La transnationalisation de l'enseignement juridique : et si c'était (aussi) une question de pédagogie ?

Anne-Lise Sibony
Professeure de droit européen
Université Catholique de Louvain

LARCIER

De nombreuses contributions dans ce volume s'attachent, à très juste titre, à décrire et à penser l'insertion dans différents cursus de droit d'éléments issus de systèmes juridiques autres que celui du pays où est localisé l'enseignement. J'ai eu l'occasion de m'essayer ailleurs à un semblable exercice de cartographie et de repérer des éléments d'internationalisation dans l'enseignement juridique en Belgique[1]. Cette enquête, du reste non exhaustive, avait notamment permis de relever que presque toutes les facultés du Royaume offraient des cours de droit comparé et des cours d'introduction à des droits étrangers enseignés dans la langue de chaque système, en tous cas pour les introductions aux droits allemand, anglais, américain ; les introductions aux droits plus exotiques étant plutôt enseignées en anglais ou en français. En outre, certaines facultés offrent des programmes explicitement tournés vers la globalisation. C'est le cas à la Katholieke Universiteit Leuven (KUL) du côté néerlandophone, tandis que, du côté francophone, l'Université libre de Bruxelles (ULB) offre à la fois un enseignement et une réflexion construite sur les formes de la globalisation juridique[2].

Au terme d'entretiens avec des professeurs et des praticiens, j'avais conclu que l'ouverture de l'enseignement à d'autres systèmes juridiques visait moins à permettre aux étudiants de travailler dans un droit étranger qu'à développer leur capacité à collaborer avec des juristes d'autres pays. Outre les compétences linguistiques, il s'agit avant tout de développer un sens de la relativité des solutions juridiques, de la diversité des catégories et de la pluralité des chemins que peuvent emprunter les droits pour parvenir à un certain résultat. En somme, l'excursion vers des droits étrangers au cours de la formation serait moins valorisée pour elle-même que pour les occasions qu'elle crée de développer certaines *compétences* et certaines attitudes professionnelles.

Dans la présente contribution, je voudrais poursuivre cette réflexion en me concentrant sur l'innovation pédagogique dont la transnationalisation participe. À cet égard, il faut d'emblée préciser que je ne postule aucun lien nécessaire entre l'ouverture des contenus enseignés et l'ouverture à une pédagogie active. Je crois au contraire que n'importe quel contenu peut être enseigné selon la méthode du cours magistral encore si prisée dans les facultés de droit continentales, y compris une introduction à un système juridique étranger, y compris des éléments de droit comparé, y compris même une introduction à la négociation de contrats en Chine. Ce n'est sans doute pas une bonne idée, mais c'est possible. De même, n'importe quel contenu peut être enseigné selon une pédagogie active, qu'il s'agisse de droit interne, européen, international, comparé ou de théorie du droit. Ce n'est pas le cas général actuellement, mais c'est une bonne idée. Le lien entre des contenus ouverts sur la dimension internationale de la vie juridique et une pédagogie ouverte sur les méthodes actives n'est donc pas nécessaire. Pour autant, il existe en fait.

En effet, c'est l'ouverture de nos universités vers le monde extérieur, entendu au sens très large (pas seulement l'ouverture à l'international), qui est un vecteur

1 A.-L. Sibony, « Internationalising Legal Education in Belgium : Why Are We Doing It ? », in C. Jamin and W. Van Caenegem (dir.), *Internationalisation of Legal Education*, Springer, 2016, pp. 47-59. La version française de mon rapport a été publiée dans Y.-H. Leleu (dir.), *Rapports belges au congrès de l'Académie internationale de droit comparé à Vienne*, Bruxelles, Bruylant, 2016, à paraître.

2 Voy. dans ce volume la contribution de B. Frydman, G. Lewkowicz et A. Van Waeyenberge.

de changement de l'enseignement qu'elles dispensent. Les facultés de droit, même si elles n'en sont généralement pas les fers de lance, n'échappent pas à ce mouvement. Les contacts avec le monde de la formation professionnelle (à travers les programmes de formation continue) ringardisent l'enseignement magistral, car les étudiants qui sont déjà dans la vie professionnellement active sont spontanément demandeurs de partager leur expérience et de faire le lien entre cette expérience et les connaissances nouvelles qu'ils viennent acquérir. Les étudiants qui reviennent de leur séjour Erasmus enthousiasmés d'avoir pu travailler en équipe ou simplement discuter lors de séminaires en petits groupes tendent aux enseignements les plus traditionnels un miroir peu flatteur. Les rencontres d'équipes épatantes de concours de plaidoiries suscitent l'envie de mener nos étudiants dans la voie de la belle autonomie qui semble si naturelle à d'autres. Le lien entre une pédagogie active et la transnationalisation passe donc d'abord par un vent frais qui vient du large (le monde professionnel et l'international) et souffle sur nos facultés un désir de renouveau. Sans doute ne s'agit-il pas d'une tempête, mais plutôt de bourrasques ponctuelles. Dès lors, il n'est pas du tout évident que cela suffise à influencer la trajectoire pédagogique de nos établissements, qui s'apparentent plus souvent à des paquebots qu'à des catamarans.

Toutefois, un autre élément doit être pris en considération, là encore lié à l'internationalisation. Comme toutes les autres, nos facultés sont incitées à être attractives au plan international. Reconnaissons-le, la pression institutionnelle en ce sens est relativement nouvelle (elle n'a pas plus d'une vingtaine d'années) et va croissant. Or, pour être attractifs pour des étudiants internationaux, les programmes de formation doivent non seulement offrir des enseignements en anglais, mais ils doivent aussi tenir compte des attentes pédagogiques d'étudiants étrangers. Nous opérons dans un monde où les avis des utilisateurs comptent, car ils sont facilement rendus publics. Des étudiants abasourdis que l'on leur inflige des cours magistraux avec des diapositives power point pleines de texte et sans occasions d'échange entre pairs ou avec les enseignants ne feront pas une bonne publicité. Les attentes des étudiants sont bien sûr informées par leurs expériences diverses dans d'autres universités, mais aussi, indirectement, par ce qu'on pourrait appeler des standards internationaux de qualité. Nos facultés de droit de la vielle Europe, pour être attractives, ne peuvent les ignorer. En somme, le deuxième lien entre l'évolution de la pédagogie dans les facultés de droit et transnationalisation passe par la mobilité des étudiants qui votent avec leurs pieds pour le meilleur enseignement au meilleur prix et s'expriment en ligne. Un troisième lien, connexe, pourrait passer par des classements. Ceux-ci ne sont pas encore aussi répandus pour l'enseignement que pour la recherche, mais gageons qu'ils émergeront eux aussi à grande échelle.

Inspiration des modèles étrangers d'enseignement et concurrence avec eux se conjuguent donc pour inciter à revoir la pédagogie dans nos facultés. Dans la suite de contribution, je voudrais présenter le mécanisme concret par lequel ces incitations ont prise sur l'enseignement du droit dans le contexte belge en analysant les courroies de transmission qui relaient les inspirations du monde extérieur vers les facultés de droit (I). La résistance au changement étant naturelle, il faut aussi analyser comment les facultés de droit répondent à ces incitations (II).

I. – DU MONDE EXTÉRIEUR VERS L'ENSEIGNEMENT DU DROIT : LES COURROIES DE TRANSMISSION DE LA TRANSNATIONALISATION PÉDAGOGIQUE

Ce n'est ni spontanément ni automatiquement que l'enseignement du droit se transnationalise sur le plan pédagogique. Si l'exposition internationale croissante des facultés de droit est de nature à rendre les pratiques innovantes plus attractives pour les facultés de droit[3], encore faut-il pour que ces pratiques se diffusent qu'un nombre suffisant d'enseignants en aperçoivent clairement le bénéfice et en acquièrent une connaissance suffisante. Comment cette transmission s'opère-t-elle ? Outre le bouche-à-oreille – et souvent en complément à celui-ci – les instituts de pédagogie universitaire jouent un rôle important (B) dans un contexte marqué par la transition vers l'approche par compétences (A).

A – L'approche par compétences

À des degrés et à des allures variés, les universités européennes découvrent depuis quelques années l'approche par compétences. En un mot, cette approche consiste à concevoir (ou re-concevoir) les cursus en partant des compétences que l'étudiant·e doit avoir acquis à l'issue de sa formation. Elle se distingue d'une approche par contenus, qui consiste à partir des savoirs ou des « matières » jugées indispensables à une formation ou à une spécialisation et à les incorporer dans le cursus. Dans une perspective de compétences, au lieu de construire les maquettes de diplômes en soupesant le nombre d'heures de cours de droit constitutionnel, de droit des obligations, de droit européen (etc.) nécessaires pour couvrir un programme entendu comme une liste de connaissances, deux changements s'opèrent. D'une part, on commence par la fin : ce que le diplômé doit avoir dans son bagage à l'issue du cursus ; d'autre part, on définit les buts de l'enseignement non seulement en fonction des contenus mais également en termes de compétences : ce que l'étudiant doit être capable de *faire*.

Précisons que, bien évidemment, les contenus ne sont pas évacués. Il ne s'agit pas – à supposer que cela ait le moindre sens – de vider les enseignements de tout contenu. Il s'agit de considérer que le contenu n'est pas l'unique dimension importante de l'enseignement. Sans revenir le moins du monde sur le fait que chaque enseignement a un contenu matière bien défini, on met l'accent sur ce que les étudiants doivent apprendre à *faire* avec les notions, les distinctions, les techniques d'interprétation, les règles de droit et le corpus jurisprudentiel ou doctrinal qui forment l'objet de l'enseignement.

3 J'entends ici « pratiques innovantes » dans un sens large, comme toute pratique innovant par rapport à l'enseignement magistral, dans le sens d'un apprentissage actif. « L'apprentissage actif » renvoie à toute approche de l'enseignement qui prend comme point de départ l'expérience de l'étudiant·e (plutôt que le point de vue de l'enseignant·e qui construit et dispense le cours) et incorpore des dispositifs pédagogiques qui donnent à l'étudiant·e l'occasion de s'approprier un savoir en l'utilisant (plutôt que de prendre en note un récit à propos de ce savoir).

La raison pour laquelle cette approche est encouragée au niveau européen[4] est qu'elle favorise la libre circulation des étudiants et des diplômés. En effet, une approche par contenus tend à générer de nombreux obstacles à la libre circulation. Il suffit que le contenu d'une formation diffère d'un État membre à l'autre pour que ces différences débouchent sur des refus de reconnaissance mutuelle des acquis ou des diplômes. Une approche par compétences ne supprime pas tous les cas dans lesquels deux cursus peuvent ne pas être jugés équivalents, mais elle en réduit le nombre.

Un exemple pris en dehors de la formation juridique permet de l'illustrer. Si un cursus médical comporte dans un État membre de l'Union 60 heures d'anatomie générale mais seulement 30 heures dans un autre, que le programme de cardiologie est un peu différent et qu'une introduction aux soins par les plantes est obligatoire dans un cas mais pas dans l'autre, les contenus ne sont pas identiques et pourrons être jugés non-équivalents. Si en revanche, les buts de la formation médicales sont définis en termes de compétences (par exemple savoir diagnostiquer une série de pathologies, savoir prescrire un traitement adapté et en assurer le suivi, savoir orienter le patient vers d'autres spécialistes), il devient tout à fait concevable que des formations aux contenus différents puissent néanmoins aboutir à développer et à certifier les mêmes compétences.

En ce qui concerne la formation en droit, les contenus ont certes une importance particulière. Cela nuance la portée de la justification tirée de la libre circulation, mais n'invalide pas l'approche par compétences qui, outre sa justification européenne, a des vertus propres (que j'aborde plus loin). En outre, que l'on soit ou non convaincu de ces vertus, le passage à une approche par compétences est un mouvement général, impulsé au niveau européen et relayé au niveau national, en particulier par les agences d'évaluation[5]. En Belgique, les universités, y compris les facultés de droit en leur sein, s'y convertissent progressivement, sous peine de perdre leur accréditation ECTS[6].

Sur le plan pédagogique, l'apport essentiel de cette transition vers l'approche par compétences est qu'elle invite à s'interroger sur les finalités de l'enseignement dans des termes qui n'étaient pas familiers aux professeurs de droit. Cette approche ne prescrit aucune finalité en particulier. La seule obligation qu'elle véhicule est une obligation d'explicitation. Chaque enseignant·e est amené·e, pour chacun de ses enseignements, à définir les objectifs en termes de compétences, selon la formule désormais consacrée, « à l'issue de ce cours, les étudiants seront capables de… ». Dans le meilleur des cas, l'explicitation des compétences visées par le cursus tout entier est un exercice collégial, qui est ensuite décliné pour chaque niveau[7]. Au sein d'un même niveau et tout

4 Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, *JOUE*, C 111 du 6 mai 2008, pp. 1-7.

5 L'AEQUES en Belgique francophone, la NVAO en Flandres.

6 Le European Credit Transfer and Accumulation System est le système qui permet au de rendre portables en Europe les acquis validés dans une université habilitée.

7 J'emploie le terme « niveau », car, dans le nouveau paysage de l'enseignement supérieur en communauté française de Belgique, on ne peut plus parler « d'années » d'études. Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, dit « décret paysage », *M.B.*, 18 décembre 2013, p. 99347. On parle désormais de « blocs » au sein

au long du cursus, plusieurs enseignements contribuent naturellement au développement d'une même compétence horizontale. Ainsi, on peut apprendre à écrire comme un·e juriste à l'occasion d'exercices de droit administratif comme de droit de la famille ou de droit international privé. L'intérêt de la collégialité dans cette perspective consiste à s'assurer que, pris ensemble, les différents enseignements d'un même niveau offrent aux étudiants suffisamment d'occasions de progresser dans l'acquisition d'une compétence donnée. Par exemple, pour la compétence « savoir communiquer par écrit un raisonnement juridique d'une manière adaptée à l'interlocuteur », il est important de se pencher sur le nombre d'exercices écrits qui mettent les étudiants en situation de communiquer un raisonnement juridique par écrit à un interlocuteur fictif (juriste ou non juriste) et sur lesquels les étudiants reçoivent un retour.

Pour s'assurer que les objectifs définis pour l'ensemble de la formation pourront être atteints, la démarche suppose que l'acquisition des compétences cibles soit jalonnée par des étapes, qui gagnent à être elles-mêmes explicitées. Par exemple, pour une compétence relative au raisonnement juridique, si l'étape ultime est de savoir produire un raisonnement juridique correct à propos d'une situation nouvelle, on peut définir une toute première étape, qui peut prendre place dans le premier semestre d'études, comme consistant à être capable de distinguer une argumentation juridique d'une argumentation non juridique.

La mise en œuvre rigoureuse de l'approche par compétences suppose donc au moins trois étapes initiales. Premièrement, il faut élaborer la grille de compétences, c'est-à-dire expliciter les compétences cibles du cursus pris dans son ensemble. Cela gagne à être fait en concertation avec les milieux professionnels. Deuxièmement, il faut expliciter pour chaque compétence les étapes d'acquisition de sorte qu'elles puissent donner lieu à une évaluation. Troisièmement, il faut s'assurer que le parcours proposé aux étudiants leur permet effectivement d'acquérir ses compétences. Cela entrainera généralement une révision des acquis d'apprentissages (*Key Learning Outcomes*) qui caractérisent chaque cours (et doivent être explicités dans les descriptifs de cours de toute université qui participe aux échanges Erasmus).

Mettre pleinement en œuvre cette démarche constitue donc un exercice exigeant tant collectivement pour une faculté qu'individuellement pour chaque enseignant·e et pour chaque enseignement. Nous ne sommes encore qu'au début du processus. À l'heure où ces lignes sont écrites, on peut résumer la situation en Belgique en disant que les facultés de droit ont toutes ou presque finalisé leur grille de compétences c'est-à-dire explicité les compétences visées par le cursus. L'étape suivante de mise en cohérence collégiale des objectifs visés avec les occasions d'apprentissage réellement offertes n'a généralement pas été menée, du moins dans les universités que je connais. En pratique, les enseignants disposent d'une large marge de discrétion pour prendre au sérieux ou non les compétences à l'acquisition desquelles leurs enseignements doivent

du baccalauréat (anciennes trois premières années) et au sein du master (les deux dernières années d'études). Contrairement à ce qui a perduré en France après Bologne, le master est en Belgique considéré comme un tout.

contribuer. Les pratiques d'évaluation explicite des compétences ne sont pas non plus encore généralisées.

Celles et ceux qui s'efforcent de repenser leurs enseignements en termes de compétences s'offrent une occasion de repenser simultanément la fonction des éléments de droit comparé ou de droits étrangers dans leurs dispositifs pédagogiques. La question n'est plus alors de savoir si on ouvre l'enseignement à d'autres systèmes juridiques mais pourquoi, c'est-à-dire en lien avec quels objectifs pédagogiques précis. Dans ce contexte, les éléments que l'on regroupe sous le terme de transnationalisation peuvent être vus comme des composantes à intégrer aux dispositifs pédagogiques mis en place pour réaliser l'objectif général de former des juristes ouverts, humbles quant à la portée de leur savoir et capables de résoudre des problèmes nouveaux avec agilité. Pour aider les enseignants à faire le lien entre les objectifs qu'ils définissent et les ingrédients dont ils aimeraient se servir, les instituts universitaires de pédagogie offrent un support précieux.

B – Le rôle des instituts universitaires de pédagogie

J'appelle ici instituts universitaires de pédagogie des structures dont les appellations varient d'une université à une autre et peuvent varier au cours du temps[8]. Il s'agit d'entités qui n'ont généralement pas le statut de faculté et qui sont des services ressources pour les facultés. Ils sont chargés de proposer des formations aux enseignants en début de carrière et offrent aussi une gamme de formations complémentaires ciblées, ainsi qu'un accompagnement à des facultés ou des enseignants qui souhaitent se lancer dans une innovation pédagogique. Ainsi, ces instituts peuvent offrir à une faculté un soutien méthodologique à l'élaboration d'une grille de compétences ou encore un accompagnement pour passer en tout ou partie à l'apprentissage par problèmes (*Problem Based Learning* ou PBL). Aux enseignants, ces instituts proposent, entre autres, des formations aux classes inversées (*Flipped classrooms*), au *blended learning* (enseignement en partie présentiel, en partie à distance) ou aux techniques d'animations en grand groupe.

Le simple fait que les noms de plusieurs de ces outils pédagogiques soient connus en anglais indique clairement qu'il s'agit d'éléments d'une transnationalité pédagogique. Bien souvent des travaux ou des exemples issus d'autres continents (spécialement l'Amérique du Nord) sont convoqués dans ces formations. La pédagogie universitaire n'est pas seulement transnationale, elle est aussi transdisciplinaire. En effet, en physique ou en histoire comme en droit, il s'agit de donner des repères à l'aide de concepts et de distinctions, de permettre

8 À l'Université de Liège, il s'agit de l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), http://www.ifres.ulg.ac.be/portail/ ; à l'Université Catholique de Louvain, il s'agit du Louvain Learning Lab : http://www.uclouvain.be/louvainlearninglab ; à l'ULB, du Centre des Technologies au service de l'Enseignement (CTE) http://cte.ulb.ac.be/. À l'Université de Gand, la structure en charge du soutien à la politique de qualité de l'enseignement est la ZES : http://zes.ugent.be/ La politique institutionnelle de qualité de l'enseignement est particulièrement développée à la KULeuven : http://www.kuleuven.be/onderwijs/docent, http://www.kuleuven.be/onderwijs/visie-en-beleid/sd2.

aux étudiants de prendre en main des méthodes pour résoudre des problèmes et être capables de produire leurs propres réalisations, qu'il s'agisse d'une expérience, d'un commentaire de sources ou d'une consultation juridique.

C'est donc une double ouverture qu'apportent les instituts de pédagogie aux facultés de droit : aux pratiques d'enseignements utilisées parfois depuis longtemps dans d'autres pays mais aussi dans d'autres disciplines et qui sont transposables ou adaptables à l'enseignement du droit. En donnant aux enseignant·e·s les bases d'un méta-langage pour nommer et penser les questions communes à tous les enseignements, les formations proposées leur ouvrent l'accès à des ressources très abondantes, dont les professeurs de droit ignorent souvent jusqu'à l'existence et dont la pertinence constitue parfois une véritable découverte. La conviction selon laquelle il existerait une « exception juridique » (par analogie avec l'exception culturelle à la française), une spécificité de l'enseignement du droit (et de la recherche en droit) par rapport aux autres disciplines est très fortement ancrée dans la culture des facultés de droit. L'activité des instituts de pédagogie donne des outils qui remettent en cause cette idée reçue, calmement et efficacement, sans qu'il s'agisse le moins du monde d'un combat pour ces instituts.

Leurs membres se considèrent comme des passeurs. Ils transmettent des techniques, des retours d'expériences, encouragent les expérimentations, peuvent proposer un suivi si c'est souhaité et dans la mesure de leurs ressources. Pour les participants, les formations dispensées par ces instituts constituent des mines d'analogies et d'idées pour élaborer des stratégies aptes à remplir les cahiers des charges de leurs cours, reformulés à l'aune de l'approche par compétences. Il n'est pas possible de rendre compte ici du riche contenu de ces formations, mais deux exemples permettront d'illustrer mon propos. Le premier est un outil conceptuel, le second une technique de gestion de groupes.

Comment formuler précisément ce qui est attendu des étudiants et ce qui est visé à travers les exercices proposés ? Une taxonomie très connue en pédagogie et souvent méconnue des professeurs de droit est précieuse pour définir avec précision des objectifs pédagogiques. Il s'agit de la taxonomie de Bloom[9]. Elle distingue six niveaux différents d'apprentissage qui peuvent être visés dans un enseignement (quel que soit son contenu). Du plus basique au plus élaboré, ces niveaux sont les suivants : 1. *Connaître* ou reconnaître (par exemple donner une définition, énumérer les caractéristiques d'un contrat d'un certain type) ; 2. *Comprendre*, c'est-à-dire être capable de traiter l'information, par exemple en la résumant / paraphrasant ou en donnant des exemples ; 3. *Appliquer*, c'est à dire mobiliser des connaissances dans une situation familière, par exemple résoudre un cas pratique dans un cas simple d'application d'une règle de droit ; 4. *Analyser*, c'est-à-dire identifier les composantes d'un tout, par exemple identifier les différentes questions de droit, relevant de différentes branches du droit, que soulève une situation factuelle complexe ; 5. *Synthétiser / créer* : par exemple écrire une règle de droit ou rédiger un contrat ; 6. *Évaluer*, par exemple juger des chances de succès d'une argumentation juridique en tenant compte des critères pertinent de fond et de procédure.

9 B. S. Bloom (dir.), *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals*, Susan Fauer Company, Inc. 1956, pp. 201-207.

On remarquera que chaque énoncé d'un niveau de maitrise du savoir commence par un verbe (être capable de … connaître / analyser / évaluer). Ce n'est pas fortuit. Il est en effet généralement recommandé d'adopter des formulations de ce type lorsqu'on définit les objectifs d'un cours (en y ajoutant bien sûr des contenus spécifiques), car les verbes sont adaptés pour désigner les actions demandées aux étudiants (que doivent-ils faire avec les contenus proposés ?). Il y a là bien plus qu'une exigence formelle ou un artefact de langage. Cette contrainte oblige à adopter réellement la perspective de l'étudiant·e (plutôt que celle de l'enseignant·e, qui, naturellement, nous est plus proche).

La taxonomie de Bloom nomme et ordonne différents niveaux d'apprentissage, ce qui est en soi un outil de réflexion pour affiner ce que, dans le cadre d'un cours, on demande aux étudiants et aussi ce que l'on teste à l'examen. Cet exercice permet de vérifier, par exemple, que l'on ne reste pas, dans les activités proposées aux étudiants, uniquement ou principalement aux premiers niveaux d'apprentissage, alors que l'examen teste des niveaux plus élevés de maitrise des connaissances. Il permet aussi de vérifier que les apprentissages organisés dans le cadre du cours correspondent au niveau de maitrise annoncé dans le descriptif du cours. Si, par exemple, le descriptif annonce que « à l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable d'analyser un problème nouveau [relevant de la matière juridique enseignée], de proposer une solution adaptée aux besoins pratiques de la personne qui rencontre ce problème et d'expliquer l'argumentation juridique qui sous-tend cette solution », mais que l'enseignement ne comporte pas d'occasion de résoudre des cas pratiques ou pas d'occasion d'avoir un retour sur les cas pratiques proposés, il y a un hiatus à combler.

En ce sens, la taxonomie de Bloom constitue un des outils diagnostiques qui permettent de détecter une discordance entre une pratique d'enseignement et des objectifs d'apprentissage ou une pratique d'enseignement et une pratique d'évaluation. C'est une première étape pour restaurer ou instaurer une meilleure concordance. Selon les termes chers à Dieudonné Leclerc, un pédagogue belge qui a longtemps animé un institut universitaire de pédagogie, l'enseignant doit viser une « triple concordance » : entre les objectifs, les méthodes d'enseignement et l'évaluation[10]. Ce noble objectif n'est pas facile à mettre en œuvre sans quelques suggestions quant aux méthodes. Là encore, les instituts de pédagogie jouent le rôle d'inspirateurs. Je prendrai ici l'exemple d'une méthode que j'ai récemment découverte, dite technique du puzzle (*jigsaw*).

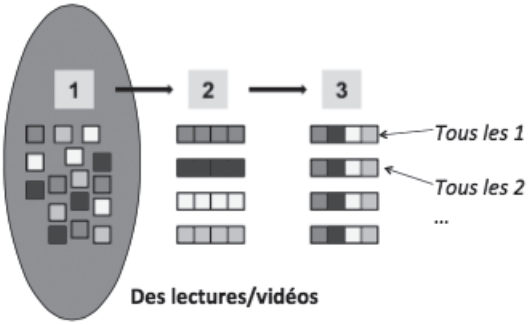
Cette technique fait partie de la panoplie des « classes inversées ». L'inversion dont il est question dans cette expression s'entend par rapport à un modèle classique dans lequel le professeur dispense le savoir du haut de sa chaire. La philosophie générale des classes inversées est de délocaliser hors les murs et hors du temps en classe la simple transmission d'informations, par exemple en donnant des lectures ou une vidéo à regarder et des questions à préparer. Le temps de présence en classe est réservé à des activités qui permettent de

10 D. Leclerc, *À la recherche de la triple concordance en éducation : Illustration sur un cours de premier Bac universitaire en grand groupe*, Université de Liège, 2008, http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/22286

« monter » dans la pyramide de Bloom vers des niveaux de maitrise plus élevés que la simple connaissance (niveau 1 ci-dessus).

La technique du puzzle (*jigsaw*) permet de donner aux étudiants l'occasion d'expliquer (niveau 2 ci-dessus) un contenu dont ils ont pris connaissance avant d'arriver en classe. On procède en trois étapes. Premièrement (avant le cours), on a divisé le groupe en sous-groupes (ce qui se fait très rapidement sur une plateforme de e-learning). Pour les besoins de l'exposition, on supposera qu'il y a quatre groupes, désignés par des couleurs : les rouges, les bleus, les jaunes et les verts[11]. Quatre devoirs différents sur le thème du cours sont proposés, un pour les étudiants de chaque groupe. Il peut s'agir, par exemple, de la lecture de quatre textes différents sur le même thème, ou de différents arrêts traitant d'une même question ou encore visionnage de vidéos exposant différents points de vue sur une réforme. Les étudiants de chaque groupe font leur devoir individuellement.

Étape 1

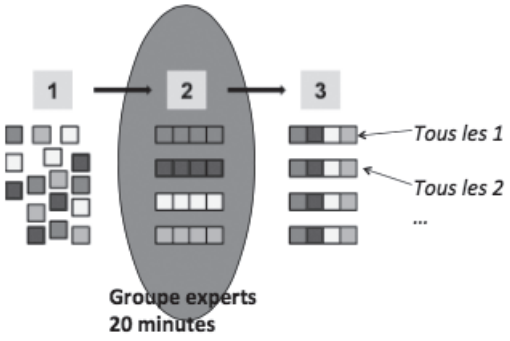


= Rouge
= Bleu
= Jaune
= Vert

En classe, la première étape consiste à regrouper les étudiants qui ont travaillé sur un contenu identique (les rouges, qui ont lu le texte 1, sont ensemble, les bleus, qui ont eu le texte 2, sont ensemble, etc.). Au sein de ces groupes homogènes, qui sont des « groupes d'experts », les étudiants se mettent d'accord pour déterminer quels sont les points essentiels à retenir du contenu dont ils ont pris connaissance et ils adoptent une stratégie pour les exposer à des étudiants qui, eux, n'en ont pas connaissance.

11 Comme sur les schémas ci-dessous, pour lesquels je remercie Nathalie Catinus, du *Louvain Learning Lab* (institut de pédagogie de l'Université catholique de Louvain).

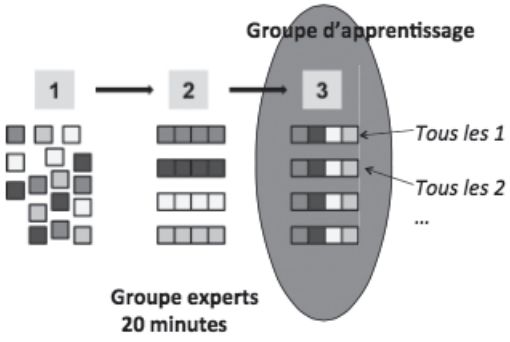
Étape 2



= Rouge
= Bleu
= Jaune
= Vert

Ensuite, les couleurs sont mélangées. Les nouveaux groupes sont formés de quatre étudiants de couleurs différentes. Ces groupes d'apprentissage comportent donc un·e expert·e de chaque contenu. Chaque expert transmet alors « ses » points clés aux novices, en s'appuyant sur le travail de préparation fait avec ses pairs experts. Les contenus donnés aux différents groupes étant proches sans être identiques, les étudiants dans chaque groupe hétérogène sont exposés à la répétition de certaines idées comme à une certaine variation autour du thème choisi.

Étape 3



= Rouge
= Bleu
= Jaune
= Vert

Pas plus qu'une autre technique, celle-ci n'est une baguette magique. Il faut pour l'utiliser tenir le plus grand compte des contraintes de nombre et de temps. Il ne s'agit certes pas de faire tout un cours selon cette technique. Ce serait trop gourmand en temps et répétitif. Il s'agit seulement d'illustrer que le temps en classe libéré par l'externalisation de la simple transmission d'information – ce qui est le principe premier des classes inversées – peut être profitablement réinvesti dans des apprentissages plus actifs et qui permettent de « monter » en niveau de maitrise des contenus enseignés.

II. – LA RÉCEPTION DES INNOVATIONS DANS LES FACULTÉS DE DROIT

Dans les facultés de droit que je connais, en Belgique et en France, plusieurs obstacles à la généralisation de telles techniques peuvent être identifiés. Plus généralement, on peut percevoir une certaine réticence à embrasser pleinement, c'est-à-dire collectivement, l'approche par compétences. Les difficultés objectives (A) se conjuguent à des défis qui tiennent tant à la culture et à l'organisation des facultés de droit (B) qu'aux comportements individuels (C).

A – Les difficultés objectives

Assurément, les premiers défis tiennent au nombre d'étudiants et aux moyens limités des facultés. Cette combinaison aboutit à ce que de nombreux enseignements soient donnés en (très) grands groupes. Devant un amphithéâtre de plusieurs centaines d'étudiants, peut-on faire autre chose que du théâtre, une mise en récit du droit, au mieux vivante, bien structurée, parsemée d'exemples frappants et de quelques anecdotes mémorables ? La réponse est oui : même avec un grand groupe, on peut demander aux étudiants autre chose que de prendre en note un exposé oral. Les techniques sont nombreuses. L'une de celles que j'aime, parce qu'elle est si facile à utiliser, est celle du « papier-minute » : on demande aux étudiants de prendre un papier (cela peut certes prendre quelques instants à l'heure où beaucoup sont passés au tout numérique, mais crée un contact entre les papyrophiles généreux et les nomades numériques qui se trouvent dépourvus). On pose une question destinée à éliciter des pré-notions, par exemple à propos d'une notion clé du cours que l'on s'apprête à aborder. Ainsi, je commence volontiers mon cours de droit de la concurrence en demandant aux étudiants qui la politique de concurrence protège. Ce petit artifice permet d'expliciter ce que les étudiants savent déjà avant d'avoir étudié. Cela présente l'avantage que ces connaissances préalables (ou d'éventuelles idées reçues) seront mises en relation beaucoup plus facilement avec les éléments du cours qui les confirment, les contredisent ou les nuancent. L'étudiant prend ainsi d'avantage conscience de ce qu'il apprend. Encore une fois, ceci n'est qu'un exemple et il existe une large panoplie de techniques qui permettent, bien que seulement dans une certaine mesure, que des étudiants ne restent pas passifs du seul fait qu'ils sont nombreux.

La difficulté la plus sérieuse liée au grand nombre dans des universités pauvres tient à la quantité de travail nécessaire pour donner un feed-back

individualisé. Corriger pour chaque étudiant·e plusieurs exercices au cours du semestre n'est bien souvent pas envisageable compte tenu des ressources disponibles. À cet égard, deux pistes peuvent néanmoins être mentionnées. La première est celle de l'évaluation par les pairs (*peer assessement*), la seconde celle des corrections automatisées.

L'évaluation par les pairs consiste à ce que chaque étudiant·e lise le travail de trois ou quatre autres et leur communique son appréciation à partir d'une grille de critères d'évaluation donnée par l'enseignant·e. Cette technique a l'avantage de familiariser les étudiants au fil des exercices avec les critères d'évaluation de l'examen. Pour cela, il faut bien sûr que ces critères soient explicités. Il s'agit là d'une exigence de transparence beaucoup plus générale, qui n'est pas toujours satisfaite et rencontre des résistances surprenantes, mais fait partie intégrante de l'approche par compétences.

Une seconde piste est le *feedback* automatisé. Cela demande un travail de développement important, ainsi qu'un support technique, qui peut être proposé par certains instituts de pédagogie, mais cet investissement initial peut être rentabilisé sur plusieurs années. L'exercice du cas pratique est sans doute celui qui se prête le mieux à la conception d'un *feed back* automatisé. En effet, la résolution d'un cas pratique peut être schématisée en différentes étapes, qui forment un arbre de décision (questions à se poser, sous questions pertinentes selon que la situation tombe dans l'une ou l'autre branche d'une alternative).

À un niveau très général, le schéma est probablement le même pour toutes les branches du droit (identification des règles de droit potentiellement applicables à la situation / vérification de l'adéquation entre les conséquences des règles pressenties et la demande de la personne à conseiller / exclusion des règles non pertinentes / vérification des conditions d'application des règles potentiellement pertinentes / discussion, en distinguant au besoin plusieurs hypothèses si certains éléments factuels pertinents ne sont pas donnés / conclusion).

En revanche, au niveau de détail plus élevé nécessaire pour l'automatisation, le schéma doit être spécifié en référence aux notions propres à chaque branche du droit. Le schéma-type, ou une spécification encore plus précise propre au cas proposé peut être programmée. Un module informatique peut alors être développé, qui guidera l'étudiant·e dans la résolution du cas. Ceci peut être particulièrement utile dans la phase initiale, d'acquisition des automatismes de raisonnement, qu'il s'agisse de raisonnements généraux ou propres à une matière. Le programme alerte l'étudiant qui fait son exercice en ligne sur de possibles oublis, erreurs de raisonnements et l'invite à revenir en arrière, faire certaines vérifications en affichant des messages pré-rédigés. Avec l'expérience de quelques années de corrections, il n'est pas très difficile de connaître les erreurs les plus fréquentes et de rédiger ces messages.

À cet égard, la collaboration avec les pédagogues et des programmeurs est précieuse, car leurs questions aident l'enseignant·e à plonger dans ses souvenirs d'erreurs fréquemment commises et à expliciter de manière très détaillée les attentes. Automatiser les retours pour des étudiants plus avancés est un défi plus complexe, mais si déjà une programmation relativement simple

permet d'aider une masse d'étudiants à acquérir des réflexes fondamentaux, la piste mérite à mon sens d'être creusée. Gageons que le *machine learning* réserve à l'avenir des développements bien plus ambitieux encore en matière d'aide à l'apprentissage du raisonnement juridique et d'automatisation des *feed backs* donnés à un grand nombre d'étudiants simultanément.

Outre les difficultés objectives du nombre d'étudiants et des faibles moyens à la disposition des facultés, d'autres défis doivent être surmontés si l'on veut prendre au sérieux l'approche par compétences et rapprocher l'enseignement proposé dans nos facultés des standards de qualité transnationaux.

B – Les défis liés à la culture et à l'organisation des facultés de droit

Les principaux défis liés à la culture des facultés de droit que je connais sont, d'une part, l'individualisme et, d'autre part, l'absence d'habitude de rendre des comptes. L'individualisme est d'une intensité variable, mais il se caractérise au minimum par la conviction partagée que chacun est maître dans son cours. L'idée que des collègues pourraient avoir leur mot à dire sur le contenu ou sur la méthode d'un enseignement paraît à la fois curieuse et intrusive. Sans doute faut-il réserver l'exception des collègues qui se connaissent et s'apprécient et veillent par exemple à éviter les redites entre deux cours thématiquement proches et inscrits au même programme ou encore échangent en déjeunant quelques « trucs » pédagogiques. Ce que j'affirme – y compris quant au principe et à l'exception – mériterait certainement d'être vérifié par une enquête de terrain. Ma perception, nécessairement partielle, est que les associations implicites des professeurs de droit avec la collégialité sont plutôt négatives. Par exemple, une pratique courante au Royaume-Uni, qui consiste à transmettre à l'ensemble du corps enseignant ses questions d'examen avant la session pour vérification, paraîtrait probablement saugrenue à bon nombre de collègues continentaux. De même, une demande adressée à tous les professeurs d'une faculté de transmettre leurs plans de cours (dans le cadre d'un travail d'élaboration d'une grille de compétences) peut se heurter à une forte résistance (passive). J'ignore quelle part de cette résistance s'explique par l'absence de plan de cours.

Dans ce type de contexte, les professeurs de droit ne se voient pas comme des architectes de situations d'apprentissage, ce qu'ils sont pourtant. Mettre en commun les éléments de design des parcours d'apprentissage qu'ils proposent à leurs étudiants ne fait pas partie de la conception qu'ils se font de leur activité. L'obstacle est ici double : d'une part, les professeurs qui ont développé une pratique d'enseignement réflexive (c'est-à-dire en conceptualisant ce qu'ils font lorsqu'ils conçoivent un cours, l'enseignent et le font évoluer) sont peu nombreux. D'autre part, indépendamment de cette dimension méta, le partage d'expériences est peu répandu, ce qui se marque par l'absence de lieu ou de structure d'échanges sur les pratiques pédagogiques dans les facultés de droit.

Dans ce contexte, ce n'est donc pas la structure qui encourage l'innovation pédagogique. Elle ne suscite ni n'encourage l'émergence d'un *leadership* en la matière. C'est donc d'individus que viennent les initiatives.

C – Les attitudes en évolution

Une attitude fréquente consiste à rejeter (poliment) les différentes formes d'apprentissage expérientiel en considérant qu'elles seraient bien adaptées pour l'enseignement de la *common law*, mais non pour celui du droit civil[12]. Cette idée reçue ne me paraît pas résister à l'analyse. L'apprentissage actif est un meilleur apprentissage (plus durable et plus profond) que l'apprentissage passif. Toutes les études empiriques confirment le bon sens sur ce point. Il peut être développé en physique, en histoire et en droit, comme, à vrai dire, pour tout contenu. Je ne crois pas qu'il y ait une exception pour le droit de tradition civiliste. La possibilité d'un apprentissage actif ne dépend pas du contenu ; elle est subordonnée à un effort d'élaboration et d'explicitation des objectifs d'apprentissage et de mise en concordance des pratiques d'enseignement et d'évaluation avec ces objectifs. Ce travail d'explicitation est peut-être plus fréquent et plus familier outre-manche, aux États-Unis et au Canada, mais cela n'a rien à voir avec la tradition juridique commune de ces pays. Cela a tout à voir avec les exigences auquel l'enseignement (payant) cherche à répondre et doit répondre sous peine de perdre des clients.

La version la plus fallacieuse de l'argument culturaliste qu'il m'ait été donné d'entendre était véritablement extraordinaire. Un collègue français qui n'avait peur ni de vexer ni d'amuser les participants britanniques et américains à une rencontre sur les cliniques juridiques s'est exclamé « mais en droit civil, il y a une structure, il y a des concepts ! ». Cette réaction fait curieusement fi du fait que la *Common Law* possède aussi une architecture conceptuelle ; mais surtout, elle suppose qu'il n'y aurait qu'une manière d'enseigner un savoir structuré : l'exposé magistral lui-même structuré. C'est là que se trouve à mon avis l'erreur la plus sérieuse. En effet, il est possible de concevoir des dispositifs pédagogiques dans lesquels les étudiants sont actifs et dont la finalité est d'enseigner une distinction, une typologie ou une architecture conceptuelle plus complexe. La visite guidée de Notre-Dame n'est pas la seule manière d'aborder le gothique français. On peut aussi, par exemple, proposer un parcours invitant à comparer les formes d'ogives, la richesse des vitraux, les motifs des colonnes, bref, donner des occasions de faire l'expérience des différences. Ce qui vaut pour les architectures et les parcours découvertes destinés aux enfants dans les musées vaut pour les concepts juridiques. Qu'on se le dise : les techniques pédagogiques ne sont pas propres aux contenus et le droit civil peut être enseigné autrement qu'*ex cathedra*.

Avec le renouvellement des générations de professeurs de droit, les incitations institutionnelles (et parfois les obligations) de passage par les instituts de pédagogie, les voyages plus fréquents, les rencontres avec des collègues qui enseignent autrement et trouvent naturel d'en parler, les étudiants qui circulent et s'expriment sur leurs expériences d'apprentissage et commentent les compétences des professeurs sur les réseaux sociaux, les perceptions évo-

[12] Ce point est évoqué dans la contribution de P. Ancel dans ce volume. Voy. aussi R. Grimes and A.-L. Sibony, « Experiential learning : a civil and common law perspective », in R. Grimes (dir.), *Re-imagining legal education under the civil and common law*, à paraître.

luent. En tous cas, elles se diversifient. Si les idées reçues ont bien sûr la vie dure – c'est leur nature –, les occasions sont certainement plus nombreuses aujourd'hui que par le passé de les remettre en cause.

Les obligations institutionnelles de documenter non seulement sa recherche mais aussi sa pratique pédagogique à l'occasion des demandes de promotion pousse certainement au changement. En effet, pour construire un portfolio pédagogique – ou un compte rendu de son engagement pédagogique sous toute autre forme –, il est utile d'avoir quelque chose à dire de ses cours, d'avoir un langage pour rendre compte de leur évolution, d'avoir des repères pour relier ses efforts à des bonnes pratiques. Les candidats à une promotion tels Monsieur Jourdain sont donc incités à prendre conscience qu'ils font de la prose et à découvrir les ressources qu'offrent les instituts de pédagogie sur cet art. Cette découverte initie souvent une réflexion et une série d'innovations, même dans les facultés de droit de tradition civiliste.

CONCLUSION

Former des juristes transnationaux, c'est peut-être former des juristes imaginatifs et autonomes, capables d'apporter leur connaissance d'un système à une conversation plutôt que d'être apeurés dès que se présente une situation qui requiert de sortir des *syllabi* qu'ils ont étudiés à la faculté. En tous cas, les facultés de droit peuvent légitimement se donner le but de former de tels juristes. Pour cela, il est indispensable que les architectes des cursus et des enseignements créent des situations d'apprentissage dans lesquelles les étudiants ont l'occasion de prendre la mesure de la distance entre le droit des livres et le droit en action, de prendre en main les règles de droit ou les arguments comme on prend un outil, c'est à dire pour faire quelque chose. Il y a donc un lien entre la transnationalisation des études juridiques et une pédagogie plus active. Une telle pédagogie contribue à rendre les futurs juristes capables de naviguer utilement entre plusieurs systèmes juridiques, en ayant un système de référence mais aussi l'agilité nécessaire pour faire des incursions dans d'autres ou dans des conversations globales.

La prise de conscience à laquelle nous assistons à travers l'Europe quant au besoin de transnationalisation de l'enseignement juridique est peut-être en train de déboucher sur une prise de conscience plus large encore du besoin d'innovation pédagogique dans nos facultés. C'est en tous cas mon souhait. La transnationalisation paraît utile, elle paraît moderne, elle paraît nécessaire à l'attractivité de nos facultés. Partout où elle mobilise des énergies, profitons-en pour nous interroger sur ce dont cette transnationalisation est le nom et faire rayonner dans toute la formation juridique l'élan pédagogique qu'elle suscite. Ma conviction est que c'est cet élan qui est plus précieux encore à la formation des jeunes juristes que des connaissances sur les systèmes de droit étrangers.

Dans le contexte actuel, il existe certainement des freins à cette évolution exigeante et ambitieuse. Il existe aussi des adjuvants. Les obligations de rendre compte de sa pratique pédagogique (lors des demandes de promotion) et les

incitations à le faire (lors d'une présentation de la faculté en vue de conclure un échange par exemple) alimentent le besoin d'un langage pour décrire et penser les pratiques pédagogiques. Ce langage existe et les juristes peuvent l'apprendre. Ils peuvent en faire quelque chose.