



Cliniques Juridiques

Volume 5 – 2021

**La persistance de l'enseignement à distance : Options « low-tech »
pour l'apprentissage hors les murs**

Stephen A. Rosenbaum

Pour citer cet article : Stephen A. Rosenbaum, « La persistance de l'enseignement à distance : Options « low-tech » pour l'apprentissage hors les murs », *Cliniques juridiques*, Volume 5, 2021 [<https://www.cliniques-juridiques.org/?p=798>]

Licence : Cet article est mis à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale – Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

La persistance de l'enseignement à distance : Options « low-tech » pour l'apprentissage hors les murs

Stephen A. Rosenbaum

Cet article a été adapté et modifié d'une version anglaise publiée sous forme de chapitre dans *Law Teaching Strategies for a New Era : Beyond the Physical Classroom*, T. L. Dysart, T. Norton (dir.), Carolina Academic Press, 2021. Beaucoup de publications citées ici ont été écrites en anglais. La traduction des citations directes en français a été effectuée par l'auteur, avec l'aide de la rédaction.

I. Expériences d'enseignement à distance low-tech

Les étudiants de l'enseignement à distance ne rencontrent leur « enseignant » qu'une à deux fois par année universitaire pour des « cours accélérés » avant les examens qui durent quelques jours [1].

1. Introduit en 1975 par le régime militaire du Myanmar (alias Birmanie), l'enseignement à distance visait à remédier à la surpopulation universitaire et à permettre aux étudiants des régions éloignées d'obtenir un diplôme d'études supérieures pour des frais de scolarité moins élevés. Ce qui était à l'origine étiqueté « cours par correspondance » avait l'avantage supplémentaire de prévenir les manifestations pro-démocratie des étudiants sur le campus. Les étudiants en droit ont en effet été des protagonistes clés du mouvement pro-démocratie, entraînant des meurtres par les forces armées et des fermetures d'universités à long terme [2]. Au dernier décompte, presque deux fois plus d'étudiants fréquentaient les programmes d'enseignement à distance du pays que les établissements d'enseignement supérieur en personne [3]. Tout cela est toutefois antérieur à la pandémie de COVID-19 qui a ajouté des contraintes supplémentaires sur l'enseignement et l'apprentissage [4].

2. L'expérience au Myanmar n'est pas unique. Autrefois siège des facultés de droit les plus prestigieuses du monde arabe, l'Égypte s'est, elle aussi, appuyée pendant des décennies sur un programme d'« Open Education » (éducation ouverte) pour nombre d'étudiants dans certains domaines, y compris le droit [5]. Cela a permis aux étudiants ayant des notes faibles, à ceux qui ont des obligations professionnelles ou familiales à temps plein et à ceux qui n'ont pas les moyens de payer des frais supplémentaires, d'obtenir un diplôme postsecondaire tout en

suivant des cours le soir, le week-end ou pendant les vacances [6]. Ce programme, qui peut mener à une impasse pour les étudiants diplômés dans un marché du travail discriminant, est en reconsidération depuis plusieurs années [7].

3. L'apprentissage à distance n'est pas simplement un mode d'enseignement temporaire, mais un élément du système d'enseignement supérieur et parfois la seule option pour les étudiants qui, en raison de leur situation géographique, de leur classe socio-économique, de leur dossier scolaire et/ou statut d'emploi, sont incapables de participer à un programme universitaire à temps plein sur le campus. Malgré son apparition dans certains contextes comme une forme d'éducation de seconde classe, le concept d'OFDL (« Open, Flexible, and Distance Learning ») a une histoire longue et réputée – comme en témoigne la création en 1938 de l'International Council for Open and Distant Education – ayant évolué dans la portée du programme, la géographie et la technologie [8]. Ces étudiants sont limités (exclusivement) à une fréquentation hors site et, tout comme pour leurs pairs sur le campus, leurs professeurs sont généralement attachés à des méthodes d'enseignement et à un matériel traditionnels qui se traduisent mal dans un format d'enseignement à distance, notamment en limitant les espaces de questions-réponses et en réduisant l'évaluation à un examen écrit final [9].

4. Toutefois, ces expériences ne peuvent résumer l'enseignement à distance, et ci-après, j'explore des méthodes d'apprentissage en ligne et d'autres méthodes low-tech d'enseignement à distance que j'ai utilisées pour des étudiants en droit dans des communautés avec des ressources technologiques limitées. Les leçons apprises peuvent aider tout enseignant pour des cours, ateliers et cliniques juridiques lorsque (1) la connexion Internet n'est pas toujours fiable ; (2) les options de visioconférence peuvent être limitées à des applications non adaptées aux paramètres de classe, notamment lorsque les écrans de téléphone portable ou de tablette ne permettent d'afficher qu'un nombre limité de participants ; (3) les étudiants manquent d'intimité ou d'espace pour étudier ; (4) le système éducatif dominant n'est pas passé du mode cours magistral à l'enseignement interactif et à la pensée critique ; (5) certains participants non étudiants n'ont pas accès aux technologies utilisées [10] ; (6) ou une quelconque combinaison de ces cas.

5. Dans de nombreux pays, les options pour une éducation « à distance » et « ouverte » ont souvent été semées de problèmes dus à la fois à la pédagogie et à la technologie. Même lorsque la cyber-infrastructure n'est pas fiable, de nombreux étudiants en droit du monde entier font partie d'une génération de « natifs numériques » [11] qui accèdent à Internet, mais souvent sur de petites plateformes comme les portables, et ne serait-ce que par intermittence. Par exemple, un groupe d'étudiants de la faculté de droit et de science politique de l'Université de Téhéran a dernièrement encouragé leur professeur à mettre en place une série d'ateliers virtuels périodiques. Par ailleurs, ils sont avides d'un forum où ils peuvent s'exprimer en dehors des limites d'un programme rigide fondé sur la jurisprudence et d'une politique autoritaire. Ce qui a commencé comme des ateliers Skype avec des salles de classe en

personne s'est transformé en réunions de groupe Zoom pendant la pandémie, avec une connectivité erratique et parfois plus de discussions par messagerie écrite que de discussions *auditives* [12].

6. Néanmoins, lors d'un échange en ligne au plus fort de la pandémie de COVID-19, les étudiants ont mis en avant une liste de limites à la technologie de visioconférence qu'ils ont rencontrées dans d'autres cours :

- « Je ne peux pas voir le visage du professeur parce que sa webcam est éteinte » ;
- « J'utilise mon téléphone portable parce que je n'arrive pas à me connecter avec mon ordinateur » ;
- « Je n'ai pas assez de bande passante » ;
- « Cela prend du temps parce que j'ai besoin de revenir en arrière et d'écouter un enregistrement de la conférence du professeur pour comprendre ce qu'il disait » ;
- « Il n'y a pas d'interactions à l'exception de quelques questions et réponses dans l'espace de conversation écrite » [13].

7. Les étudiants en Iran ont aussi créé un groupe WhatsApp appelé « Legal Clinic » pour diffuser pour mieux rester en contact et transmettre les informations [14].

8. Un peu plus au sud, le directeur de la Clinique d'Expertise Juridique et Sociale (CEJUS) [15] de l'Université de Lomé (UL) m'avait demandé d'animer pour ses étudiants-cliniciens, via visioconférence, des ateliers de simulation d'interviews avec des bénéficiaires. Or, la qualité sonore des sessions Skype n'était pas toujours stable et la connexion Internet était peu fiable. Pourtant, dans les universités des Etats d'Afrique francophone, créées au lendemain de la décolonisation, la formation et l'éducation à distance sont « présentée[s] comme une opportunité pour rendre l'enseignement supérieur accessible à un plus grand nombre d'acteurs » et pour « améliorer la compréhension de la crise de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne » [16], d'autant plus que l'e-learning ou l'apprentissage en ligne peuvent répondre à la carence d'enseignants [17]. Comme ses pairs, l'Université de Lomé a adopté une politique des TIC (technologies de l'information et de la communication) depuis plusieurs années. Ce moyen d'accès rapide à l'information dans tous les domaines était très prometteur pour sa contribution au développement et à la qualité de l'éducation, aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants. Il permet notamment l'accès aux sources du savoir que sont les bibliothèques en ligne [18]. Pourtant, l'incidence de ces technologies sur les hautes études n'est pas encore assez perceptible [19].

9. Il faut constater que les obstacles à l'établissement durable des innovations pédagogiques auprès des universités francophones de l'Afrique occidentale sont autant d'ordre structurel que philosophique et dogmatique. Par exemple, la CEJUS, bien que rattachée à la faculté de droit, n'a pour le moment pu réussir à trouver un local en milieu universitaire, en raison du manque

de places disponibles. De plus, elle n'a pu se maintenir que grâce aux cotisations de ses membres et à l'appui technique de professeurs et d'autres professionnels hors campus [20]. En effet, ces cliniques sont pour la plupart inscrites au rang de celles qui se « maintiennent en attendant des financements » [21]. En dépit de l'argument du manque de moyen souvent évoqué en Afrique de l'Ouest francophone, il faut arriver au point où les cliniques juridiques sont prévues régulièrement dans les budgets universitaires [22].

10. Il faudra peut-être des années avant que les infrastructures numériques ne permettent suffisamment d'échanges entre étudiants et enseignants, ou que la pédagogie en vigueur incite les professeurs à s'engager avec leurs homologues à travers le pays et à l'extérieur de leurs frontières. Alors que ces phénomènes sont plus prononcés dans les pays du Sud, la fracture numérique aux États-Unis et ailleurs dans le Nord peut avoir un impact similaire sur les apprenants marginalisés [23]. Par conséquent, lors de la création de cours en ligne, il est important que les professeurs qui enseignent à ces apprenants envisagent des solutions low-tech qui rendent l'éducation en ligne plus accessible.

II. Délivrer un cours en contexte d'accès restreint aux outils numériques

11. Les apprenants marginalisés peuvent n'avoir qu'un téléphone portable ou une tablette à utiliser pour l'enseignement en ligne. Bien que l'utilisation d'applications de télécommunication sur un portable ne soit pas idéale pour le travail de groupe en raison de la petite taille de l'écran, les enseignants peuvent toujours structurer la prestation de cours en ligne de manière à prendre en compte la taille de la plateforme. Il n'y a aucune raison de se contenter d'une stratégie documents écrits, séparés des enseignants et de leurs pairs, lorsqu'ils ont une certaine capacité à se connecter via leurs appareils mobiles. Les courriels et les autres applications mobiles peuvent aider les professeurs à dispenser une formation en ligne de qualité.

A. Les courriels, les applications et les smartphones

En se concentrant sur les résultats d'apprentissage, les examens, le contenu des cours, les devoirs échafaudés et en promouvant l'apprentissage des étudiants via des devoirs engageants et de bon feedback, les enseignants peuvent créer des expériences riches sans utiliser une technologie plus complexe [24].

12. Les enseignants peuvent utiliser les courriels pour se connecter avec des apprenants distants et diffuser du contenu. Lorsque Internet n'est pas fiable, les professeurs doivent anticiper les difficultés des étudiants à y accéder à la demande et commencer par envoyer le programme avant le début du trimestre, avec le plus de détails possible sur l'orientation du

cours et les travaux. Par ailleurs, les courriels peuvent être réutilisés le trimestre suivant avec des modifications. Par exemple, envoyer trois courriels par semaine, ou par cours, peut être une façon de commencer :

- Un premier message avec la leçon ;
- Un message de suivi et des commentaires sur le déroulement de la semaine ; et
- Un message de clarification à la fin de la semaine.

13. Alors que l'on peut « répartir chaque leçon au goutte-à-goutte sur une certaine période », un courriel peut contenir des instructions et des leçons pour une classe ou une semaine, qui, une fois additionnées, constituent le cours complet [25]. Les attentes des étudiants concernant la fréquence des contacts varieront d'une faculté à l'autre, mais l'accent devrait être mis sur la création de plans de cours clairs et un sentiment d'appartenance à une classe.

14. Les devoirs ne devraient prendre que quelques minutes à lire par les étudiants et se terminer par une action concrète que ceux-ci puissent accomplir, par exemple, un travail écrit, un projet à mener, un chapitre à lire ou une vidéo à regarder sur Internet. Pour transformer ce mode éducatif d'autoapprentissage pour l'étudiant vraiment motivé et très performant, le matériel fourni par l'enseignant doit être complété par une forme d'engagement enseignant-étudiant, comme abordé ci-après.

B. Télé-éducation

[Les] débats sur la façon de rendre les cours en ligne attrayants et interactifs [...] sont] un pur fantasme pour de nombreux étudiants du monde, y compris des millions dans les pays riches, qui n'ont pas de connexion à large bande passante ou d'ordinateurs [26].

15. La télévision éducative, ce média en circuit fermé sur lequel s'appuyaient une génération précédente de professeurs et d'élèves à distance, connaît une résurgence en tant que meilleure alternative à la communication numérique, au moins dans les communautés où les enseignants et/ou l'accès à Internet se font rares. Les émissions d'aujourd'hui sont plus fluides et plus engageantes que les productions du Vieux Temps. Ces programmes sont plus courants auprès des élèves préscolaires et ceux du primaire, mais ils visent également les élèves du secondaire [27] et ont le potentiel de servir les étudiants universitaires, y compris ceux qui étudient le droit, dans des formats plus modernes et plus attrayantes.

16. Il y a des économies évidentes à utiliser cette méthodologie. Ce média ne dépend pas d'infrastructures de haute technologie. Il peut atteindre la plupart des foyers où un téléviseur est plus susceptible d'être trouvé qu'un ordinateur portable et où le programme est uniforme

dans tout le pays et peut être dispensé par un petit groupe d'enseignants. Les diffusions peuvent être accompagnées d'applications de Smartphone pour fournir une assistance [28].

17. Les sites web des éditeurs ou les enregistrements vidéo en ligne avec des cours ou des exercices scénarisés sont similaires aux émissions télévisées. LegalED, par exemple, est un programme qui met l'accent sur l'apprentissage des étudiants en droit. « Les étudiants peuvent visualiser à leur propre rythme, de n'importe où, revoir les leçons aussi souvent qu'ils le souhaitent pour les maîtriser, approfondir des sujets d'intérêt particulier et entendre diverses perspectives sur les concepts juridiques » [29]. Avec cette avancée technologique plus récente, les étudiants apprennent individuellement, à leur rythme. Le clinicien et spécialiste du numérique Warren Binford note qu'avec les enregistrements vidéo, en particulier ceux préparés par d'autres et disponibles gratuitement, « l'efficacité de l'enseignement pourrait générer des économies importantes au moment où elles sont le plus nécessaires. D'ailleurs, les professeurs pourraient consacrer plus de leur horaire du temps et de leur énergie à un enseignement plus personnalisé et pratique » [30].

18. Cette méthodologie fonctionne mieux lorsqu'elle est exécutée par un corps dédié de professeurs d'enseignement à distance qui sont libérés d'autres obligations importantes. Dans certaines localités, les enseignants peuvent surveiller les étudiants en temps réel grâce à un contact avec un téléphone portable. Cela permet aux enseignants d'établir des contacts individuels ou en petit groupe en dehors des heures de cours avec les étudiants par courriel, plateformes de visioconférence, téléphone, ou messagerie écrite [31].

19. En période post-pandémique, ou lors du respect des restrictions de santé publique, telles que la distanciation sociale et le masque, il est également possible pour les étudiants hors campus (inscrits à la télévision en circuit fermé et à d'autres classes diffusées ou enregistrées en vidéo) de rencontrer des étudiants voisins ou à proximité de manière informelle pour l'apprentissage entre pairs ou pour se réunir dans des centres d'apprentissage locaux sous la direction d'instructeurs ou de para-instructeurs locaux [32].

C. Changer la pédagogie et de la culture

[N]otre défi n'est pas simplement de remplacer (ou d'offrir des substituts) à l'enseignement en face à face, mais de trouver des moyens nouveaux et innovants d'impliquer les élèves dans la pratique de l'apprentissage [33].

20. La transformation culturelle de l'enseignement universitaire est aussi importante que les moyens technologiques d'enseignement : il faut passer de cours magistraux bidimensionnels et unidirectionnels à l'apprentissage appliqué, à l'enseignement interactif, à la pensée critique et à l'évaluation individualisée, au mentorat ou à d'autres formes d'engagement [34]. Il existe

déjà une volonté d'innover dans le cursus juridique dans les pays francophones où la technologie est sous-utilisée ou pas toujours fiable. Par exemple, au Togo, la création d'une clinique juridique fait partie d'un effort pour enseigner le droit « tel qu'il est exercé quotidiennement par les praticiens » et non pas une science dogmatique [35]. En Côte d'Ivoire, des mesures ont été tentées pour introduire des méthodes cliniques et des compétences professionnelles dans le cursus de la licence et du master [36]. Pourtant, l'innovation pédagogique nécessite un appui institutionnel, intellectuel et financier au lieu d'une « résistance [qui] se manifeste par une réticence des facultés de droit à s'ouvrir à l'enseignement clinique du droit » et son intégration dans le cursus [37]. Dans l'espace francophone — et surtout en Afrique — les cliniques juridiques universitaires n'apparaissent que très récemment en tant que structures propres [38].

21. A cette fin, les compétences juridiques des professeurs de droit – et de leurs étudiants – peuvent être renforcées grâce à des échanges entre pairs avec d'autres universités et facultés de hautes-études, ce qui peut conduire à de meilleurs résultats scolaires et à une amélioration du classement des facultés universitaires.

22. La collaboration avec des universitaires et d'autres pairs professionnels, tant dans le pays qu'à l'étranger, peut être réalisée virtuellement par des moyens moins technologiques :

- Les enseignants en droit peuvent enseigner ou co-enseigner des cours avec des professeurs locaux sur une plateforme plus petite de visioconférence.
- Ces professeurs peuvent également offrir des ateliers ou un soutien individuel sur la pensée critique, les compétences en recherche, la méthodologie clinique ou d'autres formes d'enseignement interactif ou de techniques de gestion de classe [39].
- Une liste de diffusion ou une page Facebook de « groupe fermé » peut être lancée pour permettre aux enseignants-chercheurs et à leurs partenaires professionnels de partager des idées sur les méthodologies d'enseignement, les programmes, la recherche et les activités connexes. Par exemple, le Myanmar Law Teachers Network a été créé en tant que page Facebook de groupe fermé, ce qui la rend abordable, culturellement appropriée et technologiquement accessible au personnel enseignant du Myanmar comme moyen d'échange pédagogique où les autres modes de communication ne sont pas fiables ou les obstacles administratifs sont plus importants [40].

23. La transformation des salles de classe, virtuelles ou physiques, peut nécessiter une transformation de la culture et de la bureaucratie.

D. Évaluation et orientation

[L]es enseignants et les étudiants se sont retrouvés de plus en plus déconcertés par un système qui valorise l'évaluation plutôt que l'engagement, la gestion de

l'apprentissage plutôt que la découverte, le contenu plutôt que la communauté, les résultats plutôt que les épiphanies [41].

24. Une bonne pédagogie comprend les interactions entre l'enseignant et les étudiants. Au minimum, ce premier doit être disponible pour répondre aux questions et effectuer une certaine forme d'évaluation individualisée, au-delà de l'attribution d'une note de classe. Ceci est plus difficile dans les situations où le temps est limité, en raison d'autres tâches pédagogiques ou administratives, et où l'enseignant ne peut communiquer avec les étudiants que par courriel ou par téléphone. La communication est encore moins efficace lorsque la connexion Internet ou téléphonique est instable ou que l'écran et le clavier sont petits, que ce soit pour l'enseignant ou l'étudiant [42].

25. Il y a peut-être deux tâches fondamentales pour l'enseignant dans des environnements en difficulté technologique :

- Surveillance du professeur : définir un nombre standard de messages des étudiants qui nécessitent une réponse de votre part dans une discussion donnée et le nombre d'heures qui peuvent s'écouler avant de publier vos réponses.
- Mentorat et conseils : Appeler les étudiants en difficulté, planifier des conférences téléphoniques. Demander aux étudiants de partager leur numéro de téléphone avec les groupes qui leur sont assignés et de collaborer verbalement, sinon visuellement.

26. L'enseignant numérique et pédagogue Sean Morris a réfléchi à ce processus :

A faire savoir à ces étudiants qu'ils ont été entendus [...] écouter et répondre, pousser et enhardir, encourager [...]. Tisser mon chemin dans le fil de la discussion c'était aussi tisser un chemin à travers les relations que j'avais établies avec chaque élève [...]. S'étaient-ils profondément engagés ? Avaient-ils posé des questions techniques à la recherche de bonnes notes ? Avaient-ils fait des recherches plus approfondies, allant au-delà de la matière du cours jusqu'à l'acte d'apprendre lui-même ? Pouvais-je sentir dans leurs paroles le besoin d'une réponse ? Pouvais-je lire dans les échanges entre étudiants un besoin d'une interruption, une interjection ou une redirection de ma part ? ^[43]

27. Morris, qui a plus de vingt ans d'expérience dans la conception pédagogique, l'apprentissage en réseau, la composition et la publication numériques, la collaboration et l'édition, entreprend consciencieusement cette tâche quotidienne « avec mon thé à la main, sans petit-déjeuner et généralement toujours en pyjama » ^[44]. Pourtant, il résiste aux rubriques de contrôle de la qualité et à

la surveillance établies par son établissement d'enseignement et se moque des efforts des concepteurs pédagogiques, tels que Quality Matters, qui « concentrent le marché

sur les meilleures pratiques » avec un modèle d'affaires « fondé sur l'excès et l'infantilisation des enseignants » [45].

28. Il existe des variantes sur la façon d'organiser et d'opérationnaliser les tâches de suivi, d'encadrement et de conseil, nonobstant les suggestions ci-dessus. Il en va de même de l'évaluation du produit du travail des étudiants et de leur performance globale. L'évaluation est une partie importante du rôle de tout enseignant, que le mode d'enseignement-apprentissage soit en personne, en ligne, synchrone ou asynchrone et que le contenu du cours soit principalement doctrinal ou clinique.

III. Communication entre les étudiants

A. L'éducation par les pairs à la « Pen Pals »

29. L'autre forme d'engagement pour compléter l'autoapprentissage et l'interaction avec le professeur est la connexion entre pairs. Un exercice asynchrone destiné à permettre la participation de plusieurs voix consiste à s'écrire des lettres entre « *pen pals* » (correspondants informels entre pairs) en classe. Cela peut aider les étudiants à se sentir plus connectés à leur communauté de pairs et fournir une partie de la rétroaction et du dialogue qui ne sont pas souvent disponibles de la part de l'enseignant. Dans ces lettres, les étudiants peuvent discuter de lectures, réviser des devoirs, ou ils peuvent travailler ensemble, virtuellement ou non, sur un projet. Ces textes sont à la fois une variante et une extension des exercices réflexifs, qui sont une composante essentielle de la formation juridique clinique [46]. « Les correspondances ont pour elles une immédiateté personnelle qui peut favoriser la confiance et la collégialité, ou donner un aperçu des différences significatives d'origine et de perspective » [47].

30. N'importe quelle combinaison des directives de l'enseignant numérique et du pédagogue Sean Morris peut être adaptée pour les étudiants qui étudient le droit à distance, qu'ils se rencontrent ou non à l'écran dans une classe synchrone. Ceci inclut :

- Établir des normes et des limites pour les lettres auxquelles les étudiants se tiendront mutuellement responsables ;
- Encourager une réflexion sur l'apprentissage et l'écriture qui va au-delà du matériel de classe ;
- Promouvoir l'expression créative ;
- Compter sur les étudiants pour qu'ils s'écrivent « assez pour être des communicateurs efficaces » [48].

31. Les étudiants devraient choisir leur propre correspondant (ou vous pouvez suggérer un correspondant ou être vous-même le correspondant) et ne pas être surveillés pour voir s'ils s'écrivent. Les lettres « *pen pals* » est une forme d'échange qui peut être rendue publique si l'auteur y consent [49].

Conclusion

32. En enseignement à distance, il n'existe pas de réel substitut aux vidéos et télécommunications fiables et de qualité dans le cadre d'un cours supervisé par un enseignant-chercheur formé aux bonnes pratiques d'enseignement, de mentorat, de rétroaction et de promotion de l'engagement des étudiants. Cela dit, dans les environnements à niveau technologique réduit, où les enseignants hautement qualifiés sont rares et/ou lorsque manquent des espaces de réunion, les apprenants sont confrontés à une réalité différente. Nous devons persister dans nos efforts pour faire progresser l'éducation de ces étudiants d'une manière qui ne dépend ni trop de la capacité à se connecter à Internet ni de l'oubli de la connexion humaine.

Notes

1. M. Zan, « Legal Education in Burma Since the 1960s », *Journal of Burma Studies*, vol. 12, 2008, p. 16.
2. H. Tint, *Present Situation of Distance Education in Myanmar*, International Council for Open & Distance Education, 2014
[<https://www.icde.org/knowledge-hub/distance-education-in-myanmar>].
3. Myanmar Ministry of Education, *National Education Strategic Plan 2016-21*, p. 35
[https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/myanmar_national_education_strategic_plan_2016-21.pdf].
4. Cf. S. A. Rosenbaum, B. Hubbard, K. Sharp-Bauer, D. Tushaus « The Myanmar *Shwe*: Empowering Law Students, Teachers and the Community through Clinical Education and the Rule of Law », *Indiana Journal of Global Legal Studies*, vol. 28, 2021, pp. 199-201, 210-212. Un nouveau coup d'État militaire, qui a eu lieu le 1er février 2021, remet une nouvelle fois en cause le sort des institutions éducatives et politiques de la nation. Au moment où cet article est sous presse, le site Web de l'enseignement à distance de l'Université de Yangon n'a pas eu de nouvelles publications depuis le 2 février 2021
[<https://www.yude.edu.mm>].
5. Cf. par exemple, S. A. Rosenbaum, « The Legal Clinic is More than a Sign on the Door: Transforming Law School Education in Revolutionary Egypt », *Berkeley Journal of Middle Eastern & Islamic Law*, vol. 5, 2012, pp. 60-62, 67 ; Assiut University, *Open Education System* [http://www.aun.edu.eg/fr/open_education.php] (depuis 1998, programme en place pour les étudiants en droit pour « rattraper leur retard », basé sur le « concept d'auto-éducation guidée » et des réunions hebdomadaires avec les professeurs).
6. S. A. Rosenbaum, « The Legal Clinic is More than a Sign on the Door : Transforming Law School Education in Revolutionary Egypt », *Berkeley Journal of Middle Eastern & Islamic Law*, vol. 5, 2012, p. 67 et note 109.

7. Cf. A. El Shamy, « Egypt Reconsiders “Open Learning” » *Al-Fanar Media*, 12 janv. 2016 [<https://www.al-fanarmedia.org/2016/01/egypt-reconsiders-open-learning/>] ; W. Ali, « An End to Old Open Ed Program in Egypt », *Egypt Today*, 11 juin 2018 [<https://www.egypttoday.com/Article/1/51944/An-end-to-Old-Open-Education-program-in-Egypt>].
8. *International Council for Open and Distant Education* [<https://www.icde.org/about-us>].
9. Cf. par exemple, S. A. Rosenbaum, B. Hubbard, K. Sharp-Bauer, D. Tushaus « The Myanmar Shwe: Empowering Law Students, Teachers and the Community through Clinical Education and the Rule of Law », *Indiana Journal of Global Legal Studies*, vol. 28, 2021, pp. 161-62, 166 ; S. A. Rosenbaum, « The Legal Clinic is More than a Sign on the Door : Transforming Law School Education in Revolutionary Egypt », *Berkeley Journal of Middle Eastern & Islamic Law*, vol. 5, 2012, pp. 56-60.
10. Parmi ces participants il y aurait peut-être les conférenciers invités ou les bénéficiaires des cliniques juridiques.
11. M. Prensky, « Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 », *On the Horizon*, vol. 9(5), 2001, p. 1.
12. J'ai servi d'animateur pour certains de leurs ateliers. Comme leurs pairs dans d'autres pays, ils maîtrisent mieux la technologie et la langue anglaise que leur professeur (qui a obtenu son doctorat en France).
13. L'une des sessions a été dénommée « A Virtual Workshop on Virtuous Lawyering ».
14. Un groupe WhatsApp peut « accélérer la construction de bonnes relations de travail, améliorer la communication informelle de groupe et fournir un soutien par les pairs » pour les étudiants d'une clinique juridique travaillant à distance sur des projets de groupe. Cf. H. McFaul, L. Hardie, F. Ryan, K. Lloyd Bright, N. Graffin, « Taking Clinical Legal Education Online : Songs of Innocence and Experience », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 47, 2020, p. 27.
15. Dieudonné Kossi, également Responsable du pôle Afrique de l'Ouest du Réseau des Cliniques Juridiques Francophones. Page Facebook de la Clinique [<https://www.facebook.com/cliniquejuridiquecejus>]. Pour plus d'informations sur la CEJUS, cf. et F. Ali, D. Kossi, « Le ‘learning by doing’ dans l'enseignement du droit au sein des universités francophones d'Afrique de l'Ouest », *Cliniques juridiques*, vol. 3, 2019 [<https://www.cliniques-juridiques.org/?p=555>] ; S. A. Rosenbaum, « Clinique ToGo : Changing Legal Practice in One African Nation in Six Days », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 17, 2012, pp. 93-97.
16. K. Awokou, « Les universités africaines francophones face à l'innovation : discours des apprenants sur le web dans l'enseignement supérieur au Togo », *Adjectif.net*, 2012 [<http://www.adjectif.net/spip.php?article198>].
17. E. Lacroix, « Les TIC dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso », *TIC et Développement*, 2005 [<http://www.tic.ird.fr/spipb8ee.html?article108>]. Certaines universités parmi elles se sont regroupées dans le Réseau pour l'excellence dans l'enseignement

- supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO).
18. Cf. K. Awokou, « Les universités africaines francophones face à l'innovation : discours des apprenants sur le web dans l'enseignement supérieur au Togo », *Adjectif.net*, 2012 [<http://www.adjectif.net/spip.php?article198>].
 19. Cf. K. Nutefe Tsigbe, « Contribution des TIC au développement et à la qualité de l'enseignement supérieur à l'Université de Lomé (Togo) », *Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE)*, 2010 [<http://www.rocare.org/smrgt2006-tg-tic.pdf>] ; M. J.-J. Bogui, « Intégration des TIC dans l'éducation en Afrique. L'enseignement supérieur ivoirien face au risque de discrimination dans l'accès au savoir », *Médias et diffusion de l'information : vers une société ouverte*, 2007 [<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00312920>] ; E. Lacroix, « Les TIC dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso », *TIC et Développement*, 2005 [<http://www.tic.ird.fr/spipb8ee.html?article108>].
 20. Cf. et F. Ali, « La contribution de l'Université à la consolidation de l'accès au droit et à la justice en Afrique noire francophone : entre modèle de marché et modèle du service public universel », *Cliniques juridiques*, vol. 2, 2018, § 31 [<https://www.cliniques-juridiques.org/?p=411>]. Dans leur analyse récente, Messieurs Ali et Kossi font référence aux cliniques hybrides dites « near the house », qui « fonctionnent avec l'université. . . [T]out en n'étant pas entièrement 'in house', elles ne peuvent non plus être tenues pour des cliniques 'outside the house' », voir F. Ali, D. Kossi, « Le 'learning by doing' dans l'enseignement du droit au sein des universités francophones d'Afrique de l'Ouest », *Cliniques juridiques*, vol. 3, 2019, § 22 [<https://www.cliniques-juridiques.org/?p=555>].
 21. F. Ali, « La contribution de l'Université à la consolidation de l'accès au droit et à la justice en Afrique noire francophone : entre modèle de marché et modèle du service public universel », *Cliniques juridiques*, vol. 2, 2018, § 31 (citant Delphine Iweins, « Les cliniques juridiques se maintiennent en attendant des financements », *Gazette du Palais*, N° 11, mars 2017, § 40) [<https://www.cliniques-juridiques.org/?p=411>].
 22. F. Ali, D. Kossi, « Le 'learning by doing' dans l'enseignement du droit au sein des universités francophones d'Afrique de l'Ouest », *Cliniques juridiques*, vol. 3, 2019, § 40 [<https://www.cliniques-juridiques.org/?p=555>].
 23. B. Mueller, M. Taj, « Schools Worldwide are Relearning the Value of TV Lessons », *N.Y. Times*, 18 août 2020, A8.
 24. *Borough of Manhattan Community College*, E-Learning Center [<https://www.bmcc.cuny.edu/about-bmcc/mission-statement-and-goals/>]. Je me suis inspiré des conseils judicieux et convaincants du E-Learning Center, offerts au début de la pandémie aux enseignants juridiques s'adaptant à l'enseignement à distance dans les communautés en détresse technologique. Il se concentre sur le style d'enseignement, la personnalité et la maîtrise de la matière plutôt que la maîtrise de la technologie. Cf. Borough of Manhattan Community College, Course Continuity, *Low-Technology Distance Learning*

- [<https://sites.google.com/bmcc.cuny.edu/emergency-preparedness/low-tech>]. Borough of Manhattan Community College, E-Learning Center
- [<https://www.bmcc.cuny.edu/about-bmcc/mission-statement-and-goals/>].
25. Cf. Borough of Manhattan Community College, Course Continuity, *Low-Technology Distance Learning*.
26. B. Mueller, M. Taj, « Schools Worldwide are Relearning the Value of TV Lessons », N.Y. Times, 18 août 2020, A8.
27. Cf. en général, R. Fabregas, *Broadcasting Human Capital? The Labor Market Effects of Mexico's Telesecundarias*, Document de travail, 2018, (examen des écoles secondaires rurales au Mexique et d'autres programmes de longue date en Amérique latine, en Afrique, en Europe et dans les îles du Pacifique américaines)
- [https://www.dropbox.com/s/6jylpe3edru9r34/Telesecundaria_2018.04.29.pdf?dl=0].
28. Cf. par exemple, Shule Direct [<https://www.shuledirect.co.tz/>] (fournir du contenu éducatif pour les étudiants en Tanzanie et ailleurs en Afrique de l'Est via des applications mobiles).
29. LegalEd [<http://legaledweb.com/>]. Cf. également, Harvard Law School, Zero-L [<https://online.law.harvard.edu/>] (modules de cours en ligne développés pour les étudiants entrants de première année dans les facultés de droit).
30. W. Binford, « Envisioning a Twenty-First Century Legal Education », *Washington University Journal of Law and Policy*, vol. 43, 2013, p. 173.
31. Cf. par exemple, A. López Bernardo Anwar, « Técnicas de Enseñanza del Derecho en la Educación a Distancia. Unas Cuantas Líneas de Reflexión », *Nuevas Tendencias de la Enseñanza del Derecho en la Era Digital*, vol. 273, 2019, pp. 281-283 (utilisation de podcasts audio, groupes WhatsApp, vidéos YouTube et d'autres petites plateformes pour contact entre enseignant et étudiant et entre les étudiants, à la faculté de droit de l'UNAM) ; Enlace Jurídico Académico [<http://enlacejuridicoacademico.com>] ; *Class Clips—PSHE/Citizenship KS3 & GCSE: Young Legal Eagles*, BBC Teach [<https://www.bbc.co.uk/teach/class-clips-video/pshecitizenship-ks3-gcse-young-legal-eagles/zmpbscw>] (programmation pour les élèves du secondaire, y compris les procès simulés). Cf. également, T. Ebarb Matt, N. Bellinger, K. McDonald, « The Silver Lining in the Black Cloud of Covid-19 », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 47, 2020, pp. 139-140 (accès des clients, en particulier par référence d'ONG) et pp. 143-45 (dépendance des étudiants en droit britanniques à la communication avec leurs pairs lorsque la connectivité Internet est instable).
32. Cf. par exemple, B. Mueller, M. Taj, « Schools Worldwide are Relearning the Value of TV Lessons », *N.Y. TIMES*, 18 août 2020, A8 (rencontres étudiantes informelles au sein d'un bidonville de Lima). Dans le cadre du plan stratégique quinquennal actuel du Myanmar, en matière d'éducation, l'un des objectifs de l'enseignement supérieur est « d'améliorer le statut des e-centres d'apprentissage en ligne et des e-bibliothèques en ligne ». Myanmar Ministry of Education, *National Education Strategic Plan 2016-21*, p. 35
- [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/myanmar_national_education_strategic_pl]

- an_2016-21.pdf].
33. J. Stommel, « Hybridity, pt. 2: What is Hybrid Pedagogy? », *Hybrid Pedagogy*, 9 mars 2012 [https://hybridpedagogy.org/hybridity-pt-2-what-is-hybrid-pedagogy/].
 34. Cf. par exemple, X. Aurey, « Les origines des cliniques juridiques », *Cliniques juridiques*, vol. 1, 2017, § 1 [https://www.cliniques-juridiques.org/?p=304] ; J. Perelman, « L'enseignement du droit en action?: l'émergence des cliniques juridiques en France », *Cliniques juridiques*, vol. 1, 2017, § 17 [https://www.cliniques-juridiques.org/?p=310].
 35. S. Etoa, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et idé?e de justice », *Cliniques juridiques*, vol. 1, 2017, § 11 [https://www.cliniques-juridiques.org/?p=308].
 36. A. Yeo, « Existe-t-il des cliniques juridiques en Co?te d'Ivoire ? », *Cliniques juridiques*, vol. 2, 2018, §§ 49-58 [https://www.cliniques-juridiques.org/?p=392]. Le système ivoirien comprend des cliniques gérées par des ONG, qui sont en réalité les « boutiques de droit et les centres d'écoute » (§ 77).
 37. F. Ali, D. Kossi, « Le 'learning by doing' dans l'enseignement du droit au sein des universités francophones d'Afrique de l'Ouest », *Cliniques juridiques*, vol. 3, 2019, §§ 39-40 [https://www.cliniques-juridiques.org/?p=555].
 38. S. A. Rosenbaum, « Les bonnes pratiques en matière de participation des étudiants en droit au procès face au manque d'assistance judiciaire en Afrique », *Cliniques juridiques*, vol. 2, 2018, §15 [https://www.cliniques-juridiques.org/?p=416].
 39. Pour en savoir plus sur des compétences des cliniciens dans un contexte d'apprentissage à distance et la supervision de ceux-ci, cf. M. A. Healey, « I Want to Hold Your Hand : Better Clinics Through Technology and Student-Driven Innovation » et E. Sokoloff-Rubin, « Strategies for Remote Clinical Supervision », *Law Teaching Strategies for a New Era : Beyond the Physical Classroom*, T. L. Dysart, T. Norton (dir.), Carolina Academic Press, 2021, chapitres 32-33. En ce qui concerne les compétences du stagiaire dans un programme de « blended learning », combinant des opportunités d'apprentissage à distance – par exemple, asynchrone – et en personne, cf. L. Fuith, D. Roy, « Blended Learning Externships » *in ibid.*, chapitre 33.
 40. [https://www.facebook.com/groups/347164726105917]. Cf. également, Pandemic Pedagogy Facebook Group, Facebook, [https://www.facebook.com/groups/pandemicpedagogy1/files]. Ce dernier groupe est composé de plusieurs milliers d'enseignants, d'étudiants et d'autres « partageant des idées, les [bonnes] (et les pires) pratiques, des conseils, des réussites, des défis et des recherches sur la conversion à une instruction entièrement à distance/en ligne ».
 41. J. Stommel, « Critical Digital Pedagogy: A Definition », *Hybrid Pedagogy*, 17 nov. 2014 [https://hybridpedagogy.org/critical-digital-pedagogy-definition/].
 42. Pour en savoir plus sur les évaluations pratiques des compétences juridiques dans un contexte d'apprentissage à distance, cf. B. Desnoyer, « Creating Practice-Ready Assignments : Low-Stake Assessments in Asynchronous Casebook Courses », *Law Teaching Strategies for a New Era : Beyond the Physical Classroom*, T. L. Dysart, T. Norton (dir.), Carolina Academic Press, 2021, chapitre 25.

43. S. M. Morris, « Fostering Care and Community at a Distance », Site personnel de l'auteur, 28 mai 2020, [<https://www.seanmichaelmorris.com/fostering-care-and-community-at-a-distance/>].
44. S. M. Morris, « Fostering Care and Community at a Distance », Site personnel de l'auteur, 28 mai 2020, [<https://www.seanmichaelmorris.com/fostering-care-and-community-at-a-distance/>].
45. S. M. Morris, « Fostering Care and Community at a Distance », Site personnel de l'auteur, 28 mai 2020, [<https://www.seanmichaelmorris.com/fostering-care-and-community-at-a-distance/>].
46. Il existe une vaste littérature sur les journaux périodiques réflexifs. Cf. par exemple, J.P. Ogilvy, « The Use of Journals in Legal Education: A Tool for Reflection », *Clinical Law Review*, vol. 3, 1996, p. 55 ; C. Wilkes Kaas, C. Batt, D. Bauman, D. Schaffzin, « Delivering Effective Education in Externship Programs », *Building on Best Practices*, D. Maranville, L. Radtke Bliss, C. Wilkes Kaas, A. Sedillo López (dir.), LexisNexis, 2015, pp. 235-236.
47. S. M. Morris, « Love Letters and Pen Pals: Community Through Correspondence », Site personnel de l'auteur, 4 mai 2020 [<https://www.seanmichaelmorris.com/love-letters-and-pen-pals-community-through-correspondence/>].
48. S. M. Morris, « Love Letters and Pen Pals: Community Through Correspondence », Site personnel de l'auteur, 4 mai 2020 [<https://www.seanmichaelmorris.com/love-letters-and-pen-pals-community-through-correspondence/>].
49. S. M. Morris, « Love Letters and Pen Pals: Community Through Correspondence », Site personnel de l'auteur, 4 mai 2020 [<https://www.seanmichaelmorris.com/love-letters-and-pen-pals-community-through-correspondence/>].