L'incontournable usage du cas et de l'exemple dans l'enseignement universitaire

Alice Delserieys, Perrine Martin

▶ **To cite this version:**

Alice Delserieys, Perrine Martin. L'incontournable usage du cas et de l'exemple dans l'enseignement universitaire. Recherches en éducation, 2016, L'usage du cas et de l'exemple dans l'enseignement supérieur : pratiques, apprentissages et rapport aux savoirs, 27. hal-01540015

HAL Id: hal-01540015
https://amu.hal.science/hal-01540015

Submitted on 15 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L’incontournable usage du cas et de l’exemple dans l’enseignement universitaire

Alice Delserieys[1] et Perrine Martin[2]

Résumé

La question de l’évolution des pratiques pédagogiques dans l’enseignement supérieur est actuellement au cœur des débats pour faire face, entre autres, à une baisse de motivation des étudiants ou une hétérogénéité du public étudiant. Dans ce contexte, le choix a été fait de s’interroger sur l’usage de l’exemple et l’étude de cas dans l’enseignement supérieur, pratique courante et partagée par des enseignants-chercheurs de nombreuses disciplines, même si peu explorée dans la recherche en éducation au niveau universitaire. Nous présentons dans un premier temps quelques considérations théoriques pour tenter de définir l'exemple dans l'enseignement universitaire, puis nous identifions des questions que de telles pratiques posent dans le rapport avec les étudiants et dans l’impact en termes d’efficacité des apprentissages. Les recherches présentées dans ce numéro interrogent les choix didactiques des enseignants exerçant à l’université lorsqu’ils utilisent des exemples ou des cas dans leurs cours. Elles s’appuient sur les points de vue d'enseignants-chercheurs de diverses disciplines : physique, chimie, mathématiques, histoire, géographie et urbanisme. En s’intéressant aux pratiques enseignantes universitaires et à la question de leur variété à travers l’usage de l’exemple, nous soulevons la question de leur efficacité pour engager les étudiants dans les apprentissages.

Il n’y a pas d’enseignement sans exemple, il serait impossible de ne pas utiliser d’exemple dans un cours. C’est le premier message unanime que l’on perçoit à la lecture des travaux présentés dans ce numéro. L'exemple est omniprésent dans le discours quotidien comme scientifique et semble intrinsèque au discours de tout enseignant. C’est pourtant un terme difficile à définir précisément. Parfois utilisé pour son caractère singulier permettant de rapporter un fait, il a aussi une valeur prototypique qui permet une introduction de l'universalité (Schimdt, 1979). Le recours à l'exemple dans l'enseignement est ancien, si ce n'est constitutif de tout acte d'enseignement. A l'ère du numérique, de nombreuses recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire concernent l'usage de nouveaux outils ou innovations technologiques pour engager les étudiants dans les apprentissages (Lison & Jutras, 2014). Il apparaît donc audacieux de s'interroger sur l'usage d'outils à priori anciens, éprouvés, et évoquant des pratiques d’un enseignement magistral ou fondé sur l’imitation que l'on pourrait qualifier de traditionnelles, voire d’archaïques. Les questions relatives aux pratiques pédagogiques dans l’enseignement supérieur sont, depuis plusieurs années, au cœur des débats quant à l’évolution de la qualité de l’offre de formation universitaire et la réussite des étudiants. Elles trouvent leur place face à un public d’étudiants massif et de plus en plus hétérogène (Romainville, 2000 ; Beaud, 2002). Ce nouveau public étudiant, demande une attention particulière. Il s’agit alors de penser des méthodes pédagogiques appropriées (Peretti, 2009).

1 Maître de conférences, ADEF EA 4671, Aix Marseille Université
2 Maître de conférences, ADEF EA 4671, Aix Marseille Université

Face à ce contexte, nous assistons au développement d'une variété de pratiques pédagogiques (Clanet 2001) notamment à travers une explosion d'expérimentations visant le plus souvent l'interaction, c'est à dire la mise en relation entre au moins deux individus, dans un certain contexte, qui s'influencent mutuellement (Charlier, 1999), et l'interactivité, une des caractéristiques propres des nouveaux médias ou des technologies de l'information et de la communication, tant pour les étudiants qui collaborent en petits groupes que pour les professeurs en situation d'interdisciplinarité. Marguerite Altet (2004) a cherché à savoir comment les enseignants disaient « *prendre en compte les nouveaux publics et l'hétérogénéité perçue* ». C'est ainsi qu'elle évoque la « *mètis enseignante* », sorte de « *bricolages adaptatifs* » mis en place quotidiennement par les enseignants pour « *gérer et gommer l'hétérogénéité des étudiants* ». Le bricolage s'est inscrit dans le paysage professionnel des enseignants comme élément de leur quotidien et souvent comme une alternative à leurs besoins instrumentaux. « *La situation pédagogique sera toujours une activité de bricolage, quelle que soit la rationalité pour l'aborder* » (Develay, 1992). Un grand nombre d'initiatives pédagogiques sont ainsi actuellement menées. Les mises en œuvre de nouvelles modalités d'enseignement se multiplient. Elles peuvent varier en fonction d'un certain nombre de facteurs (Demougeot-Lebel & Perret, 2010 ; Sadler, 2008 ; Trigwell, 2009) comme les caractéristiques personnelles des enseignants, et leur expérience dans l'enseignement (Langevin, Bilodeau, Boisclair, Bracco, 2007 ; Trigwell & Prosser, 2004). Souvent, les choix didactiques des enseignants trouvent leur source dans des tentatives de réponses au fort échec constaté des étudiants à leur entrée à l'université (Romainville, 2004) : motiver, expliciter, faire comprendre, aider à retenir, donner du sens, etc. Les recherches menées dans le domaine de la pédagogie universitaire ont plutôt tendance à montrer que le modèle pédagogique universitaire traditionnel, notamment à travers la pratique du cours magistral, n'est plus adapté (Felouzis, 2003) aux attentes et aux besoins d'étudiants inscrits dans des filières universitaires de plus en plus professionnalisantes depuis le Processus de Bologne (1999) et en rapport au marché de l'emploi (Haug, 2001). Les étudiants sont alors attachés au concret et à l'utile, peu enclins à apprécier les savoirs abstraits (Paivandi, 2015).

Les discours actuels tendent ainsi à privilégier à tout prix des approches de l'apprentissage qui s'ancrent dans des courants socioconstructivistes, reléguant, à tort, l'apprentissage à partir d'exemples à une pratique désuète (Renkl, 2014). Nous verrons, dans ce numéro, qu'au niveau universitaire, les enseignants s'accordent à dire que le recours à l'exemple ou à l'étude de cas est incontournable ; il mérite donc toute l'attention de la recherche en éducation.

Les recherches présentées dans ce numéro interrogent les choix didactiques des enseignants exerçant à l'université lorsqu'ils utilisent des exemples dans leurs cours. Elles s'appuient sur les points de vue d'enseignants-chercheurs de diverses disciplines : physique, chimie, mathématiques, histoire, géographie et urbanisme. Elles mettent en évidence toute la complexité et l'ambiguïté du recours à l'exemple dans l'enseignement en tant que pratique à la fois évidente, peu questionnée et rarement normée. L'objectif de cet article est de proposer une synthèse des positions identifiées dans chaque discipline. Nous ne prétendons pas développer un cadre théorique général de l'exemple dans le discours pédagogique et didactique. Cependant, nous partirons de quelques considérations théoriques relatives aux propriétés de l'exemple dans l'enseignement universitaire, pour identifier des caractéristiques communes ou distinctes de l'usage de l'exemple dans différentes disciplines à l'université. Nous tentons ainsi d'identifier les questions que de telles pratiques posent dans le rapport avec les étudiants dans des situations d'enseignement-apprentissage.

1. Diversité des propriétés de l'exemple

L'exemple en tant qu'objet ou concept est difficile à définir, et même si le recours aux exemples est très fréquent dans le discours scientifique il n'existe pas, à notre connaissance, de réflexion épistémologique claire associée à l'exemple (Badir, 2011). C'est un terme polysémique renvoyant à plusieurs postures, à plusieurs formes de discours. Ainsi, dans l'objectif de proposer des éléments de définition et d'en extraire des propriétés de l'exemple dans l'enseignement, nous

structurerons d'abord notre réflexion sur les trois définitions de l'exemple proposées par le Trésors de la Langue Française (TLFi).

En premier lieu, l'exemple renvoie à la notion de modèle à imiter. De manière sous-jacente, utiliser des exemples dans l'enseignement pourrait présupposer une vision de l'apprentissage passant par l'imitation, la reproduction. L'exemple permet ainsi de matérialiser ou de verbaliser une norme qui, sinon, reste abstraite (Beaudoin et al, 2014). Il servirait de levier pour inciter à « *l'imitation par la réalisation d'un exemple concret, sans que les règles soient clairement définies* » (*ibid.*, p.4). Cette première définition de l'exemple porte une certaine ambiguïté entre, d'une part, un caractère singulier ou spécifique, et d'autre part, un caractère général ou généralisable (Schimdt, 1979). C'est pourtant l'opposition entre ces deux caractères qui marque la différence entre la connaissance commune et la connaissance scientifique (Barreau, 2013). Dans certaines disciplines, et en particulier des disciplines relevant des sciences humaines, le recours à l'exemple se manifeste dans l'étude de cas pour lequel le singulier prend un rôle particulier de preuve que l'on impose (Provenzano, 2011). Autour de l'exemple se cristallise ainsi le rapport entre la pensée et les choses, entre le concret et l'abstrait. Dans un sens premier, l'exemple est souvent mis du côté du réel en opposition à la théorie. Ainsi, le recours à un ou plusieurs exemples peut être perçu négativement, venant en quelque sorte effacer la pureté d'une réflexion théorique. A l'inverse, il n'est pas rare d'entendre des étudiants souhaiter plus d'exemples et moins de théorie, appelant des exemples qui se suffiraient à eux-mêmes et accusant par là un caractère ennuyeux du recours à trop de théorie. Pourtant, dans son analyse de l'usage de l'exemple dans le discours scientifique, Jan Baetens (2013) met en évidence le fait que l'exemple occupe souvent une « *position de carrefour entre l'argumentation théorique et l'argumentation pratique* » (p.142). Que ce soit dans une démarche inductive ou déductive, le recours à l'exemple permet de matérialiser les allers-retours entre un monde de la pensée, et un monde des choses pour entrer dans un rapport au modèle explicatif et prédictif, constitutif de certaines disciplines scientifiques, comme la physique mais loin d'être exclu dans les sciences humaines (Baetens, 2013). Le bon exemple se rapporte à un objet culturel donné (Provenzano, 2011). Ainsi, pour Andrée Tiberghien (cité par Bastien, 2010), les connaissances sont contextualisées par les situations dans lesquelles elles ont été acquises et qui leur donnent du sens. Ainsi, l'analogie qui consiste à évoquer et utiliser une situation connue pour comprendre et traiter une situation nouvelle constitue un processus tout à fait privilégié d'acquisition (Bastien, 2010).

Au-delà de cette première définition, l'exemple se caractérise par ce qui sert de leçon. L'exemple institue un rapport à la norme qui sert ainsi à rappeler à l'ordre, à mettre sur le droit chemin. Relevant plus d'une acceptation sociale du mot, cette définition est porteuse de connotations négatives, d'un rapport à la sanction exposée, ou du moins d'une vision qui semble archaïque de l'enseignement. Néanmoins, cette définition souligne deux éléments intéressants. D'une part, l'exemple a une valeur de représentation, une fonction d'autorité qui permet de rappeler une valeur, une tradition (Schimdt, 1979). L'exemple peut ainsi se référer au cas, dans un sens où il peut permettre de rompre avec une certaine logique, et ouvrir « *un espace problématique nouveau* » (Provenzano, 2011, p.90), pour servir de preuve ou d'argument d'autorité. D'autre part, l'usage d'un exemple dans un discours se fait nécessairement dans un but donné. On n'envisage pas d'exemples sans leurs attribuer une fonction. Ces fonctions peuvent être de divers ordres, sociales, cognitives, socio-affectives, motivationnelles, communicationnelles et dépendent des interlocuteurs visés (*ibid.*). C'est un aspect développé par les différents auteurs de ce numéro sur lequel nous reviendrons.

Enfin, l'exemple peut être défini comme se rapprochant d'un objet et présentant un certain degré de similitude avec cet objet. En ce sens, et toujours d'après le TLFi, l'exemple illustre, confirme, donne une idée plus claire de l'objet. François Provenzano (2011) identifie dans une telle catégorie les exemples relevant de la métaphore ou de l'analogie. Plusieurs caractéristiques de l'exemple sont ainsi concentrées dans cette définition : (1) l'exemple se rapporte à un objet de nature souvent abstraite et difficile à se représenter, (2) l'exemple se choisit en fonction notamment de critères de ressemblance à l'objet, (3) une fonction est attribuée à l'exemple. Le

domaine d'enseignement fait évidemment varier la nature des objets auxquels se rattache l'exemple. Il est intéressant de relever en particulier que selon les disciplines, l'exemple pourra être emprunté dans un capital existant ou créé (Baetens, 2013). Dans le premier cas, il s'agit d'identifier dans de l'existant un cas, une situation authentique, suffisamment proche de l'objet et permettant de remplir les fonctions visées. C'est ce que semblent faire les enseignants d'histoire, dans l'article de Anne Emmanuelle Demartini, ou de géographie, dans l'article de Caroline Leininger-Frézal et al, lorsqu'ils s'attardent d'avantage sur les études de cas. Dans d'autres disciplines, et cela peut concerner la physique, les mathématiques, et en moindre mesure la chimie, les exemples peuvent être construits, permettant ainsi de s'abstraire d'un maximum d'éléments venant perturber la situation exemplaire créée. Sémir Badir (2011) définit quatre types d'exemples qu'il nous semble intéressant de relever ici. Il identifie ainsi la nature de l'exemple selon son rapport à l'objet d'une part, et sa fonction d'autre part. Un exemple se caractérise par le rapport entretenu avec l'objet qu'il désigne, renvoyant par-là aux choix faits par l'enseignant qui utilise un exemple. Mais un exemple se défini aussi selon la fonction qu'il remplit auprès d'interlocuteurs, renvoyant à l'interprétation que l'enseignant souhaite que les étudiants fasse de l'exemple donné. De ces quatre types d'exemples, nous retenons les distinctions suivantes :

1) L'exemple - *cas remarquable*, qui va avoir un rapport fort à l'objet. C'est ce que certains enseignants identifient comme le bel exemple, celui qui se suffit presque à lui-même.
2) L'exemple - *illustration*, au contraire, a un rapport faible avec l'objet, et une fonction minimale. C'est « *une sorte de degré zéro de l'exemple* » (Badir, 2011, p.31), qui est introduite de manière fortuite. Ce sont les anecdotes, ou les exemples du quotidien non anticipés par les enseignants.
3) L'exemple – *corpus d'exemples*, relève du recours à une multiplicité d'exemples pour tenter d'atteindre une certaine exhaustivité dans ce qui cherche à être montré, sans pour autant porter une attention particulière à la qualité de chaque exemple pris individuellement, ni à faire de liens précis entre les exemples. C'est le recours à une multitude d'exemples qui permet une généralisation dans un processus d'induction.
4) L'exemple – *échantillon*, au contraire correspond à une collection d'exemples ou de cas qui vont se compléter pour atteindre de manière délibérée un niveau de description maximal de l'objet. L'échantillon permet d'identifier les caractéristiques principales et secondaires de l'objet dans sa complexité. Il fait donc autorité, il est défini par des experts selon une démarche scientifique, et en devient presque indissociable de l'objet.

L'avantage de cette typologie est de sortir des opposions concret/abstrait, complexe/simple, authentique/fabriqué qui rendent difficiles les réflexions relevant de l'usage de l'exemple dans plusieurs disciplines aux épistémologies différentes. Toutes ces définitions de l'exemple revoient à la question du choix des exemples, de la manière de les introduire, et de la réception de ces exemples par leurs destinataires. Les deux premiers points se situent au niveau de l'enseignant, et seront illustrés, au regard des témoignages d'enseignants-chercheurs de différentes disciplines présentées dans ce numéro.

2. Choisir des exemples pour enseigner

Le premier point caractérisant les analyses réalisées dans les articles de ce numéro, correspond à la mise en évidence de la diversité des points de vue concernant l'usage de l'exemple dans l'enseignement à l'université. Cette diversité se retrouve dans chaque article, aussi bien à l'échelle individuelle d'un enseignant, que dans les différences d'un enseignant à l'autre au sein d'une même discipline. Cela rend donc le travail de synthèse complexe mais intéressant, dans la mesure où les différents travaux de ce numéro présentent une cohérence forte en termes de méthodologie (même protocole d'entretien, similarité entre les enseignants interrogés) avec une analyse propre à chaque domaine disciplinaire concerné. Chaque article présente un *échantillon* (au sens de Badir, 2011) de pratiques d'enseignants à l'université dans leurs recours à l'exemple pour enseigner. La mise en parallèle de ces échantillons, nous permet de relever des points de similitude d'un article à l'autre, même si nous ne prétendons pas donner à cette synthèse un

caractère généralisable.

Dans un premier temps, nous porterons notre réflexion le long d'un continuum inspiré de Sémir Badir (2011). D'un côté les exemples (de type *cas remarquables* et *échantillons*) entretiennent un rapport fort avec l'objet qu'ils désignent et la posture de recherche associée, et de l'autre côté les exemples (de type *illustrations* et *corpus d'exemples*) sont plus éloignés de l'objet. Les paragraphes qui suivent cherchent à répondre aux questions : d'où viennent les exemples choisis par les enseignants ? Qui choisit les exemples ? Quand sont choisis les exemples ? A quoi servent les exemples

- ***Des réservoirs d'exemples bien identifiés***

L'analyse des entretiens avec des enseignants universitaires de différentes disciplines met en évidence le fait que les enseignants puisent leurs exemples dans divers registres, en faisant appel à des sources de natures différentes qui paraissent, en première lecture, très hétérogènes. Cependant, ces réservoirs d'exemples peuvent être regroupés en quatre catégories qui se retrouvent presque systématiquement d'une discipline à l'autre. On identifie ainsi : (1) la recherche dans la discipline, (2) la culture de la discipline, (3) les professions associées à la discipline, (4) la vie quotidienne.

Les deux premières catégories se retrouvent de manière très explicite pour toutes les disciplines concernées dans les articles de ce numéro. Le rapport à la recherche est omniprésent et se caractérise par des enseignants-chercheurs qui décrivent leur travail d'enseignant à travers leur posture de chercheur, attachés à une discipline donnée. Comme le soulignent Cécile de Hosson, Nicolas Décamp et Philippe Colin, avant l'enseignant, c'est le physicien qui parle ; mais ce sont aussi les historiens, les géographes, les chimistes, les mathématiciens pour les autres articles. Il existerait ainsi une catégorie d'exemples emblématiques de la discipline, qui incarnent la discipline. Ces exemples permettent de transmettre aux étudiants une culture de la discipline. Ils sont qualifiés par les enseignants-chercheurs d'incontournables, de classiques, qu'il faut connaitre. Ces exemples semblent avoir une valeur esthétique, ce sont de beaux exemples. Ils renvoient à une vision idéale et classique de l'enseignement universitaire répondant à une mission ancienne de l'université évoquée par Louis Liard (1894, cité par Romainville, 2004, p.6) : «*L'université ne donnera pas seulement à chacun la dose de connaissances qui lui est nécessaire ; elle élargira les esprits par le spectacle de son enseignement*.».

La catégorie associée au professionnel n'est pas partagée par tous les points de vue disciplinaires. En géographie, et encore plus en urbanisme, il semble essentiel pour les enseignants d'engager les étudiants dans un rapport fort avec le terrain et des pratiques sociales. L'introduction de tels exemples permettrait ainsi de donner plus de valeur aux propos de l'enseignant, mais surtout de transmettre une posture professionnelle aux étudiants. On retrouve cette idée en chimie lorsque les enseignants choisissent les exemples utilisés en lien avec le tissu économique local. On se situe ainsi entre les exemples *illustrations*, et *corpus d'exemples* pour lesquels le rapport à l'objet, au concept semble plus éloigné, mais qui sont néanmoins utiles pour la discipline. Il s'agit d'une part d'apporter aux étudiants une culture générale en lien avec la discipline étudiée, et d'autre part, de mettre en évidence l'utilité de ce qui est étudié. On rejoint ainsi la dernière catégorie d'exemples issus du quotidien, du concret. Il s'agit d'exemples choisis pour donner un caractère authentique, accrocher les étudiants, les motiver. Bien que ce lien avec le concret ne prenne pas la même forme pour chaque discipline, le rapport entre exemples concrets et motivation des étudiants est souligné pour chaque discipline. Comme l'évoquent Alain Kuzniak, Marc Rogalski et Laurent Vivier, ces choix semblent venir des propres réflexions des enseignants. Cependant, ils rejoignent dans ce cas certains travaux sur la motivation. Ainsi, selon Rolland Viau (2006) ou Jere Brophy (2004), pour qu'une activité pédagogique puisse susciter et maintenir la motivation des étudiants, il faut qu'elle respecte certaines conditions. En particulier, pour ces auteurs, les étudiants accordent plus de valeur à un enseignement lorsqu'il est « *contextualisé* », c'est-à-dire qu'il part d'une anecdote, d'un vécu possible des étudiants

(même hypothétique). Les étudiants se sentiraient plus concernés par ce qui va être abordé (Berthiaume & Lanarès, 2011).

- ***Des exemples apportés majoritairement par les enseignants***

De manière assez paradoxale, par rapport aux questions de motivation évoquées plus haut, il semble y avoir une certaine unanimité dans le fait que le choix des exemples dans l'enseignement doit venir de l'enseignant, et de lui seulement. L'étudiant ne serait pas capable de proposer des exemples pertinents. On comprend bien ce choix pour les exemples de types *cas remarquable* ou *échantillon*, les exemples classiques, constitutifs de la discipline. Que ce soit en cours magistral ou en travaux dirigés, les enseignants anticipent un usage précis d'exemples qui n'ont rien d'intuitif, qui doivent être travaillés ou explicités, et qui n'appartiennent probablement pas encore aux connaissances des étudiants. Cependant, ce choix interpelle lorsqu'il s'agit d'identifier des exemples qui « *parlent aux étudiants* », ou qui présentent une proximité avec le vécu des étudiants. Pour les enseignants de chimie, Isabelle Kermen relève l'inconfort de certains enseignants qui ont du mal à gérer l'hétérogénéité des groupes d'étudiants. Le choix des exemples est difficile car un même exemple ne sera pas compris de la même façon par tous les étudiants. En mathématiques, on trouve un intérêt timide pour des activités de production d'exemples par les étudiants avec des limites clairement évoquées par les enseignants qui regrette la pauvreté des exemples des étudiants. Ce genre d'activités peut se référer pourtant à des travaux aboutis en didactique des mathématiques, autour notamment des Espaces d'exemples décrits dans l'article d'Alain Kuzniak, Marc Rogalski et Laurent Vivier. Néanmoins, il est important de souligner le cas des enseignants d'urbanisme, dont les propositions tranchent dans la mesure où l'exemple (à travers l'étude de cas), peut devenir « *l'objet de formation* » en tant que tel et pas seulement une référence à un objet. Dans ce cadre, l'étudiant est bien impliqué dans la définition même du cas exploité dans l'enseignement.

- ***Entre habitude et créativité***

Enfin, on relève dans tous les articles des pratiques opposées quant au moment de choisir des exemples. D'un côté, il y a les exemples classiques, incontournables, des *cas remarquables*. Le choix de ces exemples est très anticipé et ne va pas être modifié d'une année sur l'autre. Ils correspondent à une habitude bien structurée dans l'enseignement d'une discipline des routines que l'enseignant fait fonctionner de façon relativement consciente, s'appuyant sur une part de reproduction, de tradition collective reprise à son compte (Perrenoud, 1994) et renvoient à des pratiques non remise en cause. A l'opposé, il y a de nombreuses mentions des petits exemples improvisés, des anecdotes. Ces sont les *illustrations* dont la valeur est faible en terme de représentation scientifique de l'exemple, mais pour lesquelles les enseignants interrogés semblent accorder une importance, quelle que soit la discipline, pour motiver les étudiants. Petites évolutions invisibles dans les pratiques pédagogiques, ces mentions témoignent de la volonté des enseignants de répondre aux enjeux actuels de démotivation des étudiants (Altet, 2004).
Il est intéressant de relever une catégorie intermédiaire qui correspond à un choix anticipé, mais non établi de manière immuable. On perçoit dans cette catégorie des brides de réflexions didactiques motivées par la volonté de faire adhérer les étudiants au cours. En physique, comme en histoire, on retrouve l'idée de choisir au préalable des exemples dont on sait qu'ils vont déstabiliser les connaissances des étudiants. On peut éventuellement identifier ici une relation implicite avec des visions constructivistes de l'apprentissage, ou un rapport avec des fondements de didactique des sciences comme les travaux s'appuyant sur l'idée de changement conceptuel (Duit & Treagust, 2003).

- ***L'exemple remède miracle***

Face à l'unanimité des points de vue quant à l'utilité du recours à l'exemple pour enseigner, on pourrait être tenté de le qualifier de « *remède miracle* ». Les exemples semblent servir une telle

multitude d'objectifs, qu'il est effectivement difficile d'imaginer s'en passer. Nous essayons ici de relever quelques tendances communes aux différentes disciplines.

Une première fonction serait une fonction scientifique, propre à la discipline elle-même. Nous l'avons vu précédemment, l'exemple peut entretenir un rapport fort avec l'objet, jusqu'à se confondre même avec l'objet. L'exemple est donc nécessaire pour atteindre les concepts théoriques en jeu et construire les connaissances de cette discipline. Que ce soit en rapport avec l'expérimental en physique et en chimie, en lien avec la notion de modélisation en mathématiques ou en physique, ou en faisant appel à l'étude de cas en géographie, urbanisme ou histoire, le recours à l'exemple est associé à un cheminement intellectuel propre à la pratique scientifique de la discipline et dans lequel les enseignants cherchent à faire entrer les étudiants. C'est cette première catégorie qui semble rapprocher le plus les enseignants interrogés dans les différents articles de ce numéro. Pour certaines disciplines, et en particulier la chimie, l'histoire et la géographie, l'exemple permet d'aller au-delà des concepts pour transmettre aux étudiants une posture, un sens critique, une culture plus générale.

Une deuxième catégorie de fonctions peut être associée à des formes de médiation. L'exemple est un outil introduit par les enseignants pour permettre une définition plus claire des concepts en jeu, pour en montrer les limites (comme évoqué en mathématiques ou en géographie), pour expliciter à partir d'éléments plus simples (en physique ou en histoire), épurés (en chimie). Il permet d'engager l'étudiant dans un cheminement de pensée par des démarches inductives en physique, en chimie et en moindre mesure en mathématiques, ou des démarches déductives, en histoire, en géographie. L'exemple est aussi présenté dans plusieurs articles du numéro comme une aide à la mémorisation. Cela est justifié soit par le rapport au concret entretenu par l'exemple (plus facile à retenir que l'abstrait), soit par un passage par la compréhension (l'exemple aide à comprendre et on retient mieux ce que l'on comprend). Ces affirmations récurrentes semblent s'appuyer d'avantage sur le vécu et le ressenti des enseignants et tout rapprochement avec des résultats de psychologie cognitive doit être fait avec précaution. On peut néanmoins trouver des travaux allant dans ce sens. La pertinence du recours à des images dans la mémorisation, du recours à l'expérimentation ou la manipulation dans l'apprentissage, du rôle des connaissances préalables, etc (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan, & Willingham, 2013), ou l'idée selon laquelle l'analogie avec un problème connu peut nous aider à apprendre à résoudre un problème inconnu (Nogry, 2005). Enfin, il y a un accord déjà évoqué sur le fait que l'exemple est source de motivation pour l'étudiant.

Une dernière catégorie de fonction se rapporte à ce que nous appellerons « *actions de valorisation* ». Par l'usage d'exemples, tous les enseignants cherchent à accrocher l'étudiant. L'exemple devient donc un instrument pour l'enseignant pour agir sur l'étudiant. Il permet ainsi à l'enseignant lui-même de se positionner dans un champ disciplinaire donné en incarnant sa discipline. Il donne une légitimité au discours de l'enseignant comme en géographie ou en chimie ou les exemples permettent de montrer l'utilité des connaissances, de les rendre tangibles. Il devient, comme le rapporte Anne Emmanuelle Demartini en histoire, un « *outil de séduction* », soit en mettant en avant la beauté de la discipline, soit en positionnant l'enseignant dans une posture de communication qui lui permet d'affirmer sa personnalité de scientifique, pour convaincre les étudiants et valoriser sa discipline. L'exemple est utilisé aussi pour habiller et rythmer le cours, en référence à l'ennuie que génèrerait un cours sans exemple.

Les éléments de synthèses ci-dessus ont tenté de proposer des points de convergence dans les études du discours d'enseignants-chercheurs de disciplines différentes. Nous retenons tout particulièrement la diversité et l'hétérogénéité des exemples et des cas utilisés par les enseignants et des fonctions attribuées à ces exemples et ces cas. Cependant, les entretiens ne mettent pas en évidence des éléments de réflexion spécifiques quant à l'explicitation du rôle fondamental des exemples auprès des étudiants. Nous tenterons donc d'identifier ci-dessous quelques points en question pour des recherches futures.

3. L’usage d’exemples en question

En s’intéressant aux pratiques enseignantes universitaires et à la question de leur variété à travers l’usage de l’exemple et du cas, nous soulevons également la question de l’effet produit en termes de situation d’enseignement-apprentissage. Les études cherchant à évaluer l’efficacité des pratiques pédagogiques universitaires, plus nombreuses dans le contexte anglo-saxon qu’en France, se développent tant en quantité qu’en qualité. En effet de nombreuses recherches s’attachent à analyser les conditions qui influencent la réussite des étudiants. Majoritairement elles se consacrent à aborder l’impact des caractéristiques individuelles des étudiants sur leur réussite : passé scolaire, caractéristiques socio démographiques, conditions de vie, « *métier d’étudiant* » (Duru Bellat, 1995 ; Michaut, 2000 ; Romainville, 2000), motivation (De Ketele, Gérard, 2007) ou encore plus récemment les capacités cognitives (Morlaix & Suchaut, 2012). L’effet que l’usage d’exemples peut avoir sur les étudiants en fonction de la nature et de la fonction des exemples choisis par des enseignant-chercheurs n’est pas l’objet direct de ce numéro qui s’intéresse avant tout aux pratiques enseignantes. Cependant, nous proposons ici des pistes de réflexion et de discussion à partir d’une revue de littérature dans divers champs de recherche complémentaires des didactiques, et des travaux issus de l’enseignement scolaire.

La question de l’usage de l’exemple est étudiée, en particulier, dans de nombreux travaux de recherche en psychologie cognitive. On peut citer le courant de l’apprentissage à partir d’exemples (Example-based learning) issu de recherches ayant d’abord explorées les apprentissages en mathématiques, mais qui concernent aujourd’hui de nombreuses disciplines (Van Gog & Rummel, 2010). Nous retiendrons uniquement ici que certains de ces travaux identifient des conditions nécessaires au recours aux exemples dans une tâche donnée aux étudiants. Par exemple, la comparaison entre plusieurs exemples pourrait permettre de développer la capacité de construire des liens entre des exemples proches, mais aussi de dégager des principes abstraits sous-jacents (Renkl, 2014). Le choix de ces exemples est lui-même important. Ils peuvent contenir des erreurs avec comme tâche pour l’étudiant la recherche et l’explication de ces erreurs. Ils peuvent être définis comme des séries d’exemples dont la comparaison permet d’attirer l’attention des apprenants sur des points particuliers (rejoignant ainsi la notion d’*échantillon* introduite par Sémir Badir, 2011). Nous retrouvons dans ces caractéristiques un certain nombre de variables didactiques qui vont influencer l’efficacité d’une situation d’enseignement-apprentissage s’appuyant sur l’usage de l’exemple. La diversité des usages relevée dans les différents articles de ce numéro témoigne d’autant de choix didactiques qui semblent inconscients. Cependant, à notre connaissance, peu de recherches abordent des questions résolument didactiques à l’université, posant des cadres pour analyser l’usage de l’exemple en cours. Par contre, de nombreux concepts ont été construits depuis une quarantaine d’année pour étudier l’enseignement-apprentissage scolaire. Ainsi, en reprenant par exemple des concepts clés introduits par Guy Brousseau (2011), on pourrait identifier des questions se rapportant aux conditions de dévolution derrière les fonctions de médiation, ou de valorisation attribuées à l’exemple. Dans quelle mesure, l’usage des exemples par les enseignants permet-il de recontextualiser un savoir pour permettre aux étudiants de s’engager dans la situation d’apprentissage proposée. Par ailleurs, le travail enseignant suppose une transposition didactique (Chevallard, 1985), une construction où le savoir subit un traitement didactique permettant le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement. Nous avons identifié une fonction scientifique, attribuée par les enseignants aux exemples choisis, qui semble caractéristique de cette transposition. On peut se demander cependant dans quelle mesure ces exemples permettent aux enseignants universitaires de construire des situations pour donner du sens aux savoirs pour que les étudiants s'emparent du problème et entreprennent de nouveaux apprentissages.

Bernadette Charlier (2015), dans une étude concernant la mise en œuvre de dispositifs de formations d’enseignants du supérieur, souligne bien que des modèles construits dans le cadre

de l'enseignement primaire et secondaire peuvent être raisonnablement exploités lorsqu'il s'agit d'aborder des questions d'enseignement-apprentissage au niveau universitaire. Elle rappelle cependant une distinction évidente liée aux activités de recherche, qui, on l'a vu précédemment, déterminent le positionnement des enseignants à l'université vis-à-vis de leurs pratiques. C'est d'ailleurs l'articulation entre enseignement et recherche qui marque l'identité intellectuelle et sociale de l'université (Albero, 2015). Cette spécificité mérite d'être étudiée en lien avec l'usage d'exemple ou de cas dans l'enseignement universitaire. Si l'on considère l'exemple comme appartenant au discours de l'enseignant, les travaux de Marie-Christine Pollet (2001) permettent de caractériser le discours universitaire comme « *l'intrication, même, entre une intention d'explicitation similaire à celle du discours didactique scolaire que connaissent bien les étudiants […] et une intention argumentative plus typique d'une démarche scientifique*. » (p.40). Cette caractéristique peut être à l'origine de difficultés pour les étudiants qui entrent à l'université et ne sont pas familiarisés avec les codes de communications de l'université. Olivier Dezuther et Francine Thyrion (2001) ont ainsi montré que ces étudiants ne perçoivent pas nécessairement toutes les intentions du discours de l'enseignant et ne font pas les bons choix dans ce qu'ils en retiennent du cours. On peut aussi regarder cette caractéristique comme une redéfinition des contrats didactiques à l'œuvre à l'université par rapport à une tradition scolaire de l'enseignement secondaire. Ainsi l'usage de l'exemple décrit par les enseignants semble permettre tout autant de définir un milieu (au sens de Brousseau) qui serait stable pour des exemples ou des cas issus d'une tradition disciplinaire, ou au contraire un milieu évoluant lorsque des exemples sont introduits de manière fortuite. Ces pistes de réflexion interpellent donc les travaux de didactique dans l'étude de pratiques ordinaires (Calmette, 2010) d'enseignants universitaires dans l'usage des exemples tel que décrit par la quarantaine d'enseignants-chercheurs interrogés dans les articles de ce numéro.

Conclusion

En conclusion, il semble important de revenir sur trois éléments essentiels pour situer le regard d'enseignants-chercheurs sur leur usage du cas et de l'exemple dans leurs cours. En premier lieu, ce travail pénètre dans l'identité de l'enseignant-chercheur, à la fois complexe et ambiguë du fait de la grande diversité des facettes du métier. Selon Brigitte Albero (2015), quelle que soit leur discipline, il existe une posture partagée chez les enseignants-chercheurs vis-à-vis de « *la valorisation des connaissances, le respect des savoir-faire académiques et un éthos intellectuel de mise à distance et d'objectivation qui n'empêche pas l'engagement critique dans l'espace social et l'apport de connaissances utiles*. » (p.2). Une certaine ambiguïté de posture peut ainsi être relevée entre un engagement au plus près des étudiants pour les motiver, susciter leur intérêt (l'exemple dans sa fonction de valorisation), un engagement pour accompagner des étudiants parfois en grande difficulté (l'exemple dans sa fonction de médiation), et un engagement pour transmettre des savoirs professionnels de la recherche (l'exemple dans sa fonction scientifique). Les enseignants-chercheurs sont particulièrement attachés à leur rapport à la recherche. Ils sont ainsi en mesure d'identifier des exemples qui entretiennent un rapport fort aux objets auxquels ils se rapportent (tels que les identifient Badir, 2011) et disposent d'un statut particulier au sein de leur discipline. Cette caractéristique pourrait probablement être une spécificité de l'usage de l'exemple ou du cas dans l'enseignement universitaire. Cependant, ils sont aussi confrontés à des évolutions de leurs missions, dues en partie à la massification et l'hétérogénéité des publics étudiants, hétérogénéité rapportée comme de plus en plus importante (Romainville, 2000). Cette diversité de profils étudiants s'explique d'une part par la présence des jeunes et des nouveaux bacheliers issus des catégories sociales qui n'avaient pas dans le passé l'accès à l'enseignement supérieur, mais s'explique également par la présence accrue d'un public adulte en reprise d'études. En effet, le cheminement "classique" des études comme le modèle dominant des décennies précédentes évolue vers un schéma multiforme selon lequel les individus font des allers-retours entre travail, formation et chômage (Leplâtre, 1999).

En second lieu, l'usage de l'exemple ou du cas dans l'enseignement universitaire renvoie à la question des références utilisées par les enseignants. La référence aux savoirs issus de la recherche s'inscrit dans une tradition universitaire pour laquelle le modèle théorique de la transposition didactique (Chevallard, 1985) est opérationnel. Par contre, pour plusieurs disciplines citées dans ce numéro, telles que l'urbanisme et pour certains aspects, la chimie, la référence est recherchée dans les démarches ou pratiques professionnelles auxquelles la discipline renvoie. Le concept introduit par Jean-Louis Martinand (1986) de pratique sociale de référence est alors convoqué. Ainsi, au-delà des connaissances auxquelles l'exemple renvoie, ce dernier sert aussi à se faire une image de l'objet abstrait considéré. Anne-Françoise Schmidt (1979), précisait que « *l'exemple est un jeu entre la présentation et la représentation* » (p. 112). L'exemple ou le cas permet de se rattacher à une certaine tradition de la discipline. Les mutations des filières universitaires pour professionnaliser d'avantage les étudiants peuvent expliquer un recours, dans l'enseignement, à des études de cas fortement liées à des pratiques professionnelles.

Enfin, comme le rappellent Antoine Beaudoin et al. (2014) « *la manière dont l'exemple mis en scène est compris par son public reste un point très difficile à cerner. Il est évidemment illusoire de penser que l'intention située à son origine puisse circuler sans interférence jusqu'à son récepteur*. » (p.5). Ainsi, on peut facilement envisager de la part des étudiants une incompréhension, ou en tout cas, une erreur d'interprétation des exemples ou cas évoqués par l'enseignant, surtout lorsque leurs références culturelles sont éloignées du discours porté par l'enseignant. Il s'agit alors de se demander comment un enseignant, à propos d'un exemple donné, peut construire des significations partagées par un tel collectif ? Si l'exemple, tel que nous l'avons introduit précédemment, doit servir à donner une idée plus claire, il faut aussi que les étudiants soient effectivement à même de se faire une représentation de l'exemple qui leur est proposé allant dans le même sens que celle envisagée par l'enseignant. Romainville (2004) souligne le défi didactique que représente l'éloignement entre le discours universitaire et l'environnement culturel dans lequel certains étudiants évoluent. L'enseignant à l'université se retrouve donc face à des étudiants qui semblent avant tout « *sensibles au point de vue de l'enseignant sur son contenu, à sa manière d'introduire des anecdotes, des expériences vécues* » (Loizon & Mayen, 2015, p.11). Cette mise en scène par l'anecdote peut cependant être à double tranchant : source de motivation d'une part, mais associée au risque de perdre des étudiants qui ne feraient pas le tri. Dans leurs prises de note, les étudiants ont ainsi tendance à reproduire le plus fidèlement possible le discours enseignant (Pollet, 2004). Derrière ces nombreuses vertus, l'exemple peut aussi brouiller les pistes pour les étudiants qui ne sauraient pas faire seuls la distinction entre les exemples qu'il faut connaitre, susceptibles d'être évalués, et ceux qu'il n'est pas nécessaire de mémoriser.

Les articles proposés dans ce numéro sont donc des illustrations intéressantes de dispositifs mis en œuvre à travers l'utilisation de l'exemple ou du cas par des enseignants-chercheurs à l'université. Evoluant entre un recours à des traditions disciplinaires et une volonté d'adaptation au contexte universitaire actuel, les enseignants-chercheurs interrogés semblent entrer dans la catégorie des « *innovateurs silencieux* » imaginée par Marie-Laure Viaud (2015). Au-delà des différentes disciplines dans lesquelles se situe l'utilisation de l'exemple, les articles de ce numéro témoignent de l'intérêt d'avoir une réflexion approfondie sur les modalités d'enseignement à l'université. A travers les témoignages recueillis, il est possible de percevoir des prémisses de réflexion didactique sans que cela semble conscient, et sans se référer à des notions de didactique. Ces travaux ouvrent plus largement à la question de l'efficacité des dispositifs d'enseignement universitaire, en regard des apprentissages des étudiants. Ils s'inscrivent dans l'hypothèse que celle-ci peut être améliorée. Cette amélioration aurait alors des répercussions sur les pratiques des enseignants dans le supérieur, laissant ainsi ouverte la question de la formation des enseignants du supérieur initiale et continue.

Bibliographie

Albero, B. (2015). Professionnaliser les enseignants-chercheurs à l'université: les effets pervers d'une bonne idée. *Distances et Médiations Des Savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *3*(11). Retrieved from https://dms.revues.org/1124

Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante. In E. Annoot & M.F. Fave Bonnet, Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer (pp. 37-52). Paris : L'Harmattan.

Badir, S. (2011). Sémiotique de l'exemple. *MethIS*, 4, 19–37.

Baetens, J. (2011). L'exemple, un mal nécessaire? *MethIS*, *4*, 135–148.

Barreau, H. (2013). *L'épistémologie* (8e édition). Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

Bastien, C. (2010) « Lautrey Jacques, Rémi-Giraud Sylvianne, Sander Emmanuel & Tiberghien Andrée. *Les connaissances naïves* », *Revue française de pédagogie*, 170 , 131-132.

Beaud, S. (2002). 80 % au bac ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire. Paris : la Découverte.

Beaudoin, A., Bellon, C., Condello, A., Domingos, S., Hourcade, E., Calvé, M. L., … others. (2014). Exemple-Exemplarité| Beispiel-Beispielhaftigkeit. Compte rendu du Séminaire des jeunes chercheurs du CIERA, Moulin d'Andé, 10-12 septembre 2014. *Trajectoires. Travaux Des Jeunes Chercheurs Du CIERA*, (8). Retrieved from http://trajectoires.revues.org/1503

Berthiaume, D. et Lanarès J. (2011), L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE), *Recherche et formation*, 67, 53-72.

Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. Routledge.

Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. Vol. 5, No. 1, pp. 101-104. Presses universitaires de Rennes.

Calmettes, B. (2010). Analyse pragmatique de pratiques ordinaires, rapport pragmatique à l'enseigner. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (2), 235–272.

Charlier, P. (1999), Interactivité et interaction dans une modélisation de l'apprentissage, Revue des sciences de l'éducation, vol. 25 (n°1) p. 61-85.

Charlier, B. (2015). Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *3*(12). Retrieved from https://dms.revues.org/1217

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Clanet, J. (2001). Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. Revue des Sciences de l'Education, vol. 27 (n° 2), p. 327-352.

Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. Savoirs, 2(23), 51-72.

Develay, M. (1992) De l'apprentissage à l'enseignement", Paris, ESF éditeur, collection "Pédagogies", 4ème édition.

Duit, R., & Treagust, D. F. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), 671 688

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58.

Duru Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première

année d'université. Savoir Éducation / Formation, vol. 3, 399-416.

Felouzis, G. (2003). Les mutations actuelles de l'Université (1re éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

De Ketele, J.M. & Gérard, F.M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens et al. *La qualité en éducation pour réfléchir à la formation de demain* (pp.19-37). Québec, Université de Québec.

Dezutter, O., & Thyrion, F. (2002). Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires ? *Spirale*, *29*, 109–122.

Haug G. (2001). - L'employabilité en Europe, dimension clé du processus de convergence vers un espace européen. Politiques d'éducation et de formation, n°2, p.11-26

Langevin, L., Bilodeau, H., Boisclair, M., & Bracco, M.A. (2007). Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.

Leplâtre, F. (1999). La situation de la formation continue à l'université. *Actualité de la formation permanente*, (162), 21-27.

Lison, C., & Jutras, F. (2014). Innover à l'université: penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, 30(1). Retrieved from http://ripes.revues.org/769?gathStatIcon=true

Loizon, A., & Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *3*(9). http://doi.org/10.4000/dms.1004

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière* (Peter Lang). Bern.

Michaut, C. (2000). L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants. (Thèse de doctorat, sous la direction de Duru Bellat M.). Université de Bourgogne, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation.

Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Les déterminants scolaires, sociaux et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue Française de Pédagogie*. 180(3)

Nogry, S. (2005). *Faciliter l'apprentissage à partir d'exemple en situation de résolution de problème*. Université Lumière Lyon 2. Retrieved from http://liris.cnrs.fr/Documents/Liris-4127.pdf

Paivandi Saeed (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

Peretti, C. (dir) (2009). Rapport sur les Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (N° 2009-055).

Perrenoud, Ph. (1994) La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan.

Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires: Étudiants et système de communication à l'université*. De Boeck Supérieur.

Pollet, M.-C. (2004). Appropriation, et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, *121/122*, 81–92.

Provenzano, F. (2011). L'exemple dans les discours du savoir : trois lectures et une tentative de synthèse. (Ed) Ferry, V., Sans, B, Toma A. *Études sur l'exemple. Diversité et Identité culturelle, 8,* 83-95. Retrieved from http://mlr.ro/documenteupload/editura/fisiere/dice_8.2_2011.pdf

Renkl, A. (2014). Toward an Instructionally Oriented Theory of Example-Based Learning. *Cognitive Science*, *38*(1), 1–37.

Romainville, M. (2000). L'échec dans l'université de masse. Paris : L'Harmattan.

Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion. Numéro special prix de l'innovation pédagogique.* 5-24

Sadler, I. (2008). Development of new teachers in higher education: Interactions with students and other

influences upon approach to teaching. PhD thesis. University of Edinburgh.

Schmid, A.-F. (1979). Sur les fonctions de L'exemple en philosophie. *Revue Européenne Des Sciences Sociales*, *17*(45), 103–118.

Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi), Nancy, CNRS, ATILF (Analyse et traitement informatique de la langue française), UMR CNRS-Université de Lorraine http://atilf.atilf.fr/tlf.htm.

Trigwell, K. (2009). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education: A pilot study. In EARLI 2009, Amsterdam, 25-29 août 2009.

Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 409–424.

Van Gog, T., & Rummel, N. (2010). Example-Based Learning: Integrating Cognitive and Social-Cognitive Research Perspectives. *Educational Psychology Review*, *22*(2), 155–174.

Viau, R. (2006). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck Université.

Viaud, M.-L. (2015). Les Innovateurs silencieux: Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis les années 1950. Grenoble : PUG.