

Atelier de formation

Comment rendre nos enseignements plus actifs ?

31 janvier 2018

Samir Hoyek



Pour l'excellence
de notre
enseignement

Rencontres Pédagogie universitaire

Carrefours de partage et Ateliers de formation

2017 - 2018

COMMENT RENDRE NOS ENSEIGNEMENTS PLUS ACTIFS

Atelier animé par Samir Hoyek

Programme de l'atelier

	Objectif	Modalité de travail	Durée
1	Présentation des personnes et du programme	<i>Collectif</i>	10'
2	Dégager les différentes catégories de RAUE et préciser les implications de chacune en termes de démarche d'enseignement. Présenter puis évaluer le PHILLIPS 6/6	<i>Etude de documents en groupes puis PHILLIPS 6/6</i>	60'
3	Préciser le concept de « méthodes actives ». En préciser les caractéristiques spécifiques.	<i>QSORT : travail individuel puis Mise en commun et synthèse collective</i>	40'
4	Etudier quelques démarches actives d'enseignement. Présenter puis évaluer le JIGSAW	<i>JIGSAW : travail en 2 temps, toujours en petits groupes</i>	60'
5	Quelles conditions psychosociales ces méthodes supposent-elles ? Présentation de la notion de « rapport à » puis de l'organisation du travail en groupe	<i>Travail en petits groupes à partir d'une grille suivi d'une mise en commun</i>	45'
6	Rappel du suivi du 21 mars puis évaluation de la séance	<i>Travail individuel à partir d'une grille</i>	15'
		DURÉE GLOBALE	230'

UE	RAUE	Quelques types de production
Dép. d'Histoire : Le Liban au XIXe siècle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyser les atouts et contraintes du territoire libanais, soit l'espace et les hommes, leurs évolutions au XIXe siècle et la pertinence de ces données aujourd'hui. 2. Schématiser la structuration de la société libanaise vers 1800. 3. Identifier les bases de la structuration sociale dans le monde traditionnel. 4. Définir et interpréter le confessionnalisme. 	<p>a/Restituer des connaissances apprises.</p> <p>b/Appliquer des règles, des formules ou des techniques apprises.</p>
Dép. de psychologie : Le traumatisme	<ol style="list-style-type: none"> 5. Distinguer les manifestations cliniques normales des manifestations cliniques pathologiques permettant d'affirmer qu'un sujet est traumatisé. 6. Repérer les facteurs qui favorisent la résilience. 7. Dégager la complexité de la résilience. 8. Identifier les méthodes thérapeutiques qui permettent le développement de la résilience. 	<p>c/Manipuler un objet selon un protocole appris.</p> <p>d/Résoudre un problème complexe en utilisant les savoirs et savoir-faire appropriés.</p>
Fac de pharmacie : Toxicologie	<ol style="list-style-type: none"> 9. Utiliser la terminologie relative à l'ensemble des formes d'intoxication. 10. Dégager les spécificités des différents types d'intoxication. 11. Identifier la dose toxique d'un médicament. 12. Décrire les mécanismes d'action toxique sur le corps humain. 13. Repérer les manifestations cliniques liées à une intoxication particulière. 14. Justifier le choix de la modalité de prise en charge du patient (orientation, dosage, traitement,) 	<p>e/Discuter un point de vue en se référant à différentes théories apprises.</p>
Fac Sc économiques : Economie du développement	<ol style="list-style-type: none"> 15. Identifier les critères de diversité des pays en développement. 16. Détecter les traits relatifs au sous-développement d'un pays et les indicateurs de développement. 17. Calculer et interpréter l'indice de développement humain d'un pays en se basant sur les données pertinentes. 	<p>f/ En utilisant les savoirs appris, rédigé un texte argumentatif structuré développant une thèse et une antithèse et terminé par une synthèse.</p>
ESIAM: Alimentation animale	<ol style="list-style-type: none"> 18. Concevoir et appliquer une conduite alimentaire optimisée fonction de l'espèce d'élevage, des objectifs de production et des moyens matériels de l'exploitation. 19. Mettre au point des rations alimentaires équilibrées et optimisées pour les différents types d'animaux d'élevage (vaches laitières, bovins viande, ...) 	<p>g/En utilisant les savoirs et savoir-faire appris, interpréter une situation en en dégageant les principaux éléments.</p>

TYPES DE PRODUCTIONS	POUR CHOISIR LA DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT APPROPRIÉE COMMENCER PAR	
	Lister les apprentissages nécessaires	Décrire le travail cognitif supposé de l'étudiant
a/Restituer des connaissances apprises.	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir et comprendre les connaissances. - Les reformuler - les schématiser - se les dire régulièrement (les évoquer) 	- Se concentrer sur le discours/texte de présentation ; prendre notes ; utiliser une/des stratégies de mémorisation ; mettre en lien les éléments de la connaissance ; s'imposer un temps pour l'évocation.
b/Appliquer des règles, des formules ou des techniques apprises.		
c/Manipuler un objet selon un protocole appris.		
d/Résoudre un problème complexe en utilisant les savoirs et savoir-faire appropriés.		
e/Discuter un point de vue en se référant à différentes théories apprises.		
f/ En utilisant les savoirs appris, rédiger un texte argumentatif structuré développant une thèse et une antithèse et terminé par une synthèse.		
g/En utilisant les savoirs et savoir-faire appris, interpréter une situation en en dégageant les principaux éléments.		

Q.SORT

Précisez les 5 affirmations avec lesquelles vous êtes parfaitement d'accord (++) et les 5 affirmations avec lesquelles vous n'êtes pas du tout d'accord (--).

Est dite méthode active toute démarche d'enseignement qui...

		++	--
1	Exclut l'intervention d'un enseignant.		
2	Ancre l'enseignement sur un contexte qui donne sens à l'apprentissage.		
3	Fait travailler en petits groupes les étudiants.		
4	Conduit l'étudiant à produire lui-même le savoir à apprendre.		
5	Mobilise tout l'acquis de l'étudiant.		
6	Suppose moins la concentration de l'étudiant que son action.		
7	Interdit à l'enseignant toute sorte d'intervention magistrale.		
8	S'appuie sur des interactions entre l'enseignant et le groupe-classe, entre l'enseignant et chacun des étudiants, entre les étudiants eux-mêmes.		
9	Suppose l'emploi des TICE.		
10	Considère la motivation à apprendre comme point de départ indispensable à tout apprentissage.		
11	S'adresse à un petit groupe d'étudiants.		
12	Garantit l'apprentissage à distance.		
13	Transforme l'enseignant en médiateur qui se saisit d'un environnement, d'un climat, d'un contenu pour en faire des occasions d'apprendre.		
14	Favorise l'implication autonome de l'apprenant.		
15	Permet la création d'une œuvre collective.		
16	Renforce la communication entre l'enseignant et les étudiants.		
17	Favorise la recherche documentaire et l'écriture.		
18	Rend presque inutile la présence de l'enseignant.		
19	Garantit la mémorisation du savoir.		
20	Favorise la restitution du pré-acquis.		

À découper

Je suis parfaitement d'accord avec	Je ne suis pas du tout d'accord avec
N° :	N° :

Le JIGSAW

1^{er} temps :

- Répartir les démarches d'enseignement-apprentissage sur les 5 groupes.
- Chaque groupe désigne son animateur et accorde un numéro à chaque membre (de 1 à 5).
- Le groupe est chargé d'approfondir sa connaissance de la ou des techniques qui lui sont proposées de sorte à ce que chacun de ses membres puisse les exposer clairement aux autres groupes et en préciser la spécificité et l'intérêt pédagogique.

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
- En 3 temps - Constitution progressive d'opinion	- Travail en sous-groupes	- Jeu de rôle/Simulation	- Situation problème	- <i>Minute papers</i> - <i>Brainstorming</i>

2^e temps :

- On recompose les groupes : les numéros 1 se réunissent ensemble et forment un groupe indépendant. Les numéros 2, 3, 4 et 5 font autant.
- Puis, dans chaque groupe, chacun présente aux autres les techniques qu'il vient de découvrir dans son propre groupe.

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA TECHNIQUE

Dans quelle situation peut-on l'employer ?	
Quelles en sont les conditions d'emploi ?	
Quelles en sont les difficultés ? (son degré de commodité)	
Quel en est l'intérêt pédagogique ? Que favorise-t-elle sur le plan de l'enseignement-apprentissage	

CONDITIONS PSYCHOSOCIALES REQUISES

	Images	Idées	Sentiments
Le rapport des étudiants à l'apprentissage et au savoir			
Leur rapport à la matière			
Leur rapport à l'enseignant			
Le rapport de l' enseignant à ses étudiants			
Son rapport à son métier d'enseignant			
Son rapport à sa matière d'enseignement			

EN TROIS TEMPS

Comme son nom l'indique, cette technique se déroule en 3 temps:

Travail individuel

Avant le cours, les étudiants sont invités à lire individuellement un texte assez bref proposé par l'enseignant et qui les prépare à aborder la nouvelle notion

Travail en binôme

Le cours commence par la distribution d'une situation-problème (ou d'un ensemble de questions en lien avec la nouvelle notion) pour le traitement de laquelle les étudiants sont supposés utiliser le savoir fourni par le texte précédemment lu. Ce travail auquel on consacrera une quinzaine de minutes est réalisé en binômes

Pendant ce temps, l'enseignant circule entre les groupes, le micro à la main. Il apporte à son groupe-classe les corrections ou fait les remarques ou les commentaires qu'il juge nécessaires

Travail collectif

La mise en commun qui suit immédiatement le travail en binômes consiste à entendre les réponses apportées par deux ou trois étudiants.

L'enseignant encourage le débat

La synthèse finale est faite par l'enseignant à partir des interventions des étudiants.

Il profite de ce moment pour apporter le complément de savoirs ou d'analyses nécessaires à l'apprentissage de la nouvelle notion

Cette technique favorise :

l'apprentissage actif
puisque'elle invite
chaque étudiant à
se préparer au
réemploi de ce qu'il
vient d'apprendre,
en collaboration
avec un pair, pour
résoudre un
problème ou pour
répondre à des
questions

l'implication des
membres d'un
grand groupe dans
la construction du
savoir collectif

l'interaction des étudiants
entre eux et des étudiants
avec leur enseignant, dans
le cadre d'un enseignement
magistral

BRAINSTORMING

Procédure	Intérêt
<p>Pendant une quinzaine de minutes, on demande aux participants, guidés par leurs libres associations, d'exprimer spontanément, sans procéder à aucune analyse critique, et à haute voix, toutes les idées qui leur viennent en tête autour du sujet proposé. Pendant ce temps, on donne priorité aux associations d'idées et on interdit l'expression de tout esprit critique</p> <p>En un 2nd temps, on procède à une relecture réfléchie de la collecte pour supprimer toute idée sans lien avec le sujet, pour mettre en 3 ou 4 catégories toutes les idées retenues avant de les structurer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisée en début d'apprentissage, cette technique peut servir à dégager les représentations des étudiants relatives à une notion ou à obtenir le maximum d'idées concernant une thématique. Utilisée à la fin d'un cours, elle permet de trouver des solutions inédites à un problème <p>Noter l'intérêt modélisant de la procédure que l'étudiant pourra réutiliser à l'occasion d'une composition</p>

CONSTITUTION PROGRESSIVE D'OPINION

<p>L'animateur distribue à tous les membres de l'assemblée la feuille sur laquelle il expose un problème et propose 4 à 6 solutions correspondant à des points de vue très variés, solutions parmi lesquelles les étudiants devront choisir ou qu'ils pourront modifier</p> <p>Les participants commencent à discuter en groupes de deux. Puis, dès que 2 groupes ont abouti à une solution convaincante, ils en discutent à 4. On discute ensuite en groupes de 8, puis de 16, jusqu'à ce que tous les participants se retrouvent tous répartis en 2 groupes</p> <p>N.B. Pour faciliter la mobilité de tous, les participants devront rester debout</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cette technique favorise l'implication et l'expression de tous les participants. Elle encourage également le débat collectif <p>On peut l'utiliser au début d'un apprentissage pour motiver le groupe et pour en montrer la nécessité ou à la fin de l'apprentissage pour en favoriser l'emploi raisonné</p>
--	--

MINUTE PAPERS

<p>«Minute paper» est un terme générique qui désigne une variété de pratiques visant à faire participer les étudiants au cours grâce à des micro-activités très ponctuelles Exemple d'un «Minute Paper» en fin de cours, suite à une présentation par l'enseignant :</p> <p>Pendant 5 minutes, chaque étudiant note sur un papier 3 questions suscitées par la présentation de l'enseignant, puis il discute avec son voisin pour répondre réciproquement aux questions</p> <p>Variante 1 : pendant 10 minutes, après avoir procédé comme précédemment, on discute collectivement les questions auxquelles les étudiants n'auraient pas su répondre</p> <p>Variante 2 : au lieu de procéder à une discussion collective des questions restées en suspens, l'enseignant récupère les papiers contenant les questions et met en ligne des réponses «type» de façon à permettre une révision ultérieure par les étudiants</p>	<ul style="list-style-type: none">• Cette technique favorise l'apprentissage des étudiants en les amenant à réfléchir à ce qu'ils comprennent et à ce qu'ils ne comprennent pas <p>Elle renseigne également l'enseignant sur l'apprentissage des étudiants et sur les difficultés qu'ils rencontrent</p>
--	--

LE TRAVAIL EN SOUS-GROUPES

1- Qu'est-ce que le travail en sous-groupes ?

Un sous-groupe peut être défini comme étant un groupe de 4 à 5 personnes interagissant afin de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition de tâches et la convergence des efforts des membres du sous-groupe constitué. Cette méthode consiste à mettre les étudiants en interaction pour atteindre un objectif commun : passer d'un travail en solo à un travail en réseau. Cela nécessite d'identifier les trois piliers qui caractérisent le travail en sous-groupes : un but à atteindre, une tâche à opérationnaliser en collaboration, un produit final à réaliser. Comme le mentionnent Johnson, Johnson et Smith (1991), pour qu'il y ait apprentissage coopératif, chaque membre doit contribuer à l'apprentissage des autres, faire en sorte que chacun assume sa part de travail et mette en pratique les habiletés requises pour que la coopération soit efficace. Il existe deux variantes majeures pour un travail en sous-groupes :

Variante 1 : une tâche complexe à accomplir est fragmentée en sous-tâches. Chacun des membres du sous-groupe réalise une sous-tâche précise et différente. La

mise en commun, au sein des sous-groupes, assure la construction du produit attendu. Variante 2 : Un travail individuel est réalisé par chacun des membres du groupe-classe. Ensuite, le travail en sous-groupes consiste à mettre en commun les différentes productions individuelles pour en dégager une synthèse.

2- Pourquoi le travail en sous-groupes ?

Le travail en sous-groupe permet aux étudiants de construire leur savoir à travers une activité commune, un projet commun. Ce travail coopératif est bénéfique car il génère le développement des compétences cognitives et psychosociales de l'étudiant et permet, grâce à la confrontation des représentations, de dépasser certains obstacles d'apprentissage. Selon Meirieu (1999), le travail en sous-groupes répond à cinq objectifs :

- la finalisation : mettre l'accent sur le «besoin de savoir», sur les difficultés rencontrées et sur le sens de la tâche à réaliser ;
- la socialisation : la contribution de chacun au développement des relations au sein de l'équipe de travail et la découverte des modalités de fonctionnement de chacun seul et ensemble ;
- le monitorat : apprendre en enseignant à l'autre ;
- la confrontation : accepter le point de vue de l'autre, argumenter et accepter de mettre ses conceptions à l'épreuve.

Les intérêts d'un travail en sous-groupes se manifestent à un triple niveau[2] :

Intérêts pour l'étudiant : partager divers points de vue, confronter et échanger des idées, poser des questions, considérer une situation sous différents angles, exercer une pensée critique, apporter sa contribution à la résolution de problèmes, découvrir l'efficacité de la coopération, prendre conscience de la nécessaire structuration d'un travail, s'impliquer dans l'organisation, dans la prise de décisions, développer des habiletés sociales de participation, d'empathie, d'écoute, de respect, développer l'estime de soi, se valoriser, révéler ses capacités mais aussi prendre conscience de ses limites, développer des habiletés de conduite de groupe, d'animation, développer des habiletés d'expression, de logique, de clarté, s'exprimer plus facilement en dépit de sa timidité, formuler des suggestions, apprendre à adapter son langage à son auditoire... les étudiants sont ainsi actifs, participatifs et motivés. La variété des activités (visualisation d'une séquence de film, exploitation d'une fiche-guide et des documents, débat sociocognitif, prises de parole lors des mises en commun intermédiaires, etc.) pousse les étudiants à s'investir à tout moment. Les concepts sont construits et compris au fur et à mesure que la séance avance. Cette modalité de travail dépasse la mémorisation d'un contenu pour cibler le développement des compétences.

Intérêts pour l'enseignant : connaître les étudiants autrement, identifier les difficultés et les lacunes, réajuster les objectifs d'apprentissage, transmettre des valeurs de communication et d'écoute, différencier l'apprentissage en fonction des besoins de chacun, orienter vers les ressources adéquates, témoigner de son leadership participatif, jouer le rôle de médiateur cognitif... L'enseignant est à son tour motivé (l'ennui de l'enseignant est transférable aux étudiants). Il joue surtout le rôle d'un animateur et d'un concepteur de séances de cours, plutôt que celui d'un transmetteur d'informations. Son cours, même pendant les moments d'intervention magistrale, est interactif. Il est «à jour» puisqu'il est en quête d'articles récents et de séquences filmiques adéquates. L'enseignant intervient donc peu : ce sont les étudiants qui sont

en activité la plupart du temps. Il arrive à bien gérer sa classe, à motiver ses étudiants, à les impliquer dans l'apprentissage et à donner du sens à son métier.

Intérêt pour la relation «étudiant-enseignant» : établir une relation de coopération, favoriser la démocratie, co-construire. Ainsi, l'enseignant sera-t-il perçu comme une personne ressource accessible aidant à structurer, à orienter. Il est une personne à l'écoute

3- Comment procéder ?

Le travail en sous-groupes est souvent associé au chaos et à une perte de temps. Ceci est dû au fait que gérer un travail en sous-groupes nécessite une formation et une préparation minutieuses.

Pour que l'enseignant se lance dans un travail en sous-groupes durant une séance de cours, nous proposons la démarche suivante[3] :

Phase de lancement^[1]_[SEP]Étape 1 : L'enseignant présente brièvement les bases de la théorie à exploiter (de préférence en ayant recours à une présentation power point) (10 minutes) et lance une discussion autour d'une situation-problème (5 minutes).

Phase de motivation^[1]_[SEP]Étape 2 : Les étudiants se répartissent en sous-groupes (4 à 5 étudiants par sous-groupe), se distribuent les rôles (animateur, script, rapporteur, gardien du temps et organisateur de data) et visualisent une séquence filmique ou analysent un document ou une image, relatifs à la théorie présentée (10 minutes).

Phase de travail individuel^[1]_[SEP]Étape 3 : Les étudiants identifient le problème à résoudre en discutant avec l'enseignant et complètent individuellement les questions basiques d'une «fiche-guide» présentée par l'enseignant. La fiche-guide contient le titre et les objectifs de la séance, la situation-problème[4] (facultatif), le déroulement du travail en sous-groupes (étapes, consignes, documents, organisation temporelle et mises en commun intermédiaires), deux types de questions (questions basiques et questions d'approfondissement), le type de production attendue, ainsi que les références bibliographiques et webographiques (10 minutes).

Phase de mise en commun^[1]_[SEP]Étape 4 : Les membres du sous-groupe mettent en commun leurs réponses et se mettent d'accord sur une seule réponse collective par consigne. L'animateur anime le débat, le script note les décisions prises sur un transparent, le gardien du temps contrôle l'heure et participe au débat, l'organisateur de data et le rapporteur interviennent également. L'enseignant ne se contente pas de circuler en surveillant le travail des sous-groupes, mais il s'installe à côté de chaque sous-groupe, en veillant à orienter la discussion et en évitant de donner des réponses (15 minutes).^[1]_[SEP]Étape 5 : Chacun des rapporteurs de chaque sous-groupe dispose de 3 à 5 minutes pour présenter les résultats de la réflexion faite au groupe-classe. L'enseignant anime le débat et lance des questions d'approfondissement (15 minutes). Pour éviter les redondances, les rapporteurs peuvent compléter ce qui manque dans les présentations de leurs collègues.

Phase d'approfondissement^[1]_[SEP]Étape 6 : Les sous-groupes se remettent au travail autour d'un document (article scientifique) distribué par l'enseignant. L'exploitation du document se fait d'abord de manière individuelle et l'échange

se fait ensuite en sous-groupe pour compléter les questions d'approfondissement de la fiche-guide (15 à 20 minutes).^[1]Étape 7 : Chacun des rapporteurs de chaque sous-groupe dispose de 3 à 5 minutes pour présenter au groupe-classe les résultats de sa réflexion. L'enseignant anime le débat (15 minutes).

Phase d'institutionnalisation^[1]Étape 8 : L'enseignant fait une synthèse (de préférence en ayant recours à une présentation power point) (5 à 10 minutes).

4- Quelles précautions prendre ?

Il est conseillé d'éviter de laisser les étudiants travailler en sous-groupes très longtemps (10 à 15 minutes maximum) ; d'où l'importance d'alterner «travail en sous-groupes» et «mises en commun intermédiaires».^[1] Les sous-groupes peuvent être homogènes ou hétérogènes du point de vue académique. Pour s'assurer que chaque membre du sous-groupe participe au travail collectif et ne le parasite pas, des tâches différentes ou des questions différentes peuvent être adressées à chacun des membres tout en veillant à ce que tout le sous-groupe assume la responsabilité de la production finale.^[1] L'exigence d'un travail individuel préalable au travail en sous-groupes reste un garde-fou important pour l'implication de chacun.

JEU DE RÔLE : SIMULATION

1- Qu'est-ce que le jeu de rôle / la simulation ?

Ce sont des techniques qui consistent à reproduire une situation et à interpréter les rôles qui y sont relatifs.

Un jeu de rôle est une activité par laquelle une personne incarne le rôle d'un personnage dans un environnement fictif. Il existe plusieurs formes de jeu de rôle, qui peuvent être plus ou moins distinguées par leur fonction. Le jeu de rôle peut être une technique thérapeutique (en psychologie) ou une technique de formation (proche de la simulation).^[1] Dans une simulation, on donne aux participants des rôles avec un scénario précis, des buts à atteindre et des ressources pour y parvenir.

Ces techniques peuvent être mises au service de l'apprentissage universitaire.

Il est par exemple utile, dans le cadre de l'enseignement du droit, d'organiser des «procès fictifs» dont les personnages (demandeur, défendeur, juge) seront campés par les étudiants. Les cas inventés par l'enseignant doivent relever du programme d'études et doivent, de préférence, mettre en cause des valeurs fondamentales et faire, à ce titre, l'objet d'un débat de société.

Litige successoral opposant un enfant adultérin aux enfants légitimes de la personne décédée : les enfants légitimes invoquent la loi successorale libanaise du 23 juin 1959 qui prive l'enfant adultérin de tout droit dans la succession de son parent adultère ; l'enfant adultérin demande au juge d'écarter cette loi sous

prétexte qu'elle serait contraire à la Convention internationale des droits de l'enfant ratifiée par le Liban.

L'enseignant peut également proposer aux étudiants un exercice de réforme législative : les personnages incarnés seront cette fois-ci, d'un côté, les lobbyistes qui prônent telle ou telle réforme législative, de l'autre, les parlementaires qui doivent décider s'ils vont adopter la réforme proposée. Exemple : projet de loi reconnaissant à la femme le droit de transmettre sa nationalité à ses enfants.

2- Quelle est l'utilité du jeu de rôle / de la simulation?

La simulation et le jeu de rôle amènent les étudiants à mettre en pratique leurs connaissances et à développer diverses capacités, à travers des mises en situation liées au contenu de l'enseignement. Ils créent un contexte simulant le milieu professionnel où ils travailleront à l'issue de leur formation.

En reprenant l'exemple des procès fictifs, il convient de constater que la participation des étudiants à l'activité leur permet de :

mettre en application les connaissances abstraites acquises en cours, en travaillant sur des problèmes de droit concrets, de confronter donc l'enseignement théorique et les situations réelles ;

développer le sens du raisonnement et de l'argumentation pour apporter aux problèmes la réponse juridique adéquate ;
s'entraîner :

pour les étudiants représentant les avocats des parties : à la prise de parole en public, à l'art du débat et de la rhétorique, au respect du temps de parole imparti et donc à synthétiser les idées pour faire parvenir le message souhaité et entraîner la conviction des juges ;

pour les étudiants représentant les membres du tribunal : à l'art de diriger les débats et de rédiger une décision de justice ;

être sensibilisés aux règles d'éthique des professions juridiques (obligation de confidentialité; devoir de réserve, de neutralité et d'indépendance des juges, etc.) ;

travailler en équipe autour d'un objectif commun : entraîner la conviction du tribunal (pour les avocats), rechercher la solution factuelle et juridique qui doit être rendue (pour les juges) ;

faire preuve d'imagination et de créativité ;

développer la confiance en soi ;

partager leur expérience avec les autres.

L'étudiant est ainsi placé au coeur du processus d'apprentissage : il participe directement et de manière responsable à la résolution d'une situation-problème. Ceci lui permet de mettre en application ses savoirs, d'acquérir des savoir-faire et d'adopter des attitudes découlant de l'enseignement qu'il a reçu. Ce passage du mode passif au mode actif, par l'implication personnelle des étudiants, rend l'enseignement plus vivant. L'exercice permet en même temps à l'enseignant d'évaluer les acquis des étudiants. Il permet enfin **aux étudiants n'ayant pas participé à l'exercice (le «public»)** de donner leur avis sur le déroulement de

l'activité et donc de s'associer également à l'exercice.

3- Comment mener un jeu de rôle / une simulation ?

L'activité se déroule en trois étapes :

- **«L'Avant»** : préparation de l'activité ou briefing Durant cette étape, l'enseignant est planificateur, il doit notamment réfléchir aux questions suivantes :
 - Quels sont les résultats d'apprentissage attendus de l'activité (objectifs poursuivis en termes d'apprentissage) ?
 - Quels sont les savoirs, savoir-faire et attitudes que les étudiants sont appelés à mobiliser dans l'exécution de cette activité ?
 - Quelles sont les lectures préalables à faire ?
 - Quel est le temps nécessaire pour la préparation, le déroulement et l'évaluation de l'activité : une séance de cours est-elle suffisante ou faut-il prévoir deux ou trois autres ?
 - Quelles sont les règles à poser ?
 - Quels sont les personnages à camper ?
 - Quels sont les obstacles à surmonter ? etc...
- **«Le Pendant»** : déroulement de l'activité Durant cette étape, l'enseignant est facilitateur, les étudiants sont les exécuteurs. Une fois que l'enseignant a expliqué le cadre et les résultats d'apprentissage attendus de l'activité, énoncé les règles à respecter, présenté les outils, donné les conseils et instructions l'activité relève des étudiants eux-mêmes. Les outils mis à leur disposition ou apportés par eux doivent avoir un format, papier ou électronique, facilement utilisable. Les étudiants sont eux-mêmes chargés de la «mise en scène». Exemple : dans la «salle d'audience» : estrade sur laquelle siège le tribunal, robes d'avocats, robes de magistrats, etc.
- **«L'Après»** : évaluation de l'activité ou debriefing Il s'agit de faire un retour sur les comportements des étudiants ayant participé à l'activité, afin de dégager les éléments essentiels, positifs et négatifs, de l'expérience menée. Cette évaluation est triple :
 - Évaluation par l'enseignant : celui-ci pose des questions et livre ses impressions (par exemple, les étudiants ont-ils pris en considération tous les aspects importants du problème ? Ont-ils mis en pratique tous les concepts pertinents enseignés en cours ? Ont-ils formulé, dans un langage clair et avec conviction, les réponses aux questions posées ? etc.)
 - Évaluation par les pairs : l'enseignant demande aux étudiants qui n'ont pas participé à l'activité d'évaluer la prestation de ceux qui y ont participé ; tous les étudiants doivent avoir la possibilité de participer à l'évaluation, fut-ce par voie écrite s'il est impossible, pour des contraintes de temps, de donner la parole à tous.
 - Auto-évaluation : l'enseignant demande aux étudiants ayant participé à l'activité de s'auto-évaluer (par exemple, comment l'étudiant a-t-il perçu le rôle qu'il a joué ? S'est-il bien identifié au personnage qu'il a incarné ? La participation à l'activité a-t-elle enrichi son apprentissage ? Doit-elle être améliorée ? etc.)

S'agissant du jeu de rôle à travers les procès fictifs, la démarche suivie est ainsi la suivante :

- *distribution du problème de droit à l'ensemble des étudiants ;*
- *sélection des étudiants parmi ceux qui se sont portés volontaires pour participer au procès ;*
- *plaidoiries de chacune des deux parties un mois plus tard ;*
- *prononcé du jugement après délibération des membres du tribunal la semaine suivante ;*
- *tour de table pour recueillir des étudiants n'ayant pas participé au procès, de l'enseignant et enfin des étudiants ayant participé au procès, l'appréciation critique sur le fond et la forme.*

4- Quelles sont les précautions à prendre ?

- Quant à la teneur de l'exercice : Éviter des exemples trop éloignés de la réalité : les cas sont certes fictifs mais ils doivent rester suffisamment proches de la réalité pour permettre aux étudiants de profiter concrètement des connaissances et des capacités acquises à l'issue de l'activité.
- Quant au rôle de l'enseignant : Éviter de diriger : l'enseignant observe, encadre, supervise le déroulement de l'activité mais il doit être discret et s'abstenir d'influencer le comportement des étudiants. En bref, une fois qu'il a donné ses conseils et instructions dans la phase préparatoire, il ne doit intervenir que lorsque cela lui semble indispensable au bon déroulement de l'activité.
- Quant à la prestation des étudiants : Éviter que l'apparence, la «mise en scène», le décor, l'habit, les effets de manche, ne prennent le pas sur le fond.

SITUATION-PROBLÈME

1- Qu'est-ce qu'une situation - problème ?

C'est une activité consistant en la conception d'une tâche destinée à faire découvrir, par l'étudiant lui-même, des solutions à un problème. La résolution de ce problème doit permettre à l'étudiant l'acquisition et la validation de nouveaux apprentissages. Une situation - problème comporte deux composantes essentielles (De ketele, 2013) :

Une situation contextualisée : Le problème à résoudre est toujours inscrit dans un environnement dont il dépend et dont il faut tenir compte. La situation proposée correspond à une situation réelle exigeant l'emploi d'acquis antérieurs.

Une tâche complexe : La résolution du problème suppose non pas l'application simple d'un savoir ou d'un savoir-faire, mais le recours à tout un processus, à un ensemble de savoirs et de savoir-faire, à une série d'activités et ou de manipulations.

La situation-problème doit être:

- réaliste, réelle ou vraisemblable, ce qui montrera à l'étudiant la valeur concrète des savoirs et le rapport des activités universitaires avec le monde extérieur ;
- nouvelle, pour empêcher le recours à des recettes et amener l'étudiant à mobiliser ses ressources ;

- globale, comportant des données qui précisent le contexte et le but à atteindre. Ce but est un savoir construit qui apporte une explication raisonnée à un phénomène ou le dépassement d'une difficulté concrète.

Il s'agit donc de concevoir une situation qui mette les étudiants devant un obstacle à surmonter, un défi à réussir ou une énigme à résoudre. Les étudiants doivent se sentir aptes à le faire et s'y impliquer. (Astolfi, 1993).

Un homme et une femme de groupe sanguin «O» ont eu un enfant de groupe sanguin «A» ! Étant convaincus que lorsqu'ils sont tous les deux de groupe sanguin «O», ils ne pourront jamais avoir un enfant de groupe sanguin «A», ils décident de consulter un généticien. Qu'en pensez-vous ?

2- Pourquoi utiliser une situation - problème ?

Réussir ses cours à l'université n'est pas une fin en soi car, au bout du compte, l'étudiant devrait être capable de mobiliser ses acquis en dehors de l'université, dans des situations de la vie personnelle et professionnelle diverses, complexes et imprévisibles. Il devrait être capable de mettre ses acquis au service du développement économique et social. (Romainville, 2013). Ce transfert exige plus que la maîtrise des savoirs, il requiert leur intégration dans des compétences de réflexion, de décision et d'action, à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu devra faire face (Romainville, 2013). Les situations-problèmes peuvent être utilisées pour l'enseignement et pour l'évaluation.

Elles permettent :

- de consolider l'apprentissage en amenant l'étudiant à réemployer ses savoirs et ses savoir-faire et à les mettre en relation ;
- d'engager l'étudiant dans une réflexion sur ses démarches d'apprentissage (comment il s'y prend, son degré de maîtrise des résultats d'apprentissage attendus par la formation,...) et sur sa capacité à les exploiter (où chercher, comment tirer parti de...) (réflexion métacognitive) (Noël, Romainville & Wolf, 1995) ;
- de développer l'identité professionnelle chez l'étudiant en l'exposant à des situations contextualisées.

3- Comment concevoir une situation-problème ?

Concevoir une situation-problème demande à l'enseignant de : (Meirieu, 1987)
, (Partoune, 2002)

- Définir les résultats d'apprentissages attendus et les exigences requises :
 - Quels sont les résultats d'apprentissage attendus ? Qu'est-ce que je veux faire acquérir à l'étudiant ?
 - Quelle tâche lui proposer (communication, reconstitution, énigme, réparation, résolution, etc.) ?
 - Quel dispositif mettre en place ?
 - Quels matériaux, quels documents, quels outils ?
 - Quelles consignes pour accomplir la tâche ?
 - Quelles contraintes introduire pour empêcher les étudiants de

contourner l'apprentissage?

Comment varier les outils, les démarches, les degrés de guidage ?

- Veiller à la pertinence du dispositif : Imaginer très précisément ce qui va se passer pour vérifier si la tâche est réalisable et si les résultats d'apprentissage pourront être atteints.

Apprécier la pertinence de la tâche en se posant les questions suivantes :

- Quelles sont les capacités requises pour pouvoir franchir les obstacles prévus (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ?
 - Ces capacités sont-elles en lien avec les résultats d'apprentissage recherchés ?
 - La situation-problème proposée crée-t-elle un besoin d'apprendre incontournable ? N'y a-t-il pas moyen d'arriver au résultat sans passer par les apprentissages prévus ?
- S'assurer que :
 - les étudiants donneront du sens à l'apprentissage proposé ;
 - la situation proposée constitue une énigme : ni trop difficile (hors de leur atteinte) ni trop facile. La situation doit amener les étudiants à remettre en cause leurs connaissances et leurs représentations antérieures et à en élaborer de nouvelles. L'enseignant doit cerner leur zone proximale de développement[5], tout en sachant prendre le risque de les mettre en insécurité, pour un moment, avant de les stabiliser de nouveau.

Les enseignants gagnent à travailler en **équipe** afin de tester les situations-problèmes proposées, de valider leur pertinence et de discuter les dispositifs à mettre en oeuvre en classe. (De Vecchi et Carmona- Magnaldi, 2002). Une institution peut constituer sa «banque» de situations - problèmes.