivement pour les deux cas. Un quiz à faible pondération a été complété en équipe à la fin de la leçon a eu pour but de faire une synthèse rapide de la matière vue en classe. La correction du quiz a servi d'entrée en matière à la leçon suivante.

Les étudiants seront ensuite invités à lire le cas à la maison et, à l'aide de la matière présentée en classe, à réaliser une première analyse du cas en préparant des questions

individuellement (Ménard, 2014a). Pendant ce temps, l'enseignante s'est assurée de revoir les activités en classe pour se préparer à son rôle d'animatrice des discussions (Centre de cas HEC Montréal, s. d.). L'objectif des activités en classe a été d'approfondir l'analyse du cas grâce aux échanges entre étudiants (Ménard, 2014a).

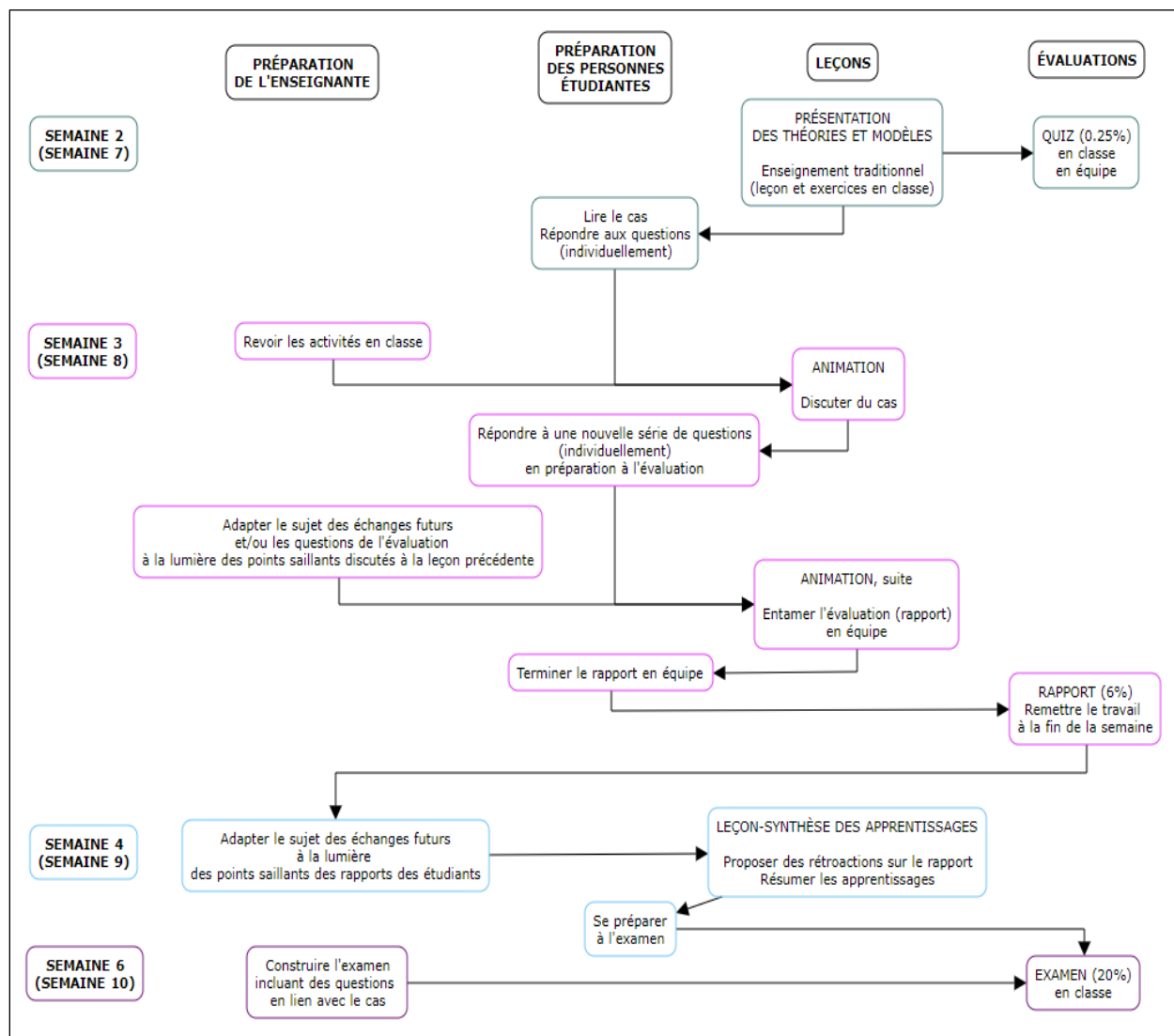
Un devoir à la maison a ensuite été complété individuellement et a permis de se préparer à l'évaluation à faire en équipe à la leçon suivante. Pendant ce temps, l'enseignante a révisé les points qu'elle comptait amener pendant la leçon suivante, tout en réfléchissant aux questions de l'évaluation. La correction des rapports a aussi permis d'adapter les questions à poser lors de la leçon suivante. Des rétroactions sur les évaluations ont été fournies pendant la dernière leçon dédiée au cas. Celle-ci a aussi inclut des activités faisant la synthèse des apprentissages en dégageant les notions et principes généraux appliqués lors de l'analyse du cas (Golich, 2000; Ménard, 2014a). Enfin, les examens, dont une partie se référait au cas, ont été administrés respectivement aux semaines 6 et 10.

1.2.2 Les différences entre l'implantation de la méthode de cas et un enseignement traditionnel

Les designs d'un cours exploitant la méthode de cas et d'un enseignement traditionnel débutent tous les deux avec une leçon présentant des théories et des modèles microéconomiques (voir la figure 3 pour le design exploitant la méthode de cas et la figure 4 pour le design utilisant un enseignement traditionnel). Cette leçon inclut aussi des exercices en classe et un quiz à faible pondération utilisé pour faire un retour sur les apprentissages. Les personnes étudiantes sont ensuite amenées à effectuer des devoirs à la maison en lien avec la leçon.

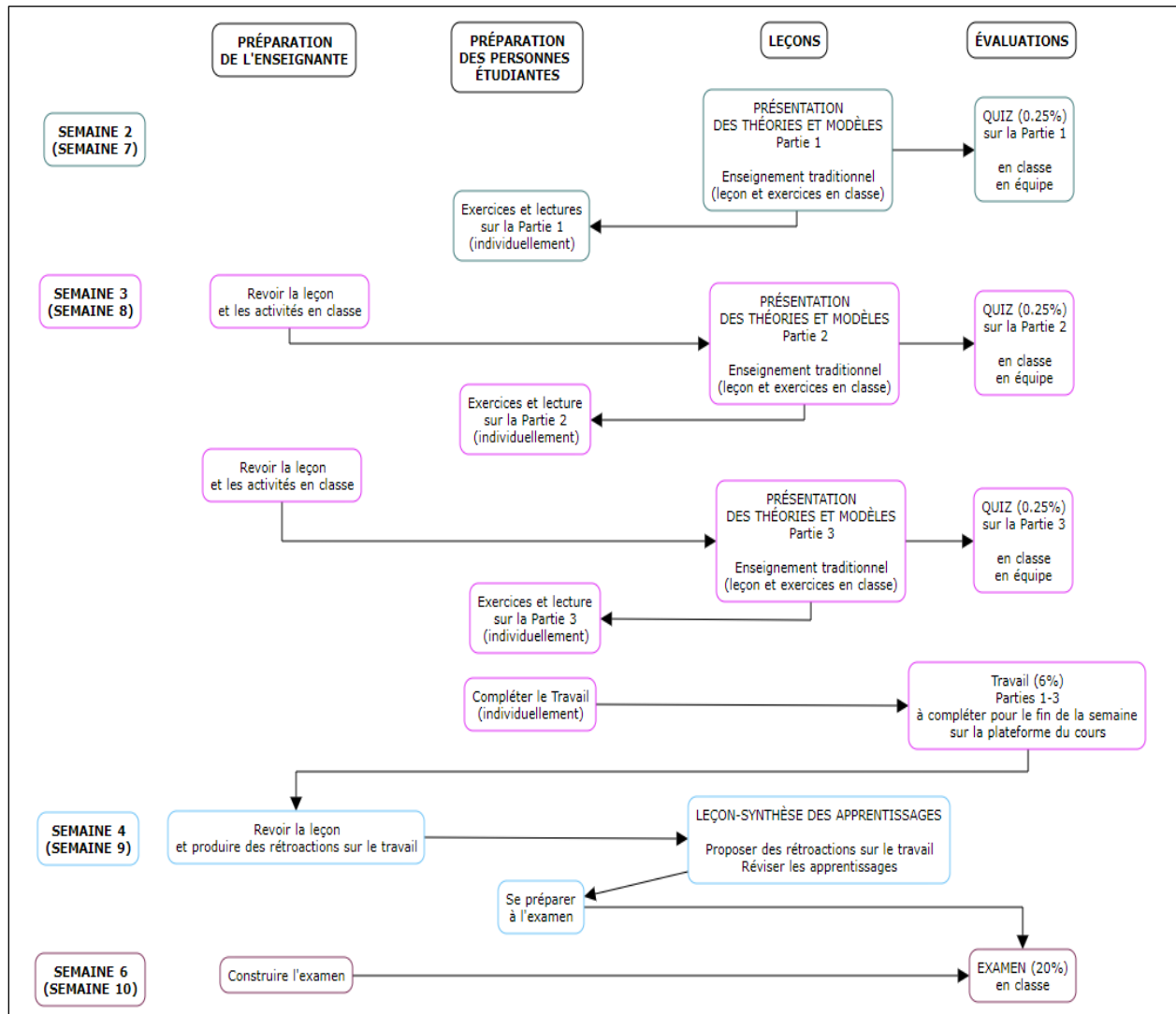
Toutefois, seul le design d'un enseignement traditionnel répète ce schéma deux fois (leçon et exercices en classe/quiz en classe/devoirs à la maison). Les contenus des leçons se suivent plus qu'ils ne s'intègrent les uns aux autres et peu de liens entre les contenus sont proposés, telle que l'absence de flèches liant les parties 1 à 3 de la catégorie « leçons » le démontre à la figure 4. Tandis que la majorité du contenu se transmet pendant les leçons, les devoirs à la maison permettent de déterminer si l'apprenant a compris la matière. Il en va de même pour les quiz et le travail noté qui sont aussi centrés sur le contenu et qui visent à vérifier le niveau de compréhension de l'étudiant. Dee Fink (2013) parle d'ailleurs d'évaluations qui « regardent en arrière »³ (« Backward-Looking Assessment », p.3), c'est-à-dire qu'elles déterminent si les étudiants ont bien appris la matière, plutôt que de les aider à apprendre. L'auteur considère que de telles évaluations ne favorise pas un apprentissage autonome de qualité.

³ Traduction libre de l'enseignante.



Note. Gabarit inspiré de SALTISE (2023)

Figure 3. Design du cours « Microeconomics » employant la méthode de cas, pour les semaines 2 à 15 de la session d'hiver 2022



Note. Gabarit inspiré de SALTISE (2023)

Figure 4. Design du cours « Microeconomics » employant un enseignement traditionnel, pour les semaines 2 à 15 de la session d'hiver 2022

Bien que l'objectif de maîtriser la matière soit nécessaire, le développement de l'apprentissage autonome de qualité demande une approche plus sophistiquée (Dee Fink, 2013). Dans un design exploitant la méthode de cas, non seulement les leçons proposent les bases qui serviront à analyser le

cas, mais les devoirs, les discussions entre pairs et le travail noté (sous forme de rapport) serviront aussi à produire d'autres apprentissages. La méthode de cas favorise donc l'autonomie de l'apprenant car les apprentissages surviennent à différents moments (Dee Fink, 2013). En le comparant à l'enseignement traditionnel, l'enseignement par la méthode de cas semble donc mieux intégrer les apprentissages les uns aux autres, comme le montrent les flèches à la figure 3, reliant les leçons, les préparations des étudiants et le rapport. Et ce niveau d'intégration des apprentissages est rendu possible grâce la contextualisation des apprentissages lors de l'étude du cas (Ménard, 2014a; Volpe, 2015).

De plus, le design d'un cours exploitant la méthode de cas laisse une place prédominante aux échanges entre pairs, comparé à l'enseignement traditionnel (E. Anderson et Schiano, 2014). Il est vrai que le design d'un cours traditionnel propose aux personnes étudiantes de compléter des exercices ou des quiz en équipe (voir la figure 4). Cependant, s'appropriier le contenu lors d'un enseignement traditionnel diffère des exigences posées par la résolution de cas. Tout en travaillant sur un cas, les étudiantes et étudiants apprennent simultanément des connaissances mais aiguisent aussi leurs habiletés périphériques telles que l'écriture, la parole, l'écoute, l'acquisition d'informations, la pensée critique, et l'évaluation des opinions pour résoudre le problème (Golich, 2000). Voilà pourquoi la très grande majorité de chacune des leçons dédiées au cas (figure 3) laisse place à la discussion en équipe, plutôt qu'à l'enseignement magistral.

1.3 Planifier l'animation et le matériel physique et technique

La planification de l'animation concerne la forme que prendra les échanges en classe (Herreid, 1994), et le temps pour chacune des activités planifiées pendant les leçons. Cette animation sera analysée dans la prochaine partie du document, alors que les défis que se rattachent

à l'implantation de cas dans le cours seront mis en exergue. Ensuite, l'organisation du matériel a permis de réfléchir à la disposition des tables en classe, ainsi qu'à l'accès des étudiants à internet lors des activités en groupe (permettre le cellulaire ou pas, réserver des ordinateurs portables, etc.). Avant le début des séances dédiées aux cas, l'enseignante a opté pour la réorganisation des longues tables de ses salles de classe en les regroupant deux par deux et en disposant les chaises sur le pourtour. Assis les unes en face des autres, les personnes étudiantes ont formé des groupes de 4 à 6 personnes. De plus, l'enseignante a choisi d'autoriser l'utilisation du téléphone portable pour permettre à tous les membres du groupe d'effectuer des recherches sur internet. Par la suite, elle n'a pas eu besoin de réserver des ordinateurs, car elle s'est assurée qu'au moins un membre de chaque groupe avait apporté son appareil en classe. Cette personne a été chargée de reporter par écrit les points saillants des discussions de groupe.

2. QUELQUES DÉFIS DÈS LE DÉPART

2.1 Choisir les cas

Plutôt que d'inventer des cas, les enseignants qui introduisent la méthode des cas pour la première fois dans leurs classes sont fortement incités à adapter des cas existants car la création de cas est une activité chronophage (Carlson et Schodt, 1995; Golich, 2000). D'autant plus que Bonney (2015) a démontré que la personne auteure du cas (la personne enseignante ou une tierce personne) n'était pas un facteur dans la réussite pédagogiques des étudiantes et étudiants exposés à la méthode de cas.

Force est de constater qu'il a été difficile de trouver des cas pour l'enseignante. Le défi a été d'identifier des cas qui seraient adaptables à un niveau collégial, alors que l'ensemble des cas a été construit pour des personnes étudiants au premier cycle universitaire. L'enseignante s'est donc résignée à acheter des cas sur le site du centre de cas de l'Université Harvard (Harvard Business Publishing, 2022) puisque les cas sur les sites gratuits appliquaient des théories microéconomiques à des niveaux trop avancés.

En fait, les cas provenant de l'Université Harvard (Harvard Business Publishing, 2022) ont été choisis pour deux raisons principales. D'abord, ces cas étaient accompagnés d'un guide dédié aux personnes enseignantes. Ces guides proposent entre autres des questions à poser aux étudiants et des conseils pour s'assurer du bon déroulement des séances en classe. Ensuite, les cas ont surtout été sélectionnés parce qu'ils faisaient référence à des théories et modèles qui étaient compréhensibles pour les personnes étudiantes au niveau collégial. Néanmoins, l'enseignante a quand même dû passer du temps à modifier les cas. Créer des nouvelles questions et éditer quelques paragraphes ont été les principales modifications qu'elle a dû effectuer. Le résumé des cas se trouve à l'annexe B.

2.2 Revoir le calendrier

Les cas ont été choisis parce qu'ils employaient des concepts faisant partis des apprentissages du cours de microéconomie et ce, sans nécessairement tenir compte des caractéristiques de qualité d'un cas, c'est-à-dire s'il facilitait vraiment l'apprentissage, s'il plairait au public, et s'il s'insérait aisément dans le déroulement du semestre (E. Anderson et Schiano, 2014). D'ailleurs, ce dernier critère a posé un problème significatif. Le calendrier des activités a

dû être modifié afin que la matière liée aux cas soit présentée en classe avant les cas eux-mêmes. Par conséquent, changer l'ordre de leçons tout au long du semestre a demandé un niveau d'adaptation important de la part de l'enseignante. En réalité, au cours de la session d'hiver 2022, l'enseignante s'est vue contrainte d'abandonner le troisième cas qui avait été initialement sélectionné précédant le trimestre. En effet, l'adaptation du matériel pédagogique en lien avec la nouvelle séquence de leçons, ainsi que l'achèvement de la création du matériel pour ce troisième cas, se sont avérées laborieuses.

PARTIE V. IMPLANTATION DU CHANGEMENT

L'implantation de cas dans le cours de microéconomie s'est effectuée dans un groupe à l'hiver 2022, puis dans deux groupes à l'hiver 2023. Cette phase d'implantation se rapporte entre autres à l'animation en classe (Centre de cas HEC Montréal, s. d.).

1. CHRONOLOGIE DES ACTIVITÉS EN CLASSE

Chacun des cas s'est déroulé sur plusieurs séances en classe et la chronologie des activités a été pensée de la façon suivante (E. Anderson et Schiano, 2014; Volpe, 2020) : deux séances, de forme traditionnelle, servent à présenter la théorie nécessaire à la résolution du problème soulevé dans le cas, à la suite desquelles les étudiants doivent se préparer au cas à la maison. Les deux séances suivantes se consacrent ensuite respectivement aux échanges en équipe et à entamer l'évaluation sommative en équipe. Une dernière séance permet enfin de faire un résumé des apprentissages. Enfin, une question à développement liée au cas a été incluse plus tard dans l'examen (voir la figure 5). Il s'agit là de la chronologie qui a été adoptée au deuxième semestre de l'implantation, soit à l'hiver 2023, alors qu'une mauvaise estimation du temps alloué aux activités a été l'un des défis mis en exergue lors de la première itération du projet, à l'hiver 2022.

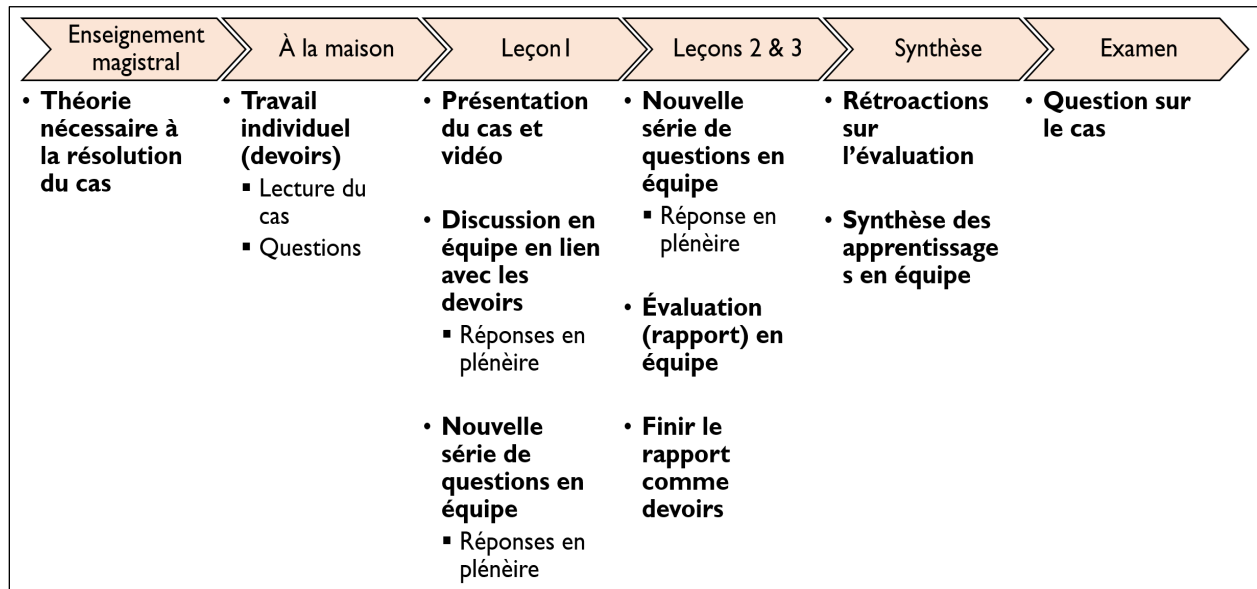


Figure 5. Chronologie des activités événements liées à l'implantation de chacun des cas, à l'hiver 2022 et l'hiver 2023

2. LES DÉFIS LIÉS À L'IMPLANTATION DE CAS

2.1 La gestion du temps

Puisqu'organiser les séances liées aux cas était un élément nouveau dans sa pratique enseignante, l'enseignante s'attendait à ce qu'il soit difficile d'estimer correctement le temps de chaque activité. Elle a donc dû faire preuve d'une certaine flexibilité quant à la gestion du temps. En effet, elle avait prévu trois leçons en classe dédiées à chacun des cas. Les deux premières leçons devaient servir à répondre à des questions en équipe, tandis que la troisième leçon devait permettre de compléter une évaluation en équipe, tout en faisant une synthèse des apprentissages. Or puisque le temps qu'ont pris les personnes étudiantes à chacune de ces activités a été si long et ce, dès le

tout premier cas à l'hiver 2022, l'enseignante s'est résignée à ajouter une quatrième leçon dédiée à chacun des cas, repoussant ainsi la synthèse des théories à cette dernière leçon (voir la figure 5).

C'est dire que certaines matières ont dû être mises de côté au profit des cas. Il s'agit là d'un constat relevé entre autres par E. Anderson et Schiano (2014) qui préviennent qu'une adaptation sera exigée de la part des personnes enseignantes, surtout si elles ne sont pas familières avec l'enseignement par la méthode de cas. Les auteurs considèrent cependant que l'expérience dans l'enseignement de cas permettra de mieux gérer le calendrier des activités et ainsi, résoudre ce problème.

Cela étant dit, la deuxième itération du projet en hiver 2023 a permis une meilleure gestion des activités réparties dans le temps, ce qui a donné l'occasion à l'enseignante de focaliser son attention et de pallier un défi significatif relevé à l'hiver précédent, à savoir la présence d'un désalignement pédagogique.

2.2 Un désalignement pédagogique

Même si les objectifs pédagogiques étaient clairs au départ, soit de favoriser le développement d'habiletés se rapportant à l'action « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001), l'enseignante admet qu'elle les a perdus de vue dans la construction des activités et des évaluations liées aux cas présentés dans un cours de microéconomie. Si bien qu'à la première implantation de cas à l'hiver 2022, un désalignement pédagogique (Biggs et Tang, 2020; Hailikari et al., 2022) est apparu entre les activités liées au cas, les évaluations et les objectifs pédagogiques du projet, c'est-

à-dire le développement des trois habiletés se rapportant au niveau cognitif « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001).

2.2.1 Donner l'opportunité de se pratiquer

Aligner les activités aux objectifs pédagogiques signifie entre autres qu'on doit proposer aux personnes étudiantes plusieurs activités qui seront susceptibles de les amener à atteindre ces objectifs (Biggs, 1996). Or à l'automne 2022, l'enseignante n'a pas donné l'opportunité aux étudiantes et étudiants de se pratiquer à « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles économiques pour résoudre des problèmes authentiques avant la première évaluation du semestre.

Voilà pourquoi l'enseignante a ajouté dès le début de la session d'hiver 2023 un cas simple qu'elle a elle-même créé, qui se complète en une leçon (Volpe, 2020), et qui est tiré d'un extrait d'un réseau canadien de nouvelles de langue anglaise. Présenté lors de la deuxième semaine, ce cas est antérieur à un cas plus complexe issu de l'Université Harvard (Jones, 2017). Il contextualise la théorie concernant l'inefficacité du marché dans le cadre de l'augmentation du prix de l'essence due à la hausse de la taxe canadienne sur le carbone (voir la figure 6, en anglais). Les personnes étudiantes ont donc pu se familiariser une première fois le processus pour « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) des théories et modèles économiques avant de compléter le cas complexe et l'évaluation qui s'y rattache.

LESSON 4–CASE STUDY 1: THE CARBON TAX IN CANADA

Microeconomics Winter 2023

Introduction: Economists study shocks that disturb the market. These shocks come in different shapes and forms, and can even be created by governments (e.g., imposing price ceilings and price floors). Today, we will analyse a government intervention that disturbs the market, the imposition of a tax. One of the most interesting ways to do so is to investigate a real-life case, namely the increase of taxes on gas.

Objective of Lesson 4: Explain how taxes create inefficient markets. Specifically, students will be able to:

- (1) Determine the type of problem presented in the case
- (2) identify theories that will help understand the problem
- (3) Use these theories to solve the problem

We will use a short case study to better understand how inefficient markets can be created. In fact, we will investigate the problem in the case the same way as any economist would do, when trying to understand what is going on: What is the problem? What theories do we need to use to solve the problem? How do we apply these theories to solve it?

Figure 6. Le premier cas sur la hausse de la taxe carbone au Canada, à l'hiver 2023

2.2.2 Revoir la présentation des buts d'apprentissage

Le processus d'alignement exige une définition claire des objectifs d'apprentissage du cours pour que les personnes étudiantes soient conscientes des connaissances à acquérir et des compétences qu'elles doivent être en mesure de démontrer à la fin du cours. En effet, un objectif flou peut être difficile à atteindre puisque les personnes étudiantes peuvent se questionner sur ce qui doit être accompli ou comment l'accomplir (Kenny, 2012). Or au semestre d'automne 2022, l'enseignante n'a pas explicitement présenté les objectifs liés à l'action « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001), s'en tenant plutôt à ne mentionner que les objectifs microéconomiques sous-jacents aux cas (concepts, théories et modèles microéconomiques). En plus de ces objectifs, l'enseignante s'est donc assurée à l'automne 2023 de présenter pour chacun des cas les habiletés

liées l'action « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) que devront développer les personnes étudiantes au terme du cours, c'est-à-dire « déterminer » (L. W. Anderson et al., 2001) le type de problème à dénouer, « identifier » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles qui aideront à la résolution du problème, et « utiliser » (L. W. Anderson et al., 2001) ces théories et modèles pour trouver une solution.

Pour que les activités en classe puissent mieux s'aligner avec les objectifs liés à l'utilisation de cas, l'enseignante a d'abord revu les leçons distribuées aux étudiants, explicitant ainsi les habiletés à développer comme objectifs à atteindre (voir un exemple de leçon à la figure 6). De plus, l'enseignante a construit à l'hiver 2023 un canevas qu'elle a présenté lors de chaque cas (voir la figure 7). Sous forme d'objectifs à atteindre qui permettent de réfléchir comme des économistes, lors de la résolution de problème, ce canevas (en anglais) fait explicitement référence aux habiletés à développer lors de l'action « appliquer », telles que définies par L. W. Anderson et al. (2001). Il présente aussi un étalé sur plusieurs séances pour solutionner le cas.

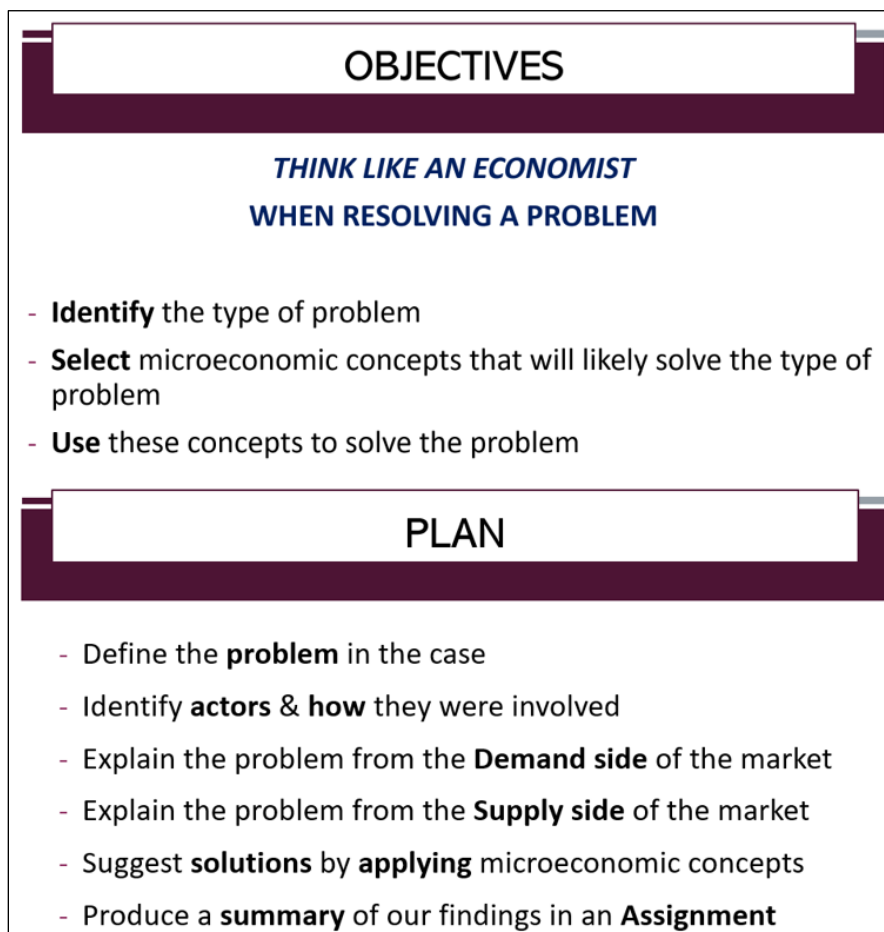


Figure 7. Canevas présentant les objectifs se rapportant aux habiletés à développer à l'aide des cas, et le plan pour atteindre ces objectifs, à l'hiver 2023.

2.2.3 Revoir l'alignement des évaluations

Les méthodes d'évaluation doivent offrir l'occasion d'évaluer l'atteinte des objectifs pédagogique (Kenny, 2012). Il est donc essentiel de réfléchir à l'alignement entre ces évaluations et les objectifs d'apprentissage (Svinicki et McKeachie, 2014). De l'aveu même de l'enseignante, cette action n'a pas été correctement fait à l'automne 2022. Elle s'est donc revu l'ensemble des

évaluations pour inclure explicitement les habiletés à développer dans le cadre du projet. À titre d'exemple, on peut voir au tableau 3 (en anglais) les changements apportés à l'hiver 2023 à l'évaluation (« Assignment 1 ») complétée au terme du cas se référant à l'augmentation de 5000% du prix d'un médicament aux États-Unis (Jones, 2017). Contrairement à la session précédente, l'objectif de l'évaluation à la session d'hiver 2023 fait explicitement mention non seulement de l'action « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001), mais aussi des habiletés à développer liées à cette action, sous la rubrique des critères de réussite (« criteria of success »).

Tableau 3. Objectifs et critères d'évaluation du premier travail pratique à l'automne 2022 et à l'hiver 2023

Automne 2022	Hiver 2023
<p>Objective of Assignment 1 : The Assignment should demonstrate your aptitude to <i>analyse</i> a case study using economic theory. You must present strong economic arguments (implying that topics are fully and objectively analyzed).</p>	<p>Objective of Assignment 1 : The Assignment should demonstrate your aptitude to <i>apply economic theory</i> to solve the case. You must present strong economic arguments (implying that topics are fully and objectively analyzed).</p>
	<p>Criteria of Success : You will be graded on your ability to</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identify</i> and justify the type of problem. • <i>Select</i> appropriate microeconomic concepts that will likely solve the type of problem and <i>apply</i> these concepts to solve the problem.

PARTIE VI. ÉVALUATION DU CHANGEMENT

L'évaluation de l'utilisation de la méthode des cas, identifiée comme le suivi selon le Centre de cas des HEC Montréal (s. d.), peut englober diverses modalités liées à cette évaluation. Parmi ceux-ci, notons l'utilisation d'un journal réflexif créé par l'enseignante et la distribution de questionnaires pour sonder les étudiants sur leur perception de la méthode des cas et son rôle dans l'atteinte des objectifs pédagogiques décrits dans ce projet (Bélisle et al., 2016). Le figure 8 illustre le calendrier des modalités employés pour évaluer les retombées de l'utilisation de la méthode de cas dans le cours de microéconomie.

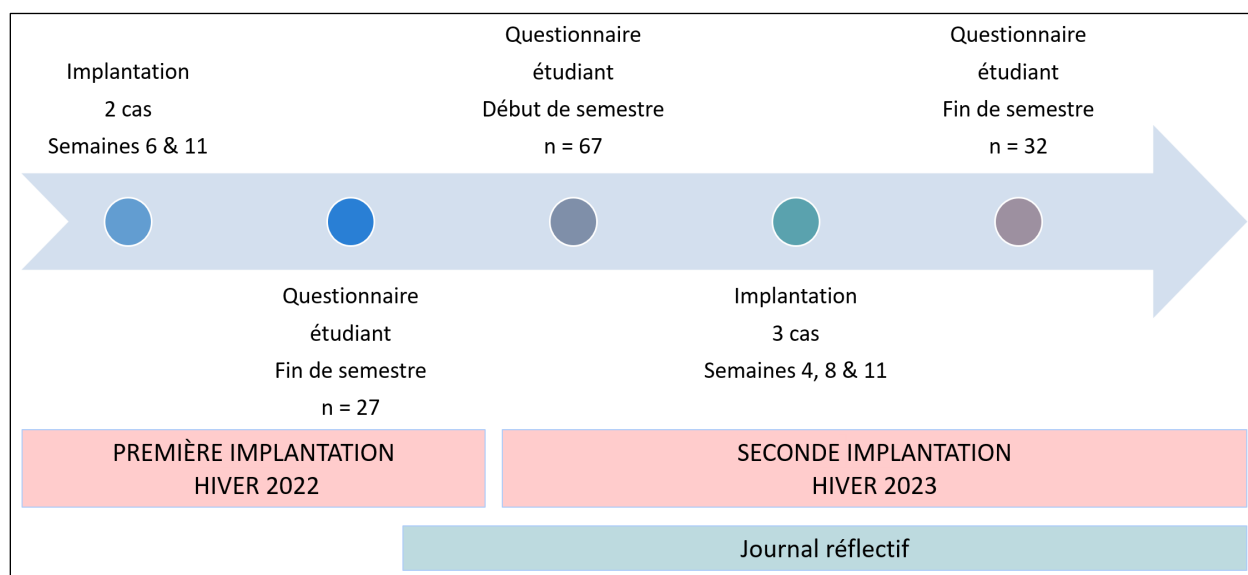


Figure 8. Calendrier de l'évaluation de l'utilisation de la méthode de cas en microéconomie, aux sessions d'hiver 2022 et 2023

À la suite de la première implantation de deux cas à l'hiver 2022 dans un groupe de microéconomie de 35 personnes étudiantes ($N = 35$), un questionnaire a été mis en ligne à la

dernière semaine du semestre (semaine 15). 27 personnes étudiantes ont répondu ($n = 27$). La seconde itération du projet a eu lieu dans deux groupes de microéconomie à l'hiver 2023, et étaient composés respectivement de 39 ($N = 39$) et 40 ($N = 40$) personnes étudiantes. Lors de cette session, un premier questionnaire en ligne a été distribué à la quatrième semaine du trimestre et 67 personnes étudiantes ($n = 67$) y ont répondu. Ensuite, 32 personnes étudiantes ($n = 32$) ont répondu au second questionnaire mis en ligne à la quinzième semaine du semestre. Puisque l'emploi de la méthode de cas dans le cours a contribué à améliorer sa qualité, et que la collecte de données auprès des personnes étudiantes a été réalisée dans le but d'assurer cette qualité, le projet mené en microéconomie n'est pas considéré comme une recherche et, par conséquent, a été exempté d'une revue par le Comité d'éthique de recherche du Collège Dawson. Par ailleurs, au terme de la première itération, l'enseignante a créé un journal réflexif dans le but d'effectuer une réflexion critique concernant l'implantation de cas dans son cours de microéconomie. L'écriture du journal s'est entamée à l'été 2022 pour se poursuivre jusqu'à l'hiver 2023.

1. UN JOURNAL RÉFLECTIF

La littérature sur le journal réflexif rapporte qu'il existe de nombreux bénéfices à se prêter à des exercices de réflexion dans le domaine de l'enseignement et ce, tous champs d'enseignement confondus (The University of Edinburgh, 2022). Cependant, une mise en garde s'impose pour que la réflexion ait un réel impact sur la pratique enseignante (Šarić et Šteh, 2017) : cette réflexion doit remettre en question le statu quo en lien avec sa pratique, ses pensées et ses positions et ce, dans le but d'éclairer ses décisions, ses actions, ses attitudes, ses croyances et la compréhension de soi-même (The University of Edinburgh, 2020).

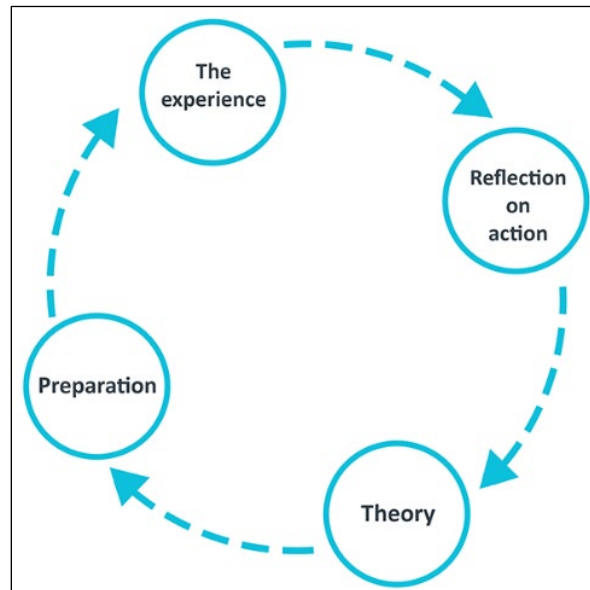
Autrement dit, des lignes directrices sont nécessaires pour tirer les plus grands bénéfices du journal réflexive en termes d'amélioration de son enseignement (Carrington et Selva, 2010; Moon, 2004). À cet égard, une gamme de modèles peuvent être employés pour structurer la réflexion sur l'expérience d'enseignement. L'enseignante a opté pour le modèle cyclique de réflexion intégrée⁴ (« The Integrated Reflective Cycle », para. 1), adapté de Bassot (2013, cité dans The University of Edinburgh, 2022) et proposé par The University of Edinburgh (2022) en raison de sa simplicité, de ses actions engageantes et de sa facilité de compréhension.

Le modèle (figure 9) s'est entamé avec la phase « expérience » (voir la Note de bas de page 4) où l'enseignante a décrit les situations sur lesquelles elle désirait se pencher. Durant l'étape « la réflexion sur l'action » (voir la Note de bas de page 4), l'enseignante a entrepris de revoir ses expériences, soulevant ainsi des interrogations quant aux raisons pour lesquelles certaines actions se sont avérées fructueuses tandis que d'autres n'ont pas atteint leur objectif. La phase « théorie » (voir la Note de bas de page 4), quant à elle, a servi à évaluer ses apprentissages. En utilisant entre autres la littérature, l'enseignante a pu réfléchir entre autres à l'apport des expériences à son bagage de connaissances professionnelles et théoriques. Enfin, dans la phase « préparation » (voir la Note de bas de page 4) elle a réfléchi aux moyens de transférer ses apprentissages dans des situations similaires (Bassot, 2016), lors de la deuxième itération du projet.

Force est d'admettre que l'enseignante a d'abord cru que relater ses expériences reviendrait simplement à formuler des moments anodins, accompagnés de réflexions anecdotiques. Or il en

⁴ Traduction libre de l'enseignante.

est tout autrement. Mettre sur papier ce qu'elle faisait pour mieux y réfléchir lui a permis selon elle de prendre un pas de recul pour évaluer sa pratique enseignante et y en dégager deux constats, l'existence d'un désalignement pédagogique (Biggs et Tang, 2020; Hailikari et al., 2022), exacerbé par une mauvaise estimation du temps alloué aux différents moments de l'implantation des cas. Et c'est là que ce journal a pris toute son importance. En identifiant ces défis, des changements incrémentaux ont permis une amélioration continue et progressive de l'intégration des cas dans le cours de microéconomie entre sa première itération à l'hiver 2022 et sa deuxième version à l'hiver 2023.



Source : The University of Edinburgh, 2022

Figure 9. Cycle de réflexion intégrée par The University of Edinburgh, 2022, adapté de Bassot, 2013

2. QUESTIONNAIRES ÉTUDIANTS

L'échantillon de personnes étudiantes comprises dans le projet est considéré petit puisqu'il n'y a eu qu'un seul groupe de microéconomie voué au projet à l'hiver 2022 (N = 35) et deux groupes à l'hiver 2023 (respectivement N = 39 et N = 40). Lorsque l'échantillon est petit, Bartsch (2013) propose de faire une collecte de données à plusieurs reprises pendant la session. C'est ce qui a été fait à l'hiver 2023, lors de la deuxième itération du projet, en interrogeant les étudiantes et les étudiants quant à leur perception de la méthode de cas comme outil pour faciliter le développement des habiletés liées à l'action « appliquer », et particulièrement celle de « mettre en pratique » les théories et modèles économiques, selon la taxonomie de L.W. Anderson et al. (2001).

Comparer les personnes étudiantes à elles-mêmes tire son avantage du fait qu'on ne puisse pas séparer les répondants pour former un groupe de contrôle, que la collecte de données puisse être complétée pendant une session, et que l'ensemble des étudiants de la classe seront disponibles lors de cette collecte de données (Bartsch, 2013). Bien qu'en l'absence d'un groupe contrôle ne permet pas d'établir de causalité, le design devient approprié lorsque les formateurs implantent l'innovation pédagogique tout un trimestre et que les données portent sur l'apprentissage et les attitudes des étudiants qui, après avoir suivi le cours, acquièrent un certain niveau de connaissances, d'attitudes ou d'habiletés (Bartsch, 2013). Les personnes participantes ont été sondées une fois à l'hiver 2022 et deux fois, aux semaines 4 et 15 de la session d'hiver 2023.

2.1 Un seul questionnaire au semestre d'hiver 2022

L'analyse des résultats pour groupe d'hiver 2022 révèle des éléments significatifs quant à l'interprétation de l'impact perçu de la méthode de cas sur les apprentissages. Il est à noter, tout d'abord, que les questions posées dans le questionnaire distribué à la fin du semestre n'étaient pas entièrement en adéquation avec les objectifs du projet, puisqu'elles étaient formulées de manière très générale. Cependant, cette approche correspondait à l'objectif initial de l'enseignante pour cette première étape, visant à amorcer le processus d'exploration. Son intention était d'obtenir une appréciation générale de la part des personnes étudiantes pour orienter ses actions lors de la session suivante. C'est pourquoi un seul questionnaire, à la semaine 15, a été mis à la disposition des 35 personnes étudiantes composant le groupe de microéconomie. De ce nombre, 27 ont participé de façon volontaire et anonyme.

Les résultats indiquent des effets positifs de l'implantation de l'innovation pédagogique dans le cours. Tout d'abord, une grande majorité des personnes étudiantes a perçu les activités liées aux cas comme bénéfiques pour la compréhension du contenu. En effet, 60 % et 26 % du groupe ont respectivement exprimé être « fortement en accord » et « en accord » avec l'affirmation selon laquelle les cas contribuaient à la compréhension du contenu. Cette forte adhésion, atteignant 85 %, suggère que la méthode de cas a été favorablement accueillie et considérée comme un moyen d'apprentissage apprécié par la majorité des personnes étudiantes. De plus, il est notable qu'aucune des personnes répondantes n'a manifesté de désaccord, qu'il soit modéré ou catégorique, envers la même affirmation. Cette observation laisse supposer que la méthode de cas ait été largement

acceptée au sein du groupe, ce qui a renforcé la confiance de l'enseignante dans la poursuite du projet.

De plus, un pourcentage cumulatif de 88 % révèle un consensus fort parmi les participants quant à l'efficacité des cas pour faciliter l'application des théories microéconomiques à des scénarios concrets. En effet, 44 % du groupe se sont déclarés « fortement en accord » et 44 % « en accord » avec l'énoncé stipulant que les cas ont contribué à utiliser les théories de la microéconomie pour expliquer des situations réelles. Bien que l'absence totale de désaccord renforce l'idée d'une connexion réussie entre la théorie et les situations réelles, une minorité de 11 % a choisi une réponse « neutre ». Cette neutralité indique que ce sous-groupe n'a pas été complètement convaincu de la capacité des cas à lier les théories microéconomiques aux situations authentiques. Cette réserve offre une opportunité pour l'enseignante de mettre l'accent davantage sur les bénéfices de la méthode de cas lors de la prochaine session.

Enfin, les personnes sondées ont été sollicitées pour partager ce qu'elles avaient apprécié dans la méthode de cas, ce qui a permis de saisir des informations pertinentes. Parmi elles, 61 % ont souligné les diverses stratégies d'apprentissage employées lors de l'étude de cas. La capacité de la majorité des personnes étudiantes à expliquer ces stratégies et à les percevoir comme des moyens de développer leurs compétences témoigne d'une perception positive de l'efficacité de la méthode de cas en tant qu'approche pédagogique. En outre, 48 % des personnes étudiantes ont apprécié l'apprentissage par les pairs, alors qu'elles devaient travailler en équipe lors de activités liées aux cas. Il semble également que la méthode de cas ait été perçue comme ayant un impact

positif global sur l'application des théories à des situations réelles, car 39 % ont apprécié la mise en évidence des liens entre la théorie et les problèmes réels.

Cependant, il est crucial de tenir compte des commentaires constructifs des personnes étudiantes pour améliorer l'efficacité de la méthode de cas. Parmi les 21 personnes participantes ayant proposé des pistes d'amélioration, près du quart (22 %) a exprimé des réserves quant à la complexité des cas, tandis que plusieurs (13 %) ont souhaité plus de cas. L'enseignante a pris en considération ces critiques pour ajuster et enrichir les activités futures basées sur la méthode de cas. Dans un souci de répondre à ces préoccupations et d'assurer l'alignement pédagogique, l'enseignante s'est engagée à intégrer un cas plus simple en début de session à l'hiver 2023, un cas qu'elle aura conçu elle-même.

2.2 Deux questionnaires au semestre d'hiver 2023

Le premier questionnaire de l'hiver 2023 a été diffusé en ligne à la quatrième semaine du semestre, pour les deux groupes ($N = 39$ et $N = 40$, respectivement) de microéconomie de l'enseignante. Celle-ci s'est assurée de distribuer le questionnaire une fois le premier cas créé par l'enseignante ait été présenté en classe pour que les personnes étudiantes soient en mesure de mieux comprendre ce que les actions « déterminer », « identifier » et « utiliser » (L. W. Anderson et al., 2001) signifie dans le contexte de la profession d'économiste. Un total de 67 personnes étudiantes a répondu au questionnaire ($n = 67$). Ensuite, un second questionnaire a été envoyé en ligne aux deux groupes à la dernière semaine de la session (semaine 15). Il était composé de questions similaires à celles trouvées dans le premier questionnaire. Au total, 32 personnes étudiants y ont répondu ($n = 32$).

2.2.1 Évolution des perceptions des personnes étudiantes en lien avec la détermination du type de problème

L'analyse initiale du premier questionnaire met en évidence une diversité de perceptions au sein des personnes étudiantes en ce qui concerne leur niveau de confiance dans la capacité à discerner le type de problème abordé dans les cas (voir la figure 10). Une proportion notable de personnes participantes, soit 18 % ayant répondu « totalement en accord » et 42 % ayant répondu « en accord » avec l'énoncé évaluant leur confiance dans leur aptitude à « déterminer » (L. W. Anderson et al., 2001) adéquatement le type de problème, indique qu'une majorité a développé un niveau significatif de confiance dans cette aptitude. La combinaison de ces pourcentages, totalisant 60 %, a surpris l'enseignante. Il est possible que la détermination du type de problème ait été perçue comme facile par les personnes étudiantes, notamment si le premier cas présenté en classe avant le questionnaire avait été intentionnellement élaboré de manière simple dans le but de favoriser une compréhension adéquate du processus requis pour « mettre en pratique » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles aux problèmes économiques.

Une part importante de l'échantillon, composée de 18 % des personnes étudiantes, a choisi la réponse « ni d'accord ni en désaccord ». Celle-ci reflète une certaine incertitude ou une absence de position définitive quant à confiance dans la détermination du type de problème, indiquant peut-être un besoin de clarification ou d'enseignement complémentaire. En revanche, 21 % de l'échantillon a répondu n'être « pas d'accord » et 2 % n'être « pas du tout d'accord », totalisant ainsi 23 %. Ce pourcentage suggère que certaines personnes ne partagent pas le même degré de

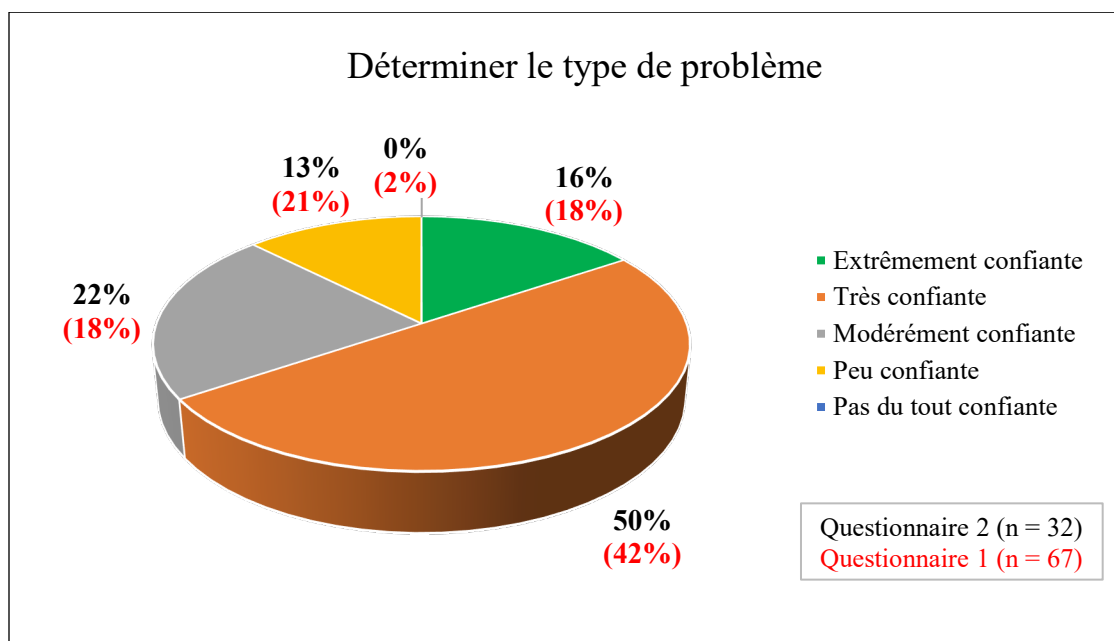
confiance dans leur aptitude à « déterminer » (L. W. Anderson et al., 2001) correctement les types de problèmes. Cela pourrait être attribué à divers facteurs, tels qu'un manque d'exposition, de compréhension ou de maîtrise des concepts liés à la détermination de problème. Cela était anticipée en début de semestre.

Pour évaluer l'évolution dans les perceptions des personnes étudiantes, une question se référant à l'habileté de « déterminer » (L. W. Anderson et al., 2001) le type de problème a été posée dans le deuxième questionnaire à la semaine 15 (voir la figure 10). Les réponses ont montré un changement par rapport au début du semestre : 16 % des personnes sondées se sont déclarées « extrêmement confiantes », 50 % se sont dites « très confiantes », 22 % ont mentionné être « plutôt confiantes », tandis que 13 % ont affiché une confiance « modérée » envers leur aptitude à « déterminer » (L. W. Anderson et al., 2001) le type de problème. Il est à noter qu'aucune personne n'a opté pour l'option « pas du tout confiante ».

L'analyse des deux ensembles de réponses met en relief une évolution des perceptions des personnes étudiantes au fil du semestre. Alors que 60 % des personnes avaient exprimé leur accord initial avec la capacité de discerner le type de problème, ce pourcentage a augmenté à 66 % en fin de semestre, en additionnant les personnes qui se sont déclarées « extrêmement confiantes » (16 %) et « très confiantes » (50 %). Bien qu'il s'agisse d'une hausse de 60 % à 66 %, elle n'est pas suffisamment significative pour conclure qu'il y a eu un renforcement substantiel de la croyance des personnes étudiantes dans leur aptitude à identifier les problèmes économiques.

Cependant, alors qu'elles étaient 23% à exprimer peu confiance en leur aptitude en début de semestre (21 % des personnes ayant répondu n'être « pas d'accord » et 2 % n'être « pas du

tout d'accord »), les personnes étudiantes ne sont maintenant que 13% à exprimer une confiance modérée en leur capacité, alors que personne n'a « pas du tout confiance ». La diminution du pourcentage de personnes étudiantes se positionnant dans les deux derniers échelons de réponses en début de semestre (23 %) par rapport à la fin du semestre (13 %), associée à l'absence de tout étudiant exprimant un manque total de confiance à la fin du semestre, indique malgré tout un certain renforcement de la croyance des personnes étudiantes dans leur aptitude à identifier les problèmes économiques.



Note : Les pourcentages en noir représentent les données recueillies à la semaine 15, tandis que les pourcentages en rouge représentent les données recueillies à la semaine 4.

Figure 10. Niveau de confiance des personnes étudiantes en lien avec leur capacité à déterminer le type de problème, en début et fin de session à l'hiver 2023

L'examen des résultats relatifs aux stratégies présumées avoir le plus contribué au développement de la capacité à « déterminer » (L. W. Anderson et al., 2001) le type de problème offre des informations précieuses sur l'efficacité perçue de différentes méthodes d'enseignement. En classant quatre stratégies dans le questionnaire final (cours magistraux, travaux de groupe, méthode de cas et devoirs à domicile), les personnes étudiantes ont placé l'utilisation des cas devant les travaux en équipe et les devoirs, mais derrière l'enseignement magistral. Ce résultat met en lumière le fait que, malgré une performance inférieure à celle de l'enseignement magistral, les études de cas sont considérées comme un moyen substantiel d'améliorer la capacité des étudiants à « déterminer » (L. W. Anderson et al., 2001) les types de problèmes.

La préférence pour l'enseignement magistral pourrait être attribuée à son caractère familier et structuré, qui rassure certaines personnes étudiantes en quête de méthodes éprouvées (Bédard et Béchard, 2009; Lapierre, 2006), reflétant ainsi l'importance qu'elles accordent à la présentation détaillée des concepts économiques par les enseignants durant les cours magistraux. En fin de compte, ces résultats suggèrent que la méthode de cas peut être perçue comme une approche efficace pour développer la capacité à discerner le type de problème, tout en offrant une opportunité d'amélioration pour mieux répondre aux préférences et besoins des personnes étudiantes.

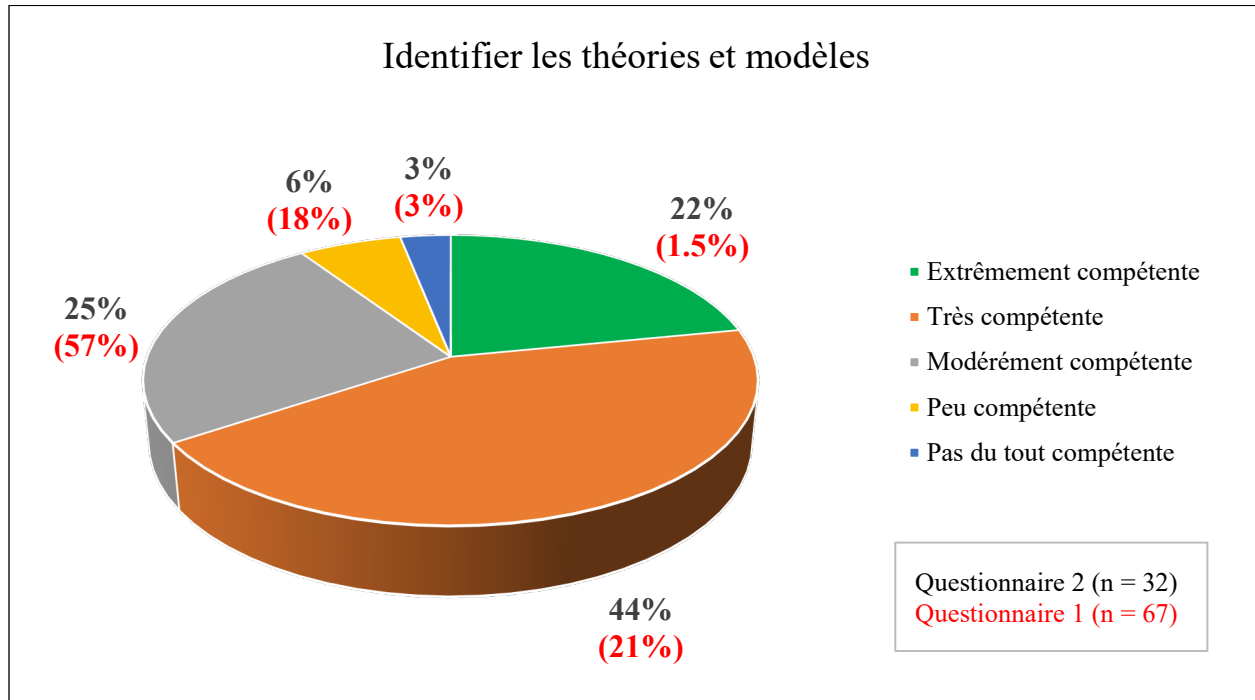
En somme, malgré sa position en deuxième place dans le classement des stratégies pédagogiques en termes d'impact, la méthode de cas semble efficace pour « déterminer » (L. W. Anderson et al., 2001) le type de problème. La progression significative des pourcentages des personnes étudiantes exprimant une forte compétence en lien avec cette habileté suggère que la

méthode de cas puisse être reconnue par les personnes étudiantes comme un outil pertinent pour améliorer leur habileté à « déterminer » (L. W. Anderson et al., 2001) le type de problème.

2.2.2 Évolution des perceptions des personnes étudiantes quant à l'identification des théories et modèles pertinents

Deux questions similaires ont été posées en début et en fin de semestre, mettant l'accent sur la manière dont les étudiants perçoivent leur capacité à « identifier » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories adéquates dans le contexte d'une résolution de problème (voir la figure 11). L'examen des changements entre les deux questionnaires met en lumière une évolution significative dans les perceptions des personnes étudiantes. En début du semestre, lorsqu'elles ont été confrontées à la première étude de cas portant sur l'augmentation de la taxe carbone au Canada (voir la figure 6), les personnes participantes ont exprimé différents niveaux d'accord en lien avec leur capacité à « identifier » (L. W. Anderson et al., 2001) les arguments économiques appropriés. Parmi les personnes sondées, 2 % ont indiqué être « tout à fait en accord », 21 % « en accord », 57 % « ni en accord ni en désaccord », 18 % « en désaccord » et 3 % « tout à fait en désaccord ».

Cependant, à la fin du semestre, à la suite d'une série d'apprentissages et d'expériences, une transformation notable s'est opérée (voir la figure 11). Les résultats du deuxième questionnaire révèlent que 22 % des personnes répondantes se sont qualifiées d'« extrêmement compétentes » dans leur capacité à « identifier » (L. W. Anderson et al., 2001) le type de problème, tandis que 44% se sont jugées « très compétentes », 25% de « modérément compétentes », 6 % de « peu compétentes » et seulement 3 % des personnes sondées se sont qualifiées de « pas du tout compétentes ».



Note : Les pourcentages en noir représentent les données recueillies à la semaine 15, tandis que les pourcentages en rouge représentent les données recueillies à la semaine 4.

Figure 11. Niveau de confiance des personnes étudiantes en lien avec leur capacité à identifier les théories et modèles, en début et fin de session à l'hiver 2023

Cette évolution des réponses reflète une transition de la modération initiale vers une perception affirmée de la capacité à distinguer les arguments pertinents. En effet, la progression marquée dans les pourcentages de compétence plus élevés, notamment ceux de « très compétentes » et « extrêmement compétentes », révèle ainsi une amélioration substantielle de la confiance des personnes étudiantes dans l'identification des arguments pertinents pour résoudre des problèmes économiques. Cette progression renforce donc l'idée que les approches pédagogiques ont joué un rôle crucial dans le renforcement de la confiance que démontrent les

personnes étudiantes dans leur habileté à sélectionner judicieusement les arguments appropriés dans la résolution de problèmes économiques complexes.

Toutefois, lorsqu'on examine le saut significatif du pourcentage de personnes étudiantes se déclarant être « extrêmement compétentes » dans l'identification des théories économiques pertinentes, passant de 2 % à 22 %, il est crucial d'adopter une approche critique afin de mieux comprendre la nature de cette évolution. Cette augmentation du pourcentage peut susciter des inquiétudes quant à la validité du questionnaire, entre autres à la manière dont les personnes étudiantes ont interprété les questions. Il est possible que des éléments tels que la formulation des questions, l'ordre des questions ou même les options de réponse aient pu influencer les réponses des personnes sondées.

Une autre considération pourrait être la nature même du premier questionnaire, où les personnes étudiantes ont été confrontées à une étude de cas initiale. Il est possible que cette première expérience ait créé un sentiment de doute ou d'incertitude chez les personnes étudiantes quant à leur compétence dans l'identification des théories économiques pertinentes. Cependant, au fur et à mesure que le semestre a avancé et qu'elles ont été exposées à des méthodes pédagogiques diverses et approfondies, elles ont peut-être développé une meilleure compréhension et une plus grande maîtrise de l'habileté. Par conséquent, la hausse considérable de personnes se percevant « extrêmement compétentes » pourrait refléter la tendance des personnes étudiantes à surestimer leur capacité à développer l'habileté au fil du temps.

Par ailleurs, en procédant au classement de diverses stratégies pédagogiques en fonction de leur impact présumé sur le développement de l'habileté à « identifier » (L. W. Anderson et al.,

2001) les théories appropriées, l'enseignement magistral a été perçue comme étant la stratégie la plus utile. La méthode de cas a été classée en deuxième position, suivie des travaux en groupe et des devoirs. En ce qui concerne les cas, malgré leur classement en deuxième position, leur positionnement devant les travaux de groupe et les devoirs suggère que les personnes étudiantes considèrent les études de cas comme un outil efficace pour les aider à identifier les arguments à utiliser et à laisser de côté lors de la résolution de problèmes économiques. Cela peut être attribué à la nature pratique et contextuelle des cas, qui exposent les apprenantes et apprenants à des scénarios réels nécessitant une application directe des concepts théoriques à des situations concrètes.

En bref, les résultats reflètent une consolidation tangible de la confiance des personnes étudiantes dans leur aptitude à « identifier » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories économiques. Malgré son classement relatif, la méthode de cas semble avoir été perçue comme ayant contribué à renforcer la confiance des étudiants dans leur capacité à « identifier » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories appropriées, confirmant l'efficacité de la méthode dans le développement de cette habileté.

2.2.3 Évolution des perceptions des personnes étudiantes relatives à l'utilisation de théories et modèles pour résoudre un problème

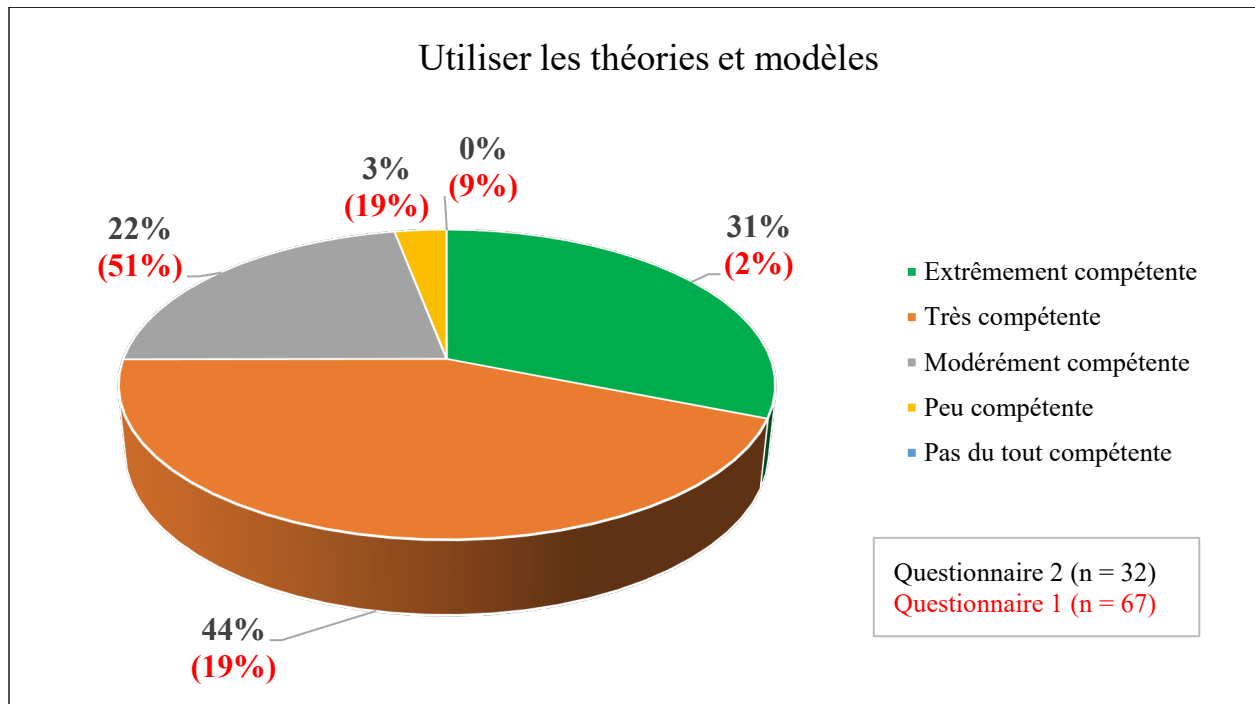
Dans le premier questionnaire du semestre, une des questions a cherché à évaluer dans quelle mesure les personnes étudiantes avaient confiance en leur capacité à « utiliser » (L. W. Anderson et al., 2001) les concepts économiques pour résoudre des problèmes (voir la figure 12). Les résultats recueillis ont révélé une répartition des niveaux de confiance parmi les personnes

participantes. En particulier, 2 % ont exprimé être « extrêmement confiantes », 19% se sont déclarées « très confiantes », 51 % ont signalé être « assez confiantes », 19% ont reconnu être « peu confiantes » et 9 % ont indiqué « pas du tout confiantes ».

À la fin du semestre, une question semblable a été posée dans le but d'évaluer comment les étudiants percevaient leur propre compétence à utiliser les théories économiques pour résoudre des problèmes (voir la figure 12). Les résultats de la dernière semaine du semestre mettent en lumière un changement chez les personnes étudiants au fil du semestre. Notamment, 31 % ont exprimé être « extrêmement compétentes », 44% ont déclaré être « très compétentes », 22 % se sont estimés « assez compétentes », 3% se sont dites « peu compétentes » et il n'y avait aucune réponse indiquant « pas du tout compétentes ».

Cette transformation des niveaux de confiance des personnes étudiantes du début à la fin du semestre révèle une progression notable. Au début, un total de 21% de l'échantillon a sélectionné les deux échelons les plus élevés dans les degrés de confiance dans leur capacité à appliquer des concepts économiques pour résoudre des problèmes, alors que 2% des personnes se sont déclarées « extrêmement confiantes » et 19% se sont jugées « très confiantes ». Cependant, à la fin du semestre, le pourcentage combiné des personnes se déclarant « extrêmement compétentes » et « très compétentes », soit les deux échelons les plus élevés dans la question s'élève à 75% (avec des pourcentages de 32% et 44% respectivement). Les niveaux collectifs de perception de maîtrise de l'habileté ont donc montré un déplacement vers une plus grande compétence. Ce changement souligne l'impact positif du cours sur la capacité perçue des personnes

étudiantes à utiliser efficacement les théories et modèles économiques pour résoudre des problèmes.



Note : Les pourcentages en noir représentent les données recueillies à la semaine 15, tandis que les pourcentages en rouge représentent les données recueillies à la semaine 4.

Figure 12. Niveau de confiance des personnes étudiantes en lien avec leur capacité à utiliser les théories et modèles, en début et fin de session à l'hiver 2023

De plus, le pourcentage de personnes étudiantes se positionnant au milieu des échelons en indiquant « assez confiantes » et « assez compétentes » est passé de 51% à 22% respectivement. Cette diminution pourrait refléter un développement de l'habileté à utiliser les théories et modèles

au fil du semestre, alors qu'il semble que les personnes sondées semblent croire qu'elles ont plus compétence que le contraire. En effet, le pourcentage des personnes répondantes se percevant comme « peu compétente » ou « pas du tout compétente », sont de 3% et 0% respectivement, alors que les réponses équivalentes en début de session représentaient 19% et 9% de l'échantillon, respectivement. Cette tendance suggère peut-être que le cours a joué un rôle central dans l'amélioration de la confiance des personnes étudiantes et de leur maîtrise de l'habileté à utiliser les théories et modèles pour résoudre des problèmes économiques.

Les préoccupations similaires à celles soulevées pour la deuxième habileté sont également pertinentes ici. Une augmentation significative du pourcentage de personnes étudiantes se percevant « extrêmement compétentes » dans l'identification des théories économiques pertinentes (passant de 2 % à 31 %) soulève des interrogations quant à la validité des questionnaires, à l'interprétation des questions par les personnes répondantes, et la nature même de la première expérience.

Par ailleurs, une question a été posée dans le questionnaire au terme de la session pour découvrir quelles stratégies pédagogiques les personnes étudiantes estimaient avoir le plus contribué à les aider à utiliser des concepts économiques pour argumenter une position. Ces stratégies comprenaient les cours magistraux formels, les travaux de groupe, les études de cas et les devoirs. Les études de cas ont été classées en deuxième position, après l'enseignement magistral. Cela indique sans doute qu'un nombre considérable de personnes étudiantes ont perçues les cas comme utiles pour appliquer des concepts économiques dans l'argumentation. Cette perception correspond aux niveaux de confiance accrus observés dans la capacité des étudiants à

appliquer des concepts économiques pour résoudre des problèmes, comme révélé précédemment. Le fait que la méthode de cas ait été mieux classée que les travaux de groupe et les devoirs suggère peut-être que les personnes étudiantes ont trouvé une valeur à appliquer les concepts théoriques à des scénarios du monde réel, contribuant ainsi à développer leur capacité à formuler des arguments convaincants.

Ainsi, le passage d'une majorité d'étudiants avec des niveaux variables de confiance au début du semestre à une majorité exprimant une plus grande compétence à la fin du semestre semble souligner l'impact positif de l'expérience d'apprentissage sur la perception et la maîtrise des étudiants dans l'utilisation des concepts économiques pour résoudre des problèmes. Bien que classée en deuxième position parmi les stratégies pédagogiques ayant le plus contribué au développement de l'habileté, la méthode de cas semble donc avoir joué un certain rôle dans l'augmentation de la confiance des étudiants, alors qu'elle semble être perçue comme efficace pour développer la capacité à « utiliser » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles économiques dans le contexte d'une résolution de problème. Les études de cas agissent donc comme un pont entre les connaissances théoriques et leur application concrète, fournissant aux étudiants un outil précieux pour renforcer leurs compétences argumentatives dans un contexte de problème économique.

3. DISCUSSION

L'analyse des résultats obtenus dans le cadre de ce projet d'implantation de la méthode de cas au sein d'un cours de microéconomie suggère une contribution positive de cette approche pédagogique au développement des habiletés des personnes étudiants en matière d'application pratique des théories et modèles économiques. L'hypothèse formulée, selon laquelle l'adoption de la méthode de cas favoriserait l'action « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) en aidant les étudiants à mieux « mettre en pratique » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles microéconomiques, semble trouver une validation partielle dans les résultats observés.

Les trois habiletés ciblées dans ce projet, à savoir la capacité à « déterminer » (L. W. Anderson et al., 2001) le type de problème, à « identifier » (L. W. Anderson et al., 2001) les théories et modèles pertinents, et à les « utiliser » (L. W. Anderson et al., 2001) de manière avisée, ont toutes montré une progression positive dans la perception des personnes étudiantes au fil du semestre, en lien avec le développement de ces habiletés. Les réponses initiales des personnes étudiantes ont souvent exprimé des niveaux modérés de confiance, mais avec l'adoption de la méthode de cas et d'autres approches pédagogiques, ces niveaux ont sensiblement augmenté. En fait, pour les deux dernières habiletés, le pourcentage de personnes étudiantes se percevant comme « extrêmement compétentes » a augmenté de manière significative. Il convient donc d'adopter une approche critique envers ces résultats. Dans cette perspective, et considérant le désir de l'enseignante de persévérer dans l'intégration de la méthode de cas au sein de sa pratique pédagogique, il serait judicieux d'envisager une révision des questions pour optimiser la qualité de la mise en œuvre de la méthode.

Enfin, il est intéressant de noter que, malgré les préoccupations évoquées, une proportion minimale de personnes étudiantes (6%) a eu une expérience négative en travaillant sur les cas. Cela témoigne d'une réception globalement positive de cette approche pédagogique, renforçant ainsi l'idée que la méthode de cas a contribué de manière constructive au développement des compétences d'application des théories et modèles économiques dans des contextes authentiques.

PARTIE VII. COMMUNICATION DU CHANGEMENT

La phase ultime de la démarche SoTL réside dans la diffusion des retombées de l'innovation pédagogique (Bélisle et al., 2016). Pour cela, l'enseignante a d'emblée proposer une esquisse du projet à venir devant ses pairs au sein du département d'économie, à la session d'hiver 2022. Cette présentation a été menée de concert avec son confrère ayant également implanté la méthode des cas au sein de ses cours de microéconomie. Un second exposé est prévu à l'automne 2023, visant à communiquer les aboutissements de cette démarche d'innovation.

Par ailleurs, en date du 12 juin 2023, l'enseignante a présenté seule le projet dans le cadre du colloque annuel de SALTISE, tenu à l'Université Concordia, à Montréal (Des Rosiers et Chichekian, 2023). De cette présentation, elle a recueilli diverses rétroactions à l'issue de l'exposé. À titre d'illustration, exploiter d'autres données, notamment l'évolution des notes, et adopter d'autres modalités de collecte de données, telles que les entretiens, se sont avérés des idées intéressantes.

CONCLUSION

Dans l'enseignement de l'économie, les expériences contextualisées sont parfois difficiles à créer compte tenu de la nature largement théorique de la discipline (Volpe, 2015). Le peu d'exposition des personnes étudiantes à des situations authentiques limite alors (Burkholder et al., 2020; Persky et Robinson, 2017) leur aptitude à développer des compétences nécessaires lors de leur entrée dans le monde professionnel (Baldwin et al., 2011). En économie, il est donc difficile de créer des expériences d'apprentissage pratiques en raison de la nature abstraite de la discipline. C'est le constat qu'a fait une enseignante de microéconomie au Collège Dawson. Les personnes étudiantes ont ainsi rarement l'occasion de « mettre en pratique » (L. W. Anderson et al., 2001) leurs connaissances dans des situations réelles, ce qui limite leur capacité à « appliquer » (L. W. Anderson et al., 2001) des concepts théoriques pour résoudre des problèmes complexes et mal structurés, une compétence pourtant nécessaire sur le marché du travail (He, 2015; Volpe, 2015).

C'est dans une perspective de développement professionnel que l'enseignante a voulu faire autrement. À cet égard, l'intégration de la méthode de cas au sein du cours de microéconomie a été entreprise avec un profond engagement envers la démarche du SoTL (Bélisle et al., 2016). Cette démarche, caractérisée par sa rigueur méthodologique et sa pertinence conceptuelle (Lison, 2020) a constitué le fil conducteur de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'évaluation de la méthode de cas en tant qu'innovation pédagogique dans trois classes de l'enseignante aux semestres d'hiver 2022 et d'hiver 2023.

Cette approche rigoureuse a permis à l'enseignante de suivre un processus réfléchi et itératif sous forme de six phases proposées par Bélisle et al. (2016), adaptés de O'Brien (2008). L'analyse approfondie des pratiques pédagogiques, la première phase de la démarche SoTL, a permis de cibler une problématique, soit le besoin de renforcer chez les personnes étudiantes les compétences d'application des théories et modèles (L. W. Anderson et al., 2001) dans le contexte de résolution de problème. La phase d'appropriation des connaissances a ensuite fourni une compréhension plus affinée de l'action « appliquer », en référence à la taxonomie des niveaux cognitifs de L. W. Anderson et al. (2001). C'est lors de cette phase que l'enseignante a dégagé des habiletés spécifiques à développer liée à cette action. Ainsi, « mettre en pratique » (L. W. Anderson et al., 2001) permettrait une application pertinente des théories et des modèles économiques dans un contexte de résolution de problème en développant trois habiletés, « déterminer » le type de problèmes, « identifier » les théories et modèles pertinents, et les « utiliser » (L. W. Anderson et al., 2001) de manière judicieuse pour résoudre un problème.

Une question s'est ainsi construite au cœur du projet : Comment les personnes étudiantes perçoivent-elles la contribution de la méthode de cas au développement de leurs habiletés liées à la mise en pratique des théories et modèles dans une situation authentique ? Il a été postulé que l'implantation de la méthode de cas favoriserait la capacité des personnes étudiantes à développer les trois habiletés dans un contexte de résolution de problème.

Plusieurs défis sont survenus lors de la phase de la conception du changement. Au-delà du temps pris pour créer un nouveau design du cours, l'enseignante a dû choisir minutieusement les cas en fonction des objectifs pédagogiques du projet, en plus de dédier une grande partie de son

temps à revoir le matériel didactique pour y intégrer les cas. Ces défis ont sans doute exacerbé les erreurs commises par l'enseignante. De celles-ci, on retient la présence d'un désalignement pédagogique (Biggs et Tang, 2020; Hailikari et al., 2022) mis en exergue lors de la production d'un journal réflexive (The University of Edinburgh, 2022) lors de la phase d'évaluation du changement (Bélisle et al., 2016). Toutefois, grâce à la nature itérative inhérente au processus SoTL (Bélisle et al., 2016), des ajustements ont été réalisés lors du semestre d'hiver 2023. Ceux-ci ont facilité l'amélioration graduelle de l'intégration des cas dans le cadre du cours de microéconomie.

La phase dédiée à l'évaluation du changement a été axée principalement sur l'exploration de la perception de ce changement parmi les personnes étudiantes. Les résultats issus de cette démarche ont partiellement validé l'hypothèse initialement formulée. La comparaison des données des questionnaires pré et post test administrés au cours du semestre d'hiver 2023 ont tout d'abord révélé que les personnes apprenantes ont exprimé une nette amélioration de chacune des trois habiletés ciblées en fin de semestre. Cependant, il convient de noter que dans le cadre de l'évaluation de l'impact perçu des différentes stratégies pédagogiques sur le développement de ces habiletés, la méthode de cas a été notée inférieurement à l'enseignement magistral pour chaque habileté considérée. Néanmoins, la méthode de cas a surpassé le travail en groupe et les devoirs dans cette évaluation comparative.

Enfin, la dernière phase du processus SoTL vise à diffuser les résultats de l'innovation pédagogique (Bélisle et al., 2016). Avant d'entamer le projet, l'enseignante a partagé ses grandes lignes avec le département d'économie. Une seconde présentation est prévue à l'automne 2023

pour communiquer les résultats de cette approche novatrice. De plus, lors du colloque annuel de SALTISE, l'enseignante a exposé le projet et a reçu des commentaires constructifs (Des Rosiers et Chichekian, 2023).

En somme, les résultats démontrent que la méthode de cas a été perçue par les personnes apprenantes comme une approche qui mérite d'être prise en compte. Cette perception confirme le rôle des études de cas en tant qu'outil d'apprentissage qui apporte une perspective concrète et appliquée à l'analyse des problèmes économiques, renforçant ainsi la préparation des personnes étudiantes à résoudre de manière confiante des défis réels dans le domaine de l'économie. Malgré cela, il demeure des pistes à explorer afin d'accroître l'efficacité de son intégration dans un contexte académique. Plus précisément, une voie d'amélioration consisterait à renforcer la valorisation et l'appréciation de la méthode de cas chez les personnes étudiantes, alors qu'elles semblent préférer l'enseignement magistral à la pédagogie active. Cette prise de conscience chez les personnes étudiantes pourrait jouer un rôle central dans l'orientation des ajustements futurs avec pour finalité de maximiser la portée bénéfique de la méthode de cas au sein du processus d'enseignement.

Guidé par le cadre SoTL, ce projet s'est avéré une exploration éclairante des dynamiques enseignement-apprentissage, où l'enseignante a pu développer sa pratique éducative tout en examinant les répercussions de la méthode de cas sur la qualité des apprentissages des personnes étudiantes (Bélisle et al., 2016). Le projet entrepris semble en effet renforcer la validité de la méthode de cas en tant qu'outil pédagogique, encourageant sa continuité avec des ajustements incrémentaux à chaque itération. Il s'agit à présent d'amener les personnes étudiantes à percevoir par elles-mêmes la valeur ajoutée de cette méthode, de sorte que leur préférence pour

l'enseignement traditionnel puisse évoluer vers une approche pédagogique plus active, à l'instar de l'enseignement par la méthode de cas.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ambrose, S. A., Lovett, M., Bridges, M. W., DiPietro, M. et Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass. http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=020217167&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA
- Anderson, E. et Schiano, B. (2014). *Teaching with cases: A practical guide*. Harvard Business School Publishing.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, W. H., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. et Wittrock, M. C. (dir.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (éd. révisée). Longman.
- Baldwin, T. T., Pierce, J. R., Joines, R. C. et Farouk, S. (2011). The elusiveness of applied management knowledge: A critical challenge for management educators. *Academy of Management Learning & Education*, 10(4), 583-605. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0045>
- Bartsch, R. A. (2013). Designing SoTL studies-Part II: Practicality. *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(136), 35-48. <https://doi.org/10.1002/tl.20074>
- Bassot, B. (2016). *The reflective practice guide: An interdisciplinary approach to critical reflection*. Routledge.
- Béchar, J.-P. et Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire: Un cas d'apprentissage organisationnel. Dans D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 131-149). Éditions du CRP.
- Bédard, D. et Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/innover-dans-l-enseignement-superieur--9782130571476.htm>
- Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur? Cadres de référence, outils d'analyse et de développement* (p. 75-90). De Boeck.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.

- Biggs, J. et Tang, C. (2020). Constructive alignment: An outcomes-based approach to teaching anatomy. Dans L. K. Chan et W. Pawlina (dir.), *Teaching Anatomy* (p. 23-30). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43283-6_3
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York.
- Bonney, K. M. (2015). Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 16(1), 21-28. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v16i1.846>
- Bransford, J. Douglas., National Research Council (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). National Academy Press.
- Burkholder, E., Blackmon, L. et Wieman, C. (2020). Characterizing the mathematical problem-solving strategies of transitioning novice physics students. *Physical Review Physics Education Research*, 16(2), 020134. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.16.020134>
- CAA-Québec. (2023). *Composantes du prix de l'essence*. <https://www.caaquebec.com/fr/sur-la-route/interets-publics/dossier-essence/composantes-du-prix-de-lessence/>
- Carlson, J. A. et Schodt, D. W. (1995). Beyond the lecture: Case teaching and the learning of economic theory. *The Journal of Economic Education*, 26(1), 17-28. <https://doi.org/10.2307/1183462>
- Carrington, S. et Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/07294360903421384>
- Centre de cas HEC Montréal. (s. d.). Initiation à la méthode des cas. <https://methodedescas.hec.ca/>
- Chi, M. T. H. (2006). Two approaches to the study of experts' characteristics. Dans *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (p. 21-30). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796>
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J. et Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5(2), 121-152. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0502_2
- Collège Dawson. (2020a). *Social science: Commerce*. <https://www.dawsoncollege.qc.ca/commerce/>
- Collège Dawson. (2020b). *Social science: International business studies*. <https://www.dawsoncollege.qc.ca/international-business-studies/>

- Collège Dawson. (2020c). Strategic plan 2016-2021. <https://www.dawsoncollege.qc.ca/strategic-plan/>
- Collège Dawson. (2022). Social science. <https://www.dawsoncollege.qc.ca/programs/social-science-business-technologies/social-science>
- Collège Dawson. (s.d.a). Course outline: Microeconomics 383-201-DW. document inédit
- Collège Dawson. (s.d.b). The course framework for microeconomics 383-201-DW. document inédit
- Columbia University Center for Teaching and Learning. (s. d.). Case method teaching and learning. <https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/case-method/>
- Conway, P., Stimel, D., Davis, A. E. et Hartmann, M. (2014). Case use in economics instruction. Dans E. Andersen et W. T. Schiano (dir.), *Teaching with cases : A practical guide* (p. 190-219). Harvard Business School Publishing.
- Dee Fink, L. (2013). *Creating significant learning experiences : An integrated approach to designing college courses* (Revised ed.). Jossey-Bass. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4035020>
- Des Rosiers, S. et Chichekian, T. (2023, 13 juin). *Designing and implementing a case-based instructional approach to a microeconomics course based on the Scholarship of Teaching and Learning framework [communication orale]*. 12ème colloque annuel de SALTISE, Montréal, Québec. <https://www.saltise.ca/saltise-conference/>
- Farashahi, M. et Tajeddin, M. (2018). Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on the learning outcomes of lectures, case studies and simulations. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.01.003>
- Golich, V. L. (2000). The ABCs of case teaching. *International Studies Perspectives*, 1(1), 11.
- Gouin, M.-M., Denis, C., Lefebvre, N., Lanctôt, S. et Belisle, M. (2022). *Favoriser l'alignement pédagogique lors d'une migration en formation à distance: Une Démarche SoTL*, 2, 1-12. <https://doi.org/10.18357/otessac.2022.1.1.98>
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J. et Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86.
- Hailikari, T., Virtanen, V., Vesalainen, M. et Postareff, L. (2022). Student perspectives on how different elements of constructive alignment support active learning. *Active Learning in Higher Education*, 23(3), 217-231. <https://doi.org/10.1177/1469787421989160>

- Halse, C. et Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>
- Harvard Business Publishing. (2022). *Cases*. Harvard Business Publishing. <https://hbsp.harvard.edu/cases/>
- He, W. (2015). Developing problem-solving skills with case study in a conceptual management course. *Journal of Business Case Studies (JBKS)*, 11(2), 57-70. <https://doi.org/10.19030/jbcs.v11i2.9177>
- Herreid, C. F. (1994). Case studies in science-a novel method of science education. *Journal of College Science Teaching*, 23(4), 221-29.
- Herrington, J., Reeves, T. C. et Oliver, R. (2014). Authentic learning environments. Dans J. Michael (dir.), *Handbook of research on educational communications and technology* (4e éd., 401-412). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5>
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85. <https://doi.org/10.1007/BF02300500>
- Jones, M. D. (2017, 1er septembre). *The « Most Hated CEO » in America*. Harvard Business Publishing. <https://hbsp.harvard.edu/product/NA0503-PDF-ENG>
- Kenny, N. (2012). Course design through constructive alignment. <https://natashakenny.files.wordpress.com/2017/05/course-design-handout-2.pdf>
- Kirschner, P. A. et Hendrick, C. (2020). A novice is not a little expert. Dans *How learning happens: seminal works in educational psychology and what they mean in practice* (p. 4-12). Routledge.
- Krishna, A. (2016, 25 juillet). *Pink tax: gender and other price discrimination factors*. Harvard Business Publishing. <https://hbsp.harvard.edu/product/W04C92-PDF-ENG>
- Kunselman, J. C. et Johnson, K. A. (2004). Using the case method to facilitate learning. *College Teaching*, 52(3), 87-92. <https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.3200/CTCH.52.3.87-92>
- Lapierre, L. (2006). Enseigner le leadership ou former vraiment des leaders? *Gestion*, 31(1), 10-13. <https://www.cairn.info/revue-gestion-2006-1-page-10.htm>
- Lison, C. (2020). De l'expert disciplinaire au professeur du collégial: se développer professionnellement à travers une démarche SoTL, 33(4). <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38089>
- Mankiw, N. G. (2018). *Principles of microeconomics* (8ème éd.). Cengage Learning.

- Mathieu, S. (2001). La méthode des cas. *Le Trait d'Union Express*, 4(3). https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/documents/J_enseigne/mathieu_s_methode_cas_trait_union_vol4_no3.pdf
- Mayo, J. A. (2004). Using case-based instruction to bridge the gap between theory and practice in psychology of adjustment. *Journal of Constructivist Psychology*, 17(2), 137-146. <https://doi.org/10.1080/10720530490273917>
- Ménard, L. (2014a). La méthode des cas. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 109-130). Chenelière/AQPC. <https://www.cheneliere.ca/8819-livre-se-former-a-la-pedagogie-de-l-enseignement-superieur.html>
- Ménard, L. (2014b). L'apprentissage par problèmes. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 81-108). Chenelière/AQPC. <https://www.cheneliere.ca/8819-livre-se-former-a-la-pedagogie-de-l-enseignement-superieur.html>
- Mia O'Brien. (2008). Navigating the SoTL landscape: A compass, map and some tools for getting started, 2(2). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2008.020215>
- Ministère de l'Éducation. (2022). Programme de formation de l'école québécoise-mathématique. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_mathematique-secondaire-deuxieme-cycle.pdf
- Montrosse-Moorhead, B., Ensminger, D. C. et Roseveare, C. (2021). How do we teach and learn with cases? *New Directions for Evaluation*, 2021(172), 53-67. <https://doi.org/10.1002/ev.20483>
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning : Theory and practice*. Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203416150>
- Persky, A. M. et Robinson, J. D. (2017). Moving from novice to expertise and its implications for instruction. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(9), 72-80. <https://doi.org/10.5688/ajpe6065>
- Popil, I. (2011). Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *Nurse Education Today*, 31(2), 204-207. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.06.002>
- Randles, C. A. et Overton, T. L. (2015). Expert vs. novice: Approaches used by chemists when solving open-ended problems. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(4), 811-823. <https://doi.org/10.1039/C5RP00114E>
- SALTISE. (2023). *CourseFlow*. <https://www.saltise.ca/research/courseflow/>

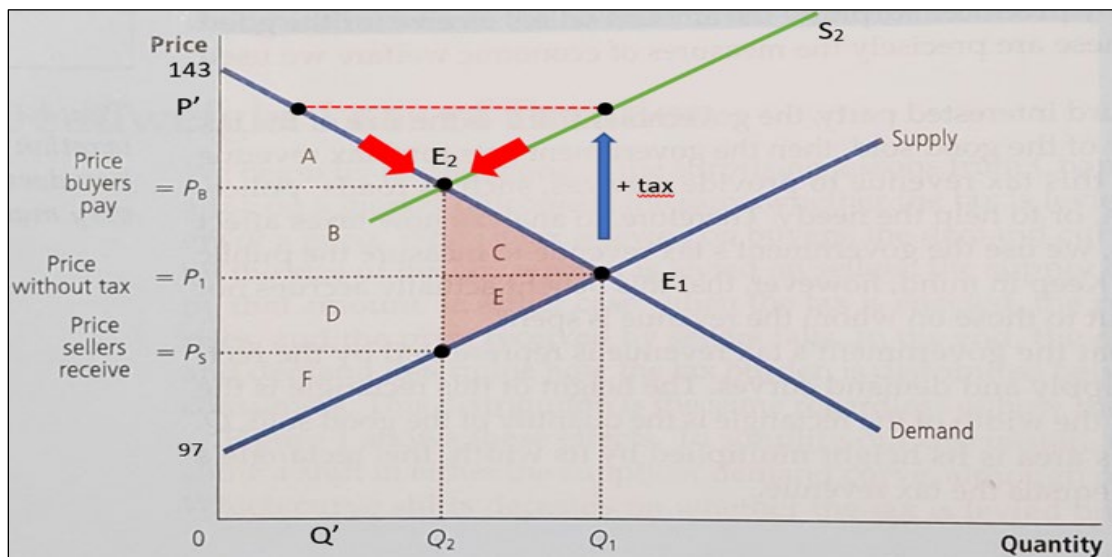
- Šarić, M. et Šteh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 67-85.
- Savery, J. R. et Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38.
- Srinivasan, M., Wilkes, M., Stevenson, F., Nguyen, T. et Slavin, S. (2007). Comparing problem-based learning with case-based learning: effects of a major curricular shift at two institutions. *Academic medicine*, 82(1), 74-82.
- Svinicki, M. D. et McKeachie, W. J. (2014). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (14^e éd.). Wadsworth Cengage Learning.
- Taylor, L. et Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). <http://cie.asu.edu/>
- The University of Edinburgh. (2020). Reflection literature review. https://www.ed.ac.uk/sites/default/files/atoms/files/reflection_literature_review.pdf
- The University of Edinburgh. (2022). *The integrated reflective cycle*. The reflection toolkit. <https://www.ed.ac.uk/reflection/reflection-toolkit/reflecting-on-experience/the-integrated-reflective-cycle>
- Université Concordia. (2023). *John Molson School of Business*. <https://www.concordia.ca/content/concordia/en/jmsb.html>
- Université Concordia. (s. d.). *CEGEP equivalencies*. <https://www.concordia.ca/content/concordia/en/admissions/independent-students/accepted-independent/cegep-equivalencies.html>
- Université McGill. (2023). Desautels Faculty of Management. <https://www.mcgill.ca/desautels/>
- U.S. Bureau of Labor Statistics. (s. d.). Economists: Occupational outlook handbook. <https://www.bls.gov/ooh/life-physical-and-social-science/economists.htm#tab-2>
- Volpe, G. (2015). Case teaching in economics: History, practice and evidence. *Cogent Economics & Finance*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/23322039.2015.1120977>
- Volpe, G. (2020). Case Studies. Dans P. Smith (dir.), *The handbook for economics lecturers* (p. 491-518). Economics Network. https://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/printable/full_handbook.pdf
- Walker, C. (2009). Teaching policy theory and its application to practice using long structured case studies: An approach that deeply engages undergraduate students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 214-225.

- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass. <http://catdir.loc.gov/catdir/toc/onix07/97049935.html>
- Wolff, C. E., Jarodzka, H. et Boshuizen, H. P. A. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>
- Zilvinskis, J., Masseria, A. A. et Pike, G. R. (2017). Student engagement and student learning: Examining the convergent and discriminant validity of the revised National Survey of Student Engagement. *Research in Higher Education*, 58(8), 880-903. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9450-6>

ANNEXE A. UN EXEMPLE DE L'ACTION « APPLIQUER » : LA TAXE D'ACCISE

La figure 13 (en anglais) illustre les conséquences d'une taxe d'accise imposée aux producteurs dans un marché X. Il s'agit d'une série d'étapes qui aboutissent à l'apparition de ce que les économistes appellent une perte sèche. En voici un résumé sommaire avec l'équilibre de marché E_1 comme point de départ.

- Étape 1 : L'imposition de la taxe implique un choc sur la courbe d'offre qui la modifie en la déplaçant de la courbe Supply (en bleu) à la courbe S_2 (en vert).
- Étape 2 : Un surplus de production se crée (ligne pointillée en rouge)
- Étape 3 : Ce surplus entraîne un glissement (flèches rouges) vers un nouvel équilibre de marché, le point E_2 .
- Étape 4 : La modification de l'équilibre (de E_1 à E_2) amène à la création d'une perte sèche, identifiée sur le graphique par les aires C et E (en rose).



Source. Des Rosiers (2022), adapté de Mankiw (2018, p. 156)

Figure 13. L'imposition d'une taxe d'accise aux producteurs

ANNEXE B. RÉSUMÉS DES CAS DE L'ÉCOLE HARVARD SCHOOL OF BUSINESS

Dans le but de mieux contextualiser l'implantation de la méthode de cas dans le cours, une présentation brève des cas est effectuée. Les concepts microéconomiques à appliquer pour résoudre les problèmes décrits dans les cas y sont aussi mentionnés.

Cas #1 : l'incroyable augmentation du prix du médicament Daraprim

Titre « The "Most Hated CEO" in America » (Jones, 2017, p. 1), le cas est basé sur une histoire authentique qui s'est déroulée aux États-Unis. À l'automne 2015, Turing Pharmaceuticals, une compagnie pharmaceutique américaine, a annoncé qu'elle augmenterait de 5000% le prix du médicament Daraprim dont elle venait d'acheter le brevet d'exploitation. Daraprim est utilisé pour traiter les patients atteints du VIH et souffrant d'infections qui affaiblissent le système immunitaire. Ce scandale a mis l'entreprise sur la sellette et son président-directeur général, Martin Shkreli, a dû défendre sa stratégie dans les médias. Augmenter le prix de 5000%, a-t-il répété, permettrait de maximiser les profits de Turing Pharmaceuticals. Mais une couverture des médias et du gouvernement dépeignant l'entreprise sous un jour particulièrement négatif a forcé Shkreli à annoncer publiquement le 23 septembre 2015 que le prix de Daraprim serait abaissé. Or en novembre 2015, la baisse annoncée n'était toujours pas survenue.

Le rôle des étudiants du cours de microéconomie est de proposer des solutions au problème d'augmentation du prix de Daraprim. Pour ce faire, ils devront entre autres appliquer à la situation les concepts économiques suivants :

- Le monopole comme structure du marché, puisque la compagnie détient le monopole du médicament.
- L'élasticité-prix de la demande. Étant un médicament vital sans substituts, les patients n'ont d'autres choix que d'accepter le nouveau prix. En sciences économiques, on parle d'une demande parfaitement inélastique.

Cas #2 : la taxe rose

Le cas (Krishna, 2016) illustre ce qu'on appelle en économie une discrimination par les prix en se concentrant sur la taxe rose, soit l'apparition de prix plus élevés pour les femmes que pour les hommes et ce, pour des mêmes produits ou des produits similaires. Bien que cette taxe rose soit une situation authentique que l'on retrouve dans plusieurs industries canadiennes, le problème présenté dans le cas est fictif. Les étudiants sont amenés à conseiller la responsable marketing d'une compagnie fictive à propos d'un nouveau produit qui sera bientôt lancé sur le marché, une crème pour les pieds : est-il mieux d'utiliser le même prix pour les hommes et les femmes? Ou au contraire, la compagnie doit-elle discriminer par le prix en imposant un prix plus élevé pour les femmes?

En proposant leurs recommandations, les étudiants discuteront non seulement de questions éthiques, qui dépassent le cours de microéconomie, mais aussi de concepts économiques tels :

- La segmentation des consommateurs, la propension à payer du consommateur, le surplus du consommateur.
- La discrimination par le prix.
- L'efficacité du marché et l'apparition possible d'une perte sèche en comparant le monopoliste qui impose un seul prix versus le monopoliste qui discrimine en imposant plusieurs prix.