

Ce document a été élaboré pour une présentation lors des *XIXe Rencontres du Réseau international francophone de recherche en Éducation et Formation*, qui a lieu du 6 au 9 juillet 2026 à Sherbrooke (<https://ref2026.evenement.usherbrooke.ca/>). Il reprend une communication faite à l'Université de Nantes, le 13 février 2026, dans le cadre de la journée d'études « Éduquer par construction de problèmes politiques » et le travail effectué lors de la formation initiale en didactique du droit pour les enseignants à la HEP Vaud lors de l'année académique 2025-2026 (www.gaius.ch).

Guillaume Roduit

Professeur HEP associé

Didactique du droit

Haute école pédagogique du canton de Vaud

« Problématiser l'enseignement du droit pour éduquer au politique »¹

Introduction

A priori, il peut sembler évident d'attribuer un rôle essentiel à l'enseignement du droit pour l'éducation au politique. Contrairement à d'autres disciplines, le droit est toujours focalisé sur les questions politiques ; sa finalité est d'anticiper et de résoudre des conflits de la vie en société. Le droit est donc par nature une réflexion politique et son enseignement devrait forcément être une éducation au politique. D'ailleurs, la notion même de citoyenneté est une notion juridique qui sert justement à définir les acteurs du monde politique dans un État.

Pourtant, si les plans d'études de l'enseignement au secondaire II en Suisse romande attribuent des finalités ambitieuses aux sciences humaines (comme prendre conscience de la complexité du monde ou développer son esprit critique), la réalité scolaire est toute autre. Le droit peine encore à y trouver une identité disciplinaire claire et autonome. Presque toujours associé à l'économie pour former la discipline hybride « économie-droit », l'enseignement juridique se retrouve subordonné aux besoins de cette dernière, cantonné à quelques éléments de droit privé ou commercial.

Cette subordination disciplinaire, renforcée par les injonctions des plans d'études, favorise une conception très descriptive et positiviste de la discipline. Actuellement, l'enseignement du droit se résume trop souvent à la présentation de l'ordre juridique en

¹ Ce texte a été élaboré avec l'aide de NotebookLM. Cette intelligence artificielle a l'avantage de se baser uniquement sur les informations et les documents qui lui sont fournis. Pour ce texte, les documents fournis à cette IA étaient uniquement des documents écrits par l'auteur, tous les éléments de ce texte reflètent ainsi strictement ses idées. Les documents élaborés dans le cadre du cours de didactique du droit du semestre de printemps 2026 (dans le module intitulé MSDRO21) ont également été utilisés.

vigueur et à l'apprentissage d'une méthode de résolution de cas que l'élève applique pour solutionner des conflits de la vie quotidienne. Face à ce constat, une problématique centrale émerge : comment dépasser cette vision purement technique pour faire de l'enseignement du droit un véritable vecteur d'éducation au politique, capable de préparer les élèves à faire face aux questions socialement vives de notre époque ?

Pour répondre à cette interrogation, dans un premier temps, nous analysons les limites de l'approche positiviste et du modèle classique d'application du droit dans le cadre scolaire. Nous proposons ensuite une approche appelant à changer la nature du problème posé aux élèves : passer d'une simple application à une véritable problématisation de la règle juridique elle-même, en mettant en lumière la pesée des intérêts opérée. Nous expliquons alors en quoi cette problématisation permet d'accéder au questionnement politique. Enfin, nous illustrons ces réflexions théoriques par des exemples de dispositifs d'enseignement développés dans le cadre de la formation initiale en didactique du droit à la Haute École pédagogique du canton de Vaud.

I. Les limites de l'approche positiviste dans l'enseignement du droit

Le primat de la logique syllogistique

Actuellement, la conception privilégiée dans l'enseignement du droit au secondaire supérieur est fortement teintée de positivisme, reprenant les modèles d'apprentissage traditionnels des facultés universitaires. Cet enseignement se résume à la présentation de l'ordre juridique en vigueur suivie de l'apprentissage d'une méthode de résolution de cas. Cette manière de procéder repose principalement sur la présupposée démarche du juriste – l'avocat ou le juge – dont l'objectif premier est d'appliquer le droit actuel afin de résoudre des conflits.

Dans les écoles secondaires supérieures de Suisse romande, l'apprentissage de cette démarche se décline à travers un canevas de résolution de cas en six étapes, dont le syllogisme forme l'élément central. La première étape consiste à établir les faits pertinents et à les qualifier juridiquement. Ensuite, il s'agit de poser les questions juridiques à traiter pour cerner les enjeux du conflit, c'est-à-dire identifier « qui ? veut quoi ? de qui ? ». La troisième étape vise à trouver les règles légales applicables à la situation. Une fois les règles topiques identifiées, l'élève commence la formulation du syllogisme juridique. Dans la quatrième étape, il doit lire, voire interpréter, les règles choisies pour en déterminer les conditions d'application et les conséquences juridiques ; cette majeure du raisonnement est formulée avec un « Si... Alors... » caractéristique. La cinquième étape réside dans la vérification de l'application de chaque règle aux éléments de l'état de fait ; cette mineure du raisonnement commence par un « Or... ». Enfin, la sixième étape permet de formuler une solution pour résoudre le cas d'espèce en finissant le syllogisme par un « Donc... ». Cette démarche est aussi présente dans le monde anglo-saxon et est souvent formalisée par la méthode appelée « IRAC » : *Issue, Rule, Application, Conclusion*.

Il convient de souligner que cette approche syllogistique présente des avantages indéniables. En offrant une structure rigoureuse, elle dote les élèves d'une méthode de résolution de problèmes efficace garantissant une présentation claire de l'analyse de questions juridiques. Par ailleurs, dans un État de droit où l'ordre juridique établi vise à prévenir et à résoudre pacifiquement les conflits, la connaissance et l'application stricte des règles légales demeurent indispensables. Notons aussi que le travail de compréhension des règles en vigueur, en particulier lors de la quatrième étape, permet

de mettre en évidence les choix effectués par le législateur pour trancher des conflits et peut aussi être le départ d'une réflexion sur les pesées des intérêts qui ont été faites ; mais cela n'est souvent pas nécessaire, ni demandé, pour résoudre les cas soumis aux élèves. Cet enseignement « classique » a le mérite de permettre aux élèves de connaître notre système juridique, de maîtriser les bases d'un raisonnement juridique et d'être capables d'appliquer le droit en vigueur pour régler des problèmes de la vie quotidienne. Néanmoins, bien que la maîtrise de ce raisonnement par syllogisme soit une compétence centrale prescrite par les plans d'études, la focalisation exclusive sur cette technique montre des limites dès lors qu'il s'agit d'amener les élèves à questionner le monde qui les entoure.

La réduction de la complexité

Notons tout d'abord que cette méthode de résolution de cas peut être mise en parallèle avec les grandes phases classiques de la démarche de problématisation, à savoir poser le problème, construire le problème et puis lui trouver une issue. On retrouve dans cette approche la phase de construction du problème (de l'établissement des faits jusqu'à la présentation des règles) et celle de l'élaboration de la solution (de l'application des règles à la situation étudiée à la conclusion du cas). Toutefois, une lacune doit être soulignée concernant la phase initiale, celle où le problème doit être posé. Dans le canevas scolaire, la première étape consistant à établir les faits s'effectue comme si le problème était déjà implicitement défini. Or, on ne peut établir des faits, les sélectionner et les qualifier juridiquement de manière correcte sans avoir, au préalable, une idée du problème que l'on doit résoudre. Cette première phase de formulation et de compréhension du problème gagnerait donc à être explicitée.

La démarche syllogistique est encouragée par les plans d'études actuels en Suisse romande. Que ce soit dans les écoles de maturité, les écoles de culture générale ou la formation professionnelle, l'enseignement du droit est cantonné à l'apprentissage de règles applicables et à la résolution de cas pratiques. Pourtant, comme le souligne Christian Atias, l'enseignement du droit ne devrait pas se limiter à un savoir-faire.

« Lorsque la pédagogie du droit manque à sa mission, le droit est menacé. Il l'est si la pédagogie le réduit à une technique ; elle le dessert, en le mesurant à l'aune d'une efficacité qui lui est étrangère. [...] Pour se mettre au service du droit, la pédagogie du droit doit apprendre à résister à l'invasion de la technique, refuser de ramener le juridique à un savoir-faire. Par là, elle peut espérer remplir les conditions de possibilité d'un apprentissage du droit. »²

Dans la perspective d'une éducation au politique, cette réduction technique s'avère problématique lorsqu'il s'agit d'aborder avec les élèves des questions socialement vives. Présenter une question de société complexe comme un simple exercice technique évacue les débats de fond, empêchant les élèves de saisir les enjeux sociaux et les rapports de force qui sous-tendent la création des normes. Cette approche positiviste occulte la véritable nature du droit et rend de fait impossible une véritable éducation au politique, puisque l'élève n'est pas incité à questionner le bien-fondé ou l'efficacité des solutions légales proposées.

² Atias, Ch. (2011), Quelques observations sur la pédagogie, servante maîtresse du droit. Dans M. Hecquard-Théron et Ph. Raimbault (Ed.). *La pédagogie au service du droit*. L.G.D.J, p. 210.

Le risque de dépolitisation

Dans la perspective d'une éducation au politique, le risque majeur de cette focalisation sur l'approche syllogistique est la dépolitisation des enjeux abordés en classe. Face à ce constat, une première solution consiste à montrer aux élèves que, dans la réalité, de nombreuses règles peuvent s'appliquer à un même cas et qu'une situation est toujours bien plus complexe qu'il n'y paraît. Plutôt que de les guider vers une solution unique et préétablie, l'enseignant les invite à comparer de manière critique diverses résolutions possibles d'un même problème juridique. Cette manière de procéder permet de briser l'illusion d'une vérité juridique absolue, en soulignant que le choix de la norme applicable n'a rien d'automatique.

Toutefois, lorsqu'il reste figé dans une posture purement descriptive, le juriste – et par extension l'élève – adopte l'attitude de ce que la chercheuse Margarida Garcia qualifie de « juriste-cartographe »³. Ce dernier se contente de dessiner la carte normative, explorant l'ordre juridique existant sans le remettre en question et sans s'engager d'un point de vue critique. La loi reste ainsi perçue comme une donnée figée et neutre.

Par conséquent, cette manière d'aborder les questions vives ne permet pas aux élèves de réellement problématiser ces dernières, et encore moins d'apprendre le faire. En évacuant le débat de fond, on empêche l'élève d'accéder au questionnement politique qui a présidé à la création de la règle. On lui cache le fait que la norme n'est que la traduction juridique d'enjeux sociaux, de rapports de force et d'une pesée d'intérêts. Sans cette prise de conscience, l'enseignement du droit rate sa cible émancipatrice et rend impossible une véritable éducation au politique.

II. De la problématisation de la règle à l'éducation au politique

Remettre le droit en question, une affaire de principe

Pour dépasser les limites la résolution mécanique de cas, il s'avère indispensable de modifier la nature même du problème soumis aux élèves. Il s'agit d'interroger et de problématiser la règle de droit elle-même. En effet, comme le souligne l'épistémologue du droit Christian Atias, la mise en œuvre d'une règle légale doit devenir l'occasion d'une véritable remise en question de celle-ci.

« Le juriste compétent qui expose et décrit savamment les dispositions légales et positions prétoriennes sur telle difficulté, traite d'une question. Ce dont il est question, c'est cette difficulté. Ce qui est en question, c'est le droit qui va guider le raisonnement à élaborer. Notre juriste ne peut tenter de le dire qu'au vu des circonstances très précisément recensées d'une espèce. Alors, le droit sera en question. À défaut, il sera seulement question de règles de droit et de positions prétoriennes et des indications qu'elles fournissent. Le droit est en question chaque fois qu'il en est question.

[...] La mise en œuvre d'une règle est une remise en question de cette règle. En la confrontant au « résultat » auquel elle paraît pouvoir aboutir, l'occasion est donnée d'éprouver son sens, sa légitimité, sa portée. »⁴

En transposant cela en classe, il s'agit de permettre aux élèves de confronter la loi aux résultats concrets auxquels elle aboutit, ils auront ainsi l'opportunité d'en éprouver le sens, la portée et la légitimité. Dans cette perspective, l'enseignement ne doit pas

³ Garcia, M. (2020), Droit, aliénation et créativité. Dans *Les Cahiers de droit*, 61(3), p. 670.

⁴ Atias, Ch. (2009), *Questions et réponses en droit*, p. 60.

occulter la construction de la norme, mais au contraire montrer aux élèves comment l'institution juridique s'élabore. La démarche didactique doit mettre en évidence les enjeux sociaux à l'origine de la règle, les traduire en termes de conflits d'intérêts juridiques, et analyser la pesée des intérêts que le législateur a dû opérer en élaborant la règle. Cette pesée des intérêts peut être aussi celle du juge ou des autorités étatiques lorsque des décisions juridiques sont prises ; il serait donc également légitime de les étudier en classe. En d'autres termes, il s'agit d'explicitier les compromis qui sous-tendent les choix législatifs ou jurisprudentiels. C'est à travers cette analyse que l'élève peut saisir les enjeux sociaux à la base des textes juridiques, les fondements moraux, historiques et politiques du droit.

Pour l'enseignement au secondaire, s'inspirer de la philosophie du droit de Ronald Dworkin s'avère pertinent. Cet auteur conçoit le droit comme une « affaire de principes », c'est-à-dire une recherche perpétuelle des principes qui justifient les décisions des juges. Pour illustrer cette démarche, Dworkin mobilise la figure idéale du juge « Hercule » qui, lorsqu'il est confronté à la résolution de cas difficiles, ne se contente pas d'une application mécanique, mais remonte aux principes justifiant le droit pour trouver la solution la plus conforme aux valeurs protégées par l'État dont il est l'employé fidèle⁵. Comme l'explique le didacticien François Robert, la vision de Dworkin présente trois atouts majeurs pour faire face aux préoccupations scolaires. Premièrement, en définissant le droit comme une activité de raisonnement plutôt que comme un simple catalogue de règles, elle protège l'enseignement contre la réification et l'appauvrissement des savoirs inhérents à une lecture littérale des textes de loi. Deuxièmement, cette conception impose, lors de l'étude de controverses en classe, de mettre au jour les principes et les valeurs qui y sont à l'œuvre, en exigeant de tenir compte des données historiques, politiques et sociales qui les éclairent. Enfin, la théorie dworkinienne accorde une place essentielle aux droits de l'homme, qui y sont érigés en principes indépassables, parfois même opposables à l'intérêt collectif⁶. En adoptant un enseignement du droit dans cette optique, la réflexion juridique se reconnecte à sa dimension politique, ouvrant ainsi aux élèves la voie vers un apprentissage citoyen.

La problématisation juridique des questions sensibles

Pour faire de l'enseignement du droit une véritable éducation au politique face aux questions socialement vives, il convient tout d'abord de repenser la sélection des thèmes abordés en classe. La subordination du droit à l'économie dans les curriculums tend à privilégier l'étude de domaines juridiques techniques et spécifiquement économiques, tels que le droit des contrats, le droit des sociétés ou d'autres thèmes du droit commercial. Or, il semble plus opportun d'insister sur des thèmes qui sont naturellement porteurs de débats de société. Pour comprendre le fonctionnement d'un État de droit et la place des minorités, le droit constitutionnel et l'étude des droits fondamentaux méritent une attention prioritaire. De même, à l'ère des réseaux sociaux, outre la réflexion approfondie sur certains droits fondamentaux (la protection de la dignité humaine, le respect de la liberté personnelle et l'autonomie de la volonté, par exemple), la protection de la personnalité et des données privées devient centrale. Enfin, face aux crises actuelles,

⁵ Dworkin développe sa philosophie du droit et sa philosophie politique en particulier dans les ouvrages suivants : Dworkin, R. (1978), *Taking Rights Seriously* ; Dworkin, R. (1985), *Law's Empire* ; Dworkin, R. (2011), *Justice pour les hérissons*.

⁶ Robert, F. (1999), *Enseigner le droit à l'école*, p.121.

les grands principes du droit de l'environnement et l'étude du droit international public constituent des objets de savoirs pertinents pour préparer de futurs citoyens.

Une fois ces thématiques choisies, l'objectif est de problématiser une règle de droit actuelle pour aborder une question socialement vive. Il s'agit de faire comprendre aux élèves que la norme en vigueur n'est qu'une réponse juridique fixée à un moment donné de l'histoire, et non une vérité absolue. La démarche doit consister à mettre en évidence les enjeux sociaux et les rapports de force qui sont à l'origine de ces règles légales et qui nécessitent une reconsidération. Cette problématisation exige de traduire un problème social complexe en termes de conflits d'intérêts juridiques, puis d'interroger la manière dont le droit s'en est saisi. En comprenant les choix et la pesée des intérêts opérés initialement par le législateur, l'élève réalise que d'autres enjeux sociaux peuvent émerger, que d'autres pondérations des intérêts sont envisageables, que de nouvelles interprétations sont possibles et que la règle juridique peut (et parfois doit) évoluer. L'élève est ainsi amené à se poser et à formuler un questionnement juridique et politique : pourquoi les règles actuelles ne suffisent-elles plus à empêcher un conflit ou la survenance de problèmes qu'elles sont censées résoudre ou empêcher ? La phase suivante découle de ces premières questions : comment faut-il modifier la législation pour répondre à ces nouveaux défis ? En explorant ces dimensions, la question technique n'est pas éludée puisqu'il faut bien comprendre l'application du droit actuel, mais le problème redevient fondamentalement politique, permettant à l'enseignement du droit de remplir sa mission d'éducation citoyenne.

En reprenant les étapes de la problématisation de questions socialement vives proposées notamment par Michel Fabre⁷ et en les appliquant dans une démarche juridique, nous pouvons schématiser les étapes suivantes.

1. Poser le problème en droit

Dans le domaine juridique, poser le problème consiste à partir d'une question sociale pour identifier la situation de conflit sous-jacente. L'élève formule le problème en termes de conflits d'intérêts juridiques.

2. Identifier les données nécessaires à la résolution juridique du problème

L'élève repère les informations pertinentes du cas, identifie les acteurs impliqués, et trouve l'institution juridique topique ou les règles légales en vigueur qui encadrent la situation étudiée. Ces données forment la cartographie initiale du problème.

3. Identifier les conditions juridiques du problème

Les conditions du problème correspondent à la « pesée des intérêts » que le législateur, le juge ou une autorité politique, a effectuée au moment de créer la norme ou de rendre une décision juridique. L'élève doit déterminer les fondements historiques, économiques, éthiques et sociaux de la règle.

4. Articuler données et conditions juridiques

L'articulation se fait lors de l'application des règles actuelles à la situation concrète. L'élève met en tension les faits actuels avec les normes en vigueur pour faire

⁷ Cf. les articles suivants : Fabre, M. (2021). Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école. Dans *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 210, 89-99 ; Fabre, M., Musquer, A. (2009), Comment aider les élèves à problématiser ? Les inducteurs de problématisation. Dans *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, vol 42, pp. 11-129 ; Chauvigné, C., Fabre, M. (2023), Des « éducations à » aux problèmes pernicieux : repères pour une éducation au politique à l'école. Dans *Travail et Apprentissages*, N° 26, pp. 140-159.

ressortir une faille. On évalue ainsi l'efficacité et la pertinence de l'ordre juridique face aux nouveaux défis.

5. Formuler des hypothèses pour agir sur le droit actuel

Face à l'incapacité ou aux limites du droit actuel à résoudre la question sensible, l'élève est amené à imaginer des solutions. Il formule des hypothèses en proposant des améliorations du système juridique.

6. Tester, critiquer et reformuler les règles juridiques

Enfin, ces propositions de modifications législatives doivent être débattues. L'élève doit évaluer sa réponse en se demandant quels effets la nouvelle règle produirait. Il s'agit de comparer de manière critique diverses résolutions de problèmes juridiques et imaginer un nouveau consensus social et politique.

Transformer l'élève en « juriste-architecte » qui mène une enquête

L'aboutissement de cette démarche de problématisation vise un changement des objectifs d'apprentissage. Comme l'explique Margarida Garcia, il s'agit de dépasser l'attitude du « juriste-cartographe », pour adopter celle du « juriste-architecte » après avoir passé par la posture du « juriste-voyageur ». Le « juriste-cartographe » est celui qui se contente de dessiner la carte normative de manière neutre. À l'inverse, l'objectif d'une éducation au politique par le droit est d'encourager l'élève à adopter la posture du « juriste-architecte ». Ce dernier prend position, s'engage face aux enjeux sociaux et utilise le droit avec la volonté de d'agir sur le monde. Pour réussir à adopter cette nouvelle posture, le passage par celle du « juriste-voyageur » semble nécessaire.

« Si le **juriste-cartographe** est celui qui dessine la carte normative, le **juriste-voyageur** est celui qui fait le voyage disciplinaire. Il part à la découverte, c'est un explorateur. Il n'est pas engagé par un point de vue normatif, pas plus qu'il ne suit les conventions du point de vue interne : il adopte volontairement des lunettes pour les observer à travers un autre prisme que celui qui est fourni par le système de droit. Il valorise ainsi la prise de distance par rapport au regard interne, celle-ci étant essentielle à une observation qui se veut détachée et autonome relativement au point de vue normatif.

[...] Le **juriste-architecte** veut transformer le paysage, changer le monde. Il n'est pas contemplatif mais combatif. Le juriste-architecte prend au sérieux le point de vue des groupes sociaux et adopte, à un moment ou l'autre du cycle de la recherche et parfois seulement une fois celle-ci réalisée, une attitude partisane. »⁸

Les étapes 5 et 6 de la démarche de problématisation sont précisément celles qui permettent de concrétiser et de consolider cette nouvelle posture chez les élèves. Lors de l'étape 5, qui consiste à formuler des hypothèses de solution, l'élève est amené à agir en véritable architecte : face à un monde problématique et aux limites du droit en vigueur, il ne se contente plus de subir la règle. Il lui est demandé de proposer des améliorations concrètes du système juridique, de créer de nouvelles institutions ou de modifier les règles existantes pour résoudre les conflits. Cette phase créative exige de lui une attitude engagée pour imaginer comment le droit peut répondre aux nouveaux défis.

Lors de l'étape 6, cette posture s'affine par l'exercice d'une pratique critique. L'élève-architecte doit évaluer l'efficacité et la pertinence de l'ordre juridique actuel et des nouvelles solutions proposées. Il s'agit pour lui de questionner les règles en refaisant la pesée des intérêts qui a conduit à leur élaboration. C'est à travers cette discussion et

⁸ Garcia M. (2020), Droit, aliénation et créativité. Dans *Les Cahiers de droit*, 61(3), p. 670 et 672.

cette évaluation continue que l'élève cherche à trouver de nouveaux consensus pour établir de nouvelles règles juridiques.

Dans cette perspective, il est possible d'établir un parallèle entre cette démarche de problématisation en droit et la démarche d'enquête largement documentée en didactique, notamment en histoire. Ce processus d'apprentissage par l'enquête en droit peut s'articuler autour de moments clés comparables à l'enquête historique.

Premièrement, la phase de légitimation de l'enquête correspond au moment où l'élève pose et construit le problème juridique. Plutôt que de recevoir un cas pratique à résoudre, l'élève analyse une situation de conflit, identifie les véritables enjeux et les traduit en termes juridiques pour délimiter l'institution juridique topique à étudier. De la même manière qu'une enquête historique se nourrit d'une contradiction entre des documents et les représentations initiales, l'enquête juridique nécessite l'émergence d'une rupture d'intelligibilité, une anomalie. En droit, cette anomalie peut se révéler lors de l'application de la règle en vigueur à la situation donnée : l'élève constate alors que le résultat dicté par le droit actuel est insuffisant, inefficace, voire injuste face à la complexité de la question socialement vive. C'est cette insuffisance du système normatif qui justifie la remise en question de la loi et légitime l'enquête.

Deuxièmement, comme dans la démarche en histoire, cette anomalie déclenche la dynamique de l'enquête. Pour résoudre le problème initial que le droit en vigueur ne parvient pas à régler, l'investigation se poursuit en cherchant d'autres pistes. L'élève explore d'autres règles, refait la pesée des intérêts, évalue de manière critique l'ordre juridique et propose des améliorations en créant ou modifiant des normes existantes.

L'enjeu central de cet enseignement est d'apprendre aux élèves à systématiser et structurer cette recherche de nouvelles règles. L'élève peut alors être amené à construire le problème en droit en élaborant une « matrice problématique juridique » ou une « cartographie juridique de la controverse ». L'apprentissage par l'enquête dote ainsi le jeune citoyen d'un cadre méthodologique lui permettant d'appréhender le droit non plus comme une vérité absolue, mais comme un outil dynamique d'investigation et de transformation de la société.

III. Des dispositifs d'enseignement pour problématiser l'enseignement juridique des questions socialement vives

Un axe de problématicité croissante pour les problèmes dans l'enseignement du droit

En reprenant l'idée de Michel Fabre qui décrit différentes catégories de problèmes et les place sur un axe de problématicité croissante, nous pouvons tenter de classer les problèmes juridiques soumis aux élèves. Pour formuler une première proposition, nous nous contentons des trois catégories suivantes, qui dépassent le niveau de la simple application mécanique des règles.

1. Des problèmes à résoudre en exerçant un raisonnement juridique de manière lucide

Dans ce type de problème, l'élève est confronté à un conflit de la vie quotidienne, mais, au lieu de se limiter à la mise en œuvre du syllogisme, l'élève doit analyser la situation en posant son regard sur la manière dont le droit aborde la question étudiée. L'objectif n'est pas seulement de trouver la solution dictée par la loi, mais de comprendre comment le raisonnement juridique s'élabore autour de ce conflit.

2. Comparer de manière critique les résolutions diverses de problèmes juridiques

À ce stade, la complexité augmente car le problème ne se résout plus par une voie unique. L'élève est invité à examiner différentes manières de traiter le même problème juridique. Cela implique de mettre en lumière les conflits d'intérêts sous-jacents, d'analyser les « pesées des intérêts » et d'évaluer les compromis choisis par les juges, les législateurs ou les autorités politiques. L'élève comprend ainsi qu'une situation sociale nuancée peut donner lieu à de multiples interprétations et résolutions juridiques.

3. Réfléchir à l'évolution du droit pour aborder des questions socialement vives

C'est le dernier degré de la problématisation juridique, correspondant au traitement des problèmes "pernicieux" ou "super-pernicieux" qui interrogent les fondements mêmes de notre société. À ce niveau, on constate que le droit actuel est insuffisant pour régler la question étudiée. Le problème posé aux élèves consiste alors à adopter la posture engagée du « juriste-architecte » : ils doivent évaluer l'ordre juridique actuel et formuler des propositions d'améliorations.

Cette première tentative de classification mérite d'être encore discutée et affinée. Mais nous pouvons la mettre à l'épreuve en prenant comme réflexion les exemples problématisation de l'enseignement du droit proposés lors du module de formation initiale en didactique du droit du printemps 2026 à la HEP Vaud.

[Des exemples de problèmes sur un axe de problématique croissante en droit](#)

Nous présentons tout d'abord les résultats d'une activité réalisée à distance par les étudiants le 17 avril 2026. La partie de la consigne qui nous intéresse était la suivante : « vous décrivez comment vous problématisez votre enseignement en lien avec une ou plusieurs notions juridiques de votre thème. Il s'agit de proposer une démarche possible où cette ou ces notions juridiques sont questionnées avec les élèves au regard d'enjeux actuels ». En réponse à cette consigne, les seize étudiants ont élaboré une grande diversité de problèmes juridiques ancrés dans les réalités contemporaines. Leurs propositions couvrent un large spectre de questions avec des enjeux sociaux dont la vivacité varie.

Si l'on analyse les propositions en les plaçant sur notre axe de problématique, nous pouvons répartir assez aisément ces problèmes dans les trois catégories

1. Des problèmes à résoudre en exerçant un raisonnement juridique de manière lucide

À ce premier niveau, l'objectif est d'amener les élèves à dépasser leurs intuitions spontanées pour appliquer les règles actuelles avec un regard inquisiteur. On peut classer dans cette catégorie six propositions des étudiants. Par exemple, face à des malfaçons sur un chantier ou à la publication d'une vidéo moqueuse en ligne, les élèves doivent qualifier rigoureusement les faits selon le droit et réfléchir à cette qualification. La règle de droit n'est pas remise en cause, mais elle sert d'outil pour confronter les représentations initiales des élèves à la réalité de la loi et à détailler le fonctionnement de cette dernière, y compris ses limites ; par exemple en ce qui concerne la libre utilisation d'une œuvre sur Internet ou la protection effective offerte par la loi face au harcèlement.

2. Comparer de manière critique les résolutions diverses de problèmes juridiques

A ce niveau, la complexité augmente en montrant aux élèves que la résolution d'un problème juridique dépend souvent de choix interprétatifs ou d'une « pesée des intérêts » particulière. A cinq reprises, les étudiants ont ainsi proposé des activités où l'élève est invité à mettre en regard plusieurs solutions possibles. Cela se traduit, par exemple, par la comparaison entre l'évaluation d'un juge humain et celle d'une intelligence artificielle, par l'analyse de deux modèles d'intégration des étrangers dans la vie politique (le droit de vote des étrangers au niveau fédéral ou au niveau cantonal neuchâtelois), ou par l'évaluation critique de la balance entre la liberté individuelle d'un propriétaire foncier et l'intérêt public lié à la protection de l'environnement.

3. Réfléchir à l'évolution du droit pour aborder des questions socialement vives

Dans cette catégorie, le droit en vigueur est perçu comme lacunaire face à une réalité sociale problématique. Cinq travaux des étudiants illustrent cette démarche où l'on va au-delà de la critique pour créer de nouvelles règles : pour pallier à l'absence de prévention légale contre les *deepfakes* sexuels, pour adapter le droit de la famille face aux difficultés des unions homoparentales ou aux familles recomposées, ou encore pour redéfinir la propriété privée afin d'en limiter l'impact climatique négatif en s'inspirant du droit des peuples autochtones.

Trois exemples de dispositifs proposant une problématisation complexe

En plus du travail à distance du 17 avril, les étudiants devaient également présenter, lors de différents séminaires, des dispositifs d'enseignement portant sur un travail de groupe et développant d'une compétence juridique particulière. Plusieurs étudiants ont proposé, dans ce cadre, des activités s'inspirant d'une problématisation décrite dans notre troisième catégorie. Pour terminer ce texte, nous présentons brièvement trois exemples qui illustrent cette approche de la problématisation en droit.

Un premier exemple concerne une séquence d'enseignement intitulée « La garantie de réparabilité : Le contrat de vente mobilière à l'épreuve de la durabilité ». Ici, les élèves sont plongés dans un jeu de rôle où ils intègrent un lobby de défense des consommateurs qui cherche à évaluer comment la durabilité, et plus spécifiquement la réparabilité des objets mobiliers en cas de défaut, est prise en compte par le droit actuel. Après un travail en groupes d'experts sur certaines sources juridiques et politiques, ils forment des intergroupes et rédigent une note de synthèse dressant l'état des lieux de la réparabilité en droit suisse, puis ils formulent une proposition concrète de modification du Code des obligations. Le problème ne consiste pas ici à résoudre un simple litige individuel, mais aborde un enjeu sociétal actuel : la tension entre le droit de la vente classique (la garantie pour les défauts) et les défis environnementaux liés à la durabilité et à l'économie circulaire (comme la lutte contre l'obsolescence programmée).

Un deuxième exemple concerne une activité didactique portant sur « Les droits réels et le droit de la propriété », et plus particulièrement sur l'article 641 du Code civil suisse. Cette séquence d'apprentissage se divise en deux grandes phases. Dans la première, les élèves analysent un cas concret, tiré de la presse régionale, concernant un propriétaire agricole condamné pour avoir abattu des arbres dans sa propre propriété sans autorisation. Les élèves doivent identifier et mettre en balance les intérêts privés du propriétaire et les intérêts publics afin de rendre un jugement. Dans une seconde phase,

les élèves sont invités à analyser les valeurs économiques, sociales et politiques qui sous-tendent la définition du droit de la propriété de l'article 641 CC (qui garantit l'usus, le fructus et l'abusus de la chose par le propriétaire, dans les limites de la loi). Ils doivent ensuite confronter cette vision avec celle des peuples autochtones pour qui la terre relève d'une relation d'interdépendance et de spiritualité, et où le droit de disposer (l'abusus) s'apparente à un devoir de protection. Enfin, les élèves doivent rédiger une nouvelle version de l'article 641 CC qui intègre ces valeurs autochtones pour rendre le droit de la propriété suisse plus conforme à une réelle volonté de durabilité. Cette activité ne se limite donc pas à la résolution d'un litige de voisinage. Elle utilise le droit réel pour interroger un enjeu majeur de notre société : la tension entre la liberté individuelle (ici le droit de propriété) et la protection des ressources et de la biodiversité.

Le dernier exemple présente une séquence plaçant les élèves au cœur d'un processus législatif fictif, au sein du « Parlement de Valmorille », pour régler une indication de provenance semblable au label « Swiss made ». Les élèves sont confrontés à des articles d'actualité qui soulignent le décalage entre une production fortement mondialisée (comme l'exemple de chaussures assemblées en Asie qui évoque le cas actuel des chaussures « On ») et l'exploitation d'une image de marque locale, soulevant ainsi un problème de protection des consommateurs et de durabilité. Répartis en différents groupes parlementaires, ils doivent analyser des textes juridiques et proposer une modification de la Loi fédérale sur la protection des marques (LPM) en déterminant les domaines visés (denrées, produits industriels, services) et en choisissant ce qui doit être impérativement réalisé localement pour obtenir un label correspondant au « Swiss made ». Il est explicitement demandé aux élèves de comprendre les enjeux sociaux sous-jacents et de critiquer une règle de droit. Ils constatent ensuite que le cadre légal actuel permet un affaiblissement du label face aux intérêts économiques et doivent y remédier. En endossant le rôle de parlementaires devant formuler des propositions de lois et défendre politiquement leurs choix pour réguler le marché, les élèves s'engagent pleinement dans l'aspect créatif et transformateur du droit.

Conclusion

En définitive, dépasser les limites de l'approche positiviste et de la stricte logique syllogistique apparaît comme une nécessité pour redonner à l'enseignement du droit sa vocation émancipatrice. L'éducation au politique par le droit exige de ne plus considérer la loi comme une donnée absolue, neutre et désincarnée, mais bien comme le résultat de pesées d'intérêts et de compromis face aux enjeux sociaux. En problématisant la règle de droit, on permet de reconnecter la norme juridique à sa dimension politique.

Les réflexions que nous avons développées ne se limitent pas à de simples vœux pieux. Comme le démontrent les dispositifs d'enseignement élaborés et étudiés dans le cadre de la formation initiale en didactique du droit à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, cette approche est tout à fait traduisible en actes concrets dans les classes de l'école secondaire supérieure.

En leur donnant l'occasion de formuler des pistes de solutions et de proposer des modifications législatives, l'enseignement du droit libère les élèves de la posture passive et purement descriptive du « juriste-cartographe » pour les transformer en véritables « juristes-architectes », après être passé par la posture du « juriste-voyageur ». Cette nouvelle posture engagée leur permet d'évaluer l'efficacité de l'ordre juridique actuel, de le critiquer de manière argumentée et de réfléchir à de nouveaux consensus pour

transformer la société. Fort de cette identité disciplinaire renouvelée, l'enseignement du droit forme à des pratiques critiques indispensables pour permettre aux jeunes d'appréhender la complexité de notre monde toujours plus problématique.

Bibliographie

- Atias, Ch. (2002), *Épistémologie juridique*, Dalloz.
- Atias, Ch. (2009), *Questions et réponses en droit*, PUF.
- Bonnard J. (2018), *Méthode de travail de l'étudiant en droit*, Hachette.
- Commaille, J. (2015), *A quoi nous sert le droit ?*, Gallimard.
- Doussot, S. (et al.) (2022), *Le cadre de l'apprentissage par problématisation*, PU Rennes.
- Dworkin, R. (1978), *Taking Rights Seriously*, Harvard University Press; (1985), *Law's Empire*, Harvard University Press; (2011), *Justice for Hedgehogs*, Harvard University Press, 2011.
- Fabre, M., Chauvigné C. (2025), *Vous avez dit écocitoyenneté ? Repères pour une éducation au politique*, Le Bord de l'Eau, 2025.
- Fabre, M. (2021). Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 210, 89-99.
- Foglia, A. (2003), *Quale didattica per quale diritto ? Una proposta tra teoria e didattica del diritto*, Casagrande.
- Garcia, M. (2020), Droit, aliénation et créativité. Dans *Les Cahiers de droit*, 61(3), pp. 647-678.
- Le Roy, Y., Schoenenberger, M.-B. (2015), *Introduction générale au droit suisse*, Schulthess.
- Manaï, D. (2012), *Clés pour une introduction au droit*, Stämpfli.
- Moor, P. (2010), *Dynamique du système juridique ; une théorie générale du droit*, Schulthess.
- Putman, W. H. (et al.) (2014), *Legal Research, Analysis and Writing*, Cengage.
- Robert, F. (1998), *Essai sur les variables de la didactique du droit et leurs significations sociales et politiques*, Université de Lyon 2, 1998.
- Robert, F. (1999), *Enseigner le droit à l'école*, ESF.
- Roduit, G. (2024). L'enseignement du droit dans les écoles secondaires de Suisse romande : quelle didactique pour quelle discipline ? Dans Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat et C. Marlot (Eds.), *Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD* (Vol. 4, pp. 220-232).
- Roduit, G. (2022). La didactique du droit en Suisse romande : quelle légitimité pour une didactique en émergence ? Dans N. Durisch Gauthier, N. Fink et A. Pache (Eds.), *Former dans un monde en crise. Les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales. Mélanges offerts à Philippe Hertig* (pp. 57-68). Neuchâtel, Suisse: Editions Alpil - Presses universitaires suisses.