



HAL
open science

Pedagogical (dis)continuity and online experiments: Assessing the benefits and limits of the use of digital tools in the teaching of legal English

Marion Charret-del Bove, Pauline Collomb, Carole Delhorme, Adeline Terry

► To cite this version:

Marion Charret-del Bove, Pauline Collomb, Carole Delhorme, Adeline Terry. Pedagogical (dis)continuity and online experiments: Assessing the benefits and limits of the use of digital tools in the teaching of legal English. *ASp - La revue du GERAS*, 2020, pp.31-45. 10.4000/asp.6556 . hal-04105492

HAL Id: hal-04105492

<https://normandie-univ.hal.science/hal-04105492v1>

Submitted on 18 Apr 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



Pratiques pédagogiques en anglais de spécialité

Avant-propos

La crise sanitaire du printemps 2020 a provoqué un bouleversement sans précédent dans la vie universitaire et a obligé la communauté des enseignants et des administratifs de l'enseignement supérieur à mobiliser, dans l'urgence, des moyens pour garantir le contrat de continuité pédagogique qui nous lie aux étudiants. On peut définir la continuité pédagogique comme la gamme de stratégies et de ressources déployées par les acteurs d'une institution de formation pour rétablir et maintenir les liens pédagogiques et administratifs, soudainement dégradés par une situation exceptionnelle de crise, à l'aide de moyens humains et numériques pour servir l'apprentissage.

D'emblée, deux constats principaux peuvent être faits par rapport aux principales difficultés apparues lors de la crise liée au Covid-19. Le premier constat concerne les fortes disparités qui se sont fait jour parmi les étudiants : d'une part, un accès très variable à du matériel informatique et à une connexion internet de qualité pour leur permettre de travailler correctement et, d'autre part, l'insuffisance de compétences personnelles et méthodologiques nécessaires pour faire face à la disparition brutale du traditionnel face-à-face pédagogique. La capacité d'autonomie des étudiants a été proportionnelle à leur avancement dans leurs études : les étudiants de première année de Licence ont par exemple rencontré plus de défis que les étudiants de Master, moins nombreux, qui ont bénéficié d'enseignants les connaissant et à même de leur proposer une prise en charge individualisée.

Le second constat est relatif au manque, souvent flagrant, d'infrastructures numériques opérationnelles et pédagogiquement pertinentes dans la plupart des institutions universitaires (outils numériques robustes, d'utilisation intuitive et interopérables avec les outils utilisés par les enseignants) et de stratégies institutionnelles pour préparer les enseignants à développer des compétences techno-pédagogiques leur permettant, dès le début de situations de crise (grèves des transports, intempéries, épidémies), d'assurer la continuité de leurs différentes missions pédagogiques : mise en production de contenus adaptés à la mise à distance et au travail en autonomie ou par groupe, accompagnement des étudiants par le biais d'outils synchrones et asynchrones, évaluation et validation des connaissances et des acquis. Malgré ces difficultés, ressenties de façon variable suivant les établissements, force est de constater la remarquable mobilisation dont ont fait preuve enseignants et administratifs (et cellules d'accompagnement de la

pédagogie numérique quand elles existaient et qu'elles étaient en mesure de répondre aux nombreux besoins) pour assurer la continuité pédagogique que le confinement avait mise à mal.

Un tel exemple de continuité pédagogique est décrit dans le compte rendu rédigé par Marion Charret-Del Bove, Pauline Collomb, Carole Delhorme et Adeline Terry, toutes quatre enseignantes à la Faculté de Droit de l'Université Jean Moulin Lyon 3. Ce qui frappe dans leur compte rendu concerne tout d'abord la souplesse et la marge de manœuvre que la réponse institutionnelle à la crise sanitaire a soudain ménagées dans un système de suivi pédagogique et administratif où la lourdeur et la rigidité étaient devenues la règle. On voit que l'ingénierie pédagogique se déploie d'autant plus facilement que les responsables institutionnels accordent confiance, moyens et soutien aux enseignants et que l'enseignement à distance n'est plus considéré comme une rustine, mais comme une modalité pertinente dans le champ des possibles.

Par ailleurs, les auteurs décrivent avec honnêteté les limites de la réponse techno-pédagogique improvisée et soulignent, à raison, qu'une pédagogie qui semble avoir fait ses preuves en présentiel risque d'être rapidement source de frustration, de désengagement voire d'abandon de la part des étudiants si elle consiste principalement à offrir des supports de cours et des exercices sur des plateformes numériques. On le constate, le fantasme d'une université en ligne débarrassée de ses enseignants a plus que jamais été battu en brèche par cette crise qui a montré, parfois par l'absurde, que l'offre numérique doit aller de pair avec un accompagnement humain adapté à la mise à distance de la formation. Ceci constitue une gageure pour l'université qui doit faire face à un nombre toujours grandissant d'étudiants sans que des moyens financiers et structurels adaptés soient concédés par les pouvoirs publics et, parfois, par les universités elles-mêmes qui préfèrent investir dans des postes plus nobles que la pédagogie et le numérique.

Un autre aspect marquant du compte rendu est l'évaluation que tirent les auteurs des dispositifs techno-pédagogiques qu'elles ont mis en place bien que ceux-ci semblent tout à fait adaptés : elles s'avouent en effet déçues d'un taux moindre de participation des étudiants aux activités et de consultation des ressources proposées en ligne. On peut toutefois faire l'hypothèse que ce taux moindre n'est pas forcément à mettre sur le compte de la seule mise à distance, mais reflète un désengagement de la part des étudiants que le numérique, grâce à ses outils de traçage, met cruellement en lumière. Ce sera peut-être un des effets inattendus de cette crise : la prise de conscience que l'offre pédagogique existante – qu'elle soit en présentiel ou en ligne – répond de moins en moins aux façons d'apprendre et aux profils sociocognitifs des étudiants actuels. Pourtant, les différents outils utilisés (wiki, atelier, forum, *chat*) et les tâches mises en place par les auteurs dessinent des pistes pédagogiques tout à fait riches et propices à favoriser les interactions et l'engagement dans des activités réalistes proches des futurs domaines professionnels et permettant de travailler réellement la matière langagière (un changement bienvenu par rapport au format de l'exposé qui règne encore trop souvent dans les travaux dirigés).

En conclusion, le compte rendu des quatre enseignantes lyonnaises présente un premier état des lieux des possibles en situation de crise ancré dans une pratique, certes bousculée par l'urgence, mais qui s'est affirmée grâce au soutien institutionnel et à la collaboration au sein des équipes enseignantes. La crise sanitaire aura eu le mérite de souligner qu'une réflexion didactique sur l'intégration du numérique dans l'enseignement des langues de spécialité (et au-delà) reste plus que jamais nécessaire pour faire face à d'inévitables évolutions pour rénover la pédagogie universitaire avec l'apport des outils technologiques, quand cela se solde par une valeur ajoutée, et une relation pédagogique à réinventer en partie.

Nicolas Guichon, Université Lumière, Lyon



(Dis)continuité et expérimentation pédagogiques : intérêts et limites de l'utilisation d'outils numériques en anglais juridique

**Pedagogical (dis)continuity and online experiments:
Assessing the benefits and limits of the use of digital
tools in the teaching of legal English**

**Marion Charret-Del Bove,
Pauline Collomb, Carole
Delhorme & Adeline Terry**

Université Jean Moulin, Lyon 3

MOTS CLÉS

Anglais juridique, crise sanitaire, distanciel/présentiel, innovation pédagogique, outils numériques, interaction

KEYWORDS

Digital tools, health crisis, interaction, online/face-to-face, legal English, pedagogical innovation

1. Contexte : l'anglais juridique à distance en temps de crise

Le compte rendu d'expérience pédagogique présenté ici résulte d'un contexte d'urgence sanitaire qui a conduit à la fermeture totale de l'Université Jean Moulin Lyon 3 dès la mi-mars 2020. En raison de cette fermeture complète, les différents sites n'ont plus été accessibles aux étudiants, tout comme aux personnels enseignants et administratifs. Tous les enseignements en présentiel ont été arrêtés brusquement et l'Université a rapidement demandé aux équipes pédagogiques de mettre en place une continuité pédagogique, ce qui a été fait par notre équipe d'anglais juridique, composée d'une MCF et de 6 PrAg. Les enseignants n'étaient plus en mesure de mener leurs activités d'enseignement en présentiel, ils ont dû s'adapter et recourir à un certain nombre d'outils numériques dont l'utilisation, avant la crise sanitaire, était le plus souvent restreinte à la mise à disposition de supports de cours et de ressources. La plateforme pédagogique utilisée par l'Université Jean Moulin Lyon 3 est Moodle, et il a été conseillé d'utiliser en priorité des outils numériques disponibles sur cette plateforme pour des raisons de sécurité.

2. Objectifs / Enjeux

Les objectifs étaient les suivants :

- mettre en œuvre des dispositifs appropriés à un enseignement distancié et un suivi de masse (des centaines d'étudiants à chaque niveau de licence) lui aussi à distance ;
- s'approprier des outils numériques diversifiés pour un usage pédagogique adapté à chaque type de cours et de public ;
- mettre en place des modalités d'enseignement favorisant la flexibilité et l'autonomie pour les étudiants, dans un contexte de manque d'équipement ou de connexion internet performante pour certains ;
- reproduire l'interaction qui caractérise les séances de TD en présentiel, et rendre les étudiants acteurs de leur apprentissage à distance ;
- développer le travail de coordination au sein des équipes pédagogiques tout en laissant une large place aux initiatives et aux expérimentations individuelles (mise en place de modalités différentes selon les enseignants).

3. Organisation

Afin de présenter plus en détail les dispositifs pédagogiques mis en œuvre au sein de certaines facultés ou départements de l'Université Jean Moulin Lyon 3 pendant la période de confinement, il est important de distinguer trois situations d'enseignement différentes.

Dans la première situation, l'enseignement-apprentissage en distancié n'a donné lieu à aucune évaluation, qu'elle soit en contrôle continu ou en examen de fin de semestre. Ce fut le cas pour les séances de cours magistraux et travaux dirigés en anglais juridique en licence de droit puisque l'évaluation de cette matière a été entièrement neutralisée pour le calcul des résultats des semestres pairs. De ce fait, l'ensemble des activités n'étaient pas prises en compte dans l'assiduité, comme pour les cours magistraux et les travaux dirigés en licence de droit pour lesquelles la majorité des séances en présentiel avaient déjà eu lieu. Conformément aux demandes de la présidence de l'Université, la continuité pédagogique a donc consisté en un dispositif assez léger, à savoir la mise en ligne des diaporamas¹ des CM et des corrigés des exercices de TD.

Cependant, le Doyen de la Faculté de Droit a fortement incité les équipes pédagogiques à conserver un lien pédagogique fort avec les étudiants, même sans enjeu d'évaluation finale. De plus, chaque enseignant était libre d'assurer la continuité pédagogique sous les modalités et avec les outils (institutionnels) qu'il souhaitait, d'où une diversité de pratiques selon les matières et les enseignants. En ce qui concerne les CM, deux manières de procéder ont été suivies : soit la transmission d'un diaporama, soit la transmission d'une vidéo avec voix et image. Dans les deux cas, de manière à ce que les étudiants puissent poser des questions ou échanger, des forums de discussion ont été ouverts et une séance en

¹ Présentations PowerPoint.

visioconférence² a été organisée afin de répondre à d'éventuelles questions sur le matériel pédagogique mis en ligne. Pour ce faire, les étudiants pouvaient poser les questions par le biais de la messagerie instantanée (« *chat* ») et les enseignants répondaient en audio ou en vidéo. De même, dans le but d'aider les étudiants à assimiler les connaissances des CM, des QCM (via Kahoot) en mode « challenge »³ ont été élaborés avec un succès certain, les étudiants se prenant au jeu. En dernier lieu, des ressources complémentaires ont également été mises en ligne sous la forme de liens vers des articles de presse ou des fichiers audio des « *oral arguments* » de certaines affaires décidées par les neuf juges de la Cour suprême américaine.

Pour les CM comme pour les TD, le choix a été fait de privilégier des modalités d'enseignement asynchrones, de sorte à favoriser la flexibilité et l'autonomie du point de vue de l'organisation du temps de travail pour les étudiants. Ainsi, les documents et activités prévus dans les fascicules des travaux dirigés ont été adaptés à un enseignement à distance sur Moodle, en priorité avec l'outil « Test » ou l'outil « H5P » par la mise en ligne d'exercices du type appariement, QCM, réponses courtes, textes à trous, vidéos interactives avec questions intégrées au visionnage, etc. Ces activités (de compréhension écrite et orale, d'acquisition du lexique et de travail de la grammaire en contexte) cherchaient à permettre à un très grand nombre d'étudiants d'étudier les documents et les thématiques de manière individuelle et autonome. En outre, afin de tenter de reproduire l'interaction qui caractérise traditionnellement les modalités de travail en TD, les enseignants ont proposé diverses activités complémentaires, tels que des débats, des travaux de rédaction collaborative ainsi que des ateliers de productions orales et écrites suivis d'une inter-évaluation. Dans certaines promotions, ce travail a été ponctuellement complété par des modalités synchrones, à savoir des classes virtuelles à heures fixes. Dans les promotions où ces activités ont été mises en place, la participation des étudiants a été assez importante. La très grande majorité s'y est investie et les retours sur les activités mises en place ont été positifs, les étudiants ayant grandement apprécié la mise en place d'une continuité pédagogique dépassant la simple mise à disposition de contenus.

Toutefois, il faut relativiser le succès de cette continuité pédagogique. Il a été en effet très difficile de susciter l'intérêt et la motivation des étudiants pour un cours magistral « hors présentiel », et plus encore de soutenir l'attention des apprenants lors de cours en vidéos longues, d'autant plus que les contenus de ces enseignements ne menaient à aucune évaluation. La vérification du nombre de participants ayant visionné toutes les vidéos, et en totalité, a permis de s'assurer d'une faible participation. Ce fut également le constat établi pour les forums ayant vocation à permettre aux étudiants de poser des questions, les étudiants préférant envoyer des mails directement au responsable du cours pour demander des

² Webex.

³ Kahoot est un outil qui permet de créer des QCM. Dans le mode classique, qui est utilisé en présentiel, l'enseignant projette les questions au tableau et les étudiants répondent sur leur téléphone ou ordinateur. Ils sont ensuite classés. Le mode « *challenge* » permet aux étudiants de jouer chez eux, depuis leur ordinateur.

clarifications sur certains points. Les retours faits par les étudiants sur les ressources complémentaires ont été inexistantes (même si cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne les ont pas consultées). Les devoirs facultatifs à déposer sur Moodle ont été très peu nombreux mais avec un taux de rendu des devoirs sensiblement identique à celui constaté lors des séances en présentiel. Les étudiants qui ont rendu ces devoirs ont néanmoins grandement apprécié le fait de bénéficier d'un retour personnalisé sur leur travail. En dernier lieu, les limites des exercices sur la plateforme, assez complexes à mettre en place quant au travail d'expression écrite, sont nombreuses en particulier lorsqu'il s'agit de faire produire une analyse d'un document ou d'amener les étudiants à construire une réflexion.

La seconde situation intermédiaire correspond à la mise en place d'activités à un niveau d'études où l'évaluation en contrôle continu a été maintenue, en première année de master de droit par exemple. À la date du début du confinement, une majorité d'étudiants avaient déjà une note de contrôle continu (note de présentation orale faite en présentiel). Le choix de l'équipe enseignante à ce niveau a donc été de demander aux étudiants de rendre une présentation vidéo et sous forme de diaporama ; il leur a été conseillé, dans la mesure du possible, d'utiliser le logiciel « Loom », qui permet d'avoir à la fois le diaporama et la vidéo de l'étudiant et qui a l'avantage d'être très simple d'utilisation, mais il était également possible d'utiliser d'autres logiciels. Cela a permis à tous les étudiants d'avoir une première note de contrôle continu. Cependant, la moyenne de contrôle continu étant nécessairement composée d'un minimum de deux notes, il a été demandé aux étudiants de rendre un résumé-commentaire d'article de presse. Un document détaillé présentant les consignes et la méthodologie pour cet exercice avec lequel ils étaient peu familiers a été mis à leur disposition sur Moodle en même temps que l'article d'une page qu'ils devaient résumer brièvement puis commenter. Les étudiants ont eu trois jours pour rédiger leur commentaire et le rendre dans l'atelier « Devoirs » sur Moodle, ce qui a permis de s'assurer qu'il n'y avait pas de plagiat grâce à l'outil « Compilatio ». Ce choix s'est justifié par l'impossibilité d'évaluer les étudiants sur autre chose que ce qui avait été traité en présentiel avant la fermeture de l'université, c'est-à-dire peu de choses sur les premières séances de TD (quatre séances faites sur dix, essentiellement consacrées à des présentations orales). Les étudiants avaient été prévenus en amont du format de l'examen, et lors de la période de continuité pédagogique, des articles de presse accompagnés de questions de réflexion avaient été mis en ligne chaque semaine par les enseignants afin de préparer les étudiants à cet exercice. Des forums de discussion avaient été ouverts, et bien que tous les étudiants n'aient pas participé, au moins un quart d'entre eux l'a fait de manière très active et a dit avoir particulièrement apprécié cet exercice. Dans d'autres promotions de master, les étudiants ont réalisé une plaidoirie qu'ils ont enregistrée en format vidéo, ainsi qu'un devoir d'expression écrite, ces deux exercices ayant donné lieu à une évaluation. On ne peut que souligner les limites de l'évaluation de l'expression écrite à distance, les étudiants ayant à leur disposition les ressources numériques leur permettant d'utiliser des traducteurs automatiques, si bien que nombre de productions ne reflétaient pas un niveau de compétence authentique du point de vue de la langue.

Pour ce qui concernait les enseignements en deuxième année de master de droit, toutes les séances avaient pu se dérouler normalement avant la fermeture des sites universitaires. Par conséquent, seule manquait l'évaluation. Elle a été faite par l'envoi par mail par les services administratifs du sujet aux étudiants (petite promotion de moins de vingt étudiants) à l'heure convenu pour un retour une heure et demie plus tard. Tout s'est parfaitement bien passé mais on ne peut exclure que l'exercice ne reflète pas tout à fait le niveau des étudiants car il s'agissait pour moitié de traduction spécialisée, comme dans le cadre d'un master de droit et fiscalité du marché de l'art.

La dernière situation concerne plus précisément les séances d'enseignement assurées dans le cadre des préparations à l'épreuve orale d'anglais à l'examen d'entrée au centre régional de formation pour avocats (CRFPA), actuellement ouvert aux étudiants titulaires d'un master 1. Dans un cadre normal de préparation à l'épreuve orale de langue du CRFPA, les étudiants (une centaine d'inscrits répartis en quatre groupes) bénéficient de 20 heures de séances en présentiel entre mars et fin juin de l'année universitaire concernée. En raison de la situation d'urgence sanitaire, une seule séance de deux heures en présentiel a pu avoir lieu. Elle a consisté en une présentation de la méthodologie de l'exercice avec un texte témoin. Un grand nombre de documents complémentaires ont également été mis en ligne en amont du premier cours, comme des diaporamas récapitulatifs sur les systèmes de justice aux États-Unis et au Royaume-Uni, des recommandations de lecture, etc. Des choix d'outils technologiques et numériques parmi ceux mis à disposition sur Moodle ont dû être opérés pour assurer les cours et mettre en place des dispositifs appropriés à un enseignement distancié. S'agissant d'une préparation à un examen oral, où le respect de la méthodologie de l'exercice (résumé et commentaire d'un article de presse en quinze minutes de préparation) ainsi que la qualité de langue et de communication sont les critères d'évaluation, il a fallu trouver des moyens d'interagir à l'oral via la plateforme Moodle sans pour autant faire de visioconférence en raison des trop nombreuses contraintes techniques et personnelles tant pour les étudiants que pour l'enseignant. Le calendrier a ainsi été découpé en semaines paires et semaines impaires. Lors des séances paires, l'enseignant déposait sur la plateforme Moodle un diaporama avec l'enregistrement oral de la lecture du texte et un travail de repérage sur le plan lexical et thématique. La semaine suivante, la correction de ces travaux apparaissait dans le diaporama mis en ligne par l'enseignant.

Un centrage sur les thématiques du texte était mis à disposition par le biais de liens vers des vidéos, des documents et articles écrits et oraux ainsi que des enregistrements oraux de l'enseignant insérés dans les diapositives du diaporama. Les étudiants déposaient ensuite leur proposition de résumé du texte, en respectant les consignes de méthodologie, dans un onglet « Devoir » pour la semaine suivante. Lors des séances impaires, un retour individuel sur les résumés rendus était réalisé. De plus, l'enseignant reprenait le diaporama de la semaine paire en y intégrant la présentation des thématiques du texte afin de trouver une problématique de commentaire cette fois. Le même format (documents audio, vidéo, liens, graphiques et enregistrements personnels insérés dans les diapos) était employé et les étudiants étaient invités à déposer leur enregistrement oral du

commentaire de texte. L'enseignant a écouté les travaux rendus avec la même grille de correction que les examinateurs du CRFPA, a noté toutes les erreurs (grammaire, lexicque, prononciation) et fait un retour sur la qualité de la méthode. Finalement, une fourchette possible de notes pour la prestation a été communiquée.

Le bilan à tirer de cette expérience de continuité pédagogique est mitigé. Seulement sept étudiants ont rendu un commentaire enregistré d'entraînement. Aucun étudiant n'a utilisé la messagerie instantanée (« chat ») mis à disposition et seuls deux étudiants ont communiqué directement avec l'enseignant par mail pour échanger sur des sujets juridiques. Il est cependant à noter que le taux de présence en cours en présentiel est également très faible dans cette formation (une vingtaine de présents sur une centaine d'inscrits) car beaucoup d'étudiants n'habitent pas à Lyon ou sont en double formation (inscription en master ou en concours administratif).

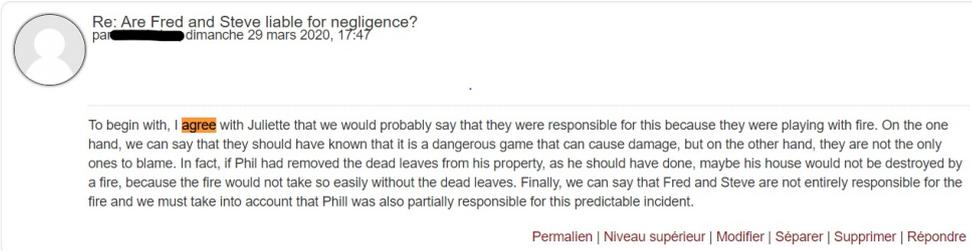
4. Les outils de l'interaction

Nous nous proposons maintenant de présenter les outils pédagogiques de la plateforme Moodle utilisés afin d'apporter de l'interaction dans une situation d'enseignement sans contact physique, interaction qui caractérise traditionnellement les séances de travaux dirigés en anglais de spécialité.

4.1. Le forum

L'outil a été utilisé pour permettre aux étudiants de poser des questions sur le cours mis en ligne ou sur des exercices à réaliser en ligne, mais des forums plus spécifiques ont aussi été développés (voir figure 1). Par exemple, chaque semaine, un article de presse portant sur un sujet lié à la spécialité du master de droit concerné était mis en ligne sur Moodle, accompagné d'une question de réflexion. Les étudiants étaient alors invités à débattre sur cette question par le biais d'un forum. Les thématiques choisies étaient, par exemple, les lois antidiscriminatoires aux États-Unis, la discrimination à l'emploi en raison de l'orientation sexuelle, le positionnement individuel des juges de la Cour suprême américaine, l'égalité de salaire homme/femme, le droit d'asile pour Julian Assange, etc.

Figure 1. Extrait d'un échange dans un forum de discussion sur Moodle



Re: Are Fred and Steve liable for negligence?
par [redacted] dimanche 29 mars 2020, 17:47

To begin with, I agree with Juliette that we would probably say that they were responsible for this because they were playing with fire. On the one hand, we can say that they should have known that it is a dangerous game that can cause damage, but on the other hand, they are not the only ones to blame. In fact, if Phill had removed the dead leaves from his property, as he should have done, maybe his house would not be destroyed by a fire, because the fire would not take so easily without the dead leaves. Finally, we can say that Fred and Steve are not entirely responsible for the fire and we must take into account that Phill was also partially responsible for this predictable incident.

[Permalien](#) | [Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

I agree with Camille. A wage gap must be able to be objectively justified. When all the criteria are taken into account, sector of activity, age, socio-professional category, size of company and equivalent condition of employment, a wage gap always exists between men and women. The aim of this law must be to remedy this.

[Permalien](#) | [Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 Re: Equal pay
par [redacted] vendredi 10 avril 2020, 15:23

I agree with the fact that a wage gap has to be explained by objective reasons. It's impossible to say that pay gap is a myth and we can't turn blind to the fact that before this Act, employers relied on irrelevant factors (other than sex) to justify the wage gap. This act permits to eliminate loopholes that allowed employers to justify inequalities in pay distribution between opposite sexes.

[Permalien](#) | [Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 Re: Equal pay
par [redacted] dimanche 12 avril 2020, 13:13

I totally agree with Flavie, a wage gap can be explained entirely by multiple reasons, which in addition can diverge according to states, societies, periods etc.

However, I admit to being totally shocked and disturbed by what Sarah Ketterer wrote. Gaps between men and women, including pay,

L'outil « Forum » devait ici permettre de retrouver une interaction entre les étudiants en les amenant à prolonger les thématiques du cours et établir une réflexion commune. Certains forums ont très bien fonctionné, débouchant sur des débats constructifs et interactifs témoignant d'un véritable travail de lecture des commentaires entre les étudiants ainsi que d'un travail personnel de recherche assez approfondi. D'autres forums ne se sont soldés qu'en une juxtaposition d'opinions isolées sans que les étudiants ne répondent toujours aux commentaires de leurs camarades.

4.2. La messagerie instantanée ou « chat »

L'outil a été utilisé pour simuler une activité de contre-interrogatoire (« *cross-examination* ») d'un défendeur par l'avocat du demandeur dans une affaire de responsabilité en cas de négligence. Tous les étudiants inscrits à ce cours avaient automatiquement accès à l'activité. En amont de l'activité sur Moodle, d'autres exercices en présentiel avaient pu avoir lieu avant le confinement : une affaire de négligence et de responsabilité délictuelle avait été étudiée au préalable en TD. Les arguments des deux parties (le demandeur qui avait vu sa maison détruite après une explosion ; le défendeur, propriétaire de l'entreprise fabriquant de l'essence qui avait explosé) avaient également été présentés par les étudiants. Une activité de simulation d'interrogatoire avait été entamée en présentiel, par petits groupes, complétée par un premier travail grammatical sur la formulation des questions directes. Des consignes ont été rajoutées lors du paramétrage du « chat » pour clarifier la réalisation de l'activité. Sur 90 étudiants normalement concernés, seulement 26 étudiants y ont participé. En moyenne, chaque étudiant posait une dizaine de questions et/ou répondait à une dizaine de questions. L'enseignant a récupéré les contributions des étudiants au chat et compilé les erreurs commises

sur la formulation des questions afin de créer une activité « *Test = Spot the mistake* » qui reprenaient les formulations erronées des apprenants pour leur faire repérer l'erreur et la corriger. Cette seconde activité complémentaire a été jugée plus difficile par les étudiants qui y ont participé.

4.3. L'atelier

L'outil « Atelier » a été utilisé pour la mise en place de travaux de production orale ou écrite individuelle suivie d'une évaluation par paire/binôme. Il s'agissait par exemple de conclure une séance ou séquence par un travail d'expression, tel que rédiger une plaidoirie (sur des affaires de *negligence*) ou écrire un article de presse sur des thématiques telles que le droit à l'avortement, les droits civiques de la communauté LGBT, la discrimination à l'emploi, le rôle des réseaux sociaux dans la communication politique, etc. Une première étape consistait en un dépôt dans l'activité « Atelier » d'une production individuelle (orale ou écrite) sur la plateforme. Dans un second temps, l'enseignant a utilisé l'outil pour apparier les travaux entre les étudiants, ce qui a permis la mise en place d'exercices d'inter-corrrection et inter-évaluation à partir de critères et consignes préétablies. Dans le cadre du master Droit et Pratique des Contrats, une séance a été dédiée à la post-édition d'une traduction automatique de contrat. Les étudiants ont déposé leur traduction corrigée et annotée dans l'outil « Atelier ». Un corrigé a été mis à leur disposition, et à partir de ce document, les étudiants ont pu s'évaluer par paires en comparant la traduction post-éditée de leurs camarades à la proposition de corrigé. Alors que les étudiants avaient apprécié cette activité en présentiel, le succès de celle-ci en distanciel a été plus limité, notamment car tous les étudiants n'ont pas rendu leur devoir, mais aussi parce que certains ne sont pas allés au bout de l'exercice et n'ont pas évalué leurs camarades. Il nous semble que ceci peut s'expliquer par plusieurs raisons : le fait que les échanges ne soient pas suivis par l'enseignant, le fait que l'activité doive être réalisée en plusieurs étapes et de manière asynchrone (avec une date limite pour chaque activité), et de manière plus large, le fait que ce soit une activité qui prend du temps, alors même que la présidence de l'Université avait demandé une continuité pédagogique légère. Néanmoins, ceux qui ont fait l'activité jusqu'au bout semblent avoir apprécié l'outil, bien que trouvé quelque peu complexe d'utilisation par rapport à d'autres.

Un tel outil présente de nombreux avantages au regard de l'interactivité : il a permis aux participants de produire de l'écrit et de l'oral (comme en travaux dirigés), sans intervention ni consommation de temps pour l'enseignant. Contrairement aux séances en présentiel, tous les étudiants ont eu la possibilité de réaliser une production orale en continue assez longue. Même les étudiants les plus timides qui, d'ordinaire, peinent à réaliser des exercices de type « plaidoirie en langue étrangère » devant une classe entière ont pu franchir la barrière de cette timidité et s'investir davantage. De plus, l'outil « Atelier » a rétabli une forme d'interaction et de contact entre les étudiants par ce travail d'inter-corrrection et d'inter-évaluation. Rétablir un lien et favoriser le dialogue (non seulement entre l'enseignant et les étudiants, mais également entre les étudiants eux-mêmes) semblait important à nos yeux, dans un contexte d'isolation et de confinement. Les

étudiants, en qualité d'évaluateurs de la langue produite, ont également été amenés à réfléchir sur les attentes et les contraintes d'un exercice type plaidoirie. Il n'en demeure pas moins que l'inconvénient majeur réside dans l'impossibilité pour l'enseignant de suivre les échanges et de procéder à une correction personnalisée des productions.

4.4. Le wiki

Le wiki est un outil désormais bien connu pour permettre la conception de documents collaboratifs. Il a été utilisé par certains membres de l'équipe pédagogique pour favoriser la production d'un document commun (par groupe de trois étudiants) et structuré à partir d'un ou plusieurs documents écrits et/ou oraux. Les étudiants devaient dans un premier temps prendre connaissance d'affaires traitées par la Cour suprême américaine (activité de compréhension écrite et orale), puis produire de manière collaborative un résumé de cette affaire (activité d'expression écrite) en corrigeant les éventuelles erreurs commises par les autres membres du groupe. Cet outil a donc eu le double avantage de favoriser l'interaction à distance entre les étudiants et une réflexion commune en groupe sur la langue (par l'inter-corrrection). Cependant, l'inconvénient de taille reste l'impossibilité d'une correction personnalisée par l'enseignant qui a pallié ce manque en publiant un corrigé reprenant les meilleurs éléments des documents produits par les étudiants. De plus, l'investissement a été très variable dans les groupes, certains étudiants ont parfois été seuls à travailler sur le Wiki, les autres membres du groupe ne s'étant peu ou pas investis.

4.5. Classilio, outil de classe virtuelle

Les membres de l'équipe pédagogique ont tenté de reproduire les modalités d'enseignement d'une séance de travaux dirigés classique en anglais juridique, à savoir le résumé et l'analyse de documents, débats, mais aussi travaux de groupe par la création d'ateliers de quelques étudiants. Ceci a permis de maintenir des liens au sein du groupe. Ce type d'outil reste assez peu consommateur en temps de préparation pour l'enseignant, à la différence de la création d'exercices et d'activités dédiés à un travail asynchrone en autonomie. Néanmoins, les inconvénients sont nombreux : participation moyenne ou mineure des étudiants (souvent à cause de contraintes personnelles ou professionnelles ou à cause d'une connexion internet instable), existence de nombreux problèmes techniques qui ont empêché de nombreux étudiants de suivre le cours ou d'y participer, et l'ont parfois rendu laborieux. En effet, si cet outil peut tout à fait convenir à un cours magistral, il est bien moins pratique (bien qu'utilisable) dans le cadre de travaux dirigés qui sont fondés sur une discussion et interaction constante entre étudiants et enseignants.

Conclusion et bilan

En conclusion, il nous semble important de mettre en exergue les difficultés rencontrées dans la mise en place d'une continuité pédagogique efficace lorsque les cours en distanciel sont rendus impossibles. Ces difficultés sont de plusieurs ordres.

En premier lieu, nous pouvons recenser celles d'ordre technique : bon nombre d'étudiants ou d'enseignants étaient en zone blanche ou disposaient de matériel inadapté, pas assez puissant, sans casque, ni micro. Certains ne disposaient tout bonnement pas d'ordinateur personnel ou devaient le partager avec d'autres membres de leur famille. Les retours des participants témoignent de cette fameuse « fracture numérique ». De plus, les participants (étudiants comme enseignants) n'avaient pas été formés en amont de cette période d'enseignement forcé à distance. Ainsi, même si des formations ont été rapidement mises en place par le service du Pôle d'Accompagnement à la Pédagogie Numérique de l'Université Jean Moulin Lyon 3, elles sont arrivées parfois très (voire trop) tardivement. Finalement, l'utilisation de certains outils comme Zoom, Classilio ou Webex n'a pas été privilégiée en anticipation de problèmes techniques, compte tenu du nombre de participants possibles (les groupes de travaux dirigés étant généralement composés de 35 étudiants) ou du mode d'utilisation (un seul interlocuteur à la fois, les autres en mode « muet »).

En second lieu, il est essentiel de souligner des difficultés d'ordre pédagogique. Nous n'avons pas réussi à trouver des outils qui permettent de travailler toutes les compétences langagières mobilisées dans un cours de langue en présentiel. Il est notamment ardu de faire travailler les étudiants en expression orale et en interaction orale à distance. Dans la Faculté de Droit de l'Université Jean Moulin Lyon 3, les travaux dirigés de licence sont traditionnellement fondés sur l'analyse de divers documents juridiques ou à thématique juridique, analyse qui débouche sur des discussions entre étudiants. Trouver des activités interactives à distance permettant une réflexion commune échafaudée progressivement autour d'un document a été complexe et limitée à des exercices de vocabulaire et de compréhension écrite. Les outils pour amener les étudiants à analyser, réfléchir, discuter et débattre (si toutefois ils existent) n'ont pas été maîtrisés par l'équipe pédagogique en charge de ces séances, équipe dont les membres ont dû bien trop souvent improviser un enseignement à distance à la place d'un cours prévu en présentiel. Au manque de temps de préparation s'est ajouté aussi le manque de temps à consacrer à un suivi et à une correction personnalisés très chronophages des activités effectuées en ligne par les étudiants volontaires.

Les retours d'étudiants quant à la continuité pédagogique en anglais, recueillis par le biais de sondages, ont permis de confirmer ces divers constats. Nombre d'étudiants ont affirmé avoir apprécié la mise en place d'activités variées et le maintien du lien avec l'enseignant et avec les autres étudiants. Ces activités ont, selon eux, été utiles pour travailler la compréhension écrite et orale, le lexique et la grammaire. En outre, certains étudiants ont apprécié de pouvoir travailler en autonomie, en adaptant leur temps de travail à leurs besoins et profitant de la flexibilité de modalités asynchrones. Cependant, certains font le constat d'une perte de motivation face à de telles modalités qui présentent peu de contraintes temporelles, perte renforcée par l'absence d'évaluation en fin de semestre. La démotivation concerne principalement le suivi passif du cours magistral, et a été bien moindre en ce qui concerne les activités de TD où les étudiants ont pu demeurer acteurs de leur apprentissage. Par ailleurs, les étudiants regrettent que l'interaction, le dialogue et la pratique de l'oral en langue étrangère soient bien plus

difficiles à mettre en place dans un enseignement à distance. Enfin, ils déplorent le fait de n'avoir pas pu toujours obtenir de correction personnalisée quant aux travaux réalisés.

Quel bilan pouvons-nous donc tirer de ces quelques semaines d'enseignement à distance ? Cette situation unique a permis de nous poser de nombreuses questions dans le but d'inventer de nouveaux scénarios d'enseignement dans un contexte de reprise sur un mode différent d'activité qu'il faudrait d'ores et déjà anticiper. Ainsi, nous sommes en droit de nous demander quelle part est à réserver aux enseignements en présentiel qui demeurent essentiels. Quel serait le rôle du présentiel par rapport au distanciel (et inversement) ? Même si le numérique peut apporter quelques outils intéressants, il demeure, selon certains, uniquement un complément à l'enseignement en présentiel qui reste un exercice interpersonnel. L'enseignement à distance est d'avantage perçu comme réduisant trop souvent l'enseignement à une relation consumériste entre l'enseignant qui s'efforce de mettre en ligne un maximum de contenu et des étudiants qui choisissent de (ou ne peuvent pas) consommer. Pour certains, ce mode d'enseignement tel qu'il a été vécu dans notre UFR a coupé le lien indispensable entre l'enseignant et ses étudiants, l'enseignant n'étant plus perçu que comme un fournisseur de savoirs.

Par conséquent, il est pertinent de repenser et de construire les articulations entre les deux modes d'enseignement afin de garantir d'une part, le lien pédagogique entre enseignant et apprenants et entre apprenants, et d'autre part, l'acquisition des savoirs et des compétences en langue de spécialité. L'expérimentation de nouveaux outils dans le cadre d'un enseignement à distance « forcé » pourrait mener à de nouvelles pratiques qui viendraient non pas remplacer l'enseignement en présentiel (dont l'expérience du confinement a montré qu'il est essentiel), mais le compléter ponctuellement dans le cadre d'un enseignement hybride. Certains enseignants prônent donc le renforcement d'un modèle pédagogique de classe inversée dans lequel les étudiants sont fortement incités à préparer des documents à l'avance, préparation qui donne ensuite lieu à des explications et discussions communes en présentiel. Tout travail réalisé en ligne, en complément de l'enseignement en présentiel, pourrait permettre de travailler davantage des objectifs purement linguistiques (lexique et grammaire), et de consolider ces acquis par le biais d'un travail en autonomie guidé ou semi-guidé, notamment dans des formations où le nombre d'heure d'anglais de spécialité est réduit. Ainsi, il pourrait être envisageable de faire précéder ou suivre chaque séance en présentiel par des exercices autocorrigés de lexique plus ou moins spécialisé, de grammaire en contexte en lien avec les thématiques abordés, voire d'exercices de compréhension écrite et orale que les étudiants effectueraient en autonomie. Le cours en présentiel serait alors dédié en priorité à une clarification des aspects du cours non compris par les étudiants et à l'interaction orale (débat, discussions, etc.), potentiellement en petits groupes.

Se pose alors la question centrale du degré d'autonomie à attendre des apprenants. Cet aspect a été réellement perçu comme un problème de taille par les enseignants qui se sont investis dans la mise en place de la continuité pédagogique en licence de droit. Du fait d'une absence d'évaluation, le taux de participation des étudiants a été assez faible, probablement car la continuité pédagogique a été

annoncée aux apprenants comme étant plus ou moins facultative. La conclusion qui s'impose est que la mise en place d'un dispositif pédagogique à distance ne peut être séparée d'une profonde réflexion relative aux modalités de suivi pédagogique et d'évaluation. Sans suivi ni évaluation clairs, les étudiants se démotivent très rapidement, surtout dans le contexte anxiogène que nous avons connu. Le cours de langue est intrinsèquement un espace de communication et d'échanges verbaux. Les enseignants ont donc amèrement déploré l'absence d'énergie et de participation qui animaient habituellement les cours magistraux ou les séances de travaux dirigés et qui ont été plus supplantées par angoisse, désarroi et lassitude dans les rares échanges entre enseignants et étudiants au cours de cette période éprouvante.

Afin de terminer sur une note plus optimiste, il conviendrait d'envisager plus sereinement un type de formation dite « hybride » qui soit conçu pour que les étudiants ne « décrochent » pas en distanciel. Ainsi, il faudrait concevoir de petites évaluations régulières avec un système de bonus de participation, organiser un système d'envoi automatique de messages chaque semaine pour rappeler aux étudiants les consignes claires et le travail à effectuer obligatoirement. Des classes virtuelles en groupes réduits pourraient avoir lieu à heures fixes afin de maintenir un lien pédagogique, complétées par des horaires de permanence (en *chat* ou en visioconférence) pour rajouter une dimension synchrone. Mais cela soulève l'épineuse question de la rémunération des enseignants dédiés à la mise en place d'un tel dispositif. Les éléments de réponse à ces questions nous conduiront éventuellement à envisager plus sereinement la mise en place d'une formation hybride qui organiserait les activités pédagogiques à la fois en présentiel et à distance dans le but de concevoir un continuum entre l'ensemble des enseignements proposés aux étudiants à la rentrée, si la situation sanitaire ne permettait pas une rentrée en présentiel.

Marion Charret-Del Bove, Pauline Collomb, Carole Delhorme et Adeline Terry enseignent l'anglais juridique à la Faculté de Droit de l'université Jean Moulin, Lyon 3.

marion.del-bove@univ-lyon3.fr

pauline.collomb@univ-lyon3.fr

carole.delhorme@univ-lyon3.fr

adeline.terry@univ-lyon3.fr

