

---

# Les représentations des élèves et l'enseignement du droit

## *I. Les représentations en pédagogie et en didactique*

Des domaines de la psychologie, le concept de représentation a été importé dans les domaines de la pédagogie et de la didactique. Plus particulièrement, les réflexions de Bachelard ont été reprises par les didacticiens des sciences dans les années 70, puis par l'ensemble des didacticiens.

De l'œuvre de Bachelard, les didacticiens ont promu les principes suivants :

- L'esprit des élèves n'est jamais vide. Avant d'aborder un apprentissage, ils ont déjà des idées préconçues sur les savoirs qu'on va leur enseigner. C'est à travers ces idées qu'ils essaient de comprendre les propos de l'enseignant ou qu'ils essaient d'interpréter les documents fournis. Ainsi, le concept de représentation désigne les «conceptions» d'un sujet apprenant, déjà là au moment de l'enseignement d'une notion, et susceptible d'influencer l'apprentissage. Ce savoir préalable de l'apprenant, ce «déjà-là», ce «déjà connu», même s'il est faux sur le plan scientifique, sert de systèmes d'explication efficace, fonctionnel et personnel pour l'apprenant.
- Le processus d'apprentissage ne consiste pas seulement à apporter un savoir nouveau qui viendrait se superposer à ou remplacer un savoir antérieur, mais aussi et surtout modifier partiellement, voire détruire le savoir antérieur en remettant en cause les représentations qui le sous-tendent.

*«Les conceptions sont donc les seuls moyens d'investigation à disposition chez les apprenants. C'est le seul outil que leur cerveau est capable de produire pour interpréter le monde qui les entoure. Pour l'apprenant, les conceptions jouent tout à la fois un rôle d'étonnement, d'intégration et d'explication. Dans le même temps, elles sont en même temps des "prisons intellectuelles". Elles présentent une formidable résistance à toute nouvelle donnée qui va à l'encontre du système d'explication déjà établi»* (GIORDAN A., «Les conceptions des apprenants», in HOUSSAYE J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*).

## *II. La résistance des représentations à l'apprentissage*

La majorité des auteurs mettent l'accent sur le fait que les représentations résistent aux efforts d'enseignement et perdurent souvent à travers toute la scolarité et même au-delà.

En 1981, par exemple, on a demandé à des Français de déclarer si, à leur avis, la phrase «Le soleil tourne autour de la terre» était vraie ou fausse (l'enquête est présentée dans GIORDAN A., de VECCHI G., *Les origines du savoir*) 30,5 % des sondés la tenaient pour tout à fait vraie et 7,9 % pour probablement vraie. Cela montre que des savoirs sûrement acquis à un moment donné ne sont pas vraiment intégrés, peut-être parce qu'ils heurtent des conceptions très profondément installées (15,7 % des gens ayant fait des études supérieures déclarent que la proposition est tout à fait vraie ou probablement vraie).

Certaines conceptions entravent donc l'apprentissage et l'assimilation du savoir enseigné. Elles fonctionnent en écartant la contradiction : le savoir scolaire, qui entre en discordance avec une conception, est la plupart du temps rejeté, ou juxtaposé, sans remise en question de la conception. Celle-ci met l'élève dans l'impossibilité d'accueillir ou d'approfondir un savoir.

Une réflexion sur les conceptions des apprenants a aussi le mérite de montrer que les savoirs ne s'acquièrent pas par communication directe de l'enseignant à l'élève ; celui-ci n'est plus considéré comme un récepteur passif d'un savoir transmis. Sa pensée possède, avant tout apprentissage, son propre mode d'explication qui oriente la manière dont sont appréhendées les informations nouvelles. Si l'on ne tient pas compte des conceptions déjà là, si on ne les fait pas expliciter, le savoir proposé «glisse» généralement sur l'élève. Il importe donc de les faire « émerger ».

### *III. Les représentations en droit*

On pourrait penser que les représentations sont importantes dans l'apprentissage de la physique, des mathématiques ou de la géométrie, mais qu'elles n'ont qu'une influence mineure sur l'apprentissage du droit pour la simple raison que les élèves ne peuvent avoir des représentations sur un sujet dont ils ignoreraient tout avant que le professeur leur apporte des éléments le concernant.

En fait, il ressort de l'expérience enseignante que les élèves ont, en droit également, des conceptions préalables qui peuvent résister et faire obstacle à la connaissance juridique. La majorité des élèves ne vont certainement pas attendre que vienne une leçon sur le contrat de vente, le droit de vote ou les sanctions du droit pénal pour avoir des idées sur ces sujets et se construire un système explicatif cohérent à leurs yeux. Plusieurs facteurs sont susceptibles d'engendrer des conceptions préalables en droit :

- 1) Les élèves vivent dans un monde où le juridique est omniprésent et rares sont les élèves qui n'ont jamais été sensibilisés à cet aspect de par leurs propres actions déjà.
- 2) Les médias (la presse écrite, l'audio-visuels, les BD, le cinéma,...) diffusent quotidiennement des informations juridiques et donnent aux élèves, bien avant qu'ils ne débutent leur scolarité secondaire et post-obligatoire, des représentations tenaces dans ce domaine.
- 3) Les mots, surtout lorsqu'ils sont empruntés à la langue courante, peuvent donner lieu à des confusions. Le problème tourne souvent autour du fait que l'usage juridique et l'usage courant de termes ne se recouvrent pas.
- 4) ...

En droit, comme dans les autres disciplines, il existe donc chez les élèves des conceptions préalables qu'il convient de prendre en considération.

### *IV. Comment faire émerger les conceptions des élèves ?*

Voici quelques techniques utilisables pour faire émerger les représentations :

- Demandez la définition de certains mots à vos élèves : «Qu'est-ce qu'un contrat selon vous», «Qu'est-ce qu'un Etat selon vous ?». La technique des «définitions

spontanées» convient bien au travail faisant intervenir des concepts complexes dont les élèves, étant donné leur familiarité apparente et leur utilisation dans le langage courant (par exemple : parlement, législation, démocratie, droit de vote, etc.) peuvent avoir des conceptions préalables.

- La technique des «questions préalables» consiste à demander aux élèves de répondre à une ou plusieurs questions sur l'objet de la séquence d'enseignement en faisant uniquement appel à ce qu'ils savent déjà, à leur raisonnement et à leur imagination. Posez-leur des questions ouvertes sur des faits ponctuels en réclamant une production écrite : «Qu'est-ce qui peut différencier un contrat de mandat d'un contrat d'entreprise ? » « Comment remédier aux inconvénients du système des cartels ? ».
- Après avoir noté l'intitulé d'un nouveau thème (la responsabilité civile, les contrats de travail, la Constitution suisse,...), l'enseignant demande aux élèves de lui dicter un mot ou une phrase en rapport avec l'intitulé qu'il note au tableau : l'ensemble des propositions est nommé «fresque».
- Faites-leur réaliser un dessin, un schéma représentant un élément ou un phénomène : «Représentez par un schéma un le processus d'adoption d'une loi fédérale».
- Partez d'un schéma, d'une caricature, d'un dessin de presse ou d'une photo et demandez-leur d'en faire un commentaire.
- Placez les élèves en situation de raisonner par la négative : «Et si la liberté de commerce n'était pas respectée en Suisse ?»
- Mettez-les en situation de choisir, parmi différents modèles analogiques, du type «c'est comme...», celui qui aide le mieux à comprendre le phénomène étudié ou demandez-leur de trouver des analogies : «Un bailleur, une personne morale, c'est comme ... ?».

Attention ! Pour permettre une expression riche des représentations, il est essentiel que les élèves sachent qu'ils sont en train de se construire un outil de travail, donc que *leur production ne sera pas jugée* ; cela est particulièrement important dans le cas où l'enseignant a, par exemple, l'habitude de noter l'ensemble des réalisations écrites qu'on lui donne.

### V. Faire émerger des représentations. Oui ! Mais après ?

Une fois qu'on a fait émerger les représentations, la question reste entière de savoir comment les utiliser en situation didactique : les ignorer sans les méconnaître ? les éviter ou les contourner ? les «purger» pour leur substituer la connaissance nouvelle ? les réfuter point par point ?

La prise en compte des représentations ne saurait se limiter à servir de prétexte à introduire un cours déjà constitué préalablement, ce que certains appellent «représentations-gadget».

Il ne suffit pas non plus d'essayer de connaître les conceptions des élèves sur un sujet, ni de les leur faire énoncer, puis d'y opposer un savoir «plus juste». En d'autres termes, il ne suffit pas de mettre le doigt sur une conception fautive, puis d'afficher son inexactitude et la remplacer par un savoir vrai, celui-ci étant censé remplacer

---

automatiquement la conception initiale : «*je te montre que ce que tu penses est faux : voici ce qu'est la vérité !*».

Si une conception constitue un obstacle à l'apprentissage, celui-ci ne peut être levé en remplaçant du faux par du vrai, en relevant et en corrigeant l'erreur de l'élève. En agissant ainsi, on ne fait que contourner l'obstacle au lieu de le franchir. Une conception fautive demande une démarche d'apprentissage spécifique parce qu'elle exige qu'on la remette en question.

Ce qu'on appelle la prise en compte des représentations ne reçoit pas de réponse en termes de «recette», mais on peut quand même reconnaître les aspects suivants, qui sont moins des étapes obligées que des moments auxquels penser (cf. ASTOLFI J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*):

- 1) *écouter*, d'une manière positive, les conceptions des élèves, faute de quoi l'enseignant reste rivé à son projet didactique et ne sélectionne, parmi ce que disent les élèves, que ce qui favorise la progression prévue de son enseignement;
- 2) les *faire identifier*, car la première caractéristique des représentations est leur fonctionnement inconscient, la prise de conscience par chacun contribuant déjà à leur évolution; l'expression orale, écrite ou picturale aura pour effet de stabiliser une représentation qu'il sera alors possible de travailler ;
- 3) les *faire comparer*, ce qui favorise la décentration des points de vue, les élèves étant souvent surpris par une diversité qu'ils n'imaginent pas dans les idées en présence dans la classe pour expliquer un même phénomène;
- 4) les *faire discuter* en établissant dans la classe un débat d'idées, en provoquant des conflits socio-cognitifs, c'est-à-dire des interactions cognitives entre des élèves ayant des conceptions différentes des savoirs dont l'apprentissage est visé. Les travaux en psychologie sociale ont montré que ces conflits sont de puissants facteurs de progrès intellectuel au sein d'un groupe confronté à une tâche, même si aucun de ses membres n'est plus avancé que les autres (on parle de groupe ou de sous-groupe de pairs) ;
- 5) les *suivre* en surveillant leur évolution à court et à moyen terme, par exemple en y revenant après une séquence d'enseignement et en les comparant avec leurs nouvelles représentations construites sur le savoir nouvellement acquis ;
- 6) mais surtout les *comprendre* en recherchant la signification de ce qui est exprimé. Les représentations ne se révèlent pas immédiatement. En les faisant émerger, on accède à des expressions, des comportements, des formulations, orales, écrites ou picturales, qu'il s'agit d'*interpréter* pour en inférer les fondements et en dégager les structures de pensée et les logiques.

C'est là que réside la difficulté : il n'est pas toujours possible de comprendre immédiatement la signification des représentations sous-jacentes aux productions d'élèves. Cela demande parfois beaucoup de temps. Mais rien n'interdit à l'enseignant d'anticiper sur les représentations qu'il risque de rencontrer et de prendre appui sur des récurrences prévisibles à la lumière d'expériences antérieures.

Si apprendre consiste donc avant tout à transformer et modifier ses représentations, alors pour apprendre, l'élève devra aller souvent contre ses conceptions initiales ; mais il ne le pourra qu'en faisant avec, et cela jusqu'à ce que ses conceptions «craquent». Il s'agit de «faire avec pour aller contre».

Ce qui compte, c'est que l'élève soit concerné et interpellé dans sa façon de penser. Il convient de le placer face à des données qui contredisent ce qu'il pense. La conception initiale ne se transforme que si l'élève se trouve confronté à un ensemble d'informations qui rendent la conception initiale contradictoire et inefficace dans son pouvoir explicatif et qui le poussera donc à la modifier, à la réorganiser ou lui substituer une autre.

Ce processus peut être favorisé par la mise à disposition de l'apprenant par l'enseignant d'un dispositif qui permette de transformer et de dépasser ses représentations. A cette fin, la prise en compte des représentations peut servir à organiser et planifier une séquence d'apprentissage :

- pour déterminer les «nœuds de difficulté» qui résistent à l'apprentissage ou qui entravent l'assimilation du savoir enseigné, bref pour définir ce qu'on appelle des *objectifs-obstacles* auxquels l'apprentissage cherche à s'attaquer prioritairement. Un objectif-obstacle est un objectif dont l'acquisition permet au sujet de franchir un palier décisif de progression en modifiant son système de représentations et en le faisant accéder à un registre supérieur de formulation ;
- pour organiser des *situations-problèmes* qui confrontent des représentations différentes, co-présentes dans la classe, pouvant donner lieu à des *conflits socio-cognitifs* dans lesquels les interactions entre élèves seront facteurs d'évolution, ou qui «travaillent» les conceptions des élèves et qui conduisent ces derniers à modifier leur système explicatif après avoir rompu avec le précédent ;
- pour évaluer, en fin de séquence, le réel apprentissage des élèves : si les représentations n'ont pas évolué après la séquence d'enseignement, on peut douter de l'efficacité de celle-ci...

### Bibliographie succincte

- Astolfi Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 2017 (12<sup>ème</sup> édition).
- Develay Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF, 2004 (7<sup>ème</sup> édition).
- de Vecchi Gérard, «Des représentations oui, mais pour en faire quoi ?», dans *Cahiers pédagogiques*, n° 312, mars 1993.
- Giordan André, «Les conceptions des apprenants», dans Houssaye Jean (sous la dir. de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 2009 (5<sup>ème</sup> édition).
- Giordan André, de Vecchi Gérard, *Les origines du savoir*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1997.
- Raynal Françoise, Rieunier Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 2016 (10<sup>ème</sup> édition).