



HAL
open science

L'ENSEIGNEMENT DU DROIT DANS LE SUPÉRIEUR

Alicia Mazouz

► **To cite this version:**

| Alicia Mazouz. L'ENSEIGNEMENT DU DROIT DANS LE SUPÉRIEUR. 2024. hal-04563616

HAL Id: hal-04563616

<https://hal.science/hal-04563616>

Preprint submitted on 29 Apr 2024

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.

Copyright

L'ENSEIGNEMENT DU DROIT DANS LE SUPÉRIEUR

État des lieux des pratiques



Par Alicia Mâzouz,

Maîtresse de conférences en droit à l'Institut catholique de Lille

Chercheuse au C3RD, Chercheuse associée à l'IRJS (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne)

Avril 2024

Introduction : L'enquête	4
I. Les personnes au coeur de l'enquête	7
Lieux d'exercice de l'activité d'enseignement	7
En France	7
À l'international	8
Les profils des personnes : âges, expériences, genres et statuts	9
Genres et expériences : une répartition relativement équilibrée	9
Tranches d'âges et statuts : déséquilibre de représentation	10
II. Analyse des exercices et des méthodes	13
Identification des exercices utilisés	13
Identification et analyse critique des exercices « classiques »	13
Propositions d'exercices nouveaux	24
Réflexion sur quelques outils et méthodes	35
Accompagner les lacunes d'écriture	35
La place des outils numériques	36
La place de la transdisciplinarité	38
L'approche par compétences	39
Des pistes pour identifier les freins à l'innovation	42
La place de la formation initiale et continue	50
III. Analyse des lieux et des espaces de l'enseignement	55
Les espaces en présence	55
Le caractère accueillant des espaces	55
Le caractère modulable des espaces	56
Les cours et la distance	59
L'hybridation des cours	60
Les cours exclusivement à distance	61

Les préférences concernant les modalités de cours	62
Les cours en dehors de la salle	63
Les cours en dehors de la salle de cours mais au sein de l'établissement	63
Les cours en dehors de l'établissement	64
IV. Analyse des temps de l'enseignement	66
L'avant-cours	66
Le temps de la préparation par les personnes enseignantes	66
Le temps de conception et de correction des évaluations	68
Le temps consacré aux tâches administratives	71
Le temps consacré aux interactions avec les étudiants et étudiantes	74
Les travaux préparatoires	76
Le temps du cours	80
La classe inversée	80
Le choix de la pause	81
L'après-cours	84

INTRODUCTION : L'ENQUÊTE

Pourquoi cette enquête ?

Après plusieurs années d'expérimentation, d'échanges de couloirs et d'une quête de formalisation de ces échanges, j'ai décidé de consacrer mon travail d'habilitation à diriger des recherches au sujet qui réunit sans doute le plus d'enseignants-chercheurs en droit, sans cloisonnement disciplinaire, et auquel nous consacrons finalement trop peu de temps : l'enseignement.

Avant de finaliser mon ouvrage consacré à ce sujet et qui vise à identifier des tendances, valoriser des pratiques, discuter de démarches, j'ai souhaité infirmer ou confirmer certaines observations et obtenir un meilleur panorama des pratiques, en réalisant une enquête quantitative.

Contexte de l'enquête

L'enquête a été menée entre le 15 janvier 2024 et le 1er avril 2024. Elle a été diffusée par le biais du réseau social LinkedIn. Ce choix mérite une explication. En effet, j'ai fait le choix de ne pas envoyer directement ce questionnaire à des personnes identifiées dans mon réseau de recherche. Je savais que nombre d'entre elles étaient sensibles aux enjeux de pédagogie et je ne voulais pas fausser la représentativité du panel. En utilisant LinkedIn, j'ai mobilisé une communauté de juristes plus large que ma communauté de travail habituelle, quand bien même ces deux communautés pouvaient en partie se recouper. J'ai également opéré des relances, toujours par le canal de LinkedIn, pour inviter des personnes qui se présentent comme enseignant-chercheur à répondre à l'étude.

Certaines personnes ont relayé mon questionnaire, ce qui peut expliquer des résultats plus importants pour certains établissements en France mais aussi au Québec.

Analyse générale des résultats et perspectives

Ce questionnaire comporte assurément, avec le recul, des faiblesses, des biais, des erreurs. Des échanges parallèles et une démarche qualitative viendront en compléter et préciser les résultats. Je me refuse pour l'heure à laisser le doute et l'inquiétude d'être jugée m'empêcher d'en diffuser les résultats. Car à l'image de mon travail sur la pédagogie, l'erreur et les doutes nourrissent tout autant ma pratique enseignante que ma vision de la recherche.

Les résultats synthétisés ci-après nous offrent des pistes de réflexion et de collaborations intéressantes. Certains enjeux méritent assurément d'être approfondis tels que la variété des exercices, la fabrication des supports de cours, la structuration des enseignements et les espaces dans lesquels nous les dispensons. D'autres questions montrent également l'engagement important des enseignants et enseignantes, en France et à l'étranger et rassurent sur la force collective dont nous pourrions faire preuve grâce à cet engagement, parfois passionnel, envers notre belle profession.

Mais c'est aussi l'isolement, le manque d'accompagnement, parfois le regret des effectifs démesurés, inversement proportionnel des moyens engagés, qui se retrouvent au gré des réflexions portant sur la pédagogie.

Au final, les résultats des réponses apportées par 355 personnes sont exploitables. Ce panel est assez significatif, et me permet d'obtenir des regards variés, comme la présentation des personnes ayant répondu à l'étude le montrera. J'ai souhaité conserver le plan de présentation du questionnaire pour présenter les résultats ci-après afin de respecter l'ordre dans lequel les

répondants et répondantes ont été amenés à réfléchir. Je me suis également efforcée de ne pas engager mes réflexions personnelles dans ce document. Il est ici question de dresser un constat, un bilan. L'analyse critique sera offerte dans le cadre de mon ouvrage dédié à l'enseignement du droit, qui accueillera les résultats de ce questionnaire en annexe.

Il faut entrevoir la présentation intermédiaire de ces résultats comme une nouvelle étape dans ma démarche de reconstruction collective de nos pratiques enseignante en droit. En diffusant les résultats de l'enquête dès à présent, je souhaite recueillir de nouvelles réactions, propositions, susciter des discussions qui viendront enrichir l'ouvrage qui sera finalement soutenu dans le cadre de mon habilitation à diriger des recherches.

Au final, l'enthousiasme dans les réponses au questionnaire, les encouragements témoignés en faveur de cette thématique de travail, en particulier par des personnes que je ne connaissais pas, ont renforcé ma conviction de poursuivre cette investigation scientifique. Aujourd'hui, la confiance témoignée par ces personnes, qui m'ont parfois confié des informations importantes et même personnelles, le temps qu'elles ont pu trouver pour répondre à l'étude, m'honore et m'oblige. Grâce à toutes ces forces, mon ouvrage ne sera pas celui d'une personne seule mais d'une personne forte de centaines de regards.

Il est donc temps d'arpenter ensemble ce chemin de la réflexion, carrefour passionnant entre le droit et son enseignement.

I. LES PERSONNES AU COEUR DE L'ENQUÊTE

Avant de rentrer dans l'analyse des résultats portant sur les pratiques enseignantes, il est indispensable de présenter les acteurs et actrices de l'enseignement dont j'ai tenté, pour les besoins de la présente enquête, d'obtenir un échantillon suffisamment représentatif. Seront ainsi précisés, au regard des informations recueillies par le biais de l'enquête, tout d'abord les lieux de l'activité puis ensuite les profils des personnes à savoir leur âge, leur genre, leur durée d'expérience professionnelle et leur statut.

Lieux d'exercice de l'activité d'enseignement

En France

Il faut tout d'abord préciser que 289 personnes enseignent le droit à titre principal en France dans des établissements supérieurs publics, 50 universités françaises étant représentées dans l'enquête.

Les établissements privés catholiques sont présents à travers les réponses de 31 personnes répondantes, tandis que 7 personnes exerçant en IEP et 8 dans divers établissements supérieurs privés figurent également dans l'étude.

Ces chiffres permettent ainsi d'obtenir des opinions illustrant la diversité de l'enseignement du droit dans le supérieur, quand bien même certains établissements ne sont pas suffisamment représentés, tels que notamment les écoles de commerce.

Il doit être ici clairement souligné que l'étude n'opérera pas de distinction entre les différents lieux de l'enseignement du droit dans le supérieur.

À l'international

Le panel des personnes répondantes qui n'enseignent pas en France est composé de 66 individus exerçant leurs activités d'enseignement dans les pays suivants : Algérie, Allemagne, Angola, Australie, Belgique, Cameroun, Canada, Côte-d'Ivoire, Ecosse, Finlande, Inde, Italie, Madagascar, Maroc, Pays-Bas, Suisse, Togo, Tunisie.

Au sein de ce panel, il faut souligner que 37 personnes répondantes enseignent à titre principal au Canada et principalement au Québec. Ce taux de réponses plus important que pour les autres pays s'explique par les liens ténus que j'entretiens en matière de recherche avec le Canada et par le fait que le questionnaire y a été relayé par plusieurs collègues.

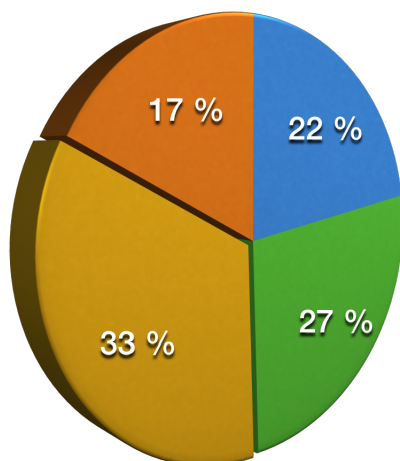
Le nombre de réponses recueillies ne permet assurément pas de dresser un état des lieux pour chaque pays représenté mais il offre une ouverture précieuse à la réflexion. Certain nombre d'outils et d'objectifs peuvent constituer des lignes de convergence entre les différents systèmes culturels et juridiques.

Les profils des personnes : âges, expériences, genres et statuts

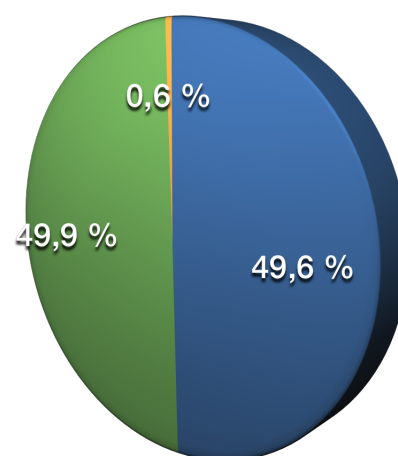
Genres et expériences : une répartition relativement équilibrée

Les profils des personnes ayant répondu à l'étude sont relativement bien repartis

- enseigne depuis moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- Entre 10 et 20 ans
- Plus de 20 ans



d'un point de vue **de l'âge, du nombre d'années d'exercice ainsi que du genre**, la parité étant quasiment parfaite alors qu'elle n'a pas été spécifiquement recherchée.



- De genre masculin
- De genre féminin
- préfère ne pas répondre

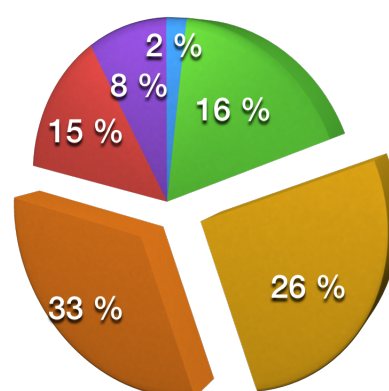
Tranches d'âges et statuts : déséquilibre de représentation

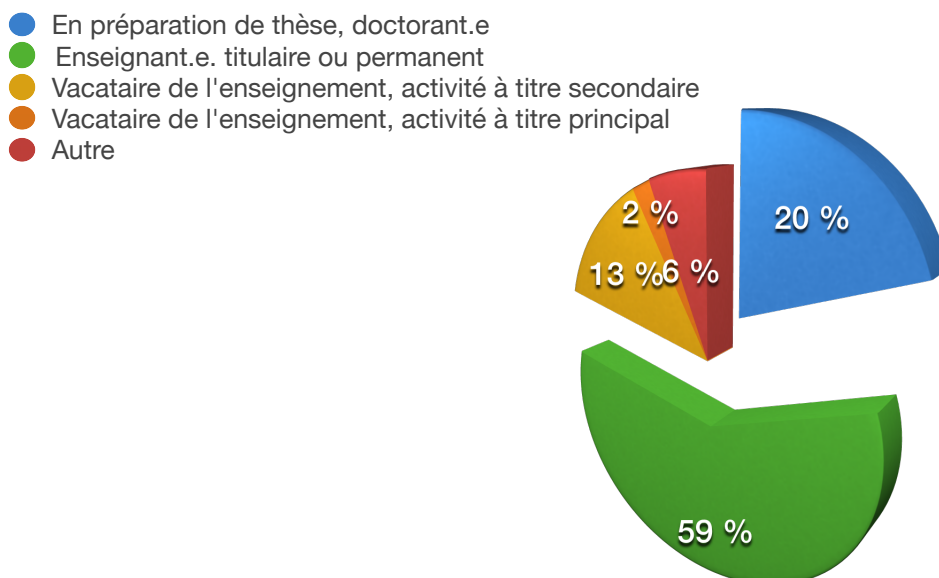
Concernant **la tranche d'âge**, les catégories des moins de 25 ans et des plus de 55 ans sont moins bien représentées. Les catégories cumulées des 31-45 ans représentent près de 60% des répondants.

Ce décalage peut sans doute en partie s'expliquer par le canal de diffusion de l'enquête, soit le réseau social LinkedIn.

En outre, concernant la tranche d'âge des moins de 25 ans, elle concerne un public débutant, qui est, *a priori*, composé d'un nombre moins important de personnes.

Par ailleurs, certaines d'entre elles peuvent se sentir moins légitimes pour répondre à l'enquête comme en témoigne des remarques formulées en ce sens par les personnes les plus jeunes qui ont toutefois accepté de répondre au questionnaire.





Concernant **le statut des personnes** qui enseignent, je regrette de n'avoir pas réussi à mobiliser davantage les personnes vacataires. Elles représentent une grande partie des forces vives des universités françaises aujourd'hui, comme en atteste un récent rapport d'avril 2024, réalisé par le Collectif nos services publics, intitulé « L'explosion du recours aux vacataires ou l'ubérisation de l'enseignement supérieur ».

Si l'on cumule les deux catégories de vacataires et la catégorie « autre », on arrive néanmoins à 21,1 % de répondants. Toutefois, et là se trouve la difficulté et les limites de ce type de catégorisation, il n'est pas exclu que dans la catégorie des personnes inscrites en doctorat, certaines personnes soient également des vacataires.

À noter donc que la majorité des personnes répondantes présentent un statut d'enseignant titulaire et donc une certaine sécurité d'emploi. Il est important de tenir compte de cette donnée dans l'analyse des réponses apportées. On pourrait en effet penser qu'une fois titulaire de leur poste, les membres de la communauté enseignante se sentent plus libres et plus disponibles pour penser leur pratiques enseignantes. Mais l'étude ne laisse pas apparaître de manière éclairante une distinction d'engagement, d'innovation, propre aux personnes

titulaires. Au contraire, des dernières sont souvent happées par d'autres tâches, telles que la recherche mais également les tâches administratives, qui ne conduisent pas à libérer nécessairement le temps souhaité pour penser et repenser les enseignements.

À la lumière de cette modeste étude, les envies d'innovation, les propositions originales d'exercices et de méthodes ne relèvent pas manifestement d'une catégorie statutaire en particulier mais sont plutôt le fruit d'initiatives personnelles. En ce sens, cette étude vient confirmer le ressenti et l'analyse que j'avais pu faire en organisant les journées « Pédagogiquement Vôtre » à partir de 2017. Les participants et participantes étaient et sont souvent des personnes isolées dans leurs institutions, en quête de changement, soucieuses de penser leurs enseignements sans trop savoir par où commencer et sans toujours bénéficier du soutien pertinent dans cette démarche.

II. ANALYSE DES EXERCICES ET DES MÉTHODES

À travers cette partie du questionnaire, je m'intéresse au coeur des pratiques. Quels outils mobilise-t-on pour transmettre et quels outils pourrait-on introduire ? Pourrait-on s'enrichir de nouvelles méthodes, de nouvelles visions ? Mais j'ai aussi souhaité mettre en chiffre un point essentiel : celui de la formation des enseignant.e.s tout au long de leur vie professionnelle ou plutôt de son absence.

Identification des exercices utilisés

Identification et analyse critique des exercices

« classiques »

- **Question : Selon vous, quels sont les exercices que l'on utilise classiquement dans les facultés de droit ?**

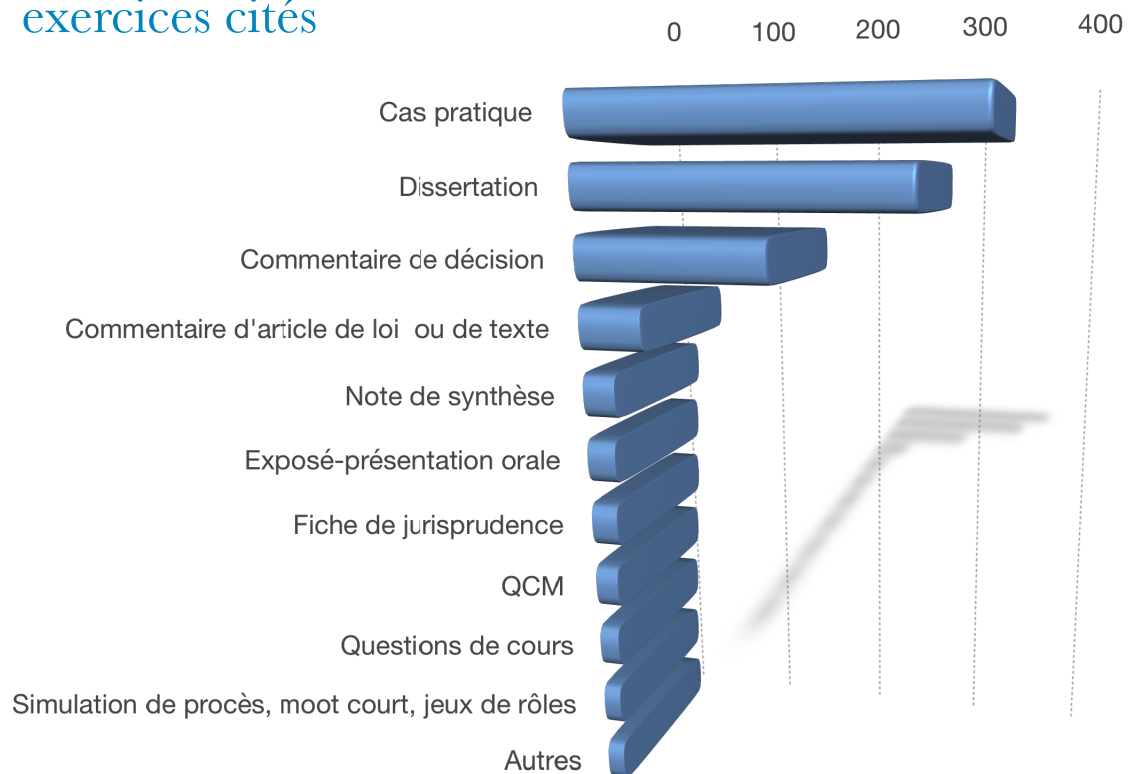
Par cette première question à la formulation quelque peu restrictive, je voulais sonder l'évidence : certains exercices semblent s'imposer, comme d'indispensables outils pour transmettre le droit. En ouvrant le questionnaire au-delà des établissements d'enseignement supérieur français, je souhaitais comparer les disparités existantes concernant les exercices mobilisés. En utilisant le terme « classique » dans la formulation de ma question, je cherchais à recentrer les réponses sur les exercices qui étaient consensuellement mobilisés. Cet objectif a été globalement atteint au regard des réponses, à l'exception de quelques personnes qui ont finalement retenu une acception plus subjective du terme « classiquement ».

Le cas pratique : un plébiscite

Après avoir compilé les réponses et sans opérer à ce stade de distinction entre les pays, l'exercice qui est le plus souvent cité est le cas pratique/la consultation juridique, pour lesquels il est possible de compter 331 occurrences. L'écrasante présence du cas pratique s'explique par le fait que cet exercice se retrouve dans tous les pays. Il est particulièrement présent dans les réponses des enseignants et enseignantes québécoises.

Les autres exercices rencontrés ne connaissent pas une utilisation si consensuelle. Si la dissertation (277 occurrences) et le commentaire de décisions (161 occurrences) sont très présents dans les réponses, cela s'explique avant tout par leur omniprésence dans l'enseignement supérieur français.

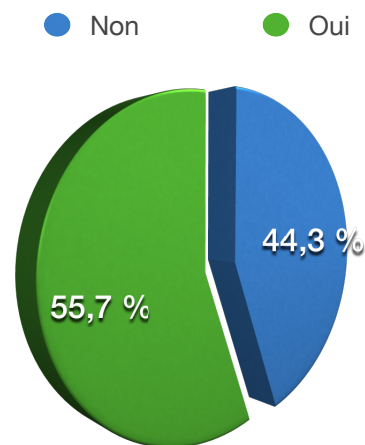
Synthèse des exercices cités



Certains résultats peuvent surprendre. En effet, il me semble que la réalité des examens en France ne correspond pas tout à fait à l'inventaire qui ressort de l'enquête. En réalité, si la dissertation, le commentaire et le cas pratique se maintiennent très certainement dans le trio de tête, je suis surprise que les oraux et les questions de cours soient finalement peu cités alors qu'il s'agit d'une modalité d'évaluation extrêmement fréquente, notamment pour les matières qui font l'objet d'une évaluation en une heure.

S'il s'agit donc de modalités classiques d'évaluation, il semblerait que ces exercices ne viennent pas nécessairement à l'esprit des enseignants. On peut ainsi en déduire qu'il ne s'agit pas forcément d'exercices auxquels on prépare véritablement la communauté apprenante, laissant apparaître un paradoxe : les étudiants et étudiantes s'exerceraient tout au long du semestre à des formes d'exercices qui ne seraient pas nécessairement celles rencontrées à l'examen. L'évaluation n'est donc pas toujours la consécration d'une progression pensée et construite.

- **Question : Dans les exercices juridiques classiquement mobilisés pour enseigner le droit, le cas pratique, le commentaire d'arrêt ou de texte, la dissertation, pensez-vous que des changements ou des modifications doivent être opérés ?**



Après ce constat, qui est venu finalement confirmé l'intuition première d'une omniprésence de certains exercices, je me suis demandée si l'usage de ces exercices emportait une adhésion sans réserve de ceux et celles qui les mobilisent comme outil d'apprentissage du droit. Cette question laisse apparaître une ligne de fracture.

Une petite majorité de personnes pensent qu'il faut envisager de modifier ces exercices mais 44,3 % des personnes sondées ne remettent absolument pas ces exercices en questions. Il faudrait ici opérer une analyse plus fine de ce résultat. Est-on face à un impensé, est-ce la force de l'habitude qui offre un confort intellectuel qu'il n'est pas question d'interroger ou le gage d'une véritable confiance dans la façon dont les outils sont mobilisés et par soi-même mais aussi par les autres ?

Question : Si oui, pouvez-vous préciser lesquels (les changements à opérer sur les exercices classiques) ?

Afin d'organiser les résultats des 197 personnes ayant répondu à cette question, il m'est apparu pertinent d'opérer une classification des remarques formulées. A l'exception de quelques propositions plus personnelles, des lignes fortes émergent, pour lesquelles les temps forts suivants seront retenus.

La première série de remarques relève **de la méthodologie**.

Une méthodologie mieux maîtrisée et uniformisée

Il est tout d'abord fait mention de la question de la maîtrise de la méthodologie par les individus enseignants. Certaines personnes le soulignent expressément en indiquant qu'il est parfois difficile d'enseigner, notamment la méthode du commentaire d'arrêt, lorsque les enseignants ne comprennent pas toujours la technique de cassation par exemple. Plusieurs personnes déplorent une méthodologie qui manque parfois de traits communs. Une absence d'uniformisation entre les personnes enseignant les matières de droit privé et celles enseignant les matières de droit public est également soulignée par une personne répondante.

Concernant la méthode, la critique qui revient de manière récurrente, et uniquement chez les enseignants et enseignantes françaises, est celle de la trop grande rigidité dans le formalisme et en particulier, le célèbre « plan en deux parties, deux sous parties ». Cette critique revient à 20 reprises, visant directement cette méthode binaire d'organisation des idées. Certaines critiques portent sur des éléments plus spécifiques encore

La trop grande rigidité formelle

tels que l'interdiction des verbes conjugués dans les titres. Selon certaines personnes répondantes, cet excès de formalisme ne contribuerait pas au déploiement du raisonnement juridique, paralysant parfois les apprenants et apprenantes. La récurrence de cette remarque invitera donc à l'approfondir. La forme est-elle une alliée ou une ennemie ?

Une progressivité à construire

Un autre point intéressant, émerge nettement de : il s'agit d'un plaidoyer en faveur d'une meilleure progressivité de l'introduction de certains exercices. Cet argument apparaissant sous des formes assez variées, il est délicat de le quantifier mais il occupe une place notable dans les réponses. La dissertation bénéficie d'un traitement assez original car contrasté. Certaines personnes considèrent qu'elle ne doit pas être introduite avant la troisième année voire le cycle supérieur d'étude (Master) tandis que d'autres, au contraire considèrent qu'il s'agit de l'exercice le plus facilement mobilisable en première année. D'aucuns conviennent que plutôt qu'une dissertation, un commentaire d'affirmation serait plus adapté à la première année, ce qui rejoint en partie le point précédent concernant la forme et le plan en deux parties, deux sous parties. Une personne indique que pour certaines matières, il ne lui paraît plus pertinent de donner des dissertations une fois le Master intégré, à l'instar de la matière de procédure pénale. Pour le commentaire d'arrêt, une progressivité est également plébiscitée. Il pourrait s'agir dans les premières années d'un simple commentaire guidé, une lecture d'arrêt accompagnée de questions.

De manière générale, plusieurs personnes soulignent l'importance d'une réflexion sur la répartition de ces exercices selon les années. Dans une réponse, il est indiqué qu'il convient de s'affranchir de la contrainte tendant à la réalisation de tous ces exercices, dans toutes les matières pour toutes les années universitaires et avancé un argument en faveur de la liberté de choix. En ce sens, une personne précise, je cite « *je pense qu'on ne doit pas utiliser les 3 types d'exercices classique systématiquement dans toutes les matières et je pense qu'il faut varier les exercices et en ajouter plein d'autres. L'utilisation de 3 exercices types est preuve d'un manque d'imagination* ».

Penser la répartition des exercices

Une proposition intéressante consiste à envisager de prévoir des compétences à acquérir pour chaque année d'étude, ce qui nécessiterait une concertation de la part de l'ensemble des enseignants. On soulignera également la proposition en faveur de travaux dirigés consacrés à la méthodologie et l'importance d'accompagner les étudiants et étudiantes dès la rédaction de leur brouillon.

Une personne propose également de décloisonner la distinction entre le cours magistral et les travaux dirigés, qui sont souvent les lieux privilégiés pour enseigner la méthode. Cette personne indique que pour sa part elle intègre des exercices et des partages de méthode dans son cours magistral.

Enfin quelques propositions assez isolées sont formulées mais je souhaitais toutefois les soumettre au débat. Ainsi, une personne suggère de ne plus noter ces exercices tandis qu'une autre invite à prévoir des sessions à livre ouvert sans préciser toutefois s'il s'agit d'une pratique d'entraînement ou également à appliquer au moment de l'évaluation.

La question de la rétroaction et de la correction

Ces derniers points offrent une transition avec les remarques relatives à la rétroaction. Sa faiblesse est pointée du point par une personne répondante tandis que d'autres regrettent l'absence de temps pour procéder à une correction plus fine des exercices. Une personne propose que ces exercices soient pratiqués en groupe pendant les travaux dirigés afin de favoriser un enrichissement mutuel et une rétroaction entre paires, qui peut être précieuse.

Au-delà des critiques relatives à la méthodologie, les remarques qui ressortent de l'étude ont trait à **la quête de sens** de la pratique pédagogique qui conduit à mobiliser ces exercices tels que nous le faisons généralement aujourd'hui.

Une personne souligne ainsi qu'elle indique toujours aux étudiants et étudiantes les compétences de bases nécessaires pour un juriste, soit je cite « *bien écrire, bien rédiger, être capable d'argumenter, de rechercher* » et qu'à partir de cet énoncé, la personne enseignante insiste sur l'importance de ces compétences lorsqu'elle explique les différents exercices et qu'elle les met en pratique.

Des exercices plus engageants

Plusieurs remarques mentionnent la difficulté à maintenir l'attention de la communauté apprenante et insiste ainsi sur la nécessité de penser un meilleur engagement des étudiants.

Des propositions sont formulées en faveur de cet engagement comme par exemple, utiliser dans le cas pratique des personnages qui reviendront tout au long du semestre afin de créer un lien avec les étudiant.e.s. En ce sens, une personne considère que si les études de cas étaient plus concrètes, l'engagement

serait plus manifeste et se retrouverait dans les copies. Une autre proposition invite à proposer des restitutions de consultations juridiques à l'oral.

Enfin, la piste de la méthode des exercices inversés nous semble devoir être mentionnée, soit par exemple le cas pratique inversé qui consiste à faire rédiger les faits aux étudiants ou encore pour les décisions de justice, où il est demandé aux étudiant.e.s de rédiger la décision au lieu de l'analyser.

Nombre de personnes considèrent que le sens de ces exercices doit être éclairé par leur importance en pratique. Par conséquent, les modifications qui devraient être opérées doivent viser à les rapprocher au mieux des réalités pratiques. Les exercices doivent être

Faire vivre les liens avec la pratique

« *arrimés davantage à la réalité des pratiques professionnelles* » ou encore « *il faut que l'exercice soit un mouvement entre le code et la vie, la théorie et la pratique...* ». La question posée par une personne illustre ce soucis de relier davantage les exercices et les pratiques : « *Les étudiants vont-ils dans les palais de justice ?* »

De manière générale, plusieurs remarques témoignent du regret de voir ces exercices parfois réduits à de la simple restitution de cours. Pour la dissertation en particulier la remarque revient à plusieurs reprises. Ainsi, une personne invite à assumer davantage des épreuves d'évaluation des connaissances sous forme de questions courtes tout en remettant au cœur des exercices de cas pratique, dissertation et commentaire la réflexion juridique, la construction des raisonnements et le syllogisme. Ces exercices ne doivent donc plus être des outils de « *bachotage* » mais véritablement aiguiser le sens critique. Ils doivent être construits non pour trouver la réponse dans un manuel mais pour aiguiser le sens critique. Les hypothèses saugrenues peuvent être aussi mobilisées à cette fin.

Des propositions diverses sont formulées, que nous soumettons à la lecture et à la réflexion. Pour le cas pratique, il pourrait ainsi être réalisé à partir de documents et non pas seulement d'un énoncé. Plusieurs personnes appellent à lui préférer la consultation juridique, c'est à dire à orienter la réponse du cas pratique pour apporter une solution concrète. Il devrait être plus « *concret* » et « *complexe* », notamment en raison de la disponibilité des sujets sur internet et de l'apparition de l'IA. À plusieurs reprises, il est fait mention de l'importance d'une construction du cas de tel sorte qu'il valorise le raisonnement et non pas un résultat unique à atteindre. Dans la correction et les barèmes proposés, il faudrait ainsi tenir compte davantage de ce raisonnement. *In fine*, ce qui est important dans le cas pratique, ce n'est pas tant le résultat que l'on obtient mais le raisonnement déployé pour l'atteindre.

Une proposition est faite pour le commentaire d'arrêt qui mérite d'être relevée. La rédaction pourrait être faite dans la perspective imaginaire (ou non) d'une publication dans une revue juridique. Cela permettrait effectivement de placer les étudiants et étudiantes dans la posture de plume doctrinale. Pour la dissertation, il est proposé de lui substituer, dans certaines situations, des mini-mémoires de recherche.

Enfin, je souhaiterais mettre en lumière une dernière série de remarques de personnes qui souhaitent davantage inscrire ces exercices que nous mobilisons par habitude, **dans le monde qui entoure les juristes.**

Valoriser la transdisciplinarité et l'ouverture en droit comparé

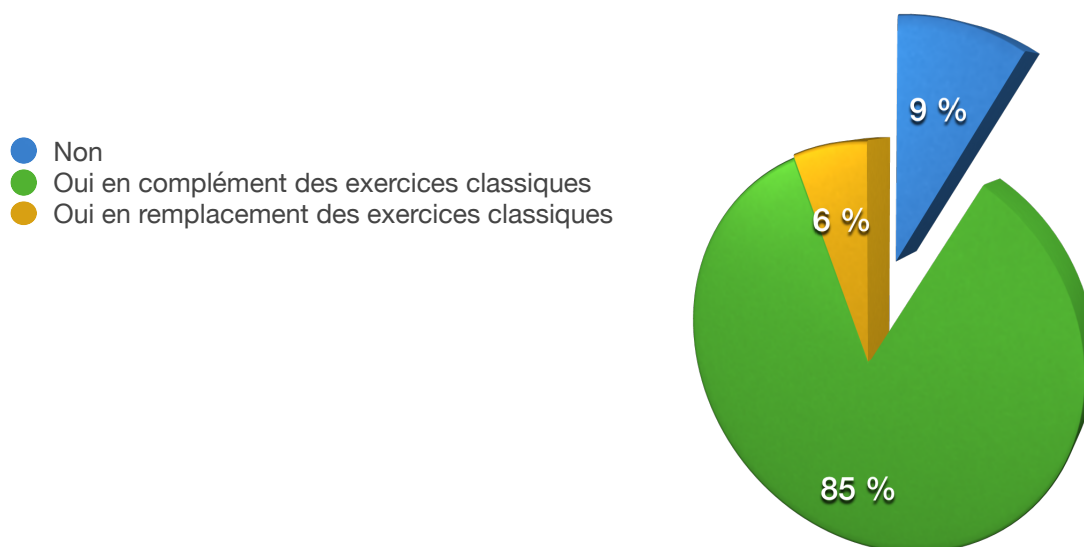
À plusieurs reprises, il est fait mention de l'importance « *de rajouter une dimension plus transdisciplinaire* » à ces exercices : « *le droit ne doit pas s'enseigner en silo* ». Une transversalité pourrait éclairer la matière juridique et ses *summa divisio* parfois bien rigides. Mais c'est aussi l'importance d'inscrire notre pédagogie dans une approche « *plus incarnée des opérations juridiques* » et dans une « *considération des effets sociaux des règles* » qui apparaît dans les réponses. Une personne plaide également en faveur d'une ouverture de ces exercices à une dimension comparatiste du droit. Un point doit toutefois être souligné : la majorité des remarques en faveur d'une telle ouverture sont formulées par les enseignants et enseignantes dispensant leurs cours au Québec.

Enfin, la perspective d'une généralisation des IA génératives invite plusieurs personnes à envisager la redéfinition de ces exercices à l'aune de ce nouveau paradigme. Si l'inquiétude liée à l'IA générative n'est pas absente des résultats, le nombre de remarques reste toutefois limitées à 10 réponses portant spécifiquement sur ce point. Aucune proposition concrète d'adaptation de ces exercices n'est formulée directement en lien avec l'IA générative.

Les défis posés par l'IA

Propositions d'exercices nouveaux

- **Pensez-vous que de nouveaux exercices doivent être utilisés dans les facultés de droit ?**



À mon sens, le résultat qu'offre les réponses à cette question fermée est extrêmement important dans le cadre d'une réflexion portant sur l'évolution des pratiques enseignantes.

Le premier constat est celui de la faible proportion de personnes qui ne souhaitent pas l'introduction de nouveaux exercices pour mieux enseigner le droit. Le second constat, complémentaire, est celui d'une majorité écrasante, qui, au contraire, aspire à la mobilisation de nouveaux exercices. Mais il faut alors observer que 85 % de cette catégorie souhaite que cette introduction intervienne de manière complémentaire avec l'existant et non pas en remplacement. Cette dernière catégorie reste en effet extrêmement minoritaire et sur les 21 personnes exprimant ce souhait, il peut être souligné qu'un tiers d'entre elles n'exercent pas en France.

Ce résultat me paraît important car il laisse à penser qu'une modification de l'enseignement du droit impliquerait, pour obtenir l'adhésion du corps enseignant, non pas une révolution des pratiques mais plutôt une évolution progressive reposant sur l'introduction d'une variété d'exercices, mobilisables à la discrétion des personnes enseignantes. Aussi, les réponses à la question ouverte suivante offre la possibilité de dresser un premier inventaire de pratiques variées qui pourraient précisément offrir de nouvelles pistes de réflexion à l'ensemble de la communauté enseignante.

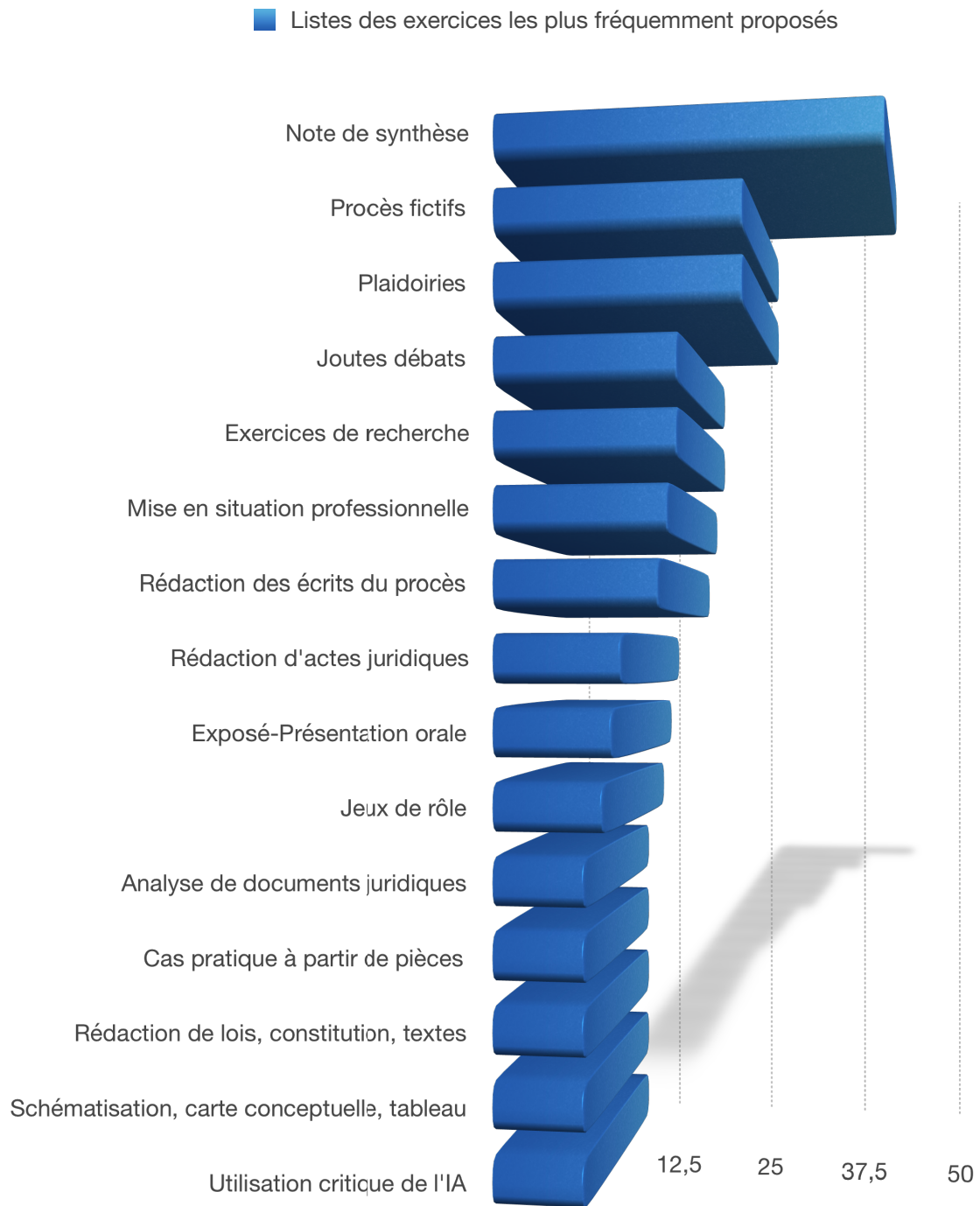
- **Avez-vous des propositions d'exercices à suggérer ?**

A mon sens, l'apport de cette question réside dans la liste qu'elle permet d'établir. Il faut noter que cette question a recueillie 295 réponses, la plupart étant exploitables. J'ai souhaité conservé tous les exercices indiqués, y compris lorsqu'il ne l'était qu'une seule fois. À ma connaissance, il n'existe pas aujourd'hui de liste d'exercices pouvant être mobilisés spécifiquement pour la matière juridique. Je précise que cette liste pourra servir de point de départ et que je me suis efforcée de la traiter avec neutralité.

Je me suis gardée à ce stade du travail, et dans le cadre de cette restitution de l'enquête, de faire figurer mes propres réflexions, regards et illustrations sur les exercices proposés. Je n'y ai donc pas ajouté les exercices mobilisés par des collègues dont j'avais connaissance en dehors de l'exploitation du questionnaire ou des exercices que je mobilise moi-même.

Lorsque des précisions sur les modalités de mise en oeuvre ont été apportées par les personnes répondantes et qu'elles s'avèrent utiles pour mieux cerner l'exercice, je les ai indiquées.

Le graphique ci-dessous met en lumière les exercices ou les méthodes qui sont plus particulièrement plébiscitées.



Revaloriser l'oralité

La place que la communauté enseignante souhaiterait voir accorder à l'oralité est mise en lumière par la présence d'exercices spécifiques : exposés oraux, débats, plaidoiries, procès fictifs, jeux de rôles. Par ailleurs 36 personnes indiquent expressément qu'il est essentiel de revaloriser l'oral.

Nombreuses sont également les personnes qui plaident en faveur d'une approche plus pratique de l'enseignement, d'un meilleur ancrage des cours aux réalités professionnelles afin de rendre le droit plus vivant ce qui expliquent aussi le succès des exercices qui apparaissent dans le classement ci-dessus.

Les liens avec la pratique

Et la créativité ?

Par ailleurs, ce questionnaire vient confirmer un constat, celui de la faiblesse d'une approche créative dans l'enseignement du droit. Dans les réponses, la place du jeu, des arts, de la fiction, de l'inventivité dans l'écriture est très faible. On pourra souligner que sur l'ensemble des résultats le terme « créativité » est employé deux fois tandis que celui de « création » apparaît trois fois (dont une occurrence qui concerne la création par l'enseignant et non par l'étudiant). Une seule occurrence du terme « imagination » peut être trouvée.

Enfin, si l'IA n'est pas absente des réflexions, sa place reste encore limitée lorsqu'il est question de l'intégrer au sein de nouvelles pratiques. Il faut sans doute mettre cette absence de propositions très concrètes sur le compte de la nouveauté de diffusion au grand public. C'est un point qui méritera une attention toute particulière au regard des évolutions technologiques en cours.

Et l'IA ?

Proposition d'exercices ou de méthodes par ordre alphabétique

Exercices proposés	Occurrences	Précisions apportées par les répondants et répondantes
Analyse d'évènements d'actualité	7	Commentaire juridique à partir d'une déclaration du gouvernement par exemple
Analyse de discours	1	
Analyse de documents juridiques	10	PV, statuts, pactes d'associés, contrats, contrats de travail, conditions générales de vente, dossier caviardé
Analyse de documents non spécifiquement juridiques	1	Des articles de presse, des podcasts, des reportages, des débats parlementaires...
Analyse de textes juridiques	2	Analyse de la constitution
Analyse de grands sujets de société	2	Exercice de réflexion critique dès la première année sur des grands sujets de société (crise environnementale, propriété, démocratie...) croisant la réflexion juridique
Apprentissage par le jeu	4	Construction d'un plateau de jeu Serious game
Ballade juridique	1	
Cartographie des risques	1	
Cas pratique inversé	6	
Cas pratique en langue étrangère	1	
Cas pratique à partir de pièces et de dossiers	10	à Faire en 48h à la maison Une variante avec un dossier documentaire
Cas pratique transversal	2	Exemple en DIP de la famille
Cas pratique à partir de décisions de justice	1	Soumettre des décisions à lire pour mieux résoudre le cas pratique
Cinéma juridique	2	Cine-constit; Ciné-débat
Clinique du droit	9	

Commentaire d'affirmation, Démonstration, Pour ou contre	5	Il est possible de partir d'une clause et d'affirmer qu'elle est fausse ou juste Le sujet peut être orienté dans une seule direction : ex Démontrez que le président de la Cinquième République s'apparente à un monarque républicain
Commentaire d'article	1	
Commentaire de décision guidé	5	Des questions accompagnent l'arrêt. Un dossier complémentaire peut accompagner l'arrêt
Comparaison	2	Commentaire de décision à comparer Comparaison du droit en changeant le cadre théorique (exemple positivisme, pluralisme, féminisme)
Confrontations d'idées-Joutes orales, Débat	20	
Contraintes Oudropiennes	1	
Correction de textes, de documents	6	Corrections de copies ex : un commentaire d'arrêt d'une année antérieure Vérifier la pertinence d'un acte juridique Possibilité d'une situation totalement fictive
Création de scènes de vie réelle pour les analyser juridiquement	1	
Création d'une règle de droit	1	
Création d'entreprise - d'association	2	
Dictée juridique-Exercices de style	3	Travail spécifique sur l'orthographe et l'écriture
Échanges sous forme de « Word Café »- Discussion en petits groupes	3	
Ecrit d'invention	2	
Enquêtes, entretiens, observations pratiques	3	Interroger l'entourage (régime matrimonial), Interroger des professionnels

Enseignement en binôme	1 Cours avec deux personnes intervenantes
Entretien fictif avec un client ou des non-juristes	5 Par exemple présenter la garantie autonome à des banquiers ou une réforme à des opérationnels. Proposition de réalisation sous forme de Kholles
Exercice de recherche	20 Exemple sur la responsabilité civile et l'IA À faire sur table, en séance Cas pratique combiné à des exercices de recherche Réaliser une fiche de recherche
Exercice de déontologie	2
Exercice intégrant une réflexion sur les effets sociaux du droit	4 Exercices qui prennent en compte des éléments non-juridiques. Analyse économique du droit, analyse anthropologique du droit
Exposés -Présentation orale	13 Présentations d'auteurs, de réformes Sans temps de préparation pour développer l'esprit de synthèse Exposés courts pendant le cours magistral Sous forme de vidéos
Fiche de lecture, recension d'article ou d'ouvrage	4 Lecture critique d'ouvrages, d'articles de doctrine...
Fiction	1 Imaginer les effets d'une réforme
Fiche thématique	1 Pour synthétiser l'ensemble des informations sur un sujet
Foisonnement	1
Grand oral de culture juridique -Transversalité disciplinaire	2 Exercices permettant de décroiser des matières soit à l'oral soit par le biais d'un dossier commun à plusieurs matières.
Hackaton	1
Implication corporelle	1

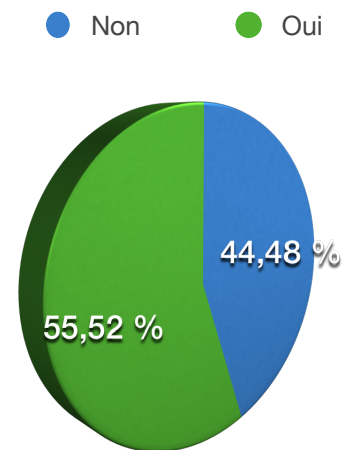
Jeux de rôles	12	Se mettre dans la peau d'un enseignant, d'un magistrat, d'un professionnel du droit
Journal réflexif d'apprentissage	2	
Lecture, test de compréhension	2	Lecture de texte accompagnée Test pour vérifier le niveau de compréhension
<i>Legal design</i>	1	
Méthodologie en cours magistral	1	
Mini-mémoires	6	Exemple en L2 de la rédaction d'un mini-mémoire portant sur le thème de la responsabilité civile et de l'IA qui devait être rédigé tout au long du semestre. Permet aux étudiants et étudiantes de choisir leur sujet.
Mise en situation professionnelle	19	Une remarque intéressante suggère de réaliser ce type d'enseignement dans une autre structure que dans l'établissement d'enseignement comme par exemple en cabinet d'avocats.
Négociation	4	
Note administrative	1	
Note de synthèse	42	Avec une méthode revisitée et adaptée au niveau d'enseignement. Progressivité entre la première année (2h et une dizaine de pages) et la suite du cursus Elle peut être placée dans un contexte : par exemple un mémo dans un cabinet d'avocats
Note à partir d'un dossier contentieux	2	Note de synthèse du dossier
Pédagogie inversée	8	Cours par les étudiants et étudiantes.
Plaidoiries	27	
Podcast	3	

Préparation aux entretiens professionnels et aux concours	1
Procès fictifs, Moot Court	27 Exemple d'un procès organisé en première année au sein des enseignements. Respect du principe du contradictoire avec échange préalable d'écritures
Prise de parole en public pour soutenir une idée politique ou de culture générale	1
Quiz interactif- QCM	9 utilisation de wooclap par exemple
Rédaction de projet/ proposition de lois, constitution, textes internationaux...	10 Rédaction d'une constitution Rédaction d'une lettre au président pour réformer le droit Rédaction d'un dialogue entre deux personnes
Rédactions d'actes juridiques	14 Contrats, clauses contractuelles, actes notariés...
Rédaction de décisions de justice	3 Cela peut être un jugement
Rédaction d'avis	1
Rédaction de tweet	1
Rédaction de cas d'usage	1 Exemple en matière numérique, il est important de savoir rédiger un cas d'usage par exemple sur la question IA et identité numérique.
Rédaction des écrits du procès	18 Mémoire en demande ou défense Consultation qui peut être aussi présentée à l'oral Actes de procédure Rapport du rapporteur public
Rédaction sous forme de réponses courtes et critique sans formalisme	3
Schématisation, carte conceptuelle/ mentale, Tableau	10
Simulation de consultation publique	1

Simulation de médiation	1
Simulation de débats parlementaires	5
Sujet au choix de l'étudiant	1 à pratiquer dès la première année
Texte à trous	1 Fiche d'arrêt à trous
Travail en groupe	26
Utilisation critique de l'IA	10 Questionner une IA générative (en indiquant les prompts utilisés) par exemple pour lui demander un résumé de jugement Faire une dissertation avec l'IA et le corrigé
Veille juridique	2 Avec une méthodologie, des outils pour effectuer la veille et une restitution à la fin de la période.

- **Pensez-vous qu'une initiation à la note de synthèse doit être intégrée dès la première année de droit ?**

J'ai utilisé dans la formulation de la question le terme « note de synthèse » qui correspond en réalité à une épreuve assez spécifique dans l'enseignement français. Généralement, cet intitulé renvoie à l'épreuve importante de certains concours ou examens d'accès aux professions juridiques notamment à la profession d'avocat et de magistrat.



En réalité, je ne souhaitais pas renvoyer uniquement à cet exercice spécifique, qui est empreint d'une méthodologie assez précise voire rigide. L'idée à travers cette interrogation était de sonder l'intérêt des enseignants en vue d'introduire un exercice reposant sur une compétence fondamentale, qui tend à disparaître ou du moins à être moins bien maîtrisée, la capacité de lecture. Les études juridiques puis la pratique professionnelle nécessitent une pratique quotidienne, efficace et rapide de la lecture afin d'identifier les éléments clefs d'un contentieux, d'un dossier. Il me semble que l'enseignement supérieur ne permet par suffisamment la pratique de la lecture accompagnée. C'est en ce sens que je trouvais intéressant de recueillir les opinions sur ce type d'exercice. Malheureusement, la formulation de ma question a peut-être compromis la portée des réponses. Toutefois, dans les propositions d'exercices nouveaux, comme nous l'avons vu ci-dessus, la note de synthèse est très largement plébiscitée. Des exercices de lectures sont également proposés. En combinant les résultats de ces deux questions, il semble donc assez fédérateur de repenser la place de la lecture et de la synthèse de ces lectures dans nos enseignements.

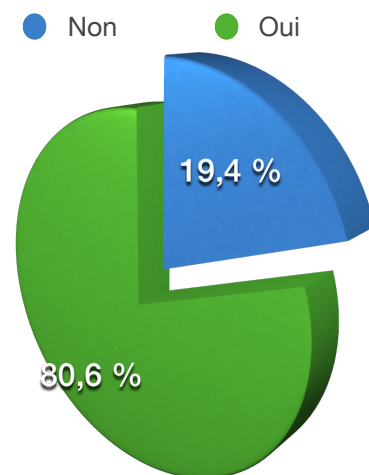
Réflexion sur quelques outils et méthodes

Accompagner les lacunes d'écriture

- **Les facultés de droit devraient-elles mettre en place des ateliers de remise à niveau pour contribuer à l'amélioration de l'orthographe et de la syntaxe de la communauté étudiante ?**

La création d'ateliers de remise à niveau en français est de plus en plus souvent plébiscitée. Les résultats du sondage le confirme. Toutefois, les résultats que pourraient apporter de tels ateliers sont à nuancer, comme le démontre notamment Aude Denizot dans son ouvrage

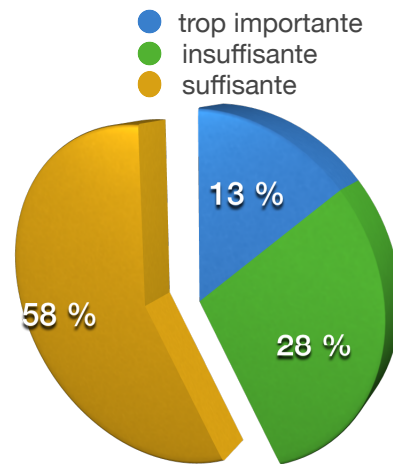
Pourquoi nos étudiants ne savent-ils plus écrire ? À l'occasion d'échanges menés parallèlement au questionnaire, j'ai pu notamment recueillir les remarques d'une collègue québécoise qui m'a confié qu'elle était initialement favorable à la création de tels ateliers mais que des spécialistes auraient émis des réserves quant à cette introduction au niveau universitaire, trop tardive pour permettre de palier efficacement les difficultés. S'il n'est pas de fatalité face à l'écriture, il s'agit assurément d'un travail de longue haleine lorsque les fondamentaux n'ont pas été acquis. Une question s'impose alors : doit-on encore y consacrer des temps dédiés dans l'enseignement supérieur ? Peut-être faut-il aussi, dans l'urgence de l'impérieux besoin d'écriture qui s'impose dès la première année, former les étudiants et étudiantes à l'utilisation des outils de compensations, comme cela peut être le cas pour les personnes DYS. De ce point de vue l'IA générative peut également offrir de nouvelles perspectives.



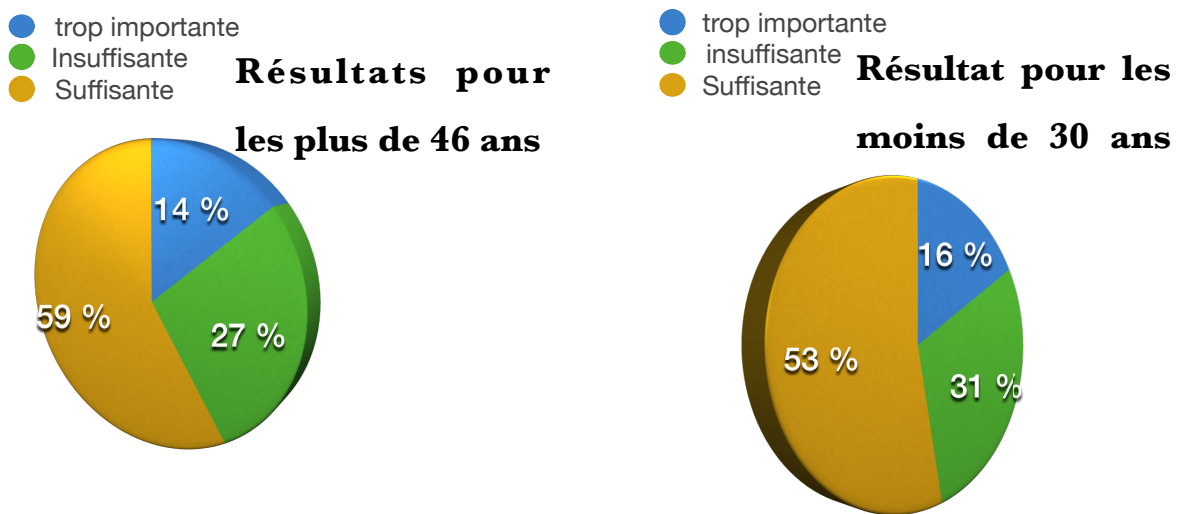
La place des outils numériques

- **Pensez-vous que les outils numériques (documents en ligne, cours en visio, utilisation des messageries étudiantes, utilisation d'internet pendant les cours à des fins pédagogiques ...) occupent dans les facultés de droit une place**

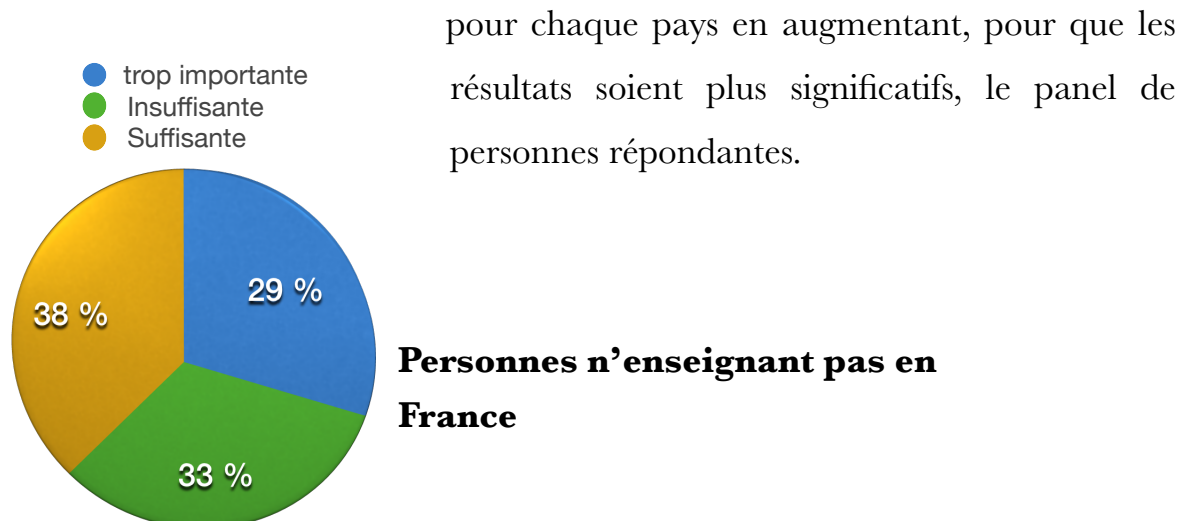
Le contexte du confinement et de la mobilisation d'outils numériques pour assurer la continuité pédagogique, suivi aujourd'hui de la généralisation des outils d'IA générative, méritait qu'une question soit posée sur la place de ces outils numériques. Il apparaît à la lecture des résultats que les enseignants et enseignantes en droit ne sont pas particulièrement favorables à l'augmentation de la place des outils numériques. Ces chiffres viennent confirmer une réticence que j'avais pu percevoir et qui s'explique à plusieurs niveaux. Pour pouvoir utiliser de manière pertinente des outils numériques, il faut passer un temps important pour se les approprier et les intégrer dans les enseignements. Sans quoi, ils peuvent constituer une contrainte plutôt qu'une libération. Par ailleurs, le diktat du powerpoint a conduit des personnes enseignantes à mobiliser cet outil sans l'apprécier, par défaut. Il est vrai qu'aujourd'hui, les limites des projections de type powerpoint se font sentir. Elles ne sont souvent pas bien construites, encore trop denses et placent parfois les apprenants dans l'illusion d'une exhaustivité que ne recherche pourtant pas la personne qui mobilise ces outils au service de la transmission. À l'instar de cet effet de mode, les personnes enseignantes craignent peut être de se voir imposer d'autres outils, dont elles peinent à mesurer la pertinence.



J'ai souhaité ajuster le résultat général en isolant deux catégories de personnes. Le facteur générationnel est souvent invoqué comme justifiant des différences d'approches. Dans l'enseignement du droit, je n'ai jusqu'à alors pas pu observer une ligne de césure franche et évidente. Toutefois, sur cette question des outils numériques, j'ai souhaité observer la différence de résultats selon les catégories d'âge. En prenant les deux extrémités, une très faible différence finalement apparaît :



En revanche, en filtrant selon le lieu d'exercice des répondants et répondantes et en ciblant uniquement sur les personnes qui n'enseignent pas en France, la répartition des résultats est un peu différente. La part de personnes regrettant une place trop importante des outils numériques est nettement plus élevée. Il y a peut être de ce point de vue une piste à approfondir. Il faudrait individualiser



pour chaque pays en augmentant, pour que les résultats soient plus significatifs, le panel de personnes répondantes.

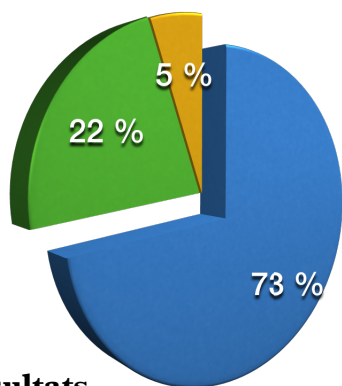
La place de la transdisciplinarité

• Pensez-vous que l'approche transdisciplinaire dans les facultés de droit est

La transdisciplinarité n'apparaît pas comme suffisamment valorisée aux yeux d'une large majorité des personnes répondantes. J'ai également souhaité comparer les résultats spécifiques des personnes enseignant au Québec.

En effet, en exploitant les réponses apportées à la question portant sur les exercices classiques, j'avais cru relever une particularité québécoise : les

- Insuffisante
- Suffisante
- Trop présente



Résultats spécifiques au Québec

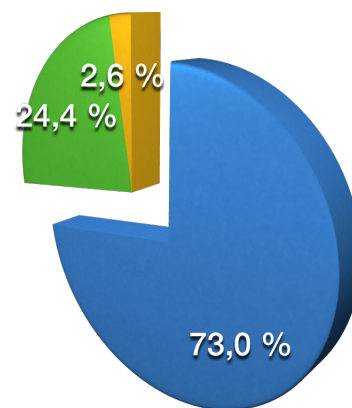
personnes ayant soulevé l'importance d'ouvrir les exercices à

la transdisciplinarité étant toutes enseignante au Québec. *In fine*, les résultats sont très proches de ceux de l'ensemble des répondant.e.s.

Les débats sur la place de la transdisciplinarité ne sont pas récents. Le rôle des autres disciplines au sein du cursus et de la formation des juristes ont animé la doctrine et continuent de marquer les choix des maquettes d'enseignement aujourd'hui. Il semble que peu

d'établissements assument des vrais décroissements disciplinaires, notamment en mettant en place des approches par objet ou projet plutôt que des enseignements disciplinaires. Ce point méritera donc d'être approfondi dès lors qu'un appel à l'ouverture transdisciplinaire se fait sentir dans les résultats de cette enquête.

- Insuffisante
- suffisante
- trop présente



Résultats pour l'ensemble des répondant.e.s

L'approche par compétences

À titre liminaire, il faut souligner l'ordre dans lequel j'ai volontairement placé ici la question ouverte et la question fermée. En effet, j'ai laissé préalablement s'exprimer les personnes sur l'approche par compétences, afin de mieux cerner les points ayant pu susciter l'intérêt ou les inquiétudes. Puis dans un second temps, j'ai essayé d'obtenir une représentation plus synthétique de la place que les enseignants et enseignantes en droit souhaitaient accorder à cette approche

- **Qu'avez-vous compris de l'approche par compétences ? Pourriez-vous la résumer en quelques mots ?**

« Je ne sais pas, je ne connais pas cette approche, je n'en ai jamais entendu parler, je n'ai pas compris » : voici une part non négligeable des retours sur cette question que j'avais choisi de laisser volontairement ouverte afin de permettre une expression plus libre des personnes répondantes.

Quelques personnes ont bien pris la mesure des conséquences de cette approche, imposée aujourd'hui en France aux établissements supérieurs, à savoir refondre les maquettes, les évaluations et, en théorie, repenser les enseignements selon cette approche pédagogique.

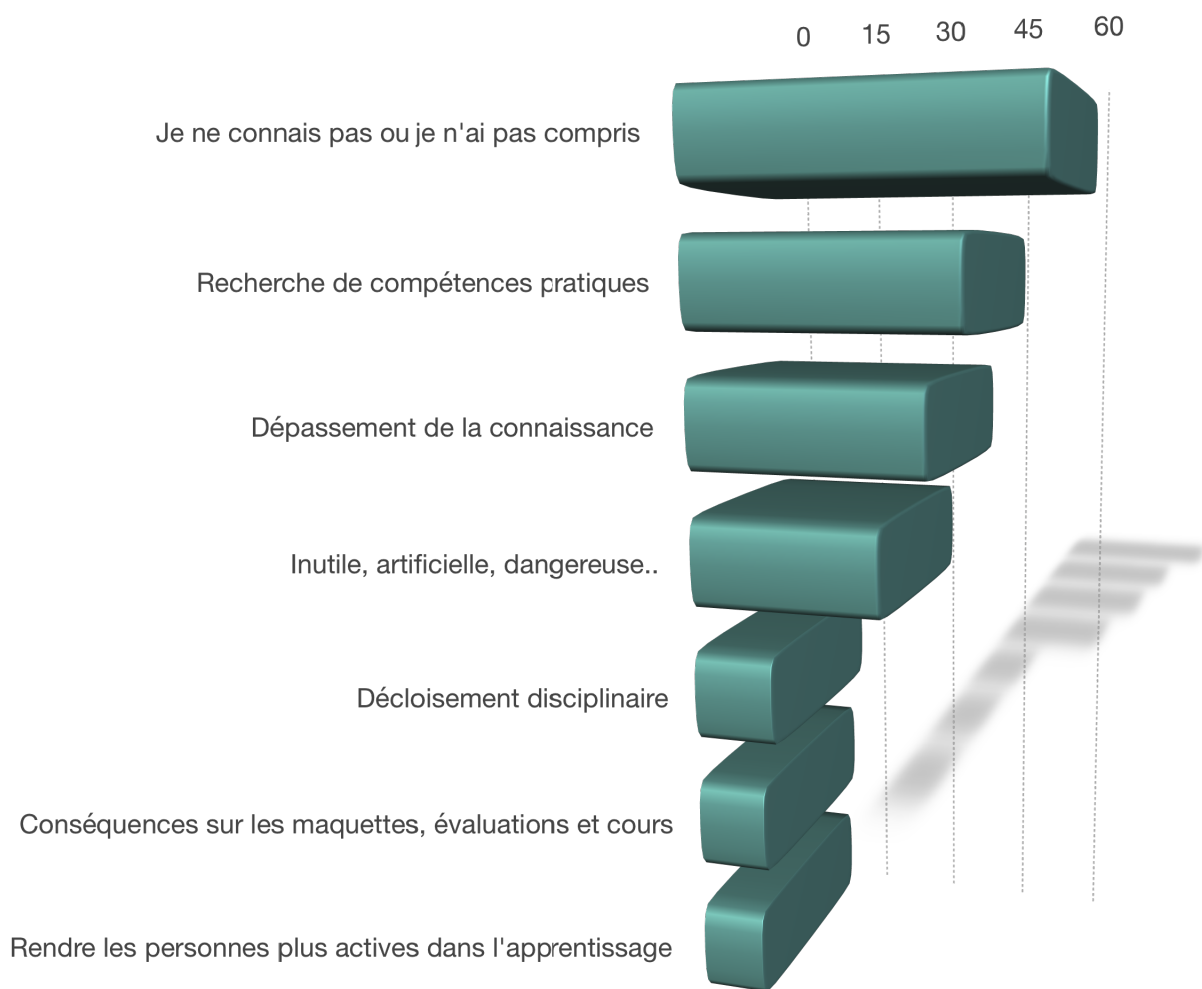
Reste qu'un certain nombre de personnes soulèvent qu'il s'agit d'un habillage, ne se montrent pas convaincues par l'approche par compétences qu'elles considèrent comme artificielle, inutile pour l'enseignement du droit et d'autres termes plus forts encore. D'aucuns considèrent qu'elle est déjà à l'oeuvre dans le cadre de l'enseignement du droit et partant, qu'il n'est pas utile de s'appuyer sur cette approche pour le renouveler.

De manière générale, il est souvent souligné par les personnes répondantes que cette approche propose un dépassement de la seule transmission de connaissances au profit d'un développement de compétences pratiques et mobilisables, de savoir-faire et de savoir-être.

De manière plus isolée, il est aussi précisé que cette approche vise à rendre la communauté apprenante plus active dans son processus d'apprentissage.

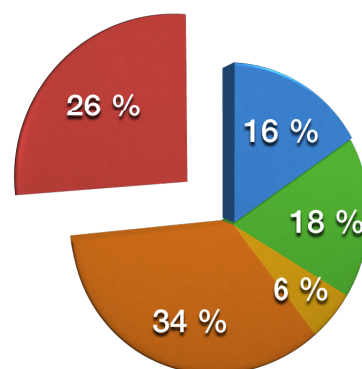
Quelques personnes ont pris la mesure du décroisement disciplinaire auquel invite cette approche.

Synthèse des principales catégories (286 réponses)



• **Pensez-vous que l'approche par compétences est**

- une contrainte pour l'enseignement du droit
- une opportunité pour l'enseignement du droit
- doit être mise en place
- doit être un guide de réflexion
- je ne sais pas ce qu'est l'approche par compétences



Après étude des résultats, je réalise les limites de la formulation de cette question fermée. J'ai peut-être manqué de neutralité et par les formulations retenues, sans doute orienté les résultats vers la catégorie considérant l'approche par compétences comme devant guider la réflexion. Toutefois, un résultat me paraît particulièrement éloquent : 26 % des enseignants et enseignantes déclarent ne pas connaître cette approche. Ce résultat conforte celui obtenu grâce à la question précédente. En effet, je dénombrerais dans l'exploitation des réponses environ un quart des répondants et répondantes qui indiquaient ne pas connaître cette approche, mal la connaître, ne pas l'avoir comprise. Ce résultat est problématique.

En effet, aujourd'hui en France cette approche guide des refontes importantes, à marche quelque peu forcée et parfois au détriment d'une réflexion plus fondamentale sur nos pratiques, nos méthodes, nos exercices. L'approche par compétence a un impact direct sur la refonte des maquettes des programmes, sur les évaluations mais aussi *in fine* sur notre liberté pédagogique. Il s'agit donc d'une contrainte institutionnelle majeure. Pourtant, un quart des personnes qui ont participé à cette enquête, qui ont consacré un peu de leur temps à un questionnaire portant sur la pédagogie et qui ne sont donc sans doute pas profondément hostiles à une réflexion sur ce sujet, ignorent la philosophie de cette approche.

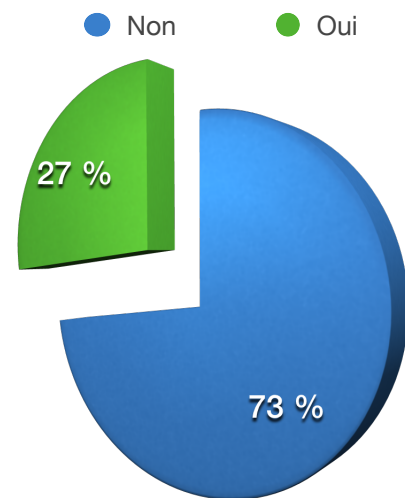
Des pistes pour identifier les freins à l'innovation

Un premier constat peut être fait : concernant les questions ouvertes portant sur les freins à l'innovation, le nombre de réponses est plus faible que pour les autres questions. Cela s'explique par le fait que la majorité des personnes considèrent que leurs collègues, l'administration, l'institution ou encore elle-même ne sont pas des freins pour innover. On peut toutefois constater un nombre légèrement plus importants de personnes qui se perçoivent elle-même comme un frein davantage que les autres ne constituent des obstacles pour leur pratique. Le doute vis à vis de soi est une source d'inertie certaine.

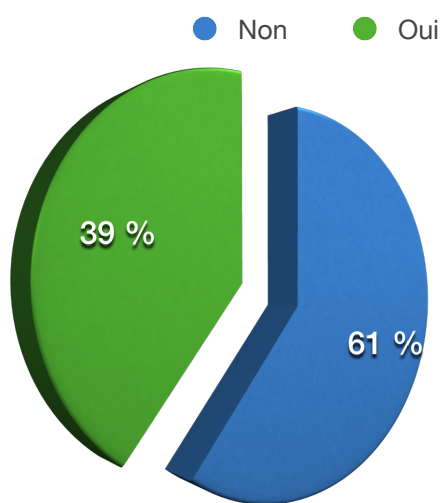
Si les réponses sont moins nombreuses, il faut toutefois analyser avec attention les réserves émises par les personnes qui se sont exprimées et qui peuvent, me semble-t-il, être partagées par un nombre plus important de personnes que celles qui déclarent être confrontées à des points de blocage dans le choix d'initiatives innovantes.

Par ailleurs, le terme innovation semble relativement connoté pour certaines personnes. Pour ma part, je l'utilise assez volontiers dès lors qu'une personne s'inscrit dans une démarche de proposition d'exercices qui sortent des exercices classiquement proposés pour transmettre la matière juridique. Pour d'autres, il m'apparaît à la lecture du questionnaire, que ce terme est utilisé de manière plus restrictive et sera consacré à la désignation de procédés véritablement nouveaux, très créatifs ou inventifs. Le terme employé dans ces questions a peut-être, au regard de ce décalage de perception, faussé quelque peu les résultats.

Percevez-vous vos collègues enseignants ou administratifs et/ou supérieurs hiérarchiques comme des freins pour innover dans vos enseignements ?

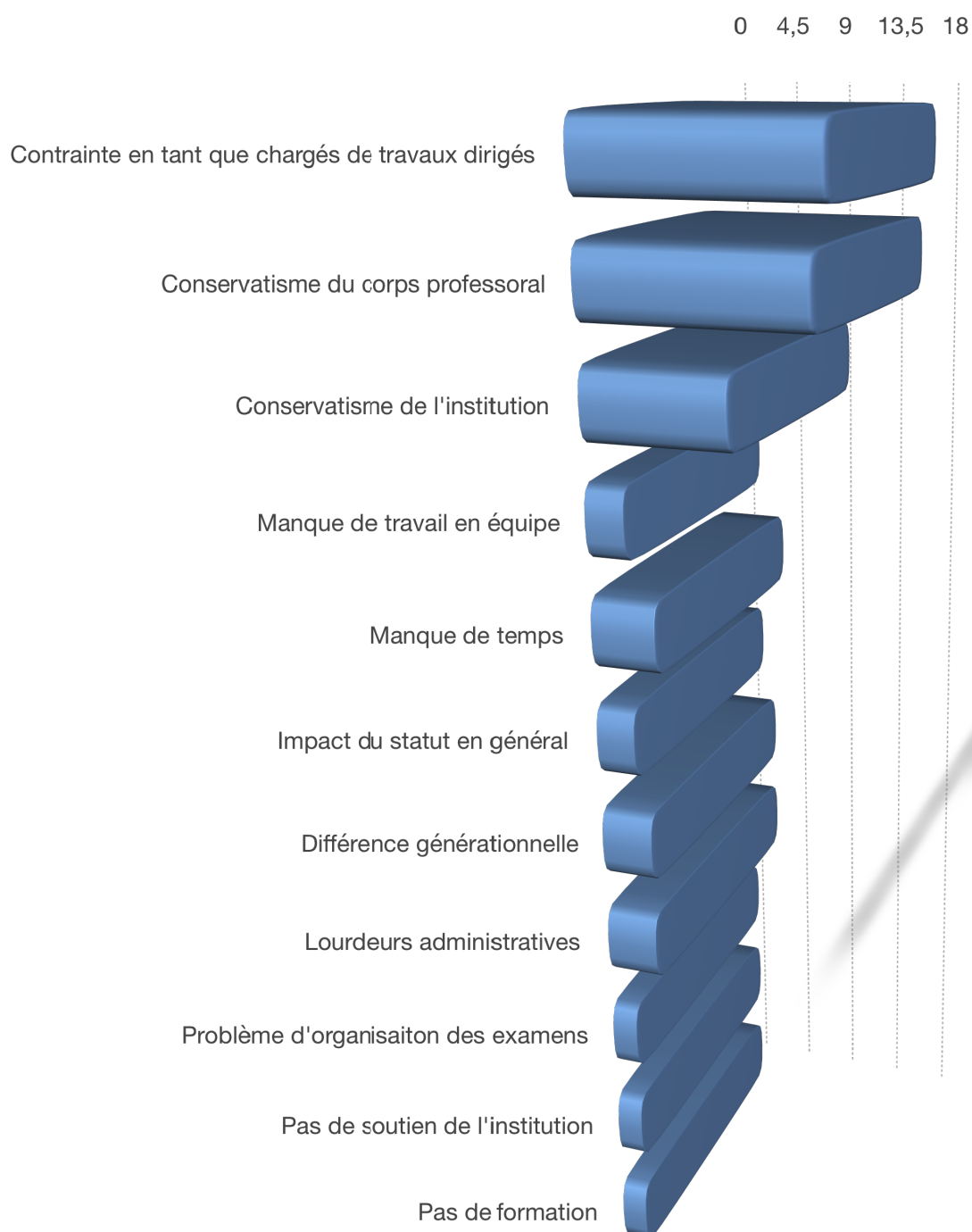


Avez vous des réticences, des craintes qui vous freinent pour innover ?

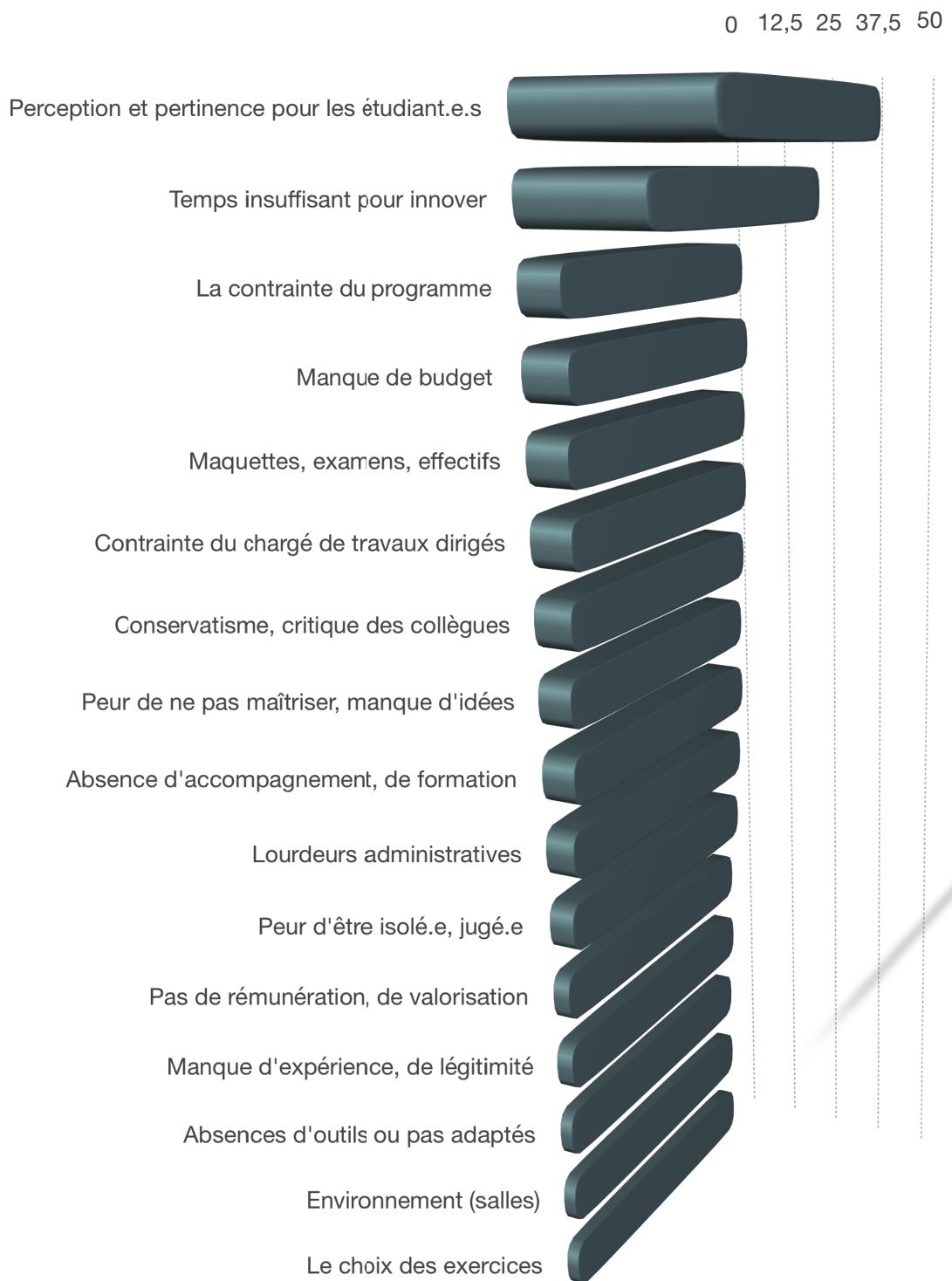


Pour les questions ouvertes qui accompagnaient chacune de ces questions fermées, offrant un espace d'expression plus libre, j'ai rencontrée une certaine difficultés d'exploitation des résultats. La séparation que j'avais retenu entre les freins extérieurs à la personne comme l'institution, l'administration, les collègues... et les réticences plus personnelles, ne s'est pas révélée si pertinente. En effet, les résultats se croisent entre les deux questions, montrant en réalité que la ligne de partage des limites imposées par l'environnement et celles que nous nous imposons à nous-même est loin d'être hermétique. Afin de respecter les résultats et ne pas fausser les chiffres, j'exposerai de manière distincte les catégories qui émergent de l'exploitation des deux réponses dans deux graphiques distincts puis je réaliserai une synthèse de ces résultats dans un bloc commun faisant émerger les lignes fortes qui constituent finalement des freins non négligeables pour innover dans l'enseignement du droit.

Résultats pour la question portant sur les limites extérieures à la personne (106 réponses)



Résultats pour la question portant sur les limites inhérentes à la personne (143 réponses)



Analyse générale des réponses aux deux questions ouvertes

C'est tout d'abord une politique générale ou plutôt une absence de vision constructive quant à la pédagogie qui est pointée du doigt par un nombre significatif de personnes. L'investissement pédagogique, au contraire de la recherche, ne ferait pas l'objet d'une reconnaissance, d'aucuns déplorant l'absence de prise en considération des innovations pédagogiques dans le plan de charge des enseignants. Le manque de temps revient comme un élément récurrent, obstacle aux nouvelles pratiques pédagogiques.

Les obstacles institutionnels

Des personnes indiquent que l'absence de proposition de formation par les établissements constitue un frein non négligeable. Les enseignants et enseignantes se retrouvent parfois isolés dans leur pratique, certains indiquant ainsi manquer d'idées, d'accompagnement ou encore d'exemples.

Par ailleurs, les rigidités structurelles n'encouragent pas le changement. Il est fait référence à la rigidité des examens, à l'organisation des semestres de cours ou encore à l'inadaptation des salles. Les contraintes budgétaires reviennent également dans plusieurs réponses avec par exemple la question de la difficultés de recrutement d'enseignants, de vacataires, en raison notamment des contraintes administratives. Ces obstacles financiers et administratifs décourageraient les innovations pédagogiques. L'augmentation des effectifs est déplorée par une personne, qui constate un nombre trop important d'étudiant.e.s ne permettant par la rétroaction.

Enfin, les établissements font reposer un nombre considérable de tâches administratives sur certaines épaules et, ce faisant, limitent le temps disponible pour envisager de nouvelles pratiques pédagogiques. Finalement, parce que les établissements dans lesquels le droit est enseigné sont trop conservateurs, ne veulent pas remettre en cause les pratiques établies, il n'est pas possible selon plusieurs personnes répondantes d'envisager des changements en profondeur.

La question du statut apparaît comme un élément non négligeable dans la propension à s'émanciper des exercices classiquement attendus. Quelques rares personnes invoquent toutefois le statut de manière positive, pour expliquer l'absence de frein rencontré et la liberté acquise à mesure de l'avancée dans la carrière.

Les liens entre collègues

Il est intéressant de relever que quatre personnes relèvent des limites liées au décalage entre les générations : deux personnes se plaignent des résistances opposées par les personnes plus avancées dans leur carrière et deux, au contraire, déplorent la reproduction des pratiques telles qu'opérées par les jeunes enseignants et enseignantes. Ce point mériterait sans doute d'être approfondi tant ces affirmations ne nous semble pas relever de l'évidence, ni dans un sens, ni dans l'autre. Toutefois, on peut constater qu'une partie de l'inertie des individus enseignants les plus jeunes peut sans doute en partie s'expliquer par leur statut et la nature des enseignements dont ils ont la charge. En effet, les réponses libres apportées aux deux questions, conduisent à mettre en lumière des difficultés souvent exprimées de manière informelle, celles ressenties par les chargés de travaux dirigés. À travers le support de cours et les exercices imposés par l'enseignant du cours magistral, se manifeste une vision pédagogique qui est souvent perçue par les membres de son équipe comme un chemin à ne pas quitter. Ces personnes enseignantes craignent de sortir des

lignes imposées par l'enseignant du cours principal soit par crainte de ne pas faire ce que l'on attend d'elles, soit de peur de pénaliser les étudiant.e.s soit encore par crainte pour leur carrière. Ce dernier point est source d'une réelle inquiétude pour les personnes inscrites en doctorat qui souhaitent à terme embrasser une carrière dans l'enseignement. Ces deux regrettables affirmations résument assez bien les témoignages récurrents recueillis grâce aux deux questions ouvertes :

« Je suis doctorant : je pense que vous avez déjà tout compris. Je suis structurellement en position de dominé par rapport à mes chargés de cours.

ou

« Pour l'heure je me contente de faire ce qu'on attend de moi, tout en essayant de le concilier avec mon éthique ».

La liberté pédagogique, si souvent invoquée dans l'enseignement supérieur, serait-elle donc réservée à quelques privilégiés ?

Au-delà de cette problématique spécifique au statut des chargés de travaux dirigés, quelques personnes indiquent qu'elles n'ont pas été prises au sérieux en mobilisant certaines méthodes et outils, l'une d'elle indiquant même, je cite « *il m'est arrivé de revenir à une approche plus "traditionnelle" pour ne pas perdre mon sérieux professionnel* ». Dans l'ensemble, les personnes qui ont répondu à cette question regrette le conservatisme de leurs collègues et remarquent, pour certaines, qu'il faudrait pouvoir construire de véritables échanges sur les programmes de cours et croiser les réflexions sur les enseignements.

L'évaluation par la c o m m u n a u t é étudiante

Pour les enseignant.e.s québécois.e.s, qui font l'objet d'évaluation par leurs étudiant.e.s, l'enjeu de l'acceptation des nouvelles méthodes pédagogiques par l'ensemble de la communauté apprenante se retrouve à plusieurs reprises. Cette

difficulté particulière vient conforter cet obstacle que j'avais pu percevoir dans les échanges informels et dans les entretiens parallèlement menés à cette enquête quantitative.

Mais ces personnes ne sont pas les seules à souligner cette crainte. Quelque soit le pays, il s'agit de l'inquiétude principale du corps enseignant, montrant, s'il fallait s'en convaincre, que les apprenants et apprenantes restent au coeur de nos préoccupations. Paradoxalement, la communauté étudiante peut être un élément fort d'inertie : elle refuse souvent le changement. Ainsi, les enseignant.e.s craignent à leur tour d'être mal jugés sur leurs nouvelles pratiques et finissent par s'auto-censurer.

Relevant sans doute d'une part plus intime, d'une réflexion plus difficile à réduire en quelques lignes dans un questionnaire informelle, la place du soi dans la limitation à l'innovation

Les doutes personnelles

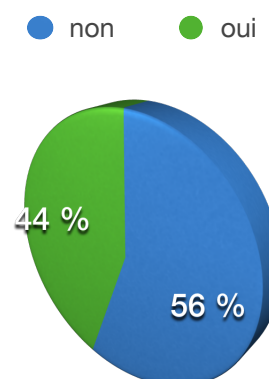
n'est pas très présente dans les résultats mais figure tout de même à travers certaines références. Le doute apparaît sur le choix des exercices, sur la question du programme. Dans chacune des catégories précédemment envisagées, finalement, la place du soi est importante. Je doute car je manque de confiance dans ma pratique, en raison d'une absence d'échanges entre pairs, de formation, de ma volonté de bien faire vis à vis des étudiants, de la peur et de la réalité du jugement, de ne pas maîtriser. L'enseignement semble imposer dans un grand nombre d'esprit un contrôle sur les choses, les idées, les personnes en présence mais pourtant, n'est-ce pas le doute, l'échec et les rebonds qu'il permet, qui pourraient nourrir davantage les liens universitaires que l'inertie que nous nous imposons parfois pour faire plus « sérieux » ?

La place de la formation initiale et continue

La formation avant l'entrée dans les fonctions constitue un temps important pour diffuser un certain nombre de savoirs : le fonctionnement de la mémoire, la gestion du temps, de la prise de parole, la présentation des documents pour permettre une accessibilité à certains publics... toutes ces informations pourraient être diffusées, sous des formes variées, à tous les personnes enseignantes avant même leurs premières heures de cours et quelque soit leur statut. Est-ce le cas aujourd'hui ? Et à défaut d'une formation obligatoire, qu'en est-il des démarches individuelles et spontanées de formations et d'échanges des pratiques ?

- **Avez-vous suivi une formation obligatoire à un moment de votre carrière d'enseignant ?**

Le résultat ci-contre laisse apparaître le constat suivant : la majorité des personnes qui dispensent des enseignements n'ont jamais suivi une formation obligatoire. Ainsi, certaines peuvent avoir spontanément suivi des formations tandis que d'autres peuvent n'avoir jamais reçu un seul conseil pour exercer cette activité.

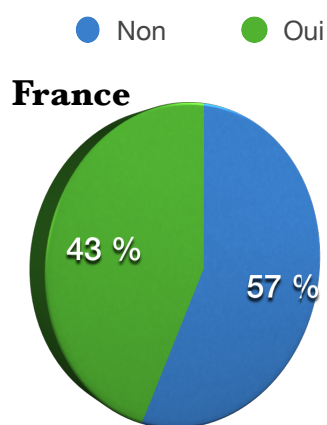


Depuis 2017 et 2018, un décret et un arrêté rendent obligatoire la formation professionnelle des maîtres et maîtresses de conférences nouvellement recrutés. J'ai donc souhaité mesurer si cette obligation se ressentait d'ores et déjà dans les résultats des panels en retenant une séparation par rapport à l'âge des répondants mais également une comparaison entre les personnes qui exercent

depuis plus de 15 ans et les autres. Les résultats sont quasiment identiques dans les deux catégories à ceux présentés ci-dessus pour l'ensemble des répondant.e.s.

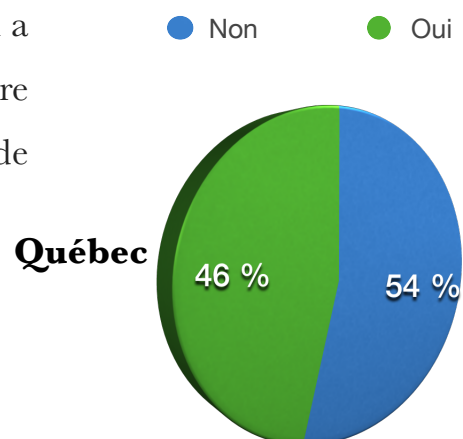
Si l'effet du décret ne semble pas se faire ressentir pour l'heure sur les personnes ayant répondu à cette étude, il convient en outre de s'interroger sur la formation de l'ensemble des personnes qui dispensent des enseignements à l'heure où le rapport précité du « Collectif services publics pour tous » constate que 60 % des enseignants à l'université sont des vacataires, qui assurent un quart des enseignements. Le résultat du questionnaire met en lumière une bien regrettable réalité : la faiblesse de la formation, quelque soit le statut des enseignant.e.s. Les établissements s'en remettent bien souvent à la volonté individuelle. Et cela, sans accorder une prise en considération du temps consacré à ces formations.

S'agit-il d'une spécificité française ? Pour esquisser un début de réponse, j'ai procédé à une comparaison entre les résultats des personnes répondantes enseignant au Québec, s'agissant du pays le plus représenté dans l'étude, et les personnes enseignant en France. Les résultats doivent être lus avec à l'esprit la



différence quantitative de personnes composant les deux groupes sélectionnés (318 pour la France et 37 pour le Québec).

Le premier résultat, concernant la formation obligatoire est très proche de celui obtenu pour l'ensemble des participants à l'étude.

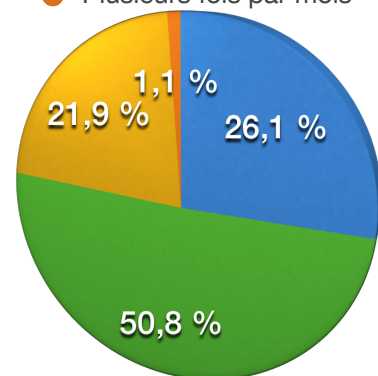


En revanche, si on s'intéresse à présent à l'auto-

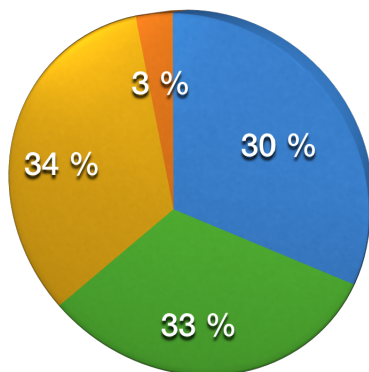
formation, aux échanges de pratiques, aux temps divers consacrés à une réflexion sur la pédagogie, les résultats entre les deux pays se révèlent très différents.

• **Participez-vous à des réunions ou des conférences qui portent spécifiquement sur la pédagogie ?**

- Jamais
- Rarement
- Plusieurs fois par an
- Plusieurs fois par mois



- Jamais
- Rarement
- Plusieurs fois par an
- Plusieurs fois par mois

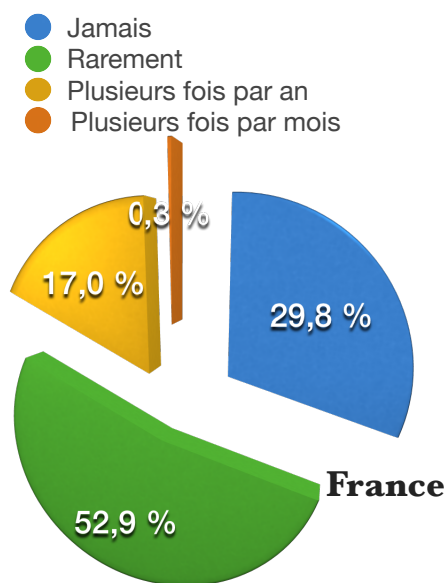


• **Participez-vous à des réunions ou des échanges informels qui visent à réfléchir aux liens entre les différents enseignements dispensés en licence ou en master ?**

Les retours d'expériences, de pratiques, le partage des outils sont, à mon sens, des moments fondateurs de la pédagogie. Ils permettent d'insuffler une vraie dynamique collective sur un temps plus long. Or les résultats de l'étude laissent apparaître un très faible mouvement en ce sens. 21,9% des personnes participant à cette enquête indiquent suivre des sessions d'échanges ou de formation à la pédagogie plusieurs fois par an, 1,1% seulement le faisant plusieurs fois par mois. 26,1 % déclarent ne l'avoir jamais fait. Le résultat est un peu plus encourageant concernant les échanges portant sur les formations et les

liens entre les enseignements mais reste que 30 % des personnes déclarent ne jamais y participer.

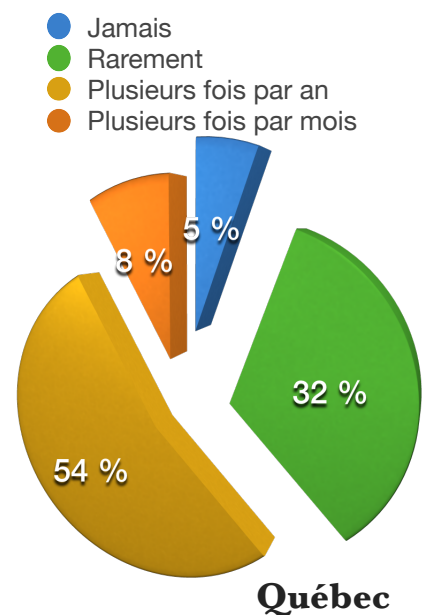
Ainsi entre le résultat de 56 % de personnes n'ayant pas suivi une formation obligatoire combiné avec l'absence de participation à des évènements autour de la pédagogie par plus d'un quart des personnes répondantes, le nombre d'enseignant.e.s n'ayant jamais été formés pour dispenser ce métier est conséquent.



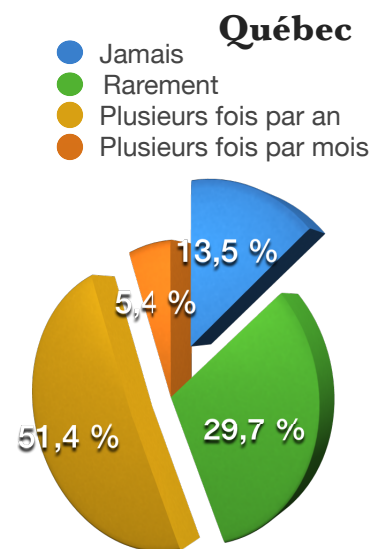
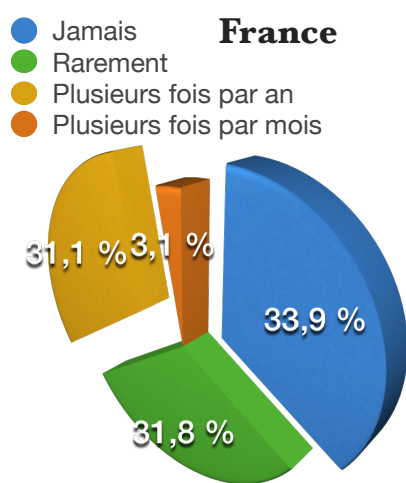
Concernant la participation **à des réunions ou des conférences sur la pédagogie**, les différences entre la France et le Québec sont plus sensibles. En pratique, il m'était effectivement apparu que des temps d'échanges plus nombreux et impliquant plus de collègues qu'en France était régulièrement organisés au sein des établissements québécois. J'ai été agréablement surprise de constater que

le Groupe de recherche sur les enjeux

contemporains en droit des obligations, crée en octobre 2023 à l'Université de Sherbrooke par Marie-Hélène Dufour, Pascal Fréchette et Nathalie Vézina, ait choisi de consacrer, lors de son inauguration, une table ronde à l'enseignement du droit des obligations. À l'inverse, en France, de tels échanges se font plus rares au sein des facultés de droit, en particulier à l'aune de la place conséquente accordée aux évènements de recherche. Les résultats du sondage vont dans le sens de cette observation de terrain.



De même, les différences sont significatives pour les deux pays concernant **les réunions visant à réfléchir aux liens entre les formations notamment entre le premier cycle et le cycle supérieur**. Un écart de près de 20% se fait ressentir sur la tranche des personnes qui déclarent participer à de tels échanges plusieurs fois par an mais aussi sur la tranche de celles qui déclarent ne jamais le faire. Les raisons restent à approfondir : s'agit-il de choix individuels ou d'une absence de propositions collectives dans certains établissements ?



Finalement, la comparaison entre les personnes enseignant en France et au Québec laisse apparaître que, si dans les deux pays, le suivi d'une formation obligatoire ne concerne pas la majorité des enseignants il existe sans doute une volonté individuelle ou impulsée par des collectifs plus importante au Québec. Ce point méritera d'être approfondi afin de mieux penser la construction des réseaux d'échanges de pratiques formels et informels et de proposer des modalités de formations pertinentes.

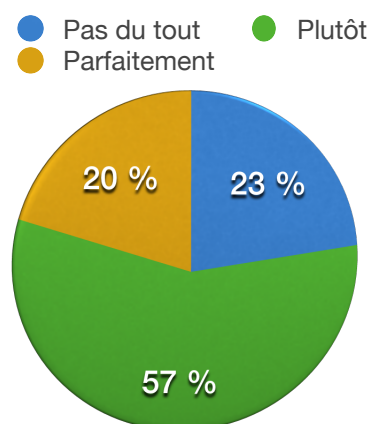
III. ANALYSE DES LIEUX ET DES ESPACES DE L'ENSEIGNEMENT

Les espaces en présence

Il me semble que la question des lieux ne fait pas suffisamment l'objet de réflexion dans l'enseignement du droit. Nous prenons les espaces tels que les contraintes du planning nous les offrent. Nous les subissons souvent plus que nous ne les investissons réellement. Par ailleurs, nous sommes assez souvent habitués à du matériel sommaire et des fournitures assez précaires, ce que l'étude laisse clairement apparaître.

Le caractère accueillant des espaces

Les espaces dans lesquels vous dispensez actuellement vos enseignements vous paraissent-ils suffisamment lumineux, agréables, bien organisés... ?

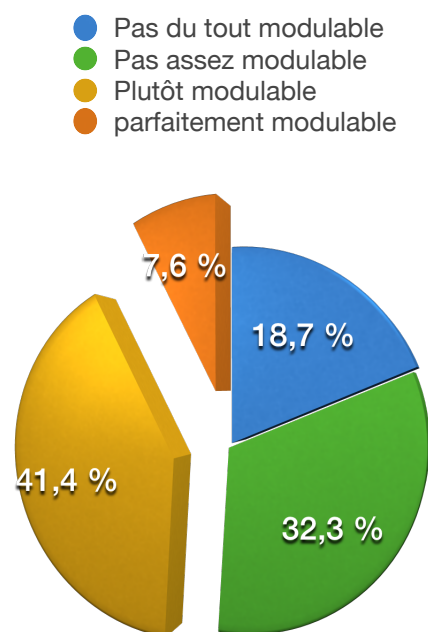


Ce résultat est intéressant, car il laisse apparaître qu'une très large majorité des personnes enseignantes s'estiment satisfaite des espaces dans lesquels elles dispensent leur cours. Il faudrait sans doute approfondir ce résultat avec une enquête de terrain afin de confronter le ressenti à la réalité des lieux. Un petit quart de répondant.e.s n'est tout de même pas du tout satisfait des espaces dans lesquels sont réalisés les cours, ce qui est loin d'être négligeable.

Le caractère modulable des espaces

Les espaces dans lesquels vous dispensez vos enseignements vous paraissent-ils suffisamment modulables pour réorganiser votre salle selon vos besoins ?

Cette question des espaces modulables est également plus essentielle qu'il n'y paraît. Au regard de la liste d'exercices nouveaux qui pourraient être introduits au sein des cours de droit, il apparaît nécessaire de pouvoir disposer d'espaces pouvant être adaptés à du travail collaboratif ou à des restitutions orales par exemple. Il est très difficile de collaborer et de co-construire une réflexion en étant assis et alignés dans un amphithéâtre. Il est difficile d'organiser des espaces pour des simulations, des jeux de rôle...si la salle est remplie de chaises et qu'elle ne permet quasiment aucune circulation. La configuration d'une salle sous forme de U ou de L peut complètement changer la dynamique d'un enseignement. Face au constat d'un regret d'absence de caractère modulable des espaces par plus de la moitié des personnes répondantes, il convient de s'interroger impérativement sur les espaces pour renouveler l'enseignement du droit.



Quels sont les outils que vous considérez comme indispensables pour enseigner lorsque vous êtes en présence de vos étudiants et étudiantes ?

A la lecture des résultats, je trouve finalement la formulation de cette question quelque peu restrictive. Pour ouvrir davantage la liste, j'aurais sans doute dû substituer au terme « indispensable » celui « d'utile ». Il n'en demeure pas moins que la liste dressée offre des perspectives de réflexion. Pour l'établir, je me suis appuyée sur ChatGPT afin de dresser une première liste synthétique des résultats, que j'ai complété manuellement. On peut souligner dans les réponses, sans trop de surprise, le plébiscite du tableau avec possibilité d'écrire à la craie ou au feutre mais aussi de l'écran de diffusion.

Pour le reste, les demandes et exigences des enseignants en droit sont très modestes. Pour ce qui est de l'équipement, les personnes répondantes laissent apparaître les besoins d'outils suivants classés par ordre alphabétique :

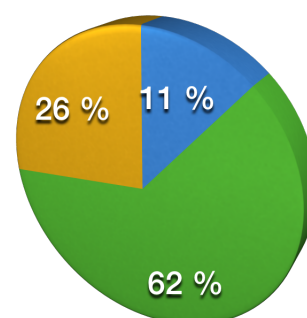
Accès internet	Espace bureau debout	Woodlap
Application permettant de communiquer à distance dans un amphi	Feutres, stylos	Salles (Salle convenable)
Aucun	Livres de référence	Sonorisation
Boucle auditive	Lumière	Stylos
Carte du monde	Micro	Support papier
Chaises en nombre suffisants	Ordinateur	Système de chauffage
Chaises mobiles	Patère pour les manteaux	système audiovisuel de communication (comme Zoom)
Clé USB	Plaquettes de TD	Tableau
Codes	Portail étudiant,	Tables (tables mobiles ou modulables)
Craies	Plateforme numérique	Tampon effaceur
Écran	Powerpoint	Téléphone
	Prises électriques	
	Quiz interactifs ,	

Certains besoins peuvent surprendre, tant ils relèvent de l'évidence, à l'instar des chaises, en nombres suffisants. Pourtant, plusieurs personnes précisent que ce n'est pas toujours le cas. Il semble, au regard des demandes, que les personnes sondées ont appris à faire avec « ce qu'il y a » et qu'en l'absence des fondamentaux, il est parfois difficile de se projeter sur du matériel plus sophistiqué. Il n'est pas étonnant, au regard des résultats précédents de l'enquête, portant notamment sur les exercices, que du matériel plus créatif ne soit pas demandé. On notera ainsi l'absence de références à des outils ludiques ou artistiques. Cette question permet aussi, me semble-t-il, de mettre en lumière, un certain sens de l'engagement personnel. Parfois, en l'absence même d'un matériel indispensable, les enseignants et enseignantes vont poursuivre leur mission. On pourra relever que dans la liste des outils, des éléments relevant de la personne et des habitudes plus individuelles apparaissent je cite : ma tête et mon énergie, des cordes vocales, du café, du temps, mon pupitre, la passion de la transmission, l'écoute, un climat de bienveillance ou encore la pensée humaine....En somme, à défaut du reste, je suis encore là, debout et engagé.

Ainsi la question suivante s'inscrit dans la continuité de cette synthèse. La communauté enseignante se contentant finalement de peu, elle n'exprime majoritairement pas, un manque criant de matériel.

- **Les espaces dans lesquels vous dispensez vos enseignements sont-ils équipés du matériel que vous considérez comme nécessaire pour dispenser vos enseignements ?**

● Pas du tout
● Plutôt bien équipés
● Parfaitement équipés



Les cours et la distance

La période du COVID a permis la découverte des enseignements en dehors de l'évidence de la présence physique. Dans le domaine de la recherche, les conférences, séminaires, ateliers... restent très marqués par les modalités d'échanges hybrides ou à distance. À tel point qu'aujourd'hui, rares sont les évènements scientifiques qui ne sont pas réalisés en distantiel ou en format hybride, avec diffusion en direct voire enregistrement.

Dans le domaine de l'enseignement, j'ai voulu mesurer ce que l'ère post-COVID avait conservé des pratiques de dématérialisation des enseignements. La place du cours en présence, modalité reine, a-t-elle été repensée ? Les résultats sont assez nets et laissent apparaître un très faible usage des formats de cours hybrides et dématérialisés.

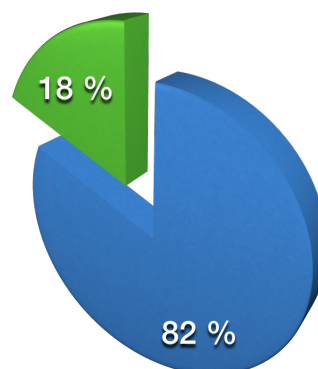
Lorsqu'ils sont choisis, comme peuvent le laisser apparaître les résultats synthétisés ci-après, la modalité s'inscrit souvent dans un souhait de préserver la communauté étudiante en raison de sa localisation, de ses impératifs professionnels ou personnels ou encore de santé.

Certaines formations, de manière très marginale, reposent sur certains enseignements à distance. Pour les personnes qui y font référence, il s'agit généralement de formations pensées pour des personnes salariées ou des diplômés universitaires mais rarement pour des formations initiales si ce n'est pour organiser des rattrapages ou palier les contraintes d'espace.

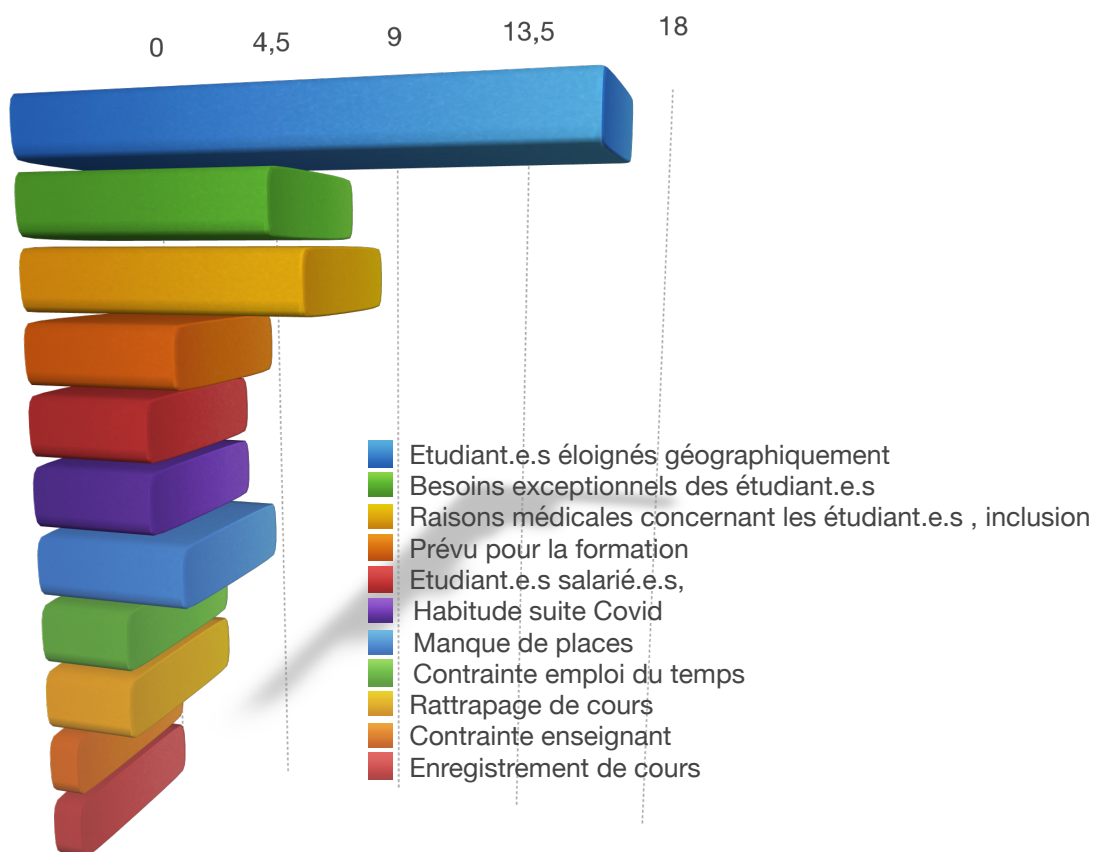
L'hybridation des cours

- **Dispensez-vous actuellement des cours sous format hybride (avec simultanément un public présent dans la salle et un public connecté à distance ?**

● Non ● Oui

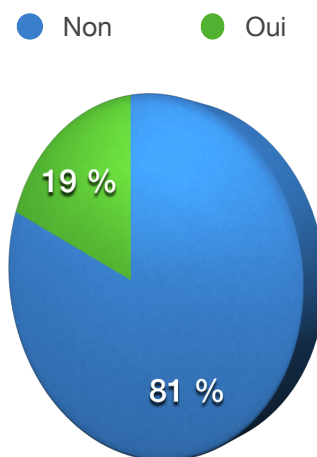


- **Si oui pour quelles raisons ces cours sont-ils dispensés sous ce format ?**

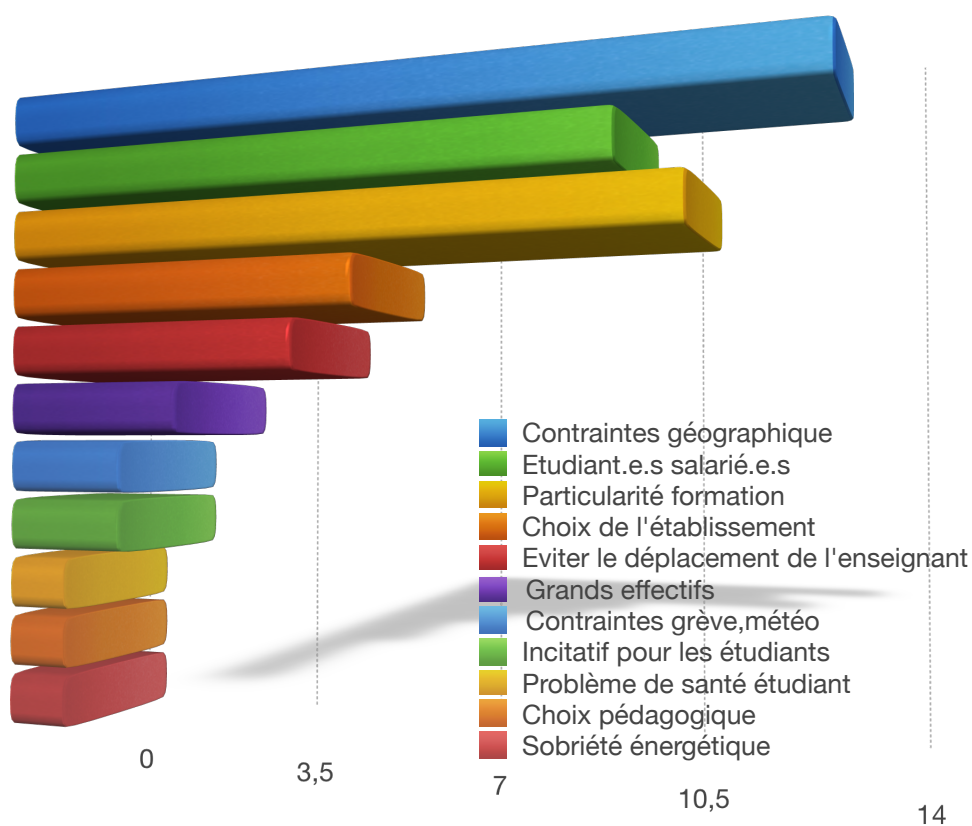


Les cours exclusivement à distance

- **Dispensez-vous actuellement des cours intégralement à distance ? Si oui pour quelles raisons ces cours sont-ils dispensés sous ce format ?**



- **Si oui, pour quelles raisons ces cours sont-ils dispensés sous ce format ?**



Les préférences concernant les modalités de cours

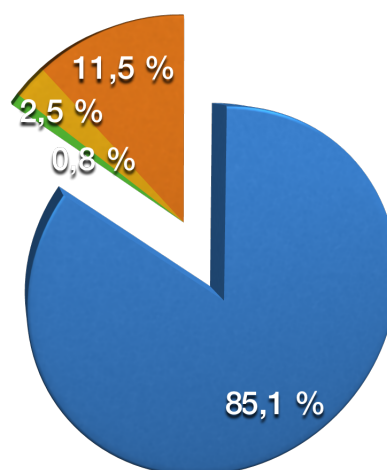
• Avez-vous une préférence pour une modalité de cours en particulier ?

Au regard des usages exposés précédemment, l'affirmation d'une très nette préférence pour le cours en présentiel ne surprendra pas.

Dans l'enseignement du droit, la rencontre avec d'autres formes d'enseignement que le cours en présentiel reste aujourd'hui encore marquée par le contexte du COVID et son caractère contraignant, davantage que par une liberté de choix pédagogique. Il faut peut-être y trouver une piste d'explication des résistances actuelles et de l'usage très subsidiaire de nouvelles formes d'enseignement. Les cours dispensés sous un format hybride sont très exigeants en terme d'organisation. Il impose d'impliquer les personnes aussi bien en présence qu'à distance : dès lors qu'il s'agit d'un cours collaboratif ou très participatif, la difficulté et l'énergie que doit déployer l'enseignant pour fournir un cours de qualité sous ce format se dédouble à l'image du dédoublement des espaces.

Finalement, en dehors d'une expérience imposée, peu de personnes ont aujourd'hui l'opportunité ou expriment le souhait d'expérimenter les enseignements à distance. La présence reste le principe et l'hybridation et le distantiel des modalités généralement mobilisées pour pallier des contraintes spécifiques.

- Oui je préfère les cours en présentiel
- Oui je préfère les cours dématérialisés
- Oui je préfère le format hybride
- Non je n'ai pas de préférence

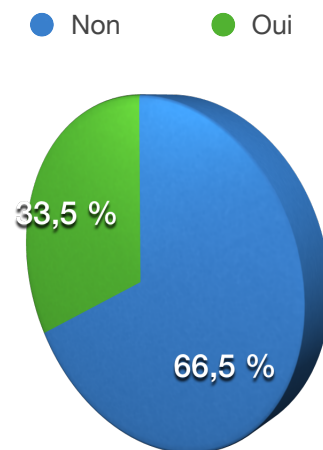


Les cours en dehors de la salle

Pour qui observe les pratiques, les résultats de cette partie ne sont pas très surprenants : la grande majorité des enseignements en droit sont réalisés dans le cadre d'une salle de cours, affectée à cet effet, au sein de l'établissement dans lequel sont inscrit les étudiant.e.s. Toutefois, j'ai pu observer par le biais des réseaux sociaux mais aussi d'échanges plus approfondis avec des collègues, qu'il existait certaines pratiques de déplacement de ces cours. Si elles restent très minoritaires, comme en témoigne les résultats suivants, les pistes qu'ouvrent les réponses apportées dans le questionnaire méritent d'être approfondies.

Les cours en dehors de la salle de cours mais au sein de l'établissement

- **Avez-vous déjà enseigné en dehors d'une salle de cours, dans un autre espace au sein de votre université (bibliothèque, espace extérieur...)?**
- **Si oui, dans quel espace avez-vous dispensé votre enseignement, pourquoi avez-vous fait ce choix et qu'avez-vous pensé de cette pratique ?**



Dans la logique des réponses apportées à la question fermée, seules 125 personnes se sont exprimées dans le cadre de la question ouverte. Les deux principaux espaces qui sont mobilisés en dehors de la salle de cours sont les espaces extérieurs comme les jardins de la faculté et la bibliothèque.

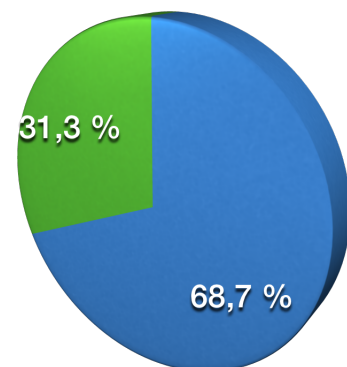
De manière plus exceptionnelle, sont évoqués des cours dans des salles informatiques ou des espaces comme la cafétéria.

Il n'est pas possible de déterminer parmi ces résultats les hypothèses dans lesquelles ces cadres d'enseignement ont été véritablement choisis ou plutôt subis car cela n'a pas été souvent indiqué par les personnes répondantes. Plusieurs personnes indiquent toutefois des motifs liés à l'absence de salle, aux conditions climatiques, aux grèves mais aussi à l'envie d'être en extérieur. Dans une réponse apparaît la difficulté que peut présenter le cours en extérieur pour être entendue mais dans d'autres, il est présenté comme une rupture utile et un outil pour renouveler la concentration.

Les cours en dehors de l'établissement

Avez-vous déjà dispensé un enseignement en dehors de l'université (palais de justice, musée, association, parcours dans les rues, clinique, séjour d'étude, autres ...) ?

● Non ● Oui



Si oui dans quels lieux, pourquoi ce choix et qu'avez-vous pensé de cette pratique ?

Comme pour la question précédente, seules 121 personnes ont répondu à la question ouverte. Plusieurs catégories de lieux apparaissent mais leur récurrence est très faible.

Certaines personnes indiquent avoir fait des cours en extérieur : une réserve naturelle, devant une maison objet d'un contentieux, au bord du littoral, dans un éco-quartier, dans un squat... Une personne manifeste le souhait de faire un cours itinérant sans avoir pu le mettre en place au moment où elle répond à l'enquête.

Des lieux artistiques ou historiques ont pu également être investis comme un théâtre, un cinéma, le palais des papes à Avignon, l'Opéra de Montpellier, un monastère, un musée, le château de Goutelas, une villa à Genève, le Musée de l'avocat, un studio d'enregistrement, une salle de musique...

Plus classiquement, s'agissant d'enseignements juridiques, des cours ont pu être dispensés dans des palais de justice sous forme de visite, à la Cour d'assise, au Conseil d'Etat ou la Cour de cassation mais également au Conseil constitutionnel, à l'Assemblée nationale, dans des établissements publics ou encore au Conseil de l'Europe.

Des cours peuvent également être dispensés auprès de professionnels, dans des cabinets d'avocats mais aussi auprès d'associations. Des interventions en prison sont également mentionnées.

D'autres réponses font part d'interventions auprès de publics différents, au sein de leurs établissements d'exercices (hôpitaux, fonction publique, magistrat...). Mais l'objet de la question était ici davantage de connaître les pratiques qui consistent à emmener des étudiants et étudiantes en dehors de leur établissement d'étude pour pratiquer un cours en dehors des murs de l'établissement et non pas les hypothèses d'enseignement à des publics spécifiques dans le cadre de formations professionnelles notamment.

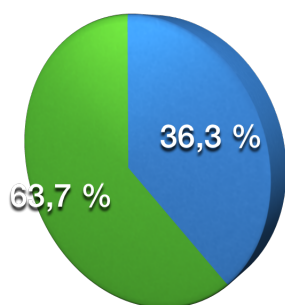
IV. ANALYSE DES TEMPS DE L'ENSEIGNEMENT

L'avant-cours

Le temps de la préparation par les personnes enseignantes

- **Considérez -vous que vous passez actuellement trop de temps à préparer vos cours ? Quel serait selon vous le temps moyen raisonnable à accorder par semaine à cette tâche ?**

● Oui ● Non



L'exploitation des réponses à cette question est particulièrement riche d'enseignement. Sur les 297 personnes qui ont choisi d'y répondre, 55 le font tout en m'indiquant que ce temps de préparation est impossible à quantifier, pour certaines ne sont jamais posées la question, que la question n'a pas de sens et semble même, pour certaines, m'accuser de vouloir m'immiscer dans un domaine trop réservé, presque intime. D'autres au contraire me remercient de les faire réfléchir sur ce point auquel elles n'avaient jusqu'alors pas même songé.

Le temps de préparation est parfois très diffus et pour certaines personnes peut s'apparenter à un dialogue continu entre la recherche et l'enseignement comme le souligne si justement une répondante : *« ces dernières années, j'ai choisi de faire comme Paul Ricoeur et de considérer que mon enseignement est un lieu, où se déploie ma recherche à travers l'interaction avec mes étudiants. J'aime l'image de la "boule de neige" qu'il utilisait pour bien mettre en évidence le lien indissociable entre la réflexion et le travail*

intellectuel. De ce fait, l'enseignement, pour moi, n'est pas une tâche mais un moment particulier de mon cheminement de professeur indissociable de ma réflexion ».

À l'inverse, certaines personnes font preuve d'une grande précision, indiquant un temps très précis, calculé en heures : 2h, 5h, la moitié du temps du cours... ou en journée ou demi-journées.

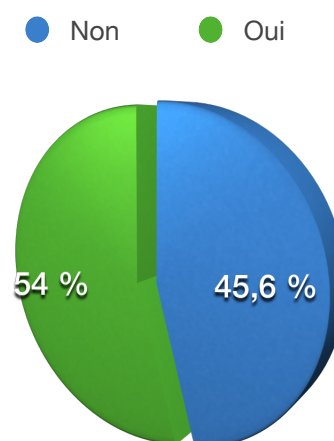
À travers cette question appelant un chiffrage, je voulais en réalité vérifier un postulat. Certaines personnes ne comptent absolument pas leur temps de travail. Leur investissement n'est pas une question comptable. À l'inverse, d'autres ont besoin d'une plus juste répartition, aussi sans doute pour consacrer du temps à d'autres tâches. Elles peuvent avoir ainsi clairement au sein de leur semaine consacrées des plages horaires dédiées à la préparation de leur cours, ce qui rend plus facile le chiffrage.

Le propension à faire évoluer ce temps selon la prise en charge d'un nouveau cours mais aussi, pour ce qui nous intéresse dans cette étude, afin d'introduire de nouvelles méthodes pédagogiques, est donc très importante. Le rapport au temps de préparation peut constituer une donnée décisive dans une perspective de changement.

Le temps de conception et de correction des évaluations

- **Considérez -vous que vous passez actuellement trop de temps à concevoir des évaluations et/ou les corriger ?**
- **Quel serait selon vous le temps moyen raisonnable à accorder par semaine à cette tâche ?**

En comparant les réponses, je peux observer un certain alignement entre les réponses à cette question et à la précédente. Le rapport du temps entre la préparation du cours et l'évaluation est souvent similaire, pour beaucoup il demeure difficile à quantifier. Concernant les évaluations, le ressenti est toutefois plus négatif que pour la préparation des cours, une majorité de personnes considérant qu'elles consacrent trop de temps à la préparation des évaluations et/ou la correction.

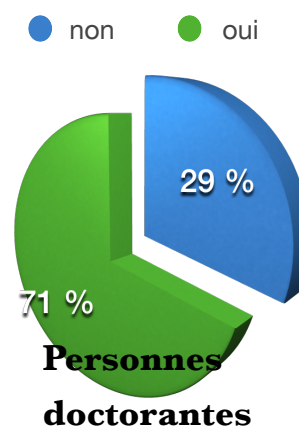


Sans trop de surprise, aucune personne répondante n'indique être passionnée par la correction de copies contrairement à la préparation de cours qui induit pour certaines personnes un vrai plaisir. Plusieurs personnes (une dizaine environ) souhaiteraient être assistées dans la correction des copies par des correcteurs supplémentaires. La question était posée pour un temps moyen par semaine, mais plusieurs personnes indiquent qu'elles ne peuvent pas faire un tel calcul et qu'il est plus facile de donner une estimation sur un temps passé à la fin de chaque semestre et l'estiment alors selon les réponses en jours, semaines voire minutes passées par copies.

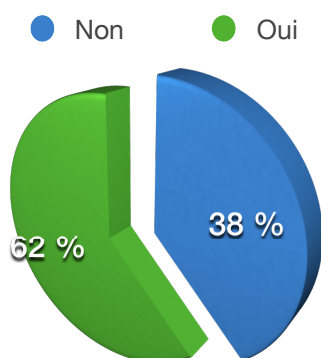
Concernant les réponses à cette question, j'ai voulu toutefois affiner la répartition du ressenti excessif de temps passé à la correction en ciblant deux catégories. Tout d'abord, celle des personnes inscrites en doctorat puis ensuite celle des vacataires.

Pour la première catégorie, la différence avec les résultats précédents est éloquent. Elle se comprend très certainement par la présence massive des personnes inscrites en doctorat dans les cohortes des chargés de travaux dirigés, enseignements qui conduisent à un flux plus important de copies et cela tout au long du semestre, en fonction des consignes de l'enseignant du

cours principal et/ou éventuellement les contraintes imposés par l'établissement. Je relève par ailleurs que pour cette catégorie, uniquement deux personnes indiquent ne pas pouvoir évaluer le temps qu'elle passe à corriger les copies. Pour les autres, les résultats sont beaucoup plus précis avec des indications en nombre de jours par semaine, en heures et même en minutes par copie. Le ressenti du temps passé est-il aussi plus négatif lors du doctorat face au temps



qui passe sans pouvoir s'investir dans la thèse ? Pourrait-on ainsi expliquer ce chiffre, nettement plus haut que pour les personnes titulaires, par la contrainte doctorale ?



Personnes dans la catégorie vacataires et autres

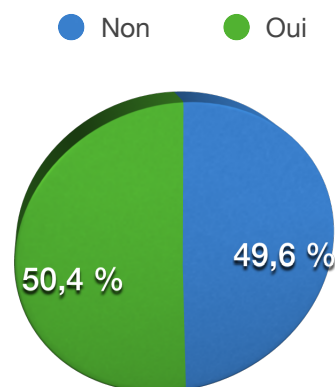
J'ai aussi analysé les résultats de la catégorie des personnes vacataires pour comparer les résultats et obtenir un indice en faveur ou en défaveur de cette hypothèse.

La catégorie des personnes vacataires est aussi très souvent mobilisée pour les travaux dirigés, notamment en première année où les effectifs sont importants. Si l'expression d'un temps de correction excessif est inférieur à celui des personnes doctorantes, il n'en demeure pas moins supérieur aux résultats obtenus pour l'ensemble des catégories. Le nombre de copies et la régularité des corrections demeurent donc assez logiquement des critères décisifs dans la réponse à cette question.

Quelle conclusion peut-on *in fine* tirer de ces résultats ? Le ressenti est empreint d'une marque plus négative lorsqu'il est question de l'évaluation. Il peut être marqué par une dimension très subjective mais il existe aussi des facteurs objectifs qui font peser sur certaines personnes une charge très lourde. Par conséquent, l'introduction de modalités pédagogiques nouvelles par un enseignant en charge du cours ne peut se faire sans mesurer les conséquences sur le temps qui sera, de ce fait, consacré à la correction. Certaines idées d'exercices citées précédemment sont séduisantes mais pour être mise en oeuvre devraient être subtilement pensées quant à la charge de correction qu'elles pourraient induire, *a fortiori* lorsque cela a un impact sur l'ensemble d'une équipe enseignante. L'enseignement du droit repose aujourd'hui, en France tout du moins, sur une mobilisation de personnes enseignantes qui n'ont pas pour activité principale l'enseignement du droit à l'instar des vacataires et même des doctorant.e.s, particulièrement contraint par le temps de plus en plus court imparti à la rédaction de la thèse. Il faut donc veiller à prendre en compte ce paramètre temporel, afin de rendre plus acceptable l'introduction de diverses modalités pédagogiques. L'introduction de nouveaux exercices peut d'ailleurs tout à fait contribuer à la réduction du temps de correction. Pour ne prendre qu'un exemple le remplacement en première année d'une dissertation par un « commentaire d'affirmation » ou par un « pour ou contre » peut tout à fait conduire à la réduction du temps de correction.

Le temps consacré aux tâches administratives

- **Considérez-vous que vous passez actuellement trop de temps à participer à des réunions et des tâches administratives ?**



- **Quel serait selon vous le temps moyen raisonnable à accorder par semaine à cette tâche ?**

J'ai souhaité intégrer une question portant sur les charges administratives dans cette partie du questionnaire afin d'esquisser les contraintes induites par les différentes charges de l'enseignant-chercheur. Il est vrai que cette question s'adresse sans doute davantage aux personnes qui enseignent à titre principal et qui sont donc rémunérées régulièrement par leur établissement mais en contrepartie de quoi elles se trouvent plus largement mobilisées pour les diverses tâches administratives qui peuvent découler de leurs fonctions telles que l'organisation et la gestion des formations, plannings, répartition des cours... Dans ces charges diverses, le sentiment d'inutilité peut être une source préjudiciable d'efficacité, une dizaine de personnes répondantes indiquant participer régulièrement à des réunions qu'elles qualifient d'inutiles.

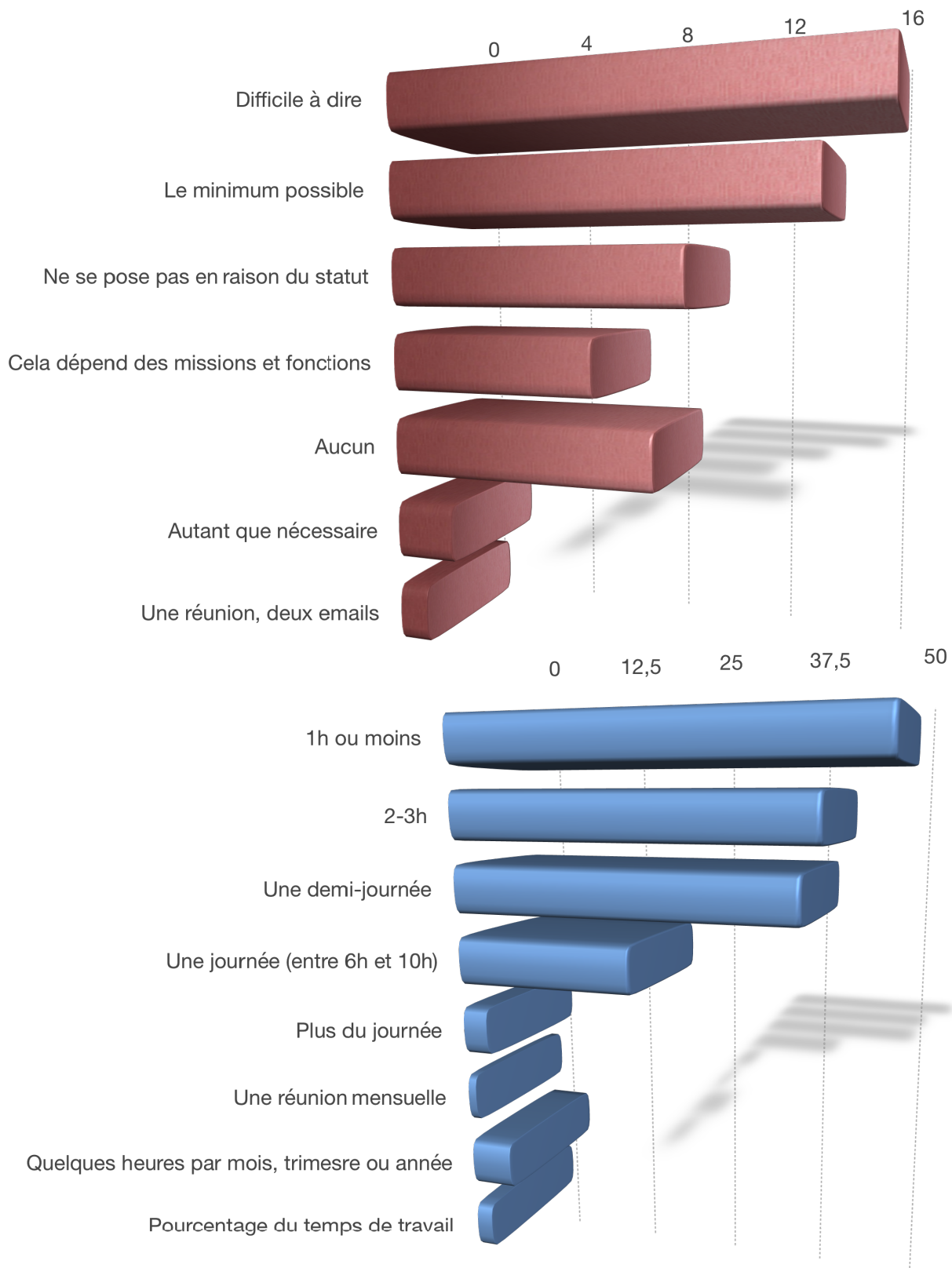
Une proposition visant à intégrer des réunions pédagogiques, portant sur les pratiques et la cohérence des enseignements devraient se faire, à mon sens, en considération du temps qui pourrait être considéré comme acceptable par les enseignants. Pour affiner ce questionnaire, il serait intéressant de se demander si ce type de réunions seraient considéré comme le prolongement de la

préparation du cours ou comme des réunions administratives. Si la deuxième catégorie devait s'imposer majoritairement dans les esprits, il faudrait alors observer avec précision les résultats qui suivent, car, on le perçoit rapidement, la tolérance à la charge administrative par les enseignants-chercheurs est faible. La raison en est sans doute très simple, la nature même de la profession choisie ne dicte pas, par principe, une orientation vers ce type d'activités.

Au contraire des deux réponses précédentes, il est intéressant de constater que les hésitations dans les réponses sont bien moins nombreuses. Le souhait majoritaire est de rationaliser le temps. Aussi, il est plus aisé de pouvoir opérer une classification, qui laisse apparaître une grande majorité de réponses se situant dans un temps passé par semaine compris entre quelques minutes et une journée maximum, avec un point culminant de réponses autour de 1h à 3h.

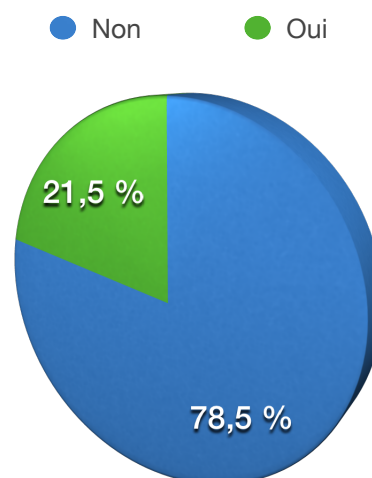
Ces choix montrent une volonté de tentative de rationalisation sur la semaine de ces temps qui ne sont pas considérés par un grand nombre de personnes, qui l'expriment d'ailleurs dans les réponses à la question ouverte, comme le coeur de l'activité professionnelle voire ne relevant pas du tout de l'activité d'enseignant-chercheur tel qu'initialement choisie.

Le premier graphique représentent les réponses qui ne sont pas chiffrées précisément, le second laisse apparaître les catégories de temps souhaité, et non pas nécessairement réalisé, par les personnes répondantes.



Le temps consacré aux interactions avec les étudiants et étudiantes

- **Considérez-vous que vous passez trop de temps à répondre aux questions des étudiants et étudiantes (rendez-vous physiques, mails, forum, échanges indirects sur les réseaux sociaux...)?**



- **Pouvez-vous préciser ce que vous utilisez comme mode de communication avec votre communauté étudiante ?**

Avec cette interrogation, on revient dans ce que la plupart des personnes considèrent davantage comme le cœur de métier. Je n'avais toutefois pas volontairement précisé s'il s'agissait d'interactions avec les étudiants portant sur le cours, ce qui constitue la différence majeure avec la dernière question de ce questionnaire, ou sur des volets administratifs. Tous les échanges avec la communauté apprenante, quelque soit leur nature, étaient donc visés. Une part importante des enseignants et enseignantes considèrent que le temps passé à échanger avec leurs apprenants et apprenantes n'est pas excessif. Ce chiffre est encourageant, car il offre une latitude. Nous pourrions valoriser encore les échanges avec les apprenants et apprenantes pour construire ou reconstruire les enseignements.

Le mode de communication qui suscite largement l'adhésion est assurément l'échange par courriel, présent dans la majorité des réponses. À l'inverse, deux

personnes répondantes indiquent interdire l'échange par email, l'une d'elle précisant qu'il s'agit de raisons pédagogiques visant à réduire la passivité étudiante.

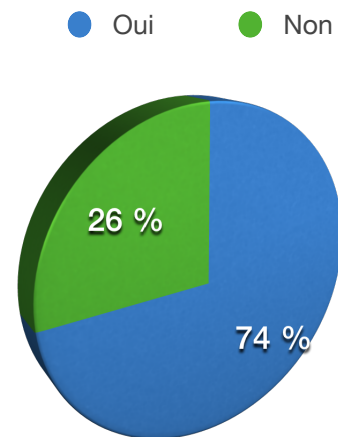
Quelques collègues pratiquent l'échange sur rendez-vous, à leur bureau mais cette modalité est beaucoup moins plébiscitée. Pour l'échange de vive voix, il se passe surtout dans le prolongement du cours, ce que j'analyserai plus spécifiquement dans la dernière question du formulaire. Les échanges téléphoniques ou par visioconférences se retrouvent également à travers quelques réponses.

On pourra relever l'usage des plateformes numériques spécifiques à chaque établissement et aux forums de discussion qui y sont proposés. Des outils de communication tels que WhatsApp, teams ou plus rarement les réseaux sociaux (Linkedin, twitter et facebook) sont également cités.

Pour les outils plus rares, mais qui méritent d'être cités afin de nourrir l'inspiration, une personne évoque son usage de Pearltrees, un service d'échange des contenus. Une autre personne évoque l'emploi de Padlet. Enfin on soulignera l'alignement entre le fond et la forme proposé par un collègue utilisant Whaller, une plate-forme souveraine, afin de sensibiliser sa communauté apprenante à l'importance de la souveraineté en matière numérique.

Les travaux préparatoires

- **Donnez-vous des travaux préparatoires, des lectures... à votre communauté étudiante avant de dispenser un cours ?**



- **Si oui sous quelle forme ? Constatez-vous que les étudiants et étudiantes utilisent ces documents ?**

Catégorie de travaux prélabes au cours

Le premier constat est assez net. Les lectures et les exercices de préparation occupent l'essentiel de cette catégorie. Les lectures peuvent porter diversement sur des décisions, des articles de doctrine mais aussi, plus rarement, sur des articles de presse.

Ces lectures reposent sur des documents souvent

communiqués par le biais de la plateforme de l'établissement d'enseignement ou qui font l'objet d'une communication papier. Une dizaine de personnes ont d'ailleurs précisé qu'elles communiquaient ces lectures sous ce format.



Des documents à visionner ou à écouter font également partie des outils qui peuvent être mobilisés à titre préparatoire mais dans une proportion moindre, comme en atteste la représentation graphique des résultats ci-dessus.

Parmi les réponses, la fiche de travaux dirigés est régulièrement citée. Elle sert généralement de support aux enseignant.e.s en charge de ce cours, qui s'inscrit dans la droite ligne ou dans la complémentarité du cours dit « magistral ». Le travail préparatoire, à fournir par les étudiant.e.s à partir de ce support, conditionne grandement le succès de l'enseignement qui, par essence, repose sur un travail plus actif des étudiants et étudiantes. Au regard des réponses et de la place non négligeable de ces supports dans nos enseignements, en particulier en France, il m'est apparu qu'une analyse plus fine de ces supports s'imposerait pour compléter la présente enquête.

Parmi les personnes ayant indiqué ne pas fournir de documents préparatoires du cours, six indiquent dans le cadre de la question ouverte qu'elles ont cessé de le faire face à l'échec de cette pratique. Ce point est récurrent dans les remarques. Plusieurs personnes qui persistent à le faire concèdent toutefois que le taux de consultation des documents reste faible. En effet, si quelques personnes indiquent que les travaux préparatoires demandés sont réalisés, la majorité déplore qu'ils ne le soient pas ou pas avec suffisamment d'efficacité et de sérieux.

Dans la plupart des réponses, il semble toutefois que cette remarque relève davantage d'un ressenti que d'une étude concrète des statistiques de visualisation des documents proposés.

La faiblesse d'utilisation

Quelques pistes d'amélioration Pour mieux comprendre cette difficulté à engager les étudiant.e.s dans ces travaux préparatoires, je me suis plus spécifiquement interrogée sur la variété des travaux demandés mais aussi sur la place de ces derniers dans le cursus. Plusieurs réponses offrent des pistes intéressantes d'amélioration.

Tout d'abord, une personne indique qu'elle pratique la classe inversée, ce qui rend indispensable la consultation des documents, des fichiers vidéos et des tests qui doivent être préalablement réalisés avant le cours lui-même qui portera sur des approfondissements. Au-delà de la classe inversée, il me semble que les travaux préparatoires donnés à la communauté apprenante ne sont pas toujours suffisamment engageants. Pour avoir également testé plusieurs modalités, il est difficile de compter sur une lecture ou une consultation spontanée de documents de la part du public apprenant sans les accompagner de travaux clairs à réaliser : une synthèse, un cas pratique inversé à réaliser, une liste de mots clefs à réaliser, une présentation orale... Une personne indique ainsi que le document qu'elle fournit en amont de son cours est assez complet, ce qui nous paraît être une piste intéressante à exploiter. Elle le qualifie de « *Roadmap* » comprenant « *les intitulés, les devoirs, plan de cours, les questions sur lesquelles ils sont interrogés* ». Afin d'engager davantage les personnes apprenantes, il est intéressant de les impliquer et les responsabiliser dans la réalisation de leur travail. En ce sens, une personne enseignante a mis en place un système de vote de la part des apprenants et apprenantes pour choisir d'obtenir ou non un document préparatoire. Mais il faut aussi pouvoir prévoir, lors de la séance de cours, des temps de rétroaction qui permettent de montrer la continuité entre ces travaux préalables et l'enseignement dispensé. Et donc de donner tout son sens à la préparation préalable.

Par ailleurs, il est important de penser avec précision la communication et le format des documents pour qu'ils soient véritablement exploités. Leur longueur doit être adaptée, comme le souligne à juste titre trois personnes, en particulier en considération des emplois du temps très chargés des personnes qui suivent des études supérieures, point précisément relevé à trois reprises. Ne pas inscrire ce travail préparatoire dans un planning hebdomadaire réaliste, prenant en considération le temps des enseignements et de leur préparation mais aussi, dans une certaine mesure, le temps de travail rémunéré de plus en plus imposé par la précarité étudiante, revient à se heurter à une absence de réalisation du travail attendu.

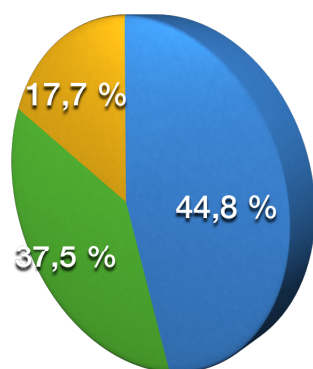
Enfin, il est souligné à 23 reprises, que la communication de travaux préparatoires varie selon le niveau des étudiants et étudiantes. Il semblerait plus difficile d'avoir une telle exigence dès les premières années alors que la motivation et la maturité permettraient peut-être plus facilement de le faire dans les cycles avancés. La question de l'autonomie, sous-jacente de ce constat, méritera d'être approfondie.

Le temps du cours

La classe inversée

• Avez-vous déjà pratiqué la classe inversée ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas ce que c'est



J'ai choisi d'inscrire cette question, portant sur la classe inversée, dans la partie dédiée au temps du cours. En réalité, la pratique de cette modalité pédagogique tend à déplacer quelque peu le temps de l'enseignement et rendre la communauté apprenante plus active en amont, mais aussi au moment du cours. Comme on a pu le confirmer à travers les deux questions

précédentes, un nombre important d'enseignant.e.s met à disposition des documents avant le cours, tout en constatant que l'investissement par la communauté apprenante à partir de ceux-ci est faible. Mais les objectifs sont-ils clairement énoncés ? S'il s'agit d'une simple lecture, sans qu'elle soit guidée, sans qu'elle ne soit accompagnée d'une possibilité par exemple d'auto-évaluation de la compréhension et qu'il n'y a aucune modalité d'évaluation, il est fort probable que les documents ne soient pas du tout mobilisés. Au contraire, la classe inversée peut permettre de commencer le cours avant le temps officiel de celui-ci et d'inverser les postures apprenantes et enseignantes par exemple. 44,8 % de personnes déclarent y avoir déjà eu recours. Il faudrait à présent affiner ce résultat en observant les modalités concrètes de mise en oeuvre et la fréquence de son emploi.

Le choix de la pause

- **Pendant vos cours à quelle fréquence faites-vous des pauses ? Pratiquez-vous des pauses courtes (2 ou 3 minutes sans sortie de la salle) ?**

Quand et comment l'enseignant.e choisit-il le temps de la pause ? Une question de ressenti sur l'instant, une variable d'ajustement ou un élément essentiel du cours ? La réponse se situe sans doute à la croisée de ces éléments. Les principales tendances listées ci-après ont pu être observées dans les réponses apportées.

Trois grandes catégories de pratique de pauses émergent du questionnaire

La plupart des personnes répondantes, dont le cours n'excède pas 1h30, et en particulier pour les travaux dirigés, indiquent ne pas faire de pause pendant leur cours, où à titre exceptionnel (après avoir rendu un devoir par exemple). D'autres indiquent ne pas faire de pause, y compris pour des cours plus longs de deux heures et ce par faute de temps, en raison de la diminution des heures de cours... ce qui reste relativement isolé toutefois.

L'absence de pause

Une pause à mi-parcours

Une large majorité des personnes sondées fait généralement une pause à mi-parcours lorsque l'enseignement dure 2h ou 3h soit au bout d'une heure ou d'une heure et demi. Certaines

personnes semblent systématiquement pratiquer une pause au bout de 50 minutes ou 1 heure sans préciser le temps total du cours.

Ces critères font l'objet d'aménagement selon le ressenti du public et la perception de la concentration par l'enseignant. Le choix de la pause n'est pas une science exacte. Il est possible d'avoir déterminé dans le scénario de son cours le moment idéal de la pause, au regard notamment de la répartition des thématiques abordées, mais il faut savoir parfois l'ajuster.

Une dizaine de personnes précisent avoir laissé une responsabilité ou une certaine autonomie dans l'organisation de la pause à leur communauté apprenante.

Pour les personnes qui pratiquent des pauses, il est intéressant d'observer que la plupart affirment pratiquer des pauses avec sorties ou déplacement dans la salle. Si elles sont le plus souvent assez courtes, soit situées dans une durée comprise entre 3 et 7 minutes selon les réponses, certaines personnes reconnaissent accorder des pauses pouvant aller jusqu'à 15 minutes. Cette pratique est sans doute assez réaliste lors de cours dispensés à des grands effectifs, les déplacements de la masse étudiante nécessitant un temps difficilement compressible.

Ma question était également orientée pour inviter les personnes pratiquant des micro-pauses cognitives à se manifester. Je souhaitais avoir une meilleure visibilité de cette pratique. Une personne semble avoir connaissance des vertus de ce type de pauses et indique qu'elle a pu pratiquer des

Et la micro-
pause cognitive
?

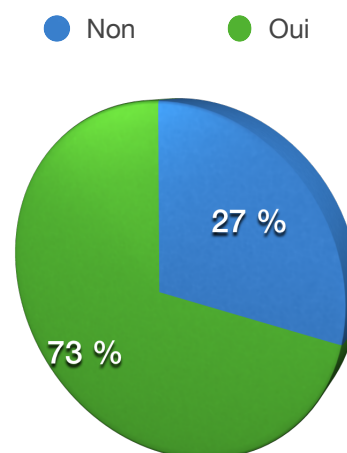
« pauses messageries » permettant pendant quelques minutes aux individus présents de consulter leur divers messages avant de mieux se reconnecter au cours. Il regrette de ne plus le faire.

Les micro-pauses peuvent offrir un espace de respiration cognitive, y compris dans les cours de 1h30 qui ne permettent sans doute pas une sortie de l'ensemble des personnes sans une perte de temps trop conséquente. Par ailleurs, ce type de pause peut être pratiqué en alternance avec une pause à mi-parcours permettant la sortie.

Au sein des réponses, certaines personnes indiquent faire des pauses en introduisant des temps plus informels dans le cours, un passage plus divertissant. Mais il convient à mon sens de distinguer cette question de la rupture dans les modalités pédagogiques des pauses à proprement parler. La pause cognitive ne doit pas être confondue, à mon sens, avec le fait d'introduire des temps d'échanges, des documents, des vidéos... Il s'agit d'une pause pendant laquelle chaque apprenant ou apprenante choisi d'emmener son cerveau dans la direction qui le fait respirer.

L'après-cours

- **Poursuivez-vous les échanges avec votre communauté étudiante sur les enseignements après le cours (cette question porte sur les connaissances et les problématiques juridiques mais pas sur la dimension administrative telle que absence, organisation d'examens...)?**



La majorité des enseignants et enseignantes déclarent prendre du temps pour faire vivre leur enseignement après le cours. Cela passe principalement par le fait de répondre aux questions des apprenants et apprenantes. Mais certaines personnes indiquent également fournir des documents complémentaires ou encore inviter leur communauté étudiante à les suivre sur les réseaux sociaux ou à consulter leur blog. Ces dernières modalités restent toutefois assez exceptionnelles.

La question suivante visait à identifier les outils mobilisés par les enseignants et enseignantes pour poursuivre les échanges et répondre aux questions.

• **Si oui, sous quelles formes (réseau sociaux, partage sur un blog, boîte email, format sur l'espace numérique de l'université...)?**

La plupart des échanges passent par trois canaux : les emails, les échanges en présence et les plateformes numériques des établissements. La place des réseaux sociaux reste très limitée. Il est pourtant intéressant de constater que la réactivité des étudiants sur les réseaux sociaux et leur perception des informations que l'on y diffuse est parfois meilleure que lorsque l'enseignant.e dépose un document sur la plateforme de l'établissement. Les échanges qui s'y nouent sont parfois plus durable que ceux qui suivent immédiatement un cours et son évaluation. Pour ces outils s'y souvent décriés, j'y vois ici des vertus à développer.

