

Première partie

PROJET DE RECHERCHE : LES PRATIQUES INNOVANTES DE FORMATION DES PROFESSIONNELS DU DROIT : VERS UN MODEL « GLOBAL » ?

Porteur du projet: Gilles Lhuilier, FMSH

Chercheurs : SciencesPo Paris (Christophe Jamin, Marie Mercat-Bruns, Jeremy Perelman), ESSEC (Marie Laure Djelic, Viviane de Beaufort, Geneviève Helleringer, Cécile Renouard), CNAM (Anne Le Nouvel, Anne Dufour), PARIS VIII (Thomas Brisson), ENS-Rennes (Jean-Baptiste Lenoff), Université du Luxembourg (Pascal Ancel, Elise Poillot, Luc Heuschling), University of London (Claire de Than, etc), Institut of Law de Jersey (David Marrani), Université of Essex (Andrew Le Sueur), Ecole de droit de Rio de Janeiro (Fernando Fontainha), Université de Nagoya (Isabelle Giraudou).

Sommaire :

- 1. La problématique : Les pratiques innovantes de formation des professionnels du droit**
- 2. L'objet de la recherche : L'identification des pratiques innovantes**
- 3. Les hypothèses de la recherche : Sciences de l'éducation, économie, sociologie, épistémologie**
- 4. Les méthodes et le plan de travail**
- 5. La bibliographie**

Un modèle global -ou mondial- d'enseignement du droit pour les professionnels est en train de naître sous l'influence de pratiques innovantes qui ont pour objectif d'adapter l'enseignement aux évolutions technologiques, économiques, sociales, culturelles et professionnelles. Cette recherche vise à identifier ces pratiques innovantes, c'est-à-dire les décrire, les évaluer, les resituer dans un contexte sociétal et économique afin de dresser un bilan de ces pratiques existantes et de proposer un/des pratiques (s) de synthèse.

1. Problématique de la recherche : les pratiques innovantes

1.1 Le professionnel du droit et les formations aux professionnels

La définition du « professionnel du droit » n'est pas simple. Les professions évoquées dans l'appel d'offre du ministère de la justice seront évidemment retenues : « Magistrats, greffiers, avocats, notaires, huissiers, administrateurs et liquidateurs judiciaires, greffiers des tribunaux de commerce... ». Mais la liste ouverte invite à la compléter notamment par les juristes d'entreprise qui constituent de loin le plus grand nombre de professionnels du droit, voir de certains hauts fonctionnaires tels les élèves de l'ENA, et d'autres... La porosité grandissante de ces professions (avocats devenant juristes d'entreprise etc.) et surtout la grande similarité des pratiques d'enseignements (cf. infra) n'incite pas à distinguer trop les diverses professions du droit du point de vue retenu – les pratiques innovantes d'enseignement-.

La définition de la formation à étudier n'est pas plus simple. S'agit-il seulement de la part « professionnalisante » de leur formation ? Certainement pas. La notion de « professionnalisation » n'est en effet pas très euristique. D'abord, en ce qu'elle est imprécise, Vincens et Chirache plaidant pour une définition large de la professionnalisation dans le rapport du Haut Comité Education-Economie : « Professionnaliser une formation, c'est rendre les diplômés capables de remplir un rôle déterminé dans la vie active » (Rose 2008). Ensuite car la notion même n'est pas admise par tous car elle met en cause tant la dichotomie formation générale -formation professionnelle que la relation formation-emploi. En dépit de son imprécision cette notion structure cependant les discours sur la formation des juristes. Le Rapport Varaut de 1997, la Commission Lyon-Caen de 2002, le Rapport Darrois de 2009, les travaux du Conseil National du Droit, etc. ont tous étudié la formation initiale des professionnels du droit en distinguant la formation juridique théorique commune qui relève traditionnellement de la compétence des facultés, et la formation professionnelle aux différents métiers du droit dispensée au sein d'établissements spécialisés dont l'accès est conditionné à la réussite d'un concours ou d'un examen d'entrée. La mission de recherche Droit et Justice a décidé une autre approche « Cet appel à projets invite à penser la formation initiale et continue des professionnels du droit sous un angle particulier : celui des conséquences des évolutions juridique, judiciaire, technologique et sociétale à la fois sur les modes de formation (par exemple l'enseignement) et sur le contenu même de celle-ci (son adaptation aux évolutions de la société) » (Appel à Projet, p.2). C'est donc les « modes de formations » aux professionnels du droit, l'enseignement, son contenu même et son adaptation aux évolutions de la société qui constituent le champs de cette recherche, sans distinguer qu'il s'agisse de la formation dispensée par les facultés de droit ou de la formation assurée par des instituts spécialisés après réussite à des examens ou concours sélectifs, qu'elle soit initiale ou continue.

1.2 Les pratiques innovantes de formation

Notre hypothèse de départ est que l'étude des « pratiques innovantes » d'enseignement du droit constitue la « voie royale » pour analyser la formation des professionnels du droit et son adaptation aux évolutions juridiques, judiciaires, technologiques et sociétales. Une telle recherche transversale permet par exemple de poser autrement la question de savoir si les formations doivent être assurées par des universitaires ou des professionnels, et ainsi de dépasser l'opposition du modèle de *common law* au modèle français (Jamin 2009 p. 99). En France les facultés de droit étant peu innovantes, ces pratiques sont rarement le fait d'universitaires, mais lorsqu'elles le sont les universitaires empruntent alors des modèles pédagogiques éprouvés depuis vingt ans dans les *law schools*. A l'inverse, ces pratiques sont générales dans les écoles de droit professionnelles où elles sont en effet enseignées par des professionnels, mais les innovations sont des expérimentations propres à telle ou telle école peu conformes aux standards internationaux (cf. infra). C'est donc moins la question de savoir qui enseigne que la question des modalités pratiques d'enseignement qui semble euristique. Cette approche permet aussi de dessiner les contours d'un modèle français qui emprunterait aux expériences étrangères (le modèle « global »), à des expériences mixtes tel le *French moot court* organisé par l'Université d'Oxford, mais aussi aux réussites françaises telles les pratiques du *blended online* du CNAM, certains « foisonnements » des écoles professionnelles de droit, etc.

Nous définirons une « pratique innovante » comme une pratique d'enseignement qui modifie l'enseignement du droit conçu traditionnellement comme un enseignement magistral - accompagné parfois de travaux dirigés. Ces pratiques soit modifient l'enseignement traditionnel, soit s'y substituent. Les pratiques innovantes d'enseignement aux professionnels du droit se généralisent en effet dans le monde et en France (*online courses*, *blended methodology*, pédagogie interactive, *moot courts* (simulations de procès, négociation, médiation, arbitrage...), *mooc* cours (*Massive Open Online Cours*), *Spoc*, *Harvard case study*, *teaching case*, *serious games*, cliniques du droit, modèle *transsystemic* d'enseignement de *Mac Gill*, enseignement par la négociation de l'Essec, enseignement par *problem solving*, foisonnement, direction d'étude, dossier transversal, ateliers, formation financière etc.).

Ces nouvelles méthodes d'enseignement utilisent la révolution numérique qui transforme les rapports de production, les rapports sociaux et les modes d'accès à la connaissance. Plus généralement, ces méthodes changent le rapport enseignant vs enseignés, et donnent plus d'action et de pouvoir à l'enseigné sur le processus d'apprentissage, en phase avec une société moins hiérarchique. Elles reproduisent aussi dans l'enseignement les situations réelles de travail des professions juridiques et judiciaires, elles tendent à développer les « capacités » professionnelles formulées par le milieu professionnel : avocats, magistrats, ministère de la justice (cf. infra la liste de « capacités professionnelles » du magistrat), *Law firms* et grandes entreprises. Ces innovations ont ainsi pour point commun de ré-agencer le rapport entre l'apprenant et l'enseignant, mais aussi le rapport entre le professionnel du droit et ce droit conçu désormais comme une pratique active des acteurs et non une règle abstraite de droit. Ces nouvelles pratiques d'enseignement sont ainsi en phase tant avec les évolutions sociales, culturelles et techniques qu'avec les nouvelles pratiques professionnelles du droit et les nouvelles théories d'un droit de plus en plus global.

La globalisation de ces pratiques innovantes s'accélère aujourd'hui et un modèle anglo-saxon apparaît désormais dominant dans le monde que l'*International Association of Law Schools* souhaite standardiser depuis la déclaration de Singapour (IALS, 2013). Des organisations

professionnelles –tel le Solicitors regulation Authority SRA, le Bar standards board, ILEX Professional Standards- émettent des recommandations (LETR 2013), des dizaines de revues juridiques en langue anglaise sont consacrées à l'émergence d'une global legal education, des débats sont organisés au Global Legal Education Forum de Harvard ou sont évoqués les global trends in legal education que sont les cliniques du droit, la technologie, le concept de global lawyers etc.

Ces pratiques innovantes commencent en France à entrer dans le débat sur la réforme de l'enseignement. Elles ont été évoquées par exemple par la proposition n°109 du Rapport dit Truchet. La réforme attendue en 2014 du CAPA (certificat d'aptitude à la profession d'avocat) prévoit que le contenu du programme pédagogique des écoles professionnelles des barreaux ne portera plus sur des enseignements purement juridiques déjà dispensés à l'Université, les enseignements devant être consacrés désormais exclusivement à la pratique professionnelle afin de préparer les élèves au métier d'avocat. Ces pratiques d'enseignement seront « des cas, des mises en situation, des travaux en atelier » sans que l'on sache trop ce que seront ces cas, ces « mises en situation », etc. Cette recherche répond ainsi à une demande sociale immédiate.

1.3 Le nouveau rapport pédagogique

Ces différentes pratiques innovantes d'enseignement ont pour point commun un nouveau rapport pédagogique dit de la flipped classroom, traduit généralement en français par « classe inversée ». On peut définir la classe inversée comme un rapport pédagogique d'enseignement qui transforme le rapport d'enseignement Enseignant vs. Enseignés.

Le modèle traditionnel d'enseignement – et tout particulièrement du droit- est celui du cours magistral où l'enseignant-professeur de droit expose une synthèse de la matière (la doctrine, systématisation du droit positif). Ce cours magistral peut être approfondi en petits groupes d'élèves sous la direction d'un chargé de Travaux Dirigés. En toutes hypothèses les cours sont suivis par un travail personnel de l'étudiant à son domicile ou en bibliothèque où il tente de comprendre le cours, de l'apprendre, de faire des exercices... Ce modèle traditionnel d'enseignement donne le rôle actif à l'enseignant et le rôle passif à l'élève.

Un professeur de Harvard –Eric Mazur- (<http://mazur.harvard.edu/>) (voir sur youtube, une présentation par Eric Mazur : <http://www.youtube.com/watch?v=WwslBPj8GgI>) a le premier formalisé une relation pédagogique qui vise à transformer ce rapport Enseignant vs. Enseignés. La méthode personnelle de Mazur consiste à demander aux étudiants de chercher les informations par eux-mêmes, grâce aux outils électroniques car les élèves peuvent apprendre seuls les bases grâce à Internet, puis, en classe, les étudiants travaillent par petits groupes pour résoudre des problèmes. Les étudiants doivent alors exposer leurs recherches aux autres étudiants, ce qui les oblige à un travail d'analyse afin de synthétiser l'information : « En classe, je mise sur l'interaction. Je pose des questions et les étudiants doivent en discuter avec leur collègue assis à côté, tenter de le convaincre » (Mazur 2012) ».

Dans le modèle de la classe inversée, l'élève, à son domicile ou en bibliothèque, avant d'aller en cours, lit des textes sur internet, écoute des « podcasts », visionne des vidéos proposées par l'enseignant. Les temps et les lieux de l'apprentissage sont inversés et le rapport Enseignant vs. Enseigné en est bouleversé. En cours, l'élève tente d'appliquer les connaissances acquises sur le net à la résolution de cas pratiques. Le rôle de l'enseignant est alors d'accompagner l'élève dans l'élaboration d'analyses et de propositions souvent réalisées à plusieurs, tâches plus complexes que la simple écoute d'un cours magistral traditionnel. Le temps nécessaire à l'exposition des grands principes n'est alors plus un temps de classe et peut être utilisé pour d'autres activités en augmentant l'interaction avec l'enseignant lors du cours, en permettant un apprentissage plus concret par projet, en permettant aussi une pédagogie différenciée selon les

enseignés. Ce model pédagogique transforme l'objet de l'enseignement qui n'est plus seulement l'apprentissage de connaissances mais aussi l'apprentissage d'aptitudes à trouver la solution d'un problème.

Ce rapport pédagogique nouveau permet d'identifier et de décrire les diverses pratiques innovantes d'enseignement mises en oeuvre dans l'enseignement du droit.

2. L'objet de la recherche : l'identification des pratiques innovantes

Les innovations dans l'enseignement du droit apparaissent indépendamment des matières (du droit interne du travail au droit international des affaires), des niveaux d'études (de L1 à M2), des institutions (Facultés de droit, IEJ, IEP, Ecoles de commerce, CRFPA, ENM, ENS, ENA, etc.), de l'enseignement (initial, professionnel ou continu), des enseignants qui les dispensent (universitaires ou professionnels du droit).

2.1 Première approche : Les pratiques innovantes dans les facultés de droit

Depuis le rapport Hetzel (2006), les universités sont fortement incitées à professionnaliser leurs licences généralistes. Les missions des enseignants-chercheurs à l'université ont été modifiées en 2009 et désormais « Ils assurent la direction, le conseil, le tutorat et l'orientation des étudiants et contribuent à leur insertion professionnelle » (Extrait de l'article 3 du décret n°2009-460 du 23 avril 2009.), le plan pluriannuel pour la réussite en licence voté en 2007, encourageant financièrement par exemple les universités à intégrer des modules de projet personnel et professionnel de l'étudiant. Par ailleurs, les universités ont expérimenté spontanément le « cyber enseignement ». Sans parler du Cnam, pionnier en la matière, près de la moitié des 63 facultés françaises de droit développent des « cyber enseignements » maisons, dans un désordre le plus total. En 2003 le ministère est intervenu et seulement 64 campus numériques ont été labellisés (toutes disciplines) par le ministère. La même année, le Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a soutenu les établissements universitaires qui ont créé de grands ensembles d'enseignement sur internet, les Universités Numériques en Région (UNR) et les Universités Numériques Thématiques (UNT) destinés à généraliser les usages du numérique pour tous les étudiants et pour toutes les formations dans tous les domaines. L'UNT du droit est l'université numérique juridique francophone (UNJF <http://www.unjf.fr>). L'UNJF est un centre de ressources de référence des universités, facultés et centres de formation et d'enseignement qui souhaitent proposer des Formations Ouvertes et à Distance (FOAD) dans les disciplines juridiques. L'UNJF produit donc des cours, ou plutôt des cybers cours, qui sont diffusés dans les universités qui perçoivent librement des droits et organisent les examens. A l'identique, certaines universités françaises tel le CNAM ou Sciences po avaient proposées des MOOC, initiative consacrée par le ministère qui a créé l'année dernière la plateforme FUN. (Voir sur FUN le Mooc d'Anne Le Nouvel : « le droit des contrats de travail en France »).

Le bilan – qui reste à faire- semble à première vue limité. L'utilisation des cours de l'UNJF dans les facultés de droit est faible. Les matériaux mis à disposition spontanément par des enseignants sans aide du ministère ou de leur Université sur les plateformes internet des facultés de droit (moodle etc.) afin soit de préparer un cours magistral, réaliser des exercices en cours ou hors cours, voire servir à un cas pratique se développent bien plus rapidement. L'accès aux ressources soit de cours soit de documentation online est en effet proposé

désormais par la totalité des facultés de droits. Seul le CNAM a développé une offre de formation juridique à la fois online et blended online, élaboré toute une pédagogie de cas pratiques, adapté les cours magistraux à l'utilisation du web (web conférences, regroupements, etc.) et ce pour la formation des juristes d'entreprises, des magistrats et avocats, des experts comptables (INTEC). L'enseignement online n'est donc en France qu'un outil pour la mise en oeuvre d'autres pratiques d'enseignements innovantes, se transformant donc en tous cas en blended online, mélange de cours online et de cours en présence physique d'enseignants (Ronchetti 2010).

Seules certaines grandes universités française (Paris I, Paris 2...), certaines universités innovantes (Versailles-Saint Quentin) et les Business school (ESSEC, HEC...) organisent des moot arbitration sous la forme de préparation d'équipes d'étudiants aux grands concours internationaux d'arbitrages simulés. Peu de moot court (simulation de procès) ni de moot négociation / médiation sont organisés. A titre de comparaison, la seule Osgood Hall law school au Canada organise des procès simulés mais aussi des arbitrages simulés, des négociation simulées et des médiations simulées d'une manière permanente comme modalités d'enseignement à l'intérieur de la law school (<https://apps.osgoode.yorku.ca/>).

Les rares moot courts organisés le sont en partenariat avec des institutions étrangères, le plus souvent en matière de droits de l'homme, tel le Moot Court CEDH, simulation de procès réalisée en collaboration entre l'Université de Strasbourg (Unistra) et l'Albert-Ludwigs-Universität de Fribourg-en-Brisgau suivant le model du Concours européen des droits de l'homme René Cassin. Les universités françaises participent ainsi seulement aux grands concours internationaux de moot court tel le procès simulé en droit international Charles-Rousseau organisé par le réseau francophone de droit international depuis 2003. C'est un concours destiné à développer la connaissance et la maîtrise du droit international public ouvert aux établissements d'enseignement supérieur de tous pays. Des équipes d'étudiants en droit sont chargés de défendre les intérêts de deux Parties fictives (États, individus ...) dans un différend imaginaire devant une juridiction internationale. Les équipes s'affrontent autour d'un cas fictif pour lequel elles doivent présenter des mémoires puis plaider devant un jury de spécialistes du droit international jouant le rôle de juges. Le Concours simule des procédures devant la Cour internationale de Justice mais aussi devant le Centre international pour le règlement des différends relatifs aux investissements (C.I.R.D.I.), l'Organisation internationale du travail (O.I.T.), le Tribunal international du droit de la mer (T.I.D.M.), la Cour pénale internationale, le Tribunal arbitral, l'Organe de règlement des différends de l'Organisation mondiale du commerce (O.R.D. O.M.C.). Ce concours est l'équivalent francophone du concours de procès simulé en droit international JESSUP (Jessup Moot Court Competition) qui est organisé depuis 1960 par l'International Law Students Association, les concours internationaux étant essentiellement de langue anglaise. Les moot courts internationaux qui peuvent accueillir des équipes françaises sont le plus souvent comme le « Jessup » des simulations en droit international public (Red Cross Asia-Pacific, IHL Moot, Asia Cup, International Law Youth for Peace, Jean-Pictet, D.M. Harish, World Human Rights Moot Court Competition, Telders International Law Moot Court Competition, ICC Trial Competition), en droit européen (ELSA European Human Rights Moot Court Competition, ELMC). Ces moots courts sont aussi désormais souvent des moot arbitration court (Willem C. Vis Moot, Vis East, LAWASIA, Frankfurt Investment Arbitration Moot Court). Des concours internationaux abordent désormais toutes sortes de contentieux (International Maritime Law Arbitration Moot, Oxford Intellectual Property Law Moot, International Environmental Moot Court Competition). Notons enfin le French moot court organisé par l'Université d'oxford, en français, pour des étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle.

En France, seuls Paris II, Paris X, Paris VIII, Sciences Po Paris (trois cliniques), Versailles-Saint Quentin, New York University in Paris en collaboration avec HEC depuis janvier 2014, Bordeaux Ségalen, la faculté de droit de Caen, (qui organise des journées de formation aux cliniques du droit) et Strasbourg, ont mis en place des cliniques du droit où des étudiants donnent des consultations juridiques. Un « portail » des cliniques du droit dénombre onze cliniques françaises, mais tout décompte dépend de la définition de telles cliniques (<http://www.village-justice.com/articles/cliniques-du-droit,16391.html>). A titre de comparaison, le seul exemple de Osgoode Hall Law School organise dans ses locaux six cliniques du droit - cliniques-consultations mais aussi cliniques-médiations - en droit administratif, droit pénal, droit social, droit immobilier, droit commercial. Aux Etats-Unis, pas de Law school sans clinique du droit.

La question de la pratique du case study en France semble sans réponse. Certaines formations semblent cependant avoir orienté partiellement leurs pratiques pédagogiques vers l'étude de cas, avec des interventions fréquentes de professionnels tel le DJCE de Rennes créé en 1972 par Jean Paillusseau, mais il s'agit souvent de « cas pratique », « étude de cas » sans interactions entre les étudiants et donc très éloignés des pratiques internationales. Certaines écoles de commerce (ESSEC, etc) ont, semble t'il, une nette avance en la matière (Cf infra), le modèle pédagogique étant volontairement mis en conformité avec des standards mondiaux et l'enseignement par étude de cas étant l'un des standards des sciences du management.

Quant à l'enseignement « trans systémique », mis à part certains cours de « pratique des affaires internationales » à l'ESSEC Paris-Singapour, il faut aller à l'Université du Luxembourg pour trouver des cours –et des filières entières- inspirés par les initiatives innovantes de l'Université canadienne de Macgill.

2.2 Seconde approche : les pratiques innovantes dans les écoles professionnelles de droit

Existe t'il un autre modèle de pratiques innovantes dans des écoles de formation des professionnels du droit ? Le modèle semble celui de l'absence de modèle.

Examinons d'abord la pédagogie des 15 Ecoles de droit où sont formés les élèves avocat. La formation dispensée dans toutes ces écoles donne une part essentielle aux pratiques innovantes, telle l'« étude de cas », mais avec des dénominations très diverses et des modalités pédagogiques qui défient la comparaison.

Prenons un seul exemple, celui de l'Ecole du Grand Ouest. Pour citer l'école elle même, « la période d'acquisition des fondamentaux se caractérise par la transversalité des enseignements reçus. En effet, tous les élèves suivent l'intégralité des cours axés sur l'acquisition des « savoirs-faire » et « savoirs-être » propres au métier d'avocat ». Les formations sont assurées par une majorité d'Avocats ou Bâtonniers en exercice qui signent la charte de formateur de l'école (Norme ISO 9001 : 2008) qui fait explicitement référence à la « méthode de cas ». Au cours de la formation, des rencontres avec des magistrats, des huissiers, des experts judiciaires, des chefs d'entreprise, des experts comptables, des médecins légistes et autres sont prévues. Une majorité de cours sont des ateliers de 20 à 25 élèves.

Des modules d'« enseignements transversaux » qui ressemblent un peu au « foisonnement » de l'EFB sont au nombre de cinq et mobilisent des pratiques différentes. Parfois des « cas » simulent l'élaboration des conclusions, des assignations, de requêtes, des différents courriers destinés aux acteurs judiciaires ou aux clients, etc, des plaidoiries, négociations, la gestion des rendez-vous clients, des relations avec les tiers, la communication orale. Parfois ces

« enseignements transversaux » semblent cependant plus classiques, mais utilisent le e-learning complété par un enseignement présentiel, tel l'apprentissage de l'ouverture, du classement et de l'archivage du dossier, la gestion des pièces, la recherche de documentation, la stratégie et le traitement des pièces du dossier (expertise technique, expertise psychologique, incidence fiscale, etc.), la technique du management du cabinet, les obligations fiscales et administratives, la gestion comptable, le développement de la clientèle. La déontologie est dispensée par des Bâtonniers.

L'enseignement y est aussi nommé de deux autres façons sans que l'on puisse y trouver de vraies justifications pédagogiques. D'abord le « Suivi d'un dossier de transversalité », les élèves choisissant un enseignement spécifique sur le suivi d'un dossier technique en Droit Civil, Droit Pénal, Droit Social, Droit des Affaires, Droit Public. Ensuite, les « procédures ». Il s'agit d'une formation pratique portant sur la saisine des juridictions, les recours, la présentation des pièces, etc. Les enseignements de langue sont dispensés sous forme de e-learning. A ces modules, s'ajoutent des conférences diverses.

Examinons ensuite les pratiques de formation de l'ENM.

L'École nationale de la magistrature est une école d'application qui a pour vocation de préparer au métier de magistrat de l'ordre judiciaire qui est actuellement en phase de rénovation de ses pratiques pédagogiques, notamment par l'introduction de « l'école numérique ». Les objectifs sont déjà formulés en termes de compétences/capacités : « Les treize capacités fondamentales du magistrat à acquérir sont la Capacité à identifier, s'approprier et mettre en œuvre les règles déontologiques, la Capacité à analyser et synthétiser une situation ou un dossier, la Capacité à identifier, respecter et garantir un cadre procédural, la Capacité d'adaptation, la Capacité à adopter une position d'autorité ou d'humilité adaptée aux circonstances, la Capacité à la relation, à l'écoute et à l'échange, la Capacité à préparer et conduire une audience ou un entretien judiciaire dans le respect du contradictoire, la Capacité à susciter un accord et à concilier, la Capacité à prendre une décision, fondée en droit et en fait, inscrite dans son contexte, empreinte de bon sens, et exécutable, la Capacité à motiver, formaliser et expliquer une décision, la Capacité à prendre en compte l'environnement institutionnel national et international, la Capacité à travailler en équipe, la Capacité à organiser, gérer et innover » (ENM, 2013).

L'enseignement est mixte en ce sens qu'il mélange cours magistraux, stages et pratiques innovantes, telles les « séquences de simulation civiles ou pénales », les « conférences, ateliers », les « directions d'études ». Ainsi, comme dans les écoles professionnelles d'avocats plusieurs méthodes et formats pédagogiques sont utilisés à l'ENM :

Les directions d'études : Les auditeurs de justice sont répartis en petits groupes de travail de moins de quinze. La lecture d'un dossier documentaire ou d'un fascicule pédagogique est préalable à l'étude de cas concrets ou de dossiers réels afin de favoriser une interaction entre le magistrat-enseignant et les auditeurs-enseignés.

Les simulations : Des exercices de simulations, organisés durant la période d'études dans le cadre des pôles de formation « Processus judiciaire de décision et de formalisation de la justice civile », « Processus judiciaire de décision et de formalisation de la justice pénale » et « Communication judiciaire » afin de vérifier la capacité des auditeurs à mettre en œuvre les techniques professionnelles acquises. Ces exercices sont réalisés à partir de dossiers réels et font l'objet d'une analyse critique sur la base d'un support vidéo. Pour en accentuer la vraisemblance, des élèves greffiers, des élèves avocats, des avocats en exercice y sont régulièrement associés.

Le travail en atelier consiste en la réunion de plusieurs groupes de directions d'études, l'atelier permettant une transmission des savoirs dans un cadre permettant un dialogue interactif entre

des praticiens de terrain et les auditeurs.

Les conférences et les débats et tables rondes sont destinés à actualiser les connaissances juridiques ou à transmettre une expérience professionnelle particulière, la conférence s'adresse à l'ensemble de la promotion. Le débat permet aux auditeurs de confronter leurs analyses avec l'aide des membres du corps enseignant de l'École et favorise l'émergence d'une « culture de l'écoute et du dialogue ».

Durant les périodes de stages, notamment en juridiction, la formation de l'auditeur se construit sur la base d'un accompagnement de l'auditeur par un professionnel expérimenté à travers des travaux écrits qui permettent à l'auditeur de mettre en œuvre les techniques professionnelles acquises à l'École durant la période d'études et des audiences qui visent à aider l'auditeur à mettre en œuvre les techniques spécifiques acquises à l'École afin de lui permettre progressivement d'en assurer la tenue sous le contrôle d'un magistrat expérimenté.

2.3 Typologie des pratiques d'enseignement innovantes

Un constat s'impose : que ce soit dans les Facultés de droit ou en école professionnelle de droit, il existe un grand nombre de pratiques pédagogiques innovantes, aux dénominations diverses, qui empruntent explicitement ou implicitement aux standards globaux (case study, moot, cliniques...). Pour être plus précis, les facultés sont peu innovantes, mais lorsqu'elles le sont, elles utilisent des pratiques éprouvées internationalement, et tout spécialement aux Etats-Unis, alors que les écoles professionnelles sont très innovantes mais semblent avoir créé des pratiques propres peu en phase avec les pratiques internationales, une même pratique du case study, baptisée « foisonnement », pouvant avoir dans des dénominations et des organisations différentes dans les écoles professionnelles de droit. Une rapide tentative de typologie est ainsi nécessaire.

Première catégorie : La Formation Ouverte et à Distance (FOD)

La cyber formation, formation on line ou Formation Ouverte et à Distance (FOD) désigne l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour acquérir, renforcer et ou faciliter l'acquisition de connaissance dans l'enseignement supérieur. Les modes d'enseignement sont divers, soit en « présentiel » -c'est-à-dire en présence d'un enseignant - complété par le web pour des notes de cours, le programme, des liens avec des ressources en ligne, soit des formations plus tributaires du web, ou les étudiants utilisent internet pour des aspects essentiels du programme – discussions électronique, évaluation en ligne ou projet-travail en collaboration en ligne, mais sans réduction significative du temps d'enseignement en présentiel. Exceptionnellement la formation est intégralement en ligne, les étudiants pouvant alors suivre un cursus d'une université en étant présent dans une autre ville, autre pays, autre fuseau horaire. Les cyber enseignements n'ont cependant pas en théorie pour vocation de se substituer aux universitaires, mais de les libérer des tâches subalternes (la transmission des contenus) pour enfin communiquer l'essentiel : la maîtrise de ce savoir, la pratique et le jugement, ce qui ne s'enseigne que d'homme à homme. Dans tous les cas cependant l'introduction de cyber enseignement transforme le rôle de l'universitaire, et en premier lieu sa pédagogie. La littérature dresse plusieurs constats: l'échec du tout numérique a eu pour conséquence que presque toutes les formations numérique associent désormais un enseignement présentiel ; le cours unique fait place à des multiples supports pédagogiques ; les formules d'enseignement sont donc doublement mixtes car l'enseignement traditionnel oral est obligé de s'adapter pour prendre en compte la cyber formation et les supports numériques se diversifient eux aussi ; la technologie n'a que peu d'importance, ce qui est

essentielle c'est la pédagogie ; il se développe une théorie de « l'objet pédagogique », outil ou ressource électronique qui peut être utilisé, réutilisé et redéfini dans des contextes différents, parfois élaboré en commun, il est alors transmis ou échangé entre Universités (OCDE, 2005, Voir par exemple l' « open learning initiative » OLI de l'université Carnegie Mellon aux Etats unis.). La normalisation des standards est en cours, du référentiel ISO 9000 aux référentiels spécifiques à la Formation Ouverte et à Distance (FOD) comme par exemple Quality Mark.

Seconde catégorie : Les études de cas

Les études de cas –cases studies- sont des résumés écrits, des synthèses de situations réelles basées sur des données qui obligent à déterminer les questions posées par le cas, à identifier les stratégies appropriées pour résoudre “le cas”, à évaluer les conséquences concrètes des options/stratégies possibles, à formaliser la meilleure solution. Elles peuvent être utilisées soit pour la recherche soit pour l'enseignement. On parlera en ce dernier cas de case method, qui consiste à présenter aux étudiants un cas, à placer les étudiants dans le rôle d'un decision makeur et doivent trouver collectivement une solution (Hammond 1976). Le casebook method désigne l'utilisation des cases books (recueil de jurisprudence) comme méthode d'enseignement à la place de présentations doctrinales du droit. La méthode a été conçue dans les années 1880 par Christopher Columbus Langdell, Dean de la Harvard law school et a contribué à la prééminence mondiale de Harvard. Dans les années 2000, Harvard a investi massivement dans le case study, (<http://hbsp.harvard.edu/>), notamment sous l'influence du professeur Shapiro, développant une méthodologie propre (William 2007). La méthode du case study est parfois nommée aussi enseignement problem solving. La pratique française de l'enseignement du droit en faculté peut retenir aussi l'expression d'« étude de cas », au sens de « cas pratique », qui est l'un des trois exercices traditionnel d'application dans les études de droit, mais qui désigne en réalité un exercice plus restreint en ce que le cas doit alors être résolu par un étudiant seul face à sa copie et son « code » qui ne change rien au rapport E. vs E. Les écoles professionnelles utilisent des termes très différents tels « foisonnement » ou « Direction d'Etudes » qui ressemblent bien au case study et non au « cas pratique ». Les serious games ou jeux sérieux sont des logiciels qui allient volonté de pédagogie du droit et scénarisation ludique (Croze, Delabre 2010). L'enseignement par la négociation est un case study proche de la simulation (Cf infra).

Troisième catégorie : Les simulations

Ce terme de « simulation » permet de regrouper des pratiques qui visent à placer des étudiants dans des situations professionnelles fictives : procès simulés, négociations simulées, médiation ou arbitrage simulés... Dans le procès simulé par exemple –moot court- les étudiants représentent les parties au procès et exposent leurs arguments devant des enseignants qui jouent le rôle de juges, mais parfois les rôles sont inversés. C'est alors la mise en action des capacités professionnelles des différents « métiers du droit » qui est très directement recherchée, engageant des savoirs et des savoirs être, des capacités discursives qui engagent aussi le corps.

Quatrième catégorie : Les clinique du droit

L'enseignement par la clinique se caractérise par la possibilité donnée aux étudiants en droit pendant leur cursus de travailler sur des cas réels en collaboration avec des avocats, des magistrats, des ONG, des institutions nationales ou internationales, sous la direction d'enseignants de l'université. La singularité de la clinique au sein des autres simulations (cf supra) repose sur la demande à l'origine du travail, qui est celle de personnes réelles qui n'ont

pas accès à l'aide juridique ou au pro bono de grands cabinets d'avocat pour des raisons économiques ou sociales et s'adressent à ces cliniques pour avoir une « consultation » juridique gratuite. Le travail porte donc sur un cas réel, sur des faits authentiques, et les affaires sont développées du point de vue du demandeur, qui n'est pas « désincarné » mais en contact avec les étudiants. Cette formation dite aussi intégrée permet aux étudiants de prendre conscience de cette demande à la fois individuelle et sociale de droit, et de pratiquer « en réel » les pratiques professionnelles du juriste que sont la recherche documentaire, l'analyse et la synthèse, la gestion de dossiers, la rédaction d'actes juridiques, la connaissance pratique des mécanismes processuels ou juridiques nationaux et internationaux (Crate 1992). L'étudiant est dans la situation la plus proche possible de la pratique professionnelle tout en restant encadré par des universitaires (Row 1917, Hennette Vauchez, Roman, 2006). La littérature insiste sur la double dimension sociale et « professionnalisante » des cliniques du droit, les étudiants réalisant pro bono des consultations au service de l'intérêt général tout en apprenant les pratiques professionnelles des juristes.

Cinquième catégorie : L'enseignement trans-systémique

L'approche trans-système est celle du « programme trans-systémique » (transsystemic programm) mis en place en 1999 à l'Université McGill de Montréal, qui se donne pour objectif de « dénationaliser » l'enseignement du droit, de former des juristes en se plaçant délibérément en dehors d'un système juridique national et plus précisément qui ne soit pas ancré dans l'un des deux systèmes qui cohabitent au Canada, le système civiliste auquel se rattache la plus grande partie du droit privé québécois, encore marqué du sceau de tradition française, et la common law, applicable dans toutes les autres provinces du Canada. Mais de quel point de vue se situe alors l'enseignement ? D'un point de vue pragmatique, ou mieux, « praxeologique ». La question de droit est posée en terme de besoin de la pratique, et la réponse est donnée en examinant dans les différentes traditions laquelle semble plus adaptée en l'espèce (Ancel 2011, mais aussi Blanc-Jouvan 2002, Jutras 2000, Morissette 2002, MacLean et Macdonald, 2005, Jukier 2005, Glenn 2005, Belley 2010, Forray 2010,). Le site de l'Université Mac Gill est très explicite : « "Le programme de McGill prépare l'étudiant à utiliser sa formation juridique dans une multitude de contextes, un grand nombre de juridictions et dans les deux traditions juridiques. Diplômé en droit civil et en common law, l'étudiant ayant gradué du programme transsystémique de McGill est un juriste cosmopolite, équipé pour s'attaquer au monde complexe de la pratique juridique transnationale." <http://www.mcgill.ca/centre-crepeau/transsystemic/>»). Cette approche est une traduction pédagogique du concept émergent de global lawyer et de l'internationalisation rapide des curriculum des law schools.

Sixième catégorie : L'enseignement en économie

Les pratiques d'enseignement de l'économie aux professionnels prennent des figures diverses. Les plus simples sont les formations réalisées par des écoles de commerce pour des juristes qui bénéficient de formations spécialisées et de l'accès aux campus internationaux de ces Ecoles (MSDAIN de l'ESSEC, MS de HEC, LLM de l'INSEAD etc), le DJCE, l'Ecole de droit et de Management de Paris (MBA), qui toutes adoptent des standards anglosaxon d'enseignement et d'enseignement du management à des juristes professionnels (Grousset-Charrière 2012, Bouthinon-Dumas et Masson 2011). Mais la financiarisation de la société et des contentieux a fait aussi naître dans les pays de common law des formations spécialement dédiées aux Magistrats des juridictions financières qui sont mal connues en France (Marrani, 2014).

3. Les hypothèses de la recherche

Le droit, mais aussi les sciences de l'éducation, l'économie, la sociologie, et l'épistémologie doivent être mobilisés.

3.1 Hypothèse 1 : Le rapport pédagogique E. vs. E. et l'évolution des rapports sociaux et de connaissance

Les sciences de l'éducation ont identifié depuis longtemps la notion de « rapport » entre enseignants et enseignés qui permet une analyse des pratiques, définie comme la somme des interactions entre eux (Bernieri, 1998, Altman 1990) ou comme des relations avec une compréhension mutuelle et une communication satisfaisante (Carey, Hamilton, & Shanklin, 1986). La notion est dans la littérature à la fois descriptive et normative Granitz, Koernig, et Harich (2009), mais aussi Frisby et Martin (2010) et Benson, Cohen, and Buskist (2005) etc. ont en effet clairement établi que “one of the key traits of a master teacher is the ability to foster student rapport” (Granitz, Koernig, and Harich (2009, p. 52). L'étude de ce « rapport » dans l'enseignement en ligne commence seulement (Jones, Warren, and Robertson, 2009 ; Stock, 2010). En revanche une abondante littérature américaine –et spécialement de Harvard– est consacrée au « rapport » dans le case study (cf supra).

Quelques images d'une pratique innovante permettent de comprendre le changement actuel du « rapports » Enseignant vs Enseigné. L'exemple est celui d'un case study /simulation de négociation et rédaction d'un contrat pétrolier entre un consortium menée par TOTAL Indonésie et le gouvernement indonésien. Les étudiants de M2 d'une université ont été répartis en deux équipes de « négociateurs », un expert (le professeur Gilles Lhuillier...) a été embauché pour faciliter les négociations.



Image 1 : Cette photo des négociations montre la fin du « rapport » traditionnellement unique et frontal entre le professeur et les étudiants qui ne font qu'écouter un cours magistral (dit RO) L'expert/professeur explicite ici les règles du cas et répond aux questions d'étudiants (R1) ; qui ont aussi un rapport avec des documents écrits via le net (R2) (éléments de faits, contrats types, etc) ; les étudiants ont aussi un « rapport » entre eux à l'intérieur de leurs équipes en discutant du cas, ici une équipe de deux étudiants et une équipe de trois étudiants (R3), et

enfin les différentes équipes ont des « rapports » entre elles lorsqu'elles échangent des analyses et arguments (R4).



Image 2 : Des phases de la négociation imposent la formalisation écrite par les étudiants de leurs analyses à travers la rédaction de propositions de clauses (R5).



Image 3 : le rédaction du contrat et donc le choix entre certaines clauses instaure un rapport nouveau entre l'expert et les étudiants, l'expert redevient un référent explicitant et discutant les choix à réaliser parmi des clauses rédigées par les étudiants et ce afin d'obtenir un accord de tous sur la solution qui soit fondée en raison (R6). Ce *case study* est plus développé lorsqu'il est enseigné à l'ESSEC, Madame Besançon, la directrice du service juridique de TOTAL venant en fin de chacune des 5 journées discuter avec les étudiants et le professeur

des clauses rédigées et évoquer sa pratique professionnelle (R7).

3.2 Hypothèse 2 : La « compétence professionnelle » et l'évolution des professions du droit

La vision économique de la relation formation-emploi a évolué passant d'une approche macroéconomique keynésienne à une approche néo-classique plus individuelle. Ainsi, la notion de « compétence » au sens des éléments contribuant à la productivité individuelle s'est substituée à celle de « qualification » au sens du rapport entre formation et emploi (Monso et Thévenot 2010) Le référentiel d'emploi, construit sur des qualifications a fait place à un référentiel de compétences. Les compétences peuvent être définies comme les capacités à mettre en œuvre efficacement sa qualification dans un emploi. Les pratiques innovantes en matière d'enseignement juridique tel que le case study ont justement pour finalité d'intégrer l'acquisition des compétences au cursus. Il reste que la signification de cette tendance lourde est encore à préciser. Des études quantitatives feraient ressortir un effet plutôt limité de la professionnalisation sur l'insertion professionnelle, Calmand et Mora (2011) affirmant que le caractère sélectif pourrait avoir un effet plus décisif que le caractère professionnalisant. Il est vrai que le lien entre sélection et innovations pédagogiques en matière juridique est important, celles-ci intervenant dans des filières sélectives (CRFPA, ENM, IEP, MASTER, Ecoles de commerce...).

Cette approche par les capacités permet de comprendre l'influence grandissante des professionnels du droit sur l'enseignement, les expériences innovantes cherchant à être en phase avec les transformations contemporaines de la pratique juridique tels, pour les avocats par exemple, l'e-barreau, l'usage nouveau d'internet dans la dématérialisation, l'e-consultation de l'ensemble des dossiers en TGI et en CA, la visualisation des messages échangés dans le cadre de la communication électronique avec les juridictions et le e-filing qui devient obligatoire dans un nombre toujours plus grand d'Etat, les pratiques de discovery par le biais de boîtes électroniques se multipliant, Singapour ayant été la première juridiction de common law à introduire des procédures de disclosure de documents électroniques (Practice Direction 3 of 2009 (PD3) etc. Le travail de David Wilkins à Harvard est exemplaire de cette attention à l'adéquation entre conditions concrètes de la pratique des juristes, telle que l'apparition de juristes « globaux », ou de « nouveaux » juristes d'entreprise (Wilkins, 2009). Une telle approche tend à se généraliser (Chaduteau, 2014, Ronsin 2014) et oblige à décrire les pratiques des professionnels tels qu'elles sont formulées par les praticiens du droit pour déterminer leurs « capacités professionnelles » et les incorporer dans les pratiques d'enseignement. La note intitulée « Conseils pratiques pour les plaidoiries » rédigée par Monsieur Alain Lacabarat, président de la Chambre sociale de la Cour de cassation, à l'intention des participants du French mootcourt de Oxford est exemplaire de cette incorporation des nouvelles pratiques -et des *best practices*- professionnelles en matière de plaidoiries françaises dans les pratiques innovantes d'enseignement, ici un «moot-concours de plaidoiries » (Lacabarat 2009).

3.3 Hypothèse 3 : L'internalisation des contraintes et l'idéologie du nouvel esprit du capitalisme et du droit global

La sociologie pose la question des discours et l'effet des représentations de la formation sur les sujets. Les sciences de l'éducation donnent une définition de la représentation proche de celle la psychologie cognitive ou de la psychologie sociale (Huteau, 2007) comme ensemble de connaissances et de croyances d'un sujet sur un objet avec l'idée d'un effort du sujet pour organiser cet ensemble et lui donner un sens, alors que le terme de représentation désigne

usuellement dans les sciences sociales les connaissances et croyances d'un sujet (Richard et Richard, 2007). Or les nouvelles pratiques innovantes se caractérisent aussi par une individualisation des parcours, mobilisant ainsi deux types de représentations. En premier lieu, ces nouvelles pratiques sont présentées comme « professionnalisantes » d'un point de vue institutionnel. Un certain nombre de dispositifs (stages, projets tutorés, ...) sont pensés comme permettant d'aider à l'orientation, à l'insertion et à la professionnalisation par les représentants institutionnels, ce qui révèle ce qu'orienter, aider à l'insertion professionnelle et professionnaliser, etc. veulent dire actuellement pour les acteurs de terrain de la formation des professionnels du droit, qui délèguent en réalité aux « professionnels » eux même cette fonction. Ces dispositifs de formation sont donc pris dans des représentations institutionnelles, comme des travaux l'ont déjà bien mis en évidence (Tralongo 2008, Tralongo 2012), spécialement les travaux publiés dans la revue *Droit et Société* (Aït-Aoudia, Vanneuville 2013 ; Biland, Kolopp 2013, Biland Vanneuville 2012, Boijeol 2013, Derouet 2013, Moreau de Bellaing, 2013, Vanneuville 2013). Guichard et Huteau (2006, p.5) ont déjà fait remarquer que ces pratiques innovantes s'inscrivent dans le contexte de la « norme d'internalité » qui valorise le fait de s'attribuer la cause des événements, et accentue donc le poids de l'acteur individuel comme facteur causal (Beauvois et Dubois, 1994). Cette norme d'internalité incite chaque sujet à être le pilote de son parcours professionnel. Or le modèle d'un individu autonome pilotant son projet et soucieux de développer son employabilité se retrouve aussi dans la littérature managériale destinée aux cadres et analysée par Boltanski et Chiapello (1999). Certains affirment ainsi que la tendance à étendre le modèle « managérial » à toute la société et à toutes les situations a atteint la formation des juristes (Israel 2013). Cette analyse est un peu forcée, et il est probable que les représentations à l'œuvre sont plus diverses et plus précises à la fois : plus « professionnelles », plus en phase avec les nouvelles pratiques professionnelles des juristes, par exemple le modèle émergent – dominant symboliquement et économiquement – du « *global lawyer* » qui choisit les normes de droit dans un contexte transnational (Bergé 2013).

3.4. Hypothèse 4 : Les pratiques d'enseignement comme outils incorporant les théories du droit « global »

L'épistémologie nous apprend qu'un outil – comme une pratique d'enseignement – incorpore une théorie. Or ces nouvelles pratiques font entrer les « faits » dans l'enseignement, non plus au sens que donnaient les réalistes américains, mais au sens élaboré par le *New Legal Realism* (Nourse, Shaffer, 2009). Le concept de clinique juridique est en effet indissociable de l'école réaliste américaine, notamment de Jérôme Frank (Frank, 1933, 1947). Mais ces pratiques innovantes qui reproduisent des situations de « processus » judiciaire exprime sans doute mieux encore la théorie de Dworkin, qui fut avocat et juge et qui réfute les présupposés scientistes du positivisme – le droit se limite au droit positif énoncé – comme les réalistes, tout en contestant aussi les conclusions sceptiques qu'en tirent certains des penseurs réalistes quant à la légitimité du droit et à la rationalité des décisions de justice – le droit n'est que ce que les juges veulent qu'il soit – (Dworkin 1977 et 1986, Lhuillier 2008). L'importance donnée aux « acteurs » et aux pratiques d'élaboration de la solution et de choix des normes à appliquer – voir supra la description de la méthode trans-systémique – évoque aussi les nouvelles théories du droit global (Lhuillier 2013, 2014, Giraudou 2014). Le « choix » des acteurs est alors un choix global de normes réalisé en comparant les systèmes juridiques, et cette approche transforme évidemment la notion de droit qui n'est plus appréhendé du point de vue de l'Etat mais de celui des acteurs du droit, les « professionnels ». Tous les commentateurs de cette méthode d'enseignement soulignent en effet que c'est le rapport entre le droit et l'espace qui est transformé (Dedek et Mestral 2009). Ces théories du droit global ne mettent désormais

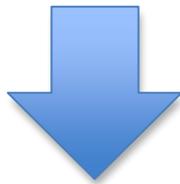
plus seulement l'accent sur la liberté des acteurs comme le fit la théorie de la *lex mercatoria*, mais au contraire sur l'insertion de ces acteurs dans un tissu institutionnel qualifié parfois de « Transnational Communities » (Djelic 2010) ou d'« espace normatif » (Lhuilier 2014).

4. Méthodologie de la recherche et programme de travail

4.1 Méthodes. Cette recherche adopte certains principes de méthode :

1) La recherche consiste à décrire les pratiques innovantes à travers quatre niveaux d'analyse qui correspondent aux quatre hypothèses (« rapports », « compétences », « représentations », « théories »), réalisant ainsi une progressive montée en généralité :

-Analyse des « rapports » d'enseignement



-Analyse des « compétences » professionnelles recherchées



-Analyse des « représentations » des pratiques d'enseignement



-Analyse des « théories » du droit implicites



Description pluridisciplinaire

2) Un protocole de méthode déterminera « l'échantillon », c'est-à-dire la détermination concrète des pratiques à décrire in situ lors de leur déroulement tels les « foisonnements », en sélectionnant *a minima* sur les sites de Rennes, Paris et Bordeaux les Ecoles professionnelles, du Grand Ouest (Rennes) et l'EFB de Paris mais aussi l'ENM de Bordeaux, et enfin des Universités pour des moot courts internationaux d'universités (Sciences-po paris, Nanterre) les law cliniques de Nanterre, Paris II, etc. et enfin, quant au volet international, les universités innovantes japonaises (Nagoya), anglaise et offshore, et certaines écoles de formations régionales de magistrats et d'avocats brésiliennes (Rio, etc) ; le protocole déterminera encore la liste pratiques innovantes, des personnes à questionner, le type d'entretien, etc. Ce protocole établira surtout les méthodes de description des pratiques (rapport, compétences, représentations, théories). Ce protocole de recherche sera élaboré dès le début de la recherche et une fiche d'analyse aidera à décrire en termes de « rapport », de « capacités professionnelles », de « représentations », de « théories », suivant en cela le cadre méthodologique résumé par une belle formule d'Etienne Le Roy selon lequel « le droit est moins ce qu'en disent les textes que ce qu'en font les acteurs » (Heberhard, 2006). Ce cadre s'inspirera partiellement des méthodes qui retracent le « rapport » Enseignant vs Enseigné développées par Mertz (Mertz 2008), entre linguistique et éthno-méthodologie -qui font l'unanimité dans la littérature internationale même si les conclusions de cet auteur sont contestées (O'Neill 2008)- mais dans un pluralisme respectueux des champs scientifiques (droit, éco, sociologie politique, épistémologie). La description de ce « rapport » E. vs E. dépasse en effet très largement le seul cadre des sciences de l'éducation ou de la sociologie, une ethnographie menée au sein de l'Institut d'Études Judiciaires de l'Université de Montpellier 1 en 2008 dans le cadre plus large de l'élaboration d'une thèse de doctorat en Science Politique sur le recrutement des magistrats français (Fontainha 2011, 2013) a magistralement utilisée les méthodes de l'éthno-méthodologie pour décrire le rapport Enseignant vs. Enseigné. Son auteur, le professeur Fontainha, sera plus spécialement en charge de ces questions de méthodologie et du protocole de recherche. Une description très claire des méthodes utilisées dans cette « approche interactionniste » des pratiques d'enseignement aux professionnels du droit est aisément disponible sur le net (<http://droitcultures.revues.org/3083>)

3) Une première équipe de chercheurs (la plus importante) est constituée des acteurs de ces pratiques (animateur de law clinique, etc) qu'ils ont en charge de décrire. Une seconde équipe, plus petite, composée de chercheurs en sciences sociales ayant une expertise dans la description (analyse sociologique et ethno-méthodologique), venant de l'école de droit de rio de Janeiro-Brésil, de l'ENS-Rennes, de Paris VIII, Nagoya-Japon, aide à la description soit en assistant in situ à de telles pratiques, par exemple dans les écoles professionnelles. Une troisième équipe transversale réalise une tentative de synthèse des méthodes pour élaborer un outil pédagogique innovant : « The case method project ». Les élèves de l'ENS-Rennes, Ecole Normale Supérieure née en 2014 par scission de l'ENS Cachan, seule ENS disposant désormais d'un département de droit-économie, d'une prépa ENM, et visant ainsi à devenir « l'ENS du droit », seront associés aux travaux et à la description de pratiques sous la direction d'enseignants de l'ENS et du Brésil dans le cadre de séminaires de recherche. Isabelle Giraudou en charge de la coopération internationale du projet, Fernando Fontaihan des questions de méthodologie, Anne Le Nouvel sera spécialement en charge de l'editing du rapport. Gilles Lhuilier coordonne les travaux. L'ENS-Rennes apporte un soutien notamment logistique pour l'équipe d'élèves Normaliens agrégés-doctorants, Sciences Po Paris et

l'Université de Londres hébergent et communiquent.

4) Une approche dite approche praxéologique (Dupret 2010) privilégiant les pratiques des acteurs et leurs catégories est ainsi adoptée c'est-à-dire l'investigation des données par lesquelles les personnes donnent du sens et pratiquent leur monde, leur espace, ce « droit vivant », qui comprend aussi catégories, concepts et processus juridiques désignés comme tels par les acteurs. En se centrant sur le point de vue des acteurs de la formation –les enseignants et les apprenants, (leurs pratiques, représentations, théories), cette recherche tente de mieux comprendre la relation formation vs pratiques professionnelles du droit ; un présupposé méthodologique est adopté selon lequel l'élaboration théorique sur les modes de formation relève d'une théorisation faible, car la « visibilité » des phénomènes est fonction de la théorisation naturelle des chercheurs plus que des phénomènes (Benson, Hughes, 1991, Assier-Andrieu, 1987, Dupret 2010).

5) Il s'agit donc de travailler avec ceux qui réalisent ces pratiques de formation d'étudier le « droit en action », c'est-à-dire en ayant accès à des sources généralement négligés, étudier les méthodes utilisées par les acteurs engagés dans une activité de formation ; cette recherche est une recherche botum-up à l'imitation des recherches sur la formation des professionnels du droit réalisé par les auteurs du *new legal realism* (Mertz 2008, Suchman and Mertz, 2010) ; l'accès au terrain et/ou aux données a été pensé avec attention et deux solutions ont été retenues. La grande majorité des chercheurs sont des praticiens de ces formations et ont une forte expérience de la mise en place de ces pratiques innovantes en tant que directeur d'Ecole, de doyen de directeur département de droit, de responsable de préparation à l'ENM ou au CAPA, de créateurs de cas pratiques, de law clinique, d'animateur de « foisonnement », etc. (Nourse, Victoria and Shaffer, Gregory, 2009). Et des entretiens auront aussi lieu avec des acteurs de ces pratiques (Directeur ENM, d'Ecoles professionnels de droit, formateurs, lawyers, arbitres, juristes d'entreprise etc.) qui ne sont pas membre de l'équipe de recherche. L'EDAGO, l'Ecole de droit des Avocats du Grand Ouest, dont les locaux sont situés à Ker Lann sur le même campus que l'ENS-Rennes sera spécialement associée à la recherche.

6) Sur le plan scientifique, les enjeux de cette recherche intéressent plusieurs disciplines : les sciences juridiques, les sciences économiques, la sociologie et la philosophie, l'épistémologie et enfin les sciences de l'éducation. Un pluralisme méthodologique sera observé, respectant les cadres d'analyse propre à chaque discipline, ce qui permettra par exemple aux sociologues/politistes d'utiliser un cadre propre d'analyse qui fait appel à quatre niveaux. En premier lieu la technicité du droit : il s'agira d recueillir et d'analyser (par exemple de manière topologique) ce que les praticiens disent de la manière dont le droit se fait, non pas seulement dans la dimension matérielle de la fabrique du droit (Latour, 2004) mais plutôt dans les contraintes internes : quels arrangements sont possibles ou non, quels objets sont légitimes ou pas, quels raisonnements apparaissent valides ou invalides, etc. En second lieu l'éthique du droit : l'univers capitaliste entretient une relation étroite et ancienne avec le domaine éthique (Weber, 1904/1991 ; Abend, 2014). L'activité économique, comme toute activité, suppose en effet un système de justification propre (Boltanski & Thévenot, 1991). Quel lien entretient alors le droit avec cette sphère éthique, définie au sens large comme ensemble des normes et des représentations qui encadrent la pratique du droit? En troisième lieu les trajectoires et professionnalisation du droit : en complément des analyses entreprises sur la structuration d'un champ international (Dezalay & Garth, 1996), on cherchera à mieux comprendre quelles sont les trajectoires des praticiens : quels capitaux scolaires et sociaux sont nécessaires pour entrer dans le métier ? Quelles expériences professionnelles ont été déterminantes ? Ces

questions amènent à comprendre la technicité du droit comme une question de savoir-faire professionnels, la pratique du droit comme émanant d'une « communauté épistémique » (partageant un ensemble de savoirs et de références) qui est en même temps une « communauté professionnelle ». En quatrième lieu, la transnationalité du droit : le droit de la mondialisation a pour objet ces « espaces interstitiels » (Gratz, 2006) d'une mondialisation qui recompose les espaces nationaux (Hewson & Sinclair, 1999) et reconfigure la normativité étatique (Mann, 1986 ; Cutler, 2003).

7) Le champ de ces pratiques n'est pas géographique mais global, et une approche comparative et pluridisciplinaire est retenue entre pratiques françaises, nord-américaines (Etats-Unis et Canada), de common law, asiatiques, brésiliennes (Ogliati, 2007). Le projet est ainsi l'occasion de réunir une équipe pluridisciplinaire de chercheurs (Droit, économie, sociologie, science politique, philosophie) et internationale (France, Angleterre, Jersey, Luxembourg, Japon, Brésil) d'universités particulièrement innovantes, tel le CNAM (Anne Le Nouvel, Anne Dufour), Sciences Po Paris (Christophe Jamin, Marie Mercat-Bruns, Jeremy Perelman), l'ESSEC (Marie Laure Djelic, Viviane de Beaufort, Geneviève Helleringer, Cécile Renouard), l'ENS-Rennes (Jean-Baptiste Lenoff), l'Université du Luxembourg (Pascal Ancel, Elise Poillot, Luc Heuschling), l'University of London (Claire de Tan, etc), l'Institut of Law de Jersey et de l'Université of Essex (David Marrani, Andrew Le Sueur), de l'Ecole de droit de Rio de Janeiro (Fernando Fontainha), de l'Université de Nagoya (Isabelle Giraudou, etc). Le projet est coordonné par Gilles Lhuillier (FMSH Paris) assisté d'Anne le nouvel (CNAM) plus spécialement pour l'*editing* et d'Isabel Giraudou (Université de Nagoya) pour la coordination du volet international du projet.

4.1 Programme de travail

Un séminaire-colloque sera organisé tous les deux mois dans les locaux des diverses partenaires. Chaque séminaire sera dédié à l'une des pratiques innovantes identifiées. Les pratiques d'enseignement seront exposées par les enseignants à partir d'études concrètes, de cas réels d'enseignement. Une équipe pluridisciplinaire analysera ces pratiques. Une autre équipe de juristes synthétisera les pratiques pour construire un model commun. Il s'agira en effet d'abord (étape 1 : recueil de données) de retracer la genèse de ce modèle global dans les pays de Common Law, en Europe et en Asie dans la formation des Magistrats, des avocats, que des juristes d'entreprises et des experts du droit, ainsi que sa diffusion en France ; ensuite (étape 2 : analyse de données) d'en réaliser une analyse épistémologique afin de tenter d'expliquer cette convergence des modèles pédagogiques par des pratiques professionnelles, des évolutions technologiques, une demande sociale, des contraintes économiques mais aussi une théorie du droit globale ; enfin (étape 3 : élaboration d'un modèle) de bâtir un nouvel outil pédagogique global de formation des professionnels qui bénéficie de l'expérience des diverses innovations réalisées actuellement aux Etats Unis, au Japon, au Canada, en Europe et en France : (« the case method project). Ces trois phases seront menées simultanément, en scindant les chercheurs en trois équipes.

Chaque séminaire est donc composé de quatre parties. Dans une première partie, un ou plusieurs chercheurs présentent leurs expériences dans l'innovation pédagogique retenue pour thème du séminaire du mois. Dans une seconde partie, plus courte, une analyse est faite de ces pratiques du point de vue notamment du rapport enseignant enseigné, etc. Dans une troisième partie, très courte, sont esquissés les points communs avec les autres méthodes innovantes, les rapprochements possibles. Dans une quatrième partie, les échanges ne sont plus seulement

entre chercheurs mais aussi avec des étudiants, des professeurs de droit, des professionnels du droit (magistrats, avocats, juristes d'entreprise). Le séminaire sera en effet largement ouvert à tous les enseignants des universités, CRFPA, IEJ, etc. ou étudiants intéressés, à l'image du *Global Legal Education Forum* de Harvard (<http://www3.law.harvard.edu/orgs/sjd/legal-ed-forum/>), afin faire mieux faire connaître ces méthodes, de les critiquer, de les améliorer, bref d'organiser un débat national sur ces pratiques innovantes. Pour ce faire, les séminaires seront diffusés sur le web.

La durée de la recherche est de 24 mois. Dix séminaires-colloques seront organisés. 5 séminaires d'octobre 2014 à Juin 2015 seront consacrés à quatre grandes pratiques innovantes :

Première année : 2014-2015

A/ Séminaires de méthode

Une équipe de chercheurs et d'élèves de l'ENS ont élaboré un cadre méthodologique d'analyse de pratiques d'enseignement et des pratiques du droit, et depuis réalisent des analyses descriptives des pratiques d'enseignement in situ, à l'ENM, l'ENA, l'Université du Luxembourg, Oxford, l'Ecole du barreau de Paris. Les séminaires de travail de cette équipe restreinte se déroulent à la FMSH.

Un premier séminaire de méthode de l'équipe ENS-FMSH s'est déroulé le 8 octobre, salle du Conseil B, de 18h à 20h. L'élaboration du « protocole » de méthode a été finalisée par Skype-séminaires avec le chercheur de l'Université de Rio. Un protocole unique d'observation a été esquissé afin de permettre de décrire les expériences pédagogiques ou des pratiques professionnelles, faire des comparaisons entre catégories, puis monter en généralité pour analyses les compétences, représentations et théories incorporées dans ces enseignements.

L'observation d'une expérience, dans son déroulement temporel, réalisé en étant physiquement présent lors de ces expériences ou en visionnant des enregistrements, fera l'objet d'un triple niveau, analysant -en prenant une métaphore footballistique, hommage à la sociologie du droit brésilienne- les règles du jeu, le jeu des joueurs, les techniques du jeu :

Premier niveau : les règles du jeu.

Cette description retrace le dispositif tel qu'il a été pensé par l'enseignant responsable du dispositif, de façon très concrète : la description précise ainsi si par exemple elle se situe dans une phase de préparation collective, ou dans une phase de simulation de procès, etc.

Second niveau : le jeu des acteurs.

Cette description retrace les interactions entre le professeur et les élèves.

La salle de cours est décrite (forme, situations des acteurs, place des tables, micro, etc), un plan dressé, des photos prises.

Les postures physiques des acteurs et leur habillement est décrite.

Les mouvements et déplacements corporels tracés.

Troisième niveau : les techniques du jeu

Cette description retrace les différents rapports enseignant vs. enseignés qui caractérisent les situations sociales analysées, selon une grille de 7 rapports.

(Cf Annexe « Protocole de recherche »).

Un séminaire d'analyse in situ des enseignements du droit cliniques, et enseignement trans-systémique etc. utilisant ce protocole de recherche a eu lieu les 23-24 octobre, au Luxembourg.

Un séminaire d'analyse in situ des pratiques professionnels des magistrats a lieu au Tribunal des Prud'hommes de Paris le 12 janvier.

D'autres séminaires d'analyse in situ sont prévues, dont celui du Moot court de Université d'Oxford, Oxford, le lundi 16 mars, etc.

B/ Séminaire d'ouverture de la recherche

Un séminaire -séance du séminaire Fichet-Heynlin- sera consacré aux formations innovantes des professionnels du droit le jeudi 29 janvier de 16 h à 18h au Centre Pierre Mendès France / Tolbiac de Paris 1, dans la salle audiovisuelle équipée pour ce type de séminaire hybride, en présence et à distance.

Une page d'annonce et d'inscription a été ouverte par Jérôme Valluy sur le site de Numer-Univ : <http://www.reseau-terra.eu/article1328.html>

Le scénario de cette séance de deux heures est le suivant :

- 1ère heure : Gilles Lhuilier présente le projet de recherche (30 minutes) puis Bruno Donderro fait ses commentaires (15 minutes) puis Jérôme Valluy (15 minutes)
- 2ème heure : discussion ouverte avec les participants, en salle ou à distance... comme d'habitude en utilisant le tchat d'AdobeConnect et le Framapad ... et par la liste de discussion par email.

Cette séance est consacrée à la présentation du projet de recherche et, à partir de lui, au développement des discussions sur les sujets concernés afin d'ouvrir un @débat...Est donc mis en ligne une présentation détaillée du projet afin que les participants puissent après les réactions de Bruno Donderro et Jérôme Valluy réagir aussi sur le projet en alimentant ainsi la discussion / réflexion collective. La séance est filmée/diffusée en direct (sous AdobeConnect) et l'enregistrement, ensuite transformé en podcast (mp4), et est mis en ligne sur youtube sur le compte et sous la responsabilité du réseau NumerUniv puis affiché sur son site comme ici : <http://www.reseau-terra.eu/article1294.html> Le lien d'intégration Youtub étant en accès libre le podcast peut être affiché sur n'importe quel autre site web. En pratique, l'essentiel de l'audience du séminaire séance passe par le podcast, beaucoup plus que par la participation en salle (on limite à quelques personnes dans une petite salle physique et il y a quelques dizaine de personnes en salle numérique qui suivent en direct) mais, les podcasts sont très utilisés par les chercheurs de chaque sujet-domaine concerné.

C/ Séminaires d'analyse des pratiques

-Fin mars 2015 : Séminaire sur les simulations

Responsable des travaux, Claire de Than, University of london, Geneviève Helleringuer, ESSEC. Lieu : Jersey (University of london)

-Le 29 mai 2015 : Séminaire sur l'enseignement online du droit

Responsable des travaux, Anne Le nouvel, a la FMSH, Paris. Séminaire « on line » sur l'enseignement « on line » : captation dans la salle, retransmission dans les salles immersions d'universités, diffusion sur youtube via chaineyoutube qui permet d'attribuer un identifiant a des personnes qui peuvent alors voir le séminaire sur leur ordi, mais aussi intervenir dans le séminaire via leur ordi et youtube.

-Le 30 juin 2015: Séminaire sur les cliniques du droit

Responsable des travaux, Elise Poillot, Université du Luxembourg.

Lieu : Université du Luxembourg

-Fin juin 2015 (date non précisée) Séminaire sur l'enseignement trans-systémique

Responsable des travaux, Pascal Ancel, Luc Université du Luxembourg.

Lieu : Université du Luxembourg

Seconde année : 2015-2016

Deux séances de séminaires seront consacrées aux deux grandes hypothèses d'analyse, puis un séminaire réalisera une synthèse des travaux.

A/ séminaires hypothèses

-Les « compétences professionnelles » incorporées dans l'enseignement.

Responsable des travaux, Isabelle Giraudoux

Date : Oct / novembre /dec ?

Lieu : Japon, Nagoya.

L'hypothèse de l'émergence d'un model « global » d'enseignement demande d'analyser les compétences des professionnelles du droit qui sont incorporées dans les enseignements d'un point de vue « global », et de réaliser des comparaisons internationales des référentielles de compétences des Magistrats, Avocats, juristes d'entreprise.

-Les « théories du droit » incorporées dans l'enseignement.

Responsables des travaux. Christoph J. Gilles L, P. Encel

Science-po Paris

Date : Janvier/ février/ Mars ?

Lieu : Paris

L'hypothèse de l'émergence d'un model « global » d'enseignement demande d'analyser les théories incorporées dans les enseignements d'un point de vue « global », ce qui incite a retracer la diversité de ces théories, du new realism, au transnational studies, aux NTIL, etc mais aussi peut être l'ébauche des théories « continentales » de la globalisation (l'Ecole belge, etc.)

B/ Séminaire de synthèse

-Synthèse des travaux : Le model global d'enseignement aux professionnels du droit.

Responsabilité collective.

Colloque à Ecole Normale Supérieure, Rennes.

Lieu : Rennes

Date : Juin 2016,

4.3 Livrables

Un rapport général de recherche sera rédigé. Un livre sera aussi publié en français aux éditions Dalloz qui retracera plus précisément les divers modes innovants d'enseignement du droit. Un autre livre sera publié en anglais aux Oxford University Press, un manuel d'enseignement du droit international des affaires-international business law par les méthodes innovantes. Une revue anglaise sera partenaire de la recherche et publiera certaines des présentations de ces présentations. Un rapport d'activité sera rédigé a mi parcours par le chercheurs assurant la responsabilité et la conduite effective des travaux et le chercheur en charge de l'editing.

5. Bibliographie (textes cités dans le document)

- Abend, G. (2014), *The Moral Background*, Princeton University Press.
- Aït-Aoudia Myriam, (2013), « Le droit dans la concurrence. Mobilisations universitaires contre la création de diplômes de droit à Sciences Po Paris », *Droit et Société*, n83, 99-116 ; Aït-Aoudia Myriam, Vanneville Rachel, (2013), « Le droit saisi par son enseignement », *Droit et Société*, n°83, 7-16.
- Altman, I. (1990), « Conceptualizing "rapport." », *Psychological Inquiry*, 1(4), 294-323.
- Ancel P, (2011) « Dénationaliser l'enseignement du droit civil ? Réflexions autour d'une expérience québécoise », *RTD Civ.* 2011 p. 701.
- Arrow K.J. (1973), « Higher Education as a Filter », *Journal of Public Economics*, vol.2, N°3, pp. 193-216.
- Assier-Andrieu L. (1987), « Le juridique des anthropologues », *Droit et société*, 5, 91-110.
- Askenazy P. (2009), « Prévenir des gâchis de compétences et qualifications en France », *Travail et Emploi*, n°118, avril-juin, pp. 99-106.
- Bailly F., Léné A., Toutin M.-H. (2009), « La portée formatrice de l'expérience : les employeurs du secteur des services », *Formation-Emploi*, n° 106, avril-juin, pp. 41-58.
- Bernieri, F. J. (1988). « Coordinated movement and rapport in teacher student interaction ». *Journal of Nonverbal Behavior*, 12(2), 120-138
- Bernieri, F. J., Gillis, J. S., Davis, J. M., & Grahe, J. E. (1996). « Dyad rapport and the accuracy of its judgment across situations: A lens model analysis » *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), 110-129.
- Bergé J-S, *L'application du droit national, international et européen*, Dalloz, 2013.
- Bertaux D. (1997), *Les récits de vie : Perspective ethnosociologique*, Armand Colin, Paris.
- Biland É, (2013), « Quand les managers mettent la robe. La participation prudente des écoles de commerce à la formation des avocats d'affaires », *Droit et Société*, n83, 49-65 ; Biland É, Kolopp S., (2013) « La fabrique de la pensée d'État, Luites d'institution et arrangements cognitifs à l'ÉNA », (1945-1982) , *Gouvernement et action publique*, vol. 2, n2, 221-247
- Boigeol A,(2013), « Quel droit pour quel magistrat ? Évolution de la place du droit dans la formation des magistrats français, 1958-2005 », *Droit et Société*, n83, 17-31.
- Boltanski L., Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris.
- Boltanski, L. Thévenot, L. (1991), *De la justification, les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris.
- Bouthinon-Dumas H., Masson A., (2011) « L'approche "Droit et Management" », *RTD Com*, janvier/mars, pp. 233-254.
- Beauvois J.-L., Dubois N. (1994), « Croyances internes et croyances externes », in S. Moscovici (éd.), *Psychologie sociale des relations à autrui*, p. 163-180, Nathan, Paris
- Benson, T. A., Cohen, A. L., & Buskist, W. (2005), « Rapport: Its relation to student attitudes and behaviors toward teachers and classes », *Teaching of Psychology*, 32, 236-238.
- Chaduteau O., *La direction juridique de demain. Vers un nouveau paradigme du droit dans l'entreprise*, LGDJ, Paris.
- Calmand J., Mora V. (2011), « Insertion des sortants du supérieur : les effets contrastés de la professionnalisation », *Bref du Cereq*, n° 294-2, novembre-décembre
- Carey, J. C., Hamilton, D. L., & Shanklin, G. (1986), « Development of an instrument to measure rapport between college teachers », *Journal of College Student Personnel*, 27(3), 269-273.
- Croze H, Delabre G.,(2010), « L'utilisation des serious game dans l'enseignement du droit », *JCP G*, entetien, 1197.
- Cutler, C, (2003), *Private Power and Global Authority*, Cambridge University Press.
- Derouet A. (2013), « De l'honnête homme au manager ? La contribution des enseignements juridiques de l'École centrale à la définition d'un ingénieur d'élite depuis 1829 », *Droit et Société*, n°83, pp.33-47.
- Dezalay, Y.,Garth, B., (1996à), *Dealing in Virtue*, The university of Chicago Press.
- Dupet B, (2010), « Droit et sciences sociales. Pour une re spécification praxéologique », *Droit et Société*, p. 315.
- Djelic ML, Quack S, (2010) *Transnational Communities: Shaping Global Governance*, Cambridge University Press.

Demazière D., Dubar C. (2004), Analyser les entretiens biographiques ; l'exemple des récits d'insertion, Presses Universitaires de Laval, Laval.

Dworking R., (1977), Taking Rights Seriously, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.; traduction française par M. J. Rossignol et al. : Prendre les droits au sérieux, Paris, PUF, 1995 ; (1986) L'empire du droit, trad. française 1994, Paris, PUF.

ENM, (2013), Programme pédagogique, Bordeaux.

Frank J., (1933) « Why not a Clinical Lawyer-School ? », 81 U. PA. Law review 907; (1947). « A Plea for Lawyers-Schools », 56 Yale Law Journal 1303.

Fontainha F., (2011), Les enjeux de concours, une analyse interactionniste du recrutement à l'ENM, Editions universitaires européennes,.

Fontainha F. (2013) « La dimension stratégique de l'enseignement juridique : l'ethnographie d'un debriefing », Droit et culture, n°6.

Friedberg E. (1996), « Sociologie et action managériale. L'utilité d'une approche sociologique pour le management », Annales des Mines, Gérer et comprendre, mars 1996, p.16-25

Frisby, B. N., & Martin, M. M. (2010), « Instructor-student and student-student rapport in the classroom », Communication Education, 59(2), 146-164.

Giraudou I. (2014), "Comparative Study of Law : Entre outil pédagogique et théorie (élémentaire) du droit global", *Revue Interdisciplinaire d'Études Juridiques*, vol. 72, 2014, n.1

Gratz, C., « Les hybrides de la mondialisation », *Revue Française de Science Politique*, 5, 66.

Granitz, N. A., Koernig, S. K., & Harich, K. R. (2009), « Now it's personal: Antecedents and outcomes of rapport between Business faculty and their students », *Journal of Marketing Education*, 31(1), 52

Grousset-Charrière S. (2012) La Face cachée de Harvard, La Documentation française, Paris.

Hammond, J.S. (1976), Learning by the case method, HBS Publishing Division, Harvard Business School, Boston, MA, Case.

Heberhard, (2006) La quête anthropologique du droit : Autour de la démarche d'Etienne Le Roy, Karthala, Paris.

Hennette-Vauchez S., Roman D., (2006) « Pour un enseignement clinique du droit », *Les Petites Affiches*, , n°218-219, p.5.

Hetzel P. (2006), De l'université à l'emploi, Rapport au premier ministre, La Documentation française, Paris

Hewson, Martin Sinclair, (1999), Timothy, Approaches to Global Governance, State University of New York Press.

Huteau M. (2007), « Représentations professionnelles », in J. Guichard et M. Huteau (dir.), Orientation et insertion professionnelle, 75 concepts clés, p.374-380, Dunod, Paris.

Jamin, Ch. (2012), La cuisine du droit, LGDJ ; (2010), « Le rendez-vous manqué des civilistes français avec le réalisme juridique : un exercice de lecture comparée », *Droits* 2010 - n° 51,

Jones, J., Warren, S., & Robertson, M. (2009). Increasing student discourse to support rapport building in web and blended courses using a 3D online learning environment. *Journal of Interactive Learning Research*, 20(3), 269-294.

IALS, International Association of Law Schools (2013), Statement of Principles : outcomes and standards – Singapore declaration 2013.

Lacabarats A (2009), Conseils pratiques pour les plaidoiries Concours de plaidoiries en droit français d'Oxford, Oxford French Law Moot, Oxford.

Latour, Bruno, (2004), La fabrique du droit, La découverte, Paris.

Liora, I., (2013), « L'apprentissage du droit. Une approche ethnographique », *Droit et Société*, n83, 177-92. Biland E, Liora I, (2011), « A l'école du droit. Les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de l'enseignement du droit », *Les cahiers de droit*, vol. 52, n3-4, p. 619-658

Lemarié Y., Wagemann L. (2010), « Proposition d'une modélisation des notions susceptibles d'être acquises et développées sur le travail ouvrier par les étudiants à l'occasion du stage ouvrier », *Les stages dans la formation d'ingénieur, quelle efficacité pédagogique ?*, Colloque – International Workshop, Ecole des Ponts ParisTech, Juin, Champs-sur-Marne, p. 174-185.

LETR, Setting standards : the future of legal education and training regulation in England and Wales, 2013.

Lhuillier G. (2008), La loi, roman, Editions PUL collection « Diké », Montréal, Canada ; Lhuillier G., (2014) « Minerais de guerre. Une nouvelle théorie de la mondialisation », in *Droit et Société*, à paraître.

- MacCrate R., (dir.), (1992) Report of The Task Force on Law Schools and the Profession: Narrowing the Gap, American Bar Association.
- Mann, M., (1986), *The Sources of Social Power*, Cambridge University Press.
- Mazur E., « A l'université, les cours sont dignes du moyen âge », in *Le Temps*, 24/10/2012.
- Mertz E., (2008) *The Language of Law School. Learning to « Think Like a Lawyer »*, Oxford.
- Monso O., Thévenot L. (2010), « Les questionnements sur la société française pendant quarante ans d'enquêtes Formation et Qualification Professionnelle », *Economie et Statistiques*, Vol 431, p. 13-36
- Moreau de Bellaing C, (2013), « Un bon juriste est un juriste qui ne s'arrête pas au droit. Controverses autour de la réforme de la licence de droit de mars 1954 », *Droit et Société*, n83, 83-97.
- OCDE, *La cyberformation dans l'enseignement supérieur*, décembre 2005, in *Synthèse*.
- Rose J. (2008), « La professionnalisation des études supérieures: tendances, acteurs et formes concrètes. », *Les chemins de la formation vers l'emploi*, 1^o Biennale formation-emploi-travail, Céreq, Relief n^o 25, 2008, pp. 43-58.
- Nourse V, Shaffer G, (2009), « Varieties of New Legal Realism: Can A New World Order Prompt A New Legal Theory? », *Cornel law review*, vol 95 :61.
- Olgiatei V. (ed), (2007), *Higher Legal Culture and Postgraduate Legal Education in Europe*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli,
- O'Neill K, (2008) « Book review of Elizabeth Mertz, *The Language of Law School: Learning to “Think like a Lawyer”* », *Journal of Legal Education*, Volume 58, Number 4.
- Ronsin X. (2014), « Entretien avec Xavier Ronsin, Directeur de l'Ecole Nationale de Magistrature », *Affiches Parisiennes-AFJE*, Paris.
- Roussiau N., Le Blanc A. (2001), « Représentations sociales du travail et formations scolaires ou professionnelles : approche comparative », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 1, 29-47
- Ronchetti M. (2010), « Using video lectures to make teaching more interactive », *IETJ, International journal of Emerging technologies in learning*, vol 5, n^o2
- Rowe W., « Clinics Legal and Better Trained Lawyers a Necessity », *Ill. Law Review*, vol.11, 1917, p. 591.
- Schön D. A. (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- Spence A.M. (1973), « Job Market Signaling », *The Quarterly Journal of Economics*, vol.87, N^o3, p. 355- 374.
- Strauss A., Corbin J. (2004), *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, Academic Press Fribourg, Fribourg
- Stock, M. (2010). *The three R's: Rapport, relationship, and reference. The Reference Librarian*, 51, 45-52. doi:10.1080/02763870903361995
- Suchman, M and Mertz, E (2010), "Toward a New Legal Empiricism: Empirical Legal Studies and New Legal Realism", *Annual Review of Law and Social Science*, Vol. 6, No. 1: 555-579.
- Tralongo S. (2008), « La méthode du 'Projet Personnel et Professionnel' : un 'travail de soi' des étudiants », *La tentation psy, Sociologies Pratiques* n^o17, Paris, PUF
- Tralongo S. (2012), « Le Projet Professionnel de l'étudiant : histoire et champ de pertinence » *Journées scientifiques du Centre Pierre Naville*, in E. Quenson (dir.), *Les universités face à l'insertion professionnelle. Quelles conséquences sur la formation et sur la recherche ?* Editions Octarès
- Vanneuville R, (2013), « La formation contemporaine des avocats : aiguillon d'une recomposition de l'enseignement du droit en France ? », *Droit et Société*, n83, 67-82 ; Biland É, Vanneuville R, (2012), « Government lawyers and the training of senior civil servants. Maintaining law at the heart of the French state », *International Journal of the Legal Profession*, vol. 19, n1, p. 29-54. Vilette M. (1998), « Le stage en entreprise peut-il devenir un programme d'apprentissage fort ? », *Recherche et Formation*, n^o29, p. 95-108
- Weber, Max, 1991 (1904), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Pocket.
- Wilkins, D, (2009), « Team of Rivals? Toward a New Model of the Corporate Attorney/Client Relationship (December 2,) », *Current Legal Problems Series*, Oxford University Press. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1517342>
- William E., (2007). *The Case Study Handbook*, Boston: Harvard Business School Press.

2. Présentation du porteur du projet

LHUILIER Gilles



Professeur des Universités, Professeur à l'Ecole Normale Supérieure - Rennes, agrégé des facultés de Droit, il est responsable scientifique du programme de la FMSH sur la mondialisation du droit. Le réseau « Mondialisation du droit – Global Legal Studies Network » de la Fondation de la M.S.H. Paris vise à relier les chercheurs, enseignants, experts, praticiens - Français et étrangers - qui consacrent leurs travaux à la mondialisation du droit.

Visiting professor à l'ESSEC et chargé d'une mission de réflexion du l'enseignement du droit et enseigne le droit international des affaires par des méthodes innovantes (Case study, etc.), il est co-fondateur et Vice président de HRC, Human-Right-Certification, ONG-bureau d'études membre du consortium européen Transtec. Auteur depuis 2003 de plusieurs rapports internationaux et de missions d'expertise et de médiation pour la Commission de l'Union Européenne dans le cadre de litiges inter étatiques relatifs à des accords internationaux signés par l'Union Européenne ou établissement et direction de commission d'enquêtes internationales en cas de litiges entre Etats. Avocat au barreau de Paris, 2008-2010, actuellement en omission.

Il est aussi président du Gis-CNRS – Groupement d'intérêt Scientifique international GLSNAE. Ce consortium de recherches est nommé Global Legal Studies Betwen Asia and Europe.