

UNIVERSITE DE FRIBOURG, SUISSE
CENTRE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

Description, analyse et adaptation
du scénario pédagogique d'un cours de droit hybride

Travail de fin d'étude en vue de l'obtention du Diplôme
en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Education

* Sous la direction de la Prof. Bernadette Charlier Pasquier

Marie CHERUBINI

Faculté de droit – Université de Fribourg
Faculté de droit – Formation Universitaire à Distance, Suisse (Unidistance)

2014

Tables des matières	II
1. Introduction	1
1.1. Problématique et objectifs du travail.....	1
1.2. Quelques notions théoriques	1
1.3. Contexte professionnel.....	2
2. Description et analyse du scénario pédagogique	3
2.1. Descriptif général du cours	4
2.2. Objectifs du cours.....	4
2.3. Prise en compte des apprenants.....	9
2.4. Planification des activités d'apprentissage	12
2.5. Evaluation des apprentissages	15
2.6. Evaluation de l'enseignement	17
2.7. Vérification des caractéristiques d'un apprentissage en profondeur	23
3. Adaptation du scénario pédagogique	28
3.1. Elaboration d'un tableau d'aide à la planification du travail.....	28
3.2. Propositions visant à rendre les feedback plus constructifs	29
3.3. Adaptation de l'activité "forum"	33
3.4. Création d'une foire aux questions (FAQ).....	35
4. Conclusion.....	38
5. Bibliographie	41
6. Annexes	43

1. Introduction

1.1. Problématique et objectifs du travail

Après un semestre passé en tant qu'assistante chez Unidistance, j'ai pu me familiariser avec les rouages de l'encadrement d'étudiants¹ dans un contexte de formation à distance et me faire une idée des particularités propres à ce type d'enseignement ainsi que des attentes de ces étudiants à distance. Au fil des contacts que j'ai eus avec les étudiants, plusieurs questionnements/doutes ont toutefois surgi, notamment en relation avec ma pratique d'assistante et en lien avec certains éléments du scénario pédagogique.

De ce fait, lorsqu'il a été temps de choisir un sujet pour ce travail de fin d'études, il m'a paru évident de mettre en œuvre les compétences acquises au cours de cette formation Did@CTIC, pour tenter de trouver des réponses à ces questions. De manière plus globale, il m'importe de contribuer à ma mesure à l'amélioration de l'enseignement dispensé, en proposant notamment des activités d'apprentissage stimulantes permettant de soutenir la motivation des étudiants et en leur offrant un accompagnement de qualité.

Ce travail de fin d'études se propose dès lors de décrire et d'analyser ce cours auquel je participe en tant qu'assistante et, le cas échéant, de formuler certaines propositions de modifications sur la base de cette analyse dans l'optique d'en améliorer la qualité. Pour ce faire, je me concentrerai sur les activités auxquelles je participe activement, à savoir les activités à distance, les séances de regroupement en présentiel étant préparées et dispensées par le professeur en charge du cours uniquement.

Avant de débiter par la description du cours et l'analyse du scénario pédagogique (2.), je présenterai brièvement quelques éléments théoriques (1.2.) puis le contexte professionnel dans lequel ce cours s'inscrit (1.3.).

1.2. Quelques notions théoriques

Selon CHARLIER/DESCHRYVER/PERAYA, « *un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation* ». Selon cette définition, un dispositif comprend donc les trois caractéristiques suivantes : des moments en présence et à

¹ Le terme « étudiant/s » désigne tant les étudiants que les étudiantes. Pour des raisons de fluidité du texte, je n'ai pas fait de distinction de genre.

distance ; l'usage d'un environnement technopédagogique (TIC ou technologies de l'information et de la communication) ; et la mise en œuvre d'un accompagnement humain².

Grâce aux TIC en particulier, les dispositifs de formation hybride « *offrent un important potentiel aux enseignants, permettant à ceux-ci d'orienter leur approche, leurs ressources et leurs stratégies, afin d'essayer de susciter des effets plus en accord avec leurs conceptions* »³.

Parmi ces effets, CHARLIER/PERAYA citent en particulier le fait de susciter un apprentissage en profondeur, de développer l'auto-direction⁴ des étudiants et de susciter leur motivation.

Le cours qui sera analysé dans le présent travail remplit les caractéristiques d'une formation hybride, dans le sens où il se compose principalement d'un auto-apprentissage à distance, d'un nombre limité de séances en présentiel (cinq séances de regroupement par semestre) ainsi que d'un suivi personnalisé⁵. Les TIC y jouent par ailleurs un rôle déterminant. L'essentiel de ce cours est en effet dispensé en ligne via la plate-forme Moodle, qui permet la publication des informations générales relatives à l'organisation du cours et du support de cours élaboré par le professeur, ainsi que la création et la participation à des activités d'apprentissage à distance.

1.3. Contexte professionnel

Les activités d'apprentissage analysées dans le présent travail font partie d'un cours de droit qui s'inscrit lui-même dans le cadre du Bachelor of Law proposé par l'institution Formation universitaire à distance Suisse (Unidistance). Cette institution reconnue par la Confédération offre des formations à distance aux niveaux du Bachelor et du Master dans divers domaines.

En 2005, cette institution a créé une filière de droit en langue allemande avant d'ouvrir, en février 2012, une filière de droit en langue française avec option bilingue. Actuellement, ces deux filières se limitent au niveau du Bachelor of Law⁶. Les étudiants qui obtiennent ce diplôme peuvent poursuivre leur formation universitaire en effectuant un Master dans une université suisse ou étrangère.

² CHARLIER/DESCHRYVER/PERAYA, p. 482.

³ CHARLIER/PERAYA, p. 213.

⁴ Ces auteurs citent CARRÉ P., qui définit lui-même l'étudiant autodirigé par le fait qu'il soit « fortement engagé dans son propre projet (autodétermination), armé de techniques et de ressources cognitives, matérielles et humaines dont il est capable de réguler les usages en fonction de ses propres objectifs (autorégulation), le tout étant fortement soutenu et dynamisé par un sentiment affirmé de son efficacité personnelle à apprendre ».

⁵ Cf. site internet d'Unidistance : <http://unidistance.ch/avantages/avantages/>.

⁶ Article de la Tribune de Genève du 18 janvier 2012 « Lancement d'un bachelor en droit à distance ».

Pour l'obtention de ce BLaw, les étudiants doivent accomplir 180 crédits ECTS⁷ sur neuf semestres. Ce programme se divise en un premier cycle à 40 ECTS qui comprend les modules 1 à 4, obligatoires en première année. Le second cycle à 140 ECTS comprend les modules 5 à 18 qui peuvent être réalisés dans l'ordre souhaité par les étudiants. Les cours sont dispensés par des professeurs qui enseignent pour la plupart à la faculté de droit de l'Université de Fribourg ; ces derniers sont secondés par un ou deux assistants.

Le cours dont il est question dans le présent travail est le module 8, intitulé « Droit public II »⁸. Il est proposé dans le cadre du second cycle et réunit des étudiants à partir de leur troisième semestre de formation. Ce cours, qui est programmé à chaque semestre d'automne, a eu lieu pour la première fois lors du semestre d'automne 2013. Il comptait cinquante-six étudiants inscrits dont quatre en auditeurs libres. La charge de cours a été confiée à un professeur de l'Université de Fribourg qui enseigne la même matière aux étudiants de 1^{ère} année de cette faculté de droit. En ce qui me concerne, je partage la charge d'assistantat avec un collègue.

Ma principale tâche consiste d'une part en la correction individuelle d'un devoir écrit proposé chaque trois semaine aux étudiants et en la rédaction d'un bref feedback à l'attention de ces derniers. J'interviens d'autre part ponctuellement dans un forum sur lequel est posté toutes les deux semaines environ un sujet de cas pratique. Le cas échéant, je réponds aux éventuelles questions des étudiants.

2. Description et analyse du scénario pédagogique

Après cette première partie introductive, il convient de décrire et d'analyser le scénario pédagogique de ce cours, en me fondant sur le canevas proposé par CHARLIER⁹. Ce dernier me servira de base : à la description générale du cours (2.1.) ; à la définition des objectifs que le cours poursuit (2.2.) ; à l'explicitation des différentes activités d'apprentissage planifiées (2.3.) ; du type d'évaluation des apprentissages prévues (2.4.) ; à l'évaluation de l'enseignement (2.5.) ; et finalement à la vérification des caractéristiques d'un enseignement en profondeur (2.6.).

⁷ Cf. Annexe 1.

⁸ Pour plus de détails concernant la description de ce cours et son organisation pratique, cf. en particulier N 2.1 et N 2.2.

⁹ CHARLIER, Enseignement et apprentissage, p. 30 ss.

2.1. Descriptif général du cours

Comme précité, le cours analysé dans le présent travail est un cours de droit public II à 10 crédits ECTS¹⁰ que les étudiants doivent réussir pour obtenir leur BLaw décerné par Unidistance. Ce cours a lieu chaque semestre d'automne, soit de la fin-août à la fin décembre.

Ce cours est organisé autour de quatre thèmes. Les trois premiers thèmes (Aspects généraux – Fédéralisme – Séparation des pouvoirs) sont approfondis durant trois semaines consécutives au terme desquelles a lieu une séance de regroupement. Le dernier thème est divisé en deux blocs de trois semaines chacun (Droits fondamentaux et Droits fondamentaux – suite) également clos par une séance de regroupement.

Chacun de ces cinq « blocs » est construit de manière identique et s'organise autour de quatre axes principaux :

1. l'apprentissage de la théorie au moyen d'un support de cours publié sur Moodle ;
2. la lecture d'un arrêt du Tribunal fédéral sur une question juridique liée à la théorie et/ou un autre texte de doctrine ;
3. la réalisation d'un devoir sous la forme de questions-réponses sur la théorie du cours ;
4. une séance de regroupement¹¹ qui permet de clore chacune des thématiques. Cinq séances de regroupement de 3 heures ont lieu par semestre. A cette occasion, le professeur reprend et approfondit certaines questions théoriques essentielles ; des cas pratiques complexes sont résolus en groupe sous la direction de ce dernier.

A noter qu'au cours du semestre passé, une cinquième dimension est venue se greffer aux quatre précédentes. Il s'agit de la participation (facultative) à un forum dans lequel sont publiées des questions théoriques plus complexes ainsi que des petits cas pratiques que les étudiants essayent de résoudre de manière collaborative.

2.2. Objectifs du cours

Lors de la conception d'un scénario pédagogique, il est fondamental de définir les objectifs d'apprentissage. A ce propos, CHARLIER affirme que : « *La définition des objectifs d'apprentissage est essentielle pour faire le choix d'activités d'apprentissage adaptées et pour*

¹⁰ Pour la réalisation de ce module, les étudiants devraient dès lors fournir 250 à 300 heures de travail (le point ECTS étant fixé à 25-30 heures de travail (cf. art. 7 du Règlement général d'études des filières universitaires de Bachelor de la Fondation formation universitaire à distance Suisse (RgFB)).

¹¹ Selon l'art. 11 al. 4 du RgFB, l'étudiant doit être présent à au moins trois séances sur cinq pour pouvoir se présenter à l'examen.

mettre en œuvre une évaluation de qualité »¹². BERTHIAUME/DAELE suggèrent pour leur part de définir des objectifs d'apprentissage qui soient : 1) facilement observables, ce qui signifie que l'étudiant doit pouvoir apporter une preuve de son apprentissage qui soit mesurable ; 2) centrés sur l'apprentissage, ce qui signifie que les objectifs d'apprentissage devraient définir un apprentissage à réaliser par l'étudiant et non pas une intention de l'enseignant ; 3) clairs et concis, ce qui signifie qu'ils ne doivent cibler qu'une idée ; 4) reliés au contenu, ce qui signifie que ces objectifs d'apprentissage doivent « *s'appuyer sur les contenus enseignés* »¹³.

Ces objectifs d'apprentissage peuvent se définir de plusieurs manières qui ont évolué au cours du temps et des différentes théories de l'apprentissage¹⁴. Dans le présent travail, je me limiterai à présenter un modèle permettant de définir les objectifs d'apprentissage, à savoir la taxonomie de DE KETELE. Cette dernière intègre la notion de « compétences », qui peut être définie comme une capacité à agir impliquant la mobilisation et l'utilisation efficace de savoirs (ressources) pour faire face à une situation problématique ou à une tâche complexe¹⁵. Cet auteur distingue quatre types de savoirs :

- savoir-refaire/redire : ils consistent pour les apprenants à redire un message, refaire un acte ou en geste sans y apporter de modifications¹⁶ ;
- savoir-faire convergents pratiques et cognitifs dans une logique d'« application » : ils consistent pour les apprenants à appliquer un geste, une procédure dans des conditions connues et en ayant les ressources à disposition¹⁷ ;
- savoir-faire divergents pratiques et cognitifs dans une logique de « résolution de problèmes » : ils impliquent pour les apprenants de chercher les ressources pour agir dans des situations nouvelles et plus complexes¹⁸ ;
- Savoir-devenir/savoir-être : le savoir-devenir implique pour les apprenants de se mettre en projets ; le savoir-être consiste en une habitude intériorisé¹⁹.

Le rappel de ces quelques notions théoriques me permet, en m'appuyant sur le support de cours existant, de définir les objectifs d'apprentissage généraux et spécifiques que ce cours poursuit.

¹² CHARLIER, Enseignement et apprentissage, p. 38.

¹³ BERTHIAUME/DAELE, p. 65.

¹⁴ CHARLIER, Enseignement et apprentissage, p. 38.

¹⁵ CHARLIER, Glossaire.

¹⁶ CHARLIER, Glossaire, p. 6. Cf. aussi Les Cahiers de l'IPM.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Idem.

2.2.1. Objectifs d'apprentissage généraux

Ce cours s'articule autour de quatre thèmes (aspects généraux, fédéralisme, séparation des pouvoirs et droits fondamentaux) qui s'appuient sur les grands titres de la Constitution suisse et qui donnent de ce fait une vue d'ensemble complète des règles de droit constitutionnel en vigueur dans notre pays. A la fin du semestre, les étudiants doivent être en mesure d'expliquer ces notions, de les identifier, de les distinguer les unes des autres ; ils doivent en particulier être capables d'analyser et de résoudre un cas pratique en s'appuyant sur ces notions fondamentales, de manière à apporter des solutions juridiques pertinentes et argumentées.

2.2.2. Objectifs d'apprentissage spécifiques

Thème 1 - Aspects généraux

- | | |
|---|--|
| <i>Savoir-refaire/redire</i> | <ul style="list-style-type: none">– citer (savoir-redire) et expliquer les différents types d'interprétation des normes constitutionnelles– exposer le problème de l'immunité des lois fédérales (art. 190 Cst.) en tenant compte de l'évolution de la jurisprudence– expliquer la procédure de révision de la Constitution fédérale et des constitutions cantonales– expliquer le but et les effets du contrôle de constitutionnalité des constitutions cantonales– expliquer la notion d'interprétation conforme |
| <i>Savoir-faire convergent (cognitif)</i> | <ul style="list-style-type: none">– identifier et/ou appliquer les notions prédéfinies dans un cas concret |
| <i>Savoir-faire divergent (cognitif)</i> | <ul style="list-style-type: none">– analyser et résoudre un cas pratique (p. ex. relatif à la validité d'une initiative populaire visant à modifier la Cst. féd.) |
| <i>Savoir-être/devenir</i> | <ul style="list-style-type: none">– identifier les problématiques juridiques– expliquer, analyser, résoudre des problématiques juridiques de manière précise, en utilisant les termes juridiques appropriés– argumenter et motiver ses positions (dans une résolution de cas pratique) |

Thème 2 - Fédéralisme

- Savoir-refaire/redire*
- définir la notion de fédéralisme
 - expliquer le système du partage des compétences entre la Confédération et les cantons (notamment la règle générale de l'art. 3 Cst.)
 - définir la notion de force dérogatoire du droit fédéral
 - expliquer les cas dans lesquels il y a conflit entre le droit fédéral et le droit cantonal
 - expliquer la notion d'autonomie communale
- Savoir-faire convergent (cognitif)*
- identifier et/ou appliquer les notions prédéfinies dans un cas concret
 - distinguer les notions de Confédération d'Etat et d'Etat fédéral
 - distinguer les différents types de compétences fédérales (originaire, concurrente, parallèle)
- Savoir-faire divergent (cognitif)*
- analyser et résoudre un cas pratique relatif à la force dérogatoire du droit fédéral
 - analyser et résoudre un cas pratique relatif à l'autonomie communale
- Savoir-être/devenir*
- identifier les problématiques juridiques
 - expliquer, analyser, résoudre des problématiques juridiques de manière précise, en utilisant les termes juridiques appropriés
 - argumenter et motiver ses positions (dans une résolution de cas pratique)

Thème 3 - Séparation des pouvoirs

- Savoir-refaire/redire*
- expliquer la notion de clause générale de police
 - définir le contenu du principe de la séparation des pouvoirs
 - citer les caractéristiques des différents systèmes de gouvernement (parlementaire, présidentiel, semi-présidentiel, directorial)
 - définir la notion et le contenu du principe de la légalité
 - énumérer les conditions d'une délégation législative
 - définir la notion d'indépendance des magistrats
- Savoir-faire convergent (pratique/cognitif)*
- identifier et/ou appliquer les notions prédéfinies dans un cas concret
 - différencier/comparer les différents systèmes de gouvernement (parlementaire, présidentiel, semi-présidentiel, directorial)
 - distinguer la notion de loi au sens matériel de la loi au sens formel
- Savoir-faire divergent (pratique/cognitif) :*
- analyser et résoudre un cas pratique relatif à la séparation des pouvoirs
- Savoir-être/devenir*
- identifier les problématiques juridiques
 - expliquer, analyser, résoudre des problématiques juridiques de manière précise, en utilisant les termes juridiques appropriés
 - argumenter et motiver ses positions (dans une résolution de cas pratique)

Thème 4 - Droits fondamentaux

- Savoir-refaire/redire*
- définir les notions d'effet vertical /horizontal direct et indirect des droits fondamentaux
 - définir la notion de justiciabilité
 - expliquer les règles de procédure devant la CourEDH

- expliquer les principales caractéristiques des droits fondamentaux
 - expliquer le système de restriction d'un droit fondamental
- Savoir-faire convergent (pratique/cognitif)*
- identifier et/ou appliquer les notions prédéfinies dans un cas concret
 - distinguer l'effet horizontal direct de l'effet horizontal indirect
- Savoir-faire divergent (pratique/cognitif)*
- analyser et résoudre un cas pratique relatif à la restriction des droits fondamentaux
- Savoir-être/devenir*
- identifier les problématiques juridiques
 - expliquer, analyser, résoudre des problématiques juridiques de manière précise, en utilisant les termes juridiques appropriés
 - argumenter et motiver ses positions (dans une résolution de cas pratique)

2.3. Prise en compte des apprenants

2.3.1. Caractéristiques individuelles

Les étudiants à distance forment un groupe particulièrement hétérogène²⁰. Comme l'affirme GLIKMAN, « ces différences influent largement sur la manière dont les apprenants vivent leur parcours de formation et dont ils s'approprient les différentes composantes du dispositif qui leur est proposé »²¹. Dans ce dispositif d'enseignement, plusieurs variables individuelles peuvent être mentionnées.

D'une part, les étudiants inscrits dans cette formation à distance sont en moyenne plus âgés que les étudiants que l'on rencontre usuellement à l'université « classique ». Si certains de ces étudiants se situent dans la tranche d'âge des 20-30 ans, la plus grande partie se trouve dans une tranche d'âge allant de 30 ans à 60 ans et plus. En raison de leur plus longue expérience de vie, les adultes en formation ont souvent – mais pas nécessairement²² – déjà développé des

²⁰ GLIKMAN, p. 235.

²¹ GLIKMAN, p. 235.

²² De ce fait, ces compétences méta-cognitives (auto-direction et auto-efficacité) ne peuvent être considérées comme un acquis.

compétences méta-cognitives telles que l'auto-direction et l'auto-efficacité au cours de formations précédentes et/ou de leur pratique professionnelle.

Le parcours professionnel de ces apprenants varie ensuite sensiblement d'une personne à l'autre²³. Certains ont en effet déjà une formation universitaire avec plusieurs années d'expériences alors que d'autres ont arrêté leurs études après la maturité²⁴. Dans la filière en droit, les étudiants proviennent notamment des secteurs économique, social, des assurances, de l'administration publique ou autres. Certains étudiants travaillent par ailleurs déjà dans le milieu juridique (p. ex. secrétariat dans un cabinet d'avocats).

Les projets et les buts poursuivis varient aussi d'une personne à l'autre. Comme le signale GLIKMAN, les motivations à la formation sont de nature variée. Cette auteure mentionne notamment comme motifs à l'entrée dans la formation, la volonté de trouver ou de retrouver un travail, de conforter ou d'améliorer sa situation professionnelle, un désir de développement personnel (recherche d'un épanouissement et d'un enrichissement personnel)²⁵.

Ce cours tient compte dans une certaines mesures des caractéristiques individuelles des étudiants et l'hétérogénéité du groupe. Les étudiants peuvent en effet s'organiser et planifier leur travail en fonction de leurs disponibilités. Pour tenir compte des contraintes de temps et des obligations privées et professionnelles de chacune et chacun, les activités proposées en plus du travail de lecture et d'intégration du support de cours sont facultatives. Ainsi, les apprenants qui souhaitent et peuvent consacrer davantage de temps à leurs études peuvent en particulier effectuer le devoir « Questions-réponses » et participer activement au forum. Quant aux personnes qui disposent de moins de temps, elles peuvent participer à ces activités ponctuellement ou ne pas y participer du tout, sans pour autant être pénalisées.

En revanche, ce dispositif tient peu compte des projets personnels des étudiants²⁶. Dans un cursus universitaire de niveau Bachelor tel que celui décrit, il nous semble en effet difficile de le faire, l'essentiel étant à ce stade de transmettre des savoirs (savoirs-redire, savoirs-faire convergents/divergents et savoirs-être/devenir).

²³ A la différence d'un cursus classique, dans lequel la majorité des étudiants entrent à l'université directement ou très peu de temps après avoir passé leur maturité.

²⁴ A noter que pour s'inscrire à Unidistance, les étudiants doivent en principe avoir un certificat de maturité (art. 5 et 6 du Règlement d'admission pour les filières d'études universitaires de la Fondation Formation Universitaire à Distance, Suisse (FS-CH).

²⁵ GLIKMAN, pp. 236 ss.

²⁶ La prise en compte des projets individuels des apprenants, nous semble en effet plus adaptée dans un cadre de formation post-grade (p. ex. formation Did@cTIC).

2.3.2. Le soutien à la motivation

La motivation est, selon LEBRUN, une des cinq²⁷ composantes du processus interactif de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans un contexte de formation à distance, cet élément revêt une importance particulière. Cet auteur cite plusieurs facteurs de motivation, dont la valeur de la tâche, les compétences à développer dans l'exercice de la tâche ou le contrôle que l'étudiant peut avoir sur le déroulement de l'activité. La contextualisation des apprentissages ainsi que la mise en place de moyens propres à rassurer les étudiants (clarté des consignes, énoncé des compétences à atteindre) constituent d'autres éléments importants à prendre en considération²⁸.

Les étudiants qui s'engagent dans une formation de type Bachelor en droit à distance, le font le plus souvent en parallèle d'une activité professionnelle. De ce fait, et compte tenu des sacrifices que cela peut représenter (p. ex. investissement en temps et en argent), on peut dès lors partir du présupposé que ces étudiants, pour autant qu'ils n'abandonnent pas en cours d'année, sont des personnes motivées qui ont l'intention de s'investir dans cette formation. Néanmoins, la charge de travail, l'isolement dans l'apprentissage et/ou la difficulté à recommencer des études peuvent notamment être des facteurs de démotivation.

Afin de soutenir leur motivation, ce dispositif prévoit d'une part une correction individuelle des devoirs avec feedback en plus de la correction collective publiée sur Moodle. Le forum, qui permet une résolution des cas pratiques de manière collaborative, constitue d'autre part un espace propre à rendre la plate-forme Moodle active et dynamique, à permettre aux étudiants de se sentir intégrés dans un système et de se sentir moins isolés dans leur apprentissage. Les cas pratiques résolus en cours ainsi que les lectures (ATF, doctrine) insérées dans le support de cours touchent le plus souvent à des questions d'actualité et peuvent ainsi contribuer à stimuler l'intérêt des étudiants, dans la mesure où ces exercices et ces lectures leur permettent de contextualiser leur apprentissage.

Compte tenu de l'importance du soutien à la motivation dans un contexte de formation à distance, cet élément pourrait toutefois être plus largement développé dans notre dispositif d'enseignement. Certaines propositions seront faites dans ce sens ultérieurement²⁹.

²⁷ Les quatre autres composantes étant l'information, l'analyse, l'interaction et la production. LEBRUN, p. 163.

²⁸ LEBRUN, p. 186.

²⁹ Cf. infra N 3.2.

2.4. Planification des activités d'apprentissage

La planification est une étape importante dans la préparation d'un cours. Les activités doivent en particulier être définies de manière cohérente par rapport aux objectifs d'apprentissage prédéfinis. Quand bien même je ne suis pas responsable de ce cours et que sa planification n'est donc pas de ma compétence, je peux à ma mesure émettre quelques considérations.

L'enseignement à distance se caractérise notamment par le fait que les étudiants exercent le plus souvent en parallèle une activité professionnelle en parallèle, par le fait qu'ils ne se rencontrent qu'une fois toutes les trois semaines et étudient essentiellement selon une approche individualiste. De ce fait, il me semble particulièrement important d'organiser le cours de manière claire et structurée³⁰ et de prévoir des activités qui :

- soient facilement compréhensibles. Les consignes doivent être claires et précises. Le lien entre les activités choisies et les objectifs d'apprentissage visés doit être évident. Afin de soutenir les étudiants dans leur apprentissage, il me semble par ailleurs important de leur communiquer les objectifs d'apprentissage spécifiques visés, ce qui n'est pas le cas actuellement ;
- ne demandent pas une organisation trop complexe. Bien qu'ayant songé, dans le cadre de ce travail de fin d'études, à proposer une activité de type « résolution d'un cas pratique » en binôme, je suis finalement parvenue à la conclusion que ces activités réalisées à plusieurs sont peu adaptées aux caractéristiques individuelles des étudiants à distance. Elles impliquent en effet que les étudiants se rencontrent ou s'entretiennent, en présence, par téléphone, par Skype ou via un forum, ce qui présente une certaine contrainte compte tenu des agendas privés et professionnelles respectifs ;
- ne nécessitent pas des prérequis spécifiques en informatique. Les étudiants ne devraient en effet pas investir leur temps dans la compréhension du fonctionnement de la plate-forme Moodle et de ses différentes activités notamment. Cette dernière doit être à notre sens un outil d'apprentissage dynamique et motivant qui aide l'étudiant dans son apprentissage et non pas qui l'entrave et lui complique la tâche.

L'organisation de chacun des cinq blocs qui constituent le cours peut être représentée de la manière suivante :

³⁰ A ce propos, cf. aussi MARIAUX.

	Type d'activité + Description de l'activité	Approche
Semaine 1	<u>Lecture</u> : lire les 30 à 40 pages du support de cours (+ évt. lectures complémentaires dans un ouvrage général de droit constitutionnel (cf. liste des ouvrages conseillés).	Individualiste
Semaine 2	<u>Lecture</u> : suite <u>Devoir</u> : répondre à env. 12 questions relatives à la partie théorique du support de cours. (Dépôt du devoir : du mercredi de la semaine 2 au lundi matin de la semaine 3) <u>Forum</u> : questions plus complexes et/ou petits cas pratiques publiés sur le forum.	Devoir : individualiste Forum : collaborative
Semaine 3	<u>Correction</u> : individuelle + publication d'un corrigé collectif (dès le début de la semaine 3) <u>Forum</u> : suite et conclusion/synthèse par le professeur/l'assistante	Forum : collaborative
Séance re- groupe- ment	Reprise de certains éléments théoriques + résolution de cas pratiques	Théorie : transmissive Cas pratiques : collaborative

Semaine 1

Au début de chacun des cinq blocs, la partie correspondante du support de cours élaborée par le professeur, est publiée sur la plate-forme Moodle. Ce polycopié est structuré de manière

identique, à savoir une partie théorique, un arrêt du tribunal fédéral et/ou un article de doctrine, une page de questions théoriques, les données de deux cas pratiques. La première semaine de chaque module est consacrée à la lecture et à l'imprégnation de la théorie à partir du support de cours.

Semaine 2

Les étudiants poursuivent l'apprentissage théorique sur la base du support de cours ainsi que la lecture de l'arrêt du Tribunal fédéral ou de l'article de doctrine. Les étudiants qui souhaitent approfondir leurs connaissances peuvent se référer en complément à un/des ouvrage/s de doctrine généraux. Il s'agit toutefois de lectures supplémentaires facultatives puisque l'essentiel de la théorie est synthétisé dans le support de cours. Une liste d'ouvrages de référence figure dans la première partie du support de cours.

Lorsqu'ils estiment s'être suffisamment imprégnés de la matière, les étudiants peuvent répondre à la douzaine de questions théoriques qui figurent dans le support de cours. Ces questions sont une forme de drille et d'auto-évaluation, qui leur permettent de s'exercer et de vérifier leurs connaissances de la matière. Il est précisé au début du semestre que cet exercice n'a de sens que si l'étudiant répond aux questions sans l'aide de son photocopié. A partir du mercredi de la semaine 2 jusqu'au dimanche de la semaine 2, les étudiants peuvent déposer leur devoir sur la plate-forme Moodle. Je corrige³¹ ces devoirs en m'appuyant sur un corrigé préparé par le professeur et rédige un bref feedback à l'attention des étudiants. Le but de ce corrigé individuel est en particulier d'attirer l'attention de l'étudiant sur ses erreurs ou manques de précision.

A partir de la semaine 2, le professeur ou moi-même publions une question théorique ou un cas pratique sur le forum. Les étudiants sont invités à y participer et à chercher à trouver des réponses ensemble. Le professeur et/ou moi-même modérons le forum.

Semaine 3

Au début de la semaine 3, le corrigé du devoir publié sur Moodle, ce qui permet aux étudiants qui n'ont pas rendu leur devoir en vue d'une correction individuelle de confronter leurs réponses avec celles du corrigé. Nous conseillons par ailleurs aussi aux étudiants qui ont rendu leur devoir en vue d'une correction individuelle de relire le corrigé collectif. Ceci permet à l'étudiant de déterminer dans quelle mesure il doit encore revoir la théorie du cours.

³¹ A noter que le professeur corrige aussi quelques devoirs.

La résolution de cas pratiques/questions via le forum est close. Le professeur ou moi-même résout le cas de manière schématique en signalant les principaux arguments attendus de la part des étudiants et apporte une solution synthétisée.

2.5. Evaluation des apprentissages

Selon CHARLIER, une évaluation de qualité doit être valide, pertinente et fidèle (ou fiable). La validité signifie que l'évaluation doit évaluer ce qu'elle prétend réellement vouloir évaluer³². La pertinence signifie que la tâche proposée doit être significative pour les étudiants³³. La fiabilité signifie que « *les mêmes informations pourraient être récoltées par quelqu'un d'autre, à un autre moment, à une autre endroit, dans un autre contexte, dans d'autres conditions* ».

Il existe différentes manières d'évaluer les apprentissages d'un étudiant : 1) l'évaluation d'orientation, qui a lieu en début d'apprentissage et qui vise à détecter les forces et faiblesses de l'étudiant ; 2) l'évaluation formative qui a lieu en cours d'apprentissage et qui vise à détecter les difficultés de l'étudiant pour y remédier ; 3) l'évaluation certificative qui a lieu à la fin de l'apprentissage et qui vise à déterminer si l'étudiant a acquis les connaissances nécessaires pour passer au niveau supérieur³⁴.

Dans ce cours, les étudiants sont soumis à deux types d'évaluation : plusieurs évaluations formatives qui ont lieu au cours du semestre et une évaluation certificative à la fin du semestre.

2.5.1. Evaluation formative

A plusieurs reprises³⁵ au cours du semestre, les étudiants peuvent bénéficier d'une évaluation formative sous la forme de corrections individuelles des devoirs avec feedback. Ces évaluations aident les étudiants à se situer dans leur processus d'apprentissage et, le cas échéant, de revoir la théorie et/ou d'approfondir la matière à l'aide d'un ou de plusieurs ouvrages de référence. Pour les enseignants, ces corrections permettent de déterminer si les objectifs d'apprentissage sont globalement et individuellement acquis/en voie d'acquisition. Si nécessaire, certaines précisions ou compléments d'informations sont fournis lors de la séance de regroupement suivante.

Lors de ces séances en présentiel, la résolution de cas pratiques en groupe sous la direction de l'enseignant offre un second type d'évaluation formative. Par ce biais, le professeur peut en

³² CHARLIER, Evaluation des apprentissages, p. 3. En ce sens, cf. aussi ROEGIERS, p. 50.

³³ CHARLIER, Evaluation des apprentissages, p. 3. En ce sens, cf. aussi ROEGIERS, p. 51.

³⁴ CHARLIER, Evaluation des apprentissages, p. 3. En ce sens, cf. aussi ROEGIERS, p. 52.

³⁵ On peut dénombrer six évaluations formatives, à savoir les cinq corrections des devoirs ainsi que le corrigé collectif d'un exemple d'examen publié sur Moodle une à deux semaines avant les examens.

effet directement prendre connaissance de l'état des connaissances des étudiants en leur posant notamment des questions.

En reprenant les termes de CHARLIER, on peut donc affirmer que ces activités précitées ont une fonction diagnostique et permettent de vérifier si l'évolution des apprentissages suit son cours³⁶.

2.5.2. Evaluation certificative

Une évaluation certificative a lieu à la fin du semestre. Il s'agit d'un examen écrit d'une durée de deux heures qui permet d'évaluer les connaissances et les savoirs des étudiants. Selon le Règlement d'Unidistance, les étudiants doivent réussir l'épreuve en obtenant la note de 4 au moins sur 6, pour valider ce module. En cas d'échec, les étudiants peuvent répéter une fois l'épreuve.

Sur le fond, cette évaluation se compose d'une dizaine de questions théoriques à l'image de celles posées dans les devoirs réalisés au cours du semestre ainsi que d'un cas pratique à résoudre selon le schéma exercé durant le semestre. Cette épreuve est à notre sens cohérente par rapport aux objectifs d'apprentissage prédéfinis :

- les savoirs-refaire/redire sont évalués au moyen de questions théoriques dans lesquelles les étudiants doivent notamment définir/expliquer certaines notions ;
- les savoirs-faire convergents sont évalués au moyen de questions théoriques dans lesquelles les étudiants doivent notamment distinguer/identifier/appliquer ces notions de base ;
- les savoirs-faire divergents sont évalués par le biais d'un cas pratique auquel il est attribué vingt points sur les quarante six que compte l'examen. Les étudiants doivent analyser un cas juridique complexe et apporter des solutions juridiques pertinentes

Ainsi, la variété des questions posées permet d'évaluer différentes formes d'apprentissage. En effet, toutes les personnes ne sont pas égales dans leur processus d'apprentissage. Certaines peuvent être à l'aise avec des questions nécessitant une capacité de mémorisation (savoirs-redire) mais avoir de la difficulté à apporter des solutions argumentées au cas pratique. A l'inverse, d'autres peuvent avoir une grande capacité d'analyse et être à même de cibler les questions juridiques pertinentes avec aisance mais avoir davantage de difficultés pour les questions théoriques qui nécessitent un savoir-redire.

Il ne s'agit donc pas exclusivement d'une épreuve dans laquelle l'étudiant doit « recracher par cœur » des notions apprises en surface³⁷. Du point de vue des étudiants, une épreuve construite

³⁶ CHARLIER, Evaluation des apprentissages, p. 11.

avec des types de questions variées tient à mon sens mieux compte de la diversité des étudiants. D'une manière générale, cette épreuve ne devrait pas être une surprise pour les étudiants, puisque les tâches demandées sont dans la continuité des activités prévues tout au long du semestre. Par ailleurs, un exemple-type d'examen est mis à disposition des étudiants en fin de semestre. Il leur est conseillé de l'effectuer en deux heures maximum et sans l'aide du support de cours, de manière à les préparer de la manière la plus correcte possible. Un corrigé collectif de l'épreuve est publié sur Moodle une à deux semaines avant l'examen, ce qui laisse le temps aux étudiants de confronter leurs propres réponses avec ledit corrigé ; et pour certains d'entre eux de diminuer le stress et l'anxiété que la méconnaissance du type de questions posées pourrait générer.

2.6. Evaluation de l'enseignement³⁸

Unidistance ne prévoit pas un questionnaire d'évaluation de l'enseignement standardisé et valable pour l'ensemble des filières. Les enseignants sont donc libres d'organiser ou non une évaluation individuelle de leur cours. Pour ce cours de Droit public II, nous avons organisé une évaluation à la fin du semestre. Pour ce faire, nous avons repris un questionnaire préparé par des enseignants d'un autre module en droit, qui nous l'avaient transmis et que nous avons adapté en fonction de notre cours³⁹. Ce questionnaire comprend une série de questions fermées organisées en quatre sous-groupes (documentation, séances de regroupement, suivi à distance, travail fourni par l'étudiant). Les étudiants apprécient l'affirmation sur une échelle allant de 0 à 4⁴⁰. A la fin de chacun de ces quatre sous-groupes, un espace est prévu pour les éventuelles remarques. Ce questionnaire a été publié sur Moodle à la fin du semestre (mais avant les examens) en format Word, de manière à ce que les étudiants puissent le remplir et nous le retourner par e-mail. Sur les cinquante-six étudiants inscrits à ce cours, seuls quatorze d'entre eux nous ont retourné le questionnaire, ce qui est très peu et témoigne de l'inefficacité de cette méthode (mise en ligne et retour par e-mail). De ce fait, il serait souhaitable que pour le prochain semestre, cette évaluation soit distribuée et remplie à la fin de la dernière séance de regroupement. Ceci garantirait aux étudiants un meilleur anonymat et permettrait de récolter un plus grand nombre de questionnaires ; faute de quoi cette évaluation présente peu d'intérêt et est peu représentative de l'opinion des étudiants.

³⁷ CHARLIER, *Evaluation des apprentissages*, p. 17.

³⁸ Cf. Annexe 1.

³⁹ Unidistance ne prévoit en effet pas d'évaluation de l'enseignement standardisée valable pour l'ensemble des filières. Chaque enseignant est donc libre d'organiser (ou non) sa propre évaluation.

⁴⁰ 0 = sans avis ; 1 = total désaccord ; 2 = plutôt en désaccord ; 3 = plutôt d'accord ; 4 = total accord.

Les réponses fournies par les étudiants ont été reprises dans les tableaux suivants (les chiffres qui y figurent indiquent le nombre d'étudiants concernés par l'affirmation).

Documentation

<i>Veillez cocher la case qui correspond à votre réponse</i>	0	1	2	3	4
Les documents distribués conviennent bien à l'apprentissage				2	12
Les documents sont rédigés de manière claire et précise			1	1	12
Les séries de questions sont adaptées à l'apprentissage de la matière relative à chaque partie du cours			1	2	11
Les corrigés des séries de questions me permettent de parfaire mes connaissances de la matière				2	12

Séances de regroupement

<i>Veillez cocher la case qui correspond à votre réponse</i>	0	1	2	3	4
Dans l'ensemble, les séances de regroupement (ci-après: SR) ont stimulé mon intérêt pour le sujet traité		1			13
Le contenu des SR était en adéquation avec la formation				2	12
L'enseignement fourni était utile et de bonne qualité			1	1	12
J'ai pu y approfondir, consolider ou apprendre des éléments nouveaux				1	13
L'enseignant a judicieusement fait appel à la participation du groupe				3	11
L'enseignant a été disponible et à l'écoute des participants			1		13
L'enseignant s'est exprimé de façon claire et précise		1			13
Les échanges entre les participants ont été enrichissants			2	3	9
L'environnement (auditoire, uni. Fribourg) était adéquat			1	3	10

Suivi à distance

<i>Veillez cocher la case qui correspond à votre réponse</i>	0	1	2	3	4
Le <i>corrigé individuel</i> aux séries de questions m'a permis d'améliorer mes connaissances de la matière				5	9
Le <i>corrigé général</i> mis à disposition était clair				5	9

Les forums m'ont permis d'approfondir la matière		1	2	3	8
J'ai eu l'impression de suivre un véritable enseignement à distance (c.-à-d. qu'il y avait quelqu'un de « l'autre côté de l'écran » ; d'être en lien avec les enseignants)		1	1	1	11
Les informations pratiques mises sur le site étaient claires		1		2	10

Travail fourni par l'étudiant

<i>Veuillez cocher la case qui correspond à votre réponse</i>	0	1	2	3	4
La charge de travail personnel (à domicile) est supportable				8	5
Le temps accordé à la participation aux séances de regroupement est supportable			1	4	8
La quantité de matière à étudier est supportable				6	7
Je me suis senti stimulé(e) à m'engager activement dans ce cours		1	1	2	9

Les remarques formulées par les étudiants ont été synthétisées dans le tableau suivant :

	Remarques plutôt positives	Remarques plutôt négatives
Documentation	Très bien présentée, claire.	
Suivi à distance/accompagnement	Qualité d'écoute de l'enseignant ; sa bonne humeur ; respect que l'équipe enseignante témoigne aux étudiants ; accompagnement formidable ; suivi à distance personnalisé ; appréciable d'obtenir des réponses claires, rapides et concises, ce d'autant plus lorsqu'on a peu de temps à disposition (activité professionnelle à 100% en parallèle) ;	

	grand engagement de l'équipe enseignante pour faire vivre la matière.	
Enseignement	Qualité de l'enseignement ; pédagogie de l'enseignant.	Approfondir davantage la thématique des droits fondamentaux car elle ne donne actuellement pas le sentiment d'avoir des connaissances détaillées du sujet.
Forums	Ils permettent d'approfondir la matière et de rendre compte de ce qui n'était pas encore vraiment compris. C'est une excellente forme d'interaction.	Ils sont peut-être de trop dans la mesure où il est difficile d'être réactif en permanence. Une explication détaillée des questions soulevées permettrait que tout le monde ait accès à la même chose ; difficulté à suivre les discussions du forum par manque de temps et car certaines réponses des étudiants étaient confuses (mais la récapitulation faite à la fin du forum est appréciée).
Devoir		Difficulté à concilier l'emploi du temps professionnel et la rédaction du devoir (délai de deux semaines est un peu court).
Résolution de cas pratiques		Souhait formulé d'avoir aussi un corrigé détaillé pour les résolutions de cas pratiques ; et de pouvoir visualiser la chronologie et la logique

		(précises) du schéma de résolution d'un cas pratique.
Correction individuelle des devoirs	Rapidité dans la correction individuelle des devoirs ; soin dans la correction des devoirs rendus.	
Séances de regroupement	Elles permettent de bien consolider la matière et de faire lumière sur certains points.	La participation et les interventions décousues du public peuvent porter préjudice à la compréhension du contenu.
Examen		Souhait d'avoir un examen « open-book », car entre comprendre et régurgiter, il y a une marge importante d'autant plus difficile à franchir lorsque l'on a un certain âge. Les études doivent apprendre un savoir-faire plutôt qu'un savoir-dire.
Environnement d'apprentissage		Mauvaise acoustique de la salle de cours et manque cruel d'équipement (prises pour l'équipement informatique).

Dans l'ensemble, il ressort de ces évaluations que les étudiants (du moins ceux qui ont répondu à ce questionnaire) sont satisfaits de ce cours, puisque une grande majorité d'entre eux est plutôt d'accord ou en total accord avec les affirmations formulées dans le questionnaire.

A propos des remarques, on retient en particulier que les forums reçoivent autant de remarques positives que négatives, ce qui m'a dans un premier temps amenée à m'interroger sur la nécessité de cette activité. Après réflexion, j'en ai conclu que cette activité a toute sa place dans ce dispositif, sous réserve de quelques adaptations qui seront présentées ultérieurement⁴¹.

Je peux formuler les remarques suivantes par rapport aux autres remarques plutôt négatives :

⁴¹ Cf. infra N 3.

- *Souhait d’approfondir davantage la thématique des droits fondamentaux* : il s’agit d’une remarque pertinente. La matière étant toutefois conséquente pour un enseignement d’un semestre, des choix doivent être effectués pour donner un aperçu général de la matière. Le professeur pourrait toutefois éventuellement en tenir compte pour ces prochains cours.
- *Difficulté à concilier emploi du temps professionnel et la rédaction du devoir (délai de dépôt de deux semaines un peu court)* : la densité de la matière pour un semestre d’enseignement implique un apprentissage « en concentré ». Le délai de dépôt du devoir, perçu par certains étudiants comme relativement courts, est toutefois compensé par la publication en ligne d’un corrigé collectif. Il nous est par ailleurs arrivé à plusieurs reprises de corriger des devoirs rendus après l’échéance fixée.
- *Souhait d’avoir un corrigé détaillé pour les résolutions de cas pratiques ; et de pouvoir visualiser la chronologie et la logique (précises) du schéma de résolution d’un cas pratique* : cette remarque est à mon sens peu pertinente. En effet, les cas pratiques résolus via le forum ou lors des séances en présentiel ont à chaque fois fait l’objet d’une synthèse comprenant les éléments de réponse essentiels. Les étudiants peuvent par ailleurs visualiser la chronologie et la logique du raisonnement requis, en se référant au schéma de résolution du cas pratique détaillé intégré dans le support de cours.
- *Participation et interventions décousues du public* : il nous paraît important de donner la possibilité aux étudiants de s’exprimer, p. ex. lors de la résolution collaborative d’un cas pratique. Ceci implique certes une capacité d’écoute et de concentration plus grande de la part des autres étudiants, mais cette possibilité de s’exprimer reste non moins importante et enrichissante. Le fait de permettre aux étudiants de participer activement au cours constitue par ailleurs un moyen de soutien à leur motivation⁴².
- *Souhait d’avoir un examen open-book, car entre comprendre et régurgiter, il y a une marge importante [...] Les études doivent apprendre un savoir-faire plutôt qu’un savoir-dire* : certaines des questions de l’évaluation certificative de ce cours consistent certains en un savoir-redire. Il ne s’agit toutefois pas de la majorité des questions puisqu’une grande partie des questions théoriques sont de type savoir-dire convergent et que la résolution d’un cas pratique, pour laquelle un nombre de points relativement important (20 pts sur le total de 46 pts) est attribué, est un savoir-faire divergent ; de ce fait, le fait de pouvoir emmener sa documentation (autre que les lois) ne serait pas réellement utile pour cet examen. Pour aller dans le sens de cette remarque, on pourrait toutefois

⁴² REGE COLET/LANARES, p. 84.

permettre aux étudiants de prendre le schéma de résolution du cas pratique, en guise de « check-list » pour les différentes étapes de résolution.

- *Mauvaise acoustique de la salle et manque d'équipements* : les questions de logistique ne sont pas de notre ressort. La réservation des salles incombe en effet aux personnes travaillant pour Unidistance à Brigue. Nous pouvons toutefois signaler ces limites à Brigue de manière à ce qu'ils envisagent de louer – dans la mesure du possible – des locaux mieux équipés⁴³.

2.7. Vérification des caractéristiques d'un apprentissage en profondeur

Les caractéristiques suivantes élaborées par ENTWISTLE & autres et reprises par CHARLIER⁴⁴ permettent de déterminer si le dispositif analysé permet un apprentissage en profondeur, c'est-à-dire : « un apprentissage au cours duquel l'étudiant construit des connaissances, des méthodes et des attitudes qu'il pourra mobiliser dans des situations académiques, professionnelles ou privées »⁴⁵.

Dimension des dispositifs	Activités d'apprentissage ou d'enseignement ⁴⁶	Présent (X) ⁴⁷ Absent (A)	Commentaires
Parcours négociés	Choix d'activités/modules ; parcours de formation en fonction des projets	X	Hormis l'apprentissage individuel de la théorie, aucune activité n'est à proprement parlé obligatoire. Concernant le forum, les étudiants sont encouragés à participer activement à la résolution de questions/cas publiées sur Moodle mais leur participation ne fait l'objet d'aucune évaluation.

⁴³ P. ex. bâtiments de PER II au lieu de MIS.

⁴⁴ CHARLIER, Enseignement et apprentissage, p. 26.

⁴⁵ CHARLIER/PERAYA, p. 213.

⁴⁶ Cf. Tableau proposé par CHARLIER, Enseignement et apprentissage, p. 26 ss.

⁴⁷ L'inscription X/- signifie que ladite dimension est présente dans notre dispositif d'enseignement mais que des améliorations pourraient à mon sens être apportées. Le cas échéant, des suggestions d'amélioration sont proposées dans la colonne « Commentaire ».

			<p>Concernant le devoir, les étudiants ont le choix de le rendre ou non en vue d'une correction individuelle. Pour ce faire, le délai de dépôt me semble raisonnable (quatre jours au terme desquelles la fonction « Dépôt du devoir » est bloquée). Ce délai, initialement fixé à deux jours, a été rallongé en cours de semestre⁴⁸. Par ailleurs, nous avons à chaque fois pris en compte et corrigé les quelques devoirs envoyés par e-mail au-delà du délai fixé.</p> <p>Compte tenu du fait qu'il s'agit d'un cours de niveau Bachelor, il me semble en revanche difficile de construire ce cours en tenant compte des projets des étudiants. Cet aspect du parcours négocié me paraît plus envisageable dans le cadre d'une formation post-grade.</p>
Unités de temps et de lieux diversifiées	Explication du parcours proposé ; adaptation de la charge ⁴⁹ de travail aux contraintes des apprenants	X/-	La méthode générale ⁵⁰ d'enseignement est brièvement décrite dans les premières pages du support de cours. Le fait de communiquer un plan détaillé du semestre (organisation des thématiques, délai, etc.) permettrait toutefois aux étudiants de mieux planifier leur travail et de soutenir leur motivation ⁵¹ .
Ressources en provenance des	Variété dans les ressources	X	Le polycopié est la ressource centrale de ce cours. Ce dernier contient de la théorie ainsi

⁴⁸ Lors des deux premiers modules, les étudiants ne pouvaient déposer leur devoir que du samedi de la semaine 2 au lundi de la semaine 3 ; l'idée étant que les étudiants s'imprègnent de la matière avant de réaliser ce devoir et de pouvoir le poster. Ce délai a toutefois été allongé (du mercredi de la semaine 2 au lundi de la semaine 3) en cours de semestre afin de laisser aux étudiants une plus grande souplesse dans l'organisation de leur travail.

⁴⁹ Concernant l'adaptation de la charge de travail, cf. « Parcours négociés ».

⁵⁰ A savoir que l'apprentissage repose sur quatre piliers : 1) étude individuelle de la théorie ; 2) lecture d'ATF/articles de doctrine ; 3) devoir ; 4) séance de regroupement.

⁵¹ Cf. infra N 3.1.

lieux de vie privés et professionnels	matérielles/humaines, possibilité de les reconnaître autour de soi		que des schémas, des arrêts du Tribunal fédéral et des articles de doctrine. Les étudiants disposent en plus d'une liste d'ouvrage de référence dans le domaine. Compte tenu du fait que les étudiants sont au minimum au 3 ^{ème} semestre de Bachelor, ils disposent en principe déjà des connaissances nécessaires pour effectuer des recherches jurisprudentielles complémentaires à partir du site de l'administration fédérale.
Evaluation	Feedbacks rapides et précis	X/-	La correction individuelle fait l'objet d'un bref feedback, rendu au plus tard deux jours après le dépôt du devoir (et donc rapide). Le contenu de ces feedback a été source de questionnements nous. Pour cela, j'ai choisi d'analyser davantage cet aspect ⁵² .
Tâche	Tâches intellectuellement stimulantes, authentiques, proches de la pratique professionnelle	X	<p>Les activités proposées se répètent certes pour chaque thématique mais restent cependant variées : étude personnelle, lecture, résolution de cas pratique en groupe (en présentiel et via le forum), questions/ réponses théoriques.</p> <p>Les cas pratiques visent à développer la capacité des étudiants à analyser une problématique juridique, à dégager les questions juridiques et à apporter une solution pertinente et motivée. Cette activité prépare ainsi les étudiants à une future pratique professionnelle dans le milieu juridique.</p> <p>Le fait que les différentes thématiques soient structurées de manière identique et que les</p>

⁵² Cf. infra N 3.2.

			<p>activités proposées se répètent nous semblent être un atout pour les étudiants. Ces derniers n'ont en effet pas besoin d'investir trop de temps dans la compréhension des activités (lecture des consignes, compréhension du système de Moodle pour chacune de ces activités, etc.) et peuvent ainsi se consacrer rapidement à l'apprentissage de la matière ; ce qui nous semble être un élément important compte tenu du fait que la majorité des étudiants suivent cette formation en parallèle de leur activité professionnelle et se doivent donc d'être efficaces.</p>
<p>Cohérence objectifs / évaluation</p> <p>« Constructive alignment »</p>	<p>Présentation claire de l'articulation objectifs/méthodes/évaluation</p> <p>Evaluation centrée sur la compréhension, résolution de problèmes, synthèse, création personnelle</p>	X/-	<p>Les activités proposées sont cohérentes par rapport aux objectifs d'apprentissage visés et par rapport à l'évaluation finale. Dans cette dernière, les étudiants doivent en effet répondre à des questions du type de celles demandées dans les devoirs et résoudre un cas pratique selon un schéma de résolution exercé lors des séances de regroupement et sur le forum.</p> <p>En vue d'une amélioration de ce cours, les objectifs d'apprentissage spécifiques pourraient toutefois être précisés au début de chaque thème, en les insérant par exemple dans le support de cours⁵³.</p>
Collaboration	<p>Groupe de travail comme support ; encouragement des étudiants à discuter</p>	X	<p>Les étudiants peuvent confronter leurs points de vue/opinion entre eux ou avec le professeur lors de la résolution de cas pratiques en présence ou via le forum.</p>

⁵³ A ce propos, cf. infra. N 3.2.

	leurs valeurs, buts, intentions		
Usage des TIC	<p>TIC comme environnement d'apprentissage, collaboration ;</p> <p>Espace d'explicitation des choix, de communication, de collaboration ;</p> <p>utilisation d'outils de ressources, diverses activités, du support au travail de groupe, de support à la participation active, de support à la réflexivité</p>	X	<p>Dans un enseignement à distance, les TIC jouent un rôle prépondérant⁵⁴, ce qui vaut aussi pour notre cours, qui est essentiellement construit autour de la plate-forme Moodle. Celle-ci tient premièrement lieu d'espace de communication, dans lequel sont publiées des informations d'ordre pratique et général.</p> <p>Moodle est ensuite un espace de « stockage » des ressources (support de cours).</p> <p>Ce cours intègre deux activités d'apprentissage disponibles sur Moodle : la résolution d'un cas pratique via le forum et le dépôt du devoir.</p> <p>J'ai par ailleurs suggéré d'y intégrer une nouvelle activité, à savoir une base de données de type FAQ (base de données)⁵⁵.</p>
Intègre des moments de régulation ou une recherche évaluation à propos du dispositif	Moments d'échange et d'évaluation à propos du dispositif et des apprentissages suscités	X	<p>A la fin du semestre, les étudiants remplissent un questionnaire d'évaluation du cours qu'ils doivent nous retourner par e-mail. Comme nous l'avons déjà souligné, cette méthode n'est pas satisfaisante, puisque seuls quatorze étudiants sur les cinquante-six inscrits ont répondu à ce questionnaire lors du semestre dernier, raison pour laquelle j'ai proposé une autre manière de procéder⁵⁶.</p>

⁵⁴ De ce fait, des connaissances informatiques de base sont à notre sens considérées comme un prérequis indispensable dans le cadre d'une formation à distance.

⁵⁵ Cf. infra N 3.3.

⁵⁶ Cf. supra N 2.6.

3. Adaptation du scénario pédagogique

2.8. *Elaboration d'un tableau d'aide à la planification du travail*

Selon PLATTEAU/DAELE, « *il est important pour un enseignant ou un étudiant, de comprendre l'organisation d'une formation ou d'un cours sur l'ensemble d'un semestre en regardant l'enchaînement de ses moments principaux pour en percevoir sa logique et anticiper les différentes phases de l'activité globale dans laquelle il se lance* »⁵⁷. Cette affirmation vaut à mon sens particulièrement dans un dispositif d'enseignement à distance en raison du caractère essentiellement individuel de ce type d'apprentissage. Quant à CHARLIER/PERAYA, ils affirment que la mise à disposition d'outils de gestion (p. ex. calendrier, rappel des prochaines activités et échéances) constitue un élément important pour une hybridation efficiente⁵⁸.

Or en analysant notre scénario pédagogique et en vérifiant en particulier si les caractéristiques d'un apprentissage en profondeur⁵⁹ étaient réunies, il est apparu que le parcours proposé n'était que brièvement décrit à la première page du support. Dès lors, l'élaboration d'un outil d'aide à la gestion permettrait d'améliorer l'efficacité de ce dispositif d'enseignement.

Pour ce faire, notre choix s'est porté sur l'élaboration d'un tableau donnant une vue générale de l'organisation du semestre et des différentes échéances à prendre en compte. Il s'agit d'un outil simple mais, à mon sens, néanmoins susceptible d'aider les étudiants dans l'organisation de leur travail et de contribuer au soutien de leur motivation⁶⁰. Le tableau présenté ci-dessous a été élaboré en vue de la rentrée prochaine (SA 2014) et pourrait dès lors être publié sur Moodle, dans l'onglet « Organisation générale du cours ». Je n'y ai volontairement pas inclus l'activité forum, puisque cette dernière est facultative, proposée en complément des autres activités et que de par sa nature elle se prête moins à une planification rigoureuse.

⁵⁷ PLATTEAU/DAELE, p. 3.

⁵⁸ CHARLIER/PERAYA, p. 215.

⁵⁹ Cf. tableau supra.

⁶⁰ Selon LEBRUN, le fait de prévoir un agenda est un outil de soutien à la motivation des étudiants (p. 186).

Durant le semestre, je me suis posée plusieurs questions en lien avec l'accomplissement de cette tâche :

- Comment fournir un feedback précis et de qualité?
- Comment faire pour que les étudiants plus faibles ne se découragent pas ? En ce sens, y a-t-il notamment des mots/termes à éviter/privilégier dans un feedback ?⁶¹

Bien que les étudiants aient évalué de manière positive ces corrections individuelles⁶² et ces feedback, la rédaction de ce TFE est l'occasion de chercher des réponses (ou du moins des éléments de réponses) à ces questions, dans le but d'améliorer pour l'avenir la qualité des feedback rendus aux étudiants.

Pour ce faire, je me suis en particulier appuyée sur la contribution de DAELE/LAMBERT qui propose certaines pistes de réflexion en matière de feedback, dans le but de les mettre progressivement en œuvre avec les étudiants. Parmi les diverses stratégies suggérées par ces auteurs, j'ai en particulier retenu deux stratégies qui me semblent pertinentes dans le contexte décrit et qui répondent en partie à mes questions relatives au feedback.

2.9.1. Présentation des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation

Selon DAELE/LAMBERT, il est important que les étudiants soient informés des objectifs visés et des critères sur la base desquels ils seront évalués, pour pouvoir acquérir les compétences attendues et mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces pour y parvenir⁶³. De ce fait, il est important de leur présenter et de leur expliquer les exigences attendues⁶⁴. Cette manière de procéder permet d'autre part aux enseignants de s'appuyer sur les objectifs et critères prédéfinis pour « *expliquer aux étudiants les difficultés rencontrées et leur signaler les éléments à améliorer* »⁶⁵, lors du feedback. Comme l'affirme LEBRUN, le fait d'exposer les objectifs présente par ailleurs l'avantage de soutenir la motivation des étudiants qui, en particulier dans une formation à distance, ont besoin d'une ligne claire et de se sentir rassurés pour apprendre⁶⁶.

⁶¹ Cette question s'est posée suite à un contact avec un étudiant, qui s'était braqué sur l'appréciation que nous avons formulée « travail suffisant ». Il voulait savoir si son travail était mauvais et si une prestation de ce niveau aurait ou non la moyenne à l'examen.

⁶² Cf. supra N 2.6.

⁶³ DAELE/LAMBERT, p. 304.

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ DAELE/LAMBERT, p. 304.

⁶⁶ LEBRUN, p. 186.

En ce qui concerne plus précisément les critères d'évaluation, ROEGIERS affirme que l'importance de communiquer les critères d'évaluation aux étudiants est depuis longtemps reconnue dans le milieu de la pédagogie. Cette pratique comporte plusieurs aspects positifs. Elle permet en effet aux étudiants de mieux orienter leurs efforts et permet dès lors de meilleures performances ; elle est par ailleurs un levier important dans l'autonomie de l'étudiant, puisqu'elle permet une forme d'autoévaluation⁶⁷.

Dans le dispositif analysé, les étudiants sont informés des objectifs généraux d'apprentissage mais pas des objectifs spécifiques et des critères sur la base desquels ils seront évalués. Afin d'améliorer la qualité de notre feedback et, de manière plus générale, l'efficacité de ce dispositif d'enseignement, il serait souhaitable de clarifier d'emblée les exigences et les performances attendues de la part des étudiants ainsi que les critères d'évaluation⁶⁸.

En ce sens, il conviendrait d'une part d'exposer les objectifs d'apprentissage spécifiques⁶⁹ pour chaque thématique, en les incluant p. ex. au début de chacune des parties correspondantes du support de cours. D'autre part, il importerait de formuler explicitement les critères d'évaluation afin de pouvoir les communiquer aux étudiants. Ces critères pourraient être inclus dans l'avant-propos du support de cours, qui contient les informations générales sur l'organisation et le déroulement du cours.

Ces critères d'évaluation pourraient être définis de la manière suivante pour les questions théoriques :

Pertinence de la réponse	L'étudiant répond de manière adéquate à la question posée. Il a correctement identifié la notion / le concept / la problématique juridique en jeu. Il applique les principes enseignés de manière correcte.
--------------------------	---

Cohérence de la réponse	Il fournit une réponse qui fait sens par rapport à la question posée.
-------------------------	---

⁶⁷ ROEGIERS, p. 214. Dans le même sens, BERTHIAUME/REGÉ COLET, p. 276.

⁶⁸ DAELE/LAMBERT, pp. 303-304.

⁶⁹ Cf. supra N 2.2.

Précision et clarté de la réponse L'étudiant s'exprime de manière à ne pas laisser place à l'approximation dans ses propos. Les termes choisis sont clairs et précis. Il s'exprime en particulier dans un langage juridique approprié.

Caractère complet de la réponse L'étudiant répond de la manière la plus complète possible. Le cas échéant, il veille en particulier à répondre à tous les éléments d'une même question et à citer un/plusieurs exemple/s lorsque cela est demandé.

Quant aux critères d'évaluation pour l'analyse d'un cas pratique, ils pourraient être définis de la manière suivante :

Pertinence de l'analyse L'étudiant identifie correctement la problématique juridique en jeu.

Application des principes Il applique les principes enseignés de manière correcte.

Structure de l'analyse L'étudiant analyse les différentes questions juridiques de manière structurée, selon le schéma de résolution enseigné.

Argumentation L'étudiant fournit des arguments pertinents.

Précision et clarté des propos L'étudiant s'exprime de manière à ne pas laisser place à l'approximation dans ses propos. Les termes choisis sont clairs et précis. Il s'exprime en particulier dans un langage juridique approprié.

2.9.2. Soutien à la motivation des étudiants

Comme l'affirment DAELE/LAMBERT, « *la motivation des étudiants est liée à leur sentiment de maîtriser les tâches qui leur sont proposées et à leur perception de leur propres compétences* »

pour réaliser ces tâches »⁷⁰. Etant consciente que le feedback tient, parmi les différentes stratégies envisageables, une place importante dans l'encouragement et le soutien à la motivation des étudiants, il m'importe de mettre en place des mécanismes visant à améliorer sa qualité. Pour ce faire, en m'inspirant des pistes de soutien à la motivation proposées par ces auteurs, j'envisage :

- d'encourager les étudiants en pointant plus précisément les éléments qu'ils maîtrisent déjà et ceux qui doivent encore être améliorés. Pour ce faire, je pourrai me fonder sur les critères d'évaluation précités et sur les objectifs d'apprentissage spécifiques pour expliciter les points faibles ;
- de démontrer aux étudiants en quoi leurs réponses manquent de précision, en citant p. ex. certains de leurs passages et en expliquant les éléments/termes qu'il aurait fallu mentionner pour que la réponse soit suffisamment précise. Le fait de simplement signaler que les réponses « manquent de précision » est en effet une réponse trop vague qui n'aide pas toujours les étudiants à cibler le problème ;
- d'une manière générale, de conseiller aux étudiants d'identifier les points faibles et forts de leur devoir (auto-évaluation⁷¹), en se référant aux critères d'évaluation présentés ; cette stratégie leur permettant de « *considérer leur travail avec recul et réalisme* »⁷².

Quant aux éventuels termes à éviter/privilégier, il conviendrait à mon sens d'éviter d'écrire à un étudiant plus faible que son travail est « suffisant » ou insuffisant », ce qui est une formulation un peu brutale. Il serait ainsi préférable de lui signaler précisément les éléments à améliorer pour atteindre les objectifs d'apprentissage fixés ainsi que les critères d'évaluation qui ne sont pas encore atteints, en lui citant des exemples précis.

2.10. *Adaptation de l'activité « forum »*

Au cours du semestre, des forums posant des questions théoriques plus complexes ainsi que des petits cas pratiques ont été régulièrement publiés ; le but étant que les étudiants essaient de les résoudre de manière collaborative. Le premier forum a été publié environ deux semaines et demie après le début de semestre. Une fois le sujet clos, un nouveau thème était publié quelques jours plus tard. Au total, neuf forums ont été publiés durant le semestre. Le rôle de l'enseignant

⁷⁰ DAELE/LAMBERT, p. 308.

⁷¹ Selon DAELE/LAMBERT, le fait d'exercer les étudiants à l'autoévaluation leur permet de développer une plus grande autonomie dans leur travail (p. 309).

⁷² DAELE/LAMBERT, p. 309.

était de recentrer les discussions et de synthétiser les réponses fournies à la fin de chaque forum. Pour ma part, j'ai effectué cette tâche de suivi du forum pour deux forums en fin de semestre, les autres forums ayant été dirigés par le professeur.

Plusieurs éléments m'ont, dans un premier temps, fait douter de la nécessité de cette activité :

- dans l'évaluation, deux étudiants ont fait remarquer que cette activité nécessitait une réactivité permanente et que les remarques confuses de certains étudiants rendaient la compréhension de ces forums plus difficile, ce qui me semble être des remarques pertinentes à prendre en considération ;
- une étudiante m'a signalé lors d'un contact mail qu'elle aurait souhaité pouvoir participer à ces forums mais que son emploi du temps professionnel conjugué au travail à fournir pour l'ensemble des modules de la formation ne lui laissait pas le temps de s'investir dans cette activité ;
- il a fallu régulièrement « relancer » les étudiants et les inciter à s'engager activement dans le forum, faute de quoi la discussion n'était pas toujours entretenue ;
- ces discussions étaient en principe toujours alimentées par les mêmes personnes (à savoir une dizaine d'étudiants sur les cinquante-six inscrits) ;
- cette activité nécessite aussi une certaine réactivité de la part des enseignants, afin d'éviter qu'une discussion ne s'égaré trop ou ne devienne source de confusion pour les étudiants. De ce fait, cette tâche peut vite devenir chronophage pour la personne en charge de la modérer.

Après réflexion, j'ai conclu dans un second temps qu'il était pertinent de maintenir cette activité pour diverses raisons :

- cette activité semble appréciée par la majorité d'étudiants qui ont répondu au questionnaire d'évaluation du cours⁷³ ;
- elle est facultative et les étudiants qui ont notamment peu de temps à disposition ne sont pas tenus de lire ces forums ;
- ce type d'activité offre un environnement d'apprentissage stimulant et permet une forme de socialisation⁷⁴, ce qui me paraît important dans la formation à distance.

⁷³ Huit d'entre eux sont en total accord et trois sont plutôt en accord alors que deux sont plutôt en désaccord et un en total désaccord.

⁷⁴ HENRI/LUNDGREN-CAYROL, p. 68 ss.

Toutefois, afin de tenir compte des remarques précitées et de l'attitude passive (du moins en apparence) d'une majorité d'étudiants face à cette activité, il conviendrait selon moi d'y apporter quelques adaptations, et en particulier :

- de publier moins de forums durant le semestre, de les espacer davantage en ne proposant p. ex. qu'un seul forum par thématique (soit cinq sur tout le semestre), ce qui laisserait davantage de répit aux étudiants et leur permettrait peut-être de mieux s'investir dans les quelques forums proposés ;
- de clore la discussion avant la séance de regroupement. Durant ce moment en présentiel, le professeur pourrait si besoin fournir un complément d'informations et formuler certaines précisions. Il conviendrait par ailleurs de consacrer un moment aux éventuelles questions relatives au forum, afin d'éviter d'éventuels doutes ou risques de confusion ;
- d'une manière générale, de présenter brièvement cette activité aux étudiants lors de la première séance de regroupement, en leur expliquant⁷⁵ :
 - la finalité de cette activité : résolution d'une question/un cas de manière collaborative, ouverture d'une discussion sur un sujet précis, partage d'arguments/opinions ;
 - les règles de collaboration : attirer l'attention des étudiants sur le fait que ces forums sont dédiés à des discussions ciblées et qu'elles ont une finalité déterminée, d'où la nécessité de ne pas « s'éparpiller » dans la discussion, exigence d'un respect mutuel entre les participations, absence d'évaluation sur la participation à ce forum mais vif encouragement à y participer.

2.11. *Création d'une foire aux questions (FAQ)*

Afin d'améliorer la qualité et l'efficacité de ce cours, nous proposons finalement d'y intégrer⁷⁶ une foire aux questions (FAQ). Cette dernière est schématisée à partir d'un outil proposé par PLATTEAU/DAELE⁷⁷ pour la création d'un scénario hybride. Cet outil a été conçu en tenant notamment compte de la définition d'un dispositif de formation hybride donnée par CHARLIER/DESCHRYVER/PERAYA⁷⁸. Il englobe les descripteurs essentiels d'un cours, à savoir : les objectifs, les activités, les médias, les acteurs, le processus et l'enchaînement présence-distance.

⁷⁵ HENRI/LUNDGREN-CAYROL, pp. 77-78.

⁷⁶ PLATTEAU/DAELE, p.4.

⁷⁷ PLATTEAU/DAELE, pp. 1-12.

⁷⁸ Cf. supra N 1.2.

	Au préalable	Activité – étape 1	Activité – étape 2	Activité – étape 3	(Activité étape 4 – facultative)
En présence					<i>Activité :</i> information complémentaire, discussion
					<i>Intentions :</i> (en fonction des questions) : approfondir, mettre en relation, synthétiser
					<i>Outil :</i> évt. rétroprojecteur
					<i>Acteurs :</i> enseignant et apprenants
A distance	<i>Activité :</i> lecture/ apprentissage de la théorie	<i>Activité :</i> poser des questions	<i>Activité :</i> réponses aux questions	<i>Activité :</i> consultation de la base de données	-
	<i>Intention :</i> aborder	<i>Intention :</i> approfondir		<i>Intentions :</i> approfondir, mettre en relation, synthétiser	
	<i>Outil :</i> polycopié du cours	<i>Outil :</i> base de données sur Moodle	<i>Outil :</i> base de données Moodle	<i>Outil :</i> base de données Moodle	
	<i>Acteurs :</i> apprenants	<i>Acteurs :</i> apprenants (tous n'ont cependant	<i>Acteur :</i> enseignant	<i>Acteurs :</i> tous les apprenants	

		pas forcément de questions à poser)			
Processus d'apprentissage	Imprégnation	Imprégnation	Transmission	Réception	<i>En fonction des questions :</i> Réception – transmission Débat – opinion/activation, discussion

Ce tableau donne une vue d'ensemble du déroulement de l'activité d'un point de vue chronologique. Comme indiqué, l'essentiel de cette activité a lieu à distance. Elle présuppose que les étudiants se soient préalablement imprégnés de la matière au moyen du polycopié. Après une première prise de contact avec la matière du cours, les étudiants qui en ressentent la nécessité posent leurs questions via cette base de données programmée dans la plate-forme Moodle, dans le but de parvenir à une meilleure compréhension de la matière. Une fois que l'enseignant a pris connaissance de la question, il rédige une réponse directement via cette base de données et continue de ce fait à transmettre de la matière (reformulée ou complémentaire) aux étudiants. L'ensemble de ces derniers peuvent ensuite consulter ces questions-réponses. Cette activité se clôt par une éventuelle discussion en présentiel. L'enseignant peut en effet reprendre l'une ou l'autre de ces questions lors d'une séance de regroupement. A l'aide d'un rétroprojecteur, il projette les questions choisies de manière à amener un complément d'information aux étudiants et/ou à susciter une discussion avec/entre ces derniers.

Sachant que dans un dispositif d'enseignement à distance tel que décrit, les moments en présence sont moindres – à savoir une fois toutes les trois semaines –, cette base de données a pour principaux buts d'aider les étudiants à parvenir à une meilleure compréhension de la matière, à approfondir leurs connaissances en leur donnant la possibilité de poser leurs questions à n'importe quel moment et d'obtenir (rechercher) des informations complémentaires sur certains points du cours. Si besoin, en fonction des questions posées, le professeur peut se servir de l'une ou l'autre d'entre elles lors d'une séance de regroupement pour reprendre et compléter certains points théoriques ou pour engager un débat avec les étudiants. D'une manière générale, cette activité permet donc aux étudiants d'atteindre les objectifs d'apprentissage prédéfinis.

De manière secondaire, cette base de données peut aussi être utile aux enseignants. Elle facilite la tâche dans la mesure où elle évite de devoir répondre plusieurs fois à des questions semblables. Elle permet par ailleurs de centraliser ces questions et d'éviter ainsi que ces

dernières ne soient « éparpillées » dans les boîtes e-mails. Elle pourrait par ailleurs être utile pour la préparation des semestres suivants, le cas échéant pour adapter le contenu du cours en fonction des incompréhensions/problématiques rencontrées par les étudiants.

Cette base de données permet par ailleurs une forme d'évaluation formative. En fonction des questions posées, le professeur peut en effet déterminer où les étudiants se situent dans leur processus d'apprentissage et si besoin, compléter le cours avec des explications supplémentaires ou chercher à expliquer différemment les points faisant l'objet d'incompréhension.

A moins que l'étudiant ne souhaite obtenir certains éclaircissements ou explications supplémentaires lors d'une séance de regroupement, cette activité est réalisée à distance et s'intègre donc bien dans un dispositif d'enseignement à distance. Par rapport à une explication orale donnée p. ex. en fin de cours, la base de données présente l'avantage de garder une trace écrite de ces questions-réponses ; ce qui peut profiter à l'ensemble des étudiants, dont ceux qui n'ont pas pu assister à la séance de regroupement. A mon sens, la réponse écrite est par ailleurs le gage d'une plus grande précision et limite le risque que l'étudiant comprenne la réponse « de travers » ou qu'il ne retienne que certains éléments de la réponse.

Dans la mesure du possible, il serait souhaitable que cette base de données puisse être reprise d'un semestre à un autre, en conservant les questions-réponses pertinentes pour les futurs apprenants.

3. Conclusion

J'ai saisi l'occasion de la rédaction de ce travail de fin d'études pour effectuer une analyse *a posteriori* de ce cours de droit public II à distance et, de ce fait, un retour réflexif sur ma pratique. Cette analyse m'a ainsi permis de mettre en œuvre différents concepts, outils et stratégies vues au cours des trois années de la formation Did@cTIC.

En guise de synthèse, je retiens de ce travail que :

- dans l'ensemble, ce cours est efficace et de qualité. Il intègre notamment la quasi-totalité des éléments favorisant un apprentissage en profondeur ;
- les évaluations du cours effectuées par les étudiants sont globalement très positives.

Au cours de cette analyse, quelques points faibles ont toutefois été relevés :

- le nombre minime d'évaluations du cours rendues par les étudiants (seuls quatorze étudiants sur les cinquante-quatre inscrits nous ont renvoyé cette évaluation) ;
- l'absence d'une explicitation détaillée du parcours proposé ;

- l'absence de définition/communication explicite des objectifs spécifiques d'apprentissage et des critères d'évaluation aux étudiants ;
- des doutes/questionnements de ma part en relation avec la qualité de mes feedback ;
- certaines critiques de la part d'étudiants et quelques doutes de ma part relatifs aux modalités de l'activité forum.

Afin de pallier ces quelques points faibles et/ou de rendre ce dispositif d'autant plus performant, nous avons proposé les adaptations suivantes :

- la modification des modalités de l'évaluation de l'enseignement. Afin que l'évaluation soit valable, il est important que la majorité des étudiants y participent. Pour ce faire, l'évaluation devrait être effectuée lors de la dernière séance en présentiel plutôt que par retour e-mail, ce qui limite le nombre de réponses ;
- la création d'un outil (tableau) d'aide à la planification du travail ;
- la présentation des objectifs spécifiques d'apprentissage et des critères d'évaluation aux étudiants ;
- l'encouragement des étudiants à procéder à une autoévaluation de leur devoir, de manière à ce qu'ils considèrent leur travail avec recul et réalisme. Cette stratégie contribue par ailleurs à soutenir leur motivation ;
- la présentation de la finalité et des règles de collaboration de l'activité « forum », la diminution du nombre de ces forums (limitation à cinq forums, soit un par thématique), la clôture du forum avant la séance de regroupement afin permettre aux étudiants de poser leurs éventuelles questions lors de la séance en présentiel ;
- l'intégration d'une foire aux questions (FAQ). Cette activité a pour principal objectif de permettre aux étudiants d'approfondir leurs connaissances en leur donnant la possibilité de poser leurs questions à n'importe quel moment et d'obtenir (rechercher), si besoin, des informations complémentaires sur certains points du cours.

D'un point de vue personnel, la réalisation de ce TFE m'a, d'une part, en particulier permis de prendre conscience de l'importance pratique de la définition et de la communication des objectifs d'apprentissage spécifiques ainsi que des critères d'évaluation aux étudiants. Cette stratégie est non seulement porteuse pour les étudiants, qui peuvent ainsi mettre en place des mécanismes pour acquérir les compétences attendues, mais aussi pour les enseignants, puisqu'elle leur permet d'améliorer la qualité de leur feedback. En appréciant avec recul ma pratique antérieure en matière de rédaction de feedback, je pense que l'absence de références

aux objectifs spécifiques d'apprentissage et aux critères d'évaluation était une lacune essentielle, que je veillerai à combler à l'avenir.

Au terme de la rédaction de ce travail, je me rends d'autre part compte de l'importance d'une remise en question de sa pratique, quand bien même le cours semble efficace et qu'il est globalement apprécié des étudiants. Plusieurs ajustements sont certainement nécessaires avant de parvenir à un dispositif d'enseignement efficace en tout point.

4. Bibliographie

BERTHIAUME Denis/REGE COLET Nicole, Comment développer une grille d'évaluation des apprentissages ?, in : D. Berthiaume/N. Rege-Colet (Eds.), La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Vol. 1 - Enseigner au supérieur (pp. 269-284), Berne 2013.

CARRÉ P., La double dimension de l'apprentissage autodirigé, in : Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, 2003,17(1) 17-23.

CHARLIER Bernadette, Enseignement et apprentissage – Notes de cours, Université de Fribourg : formation Did@cTIC, 2011-2012 (cité : Enseignement et apprentissage).

CHARLIER Bernadette, Evaluation des apprentissages – Notes de cours, Université de Fribourg : formation Did@cTIC, 2011-2012 (cité : Evaluation des apprentissages).

CHARLIER Bernadette/PERAYA Daniel, Comment combiner enseignement présenciel et à distance, in : D. Berthiaume/N. Rege-Colet (Eds.), La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Vol. 1 - Enseigner au supérieur (pp. 211-221), Berne 2013.

CHARLIER Bernadette/PERAYA Daniel/DESCRYVER Nathalie, Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. Distances et savoirs, 4(4), 469-496.

DAELE Amaury/LAMBERT Marie, Comment fournir un feedback constructif aux étudiants ?, in : D. Berthiaume/N. Rege-Colet (Eds.), La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Vol. 1 - Enseigner au supérieur (pp. 299-312), Berne 2013.

GLICKMAN Viviane, Des cours par correspondance au « e-learning », Paris 2002.

HENRI France/LUNDGREN-CAYROL Karin, Apprentissage collaboratif à distance, Sainte-Foy 2003.

LEBRUN Marcel, Des technologies pour enseigner et apprendre, 3^e édition, Bruxelles 2007.

MARIAUX Corine, Mise en place d'une formation hybride en psychologie, Travail de fin d'études présenté dans le cadre de la formation Did@CTIC, juin 2009.

PLATTEAU Hervé/DAELE Amaury, ActIMA : un outil pour représenter des scénarios de cours hybrides, 25^e Congrès de l'AIPU 19-22 mai 2008, Université de Montpellier.

REGET COLET Nicole/ LANARÈS Jacques, Comment soutenir la motivation des étudiants ?, in : D. Berthiaume/N. Rege-Colet (Eds.), La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Vol. 1 - Enseigner au supérieur (pp. 73-86), Berne 2013.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN (UCL), INSTITUT DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE ET DES MÉDIAS, L'évaluation : une question de choix ?, in : Les Cahiers de l'IMP, n° 4/2002, https://nte.gemtech.fr/campus/pluginfile.php/7580/mod_resource/content/0/Formation_I_V/CahierIPMn_4.pdf (cité: Les Cahiers de l'IPM).

Annexe 1 : Plan d'étude du Bachelor of Law /Unidistance⁷⁹

Plan d'études du Bachelor of Law

Notre programme d'études (voir liste des modules ci-dessous) s'articule en deux parties distinctes

- le 1er cycle (40 ECTS) comprend les modules 1 à 4 (voir liste des modules ci-dessous). Ces modules sont obligatoires la première année. Ils sont donnés chaque semestre : M1 et M2 au premier semestre et M3 et M4 au second.
- le 2e cycle (140 ECTS) comprend les modules 5 à 18 (voir liste des modules ci-dessous). L'ordre dans lequel ces modules sont suivis est au choix de l'étudiant. Toutefois, nous recommandons de suivre l'ordre proposé, qui suit notre logique académique. Nous attirons également votre attention sur le fait que certains modules ne sont offerts qu'au semestre de printemps ou d'automne ; cela peut avoir un impact sur la durée de vos études.

Le module propédeutique est un travail individuel effectué entre le 3^e et le 9^e semestres.

Le programme du BLaw comprend généralement deux modules par semestre. Il est possible de ne suivre qu'un seul module ou trois, sur demande auprès de la direction des études.

	Module	ECTS
	Total	170
M01	Introduction au droit	10
M02	Droit pénal 1	10
M03	Droit public 1	10
M04	Droit privé 1	10
M05	Histoire du droit	10
M06	Droit de la concurrence	10
M07	Théorie du droit	10
M08	Droit public 2	10
M09	Droit privé 2	10
M10	Droit pénal 2	10
M11	Code civil 1	10
M12	Droit de la procédure	10
M13	Droit de la poursuite et de la faillite	10
M15	Droit privé 3	10
M16	Droit commercial	10
M17	Code civil 2	10
M18	Travail de bachelor	10
M00	Travail propédeutique	0

⁷⁹ Cf. <http://unidistance.ch/droit/bachelor/modules/>.