

Qu'est-ce qu'un "bon juriste" ?

*Controverses autour de conceptions opposées du métier juridique lors
de la réforme de la licence de droit (mars 1954)*

« Il ne faut pas perdre de vue que ce projet est une tentative de compromis entre la licence de sciences sociales souhaitées par certains et une licence plus technique, orientée vers les professions, réclamée par d'autres ». C'est en ces termes que Georges Vedel, éminent professeur de la faculté de droit de Paris, s'adresse, à l'occasion d'une réunion de la commission de réforme des études de droit en novembre 1952, à un membre de l'association nationale des avocats qui fait remarquer que le programme prévu de la licence de droit privé ne donne pas une place suffisamment importante au droit romain, au droit fiscal et à l'organisation des professions du droit.

Cette réunion est l'une des dix-neuf sessions tenues par la commission (et les sous-commissions qu'elle a constituées) dont l'aboutissement est le décret du 27 mars 1954 qui réorganise en profondeur le cursus de la licence de droit ainsi que le contenu de ces curricula et les méthodes pédagogiques qui les portent. En faisant cette remarque, Georges Vedel explicite une opposition, qu'il a le talent de présenter sous une forme positive, c'est-à-dire comme un compromis, qui traverse l'ensemble des réunions et qui n'est pourtant jamais énoncée comme telle, ou en tout cas, rarement avec une telle netteté.

Dans cette intervention, après avoir resitué historiquement ce décret et après avoir rappelé les enjeux et les effets de cette réforme, je voudrais explorer en quoi cette opposition entre une formation ouverte aux sciences sociales d'une part et une formation concentrée sur une culture juridique d'autre part est effectivement au cœur des controverses qui animent, réunion après réunion, les débats entre les membres de la commission de réforme des études de droit. Je montrerai néanmoins qu'il ne s'agit pas là de la seule opposition qui permet de comprendre la forme finalement négociée de la nouvelle licence de droit, mais qu'elle s'ajoute à deux autres tensions. La première est celle qui met aux prises ceux qui font de l'érudition la base de l'enseignement du droit et ceux qui pensent que l'apprentissage du droit est avant tout l'apprentissage d'une technique, d'une disposition à penser ; la seconde porte sur les relations entre l'enseignement du droit et l'exercice des professions du droit. Les différents pôles de ces tensions sont évidemment en lien les uns avec les autres, mais l'on ne saurait réduire aucune d'entre elles à l'actualisation particulière de l'une des deux autres. Je montrerai ensuite que ces tensions sont des résultantes d'une transformation plus structurelle des mondes académiques et juridiques. Il n'en reste pas moins que ces tensions sont essentielles dans la mesure où elles sourdent régulièrement dans les échanges de la commission et qu'elles ont pour effet d'impulser les dimensions les plus innovantes de la réforme de la licence en orchestrant, au final, un débat sur ce qu'est un bon enseignement du droit, ce qu'est un bon juriste et, peut-être même, ce qu'est une bonne conception du droit.

1. La réforme de 1954 : de quoi s'agit-il ?

Cette réforme de 1954 est la réforme la plus importante de l'enseignement du droit depuis 1922. Son élaboration est lente : on peut en repérer les linéaments dès 1947-1948 et c'est en 1950 que se constitue, à la demande de la direction générale de l'enseignement supérieur et de son président

Pierre Donzelot cette fameuse commission de réforme des études de droit. Elle se réunit donc dix-neuf fois, du 23 juin 1950 au 27 janvier 1953, sous sa forme plénière, ou en sous-commission. Elle est composée d'un certain nombre de sommités de l'enseignement du droit en France (Poplawski, Boyer, Julliot de la Morandière, Jeanneney, Petot, Morel, Waline, James, Marchal, Vedel, Trotabas, Yver, avec quelques permutations au cours des deux années et demie), mais aussi, à titre permanent, de Bourdeau de Fontenay, directeur de l'ENA et de Chapsal, directeur de l'IEP de Paris, d'un représentant de l'enseignement supérieur (en l'occurrence, jusqu'en 1952 son directeur général qui préside la commission), d'un représentant étudiant, et, de manière plus intermittente et à partir de 1952, de représentants des différentes professions du droit.

Les archives de ces réunions ont été intégralement conservées et j'ai pu les dépouiller à l'occasion du travail que j'effectue dans le cadre collectif de l'enquête Elidroit. Alors évidemment, lorsque l'on travaille sur archives, nous n'avons jamais que ce que les acteurs ont considéré souhaitable ou possible de retenir. D'autre part, les archives disent rarement beaucoup plus que ce qui se passe dans les opérations discursives des réunions, ce qui peut être handicapant. Il faut enfin ajouter que les archives ont cette étrange capacité à délivrer de l'information et, en même temps, à produire des manques, comme le souligne Arlette Farge. Il n'en reste pas moins qu'en ayant collecté la totalité des procès-verbaux des réunions qui ont lentement contribué à la fabrication de ce décret, il a été possible de retracer minutieusement les évolutions du programme de la licence de droit. Par l'intermédiaire de ces procès-verbaux, on peut restituer la genèse du décret à la manière d'une histoire entre des vainqueurs et des vaincus, à travers les longs débats sur les matières qui doivent être enseignées dans telle ou telle année, à travers les discussions qui s'animent autour du nombre d'années que doit durer ce cursus, à travers les avis qui sont requis auprès des avocats, du ministère de la justice, des universités, etc. Donc la succession de procès-verbaux de réunion est un matériau empirique unique pour saisir la genèse du décret et pour en décrire les transformations, les hésitations et, peut-être surtout, les rapports de force en train de se nouer.

Donc, en quoi consiste cette réforme ? Pour en faire un résumé rapide, la réforme propose de passer de trois à quatre années d'enseignement en licence de droit, avec deux blocs de deux ans : le premier qui doit permettre aux étudiants d'acquérir les connaissances de base en droit, mais aussi, plus généralement, en culture générale ; et le deuxième bloc qui offre une possibilité de spécialisation selon trois cursus : un cursus de droit privé, un de droit public, et un cursus d'économie politique. Le premier concerne plutôt les métiers du droit, le deuxième tourne autour du service public, et le troisième tend vers le monde des affaires. Refonte du nombre d'années, refontes des cursus, mais aussi refonte des méthodes d'enseignement, puisque la réforme de 1954 offre une place importante à la question des travaux pratiques, comme nous le verrons plus loin.

Évidemment, une présentation aussi technique est tout à fait insuffisante dans la mesure où elle ne restitue que le produit fini. L'avantage de disposer de l'ensemble des procès-verbaux des réunions de la commission de réforme des études de droit, et des sous-commissions tient à ce que l'on peut reprendre chacun des points de la réforme et d'observer comment ils ont été arrêtés, stabilisés, au prix de quels rapports de force ils ont pu être imposés. Et ce faisant, les tensions que j'évoquais en introduction émergent et se donnent à voir.

S'il est avantageux de disposer des archives, de la matière brute de ces réunions, ce travail n'a pourtant pas été mené en terrain inexploré puisque Jacqueline Gatti-Montain s'y est beaucoup intéressé au milieu des années 1980. Elle s'est intéressée à la réforme de 1954 à la fois en tant que telle, dans un article qu'elle a publié dans les Annales d'histoire des facultés de droit de la science juridique en 1986, et aussi en tant qu'étape d'une analyse structurelle qu'elle fait des transformations dans l'enseignement du droit dans le livre qu'elle a publié aux Presses Universitaires de Lyon, collection critique du droit, en 1987. Sans entrer trop dans le détail de son argument, et donc en le trahissant probablement un peu, Jacqueline Gatti-Montain voit dans cette réforme de 1954 un tournant puisque s'y joue, d'après elle, une redéfinition du compromis entre

tradition et modernité dans l'enseignement du droit et que s'y trouve redéfini l'équilibre entre l'enseignement d'une culture générale et la professionnalisation de l'enseignement. Or c'est pour elle une étape importante puisque son travail sur le système d'enseignement du droit vise à comprendre celui-ci indissociablement comme une pratique et un savoir, et qu'en l'occurrence, la réforme joue à la fois sur le droit comme pratique et sur le droit comme savoir.

Ce qui est très intéressant dans les analyses de Gatti-Montain, c'est précisément la mise en évidence de la montée en puissance d'une position, au sein des enseignants de droit : celle qui consiste à dire qu'un bon juriste est un juriste qui ne s'arrête pas au droit. Ainsi, dans son livre, elle cite Léon Julliot de la Morandière, premier rapporteur de la réforme de la licence de droit 1954 qui explique le besoin de réforme en affirmant : « le juriste qui se contenterait d'étudier les textes de droit et les arrêts judiciaires sans rien connaître de la vie sociale et des phénomènes économiques ne serait qu'un manieur de mots ; ses conclusions juridiques doivent être rapprochées à tout instant des réalités ». La réforme de 1954 est donc bien celles de l'intégration des besoins en culture générale en sciences sociales au sein des cursus de droit. Gatti-Montain estime ainsi que la réforme de 1954 est une étape décisive pour comprendre celle de novembre 1968 qui restructure radicalement la structure des facultés de droit.

2. Trois tensions au cœur de la réforme

Cette importation des sciences sociales dans le programme de licence de droit ne s'est pas faite sans tension. Celle-ci est palpable à travers l'étude des procès-verbaux des réunions de la commission de réforme des études de droit, et ce au-delà de la remarque faite par Georges Vedel mentionné en introduction. Il faut, pour mieux s'en rendre compte, comparer les premières moutures du projet de réforme et le projet effectivement adopté. Alors qu'une discussion portant sur l'opportunité de créer une maquette de licence sur trois ou sur quatre ans anime la deuxième réunion de la commission, Bourdeau de Fontenay milite pour une quatrième année en affirmant que « les licenciés en droit sont trop juristes et n'ont pas une expérience suffisante de la réalité pratique, tandis que les licenciés de lettres ignorent tous les éléments du droit ». En repoussant d'un an la spécialisation, cela permettrait de consacrer davantage de temps à la culture générale en première année. De la même manière, la question émerge à nouveau en février 1951 lorsque le même Bourdeau de Fontenay propose que des cours de sociologie juridique soient dispensés en première année et que Morel souhaite plutôt qu'ils fassent l'objet d'une option en deuxième année. La proposition sera finalement abandonnée mais elle n'en est pas moins significative. On peut aussi mentionner, comme signe de l'ouverture du cursus, la multiplication des cours de droit comparé, auxquels Léon Julliot de la Morandière était particulièrement attaché. Ou encore cette longue discussion consacrée à l'opportunité de mettre en place un cours de droit international public en première année, ce que Vedel juge prématuré en expliquant qu'il s'agit là d'un cours trop philosophique, alors même qu'il est l'un des instigateurs de l'introduction des sciences sociales dans les curricula de droit.

De ce point de vue, si la première année est conçue explicitement par les membres de la commission comme une année d'apprentissage des connaissances générales, qu'il s'agisse de droit ou de culture générale, certaines universités trouvent que la commission ne va pas assez loin. Ainsi, lorsque une première version du projet est soumise pour discussion aux universités, Lyon se montre franchement hostile. L'un des arguments mobilisés est que le projet témoigne « de mépris pour la culture générale ». C'est qu'au sein de la commission, certains souhaitent mettre l'accent sur l'apprentissage du droit. Les échanges autour de l'enseignement de la théorie de la possession en droit romain ou encore des obligations en droit romain et dans l'ancien droit français sont parfois assez vifs. Cette opposition prend notamment une forme inédite lorsqu'est évoqué le contenu des cours d'introduction au droit romain. À l'occasion de la réunion du 20 février 1951, Petot affirme qu'une base historique est nécessaire à la culture juridique et que ces

cours devraient être « moins érudits et plus historiques ». Cela permettrait, en outre, de supprimer un cours prévu en quatrième année portant sur l'histoire du droit privé. Cette opposition faite entre histoire et érudition, range l'histoire du côté analytique des sciences sociales et bascule l'érudition du côté de l'exposition que l'on comprend rébarbative du droit, faisant de la première vertu et de la seconde une faiblesse.

La tension autour de l'importation des sciences sociales est donc essentielle pour comprendre la dynamique de la réforme de la licence. Mais elle n'est pas la seule tension qui porte les controverses au sein de la commission ; elle s'articule ainsi à deux autres tensions. La première y est directement liée, sans pour autant que les deux se superposent : il s'agit de la tension entre un attachement au contenu formel des cours et la préférence affirmée pour l'apprentissage des techniques juridiques avant tout, quel que soit le contenu du cours. Pour le dire, de manière probablement un peu péremptoire, comme le dit Julliot de la Morandière à propos du contenu des travaux pratiques, ce n'est pas la nature du travail qui importe, ce qui compte, c'est qu'ils auront appris à travailler et comment travailler. Pour ne prendre qu'un exemple, lorsque James propose de remplacer en deuxième année le droit pénal par du droit international public et de remplacer l'histoire des faits économiques par la procédure civile, sa proposition est rejetée au motif que « l'étude de la technique juridique ne peut pas précéder celle du contenu ». Mais, d'autre part, alors que des débats s'éternisent sur la bonne scansion en histoire du droit ou l'étendue du domaine de tel ou tel enseignement, on peut lire dans les procès-verbaux certaines réactions qui insistent sur le fait que le cursus de droit à moins pour vocation l'acquisition de connaissances en nombre que l'apprentissage d'une technique qui est la technique du droit.

C'est qu'il y a une certaine contradiction, comme le relève l'université de Bordeaux lorsque le projet lui est soumis, à vouloir faire des deux premières années à la fois des années de formation et de culture générale et des années de préparation pratiques à un diplôme utilitaire. Et cette ambivalence nourrit une troisième tension qui émerge cette fois entre les attentes en matière de savoir et les attentes en matière de professionnalisation vis-à-vis de la licence de droit.

Bourdeau de Fontenay le remarque pour le regretter : il n'y a pas, au sein de la commission, de membres permanents représentant le barreau, les syndicats des professionnels du droit, les industriels susceptibles d'avoir besoin de professionnels du droit, en bref ce qu'il appelle « tous les utilisateurs de licenciés en droit ». Et si à partir de 1951, les avocats et la magistrature sont représentés, leur voix est avant tout consultative. La réforme de la licence est prise, en réalité, entre plusieurs exigences contradictoires en rapport avec les professionnels du droit. En premier lieu, la réforme est pensée en deux temps : les deux premières années servant de formation générale à l'acquisition de connaissances et de culture sociologique, économique et constitutionnelle ; les deux années suivantes sont pensées comme des années de spécialisation. Mais cette spécialisation, assimilée à une professionnalisation, n'a pas la même vocation pour tout le monde. L'UNEF, par la voix de son représentant, réclame certes une professionnalisation accrue du cursus de droit. Mais il ne s'agit pas d'une professionnalisation comme on peut l'entendre classiquement : il s'agit pour eux de faire compter dans la scolarité des stages qui sont susceptibles d'effectuer auprès d'organismes employant des licenciés de droit. En revanche, les représentants des professionnels du droit, quant à eux, entendent autrement professionnalisation. À leurs yeux, l'organisation de la licence doit inciter les étudiants à venir passer les concours. Comme le remarque le représentant de l'association nationale des avocats, une culture générale étendue est nécessaire aux avocats, d'une part et le droit civil constitue l'élément essentiel de la culture juridique des avocats d'autre part. Or la spécialisation fait que le droit civil devient une option en troisième année, le droit commercial étant en revanche un cours commun. Les avocats et les magistrats s'inquiètent alors du fait que les étudiants qui se dirigent vers les concours ne

soient pas les meilleurs étudiants, qui décideraient de s'orienter davantage vers les métiers d'entreprise. La spécialisation (et surtout, la possibilité offerte aux étudiants de faire une double licence) est perçue comme un frein à la professionnalisation *dans les métiers du droit*. Et si Chapsal rappelle à plusieurs reprises que le concours constitue un barrage suffisant pour garantir la qualité des étudiants, cela n'empêche pas le représentant de la magistrature de conclure une discussion animée de la manière suivante : « la valeur de la licence en droit dépend de l'intérêt qu'y attachent les utilisateurs. Or, en l'espèce, il semble que la réforme ne satisfasse guère les utilisateurs ». Autant d'éléments qui témoignent d'une distorsion entre les objectifs annoncés de la réforme et les attentes des professionnels du droit.

La tension entre exigences de professionnalisation et formation générale se manifeste aussi nettement à l'occasion des débats sur l'organisation des stages et des travaux pratiques. L'un des enjeux importants de cette réforme, c'était effectivement d'introduire des travaux pratiques dans les cursus de droit. Au final, 2h30 de travaux pratiques sont insérés dans le cursus, au prix de très longues discussions. Afin de savoir, par exemple, si les travaux pratiques doivent porter sur les matières fondamentales ou, à l'inverse, sur les matières secondaires ; si l'assiduité doit être rendue obligatoire ; ou encore sur la possibilité de confier ces travaux pratiques à de nouveaux personnels ou si les professeurs devront eux-mêmes les assurer (ce qui, en réalité, n'a jamais été envisagé). Or l'organisation concrète de ces travaux pratiques posent un problème : s'agit-il de la mise en application des principes et de la culture générale apprise au cours des deux premières années à des mises en situation juridique ou s'agit-il d'antichambres visant à former des professionnels du droit ?

Évidemment, ces trois tensions ne sont pas sans rapport les unes avec les autres, mais elles sont tout de même au moins partiellement autonomes et témoignent de la complexité des débats qui sont à l'origine de la réforme. Leur identification permet aussi de revenir, à rebours, sur les raisons qui motivent la réforme, en ce que ces tensions traduisent, au sein de la commission, et donc localisables empiriquement dans les archives de la commission, des transformations plus globales qui frappent non seulement le monde de l'enseignement du droit, mais plus généralement le monde dans lequel s'insèrent les professionnels du droit.

3. Aux sources de la réforme

À l'occasion d'une réunion du 4 novembre 1952, le représentant des avocats s'inquiète d'une menace qu'il pense être contenue dans le projet de la réforme : celle de ne voir se présenter au concours du barreau que celles et ceux qui auraient échoué dans d'autres branches professionnelles. Cette inquiétude peut sembler excessive si on ne la replace pas dans un contexte de relative inattractivité du droit. Cet affaiblissement des carrières juridiques a été mis en évidence par le travail d'Anne Boigeol sur la formation des magistrats. De même que le nombre de candidats à la magistrature faiblit, le nombre d'étudiants en droit se destinant à une carrière de professionnels du droit se réduit. C'est que, comme le relève Joseph Dainow, la majorité des étudiants français qui font des études de droit ne rejoignent pas des professions du droit, à la différence des étudiants étasuniens. En revanche, on attend une connaissance plus approfondie du droit dans un certain nombre de professions globalement extérieures au monde du droit, ce qui fait des étudiants en droit une cible professionnelle relativement privilégiée.

La crise du recrutement dans la magistrature va de pair, nous dit Anne Boigeol, avec l'émergence d'une nouvelle classe de magistrats, qui fondent leurs compétences non plus sur la filiation et la tradition, mais sur la possession de titres scolaires et la maîtrise de la culture générale. C'est somme toute une tension au moins comparable que l'on peut identifier à travers les procès-verbaux de la commission, lorsque se trouvent face à face promoteurs de la culture générale et gardiens du temple du droit (même si l'opposition est ici forcée : les innovateurs se vivent aussi

comme des protecteurs du droit). De ce point de vue, les facultés de droit ne font que connaître un avatar de la transformation plus générale de la structuration des professionnels du droit.

Il faut aussi voir en quoi ce décret essaie de tenir ensemble des réponses à deux mouvements distincts : l'accroissement du nombre d'étudiants dans le cursus de droit et l'accroissement du nombre d'étudiants qui ne feront pas du droit après avoir fait du droit. Le cursus relativement prestigieux qu'est le droit attire en effet un nombre croissant d'étudiants, pour lesquelles il faut prévoir des programmes, mais aussi des capacités d'accueil, du personnel pour assurer les travaux pratiques, etc. Mais une partie de ses étudiants ne vient pas chercher une maîtrise érudite du droit, mais, indissociablement, l'apprentissage d'une méthode (de travail, de raisonnement) et un statut. La nécessité d'une réforme est alors aussi rendue pressante par l'accroissement du nombre d'étudiants, mais l'anticipation de leur motivations professionnelles a nécessairement des conséquences sur la manière dont la réforme est pensée.

Enfin, autre élément repérable notamment dans l'émergence, certes timide mais tout de même identifiable des sciences sociales dans le cursus de droit : la commission cherche aussi à mettre la scolarité de droit au diapason des transformations les plus récentes de la science juridique. Le développement de la sociologie juridique, le dynamisme de la science politique, l'émergence forte de l'économie politique sont autant de témoignages de cette évolution. Et même au sein du droit : si l'on considère avec Durkheim que le droit est un lieu de cristallisation des transformations sociales, il faut remarquer que le droit international, le droit comparé et le droit social, des formes de droit qui connaissent une relative expansion après la deuxième Guerre Mondiale, occupent effectivement des places de choix dans le décret de 1954. La description des transformations dans le programme, appuyée sur l'étude des différents projets successifs débattus au sein des commissions, montre bien comment le cursus de droit essaie d'intégrer les évolutions de la science juridique, qui, notamment, commence à accepter que le droit est certes le droit mais qu'il est aussi pris dans des contextes politiques, économiques et sociaux qui méritent d'être étudiés (même si ce n'est qu'à des fins stratégiques, comme chez Carbonnier).

Conclusion

L'étude de la réforme de 1954, à partir d'une analyse des procès-verbaux de la commission qui en a pensé la forme et les modes d'application révèle donc que cette réforme n'a pas simplement été motivée par des conditions circonstancielles mais qu'elle traduit des transformations plus larges du monde académique des juristes et du monde des professionnels du droit. Cela se repère notamment par l'existence de tensions relativement originales qui dynamisent l'ensemble des travaux de la commission. Mais ces tensions disent aussi autre chose, ce sur quoi je souhaiterais conclure cette intervention. Elles témoignent, *in fine*, de la concurrence entre des conceptions hétérogènes de ce qu'est un bon juriste. La culture générale vs le droit, les connaissances factuelles vs la technique, la préparation de d'un esprit vs la préparation d'un métier ; autant de divergences qui s'inscrivent dans des conceptions alternatives du droit, qui entrent, au sein même de la commission, en compétition pour la définition légitime de ce qu'est le droit, à travers son enseignement à l'université. De ce point de vue, l'intérêt de l'étude de la réforme est certes historique, mais il est aussi épistémologique.