



HAL
open science

L'enseignement du droit en question

Jacques Chevallier

► **To cite this version:**

Jacques Chevallier. L'enseignement du droit en question. Administration et politique : une pensée critique et sans frontières, Presses universitaires de Grenoble, pp. 111-120, 2009, 978-2-7061-1530-1. hal-01728259

HAL Id: hal-01728259

<https://hal.science/hal-01728259v1>

Submitted on 10 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ENSEIGNEMENT DU DROIT EN QUESTION

Jacques CHEVALLIER

Professeur à l'Université Panthéon-Assas (Paris 2)

CERSA-CNRS

1° Un des objectifs essentiels du mouvement « Critique du droit » lancé à la fin des années soixante-dix, notamment à l'initiative de Jean-Jacques GLEIZAL, était, comme l'indiquait l'ouvrage manifeste publié en 1978¹, de « remettre totalement en cause l'enseignement du droit et ses coupures artificielles entre disciplines ».

L'état des lieux dressé dans cet ouvrage², ainsi que dans d'autres publications émanant de Jean-Jacques GLEIZAL lui-même³ ou d'autres membres de ce courant⁴, était sans complaisance. En dépit des réformes successives, témoignant apparemment d'une adaptation de l'enseignement juridique à l'évolution de la société, les facultés de droit seraient parvenues, « sous l'apparence de la modernisation », à persévérer dans leur être et à « maintenir la matrice de l'enseignement que leur avait légué le XIX^e siècle » ; le corps enseignant se serait défendu, soit en imposant quand il le pouvait « sa conception de la culture juridique traditionnelle, soit en faisant le gros dos à l'égard des réformes imposées par le haut et en n'appliquant que partiellement leurs dispositions ». La diversification des matières qui s'était produite au fil de ces réformes était contrebalancée par le maintien du noyau dur, hérité du passé, autour duquel se seraient agrégées les matières nouvelles ; et, de même, l'inflexion de la pédagogie résultant de l'introduction de conférences, d'abord facultatives (1922) puis institutionnalisées sous la forme de travaux dirigés (1954), n'avait pas remis en cause la prééminence du cours magistral, qui restait l'institution pédagogique centrale, le contrôle des connaissances servant toujours à contrôler la capacité de mémorisation des étudiants⁵.

Cette persistance du modèle traditionnel d'enseignement du droit était pour « Critique du droit » générateur d'inadaptation : incapable de donner aux étudiants une réelle formation pratique, l'enseignement juridique, conçu de manière essentiellement descriptive, conduisait à l'élimination de tout esprit critique, en s'abstenant de s'interroger sur les causes et sur les effets des phénomènes juridiques ; la crise qu'il connaissait, qui était apparue en pleine lumière à l'occasion des événements de mai 1968, était le signe tangible de cette inadaptation.. Jean-Jacques GLEIZAL et « Critique du droit » militaient donc pour une réforme en profondeur de l'enseignement du droit : l'adoption d'une approche résolument critique impliquait de s'affranchir du positivisme de la doctrine juridique dominante et de recourir largement aux sciences sociales pour analyser le droit en tant que production sociale ; elle passait aussi par la remise en cause du découpage canonique opéré entre les différentes branches du droit, ainsi que

¹ *Pour une critique du droit. Du juridique au politique*, PUG-Maspéro, Coll. Critique du droit 1.

² Notamment par Jean-Jacques GLEIZAL et Michel MIAILLE dans leur contribution « L'enseignement du droit dans la formation sociale française », pp. 69 sq.

³ Voir par exemple « La formation des juristes dans l'État français », *Procès*, 1979, n° 3, pp. 50 sq ou « Introduction », *L'administration dans son droit. Genèse et mutations du droit administratif français*, Publisud, Coll. Critique du droit, 1985.

⁴ Notamment Michel MIAILLE, « Sur l'enseignement des facultés de droit en France », *Procès*, 1979, n° 3, pp. 78 sq.

⁵ Ce diagnostic établi par Michel MIAILLE dans l'article précité était cependant un peu nuancé par Jean-Jacques GLEIZAL, qui insistait pour sa part davantage sur la transformation des programmes et des méthodes pédagogiques. Dans le même sens, Jacqueline GATTI-MONTAIN, *Le système d'enseignement du droit en France : la formation, l'adaptation et la transformation du système d'enseignement du droit à travers la réforme de la licence en droit de 1954*, Thèse, Grenoble 2, mai 1983 et in *L'administration dans son droit*, op. cit. p. 265.

par l'adoption d'une pédagogie active, permettant de saisir la dynamique d'évolution du droit.. Sous-tendue par une analyse théorique du droit, reposant sur le « matérialisme historique » et portée par un groupe de « juristes radicaux », cette réforme de l'enseignement du droit était conçue comme le vecteur d'une reconfiguration du milieu juridique universitaire⁶.

2° Il est tenant de chercher, trente ans plus tard, à mesurer, sinon l'impact de ces analyses car l'influence exercée par « Critique du droit » sur le milieu juridique est restée confidentielle⁷, du moins l'évolution de l'enseignement du droit qui s'est produite depuis lors : le diagnostic effectué à la fin des années soixante-dix reste-t-il toujours d'actualité ou convient-il de le réévaluer ? Ce bilan apparaît d'autant plus nécessaire que les réformes de l'enseignement du droit n'ont pas manqué au cours des dernières années : la réorganisation qui avait été opérée au cours des années soixante-dix, avec la création du DEUG (1973), la restructuration des études de troisième cycle (1974) et la réforme du second cycle (1976) — adoptée non sans difficultés et infléchie à la suite d'un fort mouvement de protestation universitaire —, a été prolongée par la réforme de février 1993, elle-même issue de deux tentatives avortées en 1988 puis 1991, celle d'avril 1997, dite réforme Bayrou, enfin celle d'avril 2002, réorganisant les études universitaires en trois cycles (licence, master, doctorat), sur la base des orientations de Bologne ; mais de nouveaux développements se profilent à travers les propositions formulées par le groupe de travail sur l'enseignement juridique, dit « rapport TRUCHET »⁸, en janvier 2007, ainsi que des nouvelles orientations définies par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche le 12 septembre 2007, dans le cadre de la campagne d'habilitation 2007-2008. La profusion même de ces réformes, tentatives de réforme ou propositions de réforme montre que la question de l'enseignement du droit, plus encore que tout autre enseignement universitaire, reste une question sensible, controversée et toujours d'actualité : c'est donc à juste titre que « Critique du droit » avait mis l'accent sur le problème

Cela ne veut pas dire pour autant que les solutions qu'il préconisait aient été réellement suivies. Tout au contraire, il semble que, non seulement le diagnostic fait il y a trente ans reste d'actualité, mais encore qu'un mouvement réactif ait conduit à bloquer les velléités d'ouverture et de décloisonnement que se sont manifestées au cours de ces années ; tandis que la spécificité de l'enseignement du droit est plus que jamais affirmée (I), son contenu reste pour l'essentiel inchangé (II).

I / UNE SPÉCIFICITÉ RÉAFFIRMÉE

L'idée que l'enseignement du droit présenterait une irréductible spécificité au regard des autres disciplines universitaires constitue un dénominateur commun, un élément fédérateur qui, pour la communauté des juristes, relève de l'évidence et leur permet de se reconnaître et de s'identifier. Cette idée s'enracine très loin dans l'histoire⁹ : au départ, l'enseignement du droit, conçu en fonction d'une logique casuistique, sera l'affaire avant tout de « praticiens partageant leur savoir-faire » : l'organisation rigoureuse adoptée après la Révolution, dans le cadre

⁶ J. GATTI-MONTAIN (« Le droit et son enseignement : un demi-siècle de réflexion », *Droit*, 1986, n° 4, pp. 121 sq) faisait ainsi preuve d'un certain optimisme, en estimant que, si ce groupe de juristes restait en l'état minoritaire, « la rencontre du droit et de la sociologie » n'en dominait pas moins la pensée juridique contemporaine.

⁷ La référence au « matérialisme historique » a sans aucun doute eu un effet repoussoir, en dévaluant la portée des analyses sur l'enseignement du droit.

⁸ « 76 recommandations pour l'enseignement du droit », 22 janvier 2007. Ces propositions ont été reprises par le nouveau Conseil national du droit, dont la création avait été recommandée par le rapport TRUCHET (séances du 3 mai 2007 et du 5 octobre 2007) et qui a été institué par le décret 2008-420 du 28 avril 2008.

⁹ Christian CHENE, « Enseignement du droit », in Denis ALLAND, Stéphane RIALS, *Dictionnaire de la culture juridique*, PUF, 2003, pp. 617 sq.

d'« écoles de droit »¹⁰, le concevra comme un simple exercice d'inculcation des dispositions inscrites dans les codes ; et le strict positivisme pratiquée par l'École de l'Exégèse confirmera au cours du XIX^e siècle la spécificité d'un enseignement construit autour de la lettre des textes. Quels que soient les changements ultérieurs, le savoir juridique restera perçu comme étant d'essence différente : pour le rapport TRUCHET, « la spécificité de l'enseignement et de la recherche juridique » ne fait ainsi aucun doute, « le droit s'attachant à l'étude et à la connaissance de la règle ». Cette spécificité, qui justifie l'adoption de règles dérogatoires par rapport au fonctionnement universitaire de droit commun, a été cependant en permanence contestée et elle apparaît aujourd'hui menacée.

A) *Un modèle singulier*

1° La spécificité de l'enseignement du droit résiderait en fin de compte dans la finalité qu'il poursuit de former des professionnels du droit, des juristes. Si les facultés sont devenues très diverses au fil des réformes universitaires successives, « ce qui les rassemble est ainsi plus important que ce qui les sépare : toutes ont vocation à former les cadres juridiques de la nation. Toutes sont des écoles de droit »¹¹. La référence au modèle napoléonien des « écoles de droit » est récurrente parmi les juristes : la plupart du temps implicite, elle surgit parfois en pleine lumière, comme à l'occasion de débats tumultueux en mars 1988 autour du projet de réforme des études de droit conçu par le ministère ; elle justifie un recentrage des études autour des matières directement opératoires sur le plan professionnel.

La professionnalisation est donc une question centrale pour les juristes car c'est sur elle que repose l'affirmation de la spécificité d'un enseignement qui, à la différence des autres disciplines universitaires — à l'exception toutefois de la médecine — aurait pour mission première de préparer directement à l'exercice d'une profession. Le rapport Truchet est sous-tendu par cette idée, « fil conducteur de la doctrine que propose le groupe de travail » : compte tenu de « la finalité professionnelle des études juridiques », il s'agira, notamment au cours des six semestres de licence, de « former des juristes aussi complets que possible » ; l'institution d'un Conseil national du droit, recommandée par le rapport, a pour ambition de « resserrer les liens avec les professions », en réorientant les enseignements de manière à répondre aux besoins qu'ils expriment.

L'exigence de professionnalisation des études de droit comporte cependant bien des équivoques : elle ne saurait conduire les facultés de droit à se convertir en simples « écoles professionnelles », dispensant des savoirs directement opératoires¹² ; les études universitaires, même juridiques, servent à donner aux étudiants des connaissances fondamentales, suffisamment générales pour permettre des adaptations et réorientations ultérieures, et qui doivent ensuite être concrétisées, en fonction des exigences propres aux métiers au demeurant de plus en plus diversifiés auxquels elles conduisent, par le milieu professionnel lui-même. Les vicissitudes de la professionnalisation des études juridiques témoignent bien de ces équivoques : la préparation directe à l'exercice des professions s'effectue en réalité après la formation juridique de base, dans le cadre d'instituts ou d'écoles spécialisées. Le souhait du ministère¹³ d'introduire, pour l'ensemble des enseignements universitaires, aux côtés des unités d'enseignement de savoirs fondamentaux et de méthodologie, des « unités de professionnalisation » dès le début du cursus universitaire et de tendre à « une professionnalisation accrue des diplômés, grâce à un partenariat renforcé avec le monde professionnel » — souhait reprenant la suggestion du comité de suivi de

¹⁰ Les neuf écoles de droit instituées par la loi du 22 ventôse an XII commenceront à fonctionner en 1806, avant de se transformer en facultés en 1808.

¹¹ Rapport TRUCHET, p. 10.

¹² Stéphanie HENNETTE-VAUCHEZ, Diane ROMAN, « Pour un enseignement clinique du droit », *Petites Affiches*, novembre 2006, pp. 3 sq.

¹³ Lettre du 12 septembre 2007 précitée.

la licence — risque ainsi d’amalgamer et de confondre formation générale de base et initiation à un secteur d’activité professionnelle. La meilleure formation à la pratique que souhaitait « Critique du droit »¹⁴ ne saurait être confondue avec une pré-professionnalisation précoce.

2° Cette spécificité revendiquée des études de droit a permis aux facultés de droit de résister au mouvement d’homogénéisation des statuts universitaires qui s’est développé depuis 1968. Michel MIAILLE a bien montré que ces résistances ne sont pas nouvelles, le corps professoral des facultés de droit ayant depuis le début du siècle résisté dans toute la mesure du possible aux réformes imposées par l’État (1905, 1922 ou 1954) ; mais elles ont été plus manifestes depuis 1968. Concernant le statut des établissements, les facultés de droit se sont efforcées de conserver leur identité, par-delà les « unités d’enseignement et de recherche » (1968) puis les « unités de formation et de recherche » (1984) qui visaient à casser les cloisonnements hérités du passé. La fin de la spécificité du statut des professeurs de droit, résultant de l’institution d’un statut unique des enseignants-chercheurs du supérieur, dans le cadre d’un corps unique (décret du 9 août 1979) puis de deux corps distincts (décret du 6 juin 1984), a été contrebalancée par le maintien, malgré des tentatives récurrentes de suppression, du concours d’agrégation institué en 1855 et spécialisé en 1896. Les facultés de droit ont également résisté victorieusement à la transposition du système des « unités de valeur » en maintenant une structuration par année — le découpage en semestres et en unités d’enseignement imposé par la réforme Bayrou ayant été interprété a minima. Enfin, et ce n’est pas le moins important, la primauté accordée au cours magistral reste de mise¹⁵, en dépit de l’institution des travaux dirigés (1954) et de l’introduction d’unités d’enseignement de méthodologie du travail universitaire (1997).

Le modèle traditionnel des facultés de droit a donc survécu, malgré toutes les réformes, au nom de l’irréductible spécificité de l’enseignement du droit ; mais ce modèle est désormais confronté à de nouveaux défis.

B) Un modèle concurrencé

1° Les facultés de droit n’ont jamais disposé d’un total monopole sur l’enseignement du droit : le droit a toujours été enseigné dans d’autres lieux, notamment dans les grandes écoles scientifiques ou commerciales et au sein de l’École libre des sciences politiques ; néanmoins, cet enseignement juridique y jouait le rôle d’un simple complément de formation, les facultés de droit gardant l’exclusivité de la formation des professionnels du droit. Cet aiguillon extérieur a été au demeurant positif, en incitant les facultés de droit à opérer un certain nombre d’ajustements indispensables dans les programmes et dans les méthodes pédagogiques.

2° La situation a cependant sensiblement évolué au cours des dernières années, comme le souligne justement le rapport TRUCHET : non seulement des grands établissements, tel l’IEP-Paris, entendent désormais préparer aux carrières juridiques, en s’assurant le concours de professionnels du droit et en passant des conventions avec les structures représentatives du milieu juridique, mais encore écoles de service public, institutions privées, écoles de commerce ou Universités étrangères cherchent à prendre pied sur le terrain du droit ; la formation des

¹⁴ Pour leur part, Stéphanie HENNETTE-VAUCHEZ et Diane ROMAN (préc.) préconisent l’introduction d’un « enseignement clinique du droit », permettant aux étudiants en droit, encadrés par des enseignants-chercheurs et des professionnels, de travailler sur des cas concrets — suggestion reprise par le rapport TRUCHET (p. 17), dans la mesure où il aurait l’intérêt de « mettre l’étudiant en contact actif avec la pratique juridique quotidienne »

¹⁵ Le rapport TRUCHET juge le modèle cours magistral-travaux dirigés « bien adapté à l’enseignement du droit » (p. 16) ; la rapport de la commission de réflexion Droit-science politique de février 2000 (rapport DURRY) estimait lui aussi que le cours magistral « reste le meilleur moyen d’accès aux principes essentiels d’une matière juridique ». Pour Jean-Louis CARBASSE (« Professeurs à la faculté de droit », in *Dictionnaire de la culture juridique* p. 1245), le cours magistral, « acte pédagogique essentiel », s’inscrit dans une tradition, celle de l’indépendance professorale : « longuement élaboré dans le silence d’un cabinet de travail, le cours magistral permet au professeur d’exprimer des conceptions originales, une interprétation personnelle, pour les meilleurs une doctrine, dans la plus totale liberté à l’égard des modes et du « prêt-à-penser » ambiant ».

juristes est devenue un marché, dans lequel les facultés de droit subissent la concurrence d'un ensemble d'autres opérateurs. La reconnaissance de diplômes délivrés par les écoles ou instituts privés, notamment les écoles de commerce, comme valant grade de master, au mépris du monopole traditionnel de l'État sur la collation des grades et des diplômes, a ainsi semblé sonner le glas de la position prééminente des facultés de droit dans l'enseignement juridique : les pressions qu'elles ont exercées ont sans doute conduit à l'arrêté du 8 décembre 2004 disposant que « le diplôme national de master en droit est délivré par les Universités habilitées à cet effet » ; mais il s'agit d'une fragile protection, qui dépend du bon-vouloir politique et n'entraîne nullement la refermeture du marché.

Le rapport TRUCHET incite les facultés de droit à jouer le jeu de la concurrence, en optant pour une stratégie offensive, mettant en évidence les atouts dont elles disposent et en consolidant les liens qu'elles ont tissés avec les professions juridiques — d'où la création du Conseil national du droit. Dans tous les cas, cette pression concurrentielle les contraint à un effort d'adaptation, dont le sens reste controversé : s'agit-il de renforcer la professionnalisation des études, en privilégiant les enseignements à finalité directement opérationnelle ou au contraire de consolider les « fondamentaux » constitutifs de la culture de base de tout juriste ? On rejoint ainsi la question du contenu de l'enseignement du droit.

II / UNE CONCEPTION INCHANGÉE

Que faut-il enseigner au futur juriste ? Pour les tenants du modèle des écoles de droit, la réponse à cette question ne saurait faire de doute : dans la mesure où il s'agit de former des professionnels du droit, il convient d'enseigner le droit en vigueur, c'est-à-dire le contenu des textes et l'état de la jurisprudence, qu'ils auront ensuite à appliquer ; la professionnalisation débouche ainsi sur une conception strictement positiviste de l'enseignement du droit. Telle était la conception napoléonienne, à peine assouplie par l'École de l'Exégèse ; et cette conception, contre laquelle « Critique du droit » entendait s'élever, reste encore dominante dans l'enseignement du droit. Or, la professionnalisation n'est nullement incompatible avec une vision différente de l'enseignement du droit, jouant le jeu de la pluridisciplinarité et s'émancipant de la simple dogmatique juridique.

A) *Les résistances à la pluridisciplinarité*

1° L'idée selon laquelle l'enseignement juridique, parce qu'il a une vocation professionnelle, devrait délibérément faire l'impasse sur les matières non juridiques, et donc non utiles au juriste, a entraîné au cours du XIX^e siècle une très grande fermeture pédagogique : visant à préparer à l'exercice des professions judiciaires, l'enseignement était centré pour l'essentiel sur l'étude du code civil, avec le complément du droit romain ; le droit public ne sera introduit qu'avec difficulté, et non sans retours en arrière — d'abord le droit administratif (1819-1822 puis 1828), puis le droit constitutionnel (1834-1852 puis 1877), le droit privé restant considéré pendant longtemps comme « le seul vrai droit » ; c'est donc à l'extérieur des facultés de droit, dans les facultés des lettres et surtout à l'École libre des sciences politiques que se développera l'enseignement de l'histoire, des sciences politiques et administratives ou encore de l'économie politique. Les facultés de droit resteront largement indifférentes aux sciences sociales qui connaissent pourtant un spectaculaire développement au début du XX^e siècle, en manifestant une volonté d'autonomisation¹⁶

Néanmoins, non sans difficultés et résistances, l'enseignement du droit sera amené, au fil des réformes universitaires imposées par le pouvoir politique, à faire progressivement place à des

¹⁶ Jacques CHEVALLIER, « Science du droit et science du politique », in CURAPP, *Droit et politique*, PUF, 1993, pp. 253-254.

disciplines non juridiques — l'économie politique (1905), les sciences politiques (1954) : cette ouverture se fera, il convient de le souligner, précisément au nom de la professionnalisation : il s'agissait de donner aux étudiants une « culture générale de caractère social appuyée sur l'enseignement du droit et de l'économie politique »¹⁷ ; le bon juriste ne pouvait notamment aborder le droit constitutionnel sans prendre en compte la nature réelle des équilibres politiques, c'est-à-dire sans étudier les « institutions politiques »¹⁸.

2° Cette ouverture va prendre une dimension toute nouvelle après 1968 : la pluridisciplinarité est mise en effet au centre de la loi d'orientation du 12 novembre 1968 ; et la fin de l'ancien système facultaire est destinée à créer les conditions institutionnelles propices à son application effective. On retrouve cette exigence dans la mise en place du nouveau « diplôme d'études universitaires générales » (arrêté du 27 février 1973), qui entend faire prévaloir une « formation générale et pluridisciplinaire » dans le cadre des sept filières, dont la filière juridique, qu'il définit¹⁹. Si le projet Valade de réforme des études de droit de mars 1988 entendra au contraire renforcer le caractère strictement juridique des programmes, au détriment de la pluridisciplinarité²⁰, à la grande satisfaction des juristes, le nouveau projet Jospin de juin 1991 adoptera un point de vue inverse, en concevant le DEUG comme un premier cycle pluridisciplinaire de formation fondamentale et d'orientation ; mais le projet sera abandonné devant les résistances notamment des juristes²¹. L'arrêté du 19 février 1993 donne satisfaction aux juristes, l'article 5 indiquant que « l'organisation des enseignements du DEUG prend en compte l'existence de matières fondamentales indispensables ainsi que l'ordre selon lequel certaines de ces matières doivent être enseignées, permettant ainsi d'apporter à tous les étudiants une culture juridique commune » — formule reprise par l'article 5 de l'arrêté du 30 avril 1997. Enfin, les arrêtés du 23 avril 2002 sur la licence et du 25 avril 2002 sur le master insistent sur l'indispensable cohérence des « parcours de formation ».

La question de la pluridisciplinarité est donc l'objet de controverses récurrentes : si le pouvoir politique pousse en ce sens, le corps professoral des facultés de droit y est dans son grande majorité hostile. On le voit encore actuellement. Le rapport TRUCHET, même légèrement amendé par rapport à la version initiale, recommande « que les programmes de licence soient consacrés principalement aux matières fondamentales pour la formation des juristes » ; doivent seulement être proposées, « de manière accessoire », « des matières qui, sans porter sur le droit positif, contribuent utilement à la formation des juristes » (philosophie, sciences politiques et sociales, sciences économiques et gestion, dont comptabilité), à l'exclusion de toute « unité libre » — recommandations reprises par le Conseil national du droit²². En revanche, le ministère insiste pour sa part²³ sur le « développement de la pluridisciplinarité, notamment en début de cursus, afin de permettre à l'étudiant de préciser progressivement ses choix en fonction de ses centres d'intérêt et de ses aptitudes »²⁴. Le souhait formulé par « Critique du droit » d'un « décloisonnement » de l'enseignement juridique, devant être « ouvert sur la vie et sur l'ensemble des sciences sociales », se heurte donc aux résistances d'un corps enseignant attaché

¹⁷ Exposé des motifs de la réforme de 1954.

¹⁸ Jacques CHEVALLIER, « Droit constitutionnel et institutions politiques : les mésaventures d'un couple fusionnel », in *La République, Mélanges AVRIL*, Montchrestien, 2001, p. 188.

¹⁹ A travers la distinction des disciplines dominantes (de 45 % au minimum), optionnelles (choisies par le conseil d'Université) et libres (au choix de l'étudiant).

²⁰ 65 % au moins pour les matières fondamentales.

²¹ Jack Lang suspend le 23 avril 1992 le projet, l'arrêté du 26 mai 1992 étant beaucoup plus sommaire.

²² Le rapport DURRY estimait souhaitable que les étudiants « puissent se familiariser » au cours des trois premières années du cursus juridique « avec des disciplines transversales au droit » ; mais ces enseignements de devaient « présenter q'un caractère optionnel ».

²³ Lettre du 12 septembre 2007 précitée.

²⁴ Le premier semestre étant « commun à l'ensemble d'un champ », le second prenant la forme d'un portail pluridisciplinaire », le troisième correspondant à la mention de la licence.

à une conception fermée de l'enseignement du droit²⁵. Cette fermeture est renforcée par une vision restrictive de la matière juridique elle-même.

B) Le poids de la dogmatique juridique

Les enseignements juridiques restent très généralement dominés par un « positivisme techniciste »²⁶, qui s'attache à restituer le plus fidèlement possible l'état du droit existant, tout en construisant et en diffusant les cadres conceptuels destinés à assurer la cohérence et la complétude de l'édifice normatif.

1° On retrouve dans cette conception trace de la démarche qui était celle des anciennes écoles de droit et qui se traduit dans le champ juridique actuel par la prédominance d'un point de vue « dogmatique », et non « scientifique » sur le droit²⁷ : alors que la science du droit implique de se placer en position d'extériorité par rapport au droit, en adoptant sur lui un point de vue réflexif et critique, il s'agit ici d'exposer les dispositions juridiques en vigueur selon une « présentation ordonnée, systématique, et cohérente », « explicitant leur portée, toutes leurs potentialités, éliminant ou réduisant leurs défauts apparents, leurs obscurités, leurs lacunes, leurs contradictions »²⁸, et contribuant par là à la production de la normativité juridique.

Cette prédominance d'un point de vue dogmatique se traduit sur le plan didactique par la convergence d'un ensemble d'aspects : la relégation de la sociologie, de la philosophie et plus généralement de la théorie du droit, qui constituent les points d'appui indispensables de la science du droit, au rang de disciplines marginales, dont l'enseignement même est devenu problématique ; la place « auxiliaire » dévolue aux disciplines relevant des sciences sociales et la déconnexion de celles-ci d'avec les matières juridiques ; la conception de l'enseignement de ces dernières qui privilégie la connaissance du droit positif. L'interrogation sur les valeurs, croyances, représentations qui sous-tendent le dispositif juridique ainsi que la mise en évidence des enjeux sociaux et politiques sous-jacents, est considérée comme ne relevant pas de l'enseignement du droit. Mais des sciences sociales, qui sont, on l'a vu, reléguées à la portion congrue dans le cursus juridique : le souhait d'introduction d'une perspective relevant de la science du droit, non seulement par le renforcement des enseignements de théorie, sociologie et philosophie du droit, mais encore et surtout dans chacun des enseignements juridiques classiques, que formulait « Critique du droit », reste à l'état de vœu pieux.

2° Corrélativement, les découpages de la matière juridique tendent à perdurer : la distinction cardinale du droit privé et du droit public, puis la déclinaison de chacune de ces « branches » en une série de « matières » restent au principe même de la construction du cursus juridique et considérées par enseignants et étudiants comme relevant de l'ordre des évidences. Le seul problème est celui des effets de la diversification croissante des matières juridiques, consécutive à l'évolution de la place du droit dans la société : on s'efforce d'encadrer cette diversification par l'affirmation d'une hiérarchie des savoirs juridiques, certaines matières apparaissant comme « fondamentales », tandis que d'autres, plus récentes, relèvent de l'idée de « spécialisation » ; on débattrait donc pour définir la liste de ces matières qui, en tant que fondamentales, doivent faire partie d'un « tronc commun », suivi par tous les étudiants et leur permettant d'acquérir les

²⁵ En témoigne le recentrage des manuels récents sur le seul « droit constitutionnel », assorti de la prééminence d'une approche contentieuse, les institutions politiques étant rejetées hors de la sphère de curiosité du juriste, pour relever des seuls politistes (Jacques CHEVALLIER, 2001, préc., p. 195)

²⁶ Jacques CAILLOSSE, *Introduire au droit*, Montchrestien, Coll. Clefs, 2ème éd., 1995, p. 15.

²⁷ Sur cette distinction, Jacques CHEVALLIER, « Doctrine juridique et science juridique », *Droit et société*, n° 50, 2002, pp. 103 sq.

²⁸ Paul AMSELEK, « Interpellation actuelle de la réflexion philosophique par le droit », *Droits*, 1986, n) 4, p. 132.

« outils de base du raisonnement juridique »²⁹ mais un accord est rapidement obtenu sur ce point³⁰, révélant la permanence de la hiérarchie traditionnelle des disciplines — découpage du savoir juridique, dont « Critique du droit » avait montré les implications³¹.

La critique effectuée par Jean-Jacques GLEIZAL et le mouvement « Critique du droit » il y a trente ans, n'a donc guère eu d'influence sur l'enseignement juridique dont la spécificité reste réaffirmée et la conception inchangée. Cette persistance témoigne de la profondeur de l'enracinement d'une tradition juridique qui, comme l'avait d'ailleurs montré « Critique du droit », est indissociable d'un modèle d'État que le droit et les juristes ont contribué à édifier. Tout le problème est de savoir dans quelle mesure cette tradition pourra être maintenue, compte tenu de l'ébranlement de ce modèle, notamment sous la pression de la mondialisation.

I

²⁹ Rapports DURRY et TRUCHET. Dans le même sens, le ministère préconise une « spécialisation progressive dans les études », en évitant les formations tubulaires ».

³⁰ Voir par exemple, les séances du Conseil national du droit précitées.

³¹ Voir aussi Paul ORIANNE, « Épistémologie juridique et enseignement du droit », in *Justice et argumentation, Mélanges PERELMAN*, Éditions de l'Université libre de Bruxelles.