

UN « BON » COURS *EX CATHEDRA* ?

QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION...

— Martine FALLA, Randy FREDERIC, Julien FURNEMONT BAUDOIN, Christophe GENETTE, Charlotte MAGAIN, Clara VILLERS —

Paradoxalement, le cours *ex cathedra* aurait la nature du dialogue sans en avoir la forme extérieure...

(Schleiermacher, 1808, cité par Ferry, Pesron & Renault, 1979, cités par Lejeune, 2014)

Ce débat, ouvert il y a près de deux cents ans, a traversé les Âges et resterait toujours d'actualité...

En effet, à l'ère des pédagogies actives où l'on préconise de placer l'étudiant au centre de ses apprentissages et de favoriser son activité, le cours *ex cathedra* ferait mine de « mauvais élève », parfois jugé inefficace ou d'un autre temps, comme l'indique un enseignant de Haute École interrogé dans le cadre de ce mémo (Enseignant, 2018). Ses détracteurs ne manquent pas d'arguments pour en pointer les faiblesses.

Dans un contexte de massification et d'hétérogénéité du public étudiant, mais aussi de contraintes budgétaires (Daele & Sylvestre, 2011), le cours magistral resterait une méthode très répandue dans l'enseignement supérieur (Daele & Berthiaume, 2010). Son utilisation soulèverait certaines questions chez les enseignants : quelle(s) stratégie(s) choisir pour que les étudiants apprennent « mieux » ? Dans quel(s) cas recourir à un exposé magistral ? Comment rendre le mode *ex cathedra* plus dynamique et plus interactif, au service des apprentissages ?

UN COURS *EX CATHEDRA*, KE-ZAKO ?

Locution latine, *ex cathedra* signifie étymologiquement « du haut de la Chaire (de Saint-Pierre) » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, n.d.). Autrefois employée dans un contexte uniquement religieux, elle est progressivement entrée dans le domaine de l'Éducation.

En pédagogie, le cours *ex cathedra* est défini comme étant un « mode d'enseignement » dans lequel un professeur expose son savoir devant un auditoire

[...] » (Bruter, 2008, p. 5). La communication y est réalisée par l'enseignant-expert et vise à transmettre des « éléments de formation (théories ou concepts) en vue d'un apprentissage » (De Roth, 2003, p. 7), et ce, en un minimum de temps, comme le souligne le Professeur José-Luis Wolfs (ULB).

De plus, cette communication peut être qualifiée de transmission car elle « se fait la plupart du temps [...] sans échanges véritables avec les étudiants [...] » (Altet, 1994, p. 37). Cela peut notamment s'expliquer par le fait que l'interaction entre l'enseignant et les étudiants est à la fois asymétrique (Parpette, 2002, cité par Houart, 2009) et hiérarchique (Papi & Glikman, 2015). Asymétrique, car l'enseignant y est actif, expert dans les savoirs qu'il transmet, et l'étudiant plutôt passif ; « hiérarchique » par la relation d'autorité entre l'enseignant (qui possède cette autorité) et l'étudiant (qui doit, en quelque sorte, s'y « soumettre »).

Enfin, retenons qu'un cours *ex cathedra* est caractérisé par « une série d'instruments qui en transforment la fonction et les formes [...] » (Loizon & Mayen, 2015, p. 1) avec, par exemple, l'intégration d'outils numériques.

Les composantes d'une telle définition permettent de comprendre en quoi le mode *ex cathedra* a parfois « mauvaise presse » car allant à l'encontre des évolutions pédagogiques qui placent l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage (Daele & Berthiaume, 2010) et non l'enseignant en tant que « dispensateur de savoirs ».

ET LES ETUDIANTS DANS TOUT ÇA ?

Interrogés sur le sujet, des étudiants nous livrent en quelques mots-clés leur perception du cours *ex cathedra* :



Nuage de mots reprenant les termes utilisés par 36 étudiants pour qualifier un cours *ex cathedra* (sondage effectué via un réseau social, octobre 2018)

On retrouve ici de nombreux éléments caractérisant les avantages et inconvénients présents dans la littérature (cf. « Des forces et des faiblesses » en page 2).

UN INTERET A NE PAS NEGLIGER

Différents auteurs (Clerc, Honoré, Kaufmann, Roduit, & Zosso, 2011 ; Sander-Regier, Abou Merry, & McColl, 2007) ont permis de mettre en évidence des contextes dans lesquels le recours au mode *ex cathedra* peut s'avérer particulièrement indiqué :

- pour la diffusion rapide d'informations à un public conséquent ;
- pour la présentation de notions nouvelles avant une activité ;
- pour une vision générale sur un sujet, pour une activation de l'intérêt ;
- pour la présentation de principes théoriques et de termes de base ;
- pour l'enseignement d'informations observables et réelles ;
- pour une évaluation dite traditionnelle.

UNE ENTREE A QUATRE VOIES

Intéressons-nous maintenant à quelques pistes qui permettraient d'as-



Le cours *ex cathedra* permettrait de/d' :

- ▶ **rassembler** des informations émanant de diverses sources, de modifier rapidement la matière (ajouts, suppressions ou ajustements) (Sander-Regier et al., 2007)
- ▶ **expliquer** ou **répéter** directement des contenus plus complexes (Sander-Regier et al., 2007),
- ▶ utiliser un panel d'**effets de voix**, d'**expressions**, de **traits d'humour**... pour rendre le cours moins monotone (Sander-Regier et al., 2007),
- ▶ faire face à un **manque de moyens** ou un **nombre trop conséquent d'étudiants** (Daele & Sylvestre, 2011),
- ▶ **communiquer**, en tant qu'expert, **son savoir** (Daele & Berthiaume, 2010),
- ▶ transmettre un **large contenu** dans un **temps limité** (Wolfs, 2018),
- ▶ se trouver dans une **méthode familière et sécurisante** (Enseignant, 2018).



Il présenterait toutefois les inconvénients suivants :

- ▶ **attitude** essentiellement **passive** des étudiants (Romainville, 2004 ; Ménard & St-Pierre, 2014 ; Daele & Sylvestre, 2013),
- ▶ **apprentissage en surface** (Daele & Sylvestre, 2013),
- ▶ **tâches intellectuelles** attribuées à l'**enseignant** seul (Ménard & St-Pierre, 2014),
- ▶ **pas/peu d'informations** quant à la **compréhension** et au niveau de **réention** de la matière par les étudiants (Ménard & St-Pierre, 2014),
- ▶ **mode auditif** comme principal canal (Ménard & St-Pierre, 2014),
- ▶ **lassitude** et **manque d'assiduité** au cours (Mann, Robinson & Moore, cités par Desbiens, Kozanitis & Lanoue, 2015),
- ▶ **attention décroissante** (Burke & Ray, cités par Desbiens et al., 2015),
- ▶ **compréhension et mémorisation limitées** des contenus (Denman, Short & Martin, cités par Desbiens et al, 2015).

surer un « bon » enseignement *ex cathedra*. Celles-ci vous seront présentées selon quatre angles de vue : (1) l'enseignant, (2) le dispositif, (3) la mobilisation des étudiants, et (4) les médiateurs. Ces angles sont ici pensés comme autant de voies ou chemins à explorer. L'idée étant que chaque enseignant puisse y trouver son compte, en fonction de sa situation (contexte d'enseignement, objectifs visés...) et/ou ses besoins. Certaines pistes proposées à travers ces quatre *voies* auraient pour fonction d'offrir au mode *ex cathedra* une ouverture à l'engagement des étudiants.

1^{RE} VOIE

ADAPTER SA POSTURE D'ENSEIGNANT

Cette première voie vous concerne directement. Effectivement, la communication ne passe pas seulement par les mots. Les postures, les gestes, l'expression du visage, l'intonation ont, eux aussi, toute leur importance. Alors comment pourriez-vous mobiliser ces éléments ?

Pour capter au mieux l'attention de votre public, il s'agirait, par exemple, de regarder les étudiants, de leur parler directement sans lire votre support de cours de manière monotone, tout en

ponctuant votre discours d'anecdotes personnelles (Sander-Regiers et al., 2007). Vous pourriez également changer de place, avoir recours à la gestuelle pour appuyer vos contenus... (Sander-Regiers et al., 2007).

FOCUS 5 pistes pour optimiser un cours « transmissif »

Bain (2004) présente **cinq règles d'or** pour délivrer un cours *ex cathedra* le plus efficacement possible, à savoir :

- 1/ **Aider à la compréhension** des étudiants :
Par quels moyens ? → CF. VOIES 2 & 4
- 2/ **Interactions** = outils d'enseignement :
Quelles interactions ? → CF. VOIES 3 & 4
- 3/ Cours magistral = **conversation** : *Évidemment !* → CF. VOIES 3 & 4
- 4/ **Remplir l'auditoire** (de sa présence) :
Comment ? → CF. VOIE 1
- 5/ **Qualités oratoires** : *Oui, mais pas que !*

Un autre aspect auquel il conviendrait d'être attentif concerne la place de l'enseignant telle qu'elle est perçue par les étudiants. Celle-ci serait plus ou moins proche de l'expertise dans le mode *ex cathedra* (De Roth, 2003). Une telle posture pourrait engendrer une forme de relation verticale, l'enseignant évoluant dans un univers de savoirs experts

perçu par l'étudiant comme « impossible à atteindre » (Faulx & Danse, 2015). Nous pourrions alors nous interroger sur la manière de transmettre le savoir nécessaire, tout en le rendant accessible aux étudiants. C'est sur cet élément plus particulier que se penchent les trois voies suivantes.

2^E VOIE

PENSER SON DISPOSITIF

Comment pourriez-vous aménager/penser/choisir... votre dispositif *ex cathedra*, afin de pallier certains obstacles (manque de clarté, ennui, monotonie...) (Gibbs, 1992, cité par Vanpee, Godin & Lebrun, 2008) ? Organiser méthodiquement le dispositif d'enseignement/apprentissage constituerait une piste d'action (parmi d'autres !)

Nous choisissons de nous focaliser sur deux stratégies, retenues pour leur degré de faisabilité : clarifier son exposé magistral et varier les séquences à l'intérieur du dispositif.

CLARIFIER, OUI, MAIS QUAND ?

Les étudiants assistant à des cours *ex cathedra* éprouveraient des difficultés à cerner l'objectif général du cours, des activités proposées, de l'évaluation... (Gibbs, 1992, cité par Vanpee et al., 2008). Découleraient de ce manque de


« clarté » des déficits d'attention, d'engagement, de compréhension... (Vanpee et al., 2008). Néanmoins, clarifier, comme tout acte pédagogique, ne s'improvise pas. Si l'avantage de ce dernier semble assez évident, il convient de le mobiliser à bon escient... Dès lors, *quand* clarifier ?

Généralement, deux étapes-clés de tout dispositif (qu'il s'agisse d'un cours envisagé durant une année académique, un quadrimestre ou une séance isolée...) sont invoquées : le début et la fin (phénomène de primauté-récence) ; les étudiants retiendraient mieux les savoirs transmis en début (primauté) et/ou en fin de cours (récence) que ceux enseignés au milieu (Ko, Rana & Burgin, 2018). Par exemple, il serait possible d'utiliser un sommaire introductif (primauté) clarifiant les objectifs, les modalités d'évaluation... (Siberman, 1990, cité par Roduit, Kaufmann & Clerc, 2014). Dans le même ordre d'idées, synthétiser les notions importantes en fin de cours (récence) informerait les étudiants sur les éléments « à retenir ». Une diapositive lacunaire, si vous utilisez un « PowerPoint », pourrait être proposée aux étudiants : ils réfléchiraient alors sur le contenu de ces lacunes (selon diverses modalités ; cf. voies 3 et 4).

POUR ALLER PLUS LOIN

10 clés pour réussir une présentation PowerPoint

Afin d'optimiser la clarification des savoirs enseignés/appris, le lien ci-dessous vous informe sur un aspect plus spécifique du dispositif : la **présentation des diapositives** (si vous en utilisez, ou que vous souhaitez en utiliser).

 <https://youtu.be/JPLF2xtgc40>

GERER LA TEMPORALITE SYMBOLIQUE : QUOI ET COMMENT ?

Ce qui est entendu par « temporalité symbolique » est le temps tel qu'il est vécu par les étudiants (Faulx & Danse, 2015). Varier les séquences à l'intérieur même d'un dispositif de cours permettrait de sortir l'étudiant de la monotonie et de favoriser l'assimilation du contenu enseigné. Une piste concrète pour l'enseignant serait de commencer son cours en invitant les étudiants à noter,

individuellement, ce qu'un concept leur évoque. Il peut ensuite collectiviser les idées proposées sous forme de brainstorming, qu'il écrit au tableau. Il poursuit par un exposé théorique. Pour illustrer ce qui vient d'être abordé, l'enseignant projette alors une séquence vidéo. Il propose aux étudiants d'y réagir. Il poursuit par une autre partie théorique avant d'inviter son public à un moment de réflexion autour d'une question liée au sujet abordé (cf. voie 3).

Outre l'avantage de laisser un temps nécessaire – incompressible – à l'apprentissage, l'exemple ci-dessus illustre comment il est possible d'agir sur les dimensions asymétriques, hiérarchiques et transmissives du cours *ex cathedra*. En alternant des séquences dans le dispositif de cours, l'enseignant développe deux rôles : celui « de pair » (qui mobilise/collectivise les apports des étudiants) et « d'expert » (qui détient des connaissances) (Faulx & Danse, 2015).

Nous retrouverons cette gestion de la temporalité à travers diverses procédures évoquées au sein des autres voies.

3^e VOIE

MOBILISER LES ETUDIANTS

Un des enjeux de l'interaction avec les étudiants réside dans la capacité du professeur à leur donner le sentiment qu'il enseigne à chacun d'eux individuellement, et non au groupe (Faulx, 2015). Cela permettrait de « personnaliser » le processus de transmission des savoirs (Enseignant, 2018). Comment réussir ce tour de force ? Par la mobilisation des étudiants, qu'elle soit cognitive, expérientielle ou – plus rarement dans ce cas-ci – corporelle.

LES PROJECTIONS EN SITUATION OU LE DIALOGUE VIRTUEL

Ces techniques de projection en situation visent à plonger les étudiants dans leurs expériences passées ou futures (Faulx & Danse, 2015). Concrètement, cela se traduit par certaines phrases du type « Vous êtes-vous déjà demandé si... ? ». D'autres techniques ont pour objectif de susciter un dialogue virtuel chez les étudiants, en leur suggérant des questions qu'ils pourraient se poser

(Faulx & Danse, 2015). Ces sollicitations peuvent prendre certaines formes, par exemple : des formules collectives, des sollicitations directes ou des suppositions.

Ces techniques pourraient stimuler l'éveil, l'attention et la concentration de l'étudiant, en se référant à ses expériences passées, aux sensations qui y sont liées, ou en l'invitant à se poser des questions.

FAVORISER LES INTERACTIONS ENTRE ETUDIANTS

Pour être efficace, il est indispensable que l'exposé magistral comporte des « vides », qu'il suscite le questionnement des étudiants, qu'il crée des espaces de « suspension » (Faulx & Danse 2015). Mais encore faut-il laisser aux étudiants la possibilité de se poser ces questions, voire d'élaborer et cheminer autour de celles-ci. Une manière de rendre ce processus possible est de proposer des temps de réflexion, d'explication, d'application et de traitement (Ménard & St-Pierre, 2014). Concrètement, suite à un moment d'exposé plus théorique, il peut être proposé aux étudiants d'échanger quelques minutes avec les voisins, de tenter de faire des liens entre leurs expériences personnelles et/ou professionnelles et ce qui vient d'être enseigné, de porter un regard critique sur cette théorie, d'imaginer des applications possibles de celle-ci en contexte, etc. Ces moments d'interaction pourront enrichir la réflexion des étudiants durant la suite du cours. Mettre en commun le contenu de cette réflexion serait entre autres l'occasion, pour l'enseignant, de se créer une représentation (plus ou moins réaliste) du degré de compréhension des étudiants (Enseignant, 2018). Cela implique toutefois d'anticiper la manière de récupérer l'attention de l'auditoire et de permettre une mise en commun riche de sens.

POUR ALLER PLUS LOIN

Pourquoi, et comment, rendre un amphi interactif ? (Berthiaume, 2013)

Conférence vidéo de Denis Berthiaume où le chercheur en pédagogie de l'enseignement supérieur présente **comment l'innovation pédagogique peut soutenir l'interaction et l'apprentissage des étudiants**.

 <http://sup.univ-lorraine.fr/conference-pourquoi-et-comment-rendre-un-amphi-interactif/>

EXPLOITER LES MEDIATEURS TICE

Un autre aspect sur lequel miser dans une perspective de redynamisation de ses pratiques pédagogiques touche au large champ des médiateurs didactiques et, plus particulièrement ici, celui de l'insertion des outils technologiques au sein des méthodes d'enseignement. Cette intégration est multiple et doit nécessairement s'envisager sous le prisme de potentielles plus-values. Il s'agit de réfléchir à la manière dont l'outil sélectionné va aider à optimiser les activités d'enseignement/apprentissage (Denis, 2017). Nous appuyant sur les faiblesses du cours *ex cathedra* telles qu'énoncées ci-avant, c'est dans une optique d'opérationnalisation que nous vous présentons quelques outils sélectionnés parmi les multiples possibilités qu'offrent les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation).

EN (PRE-)SEANCE

Dès la réalisation de leur matériel pédagogique, les enseignants ont parfois recours à des présentations assistées par ordinateur (diaporamas), qu'ils peuvent agrémenter d'illustrations, vidéos ou autre support multimédia, de façon à soutenir la matière enseignée et à accrocher au contenu, tentant par la même occasion d'éviter le piège de la linéarité du cours magistral *stricto sensu*.

L'intégration, en séance, d'outils tels que les cartes mentales (*mind maps*) et nuages de mots (*word clouds*) peut aider lors de phases d'accroche (brainstorming) ou de rappel commun (résumé, débriefing), et présente l'avantage d'intégrer ce que chacun amène. Deux autres stratégies didactiques sont les quizz/QCM et la méthode LQRT (Lecture, Questions-Réponses, Test) (Leclercq, 1998). En effet, des questionnaires en cours ou fin de séance aident au travail en spirale nécessaire à la fixation des apprentissages en amenant les étudiants à sélectionner une réponse via des boîtiers de vote électronique. La méthode LQRT suppose une phase de lecture (à domicile ou en séance) de documents de référence (syllabus, notes...) lors de laquelle les étudiants sont invités à lister des questions ou

problèmes de compréhension. En séance, l'enseignant consacre du temps afin de répondre aux questions soulevées. La fin du cours est dédiée à une séance de QCM sur la matière abordée. Ce test permet aux étudiants de se situer dans leur apprentissage. Quant à l'enseignant, il peut réguler son dispositif d'enseignement selon les informations récoltées.

ET A DISTANCE ?

Dans une optique d'individualisation de la relation enseignant-étudiant, on pourrait envisager la mise en place d'un forum de discussion ou autre système de communication asynchrone. Un espace de discussion en ligne présente l'avantage de multiplier les moyens de contact ainsi que les espaces d'expression des étudiants, tendant ainsi vers davantage d'équité de parole. Il donne aussi aux enseignants la possibilité de s'informer sur la compréhension de la matière chez leurs étudiants et de fournir des feedbacks plus individualisés (formalisés ou non), selon les possibilités et les cas. Il s'agit cependant de bien évaluer *a priori* la potentielle charge de travail additionnel que la gestion d'un tel procédé peut engendrer, tant pour l'enseignant (création, préparation, animation/modération, régulation du processus), que pour l'étudiant (faisabilité de la tâche demandée pour la date fixée, volume de travail à intégrer dans le calcul des crédits du cours).

D'autres pistes intéressantes mènent aux plates-formes virtuelles (exercices à réaliser en ligne, cas concrets à analyser débouchant ou non sur un feedback plus ou moins personnalisé...) N'oublions pas le potentiel des espaces numériques de travail collaboratif, permettant aux étudiants d'alimenter et de réajuster leurs représentations et connaissances entre pairs, par exemple dans la co-réalisation de tâches.



"You're not allowed to use the sprinkler system to keep your audience awake."

(Goff, 2000) www.tedgoff.com

CLOTURER SANS CONCLURE...

Clôturons comme nous avons débuté, en nous (ré)intéressant au paradoxe soulevé par Schleiermacher.

En 2018, il semblerait que les nombreux instruments pouvant être mobilisés (gestuelle de l'enseignant, smartphones, PowerPoint...), jouent un rôle non négligeable sur les formes que peut prendre l'exposé *ex cathedra*. Toutefois, agir sur sa forme irait-il de pair avec une modification de sa nature ? Nous pensons que c'est en tentant l'expérience de certaines stratégies proposées ici qu'une réponse, que nous ne prétendons pas détenir, pourrait émerger... Il semblerait que certaines des pistes de réflexion proposées dans ce mémo accordent davantage d'espace, de temps, d'attention... à l'apprenant, en envisageant un peu différemment le point d'ancrage du mode *ex cathedra*. Comme illustré au fil de nos quatre voies, c'est notamment en misant sur l'interaction entre pairs, en sollicitant la réflexion des étudiants, en engageant des échanges avec ceux-ci (aussi bien en séance qu'à distance) que l'enseignant-expert ouvre la porte à de réels dialogues, à plusieurs voix, diminuant ainsi l'asymétrie du cours *ex cathedra*.

POUR ALLER PLUS LOIN

« L'enseignement aux grands groupes : une interaction redécouverte par l'intégration des TIC au cours magistral » (De Paoli, 2003)

Le Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES) de l'Université de Montréal a publié un article du professeur De Paoli relatant, entre autres, **comment l'intégration d'un outil TIC a aidé à la refonte d'un cours** dont il est titulaire...



<http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/bulletins/BulletinCEFESno8.pdf> (article en page 5)

Il apparaît en outre que le cours *ex cathedra* demeure bien au cœur de pré-occupations actuelles (ce mémo en est l'exemple !). Il ne constituerait pas, se-

lon nous, un mode d'enseignement obsoleète : celui-ci a bénéficié, au fil du temps, de réflexions, d'innovations... aussi diverses que multiples.

Nous espérons que ce mémo aura été l'occasion de vous présenter quelques réflexions répondant à certains de vos questionnements passés, actuels et, qui sait, peut-être futurs...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche & formation*, 35-44. doi : 10.3406/refor.1994.1188
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, 120, 5-32. doi : 10.4000/histoire-education.1829
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). (n.d.). Ex cathedra. *Lexicographie*. Retrieved from <http://www.cnrtl.fr/definition/ex%20cathedra>
- Clerc, J.B., Honoré, E., Kaufmann, L., Roduit, G., & Zosso, I. (2011). *Cours magistral*. Retrieved from Haute Ecole Pédagogique de Vaud Web site : <https://lyonelkaufmann.ch/histoire/wp-content/uploads/2008/09/CoursMagistralDocs.pdf>
- Daele, A., & Berthiaume, D. (2010). *Choisir ses stratégies d'enseignement*. Retrieved from https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_m3_strategies_enseignement.pdf
- Daele, A., & Sylvestre, E. (2011). *Enseigner à un grand groupe*. Retrieved from https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_grands_groupes_v2.pdf
- Daele, A., & Sylvestre, E. (2013). Comment dynamiser un enseignement avec de grands effectifs ? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (pp. 149-164). Berne: Éditions Peter Lang.
- Denis, B. (2017). *Chapitre II : Apports des TIC dans l'Enseignement – Découverte d'outils et de services*. Document non publié, Université de Liège, Liège.
- De Roth, L. (2003). Réflexions sur l'enseignement magistral dans un grand groupe. *Bulletin CEFES*, 1(8), 1-8. Retrieved from <http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/bulletins/BulletinCEFESno8.pdf>
- Desbiens, J.F., Kozanitis, A., & Lanoue, S. (2015). *Repenser l'utilisation de l'exposé magistral*. Retrieved from Université du Québec, Le tableau Web site: http://pedagogie.uquebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau_vol4-no7_2015-3.pdf
- Faulx, D. (2015). *Questions pratiques de conduite d'une formation*. Document non publié, Université de Liège, Liège.
- Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Houart, M. (2009). *Étude de la communication pédagogique à l'université à travers les notes et les acquis des étudiants à l'issue du cours magistral*. (Thèse de Doctorat), Université de Namur, Namur. Retrieved from https://pure.fundp.ac.be/ws/files/9733973/these_HOUART_Mireille.pdf
- Ko, L., Rana, J., & Burgin, S. (2018). Teaching & Learning Tips 5: Making lectures more « active ». *International Journal of Dermatology*, 57(3), 351-354. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ijd.13701>
- Leclercq, D. (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont: Pierre Mardaga.
- Lejeune, G. (2014). Vers une pensée moderne du dialogue F. Schlegel et F.D. Schleiermacher. *Archives de Philosophie*, 77(1),131-150. doi: 10.3917/aphi.771.0131
- Loizon, A., & Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments. *Distances et médiations des savoirs*, 9, 1-17. doi: 10.4000/dms.1004
- Ménard, L., & St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)
- Papi, C., & Glikman, V. (2015). Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC. *Distances et médiations des savoirs*, 9. Retrieved from <http://dms.revues.org/1012>
- Roduit, G., Kaufmann, L., Clerc, J. (2014). *Didactique de l'histoire I*. Document non publié, Haute École pédagogique du canton de Vaud, Vaud.
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion, numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion*, 5-24. Retrieved from https://sup.ups-tlse.fr/colloques/docs/txt_mr_190505.pdf
- Sander-Regier, R., Abou Merhy, B., & McColl, T. (2007). Enseigner à des grands groupes. In E. Kristensen (Eds), *Enseigner à l'Université d'Ottawa: Un guide des professeurs et assistants à l'enseignement* (pp. 49-67). Ottawa: Centre de pédagogie universitaire.
- Vanpee, D., Godin, V., & Lebrun, M. (2008). Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière des quelques principes de pédagogie active. *Pédagogie médicale*, 9(1), 32-41. Retrieved from <http://www.pedagogie-medicale.org/articles/pmed/pdf/2008/01/pmed20089p32.pdf>