Document generated on 07/16/2025 7:57 a.m.

Les Cahiers de droit

La valeur de l'enseignement du droit et ses valeurs

Pierre Verge

Volume 27, Number 4, 1986

URI: https://id.erudit.org/iderudit/042774ar
DOI: https://doi.org/10.7202/042774ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculté de droit de l'Université Laval

ISSN

0007-974X (print)
1918-8218 (digital)

Explore this journal

Cite this note

Verge, P. (1986). La valeur de l'enseignement du droit et ses valeurs. *Les Cahiers de droit*, *27*(4), 891–900. https://doi.org/10.7202/042774ar

Article abstract

Law teaching is far from aseptic. Professional objectives and attitudes currently enhance values that are inherent to the legal system and are well received in the juridical community to which students aspire to belong. Does it devolve on the teacher of law to question legal rules and institutions beyond their normative coherence ?

Tous droits réservés © Faculté de droit de l'Université Laval, 1986

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Note

La valeur de l'enseignement du droit et ses valeurs

Pierre VERGE *

Law teaching is far from aseptic. Professional objectives and attitudes currently enhance values that are inherent to the legal system and are well received in the juridical community to which students aspire to belong. Does it devolve on the teacher of law to question legal rules and institutions beyond their normative coherence?

Pages

1. **Normalité de l'enseignement normatif** 893
   1.1. Nature 893
   1.2. Valeurs 895
2. **Anormalité de l'enseignement « a-normatif » ?** 898

« Combien d'étudiants en droit ont renoncé à leur vitalité pour rentrer dans les cadres, à leur imagination parce qu'on voulait d'eux la réponse que des milliers d'autres avant eux avaient déjà fournie? Alors, la créativité, l'originalité? Mon œil. »[1] Exaspération exceptionnelle ou courante de l'étudiant en droit? Amertume légitime d'un juriste en devenir, face à un

* Professeur titulaire à la Faculté de droit de l'Université Laval.
L'auteur a eu l'avantage de discuter de plusieurs aspects de la présente intervention avec son collègue, le professeur Jean-Guy Belley; il lui est redevable de ses vues pénétrantes, mais il ne voudrait pas indûment prétendre le lier par le contenu de son texte.

1. R. DION (1986) 12 *Aristide* 9, à la p. 10 (Journal des étudiants en droit de l'Université Laval).

enseignement inadapté et déficient qu'il subit, ou, au contraire, vaines attentes d'un étudiant qui s'est tout simplement mépris quant à son orientation, le droit étant, après tout, ce qu'il est?

Quels comportements, face au savoir et à l'action, l'enseignement universitaire du droit propose-t-il ou même impose-t-il? Quelles valeurs, en définitive, véhicule-t-il? La réponse à ces interrogations devrait découler de l'observation empirique d'une réalité au demeurant susceptible de varier d'une tradition juridique à l'autre, d'une faculté à l'autre, et même, d'un professeur à l'autre. Ainsi, certains collègues de ma Faculté ont récemment entrepris une analyse méthodique du contenu des recueils de textes relatifs aux différents cours qui y sont dispensés; leur démarche, malgré son caractère limité, contribuera à la connaissance positive d'un aspect de l'enseignement du droit dans un milieu parmi d'autres. Faute de telles données, la connaissance du milieu ne peut résulter que de diverses expériences et d'intuitions. Le portrait à venir, espérons-le, n'est pas trop idiosyncratique, mais pourrait révéler certains traits dominants de l'enseignement juridique, du moins de celui qui a actuellement cours dans la plupart des facultés dites de tradition civiliste au pays. Il serait celui d'une réalité plutôt quotidienne, non idéalisée. Réalité des salles de cours, du moins celles où se regroupent, assez nombreux, des étudiantes et étudiants inscrits à un programme spécialisé de premier cycle. Celui-ci donne accès, moyennant une année subséquente de formation professionnelle, à l'exercice de l'une ou l'autre des professions juridiques traditionnelles, ce à quoi aspirent la majorité de ces étudiants. Certains traits pourraient aussi se retrouver, avec plus ou moins d'intensité, dans le déroulement des programmes de deuxième cycle ou encore dans celui de ces programmes courts, dits de « certificat en droit », qui poursuivent des objectifs de diffusion large, mais non spécialisée du droit, à un nombre grandissant d'étudiants.

Le droit, cristallisation d'un passé plus ou moins lointain, ou au contraire, instrument de mise en œuvre de projets collectifs contemporains [2], est fait d'un ensemble de normes et d'institutions. L'enseignement qui se l'approprie comme objet formel d'étude sera marqué, du moins dans sa réalité normale ou usuelle, par ce caractère essentiellement normatif du droit (I). Est-ce à dire pour autant qu'il faudrait tenir pour anormal l'enseignement qui envisagerait ce même contenu juridique, sous un jour qui paraîtrait, au contraire, « a-normatif » (II)?

2. G. ROCHER, « Le droit et l'imaginaire social », (1982) 23 *Recherches sociographiques* 65.

1. Normalité de l'enseignement normatif

Faire allusion à cette démarche classique de l'enseignement du droit paraît superfétatoire dans la mesure où l'on s'adresse à des professeurs de droit; cela s'impose néanmoins à qui veut identifier les valeurs que cette démarche courante véhicule.

1.1. Nature

Un bon nombre d'heures passent à informer l'étudiant du contenu essentiel de la matière juridique qu'enseigne le professeur: vocabulaire particulier, contenu des règles juridiques dominantes issues du droit commun, législatif, ou même réglementaire pertinent, principales institutions et leur mode d'agir. Je soupçonnerais à ce sujet que le professeur de la faculté dite de droit civil attache de l'importance à une certaine exhaustivité de l'exposé linéaire de « son » secteur du droit. Mais il s'évertue aussi — toujours dans cette démarche courante et à travers même cet exposé de l'état actuel du droit — à façonner l'« esprit juridique » de l'étudiant. Cette formation juridique serait d'ailleurs la marque de commerce de la faculté de droit dans l'université, ce qui distinguerait véritablement son activité des autres secteurs scientifiques [3].

> Le but premier du professeur n'est pas de dire le droit, de l'orienter ou de l'infléchir, mais de former, d'éduquer, d'instruire, d'inculquer une façon particulière de raisonner et de penser, d'en faire acquérir l'habitude comme s'il s'agissait d'une vertu, d'initier aux mystères d'une science très ancienne, d'en révéler la beauté, d'en donner le goût, de communiquer son propre enthousiasme [4].

Traditionnellement — il en était d'ailleurs ainsi, par exemple au temps pas si lointain où j'étais cet étudiant qui, non sans méfiance, franchissait pour la première fois le parvis de la Faculté de droit — cet « esprit juridique », qui enseignait alors et qui se voulait exemplaire, était peut-être encore davantage préoccupé de cohérence systémique que ne l'est l'enseignant actuel: une approche « macro-juridique » à bien des égards, même si, paradoxalement, le cheminement était souvent lié à l'exégèse de textes de loi successifs. Préoccupation portant sur l'imbrication interne de grands pans de l'ordre juridique, leur armature, leur « architecture » [5]; insistance sur les

3. D.A. SOBERMAN, « Law Schools under Attack », (1983) 7 *Dal. L.J.* 825, en particulier aux pages 826 et 827.
4. J. BEETZ, « Le professeur de droit et le juge », (1979) 81 *R. du N.* 506, p. 510.
5. M. COHEN, « What Makes a Law School Great? », (1980) 6 *Dal. L.J.* 350, p. 354.

grands concepts, même dans un enseignement parfois alors assez squelettique ; démarche issue du droit civil, domaine qui occupait une part prépondérante dans le programme. Elle devait laisser une certaine empreinte sur d'autres secteurs alors en émergence, même s'ils étaient, en totalité ou en partie, de tradition juridique différente. L'œuvre récente de systématisation du droit administratif de certains collègues québécois [6] a sans doute quelques racines dans ce passé assez immédiat.

La démarche-type actuelle consistera à cet égard à dégager le sens et l'objet de la mesure étudiée, à exposer ensuite les principales techniques ou institutions prévues pour assurer cet objet et, finalement, à apprécier la cohérence entre ces dernières et l'objet de la mesure préalablement dégagée. Même, à l'occasion, après un stade de développement accéléré du droit dans différents secteurs, les analyses, les interrogations et les critiques dépassent les frontières de ces mêmes secteurs et portent sur certains aspects de la cohérence générale du système juridique. Peut-on qualifier de « doctrine » l'enseignement qui a cette portée ? Même si d'aucuns proposent une notion exigeante de ce terme [7], il est à tout le moins possible de signaler ici en passant que son acception courante en milieu québécois semble avoir une portée plus large que celle que des collègues de facultés dites de common law attribuent au vocable de même consonance qu'ils peuvent utiliser [8]. Mais, en fait, ces dernières décennies, l'enseignement est devenu beaucoup plus jurisprudentiel. Il tourne pour une bonne part autour de l'activité judiciaire. Il ne s'agit pas tellement de celle, quotidienne, du palais, mais plutôt de celle des jugements et des arrêts « rapportés », avec prédominance naturelle de ceux des tribunaux de dernière instance. Ces instances, soit dit en passant, et comme on le sait bien, sont moins friandes — sauf peut-être en certaines occasions constitutionnelles — de sources extra-juridiques que ne l'est par exemple la Cour suprême des États-Unis, ce qui peut se répercuter sur l'enseignement. Par rapport à cette perspective « macro-juridique », le professeur est porté à faire place à l'arrêt, à le critiquer au besoin, sous l'angle de la logique juridique qu'il manifeste par rapport aux principes directeurs pertinents, ou, tout simplement et de plus en plus, par rapport aux courants jurisprudentiels qui tiennent lieu des premiers.

---

6. Voir notamment : R. A. MACDONALD, « La doctrine : source de droit administratif québécois ? », (1984) 29 *R. de D. McGill* 340.
7. R. A. MACDONALD, « La nature, le rôle et l'influence de la doctrine universitaire en droit administratif québécois », (1985) 26 *C. de D.* 1071. (Sur la « doctrine en droit du travail québécois », voir C. JOBIN, « Considérations sur la nature, le rôle et l'influence de la doctrine en droit du travail au Québec », *id.*, p. 1059).
8. *Le droit et le savoir*, Rapport au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada par le Groupe consultatif sur la recherche et les études en droit, Ottawa, C.R.S.H.C., 1983, p. 53.

En second lieu, dans une perspective plus analytique que la précédente — qui a certaines prétentions parfois à la synthèse — d'une façon plus « micro-juridique », pourrait-on dire cette fois, le professeur soucieux de développer l'« esprit juridique » des étudiants, voudra aussi — surtout en s'appuyant, encore plus ici, sur des illustrations jurisprudentielles — inciter ceux-ci à l'analyse juridique: problèmes de qualification, limites apportées dans les espèces par des règles de procédure ou même de preuve — du moins celles que révèlent plus ou moins complètement les jugements qui ont préalablement passé au crible la réalité brute, détermination, en fonction des principaux faits ainsi établis, de ce qui est ou non « raisonnable » pourrait-on dire génériquement. La recherche d'un certain degré d'équité dans la définition du contenu du rapport contractuel, l'identification d'une situation d'abus de droit, en droit privé ; l'appréciation d'une situation en fonction du devoir d'agir équitablement en droit administratif, ne sont que quelques exemples. L'accent est surtout mis ici sur l'étude du cas-limite. Sauf dans quelques cours qui paraissent exceptionnellement s'adresser à de tels facteurs, il y a relativement peu de place pour l'insertion d'aspects plus contingents — mais non moins réels pour le justiciable — reliés à la teneur des dossiers, ou encore au processus même de l'administration de la justice, ses caractères plus ou moins expéditif ou coûteux en particulier. Dans cette perspective « micro-juridique », l'enseignement paraît donc aussi assez directement tributaire d'une jurisprudence circonstanciée. Le « laboratoire » juridique traditionnel s'y confine très souvent.

Ces deux plans, tant dans la réalité que dans la perspective du professeur, sont toutefois interreliés. Si le professeur se préoccupe du « raisonnable », à partir d'une espèce qu'il analyse, il sera, même alors, mû par son souci de cohérence systémique. N'ayant pas à répondre, à la différence du juge et de l'avocat, de différents facteurs opérationnels, le professeur veillera primordialement à ce que la solution qui s'impose à cette espèce ne heurte pas les acquis plus généraux du système juridique. « Le juge, qui tranche des cas concrets, est plus porté vers ce qui est seulement raisonnable. Le professeur de droit, parce qu'il enseigne et systématise, est plus sensible à ce qui est rationnel »[9].

1.2. Valeurs

Cette fonction courante d'explicitation du droit ne s'accomplit pas dans un climat nihiliste ou (sérieusement) cynique. Bien au contraire, le professeur accepte de fonctionner à l'intérieur du système juridique. Il admet l'exercice

9. J. BEETZ, *supra*, note 4, p. 513.

de l'autorité conforme aux postulats constitutionnels. Il ne rattache pas l'exercice de sa fonction à une idéologie particulière, si ce n'est l'idéologie juridique elle-même, qu'il ne relie pas à une idéologie externe. Le professeur met en définitive sa confiance dans le droit, attitude qu'il propose à son auditoire. Il ne se réclame pas, ce qui est monnaie courante dans d'autres disciplines, d'une école particulière, mais « du droit », simplement. Toutefois, plus ou moins consciemment, il s'attribue une place un peu particulière dans cet ordre juridique ainsi accepté et proposé aux étudiants. Le professeur s'y veut lui-même autonome par rapport aux différents acteurs de la scène juridique, en particulier la magistrature. Il s'attribue (non pas d'une façon présomptueuse, car la race des professeurs de droit est plutôt humble de nature...) un rôle de héraut, de gardien de l'intégrité du droit. Loin d'être un simple relai d'information, le professeur assume un rôle fictif — puisque dénué de pouvoirs réels — mais non moins absolu — d'arbitre de la rectitude juridique, dans l'une et l'autre des perspectives macro et micro-juridiques précédentes. Non seulement le professeur, qui expose le droit, ne se présente pas comme le défenseur d'intérêts partisans; neutre comme le juge, il considérera de son devoir de critiquer librement même les jugements des plus hautes instances, au nom, toujours, de ce que lui apparaît la rectitude juridique. La teneur de son enseignement correspondra alors à celle de la critique d'arrêts ou de l'article classique qu'il commet à l'occasion.

Cette position de neutralité du professeur qui expose le droit produit un enseignement forcément aseptisé, non engagé. Le professeur n'adhère généralement pas ainsi aux valeurs qui peuvent se confronter à l'intérieur de l'appareil législatif ou judiciaire : il les observe et se contente plutôt d'exposer les exigences formelles du processus en cause, lequel doit permettre un choix ordonné parmi les intérêts qui se confrontent, de même que le contenu du droit matériel graduellement secrété par ce processus.

En ce sens, l'enseignement, dans la mesure où il se ramène à ce qui précède, est « a-politisé ». Le réflexe du professeur est de se réclamer de l'ordre juridique existant dans ses diverses ramifications. L'étudiant est à développer une semblable faculté. Ses interventions sont inévitablement tamisées par le professeur; il apprend avec une satisfaction grandissante à rejeter la gangue et à contempler l'éclat pur du raisonnement juridique. D'ailleurs, ultérieurement, le futur praticien tirera une certaine confiance, une certaine assurance de cette faculté d'ainsi pouvoir réduire la réalité à ses aspects juridiques essentiels. Joints aux différents attributs professionnels, cette faculté lui permettra d'intervenir dans cette réalité avec une bonne dose d'efficacité stratégique, qui fera l'envie parfois d'autres intervenants formés à d'autres disciplines.

Le meilleur test de la nature véritable de l'enseignement usuel ou courant du droit réside dans l'énoncé des questionnaires d'examens. Ceux-ci reflètent concrètement la nature et le niveau des préoccupations de l'enseignement juridique et les étudiants, dont l'esprit de compétition est hypertrophié, leur accordent naturellement la plus grande importance. N'invitent-ils pas, de façon marquante, sinon exclusive, les étudiants à ainsi faire état d'un savoir essentiellement normatif et à le manier selon une rationalité particulière, juridique, cela va de soi?

Mais comment cette façon usuelle de faire est-elle reçue? D'abord, par les milieux professionnels et la magistrature, qui se distingue formellement des premiers, mais qui en est une extension, d'un point de vue sociologique, puis, par les étudiants auxquels l'enseignement s'adresse immédiatement.

Pour ce qui est de ces milieux professionnels, vus globalement et en dépit d'éclats occasionnels, les temps actuels sont, au Québec, à la reconnaissance de la spécialité des divers intervenants dans le monde juridique. Relativement à l'enseignement du droit dans les universités, le respect mutuel a remplacé des stades antérieurs de main-mise, puis de méfiance. Il y a maintenant en particulier reconnaissance de la complémentarité de l'enseignement universitaire et de l'enseignement de formation professionnelle subséquent, position que devrait affermir d'ailleurs la réalisation d'un programme du Barreau, réellement axé, comme l'est déjà celui assumé par les facultés dans le cas des futurs notaires, sur le développement des habiletés professionnelles. Il est pour ainsi dire convenu de part et d'autre que le développement de ces habiletés professionnelles ressortit essentiellement à ce stade ultérieur de formation professionnelle. L'étudiant s'initie alors, par voie de simulation à l'avancement et à la défense d'intérêts particuliers ou partisans, démarche méthodique qu'il n'aura connu que de façon exceptionnelle à l'université, à l'occasion notamment d'un cours de tribunal-école ou d'enseignement clinique. Les considérations d'éthique professionnelle sont aussi assez bien évacuées vers ce stade subséquent d'enseignement professionnel. Ce dernier, en retour, sera tributaire de l'exposé du droit plus dégagé et fondamental qui l'aura précédé.

Quant aux étudiants, la majorité semble obnubilés par l'accès au marché du travail. Qui pourrait d'ailleurs les en blâmer? En conséquence, ce qui paraît techniquement juridique représente une valeur sûre à leurs yeux. Cette majorité relativement jeune, sauf une proportion de candidats plus expérimentés venant de différents milieux de travail et qui continuent souvent de s'y rattacher pendant leurs études, viennent de choisir de s'insérer dans le monde juridique ; ce qui semble participer à l'objet même de ce choix n'est pas de nature à soulever la contestation, bien au contraire. De ce point de vue, l'interrogation initiale de celui qui écrivait dans le journal étudiant

paraît plutôt une voix plus ou moins isolée, que celle d'un chef de file, du moins en ces années présentes.

Mais quelle est la signification réelle, plus profonde, de cette présente harmonie entre les milieux facultaires, professeurs et étudiants compris, et professionnels? Au-delà du fait que ces différents éléments de ce monde juridique vivent tous du droit, ou aspirent à y vivre, d'une façon ou d'une autre, ceci ne confirme-t-il pas que l'enseignement juridique usuel correspond assez bien à cet univers particulier qu'est l'univers juridique. Ce monde juridique partage une vision spécifique du monde. Il le structure en fonction de l'exercice de l'autorité légitime. La créativité absolue n'en est pas la maîtresse. Tout au plus, du moins sur ce seul plan usuel de l'enseignement normatif, pourrait-on s'inquiéter d'une certaine absence de créativité relative, c'est-à-dire, notamment, du peu de propension parfois à proposer de nouvelles façons d'ordonnancer le droit, de la pauvreté, du moins dans certains secteurs moins établis, de l'appareil conceptuel. En bref, les milieux juridiques — magistrature, professions et facultés — partagent assez bien une même vision de l'ordre juridique. Si la faculté dite de droit civil paraît moins attachée aux us du judiciaire et des professions que la faculté de common law, elle rejoint tout autant ces milieux par le « raisonnement juridique ». Elle accepte aussi comme allant de soi l'existence des monopoles professionnels sur l'exercice du droit ; les seules remises en cause à cet égard n'avaient été qu'isolées et partielles — par exemple, l'implantation des premières cliniques d'aide juridique parafacultaires, antérieures au réseau étatique actuel d'aide juridique — et leurs échos se sont tus.

Mais, faut-il tenir pour anormal l'enseignement qui, de façon beaucoup moins usuelle, semble-t-il, peut proposer une remise en cause de la norme juridique applicable, c'est-à-dire celui qui, de ce fait, peut sembler externe au droit, en marge de ce dernier?

2. Anormalité de l'enseignement « a-normatif » ?

L'univers juridique est-il figé et clos? L'étudiant n'a-t-il qu'à s'initier aux règles d'un grand jeu? Le droit se réduit-il à une sorte de théologie formelle, sorte de casuistique qui ignore les autres formes de savoir, qui encadre tout, qui apporte péremptoirement réponse à toute question? La prépondérance, d'un point de vue quantitatif du moins, de l'enseignement précédemment qualifié de normatif, résultat inévitable de la fragmentation du savoir et de la prolifération du droit lui-même, n'est pas sans risque, même si son contenu est, dans l'ensemble, à la fois fort riche et exigeant. L'enseignement juridique peut facilement ne conduire qu'à une vision tronquée des choses, risque d'autant plus considérable qu'il s'adresse,

comme dans les facultés québécoises, à des groupes relativement jeunes qui, souvent ne se sont pas frottés d'une façon significative à une autre science, ou encore, à la réalité sociale elle-même. L'engouement de certains étudiants pour le droit n'est-il pas, dans certains cas, le présage de futurs hypertrophiés juridiques?

Mais, le sens et la portée véritable de l'enseignement ne saurait résulter uniquement d'aspects quantitatifs, du temps consacré à son déroulement. Le marquent tout autant, sinon davantage, divers comportements ou attitudes, diverses interrogations dans le cours de l'exposé du droit. Il y a alors dépassement de celui-ci, remise en cause, sous un angle ou sous un autre, du droit applicable. Sauf dans certains enseignements particuliers, qui ont précisément pour vocation de questionner méthodiquement, mais assez généralement, le système juridique et qui n'occupent en fait, qu'une portion réduite des programmes, s'ils y figurent, de telles remises en cause du droit, lorsqu'elles se présentent, prennent racine dans l'enseignement « courant » des différentes matières. Méthodiques du spontanées, il est impossible encore une fois, en l'absence d'études empiriques, d'en évaluer la fréquence. Tout au plus peut-on présupposer intuitivement, du moins dans les facultés dites de droit civil, que les attitudes individuelles sont divergentes à cet égard.

Il y a d'abord ces interrogations « douces » ou « relativistes » quant à l'efficacité, par rapport à l'objectif spécifique qui la caractérise, de telle ou telle règle ou institution juridique: les créanciers de pensions alimentaires touchent-ils réellement celles-ci? Ou encore, le salarié congédié pour activité syndicale et dont la réintégration dans l'entreprise a été ordonnée, retrouve-t-il véritablement son emploi et le conserve-t-il? Quelle est la fréquence de telle procédure ou de tel comportement devant un tribunal de basse juridiction? Quelle est la pratique contractuelle réelle? [10] Les réponses à ces questions font souvent appel à d'autres sciences que le droit, avec lesquelles le professeur et l'étudiant ne sont pas nécessairement familiers. Diverses solutions permettent toutefois d'apporter ces perspectives. Lorsque ces dernières sont recherchées méthodiquement, l'enseignement devient plus ou moins « réaliste ».

Mais il peut s'agir, en des moments privilégiés de l'enseignement, de remises en cause beaucoup plus profondes. Elles portent alors sur le caractère partiel, ou, plus directement, partial d'une institution ou d'une règle juridique, sur son inadéquation par rapport à la réalité sociale. Quelques évocations de telles préoccupations: en droit international public, la révision de l'obligation de pays dits du tiers-monde d'assurer le service de

10. J.-G. BELLEY, « La théorie générale des contrats. Pour sortir du dogmatisme », (1985) 26 *C. de D.* 1045.

leur dette externe ; en droit interne, la représentativité de la magistrature, ou, plus spécifiquement, la justification de l'assujettissement de populations autochtones aux modes généraux d'administration de la justice ; la suffisance de la sévérité des sanctions relatives aux atteintes illégales à la qualité de l'environnement. Certains aspects plus exclusivement matériels : le salarié et l'égalité du fardeau fiscal, les secteurs de la population favorisés et défavorisés par les amendements récents au *Code criminel* relatifs à la sollicitation à des fins sexuelles dans un endroit public, les droits à la vie et les paramètres de l'avortement légal ; l'effet limitatif de l'encadrement actuel des rapports collectifs du travail sur l'étendue de l'expression de la solidarité syndicale ; le régime de la convention collective et sa portée sur l'accès à l'emploi ; l'incidence de la protection constitutionnelle de libertés individuelles fondamentales sur des droits ou acquis collectifs...

Poser ces questions équivaut pour le professeur à risquer la « dégradation professorale » aux mains de la tourbe étudiante ! Ne vient-il pas, en effet, de délaisser le piédestal juridique, de descendre au niveau du journaliste, du politique, du simple quidam ? La sanction serait, bien sûr, juste, si l'interrogation n'était pas méthodique et rigoureuse, comme pour toute autre discipline universitaire. Mais, le professeur de droit n'est pas dépourvu d'outils. Ceux de certaines autres sciences, behavioristes ou sociales en particulier, du moins pour ce qui est de l'établissement des faits, si elles lui sont accessibles. Des outils à connotation juridique, comme la perspective historique en droit, ou encore, des outils foncièrement juridiques, comme la démarche comparatiste, pourront, selon le cas, contribuer à faire apparaître le caractère relatif de la règle ou de l'institution en cause. Surtout, de tels soucis lorsqu'ils se manifestent — toujours en ces rares moments privilégiés de l'enseignement — ne se réclament-ils pas de notions plus élevées, plus exigeantes, plus universelles peut-être, de droit et de justice ? Or, ces concepts ne sont point l'apanage du philosophe ; le savoir et la sagesse graduellement acquise du juriste lui permettent également de les approcher.

Certes, lorsqu'il a cette audace, le professeur de droit paraît lui-même plus facilement partial que lorsqu'il navigue dans les eaux souvent profondes, mais balisées, de l'enseignement que nous avons qualifié de « normatif ». Partial, il le sera même en fait, vu ses inévitables préjugés et le caractère exigeant des grandes valeurs juridiques qu'il invoque. Mais, son rôle n'en est pas un de gardien passif d'un ordre juridique particulier. Par l'exposé scientifique du droit, démarche courante, mais fort exigeante, par l'explicitation des intérêts qu'un ordre juridique particulier véhicule, par les lacunes qu'il y décèle, les amendements, les solutions qu'il bâtit, le professeur de droit est aussi un acteur autorisé.