Enseigner le droit par le problème : quelques éléments théoriques

Premier problème : qu'est-ce qu'un problème ?

Un problème, c'est…

- une situation initiale comportant certaines données,
- qui impose un but à atteindre
- qui oblige à élaborer une suite d'actions,
- qui mobilise une activité intellectuelle,
- qui fait entrer dans une démarche de recherche,
- en vue d'aboutir à un résultat final.

Tout exercice n'est pas un problème

Résoudre un problème, ce n'est pas faire un simple exercice d'application, mais entrer dans une dynamique de recherche ; c'est inventer une stratégie, une procédure de résolution. Un exercice d'application ne concerne que la mise en œuvre directe de savoirs que l'apprenant doit préalablement avoir en sa possession, des connaissances qu'il a déjà abordées.

Toute question n'est pas un problème

Pour qu'une question (ou série de questions) devienne un problème, il est nécessaire que la réponse soit différée, qu'elle implique une démarche de recherche et débouche sur la construction d'un savoir d'ordre plus général.

D'après DE VECCHI G., CARMONA-MAGNALDI N., *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette, 2015.

De manière générale, on peut distinguer deux types de fonction didactique du problème :

- **Le problème comme *critère de l'apprentissage* (cf. essentiellement les problèmes fermés)**

  Il permet d'évaluer les acquisitions des élèves. Poser un problème permet de vérifier, au terme d'une séquence d'apprentissage, qu'une notion a bien été assimilée par les élèves.

- **Le problème comme *moyen d'apprentissage* (cf. essentiellement les problèmes ouverts)**

  C'est autour du problème que va se constituer un dispositif didactique. Ce dernier permet à l'élève de s'engager dans la résolution d'un problème qui le conduira à élaborer des stratégies et à construire le savoir nécessaire à cette résolution. C'est ce savoir qui est au centre de l'apprentissage visé.

Résoudre des problèmes ouverts en classe

Les problèmes ouverts prêtent à discussion et admettent plusieurs hypothèses de résolution. Ils répondent généralement aux caractéristiques suivantes :

- L'énoncé du problème devrait être relativement court (même si l'état de fait peut-être plus conséquent).
- L'énoncé n'induit ni la méthode, ni la solution. La résolution du problème ne devrait pas se réduire à l'utilisation ou à l'application immédiate des derniers résultats présentés en cours (chercher la dernière règle légale vue et dire si elle s'applique ou non !).
- Le problème devrait se trouver dans un domaine conceptuel avec lequel les élèves ont assez de familiarité. Ils peuvent aussi s'engager dans des essais, des hypothèses, des projets de résolution, des contre-exemples.

Le but des problèmes ouverts est de faire pratiquer aux élèves, à leur niveau, une démarche de type scientifique consistant à essayer, à conjecturer, à formuler des hypothèses, à tester, à prouver… bref, d'initier les élèves au raisonnement juridique !

Pour l'enseignant, l'essentiel est de ne pas « fermer le problème » par des interventions magistrales inadéquates !

On peut distinguer plusieurs phases dans les activités de résolution de problèmes ouverts :

- Énoncé écrit des consignes.
- Lecture et recherche individuelle destinée à faire assimiler l'énoncé par chacun des élèves.
- Répartition des élèves par groupes ; recherche et propositions de solutions au sein des groupes.
- Réalisation d'affiches, de transparents ou d'autres productions communicables, présentant les diverses solutions trouvées à l'ensemble de la classe.
- Discussion des propositions des groupes pour aboutir à une solution commune à la classe.

Le déroulement possible d'une séquence pédagogique s'appuyant sur la résolution d'un problème ouvert pourrait donc se présenter comme suit :

Énoncé du problème et de la consigne

La difficulté ne devrait pas résider pas dans la compréhension du problème. La recherche ne commencera que lorsque les termes de l'*énoncé* du problème sont appropriés par tous les élèves ; un échange avec eux peut suffire à assurer la compréhension de la situation proposée. Facile à dire ; parfois difficile à faire. Il convient de donner toutes les indications pour que le problème soit clairement défini et aucune indication qui puisse esquisser une procédure possible de résolution et les solutions possibles…
Cependant la *consigne* de la tâche précisera le produit attendu, les conditions de sa réalisation, les critères permettant de décider si la performance est suffisante. Le respect des contraintes liées à l'énoncé du problème et à la consigne n'est pas assuré pour autant ; certaines contraintes pouvant être oubliées en cours de recherche, c'est le rôle de l'enseignant de les rappeler.

Travail de recherche en groupes d'élèves

Il doit appartenir aux élèves. Avant de constituer les groupes de recherche, il est important que chaque élève ait pu se faire sa propre idée par un moment de travail individuel : ainsi arrivera-t-il dans le groupe avec des propositions à soumettre et à défendre à ses pairs. Les interventions de l'enseignant se limiteront, durant les travaux de groupes, à des encouragements, des réponses à des questions portant strictement sur la compréhension de l'énoncé ; elles ne porteront pas sur la validité d'une procédure ou d'une solution. L'enseignant observera cependant le travail des groupes afin de veiller au respect de la consigne et de recueillir des informations qui l'aideront à préparer et à gérer la phase de mise en commun.

Mise en commun

Idéalement, elle est le fait des élèves**.** C'est une phase d'échanges et de débat, sur les stratégies et les solutions proposées par les élèves**.** Elle pourra se réaliser autour d'affiches ou d'acétates, produits et présentés par les groupes à l'ensemble de la classe. Le rôle de l'enseignant est de permettre un échange entre les élèves, et non pas seulement entre les élèves et lui, avec l'idée permanente qu'il s'agit de confronter les solutions, de les discuter, de les défendre, de les valider et non d'arriver à exhiber «la bonne solution», celle à laquelle il avait pensé ou celle des élèves considérée par lui comme la plus juste. On peut distinguer deux phases collectives dans la mise en commun :

- une *phase de formulation* durant laquelle les groupes d'élèves présentent, par la voix d'un porte-parole, leur production, leur solution, et expliquent comment ils ont procédé… Il est important de recueillir toutes les réponses, les «justes» comme les «fausses» ;
- une *phase de validation* durant laquelle les élèves donnent leurs opinions sur les différents travaux; il s'agit, avec l'aide de l'enseignant, de se mettre d'accord pour savoir si les différentes solutions sont bonnes ou pas ; ce qui est intéressant d'obtenir c'est une situation proposée permettant une auto-validation ; ce n'est alors pas uniquement l'enseignant qui décide seul de ce qui est exact ou de ce qui ne l'est pas.

Synthèse

Elle appartient généralement à l'enseignant**.** Elle permet de retourner aux élèves (l'effet miroir) leurs acquis, à la lumière de ses observations, de ses connaissances – donc aussi, on peut le souhaiter, des savoirs savants —, et des savoirs visés par le programme. C'est l'*institutionnalisation* du savoir : les connaissances acquises deviennent les connaissances de la classe (élèves et enseignant) et sont maîtrisées par chacun ; elles sont reconnues socialement et institutionnellement (les programmes). Aussi est-il important qu'il y ait une trace *écrite* de cette synthèse.

Dans le cas où l'apprentissage est considéré comme réussi, des situations d'application et de transfert des savoirs permettront de s'assurer de leur maîtrise et de les évaluer. Une situation d'*application* (appelées aussi de *réinvestissement* ou de *consolidation*) consiste en une activité où les élèves réutilisent des connaissances précédemment acquises dans une situation proche de celle au cours de laquelle il y a eu apprentissage. Une situation de *transfert* consiste en une activité où les élèves utilisent les connaissances acquises dans des situations dont le contexte est différent de la situation d'apprentissage, ou dans des situations relevant même d'une autre discipline.

(schéma adapté de celui réalisé par Jean-Benoît Clerc pour le cours de didactique de l'histoire de la HEP-Vaud)

Les critères d'une situation-problème selon G. De Vecchi

De nombreux ouvrages de pédagogie, de nombreux manuels scolaires ou guides pour enseignants fournissent des exemples de situations-problèmes. Mais la plupart ne sont que des problèmes plus ou moins ouverts : ce ne sont pas de réelles situations-problèmes.

Mais alors, quels sont les critères qui définissent une véritable situation-problème ?

Pour nous, une situation-problème devrait :

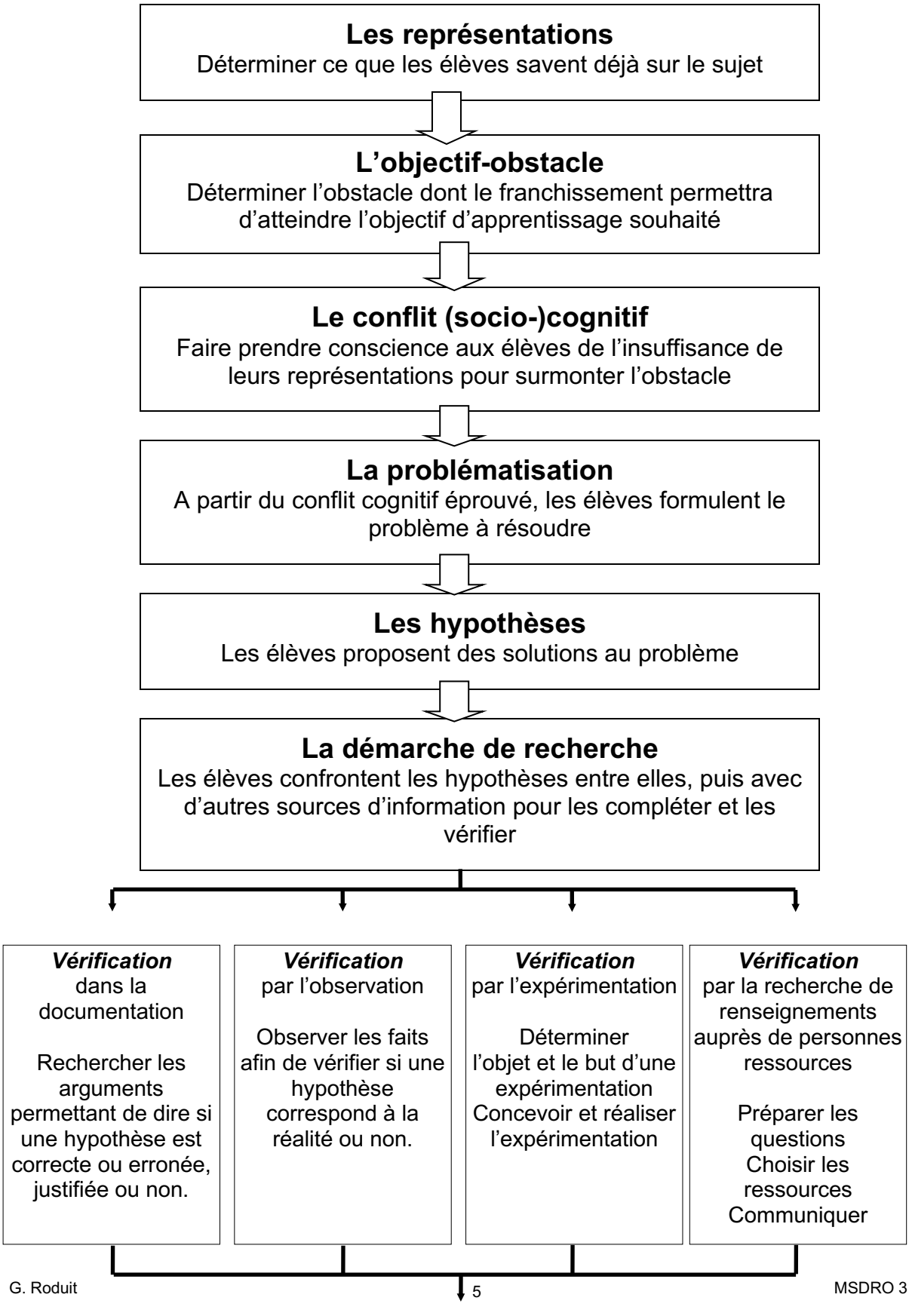
- avoir du **sens** (interpeller, concerner l'apprenant qui ne se contente pas d'obéir, d'exécuter)
- être liée à un **obstacle** repéré, défini, considéré comme dépassable et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs **conceptions** (représentations mentales)
- faire naître un **questionnement** chez les élèves (qui ne répondent plus aux seules questions du maître)
- créer une ou des **ruptures** amenant à déconstruire le ou les modèles explicatifs initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés
- correspondre à une **situation complexe**, si possible liée au réel, pouvant ouvrir sur **différentes réponses** acceptables et **différentes stratégies** utilisables
- déboucher sur un **savoir d'ordre général** (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir-être, savoir-devenir…)
- faire l'objet d'un ou plusieurs moments de **métacognition** (analyse à posteriori de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré.

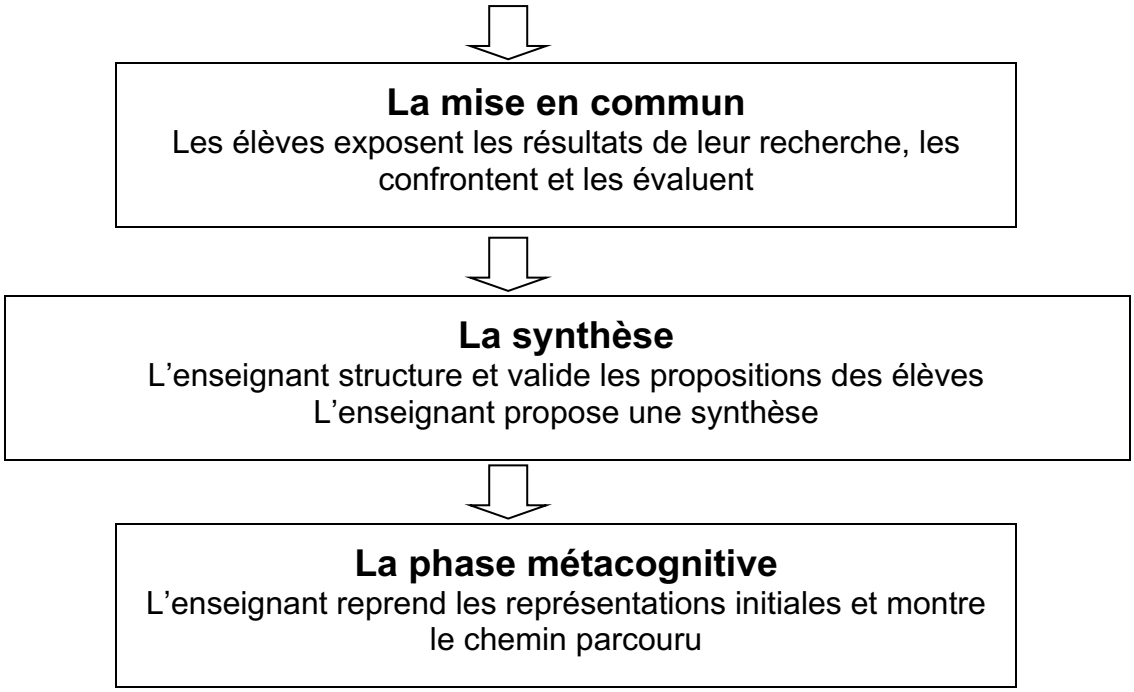
Une situation-problème ne peut être considérée comme telle que pour un niveau d'apprenants donné et si elle est exploitée par le maître comme une réelle situation de recherche. De ce fait, plus qu'un ensemble de critères rigides, c'est surtout la mise en œuvre d'un état d'esprit qui la définit.

Les éléments les plus importants qui différencient les *situations-problèmes* des *problèmes ouverts* sont la présence d'une véritable *rupture*, allant à l'encontre des conceptions initiales (ce qui *provoque* l'apprenant et, par là, *donne du sens* à son activité) et la possibilité, pour celui qui apprend, de pouvoir mener SA propre démarche de recherche aboutissant à un savoir notionnel ou conceptuel.

D'après DE VECCHI G., CARMONA-MAGNALDI N., *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette, 2015.

Schéma idéal d'une séquence sur le modèle de la situation-problème





D'après DE VECCHI G., CARMONA-MAGNALDI N., *Faire vivre de véritables situations problèmes*, Hachette, 2015.

Et quelques références bibliographiques

ASTOLFI J.-P., « Situation-problème », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 2008, pp. 921ss.

DALONGEVILLE A., HUBER M., *(Se) Former par les situations-problèmes : Des déstabilisations constructives*, Lyon, Chronique Sociale, 2011.

DE VECCHI G., CARMONA-MAGNALDI N., *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette, 2015.

DEVELAY M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 2006.

DOUSSOT S., HERSANT M., ORANGE-RAVACHOL D., LHOSTEE Y. (dir.), *Le cadre de l'apprentissage par problématisation; Apports aux recherches en didactique*, Rennes, PUR, 2022.

FABRE M., *Problématisation et savoir scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2024.

MEIRIEU Ph., « Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème », in MEIRIEU Ph., *Apprendre… oui mais comment ?* Paris, ESF, 2016.

MEIRIEU Ph., « Objectif, obstacle et situation-problème », in HOUSSAYE J. (dir.*), La pédagogie, une encyclopédie*, Paris, ESF, 2013.

REUTER Y., *Traité des didactiques; concepts et notions fondamentales*, Bruxelles, De Boeck, 2021 (article « Problématisation »)

Une proposition de démarche pour un « apprentissage par l'enquête » en droit

