

**L'étudiant, le *cœur* de la faculté de droit ?**

Travail final présenté à

Shauna Van Praagh

Faculté de droit de McGill

25 avril 2016

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction</b> .....	1
<b>I. L'étudiant est-il au cœur de la faculté de droit ? Une analyse du présent</b> .....	7
A. La faculté de droit, l'optimiste.....	7
B. La doctrine, la pessimiste.....	11
1. <i>La faculté et son fonctionnement</i> .....	11
2. <i>Le professeur et son enseignement</i> .....	12
3. <i>L'étudiant et son expérience</i> .....	14
<b>II. L'étudiant devrait-il être au cœur de la faculté de droit ? Un regard vers l'avenir</b> .....	15
A. L'idée de centrément comme voie d'avenir en matière d'enseignement du droit.....	15
B. Une esquisse de la faculté de droit centrée sur l'étudiant.....	18
1. <i>L'étudiant, objet d'une attention nouvelle, à tout le moins renouvelée : les sens pratiques de l'idée de centrément</i> .....	18
2. <i>Une réponse à la critique de l'« étudiant roi »</i> .....	24
<b>Bibliographie</b> .....	31

## INTRODUCTION

« (...) il est devenu manifeste que nous échouons de plus en plus dans notre devoir de fournir un système de justice accessible qui réponde aux attentes des citoyens et qui soit axé sur ceux-ci. »<sup>1</sup>

Ces mots, porteurs d'une condamnation forte, sont ceux de la très honorable Beverley McLachlin, juge en chef du Canada. Dans ce court extrait, la juge la plus haut placée du pays dénonce le problème, voire la crise<sup>2</sup> de l'accès à la justice qui sévit au Canada. À son sens, si le gouvernement canadien se doit de rendre le système de justice davantage accessible aux citoyens, il est également de son devoir de faire en sorte que ce système soit « axé sur ceux-ci ». La Juge en chef énonce ici une idée que l'on rencontre fréquemment dans la documentation autant que dans le discours relatifs à la justice et ce, au Canada comme ailleurs. Une idée du reste avancée aussi bien par des observateurs du monde judiciaire (professeurs de droit, journalistes) que par des acteurs qui en sont parties prenantes (avocats, juges, ministres de la Justice) et qui, partant, trouve écho non seulement au sein de la société civile, mais également à l'intérieur même du cercle fermé, étanche, que constitue l'appareil judiciaire.

Cette idée, c'est celle de placer – ou, diront certains, de *replacer* – le citoyen, le justiciable ou encore la personne<sup>3</sup> au cœur du système de justice, en son centre. En d'autres termes, on prône l'avènement d'une « autre justice, (...) avant tout tournée vers ceux pour qui elle est destinée (...) »<sup>4</sup>. Une justice en vertu de laquelle le citoyen, nouveau point focal de l'institution judiciaire, est mis « au centre de toutes les attentions dans la chorégraphie des robes rouges et noires »<sup>5</sup>. Les différentes formulations de ce que j'appellerai « l'idée de centrement »<sup>6</sup> abondent, et il serait vain (autant qu'impossible) de

---

<sup>1</sup> Comité d'action sur l'accès à la justice en matière civile et familiale, *L'accès à la justice en matière civile et familiale - une feuille de route pour le changement*, Ottawa, Comité d'action sur l'accès à la justice en matière civile et familiale, octobre 2013, à la p i (je souligne) [Comité d'action].

<sup>2</sup> Sur un tel constat, voir en guise d'exemple Pierre-Claude Lafond, *L'accès à la justice civile au Québec – portrait général*, Cowansville, Yvon Blais, 2012, à la p 7.

<sup>3</sup> Dans la documentation, on propose un recadrage de la justice aussi bien autour du citoyen que du justiciable, les deux termes étant parfois employés indistinctement (aux côtés d'autres tels que « personne », « usager », « utilisateur », « client », « consommateur », ou encore « public »). Toutes ces appellations renvoient au *profane en droit*; c'est ce dernier qui est visé par la proposition de recentrage.

<sup>4</sup> Matthieu Boissavy et Thomas Clay, *Reconstruire la justice*, Paris, Odile Jacob, 2006, à la p 21.

<sup>5</sup> *Ibid* à la p 27.

<sup>6</sup> J'emprunte le terme « centrement » à Laurence Houllier, Hélène Bombardier et Thérèse Dangleant, *L'École Nouvelle-Québec : une alternative en éducation*, Anjou, Fides, 2015, p 37 [Houllier et al].

rapporter chacune d'entre elles. Il me semble davantage intéressant de souligner que leur lecture successive révèle l'existence d'un certain consensus chez leurs auteurs, consensus qui tient à ce que cette idée implique lorsqu'elle est prise dans sa plus simple expression. Mettre le citoyen au centre du système de justice, ce serait, *au minimum*, prêter l'attention qu'il se doit à ses attentes et/ou à ses besoins, et voir à y répondre<sup>7</sup>. Autrement dit, le « recentrage » irait de pair avec la satisfaction des attentes et des besoins des citoyens en matière de justice<sup>8</sup>.

L'idée de centrément n'est pas propre au domaine judiciaire. Elle est née dans le monde de la gestion des affaires<sup>9</sup>, dont elle emprunte le vocabulaire : celui d'un « client » ou d'un « consommateur » dont il s'agit de « satisfaire » les « attentes » et les « besoins ». On lira ainsi que « [t]he need to be 'client-centered' is a constant theme of modern management writings (...) »<sup>10</sup>. De la sphère commerciale, l'idée a ensuite gagné la sphère publique, s'appliquant dès lors au domaine de l'administration publique<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> Tous les tenants d'un recentrage de la justice autour du citoyen ne s'entendent pas forcément sur ce que ce recadrage signifie précisément ou implique concrètement. Autrement dit, le sens exact de cette idée varie en fonction de celui qui la formule ou l'endosse. Cela dit, malgré une absence de consensus quant au sens *précis* à donner à l'idée, tous (ou presque) l'accolent à celle d'une nécessaire prise en compte des attentes et des besoins des citoyens en matière de justice. Si j'écris ici « au minimum », c'est donc pour marquer le fait que cette attention portée aux besoins et attentes des citoyens constitue, en quelque sorte, le sens minimal d'un éventuel centrément, le « plus petit dénominateur commun » des textes dans lesquels cette idée est mise de l'avant.

<sup>8</sup> Sur ce sens, voir en guise d'exemple Association du Barreau canadien, *Justice pour tous – trouver l'équilibre. Rapport Atteindre l'égalité devant la justice : une invitation à l'imagination et à l'action*, Ottawa, Association du Barreau canadien, 2013, aux pp 65-66.

<sup>9</sup> Voir entre autres Steven Parker, *Courts and the Public*, Carlton South, Australian Institute of Judicial Administration Incorporated, 1998, à la p 25 [Parker], Thomas W Church, « The mansion vs. the gatehouse : viewing the courts from a consumer's perspective », (1991-1992) 75 *Judicature* 255, à la p 258 [Church] et Commission on the Future of the Tennessee Judicial System, *To Serve All People : a Report*, Nashville, Administrative Office of the Courts of Tennessee, 1996, à la p 33. Au-delà de ses origines marchandes, l'idée de centrément prendrait également sa source dans le « consumérisme », entendu ici non pas dans son sens péjoratif habituel, mais plutôt comme le mouvement social qui, depuis son éclosion, cherche à améliorer la position qu'occupent les consommateurs vis-à-vis des commerçants (David Bamford, « Litigation reform 1980-2000 : a radical challenge? », dans Wilfrid R Prest et Sharyn L Roach Anleu, dir, *Litigation : past and present*, Sydney, University of New South Wales Press, 2004, aux pp 148-149 [Bamford]). Ce mouvement serait né aux États-Unis, en réponse aux excès (perçus ou avérés) des entreprises; voir Peter A Sallmann, « Towards a More Consumer-oriented Court System », (1993) 3:4 *JJA* 47, à la p 49 [Sallmann].

<sup>10</sup> Michael Gallagher, « Encouraging University Responsiveness: Student-focussed Incentives in Australian Higher Education », dans Programme on Institutional Management in Higher Education, OECD, *Responding to Student Expectations*, Paris, OECD, 85, à la p 87 [Gallagher], citant David H Maister, *Managing The Professional Service Firm*, New York, Simon and Schuster, 1993, à la p 73.

<sup>11</sup> Bamford, *supra* note 9, à la p 149; Sallmann, *supra* note 9 à la p 49; Parker, *supra* note 9 à la p 25. Voir également, en contexte québécois, Michel Bouchard, « Une réforme nécessaire », (1999) 40:1 *C de D* 7, à la p 10.

L'époque – les années 1980 – est à la modernisation du secteur public<sup>12</sup>, secteur que l'on évalue à l'aune de critères parmi lesquels la qualité<sup>13</sup>. Il n'est plus question ici du consommateur ou du client, mais bien du « citoyen »<sup>14</sup>, qu'il convient dorénavant de mettre « au cœur » des services fournis par l'État. Plus encore que le citoyen, l'« usager »<sup>15</sup> s'impose dans le discours entourant la réforme de l'administration, au point de devenir, selon certains, une formule rhétorique<sup>16</sup>. Cette rhétorique de l'utilisateur finit par être importée dans le domaine judiciaire<sup>17</sup>. Le justiciable devient alors l'usager d'une justice pensée moins comme pouvoir que comme service public. En conséquence, le système judiciaire devra lui aussi voir à s'adapter aux citoyens qui le saisissent.

Ce discours s'infiltré en parallèle dans d'autres services assurés par l'État, permettant bientôt de parler d'un véritable *mouvement*, d'une tendance au centrément. Parmi ces champs d'intervention étatique « touchés » figure la santé<sup>18</sup>. On parlera alors de repenser le système de santé autour du patient<sup>19</sup>. On veut faire (ou refaire) du patient le cœur même du système, s'assurer qu'il demeure à tout instant sa « priorité »<sup>20</sup>. Comme en matière judiciaire, l'idée de centrément est avancée, dans le domaine médical, au moyen d'une panoplie de formules diverses<sup>21</sup>, dont la plus répandue<sup>22</sup> est sans conteste

---

<sup>12</sup> Laurence Dumoulin et Thierry Delpeuch, « La justice : émergence d'une rhétorique de l'usager », dans Philippe Warin, dir, *Quelle modernisation des services publics ?*, Paris, La Découverte, 1997, 103, notamment aux pp 103, 106 et 116 [Dumoulin et Delpeuch].

<sup>13</sup> Sallmann, *supra* note 9 à la p 49.

<sup>14</sup> Voir notamment Bamford, *supra* note 9, à la p 149.

<sup>15</sup> *Ibid.* Voir surtout, quant à ce terme, Dumoulin et Delpeuch, *supra* note 12, aux pp 103, 105 et 116.

<sup>16</sup> C'est là l'avis, notamment, de Dumoulin et Delpeuch, qui parlent d'une « rhétorique de l'usager » à la p 103 (*supra*, note 12). Voir dans le même sens la page 113 : « La justification de l'œuvre modernisatrice est alors établie sur une formule rhétorique où l'usager est pris à témoin (...) » (*supra*, note 12).

<sup>17</sup> *Ibid.* Voir aussi les pp 105, 106 et 113.

<sup>18</sup> Voir notamment Church, *supra* note 9 à la p 258 et Victor E Flango et Thomas M Clarke, *Reimagining Courts : A Design for the Twenty-First Century*, Philadelphie, Temple University Press, 2015, aux pp 3-4, 12, 49, 127 et 129.

<sup>19</sup> Si, de l'avis de plusieurs, l'idée de centrément aurait fait son apparition en santé en 1969 (Jane H Barnsteiner, Joanne M Disch et Mary K Walton, *Person – and family – centered care*, Indianapolis, Sigma Theta Tau International Honor Society of Nursing, 2014, à la p 23 [Barnsteiner et al]), elle aurait été véritablement conceptualisée puis utilisée comme méthode clinique dans les années 1980 (Moirra Stewart et al, *Patient-Centered Medicine – Transforming the Clinical Method*, Abingdon, Radcliffe Medical Press, 2003, à la p 3).

<sup>20</sup> Voir en guise d'exemple l'ouvrage suivant : Susan B Frampton, Patrick A Charmel et Sara Guastello, *The putting patients first field guide : global lessons in designing and implementing patient-centered care*, San Francisco, Jossey-Bass, A Wiley Brand, 2013 [Frampton et al].

<sup>21</sup> Dont plusieurs correspondent à celles utilisées en droit, ce qui semble indicatif d'une parenté d'esprit.

<sup>22</sup> Pour un tel constat, voir Barnsteiner et al, *supra* note 19 à la p 73.

l'expression « patient-centered care »<sup>23</sup>. S'il n'existe aucune définition universellement acceptée de cette dernière notion<sup>24</sup>, une interprétation répandue en fait la provision de soins qui soit « respectful of and responsive to individual patient preferences, needs, and values »<sup>25</sup>, d'une manière telle que les valeurs du patient guident chaque décision clinique prise à son endroit<sup>26</sup>.

Outre le secteur de la santé, l'idée de centrément gagne également le domaine de l'éducation. Elle y sera au surplus avancée à tous les niveaux d'études. Ainsi, au primaire et au secondaire<sup>27</sup>, on fait de l'« élève » la cible d'un nécessaire recentrage; on voit apparaître ce que John Passmore appelle le « child-centred (...) teaching »<sup>28</sup>. La proposition voulant faire de l'élève le point focal de l'éducation qu'on lui prodigue connaît une résonance importante dans l'Europe des années 1980. On y observe en effet, à l'époque, une tendance à « placer l'élève au centre du système scolaire » et à « proposer un enseignement avant tout axé sur [lui] »<sup>29</sup>. Aujourd'hui, le « mythe de l'élève, acteur actif de l'organisation et du fonctionnement des systèmes éducatifs » perdurerait encore sur le Vieux Continent<sup>30</sup>. L'idée de mettre l'élève au coeur de son éducation compte ses tenants au Québec également. Par exemple, l'école Nouvelle-Querbes propose une « pédagogie centrée sur l'enfant », qui fait de celui-ci « le maître d'œuvre de sa vie scolaire »<sup>31</sup>.

---

<sup>23</sup> On attribue cette expression à Harvey Picker, qui l'aurait employée pour la première fois en 1988 (Barnsteiner et al, *supra* note 19 à la p 24).

<sup>24</sup> *Ibid* à la p 72.

<sup>25</sup> Institute of Medicine, *Crossing the Quality Chasm: a new health system for the 21st century* – report brief, mars 2001, à la p 3, en ligne, The National Academies Press : <<https://www.nap.edu/catalog/10027/crossing-the-quality-chasm-a-new-health-system-for-the>>.

<sup>26</sup> *Ibid*. Cette définition est reprise notamment dans Martijn van der Eijk et al, « Moving from physician-centered care towards patient-centered care for Parkinson's disease patients », (2013) 19-11 Parkinsonism & related disorders, 923, à la p 924 et Frampton et al, *supra* note 20 à la p 2.

<sup>27</sup> Pour un exemple d'application de l'idée de centrément au niveau de l'éducation secondaire, voir Benjamin Levin, « Putting students at the centre in education reform », (2000) 1 J of Educational Change 155 [Levin].

<sup>28</sup> John Passmore, « The Concept of Teaching », dans Steven M. Cahn, dir, *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, Oxford, Oxford University Press, 2012, 362, à la p 365 [Passmore].

<sup>29</sup> Michèle Sellier, « La place de l'élève dans le management de l'école depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989 », (2005) 23:1 Politiques et management public 135, à la p 138 [Sellier, « La place de l'élève »].

<sup>30</sup> *Ibid*.

<sup>31</sup> Voir Houllier et al, *supra* note 6 aux pp 37-38; voir dans le même sens la p 41. Au sujet de la pédagogie « alternative » pratiquée à l'école Nouvelle-Querbes, qui serait d'inspiration scandinave, voir également Shauna Van Praagh, « L'ABC de l'évaluation en droit : leçons de l'école primaire pour l'éducation

L'éducation supérieure n'échappe pas davantage au discours prônant un centrément. Ici, plutôt que l'« élève », c'est l'« étudiant » que l'on veut dorénavant voir figurer « au coeur de l'université ». L'idée de recentrage appliquée à l'enseignement universitaire semble avoir fait son apparition entre la fin des années 1980 et le début de la décennie suivante. Le professeur Thomas Church y fait référence en contexte universitaire américain à l'occasion d'une allocution prononcée en 1990<sup>32</sup>. En Australie, le professeur Stephen Parker affirme quant à lui, en 1998, ceci :

« In my judgement, Australian universities have moved further down the road towards consumer consciousness than courts. They routinely involve their clients in consultative and deliberative processes and they have developed mechanisms to obtain feedback from a range of stakeholders. They expect to be audited for quality. (...) there are features of recent university history that might usefully be copied. »<sup>33</sup>

La même année, l'idée de centrément est énoncée sans équivoque dans la *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI<sup>e</sup> siècle : vision et actions*<sup>34</sup>, déclaration adoptée lors de la conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur qui s'est tenue à Paris du 5 au 9 octobre 1998. On y lit par exemple, dans le préambule, que « (...) les systèmes d'enseignement supérieur (...) devraient placer les étudiants au cœur de leur préoccupations (...) », avant de reprendre l'idée et de la préciser quelque peu aux articles 9(a) et 10(c). La proposition est également contenue dans la partie I1(k) du *Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur* auquel souscriront les participants à la conférence.

Aujourd'hui, l'idée de repenser l'enseignement universitaire autour de l'étudiant est encore bien vivante. Par exemple, en 2011, le *Department for Business, Innovation*

---

juridique », dans Ruth Sefton-Green, dir, *Démoules : du carcan de l'enseignement du droit vers une éducation juridique*, Paris, Société de législation comparée, 2015, 121, entre autres à la p 129 : « Le projet éducatif de l'école Querbes est centré sur l'enfant. Il vise à reconnaître la valeur spécifique de chaque enfant, son cheminement personnel et son rythme particulier dans l'apprentissage, afin de développer l'ensemble de ses capacités dans une perspective globale de développement intellectuel, affectif et social. L'enfant développe ainsi une meilleure connaissance de soi et du monde, dans un environnement où les adultes qui en ont la charge, principalement les parents et les professeurs, sont des partenaires dans l'éducation de l'enfant. »

<sup>32</sup> Church, *supra* note 9 à la p 258.

<sup>33</sup> Parker, *supra* note 9, préface. Voir également Gallagher, *supra* note 10 à la p 88 sur l'apparition de l'idée dans les années 1990 en Australie (toujours en contexte universitaire).

<sup>34</sup> Voir *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI<sup>e</sup> siècle : vision et actions* et *Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur* adoptés par la CONFÉRENCE MONDIALE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR – *L'enseignement supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle : Vision et actions*, 9 octobre 1998, en ligne, UNESCO :

<[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_fre.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm)>.

*and Skills* d'Angleterre a présenté au Parlement un Livre blanc dont le titre est on ne peut plus clair : « Higher Education: Students at the Heart of the System »<sup>35</sup>. Par ce document, le ministère affirme en faire plus que jamais pour « (...) put students in the driving seat »<sup>36</sup>. On y lit encore que le défi premier auquel sont confrontées les universités britanniques est, justement, de « [put] the undergraduate experience at the heart of the system; (...) »<sup>37</sup>. Qui plus est, au Québec, les établissements du réseau de l'Université du Québec recommandent au gouvernement de se doter d'une politique nationale sur les universités qui s'appuierait sur trois objectifs, dont le premier est de « placer l'étudiant au cœur de la mission universitaire »<sup>38</sup>. Mais la preuve la plus éloquente de la prégnance actuelle de l'idée de recentrage en contexte universitaire est sans contredit le fait que bon nombre d'universités se disent elles-mêmes centrées sur l'étudiant et ce, ici comme ailleurs. Au Canada, c'est notamment le cas de l'Université McGill<sup>39</sup>, de l'Université d'Ottawa<sup>40</sup> et de l'Université de Sherbrooke<sup>41</sup>. À l'étranger, on peut encore citer, entre autres exemples, l'Université de Liège<sup>42</sup>, l'Université catholique de l'Ouest (UCO) Nantes<sup>43</sup> et l'Université Paris-Saclay<sup>44</sup>. Partant, il est permis de parler de l'existence

---

<sup>35</sup> Department for Business, Innovation and Skills, *Higher Education: Students at the Heart of the System*, Londres, Department for Business, Innovation and Skills, juin 2011 [Department for Business, Innovation and Skills].

<sup>36</sup> *Ibid* à la p 2.

<sup>37</sup> D'où le fait d'avoir choisi d'en faire « the key issue addressed in this White Paper » (*ibid* à la p 5).

<sup>38</sup> Les établissements du réseau de l'Université du Québec, « Pistes de réflexion sur la recherche », en ligne, Université du Québec : <<http://somett.quebec.ca/index.php>> [Les établissements du réseau de l'Université du Québec].

<sup>39</sup> Voir « PROFIL DU POSTE - Doyen de la Faculté de droit – Université McGill », en ligne, Université McGill : <[https://www.mcgill.ca/secretariat/files/secretariat/umcgill\\_fr\\_profil\\_droit\\_2015\\_final.pdf](https://www.mcgill.ca/secretariat/files/secretariat/umcgill_fr_profil_droit_2015_final.pdf)>, document dans lequel on peut lire ce qui suit : « Fondée en 1821, McGill est une université de renommée internationale axée sur la recherche et centrée sur l'étudiant. » (je souligne).

<sup>40</sup> Sur le site Web de l'Université d'Ottawa, on affirme que de « placer les étudiants au cœur de [l]a mission éducative » compte parmi les « valeurs profondes » de cette institution d'enseignement. Voir « uOttawa en bref », en ligne, Université d'Ottawa : <<http://www.uottawa.ca/enbref/>>.

<sup>41</sup> L'Université de Sherbrooke estime en effet se distinguer « par sa culture centrée sur l'étudiant » (...) : Université de Sherbrooke, « Voir au futur. Guide pour les candidats internationaux – admissions 2015-2016 », à la p 3, en ligne, Université de Sherbrooke : <<https://www.usherbrooke.ca/etudiants-internationaux/fileadmin/sites/etudiants-internationaux/documents/usherbrooke-guide-candidats-internationaux-2015-2016.pdf>>.

<sup>42</sup> Qui affirme par exemple ce qui suit : « Options, masters, finalités... La réforme opérée par l'Université de Liège place l'étudiant au cœur de son parcours. » (je souligne). Voir Université de Liège, « L'ULg, Université « in process ». La réforme de Bologne à l'Université de Liège - Être en phase avec l'avenir », à la p 4, en ligne, Université de Liège : <[https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2009-05/ulg\\_-\\_bologne.pdf](https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2009-05/ulg_-_bologne.pdf)>. Voir au même effet la page 2.

<sup>43</sup> Qui se dit « [f]orte d'une tradition d'enseignement pluriséculaire plaçant l'étudiant au cœur de son projet, (...) » (je souligne). Voir « L'UCO », en ligne, UCO Nantes : <<http://www.uco.fr/nantes/uco/>>.



d'une certaine tendance au centrément en milieu universitaire ou, à tout le moins, de l'affirmation d'un *discours* en ce sens.

Dans le cadre du présent travail, je me propose d'explorer la question de savoir si cette tendance ou ce discours, observable à l'échelle de l'enseignement universitaire en général, l'est également à celle de l'éducation juridique en particulier. Autrement dit, les facultés de droit se sont-elles laissées gagner par le mouvement vers un recentrage, ou au contraire, y ont-elles « échappé » ? Ont-elles cherché par le passé, ou cherchent-elles aujourd'hui, à recadrer leurs activités autour du principal destinataire des services qu'elles fournissent, soit l'étudiant ? En deux mots, cet étudiant est-il, oui ou non, « au cœur » de la faculté de droit ? Cette dernière question fera l'objet de la première partie (I). Il s'agira ensuite de déterminer, non plus si l'étudiant en droit est au centre de la faculté qu'il fréquente, mais plutôt s'il *devrait*, à l'avenir, s'y trouver (II).

## **I. L'ÉTUDIANT EST-IL AU CŒUR DE LA FACULTÉ DE DROIT ? UNE ANALYSE DU PRÉSENT**

À la question de savoir si les facultés de droit sont axées sur l'étudiant, celles-ci répondent, enthousiastes, « oui ! » (A), alors qu'une partie de la doctrine y va plutôt d'un « non ! » bien senti (B).

### **A. LA FACULTÉ DE DROIT, L'OPTIMISTE**

À en croire les facultés de droit, ou à tout le moins plusieurs d'entre elles, l'étudiant serait *déjà* au cœur de l'enseignement du droit. En effet, à l'instar des nombreuses universités qui n'hésitent pas à se dire « centrées sur l'étudiant », un grand nombre de facultés de droit estiment aujourd'hui faire de l'étudiant le point focal de leurs activités. Partant, si l'on se fie à la seule parole de ces institutions – telle que rapportée sur leur site Web –, on pourrait croire, à priori, que l'idée de centrément appliquée à l'enseignement du droit constitue un état de fait. Dit autrement, il n'y aurait pas là un avenir possible ou inévitable, mais plutôt le *présent*.

---

<sup>44</sup> Qui affirme par exemple ceci : « Mettre l'étudiant au cœur du dispositif, et le rendre acteur de sa formation au service de son projet de vie est l'un des principaux objectifs de l'Université Paris-Saclay ». Voir Université Paris-Saclay, « Guide de l'étudiant 2015 », à la p 4, en ligne, Université Paris-Saclay : <[https://www.universite-paris-saclay.fr/sites/default/files/guide\\_etudiant\\_upsaclay.pdf](https://www.universite-paris-saclay.fr/sites/default/files/guide_etudiant_upsaclay.pdf)>. Voir au même effet la p 3.

Quelles sont ces facultés qui, sur Internet, se posent en championnes du centrement ? Au Canada, on peut citer, entre autres exemples, la *University of Saskatchewan College of Law*<sup>45</sup>, la Faculté de droit de l'Université de Sherbrooke<sup>46</sup> ainsi que la *UVic Faculty of Law*<sup>47</sup>. À titre d'exemple européen, on peut faire mention également de la Faculté libre de Droit (FLD) Lille-Paris<sup>48</sup>. C'est toutefois sans conteste aux États-Unis que l'on compte le plus grand nombre de facultés de droit qui se disent axées sur l'étudiant. En effet, une recherche rapide m'a permis d'en identifier près d'une dizaine, leur nombre total étant probablement beaucoup plus élevé. Ainsi, la *St Thomas University School of Law*<sup>49</sup>, le *Chicago-Kent College of Law*<sup>50</sup>, la *University of Missouri-Kansas City Law*<sup>51</sup>, la *Mitchell Hamline School of Law*<sup>52</sup>, la *Washington University School of Law*<sup>53</sup>, la *Western New England University School of Law*<sup>54</sup>, la

<sup>45</sup> Qui fait mention de son « (...) collegial and student-centered environment ». Voir « Law Degree: Juris Doctor », en ligne, University of Saskatchewan College of Law : <<http://www.law.usask.ca/programs/law-degree/index.php>>.

<sup>46</sup> Ainsi peut-on lire sur son site Web que « l'étudiant est au cœur de la mission de la Faculté de droit ». Voir « Étudier à la Faculté de droit de l'Université de Sherbrooke », en ligne, Faculté de droit de l'Université de Sherbrooke : <<https://www.usherbrooke.ca/droit/international/etudiants/etudiants-internationaux/etudier-a-sherbrooke/>>.

<sup>47</sup> University of Victoria Law, « Be inspired. Change the world », à la p 12, en ligne, Uvic Faculty of Law : <<https://www.uvic.ca/law/assets/docs/admissfinal/UVic-Viewbook.pdf>>. Ici, la tournure de phrase employée est quelque peu différente : « Our dedicated educators put the needs of students first. » (je souligne). Si elle est moins fréquente en matière d'éducation, cette formulation de la proposition de recentrage revient souvent dans le domaine judiciaire. On parlera alors de la nécessité de « put the public first » (le mot « public » étant parfois remplacé par « people », « litigant » ou encore « citizen »). Voir en guise d'exemple Chief Justice's Commission on the Future of the Courts, *Reinventing justice, 2022: report of the Chief Justice's Commission on the Future of the Courts*, Boston, Supreme Judicial Court, Commonwealth of Massachusetts, 1992, à la p 12.

<sup>48</sup> À la rentrée 2014, celle-ci a instauré une pédagogie nouvelle qui, selon ses dires, « (...) bouscule les schémas traditionnels » en ce qu'elle « place l'étudiant au coeur même de sa formation afin qu'il en soit un véritable acteur ». Voir « Suivi et innovation pédagogique », en ligne, Faculté de Droit : <<http://www.faculte-libre-de-droit-lille.fr/faculte-libre-de-droit/suivi-innovation-pedagogique.html>>.

<sup>49</sup> « St. Thomas University School of Law is a highly-regarded, student-centered law school (...) ». Voir « Admissions - St. Thomas University School of Law – We Invest In You », en ligne, St Thomas University School of Law : <<https://www.stu.edu/law/admissions>>.

<sup>50</sup> Ici, l'idée de centrement fait même partie de la devise de l'école : « Student Centered. Future Focused ». Voir « Prospective Students - Chicago-Kent College of Law », en ligne, Chicago-Kent College of Law : <<https://www.kentlaw.iit.edu/prospective-students>>.

<sup>51</sup> « We are an inclusive, student-centered law school (...) ». « Prospective Students », en ligne, University of Missouri-Kansas City Law : <<http://law.umkc.edu/prospective-students/>>.

<sup>52</sup> Dans ce cas-ci, l'idée est contenue dans le témoignage d'un des professeurs : « Hamline has always been a student-centered law school ». Voir « William E. Martin, Emeritus Professor in Law », en ligne, Mitchell Hamline School of Law : <<http://mitchellhamline.edu/biographies/person/william-martin/>>.

<sup>53</sup> Ici, l'idée est présente dans le titre de la brochure : « Washington University : A student-centered school of law », en ligne, Washington University School of Law : <<https://law.wustl.edu/magazine/Spring2000/2studcent.html>>.

<sup>54</sup> « Tenacity is what created our law school and keeps us committed to providing a student-centered

Temple Law School<sup>55</sup>, la Pace Law School<sup>56</sup>, la Capital University Law School<sup>57</sup>, la Emory University School of Law<sup>58</sup>, la Florida Coastal School of Law<sup>59</sup>, la New York Law School<sup>60</sup> et, enfin, la University of the Pacific McGeorge School of Law<sup>61</sup>, toutes se revendiquent du centrément en affirmant être « student-centered »<sup>62</sup>.

« Student-centered »; cette expression désigne, en éducation, une approche pédagogique précise, laquelle mise notamment sur l'apprentissage « actif » (« active learning ») de l'étudiant. Dans les mots de Richard M. Felder et Rebecca Brent, l'enseignement centré sur l'étudiant « (...) is a broad teaching approach that includes substituting active learning for lectures, holding students responsible for their learning, and using self-paced and/or cooperative (team-based) learning »<sup>63</sup>. Est-ce à dire que les facultés citées ci-haut ne se disent centrées sur l'étudiant que dans ce sens restreint ? Il est possible que pour une partie d'entre elles, cela soit le cas. Toutefois, pour d'autres, si l'on se fie aux passages desquels sont tirées les différentes « affirmations de centrément »

---

education ». « Western New England University: The proving ground for practical lawyering », en ligne, England University School of Law : <<http://www1.law.wne.edu/prospective/home.cfm>>.

<sup>55</sup> « Our innovative student-centered curriculum integrates both critical thinking and practical legal skills and has been developed in response to new realities and new challenges (...) ». « Temple University—James E. Beasley School of Law », en ligne, Temple Law School : <[http://www.lsac.org/officialguide/2013/lsac\\_2906.asp](http://www.lsac.org/officialguide/2013/lsac_2906.asp)>.

<sup>56</sup> « As a student-centered law school, Pace provides students with abundant opportunities to interact with our outstanding faculty in our many courses, in our award-winning environmental law clinic, and in our centers' exciting research projects. ». « Environmental Law Faculty and Staff », en ligne, Pace Law School : <<http://www.law.pace.edu/environmental-law-faculty-and-staff/>>.

<sup>57</sup> L'idée est ici abordée dans une vidéo Youtube : voir « Capital University Law School: A Student-Centered Approach », en ligne, YouTube : <<https://www.youtube.com/watch?v=7hwOjC6Z8Fc>>.

<sup>58</sup> « Emory Law's student-centered course of study combines doctrinal courses with practical experiential learning opportunities, (...) ». « Define Your Legal Path », en ligne, Emory University School of Law : <<http://law.emory.edu/academics/>>.

<sup>59</sup> « Florida Coastal School of Law (Coastal Law) has a unique skills based program that is student-centered ». « J.D. Fall Program », en ligne, Florida Coastal School of Law : <<http://fcsf.edu/blogs/admissions/j-d-fall-program/>>.

<sup>60</sup> « New York Law School (NYLS) is an independent, student-centered law school with state-of-the-art facilities located in Lower Manhattan ». « New York Law School », en ligne, New York Law School : <[http://www.lsac.org/officialguide/2014/lsac\\_2552.asp](http://www.lsac.org/officialguide/2014/lsac_2552.asp)>.

<sup>61</sup> « Whichever course of study students choose, our student-focused faculty will share their enthusiasm for the law through engaging classes, using the same lawyering skills that are deployed in practice. ». « J.D. Degree », en ligne, University of the Pacific McGeorge School of Law : <[http://www.mcgeorge.edu/Students/Academics/JD\\_Degree.htm](http://www.mcgeorge.edu/Students/Academics/JD_Degree.htm)>.

<sup>62</sup> Toutes, à l'exception de la University of the Pacific McGeorge School of Law, qui emploie plutôt l'expression « student-focused ». Voir *ibid*.

<sup>63</sup> Richard M Felder et Rebecca Brent, « Navigating the Bumpy Road to Student Centered Learning », (1996) 44 College Teaching 43, à la p 43. Pour des stratégies et outils tenant du « active learning » destinés à l'enseignant, voir Chet Meyers et Thomas B Jones, *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993, aux pp 19-32.

recensées plus haut (en notes de bas de page), il semblerait que l'on se réclame de l'idée plus générale de placer l'étudiant au coeur de la faculté de droit dans son entièreté. Pour d'autres facultés encore, l'idée de recentrage est associée à celle d'un enseignement *pratique*, axé sur l'acquisition de compétences<sup>64</sup>. Cette association est intéressante, puisqu'elle laisse à penser que certaines facultés ont fait le choix d'une approche plus pratique que théorique en ayant à l'esprit, ce faisant, les étudiants. Comme s'il y avait là une demande ou une attente de leur part, qu'elles chercheraient à combler.

Évidemment, tout cela n'est que spéculation. En réalité, il est très difficile de savoir ce que les facultés se disant « student-centered » entendent exactement par cette expression. Et pour cause : la plupart ne développent pas l'idée, se contentant de l'énoncer, de la faire figurer bien en vue sur leur site, aux côtés d'autres affirmations tout aussi générales et qui semblent souvent avoir été rédigées par des experts en marketing. Partant, faut-il y voir de la simple publicité, un contenu Web pensé uniquement pour attirer l'étudiant – le client – potentiel ? L'avis de certains voulant que l'idée de centrément serait aujourd'hui devenu un slogan<sup>65</sup> – les anglophones parlent d'une « catch-phrase »<sup>66</sup> – pourrait le laisser croire. Qui plus est, le milieu hautement compétitif au sein duquel évoluent les différentes facultés de droit, particulièrement aux États-Unis<sup>67</sup>, confère un certain poids à l'idée voulant que ces différents énoncés de centrément soient surtout la résultante d'une stratégie de recrutement.

---

<sup>64</sup> C'est notamment le cas pour les facultés suivantes : le *Chicago-Kent College of Law*, la *Capital University Law School*, la *Florida Coastal School of Law* et la *New York School of Law*. Je renvoie aux liens contenus dans les notes de bas de page qui précèdent pour les passages en faisant foi.

<sup>65</sup> Voir par exemple Richard James, « Students' Changing Expectations of Higher Education and the Consequences of Mismatches with the Reality », dans Programme on Institutional Management in Higher Education, *supra* note 10, 71, à la p 81 : « (...) the idea of student-centredness, which has become a widespread slogan, (...) » [James].

<sup>66</sup> Voir notamment Peter Coaldrake, « Institutional Responses to Changing Student Expectations: Project Overview », dans Programme on Institutional Management in Higher Education, *supra* note 10, 7, à la p 16 [Coaldrake].

<sup>67</sup> Au sujet de cette compétition (à laquelle on reviendra), voir par exemple David Segal, « Is Law School a Losing Game? » (8 janvier 2011), *The New York Times*, en ligne : <<http://www.nytimes.com>>.

## B. LA DOCTRINE, LA PESSIMISTE

Il sera maintenant question du point de vue de la doctrine, c'est-à-dire de l'avis des auteurs qui se sont prononcés sur la question qui m'intéresse<sup>68</sup>. Comme le laisse entendre le titre de la présente section, pour ces auteurs, l'étudiant en droit n'est *pas*, actuellement, au cœur de la faculté qu'il fréquente, bien au contraire. Les raisons en sont, à leur avis, multiples, et ont trait à divers aspects de l'éducation juridique. Elles mettent en cause, tour à tour, la faculté de droit dans son ensemble (1), ses professeurs (2) et enfin ses étudiants (3).

### 1. La faculté et son fonctionnement

Si la faculté de droit n'est pas, à l'heure actuelle, centrée sur l'étudiant, ce serait d'abord en raison des règles officielles, mais surtout officieuses qui régissent sa vie, son fonctionnement. Il est question ici de ce que d'aucuns appellent la « culture facultaire ». Pour plusieurs observateurs, un examen attentif de cette culture révèle une institution d'enseignement tournée non pas vers ses étudiants, mais plutôt vers ses professeurs. Ainsi, la faculté de droit obéirait, dans les faits, au meilleur intérêt du corps professoral plutôt qu'à celui de l'ensemble des étudiants :

« Many of the usual norms and incentives that govern workplaces do not hold for law faculties. At the heart of it lies this : law schools are run *for* law professors. (...) The real power of law faculties lies in what can be described as the all-pervading *faculty prerogative* – vague and unstated, yet unquestionably present. No one tells law professors what to do. Law professors are superior to the students and served by the staff. They are the leading personages inside the law school and sometimes prominent outside as well. »<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Évidemment, je ne prétends pas avoir lu tous ces auteurs; je rendrai compte de l'avis d'une partie de ceux-ci.

<sup>69</sup> Brian Z Tamanaha, *Failing Law Schools*, Chicago, The University of Chicago, 2012, à la p 8 (je souligne) [Tamanaha]. Je me permettrai ici un aparté pour souligner que cette critique adressée aux facultés de droit et à leurs professeurs, on l'adresse également au système judiciaire et à ses acteurs. En effet, les tenants de l'idée de placer le citoyen au cœur du système de justice reprochent à celui-ci d'être centré sur ses acteurs (avocats, juges et personnel judiciaire) plutôt que sur ses usagers. À leur avis, ce système est tout entier pensé ou conçu pour les professionnels du droit plutôt que pour les profanes. C'est donc le *design même* du système que l'on pointe du doigt, une conception « par et pour les juristes » dont on dit qu'elle érige des barrières entre le profane et la justice, lorsqu'elle ne l'exclut pas d'emblée. Si le système de justice apparaît aux tenants d'un recentrage comme tourné sur lui-même – les auteurs anglophones n'hésitant pas à employer l'expression « self-centered » – c'est aussi parce que ce système servirait d'abord et avant tout les intérêts des membres de la communauté juridique, au détriment de ceux du public. Ainsi, dans son fonctionnement quotidien, le système de justice chercherait en priorité à rencontrer les besoins des professionnels y travaillant plutôt que ceux des citoyens. On note donc une certaine symétrie

Les étudiants ne se trouveraient pas au centre de la faculté de droit d'une autre manière également : la priorité réelle (bien qu'inavouée) des professeurs irait à la recherche plutôt qu'à l'enseignement. Il en serait ainsi non pas en raison d'une quelconque préférence personnelle, mais plutôt par nécessité, étant donné les règles non écrites régissant l'avancement professionnel au sein des facultés de droit. Ainsi, selon Dennis K. Honabach :

« In theory, of course, we all have a three-part duty – to teach, to write, and to serve our community. Off the record, however, we all admit that tenure, salary academic rank, and professional mobility depend much more on scholarship than on effectiveness of teaching. »<sup>70</sup>

Il en résulterait une sous-valorisation ou une dévaluation de la portion de la profession consistant à enseigner<sup>71</sup>. Pour Barbara Glesner Fines, cette orientation « recherche » des facultés s'explique à son tour par les exigences actuelles du milieu hautement compétitif dans lequel elles évoluent<sup>72</sup>. Positionnées les unes contre les autres, toutes cherchent à sortir du lot. Celles qui se démarquent y parviennent grâce à l'excellence de la recherche qu'elles mènent plutôt qu'à la qualité de l'enseignement qu'elles prodiguent<sup>73</sup>. D'où la course à la recherche et, surtout, à sa diffusion dans laquelle elles entraînent des professeurs devenus davantage des chercheurs que des enseignants.

## 2. Le professeur et son enseignement

L'étudiant ne serait pas davantage au centre de la faculté de droit au regard de l'enseignement qu'il reçoit. En effet, le cœur de cet enseignement, ce serait *l'objet* même

---

entre l'idée de centrément telle qu'elle se comprend, d'une part, en enseignement du droit et, d'autre part, en matière judiciaire.

<sup>70</sup> Dennis K Honabach, « Precision teaching in law school – an essay in support of student-centered teaching and assessment », (2002-2003) 34 U Tol L Rev 95, à la p 99 [Honabach].

<sup>71</sup> *Ibid.* Voir dans le même sens la p 103.

<sup>72</sup> Barbara Glesner Fines, « Fundamental Principles and Challenges of Humanizing Legal Education », (2008) 47 Washburn Law Journal 313, à la p 314 [Glesner Fines].

<sup>73</sup> *Ibid.*, aux pp 314 et 37-318 : « All resources must be balanced in achieving the two primary aims of law schools: scholarship and teaching. Today, it seems that all resources must be balanced in achieving yet a third aim: reputational enhancement. In that balancing act, it is difficult to give teaching real weight. How can a law school leverage a faculty member's dedicated, respectful, energized devotion to student learning into a glossy brochure to improve one's reputational rankings in U.S. News & World Report? How can prospective faculty members shine at the recruitment conference with their experience and enthusiasm for supportive educational climates? In contrast, a faculty member's expertise in a subject, publications, speaking engagements, and news reports that attest to that expertise, can indeed be the subject of reputational marketing. »

des études juridiques<sup>74</sup>, la matière – le « something »<sup>75</sup> de John Passmore – et non le *sujet* à qui on enseigne – le « somebody »<sup>76</sup>. Autrement dit, selon ce point de vue, ce qui importe avant tout en enseignement du droit, ce sont les paroles prononcées par le professeur, les connaissances que celui-ci transmet oralement à ses élèves, indépendamment de savoir si ces paroles sont effectivement *comprises* par eux. Les étudiants, pour leur part, se contentent de « recevoir ». Ils sont passifs<sup>77</sup>, assimilés par les uns à des objets<sup>78</sup>, par les autres à des passagers<sup>79</sup>. C'est là l'avis, entre autres, de Honabach, qui y va d'un rapprochement avec le théâtre et qualifie l'acte d'enseigner de « faculty-centered performance »<sup>80</sup>. On l'aura compris, cette méthode d'enseignement qui consiste à livrer la matière à un auditoire passif ne prend pas comme point de départ l'étudiant, en ce sens que son objectif premier n'est pas de répondre aux besoins de celui-ci<sup>81</sup>. En d'autres termes, en vertu de cette approche, ce sera à l'étudiant de s'adapter au professeur et non l'inverse.

Cette vision de l'enseignement du droit m'est personnellement familière. En effet, certains des professeurs qui m'ont enseigné au baccalauréat en droit adoptaient une méthode s'en rapprochant, non pas en raison d'un rendu « théâtral », mais davantage par un accent très nettement mis sur le contenu. En d'autres termes, on privilégiait la *transmission* d'un savoir juridique plutôt que l'*assimilation* effective de ce savoir. Je revois, par exemple, certains professeurs livrer un exposé magistral beaucoup trop rapidement, par souci de « couvrir toute la matière ». À ce propos, un souvenir me revient : celui d'une éminente spécialiste du droit international qui, au tout premier cours,

---

<sup>74</sup> Voir entre autres Stefan Braum, « Préface », *Éditions Larcier*, en ligne : <[http://editionslarcier.larciergroup.com/resource/extra/9782804471736/ENSCLI\\_BAT%20préf.pdf](http://editionslarcier.larciergroup.com/resource/extra/9782804471736/ENSCLI_BAT%20préf.pdf)>.

<sup>75</sup> « For all X, if X teaches, there must exist somebody who, and something that, is taught by X » (je souligne). Passmore, *supra* note 28 à la p 364.

<sup>76</sup> *Ibid.*

<sup>77</sup> Voir sur un tel constat, par exemple, Levin, *supra* note 27 aux pp 159 et 163.

<sup>78</sup> *Ibid.*, aux pp 155 et 163-4.

<sup>79</sup> John Byron, « What Should Students Be Entitled to Expect From Universities? A Postgraduate Perspective », dans Programme on Institutional Management in Higher Education, *supra* note 10, 45, à la p 47 [Byron].

<sup>80</sup> Honabach, *supra* note 70 à la p 100.

<sup>81</sup> *Ibid* aux pp 95-96. Honabach déplore en particulier que l'enseignement du droit soit plus souvent qu'autrement conçu autour du concept de l'« étudiant moyen » (*ibid*), ce qui a pour effet d'ignorer les besoins des plus forts comme ceux des plus faibles, mais même ceux des « moyens », justement, dans la mesure où ceux-ci sont tous différents, n'ayant pas tous les mêmes forces et les mêmes faiblesses (*ibid.* à la p 97). Partant, l'étudiant « réel » et ses besoins propres s'en trouve occultés : « By focusing only on the hypothetical average student – however we define that term – we lose sight of our actual students. » (*ibid*).

annonce à la classe qu'elle est consciente de son débit extrêmement rapide, mais qu'il est inutile de lever la main pour lui demander de répéter, car elle ne le fera pas (et gare à celui qui osera !). Cela est, précise-t-elle, son « style », un style auquel, à son avis, nous finirons bien par nous habituer. Autrement dit, elle parlera, et nous, étudiants, devons en tirer ce que nous pourrons. Difficile (sinon impossible) d'y voir, on en conviendra aisément je pense, un enseignement centré sur l'étudiant. J'y vois plutôt une illustration parfaite de toute l'importance prise par le Droit et son « prononcé », presque sacro-saint, au détriment de ceux qui le reçoivent et qui devront s'efforcer de le comprendre.

### 3. L'étudiant et son expérience

Cela m'amène à traiter du troisième pan de la position voulant que l'enseignement du droit ne soit pas orienté vers l'étudiant. Il s'agit de la façon dont l'apprentissage de ce droit est effectivement *vécu* par l'étudiant; autrement dit, de son expérience universitaire. Le fait que cette expérience soit, pour un grand nombre d'étudiants, très difficile, pour ne pas dire pénible, se passe aujourd'hui de démonstration<sup>82</sup>. Dans les mots de Sherman J. Clark, « (...) many students do not experience law school as something that can nourish one's inner life; they are more likely to describe law school as soul-crushing than as soul food »<sup>83</sup>. En témoigne l'abondante documentation mettant en lumière la prégnance des troubles de santé mentale au sein de la clientèle des facultés de droit<sup>84</sup>. En guise d'illustration, je me contenterai de citer l'étude phare réalisée par James R. Elkins à la faculté de droit de Harvard dans les années 1980. Dans cette étude, Elkins se livre à une démonstration éloquente des obstacles psychologiques auxquels se heurtent les étudiants en droit, lesquels vont bien au-delà de la saine stimulation intellectuelle que l'étude d'une matière exigeante représente<sup>85</sup>. Mais nul besoin d'avoir fréquenté Harvard pour avoir trouvé les études de droit particulièrement ardues. Pour Eric Johnson, il en va de la culture en place dans le monde de l'éducation juridique, une culture qui veut qu'il soit

---

<sup>82</sup> Bien qu'il y ait tout de même eu, depuis l'âge d'or de la méthode socratique, des progrès appréciables, il importe de le souligner.

<sup>83</sup> Sherman J Clark, « Law School as Liberal Education », (2013) 63:2 J Legal Educ 235, à la p 236.

<sup>84</sup> Voir par exemple Marie Pâris, « Dépression: les étudiants en droit ne sont pas épargnés » (18 avril 2014), *Droit-inc*, en ligne : <<http://www.droit-inc.com/article12538-Depression-les-etudiants-en-droit-ne-sont-pas-epargnes>>.

<sup>85</sup> James R Elkins, « Rites of Passage: Law Students Telling Their Lives », (1985) 35 J Legal Educ 27.



normal, sinon souhaitable qu'il en soit ainsi<sup>86</sup>. Enfin, l'ultime preuve que le stress vécu par les étudiants en droit s'est non seulement normalisé, mais a atteint un niveau problématique, réside dans l'apparition du mouvement « Humanizing Law School », une initiative qui cherche à maximiser la santé et le bien-être au sein du corps étudiant<sup>87</sup>. Ce mouvement se veut une réaction à l'environnement exagérément stressant que l'on observe au sein de trop nombreuses facultés de droit. Il pose comme un de ses principes fondateurs l'identification et, autant que possible, l'élimination des sources de stress existantes au sein de celles-ci<sup>88</sup>.

## II. L'ÉTUDIANT DEVRAIT-IL ÊTRE AU CŒUR DE LA FACULTÉ DE DROIT ? UN REGARD VERS L'AVENIR

Il s'agira d'abord de faire état de la position des tenants d'un centrément qui y voient un *futur nécessaire* en matière d'enseignement du droit (A). Nous verrons ensuite de quoi ce futur pourrait être fait (B).

### A. L'IDÉE DE CENTREMENT COMME VOIE D'AVENIR EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT DU DROIT

Il appert de ce qui précède que, au regard de la recherche effectuée, une bonne partie de la doctrine estime que l'étudiant n'est pas, actuellement, le point focal ou le pilier central de la faculté de droit<sup>89</sup>. Au-delà de ce constat que l'on pourrait qualifier de « négatif » (au sens de proposition négative, voulant que l'étudiant ne soit pas au cœur de l'enseignement du droit), une partie de la doctrine va plus loin, en *plaidant pour un nécessaire recadrage de la faculté de droit autour de l'étudiant*. D'une conclusion négative, on passe donc à une affirmation « positive » : non seulement l'étudiant n'est

---

<sup>86</sup> Eric E Johnson, « A Populist Manifesto for Learning the Law », (2010) 60:1 J L Educ 41, à la p 41 [Johnson].

<sup>87</sup> Janet W Fisher, « Putting students at the center of legal education: how an emphasis on measures in the ABA standards for approval of law schools might transform the educational experience of law students », (2011) 35 S Ill ULJ 225, à la p 225, n 6 [Fisher].

<sup>88</sup> *Ibid*, à la p 246. Voir dans le même sens Glesner Fines, *supra* note 72 à la p 314. Je note au passage que le deuxième principe fondateur de ce mouvement d'humanisation est l'idée de centrément, appliquée ici aux méthodes d'enseignement plus spécifiquement. Voir Fisher, *supra* note 87 à la p 246 et Glesner Fines, *supra* note 72 aux pp 318 et ss.

<sup>89</sup> On l'a dit, ce constat ressort, selon eux, du fonctionnement même de la faculté dans son ensemble, autant que de l'enseignement qui se pratique dans ses salles de cours. Il est également mis en évidence par le stress indu, sinon la détresse psychologique qui est encore le lot d'un trop grand nombre d'étudiants en droit.

pas, actuellement, au centre de l'enseignement du droit, mais il *devrait* s'y trouver. Partant, il y aurait là, selon cette branche de la doctrine, une nécessaire *voie d'avenir* pour les facultés de droit; un futur sinon possible, à tout le moins souhaitable.

La documentation consultée m'a permis de mettre au jour plusieurs appels au centrément en matière d'enseignement du droit, dont je me contenterai de donner quelques exemples choisis. Ainsi, dans un article portant sur la nécessaire mise en place de dispositifs d'évaluation (« assessment ») au sein des facultés de droit, Janet W. Fisher invite à « [put] students at the center of legal education (...) »<sup>90</sup>. Roy T. Stuckey, professeur à la *University of South Carolina School of Law*, répond quant à lui ceci lorsqu'interrogé sur le meilleur conseil qu'il aurait à offrir dans le cadre non plus de l'évaluation, mais bien de la réforme de l'enseignement du droit : « I have a radical suggestion (...). Put students first »<sup>91</sup>. Toujours en guise d'exemple d'énoncé du centrément en matière d'éducation juridique, Dennis Honabach évoque la nécessité d'un changement de culture allant en ce sens : « (...) we need to bring about a cultural change in our faculty hallways. We must create a culture of student-centered education »<sup>92</sup>. Je précise que l'auteur formule cet avis dans le cadre d'un argumentaire plus large en faveur de ce qu'il appelle le « precision teaching », c'est-à-dire « the use of pedagogical techniques that permit us to focus on the needs and abilities of individual students »<sup>93</sup>. Il convient de mentionner que, la proposition voulant placer l'étudiant au coeur de l'enseignement du droit est avancée à tous les niveaux de l'éducation juridique, soit aussi bien au baccalauréat qu'aux études supérieures. Par exemple, Crispin Taylor plaide pour une « orientation étudiant » en matière d'études *doctorales* en droit. Il écrit :

« (...) if we start (...) with the assumption that doctoral education is not only about the discipline and advancing knowledge but also about the people – all of the people – who are engaged in those activities, we would examine the adequacy of doctoral programs, not from the perspective of those who are already stewards of the discipline but from the

---

<sup>90</sup> Fisher, *supra* note 87, dans le titre. Voir au même effet les pp 228 et 246-247. À noter que l'auteure définit l'évaluation (« assessment ») comme « (...) the process of setting educational outcomes, measuring how well students achieve those outcomes, and then using that information to take action » (Fisher, *supra* note 87, à la p 228). Pour elle, l'évaluation « (...) is about putting students at the center of education. (...) [It] shifts the focus from what is delivered to students to what students take away from their educational experience (...) » (*ibid*).

<sup>91</sup> Paul Caron, « Roy Stuckey's Advice for Erwin Chemerinsky: Put Students First » (1er octobre 2007), *TaxProf Blog*, en ligne : <[http://taxprof.typepad.com/taxprof\\_blog/2007/10/roy-stuckeys-ad.html](http://taxprof.typepad.com/taxprof_blog/2007/10/roy-stuckeys-ad.html)> [Caron].

<sup>92</sup> Honabach, *supra* note 70 à la p 103.

<sup>93</sup> *Ibid* à la p 95.

perspective of the programs' major constituent: the everyman-everywoman doctoral student. When we look at doctoral programs from this perspective, we see that the programs – and those seeking to reinvent them – ought to put students front and center. »<sup>94</sup>

Fait à souligner : plusieurs des tenants d'un recadrage de la faculté de droit autour de l'étudiant justifient leur position de la même façon que les partisans d'un tel recentrage en matière de justice. En effet, pour les défenseurs du centrage en contexte judiciaire, s'il faut mettre le citoyen au cœur de la justice, c'est parce que cette justice est, avant toute chose, un service public<sup>95</sup>, service destiné en priorité au citoyen, sa *raison d'être*<sup>96</sup>. De la même manière, selon les adeptes du recentrage en contexte d'éducation juridique, s'il convient de placer l'étudiant au centre de la faculté de droit, c'est également parce que celui-ci en est la raison d'être<sup>97</sup>. C'est l'étudiant qui, en particulier, donne tout son sens au travail des professeurs, de la même manière que l'existence du justiciable justifie le métier d'avocat (et peut-être même celui de juge). Brian Tamanaha se fait particulièrement clair à ce propos : « My speech laid out three « nonnegotiable » points. (...) The second nonnegotiable point is that we are here to serve the students. They are the ones who pay our salaries »<sup>98</sup>. Partant, l'étudiant devra devenir (ou redevenir, selon les avis), la *priorité véritable* des facultés de droit<sup>99</sup>.

---

<sup>94</sup> Crispin Taylor, « Heeding the Voices of Graduate Students and Postdocs », dans Chris M Golde & George Walker, dir, *Envisioning the Future of Doctoral Education: Preparing Stewards of the Discipline, Carnegie Essays on the Doctorate*, Stanford, Jossey-Bass, 2007, 46, aux pp 46-47 [Taylor]. La page 47 contient deux autres passages allant dans le même sens. Voir également les pp 49, 55 et 61.

<sup>95</sup> Les sources posant la justice comme service public sont beaucoup trop nombreuses pour être toutes rapportées. Je me contenterai de citer, en guise d'exemple, Comité d'action, *supra* note 1, aux pp iii, iv, 1 et 8.

<sup>96</sup> Sur le citoyen comme raison d'être du système de justice, voir, toujours à titre d'exemple unique parmi de nombreux autres, Comité d'action, *supra* note 1, à la p 8 : « Nous devons axer nos efforts sur les personnes qui utilisent le système. (...) Les plaideurs, et en particulier ceux qui ne sont pas représentés par un avocat, ne sont pas, comme on les perçoit trop souvent, un inconvénient; ils sont la raison pour laquelle le système existe. » (je souligne; référence omise).

<sup>97</sup> Voir par exemple Rachel A Van Cleave, « The courage of law students » (2014), *Digital Commons: The Legal Scholarship Repository @ Golden Gate University School of Law*, en ligne : <<http://digitalcommons.law.ggu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1614&context=pubs>> : « (...) we are engaged in an endeavor that is about our students (...) » [Van Cleave]. Pour cette même idée de l'étudiant comme raison d'être, mais appliquée au grand domaine de l'éducation plus généralement, voir Levin, *supra* note 27 à la p 155.

<sup>98</sup> Tamanaha, *supra* note 69 à la p 3 (je souligne).

<sup>99</sup> Pour un tel constat, voir par exemple Glesner Fines, *supra* note 72 au pp 318-9 et James, *supra* note 65 à la p 81. Ici encore, on note une certaine symétrie avec l'idée de centrage telle qu'elle se comprend en contexte judiciaire. En effet, les tenants du « recadrage citoyen » de la justice estiment que le public devrait

Maintenant, concrètement, à quoi peut bien ressembler une faculté de droit recadrée autour de sa communauté étudiante ? La section qui suit explore cette question.

## B. UNE ESQUISSE DE LA FACULTÉ DE DROIT CENTRÉE SUR L'ÉTUDIANT

Qu'est-ce que signifie, *dans les faits*, mettre l'étudiant « au cœur de la faculté de droit » ? La consultation de la documentation disponible en la matière<sup>100</sup> révèle que, en pratique, un tel recentrage prend différents sens<sup>101</sup>. La première section sera l'occasion d'une brève synthèse de ces significations diverses (1). Il s'agira ensuite d'aborder ce qu'une faculté orientée vers l'étudiant n'est *pas*, en se saisissant d'une critique qu'on lui oppose souvent (2).

### 1. L'étudiant, objet d'une attention nouvelle, à tout le moins renouvelée : les sens pratiques de l'idée de centrément

Mettre l'étudiant au cœur de la faculté de droit signifierait d'abord et avant tout prendre en considération ses besoins<sup>102</sup>, lesquels ne sont plus les mêmes qu'avant<sup>103</sup>. Dans les mots de Richard James : « Student-centredness brings an emphasis to student needs

---

constituer la priorité du système judiciaire, une priorité autrefois accordée (à tort) aux professionnels du droit.

<sup>100</sup> Il importe de mentionner que je me suis ici permise d'élargir le cadre pour considérer également des sources plaidant pour un recentrage en matière d'enseignement universitaire plus généralement (et donc pas seulement d'enseignement *du droit*). Ces sources contenaient en effet de bonnes idées, qu'il m'aurait semblé dommage de passer sous silence simplement parce qu'elles avaient été émises dans le contexte de domaines d'études autres que le droit. J'ai, notamment, fait bon usage du rapport suivant de l'OCDE, concernant l'enseignement supérieur en général : Programme on Institutional Management in Higher Education, OECD, *Responding to Student Expectations*, Paris, OECD, 2002.

<sup>101</sup> Le constat d'une telle polysémie permet un nouveau rapprochement avec l'idée de centrément appliquée à la sphère judiciaire. En effet, l'idée trouve également, en matière de justice, plusieurs sens pratiques. Qui plus est, plusieurs de ces sens se recoupent en matière d'éducation (juridique) et de justice. On pourrait parler, dès lors, de l'existence d'un certain *tronc commun* quant à la signification précise de l'idée de recentrage dans ces deux sphères.

<sup>102</sup> Voir par exemple, sur un tel sens, Coaldrake, *supra* note 66 à la p 16 : « (...) it should mean (...) making it the business of the university to understand student needs and to respond appropriately (...) ». Voir dans le même sens Ruth Dunkin, « Higher Education, Students, Society: Multi-lateral Relationships », dans Programme on Institutional Management in Higher Education, *supra* note 10, 19, à la p 33 [Dunkin] et Sarah Davies, *Marketing in Higher Education: Matching Promises and Reality to Expectations*, dans Programme on Institutional Management in Higher Education, *supra* note 10, 103, à la p 113 [Davies]. L'idée est avancée aux études supérieures également; voir Taylor, *supra* note 94 aux pp 47 et 55.

<sup>103</sup> Sur un tel constat, voir par exemple Coaldrake, *supra* note 66 aux pp 7-8 et 11, James, *supra* note 65 à la p 72, Davies, *supra* note 102 à la p 110 et Les établissements du réseau de l'Université du Québec, *supra* note 38.

alongside, or ahead of, institutional/academic priorities »<sup>104</sup>. En matière d'enseignement du droit, cette prise en considération des besoins des étudiants implique forcément, au préalable, que l'on s'intéresse à eux. On devra chercher à savoir qui ils sont, apprendre à les connaître<sup>105</sup>. Cela suppose également de voir à les *différencier* : ces étudiants n'étant pas tous les mêmes, il s'ensuit qu'ils n'ont pas tous les mêmes besoins et intérêts. Il sera donc crucial d'être bien conscient de l'unicité de chacun<sup>106</sup>. Cette dernière idée apporte avec elle le nécessaire respect de la diversité qui s'observe inévitablement au sein du corps étudiant, ce qui représente, selon certains, un défi de taille<sup>107</sup>. Dans les mots de Ruth Dunkin : « The very richness of diversity that now exists among our students is also our most significant challenge – to design cost-effective and appropriate learning experiences and learning support to meet the diverse needs of the people who are our students »<sup>108</sup>.

Une attention nouvelle portée aux étudiants et à leurs besoins signifie encore, de les écouter, de prêter une oreille attentive à ce qu'ils ont à dire<sup>109</sup>. Cette idée – celle d'être à l'écoute – trouve écho chez certains auteurs qui ne plaident pas forcément pour un centrément. C'est le cas, par exemple, de Shauna Van Praagh, qui affirme ce qui suit : « Anyone concerned with the quality and goals of legal education must surely listen to the voices of the student clientele »<sup>110</sup>. *Dans ce sens précis*, donc, l'idée de recentrage semble avoir plus d'adhérents qu'on ne pourrait le croire de prime abord. Mais revenons aux sens pratiques du centrément pour ses défenseurs. Pour ceux-ci, repenser la faculté de droit autour des étudiants implique également, au plan le plus fondamental, faire montre

---

<sup>104</sup> James, *supra* note 65 à la p 81. Ici encore, je m'en voudrais de ne pas signaler qu'il s'agit aussi, comme je le soulignais en introduction, du sens premier de l'idée de recentrage telle qu'appliquée au domaine de la justice.

<sup>105</sup> Voir par exemple Fisher, *supra* note 87 à la p 246 et Glesner Fines, *supra* note 72 à la p 319. Cela pourra passer par l'une des bonnes pratiques identifiées par Cross, celle du « student-faculty contact » ; voir Patricia Cross, « What Do We Know About Students' Learning and How Do We Know It? », à la p 8, *AAHE National Conference on Higher Education*, Atlanta, 24 mars 1998, en ligne, American Association of Higher Education and Accreditation : <[http://www.aahe.org/nche/cross\\_lecture.htm](http://www.aahe.org/nche/cross_lecture.htm)> [Cross].

<sup>106</sup> Voir par exemple Coaldrake, *supra* note 66 à la p 8.

<sup>107</sup> C'est le cas de *ibid* aux pp 8 et 11; Byron, *supra* note 79 à la p 48; Honabach, *supra* note 70 à la p 101; Cross, *supra* note 105 à la p 8 et Glesner Fines, *supra* note 72 à la p 319.

<sup>108</sup> Dunkin, *supra* note 102 aux pp 28 et 29.

<sup>109</sup> Voir en guise d'exemple Taylor, *supra* note 94 à la p 61, où l'auteur parle de « heeding their voices ». C'est aussi une expression qu'il emploie dans son titre.

<sup>110</sup> Shauna Van Praagh, « Stories in Law School », (1992) 2 Colum J Gender & L 111, à la p 125 [Van Praagh, « Stories in Law School »].

d'un *souci véritable* envers eux<sup>111</sup>. Au minimum, cela suppose de prendre des mesures visant à assurer, autant que faire se peut, leur santé et leur bien-être<sup>112</sup>. De continuer dans la même voie, donc, que celle que les instigateurs du mouvement « Humanizing Law School » ont entrepris de défricher. Certains n'hésitent pas à parler (explicitement ou implicitement<sup>113</sup>) de démonstration d'*empathie*, un thème récurrent dans la documentation consultée<sup>114</sup>. À mon sens, Johnson fait preuve d'une telle empathie dans le passage suivant :

« Study hours during law school are finite. We should be cognizant of the fact that many of our students study in every spare hour they have. Even then, many go further, stealing time from sleep or family obligations. When we knowingly permit students to flounder in their attempt to grasp elementary pieces of doctrine, we rob from them the time and mental resources that they could profitably use for other learning objectives – whether that is cramming more doctrine into their heads or doing something else, such as amassing professional skills, solving problems as part of an experimental exercise, or gaining insight into theoretical perspectives of the law. »<sup>115</sup>

Être sincèrement soucieux du bien-être de l'étudiant, ce sera au surplus porter attention au traitement qu'on lui réserve. Le traite-t-on comme un individu à part entière<sup>116</sup> ? Le respecte-t-on en tant que personne<sup>117</sup> ? En sus de ses besoins, une attention toute particulière devra ainsi être portée à ses *droits*, lesquels emportent des *obligations* correspondantes pour les facultés de droit<sup>118</sup>.

---

<sup>111</sup> Voir par exemple Davies, *supra* note 102 à la p 109 (où l'auteure invite à faire montre d'un « genuine concern for [the students] »). Un exemple concret est celui des courriels que, périodiquement, le doyen de la faculté de droit de McGill envoie *directement* aux étudiants. Ces courriels portent sur différents sujets, lesquels s'inscrivent souvent dans le grand thème du bien-être des étudiants. Voilà, à mon sens, un geste à la symbolique forte qui, s'il ne coûte rien, démontre un tel souci.

<sup>112</sup> Voir notamment Van Cleave, *supra* note 97; Caron, *supra* note 91 ; Glesner Fines, *supra* note 72 à la p 314 et Fisher, *supra* note 87 aux pp 225, n 6 et 246. Encore ici, j'estime que McGill constitue un exemple à suivre. Je pense notamment aux services de soutien en tout genre offerts pendant les périodes d'examen (chiens-thérapie, yoga, méditation, *mindfulness*, etc.).

<sup>113</sup> Par exemple, Glesner Fines parle de compassion et de bienveillance ; *supra* note 72 à la p 319.

<sup>114</sup> Voir, en guise d'exemples, la discussion entourant l'empathie dans les sources suivantes : Van Praagh, « Stories in Law School », *supra* note 110 entre autres à la p 135, Cross, *supra* note 105 à la p 5 et Martha C Nussbaum, « Cultivating Humanity in Legal Education », (2003) 70:1 U Chicago L Rev 265, entre autres aux pp 270-271.

<sup>115</sup> Johnson, *supra* note 86 à la p 42. Pour une autre démonstration d'empathie, voir Dunkin, *supra* note 102 à la p 33.

<sup>116</sup> Voir par exemple Honabach, *supra* note 70 à la p 96 notamment.

<sup>117</sup> Sur ce respect, voir notamment Levin, *supra* note 27 à la p 162, Coaldrake, *supra* note 66 à la p 16 et Byron, *supra* note 79 à la p 49. Je mentionne que ces deux derniers éléments (traitement et respect) ont une grande importance quant au sens pratique que prend l'idée de recentrage en matière judiciaire.

<sup>118</sup> Voir par exemple Davies, *supra* note 102 aux pp 109 et 113; Coaldrake, *supra* note 66 à la p 13; Dunkin, *supra* note 102 aux pp 23, 29, 33.

Plus spécifiquement, qu'est-ce qu'un éventuel recadrage de l'éducation juridique autour de l'étudiant signifierait pour la faculté de droit et pour ses professeurs ? Au niveau facultaire, la mise en pratique de l'idée de centrément est conditionnelle à un véritable *changement de culture*<sup>119</sup>. Dit autrement, mettre l'étudiant au cœur de la faculté de droit ne se fera pas sans une importante évolution des mentalités qui prévalent actuellement. À cet égard, un bon début serait, par exemple, une revalorisation de l'enseignement<sup>120</sup>, une dimension du métier de professeur actuellement négligée, on l'a vu. Tamanaha rappelle que ce rôle d'enseignant ne s'arrête pas à la fin de chaque cours :

« Our obligation is not just to teach them in the classroom, but also to answer their questions, to offer help when necessary, to serve as mentors, to write letters of recommendation, and more. To satisfy this obligation we must be here physically, in the building, and we must be welcoming to the students. Our doors must be open to them. »<sup>121</sup>

Pour Honabach, une revalorisation de l'enseignement passe par une révision en profondeur de ce qu'il appelle « the incentive structure in our law schools »<sup>122</sup>. Il propose ainsi non seulement de récompenser les meilleurs enseignants<sup>123</sup>, mais va jusqu'à suggérer l'imposition de nouvelles exigences à cet égard<sup>124</sup>. Sellier plaide, dans le même sens, pour une nécessaire évaluation des professeurs à titre d'enseignants. Elle fait remarquer :

« Comment peut effectivement fonctionner une institution qui est fondée sur l'évaluation des élèves mais qui se refuse à évaluer ses enseignants? La gestion des personnels, même déconcentrée, est purement administrative. On ne sait que très imparfaitement ce qui se passe dans la classe. »<sup>125</sup>

---

<sup>119</sup> Voir par exemple Honabach, *supra* note 70 à la p 103 et Glesner Fines, *supra* note 72 à la p 317. Ce changement de culture constitue tout autant (sinon davantage) une condition du succès d'un éventuel recentrage en matière judiciaire.

<sup>120</sup> Pour des sources plaidant pour une telle revalorisation, voir notamment Department for Business, Innovation and Skills, *supra* note 35 aux pp 2, 5 et 8 et Honabach, *supra* note 70 aux pp 99 et 103. Cela passe notamment, selon Honabach, par la revalorisation du travail qui entoure l'enseignement, le temps et l'effort que cela représente avant, pendant et après la tenue d'un cours (*ibid* à la p 103).

<sup>121</sup> Tamanaha, *supra* note 69 à la 3.

<sup>122</sup> Honabach, *supra* note 70 à la p 103.

<sup>123</sup> Voir Honabach, *supra* note 70 à la p 103 et Caron, *supra* note 91. Notons que l'on parle ici de bien plus que de simples médailles ou de prix qui, bien qu'ils fassent toujours plaisir, ne représentent pas une réelle motivation à changer ses pratiques.

<sup>124</sup> Honabach, *supra* note 70 à la p 103.

<sup>125</sup> Sellier, « La place de l'élève », *supra* note 29, à la p 141.

Selon cette vision, il ne suffira plus d'être un bon chercheur; il faudra aussi être un bon *pédagogue*. Pour s'en assurer, on peut penser à offrir une formation<sup>126</sup> à cet égard à ceux qui en auraient besoin, possiblement en s'associant, pour ce faire, aux facultés d'éducation<sup>127</sup>.

Évidemment, le corollaire d'une importance nouvelle donnée à l'enseignement est un accent mis sur l'*apprentissage* de l'étudiant<sup>128</sup>. On veut améliorer, maximiser cet apprentissage<sup>129</sup>. Ainsi, selon Patricia Cross : « The instruction that we provide, the intellectual climate that we create, and the policy decisions that we make should all start with the question, "But will it improve students' learning?" »<sup>130</sup>. Dans sa plus simple expression, cette idée implique de s'assurer de rejoindre l'étudiant, d'être compris de lui<sup>131</sup>. D'autres en appellent plus fondamentalement à un « (...) shift [of the] classroom emphasis from teaching to learning », où le professeur ne se contente plus de livrer platement un contenu, mais conçoit plutôt une expérience d'apprentissage efficace<sup>132</sup>. Dans les mots de Levin : « Teachers are not the producers of learning; in the end it is students who must do the learning »<sup>133</sup>. Pour un nombre croissant d'observateurs, cela passe notamment par l'utilisation de techniques d'enseignement misant sur la participation des étudiants<sup>134</sup>, lesquels gagnent, ce faisant, une partie du contrôle<sup>135</sup> sur leur apprentissage. Il s'agit ici de passer d'un étudiant qui « subit » son éducation à un

---

<sup>126</sup> Honabach, *supra* note 70 à la p 102 (qui suggère au surplus une possible aide d'employés de soutien pour les professeurs qui veulent apprendre à utiliser de nouvelles techniques d'enseignement). Former en enseignement des *professeurs*, dont le métier est, après tout, d'enseigner, peut sembler paradoxal de prime abord. Je pense néanmoins que, tous ceux qui ont fréquenté l'université, tous domaines confondus, ont rencontré sur leur parcours au moins un professeur qui, bien que brillant en recherche (« une sommité en son domaine »), s'est avéré être un « mauvais pédagogue », pour reprendre une formule d'usage courant chez les étudiants. Un professeur, donc, qui aurait certainement pu bénéficier d'une telle formation.

<sup>127</sup> Honabach, *supra* note 70 à la p 102.

<sup>128</sup> Voir par exemple Coaldrake, *supra* note 66 à la p 16, Honabach, *supra* note 70 aux pp 96, 101, 103 et 107 et Fisher, *supra* note 87 aux pp 228, 234, 241 et 246-247. Voir encore Glesner Fines, *supra* note 72 à la p 318.

<sup>129</sup> Johnson, *supra* note 86 à la p 42 et Passmore, *supra* note 28 à la p 365.

<sup>130</sup> Cross, *supra* note 105 à la p 7.

<sup>131</sup> Voir par exemple Nicolas Piqué, « L'école et le décentrement. Critique du centrement sur l'élève à partir de Descartes et Rousseau », *congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF)*, Strasbourg, 28 au 31 août 2007, en ligne : <[http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Nicolas\\_PIQUE\\_362.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Nicolas_PIQUE_362.pdf)> [Piqué].

<sup>132</sup> Fisher, *supra* note 87 à la p 237.

<sup>133</sup> Levin, *supra* note 27 à la p 163.

<sup>134</sup> Voir par exemple Coaldrake, *supra* note 66 à la p 10.

<sup>135</sup> Voir par exemple Glesner Fines, *supra* note 72 aux pp 314 et 319.



étudiant qui participe pleinement à sa construction<sup>136</sup>. On veut en faire un « agent »<sup>137</sup> de sa formation, un véritable « acteur »<sup>138</sup> de celle-ci. Il en va du respect de son autonomie propre<sup>139</sup>, mais aussi d'une nécessaire responsabilisation<sup>140</sup>. On retombe, ici, sur certains des fondements de l'idée d'« active learning » évoquée précédemment.

Participation, autonomisation, responsabilisation : derrière ces objectifs associés à celui, plus vaste, de centrement se trouve également l'idée de faire porter à l'étudiant lui-même une partie de la « charge » ou de la responsabilité qu'implique un éventuel recentrage. Dit autrement, l'étudiant devra faire sa part; le recentrage ne se fera pas, et ne pourra se faire, sans son concours. Ruth Dunkin emploie à ce propos le mot « co-generation »<sup>141</sup> pour décrire un procédé qui, forcément, tiendra du partenariat, du travail d'équipe. C'est donc dire qu'une faculté de droit conçue et organisée en fonction de l'étudiant, loin de dédouaner celui-ci ou de le décharger de ses responsabilités propres, viendrait au contraire reconduire, voire pousser plus loin le rôle qui lui revient : celui de s'engager de manière sérieuse, active, volontaire, dans ses études.

Toujours au chapitre des sens pratiques associés à l'idée de centrement, on avance celui de l'évaluation<sup>142</sup>. Fisher, parmi d'autres, plaide pour l'avènement d'une culture de l'évaluation<sup>143</sup> au sein de la faculté de droit. Mais attention : cette évaluation devra impliquer les étudiants, soit par leur participation directe ou, à tout le moins, par leur consultation<sup>144</sup>. L'idée est, en deux mots, de leur faire prendre part à la prise de décision

---

<sup>136</sup> Michèle Sellier, « Orienter sans réformer » (2008), *réseau Canopé*, en ligne : <<http://www.educ-revues.fr/EM/AffichageDocument.aspx?iddoc=37730>> [Sellier, « Orienter »].

<sup>137</sup> Voir par exemple Karen Hinett, *Developing Reflective Practice in Legal Education*, Warwick, UK Centre for Legal Education, 2002, à la p 30 [Hinett].

<sup>138</sup> Voir par exemple Sellier, « Orienter », *supra* note 136.

<sup>139</sup> Voir *ibid*, Piqué, *supra* note 131, Levin, *supra* note 27 à la p 162 et Hinett, *supra* note 137 aux pp 3, 5, 9, 10 et 16.

<sup>140</sup> Hinett, *supra* note 137 aux pp 3, 10, 30, Dunkin, *supra* note 102 à la p 27 et Sellier, « Orienter », *supra* note 136. Encore une fois, ces derniers thèmes (participation, contrôle, agentification, autonomisation, responsabilisation) reviennent dans la documentation quant aux sens pratiques que prend l'idée de recentrage en matière judiciaire.

<sup>141</sup> Dunkin, *supra* note 102 à la p 24.

<sup>142</sup> Department for Business, Innovation and Skills, *supra* note 35 à la p 2, Fisher, *supra* note 87, entre autres à la p 228, Honabach, *supra* note 70 à la p 101, Michael Conlon, « Government Policy and Student Expectations: The Canadian Experience », dans Programme on Institutional Management in Higher Education, *supra* note 10, 37, à la p 38 [Conlon].

<sup>143</sup> Fisher, *supra* note 87 aux pp 246-247.

<sup>144</sup> Byron, *supra* note 79 aux pp 45, 48, 49 : « Students expect their institutions to imagine them not as a category to be “dealt with” by the university, but as a group that is fundamentally a part of the university ».

sur les aspects de l'enseignement qui les touchent plus particulièrement et au sujet desquels ils sont en mesure d'offrir un éclairage intéressant, important<sup>145</sup> :

« Students *are* well-equipped to judge the quality of certain aspects of higher education and we should trust their intuitions on these matters. Generally speaking, students are in a reasonable position to judge the more tangible, short-term components of the experience and to judge aspects of the process of higher education. »<sup>146</sup>

Enfin, qui dit participation étudiante à l'évaluation de l'enseignement du droit dit également participation à sa *réforme*<sup>147</sup>, le cas échéant. Dans les mots de Taylor, « the best way to ensure lasting positive change in doctoral programs is to seriously, deliberately, enthusiastically, and comprehensively engage the current students »<sup>148</sup>. Si ce passage parle de programmes d'études doctorales, il s'applique avec autant de force, selon moi, à tous les niveaux de l'enseignement du droit.

## 2. Une réponse à la critique de l'« étudiant roi »

Une critique récurrente en matière de centrement fait de celui-ci une illustration pure et simple de l'adage « le client a toujours raison »<sup>149</sup>. Plaider pour un recadrage de la faculté de droit autour de l'étudiant reviendrait ainsi à prendre parti pour un « étudiant-client » exigeant et capricieux que l'on s'efforcerait aujourd'hui de satisfaire à tout prix. Pour comprendre cette position, une brève explication contextuelle est nécessaire. De nombreux observateurs attribuent l'émergence de l'idée de centrement en contexte universitaire à l'avènement, depuis plusieurs années, de celui que l'on a appelé l'« étudiant-consommateur »<sup>150</sup> ou l'« étudiant-client »<sup>151</sup>. L'entrée en scène de ce

---

<sup>145</sup> Voir par exemple Caron, *supra* note 91 et, pour l'idée avancée avec force dans le cadre des études supérieures, Taylor, *supra* note 94 aux pp 46-47 et 61.

<sup>146</sup> James, *supra* note 65 à la p 79.

<sup>147</sup> À ce propos, voir en général Levin, *supra* note 27 et Taylor, *supra* note 94 à la p 60. Voir encore Van Praagh, *supra* note 110 à la p 126. James (*supra* note 65 à la p 79) et Davies (*supra* note 102 à la p 109) précisent par ailleurs tous deux que cela ne signifie pas faire des attentes et des besoins des étudiants les seuls guides d'une réforme éventuelle.

<sup>148</sup> Taylor, *supra* note 94 à la p 60.

<sup>149</sup> Sur l'association entre l'idée de « student-centredness » et celle du « student-as-consumer », voir par exemple James, *supra* note 65 à la p 81 et Davies, *supra* note 102 aux pp 109 et 113.

<sup>150</sup> Voir par exemple Coaldrake, *supra* note 66 à la p 11 (« (...) the role of students has shifted from a "subordinate role in the *studium generale* to one of consumer of services", (...) »; référence omise); Dunkin, *supra* note 102 à la p 20; Conlon, *supra* note 142, à la p 38 et Davies, *supra* note 102 à la p 108.

<sup>151</sup> Voir par exemple Coaldrake, *supra* note 66 aux pp 10 (où l'auteur parle de « (...) rise of the "student as customer" »). Voir également, dans le même sens, Claude Thomasset et René Laperrière, « Faculties under Influence: The Infeudation of Law Schools to the Legal Professions », dans Fiona Cownie, dir, *The Law*

« nouvel » étudiant est souvent liée, dans la documentation, à la hausse des droits de scolarité qui s'observe depuis un bon moment déjà et ce, un peu partout dans le monde. La plupart des auteurs expliquent en effet (à tout le moins partiellement) l'apparition de ce qu'ils considèrent comme une orientation ou mentalité « consumériste »<sup>152</sup> au sein de la population étudiante par la hausse du coût de l'éducation supérieure<sup>153</sup>. Les étudiants devant assumer, pour s'éduquer, un fardeau financier de plus en plus lourd, ils en seraient venus à jouer, vis-à-vis des universités, un nouveau rôle, celui de clients<sup>154</sup>. Cette nouvelle identité adoptée par les étudiants aurait à son tour engendré de nouvelles attentes et de nouveaux besoins chez eux, qu'ils exprimeraient aujourd'hui haut et fort<sup>155</sup>. Dit autrement, avec l'étudiant-client se serait imposée l'idée d'une nécessaire *satisfaction* de ce client au sein des universités. Dans les mots de Claude Thomasset et René Laperrière : « Now that students are generally considered as clients in the big industry of post-modern universities, focus is brought on client satisfaction »<sup>156</sup>. Partant, les universités se détacheraient actuellement de l'approche « inside out » qu'elles adoptent traditionnellement, étant forcées de tendre plutôt vers celle du « outside in » :

« Sander *et al.* (2000) argue that “education has typically adopted an ‘inside out’ approach, with those on the inside assuming that they know what students need and what they expect the teacher to give. However, successful service industries have been shown to think ‘outside in’. They research what customers expect of the service and then work to provide the service that meets those customer expectations. »<sup>157</sup>

---

*School – Global Issues, Local Questions*, Aldershot, Ashgate/Dartmouth, 1999, 190, à la p 199 [Thomasset et Laperrière] et Dunkin, *supra* note 102 aux pp 19 et 33.

<sup>152</sup> James, *supra* note 65 aux pp 72 et 80. Voir au même effet Conlon, *supra* note 142 à la p 38, où l'auteur parle d'un « new discourse of consumerism in higher education ».

<sup>153</sup> C'est notamment le cas de Conlon, *supra* note 142 à la p 38 et James, *supra* note 65 aux pp 72-73.

<sup>154</sup> Je note que pour Coaldrake, l'apparition de l'étudiant consommateur a plutôt *précédé* la hausse des droits de scolarité, et compte parmi les facteurs l'ayant engendrée : « Changes in student expectations are often attributed to the rise of the “student as customer”, have driven a change in view by many governments of higher education towards a greater attention to the individual benefits it confers, and a consequent move to require students to shoulder an increasing share of the cost of tuition. » (Coaldrake, *supra* note 66 à la p 10, je souligne).

<sup>155</sup> Sur cet avis, voir entre autres James, *supra* note 65 aux pp 72-73 et 80, Coaldrake, *supra* note 66 aux pp 10-11 et Davies, *supra* note 102 à la p 108.

<sup>156</sup> Thomasset et Laperrière, *supra* note 151 à la p 199. Voir dans le même sens Conlon, *supra* note 142 à la p 38.

<sup>157</sup> Davies, *supra* note 102 à la p 108.

En conséquence, les universités ne donneraient plus aux étudiants ce dont ils ont vraiment besoin, mais plutôt ce qu'ils réclament, ce qui est loin d'être équivalent<sup>158</sup>. On dénonce ainsi une enflure des droits des étudiants<sup>159</sup> désormais tout-puissants, qui se serait soldée par un nivellement vers le bas selon certains<sup>160</sup>, et la perte de vue, voire la dilution des buts fondamentaux de l'enseignement universitaire selon d'autres<sup>161</sup>. Quant à cette dernière idée, qui a trait à la nature de la mission première des universités, on craint qu'un centrage sur l'étudiant ne s'accompagne d'un effacement du rôle de l'université comme institution *sociale*<sup>162</sup> qui, à ce titre, doit être tournée non seulement vers sa clientèle propre, mais aussi vers la société dans son ensemble et les besoins qui sont les siens<sup>163</sup>.

En réponse, on notera d'abord que la critique de l'étudiant consommateur prend racine dans une mauvaise compréhension de l'idée de centrage<sup>164</sup>. Il est erroné d'y voir, par exemple, la simple application, en contexte universitaire, de l'idée du client-roi qui n'a jamais tort<sup>165</sup>. Recadrer la faculté de droit autour de l'étudiant, en deux mots, ne signifie pas répondre de manière automatique et irréfléchie à toutes ses attentes et à tous ses besoins, quels qu'ils soient. On parle plutôt, au contraire, d'une prise en considération *intelligente et éclairée* de ceux-ci<sup>166</sup>. Dans les mots de Sarah Davies, « It is not so much that “the customer is always right” but more that “the customer always has rights” »<sup>167</sup>. Byron renchérit lorsque, à l'argument consistant à dire que l'« étudiant-client » n'est pas

---

<sup>158</sup> Voir par exemple Dunkin, *supra* note 102 aux pp 25 et 31.

<sup>159</sup> Voir notamment Sellier, « La place de l'élève », *supra* note 29 à la p 138.

<sup>160</sup> *Ibid* et Sellier, « Orienter », *supra* note 136.

<sup>161</sup> Voir par exemple Davies, *supra* note 102 à la p 109 et Coaldrake, *supra* note 66 à la p 4. Pour James, l'alignement des besoins et des attentes des étudiants avec les buts fondamentaux d'un enseignement universitaire de qualité constitue le défi premier auquel font face les universités (voir James, *supra* note 65 à la p 79).

<sup>162</sup> Sur cette crainte, voir notamment Coaldrake, *supra* note 66 à la p 10. Voir également la p 7, où l'auteur note que l'étudiant n'est qu'un des acteurs dont l'université doit tenir compte, parmi d'autres (en l'occurrence nombreux). Conséquemment, « the contemporary university (...) faces major management challenges in working with multiple, often competing, demands and expectations (...) » (*ibid*). Voir dans le même sens Dunkin, *supra* note 102 aux pp 33 et 34.

<sup>163</sup> C'est là la thèse d'Elizabeth Chambliss, « It's Not About Us: Beyond the Job Market Critique of U.S. Law Schools », (2013) 26:3 Georgetown Journal of Legal Ethics 423, entre autres aux pp 1, 2, 5 17 et 24. Qui plus est, selon l'auteure, la faculté de droit devrait être « public needs centered » et non « student centered ».

<sup>164</sup> Sur cette mauvaise compréhension, voir notamment Davies, *supra* note 102 à la p 109, Dunkin, *supra* note 102 à la p 25 et Coaldrake, *supra* note 66 à la p 16.

<sup>165</sup> Voir entre autres Coaldrake, *supra* note 66 à la p 16 et Davies, *supra* note 102 à la p 109.

<sup>166</sup> Voir notamment James, *supra* note 65 à la p 81.

<sup>167</sup> Davies, *supra* note 102 à la p 109. Voir au même effet la page 113.

toujours dans ses droits, il répond : « neither is the vendor »<sup>168</sup>. L'adéquation erronée entre le centrement et la « satisfaction client » est d'autant plus problématique qu'elle a l'effet de réduire la relation existant entre l'étudiant et l'université à une simple transaction, ce qui simplifie à outrance<sup>169</sup> un rapport qui, pour être bien compris, devra plutôt être considéré dans toute sa complexité<sup>170</sup>. Non seulement simplifie-t-on exagérément la relation étudiant-université, mais on la *privatise*<sup>171</sup>, au sens où l'on masque le rôle joué par les acteurs publics, également à inclure dans l'équation. Pensons au gouvernement, qui s'invite dans le rapport étudiant-faculté par le truchement du financement (de l'université ou de l'étudiant), lequel donne naissance à une nécessaire reddition de compte<sup>172</sup>. Pensons encore à la société en général, que l'on oublie trop souvent et envers laquelle l'université est également redevable<sup>173</sup>.

Non seulement l'idée de centrement est-elle incomprise, mais les étudiants eux-mêmes le sont également. Il est en effet mal fondé d'estimer que l'ensemble des étudiants font preuve de « consumérisme » dans leur rapport à l'université, dans la mesure où la vaste majorité d'entre eux refuseraient d'emblée d'être considérés comme des clients<sup>174</sup>. Cette étiquette leur aurait été accolée contre leur gré par certains professeurs et administrateurs oeuvrant en milieu académique, lesquels, pour ce faire, se seraient basés sur une preuve qualifiée d'« anecdotique » par un observateur<sup>175</sup>. De même, l'image de l'étudiant geignard qui en demande sans cesse plus tient, pour plusieurs (dont je fais partie), du préjugé, sinon du mythe<sup>176</sup>. À ce propos, de nombreux observateurs brossent

---

<sup>168</sup> Byron, *supra* note 79 à la p 46.

<sup>169</sup> Voir par exemple Coaldrake, *supra* note 66 à la p 10 et Dunkin, *supra* note 102 aux pp 19 et 33.

<sup>170</sup> Sur un tel constat, voir notamment Dunkin, *supra* note 102 aux pp 19 et p 33 et Byron, *supra* note 79 à la p 45. Voir encore James, *supra* note 65 à la p 71, qui attribue cette complexité au fait que la relation étudiant-université en est une de *réciprocité* : « The complexity is caused in the main part by the highly participatory nature of the higher education enterprise and the two-way interaction between the actions of students and those of universities – the higher education process not only shapes student expectations, the education process is itself influenced by the character of student expectations. There is presently no single theoretical framework that adequately deals with these relationships. » (je souligne).

<sup>171</sup> Dunkin, *supra* note 102 à la p 19.

<sup>172</sup> *Ibid.*

<sup>173</sup> *Ibid.* Voir également Coaldrake, *supra* note 66 aux pp 9 et 19 (où l'auteur parle d'une « trilateral relationship » liant l'étudiant, l'université et la société).

<sup>174</sup> Sur un tel constat, voir entre autres Coaldrake, *supra* note 66 à la p 10: « The student leaders involved in the two seminars were unanimous and emphatic in expressing the view that students did not want to be viewed simply as customers and clients »; voir aussi la p 11. Voir encore Conlon, *supra* note 142 aux pp 37-38 et Byron, *supra* note 79 à la p 47.

<sup>175</sup> Coaldrake, *supra* note 66 à la p 11.

<sup>176</sup> Voir notamment James, *supra* note 65 à la p 73.

un portrait tout autre des étudiants d'aujourd'hui, qui contraste nettement avec celui de l'étudiant consommateur et est révélateur du fossé pouvant exister entre la vision des uns et des autres sur cette question<sup>177</sup>. De l'avis de John Byron, par exemple :

« (...) students expect to be taken on a journey that to a considerable degree they cannot imagine at the outset. They expect to have input during the journey, because this is the only way they can learn to be anything other than passengers. But they do not expect to call the shots, to be given only what it is that they have the experience to ask for, or to be regarded simply as revenue sources. »<sup>178</sup>

Byron, avec d'autres<sup>179</sup>, estime donc que les étudiants d'aujourd'hui sont en réalité beaucoup moins revendicateurs et difficiles qu'on ne pourrait le penser. En outre, lorsqu'il écrit « students expect to be taken on a journey *that to a considerable degree they cannot imagine at the outset* », il met le doigt sur une idée importante : celle de l'inconnu que représentent les études universitaires pour celui ou celle qui ne les a pas encore entreprises. En d'autres mots, à la porte de la faculté de droit, l'étudiant ne sait pas encore ce qui l'attend, et c'est très bien ainsi. D'où le caractère nécessairement limité (et, possiblement, mal fondé) des attentes du *futur* étudiant en droit<sup>180</sup>.

Les implications de ce constat sont importantes pour la faculté de droit qui chercherait, à l'avenir, à se tourner vers l'étudiant. Il ne s'agira pas, pour celle-ci, de se plier docilement aux attentes des étudiants qui se trouvent à ses portes, puisque ceux-ci ne sont tout simplement pas, à l'aube de leurs études en droit, en mesure de former un jugement éclairé sur ce que devrait être l'ensemble de leur parcours universitaire<sup>181</sup>. Plus justement, la position qu'occupent ces futurs juristes leur permet d'entretenir un certain nombre d'attentes légitimes quant à ce que Richard James appelle les « facteurs

---

<sup>177</sup> Voir par exemple le constat en ce sens de James : « Significantly, there are some intriguing inconsistencies between staff impressions of student attitudes and how students see themselves. » (*ibid.*, à la p 73).

<sup>178</sup> Byron, *supra* note 79 à la p 47 (je souligne).

<sup>179</sup> Voir par exemple James, *supra* note 65 à la p 73 et Levin, *supra* note 27 à la p 169 : « Listening to students talking about school reminded me forcefully of my own involvement 30 years ago as a leader of a high school students' organisation. Students' wishes today are modest, even timid. They do not seek to overthrow the system, or even to control it. They expect and want educators to remain in control. They do, however, want to understand why things are done as they are. They would like to be able to voice their views about change and have them heard. They wish to have some more choice about how and what they learn. On the whole, they are amazingly accepting of the standard organisation and practices of schools ». Si l'auteur commente ici l'attitude d'étudiants du secondaire, je pense que plusieurs des traits qu'il évoque s'appliquent autant, sinon davantage, à des étudiants à l'université.

<sup>180</sup> Voir par exemple Dunkin, *supra* note 102 aux pp 28 et 33.

<sup>181</sup> À fortiori est-ce le cas pour les étudiants dont le baccalauréat en droit constitue la première expérience universitaire.

d'hygiène »<sup>182</sup>. Ceux-ci ont trait à tout ce qui touche à la qualité de vie à la faculté, du point de vue de l'étudiant (confort des espaces communs, qualité des équipements disponibles, offre de services divers, etc). Là où les attentes des futurs étudiants en droit peuvent se révéler trop étreintes, c'est au plan des facteurs qui jouent sur le niveau de motivation, d'engagement et de curiosité intellectuelle dont ils feront montre au cours de leurs études<sup>183</sup>. Pensons par exemple à la passion contagieuse d'un professeur, au leadership entraînant d'un collègue de classe ou à l'inspiration puisée dans une lecture marquante, autant d'impondérables que l'étudiant ne peut vraisemblablement anticiper ou avoir à l'esprit avant de mettre les pieds à l'Université. Or c'est à ce niveau de l'expérience universitaire que se trouve, pour plusieurs, le foyer ou le site véritable non seulement d'une pleine satisfaction de l'étudiant, mais aussi d'une éducation de qualité<sup>184</sup>.

En conséquence, c'est aussi sur ce plan – celui des facteurs agissant sur la motivation et l'engagement étudiant – que la faculté de droit devra non pas se conformer simplement aux attentes initiales des étudiants, mais plutôt faire en sorte d'*élargir* ces attentes<sup>185</sup>. Elle le fera notamment en s'assurant de mettre ses étudiants au défi, de les amener à se dépasser, mais aussi de les exposer à la différence, question de bousculer leurs convictions et de forger leur esprit critique<sup>186</sup>. En cela, le centrément n'est pas que

---

<sup>182</sup> Traduction libre de l'expression « hygiene factors » rapportée dans Coaldrake, *supra* note 66 à la p 13.

<sup>183</sup> Voir James, *supra* note 65 à la p 77 sur la notion de « motivation factors » : « In contrast, *motivation factors* are those that can inspire a high level of involvement, their presence lifts achievement beyond expectations. Inspiring leadership and intellectually stimulating work are typically thought to be motivation factors. The absence of these does not in itself lead to dissatisfaction, but it does mean that personal involvement will not be raised above mundane levels ». Voir au même effet Coaldrake, *supra* note 66 à la p 13.

<sup>184</sup> Voir entre autres Coaldrake, *supra* note 66 à la p 13 et James, *supra* note 65 à la p 78.

<sup>185</sup> La tournure de phrase est de Coaldrake, *supra* note 66 à la p 16 : « (...) it should be an obligation of institutions of higher education to provide challenging experiences for students which engage them in the life of the university and the wider world, and which stretch their expectations. » (je souligne). Voir au même effet *ibid* à la p 13 et James, *supra* note 65 à la p 78.

<sup>186</sup> Voir entre autres Coaldrake, *supra* note 66 aux pp 13 et 16, Levin, *supra* note 27 à la p 162 et James, *supra* note 65, qui affirme ce qui suit : « Ideally, higher education should provide students with a good deal more than they expected when they enrolled. Ideally, every single student should experience a transformative force at some time during their university experience, something that affects their outlook in significant and predicted ways. Higher education requires challenge to existing thinking that takes students into a state of uncertainty – the realisation of motivation factors may actually require a deliberate confronting of student expectations, with all the tension that might accompany this. » (p 78; voir dans le même sens la page 81). On retombe ici sur l'idée de certains auteurs selon laquelle il est souhaitable de maintenir le caractère particulièrement exigeant (au plan intellectuel) des études de droit. Voir par exemple Johnson, *supra* note 86 à la p 42.

le respect de l'étudiant dans ce qu'il *est*, mais aussi, et peut-être surtout, le respect de l'étudiant dans ce qu'il peut *devenir*. Il en va de l'atteinte de son plein potentiel, peut-être la mission la plus fondamentale de toute éducation. Alors seulement, la faculté de droit aura-t-elle été cette « force transformative »<sup>187</sup> permettant à l'étudiant de « devenir autre que ce qu'il était »<sup>188</sup>.

---

<sup>187</sup> Traduction libre de l'expression « transformative force » employée par James, *supra* note 65 à la p 78.

<sup>188</sup> Sellier, « La place de l'élève », *supra* note 29 à la p 138. Voir dans le même sens Piqué, *supra* note 131.



## **BIBLIOGRAPHIE**

### **Documentation internationale**

*Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI<sup>e</sup> siècle : vision et actions et Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur* adoptés par la CONFÉRENCE MONDIALE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR - *L'enseignement supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle : Vision et actions*, 9 octobre 1998, UNESCO, en ligne :  
<[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_fre.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm)>

### **Monographies**

Barnsteiner, Jane H, Joanne M Disch et Mary K Walton. *Person – and family – centered care*, Indianapolis, Sigma Theta Tau International Honor Society of Nursing, 2014.

Boissavy, Matthieu et Thomas Clay. *Reconstruire la justice*, Paris, Odile Jacob, 2006.

Flango, Victor E et Thomas M Clarke. *Reimagining Courts : A Design for the Twenty-First Century*, Philadelphie, Temple University Press, 2015.

Frampton, Susan B, Patrick A Charmel et Sara Guastello. *The putting patients first field guide : global lessons in designing and implementing patient-centered care*, San Francisco, Jossey-Bass, A Wiley Brand, 2013.

Houllier, Laurence, Hélène Bombardier et Thérèse Dangleant. *L'École Nouvelle-Querbes : une alternative en éducation*, Anjou, Fides, 2015.

Lafond, Pierre-Claude. *L'accès à la justice civile au Québec – portrait général*, Cowansville, Yvon Blais, 2012.

Stewart, Moira et al. *Patient-Centered Medecine – Transforming the Clinical Method*, Abingdon, Radcliffe Medical Press, 2003.

Tamanaha, Brian Z. *Failing Law Schools*, Chicago, The University of Chicago, 2012.

### **Articles de périodiques**

Bouchard, Michel. « Une réforme nécessaire », (1999) 40:1 C de D 7.

Chambliss, Elizabeth. « It's Not About Us: Beyond the Job Market Critique of U.S. Law Schools », (2013) 26 :3 Georgetown Journal of Legal Ethics 423.

Clark, Sherman J. « Law School as Liberal Education », (2013) 63:2 J Legal Educ 235.

Elkins, James R. « Rites of Passage: Law Students Telling Their Lives », (1985) 35 J Legal Educ 27.

Felder, Richard M et Rebecca Brent. « Navigating the Bumpy Road to Student Centered Learning », (1996) 44 College Teaching 43.

Fisher, Janet W. « Putting students at the center of legal education: how an emphasis on measures in the ABA standards for approval of law schools might transform the educational experience of law students », (2011) 35 S Ill ULJ 225.

Glesner Fines, Barbara. « Fundamental Principles and Challenges of Humanizing Legal Education », (2008) 47 Washburn Law Journal 313.

Honabach, Dennis K. « Precision teaching in law school. An essay in support of student-centered teaching and assessment », (2002-2003) 34 U Tol L Rev 95.

Johnson, Eric E. « A Populist Manifesto for Learning the Law » (2010) 60:1 J L Educ 41.

Levin, Benjamin. « Putting students at the centre in education reform », (2000) 1 J of Educational Change 155.

Nussbaum, Martha C. « Cultivating Humanity in Legal Education », (2003) 70:1 U Chicago L Rev 265.

Sallmann, Peter A. « Towards a More Consumer-oriented Court System », (1993) 3:4 JJA 47.

Sellier, Michèle. « La place de l'élève dans le management de l'école depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989 », (2005) 23:1 Politiques et management public 135.

Van der Eijk, Martijn et al. « Moving from physician-centered care towards patient-centered care for Parkinson's disease patients », (2013) 19-11 Parkinsonism & related disorders, 923.

### **Chapitres d'ouvrages et de rapports collectifs**

Bamford, David. « Litigation reform 1980-2000 : a radical challenge? », dans Wilfrid R Prest et Sharyn L Roach Anleu, dir, *Litigation : past and present*, Sydney, University of New South Wales Press, 2004, X.

Byron, John. « What Should Students Be Entitled to Expect From Universities? A Postgraduate Perspective », dans Programme on Institutional Management in Higher Education, OECD, *Responding to Student Expectations*, Paris, OECD, 2002, 45.

- Coaldrake, Peter. « Institutional Responses to Changing Student Expectations: Project Overview », dans Programme on Institutional Management in Higher Education, OECD, *Responding to Student Expectations*, Paris, OECD, 2002, 7.
- Conlon, Michael. « Government Policy and Student Expectations: The Canadian Experience », dans Programme on Institutional Management in Higher Education, OECD, *Responding to Student Expectations*, Paris, OECD, 2002, 37.
- Davies, Sarah. Marketing in Higher Education: Matching Promises and Reality to Expectations, dans Programme on Institutional Management in Higher Education, OECD, *Responding to Student Expectations*, Paris, OECD, 2002, 103.
- Dumoulin, Laurence et Thierry Delpuech. « La justice : émergence d'une rhétorique de l'utilisateur », dans Philippe Warin, dir, *Quelle modernisation des services publics ?*, Paris, La Découverte, 1997, 103.
- Dunkin, Ruth. « Higher Education, Students, Society: Multi-lateral Relationships », dans Programme on Institutional Management in Higher Education, OECD, *Responding to Student Expectations*, Paris, OECD, 2002, 19.
- Gallagher, Michael. « Encouraging University Responsiveness: Student-focussed Incentives in Australian Higher Education », dans Programme on Institutional Management in Higher Education, OECD, *Responding to Student Expectations*, Paris, OECD, 2002, 85.
- James, Richard. « Students' Changing Expectations of Higher Education and the Consequences of Mismatches with the Reality », dans Programme on Institutional Management in Higher Education, OECD, *Responding to Student Expectations*, Paris, OECD, 2002, 71.
- Passmore, John. « The Concept of Teaching », dans Steven M. Cahn, dir, *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, Oxford, Oxford University Press, 2012, 362.
- Taylor, Crispin. « Heeding the Voices of Graduate Students and Postdocs », dans Chris M Golde & George Walker, dir, *Envisioning the Future of Doctoral Education: Preparing Stewards of the Discipline, Carnegie Essays on the Doctorate*, Stanford, Jossey-Bass, 2007, 46.
- Thomasset, Claude et René Laperrière, « Faculties under Influence: The Infeudation of Law Schools to the Legal Professions », dans Fiona Cownie, dir, *The Law School – Global Issues, Local Questions*, Aldershot, Ashgate/Dartmouth, 1999, 190.
- Van Praagh, Shauna. « L'ABC de l'évaluation en droit : leçons de l'école primaire pour l'éducation juridique », dans Ruth Sefton-Green, dir, *Démoules : du carcan de*

*l'enseignement du droit vers une éducation juridique*, Paris, Société de législation comparée, 2015, 121.

## **Rapports**

Association du Barreau canadien. *Justice pour tous – trouver l'équilibre*. Rapport *Atteindre l'égalité devant la justice : une invitation à l'imagination et à l'action*, Ottawa, Association du Barreau canadien, 2013.

British Columbia Ministry of Justice. *White Paper on Justice Reform part two: A Timely, Balanced Justice System*, British Columbia Ministry of Justice, février 2013.

Canadian Bar Association. *Systems of Civil Justice Task Force Report*, Ottawa, Canadian Bar Association, 1996.

Comité d'action sur l'accès à la justice en matière civile et familiale. *L'accès à la justice en matière civile et familiale - une feuille de route pour le changement*, Ottawa, Comité d'action sur l'accès à la justice en matière civile et familiale, octobre 2013.

Commission on the Future of the Tennessee Judicial System. *To Serve All People : a Report*, Nashville, Administrative Office of the Courts of Tennessee, 1996.

Department for Business, Innovation and Skills. *Higher Education: Students at the Heart of the System*, Londres, Department for Business, Innovation and Skills, juin 2011.

Hinett, Karen. *Developing Reflective Practice in Legal Education*, Warwick, UK Centre for Legal Education, 2002.

Institute of Medicine, *Crossing the Quality Chasm: a new health system for the 21st century* – report brief, mars 2001, en ligne, The National Academies Press : <https://www.nap.edu/catalog/10027/crossing-the-quality-chasm-a-new-health-system-for-the>.

Parker, Steven. *Courts and the Public*, Carlton South, Australian Institute of Judicial Administration Incorporated, 1998.

## **Textes de conférences et allocutions**

Cross, Patricia. « What Do We Know About Students' Learning and How Do We Know It? », *AAHE National Conference on Higher Education*, Atlanta, 24 mars 1998, *American Association of Higher Education and Accreditation*, en ligne : [http://www.aahe.org/nche/cross\\_lecture.htm](http://www.aahe.org/nche/cross_lecture.htm).

Church, Thomas W. « The mansion vs. the gatehouse : viewing the courts from a consumer's perspective », (1991-1992) 75 *Judicature* 255.

Noreau, Pierre. « Avenir de l'institution judiciaire et difficultés du changement institutionnel : attentes des citoyens et nécessités de la justice », dans *Tribunaux de première instance : vision d'avenir - Actes du colloque 2004*, Montréal; Québec, Conseil de la magistrature du Québec, 2005, 41.

Piqué, Nicolas. « L'école et le décentrement. Critique du centrement sur l'élève à partir de Descartes et Rousseau », *Congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF)*, Strasbourg, 28 au 31 août 2007, en ligne : <[http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Nicolas\\_PIQUE\\_362.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Nicolas_PIQUE_362.pdf)>

### Articles de journaux

Lachapelle, Jacques et al. « Des solutions pour la justice civile » (28 mars 2008), *Le Devoir*, en ligne : <<http://www.ledevoir.com/non-classe/182426/des-solutions-pour-la-justice-civile>>.

### Articles électroniques

Pâris, Marie. « Dépression: les étudiants en droit ne sont pas épargnés » (18 avril 2014), *Droit-inc*, en ligne : <<http://www.droit-inc.com/article12538-Depression-les-etudiants-en-droit-ne-sont-pas-epargnes>>.

Segal, David. « Is Law School a Losing Game? » (8 janvier 2011), *The New York Times*, en ligne : <<http://www.nytimes.com>>.

Sellier, Michèle. « Orienter sans réformer » (2008), *réseau Canopé*, en ligne : <<http://www.educ-revues.fr/EM/AffichageDocument.aspx?iddoc=37730>>.

Van Cleave, Rachel A. « The courage of law students » (2014), *Digital Commons: The Legal Scholarship Repository @ Golden Gate University School of Law*, en ligne : <<http://digitalcommons.law.ggu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1614&context=pubs>>.

### Pages Web, billets de blogues et autres ressources électroniques

« Admissions - St. Thomas University School of Law – We Invest In You », *St Thomas University School of Law*, en ligne : <<https://www.stu.edu/law/admissions>>.

Braum, Stefan. « Préface », *Éditions Larcier*, en ligne : <[http://editionslarcier.larciergroup.com/resource/extra/9782804471736/ENSCLI\\_BAT%20préf.pdf](http://editionslarcier.larciergroup.com/resource/extra/9782804471736/ENSCLI_BAT%20préf.pdf)>.

« Capital University Law School: A Student-Centered Approach », *YouTube*, en ligne : <<https://www.youtube.com/watch?v=7hwOjC6Z8Fc>>.

Caron, Paul. « Roy Stuckey's Advice for Erwin Chemerinsky: Put Students First » (1er octobre 2007), *TaxProf Blog*, en ligne : <[http://taxprof.typepad.com/taxprof\\_blog/2007/10/roy-stuckeys-ad.html](http://taxprof.typepad.com/taxprof_blog/2007/10/roy-stuckeys-ad.html)>.

« Define Your Legal Path », *Emory University School of Law*, en ligne : <<http://law.emory.edu/academics/>>.

« Étudier à la Faculté de droit de l'Université de Sherbrooke », *Faculté de droit de l'Université de Sherbrooke*, en ligne : <<https://www.usherbrooke.ca/droit/international/etudiants/etudiants-internationaux/etudier-a-sherbrooke/>>.

« Environmental Law Faculty and Staff », *Pace Law School*, en ligne : <<http://www.law.pace.edu/environmental-law-faculty-and-staff/>>.

« J.D. Degree », *University of the Pacific McGeorge School of Law*, en ligne : <[http://www.mcgeorge.edu/Students/Academics/JD\\_Degree.htm](http://www.mcgeorge.edu/Students/Academics/JD_Degree.htm)>.

« J.D. Fall Program », *Florida Coastal School of Law*, en ligne : <<http://fcsf.edu/blogs/admissions/j-d-fall-program/>>)

« Law Degree: Juris Doctor », *University of Saskatchewan College of Law*, en ligne : <<http://www.law.usask.ca/programs/law-degree/index.php>>.

Les établissements du réseau de l'Université du Québec. « Pistes de réflexion sur la recherche », *Université du Québec*, en ligne : <<http://somet.uquebec.ca/index.php>>.

« L'UCO », *UCO Nantes*, en ligne : <<http://www.uco.fr/nantes/uco/>>.

« New York Law School », *New York Law School*, en ligne : <[http://www.lsac.org/officialguide/2014/lsac\\_2552.asp](http://www.lsac.org/officialguide/2014/lsac_2552.asp)>.

« Observatoire du droit à la justice », *Centre de recherche en droit public*, en ligne : <<http://www.crdp.umontreal.ca/recherche/groupe/observatoire-du-droit-a-la-justice/>>.

« PROFIL DU POSTE - Doyen de la Faculté de droit – Université McGill », *Université McGill*, en ligne : <[https://www.mcgill.ca/secretariat/files/secretariat/umcgill\\_fr\\_profil\\_droit\\_2015\\_final.pdf](https://www.mcgill.ca/secretariat/files/secretariat/umcgill_fr_profil_droit_2015_final.pdf)>.

« Prospective Students - Chicago-Kent College of Law », *Chicago-Kent College of Law*, en ligne : <<https://www.kentlaw.iit.edu/prospective-students>>.

« Prospective Students », *University of Missouri-Kansas City Law*, en ligne : <http://law.umkc.edu/prospective-students/>.

« Suivi et innovation pédagogique, *Faculté de Droit*, en ligne : <http://www.faculte-libre-de-droit-lille.fr/faculte-libre-de-droit/suivi-innovation-pedagogique.html>.

« Temple University—James E. Beasley School of Law », *Temple Law School*, en ligne : [http://www.lsac.org/officialguide/2013/lisac\\_2906.asp](http://www.lsac.org/officialguide/2013/lisac_2906.asp)).

Université de Liège. « L'ULg, Université « in process ». La réforme de Bologne à l'Université de Liège - *Être en phase avec l'avenir* », *Université de Liège*, en ligne : [https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2009-05/ulg\\_-\\_bologne.pdf](https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2009-05/ulg_-_bologne.pdf).

Université de Sherbrooke. « Voir au futur. Guide pour les candidats internationaux – admissions 2015-2016 », *Université de Sherbrooke*, en ligne : <https://www.usherbrooke.ca/etudiants-internationaux/fileadmin/sites/etudiants-internationaux/documents/usherbrooke-guide-candidats-internationaux-2015-2016.pdf>.

Université Paris-Saclay. « Guide de l'étudiant 2015 », *Université Paris-Saclay*, en ligne : [https://www.universite-paris-saclay.fr/sites/default/files/guide\\_etudiant\\_upsaclay.pdf](https://www.universite-paris-saclay.fr/sites/default/files/guide_etudiant_upsaclay.pdf).

« uOttawa en bref », *Université d'Ottawa*, en ligne : <http://www.uottawa.ca/enbref/>.

« Washington University : A student-centered school of law », *Washington University School of Law*, en ligne : <https://law.wustl.edu/magazine/Spring2000/2studcent.html>

« Western New England University: The proving ground for practical lawyering », *England University School of Law*, en ligne : <http://www1.law.wne.edu/prospective/home.cfm>.

« William E. Martin, Emeritus Professor in Law », *Mitchell Hamline School of Law*, en ligne : <http://mitchellhamline.edu/biographies/person/william-martin/>.