

# LES PRATIQUES INNOVANTES DE FORMATION DES PROFESSIONNELS DU DROIT : VERS UN MODÈLE « GLOBAL » ?

Note de synthèse

Gilles Lhuilier et *alii.*



# LES PRATIQUES INNOVANTES DE FORMATION DES PROFESSIONNELS DU DROIT : VERS UN MODÈLE « GLOBAL » ?

## Rapport Final

### Sous la direction scientifique de :

**Gilles Lhuilier**,  
Professeur de droit,  
Ecole Normale Supérieure, Rennes,  
FMSH Paris ; IODE UMR CNRS 6262

### En collaboration particulière avec :

**Pascal Ancel**, Professeur de droit, Université du Luxembourg, Luxembourg  
**Fernando Fontainha**, Professeur de sociologie, Université de Rio, Brésil  
**Marine Fouquet**, Prag, UPEC, France  
**Isabelle Giraudoux**, Professeur de droit, Université de Nagoya, Japon  
**Luc Heuschling**, Professeur de droit, Université du Luxembourg, Luxembourg  
**Anne le Nouvel**, Professeur associé de droit, CNAM, France  
**Elise Poillot**, Professeur de droit, Université du Luxembourg, Luxembourg

Et alii.

Avril 2017

### Fondation Maison des Sciences de l'Homme

*Le présent document constitue le rapport scientifique d'une recherche réalisée avec le soutien du GIP Mission de recherche Droit et Justice (convention n°214.12.19). Son contenu n'engage que la responsabilité de ses auteurs. Toute reproduction, même partielle, est subordonnée à l'accord de la Mission.*



## Note de synthèse

Un modèle mondial -ou global- d'enseignement du droit est-il en train de naître fait d'enseignements magistraux traditionnels propres à divers systèmes juridiques complétés par des pratiques innovantes d'enseignement du droit à visées plus professionnelles transplantées de pays de *common law* ? Un enseignement du droit non plus seulement « dans les livres » mais aussi dans la « vie » est en effet réalisé par des pratiques d'enseignement qualifiées « d'innovantes » qui se développent un peu partout dans le monde : (*moot court*, simulations, cliniques du droit, enseignement transsystème, enseignement *on line*, transsystème ...)

\*

Cette recherche dirigée par **Gilles Lhuilier**, Professeur de droit ENS Rennes et Responsable scientifique à la FMSH Paris a été financée par la Mission de recherche Droit et Justice et réalisée par un consortium rassemblant des chercheurs de la FMSH, l'ESSEC, le CNAM, l'ENS-Rennes, l'Université du Luxembourg, l'Université de Londres, l'Ecole de droit de Rio de Janeiro, l'Université de Nagoya, etc. et en particulier les professeurs **Pascal Ancel**, Université du Luxembourg, **Fernando Fontainha**, Université de Rio, **Isabelle Giraudoux**, Université de Nagoya, **Luc Heuschling**, Université du Luxembourg, **Gilles Lhuilier**, ENS Rennes – FMSH Paris, **Marine Fouquet**, UPEC, **Anne le Nouvel**, CNAM, **Elise Poillot**, Université du Luxembourg.

\*

Le **premier intérêt de cette recherche** est l'**objectivation de ces pratiques nouvelles** très différentes de l'enseignement magistral pratiqué traditionnellement en France. Ce sont donc les « modes de formations » communs aux professionnels du droit c'est-à-dire l'enseignement dans son contenu et ses méthodes et son adaptation aux évolutions de la société qui constituent le champ de cette recherche. Il ne s'agit donc pas de distinguer selon qu'il s'agisse de la formation dispensée par les facultés de droit ou assurée par des instituts spécialisés après réussite à des examens ou concours sélectifs, ni distinguer la formation initiale ou continue ou selon les diverses professions juridiques (magistrats, avocats, juristes d'entreprise, etc).

Les enseignements innovants étudiés plus particulièrement dans ce rapport sont le *French Moot Court* (1) de l'Université d'Oxford, un *case study* de l'ESSEC de négociation et de rédaction d'un contrat pétrolier (2), une clinique du droit de la consommation de l'université de Luxembourg (3), les foisonnements de l'Ecole des Avocats de Paris (4), les simulations de l'ENM (5), deux cours *on line* du CNAM (6 et 7), un cours transsystème de l'Université de Luxembourg (8).

Ces pratiques innovantes peuvent être classées en **quatre grandes catégories** : d'abord **les simulations de situations professionnelles** tels les « simulations » des écoles professionnelles françaises – ENM ou Ecoles des Avocats- ou les *moot cours* des grandes universités du monde. Puis **les cliniques du droit, simulations qui mettent en présence les élèves avec de véritables justiciables**. Ensuite **l'enseignement transsystème, qui met en contact l'élève avec la pluralité de droits et de systèmes juridiques applicables dans un monde désormais globalisé**. Enfin **l'enseignement *on line*, outil qui permet d'organiser toutes sortes de pratiques collaboratives d'enseignements à l'image de ce qu'est devenu le métier de juriste désormais**. Ces pratiques innovantes ont toutes une origine de *common law* mais ont désormais une réelle tradition en France dans certaines formations universitaires

à vocation professionnelle ou dans les Ecoles professionnelles telles les Ecoles des Avocats et qui parfois, telle l'Ecole Nationale de la Magistrature, surpassent en efficacité les *moot court* américains.

Cette recherche a ainsi notamment permis de **définir ces nouvelles pratiques d'enseignement du droit par le fait qu'elles ont en commun de placer l'élève au cœur de l'enseignement, en lui donnant les moyens d'être l'acteur de la situation d'enseignement.** L'élève consulte des documents sur un site ou sur le net, entre en interrelations avec l'enseignant, réalise un travail collaboratif en petits groupes, entre aussi éventuellement en interrelations avec des tiers (professionnels, justiciables), apprécie les faits et la diversité des droits existants, réalise des choix, rédige des documents et parfois les expose oralement, lors de simulations de situations professionnelles.

Cette simple objectivation des pratiques d'enseignement réalisée par la recherche permet ainsi de dépasser bien des lieux communs, comme l'opposition de l'enseignement à visage humain en présence d'un professeur et de l'enseignement *on line* face à un écran déshumanisé, ou encore l'opposition des cours magistraux d'universitaires français gardiens de la tradition civiliste de droit continental qui seraient mis en danger par des cours innovants nés dans des *law schools* anglaises et américaines préparant des élèves avocats de *common law* à un exercice mercantile du droit. En effet, **les pratiques innovantes d'enseignements interactionnels sont seulement complémentaires aux enseignements plus traditionnels tel le cours magistral** et peuvent prendre place à tout moment de l'apprentissage initial –ou professionnel- des juristes, en tout pays, sans dénaturer les particularités nationales des systèmes juridiques ou des systèmes d'enseignements. Cette objectivation de la création de telles pratiques peut aussi permettre aux enseignants qui le souhaitent d'élaborer plus aisément des méthodes innovantes d'enseignement en profitant de décennies d'expériences pédagogiques réalisées dans les meilleures universités du monde et – étrangement- très rarement décrites.

Le **deuxième intérêt de cette recherche** est l'**analyse de ces pratiques nouvelles** qui adaptent l'enseignement du droit aux évolutions culturelles, sociales et professionnelles en simulant des situations professionnelles afin de **mettre en œuvre, non plus seulement des connaissances juridiques, mais aussi des capacités professionnelles, c'est-à-dire des « savoir faire » et des « savoir être ».** L'élève-acteur qui entre en interactions diverses est ainsi à l'image de ce juriste qui collabore concrètement avec d'autres acteurs à l'application du droit, comme par exemple les juges, les avocats, les médiateurs, les justiciables, qui sont en interactions croissantes

Ces enseignements sont en effet en phase avec l'évolution globale de la pratique professionnelle du droit qui est désormais plus collaborative qu'autoritaire. Les juristes globaux comme le Barreau du Québec<sup>1</sup> ou la Commission Arbitrage et ADR de la Chambre de Commerce Internationale<sup>2</sup>, ont déjà tenté de retracer concrètement cette évolution. Autre exemple, en France cette fois, les travaux de la mission de réflexion sur l'office du Juge au XXI<sup>e</sup> siècle ont été très importants dans la prise de conscience de l'évolution de la pratique du droit et de l'évolution de la société par le monde judiciaire français<sup>3</sup>. Des travaux d'avocats et de magistrats tentent aussi d'enseigner concrètement ce droit plus collaboratif et

---

<sup>1</sup> Barreau du Québec, *Guide des meilleures pratiques*, juin 2015.

<sup>2</sup> *Gestion efficace de l'arbitrage. Guide destiné aux juristes d'entreprise et aux autres représentants des parties*, CCI, 2015.

<sup>3</sup> A. Garapon, S. Perdriolle, B. Bernabé, Ch. Kadri, *La prudence et l'autorité. L'office du juge au XXI<sup>e</sup> siècle*, Rapport de la mission de réflexion confiée par Madame Christiane Taubira, garde des Sceaux, à l'Institut des hautes études sur la justice, sur l'évolution de l'office du juge et son périmètre d'intervention, IHEJ, 2013.

communicationnel<sup>4</sup>. Le monde du droit, comme la société française, a en effet changé et le juge n'incarne plus la loi, il n'est qu'un intercesseur, qu'une autorité qui se conçoit comme une sorte de proposition faite aux parties. Les avocats et plus généralement les juristes collaborent à cette justice qui fait participer les citoyens à son exercice. L'office du juge est de plus en plus de négocier la solution, en collaboration avec les avocats ou les justiciables, juristes ou simples citoyens et il s'opère alors un réarrangement des fonctions et de nouvelles collaborations, à travers des stratégies propres aux acteurs.

Ces enseignements sont aussi en phase avec l'évolution mondiale du droit caractérisée par l'avènement du « principe d'autonomie », c'est-à-dire du droit de choisir donné au sujet de droit<sup>5</sup>. L'élève-acteur de sa formation semble tout à fait à l'image de ce droit dit de la seconde modernité qui aujourd'hui place l'individu à l'initiative et aux commandes du lien social plutôt que dans la soumission aux institutions et à leurs contraintes et fait de lui un sujet demandeur d'un droit plus pédagogique qu'autoritaire, car le sujet dispose de la faculté individuelle d'adopter ou non les comportements jugés socialement souhaitables (*opting in/ opting out*)<sup>6</sup> et ce dans tous les domaines de sa vie, que ce soit le choix du conjoint, de son sexe, de sa mort, de sa procréation, de ses activités professionnelles, etc. Ce principe d'autonomie est à comprendre dans le cadre d'une société moins verticale, ou d'une société plus collaborative.

Ces enseignements sont enfin en phase avec l'utilisation d'internet qui a mis fin en quelques années aux professions du droit telles que nous les connaissions depuis des siècles<sup>7</sup>. Ce que l'on nomme désormais « *the Uberization of lawyers* »<sup>8</sup> réalise actuellement une transformation très rapide des pratiques du droit. Le livre du professeur Bruno Dondero - *Droit 2.0, Apprendre et pratiquer le droit au XXIe siècle* - a aidé les juristes français à prendre conscience de l'importance de ces nouveaux modes d'enseignement du droit qui se caractérisent par « l'interactivité » (première partie de son livre) dont l'adoption est justifiée par l'actuelle mutation des pratiques professionnelles des juristes par internet, que ce soit par l'offre de nouveaux services, l'évolution du marché et de la relation avocat-client (seconde partie du livre)<sup>9</sup>.

**Le troisième intérêt de cette recherche est d'expliquer les raisons du frein à la diffusion de ces pratiques nouvelles en France :** Selon la sociologie des universitaires juristes français, ceux-ci constitueraient une « entité » qui se conçoit comme la « bouche » de la loi<sup>10</sup> et partage des représentations d'un droit continental abstrait se démarquant d'un droit de *common law* pratique. Ces représentations expliquent la défaveur pour les pratiques innovantes d'enseignements. Constatons avec les historiens du droit que ces représentations communes des professeurs de ce que serait la culture juridique française relèvent plus de l'idéologie que de la réalité du droit positif<sup>11</sup> et que la référence à un enseignement « clinique » - est en réalité partagée tant par les juristes continentaux – et français- que ceux

---

<sup>4</sup> A. Kamara-Cavarroc (dir.), *Guide Pratique de procédure à l'usage de l'avocat*, EFB, collection « la bibliothèque de l'avocat » 2015

<sup>5</sup> J.F. Perrin, *Le droit de choisir. Essai sur l'avènement du « principe d'autonomie »*, Zurich, Schulthess, 2013.

<sup>6</sup> Op. cit., p. 20, p. 25, p. 247.

<sup>7</sup> R. Susskind, *The End of Lawyers ? : Rethinking the nature of legal services*, OBE Paperback, 2010.

<sup>8</sup> B. Dondero, « *New technologies and legal practice – a French professor perspective* », <https://brunodondero.com/2016/10/23/new-technologies-and-legal-practice-a-french-professor-perspective-14/>.

<sup>9</sup> B. Dondero *Droit 2.0, Apprendre et pratiquer le droit au XXIe siècle*, L.G.D.J. 2015.

<sup>10</sup> Ph. Jestaz, Ch. Jamin, *La doctrine*, Dalloz, collection Méthodes du droit, 2004 ; Ph. Jestaz, « Doctrine Vs. Sociologie. Le refus des juristes », *Droit et Société*, Vol. 92, p. 139.

<sup>11</sup> J-L Halperin, « Est-il temps de déconstruire les mythes de l'histoire du droit français ? », in *Clio@Thémis*, n°5, 2012, p.1.

de *common law*. Enfin, des pratiques anciennes d'enseignements « innovants » existent aussi en France.

**En résumé, le modèle global d'enseignement du droit que décrit ce rapport revêt deux caractères :**

**En premier lieu** ce modèle global se caractérise d'un **point de vue académique** par un **mélange entre des enseignements traditionnels au sens de propre à la tradition juridique nationale locale**, tels les cours magistraux des facultés de droit françaises ou japonaises qui assument la transmission des grands principes du droit **et des pratiques innovantes d'enseignement transposées de pratiques de *common law*** et adaptées au contexte de la culture juridique nationale. **C'est donc le droit comparé** qui a inspiré cette recherche, mais moins le droit comparé des grands « systèmes » et des familles de droit du comparatisme de René David que le droit comparé de *common law* **des *transplants* juridiques** dits « *legal transplants* » **d'Alan Watson**<sup>12</sup> tant il semble que l'enseignement du droit -comme le droit lui-même- devienne de plus en plus « *global* » ou « transnational »<sup>13</sup>. Le terme « global » doit alors être bien compris : Le droit -comme l'enseignement du droit- devient « global » en ce qu'il est fait d'emprunts mutuels des divers « systèmes » -continental, asiatique, *common law* etc. qui restent cependant profondément singuliers. L'idée que ce rapport développe est ainsi que les pratiques innovantes d'enseignement du droit sont bien éloignées de cette « américanisation du droit » qui entraînerait une disparition de la « culture juridique continentale », trop souvent invoquée. Il ne se constitue désormais plus de grands « systèmes » mais des « modèles » mixtes singuliers de droit positif et des « modèles » mixtes singuliers d'enseignement du droit<sup>14</sup>.

**En second lieu** ce modèle global se caractérise d'un **point de vue pédagogique** par un **enseignement dit interactionniste**. La description des rapports d'enseignements élaborés sur ce nouveau modèle pédagogique interactionniste permet d'objectiver comment l'enseignement dit innovant **permet d'apprendre à « penser comme un juriste / *learning to think like a lawyer* »**. La phrase est bien connue et résume ce que voudrait réaliser l'enseignement du droit dans les pays de *common law*<sup>15</sup>. En bref, il semble que le modèle interactionniste d'enseignement du droit place l'activité d'enseignement dans un rapport dans lequel l'élève jouer un rôle actif dans des **interactions cognitives, interindividuelles et sociales, à l'image des rapports cognitifs, interindividuels et sociaux de la vie professionnelle** qui lui permet comprendre et de tester le « rôle » professionnel qu'il devra incarner. C'est donc aussi une sociologie ou **une ethnométhodologie interactionniste inspirée d'Ervin Goffman**<sup>16</sup> qui a inspirée cette recherche. Cette approche **qui privilégie le rôle de l'acteur et la métaphore du théâtre** a permis de montrer que dans ces pratiques innovantes, ce n'est pas le droit « en soi » - ou bien « en tant que domaine du savoir » - qui est en jeu. C'est une dimension de ce qu'on peut appeler « droit en action », le droit qui n'existe pas sans l'action concrète des individus et qui n'a pas de sens hors d'un contexte spécifique réclamé par la situation professionnelle. Ce qui est enseigné, appris et reproduit, c'est l'ordre professionnel. Autrement dit, comment véhiculer les symboles de l'institution à travers une présentation de soi. Ou, encore, comment incarner une institution, acquérir un « corps professionnel ».

Un modèle global d'enseignement du droit apparaît ainsi à la fois **dans sa dimension académique (Partie 1) et sa dimension pédagogique (Partie 2)**.

---

<sup>12</sup> Sur la définition des *legal transplants* : "As the moving of a rule or a system of law from one country to another, of from one people to another", in A. Watson, *Legal Transplant : An Approach to Comparative Law*, Edimbourg, (1974), 1983 ; voir aussi P. Legrand, « What « legal transplants », in D. Nelken, J. Feest (ed.), *Adapting legal cultures*, 2001, p. 55.

<sup>13</sup> G. Lhuillier, *Le droit transnational*, Dalloz, 2016.

<sup>14</sup> Voir sur cette définition du « global », G. Lhuillier, *Le droit transnational*, Dalloz, 2016.

<sup>15</sup> E. Mertz, *The Language of Law School, Learning to "Think Like a Lawyer"*, Oxford University Press, 2013, p. IX.

<sup>16</sup> E. Goffman, *Interaction Ritual. Essays on face-to-face behavior*, New York, Pantheon Books, 1974.



## **Partie 1. Le modèle académique : expérimentations**

La création de modes innovants d'enseignements du droit est réalisée par certains enseignants disséminés dans des pays et institutions différentes, souvent en marge de l'université, et se caractérise en un mot : expérimentations. Ces enseignants, souvent atypiques, réalisent des tentatives empiriques d'innovations pédagogiques en s'inspirant de certains protocoles initiés dans les pays de *Common Law* pour les adapter à la culture et aux institutions du lieu de l'enseignement. Il existe cependant certaines constantes (Sous partie 1.) telles les simulations qui visent l'imitation de la pratique juridique, et l'enseignement *On line* qui est garant de la possibilité de l'expérimentation pédagogique et que l'on retrouve comme caractères communs aux pratiques innovantes. Il existe aussi des variantes (Sous partie 2) qui ajoutent des finalités propres, telles les cliniques du droit qui tentent une expérience du réel, et l'enseignement transsystémique qui organise l'irruption du monde et de la pluralité des droits dans l'enseignement.

### **Sous partie 1. Les constantes : simulations et *On line***

#### **Chapitre 1. Simulations : l'imitation de la pratique juridique**

Le terme de « simulation » permet de regrouper des pratiques d'enseignement qui visent toutes à **placer les étudiants dans des situations professionnelles fictives** : procès simulés, négociations simulées, médiation ou arbitrage simulés... L'examen d'un exemple concret, le *French Law Moot* de l'*Institute of European and Comparative Law* de l'**Université d'Oxford**, permet de présenter le cas du procès simulé qui est différent du case study pratiqué également par certaines formations et des foisonnements utilisés par les écoles de formation du Barreau. Est retracé en particulier la singularité des *moot court* qui mettent les étudiants dans une situation de simulation de la pratique professionnelle, celle de l'avocat qui représente un client devant une cour de justice, rédige des mémoires et plaide devant les juges une affaire inspirée d'un cas réel. A l'issue des plaidoiries, les juges se transforment en professeurs, commentent et notent les prestations des avocats simulés. L'ensemble du dispositif est une réplique de l'*adversarial system* de *common law*, et réalise un mode de raisonnement dit du syllogisme inversé, où la solution à atteindre justifie et oriente la sélection des faits et du droit qui permet de l'atteindre. Le déroulement des procès simulés montre en même temps l'importance des *legals skills* dans ce raisonnement et l'existence d'une réflexion du *lawyering* nécessaire (analyse du cas, recherche documentaire, talent d'expression, importance des choix d'une stratégie) qui reste cependant implicite, comme le manifeste l'absence de référentiel explicite de compétence sur ce qu'est la « bonne » pratique professionnelle à enseigner. La construction du procès simulé nécessite une organisation souvent totalement parallèle aux structures universitaires, ou des tuteurs acceptent de préparer une écurie d'élèves qui vont le plus souvent s'auto-former en une organisation collaborative à la rédaction de conclusion et à la plaidoirie pendant plusieurs mois, pour améliorer leur « jeu » le jour de la compétition qui simulera une audience.

#### **Chapitre 2. *On line* : la possibilité de l'expérimentation pédagogique**

La formation *online* - ou ses synonymes, cyber formation, formation ouverte et à Distance (FOD), ou encore e-learning - est une des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Elle désigne **l'utilisation des technologies multimédias de l'internet pour acquérir, renforcer et/ou faciliter l'acquisition de connaissance, et ce notamment dans l'enseignement supérieur.**

Universités, écoles de formation professionnelle et organismes de formation proposent de plus en plus des modes innovants d'enseignement en ligne, par le biais de MOOC (massive open online courses) de SPOC (small private online courses), de cours en FOD (formation ouverte à distance), de webconférences ou webinars, et autres modules divers et variés permettant aux étudiants et aux professionnels de droit de se former à distance en dehors des amphithéâtres, des classes de travaux dirigés, et des salles de formation, en étant acteurs de leur formation. Deux cas sont particulièrement étudiés. D'abord l'enseignement *on line* comme mise à disposition centralisée de cours en ligne aux universitaires, à travers l'exemple de l'**Université Numérique Juridique Francophone (UNJF)**. Ensuite le **Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)**, et son « pôle » droit de l'INTEC<sup>17</sup> qui réalisent une création décentralisée de modes d'enseignement *on line* interactifs des principaux cours de droit d'un cursus juridique (introduction au droit, droit social, droit des affaires, droit fiscal...) à près de 4500 étudiants à plein temps très inspirés des modes d'enseignements de la formation professionnelle, et réalisent des MOOC tel le MOOC de droit du travail qui a lui seul plus d'étudiants que l'ensemble des cours de l'UNJF. Le constat de l'échec du premier cas et le succès du second permet d'entrer très concrètement dans les questions de l'enseignement en ligne.

Les modes d'enseignement *online* sont en effet très divers. Parfois un enseignement dit en « présentiel » -c'est-à-dire en présence d'un enseignant – est complété par le *web* pour des notes de cours, le programme, mais aussi des liens vers des ressources en ligne, des cas pratiques, une documentation. Parfois les enseignements sont plus tributaires du web, et les étudiants utilisent alors internet pour des aspects essentiels du programme – discussions électroniques, évaluation en ligne ou projet-travail en collaboration en ligne, mais sans réduction significative du temps d'enseignement en présentiel. Parfois, mais exceptionnellement, la formation est intégralement en ligne, les étudiants pouvant alors suivre un cursus d'une université en étant présent dans une autre ville, un autre pays, un autre fuseau horaire.

En tout cas, l'enseignement *on line* entraîne une profonde transformation de la posture de l'universitaire, de l'enseignant, du formateur. Ils gardent certes le rôle principal, en tant que concepteurs du dispositif. L'enseignement *online* n'a pas pour vocation de les remplacer ou de se substituer à eux. Mais l'enseignement en ligne a pour conséquence de les libérer de tâche comme la transmission des contenus, pour enfin communiquer l'essentiel : la maîtrise du savoir, de l'analyse, du jugement et de la pratique, bref de « savoir - faire ».

L'enseignement en ligne devient désormais le reflet d'une conception du droit conçue comme une pratique active de choix de règles plutôt que comme l'application d'une règle abstraite de droit. En cela, l'enseignement incorpore les nouvelles pratiques professionnelles des juristes globaux, qui utilisent déjà les TIC dans la recherche des informations juridiques en ligne ou encore dans la consultation ou le contentieux.

## **Sous Partie 2. Les variantes : Cliniques et Transsystème**

### **Chapitre 1. Cliniques : l'expérience du réel**

La singularité des cliniques par rapport aux autres simulations est de **mettre en situation des pratiques professionnelles en introduisant le réel, c'est-à-dire en mettant en présence de véritables justiciables**, l'élève étant en situation de pratique professionnelle en présence d'avocats et de professeurs de droit voire de psychologues qui, ensuite donneront des conseils aux élèves. L'exemple de la clinique du droit de la consommation de l'Université du Luxembourg créée en octobre 2013 par une professeur(e) ayant transplanté des méthodes anglaises montre que par nature les cliniques réalisent alors une plus grande insertion de

---

<sup>17</sup> L'INTEC, Institut national des techniques économiques et comptables est un établissement du CNAM.

l'enseignement dans les institutions, et doit coordonner les relations avec le barreau, des associations de justiciables, et avec les divers cours magistraux –soit du cursus principal, soit organisés spécialement pour la clinique- ce qui est l'occasion d'une réflexion sur *ces legal skills*. La clinique entend en effet principalement fournir aux étudiants des méthodes de travail et de réflexion. Sa vocation n'est aucunement de former des spécialistes en droit de la consommation. Le déroulement des cliniques montre l'importance de l'interrelation entre l'élève et le justiciable, et d'un savoir-être inter-individuel inséré dans une situation sociale codifiée, comme le met en scène par exemple les corrections des consultations réalisées par les avocats, professeurs, psychologues.

## **Chapitre 2. Transsystémique : l'irruption du monde**

L'enseignement transsystémique permet aux différents systèmes d'enseignement universitaire du droit dans le monde de dépasser le tropisme local et de « **dénationaliser** » **l'enseignement pour préparer à des pratiques professionnelles d'un droit de plus en plus international**. Six variantes sont présentées, mais l'enseignement transsystémique est plus particulièrement présenté à travers l'étude de la réforme dite de « transnationalisation » du Bachelor en droit de l'Université du Luxembourg, réforme qui est entrée en vigueur en septembre 2014 sur le modèle Canadien de McGill. L'origine de cet enseignement transsystémique résulte de la situation singulière du Canada. Cet enseignement se donne pour objectif de « dénationaliser » l'enseignement du droit, de former des juristes en se plaçant délibérément en dehors d'un système juridique national et plus précisément de ne pas être ancré dans l'un des deux systèmes qui cohabitent au Canada, le système civiliste et la *common law*, mais privilégie un point de vue comparatiste. Comme à McGill l'idée générale de ce bachelor est, celle d'une « inversion du cursus » (*turning the curriculum upside down*)<sup>18</sup> : au lieu de commencer par former les étudiants au système juridique national, avant de les ouvrir, éventuellement, au droit comparé, la formation expose d'emblée les étudiants à la diversité des systèmes. L'expérience de l'université du Luxembourg a permis son adaptation à la situation européenne (tri linguistique, généralisation de la méthode à un grand nombre d'enseignement, etc.). L'enseignement reste magistral, mais pour chaque question fondamentale, l'étudiant se verra présenter l'éventail des réponses possibles à travers l'étude des principaux modèles dans le monde, avant que ne soit présentée la réponse du droit luxembourgeois. C'est alors un dialogue entre l'élève et la pluralité des droits qui est mis en scène. La construction d'un enseignement transsystémique a des effets sur l'entier cursus, les volumes horaires, l'utilisation de textes que les élèves doivent lire avant le cours, mais aussi sur les matières enseignées elles-mêmes, et l'émergence d'un droit comparé renouvelé dans ses finalités, etc.

---

<sup>18</sup>J. Husa, « Turning the Curriculum Upside Down : Comparative Law as an Educational Tool for Constructing the Pluralistic Legal Mind », *German Law Journal*, vol. 10, n°7, 2009, p. 913 ss.

## **Partie 2. Le modèle pédagogique : interactions**

Un modèle commun aux divers enseignements innovant apparaît très nettement, qui se caractérise par l'organisation d'interactions entre les acteurs. **La force de cet enseignement est d'être « inversé » évidemment, mais aussi toujours inséré dans les institutions universitaires ou professionnelles, permettant ainsi un apprentissage interactionniste entre enseignants et enseignés, entre professionnels et praticiens, et surtout, entre enseignés** (Sous Partie 1). Ces enseignements innovants ont **souvent pour faiblesse un manque de « référentiels » de compétences qui décriraient quelles sont les capacités professionnelles à transmettre** par ces simulations de la pratique professionnelle (Sous Partie 2).

### **Sous Partie 1. La force du modèle interactionniste**

#### **Chapitre 1. Description du modèle : les règles du jeu et le jeu des acteurs**

Ces pratiques innovantes ont en commun de **placer l'élève au cœur de l'enseignement en lui donnant les moyens d'être l'acteur de la situation d'enseignement et en le plaçant dans une « situation d'interactions interpersonnelles, sociales, professionnelles » qui est une véritable répétition de la vie professionnelle.**

Ces pratiques innovantes présentent à l'analyse **quatre points communs** : Elles organisent l'enseignement dans un *curriculum* (1), utilisent internet et le *on line* (2), établissent des *référentiels de compétence* (3), organisent la *transmission de ces compétences* (4) **dans des simulations qui ressemblent à des répétitions de théâtre.** La description de chacun de ces quatre éléments essentiels est réalisée pour la première fois dans le rapport et permet de comprendre comment sont – et doivent être- élaborées les pratiques innovantes.

Chacun de ces quatre éléments communs sont définis. Par exemple, la pratique de la construction de référentiels de compétences professionnelles, dits aussi *best practices* - est une spécialité des pays de *Common Law*, tout spécialement des Etats-Unis<sup>19</sup> qui consiste en des descriptions des compétences professionnelles ou *legal skills* liées à des compétences de communication et d'analyse, de savoir-être et de savoir-faire, plus que de connaissances techniques du droit, et ce afin de construire des formations qui préparent spécifiquement à ces compétences mais aussi des examens qui sanctionnent la maîtrise de celles-ci.

Chacun de ces éléments communs est illustré par des exemples de pratiques étudiées les plus abouties, tel l'exemple des référentiels professionnels inscrit dans les « fiches d'évaluation » des élèves de l'ENM qui sont en réalité des recueils de *best practices* de magistrats réalisés après la création d'une doctrine de l'école sur ce qu'est un « bon magistrat » en action, bref une doctrine dite *lawyering* en pays de *common law*.

**Grâce à ces quatre éléments, l'élève consulte des documents sur un site ou sur le net, entre en interrelations avec l'enseignant, réalise un travail collaboratif en petits groupes, entre aussi éventuellement en interrelations avec des tiers (professionnels, justiciables), apprécie les faits et la diversité des droits existants, réalise des choix, rédige des documents et parfois les expose oralement et/ou par écrit lors de simulations de situations professionnelles auxquelles participent des praticiens qui font partager leur « savoir faire » et leur « savoir être » qui sont autant de compétences professionnelles.**

Evidemment, bien des différences existent entre, par exemple une « simulation » et « l'enseignement transsystème », mais les points communs sont réels, telle l'utilisation d'internet pour donner accès à l'élève soit au cas soit à des documents ; l'approche

---

<sup>19</sup> D. Maranville, L. Radkke Bliss, C. Wilkes, A. Sdillo Lopez, *Building on best practices: Transforming Legal Education in a Changing World*, Carollina Académic Press, 2015

comparatiste, -c'est-à-dire l'idée de pluralité de solutions possibles pour un même cas ; l'idée de choix à réaliser ; le souci de l'exposition de la solution etc. Bref, ce modèle d'enseignement du droit est bien le reflet des situations professionnelles dont l'élève sera plus tard l'acteur.

## **Chapitre 2. Signification du modèle : les rapports et compétences interactionnels**

Cette description des rapports d'enseignements élaborés sur le modèle interactionniste permet alors d'objectiver comment les enseignements dits innovants permettent d'apprendre à « penser comme un juriste / *learning to think like a lawyer* ». La phrase est bien connue et résume ce que voudrait réaliser l'enseignement du droit dans les pays de *common law*<sup>20</sup>. Cet enseignement tendrait à la transformation des « processus de pensées » de l'élève et ce grâce aux « interactions » organisées entre enseignants et enseignés, entre enseignés, et entre enseignés et le monde professionnel, ou encore les justiciables, afin de réaliser un apprentissage des « savoir-faire » mais aussi des « savoir-être » du juriste. **La métaphore du théâtre** est sans aucun doute celle qui **permet le mieux de comprendre cet apprentissage. Si comme le pensait le sociologue Erving Goffman<sup>21</sup> la « société est un théâtre »** où, reprenant l'expression de William Shakespeare « *chacun doit jouer son rôle* »<sup>22</sup>, **quoi de plus naturel pour préparer un élève à y jouer un rôle que de s'inspirer de la façon dont au théâtre est préparé l'acteur pour jouer la pièce ?** Quoi de plus naturel pour préparer au rôle de juriste que d'organiser les enseignements du droit sur le modèle des répétitions de théâtre où l'acteur endosse un « rôle » qu'il joue alors avec les autres acteurs et que le metteur en scène ajuste ensuite au script de la pièce ? En examinant plus particulièrement les simulations d'audience de l'ENM et la négociation de contrats de l'ESSEC, **l'observation et la comparaison « d'expériences » pédagogiques de nature théâtrale, il est possible ainsi de faire apparaître une structure identique en « trois actes » (Acte 1 le prologue : « Description » de la scène ; Acte 2 le « jeu » sur scène d'une situation professionnelle ; Acte 3 la « correction » ou « *débriefing* » du rôle joué par l'acteur).**

**Prenons deux exemples d'expériences innovantes, à l'ENM et à l'ESSEC.**

**Les simulations d'audiences civiles de cabinet de l'Ecole Nationale de la Magistrature font sortir tous les participants du cadre pédagogique de la posture et de la position classique du rapport enseignant-élève.** Les simulations se déroulent en salles de cours rangées pour se ressembler à des cabinets de juges. Participent à la simulation quatre genres d'acteurs : la cible de l'exercice (l'auditeur qui joue le juge), les acteurs (les auditeurs qui jouent les justiciables, témoins, avocats et l'huissier de justice), le « jury » (le magistrat instructeur et un psychologue), puis les observateurs (le reste de la promotion d'auditeurs de justice).

---

<sup>20</sup> E. Mertz, *The Language of Law School, Learning to "Think Like a Lawyer"*, Oxford University Press, 2013, p. IX.

<sup>21</sup> E. Goffman, *Interaction Ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York, Pantheon Books, 1974.

<sup>22</sup> « *Je tiens ce monde pour ce qu'il est : un théâtre où chacun doit jouer son rôle* » in *Le Marchand de Venise* (1596) Acte I, Scène 1 » ; mais voir aussi évidemment *Comme il vous plaira* (1599) Acte II, Scène 5 ; *Hamlet* (1600) Acte III, Scène 2 ; *Macbeth* (1605) Acte V, Scène 5, etc.

**Figure 1 : Simulation d'audience civile à l'Ecole Nationale de la Magistrature**



**Figure 2 : Case study de négociation de contrat pétrolier à l'ESSEC.**



Mais les deux photos *supra* montrent tant à l'ENM qu'à l'ESSEC la **fin du « rapport » traditionnellement unique et frontal entre le professeur et les étudiants** qui ne font qu'écouter un cours magistral (dit RO), et ce dès la phase d'institution des règles du jeu, notamment par l'aménagement physique de la « scène » de l'enseignement, la place respective de l'enseignant et des élèves, et l'attribution des rôles sociaux aux élèves.

**La scénarisation de l'enseignement** (la détermination des règles du jeu, les rôles), etc. apparaît ainsi aussi dans l'image de la négociation par exemple : les étudiants ont été répartis

en deux équipes de « négociateurs », un expert (le professeur Gilles Lhuilier...) a été embauché pour faciliter les négociations.

Evidemment, le « script » de la pièce qui va régler les rapports entre les équipes est donné dans le « cas pratique » lui-même.

**L'expert/professeur explicite ici les règles du cas et répond aux questions d'étudiants (R1) ; qui ont aussi un rapport avec des documents écrits via le net (R2) (éléments de faits, contrats types, etc) ; les étudiants ont aussi un « rapport » entre eux à l'intérieur de leurs équipes en discutant du cas, ici une équipe de deux étudiants et une équipe de trois étudiants (R3), et enfin les différentes équipes ont des « rapports » entre elles lorsqu'elles échangent des analyses et arguments (R4).**

**Des phases de la négociation imposent la formalisation écrite par les étudiants de leurs analyses à travers la rédaction de propositions de clauses (R5). Les élèves échangent entre eux (R3).**

La rédaction du contrat et donc le choix entre certaines clauses instaurent un rapport nouveau entre l'expert et les étudiants, l'expert redevient un référent explicitant et discutant les choix à réaliser parmi des clauses rédigées par les étudiants et ce afin d'obtenir un accord de tous sur la solution qui soit fondée en raison (R6). Il s'agit ainsi de faire intégrer par les élèves eux-mêmes le bon « rôle », la bonne pratique qu'ils auraient du suivre, car elle avait été préalablement étudiée en cours.

Madame Besançon, la directrice du service juridique de Total venant en fin de chacune des 5 journées discuter avec les étudiants et le professeur des clauses rédigées et évoquer sa pratique professionnelle, introduit un rapport au « réel » de type clinique du droit (R7). C'est alors une autre critique du rôle joué par les élèves qui est faite, par des professionnels qui « incarnent » alors eux aussi physiquement le bon « rôle » auprès des élèves, évoquent des « scènes » qu'ils ont personnellement vécu, et le savoir-faire qui leur a permis d'agir en ces cas réels.

**L'observation des trois actes (et trois figures : scénarisation/répétition/débriefing) de cette « expérience » pédagogique de nature théâtrale permet de comprendre le phénomène de dédoublement entre l'élève « acteur » et son « rôle » : l'établissement de la « scène » permet de ritualiser et de préciser le « rôle » à jouer ; la « répétition » de la situation professionnelle permet à l'élève de jouer et d'évoquer en l'incarnant le personnage qu'il devra être dans la vie professionnelle ; le « débriefing » permet au professeur – et ici surtout aux professionnels de Total ou au Magistrat qui supervise les simulations de l'ENM- de noter les différences entre la « personne » de l'élève lors de la répétition et ce « personnage » qu'il devait incarner, son « rôle » professionnel. L'élève visualise ainsi le rôle qu'il doit jouer, distinct de sa personne, ce qui sauvegarde sa liberté.**

Dans cette conception du droit comme acte et action, il semble que les pratiques innovantes aient créé une pédagogie en action proche de celle de Louis Juvet qui a renouvelé la question de l'incarnation de l'acteur. Lorsque Juvet évoque l'entrée en scène de Sarah Bernhardt, il affirme que l'acteur, lorsqu'il entre en scène de façon réussie, entre *avec* le personnage et non *en tant que* personnage.

## **Sous partie 2 La faiblesse des référentiels de capacités professionnelles**

### **Chapitre 1. Les professeurs : le cas du Japon**

Les professeurs japonais ont tenté une formation des professionnels du droit en adoptant une approche de l'enseignement juridique « par les compétences » (ou *competence-based approach*) souvent empruntée aux *Moot courts* internationaux. Cette approche permet tout d'abord de mieux cerner les savoirs et savoir-faire que les enseignants juristes au Japon entendent viser à travers l'adoption et l'adaptation d'un ensemble de pratiques innovantes de formation (*moot courts*, cliniques juridiques, *project-based learning*) – et d'identifier ainsi plus précisément les aptitudes qu'ils considèrent comme nécessaires à l'exercice de différents métiers juridiques dans un monde globalisé. Or, si plusieurs réformes institutionnelles témoignent de l'importance désormais accordée aux universitaires dans la transmission d'un ensemble de savoir-faire, il s'en faut cependant encore de beaucoup pour que l'on assiste au Japon à une réflexion d'ensemble, conduite de manière approfondie – par les enseignants eux-mêmes et en aval des recommandations officielles – sur les moyens concrets permettant d'articuler plus étroitement activités d'enseignement juridique et transmission de diverses capacités professionnelles.

L'approche par les compétences conduit à interroger la pertinence d'une élaboration à la fois plus systématique et plus diversifiée de « référentiels ». En effet, si de tels « référentiels » existent au Japon, leur portée est encore limitée : pour l'heure, ils ne concernent que certaines pratiques de formation (les *moot courts* principalement) et visent un répertoire relativement circonscrit de compétences. Importés des Etats-Unis, ces référentiels tendent cependant à développer un « modèle » de formation juridique adapté à la culture japonaise, une formule pédagogique du droit ayant pour objet la promotion d'une capacité professionnelle en particulier : le raisonnement juridique pratique en situation.

## Chapitre 2. Les professionnels : le cas de l'arbitrage international

Les spécialistes de la formation du droit de l'Université de Harvard- estiment qu'être un *global lawyer*, un juriste « global », c'est partager un « savoir global » et des pratiques professionnelles qui s'apprennent principalement dans les *law firms*<sup>23</sup>. Pour tenter de vérifier cette affirmation - et sa signification - la question qui se pose est alors simple : **comment les professionnels apprennent-ils leur « savoir global » et donc acquièrent-ils leurs compétences ?** En prenant l'exemple des *best practices*, c'est-à-dire des « modèles » de pratiques professionnelles qui visent à faire connaître et à orienter la pratique d'une profession<sup>24</sup> du contentieux arbitral international extractif, apparaît un mode particulier d'élaboration de référentiel de compétence : le fameux « grand homme » de l'arbitrage - *Grand Old Men*- cède peu à peu sa place à une communauté transnationale de l'arbitrage plus nombreuse et plus diverse, qualifiée parfois de « collègue invisible »<sup>25</sup> de l'arbitrage international. **Les *best practices* constituent alors un « socle commun »<sup>26</sup> qui permet au « collègue invisible » d'harmoniser sur une base volontaire les pratiques – les *legals skills*- de cette communauté arbitrale de praticiens de diverses origines.**

<sup>23</sup> M. L. Minow, « Making global lawyers for the 21 st Century », Keynote Address to the FutureEd 2 Conference at Harvard Law School, A Blue Paper, Harvard Law school, 2011 ; D. Wilkins, « "Making Global Lawyers: Legal Education, Legal Paradox, and the Paradox of Professional Distinctiveness" », discours donné à l'occasion de sa nomination comme « Lester Kissel Professor of Law », Harvard Law school.

<sup>24</sup> G. Lhuillier, « Principles on Choice of Law in International Commercial Contracts of "the Hague Conference : the rise of best practices ? / Les Principes sur le choix de la loi applicable aux contrats commerciaux internationaux de la « Conférence de La Haye » : l'émergence des *best practices* ? », *International Business Law Journal*, Sweet & Maxwell, 2016, n°2.

<sup>25</sup> S. D. Franck, J. Freda, K. Lavin, T. Lehmann, A. Van Aaken, « The Diversity Challenge: Exploring the "Invisible College" of International Arbitration », 53, *Columbia Journal of Transnational Law*, 2015, p. 431.

<sup>26</sup> W. W. Park, « Lawyer Comportment in Arbitration: Costs and Benefits in the Search for Equality of Arms, in *Equality of Arms in Arbitration: Cost and Benefits*, Mélanges en l'honneur de Pierre Mayer. William W. Park, "The Procedural Soft Law of International Arbitration: Non-Governmental Instruments" in L. Mistelis & J. Lew, eds *Pervasive Problems in International Arbitration*, 2006, p. 141 ; Gabrielle Kaufmann-Kohler « Soft Law in International Arbitration: Codification and Normativity », *Journal of International Dispute Settlement*, 2010, p. 1.



## Chapitre conclusif sur la méthode et les auteurs

Ce dernier chapitre détail la **méthode inventée de toute pièce** pour la recherche **-qualifiée de recherche en « étoile » - réunissant plusieurs équipes de chercheurs ayant des méthodes différentes**. Le constat a en effet été déjà fait qu'il n'existe pas de méthodes de recherche éprouvées et admises par une communauté de chercheurs en matière de pédagogie du droit. **Un protocole de recherche a donc été élaboré** qui posait les bases épistémologiques communes aux **méthodes dites subjectives et objectives appliquées** par les chercheurs. D'une part, une équipe constituée des acteurs mêmes de ces expériences innovantes d'enseignements en a réalisée une description « subjective » (Partie 1). Il s'agissait de laisser les créateurs d'enseignements innovants le soin de décrire ces enseignements. D'autre part, une analyse plus « objective » a été réalisée notamment par des sociologues, et ethnométhodologues du droit afin de rendre compte des ces modes d'enseignements par des observateurs extérieurs qui appliquent des méthodes d'analyse sociologique et réalisent une tentative de synthèse de ce « modèle innovant » (Partie 2). Ces méthodes de recherches ont été élaborées et formalisées par Gilles Lhuillier dans un **rapport de 28 pages** fourni à la Mission de recherche Droit et Justice lors de la réponse à l'appel d'offre<sup>27</sup> résumé dans le dernier chapitre du rapport. En particulier, la méthode d'objectivation des pratiques a été co-construite en mêlant une méthode élaborée par le juriste Gilles Lhuillier s'inspirant de la recherche en pédagogie sur les « rapports d'enseignement » et une méthode déjà éprouvée par le sociologue du droit Fernando Fontainha lors de ses travaux antérieurs à l'ENM.

\*

## Conclusion en forme de 5 propositions concrètes

Ce modèle –sauf exceptions exemplaires telles les simulations de l'ENM- est encore à améliorer car d'une part les capacités professionnelles sont en pleine mutation –comme les pratiques professionnelles du droit -, et d'autre part **une réflexion plus sérieuse s'impose sur les référentiels de capacités professionnelles** qui sont lacunaires et sur leur mode d'élaboration c'est-à-dire l'émergence de ce que l'on nomme le *lawyering*, la description des pratiques professionnelles.

**Cinq propositions concrètes** sont faites :

- la première proposition vise la politique de l'Etat de **mise en cohérence des épreuves des concours de recrutement avec les compétences professionnelles demandées** (ENA, ENS, ENM, CRFPA, etc) ;
- la seconde proposition vise l'établissement actuel des référentiels de compétence par l'Université et les Ecoles et **la prise en compte** pour leur rédaction des « **référentiels de compétences comportementales** » des initiatives innovantes ;
- la troisième proposition vise les structures administratives de l'université et **la création d'une « université expérimentale juridique »** en lien avec les projets DUNE ;
- la quatrième proposition vise la **carrière des enseignants** et la prise en compte des activités pédagogiques innovantes pour le passage de grade ou la PEDR ;
- la cinquième proposition vise la pédagogie et la **création d'un réseau-lieu de réflexion sur la pédagogie du droit et le *lawyering***.

---

<sup>27</sup> Voir : <https://www.reseau-terra.eu/IMG/pdf/FIPD.pdf>

# Sommaire du rapport

## Table des figures

### **Chapitre introductif : Vers un modèle « global » d'enseignement du droit ?**

- Section 1. L'objet concret de la recherche : simulations, cliniques, transsystemique, *On line*  
Section 2. La finalité sociale de la recherche : description et diffusion des méthodes innovantes  
Section 3. L'hypothèse comparatiste de la recherche : transplants, systèmes mixtes, modèles

### **Partie 1. Le modèle académique : expérimentations**

#### **Sous partie 1. Les constantes : simulations et *On line***

##### **Chapitre 1. Simulations : l'imitation de la pratique juridique**

- Section 1. Essai de définition des simulations  
Section 2. L'analyse des simulations  
Section 3. La méthode d'élaboration d'une simulation

##### **Chapitre 2. *On line* : la possibilité de l'expérimentation pédagogique**

- Section 1. La mise à disposition centralisée de cours en ligne non interactifs  
Section 2. La construction décentralisée de cours en ligne interactifs

#### **Sous Partie 2. Les variantes : Cliniques et Transsystemique**

##### **Chapitre 1. Cliniques : l'expérience du réel**

- Section 1. La création de la clinique de l'Université du Luxembourg  
Section 2. La physionomie actuelle de la clinique de l'Université du Luxembourg

##### **Chapitre 2. Transsystemique : l'irruption du monde**

- Section 1. Les six types de dénationalisation de l'enseignement local du droit  
Section 2. L'enseignement transnational au sein du *Bachelor* en droit de l'Université du Luxembourg

### **Partie 2. Le modèle pédagogique : interactions**

#### **Sous Partie 1. La force du modèle interactionniste**

##### **Chapitre 1. Description du modèle : les règles du jeu et le jeu des acteurs**

- Section 1. Les règles du jeu : les universités-écoles, les professionnels  
Section 2. Le jeu des acteurs : l'enseignant, les élèves, le monde

##### **Chapitre 2. Signification du modèle : les rapports et compétences interactionnels**

- Section 1. L'apport des sciences de l'éducation : le « rapport » pédagogique  
Section 2. L'apport de la sociologie de l'éducation : la « compétence interactionnelle »

#### **Sous partie 2 La faiblesse des référentiels de capacités professionnelles**

##### **Chapitre 1. Les professeurs : le cas du Japon**

- Section 1. Données : les capacités professionnelles visées par les professeurs de droit  
Section 2. Analyse : le raisonnement juridique pratique en situation

##### **Chapitre 2. Les professionnels : le cas de l'arbitrage international**

- Section 1. Données : les *best practices*, référentiels de compétences réalisées par les praticiens  
Section 2. Analyse : le « collègue invisible » ou la « main invisible » des *lawyers* des *lawfirms*

### **Conclusion en forme de 5 propositions concrètes**

#### **Chapitre sur la méthodologie et les auteurs du rapport**

- Section 1. Le protocole de recherche pluridisciplinaire élaboré pour la recherche  
Section 2. Les deux méthodes «- subjectives » et «- objectives »- appliquées par la recherche

#### **Bibliographie générale**

