HAL
open science

Récit d'une expérience pédagogique : l'observation mutuelle des enseignements

Clément Cousin, Benjamin Moron-Puech

▶ **To cite this version:**

Clément Cousin, Benjamin Moron-Puech. Récit d'une expérience pédagogique : l'observation mutuelle des enseignements. Revue de droit d'Assas, 2015, 11, pp.25 - 27. halshs-01456300

HAL Id: halshs-01456300

https://shs.hal.science/halshs-01456300v1

Submitted on 9 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Panthéon-Assas
– Paris II –

Revue de droit d'Assas

N° 11 Octobre 2015

Le portrait
Michel Germain, un juriste-philosophe
Par Matthieu Buchberger

Le débat
Liberté d'expression et religion
Avec Jean Hauser et Dominique Schnapper

Idées pour l'université
Quelles nouvelles méthodes d'enseignement du droit ?
Par Matthieu Buchberger, Clément Cousin, Julien Dubarry, Pauline Le Monnier de Gouville, Benjamin Moron-Puech

Le dossier
La fondamentalisation du droit privé
Par Soraya Amrani-Mekki, François Chénedé, William Dross, Grégoire Loiseau, Jean-Pierre Marguénaud, Mustapha Mekki, Jean Mouly et Thomas Piazzon

Perspectives
Droit de l'environnement
Par Mathilde Hautereau-Boutonnet, Christian Huglo, Yann Kerbrat, Sandrine Maljean-Dubois et Laurent Neyret

Récit d'une expérience pédagogique : l'observation mutuelle des enseignements

Clément Cousin
ATER à l'Université Panthéon-Assas

Benjamin Moron-Puech
ATER à l'Université Panthéon-Assas

La pratique de l'enseignement du droit semble parfois passer pour quelque chose allant de soi. Si l'on en cherchait des preuves à l'Université Panthéon-Assas, il suffirait de constater la faiblesse des formations initiales et continues à la pédagogie. Cette indifférence institutionnelle à l'égard de la pédagogie n'est toutefois pas générale dans le monde universitaire[1] et il se pourrait même qu'elle constitue une particularité de la discipline juridique.

Cette absence d'intérêt institutionnel pour la pédagogie n'apparaît peut-être pas problématique pour les maîtres de conférences et les professeurs agrégés qui, par leur expérience, ont acquis des connaissances pédagogiques. Elle s'avère en revanche plus gênante pour les primo-enseignants, qui peuvent s'étonner d'être chargés, sans aucune formation préalable, d'un travail qu'ils n'ont bien souvent jamais effectué auparavant. Tantôt cet étonnement disparaît chez eux, au fur et à mesure de la pratique pédagogique, tantôt il perdure.

Dans le second cas, cet étonnement peut se trouver partagé entre collègues et des discussions peuvent alors s'engager relativement à la qualité de l'enseignement donné, voire aux manières d'enseigner. Cependant, de telles discussions ne produisent généralement guère de résultats concrets, car, faute d'observer *in situ* l'enseignant s'interrogeant sur sa pratique, il est difficile de l'aider à répondre aux interrogations qu'il se pose. D'où parfois un sentiment de frustration.

Cette frustration se trouve accrue à l'heure de l'évaluation des enseignements, laborieusement mise en place. En effet, juger les enseignements, c'est inciter les enseignants à être de bons pédagogues et donc, pour ceux qui ne le seraient pas déjà, c'est les pousser à changer leur pratique. Mais comment changer ? que changer ? Trop souvent, ces évaluations, faites par les étudiants eux-mêmes, ne contiennent pas de réponses. S'il est aisé pour les étudiants d'indiquer leur mécontentement, rares sont ceux qui en donnent précisément les causes et surtout les remèdes. D'où, à nouveau, un sentiment de frustration.

Contre cette double frustration est progressivement apparue l'idée que nous pourrions peut-être essayer de nous observer mutuellement *in situ*. Ainsi, pensions-nous, il serait possible de disposer de réponses aux questions qui nous habitent quant à notre pratique de l'enseignement. C'est cette expérience pédagogique d'observation mutuelle que nous voudrions ici relater, à la suite de l'aimable invitation qui nous a été faite par Matthieu Buchberger et les responsables de la *revue de droit d'Assas* que nous tenons ici à remercier. Après avoir exposé la méthodologie utilisée, de manière à permettre la reproduction par d'autres de cette expérience pédagogique, nous en indiquerons les bénéfices individuels et collectifs qui pourraient en être retirés.

I. La première remarque méthodologique à faire est l'importance du rapport personnel entre les enseignants se livrant à l'expérience. Un tel échange n'aurait sans doute pas été possible s'il n'y avait pas eu entre nous une confiance mutuelle et un grade équivalent. Ces deux éléments ont permis d'une part de ne pas trop modifier le comportement de l'enseignant qui, se sachant observé par une personne de confiance, n'avait guère de raison de se compor-

1. Ainsi, la participation, dans le cadre du PRES, à un éphémère groupe de travail relatif à la pédagogie, a révélé aux trois enseignants de l'Université Panthéon-Assas qui l'avaient rejoint, que nos unités partenaires disposaient de pôles pédagogiques.

ter différemment de ce qu'il fait d'habitude – ce qui n'aurait pas forcément été le cas si l'observation avait été menée par une personne d'un grade supérieur. D'autre part, au stade de la restitution des observations, ces éléments ont permis une discussion constructive, d'égal à égal, au cours de laquelle ont pu émerger – et être entendues – des critiques potentiellement difficiles à entendre.

S'agissant du temps de l'observation, il a été décidé de choisir une séance représentative de la pratique de l'enseignant observé. Aussi l'observation a-t-elle eu lieu en milieu de semestre, une fois établi le lien entre l'enseignant et son groupe, et lors d'une séance sans interrogation écrite. Le choix de la séance s'est également fait en fonction des compétences de l'observateur – l'objectif étant que celui-ci soit un minimum compétent sur le sujet enseigné, de manière à pouvoir ensuite juger au mieux de la prestation observée.

Quant au lieu de l'observation, assez spontanément nous nous sommes placés dans une position où nous pouvions voir tant l'enseignant que ses étudiants, tout en étant hors de leur champ de vision normal. Concrètement – l'observation a eu lieu à Vaugirard – nous nous sommes placés à l'extrémité du premier rang, en nous positionnant perpendiculairement à l'axe formé par l'enseignant et les étudiants. Ainsi, nous n'étions naturellement situés ni dans le champ de vision des étudiants, censés regarder l'enseignant, ni dans celui de l'enseignant, dont le regard néglige généralement les extrémités de sa salle.

Une fois installés, le TD a débuté et a pu commencer la phase d'observation. Mais que fallait-il observer ? Il nous a paru nécessaire de relever des informations concernant tant le comportement des étudiants que celui du chargé de TD.

Quant aux premiers, a notamment été observé :

– leur langage corporel révélateur de leur attention : les sourires, les signes d'agitation, de fatigues et de stress ;
– leur prise de note : que notaient-ils ? quand notaient-ils ?

Quant à l'enseignant ont été relevés :

– les pratiques d'accueil des étudiants : discours introductif, tolérance au retard, etc. ;
– les déplacements dans la salle ;
– le recours au tableau : qu'est-il écrit ? est-ce lisible ? comment cela est-il organisé ?
– la gestion du temps ;
– la qualité des informations théoriques et méthodologiques communiquées.

Enfin, globalement, nous nous sommes intéressés à la qualité des interactions entre l'enseignant et ses étudiants. À ce titre nous avons pris note de :

– la manière de s'adresser à l'enseignant pour les étudiants et réciproquement ;
– la répartition et la gestion de la parole par l'enseignant ;
– la clarté des questions posées par l'enseignant et leur degré de compréhension par les étudiants ;
– le caractère soudé ou non du groupe, notamment par sa disposition dans la salle.

Une fois les deux séances d'observation passées – mais pas avant –, nous nous sommes réunis pour restituer nos observations. Lors de cette restitution, chacun s'est efforcé d'exposer les points positifs et négatifs qu'il avait pu observer, en s'efforçant, pour chaque critique négative, de proposer des pistes d'amélioration. À l'issue de cette réunion, chacun a remis à l'autre les notes le concernant, de manière à conserver une forme de confidentialité sur cette expérience.

II. Concrètement, et par exemple, cette expérience pédagogique nous a permis de mettre en commun les bonnes pratiques suivantes qui ont pu par la suite être mises en œuvre au bénéfice des étudiants :

– le renforcement de l'attention des étudiants par la narration d'une anecdote insolite (mais juridique !) au bout de 45 minutes, afin de simuler une mini-pause qui permettra ensuite à l'enseignant de capter leur attention ;
– la désignation d'un étudiant, en recourant à son voisin ; très pratique pour ceux éprouvant des difficultés à retenir les noms des étudiants : « Madame, qui êtes assise à deux places à droite de M. Dupont, pouvez-vous… » ;
– l'optimisation du recours au tableau par sa division en trois, laquelle facilite l'organisation et l'effacement du tableau ;
– le renforcement de la cohésion au sein du groupe en exigeant des étudiants qu'ils ne laissent pas d'espace entre eux.

En outre, ces observations ont notamment permis à l'enseignant observé de prendre conscience de problèmes dont il n'avait pas nécessairement conscience auparavant, tels :

– la faiblesse des notes prises par nombre d'étudiants (l'expérience a été menée auprès d'étudiants en première année de Licence), d'où la nécessité d'écrire davantage au tableau et de leur demander expressément de prendre en note les idées importantes ;
– la passivité complète de certains étudiants, renforcée par la fatigue au-delà d'une heure de TD, d'où la nécessité de les interroger davantage ;
– La tendance de l'enseignant à se rendre toujours du même côté de la salle de TD, ce qui peut donner un sentiment de délaissement aux étudiants situés à l'autre extrémité.

Ces résultats pourront peut-être paraître insignifiants. Pourtant, ils ont apporté des solutions concrètes à certaines difficultés que nous avions ou non perçues et ont, nous le croyons, amélioré nos enseignements. Voilà pourquoi nous ne pouvons que recommander à nos collègues de réaliser à leur tour de telles observations réciproques.

À terme, si ces expériences venaient à se multiplier, les bonnes pratiques qui auraient été ainsi mises en lumière pourraient plus facilement circuler, ce qui contribuerait sans doute à une amélioration globale de nos cours et à une homogénéisation douce de nos pratiques d'enseignement. On pourrait même se prendre à rêver que ces pratiques soient un jour compilées en un guide qui serait remis à chaque nouvel enseignant. À l'heure où la concurrence pour l'enseignement du droit s'accentue, n'y aurait-il pas là un moyen de renforcer l'attractivité de notre Université ?