

«But one may criticize even what one reveres. Law is the business to which my life is devoted, and I should show less than devotion if I did not do what in me lies to improve it, and, when I perceive what seems to me to be the ideal of its future, if I hesitated to point it out and to press toward it with all my heart».

Oliver Wendell Holmes, Jr.
*The Path of the Law**

Les «law schools» aux États-Unis : Edutopia ?

François R. VAN DER MENSBRUGGHE**

Chargé de cours à la Faculté de Droit, de Science politique et de Criminologie de l'Université de Liège (ULg), professeur à la Faculté de Droit de l'Université Saint-Louis, Bruxelles

Roscoe Pound (1870-1964), doyen de la *Harvard Law School* de 1916 à 1936, est connu pour avoir participé à la fondation de la première revue de Droit comparé aux États-Unis. Nourrissant un intérêt pour la sociologie et ses rapports avec le droit, Pound est aussi connu pour être intervenu dans l'École juridique réaliste, sinon comme fondateur, du moins comme un de ses précurseurs. Convaincu que les caprices inconscients des juges exercent un contrôle sur leur pouvoir discrétionnaire, il insiste sur le fait que l'on doive se soustraire d'une fixation abstraite et absolue pour les «règles en caractères gras» (*«black-letter rules»*) pour au contraire embrasser une approche raisonnée qui tienne compte de considérations sociologiques, économiques et politiques. Il balaie du revers de la main les «moines juridiques» qui se meuvent, leur vie durant, dans une atmosphère de droit pur, formaliste, détachés des éléments de l'humain. Le droit sert à ordonnancer les intérêts sociaux. Dans ce contexte, le juge se doit d'être un «ingénieur social» appelé à exercer sa profession en

* O. WENDELL HOLMES Jr., «The Path of the Law», 10 *Harvard Law Review* 457 (1897).

** Les commentaires sont bienvenus: fvdmensbrugghe@ulg.ac.be.

pleine connaissance des circonstances dans lesquelles ses décisions produiront leurs effets. Sans aller jusqu'à prétendre que l'université remplit une fonction d'ingénierie de «l'âme juridique» américaine, nous pouvons nous reporter à un adage ancien: «Le droit qui s'enseigne est le droit qui règne»... Pareil adage prête moins à controverse. Il invite à une lecture «jurisculturelle» (chère à Pierre Legrand⁽¹⁾). L'enseignement du droit aux États-Unis intéresse l'auteur de ces lignes à plusieurs titres. D'abord, il est chargé de l'enseignement du Droit américain dans deux universités belges. À ce titre, un problème majeur qui se pose est celui de concilier la substance de la matière avec la méthodologie en usage en Europe continentale. Peut-on enseigner les fondements de la doctrine de «*consideration*» sans passer par un minimum d'échanges avec les étudiants chargés de débusquer les éléments de la «*consideration*» – «*detriment/benefit*» – dans un amas de «*cases*» à lire au préalable⁽²⁾? Par ailleurs, l'intérêt pour le sujet découle d'une réflexion générale sur les études de droit qui traverse nos pays depuis longtemps déjà mais qui a pris une résonance particulière au cours de ces dix dernières années. En France, une introspection d'ensemble est en cours. M^{mes} Liora Israel (de l'EHESS) et Rachel Vanneuville (de l'ENS de Lyon) se sont ainsi penchées sur la formation au droit des élites françaises, insistant sur l'importance prise par le barreau des affaires comme facteur explicatif de l'émergence de l'enseignement du droit à Science-Po⁽³⁾. Il est intéressant de noter que Christophe Jamin, qui y dirige l'École de Droit depuis sa création en septembre 2009, aurait largement puisé son inspiration chez les réalistes américains. L'influence des «*law schools*» américains – avec sa méthode socratique (une forme de violence institutionnelle obligée) – serait omniprésente. Aux Pays-Bas, il existe un florilège de réflexions sur la «recette de fabrication» des juristes⁽⁴⁾. Évidemment, les États-Unis ne sont pas en reste. Dans sa dernière publication, Richard Posner consacre un chapitre entier aux réformes qu'il juge indispensables du «*law school curriculum*» américain⁽⁵⁾. C'est dans ce contexte qu'il nous appartient de broser un éventail de considérations propres à l'enseignement et l'apprentissage du droit aux États-Unis d'Amérique, ruisselant à terme sur la pratique des juristes américains. Traiter de ce sujet, c'est poursuivre une transmission du savoir dans un cadre spécifique – les «*law schools*» (I). Il nous restera ensuite à analyser la pédagogie en vigueur dans ces établissements d'enseignement supérieur (II).

(1) P. LEGRAND, «Sur l'analyse différentielle des juriscltures», *Rev. Int. Dr. Comp.*, 1999, pp. 1053-1071.

(2) En sens inverse, un étudiant du Droit français aux États-Unis ne pourrait se passer du commentaire d'arrêt...

(3) Cf. L. ISRAEL et R. VANNEUVILLE, «Enquête sur la formation au droit en France: l'exemple des formations extra-universitaires», *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 2014, n° 72, pp. 141-162.

(4) Cf. C. STOLKER, *Rethinking the Law School*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.

(5) Cf. R. POSNER, *Divergent Paths. The Academy and the Judiciary*, Cambridge, Ma., Harvard University Press, 2016.

I. LE CADRE INSTITUTIONNEL DES "LAW SCHOOLS"

L'accès aux «*law schools*» américaines (A) se doit d'être traité avant d'en dresser l'inventaire (B).

A. L'accès aux "law schools"

Si les cours de droit en Angleterre et aux États-Unis portent les mêmes intitulés, les étudiants américains sont engagés dans un cursus d'études de *Master* (les étudiants anglais entamant leurs études de droit au sortir de l'enseignement secondaire). En effet, les étudiants américains accèdent aux études de droit après avoir effectué quatre années de *undergraduate studies*. Les *colleges* ou *universities* (les deux termes étant synonymes aux États-Unis) dispensent un savoir propédeutique aboutissant à la délivrance d'un diplôme en «*Bachelor of Arts*», ou en «*Bachelor of Science*»⁽⁶⁾. Les étudiants peuvent emprunter l'une ou l'autre de ces deux voies pour ensuite accéder à une *law school*. En guise de spécialisation, les étudiants s'orientent de manière plus pointue durant leurs études de bachelier en optant pour une majeure («*a major*»). À la différence de la médecine⁽⁷⁾, aucune majeure spécifique n'est requise pour accéder à une *law school*. Du reste, l'Association des barreaux américains (*American Bar Association*, ci-après «*ABA*») se refuse à préconiser une recommandation spécifique⁽⁸⁾⁽⁹⁾. Il est à noter qu'un nombre limité d'institutions offre deux majeures qui se concentrent plus spécifiquement sur le droit : «*Pre-Law*» et «*Criminal*

⁽⁶⁾ Traditionnellement, les *colleges* offraient uniquement des programmes de bachelier (*bachelor's degrees*) tandis que les *universities* offraient également des programmes de master (*master's degree*), voire une formation doctorale (PhD). La distinction s'est aujourd'hui estompée, certaines *universities* n'offrant aucun programme de master (ex. *Winthrop University* dans l'État de Caroline du sud) alors que des *colleges* les offrent bien (ex. *Boston College*). Le choix de termes est laissé à l'appréciation des institutions. De façon générale, les américains considèrent qu'une personne qui poursuit ses études après le secondaire est «*in college*», même si elle est formellement inscrite dans une université. Il existe également des «*community colleges*» à vocation professionnalisante (infirmiers, mécaniciens, professions du BTP) qui sont d'accès libre : toute personne titulaire d'un diplôme du secondaire (*high school*) peut s'y présenter.

⁽⁷⁾ Les étudiants qui souhaitent embrasser une carrière médicale ne peuvent prétendre à un *Med School* sans avoir fait une majeure en pré-médecine («*pre-med*»).

⁽⁸⁾ L'*American Bar Association* est une organisation privée constituée en 1878. Elle comprend aujourd'hui 400.000 membres (inscrits à titre volontaire). Les avocats américains ne connaissent pas d'inscription obligatoire à un barreau national (à noter qu'il existe la «*Federal Bar Association*», créée en 1920 qui s'occupe exclusivement des praticiens devant les juridictions fédérales – soit 17.000 personnes, en ce compris 1.200 juges fédéraux – inscrits à titre volontaire). Chaque État a son propre barreau («*state bar association*») chargé d'administrer les conditions d'accès au barreau de l'État et chargé de la discipline (par ex. *Virginia State Bar*). Dans certains États, il existe en plus une entité à caractère volontaire qui prodigue des conseils, entre autres, sur la gestion des cabinets d'avocats et qui émet des avis sur les projets de lois de l'État concerné (par ex. *Virginia Bar Association*).

⁽⁹⁾ D'après la Commission chargée de l'enseignement et l'accès au barreau («*Section of Legal Education and Admissions to the Bar*»), «*The ABA does not recommend any undergraduate majors*

ses décisions produiront
sité remplit une fonction
avons nous reporter à un
ui règne»... Pareil adage
jurisculturelle» (chère à
Unis intéresse l'auteur de
l'enseignement du Droit
problème majeur qui se
avec la méthodologie en
ondements de la doctrine
ranges avec les étudiants
ion» – «*detriment/bene-*
ar ailleurs, l'intérêt pour
de droit qui traverse nos
nce particulière au cours
ction d'ensemble est en
ville (de l'ENS de Lyon)
lites françaises, insistant
me facteur explicatif de
(3). Il est intéressant de
Droit depuis sa création
iration chez les réalistes
- avec sa méthode socra-
) – serait omniprésente.
«recette de fabrication»
n reste. Dans sa dernière
aux réformes qu'il juge
) C'est dans ce contexte
ations propres à l'ensei-
l'Amérique, ruisselant à
ce sujet, c'est poursuivre
les «*law schools*» (I). Il
dans ces établissements

Rev. Int. Dr. Comp., 1999,

ne pourrait se passer du com-

au droit en France : l'exemple
des juridiques, 2014, n° 72,

bridge University Press, 2014.
ry, Cambridge, Ma., Harvard

Justice»⁽¹⁰⁾. Quoique sujet à de fortes variations, les cours donnés dans une majeure en «Pre-Law» s'articulent pour l'essentiel autour de quatre thèmes:

- i. L'écriture et l'art de la parole («*writing and speaking skills*»). Les cours comprennent la composition anglaise, la rhétorique, la communication et le théâtre.
- ii. La résolution de problèmes («*problem-solving skills*»). Les cours comprennent l'économie, les statistiques, la philosophie et les affaires («*entrepreneurship*»).
- iii. La compréhension du comportement humain («*understanding human behavior*»). Les cours comprennent l'anthropologie, la psychologie, l'histoire et la sociologie.
- iv. Des sujets relatifs au droit («*topics related to law*»). Les cours comprennent la science politique, les institutions («*government*»), le droit et l'éthique.

Les majeures les plus communément suivies pour accéder dans une *law school* sont l'histoire, la science politique, la psychologie et «*Criminal Justice*».

L'accès aux études de droit aux États-Unis se fait au moyen d'une pondération de quatre éléments principaux. Indépendamment d'une lettre de motivation («*personal statement*») et de lettres de recommandations, les deux principaux éléments sont les notes obtenues lors de quatre années d'études universitaires («*Grade Point Average*» ou GPA) et un test standard qui – pour cause – ne relève en rien de connaissances juridiques au sens formel du terme («*Law School Aptitude Test*» ou LSAT)⁽¹¹⁾. Pour ce qui concerne le GPA, la moyenne des notes se calcule selon une échelle numérique de cinq points, allant du chiffre 0 (correspondant à la lettre F) au chiffre 4 (correspondant à la lettre A)⁽¹²⁾. Le LSAT, quant à lui, est constitué d'un test standardisé organisé à l'échelon national par un Conseil d'admission aux études de droit («*Law School Admission Council*» ou LSAC)⁽¹³⁾. Créé en 1947 par – et pour – les deux seules

or group of courses to prepare for law school». Voy. http://www.americanbar.org/groups/legal_education/resources/pre_law.html (consulté le 12 mai 2016).

⁽¹⁰⁾ University of California – Berkeley, Michigan State University. Saint-Xavier University – Chicago, University of Texas – Arlington, University of Maryland – University College, Nova Southeastern University – Florida, Champlain College – Burlington, Vermont.

⁽¹¹⁾ Indépendamment du GPA et du LSAT, les «*law schools*» privilégient les candidats ayant déjà un parcours professionnel.

⁽¹²⁾ La lettre «A» signifie l'excellence, la lettre «C» une note moyenne, et la lettre «F» correspond à une note d'échec. Sauf exception, les institutions ne donnent pas la lettre «E». Les valeurs numériques sont attribuées comme suit: A = 4, B = 3, C = 2, D = 1, et F = 0. Il est à noter enfin qu'une nuance positive (ex. B+) infléchit la GPA de 0,33 points vers le haut (soit 3,33), tandis qu'une nuance négative (par ex. A-) infléchit la GPA de 0,33 points vers le bas (soit 3,67). Très peu d'institutions offrent A+.

⁽¹³⁾ La «*Law School Admission Council*» est une société à but non lucratif («*non-profit corporation*») qui chapeaute des «*law schools*» américaines, canadiennes, et australiennes. Les «*law schools*» accréditées par l'ABA sont d'office membres du LSAC.

cours donnés dans une
 our de quatre thèmes :

aking skills»). Les cours
rique, la communication

skills»). Les cours com-
losophie et les affaires

(«understanding human
gie, la psychologie, l'his-

law»). Les cours com-
government»), le droit et

ar accéder dans une law
gie et «Criminal Justice».
uit au moyen d'une pon-
mment d'une lettre de
ommandations, les deux
 quatre années d'études
test standard qui – pour
au sens formel du terme
qui concerne le GPA, la
nérique de cinq points,
fre 4 (correspondant à la
st standardisé organisé
es de droit («Law School
et pour – les deux seules

ricanbar.org/groups/legal_edu-

ity. Saint-Xavier University –
1 – University College, Nova
Vermont.

rivilégient les candidats ayant

renne», et la lettre «F» corres-
t pas la lettre «E». Les valeurs
1, et F = 0. Il est à noter enfin
ers le haut (soit 3,33), tandis
ers le bas (soit 3,67). Très peu

non lucratif («non-profit cor-
es, et australiennes. Les «law

universités de Yale et Harvard, ce test fut rapidement adopté à l'échelle nationale comme clé d'accès obligatoire à toutes les «law schools»⁽¹⁴⁾. Il est organisé quatre fois l'an, dure 3 heures et demie, et comporte quatre volets constitués pour l'essentiel de questions à choix multiple :

- (i) Le raisonnement logique («Logical reasoning» : également connu sous l'appellation «Arguments») : cette partie évalue la capacité des étudiants à trouver des éléments d'information pertinents dans un texte et à en faire ressortir et évaluer différents arguments. Constituée de deux parties de 25 questions chacune, les étudiants disposent d'un peu plus d'une heure (70 minutes) pour compléter cette partie.
- (ii) Le raisonnement analytique («Analytical reasoning» : également connu sous l'appellation «Games») : cette partie évalue la capacité des étudiants à évaluer l'impact de règles sur des décisions. Constituée de 25 questions, l'épreuve dure 35 minutes.
- (iii) La compréhension de texte («Reading comprehension») : sur une durée de 35 minutes, les étudiants, doivent lire quatre textes et répondre à une batterie de questions se rapportant aux idées principales qui y sont développées. À l'occasion, ils doivent comparer des textes offrant des perspectives différentes sur un même problème («Comparative reading»).
- (iv) La rédaction d'une dissertation («Essay») sur une durée de 35 minutes (deux pages maximum). Celle-ci ne fait pas l'objet d'une notation. La dissertation est scannée et envoyée aux différentes law schools désignées par le candidat, accompagnant les résultats pour les autres sections. De l'avis général, les law schools ne procèdent pas à une lecture systématique des dissertations (rédigées à la main), préférant s'en remettre aux lettres de motivation («personal statements»).

Les mauvaises réponses aux épreuves du LSAT ne sont pas comptabilisées (elles ne font pas l'objet de soustraction de points). Il est par conséquent vivement conseillé de ne pas laisser de questions sans réponses (l'étudiant ayant au moins une chance sur cinq de répondre correctement même si la réponse a été donnée au hasard). Notée sur une échelle de 120 à 180 points, les law schools les plus prestigieuses fixent le seuil d'admission à 170 points⁽¹⁵⁾. D'après une

(14) Pour un compte-rendu historique du LSAT, cf. W. P. LAPIANA, «Merit and Diversity: The Origins of the Law School Admission Test», in *Before the Paper Chase. The Scholarship of Law School Preparation and Admission* (T. A. GARRISON et F. GULRUZZA dir.), Durham, NC, Carolina Academic Press, 2012, pp. 63-90.

(15) Dans la célèbre affaire *Grutter v. Bollinger*, qui traite de la constitutionnalité de «affirmative action» aux États-Unis, Barbara Grutter avait obtenu la note de 161 (et un GPA de 3.8). Son admission à la *University of Michigan Law School* fut refusée. Elle intenta un procès contre la Faculté de droit pour discrimination (violation du 14^e amendement de la Constitution et du Titre VI de la *Civil Rights Act* de 1964). La Cour suprême, par 5 voix à 4, rendit son arrêt en faveur de la Faculté de droit qui, effectivement, tenait compte de la «diversité» des postulants dans sa politique d'admission (diversité raciale, géographique, économique). L'enjeu de cette affaire portait pour

étude effectuée par l'Université de North Texas, les étudiants qui obtiennent la moyenne la plus élevée au LSAT sont les étudiants ayant fait une majeure en mathématiques/physique (moyenne de 160)⁽¹⁶⁾. Paradoxalement, les étudiants ayant suivi une majeure en «Pre-Law» ou «Criminal Justice» sont ceux dont la moyenne au test sont les plus faibles (respectivement 148,3 et 146). Évidemment, le LSAT a un coût (\$175 en octobre 2016) et nombre d'étudiants ont recours à des sociétés de préparation de tests qui en font un business. Le nombre d'étudiants qui présentent le LSAT a chuté considérablement depuis 2010 (jusqu'à 16 % par an) même si une légère reprise s'est amorcée en février 2014 (+ 1,1 %)⁽¹⁷⁾. Prenant du recul, le LSAT est crédité de la vertu d'appliquer un test standard, à l'échelle du pays, qui fait abstraction des notes reçues dans les universités (celles-ci sont notoirement connues pour pratiquer une inflation de notes). Autrement dit, le LSAT serait un «égalisateur» («leveler»). Versant négatif de la chose, le LSAT est critiqué comme concentrant trop d'importance – un examen écrit de trois heures et demie – aux conséquences exagérément déterminantes⁽¹⁸⁾. Aujourd'hui, certaines *law schools* soulignent la «tyrannie» du LSAT, voire décident de s'en dispenser entièrement⁽¹⁹⁾. Jusqu'à 148 *law schools* se sont montrées disposées à accepter les résultats d'autres examens, en particulier le GRE⁽²⁰⁾. En somme, un vent de révolte souffle sur les conditions d'entrée aux *law schools* américaines.

l'essentiel sur l'interprétation de la clause de protection égale des lois («Equal Protection Clause»). Pour Sandra Day O'Connor, s'appuyant sur un critère d'examen rigoureux («strict scrutiny»), la «diversité» des étudiants constituait un «motif impérieux» («compelling interest») pouvant justifier l'utilisation de considérations raciales dans la politique d'admission de la Faculté de droit. Par ailleurs, la politique d'admission était étroitement circonscrite («narrowly tailored»). Voy. *Grutter v. Bollinger*, 539 U.S. 306 (2003).

⁽¹⁶⁾ Cf. M. NIESWIADOMY, «LSAT Scores of Economic Majors: The 2008-2009 Class Update», in http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1430654 (consulté le 12 mai 2016).

⁽¹⁷⁾ Cf. K. LEE, «The Continuing Decline in LSAT Takers», *Above the Law* (August 18, 2015), in <http://abovethelaw.com/2015/08/the-continuing-declining-in-lsat-takers/> (consulté le 12 mai 2016).

⁽¹⁸⁾ Cf. S. TUROW, *One L. The Turbulent Story of a First Year at Harvard Law School*, New York, Warner Books, 1977, pp. 14-15.

⁽¹⁹⁾ Seule la *Arizona State University* (James E. Rogers College of Law) a adopté cette politique («LSAT optional policy for all» policy). Cf. S. RANDAZZO, «Move Over LSAT. Here Comes the GRE», *The Wall Street Journal*, 22 février 2016; J. R. TUNG, «Dropping the LSAT Requirement. Is This a New Trend?», in http://blogs.findlaw.com/greedy_associates/2016/03/dropping-the-lsat-requirement-is-this-a-new-thing.html (consulté le 12 mai 2016). L'ABA (dans sa section «Legal Education and Admissions to the Bar») a par ailleurs dispensé certaines «law schools» de l'obligation du LSAT (pour un contingent limité d'étudiants – fixé à 10 % de la promotion de 1^{re} année).

⁽²⁰⁾ *Ibid.* Le GRE («Graduate Record Examination») présente l'avantage d'une organisation beaucoup plus fréquente (le LSAT s'organise 4 fois par an) et une prise de connaissance quasi immédiate des résultats (l'attente moyenne pour les résultats du LSAT est de 3 semaines). Le GRE est par ailleurs considéré comme plus facile que le LSAT. Le GRE est le produit d'une autre organisation – *Educational Testing Service* (ETS) – qui, comme LSAC, est une société à but non lucratif («non-profit corporation»).

udiants qui obtiennent la
yant fait une majeure en
loxalement, les étudiants
ustice» sont ceux dont la
: 148,3 et 146). Évidem-
: nombre d'étudiants ont
it un business. Le nombre
éramblement depuis 2010
amorcée en février 2014
e la vertu d'appliquer un
des notes reçues dans les
: pratiquer une inflation
eur» («leveler»). Versant
ncentrant trop d'import-
ix conséquences exagéré-
ools soulignent la «tyran-
ment⁽¹⁹⁾. Jusqu'à 148 law
tats d'autres examens, en
souffle sur les conditions

is («Equal Protection Clause»
igoureux («strict scrutiny»), la
lling interest») pouvant justifier
de la Faculté de droit. Par ail-
wly tailored»). Voy. *Grutter v.*

The 2008-2009 Class Update»,
nsulté le 12 mai 2016).
e the Law (August 18, 2015), in
ers/ (consulté le 12 mai 2016).
arvard Law School, New York,

f Law) a adopté cette politique
: Over LSAT. Here Comes the
opping the LSAT Requirement.
ates/2016/03/dropping-the-lsat-
'ABA (dans sa section «Legal
ines «law schools» de l'obliga-
de la promotion de 1^{re} année).

L'avantage d'une organisation
ne prise de connaissance quasi
AT est de 3 semaines). Le GRE
est le produit d'une autre orga-
st une société à but non lucratif

B. L'inventaire des «law schools»

En termes quantitatifs, le pays dispose de 207 «law schools» accrédités par l'ABA⁽²¹⁾. Sur le nombre total des «law schools», la majorité est privée (il existe 83 «law schools» publiques: l'État de Californie en compte 5: Berkeley, Davis, Hastings, Irvine, et Los Angeles). Certaines sont confessionnelles: catholiques (ex. Georgetown ou Boston College), juives (Benjamin Cardozo Law School ou Jacob D. Fuchsberg Law Center⁽²²⁾), mormones (J. Reuben Clark Law School at Brigham Young University⁽²³⁾). Enfin, il existe plusieurs institutions autonomes, privées – des «free-standing law schools» – non affiliées à quelque université que ce soit. Elles sont au nombre de 20, soit environ 10% de l'ensemble des «law schools» américaines⁽²⁴⁾. Ainsi, *Appalachian School of Law*, dans l'État de Virginie, a été fondé en 1994 et compte 350 étudiants provenant de 26 États⁽²⁵⁾. De l'avis général, le nombre des «law schools» devrait baisser au cours des vingt prochaines années car les inscriptions d'étudiants sont en forte baisse. La première raison derrière cette chute s'explique par les coûts exorbitants des études et les incertitudes liées aux débouchés professionnels. D'après une étude menée par l'ABA au printemps 2012, seuls 55 % des diplômés en droit avaient réussi à trouver un emploi en adéquation avec leur formation au sortir de leurs études. Ce faisant, les frais d'inscription ont quasiment doublé en dix ans, passant de \$23.000 en 2001 à \$40.500 en 2011. En 2016-2017, les frais d'inscription à Harvard ou NYU s'élèvent à près de \$60.000⁽²⁶⁾. Le tout mène à une situation d'endettement des plus préoccupantes, aux conséquences pré-

⁽²¹⁾ Sur les 207 «law schools» accréditées, une seule ne délivre pas le diplôme de base (J.D.): il s'agit de la *U.S. Army Judge Advocate General's School*. Cinq «law schools» disposent d'une accréditation provisoire. Voy. le site de la ABA: http://www.americanbar.org/groups/legal_education/resources/aba_approved_law_schools.html (consulté le 12 mai 2016).

⁽²²⁾ Sur ces institutions juives, cf. M. HERZ, «The Role of One Religiously Affiliated Law School», 59 *Journal of Legal Education* (2009), p. 136.

⁽²³⁾ Sur cette institution mormone, cf. J. D. GORDON III, «Religiously Affiliated Law Schools, Values, and Professionalism», 59 *Journal of Legal Education* (2009), p. 151.

⁽²⁴⁾ Albany, Appalachian, Charleston, John Marshall (Chicago), Oklahoma City, Thomas Jefferson, Ava Maria, Florida Coastal, Mississippi College, Phoenix, Vermont, Brooklyn, Franklin Pierce, New England, South Texas, William Mitchell, California Western, John Marshall Atlanta, New York Law School, Thomas Cooley.

⁽²⁵⁾ Sur cette institution, voy. <http://www.asl.edu/About-ASL/Facts.html> (consulté le 12 mai 2016). Les frais d'inscription pour 2016-2017 s'élèvent à \$31.525.

⁽²⁶⁾ \$59.550 exactement pour Harvard; \$57.544 exactement pour NYU. Le site de *Harvard Law School* considère qu'il faut compter, par année, sur un budget total de \$88.600: voy. <http://hls.harvard.edu/dept/sfs/financial-aid-policy-overview/student-financial-aid-budget/> (consulté le 12 mai 2016). Le site de NYU évalue le coût annuel à \$85.964: voy. <http://www.law.nyu.edu/financialaid/budgetandbudgeting/studentexpensebudget> (consulté le 12 mai 2016).

judiciaires pour les étudiants et la société américaine dans son ensemble⁽²⁷⁾ ⁽²⁸⁾. La deuxième raison qui explique le désenchantement pour le droit a trait aux changements induits par les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les grands cabinets d'avocats, jadis pourvoyeurs de garanties d'engagements pour les jeunes diplômés brillants, n'engagent plus, voire «dégraissent». Qui plus est, nous connaissons un phénomène de délocalisation juridique. Ces phénomènes sont décrits dans deux livres qui ont connu un retentissement considérable dans le monde anglo-américain, tous deux écrits par le professeur Richard Susskind, de l'Université d'Oxford: *Tomorrow's Lawyers* (2013) et *The End of Lawyers?* (2010). Grâce à l'Internet et à la baisse du prix des télécommunications, les grandes sociétés et cabinets d'avocats américains ont bouleversé leurs habitudes de communication et de recherche afin de réduire leurs coûts. Entre autres, ils recourent à des phénomènes de *leasing* d'avocats ou même à des services juridiques fournis par des sociétés basées à l'étranger, particulièrement en Inde (4 avantages: terreau d'influence du *common law*, pays où l'enseignement du droit se fait en anglais, décalage horaire de 10 heures permettant aux cabinets d'américains de fonctionner 24h/24 – 7j/7, et coût de la main-d'œuvre dérisoire⁽²⁹⁾). Connu sous le nom de *Legal Process Outsourcing* (LPO), ce phénomène – loin d'être anecdotique – concernerait 18.000 personnes en Inde avec une croissance annuelle de 30 %, générant des recettes de plus d'un milliard de dollars⁽³⁰⁾. Ce serait le secteur qui connaîtrait la plus forte croissance en Inde⁽³¹⁾.

⁽²⁷⁾ Vu leur endettement, une majorité de diplômés de droit américains rechignent à embrasser une carrière dans le secteur public, préférant de loin les offres lucratives des grands cabinets d'avocats: pour de plus amples développements, cf. J. M. DOLIN, «Opportunity Lost: How Law School Disappoints Law Students, the Public, and the Legal Profession», in *Before the Paper Chase. The Scholarship of Law School Preparation and Admission* (T. A. GARRISON et F. GULIENZA dir.), Durham, NC, Carolina Academic Press, 2012, pp. 405-428: «... the crushing burden of law school debt drives graduates away from lower paying public service jobs into higher paying, but less altruistic jobs. While law schools charge higher tuitions and spin off excess profits to their universities, law students sink further into debt, and the poorest segments of society suffer from the lack of attorneys able to address a range of social ills» (pp. 408-409). Dans le même sens, cf. R. GRANFIELD, *Making Elite Lawyers*, New York, Routledge, 1992: «Only an average of 2 percent the graduates from Harvard, Yale, NYU, Stanford and the Universities of Michigan, California, Chicago, and Pennsylvania went directly into public interest practice».

⁽²⁸⁾ Pour une analyse d'ensemble du problème de l'endettement des étudiants américains, cf. S. BOND, «Student debt weighs heavily on young Americans», *Financial Times*, 31 juillet 2012, p. 6; N. LEMANN, «The Cost of College», *The New Yorker*, 28 mai 2012, p. 28.

⁽²⁹⁾ Il n'est que de comparer les revenus moyens d'un avocat américain (\$95.000) avec ceux d'un avocat indien (\$20.000). Voy. <http://legalcareers.about.com/od/jobmarket/a/Offshoring.htm> (consulté le 12 mai 2016).

⁽³⁰⁾ Voy. l'étude d'une société de recherche indienne (*ValueNotes*) sur le site suivant: <http://www.sourcingnotes.com/content/view/913/30/>. Voy. aussi la revue américaine *Forbes*, du 31 janvier 2013: <http://www.forbes.com/sites/petercohan/2013/01/31/does-america-need-202-law-schools/> (sites consultés le 12 mai 2016).

⁽³¹⁾ Pour plus d'informations, cf. <http://legalcareers.about.com/od/jobmarket/a/Offshoring.htm> (consulté le 12 mai 2016).

dans son ensemble⁽²⁷⁾ (28).
 t pour le droit a trait aux
 de l'information et de la
 s pourvoyeurs de garan-
 ts, n'engagent plus, voire
 inomène de délocalisation
 livres qui ont connu un
 néricain, tous deux écrits
 é d'Oxford: *Tomorrow's*
 e à l'Internet et à la baisse
 et cabinets d'avocats amé-
 ation et de recherche afin
 es phénomènes de *leasing*
 par des sociétés basées à
 reau d'influence du *com-*
 aglais, décalage horaire de
 onctionner 24h/24 – 7j/7,
 s le nom de *Legal Process*
 ecodotique – concernerait
 lle de 30%, générant des
 le secteur qui connaîtrait

américains rechignent à embras-
 s lucratives des grands cabinets
 , «Opportunity Lost: How Law
 sion», in *Before the Paper Chase*.
 GARRISON et F. GULIUZZA dir.),
 he crushing burden of law school
 to higher paying, but less altruis-
 s profits to their universities, law
 suffer from the lack of attorneys
 sens, cf. R. GRANFIELD, *Making*
 percent the graduates from Har-
 rnia, Chicago, and Pennsylvania

ment des étudiants américains,
Financial Times, 31 juillet 2012,
 i 2012, p. 28.

américain (\$95.000) avec ceux
 /od/jobmarket/a/Offshoring.htm

notes) sur le site suivant: <http://>
 américaine *Forbes*, du 31 janvier
 -america-need-202-law-schools/

/od/jobmarket/a/Offshoring.htm

LARCIER

L'accréditation des «*law schools*» par la ABA se fait depuis 1923, à l'initiative du Président de la Cour suprême, Chief Justice William Howard Taft⁽³²⁾. L'accréditation n'est pas obligatoire mais hautement encouragée: la plupart des États ne permettront pas aux diplômés de droit d'une «*law school*» non accréditée de passer les examens du barreau de l'État en question. Autrement dit, le système est censé encourager la mobilité géographique, les candidats pouvant se présenter partout, au gré de leur choix. La seule exception notable à ce système d'accréditation est l'État de Californie qui gère son propre système d'accréditation et qui organise l'examen au barreau le plus difficile du pays. La ABA, quant à elle, est composée de nombreuses commissions, dont une plus spécialement chargée de l'enseignement juridique: «*Section of Legal Education and Admissions to the Bar*»⁽³³⁾. Celle-ci voit le jour à l'occasion de la généralisation des examens écrits à la fin du 19^e siècle (1893), censée mettre un terme à l'arbitraire auquel les américains associent les examens oraux. Très rapidement, les examens se font sous forme de problèmes pratiques à résoudre. La *Section* a aussitôt adopté un seuil de standards à respecter et une liste des «*law schools*» qui s'y conforment. Aujourd'hui, la *Section* est constituée de 28 sous-sections et est composée de 10.000 membres. Outre l'ABA, des standards plus stricts sont établis par «*the Association of American Law Schools*» – également une organisation privée – auxquels 179 «*law schools*» souscrivent⁽³⁴⁾. On le voit, c'est un système de liberté absolue de l'enseignement qui prévaut, le pays ne connaissant pas de loi sur l'enseignement supérieur en général et sur l'enseignement du droit en particulier.

Classées sur quatre échelons («*1st tier to fourth tier*»), l'on a tendance à focaliser son attention sur le premier échelon, les «*law schools*» américaines les plus prestigieuses: Yale, Harvard, Stanford, Columbia, Chicago, NYU, Berkeley, Michigan (Ann Arbor), et Georgetown⁽³⁵⁾. Pour être tout à fait honnête, seule une douzaine de «*law schools*» (tout au plus) méritent autant d'honneur⁽³⁶⁾. La vaste majorité n'a pas de grandes prétentions scientifiques et se situe dans une approche d'enseignement du droit de l'État où elles se trouvent, puisant leurs étudiants dans un vivier local. À titre d'illustration, la «*law school*» de Western New England University dans l'État de Massachusetts entretient des liens étroits et chaleureux avec le barreau local et quelque part, il n'y a rien là de plus normal: le Droit américain (fédéral) est marginal. L'essentiel se fait au niveau étatique. Les américains se réfèrent à une poignée de «*national law schools*» où l'enseignement ne donne pas la préférence au droit d'un seul État

⁽³²⁾ J. PODGERS, «A Unique Role. Legal Education Section Celebrates Centennial», *ABA Journal*, March 1993, p. 99.

⁽³³⁾ Voy. le site suivant: http://www.americanbar.org/groups/legal_education.html (consulté le 12 mai 2016).

⁽³⁴⁾ Sur *The Association of American Law Schools*, voy.: <http://www.aals.org> (consulté le 12 mai 2016). Cf. aussi A. T. VON MEHREN et P. L. MURRAY, *Law in the United States*, 2^e éd., Cambridge, Cambridge University Press, 2007, p. 253.

⁽³⁵⁾ Répertoire ici selon leur classement par «Top-Law-Schools.Com»: <http://www.top-law-schools.com/rankings.html> (consulté le 12 mai 2016).

⁽³⁶⁾ Cf. P. JESTAZ et C. JAMIN, *La doctrine*, Paris, Dalloz, 2004, p. 267.

LARCIER

mais où les étudiants comparent des affaires de tout le pays, un exercice censé renforcer l'idée de dynamique du «common law» américain⁽³⁷⁾.

Sur le plan institutionnel, plusieurs différences distinguent les «law schools» américaines de leurs homologues anglaises. Tout d'abord, la majorité de professeurs aux États-Unis ne sont pas détenteurs d'un «doctorat» au sens européen du terme⁽³⁸⁾. Il suffit du diplôme de J.D., de qualités pédagogiques, d'engagement au service de la communauté, et de ce qu'on appelle «devotion to scholarship». Par ailleurs, les universités américaines disposent de plus d'autonomie que les universités anglaises, notamment sur le plan budgétaire (sous réserve de changements récents). Jusqu'à il y a peu, en Angleterre, la gestion de la masse salariale était traditionnellement fixée selon des barèmes fixés par le gouvernement. Les variables d'ajustement étaient pour ainsi dire inconnues. Le détail peut paraître anodin mais la conséquence de cette situation était que la mobilité entre universités s'en trouvait fort affectée: la pratique américaine d'attirer des professeurs prestigieux – sur le plan national ou international – d'autres universités était inexistante en Angleterre. Enfin, les «law schools» américaines sont astreintes à des obligations de transparence peu communes. Ceci est le résultat d'initiatives d'étudiants⁽³⁹⁾ voulant à la fois améliorer l'information des «consommateurs» et renouveler le modèle traditionnel d'enseignement aux États-Unis. Pour l'essentiel, les préoccupations se fondent sur la nécessité de corriger l'asymétrie d'information qui fait en sorte que les «law schools» fixent les droits d'inscription à leur guise, sans du tout tenir compte du marché de l'emploi pour les juristes («employment outcomes»). La crise de l'endettement des étudiants américains (plusieurs articles de presse comparant cette crise à celle des «subprime mortgages») et la volonté de rendre les études de droit plus abordables expliquent cette situation. Pas moins d'une quinzaine de «law schools» ont été assignées en justice pour avoir prétendument induit leurs étudiants en erreur avec des informations trompeuses sur les débouchés professionnels («deceptive employment data»). Il existe également une affaire de «negligent enrollment» (inscription négligente).

II. LA PÉDAGOGIE DES «LAW SCHOOLS»

Partons de l'Angleterre (le mot «Angleterre» s'impose puisque la question est toute autre en Ecosse). On le sait: l'Angleterre est longtemps empreinte

⁽³⁷⁾ Cf. S. TUROW, *One L. The Turbulent Story of a First Year at Harvard Law School*, op. cit., p. 70.

⁽³⁸⁾ Le diplôme de base – J.D. (*Juris Doctor*) – n'a rien à voir avec le doctorat belge ou français. Certaines personnes poursuivent leurs études au-delà du J.D. pour un S.J.D. (*Scientiae Juridicae Doctor*, parfois appelé J.D.S.), impliquant des recherches fondamentales. Très peu de professeurs en sont titulaires.

⁽³⁹⁾ Voy. les origines de «Law School Transparency» (LST), <http://www.lawschooltransparency.com/blog/about/origins/> (consulté le 12 mai 2016).

d'une
passer
ou cha
de diri
deux i
que l'
expliq
La tro
que d
anglai
qui of
en An
adage
ne pe
writ -
que l'
of Co
digue:
jeunes
social
Lord
bien é
tiques
ses ar
nesse
au ba
un di
Aujou
en Ai
(«tra
droit
terre.
tutell
ser et

trans

(40)

accuei

(41)

largen

LARCIE

it le pays, un exercice censé américain⁽³⁷⁾.

ences distinguent les «law schools». Tout d'abord, la majorité des d'un «doctorat» au sens de qualités pédagogiques, qu'on appelle «*devotion to*» disposent de plus d'autour le plan budgétaire (sous u, en Angleterre, la gestion selon des barèmes fixés par t pour ainsi dire inconnues.

de cette situation était que tée: la pratique américaine national ou international – . Enfin, les «*law schools*» ansparence peu communes. ant à la fois améliorer l'inodèle traditionnel d'ensei- cupations se fondent sur la fait en sorte que les «*law*», sans du tout tenir compte ent *outcomes*»). La crise de rticles de presse comparant olonté de rendre les études Pas moins d'une quinzaine avoir prétendument induit mpeuses sur les débouchés xiste également une affaire

HOOLS»

'impose puisque la question e est longtemps empreinte

r at Harvard Law School, op. cit.,

avec le doctorat belge ou français. our un S.J.D. (*Scientiae Juridicae* mentales. Très peu de professeurs

ttp://www.lawschooltransparency.

LARCIER

d'une démarche d'apprentissage du droit. Les avocats forment les avocats, sans passer par la case universitaire et les étudiants lisent le droit dans les bureaux ou *chambers* d'avocats inscrits au barreau (aujourd'hui encore, il est plus correct de dire «*to read law*», plutôt que «*to study law*»). Jusqu'au début du 19^e siècle, deux universités seulement existent en Angleterre: Oxford et Cambridge (tandis que l'Ecosse – avec une population cinq fois moindre – a cinq universités: ceci explique pour partie l'influence du Droit romain au nord du mur d'Hadrien). La troisième grande université anglaise – l'Université de Londres – ne date que de 1836⁽⁴⁰⁾. Au demeurant, les soubresauts révolutionnaires du 17^e siècle anglais portent un coup quasi fatal aux deux seules institutions universitaires qui offrent un enseignement du droit. Pendant des siècles le droit est regardé en Angleterre sous l'angle de la procédure, non sous celui du fond du droit. Un adage fondamental du Droit anglais est «*remedies precede rights*». La justice ne peut s'obtenir que si le requérant trouve une procédure particulière – un *writ* – permettant de saisir les Cours royales. Dans ces conditions, on conçoit que l'intérêt accordé aux règles de fond du droit soit limité. Les quatre *Inns of Court* – tous situés dans un périmètre de deux kilomètres à Londres – prodiguent une approche des plus pratiques du droit. Familièrement parlant, les jeunes apprentis «mettent les mains dans le cambouis» tout en se positionnant – socialement et professionnellement – dans des réseaux qu'ils espèrent utiles⁽⁴¹⁾. Lord Denning, sans doute le magistrat le plus célèbre du 20^e siècle anglais, avait bien étudié à l'Université d'Oxford (*Magdalen College*), mais c'est en mathématiques qu'il est diplômé (et du reste, une rigueur mathématique se ressent dans ses arrêts). Margaret Thatcher a exercé la profession de *barrister* durant sa jeunesse (spécialisée en... fiscalité). C'est avec un diplôme de chimie qu'elle accède au barreau (du reste, elle était plus fière d'être le premier Premier ministre avec un diplôme de sciences exactes que d'être la première femme Premier ministre). Aujourd'hui, la situation a quelque peu évolué mais l'enseignement du droit en Angleterre reste pour l'essentiel axé sur l'acquisition d'un savoir pratique («*trade schools*»). Produit de la colonisation, les débuts de l'enseignement du droit aux États-Unis empruntent naturellement le même chemin que l'Angleterre. Petit à petit cependant, les *law schools* américains s'affranchiront de leur tutelle britannique (on peut parler de «Harvardisation») (A), pour se singulariser et revêtir leur forme actuelle (B).

A. La «Harvardisation» des «*law schools*»

Le système d'apprentissage du droit en Angleterre sera naturellement transporté aux États-Unis. Comme en Angleterre, les avocats forment les avo-

⁽⁴⁰⁾ Il en ressortira 29 diplômés trois années plus tard. Aujourd'hui, l'Université de Londres accueille 22.000 étudiants.

⁽⁴¹⁾ R. GRANFIELD, *Making Elite Lawyers*, op. cit., p. 21. D'après l'auteur, ce schéma élitiste sera largement repris aux États-Unis.

LARCIER

cats⁽⁴²⁾. Formulé autrement, c'est le barreau – aujourd'hui, the *American Bar Association* (ABA) – qui régleme la formation, et non pas l'université comme c'est le cas en Europe continentale depuis le 12^e siècle. Le système d'apprentissage sera même accentué outre-Atlantique. Les raisons de cet engouement pour les «*apprenticeships*» ou – «*on-the-job legal education*» – aux États-Unis tiennent pour l'essentiel à la langue et à la culture communes, ainsi qu'à l'immensité du territoire américain, s'étendant de l'embouchure du fleuve Saint Laurent jusqu'à la péninsule de Floride. Au 18^e siècle, il y a peu d'universités et quasiment pas de bibliothèques outre-Atlantique... Au demeurant, et contrairement à ce que l'on pense, le fondateur de l'Université de Harvard, établi en 1636, n'est pas John Harvard. Ce dernier a laissé son nom à l'Université en raison, justement, du legs de sa bibliothèque (400 livres) et de la moitié de sa fortune à l'institution⁽⁴³⁾. Roscoe Pound écrira que le principal facteur de formation du droit américain est justement... l'ignorance. On trouve nombre d'apprentis du droit parmi les pères fondateurs des États-Unis (la moitié des signataires de la Déclaration d'indépendance sont des juristes). John Marshall (1755-1835), le premier Président de la Cour suprême, apprendra le droit comme apprenti, tout comme le juge Isaac Charles Parker (1838-1896) – pour lequel William Rehnquist vouait une admiration sans bornes⁽⁴⁴⁾. Robert H. Jackson (1892-1954) quant à lui n'a jamais reçu de diplôme de l'enseignement supérieur (ni *college*, ni *law school*), ne l'empêchant pas d'être le seul américain de l'histoire à avoir été successivement conseil du gouvernement auprès de la Cour suprême («*United States Solicitor General*»), ministre de la Justice («*United States Attorney General*»), et juge à la Cour suprême («*Associate Justice of the United States Supreme Court*»)⁽⁴⁵⁾. Parfois, les apprentis sont assujettis à des cours plus approfondis sous la tutelle de maîtres éclairés en droit et en lettres. Ainsi, George Wyeth est considéré comme le premier professeur de droit des États-Unis. Certains avocats arrondissent leurs honoraires en dispensant des cours à un auditoire

(42) Il en est de même pour la plupart des professions aux États-Unis au 19^e siècle: le juge Stephen Breyer s'exprime à ce sujet dans sa dissidence au fameux arrêt *United States v. Alfonso Lopez*: «*When this Nation began, most workers received their education in the workplace, typically (like Benjamin Franklin) as apprentices. As late as the 1920's, many workers still received general education directly from their employers – from large corporations, such as General Electric, Ford, and Goodyear, which created schools within their firms to help both the worker and the firm. Throughout most of the 19th century fewer than one percent of all Americans received secondary education through attending a high school*», in *United States v. Alfonso Lopez*, 514 U.S. 549 (1995), at 620.

(43) Au début, Harvard s'appelait *New College*. Pour l'histoire de Harvard, voy. <http://www.summer.harvard.edu/blog-news-events/3-lies-harvard> (consulté le 16 octobre 2015).

(44) Cf. J. P. STEVENS, *Five Chiefs. A Supreme Court Memoir*, New York, Little, Brown & Company, 2011, p. 184. Le juge Parker – surnommé «*the Hanging Judge*» – rendit pas moins de 160 sentences de peine capitale. Le juge se défendit en disant que le verdict de culpabilité reposait dans les mains du jury: «*I never hung a man. It is the law*». Voy. <http://www.encyclopediaofarkansas.net/encyclopedia/entry-detail.aspx?entryID=1732> (consulté le 12 mai 2016).

(45) Jackson fut également procureur en chef pour les États-Unis au procès de Nuremberg en 1945-1946. Sur la vie de ce juriste atypique, cf. G. JARROW, *Robert H. Jackson, New Deal Lawyer, Supreme Court Justice, Nuremberg Prosecutor*, Honesdale, Pennsylvania, Calkins Creek, 2008.

aujourd'hui, the American Bar non pas l'université comme siècle. Le système d'apprentissages de cet engouement *education* – aux États-Unis communes, ainsi qu'à l'immensité du fleuve Saint Laurent et peu d'universités et quasiment inexistant, et contrairement à Harvard, établi en 1636, am à l'Université en raison, et de la moitié de sa fortune principal facteur de formation du grand nombre d'apprentis du début du siècle. La moitié des signataires de la loi Marshall (1755-1835), le droit comme apprenti, tout pour lequel William Rehnquist H. Jackson (1892-1954) n'est pas supérieur (ni *college*, ni *university*) de l'histoire à avoir été la Cour suprême (« *United States Attorney General of the United States Supreme Court* ») des cours plus approfondies. Ainsi, George Wyeth et des États-Unis. Certains des cours à un auditoire

États-Unis au 19^e siècle: le juge aux arrêts *United States v. Alfonso* *education in the workplace, typically many workers still received general training, such as General Electric, Ford, and the worker and the firm. Throu-* *icans received secondary education* *vez*, 514 U.S. 549 (1995), at 620. *ire de Harvard, voy.* <http://www.> 16 octobre 2015). *New York, Little, Brown & Com-* *Judge* – rendit pas moins de 160. *verdict de culpabilité reposait dans* <http://www.encyclopediaofarkansas.> 2 mai 2016). *Unis au procès de Nuremberg en* *ert H. Jackson, New Deal Lawyer,* *ylvania, Calkins Creek, 2008.*

LARCIER

de plusieurs dizaines de personnes. L'initiative est souvent détachée de toute structure académique. À partir de 1779, plusieurs institutions universitaires établissent une chaire en droit (par ex. Yale, William & Mary University, University of Pennsylvania), mais pour l'essentiel il s'agit de compléter les autres matières, comme le ferait un professeur de philosophie, parce que le droit a une portée utile non pas seulement pour des praticiens mais pour toute personne désirant s'engager dans la vie publique. L'apprentissage restera la norme jusqu'à la deuxième moitié du 19^e siècle⁽⁴⁶⁾. Établie en 1784 et considérée comme la première institution à se consacrer exclusivement au droit, la « *law school* » de Tapping Reeve dans la ville de Litchfield, dans l'État de Connecticut, se targue d'offrir plus qu'un apprentissage. Elle se vante d'« enseigner le droit comme une science et non pas seulement ou principalement comme une affaire mécanique, ou une collection de fragments d'informations éparpillés »⁽⁴⁸⁾. En réalité, Litchfield n'est que l'extension naturelle d'un cabinet d'avocats débordé par un trop-plein d'étudiants désireux de parfaire leur connaissance du droit sous la tutelle d'avocats réputés. L'apprentissage reçoit des représentations cinématographiques parfois savoureuses. Dans le film *Vers sa destinée* (1939), de John Ford, on voit un jeune Abraham Lincoln campé par Henry Fonda s'ébaudir devant les *Commentaires* de William Blackstone. Couché sur le dos, les jambes plantées contre un arbre, il s'exclame le sourire aux lèvres: « *By gee, that's all there is to it* » (« Bon sang. C'est aussi simple que ça »). Pour des raisons variées, qui tiennent pour l'essentiel au besoin d'élever le niveau des juristes et limiter leur croissance exponentielle, le système d'apprentissage décline petit à petit après la guerre de Sécession. En 1947, on comptera encore 34 États qui reconnaissent l'apprentissage comme voie d'accès au barreau⁽⁴⁹⁾. Le système d'apprentissage n'est pas tout à fait révolu. Aujourd'hui, 4 États continuent de permettre l'accès au barreau par l'apprentissage (Virginia, Vermont, Washington, et la Californie) et 3 États autorisent un panachage d'apprentissage et de formation par un « *law school* » (New York, Maine et Wyoming)⁽⁵⁰⁾. De nombreuses voix se font entendre pour revenir au système d'apprentissage.

(46) B. R. HENDERSON, « Asking the Lost Question: What is the Purpose of Law School », in *Before the Paper Chase. The Scholarship of Law School Preparation and Admission* (T. A. GARRISON et F. GULIUSZA dir.), Durham, NC, Carolina Academic Press, 2012, pp. 3-30, at p. 7.

(47) Harvard n'aura sa *Law School* qu'en 1817, plus de 180 ans après sa création.

(48) Cf. B. R. HENDERSON, « Asking the Lost Question: What is the Purpose of Law School », *op. cit.*, p. 7. Traduction personnelle. L'original se lit: Litchfield « *taught the law as a science, and not merely nor principally as a mechanical business, nor as a collection of loose independent fragments* ».

(49) M. FELDMAN et J. M. FEINMAN, « Legal Education: Its Cause and Cure », 82 *Mich. L. Rev.* 914, 921 (1983-1984). Treize États permettaient encore l'apprentissage en 1966.

(50) Sur environ 84.000 personnes qui passent les examens du barreau chaque année (« *state or multistate bar exams* »), une soixantaine proviennent du système de l'apprentissage (et sont des « *law office readers* »). Pour de plus amples développements, cf. S. P. FARRELL, « The Lincoln Lawyers. Bypassing law school on your way to the bar », *The New York Times, Education Life*, 3 août 2014, pp. 22-23.

LARCIER

Ainsi, parmi une série d'articles publiés dans *The New York Times*, à l'été 2011, nous tombons sur «*Bring Back Apprenticeships*». L'auteur de l'article – David Lat – justifie sa position au regard de la réduction des coûts et d'un retour à une approche plus pratique («on apprend à être plombier en travaillant avec, observant, et imitant un maître expérimenté»). En février 2013, John J. Farmer Jr. se prononce lui aussi, dans les colonnes du *New York Times*, pour un retour à l'apprentissage⁽⁵¹⁾.

Les «*law schools*» telles que nous les connaissons aujourd'hui, à savoir des facultés prodiguant un enseignement du droit dans un ensemble universitaire plus vaste n'apparaîtront qu'à partir de 1817, année de l'établissement de Harvard Law School⁽⁵²⁾ ⁽⁵³⁾. Au 19^e siècle, dans les quelques «*law schools*» qui existent, les professeurs lisent en chaire quelques pages de ce qu'on nomme des «*pleading books*», agrémenté d'explications succinctes, et les étudiants ont pour mission d'en assurer le recopiage et la récitation. Peu de profit se dégage de cette méthode dogmatique. Comme leurs prédécesseurs privés, ces «*law schools*» universitaires sont principalement des «*trade schools*»⁽⁵⁴⁾. C'est alors qu'interviennent trois personnes :

- Charles W. Eliot (1834-1926), le Président de l'Université de Harvard, de 1869 à 1909⁽⁵⁵⁾. Cousin du poète T.S. Eliot, il a une formation de mathématicien et de chimiste. Il insiste sur une méthode clinique et l'offre d'un large éventail de cours («*elective system*») jusqu'alors inconnu aux États-Unis.
- Christopher Columbus Langdell (1826-1906), nommé doyen de la Faculté de droit de Harvard en 1870 (poste qu'il occupera jusqu'en 1895). Lui-même a entamé le droit sur le tas («*clerking in a law office*») avant de poursuivre ses études de droit à Harvard. Pour Langdell, «si le droit est vraiment une science, il convient alors de faire l'objet d'études académiques sérieuses»⁽⁵⁶⁾. Langdell commence son cours de «*Contract*» en interpellant un étudiant sur une affaire précise : «*Mr Fox, will you state*

(51) J. J. FARMER JR., «To Practice Law, Apprentice First», *The New York Times*, February 17, 2013.

(52) Cf. B. R. HENDERSON, «Asking the Lost Question: What is the Purpose of Law School», *op. cit.*, p. 7.

(53) R. GRANFIELD, *Making Elite Lawyers*, *op. cit.* : «While there had already been law professors at various colleges, no established, university-based law school existed before 1817, the year that saw the foundation of Harvard Law School. Harvard Law School was 'essentially a school of the Litchfield type; it afforded an improved method of study under a preceptor in a law office' (p. 24).

(54) *Ibid.*

(55) Pour un compte-rendu de ses accomplissements à Harvard, voy. <http://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance/history-presidency/charles-william-eliot> (consulté le 12 mai 2016). Pour une biographie de Charles W. Eliot, voy. aussi <http://www.anb.org/articles/09/09-00250.html> (consulté le 12 mai 2016).

(56) Cf. B. R. HENDERSON, «Asking the Lost Question: What is the Purpose of Law School», *op. cit.*, p. 7. Traduction personnelle. L'original se lit : «If law really was a science, then it deserved serious academic study».

New York Times, à l'été 2011, l'auteur de l'article – David... des coûts et d'un retour à l'ombier en travaillant avec, février 2013, John J. Farmer *New York Times*, pour un retour

issons aujourd'hui, à savoir t dans un ensemble univer- 17, année de l'établissement s les quelques «*law schools*» es pages de ce qu'on nomme ccinctes, et les étudiants ont tion. Peu de profit se dégage édecresseurs privés, ces «*law trade schools*»⁽⁵⁴⁾. C'est alors

de l'Université de Harvard, Eliot, il a une formation de ne méthode clinique et l'offre m») jusqu'alors inconnu aux

), nommé doyen de la Faculté ccupera jusqu'en 1895). Lui- *ing in a law office*») avant de our Langdell, «si le droit est faire l'objet d'études acadé- son cours de «*Contract*» en cise: «*Mr Fox, will you state*

, *The New York Times*, February 17,

That is the Purpose of Law School»,

there had already been law professors ol existed before 1817, the year that hool was 'essentially a school of the r a preceptor in a law office» (p. 24).

arvard, voy. <http://www.harvard.edu/am-eliot> (consulté le 12 mai 2016). www.anb.org/articles/09/09-00250.html

What is the Purpose of Law School», v really was a science, then it deserved

the facts in the case of Payne v. Cave?»... Ainsi naît la «Langdellian *case method*» ou tout simplement «*case method*» qui reste en vigueur aux États-Unis (surtout en première année)⁽⁵⁷⁾.

- James Barr Ames (1846-1910) succède à Langdell comme doyen de la «*law school*» de Harvard, et ce jusqu'en 1910. Il poursuit l'œuvre anti-formaliste de Langdell.

Langdell part de deux constats. Premièrement, il considère que l'emploi exclusif des «*pleading books*» a dégénéré en un exercice stérile de mémoire, ne laissant aucune place à la discussion. De surcroît, il y a disette de bons traités théoriques et les professeurs de l'époque ne se sentent pas de taille à en composer de nouveaux. Par ailleurs, Langdell observe qu'à la variété inhérente du Droit américain s'ajoute une procédure qui atteint des complications inouïes. L'esprit juridique américain appelle, sans doute plus qu'ailleurs, une part de ruse (ce n'est pas pour rien que les juristes américains s'adonnent à la théorie des jeux). Langdell en tire la conclusion que le droit ne peut pas s'enseigner convenablement par une méthode dogmatique. Dans ces conditions, il considère que le droit doit s'enseigner comme l'anatomie, par la dissection des espèces, d'après une méthode inductive. Il fonde ce qu'on appelle le *case-system*, à savoir l'enseignement du droit par la jurisprudence, à la manière des sciences expérimentales. Le professeur entame directement avec ses étudiants la discussion des *cases*. Il les avertit de lire, avant chaque cours, un certain nombre de *cases*. En arrivant au cours, le professeur – plutôt que de procéder à un exposé *ex cathedra* – interroge ses étudiants, leur fait dégager dans chaque arrêt les faits et les questions de droit, demande leur opinion sur les motifs et le dispositif, répond à leurs questions et instaure une discussion⁽⁵⁸⁾. Aucun échange, ni en cours, ni à l'examen, ne portera sur la définition d'un *tort*, ou d'un *easement*. L'enseignement des éléments du droit n'est pas vu comme une priorité. Pour le Doyen Ames, un cours de philosophie du droit se devait d'être placé à la fin et non pas au début des études, dispensé comme cours facultatif réservé à une élite, car la majorité des étudiants en droit n'était pas en mesure de comprendre le sujet.

Dès le début, des voix s'élèvent contre le système préconisé par Langdell et Ames. Elles proviennent tout d'abord de ses propres étudiants. Ceux-ci considèrent que l'exercice s'apparente à un échange futile de propos de café du commerce. À la superficialité supposée de la démarche s'ajoute la crainte de ne pas recevoir une formation en adéquation avec les exigences du marché de l'emploi. Plus insidieusement, les étudiants nourrissent la suspicion que le professeur lui-même cache sa propre incompétence. L'assistance au cours de «*Contract*»

⁽⁵⁷⁾ Cf. P. JESTAZ et C. JAMIN, *La doctrine*, op. cit., pp. 270 et s.

⁽⁵⁸⁾ Cf. C. STOLKER, *Rethinking the Law School*, op. cit., p. 164.

chute de façon vertigineuse, Langdell se trouvant devant sept étudiants en fin de semestre⁽⁵⁹⁾. Pour le juge et professeur Sim Baldwin :

«L'expérience des vieux pays d'Europe démontre que vouloir enseigner le droit uniquement ou principalement au moyen d'espèces, sans commencer par un solide enseignement des principes fondamentaux, c'est procéder à l'envers d'une méthode vraiment scientifique. C'est vouloir expliquer les fondations d'un bâtiment en examinant le toit, ou plutôt quelques-unes de ses tuiles... Les espèces ne font pas les principes, elles n'en sont que des applications... Et ce sont les principes, non pas les espèces, qui font le droit»⁽⁶⁰⁾.

Ces réserves s'expriment également en Europe. Alfred Nerinx, de l'Université de Louvain, effectue plusieurs séjours aux États-Unis au début du 20^e siècle. Dans un ouvrage publié en 1909, il se montre accablé par ce qu'il observe dans les «law schools». Pour lui, les Américains font «seulement un apprentissage professionnel. Aussi ne s'appliquent-ils pas à remonter jusqu'à sa source le cours des traditions juridiques. Ils s'arrêtent à la jurisprudence acquise définitivement et portent plutôt leur examen sur la manière différente dont un tribunal de première instance, une juridiction d'appel et une cour suprême ont discuté et tranché un même litige»⁽⁶¹⁾. Plus loin, il ajoute : «Procéder exclusivement selon le *case-system*, mettre l'étudiant presque sans aucune préparation en présence du droit concrétisé dans une série d'espèces, c'est le jeter à l'eau pour lui apprendre à nager»⁽⁶²⁾.

B. La pédagogie contemporaine

La pédagogie développée par Eliot-Langdell-Ames au 19^e siècle se répand dans toutes des «law schools» américaines. Aujourd'hui, elle se distingue sur deux plans : (1) la matière étudiée, et (2) la méthode socratique.

1. La matière étudiée

En première année de droit (familièrement appelée «1L»), il existe cinq, voire six cours obligatoires («core courses») : *Property*, *Contracts*, *Constitutional Law*, *Torts*, *Civil Procedure* (inspirée des *Federal Rules of Civil Procedure*), et *Criminal Law*. Il existe également des cours de méthodologie (parfois appelés

⁽⁵⁹⁾ Les inscriptions à la «law school» de Harvard baisseront de 136 en 1870-1871 à 113 en 1872-1873. Certains auteurs considèrent que cette «crise» conduira à l'établissement de la «law school» de Boston University. Voy. <http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/Langdell,+Christopher+Columbus> (consulté le 12 mai 2016).

⁽⁶⁰⁾ Discours du juge et professeur Sim Baldwin, *American Bar Association Report*, 1903, pp. 673-690.

⁽⁶¹⁾ A. NERINX, *L'organisation judiciaire aux États-Unis*, Paris, V. Giard & E. Brière, 1909, p. 122.

⁽⁶²⁾ *Ibid.*, p. 123.

avant sept étudiants en fin de

que vouloir enseigner le droit, sans commencer par expliquer les fondations des-unes de ses tuiles... Les des applications... Et ce dit»⁽⁶⁰⁾.

pe. Alfred Nerinx, de États-Unis au début du ontre accablé par ce qu'il cains font «seulement un pas à remonter jusqu'à sa à la jurisprudence acquise manière différente dont un l et une cour suprême ont oute: «Procéder exclusive- sans aucune préparation en , c'est le jeter à l'eau pour

aine

nes au 19^e siècle se répand d'hui, elle se distingue sur : socratique.

pelée «IL»), il existe cinq, *Contracts, Constitutional ules of Civil Procedure*), et thodologie (parfois appelés

ont de 136 en 1870-1871 à 113 :» conduira à l'établissement de -dictionary.thefreedictionary.com/

n Bar Association Report, 1903,

aris, V. Giard & E. Brière, 1909,

LARCIER

«*Lawyering*» ou «*Legal Practice*») comprenant un volet d'écriture juridique, un volet recherche et un volet plaidoirie. Une effusion de nouveau cours s'est développée au cours des années 1990. Ils portent davantage sur du droit matériel (L'État régulateur, Le Droit et le développement, Le Droit de l'environnement, ...) que sur les aspects traditionnellement liés à l'exercice de la profession («*lawyering skills*»). L'enseignement de la déontologie («*professional responsibility*») est très peu développé⁽⁶³⁾. Pris dans son ensemble, l'approche est moins formelle aux États-Unis qu'en Angleterre. Le droit n'est pas vu comme une abstraction détachée des forces historiques ou sociales qui l'ont façonné. Il n'est pas possible de réduire l'enseignement prodigué dans les «*law schools*» américaines à une transmission du savoir cantonnée aux règles en vigueur («*black letter law*») ou plus généralement portant sur le droit américain («*the law of the land*»), cette dernière possibilité étant impossible en raison des variations étatiques. L'objectif principal est d'apprendre aux étudiants une méthodologie – comment interpréter, analyser, comparer, évaluer, et critiquer. C'est le raisonnement qui est privilégié et non pas l'absorption passive de doctrines. Contrairement à la plupart de leurs homologues britanniques, les professeurs américains insistent sur le besoin de dépasser les «*black letter rules*» pour déboucher les enjeux sociaux et pratiques qui sous-tendent les normes et les décisions. L'approche est sans conteste «*problem-solving*», et les étudiants sont censés venir au cours après avoir pesé le pour et le contre de tous les arguments offerts.

Cette manière d'aborder le droit est facilitée par le niveau des étudiants, déjà au fait de la théorie politique, l'économie, et la philosophie de par leurs études au «*college*». Comme indiqué ci-avant, les étudiants américains arrivent dans une «*law school*» avec un bagage plus ou moins solide de politique, d'économie, et de philosophie nourrissant une approche différente au droit, conçu justement comme un *instrument* d'infléchissement politique, économique et social⁽⁶⁴⁾.

2. «Socratic-Casebook Method»

La méthode des *cases*, et son succédané, la méthode socratique, constituent les fondements de la pédagogie des facultés de droit américaines⁽⁶⁵⁾. Dans la logique de Langdell, l'enseignement du droit passe forcément par le «*case reading*» et les «*casebooks*» représentent «la fleur de la doctrine juridique amé-

⁽⁶³⁾ Cf. B. R. HENDERSON, «Asking the Lost Question: What is the Purpose of Law School», *op. cit.*, p. 17.

⁽⁶⁴⁾ Cf. P.S. ATIYAH et R. S. SUMMERS, *Form and Substance in Anglo-American Law*, Oxford, Clarendon Press, 1987, p. 392.

⁽⁶⁵⁾ Sur l'histoire de la méthode socratique, cf. W. M. SULLIVAN et al., *Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law*, San Francisco, Jossey-Bass, 2007; P. C. DAVIS & E. E. STEINGLASS, «A Dialogue About Socratic Teaching», 23 *NYU Rev. L. & Soc. Change* 249, 261-264 (1977).

LARCIER

ricaine»⁽⁶⁶⁾. Les étudiants analysent eux-mêmes les décisions jurisprudentielles (*cases*) sous l'autorité du professeur qui doit leur soumettre une décision et les aider à lire le cas. Il ne s'agit pas de reproduire les principes exposés dans des manuels (appelés «*hornbooks*», dont la lecture par les étudiants de première année est découragée par les professeurs⁽⁶⁷⁾ ⁽⁶⁸⁾). Procéder par la lecture des «*cases*» a pour objet de repérer les principes fondamentaux contenus dans un nombre plus ou moins important de décisions pertinentes, puis de les classer et de les relier entre eux selon des critères logiques. L'exercice ne se fait pas sans péripéties puisqu'il induit une mise en condition des textes. Dans son ouvrage, *The Language of Law School. Learning to Think Like a Lawyer*, Elizabeth Mertz évoque d'abord la difficulté de séparer la *ratio decidendi* du *dictum* (dans des affaires pouvant compter des dizaines de pages, et ce avec des *concurring/dissenting opinions*)⁽⁶⁹⁾. Ce seul exercice laisse place à des manœuvres en tous genres, sans compter le fait qu'une affaire ne revêt de véritable signification qu'à la lumière de son interprétation comme précédant dans des affaires rendues ultérieurement. Par conséquent, on procède à des interprétations sans fin par le biais d'une re-contextualisation permanente. Les *cases* sont établis («*fixed*») et ré-établis («*refixed*») dans un processus de questionnement sans fin. On parle d'une idéologie où il n'y a «pas de bonnes réponses» («*no right answers ideology*»)⁽⁷⁰⁾. Au demeurant, loin de présenter une suite continue de précédents, les «*casebooks*» juxtaposent des décisions ambiguës ou contradictoires (quoique les faits puissent être identiques), histoire de brouiller les pistes et de mettre les étudiants à la recherche des problèmes et arguments propres à chaque espèce. La multiplicité des décisions aux États-Unis, éparpillées à travers les 50 États et le système fédéral, permet de trouver tous les cas de figure. Les étudiants se retrouvent confrontés à de vastes puzzles desquels ils peuvent faire ressortir toutes les distinctions imaginables afin d'expliquer le résultat final, sans que le professeur ne donne forcément les clefs de réponse⁽⁷¹⁾. L'affaire *Erie Railroad*

⁽⁶⁶⁾ E. PATTERSON, «Book Review: Chafee and Simpson, *Cases on Equity Jurisdiction and Specific Performance* (1934)», 48 *Harvard Law Review* 1261, 1261 (1935).

⁽⁶⁷⁾ Cf. S. TUROW, *One L. The Turbulent Story of a First Year at Harvard Law School*, op. cit., p. 30 : «Professors discourage hornbook reading by beginning students. They fear that hornbook consultation will limit a 1L's ability to deduce the law himself from the cases and also that it will decrease a student's interest in class, since the hornbooks often analyze the daily material in much the same way that the professors do themselves».

⁽⁶⁸⁾ Pour chaque matière, il existe également des guides d'étude (par ex. «*Gilbert Law Summaries*»), dépourvus de toute jurisprudence, qui s'apparentent à des digests (comme les mémentos Dalloz). Ceux-ci sont largement utilisés par les étudiants en dépit de leur absence de respectabilité académique. Pour Scott Turow, leur utilisation frise le plagiat, in S. TUROW, *One L. The Turbulent Story of a First Year at Harvard Law School*, op. cit., p. 31.

⁽⁶⁹⁾ E. MERTZ, *The Language of Law School. Learning to Think Like a Lawyer*, Oxford, OUP, 2007, p. 62.

⁽⁷⁰⁾ *Ibid.*, p. 63.

⁽⁷¹⁾ S. TUROW, *One L. The Turbulent Story of a First Year at Harvard Law School*, op. cit., pp. 71-72.

lécisions jurisprudentielles mettre une décision et les principes exposés dans des les étudiants de première procéder par la lecture des nentaux contenus dans un entes, puis de les classer et exercice ne se fait pas sans textes. Dans son ouvrage, *a Lawyer*, Elizabeth Mertz *tendi du dictum* (dans des avec des *concurring/dissen-* nanœuvres en tous genres, itable signification qu'à la s des affaires rendues ulté- préterations sans fin par le es sont établis («fixed») et nement sans fin. On parle » («no right answers ideo- continue de précédents, les i contradictoires (quoique r les pistes et de mettre les : propres à chaque espèce. lées à travers les 50 États us de figure. Les étudiants : ils peuvent faire ressortir : résultat final, sans que le 71). L'affaire *Erie Railroad*

on Equity Jurisdiction and Spe- 1935).

at Harvard Law School, op. cit., dents. They fear that hornbook m the cases and also that it will alyze the daily material in much

e (par ex. «Gilbert Law Summa- s digestes (comme les mémentos de leur absence de respectabilité S. TUROW, *One L. The Turbulent*

ik Like a Lawyer, Oxford, OUP,

t Harvard Law School, op. cit.,

LARCIER

v. Tompkins, de 1938, est symptomatique de cette approche. Dans cet arrêt célèbre, la Cour suprême met fin à l'existence d'un «*federal general common law*», ce qui permet aux juges fédéraux d'appliquer le droit de l'État où ils siègent à l'espèce qui leur est soumis. Pour ainsi dire, les juridictions fédérales se résolvent à utiliser des règles différentes pour trancher les mêmes questions juridiques. Fruit de forces sociales et politiques, la variabilité des règles est mise en exergue, aucune solution ne s'imposant comme telle⁽⁷²⁾. Pour ajouter à la confusion, le professeur s'adonnera à la formulation d'hypothèses (*hypos*) de son propre cru : ex. pourrait-on qualifier de voies de fait un coup inoffensif que lancerait un nain sur Mohammed Ali? Le refus d'allouer \$200.000 à l'établissement de systèmes de sécurité sur un barrage constitue-t-il le *tort of negligence* si le terrain qui si trouve affecté par un problème n'en vaut que \$100.000⁽⁷³⁾? L'ensemble de ces pratiques induit une approche des plus stratégiques de la part des étudiants tout comme cela permet de supprimer tout sentiment d'empathie à l'égard de l'une ou l'autre partie⁽⁷⁴⁾. C'est du reste cette suppression de considérations morales qui retient une bonne partie de l'attention de Duncan Kennedy dans son ouvrage, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy. A Polemic Against the System*⁽⁷⁵⁾. Elizabeth Mertz partage cette analyse au chapitre 6 de son ouvrage sur *The Language of Law School*⁽⁷⁶⁾. L'exercice est affaire de technique juridique. L'essentiel du travail de l'étudiant, jusqu'au jour de l'examen, consiste à faire du «*issue spotting*» dans un amas factuel et juridique quasi inextricable. Au grand dam des étudiants, l'enseignement par les «*casebooks*» tient le haut du pavé, au détriment des «*hornbooks*»⁽⁷⁷⁾.

Reste à évaluer la méthode de «*case-reading*». Elizabeth Mertz expose ces problèmes dans son ouvrage *The Language of Law School*. S'appuyant sur *La Reproduction* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, elle développe

⁽⁷²⁾ Ibid., pp. 191-192.

⁽⁷³⁾ Ibid., pp. 45-46. Voy. aussi E. MERTZ, *The Language of Law School. Learning to Think Like a Lawyer*, op. cit., p. 65.

⁽⁷⁴⁾ Turow observe cette «*suppression of feeling*» avec consternation : outre que les professeurs se moquent du sentimentalisme («*sentimental goo*»), il considère que les garants de la justice sont drillés de la sorte. Cf. S. TUROW, *One L. The Turbulent Story of a First Year at Harvard Law School*, op. cit., p. 73 et p. 265.

⁽⁷⁵⁾ D. KENNEDY, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy. A Polemic Against the System*, New York, New York University Press, 2004, pp. 22 et s. L'ouvrage fut originellement publié en 1983, à compte d'auteur.

⁽⁷⁶⁾ Elle insiste plusieurs fois : «*the student is actually put in the position of giving 'incorrect' answers about her inner thoughts and emotions*», p. 127. Voy. encore son analyse sur l'invisibilité culturelle : «*The classroom experience initiates law students into this new language using an approach that encourages them to push aside the emotional and socially embedded particulars of the conflict. (...) When students speak this language, they operate in a world in which important aspects of social context and identity have become invisible*», p. 132.

⁽⁷⁷⁾ Cf. S. TUROW, *One L. The Turbulent Story of a First Year at Harvard Law School*, op. cit., p. 265 : «*Were I king of the universe – or dean of Harvard Law School – I would supplement case reading with use of other devices – film, drama, informal narrative, actual client contact (...) seeking to cultivate a sensitivity to the immediate human context in which the law so forcefully intervenes*».

LARCIER

la méthode de *cases* et notamment les jeux de pouvoir qui existent entre le professeur et ses étudiants. Pour Duncan Kennedy, c'est également de reproduction qu'il s'agit et la participation des étudiants est ravalée à une «pseudo-participation» dans laquelle ils s'exposent devant leurs camarades – désespérément – pour dire quelque chose de sensé⁽⁷⁸⁾. Le tout alimente une approche *mythique*, donnant l'impression que seuls les initiés – des élus – peuvent saisir le nœud du problème. Indépendamment de ces réactions fondées sur des jeux de pouvoir, il faut bien reconnaître que les *casebooks* sont d'une utilité marginale pour la vaste majorité des personnes qui poursuivront la pratique du droit dans un cabinet d'avocats: "It is old news that law schools currently do not adequately prepare students to practice law, even at the most minimally competent level"⁽⁷⁹⁾. Combien d'affaires sont effectivement plaidées devant les juridictions? Reprenant Bethany Rubin Henderson, la plupart des litiges se résolvent avant d'arriver au stade du procès, et de toute manière la règle du précédent ne s'impose pas pour bon nombre de juridictions à compétence spécialisée⁽⁸⁰⁾. En clair, la *case method*, pour répandue qu'elle soit, repose sur des assises pédagogiques intrinsèquement faibles et ses fondements se sont évanouis il y a longtemps⁽⁸¹⁾. C'est sans doute la raison pour laquelle les *casebooks* contemporains ne se cantonnent plus de reproduire les seules décisions jurisprudentielles. S'y ajoutent de nombreux extraits d'articles juridiques, voire de la matière extra-juridique, agrémentés de commentaires qui visent à contextualiser le matériau reproduit⁽⁸²⁾. Pour Richard Posner, les *casebooks* sont des «dinosaures de l'imprimerie» et ils illustrent le «caractère empêtré» d'une bonne partie du Droit américain⁽⁸³⁾. En dépit de toutes les critiques sur la *case method*, elle continue de tenir le haut du pavé dans les *law schools*. Les raisons qui expliquent sa

(78) D. KENNEDY, *Legal Reasoning and the Reproduction of Hierarchy*, op. cit., p. 19.

(79) J. M. DOLIN, «Opportunity Lost: How Law School Disappoints Law Students, the Public, and the Legal Profession», op. cit., pp. 405-428, p. 406. Dans le même sens, cf. U. H. WEIGOLD, «The Attorney-Client Privilege as an Obstacle to the Professional and Ethical Development of Law Students», 33 *Pepp. L. Rev.* 677 (2006): "In most American law schools, students may graduate having very little practice or experience in many of the skills that lawyers must possess to represent clients competently and ethically" (p. 678).

(80) B. R. HENDERSON, «Asking the Lost Question: What is the Purpose of Law School», op. cit., p. 15. D'après l'auteur, "Like their predecessors, modern casebooks consist almost entirely of appellate opinions even though most legal disputes never appear in court and many courts of limited jurisdiction do not rigidly follow precedent. The focus on appellate opinions obscures the fact that lawyers' role in shaping cases is just as important as precedent, if not more so to a judge's decision".

(81) R. L. WEAVER, «Langdell's Legacy: Living with the Case Method», 36 *Vill. L. Rev.*, 517, pp. 545-546: "the fact that Langdell's justification for developing and using it – his belief that law is a science can be reduced to fundamental rules through scientific analysis – has long since been repudiated".

(82) Sur cette évolution, cf. J. W. JOHNSON, *American Legal Culture, 1908-1940*, Westport, CT., Greenwood Press, 1981, Chapitre 6 (et particulièrement, pp. 110-113).

(83) Cf. R. POSNER, *Divergent Paths. The Academy and the Judiciary*, op. cit., p. 307: "The composition (of casebooks) is drudgery. They are print dinosaurs. They exemplify the stodginess of important aspects of the American legal system".

avoir qui existent entre le c'est également de repro-est ravalée à une «pseudo-eurs camarades – désespé-out alimente une approche- des élus – peuvent saisir le ns fondées sur des jeux de ont d'une utilité marginale t la pratique du droit dans ls currently do not adequa-most minimally competent laidées devant les juridic-part des litiges se résolvent re la règle du précédent ne npétence spécialisée⁽⁸⁰⁾. En ose sur des assises pédago- sont évanouis il y a long-s casebooks contemporains sions jurisprudentielles. S'y voire de la matière extra-contextualiser le matériau nt des «dinosaures de l'im- une bonne partie du Droit case method, elle continue : raisons qui expliquent sa

erarchy, op. cit., p. 19. ppoints Law Students, the Public, e même sens, cf. U. H. WEIGOLD, and Ethical Development of Law v schools, students may graduate lawyrs must possess to represent

: Purpose of Law School», op. cit., is consist almost entirely of appel-court and many courts of limited te opinions obscures the fact that not more so to a judge's decision". : Method», 36 Vill. L. Rev., 517, ; and using it – his belief that law fic analysis – has long since been

lture, 1908-1940, Westport, CT., 1-113).

iciary, op. cit., p. 307: "The com-exemplify the stodginess of impor-

LARCIER

persistance ont trait à des considérations financières et ce qu'il faut bien qualifier d'une inertie institutionnelle⁽⁸⁴⁾ ⁽⁸⁵⁾. Prétextant tracer une voie médiane entre l'ancien système (personnalisé) de l'apprentissage et de l'enseignement (impersonnalisé) des cours magistraux, les law schools parviennent à dispenser un enseignement à bas coûts et haut rendement: "Today the case method still enables semipersonalized instruction of large numbers of law students at a relatively low cost, and at a relatively high student-faculty ratio"⁽⁸⁶⁾.

C'est surtout par la méthode que les différences se remarquent entre l'enseignement du droit en Angleterre et les États-Unis. L'on en vient à la méthode socratique, autrement dit une méthode fondée sur le dialogue entre le professeur et ses étudiants. L'image d'Epinal de cette façon de procéder a été popularisée dans un film de 1973, *The Paper Chase*, décrivant la vie d'un étudiant de première année de droit à Harvard. Le protagoniste (dénommé Hart non sans humour...) et ses congénères sont pour le moins traumatisés par leur professeur de Contract (le professeur Kingsfield)⁽⁸⁷⁾. La méthode socratique, quoiqu'exagérée dans le film, reste fort décriée. Pour Scott Turow, elle offre au professeur le

⁽⁸⁴⁾ Sur l'inertie institutionnelle, cf. R. C. CRAMTON, «The Current State of Law School Curriculum», 32 L. Legal Educ. 321 (1982): "We are jealous of our prerogatives, comfortable with the way things are, and intensely conservative about matters as central to our selfhood as what and how we teach. Moreover, our special strengths and weaknesses are perpetuated by the hiring process, which tends to filter out our people who do not have the same accomplishments and interests, have not attended the same schools and shared the same experiences. We are threatened by discussions of values, by messy human emotions, by personal involvement with students or clients, and we place these matters out of bounds for classroom discussion. We are tied to familiar teaching materials and methods" (pp. 333-334). Dans le même sens, cf. D. L. RHODE, «Missing Questions: Feminist Perspectives on Legal Education», 32 J. Legal educ. 321, 333-334 (1982); R. P. SCHUWERK, «The Law Professor as Fiduciary: What Duties Do We Owe to Our Students», 45 S. Tex. L. Rev. 753, p. 761 (2004).

⁽⁸⁵⁾ À cela s'ajoute la mentalité dite "publish or perish". L'importance des publications dans le monde académique américain ravale la pédagogie au second rang des préoccupations des law schools: "...unless all law schools act in concert, a school that places greater emphasis on teaching ability in tenure decisions may not be able to attract many of the productive scholars whose star power brings acclaim, alumni donations, and students. This may explain why elite law schools stress scholarship 'as the most important element in almost everything they do', relegating teaching to secondary status", in B. R. HENDERSON, «Asking the Lost Question: What is the Purpose of Law School», op. cit., p. 19. Dans le même sens, cf. M. H. SCHWARTZ, «Teaching Law By Design: How Learning Theory and Instructional Design Can Inform and Reform Law Teaching», 38 San Diego L. Rev. 347: "Most law schools hire law teachers based on their record or potential for creating scholarship. Publication is heavily weighted in tenure decisions" (p. 360). Cf. aussi R. M. AIZEN, Note, «Four Ways to Better 1L Assessments», 54 Duke L. J. 765, 770 (2004).

⁽⁸⁶⁾ Cf. B. R. HENDERSON, «Asking the Lost Question: What is the Purpose of Law School», op. cit., p. 19. L'aspect financier des études de droit, et le retour pour les universités, est décrit dans le détail dans l'article de J. M. DOLIN, «Opportunity Lost: How Law School Disappoints Law Students, the Public, and the Legal Profession», op. cit., pp. 408-409: "Whereas many, if not most, graduate programs are money losers for their universities, law schools are moneymakers and profit centers. (...) Law schools have always called themselves the gatekeepers to the legal profession. They should act as gatekeepers, not toll collectors".

⁽⁸⁷⁾ Le rôle a valu à l'acteur John Houseman un prix d'interprétation aux Oscars.

LARCIER

privilège d'envahir l'espace de sécurité des étudiants, les exposant sans retenue à la critique du professeur devant un public goguenard, partagé entre le voyeurisme et le soulagement de ne pas se retrouver sous les feux de la rampe, soumis à un véritable interrogatoire. La méthode socratique constituerait un jeu avec un seul joueur (le professeur)⁽⁸⁸⁾, voire un instrument de terreur⁽⁸⁹⁾. Liora Israel et Rachel Vaneuville parlaient, elles, d'une forme de violence institutionnelle, également mise en évidence par Elizabeth Mertz⁽⁹⁰⁾.

En termes pratiques, les étudiants en première année de droit aux États-Unis sont disposés dans l'auditoire selon un ordre établi, qui ne changera pas du début à la fin de l'année, et les professeurs disposent d'une carte – nominative et photographique – des étudiants. Pour Duncan Kennedy, cette disposition reproduit à la fois la famille patriarcale et un état kafkaïen⁽⁹¹⁾. Il la qualifie de «culturellement réactionnaire»⁽⁹²⁾. Pour beaucoup d'étudiants, c'est une régression vers les études secondaires puisqu'en *college*, les étudiants disposaient d'autrement plus de liberté, à la fois dans la prise de parole et dans le simple fait de s'asseoir à sa guise. Ainsi à Harvard, les 560 étudiants de première année sont divisés en sept sections de 80 personnes (la taille a été réduite en 2001 : auparavant, il s'agissait de 4 sections d'environ 120 étudiants)⁽⁹³⁾. Traditionnellement, le professeur appelle un étudiant, sans prévenir, et l'interroge sur sa compréhension du *case* à lire préalablement au cours. S'en suit une batterie de questions que l'étudiant peut difficilement éluder, destinées à briser ses certitudes et à le déséquilibrer. Le stress qui en résulte peut laisser des traces profondes. Pour Jason M. Dolin, «*The Socratic Casebook method through which students are taught is not only pedagogically ineffective, but is downright damaging to their mental and emotional health. Substantial evidence, gathered through a number of studies, indicates this damage carries over into the student's future law practice*»⁽⁹⁴⁾. La prise de parole en cours, quant à elle, rentre rarement dans

(88) Cf. S. TUROW, *One L. The Turbulent Story of a First Year at Harvard Law School*, op. cit., p. 25 : «*Ralph Nadar has called it 'the game only one can play', and there have been generations of students who ... have wished curses on Dean Langdell*».

(89) Cf. *ibid.*, p. 263 : «*... the peculiar privilege which Socraticism grants a teacher to invade the security of every student in the room means that in the wrong hands it can become an instrument of terror. I never felt that my education gained by being frightened, and I was often scared in class. Law faculties have too long excused, in the name of academic freedom, a failure to hold colleagues within basic limits of decency*». L'auteur ajoute plus loin : «*But the risk, the ultimate risk, of allowing students to make their first acquaintance with the law in such an atmosphere, in that state of hopeless fright, is that they will come away with a tacit but ineradicable impression that it is somehow characteristically 'legal' to be heartless, to be brutal, and will carry that attitude with them into the execution of their professional tasks*» (p. 264).

(90) E. MERTZ, *The Language of Law School. Learning to Think Like a Lawyer*, op. cit., pp. 26-27.

(91) D. KENNEDY, *Legal Reasoning and the Reproduction of Hierarchy*, op. cit., p. 19.

(92) *Ibid.*

(93) Sur la taille des sections en première année à Harvard Law School, voy. <http://www.law.harvard.edu/current/11-sections/> (consulté le 12 mai 2016).

(94) J. M. DOLIN, «*Opportunity Lost: How Law School Disappoints Law Students, the Public, and the Legal Profession*», op. cit., p. 406. Ce constat est explicité à la page 410 : «*Lawyers expe-*

les exposant sans retenue d, partagé entre le voyeu- : feux de la rampe, soumis constituerait un jeu avec de terreur⁽⁸⁹⁾. Liora Israel violence institutionnelle,

année de droit aux États- li, qui ne changera pas du d'une carte – nominative ennedy, cette disposition fkaïen⁽⁹¹⁾. Il la qualifie de : tudiants, c'est une régres- : tudiants disposaient d'au- le et dans le simple fait de : s de première année sont : réduite en 2001 : aupara- s)⁽⁹³⁾. Traditionnellement, 'interroge sur sa compré- suit une batterie de ques- ées à briser ses certitudes sser des traces profondes. d through which students is downright damaging to lence, gathered through a : into the student's future elle, rentre rarement dans

at Harvard Law School, op. cit., d there have been generations of

m grants a teacher to invade the ids it can become an instrument , and I was often scared in class. eedom, a failure to hold collea- but the risk, the ultimate risk, of :uch an atmosphere, in that state iberadicable impression that it is vill carry that attitude with them

ike a Lawyer, op. cit., pp. 26-27. archy, op. cit., p. 19.

w School, voy. <http://www.law>.

points Law Students, the Public, : à la page 410: «Lawyers expe-

l'évaluation de l'étudiant. L'évaluation se déroule pour l'essentiel comme du temps de Langdell dans les années 1870, à savoir la résolution d'un cas pratique («rule application») et une/la question juridique à débusquer («issue-spotting»). Peu d'étudiants consultent leurs copies d'examen et celles-ci sont du reste très sommairement annotées par les professeurs. Assénant un avis cinglant sur cette situation, Bethany Rubin Henderson considère que les étudiants sont à la fois mal évalués dans leur travail et mal outillés pour la vie professionnelle⁽⁹⁵⁾.

Vu le caractère agressif de la méthode socratique, plusieurs «law schools» se sentent obligées d'offrir force explications sur leur façon de faire pour contrer ou amadouer les critiques. Sur son site Internet, l'Université de Chicago reconnaît que prendre la parole devant un professeur dans un vaste auditoire est anxiogène mais c'est pour mieux aguerrir l'étudiant à la profession d'avocat⁽⁹⁶⁾. La même «law school» considère que le cours magistral finement structuré (un «lecture») relève de la malhonnêteté dans la mesure où le droit est intrinsèquement complexe: «... to provide certainty where there is none or to give a neat framework where the law is messy is to teach dishonestly».

Aujourd'hui, la méthode socratique – dans sa forme traditionnelle – se meurt⁽⁹⁷⁾. D'une part, les étudiants sont souvent avertis par les professeurs qu'ils seront interrogés lors du prochain cours, et d'autre part, cette méthode se cantonne pour l'essentiel à la première année des études de droit (1L). La méthode

rience depression and other emotional maladies at rates between five and fifteen times higher than the general population. The rate of attorney substance abuse and suicide is exceptionally high as well. The difference between lawyer mental health and that of the public starts in law school». Pour de plus amples développements sur la santé des avocats aux États-Unis, cf. P. J. SCHULTZ, «On Being a Happy, Healthy, and Ethical Member of an Unhappy, Unhealthy, and Unethical Profession», in *Before the Paper Chase. The Scholarship of Law School Preparation and Admission* (T. A. GARRISON et F. GULIUZZA dir.), Durham, NC, Carolina Academic Press, 2012, pp. 429-488.

⁽⁹⁵⁾ Cf. B. R. HENDERSON, «Asking the Lost Question: What is the Purpose of Law School», op. cit., p. 16. D'après l'auteur, «For the most part, assessment of law students neither tests them on the many-faceted capacities they will require as lawyers nor gives them significant feedback on their performance».

⁽⁹⁶⁾ D'après Elizabeth Garrett, «Many students are worried about speaking in front of a large group that includes their professor. Speaking in public, whether in the courtroom, before a group of clients or opposing counsel, or in a meeting of lawmakers working to draft a statute, is part of every lawyer's job, so developing the ability to present ideas forcefully and effectively in such contexts is integral to becoming a lawyer. In addition, students are very anxious about making mistakes when they participate in a Socratic dialogue. Making mistakes in class is inevitable and ultimately helpful as we work toward solutions to difficult legal problems. Any professor who uses the Socratic Method has had the experience of getting a «right» answer too early in the class and then facing the challenge of working backward to clarify for other students the process of reaching a solution. We are teaching reasoning skills, and the process of discovering a right answer is often more important than the answer itself. Mistakes-or perhaps, more accurately, tentative steps toward a solution that lead us down unavailing but illuminating paths-are part of learning». http://www.law.uchicago.edu/socrates/soc_article.html (consulté le 12 mai 2016).

⁽⁹⁷⁾ A. T. VON MEHREN et P. L. MURRAY, *Law in the United States*, 2^e éd., op. cit., p. 258.

socratique perd du terrain même en première année⁽⁹⁸⁾. Une étude menée dans les années 1990 révèle qu'elle occupe environ 53 % du volume horaire du temps de cours en première année. Le recul de la méthode socratique se fait au bénéfice de cours magistraux («lectures») déclinés sous plusieurs variantes,⁽⁹⁹⁾ et des «clinical courses», desquels il existe deux variétés: ceux qui s'apparentent à des simulations au sein de l'université et ceux qui font participer les étudiants sur le terrain, dans des «legal aid clinics», prodiguant des conseils à de véritables clients – souvent des personnes indigentes – sous la tutelle de praticiens⁽¹⁰⁰⁾. Cette dernière variété reste cependant limitée, pour des raisons de temps et de programmes surchargés. Elle est pour l'essentiel cantonnée à la troisième année des études de droit⁽¹⁰¹⁾.

CONCLUSION

Dès le début, la «Socratic-Casebook Method» fait l'objet de critiques acerbes. Dans les années 1930, Karl Llewellyn, père fondateur du *Uniform Commercial Code*, et Jerome Frank, juge à la Cour d'appel fédérale pour le *Second Circuit*, seront soucieux de remettre en ordre un projet pédagogique américain dans son ensemble⁽¹⁰²⁾. Leurs appels tomberont sur des oreilles sourdes. Aujourd'hui, la «Socratic-Casebook Method» est quasi unanimement décriée, et ce dans des termes on-ne-peut-plus clairs: «Let us get on with the business of teaching students the law in a comprehensive and efficient manner. The Socratic-Casebook method is not it»⁽¹⁰³⁾. Aujourd'hui, il faut bien le recon-

⁽⁹⁸⁾ D. G. MARSHALL, «Socratic Method and the Irreducible Core of Legal Education», in *Before the Paper Chase. The Scholarship of Law School Preparation and Admission* (T. A. GARRISON et F. GULIUZZA dir.), Durham, NC, Carolina Academic Press, 2012, pp. 343-353: «The fact is that teaching and learning by genuine dialog has all but disappeared from the second and third years of law school, and is fast disappearing from the first» (p. 343).

⁽⁹⁹⁾ Donald Marshall opère une typologie en trois parties. Il peut s'agir de cours magistraux à proprement parler (*straightforward lecture*), de cours magistraux procédant par questions – et réponses – de l'enseignant (*pro-forma dialog*), ou de cours qui se prétendent interactifs mais qui en fait ne le sont aucunement (*avuncular dialog*). Il considère la première forme de cours magistral comme une perte de temps absolu («The straightforward lecture is a waste of valuable classroom time and space, and has been ever since the invention of the printing press»). La deuxième est qualifiée de «déception». La troisième serait une insulte pour les étudiants, en attente légitime de se voir provoqués intellectuellement («The avuncular dialog an insult to the students, who are entitled to be challenged»). Cf. D. G. MARSHALL, «Socratic Method and the Irreducible Core of Legal Education», *op. cit.*, pp. 343-44.

⁽¹⁰⁰⁾ *Ibid.*, p. 259.

⁽¹⁰¹⁾ De surcroît, Bethany Rubin Henderson considère que le «clinical work» est déconsidéré par les étudiants et le monde académique dans son ensemble.

⁽¹⁰²⁾ K. N. LLEWELLYN, «On What is Wrong with So-Called Legal Education», 35 *Colum. L. Rev.* 651 (1935); J. FRANK, «Why Not a Clinical Lawyer-School?», 81 *U. Pa. L. Rev.* 907 (1933); J. FRANK, «A Plea for Lawyer-Schools», 56 *Yale L. J.* 1303 (1947).

⁽¹⁰³⁾ J. M. DOLIN, «Opportunity Lost: How Law School Disappoints Law Students, the Public, and the Legal Profession», *op. cit.*, p. 416.

38). Une étude menée dans 1 volume horaire du temps socratique se fait au bénéfice de plusieurs variantes,⁽⁹⁹⁾ et des ux qui s'apparentent à des participer les étudiants sur es conseils à de véritables a tutelle de praticiens⁽¹⁰⁰⁾. des raisons de temps et de onnée à la troisième année

» fait l'objet de critiques re fondateur du *Uniform* r d'appel fédérale pour le lre un projet pédagogique mberont sur des oreilles d» est quasi unanimement s: «*Let us get on with the isive and efficient manner.* d'hui, il faut bien le recon-

ore of Legal Education», in *Before d Admission* (T. A. GARRISON et , pp. 343-353: «*The fact is that om the second and third years of*

. peut s'agir de cours magistraux ux procédant par questions – et se prétendent interactifs mais qui remière forme de cours magistral is a waste of valuable classroom ng press»). La deuxième est quali- ants, en attente légitime de se voir he students, who are entitled to be ducible Core of Legal Education»,

clinical work» est déconsidéré par

gal Education», 35 *Colum. L. Rev.* , 81 *U. Pa. L. Rev.* 907 (1933);).

ppoints Law Students, the Public,

LARCIER

naître: un «vilain petit secret» (*ugly little secret*) traverse les *law schools* outre-Atlantique⁽¹⁰⁴⁾. Les critiques récentes de Richard Posner visent à casser l'idée que le droit peut se réduire à une simple technique. Les «*law schools*» devraient, selon lui, mettre davantage l'accent sur l'écriture, non pas entendue dans un sens de «*legal writing*», mais dans le sens de conter une histoire⁽¹⁰⁵⁾. L'inspiration, selon Richard Posner, est à trouver du côté de George Orwell, Saul Bellow, Philip Roth, William Empson, C.S. Lewis. Et d'ajouter, «*And that's just for starters*»⁽¹⁰⁶⁾. Aujourd'hui, le paysage juridique américain connaît une communauté académique qui doute. Elle dispose certes de moyens considérables et elle est engagée à sa tâche de transmission du savoir et de valeurs éthiques, mais quelque part, elle a perdu sa boussole, se cherche, s'interroge. Bob Dylan chantait, «*The times, they are a-changin'*». Les temps changent toujours. Le changement fait partie du tissu américain, du tissu universitaire dans son ensemble. La tâche qui nous incombe est de trouver un équilibre entre certitude et doute et de se réinventer en permanence.

(104) C. COOPER, «Letter to a Young Law Student», 35 *Tulsa L.J.* 275 (2000): «*There is one other thing that I hesitate to mention, but it is a fact of law school life. Your professors are not trained to be educators. We got here mostly by being good law students, not because we have any background in higher education theory. This is true of most of graduate school, but it is even worse for law professors, because very few of us go through the traditional doctoral level educational system where one apprentices under a professor who may actually know something good about education*» (p. 278).

(105) Cf. R. POSNER, *Divergent Paths. The Academy and the Judiciary*, op. cit., p. 337: «*The notion of law as a technical discipline deflects whatever impulse might otherwise be felt to provide law students with models of good writing*».

(106) *Ibid.*, p. 338.

LARCIER

2016/2

Soixante et unième année
Revue trimestrielle

Anciennement *Actualités du droit*

R

evue de la Faculté de droit
de l'Université de Liège

Extrait



larcier