



HAL
open science

Les habitudes d'enseigner

Christophe Jamin

► **To cite this version:**

Christophe Jamin. Les habitudes d'enseigner. Les habitudes du droit, Dalloz, pp.91 - 98, 2015.
hal-03568011

HAL Id: hal-03568011

<https://sciencespo.hal.science/hal-03568011v1>

Submitted on 12 Feb 2022

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.

Les habitudes du droit

Sous la direction de :
Nicolas Dissaux et Youssef Guenzoui

Avec les contributions de :

Grégoire Bigot	Youssef Guenzoui
Philippe Brun	Christophe Jamin
Audrey Darsonville	Philippe Jestaz
Pascale Deumier	Alain Lacabarats
Nicolas Dissaux	Philippe Stoffel-Munck
Laurence Usunier	

DALLOZ

2015

Les habitudes d'enseigner

Christophe Jamin

*Professeur des universités,
Directeur de l'École de Droit de Sciences Po*

Le programme du colloque qui sert de base à nos différentes contributions écrites distinguait les habitudes « venues d'en haut » (celles du législateur et du juge) des habitudes « venues d'en bas » (celles de la doctrine et de la pratique). Et parmi les habitudes de la doctrine, le même programme distinguait entre deux catégories d'habitudes : les habitudes de penser et d'enseigner.

Mon objectif n'est pas ici de disserter sur le choix ou les présupposés des organisateurs de notre journée d'étude quand ils ont opté pour ces distinctions. On prendra pour acquis que l'enseignement relève de la doctrine et que la doctrine se situe en bas de quelque chose que je n'arrive pas trop à identifier. Mais je laisse cela à l'appréciation de notre rapporteur de synthèse qui connaît mieux que nous tous la question des sources du droit – si tant est qu'il s'agisse d'une question de sources¹.

Disons simplement qu'il n'est pas complètement absurde d'associer doctrine et enseignement, au moins du point de vue étymologique (« doctrine » du latin *doctrina*, « enseignement » ou « formation » ou « éducation », issu de *docere*, « enseigner »). Encore que nous ne sachions pas trop ce qu'est la doctrine (au sens des juristes)... Mais je ne reviendrai pas sur une vieille querelle, d'autant qu'il y a un autre mot qui me gêne, c'est celui d'habitude.

Je vois à peu près ce que sont des habitudes, mais je ne suis pas sûr que nous en ayons vraiment en matière d'enseignement. Pour me faire comprendre, je voudrais faire un parallèle avec le mot « tradition ». Préparant mon intervention, j'ai lu sous la plume d'un de mes éminents collègues civilistes qu'une formation juridique en quatre ou cinq ans serait seule conforme à la tradition du droit continental. Le problème, c'est que je ne suis pas certain qu'il existe des traditions. Plus exactement, il me semble que celles-ci se réinventent sans cesse. Elles se modifient et bien souvent leur invocation a une fonction rhétorique : afin de faire adopter une

1. V. de manière générale, P. Jestaz, *Les sources du droit*, 2^e éd., Dalloz, 2015.

idée nouvelle, on essaie de l'ancrer dans la tradition. Le juriste aura ainsi la tentation de dire : ce que j'invente n'a rien de neuf, c'était déjà dans le droit romain ! Nous avons toutes et tous lu un jour ce genre d'affirmation.

Eh bien, c'est à mon sens la même chose pour les habitudes. Elles n'existent pas vraiment ou, plus exactement, elles ne sont pas ancrées dans le marbre de l'immutabilité. Elles changent en permanence, au point que je me demande si on peut vraiment parler d'habitudes. Exemple : le cours magistral constitue-t-il une habitude d'enseigner ? Peut-être, mais à la condition d'admettre qu'il a succédé à la leçon qui a perduré une bonne partie du XIX^e siècle... Et puis, quand on essaie de définir des habitudes d'enseignement, on risque de regarder tout cela d'un peu trop haut. Les habitudes de telle faculté ne sont pas celles de telle autre. Bien plus, dans une même faculté, les habitudes de tel professeur qui dispense un cours magistral peuvent ne pas être partagées par tel autre. Je voudrais prendre ici un exemple qui m'est cher. Il y a maintenant près d'un siècle, les étudiants parisiens de René Demogue avaient édité une carte postale avec une caricature de leur professeur sous laquelle figurait la mention suivante : « Mr DEMOGUE ne dit pas son cours... Il le mastique... Il le pulvérise !... » Imaginez maintenant l'amphithéâtre mitoyen où Henri Capitant dispensait son propre cours : celui-ci n'était certainement ni mastiqué ni pulvérisé, car l'éminent professeur maniait on ne peut mieux un esprit de système dont vous pouvez être certain qu'il était totalement étranger à son collègue !

Comme le disent (habituellement) les avocats, c'est sous le bénéfice de ces observations que je vais dire quelques mots sur les habitudes d'enseigner ou prétendues telles, en partant d'une hypothèse de travail : *le fait qu'il existe un lien très étroit entre nos habitudes d'enseigner et le type de juristes que nous formons*. La manière qu'ils auront ensuite de percevoir le droit, de raisonner à son propos, d'aborder les questions, etc., aura beaucoup à voir avec la façon dont on leur aura enseigné ce droit.

Pour me faire comprendre, je voudrais prendre un exemple (dont j'admets bien volontiers qu'il n'a rien de scientifique). Quand je me rends aux États-Unis, j'interroge toujours mes collègues directeurs de LLM (*master of laws*) pour savoir de quelle nationalité sont leurs meilleurs étudiants. Leur réponse est à peu près toujours la même : ce sont les étudiants allemands. Pendant longtemps, cette réponse a constitué pour moi une énigme. Les études en Allemagne sont longues et réputées pour leur dogmatisme. Et pendant longtemps, contre mes convictions, j'ai attribué cette qualité particulière des étudiants allemands à la durée et à la rigueur des études juridiques outre-Rhin. Cependant, lors d'un colloque sur l'enseignement du droit qui s'est récemment tenu au Luxembourg, un excellent collègue allemand a peut-être répondu à ma question. Il nous a fait un exposé fort critique du système d'enseignement en Allemagne, mais il y a vu deux avantages qui constituent à ses yeux un double héritage : celui de Savigny et celui de Ihering.

Pour Savigny, les questions méthodologiques sont fondamentales. Il a beaucoup écrit sur les modes de raisonnement et d'interprétation des juristes. Conséquence : les étudiants allemands suivent des cours de méthodologie juridique tout au long de leur cursus. Pour Ihering, le droit n'a d'intérêt que s'il permet de

résoudre des questions pratiques et concrètes ; avec lui, le droit est descendu du ciel des concepts pour revenir sur la terre ferme ! Conséquence : les examens des étudiants allemands prennent la forme de cas pratiques. Ceux-ci maîtrisent donc parfaitement la méthodologie du cas pratique.

Ajoutons que ces deux éléments acquièrent d'autant plus d'importance que ces étudiants savent pertinemment qu'ils ne pourront pas retenir la totalité d'un système juridique qu'ils sont censés ingurgiter. Maîtriser les questions relatives à l'interprétation ou la méthode permettant de traiter un cas pratique constitue pour eux un moyen de se sortir de la grande difficulté née d'un programme de droit substantiel qu'il est impossible de dominer dans sa totalité. Mais cet avantage ne se réduit pas au droit allemand ; il est exportable : mettez un juriste allemand devant n'importe quel problème relevant de n'importe quel droit et il sera capable de le traiter grâce aux outils théoriques dont il dispose. D'où peut-être la qualité du juriste allemand vantée par mes collègues américains.

En l'occurrence, il est possible que les habitudes d'enseignement outre-Rhin (elles-mêmes en cours d'évolution) aient forgé un type particulier de juriste capable d'aborder n'importe quel problème, même celui qui doit être traité en s'appuyant sur les règles d'une tradition juridique qu'il ne maîtrise pas...

Cela dit, ces habitudes ne rendront pas infaillible notre apprenti juriste. Une anecdote : un de mes amis exerçant son art dans le service juridique d'une grande entreprise me dit un jour que le meilleur moyen de contrer l'excellent juriste allemand était de mettre en face de lui un juriste anglais !

Pourquoi donc, me direz-vous ? Pour cette raison simple que le juriste allemand est un juriste à l'esprit structuré, imprégné de l'idée de système, alors que le juriste anglais est, disons, plus désordonné. Le fait de ne réserver qu'une place réduite à la logique formelle, d'avoir une conception assez largement casuistique du droit, de ne pas faire de sa cohérence un avantage majeur, a pour conséquence qu'il ne se laissera guère convaincre par les raisonnements de son homologue allemand.

Je me souviens toujours d'un professeur de droit, Canadien formé à Oxford, qui me disait, quand je venais dans son bureau lui parler de certains passages de ma thèse de doctorat que je rédigeais à l'Université McGill il y a maintenant plus de vingt-cinq ans : c'est très bien, voire très beau, ton ébauche de construction juridique, mais est-ce que cela fonctionne dans telle situation de fait particulière, et dans telle autre, et dans telle autre encore ? Or je dois avouer que cela fonctionnait assez rarement, et que j'abandonnais souvent nos discussions l'air dépité et doutant de l'intérêt de nos fameuses « théories générales » à l'art desquelles on m'avait éduqué...

Tout cela parce que nous savons que les études juridiques ne sont pas les mêmes et ne tiennent pas la même place en Allemagne, en Angleterre ou en France. Les Anglais ne croient pas trop à l'enseignement « doctrinal » du droit. Cela ne fait que quelques décennies qu'ils exigent des futurs praticiens l'obtention d'une licence en droit, et encore prévoient-ils de nombreuses dérogations à cette

exigence. Et beaucoup de praticiens ne comprennent toujours pas quel intérêt il peut y avoir à apprendre le droit dans une faculté de droit.

Je me souviens à ce titre d'une conférence du très anglais (mais francophile et francophone) Lord Jonathan Sumption, de la Cour suprême d'Angleterre et du pays de Galles, sur l'inutilité des études juridiques dans les facultés de droit, pour cette raison simple qu'en pratique, disait-il, le droit, c'est du fait ! Il faut dire que Lord Sumption n'est pas diplômé en droit mais en histoire, et qu'il a appris le droit en le pratiquant... Cette conférence, on peut la trouver aisément sur YouTube sous le titre évocateur suivant : « *Those Who Wish to Practice Law Should Not Study Law at University?* »

Bref, les juristes sont à mon sens les produits (plus ou moins purs) du type d'enseignement juridique qu'ils ont reçu, le produit d'habitudes qui sont l'expression, on l'aura compris, de conceptions diverses du droit.

Mais alors, quel type d'enseignement juridique les facultés de droit françaises ont-elles l'habitude de dispenser aux juristes français (toujours sous réserve des différences et des évolutions dont j'ai fait état un peu plus haut) ? Je vais ici le dire en peu de mots, quitte à être caricatural, mais parce que j'ai déjà abordé cette question à de nombreuses reprises dans des écrits antérieurs et que je n'ai nulle envie d'y revenir dans le détail.

Les organisateurs du colloque ne se sont pas trompés : notre enseignement juridique est de facture doctrinale. Nos juristes apprennent pour l'essentiel le droit dans les facultés de droit qui sont dominées (à des degrés divers selon ses membres) par cette pâte doctrinale qui se caractérise au premier chef par un même esprit de système qu'en Allemagne, cet esprit fût-il poussé moins loin². Ce qui signifie en particulier que les idées de stabilité, de clarté ou encore de cohérence l'emportent sur toute autre considération.

À ce titre me reviennent à l'esprit les propos nostalgiques du regretté Pierre Catala, qui fut l'un des maîtres du droit civil français de la seconde moitié du xx^e siècle (ce qui ne le renvoie pas tout à fait dans un passé révolu), lors de la remise de ses *Mélanges* en 2001³ :

« Comment la cohérence et la clarté du système qui séduisaient tant mes jeunes années résisteront-elles à la profusion des règles versatiles, au métissage de concepts flous et à l'anarchie des sources productrices de normes ? »

Ce qui l'amenait à se poser cette question devant ses collègues : « Comment, vous qui enseignez en première année, construisez-vous désormais le semestre d'introduction à l'étude du droit ? » Voici donc qu'après avoir livré sa représentation idéale du droit, il parle d'enseignement, avant d'ajouter :

« Cependant, plus que le législateur et plus même que le juge, la doctrine est gardienne du temple. Il lui incombe, même si parfois le combat semble perdu, de critiquer les lois partisans ou absconses, de protester contre des réformes dépourvues de leurs moyens d'application et contre les textes illisibles, d'ironiser sur le politiquement

2. V. pour de plus amples développements sur la fonction doctrinale, P. Jestaz et C. Jamin, *La doctrine*, Dalloz, 2004, spéc. p. 217-264.

3. *Le droit privé français à la fin du xx^e siècle*, La Doc. fr., 2001, p. 46 et 47.

correct, de dénoncer l'hypocrisie des effets d'annonce et des prétendues codifications à droit constant. »

Ces propos me semblent constituer le credo dominant des tenants de la conception doctrinale dans l'enseignement du droit : *la cohérence et la clarté du système contre le désordre, la versatilité et le caractère partisan du droit vivant*. Le tout défendu par des professeurs qui se placent en surplomb du législateur et du juge, en quelque sorte pour les guider, parce qu'ils s'identifient à des gardiens du temple. C'est ce credo (et j'emploie ce terme à dessein, car je pense que nous baignons en pleine mystique) qui sous-tend à mon sens nos habitudes en matière d'enseignement – et cela à peu près depuis un siècle. Et ce credo s'incarne (ne changeons pas de registre lexical) au moins d'une triple manière : dans des études longues, dans des cours d'amphithéâtre et dans un droit de manuels.

Je dirai pour finir un mot sur chacun des trois.

Les études longues, d'abord. Pour comprendre le système, son ordre, sa cohérence, il y faut du temps. Et comme le système enfle en raison d'un droit positif qui grossit, il y faut de plus en plus de temps. Trois ans au début du xx^e siècle et en réalité cinq ans aujourd'hui, car la plupart des étudiants qui souhaitent devenir des professionnels du droit obtiennent un master 2 avant de se présenter à divers concours et examens professionnels ou de se lancer dans la pratique.

On dit beaucoup que la longueur des études constitue la marque du droit continental. Je crois surtout qu'elle constitue la marque des juristes qui pensent que le droit constitue un système, et peut-être cette croyance constitue-t-elle la marque du droit continental... En revanche, ceux qui n'y croient pas n'ont aucune vénération pour des études longues. Lord Jonathan Sumption, dont je vous parlais tout à l'heure, soutient qu'elles sont inutiles. Quant au réaliste états-unien Jerome Frank, il soutenait dans une conférence prononcée en 1933 devant des avocats que six mois suffisaient bien pour apprendre à lire des arrêts et à construire, modifier ou critiquer des doctrines juridiques :

« *Des hommes intelligents peuvent apprendre cette technique dialectique en six mois environ. Je les ai vus faire et vous aussi. Apprenez-leur les procédés de la dialectique en les appliquant à un ou deux domaines et ils les appliqueront sans difficulté à d'autres⁴.* »

Mais il est vrai que lorsqu'on tient ce genre de propos, qui aboutit à remettre en cause nos habitudes en désacralisant l'enseignement juridique de facture doctrinale, on est très vite traité de « nihiliste ». Ce fut le cas aux États-Unis des réalistes durant les années 1930 ou des *critical legal studies* au cours des années 1970. Ce fut aussi le cas en France de Demogue qui, en 1911, ne croyait pas qu'on pût surmonter les conflits et les contradictions internes au droit, ce qui ne lui permettait plus de croire en la fécondité des principes juridiques et des théories générales. Et c'est encore le cas aujourd'hui ! J'ai pu le constater récemment en lisant l'article qu'ont publié mes deux éminents collègues Beaud et Libchaber sur l'avenir de l'Université, où ils utilisent précisément ce terme pour qualifier le projet pédagogique de l'École

4. J. Frank, "What Constitutes a Good Legal Education?" 19 ABA J 723, 726. (1933)

de Droit de Sciences Po qui serait réputé ne pas prendre le droit « très au sérieux » (*sic*) parce qu'en particulier on ne l'y enseignerait pas suffisamment longtemps⁵.

L'amphithéâtre ensuite. C'est un lieu architectural intéressant à étudier. Tout y est organisé pour qu'un professeur y parle devant des étudiants qui se taisent : il y a la chaire et en face des bancs alignés les uns derrière les autres. Les étudiants ne peuvent matériellement pas y prendre la parole, interrompre le professeur, remettre en cause certaines de ses affirmations, débattre les uns avec les autres. Étant ainsi réduits au statut d'acteurs passifs, ils n'ont guère de moyen de s'approprier un savoir qui leur est transmis de manière hiérarchique. Le cours d'amphithéâtre draine donc avec lui une certaine philosophie de la pédagogie, mais aussi une certaine philosophie du droit : le professeur devant s'adresser à un groupe important d'étudiants, auquel il ne peut pas vraiment donner la parole, aura la tentation d'insister moins sur les questions que sur les réponses. Il sera à peu près inmanquablement condamné à construire un cours ordonné, clair, où les incertitudes et les incohérences apparaîtront le moins possible, parce qu'il devra dispenser un enseignement accessible au plus grand nombre. Ce qu'il pourra d'ailleurs faire avec un immense brio (cette question est ici hors débat). L'amphithéâtre sert donc parfaitement le credo doctrinal de l'enseignement du droit : clarté et cohérence du système l'emportent sur le reste.

À moins d'inventer, et nous avons tous inventé. De manière radicale : je me souviens avoir discuté il y a quelques années avec Gérard Farjat qui m'avait raconté que, dans les années 1970, ses collègues et lui-même avaient tenté d'abolir à Nice les cours d'amphithéâtre, ce qui fut hélas un échec en raison des oppositions internes qu'ils avaient rencontrées. De manière moins radicale : j'ai pour ma part beaucoup appris de collègues qui divisaient leur cours magistral (dès la première année) en distinguant la partie « dogmatique » (un exposé court et synthétique du droit positif) de la partie « controversée » (durant laquelle ils traitaient de manière approfondie d'une seule question). En hommage peut-être à quelques précurseurs (au premier rang desquels figuraient Carbonnier) ou à certains de ses successeurs, brillants civilistes qui voulurent remettre à l'honneur la controverse dans l'enseignement du droit au cours des années 1980⁶... Tout cela pour redire que les habitudes sont susceptibles de varier d'une faculté à une autre, d'un professeur à un autre. Mais aussi que ces variations ne sont jamais neutres : Gérard Farjat avait une conception marxiste du droit, Carbonnier souhaitait ramener la dogmatique à une place plus modeste, et le très regretté Christian Atias insistait de livre en livre sur l'importance des questions en droit en reprochant à ses collègues de se focaliser sur les réponses⁷.

5. O. Beaud et R. Libchaber, « Où va l'Université ? Les chemins de la liberté », JCP 2014, n° 1264.

6. À lire ou relire, deux articles qui furent remarqués à l'époque : C. Atias, « La controverse et l'enseignement du droit », in *Annales d'histoire des facultés de droit et de la science juridique*, 1985, n° 2, p. 107-121. – P. Rémy, « Éloge de l'exégèse », *Rev. Droits* 1985, n° 1, p. 115-123.

7. V. récemment, C. Atias, *Questions et réponses en droit*, PUF, 2009.

Néanmoins, le cours d'amphithéâtre domine encore dans sa facture classique. Et il n'est guère contrebalancé par les travaux dirigés, alors que ceux-ci pourraient être un extraordinaire instrument pédagogique (surtout parce que les étudiants y sont nettement moins nombreux, ce qui permet de limiter les effets de masse). Imaginez un groupe de 30 ou 40 étudiants s'initiant au raisonnement et à l'argumentation juridiques, et travaillant de manière approfondie sur des dossiers concrets et réels, non sur les cas stylisés qui nous viennent essentiellement de la lecture de décisions de juridictions suprêmes, qu'il leur faut au surplus apprendre à commenter selon des canons académiques. Mais, hélas, je ne crois pas que les travaux dirigés aient en général cette consistance. Même si, encore une fois, les habitudes ne sont pas les mêmes partout...

Les manuels enfin. On a beaucoup écrit et critiqué les manuels de droit. Souvenez-vous des propos de Michel Villey s'en prenant à « la méthode des professeurs avec leurs "manuels" [qui] est de faire servir les instruments choisis pour les problèmes d'hier aux questions présentes, le marteau pour couper une planche, la scie pour enfoncer le clou⁸ ».

Je ne tiens pas ici à reprendre cette critique des manuels, mais à soutenir que ceux-ci ont pour objet de présenter le droit, ou du moins l'une de ses branches, en autant de « constructions juridiques » ou de « théories générales », une théorie consistant (selon un éminent civiliste contemporain) en « une construction hiérarchisée des règles, qui va des principes généraux... à des applications pour finir par des exceptions, le tout énoncé en termes abstraits⁹ ». Cependant cette manière de faire oublie à mon sens la moitié du problème quand il s'agit d'enseigner le droit : elle présente aux étudiants un droit tout fait et non un droit en train de se faire¹⁰. Or, pour enseigner ce droit en train de se faire, ce qui sera très utile aux futurs praticiens que sont les étudiants, il faut aller au plus près du cœur de la machine. Lire les rapports, les avis, les propositions de lois, les débats parlementaires, voire interviewer les acteurs quand on le peut, ou encore se plonger dans les dossiers... et théoriser à partir de ce matériau, non à la manière des « théories générales » de facture doctrinale, mais plutôt de la « théorie du droit ». Ne pas s'intéresser au produit fini qui a un côté froid, fiable, éprouvé, sûr de lui, mais focaliser son attention sur tout ce qui l'a précédé. Ce qui permettra de faire surgir les doutes, les contradictions du discours juridique, les non-dits, les stratégies, les incertitudes, les incohérences qu'on glisse sous le tapis, les jeux de pouvoir et la façon dont le droit distribue le pouvoir... Ouvrir en permanence la « boîte noire » du droit, selon l'expression de Bruno Latour auquel je viens ici d'emprunter quelques idées tirées de *La science en action*, et l'ouvrir sans jamais oublier de faire la théorie de ce qu'elle montre à voir. C'est ce qui permettra aux étudiants de comprendre le droit tel qu'il se fait en leur évitant de se laisser abuser par le produit fini, dont je ne nie d'ailleurs

8. M. Villey, *Réflexions sur la philosophie et le droit – Les Carnets*, PUF, 1994, II, 14.

9. L. Aynès, « Préface » de G. Helleringer, *Les clauses du contrat – Essai de typologie*, LGDJ, 2012, p. VII.

10. Sur ce thème, je me permets de renvoyer à mon article « Le droit des manuels de droit ou l'art de traiter la moitié du sujet », in *Histoire des manuels de droit*, LGDJ, 2014, p. 9-24.

pas qu'il puisse être de grande qualité (il existe de somptueuses constructions juridiques). Or ouvrir la boîte noire, ce n'est pas ce que font les manuels de droit, qui ont plutôt vocation à la refermer. Ce n'est pas non plus ce que nous enseignons au premier chef à nos étudiants.

Mes détracteurs diront que mes affirmations sont inexactes et que j'oublie les enseignements dispensés en master 2. C'est vrai, mais cela pose tout de même un gros problème : en master 2, les étudiants ont déjà quatre années d'études derrière eux et ils ont pris des habitudes dont il sera difficile de les défaire. En master 2, ils sont déjà « formés » et il sera le plus souvent impossible de les « déformer »... Et puis mes détracteurs me taxeront encore de nihilisme : après tout, me diront-ils, mieux vaut savoir faire fonctionner une tondeuse à gazon (par exemple) plutôt que de vouloir la démonter sans cesse. Si l'on vivait dans un monde où il n'y avait que des pièces détachées, on vivrait moins bien que dans le nôtre où les machines fonctionnent grâce à des individus qui en maîtrisent le mode d'emploi !

Mieux vaut donc une nouvelle fois donner l'image d'un droit ordonné, cohérent, clair et prévisible, même si tout cela ne rend pas tout à fait compte du droit tel qu'il se fait... Et toutes nos habitudes d'enseigner concourent à ce résultat : la longueur des études, la structure des amphithéâtres et la composition des manuels. Sans d'ailleurs que cette liste soit exhaustive. Mais une chose est à mon sens certaine : ces habitudes trouvent leur source dans des habitudes de penser (les habitudes de penser et d'enseigner ne pouvant pas être séparées), autrement dit nos conceptions du droit, et elles laissent des traces sur les juristes que nous formons. Ces traces, je me serai borné à vous les montrer en filigrane et il ne me semble pas exagéré de dire que nous leurrons un peu les juristes que nous formons – leurrer : tromper par de fausses espérances – parce que nous ne leur donnons pas tous les instruments qui leur permettront de comprendre le droit tel qu'il se fait quand ils auront à le pratiquer, voire à le penser à leur tour. C'est la raison pour laquelle nous sommes quelques-uns (ici et là, parfois isolés, parfois regroupés au sein de divers établissements) à préférer former des juristes « agnostiques » (peu sensibles au « temple » et à sa préservation) en ne nous pliant pas aux habitudes dominantes de l'enseignement doctrinal. Nous ne pourrions néanmoins jamais empêcher nos collègues de nous qualifier de « nihilistes », ce qui est à vrai dire un grand classique, mais nous pourrions aussi leur répondre que les habitudes ressemblent aux traditions dont je parlais au début de mon propos : elles peuvent changer, pis elles ont vocation à changer...

27 novembre 2014