



## Rapport

# **Commission de Réflexion sur les Études de droit**

Rapport

À M. Jack LANG, Ministre de l'éducation Nationale

**Antoine LYON-CAEN**

Professeur de droit à l'Université de Paris X-Nanterre, Directeur d'études à l'EHESS

Avril 2002

# **Plan du Rapport**

\* \* \*

<b>I -</b>	<b>Ambitions et limites du présent rapport</b>	<b>5</b>
	<b>I.1 – Mission de la Commission</b>	<b>5</b>
	<b>I.2 – Méthode de travail</b>	<b>7</b>
	<b>I.3 – Horizons et contraintes</b>	<b>8</b>
	<b>I.4 – Plan</b>	<b>9</b>
<b>II -</b>	<b>Un cadre fécond : le 3.5.8</b>	<b>10</b>
	<b>II.1 – Les raisons d'une fécondité</b>	<b>10</b>
	<b>II.2 – Les questions subséquentes</b>	<b>12</b>
<b>III -</b>	<b>Revoir les fondations : La Licence (1.3)</b>	<b>17</b>
	<b>III.1 – Les raisons d'une révision</b>	<b>17</b>
	III.1.1 – Le contenu : un excès de technicité	17
	III.1.2 – La structure : sa faible intelligibilité	18
	III.1.3 – Les rythmes et la pédagogie : une insuffisante diversité	19
	<b>III.2 – De nouvelles fondations</b>	<b>20</b>
	III.2.1 – Ambitions	20
	III.2.2 – Propositions	22
	III.2.3 – Avant-projet de maquette (1.3)	24
<b>IV -</b>	<b>Concevoir les mastaires dans leur diversité</b>	<b>27</b>
	<b>IV.1 - La diversité des mastaires : esquisses et portée d'une typologie</b>	<b>29</b>
	IV.1.1 – Première typologie	29

IV.1.2 – Portée d'une typologie	32
<b>IV.2 - Perspectives complémentaires</b>	34
IV.2.1 – Mastaires et professions réglementées	34
IV.2.2 – Mastaires et instituts régionaux	35
IV.2.3 – Mastaires et Écoles doctorales	36
<b>V - Formation, Recrutement et activité des enseignants-chercheurs</b>	38
<b>V.1 - Le doctorat</b>	38
<b>V.2 - Qualification et recrutement des maîtres de conférences</b>	41
<b>V.3 - Recrutement des professeurs et agrégation</b>	42
V.3.1 – Multiplicité ou simple diversité des concours	42
V.3.2 – De l'agrégation dite externe	43
V.3.3 – De l'agrégation dite interne et de la voie longue	45
V.3.4 – Situation des membres du jury	47
<b>V.4 - Mobilité, développement régional et exigences de la recherche</b>	47
V.4.1 – Mobilité	47
V.4.2 – Développement régional et recherche	48
<b>V.5 - Conditions des enseignants-chercheurs</b>	49
V.5.1 – Orientations prioritaires : mobilisation des carrières et publicités des pratiques d'évaluation	49
V.5.2 – Interrogations persistantes	50
<b>VI - En guise de conclusion : suggestions de méthode</b>	51
<b>VI.1 - Débattre</b>	51
<b>VI.2 - Expérimenter</b>	52

## **Annexes**

<b>Annexe I :</b>	Commission de réflexion sur les études de droit	53
<b>Annexe II :</b>	Contribution aux travaux de la Commission	55
<b>Annexe III :</b>	La licence (1.3) et ses piliers	57

## I – Ambitions et limites du présent rapport

Les ambitions et les limites du présent rapport se mesurent à la mission confiée à la Commission, à la méthode de travail qu'elle a suivie\*, et aux horizons et contraintes qu'elle s'est fixés.

### **I.1. Mission de la Commission**

Le Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche, M. Claude ALLÈGRE, a installé la Commission et ouvert ses travaux le **18 février 2000**.

À cette occasion, il a pris soin de rappeler que son initiative ne répondait pas à une situation de crise, que la qualité de l'enseignement du droit, en France, était reconnue, mais qu'il importait de préparer d'importantes évolutions. Telle était la raison d'être de la Commission dont il avait décidé la création.

Plus précisément, la Commission a reçu la **mission** *"d'analyser l'ensemble de la formation supérieure aux métiers du droit, y compris aux métiers de la recherche et de l'enseignement supérieur et de proposer les adaptations requises par le contexte européen et international et par les évolutions des sciences et de la Société"*.

Dans cette perspective, **quatre orientations prioritaires** ont été suggérées par le Ministre :

- Les incidences du contexte européen et international sur la formation des juristes
- Les relations entre les savoirs juridiques et les autres savoirs (économie, médecine...)
- La formation et le recrutement des enseignants-chercheurs
- Les relations entre l'Université et les professions.

L'accent mis sur la formation aux différents métiers du droit, sur les relations entre savoirs, sur les rapports entre l'Université et les professions commandait qu'aux côtés d'enseignants-chercheurs, d'expériences, et des spécialités diverses, d'éminents membres de quelques grandes professions juridiques ou judiciaires participent aux travaux de la Commission. Sa composition a traduit ces préoccupations (v. en annexe 1, la composition de la Commission).

Invitée à dessiner des évolutions de moyen et long termes, et à croiser les analyses et réflexions d'universitaires et de praticiens du droit, la Commission a tiré le plus grand profit des travaux et propositions de la Commission, animée par le Président G. DURRY, à la demande de la Directrice de l'Enseignement supérieur et du Directeur de la Recherche. Cette Commission a remis son rapport en février 2000. Et son président a été convié à en présenter les principales conclusions lors de la première réunion du 18 février 2000.

---

\* Le secrétariat général de la Commission a été assuré par Mme GALARNEAU-MESSANA, Administratrice au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche et M. Mathieu ADOUTTE, Professeur agrégé de Sciences économiques et de gestion. Qu'ils soient ici remerciés du concours qu'ils ont apporté à la Commission.

## **I.2. Méthode de travail**

La Commission a réuni textes, données chiffrées, et documents d'analyse portant tant sur l'enseignement du droit en France que sur l'enseignement du droit dans un certain nombre d'États de l'Union européenne.

Si en formation plénière, la Commission a souhaité procéder à l'audition de quelques personnalités, une autre méthode a été suivie en priorité : des réunions préparatoires ont été organisées, animées par le président de la Commission et certains de ses membres qui ont permis une discussion approfondie et fructueuse avec des responsables d'administrations ou des observateurs privilégiés des pratiques professionnelles des juristes.

Ainsi grâce à de longues réunions de travail, l'ensemble des directions du Ministère de la justice, les responsables du G.I.P. Droit et justice, des représentants du notariat, des responsables d'associations de juristes d'entreprises, des enseignants-chercheurs d'économie et de gestion, le président du Conseil national de l'ordre des médecins, des responsables de l'APEC ont-ils contribué aux réflexions de la Commission (v. en annexe 2, les personnalités consultées par la Commission). Nombre de ses propositions ultimes doivent beaucoup aux fortes observations ou suggestions des uns et des autres, sans pourtant qu'ils se trouvent engagés par le présent rapport.

Quant aux sujets et thèmes retenus par la Commission, ils ont été avant tout ceux que le Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche a souhaité soumettre à son examen. Sur chacun d'entre eux, la Commission s'est efforcée d'établir un diagnostic. La diversité des expériences et des points de vue de membres de la Commission, universitaires parisiens et non parisiens, membres de grandes juridictions, responsables d'organisation professionnelle de juristes praticiens, a garanti la sérénité du diagnostic, mais aussi, espérons-nous, sa pertinence. Le diagnostic établi, des orientations ont été tracées, et soumises à la discussion de la Commission plénière. Il est bien sûr impossible de prétendre que les orientations retenues et les propositions qui en résultent reflètent la conviction intime de chaque membre de la Commission. Elles n'en traduisent pas moins l'opinion la plus largement partagée par ses membres.

## **I.3. Horizons et contraintes**

La Commission, a-t-on déjà souligné, a interprété sa mission comme une invitation à envisager des **évolutions de moyen et long termes**, sans que néanmoins soient négligées certaines initiatives ou adaptations immédiates.

Dans ses analyses, réflexions et propositions, la Commission a tenu compte de deux séries de facteurs, qu'elle a choisi de regarder comme des contraintes ou des limites.

En premier lieu, l'enseignement du droit et la formation des juristes ne sont pas isolés. De nombreuses dispositions ayant trait à l'organisation des études, à la délivrance des diplômes et des grades, au statut des enseignants-chercheurs ont vocation à la plus grande généralité et n'intéressent donc pas seulement le droit et les juristes. Il est irréaliste de supposer que ces dispositions d'ordre général pourraient être modifiées au nom des seuls besoins qu'identifierait une instance dont la mission ne concerne que les études de droit. Aussi bien le parti a-t-il été pris de ne proposer des évolutions de ces dispositions d'ordre général que là où elles paraissent indispensables ou encore là où elles semblent répondre à des besoins susceptibles d'être ressentis par un large ensemble de disciplines.

En second lieu, la Commission a conscience de la relative lassitude des enseignants-chercheurs, peu enclins à faire un crédit spontané à de nouveaux élans réformateurs, sauf sans doute si les raisons d'être desdites réformes sont expliquées et débattues là où elles doivent être mises en œuvre et si elles sont accompagnées d'encouragements. L'accent a aussi été mis sur un processus promotionnel, destiné à stimuler les universités, les UFR, les départements qui, seuls ou en association avec leur environnement, feraient choix d'entreprendre en contemplation d'objectifs jugés prioritaires par les pouvoirs publics.

#### **I.4. Plan**

Libérées de contrainte esthétique, les analyses et propositions de la Commission se prêtent à un regroupement en quatre parties :

**II - Le 3.5.8**

**III - La licence**

**IV - Les mastaires**

**V - La formation, le recrutement et les activités des enseignants-chercheurs**

## II - UN CADRE FÉCOND : LE 3.5.8

L'idée émise par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche, et certains de ses collègues européens, d'organiser les études supérieures en **trois phases**, correspondant à trois niveaux de formation, ne semble pas avoir suscité de controverses dans le monde des juristes. Ce silence vaut-il consensus ? Il est difficile de l'affirmer. Au moins notera-t-on que la Commission animée par le Président G. DURRY au cours de l'année 1999, n'a eu aucune peine à prendre cette organisation en 3.5.8 comme référence.

La Commission s'est interrogée sur les mérites d'une telle organisation. Elle en a facilement admis la fécondité (2.1.), mais il n'en faut pas moins signaler les questions que cette formule soulève (2.2.).

### II.1. Les raisons d'une fécondité

C'est dans la quête d'une convergence, ou mieux, d'une **coordination**, qui n'est ni uniformisation ni même harmonisation, des systèmes nationaux d'enseignement supérieur qu'est née l'idée d'une organisation dite 3.5.8. De fait la proposition n'a pas une simple valeur descriptive, car, dans leur état actuel, les études de droit, telles qu'elles sont organisées dans les pays de l'Union européenne ne tendent pas toutes vers une telle organisation. La proposition a bien une valeur normative ; elle offre un modèle dont les États membres pourraient ou devraient s'inspirer.

Pour la formation des juristes, la perspective d'une coordination des systèmes d'enseignement supérieur est heureuse ; mieux, elle répondrait à de véritables besoins. Certains sont partagés par d'autres disciplines : si, en effet, les autorités communautaires et nationales entendent promouvoir une plus vigoureuse mobilité des étudiants et jeunes chercheurs, il importe que progressivement des repères communs apparaissent, propices à une mobilité mieux préparée et plus efficace. L'organisation de la formation en trois phases, en trois niveaux, est l'une des mesures capables de constituer ces repères. Certains besoins ne sont pas partagés par toutes les disciplines. En effet, certaines formations supérieures, plus que d'autres, préparent à des professions **réglementées**. Assurer l'égal accès des diplômés à ces professions réglementées passe par une reconnaissance, ou une équivalence des diplômes. Des initiatives ont été prises depuis plus de dix ans ; mais elles sont imparfaites et surtout incomplètes. Là encore la coordination des systèmes d'enseignement supérieur ne peut que contribuer au règlement de ces difficultés.

Ce qui n'apparaît pas toujours de prime abord, c'est le pas que l'organisation dite 3.5.8. ferait franchir en France aux études de droit vers leur **allongement officiel**. Jusqu'à ce jour, les études supérieures de droit sont supposées trouver un achèvement avec la maîtrise, délivrée après quatre ans. En vérité, le tableau est plus complexe. Des diplômes de préparation plus courte existent toujours : le DEUG, le DUT, la licence ; des diplômes de préparation plus longue également : le DESS, et le DEA. Et même si une vérification empirique n'est pas commode, la conviction est très répandue, parmi les enseignants-chercheurs en droit, que non seulement une grande majorité des étudiants titulaires d'une maîtrise s'efforcent de poursuivre leurs études au moins une année supplémentaire, en général dans le cadre d'un DESS ou d'un DEA, mais surtout qu'en raison du nombre et de la diversité de tels diplômes dits toujours de troisième cycle, ils sont ou seraient en mesure de le faire.



Prévoir qu'une deuxième étape de la formation supérieure s'achèverait après cinq ans, ce serait donc en apparence allonger les études ; aux yeux de beaucoup, ce serait plutôt mettre en harmonie le modèle réglementaire et les pratiques de formation. Bref, on l'aura compris, l'allongement officiel, comme tel, présente le double avantage de clarifier les choses et de dessiner un processus plus conforme aux besoins.

Mais le plus profond mérite du 3.5.8 est sans doute ailleurs. Sous son expression en trois chiffres, la formule oblige en effet à chercher et mettre en lumière les **justifications** des étapes, en tout cas des deux premières, à mieux préciser la **consistance** de chacune.

La formule impose donc, au sein même du système de formation supérieure, une réflexivité qui lui fait souvent défaut.

## **II.2. Les questions subséquentes**

### **a) La licence professionnelle**

La licence professionnelle, sa conception, la place qu'elle peut ou doit occuper, n'ont pas été au centre des réflexions de la Commission. Trois questions majeures ont toutefois retenu son attention. La licence professionnelle, avec ce qu'elle suppose et implique comme changement d'horizon à la fois temporel (formation plus courte) et conceptuel (professionnalisation accentuée), constitue-t-elle une formule dont le développement est envisagé positivement pour les enseignants-chercheurs en droit et les professionnels du droit ? Même si les expériences ne sont pas encore très répandues et analysées, un large consensus s'est dégagé sur son utilité.

La naissance et l'essor de licence(s) professionnelle(s) sont-elles incompatibles avec les principes que la Commission souhaite voir promus ? La Commission n'a pas perçu d'incompatibilité. Elle a surtout été sensible à une troisième question, celle de la mobilité éventuelle des titulaires de licence professionnelle : des articulations doivent être recherchées entre la licence professionnelle et le cursus dit 3.5.8, en particulier entre la licence professionnelle et le mastaire.

Entre licence professionnelle et mastaire, le passage risque d'être du même ordre qu'entre D.U.T. et licence aujourd'hui.

Il paraît difficile dans un cas comme dans l'autre d'établir des règles générales substantielles, tout comme il est et serait malsain de s'en remettre à des appréciations individualisées sans repère. Deux voies complémentaires pourraient être explorées. Il serait sans doute heureux de confier aux Instituts régionaux (v. infra IV.2.2) un rôle dans la conception et l'organisation des passages de cursus courts et professionnels à des cursus autres. D'autre part, les universités devraient être incitées et, à ce titre, aidées à trouver des formules souples (hors du calendrier universitaire traditionnel, travaux intensifs personnalisés ou en petit groupe) pour assurer des transitions.

### **b) les diplômes Bac + 2 et Bac + 4**

En toute logique, la conception de la formation en trois phases dites 3.5.8 devrait frapper d'obsolescence, au moins à terme, certains découpages actuels (D.E.U.G. et maîtrise).

Cependant, la Commission ne sous estime pas l'ampleur des adaptations requises pour qu'un nouveau découpage en remplace un autre, ayant longtemps servi de repère tant pour des concours administratifs que pour les classifications professionnelles.

#### c) L'organisation en année : organisation nécessaire ou simple repère

L'essentiel des travaux de la Commission a pris fin avant que ses membres aient pu prendre connaissance des premiers documents officiels relatifs au développement du système des crédits (ou unités capitalisables et transférables). Toutefois la Commission a accordé une large place dans ses réflexions à deux questions essentielles qui sont en rapport direct avec le système de crédits : la **progressivité** de la formation et la **mobilité** des étudiants.

Le diagnostic porté sur les études de droit actuelles, marquées, d'une part, par une faible intelligibilité de leur organisation, d'autre part, par une technicité excessive (v. infra III.3.1), au moins dans la première phase (1.3) justifie l'importance attribuée à la progressivité de la formation et, par la même, les réserves qu'appellerait tout système qui établirait des équivalences quantitatives là où devrait primer la recherche d'une cohérence nécessaire à une formation ouverte, exigeante et progressive et qui donnerait à penser que les choix individuels des étudiants constituent, partout et pour tout, la meilleure mesure de la perfection d'une formation.

La progressivité de la formation ne doit cependant pas être comprise comme imposant une organisation rigide et monolithique.

L'organisation du cycle 1.3 (v. avant-projet de maquette, infra III), dessinée à partir de référence annuelle, se prête à une certaine individualisation possible des parcours, surtout si l'on prend appui sur les piliers qui la sous-tendent.

Les universités devraient être incitées à revoir les rythmes d'enseignement (v. infra III 3.1.1 et III 2.3.1). Ainsi l'adoption de deux modes temporels d'organisation ou encore des enseignements intensifs dans de courtes périodes permettrait plus de flexibilité dans la formation.

La période des études la plus appropriée à la **mobilité** notamment intra-européenne est sans conteste le **mastaire**, et de façon plus précise, si l'on doit l'être, la première phase du mastaire. L'observation vaut pour des étudiants formés dans les Universités françaises ; elle vaut sans doute aussi pour des étudiants formés dans d'autres universités européennes. Cette période est aussi celle qui se prêterait le mieux à une organisation en termes de crédits.

#### d) Mobilité et bi-formation juridique

Des remarquables initiatives ont été prises par certaines Universités : certains ont, avec leurs homologues étrangères, organisé un cursus intégré, assurant une formation juridique duale, avec une mobilité précoce des étudiants (par exemple, deux années en France puis deux années dans une université étrangère ou vice versa), d'autres ont organisé sur place une formation juridique duale, la mobilité n'intervenant qu'à l'issue de l'actuelle maîtrise. Les deux types d'initiatives ont en commun d'avoir donné naissance à des bi-formations juridiques. Il importe au premier chef de préserver ces initiatives ; mieux, il faut en encourager l'essor. Cependant il ne faut pas cacher qu'elles demandent, surtout lorsqu'elles correspondent à un premier type, pour être préservées et développées, une certaine adaptation des orientations générales tracées par la Commission pour la phase initiale de

formation, c'est-à-dire la licence. Le double mérite, intellectuel et professionnel, que présentent ces bi-formations juridiques est tel que le principe de cette adaptation devrait aller de soi. Ce qui doit être réglé c'est, en vérité, moins le contenu de l'adaptation qui se prête difficilement à une définition générale, que la procédure permettant une telle adaptation. Faut-il s'orienter vers une habilitation nationale ? Ou, moyennant des guides généraux, reconnaître cette compétence aux universités elles-mêmes ? La question est ouverte ; elle n'est d'ailleurs pas propre aux bi-formations juridiques.

### **III - REVOIR LES FONDATIONS : LA LICENCE (1.3)**

C'est à une profonde révision de la formation de base des juristes que la Commission souhaite inviter les enseignants-chercheurs qui en ont la charge et les autorités publiques qui doivent en définir le cadre.

Pourquoi réviser ces fondations ? Comment concevoir de nouvelles fondations ? Quelle mise en œuvre envisager ? Ces trois questions résument les préoccupations qui ont inspiré la Commission.

#### **III.1. Les raisons d'une révision**

Qu'il n'y ait pas de méprise. Certes l'invitation à une révision repose sur une analyse des faiblesses de la formation actuelle. Mais relever les faiblesses ne veut pas dire mettre en cause les personnes ni leur engagement. Ces faiblesses procèdent d'une inertie des institutions, c'est-à-dire avant tout d'un processus cumulatif sur lequel les enseignants-chercheurs n'ont plus gère de prise. Ces faiblesses affectent le contenu, la structure des études, et la pédagogie, ce, y compris le rythme de la formation.

##### **III.1.1 - Le contenu : un excès de technicité**

L'enseignement actuel privilégie trop, au cours des années de formation, une perspective technicienne. Le droit y est souvent présenté comme un ensemble de règles techniques et le cours se limite à une description ordonnée du droit positif.

Ainsi, alors même que l'ambition affichée serait inverse, l'accent est mis sur l'acquisition d'un savoir technique beaucoup plus que sur la maîtrise d'outils de raisonnement. Le juriste formé de la sorte s'apparente trop souvent à un ingénieur technologue, doté d'une connaissance précise de règles régissant tel ou tel domaine (de relations) mais peu à même d'en relativiser le contenu, d'en saisir les enjeux, et de faire usage d'une véritable aptitude à la décision et à l'argumentation.

Cette technicisation des études a sans nul doute des causes nombreuses. L'une d'elles, au moins, vaut un commentaire. Le souci diffus des enseignants est de développer des compétences techniques chez les étudiants, comme s'il y avait là un gage d'insertion dans des professions soumises à une forte concurrence. Pourtant les professionnels du droit, d'où qu'ils viennent, insistent tous sur l'impérieuse nécessité d'une formation de base, générale, critique et ménageant l'apprentissage et l'usage des outils de raisonnement.

##### **III.1.2 - La structure : sa faible intelligibilité**

Il est aujourd'hui difficile, sinon même impossible, d'expliquer la logique qui sous-tend la formation de base des juristes. Les enseignements sont juxtaposés, sans articulation explicite entre eux. Pour nombreux d'entre eux, leur présence et leur inscription temporelle ne reposent pas sur un projet cohérent. Entre la perspective technicienne précédemment évoquée et la faible intelligibilité de l'agencement des enseignements, le lien est manifeste : le droit regroupe un ensemble de règles, et de connaissances, compartimentées, indépendantes les unes des autres. La semestrialisation n'a

d'ailleurs fait qu'amplifier cet effritement : au cours de cette phase (1.3), les enseignements sont découpés, d'une manière assez aléatoire, en plus de trente "matières" différentes.

L'absence d'agencement raisonné et explicite nuit à la qualité du cursus. Certes des enseignements d'introduction existent, mais, au-delà, la distribution des enseignements ne se fonde guère sur une exigence de progressivité. La compréhension du droit n'en est rendue que plus difficile. Comment, en effet, situer une "matière" dans un cadre général ? Comment comprendre l'intérêt ou l'utilité d'une "matière" ? Comment procéder à des choix, lorsque des options sont offertes ?

Dans un tel contexte, les "matières" non juridiques souffrent en général de l'indifférence des étudiants et provoquent même une certaine aversion. Leur rôle dans la formation des juristes n'est pratiquement jamais explicité. En l'absence d'une réflexion sur leur place dans la formation, ils revêtent souvent les traits d'un enseignement d'initiation "passe-partout".

### III.1.3 - Les rythmes et la pédagogie : une insuffisante diversité

La conjugaison de la semestrialisation et d'un enseignement de masse a comme traduction une rigidité à peu près générale des rythmes et de la pédagogie.

La semestrialisation constitue désormais un principe d'organisation des études supérieures en France. Elle a des effets importants sur l'organisation pratique des enseignements. Il en est résulté un accroissement du poids des examens, au point que les enseignants tendent à consacrer plus de temps à l'évaluation qu'à l'enseignement, et ce, sans contrepartie positive manifeste. Il en est résulté une partition supplémentaire des enseignements, avec des découpages que l'on dirait aléatoires s'ils n'avaient comme raison d'être la soumission au moule semestriel. Or, si les rythmes et la pédagogie conservent leur rigidité, le semestre est loin de constituer une mesure appropriée à de nombreux enseignements.

Les rythmes n'ont en effet pas changé depuis des décennies, si l'on fait abstraction de certaines expériences limitées. Sont-ils même des rythmes d'apprentissage ? En tout ils reproduisent, en règle générale, les rythmes linéaires d'un certain enseignement secondaire qui, pourtant, a connu d'importantes évolutions. Les enseignements, qu'ils soient sous la forme d'un cours magistral ou de direction de travaux en petit groupe, épousant uniformément un rythme hebdomadaire d'une (éventuellement une heure trente), deux ou trois heures au sein d'un module semestriel, alors que ce rythme n'assure pas l'efficacité de certains enseignements.

La pédagogie, considérée sous l'angle des formes d'enseignement et d'apprentissage, n'a guère non plus changé. Le cours magistral occupe-t-il une place excessive ? La Commission n'a pas estimé utile d'émettre un avis péremptoire.

Ce qui lui semble essentiel, c'est d'une part de développer les formes d'enseignement qui rompent avec la perspective trop technicienne déjà évoquée, et assurent un apprentissage plus actif, et d'autre part de promouvoir plus de diversité dans les méthodes.

Aux yeux de la Commission, il ne s'agit pas de renoncer à une véritable formation mais plutôt d'inciter à apprendre autrement.

## **III.2. De nouvelles fondations**

Pour corriger les faiblesses relevées, la Commission s'est efforcée de dégager des orientations simples, intelligibles, et passibles des inéluctables adaptations que susciterait leur mise en œuvre.

La méthode retenue pour reconstruire la formation de base des juristes (1-3) peut répondre à l'appellation de méthode des piliers. Il s'agit, en effet, de créer ou recréer une cohérence, ce, avec la double ambition de :

- structurer les études autour de grands pôles ou piliers, qui assurent l'intelligibilité du projet de formation
- déterminer les autres savoirs dont l'apprentissage est nécessaire pour la formation des juristes.

### III.2.1 - Ambitions

a) La première ambition est de contrarier l'éparpillement des enseignements et de les réorganiser autour de quelques thèmes fondamentaux. Cette ambition est doublement nécessaire. Elle est nécessaire aux étudiants qui doivent être mis en mesure de saisir le sens de leur formation et ainsi de replacer chaque enseignement dans une démarche globale. Elle est nécessaire aux enseignants eux-mêmes appelés à réfléchir à l'insertion de leur enseignement dans une démarche globale.

Elle est profitable aux uns et aux autres dès lors qu'elle permet de veiller à une meilleure progressivité des enseignements.

La méthode va au-delà du simple regroupement de "matières existantes" selon les thèmes ; elle suggère des changements de frontières, de contenus et de manières d'enseigner. Au morcellement des enseignements en une grande variété qui rend difficile, sinon impossible, l'intelligence des liaisons, la méthode propose de substituer un cadre propice à l'articulation réfléchie et explicite entre les différents enseignements.

b) Si comme la Commission en est convaincue, la formation des juristes ne saurait se résumer à la formation de techniciens ayant une bonne connaissance (d'une partie) du droit positif, si la formation doit contribuer à leur faire comprendre ce qu'il est, il importe d'introduire des enseignements qui permettent de former aussi à une certaine **distance** du et au droit.

Structurer la formation autour de piliers fait clairement apparaître cette exigence et sa spécificité.

Certaines disciplines ont ou peuvent avoir le droit et les institutions comme objet. Elles permettent, par la distance qu'elle entretiennent avec le droit et les institutions d'une société donnée à une époque donnée, distance historique ou spatiale par exemple, l'acquisition d'un regard critique sur le droit positif.

Tel est le cas par exemple de l'histoire du droit et des institutions, du droit comparé, de la sociologie du droit, et à un certain titre d'une sociologie des professions juridiques et judiciaires, ou encore de l'argumentation.

D'autres disciplines manipulent des objets qui importent au premier chef pour la compréhension de certains concepts juridiques ou de débats qui traversent le droit. Elles permettent par confrontation une découverte raisonnée de la relativité du droit. Tel est le cas de la philosophie morale, de la sociologie du jugement, de l'économie des institutions, ou encore de la biologie.

L'intérêt des piliers est de signaler l'importance de ces enseignements mais surtout d'en souligner les traits spécifiques : ils ne doivent pas être des introductions générales à des disciplines, aux contours parfois mal définis.

Ainsi, point de sociologie générale, mais une sociologie qui entend proposer un regard particulier sur un objet pertinent pour le juriste (sociologie des professions juridiques et judiciaires par exemple). Ainsi point de cours général de science économique, mais une économie des institutions.

Les piliers font ressortir les liens qui doivent se nouer entre les "matières" juridiques et ces enseignements.

Faut-il donner un nom à ces enseignements et, lequel ? La taxinomie sert souvent de dispense d'explication ; cependant elle sert aussi à convaincre de la pertinence des choix et des distinctions. Il faut donc se résoudre à en imaginer une.

Un certain nombre de désignations doivent être résolument écartées : enseignements complémentaires, enseignements de respiration, enseignements non juridiques... Ces vocables ne répondent pas aux ambitions que la Commission souhaite faire partager. Tout bien pesé, mieux vaut parler **d'enseignements réflexifs** (vocabulaire qui marque la fonction assignée résolument à ces enseignements) **ou pluridisciplinaires** par distinction avec des **enseignements** (plus résolument) **thématiques**, couramment appelés "matières".

### III.2.2. Propositions

#### III.2.2.1- Les piliers (v. annexe III)

La démarche qui vient d'être exposée conduit à concevoir l'organisation en ou autour de quatre piliers :

- droit et justice
- personne
- institutions et organisations
- échanges et patrimoine.

Une telle proposition – et la formulation qui lui est donnée – constitue un guide ouvert. Elle pourrait donc servir d'hypothèse à une réflexion des enseignants-chercheurs, entre enseignants-chercheurs et praticiens du droit, avec l'association des étudiants et de leurs organisations.

Mais pour que la fécondité de l'hypothèse apparaisse au plus vite, la Commission a élaboré une première maquette et assorti chaque enseignement thématique ou pluridisciplinaire d'une pondération (de 1 à 3).

### III.2.3. Avant-projet de maquette (1-3)

	<b>Piliers</b>	<b>Enseignements thématiques</b>	<b>Enseignements pluridisciplinaires</b>
<b>1 -</b>	Droit et justice	Introduction au droit et théorie du droit (2)	
			Sociologie du droit et de la justice (1)
			Argumentation (1)
	Institutions et organisations	Droit constitutionnel (2)	Histoire de la construction européenne (1)
			Institutions et gouvernements comparés (1)
	Personne	Droit des personnes (2)	Regards biologiques et psychologiques sur la personne (1)
	+ 1 langue juridique (1)		
<b>2 –</b>	Institutions et organisations	Droit administratif (3)	
		Institutions communautaires (1)	
	Droit et justice (+ personne)	Droit pénal et procédure pénale (2)	Histoire de la justice ou de la répression pénale (1)
			Grands systèmes de droit ou introduction à un droit étranger (1)
	Échanges et patrimoine	Droit des obligations et du marché (3)	Économie du marché et des institutions (1)
	+ 1 langue juridique (1)		



3 -	Droit et justice	Argumentation et procès (2)	
	Institutions et organisations	Droit des groupements privés (2)	Sociologie des organisations (1)
		Droit social (2)	
		Droit des organisations et relations internationales (2)	
	Échanges et patrimoine	Droit du patrimoine et de sa circulation (2)	
	+ 1 langue juridique (1)		

Ces propositions ne prennent pleinement leur sens qu'accompagnées d'évolutions du rythme et de la pédagogie.

### III.2.3.1. Rythme et pédagogie

Les universités devraient être capables de moduler les rythmes de travail en fonction du public auquel elles s'adressent. Pourquoi donc imposer un rythme uniforme à des étudiants dont les cheminements sont divers et les aptitudes variables ? Les universités devraient être incitées, là où les moyens existent, à proposer **deux modes d'organisation** des études dans le temps : l'un conventionnellement qualifié de normal, l'autre court et intensif.

Elles devraient également être en mesure de proposer un rythme adapté aux différents enseignements. Certains enseignements, dont nombre d'enseignements réflexifs, gagneraient à être dispensés sur une période de temps brève.

Certes, toute révision du rythme des enseignements rencontre le problème de la semestrialisation. Comme la semestrialisation s'inscrit dans le mouvement de coordination européenne, il est peu réaliste d'envisager de la mettre en cause de manière radicale, même si les inconvénients, notamment avec le poids croissant de l'évaluation et la segmentation des cours, sont manifestes.

Rien n'oblige pourtant à ce que l'enseignement semestriel se déroule de manière linéaire, avec notamment chaque semaine des modules de deux ou trois heures. Ce qui importe au premier chef, ce sont des rythmes plus adaptés aux exigences pédagogiques. Ainsi ce qui est appelé aujourd'hui un enseignement annuel pourrait être regroupé sur un semestre. L'immersion serait plus vigoureuse et l'organisation des examens simplifiée. Ainsi encore, un enseignement trimestriel pourrait donner lieu à des périodes de regroupement, par exemple une semaine de travail intensif sur un sujet précis.

## IV – CONCEVOIR LES MASTAIRES DANS LEUR DIVERSITÉ

Dans l'état actuel des textes applicables et des pratiques universitaires la période de formation qui prend place entre la licence et un éventuel doctorat présente certains traits essentiels dont le rappel est utile pour introduire diagnostics et propositions :

- Après une année supplémentaire, un diplôme peut être délivré, la maîtrise.
- Parce qu'il s'agit d'un diplôme national, sa préparation et sa délivrance font l'objet d'un encadrement réglementaire. Toutefois les dispositions actuellement applicables admettent une certaine diversité des maîtrises, justifiée par la spécialisation requise dans une période d'études susceptible de clore une formation universitaire.
- La maîtrise confère une certaine vocation à l'accès dans le cycle de préparation d'un diplôme dit de 3<sup>ème</sup> cycle, DESS et DEA. Mais c'est à ce stade que se situe une véritable sélection, que justifient les capacités d'accueil de ces formations, telles qu'elles ont été définies lors et par l'habilitation dont ces formations font l'objet. En dépit de cette sélection, peut être même à cause de cette sélection, la plupart des étudiants aspirent à préparer un diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle, même s'ils ne parviennent pas toujours – loin s'en faut – à accéder à la préparation qui répond à leurs premiers vœux.
- La récente institution du grade de maitre n'a pas altéré cette organisation. Cependant, elle a invité et invite encore à réfléchir aux voies par lesquelles le grade de maitre pourrait être conféré, sans obtention du diplôme de DESS ou de DEA.
- Il faut ajouter que, dans la formation des juristes, le DESS répond à une logique simple, celle de la professionnalisation, alors que le D.E.A. est loin de correspondre toujours à la logique que proposent les dispositions générales applicables à ce diplôme.

Ce rappel sommaire livre un certain nombre d'observations riches de suggestions.

- La période que recouvrent maîtrise et DESS (ou DEA) est une période de formation qui laisse de larges espaces à la **diversité**, même si celle-ci est encadrée, au nom des impératifs des diplômes nationaux. Il faut toutefois noter que l'autonomie des universités, en tant qu'elle ouvre la voie à des **diplômes d'universités**, a souvent permis d'enrichir ou d'étendre cette diversité.
- L'institution du grade de maitre constitue une puissante invitation à concevoir une diversité maîtrisée au cours d'une période correspondant à l'actuelle maîtrise et aux actuels DESS et DEA (en bref 2 ans).
- Les universités et, en leur sein, les étudiants, mais à n'en pas douter, les milieux professionnels aussi, ont trouvé leur compte dans l'établissement d'une sélection au cours de cette période.

Si l'on considère, comme l'a pensé la Commission, que le maitre doit devenir l'horizon de cette période ou du niveau de formation correspondant, une tension existe sans

conteste entre deux exigences : d'une part la diversité que doit abriter la formation qui débouche sur le mastaire et d'autre part des règles d'organisation ou de coordination sans lesquelles il ne saurait être question ni de grade ni de diplôme national.

Les analyses et propositions qui suivent tiennent compte de cette tension.

#### **IV.1. La diversité des mastaires : esquisse et portée d'une typologie**

Il y a quelque paradoxe à prétendre présenter des modèles de mastaires, alors que l'accent est mis sur leur diversité. Le paradoxe n'est qu'apparent, car si l'on entend maîtriser cette diversité, il faut s'efforcer de la réduire.

Ce qui demeure, cette précision apportée, ce sont deux questions : ces modèles devraient-ils être repris dans une réglementation nationale ou servir seulement de références souples ? Comment élaborer ces modèles ? La première question ne peut être évoquée qu'après la seconde qui commande, pour y répondre, de combiner ce que les expériences recèlent comme mouvements profonds et ce que la Commission propose de développer.

##### **IV.1.1 – Première typologie**

###### **IV.1.1.1- Mastaires à finalité professionnelle**

L'expérience ne ment pas, surtout lorsqu'elle a pour elle une logique bien comprise : la réussite des DESS, diplômes à finalité professionnelle, dont la conception et l'organisation doivent être définies en relation avec les professions, doit trouver un prolongement dans des **mastaires à finalité professionnelle**.

En leurs sein, des sous-types peuvent utilement être distingués, sans autre souci que de montrer la variété possible des inspirations.

a) Certains mastaires peuvent correspondre à des **métiers du droit**, à condition que ceux-ci soient dotés d'une stabilité suffisante pour que les étudiants ne s'engagent pas dans des voies incertaines ou ne cèdent pas à des tentations éphémères.

Ainsi, dans le prolongement des expériences considérées comme heureuses, devraient apparaître des mastaires conçus autour :

- des carrières judiciaires (et juridiques)
- des juristes d'entreprise
- du droit et de la gestion publique
- des relations internationales
- du droit social.

b) Mais, sans qu'il y ait là une logique opposée à la précédente, des mastaires à finalité professionnelle doivent être aussi regardés comme appelant au rapprochement du droit et d'autres disciplines, telle la gestion.

#### IV.1.1.2- Mastaires à finalité doctorale

Ce qui doit donner son identité à cette famille de mastaires, c'est la poursuite d'un effort, qu'il est proposé d'inscrire déjà, mais avec une certaine modestie, dans la licence ; **la prise de distance** avec le discours juridique positif, ou encore la technicité du droit.

L'accent doit y être mis de manière privilégiée, ou par combinaison, sur la profondeur historique, sur le comparatisme, sur la construction par d'autres savoirs d'objets qui, de prime abord, paraissent communs à ces savoirs et au droit (la règle, le contrat, l'organisation pour ne prendre que l'exemple de catégories dont use l'économie, ou encore la justice ou le jugement). C'est en effet aux confins du droit et d'autres savoirs, sciences humaines et sociales, mais aussi sciences réputées moins sociales, que se trouvent les plus fortes exigences de formation à la recherche et par la recherche.

L'accent ainsi porté sur des exigences épistémologiques est seul à même d'assurer une évolution des enseignants-chercheurs, dont on peut penser qu'ils seront issus de tels mastaires. À défaut, il y a toute chance que la technicité excessive de la formation des juristes, qui a été relevée (v. supra III.1.1) persiste.

Mais cette orientation ne doit pas nécessairement conduire à des mastaires d'ambition très générale. Elle est parfaitement compatible avec une délimitation "matérielle" du champ couvert par un mastaire à finalité doctorale.

#### IV.1.1.3- Mastaires internationaux ou transnationaux

Si cette troisième famille vaut d'être séparée des autres, ce n'est pas parce que tels mastaires ne devraient pas d'une façon ou d'une autre s'inscrire dans les orientations précédemment évoquées, c'est en raison de l'organisation originale qu'ils demandent.

En d'autres termes, rien n'empêche de leur prêter une finalité professionnelle accentuée ou une finalité doctorale. Mais leur spécificité tient à la **double formation** qu'ils accueillent, formation de droit français et formation dans un droit autre. Cette spécificité suppose une mobilité organisée des étudiants, susceptible de revêtir diverses formes selon le mode d'organisation de la bi-formation et les ambitions qu'elle poursuit.

Intervient, en effet, au cours de la période couverte par le mastaire, un long séjour à l'étranger, mais sa durée peut être tributaire de la structure donnée à la licence qui débouche sur un tel mastaire (v. supra II.2). Le rythme de ce séjour et la teneur des activités correspondantes dépendent, quant à eux, de l'orientation donnée aux mastaires (finalité professionnelle ou finalité doctorale). Rien n'interdit d'ailleurs d'imaginer qu'un même mastaire puisse, moyennant une organisation convenable, assurer la coexistence de plusieurs finalités.

Aux côtés des mastaires correspondant à des bi-formations, d'autres devraient emprunter la même structure : ce sont ceux qui ont pour objet l'étude et la pratique de l'action dans les **relations internationales**.

#### IV.1.1.4 - Mastaires par validation des acquis

Avec la reconnaissance d'une équivalence, les universités connaissent depuis longtemps une forme de validation des acquis. Ce qui dorénavant est attendu d'elles, c'est d'en avoir une vision plus ambitieuse et plus dynamique.

Le mastaire devrait être terre d'élection d'une telle validation. Mais pour qu'elle devienne une procédure ambitieuse et dynamique, il faut rompre avec certaines habitudes : les universités doivent puiser dans toutes les ressources dont elles disposent pour trouver les formules les plus adaptées aux cas singuliers et concevoir par exemple des validations partielles avec des conditions complémentaires originales.

#### IV.1.2 – Portée d'une typologie

Une réflexion sur la portée de la typologie esquissée passe par deux étapes.

##### IV.1.2.1- Le mastaire : grade ou nouveau diplôme national ?

Les ambitions générales exposées dans ce rapport sont a priori compatibles avec les deux branches de l'alternative formulée en titre, quoique la seconde branche soit la plus apte à traduire simplement la conception d'une formation comportant une deuxième phase correspondant à deux années.

a) Si le mastaire reste un grade, il y a lieu d'en parler au **singulier** ; ce sont les diplômes délivrés, avec corrélativement la reconnaissance du grade, qui sont et restent pluriels. Dans une telle organisation toujours actuelle, deux points attirent l'attention :

- si la formation des juristes est conçue comme recouvrant deux phases, l'une sanctionnée par la licence, l'autre par le mastaire, il y a lieu de trouver une dénomination pour la période qui, ajoutée à la maîtrise, donne accès au grade au mastaire, quoique sans préparation ni obtention d'un DEA ou DESS : un diplôme d'Université ?

- l'organisation actuelle rend sensible non seulement la diversité relative des parcours qui prennent place entre la licence et le diplôme ouvrant droit au grade de mastaire, mais fonde une **sélection** au cours de cette période. La mue du mastaire en diplôme national obligera(it) à prendre partie sur le maintien ou l'évolution de cette sélection.

b) Devenu diplôme national, le mastaire pourrait se décliner au **pluriel**. Mais comment ? Unité du diplôme avec une variété de mentions ou diversité des dénominations ? Un double parti doit, en tout cas, être pris. Le premier est nominal : il est essentiel de trouver des désignations simples et susceptibles de distinguer les grandes familles de mastaires. Le second est plus substantiel : il a trait au mode de définition réglementaire des exigences d'un mastaire ou plutôt des familles de mastaires.

##### IV.1.2.2 – Les mastaires et la sélection

a) La limitation du nombre d'étudiants susceptibles d'être admis à préparer tel ou tel DEA ou DESS et la sélection qui en résulte présentent un certain nombre de mérites qu'il ne faut pas craindre de souligner. La limitation permet d'abord de trouver des

formes d'apprentissage et de travail mieux adaptées aux exigences de l'initiation à la recherche ou à la professionnalisation. D'autre part, une telle organisation permet une saine émulation entre universités : la concurrence aussi introduite entre universités, circonscrite comme elle est aujourd'hui, est positivement appréciée. Et il serait irréaliste de priver les universités françaises des moyens de maintenir et développer leur position concurrentielle dans un espace européen, où elles ont des atouts, mais aussi des germes de fragilité. Déjà aujourd'hui, plus encore demain, dans un espace plus large, l'organisation des programmes de DEA et DESS, et bientôt peut-être des mastaires d'accès limité, constitue un puissant facteur de mobilité des étudiants. Ce qui requiert des mesures, dont l'État n'est pas seul comptable, c'est l'accompagnement de cette mobilité, pour qu'elle soit véritablement accessible à tous.

Ce qui réclame surtout des mesures actives, c'est la recherche d'un meilleur équilibre, notamment en termes d'emplois d'enseignants-chercheurs, entre Paris et la région parisienne d'une part, et au moins, de grands pôles provinciaux, d'autre part.

Entre les universités de Paris et de la région parisienne et les universités de province, les armes de la concurrence que constituent les emplois d'enseignants-chercheurs ou si l'on préfère les moyens de l'émulation doivent être mieux répartis.

b) La sélection doit donc être un élément de la conception des mastaires. Mais à quel stade doit-elle intervenir ? Est-ce à l'issue de la licence, à l'entrée dans un mastaire ? Est-ce à mi-parcours du mastaire, sur le modèle qu'offrent aujourd'hui DEA et DESS ?

Ce qui se rapproche le plus du statu quo a toutes chances de paraître à court terme la solution sage, d'autant que la sélection à mi-parcours permettrait de maintenir une formation commune à un ensemble de mastaires au cours de la première année, et de ne pas hâter les choix des étudiants entre professionnalisation accentuée et l'initiation doctorale.

Mais si le mastaire recouvre un parcours réfléchi couvrant l'équivalent de deux ans, une évolution vers une sélection à l'orée du mastaire devra sans doute être encouragée, ménageant à la fois des éléments communs à des ensembles de mastaires et des réorientations possibles en cours de mastaire.

À ce jour une coexistence de deux formules ne serait pas inconcevable, par analogie avec la sélection plutôt précoce dans l'accès aux magistères et à la sélection ultérieure dans l'accès aux DEA et DESS.

## **IV.2. Perspectives complémentaires**

Pour que les mastaires deviennent une pièce centrale de la formation juridique, la Commission s'est efforcée de définir les conditions de leur réussite. Elle a ainsi tracé trois perspectives.

### **IV.2.1 – Mastaires et professions réglementées**

Les mastaires à finalité professionnelle doivent être conçus et organisés en coopération avec les professions elles-mêmes.

À ce prix, pourrait être abordée dans les termes renouvelés une part du problème que suscite l'accès par examen, et non par concours, à certaines professions réglementées. Il pourrait en effet être envisagé que l'obtention du diplôme de fin de certains mastaires tienne lieu de réussite à l'examen professionnel.

On devine que pour provoquer une large adhésion cette perspective exige un intense travail entre les professions et les universités. Mais la Commission, au cours d'auditions et de discussions, a acquis la conviction que cette voie était prometteuse pour tous. Cette perspective exige aussi bien sûr une adaptation des textes dont la confection relève du Ministère de la Justice. Cette perspective n'est réaliste que si la voie du mastaire accrédité n'est pas la seule pour accéder à ces professions.

#### IV.2.2 – Mastaires et instituts régionaux

Paris et la région parisienne habitent tant les esprits qu'elles empêchent de prendre conscience d'une absence lourde de conséquences ou d'effets : entre les **universités** et les professions, il n'existe pas de lieux, de cadres, de procédures qui, à un niveau approprié, permettent des regards mutuels. Des échanges existent, mais le plus souvent, sur un mode interpersonnel ou à des fins d'échanges de services (examens, conférences, etc...)

Cette absence justifie des initiatives. La Commission les imagine volontiers sous la forme **d'Instituts régionaux** ayant un triple objet :

- Susciter des recherches sur les pratiques professionnelles du droit, qui en France, à quelques exceptions près, demeurent rares.<sup>1</sup>
- Concevoir et organiser les processus de formation, en particulier les mastaires à finalité professionnelle, en fonction notamment des analyses des besoins évolutifs locaux
- Servir de lieux d'échange, qu'il s'agisse de favoriser l'intégration professionnelle des diplômés, d'organiser des stages, des journées portes ouvertes, des séminaires, ...

Ces instituts régionaux devraient être en nombre limité (au nombre d'une quinzaine), dotés de certains moyens, et dès lors, soumis à une procédure de reconnaissance (pour une durée limitée de l'ordre de 4 à 5 ans) doublée d'une procédure d'évaluation. Reconnaissance et évaluation pourraient prendre comme critères principaux la consistance de l'équipe en charge de l'Institut, la conception et les résultats des mastaires, l'aptitude à mobiliser les professions, les contacts avec l'étranger, les liens établis avec des structures de recherche, ...

Dans cette perspective, Paris et la région parisienne posent des problèmes particuliers. Institut unique ? À supposer que leurs universités parviennent à s'entendre, sa tâche

---

<sup>1</sup> Rappelons que la Commission préconise que soit introduit en licence un enseignement sur la sociologie de la justice et des professions du droit



serait démesurée. Plusieurs Instituts ? Le découpage territorial n'est pas toujours significatif ni pour les professions ni pour les étudiants.

Prioritaires sont, en tout cas, des initiatives extérieures à Paris et la région parisienne.

#### IV.2.3 – Mastaires et Écoles doctorales

Ce sont les mastaires à finalité doctorale et les mastaires internationaux ou transnationaux qui relèveraient au premier chef des Écoles doctorales. Les premiers et, dans une certaine mesure, les seconds aussi demandent qu'un recul soit pris avec la technicité des enseignements, qu'une attention particulière soit portée à la recomposition des liens entre savoirs, que des liaisons soient établies avec d'autres pôles de l'université et même avec d'autres universités. Ce sont les Écoles doctorales qui sont les mieux armées pour concevoir et organiser ces mouvements dynamiques.

Ces deux familles de mastaires requerront la création et le développement de réseaux interdisciplinaires et internationaux. Là encore, les Écoles doctorales paraissent être les structures appropriées à ces fins.

Ce qui mérite une mention particulière, ce sont les mastaires destinés à recomposer des liens entre le droit et d'autres savoirs. Ils passeront par des coopérations entre Écoles doctorales, entre universités, entre universités françaises et universités étrangères. Les enseignants-chercheurs doivent être incités à participer activement à la conception, à l'organisation et à l'animation de ces mastaires. Les étudiants doivent prendre conscience de leur importance. Aussi serait-il heureux que des allocations de recherche soient attribuées à de jeunes chercheurs issus de ces mastaires et poursuivant dans les voies qu'ils ouvrent. Dans un premier temps, un programme national spécifique devrait être conçu à cette fin.

## **V – FORMATION, RECRUTEMENT ET ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS**

### **V.1. Le doctorat**

Dans ces grandes lignes, la réglementation actuelle du doctorat ne paraît pas appeler de critiques majeures et donc de propositions de modification importante. Ce qui peut être relevé c'est une grande diversité des pratiques locales qui se déploient dans le cadre de dispositions d'ordre général.

Les principaux points critiques sont les suivants :

a) Le choix des sujets de thèse est trop souvent dépourvu d'imagination. La répétition et les routines tiennent trop souvent lieu de réflexions préalables. Alors que les Écoles doctorales devraient être des enceintes où des orientations, des priorités, des analyses prospectives devraient être élaborées, rares sont les universités où les Écoles doctorales servent à cette fin.

Il est vrai que des considérations de carrière, même mal appréciées, et des stratégies de recrutement, même empreintes de maladresse, freinent les efforts d'anticipation et de prospective et les audaces. Des changements réglementaires seraient impuissants à supprimer ces freins. Les voies par lesquelles passent les évolutions souhaitables sont d'un autre ordre : une plus intense réflexion collective dans les universités, une meilleure connaissance des observations faites et orientations suivies par les sections compétentes du CNU, et les jurys d'agrégation, une prise de conscience des changements qu'imposent les enseignements, surtout si les propositions formulées par la Commission étaient retenues.

b) L'encadrement des doctorants reste très inégalement assuré. Cependant des évolutions sont perceptibles dès que les Écoles doctorales deviennent des organisations actives ou que des pratiques collectives d'animation de centres de recherche existent. Les voies sont donc tracées, mais elle doivent être empruntées partout et pour tous.

c) La délivrance des doctorats donne lieu à certaines formes de complaisance qui ne peuvent qu'être préjudiciables à l'ensemble de la recherche française. Le doctorat procure, en effet, certains avantages individuels, tel l'accès au barreau sans examen ; mais aussi des avantages collectifs, puisque la répartition des allocations de recherche dépend, dans une certaine mesure, du nombre de doctorats délivrés.

La correction ne peut venir que de la publicité des activités doctorales. On y reviendra.

d) L'attribution des mentions ne recouvre pas non plus des pratiques toujours saines. Des appels à une discipline collective ont pu être lancés (notamment par les Conseils scientifiques des universités) ; le plus souvent, ils sont restés vains.

Au minimum, il faudrait que le CNU, doté de moyens à cette fin, fasse un rapport sur les pratiques observées, mettant en perspective le nombre de qualifications accordées avec le type de mentions attribuées. Et ce rapport devrait être largement diffusé.

e) Le rapport de soutenance, dont malheureusement le rôle est, de facto, grandissant, (pour les sections du CNU, pour les Commissions de spécialistes) donne lieu à des pratiques très diverses. Mais ce qui nuit le plus à son autorité, c'est le tour élogieux qu'il revêt trop systématiquement lorsque le docteur aspire à une carrière universitaire.

Sa suppression serait concevable. Elle obligerait à une lecture systématique des thèses de la part des instances d'évaluation. Sans aller jusqu'à sa suppression, il serait nécessaire de revoir ses conditions d'établissement. Il faudrait au moins que dans des sections spécifiques apparaissent les observations des rapporteurs et les avis des autres membres du jury.

f) C'est sans doute à partir des procédés de diffusion des thèses qu'il serait possible d'infléchir les pratiques précédemment évoquées.

Exceptées celles qui sont publiées dans les collections assurées d'une bonne diffusion, les thèses restent trop souvent des œuvres confidentielles, c'est -à-dire inaccessibles, ce dont se plaignent à juste titre les docteurs, les enseignants-chercheurs et les praticiens du droit. Une double exigence devrait donc être consacrée. D'une part toute thèse devrait donner lieu à l'édition d'un CD-Rom, dont il serait concevable que la charge financière de la confection pèse sur les Écoles doctorales.

D'autre part une université, un réseau d'universités ou tout autre organisme qui en dépendrait devrait avoir mission de collecter ces CD-Rom et d'en assurer la diffusion dans les Bibliothèques universitaires et les Centres de recherche.

Si de tels CD-Rom permettaient d'accéder à la thèse elle-même, et au **rapport de soutenance**, l'évaluation des recherches doctorales, le fonctionnement des jurys, le mode d'établissement des rapports de soutenance seraient du même coup assurés d'une salubre publicité. Et l'on peut estimer que cette publicité serait un puissant facteur d'autodiscipline collective.

D'une manière générale, tout doit être mis en œuvre pour que les pratiques liées à la préparation et à l'évaluation des doctorats soient entourées de la plus large publicité.

## **V.2. Qualification et recrutement des maîtres de conférences**

Le système actuel (qualification au niveau national et recrutement au niveau lieu, selon cette chronologie) suscite un malaise qu'il serait maladroit, sinon même dangereux, d'ignorer.

À décharge du système actuel, un autre, respectueux d'une chronologie inverse, a déjà été éprouvé et suscité d'autres malaises.

Il importe donc de clairement identifier les défauts du système actuel et de tracer les voies de son évolution, au prix, si besoin est, d'innovations audacieuses.

La **qualification** par une instance **nationale** ne saurait, sans solides raisons, être abandonnée. Elle demeure associée dans l'esprit du plus grand nombre à l'exigence d'égalité. Point n'est besoin d'insister. Ce qui aujourd'hui est la source principale de préoccupations, ce sont les contraintes qui pèsent sur l'instance nationale et les défauts qui en résultent. Les candidatures sont nombreuses et l'instance nationale non seulement n'entend pas les candidats mais ne parvient pas à un examen satisfaisant des travaux. La décision repose presque exclusivement sur les conclusions de rapporteurs, surchargés de lectures.

Le **recrutement** ultérieur, **local**, par les Commissions de spécialistes est entaché d'autres travers, dont le principal provient d'une connaissance des travaux essentiels le plus souvent par la seule voie du rapport de soutenance.

Entre le niveau national et le niveau local, la Commission estime qu'il y a place pour une combinaison originale qui fasse apparaître l'importance **d'espaces régionaux**.

Au concours national, sont attachées des vertus d'objectivité et d'égalité. Le recrutement local autorise une meilleure prise en compte des besoins, même si l'on peut regretter que trop souvent, les seuls besoins à court terme de l'enseignement soient les seuls qui aient un véritable poids. Les vertus du premier doivent être préservées ; mais, dans le même temps, les universités doivent être incitées à mieux déterminer leurs besoins et leurs ambitions à moyen et long terme.

Dès lors la voie susceptible de répondre à ces exigences pourrait être un recrutement par un jury national à compétence régionale. Précisons la teneur possible d'une telle proposition.

Jury national ? Le jury pourrait, en effet, être issu des sections compétentes du CNU. À compétence régionale ? Le territoire serait, par exemple, divisé en six régions ; à chaque concours régional, avec éventuellement indication des emplois à pourvoir, correspondrait un jury désigné par les sections compétentes du CNU parmi ses membres (hormis les membres occupant un emploi dans la région considérée).

De tels concours régionaux se prêteraient, au-delà de l'évolution des travaux et de leur discussion devant et avec le jury, à une éventuelle épreuve.

C'est donc à un concours régional, mais le cas échéant à plusieurs, que les aspirants à la maîtrise de conférences seraient candidats.

### **V.3. Recrutement des professeurs et agrégation**

#### **V.3.1 – Multiplicité ou simple diversité des concours ?**

L'interrogation n'est pas nouvelle. Pourtant, certains facteurs en montrent la persistante actualité. La création encore récente d'un concours dit d'agrégation interne invite, en effet, à réfléchir à la pérennité du concours dit "voie longue" ou, si l'on préfère, à la coexistence de ces deux concours (v. infra V.3.3).

Mais d'autres facteurs méritent d'être pris en considération. L'ouverture internationale des études de droit qui requiert des soins particuliers, convie à un examen critique des concours existant : sont-ils en mesure de permettre aux universités les recrutements garants de cette évolution ? On songe par exemple au recrutement d'enseignants-chercheurs étrangers. Un examen critique des concours existant est encore justifié par

l'orientation qu'il y aurait lieu de donner aux mastaires à finalité doctorale (v. supra IV.1.1.2) et, au-delà, aux recherches universitaires aux confins des savoirs constitués. Dans les deux cas, le recours à des formules d'invitation sur des emplois vacants ne constitue qu'une réponse partielle ou peu adaptée aux exigences. Il faudrait concevoir d'intelligentes formules de mutualisation des moyens entre universités. Il faudrait surtout que des recrutements de personnalités dotées d'une expertise absente ou rare parmi les maîtres de conférences et professeurs soient plus fréquents.

Le maintien d'un concours, pouvant concerner 1/9<sup>ème</sup> des emplois, réservé à des personnalités dotées d'une expertise ou d'une expérience rares est une nécessité. On doit cependant regretter que cette voie soit peu utilisée, et que les instances, qu'elles soient en charge de concevoir le développement des universités, des recrutements ou d'évaluations, soient peu sensibilisées à l'intérêt d'un tel concours.

### V.3.2 – De l'agrégation dite externe

L'existence d'un concours national qui permet le recrutement de jeunes professeurs a contribué à définir l'identité des juristes dans les universités et ailleurs. Sa remise en cause serait interprétée comme une atteinte à cette identité.

Si des évolutions peuvent et doivent intervenir, elles ont trait aux assises disciplinaires, et à l'organisation du ou plutôt des concours.

#### V.3.2.1 – Assises des concours

L'analyse raisonnée des assises disciplinaires des concours, et, au premier chef, des concours de droit privé et sciences criminelles, d'un côté, et de droit public, d'un autre côté, a acquis une redoutable complexité. Des éléments de nature très différente méritent, en effet, considération. L'élément le plus sensible intéresse les divisions internes aux disciplines dites juridiques, dont avant tout la césure entre le droit public et le droit privé inscrite dans l'institution des concours. C'est d'ailleurs moins l'idée même d'une distinction qui éveille des réactions critiques que son institutionnalisation dans l'organisation des recrutements.

Mais une fois formulée cette observation, somme toute banale, on aurait tort de croire que tout devient concevable, comme par exemple l'unification des deux concours. En effet, autre truisme, le concours d'agrégation dit externe est un concours de recrutement d'enseignants-chercheurs. Et si doivent y être appréciées, non seulement les qualités de chercheur, mais aussi les aptitudes à maîtriser un vaste domaine de connaissances, il est raisonnable d'éviter de trop étendre le domaine considéré.

Ce domaine, il est même nécessaire de le limiter, surtout si, dans le prolongement des évolutions que réclament les enseignements (v. supra III et IV) et la recherche, les enseignants-chercheurs issus de ce(s) concours doivent être plus sensibles qu'ils ne le sont aujourd'hui aux questions d'épistémologie, au comparatisme et aux liaisons entre le droit et d'autres savoirs. En bref, la question vaut d'être posée dans sa simplicité : comment concevoir les assises de tel(s) concours, sans, d'une part, verser dans l'exigence illusoire – et irréaliste – de l'encyclopédisme, et sans, d'autre part, être prisonnier de la césure historique entre le droit privé (et les sciences criminelles) et le

droit public, dont le crédit scientifique et pratique ne tient plus guère qu'à la structure des concours et aux distinctions universitaires ?

Des recompositions sont, sans nul doute, indispensables. Mais, sur leur chemin, certaines difficultés ne doivent pas être sous-estimées. Tant que les changements se présentent sous la forme de redistribution des "matières" (une soustraction ici, une adjonction là), ils n'ont guère besoin de précautions autres qu'une rhétorique persuasive. Il en va autrement si ce sont des frontières, frontières entre droit privé et droit public, mais aussi frontières entre savoirs, que l'on entend modifier. Si nouvelles frontières, il doit y avoir, il importe qu'elles aient, en amont des concours, été prises en compte dans la formation des futurs candidats. Il importe aussi que les jurys en aient compris les raisons et soient capables de s'accorder sur leur portée. Autrement dit, les évolutions doivent être progressives et soigneusement préparées.

Dans une première étape, les évolutions pourraient se borner, sans affecter le nombre de concours, à une adaptation de l'assise de certaines épreuves et à une modification de la composition des jurys, avec au minimum la présence d'un "privatiste" dans le jury de droit public et vice-versa. Pareille étape n'est pas suffisante, mais l'étape ultérieure demanderait une procédure propre à faire apparaître un consensus large et à respecter les attentes légitimes des futurs candidats.

#### V.3.2.2. Organisation des concours

a) Divers aménagements de la composition et du fonctionnement des jurys sont nécessaires pour garantir la qualité de leurs travaux. Quant à leur composition, une augmentation du nombre de membres serait bienvenue, en même temps que la présence obligatoire de membres extérieurs aux disciplines centrales du concours. Tout devrait être par ailleurs entrepris pour que le jury soit nommé en janvier, pour des épreuves débutant en septembre. Enfin, la possibilité de pouvoir solliciter, un rapport extérieur sur des travaux de candidats devrait être prévue. Il est paradoxal que l'originalité d'une recherche puisse devenir pour un candidat une source de handicap.

b) L'épreuve dite en 24 heures (c'est-à-dire avec vingt-quatre heures de préparation) doit être regardée pour ce qu'elle est : elle peut révéler de profondes qualités du candidat, elle est surtout profondément inégalitaire. Elle pénalise en effet les candidats non-parisiens qui doivent s'adapter à un nouvel environnement de travail et supporter le coût du déplacement d'une équipe ; elle pénalise aussi ceux qui, pour des raisons diverses, n'ont pas la résistance physique qu'exige pareille épreuve.

L'originalité de l'épreuve pourrait en partie être préservée si elle se muait en une épreuve avec préparation de huit heures (8 h) en loge, avec le concours de deux personnes, ou en une épreuve dont le sujet serait connu soixante douze heures (72 h) à l'avance, de telle sorte que les candidats non parisiens pourraient ne se déplacer que pour la leçon elle-même et la préparer dans leur environnement habituel.

#### V.3.3. De l'agrégation dite interne et de la voie longue

De prime abord l'agrégation dite interne (concours national ouvert aux maîtres de conférences ayant dix ans d'ancienneté) et le concours dit de la voie longue font double emploi. La suppression de ce dernier pourra être envisagée lorsque l'agrégation dite

interne aura reçu sa pleine consécration, c'est-à-dire sera perçu comme une voie normale d'accès au corps professionnel.

À qui doit-elle être ouverte ? Elle l'est déjà à des candidats qui ont une longue expérience, dans les universités françaises, des fonctions d'enseignants-chercheurs. Pour eux, il doit s'agir et il s'agit d'une voie de **promotion**. Il serait judicieux que cette voie serve aussi à attirer vers les universités françaises des enseignants-chercheurs ayant acquis **à l'étranger** la même expérience que leurs homologues dans les universités françaises.

Comment concevoir le concours ? S'adressant à des enseignants-chercheurs expérimentés, qui, quoiqu'il leur advienne, continueront à exercer leurs fonctions d'enseignant-chercheur, ce concours doit permettre de mettre en valeur les compétences particulières qu'ils déploient dans les domaines que couvrent leurs expériences. Ce serait un contre-sens que de tenter de transformer ce concours en concours de premier recrutement. Autrement dit, une épreuve tendant à vérifier les connaissances générales des candidats méconnaîtrait la raison d'être qui peut être reconnue à ce concours. Imaginerait-on qu'une telle épreuve soit imposée à un professeur candidat à une promotion ? Aussi, si à côté de l'évaluation des travaux des candidats et de leur discussion, une épreuve complémentaire doit être organisée, elle doit exclusivement permettre à chaque candidat de montrer son aptitude à élaborer et à exposer clairement soit un programme de recherche soit une question qui relève du champ de son expérience.

L'agrégation dite interne soulève d'ores et déjà ouvertement la question de la coexistence de plusieurs concours (droit privé et sciences criminelles d'un côté et droit public de l'autre) ou d'une unité de concours. En effet, qu'ils viennent d'une université française ou d'une université étrangère, les candidats ont pu montrer la puissance de leurs recherches et la valeur de leurs enseignements dans des domaines tels que le droit de biens, de l'habitat et de l'urbanisme, le droit de l'environnement, le droit de la santé, le droit et les politiques sociales, ou encore ce que certains dénomment dorénavant le droit du marché. Nul ne songerait à contester, espérons-le, que de telles candidatures sont normales, mieux, heureuses. À elles seules, elles constituent déjà une vigoureuse invitation à envisager, avec un rythme annuel, un concours unique au jury étoffé et habilité à solliciter des rapports extérieurs sur les travaux des candidats (notamment issus d'universités étrangères).

#### V.3.4. Situation des membres du jury

Les tâches des membres du jury de concours se sont considérablement alourdies. Le nombre de candidats à certains concours d'agrégation dépasse dorénavant deux cents. Par ailleurs, dans de nombreuses universités, l'allègement des services ou l'aménagement des rythmes d'enseignement ne sont pas aisément possibles. Enfin, parmi les professeurs sollicités à participer à un jury de concours, nombreux sont ceux qui ne peuvent en quelques semaines modifier leur plan de travail ni se décharger de responsabilités administratives.

Nécessaires seraient donc :

- la nomination des membres du jury en janvier pour des épreuves débutant en septembre
- la prévision de décharge de services à la demande de tout membre d'un jury
- le maintien d'une indemnité de concours.

#### **V.4. Mobilité, développement régional et exigences de la recherche**

##### **V.4.1. Mobilité**

La Commission présidée par le Président G. Durry a montré l'importance d'un **principe de mobilité** dans la carrière des enseignants-chercheurs. La présente Commission a fait sienne cette analyse et en propose une double déclinaison.

Tout d'abord, lors de l'accès à la maîtrise de conférences, il devrait être impossible de postuler à un emploi dans l'université dont le candidat est docteur. C'est à ce prix que le maître de conférences peut gagner l'autonomie dont il a fondamentalement besoin. C'est à ce prix aussi que les commissions de spécialistes se libéreront des pesanteurs locales. La mobilité a toutefois sa contrepartie : elle peut éloigner le maître de conférences de l'environnement dont il a, éventuellement besoin, pour préparer le(s) concours d'agrégation. Cette gêne éventuelle devrait être gommée avec le développement de pôles régionaux (v. infra V.4.2). L'obligation de mobilité devrait, d'autre part, être imposée lors de l'accès au professorat par la voie de l'agrégation dite externe. Seule la réussite à l'agrégation dite interne devrait ne pas être assortie d'une obligation de mobilité.

##### **V.4.2. Développement régional et recherche**

Plus que jamais une vigoureuse politique d'aménagement du territoire semble nécessaire. La création d'instituts régionaux, en nombre limité, irait en ce sens (v. supra IV.2.2).

Mais c'est un mouvement de concentration ancien et vigoureux qu'il faudrait contrarier. Il se traduit par une mobilité à sens unique des étudiants, et notamment des bons étudiants aspirant à des troisièmes cycles bénéficiant de notoriété, et, au-delà à des allocations de recherche. Il se traduit ensuite par une mobilité des enseignants-chercheurs et en particulier des professeurs soucieux de retrouver à Paris une des universités où ils ont préparé leur doctorat.

Nombre d'universités sont ainsi privées de leurs meilleurs étudiants et perdent régulièrement leur encadrement. Or, leur dynamisme est tributaire de la relative stabilité de cet encadrement.

Contrarier de tels mouvements n'est sans doute pas tâche commode. Les freiner demanderait du temps, c'est-à-dire une politique pérenne.

Une telle politique est vivante dans des domaines autres que le droit. Elle doit aussi l'englober. La clé se trouve dans le développement de **grands pôles régionaux**, avec notamment comme instruments d'action l'allocation des emplois et la répartition des allocations de recherche. Il faudrait aussi, dans cette perspective, recourir à l'attribution



d'emplois fléchés "recherche", au bénéfice de tels grands pôles régionaux en considération d'un programme original.

## **V.5. Condition des enseignants-chercheurs**

### **V.5.1 – Orientation prioritaires : modulation des carrières et publicité des pratiques d'évaluation**

La Commission n'a pas procédé à un examen systématique du statut des enseignants-chercheurs. Mais au cours de ces travaux, deux exigences sont clairement apparues.

a) La première a trait à la **modulation** des services et de la carrière d'un enseignant-chercheur. Rien ne devrait être moins linéaire que la vie d'un enseignant-chercheur. De multiples dispositions existent qui rendent possibles des modulations individuelles : congé, délégation, ... Mais une réflexion d'ensemble serait essentielle notamment avec comme objet de déterminer les adaptations statutaires utiles et les procédures permettant la mise en œuvre individuelle des modulations.

b) La seconde a trait à la **publicité** des pratiques d'évaluation. La vie d'un enseignant-chercheur est scandée par des évaluations : attribution du doctorat, concours de recrutement, promotions, ...

Ces évaluations s'inscrivent dans des dispositifs généraux ; mais les pratiques que ces derniers abritent ne sont pas assorties de la publicité convenable. Ce point a déjà été relevé à propos des **doctorats** (v. supra V.1). Mais il vaut aussi pour les **concours** et les **promotions**. Certes, les présidents de jurys d'agrégation établissent des rapports, mais ils portent en général plus sur l'organisation du concours et le fonctionnement du jury que sur l'analyse globale des candidatures et sur les critères d'évaluation. Les sections compétentes du CNU, quant à elles, ne rendent pas compte de leurs activités, alors qu'il serait bon que leurs observations générales sur l'état des candidatures examinées et sur les paramètres ou références utilisées soient réunies dans un rapport et rendues publiques.

### **V.5.2 – Interrogations persistantes**

a) Le système **d'évaluation** des enseignants-chercheurs est sommaire : il repose essentiellement sur des mécanismes de sanction positive, promotion et attribution de primes. Par définition même, ces mécanismes tolèrent les inerties et même les défaillances.

Il n'est pas proposé de rompre avec cette logique. Mais deux voies au moins devraient être explorées, l'établissement d'un compte-rendu d'activités de chaque enseignant-chercheur, et l'instauration auprès de chaque université, ou de chacune de ses composantes, d'un "comité de visite", ce dernier terme étant là pour montrer que des membres extérieurs à l'université seraient conviés à analyser les activités d'enseignement et de recherche.

b) **Le cumul**, tel qu'autorisé par le décret du 29 octobre 1936, demeure un sujet de perplexité collective. Selon la conviction la plus largement partagée, le principe conserve ses mérites et sa remise en cause favoriserait l'hypocrisie. Ce sont certains usages du cumul qui sont critiqués.

L'établissement régulier de comptes-rendus d'activités et l'instauration de "comité de visite" contribueraient, sans doute, à une meilleure autodiscipline. Il pourrait également être envisagé de confier aux sections compétentes du CNU la mission d'établir peu à peu, par un système de réponse à des questions, une déontologie du cumul.

Il faudrait surtout que les plus jeunes générations trouvent dans l'enseignement et la recherche, et dans les conditions d'exercice de leurs missions des raisons de résister aux tentations du marché du droit.

## **VI – EN GUISE DE CONCLUSION : SUGGESTIONS DE MÉTHODE**

### **VI.1 - Débattre**

Tout au long de ses travaux, la Commission s'est efforcée de prendre en compte les résistances que ses propositions pourraient rencontrer. Ces résistances sont prévisibles, nourries notamment du scepticisme qui, dans les universités, accompagne, telle son ombre, tout élan réformateur. N'est-ce pas d'ailleurs aux promoteurs d'un changement qu'il incombe d'établir sa pertinence ? À cette sagesse qui donne plus de valeur à la préservation qu'au changement, les juristes sont sans doute plus sensibles encore que d'autres.

Aussi diverse et pluraliste qu'ait été la composition de la Commission, aussi soucieux qu'aient été ses membres de puiser dans leurs expériences, d'écouter les autres et de faire preuve de réalisme, le rapport présenté à l'issue de ses travaux ne se suffit pas à lui-même. Dans les diagnostics qu'il établit comme dans les orientations qu'il préconise, il doit être expliqué et subir l'épreuve de la discussion.

Dans cet esprit, les membres de la Commission seraient prêts à participer à des forums organisés, dans quelques régions, par une ou des universités, selon des modalités qui resteraient à définir : séances ouvertes de conseil d'UFR, réunions publiques associant étudiants, enseignants-chercheurs, professionnels du droit, ... toute formule serait concevable.

Il va de soi que ces forums, très informels, ne pourraient être regardés comme remplaçant des procédures plus traditionnelles de consultation.

### **VI.2 – Expérimenter**

Nombre des propositions contenues dans ce rapport n'appellent pas de modifications de la réglementation applicable ou, si elles en justifient, celles-ci sont modestes.

Avec le concours actif de certaines universités, et des instances de recrutement ou d'évaluation, certaines expériences inspirées des propositions présentées devraient pouvoir être conçues et mises en œuvre, avant d'être évaluées, pour ensuite, le cas échéant, devenir des modèles ou des références. Un tel processus ne devrait pas troubler les universités, surtout si leurs expériences sont soutenues. Ce qui, dans cette démarche, est fondamental, c'est la continuité des engagements ministériels.

## **Annexe I**

### **Commission de réflexion sur les études de droit**

#### **Composition**

**Antoine LYON-CAEN**, Président de la Commission, Professeur à l'Université de Paris X-Nanterre, Directeur d'Études à l'EHESS

**Martine ANZANI**, Conseiller à la Cour de cassation

**Olivier CAYLA**, Directeur d'études à l'EHESS

**Bernard CIEUTAT**, Conseiller-maître à la Cour des Comptes

**Jacques COMMAILLE**, Directeur de recherche au CNRS

**Florence DEBOISSY**, Professeur à l'Université des Antilles

**Yves GAUDEMET**, Professeur à l'Université de Paris II Panthéon Assas

**Daniel GUTMANN**, Professeur à l'Université de Picardie

**Jean-Louis HALPERIN**, Professeur à l'Université de Bourgogne

**M. HANOTEAU**, Directeur de l'ENM

**Gilbert KNAUB**, Professeur à l'Université Robert Schuman de Strasbourg

**Hélène MAGLIANO**, Procureur Général près la Cour d'appel de Dijon

**Corinne SAINT-ALARY-HOUIN**, Professeur à l'Université des Sciences sociales de Toulouse

**Jean-F. SEUVIC** – Professeur à l'Université de Nancy II

**Spiros SIMITIS**, Professeur à l'Université de Francfort

**Denys SIMON**, Professeur à l'Université Robert Schuman de Strasbourg

**Brigitte STERN**, Professeur à l'Université de Paris I Panthéon Sorbonne

**Bernard STIRN**, Conseiller d'État

**Francis TEITGEN**, Bâtonnier de l'ordre des Avocats de Paris

## Annexe II

### **Contribution aux travaux de la Commission**

1/ Les membres de la Commission ont apporté sous forme de notes ou de courts rapports de très substantielles contributions à la réflexion\* collective.

Le rapport exprimant sinon toujours un consensus général des membres de la Commission, au moins des orientations largement partagées, il a paru opportun de reproduire les contributions personnelles des membres de la Commission.

2/ La Commission a bénéficié du concours spontané ou sollicité de nombreuses personnalités. En particulier, la Commission plénière ou certains de ses membres ont profité des analyses et réflexions de :

- M. B. GLORION, Président du Conseil national de l'ordre des médecins,
- M. E. BROUSSEAU, O. FAVEREAU et P. GIBERT, Professeurs d'économie ou de gestion à l'Université de Paris X-Nanterre, M. O. KOPP, Professeur à l'Université de Paris I, M. Ph. LORINS, Professeur de gestion à l'Essec
- M. Didier BOCON-GIBOD, conseiller technique au cabinet du Garde des Sceaux
- Mme Martine VIALLET, directrice de l'administration pénitentiaire
- M. Olivier de BAYNAST, chef du service des Affaires européennes et internationales
- M. Jean-Denis COMBEXELLE, directeur adjoint des affaires civiles et du sceau
- M. Patrick HENRIOT, sous-directeur à la direction des affaires civiles et du sceau
- M. Georges GARIOUD, directeur adjoint de la mission de recherche droit et justice
- Mme Hélène PAULIAT, professeur de droit public (mission de recherche droit et justice)
- M. Dominique LUCIANI, chef de bureau à la direction des affaires criminelles et des grâces

---

\* Les personnalités citées le sont avec l'indication des fonctions exercées lors de leur rencontre avec la Commission ou certains de ses membres.

- M. Jean BARTHOLIN, inspecteur des services judiciaires
- Mme Isabelle COUZY, chef de bureau à la direction de la protection judiciaire de la jeunesse.
- Mme ROBINEAU et M. J.P. GARAUD, de l'École nationale de la Magistrature
- M. F. TEITGEN, Bâtonnier de l'ordre des Avocats de Paris
- Mme C. XUEREFF, Responsable du Cercle Montesquieu
- MM. B. MONASSIER et B. SAVOURE, Notaires, au nom du Conseil supérieur du Notariat
- L'Association nationale des juristes d'entreprise
- L'APEC

## **Annexe III**

### **La licence (1.3) et ses piliers**

Au double besoin **d'ordonner** et **d'ouvrir** les processus de formation correspondant aux trois années de licence, correspond la proposition de concevoir cette formation autour de piliers. Il s'agit en effet

- d'améliorer l'intelligibilité des études, en accréditant l'idée que le droit ne s'épuise pas en une somme de règles isolées, mais repose sur des fondements qu'il faut discerner,
- de croiser des analyses internes au droit et des regards externes destinés à faire découvrir et apprécier les enjeux fondamentaux des règles juridiques.

#### **A – Identification des piliers**

Quatre piliers fondamentaux ont été identifiés. Cette identification obéit au double souci d'ordonner et d'ouvrir le processus de formation. C'est à cette aune qu'elle doit être comprise et jugée.

Le poids des appellations utilisées ne doit pas être exagéré :

- le droit et la justice
- la personne
- les institutions et organisations
- les échanges et le patrimoine

Les trois premiers piliers devraient être présents dès l'initiation des étudiants.

#### **B – Rôle des piliers**

La double fonction des piliers a été rappelée.

1° La première fonction inviterait déjà à elle seule à réviser les dispositions actuelles qui définissent le contenu des enseignements de D.E.U.G. et de licence. Mais céder trop vite à cette invitation, ce serait priver la proposition d'ordonner les études autour de piliers, de ses principaux intérêts : il importe en effet que l'orientation préconisée soit reprise par les enseignants-chercheurs et qu'ils en conçoivent une mise en œuvre.

Autrement dit, dans sa première fonction, l'organisation des études proposée demanderait une procédure de mise à l'épreuve, avec évaluation des expériences, avant révision des dispositions actuelles.

2° La seconde fonction est passible des mêmes observations. Elle requiert d'autres précisions. Dès son commencement, la formation du droit doit éviter de

reposer exclusivement sur des "matières" techniques. Cependant les enseignements pluridisciplinaires vont évoluer en fonction des connaissances relatives au droit qu'acquièrent les étudiants.

La présence des enseignements pluridisciplinaires est indispensable dès la phase initiale dite 1.3. De cette exigence, il ne faut pas déduire qu'ils n'ont pas leur place ensuite. Ainsi avec une forte ambition, ils ont un rôle prééminent à remplir dans les mastaires à finalité doctorale (v. V.1.1).

Le croisement des savoirs doit être compris pour ce qu'il est : il ne s'agit pas de juxtaposer disciplines juridiques et disciplines non juridiques générales. Par les enseignements pluridisciplinaires, il s'agit de proposer un regard particulier sur un objet pertinent pour les juristes, alors même que les savoirs sollicités ne conçoivent pas de la même manière cet objet.



## C – Prolongements

1° Il peut paraître utile de distinguer les savoirs juridiques d'ouverture (philosophie du droit, histoire du droit, droit comparé) et les savoirs non juridiques d'ouverture (sociologie de la justice et les professions, regards biologiques et psychologiques sur la personne, économie des institutions ...).

Cette distinction, à vrai dire, a surtout comme un intérêt de signaler les difficultés de trouver les enseignants compétents pour assurer ces enseignements. Si, en effet, l'on peut espérer que la première catégorie correspond à des compétences présentes parmi les étudiants-chercheurs en droit, cet espoir ne semble pas réaliste, pour le moment, pour les autres enseignements.

Faut-il songer à confier ces enseignements à des non-juristes ? Ce serait poursuivre l'expérience des enseignements actuels d'économie assurés par des spécialistes, auxquels fait défaut une réflexion sur les rapports entre leurs savoirs et le droit. C'est en réalité attendre des étudiants qu'ils fassent le travail de mise en perspective que leurs enseignants n'ont pas effectué. Autant dire qu'il s'agit là d'une attente vaine qui explique elle-même la vanité de ces enseignements.

Pour qu'il en aille autrement, il faudrait que les juristes eux-mêmes, faisant l'effort d'intégrer les débats venant d'autres disciplines, deviennent des "passeurs" et montrent aussi en quoi des lumières viennent d'ailleurs. À ce jour, il n'est pas sûr que ces aptitudes soient très diffusées parmi les juristes.

Le développement de ces enseignements passe donc par une évolution de la **formation des enseignants**, et, au premier chef, de la formation prédoctorale (maitre à finalité doctorale) et du doctorat.

Entre temps deux voies devraient être explorées :

- la constitution **d'équipes pluridisciplinaires**, surtout destinées à court terme à concevoir les cours et le matériel pédagogique et à moyen terme à animer et diriger maitres à finalité doctorale et études doctorales
- le recours aux moyens qu'offre la **formation permanente** dont les enseignants-chercheurs ignorent le plus souvent jusqu'à l'existence.

2° L'inscription d'enseignements pluridisciplinaires dans la formation initiale des juristes devrait être l'occasion d'une mise en œuvre pédagogique originale. Originalité dans les rythmes d'enseignement, originalité dans les méthodes d'apprentissage avec production d'un matériel pédagogique ad hoc.

Les mutations évoquées peuvent demander un long travail voué à la conception des enseignements, à la naissance d'équipes pluridisciplinaires, à la production de matériaux pédagogiques...