



LES PERSPECTIVES DE L'ENSEIGNEMENT DU DROIT PAR INTERNET

Hervé Croze

► **To cite this version:**

Hervé Croze. LES PERSPECTIVES DE L'ENSEIGNEMENT DU DROIT PAR INTERNET.
Mélanges en l'honneur de Jacques Beguin, Litec, pp.10, 2005. hal-00389925

HAL Id: hal-00389925

<https://hal-univ-lyon3.archives-ouvertes.fr/hal-00389925>

Submitted on 8 Jun 2009

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.

LES PERSPECTIVES DE L'ENSEIGNEMENT DU DROIT PAR INTERNET

par Hervé CROZE

Professeur à la Faculté de Droit de l'Université Lyon III

Mélanges Beguin, Litec 2005, p.217

1 – Voici venir un nouveau serpent de mer qui a nom « *e.learning* ». Cet apprentissage électronique se réalise en réalité grâce à l'outil informatique. Quand il se fait par l'Internet, il est une forme d'enseignement à distance (certains préfèrent dire « sans distance »), avatar moderne de l'enseignement par correspondance. Serpent de mer, parce qu'on en parle beaucoup, mais on ne le voit pas souvent ; serpent de mer aussi parce qu'il a la puissance d'un mythe auquel on attribue alternativement toutes les vertus ou tous les vices.

2 - Aux novices tentons de donner quelques exemples des manifestations de cet enseignement à distance assisté par ordinateur : la forme la plus simple consiste à publier, sur un site Internet, le texte des cours que l'on pourrait tout aussi bien imprimer sur papier. Ce n'est alors qu'une forme d'édition juridique électronique, qui n'est pas dénuée d'intérêt parce qu'elle permet, à moindre coût, de mettre à la disposition des étudiants un ensemble de connaissances et qu'elle facilite la mise à jour du texte. La communication même s'en trouve transformée, car de même que lire sur un écran n'est pas pareil que de lire un livre, on ne devrait pas écrire de la même manière pour un support papier et pour un support électronique. Des habitudes culturelles font que la plupart des juristes confirmés éprouvent plus de difficultés à lire à l'écran que sur un document papier, mais à l'inverse, la forme électronique permet, selon l'expression aujourd'hui consacrée et, pour une fois, heureuse, de « naviguer » dans le document d'une manière beaucoup plus efficace que dans un volume broché.

3 - Mais le gain de l'enseignement électronique à distance serait faible si on le limitait à la publication de photocopies virtuels, fussent-ils multimédias. L'informatique permet l'interactivité qui devrait être une des vertus premières de toute pédagogie. Cela dit, les premières manifestations de cette interactivité, quelle qu'en soit l'utilité, déçoivent : ainsi enseignants et enseignés pourront-ils à loisir échanger des messages électroniques, ce qui est pratique, mais n'est utile que si l'on a quelque chose d'intéressant à dire (cela vaut pour les enseignés naturellement car les enseignants bénéficient sur ce point d'une présomption irréfragable). Plus sophistiquées, au moins techniquement, un certain nombre de logiciels, appelés « plate-formes », permettent de créer des classes ou des amphithéâtres électroniques dans lesquels enseignants et enseignés disposent d'un bureau électronique permanent. La communication peut être plus riche que par messagerie électronique, que ce soit en raison de la nature du média (on peut se parler, s'entendre et même se voir), ou du fait de l'instantanéité (enseignants et enseignés se parlent en direct, à condition,

évidemment, d'être tous ensemble au même moment connectés à ladite plate-forme, ce qui se révèle vite contraignant).

4 – Qui ne voit cependant que, jusque là, ces techniques ne sont que des substituts, peut-être commodes, mais un peu froids de l'enseignement classique qui met en relation directe enseignants et étudiants ? Une forme d'interactivité plus spécifique apparaît dans le cadre du contrôle des connaissances acquises. Son fleuron le plus connu est le questionnaire d'évaluation, encore appelé « questionnaire à choix multiples » (QCM) ou, plus brièvement, *quizz*, dans lequel l'utilisateur est invité à cocher les cases appropriées, ce qu'il peut faire au petit bonheur la chance, pour obtenir souvent, en guise de correction, un simple décompte des bonnes réponses, sans plus d'explications...Le succès de la formule est dû sans doute à sa simplicité de programmation et d'élaboration, ainsi qu'à la relative facilité des devinettes posées aux candidats, l'absurdité de certaines réponses proposées permettant le plus souvent de déduire la bonne réponse¹.

L'interactivité n'a de fonction pédagogique que si elle permet à l'étudiant de corriger ses erreurs, donc de progresser dans l'acquisition des connaissances. Mieux vaut donc afficher la bonne réponse en cas d'erreur dans un *quizz*, plutôt qu'un message général du type « Essaie encore une fois », voire pas de message du tout ! Sans doute encore est-il préférable de commenter la mauvaise réponse en expliquant pourquoi elle n'est pas bonne, ce qui suppose à l'évidence, que les réponses proposées ne soient pas totalement absurdes.

Quelles que soient les améliorations que l'on peut lui apporter, le « QCM » souffre cependant de deux limitations qui le disqualifient en tant que réel outil de formation. La première tient au caractère fermé des réponses : le choix est limité aux possibilités proposées, dont chacune est vraie ou fausse ; non seulement on se prive alors de la possibilité d'évaluer l'aptitude du candidat à chercher une réponse possible, mais en plus on lui inculque l'idée que les réponses doivent être vraies ou fausses, ce qui revient à dire qu'en Droit on pourrait toujours répondre par oui ou par non. Cette incapacité à prendre en compte le qualitatif, voire le flou, constitue sans doute le plus lourd handicap de la technique du QCM et devrait conduire à le cantonner soit à des fonctions ludiques, soit à un rôle de répétiteur.

5 – Si l'on veut réellement contrôler les acquis, il faut mettre le candidat dans les conditions les plus proches possibles de la situation réelle dans laquelle il devra exercer ses compétences. Comme il ne peut être question de reproduire exactement la réalité, il faut la *simuler*, ce que l'informatique est parfaitement apte à faire en raison de sa capacité à traiter très rapidement une multitude de paramètres. L'apprentissage sur simulateur a acquis ses lettres de noblesse dans des domaines techniques comme le pilotage des aéronefs et des engins spatiaux, mais les étudiants en gestion se frottent aussi à leur future réalité professionnelle avec des « jeux d'entreprises » qui sont aujourd'hui informatisés. La simulation est à la fois un outil d'apprentissage et de contrôle des acquis : en jouant avec le progiciel Microsoft Flight Simulator, on peut apprendre à piloter à son rythme, sans compter le nombre d'atterrissages ratés et d'avions virtuels détruits ; mieux encore, chaque échec est une leçon et développe les acquis. Veut-on vérifier que le candidat sait piloter ? Il suffira de le tester sur un vol virtuel. Le réalisme est tel que Microsoft doit avertir les

¹ « Un contrat dans lequel les deux parties sont tenues d'obligations réciproques est un contrat : A/prophylactique, B/synallagmatique, C/sympathique » - exemple apocryphe.

utilisateurs que la simple maîtrise du programme ne permet pas de voler sans avoir pris quelques leçons sur un vrai avion, un de ceux avec lesquels il n'est pas conseillé de rater vraiment son atterrissage.

La simulation ne sera jamais la réalité, mais pas plus qu'une formation ne correspond exactement à la réalité enseignée. Elle est cependant la technique la plus efficace pour structurer l'apprentissage en donnant à l'étudiant les réflexes, matériels ou intellectuels, pour réagir aux situations qu'il est susceptible de rencontrer dans la vie réelle.

6 – On dira sans doute que, pour l'enseignement du Droit, une telle approche est par trop professionnalisante. Que pourrait-on simuler en effet sinon l'activité des professionnels du droit (juges, avocats, conseils, rédacteurs d'actes...) ? Il est vrai que le *e.learning* est une technique d'apprentissage et que, comme telle, elle s'applique mieux à une formation pratique et qu'on la pressent mieux à sa place dans la formation continue que la formation initiale.

Mais, plus largement, le *e.learning* est une technique de *formation*. Or il n'est pas certain que l'approche en termes de formation soit très familière aux enseignants classiques et notamment aux universitaires. Il est vrai que cette approche se fait aujourd'hui au sein d'une nuée de termes empruntés au mieux aux sciences de l'éducation et, au pire, à un jargon médiatique à la mode : ainsi le *e.learning* mettra-t-il en rapport des apprenants et des consultants, voire des *coachs*, c'est de l'EAD (Enseignement A Distance) qui utilise les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement²) ; pour une parfaite efficacité, il est conseillé de l'assortir d'une partie de « présentiel » (quand l'enseignant et les étudiants sont dans la même pièce).

Ces néologismes sont bien éloignés de l'habituel vocabulaire universitaire ou académique. Mais, par delà cette différence de langage, il y a, plus profondément, une différence de conception : l'approche « formationnelle » (c'est le dernier néologisme de cet article), qui s'est beaucoup développée dans le cadre des entreprises et de la formation permanente est une approche professionnelle dont l'objectif est d'apprendre à *agir*.

7 - Or quel est l'objectif de l'enseignement du Droit, notamment dans les Universités ? Il n'y a pas de réponse immédiate à cette question, sans doute parce qu'elle n'admet pas de réponse unique. Les besoins de la société et, pour une large part, la demande des étudiants vont dans le sens d'une formation à un métier ; la tradition universitaire et, peut-être, dans une certaine mesure, la nature même de l'enseignement du Droit, vont au contraire dans le sens d'une formation à la réflexion plutôt qu'à l'action.

Il est probable que l'enseignement par Internet n'a pas la même efficacité dans les deux cas ou, au moins, que ses modalités doivent varier profondément. On ne peut aborder la question des méthodes de l'enseignement du droit en faisant l'économie de l'analyse de son objet.

² Ne plus dire NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, qui sonne ringard.

I - L'OBJET DE L'ENSEIGNEMENT DU DROIT

8 – Déterminer l'objet de l'enseignement du Droit, c'est, bien sûr, en décrire le contenu, mais c'est aussi en dégager la ou les finalités. C'est en déterminant les buts de notre enseignement que nous saurons ce qu'il faut enseigner.

A – LES OBJECTIFS

9 – On ne risque sans doute guère la contradiction en posant en principe que l'objectif de l'enseignement du Droit est de former de bons juristes, mais cela n'avance guère. Il y a certainement de bons avocats, de bons juges et de bons professeurs, mais bien malin celui qui donnera les critères de ces « bontés » respectives.

10 – Ici encore, c'est dans le domaine professionnel que la qualité d'un juriste est le mieux ou le moins mal mesurable. Lorsqu'il s'agit de faire des actes juridiques ou de mettre en œuvre des procédures juridiques, le mauvais juriste est certainement celui qui fait des actes ou des procédures nuls ou inefficaces. *A contrario*, de celui qui réussit à déployer cette activité on dira, non pas tant que c'est un bon juriste, car cela supposerait une évaluation qualitative fort difficile, mais au moins qu'il a été efficacement formé, donc que de ce point de vue, tout pragmatique, sa *formation* a été bonne.

Peut-on mesurer la qualité de raisonnement d'un juriste ? Oui dans le cas particulier, évoqué ci-dessus, où l'erreur de raisonnement a pour conséquence l'ineffectivité de l'action ou de la procédure mise en place, mais peut-on aller plus loin et évaluer la qualité de son jugement ? C'est pour le moins une question extrêmement complexe, tenant notamment au fait que le jugement en droit est toujours perturbé par l'équité, quand cette dernière ne s'y substitue pas purement et simplement. On sait qu'une solution mal déduite juridiquement peut être satisfaisante en équité et que, dans ce domaine, tout est en perpétuelle discussion, non seulement la justice de la décision particulière, mais même la place respective du droit et de l'équité dans le processus de jugement.

11 – Si nous voulons pouvoir évaluer la qualité de la formation que nous dispensons, alors nous sommes contraints, même si cela peut paraître réducteur, à définir des acquis que nous nous donnons pour objectif de transmettre à nos étudiants, acquis qui peuvent être des connaissances ou des comportements ; nous devons probablement transmettre tout à la fois un savoir et un savoir-faire.

La formation aura atteint son objectif dès lors que les étudiants auront assimilé les connaissances et sauront reproduire les comportements. C'est en quelque sorte l'objectif minimum d'une formation, mais cela ne signifie pas qu'il soit aisé à atteindre. Au-delà, on ne peut que souhaiter que nos étudiants soient de « bons juristes », avec les myriades de significations que cette expression peut recouvrir, mais il serait présomptueux de prétendre définir pour cela une méthode infaillible. Sans doute les maîtres font-ils les disciples, mais c'est au travers d'une alchimie relationnelle mystérieuse qui restera probablement pendant longtemps hors de portée du *e.learning* !

Au contraire, l'enseignement assisté par ordinateur, qu'il soit ou non à distance, peut apporter une aide considérable pour l'acquisition des connaissances et l'apprentissage des procédures.

B - LA MATIERE JURIDIQUE

12 – Enseigner le Droit est un objectif général qu'il est difficile d'appuyer sur des éléments concrets. Même si cette approche est réductrice, il est plus opératoire de prétendre enseigner les *procédures juridiques*.

1) ENSEIGNER LE DROIT

13 – L'enseignement du Droit est perçu classiquement comme une transmission de connaissances. Dans une vision caricaturale, l'étudiant en Droit est perçu comme celui qui assimile (voire ingurgite) une importante quantité d'informations et, pour des personnes mal informées, l'aptitude la plus nécessaire pour apprendre le Droit serait la mémoire.

14 – En restant à cette conception simpliste, que faut-il mémoriser ? Principalement des règles (qui incluent les définitions) et des décisions (qui peuvent être vues comme des règles particulières) ; on peut y ajouter l'exposé des conceptions doctrinales qui ne sont conçues ici que comme la relation de ce qui a été écrit ou dit par les auteurs.

D'un point de vue informationnel, toutes ces connaissances se présentent sous forme de texte, c'est pourquoi la qualité principale de l'étudiant en Droit est, selon les cas, de savoir bien lire ou bien écouter.

15 – Naturellement l'idéal de l'enseignement du Droit n'est pas dans cette seule transmission d'informations. Il est sans doute, globalement, de former le raisonnement juridique. Or raisonner est une forme d'action, une action intellectuelle, certes, sans prise directe sur la réalité, mais une action tout de même, en ce qu'elle suppose une démarche personnelle du sujet, donc ici de l'étudiant, pour ne pas l'appeler « apprenant » ; ce n'est sans doute pas un hasard si ces deux termes sonnent comme des participes présents, évoquant ainsi une action en marche, à la manière du présent progressif anglais.

Commentaire [HC1]: A contrôler.

Mieux vaut donc, pour enseigner le Droit, apprendre aux disciples à raisonner plutôt que de leur donner des solutions d'ailleurs discutables et changeantes. Mais cet apprentissage du raisonnement rencontre deux obstacles :

- D'abord il est anti-économique en ce sens qu'il est gros consommateur de cette ressource essentielle de la formation qu'est le *temps* d'apprentissage : il est tout à fait pertinent de refaire avec les étudiants les raisonnements qui ont conduit, par exemple, aux grandes solutions jurisprudentielles, mais c'est évidemment beaucoup plus long que de donner directement le contenu de ces solutions. Or *il n'y a pas de progrès scientifique sans accumulation de la connaissance* : en d'autres termes il est souhaitable que les solutions acquises soient présentées telles quelles, sans qu'il soit nécessaire, sauf dans une perspective historique, de reconstituer le processus qui a permis d'y aboutir.
- Ensuite, même si le raisonnement est une forme d'action, donc s'il obéit à un processus, ce dernier est difficilement modélisable : il est plus facile d'apprendre à un étudiant à rédiger l'en-tête d'une assignation que l'argumentation de fond que contiendra cet acte. Surtout le contrôle de l'apprentissage est plus aisé et plus objectif dans le premier cas que le second : l'acte qu'est l'assignation sera ou non

conforme au modèle ; il est plus délicat d'évaluer la justesse du raisonnement conduit dans le corps de l'acte.

16 – La formation juridique recèle un chantier titanesque qui est la formalisation de l'apprentissage du raisonnement juridique. Certes tout l'enseignement des Facultés de Droit tend à cet objectif, mais c'est avec des méthodes qui, pour être largement efficaces, n'en restent pas moins très empiriques et intuitives. La formalisation rigoureuse induite par l'informatisation dans le cadre du *e.learning* oblige à y réfléchir davantage, mais, en raison de la difficulté de cette approche qui relève des sciences cognitives, il est naturel que l'on cherche un support plus simple, mais plus stable pour la mise en place de l'enseignement virtuel à distance.

S'il est difficile de modéliser le raisonnement juridique pour enseigner le Droit, il est plus simple de formaliser et même de simuler les procédures juridiques.

2) ENSEIGNER LES PROCEDURES JURIDIQUES

17 – Ne voir le Droit qu'au travers de ses procédures est sans doute réducteur mais très opérationnel.

De façon pragmatique, le Droit est perçu essentiellement comme un guide pour l'action, que ce soit celle des citoyens ou celle des professionnels du Droit. Or l'enseignement du Droit est principalement destiné à former des professionnels du Droit. Ce n'est pas là une simple tautologie, car d'autres conceptions sont possibles.

18 - Ainsi pourrait-on soutenir que les Facultés de Droit ont une mission de formation générale. Par là on n'entend pas réellement la formation des citoyens, car la capacité d'accueil des Universités n'y suffirait pas, mais bien celles de la population, nécessairement restreinte, des étudiants en Droit, dont les attentes se seraient pas une formation professionnalisante, mais une véritable *éducation juridique* au sens classique du terme. En bref on ne viendrait pas « en Droit » pour apprendre à faire des actes, mais pour connaître une science. Inutile de souligner combien cette conception est devenue irréaliste eu égard à l'augmentation des effectifs étudiants et comment une Université qui ne prendrait pas en compte cet état de fait risquerait de passer à côté de l'essentiel de sa mission sociale contemporaine, mais, plus fondamentalement, il faut souligner que la formation juridique est professionnalisée par nature parce que ce qui y est enseigné ce n'est pas (en tout cas pas seulement) ce qui est juste ou injuste, c'est, dans une très large proportion, comment faire des actes juridiques valables, efficaces et opportuns. Si l'enseignement du Droit devait se limiter à un enseignement des valeurs, son volume décroîtrait considérablement : ce qui occupe de la place, pour le dire concrètement : dans les emplois du temps, c'est l'enseignement de la technique juridique, donc de procédés orientés vers la réalisation concrète du Droit, c'est-à-dire vers l'action.

On ne niera pas, par ailleurs, que, parmi les étudiants en Droit, tous ne deviennent pas juristes car, comme on le dit, « le Droit mène à tout à condition d'en sortir », n'empêche que l'enseignement des Facultés de Droit est orienté vers les métiers du Droit et que c'est sans doute grâce à cet enracinement dans le réel que tous les étudiants en Droit, et pas seulement ceux qui exercent une profession juridique, acquièrent une capacité de raisonnement opératoire, qui allie les contraintes de la logique pure au sens de la mesure lié à la prise en compte des conséquences concrètes d'une décision, et leur permet

d'exercer efficacement des fonctions non juridiques dans lesquelles ces capacités sont requises.

19 – On pourrait également objecter que la mission des Facultés de Droit ne se limite pas à la formation, mais qu'elles ont, plus largement, une mission de réflexion sur le Droit, voire de participation à son élaboration, ce qui est une autre façon de rappeler qu'elles ont une fonction de recherche.

C'est, à l'évidence, une question distincte. Elle est cependant liée à celle du contenu de la formation dispensée, de même que les fonctions d'enseignement et de recherche incombent également aux enseignants-chercheurs. Sans épuiser la question, on peut cependant suggérer que l'un des éléments qui fait la spécificité de la recherche juridique et la distingue des sciences morales où elle risque de se perdre, c'est, précisément, son enracinement dans une technique propre qui lui est consubstantielle. Bien qu'elle ne puisse prétendre bénéficier de tous les avantages de la méthode expérimentale, la science juridique a au moins le bénéfice, parmi les sciences humaines, de pouvoir s'appuyer sur des éléments de réalisation concrète qui sont les procédures juridiques au sens large. Cet enracinement dans le concret constitue un garde-fou imparfait mais utile contre les risques de théorisation ou de systématisation incontrôlées auxquels d'autres disciplines, moins dépendantes de la réalité factuelle, échappent à grand peine.

20 – L'enseignement des procédures juridiques ne peut que contribuer à l'enseignement du Droit dont il est une partie intégrante ; par litote, on dira qu'il ne peut pas nuire à la recherche ! Il est donc parfaitement légitime de le prendre comme champ d'expérimentation du *e.learning* avec lequel il est parfaitement compatible.

On aura compris que les « *procédures* juridiques » dont il s'agit ne se réduisent point à la simple procédure juridictionnelle (civile, pénale, administrative...), mais qu'elles englobent tous les *procédés permettant de faire des actes juridiquement valables*. Il se trouve que toutes ces procédures posent des questions comparables et font appel à des outils ou à des structures communs : il y est toujours question d'*actes* soumis à des conditions de forme, notamment parce qu'ils sont écrits, ainsi que de *délais*, car ces actes s'enchaînent formant ainsi une véritable procédure ; pareillement on s'interroge sur les conséquences d'un non-respect des règles : inexistence, nullité ou, au contraire, possibilité de régularisation ; l'ensemble pouvant former sinon une science, au moins une *technique générale de la procédure*.

Coïncidence heureuse, mais d'ailleurs parfaitement explicable par la sémantique, les informaticiens développent eux-mêmes des *procédures* dont la réunion constitue des programmes d'ordinateurs. Cette étonnante transversalité de la notion de « procédure » s'explique par sa nature opérationnelle et élémentaire : une procédure ce n'est d'abord rien d'autre qu'un mode d'emploi. La simplicité de la notion la désigne tout particulièrement comme support essentiel de formation, en particulier dans le cadre de cet enseignement nécessairement réducteur du fait de son automatisation qu'est ou sera le *e.learning*.

II - LES METHODES DE L'ENSEIGNEMENT DU DROIT

21 – Les Facultés de Droit gagneraient certainement à orienter leur enseignement vers l'action. Elles y gagneraient en efficacité immédiate puisque de fait la majorité des étudiants se destinent à un *métier* et, pour beaucoup, un métier relevant de la technique juridique. Mais, pour rassurer les tenants d'une conception plus classique de l'Université (ceux à qui la phrase précédente est apparue plus comme une obscénité que comme un truisme), disons aussi qu'en apprenant à faire, on ne dissuade pas de réfléchir. Bien au contraire, c'est seulement au travers d'une expérience concrète de la réalisation du Droit que l'on peut prétendre *dans un second temps* en faire un objet de réflexion rationnelle. Or ce que nous demandons à nos étudiants est extrêmement difficile : idéalement ils devraient réfléchir sur un objet dont ils n'ont pas encore l'expérience ; le résultat est que, pour la plupart désemparés, ils apprennent par cœur, espérant qu'il en restera toujours suffisamment pour réussir l'examen.

Les nouvelles méthodes d'apprentissage nous offrent l'opportunité de donner par anticipation à nos étudiants une expérience approchée du réel. En cela elles constituent des outils d'enseignement irremplaçables dont la disponibilité pourrait bien modifier profondément le métier d'enseignant même.

A - LES OUTILS DE L'ENSEIGNEMENT

22 – On ne dira pas, même en brocardant, que le métier d'enseignant serait idéal s'il n'y avait pas d'étudiants, mais on concèdera que les examens gâchent le métier ou que, plus modérément, le contrôle des connaissances, ne serait-ce qu'en raison de son caractère de sanction, n'est pas la part la plus passionnante des fonctions.

Malheureusement, dans une optique de formation, le contrôle des acquis est au moins aussi important que la communication des connaissances. On examinera donc successivement comment les outils du *e.learning* peuvent influencer sur ces deux faces du métier d'enseignant.

1) LA COMMUNICATION DES CONNAISSANCES

23 – Quand ils existent, il est plus facile de *montrer* les outils du *e.learning* que de les décrire. On essaiera ici seulement d'en présenter les principales caractéristiques, de façon à montrer en quoi ils perfectionnent l'enseignement traditionnel.

24 – Le *e.learning* est plus facilement *interactif* que l'enseignement traditionnel, non en raison de la nature même de ce dernier, mais en raison de ses conditions concrètes d'exercice. Rien n'est plus interactif que le dialogue socratique, mais c'est un exercice difficile à réaliser devant un groupe nombreux, en particulier dans un amphithéâtre ; quand il est pratiqué, il ne peut l'être qu'avec certains étudiants, les autres étant réduits au rôle plus passif d'auditeurs que l'on espère attentifs. L'ordinateur n'est pas Socrate, mais il est un répétiteur infatigable et il ne s'énerve jamais même devant le cancre le plus hébété. Les programmes de *e.learning* offrent éternellement à l'apprenant la possibilité de réessayer ; c'est une manifestation du phénomène du « *Game over* » et du « Essaie encore une fois ! », popularisé par les jeux vidéo. Tout cela ne va pas sans une certaine monotonie,

surtout si le logiciel est pauvrement conçu, mais cela remplit certainement une fonction d'apprentissage utile.

25 – La disponibilité du *e.learning* est d'autant plus grande qu'il est dispensé de manière *asynchrone*, ce qui signifie qu'enseignant et enseignés n'ont pas besoin d'être connectés (« en ligne ») au même moment (auquel cas on dirait que la formation est *synchrone*). L'enseignement asynchrone peut être consommé à tout moment, même à toute heure du jour et de la nuit, ce qui fait qu'il est particulièrement prisé dans le cadre de la formation permanente, non pas tant par un jeu de mots sur le qualificatif, mais parce que les étudiants en formation permanente ont des disponibilités d'emploi du temps variables qui ne s'alignent que rarement sur les horaires universitaires traditionnels.

Le *e.learning* asynchrone est non seulement « sans distance », mais il est aussi « sans horaire » ; il y a là un avantage décisif lorsqu'on connaît les difficultés des Universités pour construire des emplois du temps cohérents (en partie d'ailleurs en raison de la pénurie de locaux, mais il est inutile de rappeler que tout enseignement électronique est aussi « sans locaux »...).

26 – Le *e.learning* permet aussi de *modéliser* des situations et donc d'y confronter les étudiants ; c'est la fonction de *simulation* qui, quoiqu'actuellement peu développée en dehors du domaine des « sciences dures », nous paraît constituer l'innovation essentielle.

Ce n'est pas tout à fait une nouveauté radicale : que sont en effet les cas pratiques ou les exercices de plaidoirie que nous proposons à nos étudiants sinon des tentatives de « mise en situation » réelle ? Mais quelle pauvreté dans la mise en scène et quelle sécheresse dans la simulation ! Naturellement les étudiants résolvent les cas pratiques avec empressement, les préférant souvent au commentaire d'arrêt qui a une réputation digne du thème latin, mais peut-on jurer qu'ils ont *plaisir* à le faire ? Or les bonnes simulations informatiques présentent deux caractéristiques : 1) elles sont *spectaculaires*, parce qu'elles font appel aux ressources du son et de la vidéo, deux procédés auxquels les jeunes générations sont habituées, pour ne pas dire conditionnées ; 2) elles sont *ludiques*, en ce sens que l'apprenant est placé en position de joueur avec des espoirs de gains et des craintes de perte, de sorte que, rejoignant ainsi un vieux rêve de l'humanité, il apprend en jouant, donc avec plaisir³.

La simulation est, par construction, interactive puisque *le contenu de l'enseignement dépend directement du comportement de l'étudiant*, à tel point qu'il est bon qu'un maître le contrôle et l'oriente, éventuellement de force, vers des péripéties qu'il aurait spontanément évitées ; ainsi les moniteurs provoquent-ils des pannes sur les simulateurs de vol pour tester les réflexes de l'apprenti pilote. Elle peut aussi être asynchrone dans la

³ Peut-on apprendre l'histoire avec *Age of Empires II – The Age of Kings*, l'un des jeux de stratégie commercialisés par Microsoft ? Oui, en consultant l'aide en ligne ; on y lit par exemple au v° Francs : « Au début du VIII^e siècle, Charles Martel endossa le titre de maire du palais, aux côtés du roi Mérovingien Thierry IV et prit les rênes du pouvoir. Il enrôla les Francs dans une armée de cavalerie et son zèle au combat lui valut de la part de ses ennemis le surnom de Charles le Marteau. En 732, la cavalerie franque vainquit les envahisseurs musulmans qui venaient d'Espagne au cours de la bataille de Poitiers, arrêtant définitivement l'expansion de l'Islam par le Sud-Ouest ». Rappelons que ce jeu n'est pas un didacticiel.

mesure où le logiciel sait gérer, par des techniques d'intelligence artificielle, une réaction adéquate automatique aux choix de l'apprenant⁴.

2) LE CONTROLE DES ACQUIS

27 – La forme la plus connue du contrôle des acquis est la *notation*. Elle remplit une fonction d'évaluation, voire de sélection, nécessaire dans la mesure où l'examen ou concours confère un titre et est donc, d'une certaine manière créatif de droits. En quelque sorte, la notation remplit une fonction juridique qui est de *qualifier* (ou non) le candidat.

Il est notable que l'on ne songe pas ici à parler d' « apprenant » ; en effet cette sanction des acquis ne participe pas ou très peu à la formation proprement dite. Un étudiant qui échoue n'apprend rien s'il ne sait pas pourquoi. Banalement on dira que seule la correction ou le corrigé enseigne et non la note.

28 - Dans une perspective de formation, ce qui importe n'est pas tant la mesure de la performance que la correction de l'erreur. Se tromper – ce qui est humain - est un moyen d'apprendre, à condition de ne pas persévérer – ce qui est, dit-on, diabolique. Cet apprentissage par rectification d'erreurs successives, par tâtonnements en quelque sorte, n'est efficace qu'à deux conditions : 1) l'erreur déclenche une réaction concrète vraisemblable dans un contexte réel, 2) l'erreur peut-être répétée sans crainte parce qu'elle n'a pas d'effets désastreux ou trop coûteux.

Voici un exemple tiré de la pratique de la procédure civile : 1) celui contre lequel est rendu un jugement d'incompétence *comprend mieux* et *retient mieux* la règle qu'il a méconnue que l'étudiant mal noté pour avoir commis la même erreur dans sa copie ; 2) pour autant il ne serait pas raisonnable de lâcher dans la vraie vie professionnelle des apprentis avocats mal formés, en les laissant « lancer des assignations » au petit bonheur et aux frais de leurs clients, jusqu'à ce que, par élimination, ils s'ajustent sur la juridiction compétente⁵.

On perçoit tout l'intérêt d'un enseignement virtuel : puisque ce n'est pas réel, on peut faire ce que l'on veut sans dégâts ; puisque c'est informatisé, on dispose de moyens aujourd'hui considérables et relativement peu coûteux, de mise en situation interactive de l'apprenant.

29 – Dans ces conditions, le contrôle des acquis n'est qu'une étape dans le processus de formation qui s'insère lui-même dans une démarche « qualité » à laquelle les entreprises sont aujourd'hui familières : Apprendre/Essayer/Prendre acte de l'erreur/Rectifier, telles

⁴ Tout l'art de l'intelligence artificielle est de donner l'illusion d'une réaction humaine. On connaît l'histoire, sans doute authentique, de ce logiciel de psychanalyse simplement programmé pour reprendre les propos du patient, en les assortissant de reformulations ou de questions banales. Exemple : « J'ai un problème avec l'argent », « Vous avez un problème avec l'argent ? » - « Je ne sais plus où j'en suis », « Pourquoi dites vous cela ? », etc.

⁵ Comparaison balistique : comment ajuster le tir d'un boulet de canon ? en trois coups : le premier trop long (ou trop court) à partir duquel on rectifie la hausse ; le deuxième, qui sera alors cette fois, selon les cas, trop court (ou trop long) ; enfin, après une nouvelle rectification de hausse, le troisième qui devrait atteindre son but. C'est un processus cybernétique, mais peu économique.

pourraient être les étapes d'une progression cyclique qui rappelle la fameuse « roue de Deming »⁶.

Peut-être y a-t-il là de quoi réconcilier les enseignants avec le contrôle des connaissances, qui ne se réduirait plus à une simple correction de copie ou un simple examen oral ? Plus satisfaisante intellectuellement, cette évaluation des acquis avec rectification des erreurs est aussi une tâche plus exigeante requérant de l'enseignant une disponibilité et des compétences spécifiques. C'est une des conséquences du développement de l'enseignement à distance par Internet, qui, pour être secondaire, n'en est pas, pour autant accessoire : le *e.learning* induira des transformations dans le métier d'enseignant même.

B - LE METIER D'ENSEIGNANT

30 – En dessinant les contours du métier d'enseignant par Internet, on ne prétend pas imposer un modèle de l' « enseignant de demain ». Nul ne peut dire, en effet, que le *e.learning* soit le modèle de l'enseignement de l'avenir, surtout pas qu'il en soit le modèle exclusif. Il s'agit simplement ici de se demander en quoi l'enseignement à distance par voie télématique diffère de l'enseignement traditionnel dit, par contraste et au prix d'un néologisme, « présentiel ».

1) ANALYSE FONCTIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT PAR INTERNET

31 – Pour une large part, l'enseignement universitaire traditionnel du Droit, en particulier le cours magistral en amphithéâtre, consiste en France en une *diffusion* d'informations. Autrement dit il se fait sous forme de conférences dont le modèle achevé est sans doute la « leçon », dont la forme canonique est donnée par le concours d'Agrégation.

Cette forme d'enseignement peut être diffusée par Internet, le plus souvent sous forme écrite, mais aussi sous forme orale, par vidéoconférence ou, plus simplement encore, par diffusion d'une vidéo de la leçon enregistrée.

L'enseignement magistral est ainsi plus aisément accessible à des étudiants qui ne peuvent assister aux enseignements réels (*live*, dirait-on aujourd'hui), ce qui n'est pas négligeable, mais reste un peu limité, eu égard aux potentialités du *e.learning*. Remarquons que cet enseignement traditionnel diffusé par télématique n'est pas nécessairement en direct, au sens radiophonique ou télévisuel du terme, mais peut être en différé, permettant à l'enseignant de peaufiner son œuvre, au détriment d'ailleurs d'une certaine spontanéité. Déjà cette forme primitive d'*e.learning* apparaît plus comme une forme d'*écriture* que de parole ; c'est évident dans le cas de la publication d'un cours écrit, mais c'est également vrai dans le cas d'une conférence filmée spécialement conçue pour la diffusion par Internet, car l'orateur peut non seulement suivre un canevas écrit précis (selon la technique du *prompter* que connaissent les journalistes), mais aussi, dès lors que l'enregistrement n'est pas fait en direct, donner sa « leçon » en plusieurs prises, parmi lesquelles un montage pourra être fait *a posteriori*. Dans la mesure où Internet se limite ici au support d'une diffusion audiovisuelle, il est normal que l'on voit apparaître ici les techniques propres à cette discipline, ce qui constitue déjà une transformation importante des

⁶ La roue imaginée par E. Deming – qui progresse éternellement vers la qualité – se décompose en effet en quatre quartiers correspondant chacun à l'une des étapes à suivre dans le cadre d'un perfectionnement permanent : « Plan/Do/Check/Act » (pour une présentation : <http://www.fr-deming.org>).

conditions de travail des enseignants, transformation qui suscitera peut-être l'enthousiasme de certains, mais sera, sans doute, honnie par bien d'autres.

32 – Mais si la caractéristique essentielle du *e.learning*, c'est, comme nous le pensons, l'interactivité, alors le rôle de l'enseignant subit une mutation beaucoup plus importante. Il est en effet d'*écrire les scénarios* d'apprentissage qui seront soumis aux apprenants et, éventuellement, de guider ceux-ci au sein de ceux-là.

Pour que l'étudiant puisse apprendre par lui-même, il faut :

- 1) qu'il soit placé dans une situation clairement décrite ;
- 2) que son action soit soumise à un certain nombre de règles dont les sanctions sont précisément indiquées ;
- 3) que chacune de ses actions déclenche une réaction conforme aux « règles du jeu » sus-indiquées.

Le jeu est d'autant plus attrayant, donc l'apprentissage plus efficace qu'il donne une image fidèle de la réalité et, surtout, qu'il offre une réponse appropriée à toutes les initiatives que le joueur-apprenant prend spontanément.

Ainsi, pour rester dans un domaine qui nous est connu, peut-on proposer un scénario d'apprentissage de la procédure civile dans lequel on propose au joueur de rédiger une assignation devant le tribunal de grande instance. Ce scénario rigide est évidemment moins riche que celui dans lequel on lui propose de jouer le rôle d'un avocat qui, ayant reçu un (plusieurs) client (s) doit déterminer la stratégie procédurale et la mettre en œuvre ; inversement il est beaucoup plus facile à réaliser, car dans le second cas le système de *e.learning* doit prévoir une réponse appropriée à toutes les propositions de l'apprenant⁷. Tout enseignant qui a rédigé un cas pratique a une première conscience de ces difficultés : si le cas n'est pas rédigé avec une précision maniaque, l'étudiant s'en évade avec une aisance déconcertante et ouvre des pistes que le rédacteur du sujet n'avait pas même envisagées. Comment répondre alors à cette créativité un peu désordonnée, sauf à la sanctionner, bien pauvrement, par un hors sujet dont on dissimule mal l'arbitraire⁸ ?

L'enseignant par Internet devra avoir cette capacité démiurgique de création de mondes juridiques, tout à la fois simulés et vraisemblables, dans lesquels l'étudiant devra progresser le plus librement possible. C'est un exercice d'imagination et de conceptualisation considérable et passionnant mais qui, jusqu'à présent, n'entrait pas dans les fonctions traditionnelles d'un enseignant magistral...

33 – Pour bien enseigner par Internet, il ne suffit pas d'écrire une belle histoire pour les étudiants, il faut encore les suivre individuellement dans leur apprentissage. Il faut observer leurs décisions, leurs choix, comprendre leurs erreurs et les aider à les corriger.

⁷ Parmi les éventualités qui seront souvent mal reçues par un didacticiel de procédure civile : que faire si l'apprenant décide de transiger ? ou s'il préfère agir au pénal ?

⁸ Variantes pires : « Ce n'est pas ce qu'on vous demandait », « Ce n'était pas au programme »... Que celui qui n'a jamais pêché...

Par là on rejoint une fonction du maître qui est de guider le disciple vers une solution, plutôt que de lui délivrer cette dernière. Paradoxalement la dématérialisation de l'enseignement pourrait, par ce biais, déboucher sur la restauration d'un rapport personnel entre le professeur et l'élève.

2) SITUATION PERSONNELLE DE L'ENSEIGNANT PAR INTERNET

34 – Ce que serait spécifiquement le travail de l'enseignant par Internet, on le voit bien. Il serait de deux ordres :

- la conception de support d'enseignements à distance, de préférence multimédias et interactifs, dont la forme la plus achevée serait les scénarios de simulations juridiques ;
- le suivi personnalisé des étudiants, que ce soit au travers d'un contrôle des acquis renoué ou, plus efficacement encore, par une aide individuelle à l'apprentissage, que l'on connaît en formation permanente sous le nom de *coaching*.

35 – Ces travaux sont de nature fort différentes de ceux qui sont demandés actuellement à un enseignant-chercheur, ce qui pose avec acuité la question de l'évaluation de ce nouveau travail et, en particulier, de sa rémunération.

A quoi correspond une « heure de cours » sur Internet ? Disons le tout net : à rien. Il faudra sans doute distinguer entre le temps de rédaction des supports qui constituent une capitalisation du cours et le temps de suivi des étudiants (notamment le « *coaching* »). De façon très concrète, dans la répartition des services universitaire, il faudrait distinguer entre l'enseignant qui « monte un cours » et celui qui ne fait que suivre les étudiants sur un cours déjà mis en ligne, petite révolution qui, bien que totalement conforme à l'équité, risque de se heurter à bien des résistances...

Il ne faut cependant pas se cacher que la difficulté à évaluer la juste rémunération d'une participation à la mise en place d'un enseignement par Internet, constitue certainement un frein réel à l'éveil des vocations en ce domaine.

36 – Le dédicataire de cet article a toujours fait preuve d'une grande ouverture d'esprit à l'égard des innovations techniques, que ce soit dans l'enseignement et la recherche ou dans l'édition où l'on sait qu'il occupe d'importantes fonctions. Il nous pardonnera sans doute ce petit exercice d'enseignement-fiction, mais nous craignons bien que d'autres lecteurs ne nous perçoivent comme un apôtre halluciné de l'informatique, ce que nous ne pensons pas être, en tout cas pas totalement.

Pour avoir non seulement beaucoup réfléchi à ces questions, mais aussi pour les avoir un peu pratiquées, nous espérons ne pas être totalement dupes et nous avons encore actuellement de grands doutes sur la capacité du *e.learning* à *remplacer* l'enseignement traditionnel.

Mais il ne s'est jamais agi de cela. Il est seulement question d'utiliser un outil pour ce qu'il est et dans ses limites. Or il y a, au moins deux situations, dans lesquelles l'enseignement par Internet nous paraît avoir une forte utilité :

- d'abord pour les étudiants qui ne peuvent pas assister aux enseignements présentiels ; même en admettant, ce dont nul ne doute, que ces derniers constituent la meilleure formation au Droit, que faire pour les malheureux qui ne disposent pas de la disponibilité suffisante pour les entendre ? Ne vaut-il pas mieux, en quelque sorte par défaut, leur assurer un enseignement à distance, peut-être moins dense, mais en tout cas suffisant pour leur permettre d'acquérir les connaissances *professionnelles* dont ils ont besoin ? Ce n'est pas rien si l'on couvre par là tout le secteur de la formation permanente ainsi que les étudiants salariés en formation initiale.
- ensuite à l'heure où les universitaires déplorent la réduction du temps alloué à leurs propres enseignements (qui n'est que le corollaire de la prolifération des enseignements nouveaux auxquels il faut bien faire une petite place), lequel d'entre eux pourrait se plaindre de n'avoir à traiter en amphithéâtre que la substantifique moelle de son enseignement ? Déchargeons nous sur le *e.learning* de toutes les tâches subalternes : invitons les étudiants à défricher la matière avec les informations mises en ligne sur le *web*, laissons les s'échauffer avec quelques « cas pratiques électroniques » et, quand ils seront fin prêts, dialoguons avec eux pendant le temps privilégié des cours magistraux. Les enseignants seront libérés des contraintes inhérentes à la limitation du temps qui leur est imparti et les étudiants de l'angoisse de la prise de notes.

Il serait aussi sot de s'en remettre aveuglément à Big Brother que de se priver de ses services.