

# **Changer la posture et l'environnement pour soutenir les apprentissages**

## **Des travaux pratiques réinventés en première année du Bachelier en droit de l'Université de Namur**

SARAH LARIELLE

Université de Namur, Namur, Belgique

Université Saint-Louis – Bruxelles, Bruxelles, Belgique

sarah.larielle@unamur.be

### **TYPE DE SOUMISSION**

Analyse de dispositif

### **RESUME**

En s'appuyant sur les leviers de la motivation des étudiants et à partir d'une réflexion sur les facteurs de soutien aux apprentissages et à la réussite, l'autrice a proposé un nouveau dispositif pédagogique pour l'organisation de séances de travaux pratiques de droit des obligations en première année du Bachelier en droit à l'Université de Namur. Le dispositif favorise les interactions et invite à enseigner différemment.

### **ABSTRACT**

Drawing on the levers of students' motivation and from a reflection on the factors supporting learning and success, the author has proposed a new educational device for the organization of practical sessions of law of obligations in the first year of the Bachelor in law at the University of Namur. The device promotes interactions and invites to teach differently.

### **MOTS-CLES (MAXIMUM 5)**

Innovation pédagogique, Travaux pratiques, Pédagogie (inter)active

### **KEY WORDS**

Teaching innovation, Practical sessions, (Inter)active pedagogy

## **1. Contexte**

La Faculté de droit de l'Université de Namur propose un programme de trois années de Bachelier en droit. Parmi les cours organisés durant la première année en horaire de jour, suivis par plusieurs centaines d'étudiants, un cours de Droit des obligations englobe une première approche de la classification des obligations juridiques et le droit de la responsabilité

civile. En parallèle du cours magistral dispensé par la professeure titulaire, les étudiants sont invités à suivre cinq séances de travaux pratiques, d'une durée de deux heures, données par les assistants d'enseignement et de recherche. Elles visent à assimiler les concepts théoriques vus au cours magistral ainsi qu'à (apprendre à) les appliquer à des situations pratiques et faire des liens entre les différentes parties du cours. Les étudiants sont répartis en groupes d'une vingtaine d'étudiants. Ces séances ne sont pas obligatoires et ne donnent pas lieu à une cotation directe.

Depuis de longues années, les travaux pratiques consistaient en un rappel de la matière suivi de la résolution de cas pratiques que les étudiants étaient invités à préparer avant chaque séance. La formule mêlait donc un enseignement plus magistral avec des échanges visant à demander aux étudiants ce qu'ils avaient préparé, à clarifier les éventuelles incompréhensions et à donner des illustrations. Dans un tel schéma d'enseignement, l'enseignant se tenait debout et notait au tableau les principaux éléments de réponse tandis que les étudiants restaient assis, en auditoire ou en classe. L'approche était assez « classique », et on la retrouve le plus souvent dans les formations juridiques proposées par les différentes universités du pays.

Elle s'adresse à un groupe d'étudiants que l'on peut qualifier de « standard », sans tenir spécialement compte des individualités qui le composent. Elle reste relativement passive et les interactions sont limitées. Cela a été accentué durant les deux années précédentes, marquées par l'enseignement à distance (durant la pandémie).

## **2. Basculement vers une pédagogie (inter)active**

### **2.1. Point de départ et objectifs**

C'est après un développement de connaissances en pédagogie et grâce à l'expérience acquise au fil des années, ainsi que la prise de conscience de l'impact des choix pédagogiques et de la posture de l'enseignant que j'ai proposé une méthode d'enseignement moins « conventionnelle », en assumant l'opportunité d'un changement qui semblait pouvoir être porteur pour les étudiants.

La volonté était de changer de paradigme en déplaçant le curseur de « celui qui enseigne » vers « celui qui apprend », afin que ce dernier ne « suive » plus les séances mais les « vive », les « expérimente ». L'optique était de rendre les étudiants (qui sont les jeunes adultes de demain) davantage investis, actifs, autonomes et responsables de leurs apprentissages. Mettre

en place un tel dispositif dans un cours de première année permet de donner l'impulsion pour la suite de leur parcours. Par ailleurs, le degré de compréhension et d'assimilation par l'ensemble des étudiants était auparavant difficilement mesurable puisque seuls les étudiants pensant avoir une réponse exacte osaient en faire état. Enfin, il y avait une volonté de se montrer davantage inclusifs quant aux intérêts variés des étudiants et à leurs techniques d'apprentissages différentes.

Les objectifs poursuivis à travers ces réflexions étaient de replacer les étudiants au centre de leurs apprentissages, afin qu'ils soient pleinement acteurs de ceux-ci (Viau, 2004) et de leur apprendre à construire un raisonnement. Il s'agissait aussi, quoique de façon plus indirecte, de permettre le développement d'autres compétences (fonctionnement au sein et avec le groupe, coopération, créativité, prise de parole, analyse, structuration, etc.).

L'équipe pédagogique étant enthousiaste, ce changement a été expérimenté pour la première fois lors de l'année académique 2021-2022. Le dispositif a été expliqué aux étudiants, afin qu'ils en comprennent le fonctionnement et les objectifs.

## **2.2. Dispositif mis en place**

Le dispositif a été pensé dans le détail (Schneider et Preckel, 2017), que ce soit dans sa structure, dans son contenu, dans sa forme, ou encore dans sa mise en place, en vue d'améliorer les apprentissages.

### **2.2.1. Repenser l'enseignement à partir de son public et de la motivation de celui-ci**

Pour (re)mettre les étudiants au centre de leurs apprentissages, il était nécessaire de favoriser leur implication. A cet égard, la perception de la valeur (1.), de la compétence (2.) et de la contrôlabilité (3.) par rapport aux activités proposées est importante (Viau, Joly et Bédard, 2004) puisque les étudiants sont naturellement plus motivés lorsque celle-ci est grande. Les éléments suivants ont donc été mis en œuvre pour chacune des trois perceptions :

1. *Donner du sens (et donc de la valeur) à l'activité proposée.* Cela a été pris en compte sous trois aspects. Premièrement, chaque cas pratique/exemple/exercice soumis aux étudiants est issu de la jurisprudence belge. Ce sont donc des événements qui se sont réellement passés. Cela permet de rendre plus concrets les apprentissages, en confrontant les étudiants directement à la réalité (Vanpee et al., 2010). Deuxièmement, le choix des cas pratique/exemples/exercices porte majoritairement sur des situations auxquelles les étudiants pourraient eux-mêmes être confrontés ; ils peuvent donc s'y

identifier. Troisièmement, certaines activités prennent la forme de jeux, de façon à rendre l'apprentissage plus ludique.

2. *Assurer une progressivité au fil des séances.* Un autre objectif, afin de favoriser le sentiment de compétence des étudiants, a été de prévoir des activités qui évoluent au fur et à mesure de leurs apprentissages.

- Lors de la première séance, ils sont invités à jouer à partir de termes juridiques enseignés lors du cours magistral : il s'agit de les replacer sur des schémas et contenus, d'assembler ces termes à leurs définitions, de jouer aux cartes pour les comprendre (à l'aide d'un support théorique visuel, réalisé à l'aide de techniques de facilitation visuelle). A ce stade il s'agit simplement d'utiliser des concepts juridiques à bon escient.
- Lors de la deuxième séance, ils travaillent leur capacité de raisonnement et d'argumentation. Il ne leur est donc pas encore demandé de fournir du contenu. Un jeu de rôles est proposé, découpé en plusieurs étapes, accompagné d'un support théorique visuel.  
Ensuite, à l'aide de cartes exposant différentes situations concrètes, ils doivent analyser les informations données et conclure ou non à la mise en cause de la responsabilité des protagonistes. La décision prise par la juridiction est inscrite au verso des cartes. Cela permet d'illustrer la matière, mais aussi de « tester » leurs connaissances et de raisonner à partir d'une situation réelle.
- Lors de la troisième séance, les étudiants sont invités à travailler en sous-groupes à partir de décisions de jurisprudence et à identifier les principaux éléments juridiques qui en ressortent. Ils doivent donc à présent aller chercher le contenu de la matière dans ces décisions. Ils sont ensuite invités à réaliser un support visuel clair de cette matière et une présentation orale. Les supports les plus qualitatifs sont postés sur la plateforme de l'Université afin d'être partagés avec l'ensemble des étudiants.
- Lors de la quatrième séance, chaque sous-groupe reçoit une enveloppe sur laquelle se trouve l'énoncé d'une situation réelle. Il réalise un support théorique visuel du régime juridique applicable. Les enveloppes passent ensuite successivement aux deux autres sous-groupes, chargés de rédiger une résolution de la situation donnée, en s'appuyant sur ce support. Lorsque les enveloppes reviennent à leur sous-groupe d'origine, il doit déterminer laquelle des deux

résolutions à l'intérieur est la plus aboutie, en exposant les critères ayant guidé son choix. Cela amène les étudiants à constater que ces critères mis en lumière sont ceux qui sont de mise à l'examen.

- Enfin, lors de la dernière séance, chaque sous-groupe se voit proposer un cas pratique différent. Dans un premier temps, les étudiants s'attachent à rédiger une résolution complète de ce cas, que chacun doit comprendre intégralement. En effet, dans un second temps, les sous-groupes sont remaniés afin qu'il y ait un représentant de chaque cas pratique dans chaque nouveau sous-groupe. Chaque étudiant enseigne alors à ses pairs en exposant l'intégralité de la résolution du cas pratique traité.

Les séances sont pensées pour que les activités soient accessibles, tout en mettant les étudiants au défi, afin de donner du challenge et augmenter la confiance en eux. Ils ne savent pas d'emblée réaliser toute l'activité seuls, mais ils y arrivent en étant soutenus et accompagnés dans celles-ci, ce qui est bénéfique (Wass et Golding, 2014).

3. *Le choix des activités.* Afin de donner aux étudiants une certaine possibilité d'influer sur l'activité, avant d'entrer dans le local, l'enseignant expose brièvement les activités/sujets traités à chacune des tables prévues dans le local. Les étudiants sont libres de choisir ce dont ils vont traiter. Ce choix tend à ce qu'ils y prennent part avec davantage d'intérêt.

Outre ces trois éléments, le dispositif a été construit en tenant compte de la diversité des étudiants dans leurs préférences et intérêts pour certaines activités, ainsi que dans leur méthode et approche d'apprentissage personnelles. Certaines variables présentent en effet de l'importance : nature du matériel, forme d'appréhension, etc (Lanarès, Laperrouza et Sylvestre, 2023). Pour capter et maintenir l'attention de ce public hétérogène, deux autres éléments ont été pris en compte :

1. *Diversifier les « canaux » d'apprentissage.* Outre les échanges oraux entre les étudiants et avec l'enseignant, des supports, spécifiques à chaque séance, sont mis à la disposition des étudiants ou créés par eux. Le visuel de ceux-ci est en outre soigné afin qu'ils soient clairs, lisibles et comportent une illustration. L'objectif de diversifier ces éléments est de conserver l'intérêt des étudiants tout au long des séances, ainsi que de choisir la forme la plus adéquate par rapport au contenu à apprendre.
2. *Varié les méthodes didactiques.* Dans le même objectif de rencontrer l'intérêt des uns et des autres, de maintenir leur attention et de veiller à l'adéquation entre la méthode

mise en œuvre et le contenu à apprendre, les séances sont variées : jeux de cartes, jeux de rôles, cas pratiques, présentation orale, décisions de justice à lire et analyser, corrections par les pairs et enseignement entre pairs, etc. Cela permet également de changer de rythme en cours de séance et de redynamiser les étudiants.

### **2.2.2. Repenser la posture de l'enseignant et des étudiants**

Si l'on perçoit souvent assez intuitivement que le dynamisme de l'enseignant a une incidence sur l'attention des étudiants, on ne se rend pas toujours compte de l'importance de la posture. Chaque enseignant met bien sûr de lui dans ses cours, mais on peut avoir tendance à enseigner globalement en suivant la même modalité que celle mise en œuvre par ses propres enseignants. Prendre conscience du rôle que peut avoir la posture de l'enseignant dans les apprentissages permet de faire évoluer la sienne. Il a été montré qu'un des facteurs essentiels de l'apprentissage est notamment la qualité des interactions avec l'enseignant (Lizzio, Wilson et Adaway, 2007).

Changer la disposition du local a été, pour nous, une première étape concrète vers un changement de posture. Dans le dispositif proposé, les étudiants travaillent désormais en sous-groupes, réunis autour de grandes tables et l'enseignant s'assied successivement à chaque table, d'égal à égal, pour échanger sur l'activité en cours. L'enseignant veille, par ailleurs, à adopter une communication positive et soutenante avec chacun d'eux et le groupe, en favorisant les discussions, en les questionnant, en réfléchissant ensemble. Les interactions se sont multipliées par une telle posture. L'enseignant donne également un feedback en continu, en passant auprès de chaque sous-groupe, et ce plusieurs fois durant les activités. Il veille aussi à ce que l'erreur soit « neutre », afin que les étudiants ne craignent pas d'échanger et de donner leur avis, ce qui permet d'améliorer les apprentissages individuels et collectifs.

La posture des étudiants a naturellement aussi évolué. Par la disposition du local et la place que chacun y prend – enseignant comme étudiants –, les interactions sont favorisées, ce qui est un facteur soutenant l'implication et la réussite (Schneider et Preckel, 2017).

### **2.2.3. Repenser les pratiques enseignantes**

Il a été montré que « les pratiques enseignantes ont un effet fort allant au-delà de l'effet du passé scolaire de l'étudiant.e, de sa motivation et de ses stratégies d'études » (De Clercq, 2020 à propos de l'étude de Schneider et Preckel, 2017).

## Changer la posture et l'environnement pour soutenir les apprentissages

Ces pratiques incluent notamment la façon de communiquer (dont le feedback et la possibilité de faire des erreurs), l'adaptation des activités au niveau des étudiants ou encore le sens donné aux activités. Ces pratiques ont été exposées ci-dessus.

Outre celles-ci, les pratiques suivantes ont été adoptées :

1. *Le travail en groupe*. Le fait de travailler en groupe est stimulant et apprend beaucoup (Griffiths, 2003). Cela favorise grandement les interactions et rend le climat de travail agréable et plus spontané. Lors de certaines séances, des cartes de rôles leur sont données pour favoriser le bon fonctionnement de chaque sous-groupe.
2. *L'apprentissage par problèmes et par le jeu*. Si le premier est relativement fréquent dans les travaux pratiques des programmes de Bachelier en droit dispensés par nos universités, le second est plus rare, voire banni<sup>1</sup>. Certains étudiants eux-mêmes se montrent parfois dubitatifs au départ, pour finalement conclure que c'est ce qu'ils ont préféré. Le jeu créé qui s'apparente le plus à un jeu de société est un jeu de cartes par lequel les étudiants doivent associer des exemples concrets à des catégories juridiques.

Si le feedback aux étudiants est important, le leur l'est tout autant. Chaque séance se clôture donc à ce stade par une brève évaluation par les étudiants, consistant en une appréciation globale de l'intérêt des pratiques enseignantes mises en place, le contenu des séances, leur degré de compréhension de la matière, le bénéfice des interactions, leur satisfaction personnelle. En fonction des réactions, l'avis de certains d'entre eux est davantage sollicité oralement. A l'issue de la dernière séance, il leur est demandé d'écrire de façon précise les éléments positifs retenus et ce qui serait à améliorer sur les points suivants : le contenu de l'ensemble des séances, les méthodes pédagogiques utilisées, le développement des soft skills, leur satisfaction générale.

Le travail en groupe est un point positif qui a été souligné par de nombreux étudiants, de même que le côté pratique et concret des séances, les explications entre les étudiants, la motivation qui en découle ou encore l'attention qui reste captée durant toute la séance. Ils ont aussi relevé l'importance des liens qui sont faits entre les différentes parties du cours, une meilleure compréhension de la matière (notamment grâce à une mémorisation plus aisée des cartes qu'ils ont eues en main), la facilité de poser des questions et le côté ludique et divertissant. Parmi les observations moins enthousiastes, certains citent notamment l'absence de solutionnaires et de correction écrite ou la petite présentation orale que certains n'apprécient guère.

---

<sup>1</sup> « Tu ne vas pas quand même pas faire jouer les étudiants aux cartes. Nous sommes en droit, à l'Université... ».

### 2.3. Analyse

L'impact des interactions entre les étudiants a probablement été l'élément le plus révélateur du dispositif. Les interactions ont permis de renforcer les apprentissages puisque les étudiants réfléchissent et développent des raisonnements ensemble, se questionnent mutuellement, enseignent entre eux. Ils apprennent par ailleurs à se répartir des tâches, à se soutenir, à co-construire un support ou une présentation. Le niveau de compréhension général est majoré car ceux qui avaient moins compris certains points au cours magistral se voient donner des explications par les autres étudiants ou par l'enseignant, et ceux dont le niveau de compréhension était plus élevé confortent leurs acquis, les précisent, les complètent. Le degré général de compréhension est également davantage mesurable par l'enseignant puisqu'il échange à de nombreuses reprises avec les étudiants. Le bénéfice des interactions est ainsi considérable. Elles permettent également une ambiance de travail qui est positive, ce qui renforce la motivation.

Quant aux interactions avec l'enseignant, elles sont démultipliées. Il a un rôle en apparence moins central, puisqu'il laisse les étudiants expérimenter. Les nombreux échanges qu'il a avec eux visent alors à apporter les précisions nécessaires, rectifier le cas échéant, amorcer des pistes de réflexion, argumenter et raisonner, ce qui permet de nourrir des discussions intéressantes et d'avoir des échanges de plus grande qualité.

Par ailleurs, la disposition du local a effectivement impliqué un changement de posture des étudiants, ce qui montre que l'environnement physique a une incidence sur la dynamique du groupe et la qualité des apprentissages individuels.

Un autre élément intéressant est le mouvement au sein du local : les étudiants sont invités à s'y déplacer, pour changer d'activité, pour des jeux de rôle ou pour une présentation orale. Ils interagissent ainsi avec leur environnement physique immédiat. Ils s'approprient l'espace d'apprentissage, lequel n'est plus uniquement un lieu d'enseignement, mais un lieu qui les laisse (physiquement) en mouvement, les redynamise et crée un changement de rythme utile.

Les étudiants se trouvent par ailleurs dans une posture nécessairement active puisque chacun est important pour la réalisation des activités. Un investissement général a été constaté, les étudiants se prenant au jeu. En outre, tous les étudiants osent désormais prendre la parole, du fait des échanges qui naissent entre eux, par petits groupes.

Il convient toutefois d'être attentif à plusieurs éléments. D'une part, l'articulation avec le cours magistral doit être optimale. Il est indispensable que la matière ait été enseignée avant la

séance correspondante. Cela a été source de difficultés lors de la première édition, de sorte qu'une plus grande marge de sécurité a été assurée depuis.

Concernant le fonctionnement des sous-groupes, il a été constaté que lorsque le nombre de participants est élevé, le degré d'implication de certains peut diminuer. Le nombre adéquat peut varier en fonction des activités mais il convient d'éviter les groupes de plus de cinq-six étudiants. Par ailleurs, l'enseignant doit veiller à adapter son accompagnement en fonction du niveau de chaque sous-groupe. En effet, il a été constaté que le degré de compréhension et d'autonomie peut varier d'un groupe à l'autre.

Enfin, il peut être intéressant de découper les consignes, afin de s'assurer de leur réalisation complète par les étudiants tout au long de la séance, et de veiller à rappeler l'importance de la prise de notes (pour ne pas regretter ensuite l'absence de solutionnaires).

Outre cette première analyse, une recherche approfondie relative à ce dispositif est actuellement menée par un chercheur en sciences de l'éducation et de la formation, et en ergonomie cognitive.

### **3. Conclusion et perspectives**

Le dispositif mis en œuvre s'est construit en mettant au centre les étudiants et l'environnement dans lequel ils évoluent.

L'attention a été portée aux éléments pouvant favoriser leur implication – individuelle et collective – dans leurs apprentissages cognitifs et comportementaux, à travers une possibilité de choix des activités, une contextualisation de celles-ci, la recherche d'une progressivité et d'une variété du contenu des séances, mais aussi la « mise en mouvement », la communication et les interactions (entre les étudiants ainsi qu'avec l'enseignant). Cela nous paraît être les éléments-clés de transposition du dispositif dans d'autres enseignements.

Ce qui nous encourage dans cette voie est la présence renouvelée des étudiants à chaque séance, leur participation active, la progression constatée (à travers une compréhension et une maîtrise plus « profonde » de la matière) dans le chef d'un nombre plus important d'étudiants et le feedback donné.

Suite à celui-ci, ainsi qu'aux éléments positifs mais aussi perfectibles mis en lumière par les enseignants, des améliorations sont mises en place pour la réédition du dispositif cette année. Au rang de ceux-ci, l'équipe enseignante veille à rappeler l'importance de prendre des notes (qui constitue une première démarche active) et à ce que le feedback continu soit également

fait par écrit à chaque sous-groupe. Il est aussi prévu de mentionner au tableau certains points destinés à guider leur raisonnement, étant entendu qu'un canevas relatif à la façon de procéder pour résoudre un cas pratique est par ailleurs mis en ligne sur la plateforme de l'Université, de même qu'une simulation de question d'examen, dont ils reçoivent le corrigé après avoir posté leur résolution. Des cartes de conseils pour la réalisation de supports visuels et la prise de parole ont été réalisées. Nous veillons également à adapter notre accompagnement en fonction de l'avancement et de la compréhension de chaque groupe, afin de permettre à chacun d'aboutir dans l'activité. Enfin, une résolution complète de cas pratique et un questionnaire interactif reprenant une série d'exemples seront donnés en grand auditoire, avant la fin des cours, de façon à les préparer à l'examen de façon optimale. Nous verrons, lors d'une prochaine évaluation, si les bénéficiaires sont au rendez-vous.

### Références bibliographiques

- De Clercq, M. (dir.). (2020). *Oser la pédagogie active. Quatre clefs pour accompagner les étudiant.es dans leur activation pédagogique*, Presses universitaires de Louvain.
- Griffiths, S. (2003). Teaching and learning in small groups. Dans H. Fry, F. Ketteridge et S. Marshall (dir.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice* (3<sup>e</sup> ed. p. 72-84). Routledge.
- Lanarès, J., Lapezzouza, M. et Sylvestre, E. (2023), *Design pédagogique*, Epistémé. doi : 10.55430/8015VA01.
- Lizzio, A., Wilson, K. et Hadaway, V. (2007). University students' perceptions of a fair learning environment: A social justice perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 195-213. doi: 10.1080/02602930600801969.
- Schneider, M. et Preckel, F. (2017), Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses, *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. doi: 10.1037/bul0000098.
- Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V. et Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat, *Pédagogie médicale*, 10(4), 253-266. doi: 10.1051/pmed/20090330.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices, *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176. Doi : 10.7202/011775ar.
- Viau, R. (2006). *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir* [communication orale]. Conférence donnée à l'Université de Liège, Belgique.
- Wass, R. et Golding, C. (2014). Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development, *Teaching in Higher Education*, 19, 671-684. doi: 10.1080/13562517.2014.901958.