

L'enseignement du droit et la pédagogie au banc des accusés

Jean-Denis Archambault, Jean Goulet, Roderick A. Macdonald and Bernard Lefebvre

Volume 16, Number 3, 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1059288ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1059288ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Éditions de l'Université d'Ottawa

ISSN

0035-3086 (print)

2292-2512 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Archambault, J.-D., Goulet, J., Macdonald, R. A. & Lefebvre, B. (1985).
L'enseignement du droit et la pédagogie au banc des accusés. *Revue générale de droit*, 16(3), 669–696. <https://doi.org/10.7202/1059288ar>

Droits d'auteur © Faculté de droit, Section de droit civil, Université d'Ottawa, 1985

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/>

JOURNÉE PÉDAGOGIQUE

L'enseignement du droit et la pédagogie au banc des accusés

La *Revue générale de droit* publie ci-après certains moments de la journée pédagogique qui s'est tenue à Ottawa le 7 mai 1985 sur le thème de « L'enseignement du droit et la pédagogie au banc des accusés ».

Cette journée a été organisée par le Service des ressources de l'enseignement et la Faculté de droit de l'Université d'Ottawa. Elle a permis aux participants, professeurs d'université pour la plupart, de se faire part mutuellement de leurs réflexions sur le sujet. Des conférenciers ont ainsi décrit et commenté l'évolution de la pédagogie dans leur université. Des discussions ont suivi.

Communications et débats ont été enregistrés, puis transcrits et remis à leurs auteurs pour vérification. Seuls apparaissent ci-dessous les passages de cette journée pour lesquels la *Revue générale de droit* a reçu une autorisation de publication.

Mot de bienvenue

**de Monsieur le vice-doyen Jean-Denis Archambault,
section de droit civil, Université d'Ottawa**

Mes souhaits de chaleureuse bienvenue aux nombreux participants ayant répondu à notre invitation, s'accompagnent de l'expression de mes plus vifs remerciements à l'endroit des artisans de cette Journée pédagogique. Je remercie en premier lieu Madame Susan Mann Trofimenkoff, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche de l'Université d'Ottawa, d'assumer le rôle de modérateur-juge de nos débats. Je suis également reconnaissant envers Monsieur le professeur Patrick Babin, directeur des Services des ressources de l'enseignement de notre Université, qui a fourni l'aide financière et la coordination utiles à la tenue de cette Journée. Je souligne la participation importante d'un autre expert en matière de pédagogie, Monsieur le docteur Bernard Lefebvre, directeur du Bureau de développement pédagogique de la Faculté des Sciences de la santé de l'Université d'Ottawa. Le docteur Lefebvre nous a déjà prodigué de précieux conseils sur le déroulement de nos travaux.

Je veux aussi remercier les collègues qui ont accepté, à titre de principaux intervenants, de venir partager leurs expériences et connaissances sur le thème de notre rencontre. Ils sont, dans l'ordre de leur présentation, Monsieur le professeur Jacques Auger, de la Faculté de droit de l'Université de Sherbrooke, Monsieur le professeur Jean Goulet, de la Faculté de droit de l'Université Laval, Monsieur le doyen Rodrick MacDonald, de la Faculté de droit de l'Université McGill, Monsieur le doyen Albert Hubbard, de la Section de common law de l'Université d'Ottawa et Monsieur le professeur André Jodouin, de la Section de droit civil de l'Université d'Ottawa. Il me fait enfin plaisir d'exprimer notre gratitude à Mesdames Agathe Voyer, agent d'administration, et Lise Fraser, secrétaire administrative, de la Section de droit civil, pour l'excellente organisation matérielle de nos activités.

Le but de cette Journée pédagogique est de faire le point et de mettre en commun nos réflexions sur la pédagogie et l'enseignement du droit dans les institutions universitaires. Le déroulement de ce « remue-méninges » empruntera approximativement la forme d'un tribunal, chacun des principaux intervenants étant appelé à décrire et commenter l'évolution de l'art pédagogique dans son institution. Chaque intervention pourra être suivie de la discussion et du témoignage de l'auditoire. Nous espérons que cette Journée contribuera à préciser le rôle de la pédagogie dans la carrière du professeur de droit. Aux échanges d'information s'ajouteront naturellement des observations critiques qui pourraient ouvrir de nouvelles perspectives.

Permettez-moi un dernier mot introductif, poétique celui-là. Je vous fais lecture d'un court poème — rassurez-vous, il n'est pas de ma plume — portant le titre risqué de « Le cancre ». Depuis les bancs de l'école où on me le fit connaître, je persiste à croire que ce poème de Jacques Prévert constitue une critique de la pédagogie, ou de son absence. Vous souhaitant à nouveau la bienvenue et une fructueuse journée de travail, je laisse donc parler Jacques Prévert :

Le cancre

Il dit non avec la tête
Mais il dit oui avec le cœur
Il dit oui à ceux qu'il aime
Il dit non au professeur
Il est debout
On le questionne
Et tous les problèmes sont posés
Soudain le fou rire le prend
Et il efface tout
Les chiffres et les mots
Les dates et les noms
Les phrases et les pièges
Et malgré les menaces du maître
Sous les huées des enfants prodiges

Avec des craies de toutes les couleurs
Sur le tableau noir du malheur
Il dessine le visage du bonheur!

Communication
de Jean Goulet
Professeur à la Faculté de droit, Université Laval

Durant les dix ou douze minutes qui vont suivre, je vais tenter — même si cela ne sera pas facile! — de couvrir quelque 131 ans d'histoire. Étant donné l'âge de notre Faculté, nous risquons de nous être rendus coupables, dans le sens où nous le disions tantôt, d'un plus grand nombre de crimes que les autres peut-être... En revanche, il n'est pas impossible que nous soyons aussi responsables de bons choix, plus nombreux encore que ceux dont sont comptables nos collègues.

Comme mes prédécesseurs, j'ai aussi divisé mon exposé en trois parties, que j'ai vues un peu comme trois vagues, à la Alvin Toffler.

I. LA PREMIÈRE VAGUE : DE 1864 À 1930

Malgré son âge, la première vague ne manque pas d'intérêt pour nous. Les gens de cette époque, il me semble, ont vu avant nous des problèmes et des solutions qui ne nous dépayent pas encore de nos jours, tant certains de ces éléments paraissent toujours actuels.

L'histoire de notre Faculté nous apprend ainsi que cette étape initiale de notre développement constitue l'époque par excellence de l'enseignement que l'on dit pratique. Le stage et l'enseignement ne font qu'un alors.

André Vachon rapporte dans son *Histoire du notariat*, qu'il fallait, pour être notaire :

- avoir fait son cours classique,
- détenir un baccalauréat ès arts, ès sciences, ou ès lettres,
- et avoir complété une cléricature de cinq ans ou, à défaut, avoir suivi trois ans de cours.

Est-il besoin de dire que les chambres professionnelles étaient alors encore plus présentes qu'aujourd'hui dans la Faculté? Pourtant, malgré le retour dans le temps que nous venons d'effectuer, nous ne sommes pas trop dépayés par l'environnement. Il nous reste des atavismes de cette époque, et pas toujours des meilleurs! J'ai l'impression parfois que nos professeurs se définissent, souvent encore, beaucoup plus comme des praticiens du Droit que comme des enseignants en tant que tels, et que leurs attitudes et leurs choix se posent en conséquence.

Mais, le temps passe, et je ne voudrais pas m'arrêter plus qu'il n'est nécessaire sur cette première vague de notre développement pédagogique, les autres s'avérant sans doute plus importantes.

II. LA DEUXIÈME VAGUE : DE 1930 À 1971

J'ai situé notre deuxième vague pédagogique à la période qui couvre les années 1930 jusqu'à 1971.

Un changement pédagogique important caractérise cette époque. Elle est celle où triomphe le cours magistral.

Ce cours est donné d'abord — plusieurs d'entre nous s'en souviendront! — de la façon la plus rigoureuse, c'est-à-dire suivant la méthode exégétique. Je revois encore le doyen Hudon — c'était un grand civiliste! — sortant de la poche de son veston une petite pile de feuillets de blocs-notes entourée d'une bande élastique; il nous expliquait ensuite, article par article, tous les textes du *Code*, un à un, avec la jurisprudence pertinente à chacun.

Cette approche, systématique mais un peu simpliste, a été remplacée ensuite par la méthode synthétique. Ce fut la révolution suivante.

Dans cette perspective nouvelle, le professeur prend ses distances de l'ordre rigoureux du texte de loi. Il s'attache maintenant à l'explication globale plutôt que détaillée. Il réalise la synthèse de blocs de matière qu'il livre comme telle à ses étudiants.

Encore une fois, je passe un peu rapidement ici puisque cette méthode est bien connue. Elle est même sans doute encore dominante dans nos facultés aujourd'hui.

Pour Laval, et pour nous aussi peut-être ce matin, la troisième vague de notre développement se révèle plus intéressante et plus importante.

III. LA TROISIÈME VAGUE : DE 1971 À NOS JOURS

1971, c'est un peu une date magique pour nous à Laval! C'est notre mai 1968, notre révolution des œillets!

Tout commence de façon un peu spectaculaire, soit, pour ne rien cacher, par une grève de nos étudiants! Ce sont eux qui nous ont mis la puce à l'oreille, qui nous ont clairement indiqué nos carences. Ils s'en sont pris, et non sans raisons, au cours magistral et à nos modes d'évaluation, concentrés à l'époque sur l'examen unique de fin de trimestre.

Pour expliquer la synthèse de ce phénomène, je vais réunir dans un ensemble unique, et la « révolution » de 1971, et le rapport GOD, avec ses conclusions, qui suit de peu la grève de cette année-là. GOD, incidemment, est un acronyme qui signifie « groupe d'études et d'orientation de la Faculté de Droit »; notre collègue Pierre Verge a dirigé ce

groupe à l'époque, et son rapport résume parfaitement les conséquences et les résultats de la grève de 1971.

J'ajoute toutefois à ce rapport un autre événement qui a marqué le campus au même moment, soit la promulgation du premier vrai règlement de premier cycle dont l'Université Laval se soit dotée, et qui date de la même époque. Ce règlement, qui n'a pas beaucoup changé, reste aujourd'hui encore la pierre angulaire du régime d'étude de notre Faculté.

Le texte que je vous ai remis rapporte en page 2 les objectifs qui ont été proposés en 1972 à la Faculté par Pierre Verge et son équipe. Ces principes et normes ont fait alors l'objet d'abondantes discussions qui, déjà, avaient été amorcées au début du décennat d'Hubert Reid. Plusieurs idées intéressantes découlent du rapport GOD, mais il faut en retenir deux, particulièrement significatives eu égard à toutes les autres.

La première d'entre elles, c'est le slogan, le mot d'ordre, qui a été inculqué à tous nos étudiants depuis. Vous devez, leur disait-on, *apprendre à apprendre*.

Il vous faut encore, ajoutait-on, et c'était là la deuxième mission qui leur était confiée, *devenir l'agent de votre propre formation*.

Qu'est-il advenu aujourd'hui de ces objectifs? Respectons-nous toujours ces missions que l'on s'était assignées, il y a près de quinze ans maintenant? En quoi la pédagogie de notre Faculté s'est-elle modifiée après la révolution de 1971?

Voilà un jeu de questions auxquelles j'aimerais répondre avec vous ce matin, en abordant successivement ces problèmes sous les angles divers :

- des méthodes,
- de la logistique,
- et du contenu des cours.

Mais, commençons d'abord par la méthode.

La méthode

J'entends ici par *méthode* l'ensemble des moyens mis en place pour permettre l'apprentissage de l'étudiant.

Pour les fins qui sont ce matin les nôtres, je retiendrai les quatre sujets principaux qui ont alors occupé notre attention, soit ceux :

- de l'évaluation des étudiants,
- du médium de transmission des connaissances,
- de l'insertion de la pratique dans l'enseignement,
- et des travaux pratiques.

Le mécontentement suscité par la monotonie engendrée par le cours magistral et l'anxiété provoquée par l'évaluation des études par le seul moyen de l'examen final unique ont servi de détonateurs aux événements de 1971. L'adoption du *contrôle continu*, rendu obligatoire par le

règlement de 1^{er} cycle de l'Université, a certes constitué l'un des acquis majeurs de la grève des étudiants.

Dès l'année suivante, tout le monde s'y est mis. Sans réserve. Avec zèle. Avec application. Avec excès.

En 1973, une nouvelle grève éclatait à Laval... contre le contrôle continu!

Doit-on parler d'échec? De fiasco?

Je ne pense pas qu'il en soit ainsi. Il est plus juste de croire qu'on a alors appliqué à nos étudiants un remède de cheval qu'ils n'étaient pas prêts à absorber à doses aussi violentes. Dans certains cours, on imposait un examen chaque semaine, une potion un peu indigeste pour des gens qui étaient habitués à un contrôle annuel. Graduellement, cette méthode s'est rétrécie comme peau de chagrin, pour se stabiliser dans sa forme générale actuelle, où on la retrouve sous l'apparence plus familière de l'examen de relais.

Il ne subsiste en fait qu'un seul bastion du contrôle continu et... c'est le mien! Ma collègue Ann Robinson et moi-même avons en effet réformé notre enseignement en droit des biens depuis 1979. Nous avons opté alors pour le retour au contrôle continu, en soumettant les étudiants à six tests objectifs répartis durant le trimestre, en plus de leur imposer l'examen de relais et l'examen final ordinaire en fin de trimestre.

Sur le coup, les étudiants ne célèbrent pas cette série de contrôles avec l'enthousiasme qu'on souhaiterait. Certains commentaires peu flatteurs auraient même été ouïs d'après ce que rapporte la rumeur publique. Et pourtant..., le procédé ne déplaît pas tant que cela! Il permet aux étudiants de se maintenir à jour continuellement durant le trimestre. Il leur procure même un climat de sécurité que n'entament guère les pointes d'anxiété momentanées qui découlent des tests périodiques.

Les compressions budgétaires risquent maintenant de stopper cette réforme. Le nombre accru d'étudiants qu'on nous impose, rend si difficile la correction de ces nombreuses copies, que nous avons dû réduire à deux le nombre de tests prévus au départ. Je ne sais pas ce que l'avenir nous réserve maintenant, mais je crois que l'expérience récente démontre en tous cas que notre idée originale pertinente au contrôle continu n'était pas si mauvaise.

Le recours à l'audiovisuel n'a pas cependant laissé de traces aussi convaincantes de son passage à la Faculté. L'audiovisuel, on s'en souviendra, était pourtant fort en vogue chez nous au début des années 70.

Le but poursuivi était bon pourtant, me semble-t-il encore ici. Notre maladresse a toutefois eu raison une fois de plus de nos intentions louables. Nous nous sommes lancés à corps perdu dans l'audiovisuel, sans réaliser qu'il y avait là un médium de communication à maîtriser, sous peine d'échec de tout le processus d'enseignement espéré. L'un des films que nous avons réalisés, illustre un accident d'automobile où la victime prêtait beaucoup plus à sourire qu'à pleurer, si bien que tout le message

prévu se perdait en observations sarcastiques sur la bien improbable veuve du blessé.

Peu après, notre vocation audiovisuelle s'effrita...

Pour faire plus réaliste, nous avons donc choisi alors d'installer les tribunaux — les vrais! — au cœur même de la Faculté. Une salle d'audience fut ainsi aménagée à la Faculté en 1974. L'expérience s'est avérée un échec, je le crains!, pour des motifs qui tiennent pour une bonne part des logistiques parallèles du monde judiciaire et de l'enseignement. Je donne ainsi un exemple rattaché au droit des biens, ce qui me permet de ne pas impliquer ici de coupables autres que moi-même.

Il y a quelques années, j'ai retrouvé inscrite au rôle de la Cour supérieure une cause en matière de servitudes prévue pour audition à la Faculté. Je dois avouer, même si j'en ai un peu honte, que j'ai choisi de l'ignorer, pour deux raisons principales.

Au moment où la cause devait être entendue, il s'est trouvé d'abord que nous n'étions pas rendus à ce sujet dans le déroulement ordinaire du cours. Comme le tribunal ne semblait pas disposé à modifier son rôle pour nous accommoder, il a bien fallu dès lors que nous fassions un choix, qui a été, dans les circonstances, de s'abstenir! Ce problème une fois considéré, un autre motif m'inquiétait encore!

Comme l'aurait si bien dit Gertrude Stein, une Faculté de Droit est une Faculté de Droit! Et le pavillon De Koninck est le pavillon De Koninck, et non un palais de justice! Nous voilà donc confronté, je pense, à un problème de communication. Un palais de justice, c'est un peu un médium avec son environnement où tourbillonnent les plaideurs en toge, les magistrats en robes noires, les parties et les témoins, sans compter les curieux, tous plus ou moins nerveux, plus ou moins anxieux. La Faculté se situe, elle, dans un autre monde, plus feutré, plus rationnel, presque irréel. Elle constitue un foyer d'accueil peu favorable à l'environnement émotif du monde judiciaire.

La greffe du monde judiciaire à celui de l'enseignement n'a pas réussi. Il y a eu rejet mutuel et les tribunaux ne viennent plus chez nous aujourd'hui.

Il nous reste donc à étudier maintenant une quatrième tentative de renouveau des méthodes successivement aux épisodes de 1971, soit celle des *travaux pratiques*.

Les résultats sont ici meilleurs. Malgré des fortunes diverses, ils sont toujours là aujourd'hui! On en a même revigoré la formule tout dernièrement. Les travaux pratiques s'insèrent donc bien dans le déroulement traditionnel de nos processus d'enseignement ordinaires. Néanmoins, il faut noter, comme le faisait tantôt Jacques Auger, qu'il y a des problèmes logistiques qui découlent de l'administration des travaux pratiques.

Pour que ces travaux soient effectivement pratiques, pour qu'ils répondent vraiment à un besoin réel, notre pédagogie devrait être sans

doute cybernétique. Elle devrait rendre possible un *feedback* adéquat, par lequel l'étudiant saurait où il s'est trompé, pourquoi il s'est trompé et comment ne pas répéter la même erreur. Autrement, les travaux se trouvent ravalés, comme le sont nos examens, au rang de simples contrôles policiers.

En passant un peu du coq à l'âne, j'ouvre tout de suite une parenthèse pour me demander ce qu'il y a de nouveau sous le soleil. Venons-en à 1984! Que s'est-il passé en 1984?

On assiste en 1984 et en 1985 à une renaissance du tribunal-école. C'est là un heureux événement! Il n'y a pas de meilleure façon d'intégrer l'aspect pratique du Droit à l'enseignement. Elle s'effectue sous le contrôle d'un professeur responsable, et à partir d'objectifs pédagogiques connus et rationnellement déterminés. Les divers concours qui se tiennent entre les Facultés, ont un impact positif qu'il est bon de souligner. Ils ont eu chez nous un net succès, et il faut souhaiter que cette popularité se maintienne.

Une deuxième méthode s'inscrit par ailleurs aussi dans le renouvellement récent des méthodes, et c'est celle de l'enseignement avec l'aide de l'ordinateur.

La pédagogie informatisée ne répond certes pas à tous les problèmes qu'on peut se poser en matière de pédagogie. Elle remplit un rôle d'appoint sans surtout remplacer le professeur. Les deux disciplines, toutefois, se marient bien. Elles se rejoignent sur un point commun au moins; toutes deux s'insèrent dans des processus de communication.

Il serait bien dommage que ces deux disciplines « cousines » s'ignorent mutuellement alors qu'elles se fondent si bien au confluent de la communication et de la méthodologie. L'une et l'autre sont ordonnées. L'une et l'autre règlent leurs problèmes dans des schémas de pensée rigoureux.

On se réfère toujours à l'informatique en matière de pédagogie du Droit en pensant en termes de didacticiels enseignants, mais il y a aussi une autre perspective que l'on néglige le plus souvent.

Il est possible ainsi de convaincre les étudiants de rédiger leurs propres didacticiels et programmes. L'effort qu'ils doivent développer pour produire ces logiciels, n'est pas perdu quant au contenu... au contraire! Pour réussir, l'étudiant doit acquérir une maîtrise parfaite du sujet qu'il informatise et, de là, découle un « gain » pédagogique considérable.

J'ai tenté cette expérience au cours d'*Informatique et Droit*, et elle s'est révélée convaincante au point où je me demande si elle ne surpasse pas en efficacité celle où, suivant la tradition, l'étudiant apprend grâce à un didacticiel « tout fait ».

Je souligne pour les gens qui pourraient être intéressés, que mes étudiants ont produit cette année seize programmes, de qualités inégales, mais dont quelques-uns se distinguent de façon prometteuse. Compte tenu de ceux que j'avais recueillis l'an dernier, une vingtaine de programmes ont donc été réalisés jusqu'ici. Presque tous ont été conçus pour être

compatibles à l'IBM PC, mais quelques-uns ont aussi été faits en fonction du Commodore 64, alors que les miens ont été montés sur TRS-80 (modèle 4).

Mais laissons de côté pour l'instant ces nouveautés et revenons vers notre révolution de 1971, à propos de laquelle j'avais promis de parler de logistique.

La logistique

J'entendrai ici par *logistique* l'ensemble des supports administratifs qui permettent l'actualisation des méthodes. Il ne suffit pas d'avoir de bonnes idées. Elles resteront lettres mortes sans supports administratifs adéquats pour présider à leur réalisation. Quelques tentatives ont été faites en ce sens à Laval en 1971, et j'en rapporterai trois au moins.

Le *syllabus* me semble constituer ainsi l'un des acquis les plus importants qui aient découlé de la grève de 1971. Pourquoi? Parce que le *syllabus* nous oblige à formuler des objectifs précis et cohérents. Avant cette époque (mais je ne suis pas certain que nous nous soyons débarrassés à ce sujet de toutes nos mauvaises habitudes!), nous nous laissions aller à faire un peu ce que décrivait Jacques Auger tantôt. Au lieu de nous fixer des buts précis, convaincus de connaître notre matière, nous étions sûrs de viser la cible en tirant un peu partout dans sa direction.

Le *syllabus* nous a discipliné la-dessus, et il existe toujours à la Faculté, Dieu merci!

Le deuxième support administratif que l'on a créé à la suite de la grève de 1971 est celui de la fonction de *directeur du programme de 1^{er} cycle*. Le rôle de cet agent pédagogique a regressé depuis 1971, puisque ce dernier est devenu maintenant un administrateur qui se veut un peu préfet de discipline et en même temps une sorte de super-tuteur à l'étudiant en difficulté. On lui avait cependant plutôt esquissé à l'origine la fonction d'un animateur pédagogique. Le redeviendra-t-il un jour? L'avenir le dira.

Le système de *tutorat* constitue enfin le troisième moyen logistique sur lequel je souhaitais attirer votre attention. À l'origine, chaque professeur était requis de guider un certain nombre d'étudiants avec le maximum possible de sagesse. Le système a commencé à se lézarder quand on s'est rendu compte que les étudiants négligeaient tout simplement de consulter leur tuteur assigné. Croyant les étudiants timides, la Faculté a remplacé les professeurs par des étudiants, mais les résultats ne se sont pas par la suite améliorés. Les tutorats sont aujourd'hui exceptionnels.

... mais le temps passe, et sans doute devrais-je vous parler aussi du contenu des cours.

Le contenu du cours

La notion de *contenu de cours* ne requiert sans doute pas de définition. Je me contenterai donc d'attirer brièvement votre attention sur cinq faits spécifiques, qui devraient illustrer la portée des réformes de 1971 sur notre curriculum général.

Un premier fait s'impose : on a créé à ce moment-là un *bloc obligatoire* de 45 crédits.

Un deuxième fait découle donc du premier : ce bloc est complété d'un ensemble de *cours à option*.

Je ne crois pas que l'on remette cette structure en question aujourd'hui, même si les cours à option s'attirent à l'occasion quelques commentaires grinçants. Pourquoi, me direz-vous ? Parce que certaines des options offertes sont en pratique obligatoires.

La plupart de nos étudiants s'inscrivent en effet aux chambres professionnelles. Or, celles-ci imposent des examens portant entre autres sur les contrats nommés. On s'explique facilement dès lors la popularité de ces cours, que l'on dit optionnels.

Il reste dès lors les cours optionnels véritables, mais je soupçonne fortement qu'ils soient choisis plus d'une fois par des « créditistes » qui s'attendent à des générosités indues. Ce cours constitue pour plusieurs le sixième choix de leur trimestre, celui que l'on prend pour combler le dernier trimestre de 3^e année. Ces cours passent pour de « petits » cours, où des coutumes non écrites laissent croire que la cote « A » est due à quiconque s'y inscrit. Il y a des déçus.

Une troisième conséquence découle aussi des changements de 1971. Malgré son importance, je n'en parlerai pas aujourd'hui parce que son existence n'est pas remise en question ; il s'agit de la *promotion par matière*.

Un quatrième fait attire ici l'attention, soit l'*admission de janvier*. On en reparle à l'heure actuelle... Je regrette qu'on doute de l'utilité, voire de la nécessité de cette admission. Je vais peut-être m'avancer un peu, surtout que ma doyenne est présente ici ce matin, mais je pense qu'on ne devrait pas se départir de cette admission. Elle confère à notre Faculté une souplesse et une richesse d'accès qui correspond à un réel besoin, auquel nous nous devons de répondre.

Je termine enfin avec un cinquième fait... c'est à ce moment-là que notre ancienne licence, devenue un baccalauréat, a été portée à *96 crédits*.

Cet acquis ne me paraît pas non plus être sérieusement remis en question présentement. On a parlé à l'occasion de l'implantation d'une quatrième année, mais il me semble, personnellement, qu'un tel choix n'est pas socialement acceptable, et qu'une telle année supplémentaire est au demeurant inutile. À la Faculté, il arrive trop souvent qu'on se croit obligé de tout enseigner. Peut-être est-il sage pourtant de réserver à nos étudiants la joie de découvrir par eux-même ce que nous n'avons pas eu le temps de leur enseigner au cours de leur passage chez nous. Les 96 crédits me paraissent suffisants ! Il semble qu'on a déjà taxé suffisamment la vie d'une personne en l'ayant soumise à trois années d'étude de Droit.

Voilà donc où on en est rendu, je crois, dans la poursuite de la réforme de 1971 !

Je cultive pour ma part de savantes théories sur la pédagogie et la communication. Je crois que la pédagogie constitue un processus de communication. « Le medium est le message », paraît-il. Or, le medium, dans les circonstances, c'est nous les enseignants !

Si on néglige dès lors d'étudier la façon avec laquelle le message est convoyé, les chances augmentent d'autant qu'on rate le processus communicationnel de notre enseignement. Les professeurs de la Faculté de Droit de l'Université d'Ottawa qui ont eu la bonne idée d'organiser la session d'études à laquelle nous participons aujourd'hui, ont donc fait preuve de beaucoup de sagesse en nous invitant à parler ensemble de pédagogie.

Je me réjouis d'avoir pu participer à cette session d'études, et je les remercie de l'invitation qu'ils m'ont aimablement adressée.

DÉBAT

M. Jean-Denis Archambault :

Tel que convenu en début de journée, vous êtes maintenant invités à formuler vos premières observations et questions à l'un ou l'autre des deux intervenants* entendus jusque là.

Je profite cependant de l'instant de réflexion laissé à chacun d'entre vous, pour commenter une assertion formulée par notre collègue, Monsieur le professeur Jacques Auger. Il nous expliquait plus tôt que « on ne peut enseigner ce qu'on ne connaît pas ». Énoncé à première vue aussi incontestable qu'une lapalissade. Mais je souligne que les professeurs de droit ont eu tendance à donner à cet énoncé une interprétation littéralement étroite et exclusive. Notre enseignement du droit repose toujours et principalement, sinon uniquement, sur le transfert de connaissances. Il accorde peu d'importance à l'édification d'une structure, d'un esprit juridique. Il s'adresse aux « têtes bien remplies », beaucoup plus qu'aux « têtes bien faites ». Je crois qu'on peut (doit) enseigner à apprendre, créer ou inventer le droit, la règle de droit ne servant que d'illustration, de support. À l'école, l'élève peut (doit) apprendre, créer, ou inventer le droit, droit que le maître ne connaît pas nécessairement.

J'emprunte au sport un exemple des plus prosaïques. Je me souviens de cette époque, les années soixante, où le football professionnel américain était dominé par une équipe, les Packers de Green Bay, elle-même dirigée par le professeur de latin, M. Vince Lombardi. M. Lombardi n'avait, selon ma mémoire, jamais lui-même pratiqué activement ce sport. Il en saisissait bien sûr les principaux aspects techniques, mais sa force

* Seule la communication du professeur Jean Goulet a été reproduite plus haut.

reposait semble-t-il, sur son aptitude exceptionnelle de motiver, entraîner et simuler parmi l'équipe l'esprit propice à ce sport.

Cet exemple, anecdotique j'en conviens, me permet d'illustrer la réserve que j'entretiens à l'endroit de la prépondérance du professeur détenteur de la connaissance. André Gide aurait écrit : « Un bon maître a ce souci constant : enseigner à se passer de lui ».

M. le professeur Ernest Caparros de la Faculté de droit, section de droit civil, de l'université d'Ottawa :

Je voudrais faire une remarque. Il y a un élément, en rapport avec la pédagogie, qui m'apparaît extrêmement important ; il s'agit de la loi qui a toujours été en vigueur depuis la création et qui le sera jusqu'à la fin : la loi du moindre effort. Elle est universelle ; elle s'applique aussi bien aux professeurs qu'aux étudiants. Je la place dans les contextes des « révolutions » que j'avais vécues à Laval. Après une première « révolution » qui s'avérait, peut-être, un peu idéaliste, même s'il y avait une dimension très pratique car les étudiants ne voulaient pas avoir tous les œufs dans le même panier, les étudiants ont demandé une évaluation continue. Celle-ci a été faite partiellement, mais de façon outrée. À la deuxième « révolution », pour ne pas l'appeler grève, les professeurs se sont vite ralliés aux étudiants qui trouvaient excessif d'avoir plusieurs évaluations.

En rapport avec les travaux pratiques, on a souligné le problème fondamental des ressources humaines. C'est un problème réel, parce qu'un travail pratique, si on veut que l'étudiant apprenne à faire de la recherche, à s'exprimer par écrit, à ordonner ses idées, nécessite normalement, selon mon expérience, entre 5 et 6 heures par étudiant à l'étape de la rédaction. J'ai comme habitude, en plus, de rencontrer les étudiants après la correction pour discuter de leur travail. Tout cela suppose un nombre considérable d'heures qui, de notre côté, n'est pas considéré dans la charge. On a un cours de 3 crédits. Qu'on le donne avec ou sans photocopié, de façon magistrale, intéressante ou non, avec un seul examen, avec deux, avec des travaux, il vaut exactement la même chose : 3 crédits. Cela veut dire qu'à un moment donné il y a des personnes qui ne sont pas, comme on dit ici, « intéressées à être dans le martyrologue ». Les travaux pratiques imposent davantage de travail aux étudiants, qui ne tiennent pas à en faire davantage. Et comme cela nous impose aussi plus de travail et qu'il n'est pas compté dans notre charge, finalement on se replie éventuellement sur des méthodes pédagogiques qui passent la rampe, qui ne font pas de vagues, qui ne donnent pas trop d'ouvrage, et tout le monde est content, professeurs et étudiants.

Je me demande si nous n'avons pas là un élément extrêmement important pour la réflexion pédagogique et qu'il faudra prendre en considération pour aller chercher les supports administratifs nécessaires. J'en

conviens, c'est extrêmement difficile à mesurer. Mais si on n'est pas suffisamment imaginaire pour mesurer le « temps-contact », appelons-le ainsi, exigé par certaines méthodes pédagogiques, je pense que ces méthodes vont être vite vouées à l'échec.

Les administrations universitaires tiennent pour acquis que notre charge est l'enseignement et que la charge qu'on nous impose est de 12 crédits, distribués d'une façon ou d'une autre. Et comme Jacques Auger le disait, on doit faire en plus de la recherche, on doit faire en plus de l'administration; mais cela — recherche et administration — n'est pas imposé, sauf que c'est presque la seule chose qui est comptée lorsqu'on arrive aux promotions. Notre obligation contractuelle avec l'université s'établit sous forme de crédits d'enseignement. Mais pour les évaluations, pour les promotions, on compte peu l'enseignement; ce qui compte d'abord c'est le nombre de publications inscrites au curriculum; après on évalue leur contenu. On nous évalue donc sur des activités qu'on ne nous oblige pas à faire (recherche, rayonnement, administration) et on nous oblige à faire des choses qui ne sont pas convenablement évaluées.

M. le professeur Louis Perret de la Faculté de droit, section de droit civil, de l'Université d'Ottawa :

Finalement la question que l'on se pose est : qu'est-ce que la pédagogie? M. Auger nous a dit que pour certains elle était considérée comme quelque chose de secondaire et que ces personnes-là avaient tendance peut-être à se consacrer à ce qui était plus payant. Je crois que c'est peut-être exagéré, parce que, quand même, si quelqu'un a un doctorat d'une université des plus prestigieuses, s'il n'est pas capable de faire face à ses étudiants, il ne durera pas longtemps dans l'enseignement. Je pense que c'est d'abord important de réussir dans l'enseignement avant de faire d'autres choses. Je pense que par ailleurs, lorsque l'on parle de pédagogie bien souvent on a tendance à rendre la chose extrêmement compliquée et à tout de suite se référer aux études scientifiques les plus élaborées. Je ne les critique pas, je ne les rejette pas, ce n'est pas la question. Mais cette approche est souvent rébarbative, vouée antipédagogique! L'on peut expliquer « l'eau » en disant qu'elle désaltère, qu'elle mouille, qu'elle peut être utile ou nuisible, qu'elle est sans odeur sans couleur et sans saveur, tout le monde comprendra et s'y intéressera... mais si l'on aborde le problème directement et uniquement sous l'angle de la chimie : H₂O, l'auditoire risque de se limiter à des super spécialistes de la question. Mais dans le fond, est-ce que la pédagogie n'est pas quelque chose de plus simple et de plus naturel, est-ce que finalement elle n'est pas basée d'abord sur un contact humain et sur la communication. Évidemment, pour voir la chose de façon très simpliste, on dit que, et d'ailleurs c'est le critère qui a été quelques fois avancé à la blague par certains collègues, pour

être un bon enseignant, il faut avoir six pieds et peser 200 livres. Je crois que je réponds à ce critère mais je n'ai pas la prétention d'être pour autant un modèle pédagogique! Pour ma part, je vois les choses beaucoup plus naturellement sans pour autant rejeter les analyses scientifiques du phénomène. Mais cela ne doit pas nous faire oublier que la pédagogie doit consister à chercher à rendre les choses accessibles et à se faire comprendre. Personnellement, mon engagement dans l'enseignement a été motivé par cet objectif. La pédagogie c'est rendre les choses faciles et accessibles et la plupart du temps je cherche à me remettre dans la peau de mes étudiants en me demandant comment arriver à leur faire comprendre ceci ou cela. De cette manière je cherche à trouver la forme d'exposé la plus claire et la plus accessible, du moins c'est ce que j'essaie de faire! L'objectif est simple, c'est d'essayer de se faire comprendre, de rendre les choses accessibles en se mettant à la place de ses étudiants ou de son auditoire. Pour cela, je pense qu'il faut s'astreindre à une certaine méthode de synthèse, à une certaine rigueur dans la construction de l'exposé et de la pensée. Je pense que faire un bon plan, c'est la base de la pédagogie et c'est ce qui permettra aux étudiants de suivre. Évidemment, ça n'exclut pas aussi, puisque j'ai parlé de contacts humains, de donner beaucoup d'exemples pour arriver à concrétiser les choses et à se faire comprendre. Napoléon disait qu'un schéma vaut mieux qu'un long discours. En pédagogie cela veut dire des schémas au tableau, éventuellement un peu d'audio-visuel, pourquoi pas? Par ailleurs une certaine dose d'humour, ça aide aussi à faire passer les choses puisqu'on est dans le contexte de la psychologie.

Par ailleurs, je pense que ce n'est pas tout de se faire comprendre par les étudiants mais encore faut-il permettre aux étudiants qui auront plus tard à se faire comprendre, d'apprendre à se faire comprendre. Donc, d'une part les former par le mimétisme, je crois en cette vertu : s'ils ont eu de bons professeurs, ils vont essayer de les « singer »; par ailleurs, eh bien, leur donner des exercices pratiques multipliés qui consisteront à faire une analyse, une synthèse et des exposés, que ce soit sous forme écrite ou orale. On a tendance, malheureusement souvent, à dire que l'enseignement appliqué ou des travaux pratiques sont essentiels, mais à les considérer comme des « bébelles » et des choses qui sont secondaires. C'est d'ailleurs pour ça que souvent on ne veut pas soi-même s'y impliquer en se disant que, dans le fond, ce qui est important c'est « ma » matière; en réalité les deux sont intimement liés. Je me souviens avoir retenu du rapport GOD de Laval la formule « apprendre à apprendre ». C'est vrai pour les étudiants, mais c'est aussi vrai pour les professeurs.

Mme la doyenne Thérèse Rousseau-Houle de la Faculté de droit de l'Université Laval :

Je ne suis entrée en fonction que le 20 mai. On a parlé de différentes méthodes pédagogiques. Il nous paraît que le problème majeur, je ne sais s'il est aussi évident dans les autres facultés, c'est la relation entre l'aspect cognitif et l'aspect clinique de nos enseignements. Nous avons tenté ces dernières années d'améliorer la dimension clinique de notre programme en instituant les cours de « tribunal-école » et de « services juridiques ». Nous avons tenté par des formules pédagogiques mieux adaptées : cas pratiques, séminaires, procès simulé, de mieux intégrer la formation fondamentale et la formation professionnelle.

Aux yeux des étudiants, nos efforts n'ont pas été couronnés de succès. Dans un sondage réalisé à la Faculté en 1984 et auquel ont répondu plus de 300 étudiants, 75 % d'entre eux ont jugé que le programme les préparait davantage aux études graduées qu'au marché du travail et ils ont déploré dans une même veine que le programme mette trop l'accent sur l'acquisition des connaissances et pas assez sur le développement des habiletés professionnelles.

De deux choses l'une, ou bien l'on poursuit mal cet aspect de la formation ou bien les étudiants veulent surtout des recettes, des techniques, ce qui n'est pas notre rôle.

Le deuxième point pour lequel j'aimerais également avoir le sentiment des autres facultés concerne le cours de « services juridiques ». Ce cours à prédominance clinique, puisqu'il comporte des stages à l'extérieur de la faculté, est-il très développé dans les autres facultés ?

M. Ernest Caparros :

Au sujet de la remarque de Mme Thérèse Rousseau-Houle sur les aspects plus ou moins pratiques de la formation, je pense qu'on a là une idée fondamentale. Ce n'est pas de la pédagogie à proprement parler, mais il faut savoir ce qu'on veut faire : quel est l'objectif de notre cours de droit ? En fait, je suis arrivé à la conclusion, et c'est tout à fait personnel, qu'il y a deux complexes d'infériorité concurrents : l'un dans les facultés de droit, l'autre dans les chambres professionnelles. Dans les facultés de droit, on se sent parfois complexé parce qu'on n'est pas assez pratique, et dans les chambres professionnelles parfois le complexe existe parce qu'elles ne sont pas assez théoriques dans leurs cours de formation. Le résultat, c'est que nous avons un marteau avec lequel nous voulons faire entrer une vis, et que les chambres ont un tournevis avec lequel elles veulent faire entrer un clou. Si chacun des corps qui s'occupe de la formation des étudiants faisait ce qui lui revenait, probablement qu'au bout de ligne on aurait de meilleurs professionnels. Les objectifs de ce qu'on veut faire m'apparaissent extrêmement importants ; voulons-nous que les étudiants acquièrent des aptitudes pratiques qu'on n'est pas en mesure de transmettre

et qui relèvent davantage de l'art de l'apprentissage, de ce qui est transmis aux apprentis par quelqu'un qui a le métier? Si je n'ai pas le métier, je ne peux pas le transmettre. Je pense qu'il y a là un problème. En fait, on est assis entre deux chaises au point de vue pédagogique, non pas parce qu'on n'a pas les méthodes pédagogiques en main, mais parce qu'on ne sait pas si on veut planter un clou ou faire entrer une vis! Certes, avec un marteau on peut planter une vis, mais au détriment de ses fonctions propres; de même, il serait possible de planter un clou avec un tournevis, mais outre le fait que l'on serait en train d'employer le mauvais outil, on risque de se pincer les doigts.

Monsieur le doyen Macdonald :

Permettez-moi trois commentaires sur « l'épistémologie » des propos du professeur Caparros et du vice-doyen Archambault. Premièrement, quant à l'analogie avec les sports, il faut distinguer, je crois, entre la pratique et la connaissance de la substance du droit; il n'est pas nécessaire de pratiquer le droit pour en connaître la substance.

Deuxièmement, en ce qui concerne la pédagogie, ne faut-il pas admettre qu'il est possible de connaître plus qu'on ne peut dire. Souvent nous connaissons beaucoup dans un domaine particulier, comme la pédagogie, même si nous ne pouvons exprimer avec précision ce que nous connaissons. Avec l'aide d'un pédagogue peut-être pouvons-nous commencer à formuler ce que nous connaissons, mais il n'est pas nécessaire de savoir formuler une idée avant de pouvoir agir sur la base de cette idée.

Troisième point d'épistémologie. Tout le monde a tendance à valoriser ce qu'il peut faire bien. Dans les Facultés de droit, nous recrutons comme professeurs les étudiants qui ont réussi à décrocher des A ou des A* (c'est-à-dire des étudiants qui ont montré des aptitudes pour la recherche juridique). Nous ne recrutons pas les jeunes sur leur capacité d'enseigner. En d'autres termes, dès le début, nous valorisons les collègues qui sont des chercheurs, et non pas des collègues qui sont des enseignants. Par notre processus de recrutement, nous assurons la continuité de nos valeurs, de notre méprise vis-à-vis de l'enseignement.

Communication
de Roderick A. Macdonald
Doyen de la Faculté de droit,
Université McGill

C'est avec plaisir que je viens aujourd'hui vous parler de l'expérience pédagogique de la Faculté de droit de l'Université McGill. Comme certains d'entre vous le savent, c'est ici même à Ottawa, alors que je

poursuivais mes études en droit civil, que j'ai pris la décision définitive d'entreprendre une carrière universitaire. C'est ici également que j'ai commencé à réfléchir sur la pédagogie et l'enseignement du droit.

Hier soir, ma femme m'a rappelé les deux textes que j'avais rédigés, pendant mes études il y a 10 ans, sur l'enseignement du droit. Le premier, intitulé « Buts et Valeurs d'une Faculté de droit », se voulait une critique de la survalorisation du droit dit « positif » et de la simple transmission des connaissances au moyen de cours magistraux seulement. Le deuxième, intitulé « La conspiration tacite de médiocrité en droit civil », était conçu pour défendre deux professeurs de la Faculté contestés par mes confrères de classe. L'un, qui enseignait *Les Biens*, n'avait pas voulu nous répéter les articles du *Code civil*; par le biais du droit des biens, il nous avait donné en réalité un cours de philosophie du droit, de science économique, d'histoire du droit et de méthodologie juridique. L'autre professeur n'avait pas voulu, lui non plus, nous livrer les articles du *Code* prédigérés; pour lui, *Les Libéralités* ne s'enseignaient pas sans une étude détaillée de la jurisprudence et sans faire état des testaments et des actes de donation employés dans la pratique quotidienne.

Aujourd'hui, une décennie plus tard, en relisant ces deux textes, je me rends compte que ce n'était pas simplement la forme de l'enseignement dispensé qui troublait mes confrères : c'était également le fond. C'est donc dire qu'il y a connexité d'une part entre le fond et l'orientation de n'importe quel cours et d'autre part les techniques pédagogiques. Puisque c'est ici que cette prise de conscience s'est amorcée, j'aimerais commencer par remercier sincèrement mes anciens professeurs de droit civil.

I. LA SITUATION ACTUELLE À MCGILL

Pour éviter que mes propos ne soient trop longs, je ne traiterais pas ici de l'histoire de l'enseignement à McGill. Mon collègue J. E. C. Brierley l'analysera dans son *Horace Read Memorial Lecture* à Halifax cet automne. Je dois dire également que mes propos ne reflètent pas une politique établie de la Faculté. En dépit de quelques conseils offerts dans le document "Handbook for Law Teachers", la Faculté n'a pas adopté de politique globale de l'enseignement.

Une appréciation de la pédagogie à McGill doit commencer par un rappel de sa situation particulière. Trois facteurs fondamentaux affectent notre enseignement. Premièrement, nous sommes une faculté offrant des cours de droit civil et des cours de *common law*. En conséquence, nos orientations pédagogiques sont à la fois dans la tradition civiliste et dans la tradition de *common law*. Il s'ensuit, surtout pour nos cours de droit fédéral — constitutionnel, administratif, travail, faillite, lettres de change — que nous offrons un enseignement plus global et plus éloigné de la pratique quotidienne. Deuxième facteur important, plusieurs de nos cours

sont offerts dans les deux langues et par des professeurs qui eux-mêmes ont reçu une formation juridique très variée. Ainsi, si certains de nos professeurs préfèrent donner des cours magistraux, d'autres optent pour un enseignement socratique, d'autres encore, pour un enseignement axé sur l'étude de cas-problèmes. Troisièmement, les professeurs de McGill ne constituent pas un groupe vraiment homogène. Nous avons des professeurs qui viennent de la plupart des provinces canadiennes de *common law*, des États-Unis, d'Australie, de Nouvelle-Zélande, d'Angleterre, des Pays-Bas, de Belgique, de France, de Yougoslavie. Nous avons même des Québécois. Par la force des choses, la majorité de nos professeurs appartiennent à une catégorie de juristes qui ont choisi sciemment de faire carrière dans l'enseignement et se perçoivent comme des universitaires. Ce ne sont pas des avocats qui pratiquent dans un domaine appelé enseignement du droit.

Malgré ces facteurs de nature à diversifier les méthodes pédagogiques, y a-t-il à McGill des objectifs pédagogiques poursuivis par l'ensemble des professeurs? Une réponse affirmative s'impose. Tous nos professeurs, je crois, tiennent aux trois objectifs suivants : la transmission de connaissances juridiques; l'enseignement des « habiletés juridiques » (en anglais on dit *legal skills*); le développement d'un esprit critique en droit. Pour atteindre ces objectifs, notre programme comporte quatre éléments : des cours et séminaires ordinaires; des *Tutorials* et tribunaux-écoles; des équivalences para-scolaires; des crédits spéciaux. Il est évident que le poids accordé à chaque objectif pédagogique varie parmi ces divers éléments du programme.

En ce qui concerne les cours ordinaires, il faut signaler qu'à cause de notre Programme national nous avons un fort pourcentage de cours obligatoires ou quasi obligatoires. De plus, la majorité d'entre eux sont des cours de droit privé. Dans le programme de B.C.L. par exemple, quelques 68 des 95 crédits sur trois ans sont obligatoires. De ces 68 crédits on compte 40 crédits de droit privé, dont 6 de *common law*. Si l'étudiant poursuit le Programme national (qui implique 125 crédits en quatre ans d'études), pas moins de 85 crédits sont obligatoires, dont 68 en droit privé. Cela veut dire que la plupart des cours ordinaires (mais non pas des séminaires) sont axés sur la transmission de connaissances et sur le droit privé. Ce dosage sert à faciliter le droit comparé. On voit dans l'étude des deux systèmes de droit privé la possibilité d'exposer les grands principes juridiques, les idées philosophiques, l'évolution du droit et d'autres fondements du droit positif actuel. La majorité de nos séminaires traitent en effet de droit comparé, de philosophie du droit ou d'histoire du droit. Par exemple, cette année, nous offrons un cours intitulé *Linguistic and Literary Approaches to Law*, ainsi que deux cours sur l'histoire du droit, et trois cours de philosophie du droit. Dans ces séminaires, l'enseignement n'est que rarement magistral et l'on cherche avant tout à développer un esprit critique chez l'étudiant.

Notre programme comporte aussi plusieurs espèces de travaux pratiques. Tout d'abord, en première année, l'étudiant suit un programme obligatoire de *Tutorials*. Dans le cadre de ce programme, l'étudiant entreprend des recherches à la bibliothèque, rédige des comptes-rendus, commente la jurisprudence et analyse la législation dans des groupes d'une dizaine de personnes. Le *Tutorial* est dirigé par un professeur et un étudiant de troisième ou quatrième année. L'étudiant doit ensuite participer à deux sessions obligatoires de tribunal-école, en première année et en deuxième année. Il peut également participer à plusieurs tribunaux-écoles volontaires interfacultaires. Troisièmement, il y a cinq ans, nous avons instauré un *Minimum Writing Requirement* selon lequel chaque étudiant doit rédiger au moins une dissertation juridique. Ce travail peut être soit un mémoire de trois crédits (*Term Essay*), soit un travail dans le cadre d'un séminaire, mais doit être d'une longueur d'au moins 50 pages. Chacun de ces travaux pratiques est orienté vers les « habiletés juridiques ».

Les équivalences para-scolaires constituent le troisième élément de notre programme pédagogique. Nous accordons des crédits académiques aux membres du Comité de rédaction de la Revue de droit de McGill. Il en va de même pour le *Board of Student Advisers*, qui est responsable des *Tutorials*, de même que pour le *Moot Court Board* qui organise notre programme de tribunal-école. Cela veut dire que chaque année environ 50 étudiants participent à ces activités créditées en dehors de leurs cours. Encore une fois, nous considérons que ces activités servent à développer leurs « habiletés juridiques ».

Le dernier élément de notre programme consiste en crédits spéciaux : soit des cours hors de la faculté, soit des cliniques juridiques. Nos étudiants peuvent poursuivre jusqu'à six crédits non juridiques dans d'autres facultés. En principe nous encourageons les étudiants à suivre des cours dans d'autres facultés pour compléter l'enseignement juridique. Cette initiative interdisciplinaire nous fait nous interroger sur l'opportunité à monter un programme B.A./B.C.L. Nos étudiants peuvent également participer à des cliniques juridiques, sur le campus ou en ville. Sans offrir un programme de clinique à la faculté, nous voyons là une occasion pour l'étudiant intéressé d'obtenir une expérience pratique.

De ce tour d'horizon de notre programme actuel il est clair que la plupart de nos expériences nouvelles en pédagogie sont entreprises en dehors des cours ordinaires. Pour combler les lacunes de l'enseignement traditionnel, on a choisi, plutôt que d'obliger les professeurs à donner telle ou telle sorte d'enseignement, d'établir de nouveaux cours ou de nouveaux programmes conjoints comme le programme « Law/M.B.A ». L'utilisation de nouvelles technologies telles que les ordinateurs et les appareils audiovisuels, est un de ces domaines, et j'avoue que c'est probablement l'aspect de notre programme pédagogique le moins réussi. Je crois que la raison vient du fait que nos professeurs eux-mêmes ne savent pas utiliser ces technologies. Si jamais nous tentons vraiment de démarrer une pédagogie

axée sur les ordinateurs et l'informatique, il nous faudra recruter des professeurs experts dans le domaine.

II. LES DÉFIS PÉDAGOGIQUES MAJEURS DE LA FACULTÉ

Si j'avais à identifier les grands défis pédagogiques de la Faculté, je les grouperais sous trois rubriques : les étudiants; le programme; les professeurs. Je traiterai de chacune brièvement.

Bien qu'on prétende que le droit est un domaine professionnel qui attire les meilleurs étudiants, il faut admettre, malheureusement, que quelques-uns de nos étudiants sont mal préparés. Le professeur Auger a déjà mentionné ce facteur. Cependant, lorsque tous les étudiants mal préparés le sont au même niveau, les professeurs peuvent tenter de corriger la situation en les traitant tous de la même façon. Malheureusement, à McGill, le phénomène des Cégépiens cause d'énormes difficultés. Bien qu'environ 25 de nos étudiants débutants soient des Cégépiens, la majorité des étudiants de première année sont des diplômés de premier cycle, et plusieurs ont complété des études de maîtrise ou de doctorat. Évidemment, c'est très difficile d'enseigner un cours de première année si la classe comprend à la fois un étudiant de 17 ou de 18 ans, cégépien, et un étudiant qui a un doctorat en science économique, âgé de 28 ans. C'est presque la même situation qui s'est produite avec les petites écoles rurales où on trouvait quatre ou cinq années mélangées dans la même salle de cours avec seulement un professeur.

Il faut dire que le problème est quelque peu résolu parce que la plupart des Cégépiens choisissent des cours en obligations, en biens, en procédure civile et en constitutionnel, donnés en langue française où ils sont majoritaires. Mais si les sections en langue française minimisent la difficulté en première année, le problème réapparaît en deuxième, quand tous les étudiants doivent suivre le même cours de corporations, de fiscal, de *torts*, etc. Par conséquent, on voit souvent un taux d'échec assez élevé parmi les cégépiens en deuxième année. Trouver un moyen de donner un enseignement valable pour tous nos étudiants demeure un défi majeur.

Notre deuxième grand défi, qu'on retrouve, je crois, dans toute l'Amérique du Nord, est de maintenir l'intérêt de nos étudiants après la première année. Le problème est plus prononcé chez nous à cause de notre quatrième année. L'enseignement pendant les années qui suivent la première, n'a pas l'attrait de la nouveauté, ni l'élément de risque que comporte pour un étudiant la première année de droit. Par leur côté répétitif, les 2^e, 3^e et 4^e années poussent nos étudiants à chercher la nouveauté ailleurs et plusieurs travaillent à temps partiel pour des bureaux d'avocats. Trouver un moyen pour rendre le programme plus intéressant, par les séminaires, l'informatique, les ordinateurs, etc. constitue donc, un deuxième grand défi.

Si la diversité d'expériences et de connaissances des étudiants et la répétition dans le programme sont des défis importants, il faut quand même admettre que la responsabilité pédagogique réside, pour l'essentiel, chez les professeurs. Souvent les professeurs sont des excellents juristes, mais ne savent pas enseigner, du point de vue purement technique. Ce problème existe surtout chez les chargés de cours. Parce que nous avons choisi comme politique d'attacher autant que possible nos professeurs de carrière aux deux premières années, les chargés de cours donnent presque le tiers de nos cours de 3^e et 4^e années. Ces cours, souvent présentés comme des cours « pratiques », ne consistent généralement que dans un exposé des « histoires de guerre », c'est-à-dire, de la dernière cause plaidée ou du dernier dossier où s'est illustré le professeur.

Mais il faut dire que quelques-uns de nos professeurs de carrière éprouvent, eux-aussi, des difficultés pédagogiques. Ces difficultés sont multiples. Certains conçoivent l'enseignement comme un processus unidirectionnel, ce qui est une erreur sur le plan pédagogique. D'autres refusent de considérer que l'évaluation fait aussi partie du processus d'enseignement. Finalement, quelques professeurs montrent une réticence à essayer de nouvelles techniques — l'audio-visuel, l'ordinateur, la méthode des cas-problèmes, les travaux pratiques —, préférant enseigner de la même manière qu'on leur a enseigné. Trouver donc les moyens pour encourager ces professeurs à reconnaître l'importance de la pédagogie, indépendamment du contenu des cours, est notre troisième grand défi.

Pour pallier ces difficultés, nous avons pris certaines mesures. Tout d'abord, nous envisageons une réduction du nombre de cours obligatoires en 3^e et 4^e années. Même si cela n'est pas une solution acceptée par tous nos professeurs, je crois, quand même, que notre faculté accepte qu'une réduction des cours obligatoires dans les matières traditionnelles va permettre une augmentation des séminaires et autres formes d'enseignement. Autrement dit, si on veut combler les lacunes d'un enseignement traditionnel par l'établissement de nouvelles formes d'encadrement pédagogique, il est nécessaire de réduire le nombre des cours obligatoires pour permettre aux étudiants de profiter de telles options.

Notre deuxième approche pour améliorer l'enseignement, c'est de réduire la charge d'enseignement des professeurs. Depuis cinq ans, la moyenne a baissé de 12 à 10 crédits par professeur. Pour accomplir cette réduction, nous avons décidé de ne dédoubler les cours qu'en première année. Au lieu d'avoir deux cours de 45 étudiants chacun, nous n'offrons maintenant qu'un seul cours de 90 étudiants. Nous avons par conséquent quelques très grosses classes, mais également la possibilité de donner au professeur non seulement une charge réduite mais aussi l'occasion de donner des séminaires dans un domaine de sa spécialité. En d'autres termes, nous avons acheté des séminaires approfondis aux prix d'un ennui accru chez les étudiants qui suivront les cours conventionnels dispensés par des chargés de cours.

L'instauration d'un régime d'évaluation continue constitue une initiative supplémentaire. Il est maintenant accepté qu'en principe on doit prévoir au moins deux exercices par semestre dans les cours de 3^e et 4^e années. L'évaluation continue oblige les étudiants à assister aux cours et à réduire leur travail à temps partiel. Elle a aussi pour effet d'obliger les professeurs à donner des cours qu'on ne peut réussir en se contentant de « brûler la chandelle par les deux bouts » la veille de l'examen final.

III. CONCLUSION

J'aimerais terminer cet exposé sur notre expérience pédagogique à McGill par deux observations d'actualité et une observation sur l'avenir. Tout d'abord, malgré une importante contribution étudiante dans plusieurs domaines académiques — programme, recrutement des professeurs, admission des étudiants —, celle-ci demeure consultative et non pas décisionnelle. Le contrôle du contenu des cours et le contrôle de l'attribution des crédits relèvent exclusivement du corps professoral.

D'autre part, en dépit de fortes pressions pour que soient offerts des cours dits « de pratique », nous sommes réticents à monter dans le cadre de notre programme de base des cours d'art oratoire, de négociation, de techniques de plaidoirie, etc., et nous n'envisageons pas d'intégrer au programme une clinique permanente. Nous acceptons qu'il y ait des choses importantes qu'on ne peut pas faire comme professeur, parce qu'on n'a ni l'expérience, ni les aptitudes nécessaires pour les poursuivre.

Dernière observation. Nous trouvons que les candidats à un poste d'enseignement sont aujourd'hui bien meilleurs que ceux qui cherchaient des postes à l'Université il y a même 10 ans. Les candidats ont une meilleure formation avant de commencer leurs études en droit. Ils ont également pris tôt la décision, dans leurs études juridiques, de poursuivre une carrière dans l'enseignement et, par conséquent, se sont orientés vers un programme d'études plus rigoureux et plus théorique pendant leur licence. Enfin, les candidats s'intéressent à l'enseignement pour y faire carrière.

En fin de compte, si on se considère avant tout comme un universitaire plutôt que comme un avocat, n'est-il pas normal de s'intéresser davantage à la pédagogie?

Communication
du Dr Bernard Lefebvre
Directeur de l'Office de développement pédagogique,
Faculté des sciences de la santé, Université d'Ottawa

Monsieur le vice-doyen, je vous remercie de m'avoir invité, mais à titre de médecin, je n'ai pas vraiment de diagnostic à donner. Je suis venu ici pour apprendre et aussi pour entrer en contact avec une faculté

particulièrement proche de celle des Sciences de la santé, au moins par ses problèmes. Je retrouve à peu près les mêmes questions, les mêmes débats, les mêmes interrogations que sur le Chemin Smyth. Je suis frappé par la correspondance entre les problèmes pédagogiques de ces deux facultés professionnelles.

En premier lieu, je constate le souci pédagogique qui se manifeste dans la faculté. Les professeurs sont insatisfaits de leur rendement pédagogique même si les étudiants, eux, semblent heureux de l'enseignement qu'ils reçoivent. Madame Viau a dit que la plupart des réformes pédagogiques naissent des révolutions étudiantes. Ici, les étudiants ne sont pas tellement révolutionnaires, mais les professeurs sont prêts à faire des changements.

Je remarque en deuxième lieu, qu'on a parlé énormément de méthodes et de programmes d'enseignement, mais pas beaucoup d'évaluation. Or, le grand moteur du changement pédagogique, c'est l'examen. Toutes les innovations en éducation ne réussissent que si elles correspondent à un besoin des étudiants par rapport à l'examen. Il faut se mettre dans la peau des étudiants, ou se remettre dans la peau de l'étudiant qu'on a été. La première préoccupation, c'est de passer l'examen. Si cet examen n'a pas changé depuis trente ans, on aura beau vouloir changer l'enseignement, c'est toujours le même examen que les étudiants vont préparer. Il y a une solution : C'est de rendre l'examen conforme à ce que les étudiants devront faire dans leur vie professionnelle. La Faculté de droit civil devra se pencher sur ses examens d'abord, avant de réformer ses méthodes d'enseignement. Le problème est de taille. Comme en médecine, l'École professionnelle décerne à ses étudiants un certificat de compétence; ce sont le Barreau, le Conseil médical du Canada et les Collèges provinciaux qui leur donnent le permis d'exercice. En fin de compte, l'examen final, celui qui donne le droit de pratique, ce n'est pas la faculté qui le détermine directement. Il faut quand même, si on veut faire évoluer notre pédagogie, repenser nos méthodes d'évaluation de la compétence des étudiants parce que c'est absolument fondamental. Tous les efforts qu'on a pu faire — selon les témoignages que nous venons d'entendre — ont eu peu d'effet parce qu'ils ne visaient pas à des changements au niveau de l'évaluation. Nos étudiants sont à peu près à l'épreuve des professeurs. Ils se préparent aux examens, ils les passent. Ensuite, comme ce sont des gens brillants et adaptables, ils finissent par devenir de bons praticiens. Je ne suis pas sûr que l'examen mesure les compétences qu'on attend d'eux dans la vie professionnelle. Il est important, de réfléchir sur ses méthodes d'enseignement, de les examiner et de les améliorer. Mais il est encore plus important, d'améliorer ses méthodes de mesures et de s'assurer que l'on mesure vraiment ce qu'on doit mesurer.

Je constate enfin que la plupart d'entre nous avons conscience de notre incompétence en matière d'éducation. Si j'avais été aussi mal préparé à exercer comme médecin que je l'ai été comme enseignant, je

me considérerais comme un imposteur ou un charlatan. Par la force des choses, il est impossible de se préparer d'avance à une carrière d'enseignant universitaire. Mais une fois qu'on l'est devenu, il est possible d'apprendre à mieux faire son travail. J'en arrive à un plaidoyer *pro domo* : le support de l'enseignant universitaire est excessivement important. L'institution, département, faculté ou Université, doit absolument aider ses professeurs à devenir de meilleurs enseignants. Il ne suffit pas de dire : « on n'a pas de problèmes, il n'y a personne qui aille chez le doyen ». On peut enseigner mieux, on peut devenir de meilleurs professionnels de l'enseignement. Et comme cela ne peut pas se faire avant l'engagement, il faut que cela se fasse après. On a parlé, en passant, d'évaluation de l'enseignement. Et c'est important. On se trouve très progressiste parce qu'on a mis sur pied l'évaluation des professeurs par les étudiants. Mais cela ne veut rien dire en termes de progrès, s'il n'y a pas de mécanisme en place pour aider les enseignants à progresser. L'évaluation des professeurs, faite par les étudiants ou autrement, doit s'appuyer sur un système de formation de l'enseignant.

DÉBAT

Dr Bernard Lefebvre :

Je ne peux pas résister aux parallèles qui existent entre la clinique en droit et en médecine. Depuis toujours, nous avons eu de l'enseignement clinique qui couvre aujourd'hui, un peu plus que le tiers des études médicales. Et je me demande s'il n'y aurait pas possibilité de développer un modèle semblable de cléricature qui soit davantage sous le contrôle de la Faculté de droit. Le grand avantage en médecine, c'est qu'il y a des institutions comme les hôpitaux, où il est relativement facile de le faire. Mais j'imagine qu'il y a des institutions en droit (la cour, les bureaux d'avocats de la Couronne etc.) qui pourraient fonctionner à ce niveau vis-à-vis des étudiants de la même façon. C'est une idée qui m'est passée par la tête, j'ai voulu vous en faire part.

Monsieur le doyen Macdonald :

Malheureusement, à McGill, notre programme de cliniques n'est pas aussi développé qu'on le souhaiterait, cela pour des raisons financières. Actuellement, nous créons deux sortes de cliniques. Tout d'abord, il y a la clinique étudiante du campus parrainé par l'Association des étudiants, où trois avocats de pratique privée œuvrent comme personnes ressources. Chaque année, une trentaine d'étudiants participent à cette clinique. Mais ce n'est pas une clinique reconnue par le Barreau, ce qui veut dire que

les étudiants ne peuvent pas vraiment donner de conseils juridiques. Ils dispensent plutôt de l'information juridique.

La deuxième sorte de cliniques relève du cours *Legal Clinic*, qui a une valeur de deux crédits par semestre. Il y a environ douze cliniques ou bureaux d'Aide juridique dans la région de Montréal où nous plaçons des étudiants. Le programme est organisé par un professeur de la Faculté, qui doit établir, avec le directeur du bureau d'Aide juridique concerné, un programme individuel pour chaque étudiant. C'est-à-dire que le professeur va « négocier » le nombre de dossiers que l'étudiant doit voir, le nombre d'écrits nécessaires pour répondre aux exigences de la faculté, etc.

En d'autres termes, étant donné que seulement douze étudiants par année peuvent participer au cours *Legal Clinic*, il faut conclure qu'il n'y a pas vraiment de programme de cliniques organisé par la Faculté.

M. Jean Goulet :

Je vais refaire le même chemin, mais à l'inverse, soit en allant du Droit vers la médecine. Comme on l'a déjà soulevé à deux reprises, une fois par l'entremise de Jacques Auger et une autre fois par celle du Docteur Lefebvre*, je voudrais revenir à mon tour sur les difficultés d'ordre logistique qui découlent de l'enseignement clinique.

Ces problèmes s'expriment parfois fort simplement, puisqu'ils résident, par exemple dans le nombre d'étudiants que ces enseignements peuvent accueillir.

Revenant à l'informatique, je me suis demandé dès lors, si les techniques de simulation n'arriveraient pas à nous tirer d'affaires à ce chapitre.

Le lien que je fais avec la médecine passe par le système *PLATON*, que j'ai eu la chance de pouvoir utiliser à la maison pendant un certain temps. On retrouvait alors dans ce système un programme fort ingénieux qui avait un accident d'automobile pour scénario de fond. Il s'agissait de sauver de la mort un blessé grave dans un temps donné.

Pour ma part, j'ai laissé périr mon patient à trois reprises, mais un médecin, qui a aussi tenté sa chance, l'a perdu également trois fois, le laissant par inadvertance s'étouffer jusqu'à son dernier soupir. En méditant sur le cadavre, je me suis dit que ce programme devait avoir pour fonction pédagogique principale d'aiguiser les réflexes des apprentis médecins.

Le docteur Lefebvre connaît sans doute ce programme qui a été fait par le Collège des médecins du Canada.

* Seule la communication du Dr Lefebvre a été reproduite plus haut.

Dans un même ordre d'idées, je me souviens d'avoir lu également la description d'un système simulant la gérance d'une ville. Ce programme était utilisé, me semble-t-il, par Harvard Law School. L'article auquel je fais référence a été publié par le *Journal of Legal Education*, il y a une dizaine d'années.

Monsieur le doyen Macdonald :

L'utilisation des ordinateurs en recherche et en enseignement devient, à McGill, une priorité. L'été dernier, nous avons acheté trois *Apple Mackintosh* pour la bibliothèque. Mais, s'il est facile à faire (et à enseigner) de la recherche juridique par ordinateur à partir des banques de données telles que *WEST-LAW*, *QUIK-LAW*, et *SOQUIJ*, il n'est pas aussi évident d'utiliser l'informatique dans les salles de cours. Y a-t-il des programmes déjà existants pour le droit des biens ou des obligations par exemple?

M. Jean Goulet :

Je pense qu'il y a plusieurs façons d'aborder cette question.

Il y en a une, plus traditionnelle, que l'on connaît mieux dans nos facultés; elle concerne l'accès et l'utilisation des banques de données. On y a fait appel à l'époque grâce à *DATUM* à Montréal ou *MODUL/Déploi* à Québec. Dans de tels cas, le praticien conçoit une recherche qui requiert la maîtrise d'une habileté, d'un *skill*, qu'il faut enseigner à nos étudiants. Il devient évident que ces derniers vont se retrouver inévitablement confrontés à des situations où ils devront se tirer d'affaires dans de telles circonstances. C'est là un premier aspect, mais il y en a d'autres.

Parlant pédagogie, retenons par exemple celui des didacticiels, à propos duquel vous vous posiez des questions tantôt, vous demandant ce qui est disponible à l'heure actuelle dans ce domaine.

Y a-t-il des programmes déjà faits qui puissent enseigner le Droit? Il y en a quelques-uns au système *PLATON*, dont certains sont excellents. Je porte d'ailleurs à ce système une vive admiration. *PLATON* exploite le médium informatique avec la même habileté qu'on le fait pour la télévision à *Sesame Street*, par exemple.

En revanche, il faut bien avouer que de tels programmes sont à peu près inexistantes chez nous au Québec, pour le Droit en tous cas. Pour combler cette carence, deux tactiques sont possibles; ou on importe des programmes que l'on traduit ensuite, mais cela suscite les problèmes d'adaptation que l'on devine!, ou on en crée nous-même pour nos propres fins.

Je pense qu'il va falloir que nous concevions nos propres didacticiels, mais cela coûte très cher! Jusqu'à quel point doit-on investir des ressources dans de tels projets? Il faut prévoir ici une norme de quelque 100 heures de travail par heure de cours, pour programmer en ce sens vos *Macintosh*, nos *PC* ou mon *TRS-80*.

Telle est en tous cas mon expérience personnelle. Je m'étais dit au départ, en préparant la rédaction d'un didacticiel sur la qualification des biens, que je rédigerais en un après-midi, un petit programme de 60 lignes! Le travail m'a pris plusieurs mois, et je devrais encore recommencer parce que je n'en suis pas tout-à-fait content.

Il reste enfin un dernier aspect que nous avons abordé ce matin et qui, me semble-t-il, n'est jamais étudié par personne. C'est celui qui concerne l'effet d'apprentissage de l'étudiant qui structure son propre programme. Je voudrais bien continuer cette expérience que j'avais amorcée chez nous...

Lorsqu'un étudiant rédige un programme, il se trouve confronté au problème fondamental de l'information; il doit à un certain moment prendre position. Toute sa matière doit forcément se résoudre en 0 ou en 1. En structurant sa matière, il doit forcément en faire en même temps l'apprentissage.

Il y avait bien une douzaine d'années que j'enseignais les biens lorsque je me suis essayé à la rédaction du didacticiel sur la qualification des biens dont je parlais tantôt. Je me suis vite aperçu en cours de rédaction que plusieurs aspects de la matière m'avaient échappé à venir jusque là.

Voilà une facette du problème qui n'a été considérée par à peu près personne. Je crois qu'on devrait travailler encore plus à cette forme d'apport de l'informatique à la pédagogie du Droit.

Monsieur le doyen Macdonald :

Puis-je poser une question supplémentaire? Si on veut permettre aux étudiants de créer leurs propres programmes pour l'ordinateur, combien cela va-t-il coûter à l'heure, et combien d'heures de travail cela va-t-il nécessiter?

M. Jean Goulet :

La micro-informatique confère des avantages économiques considérables. Il suffit ainsi de payer son micro-ordinateur et l'équipement qui l'entoure, pour devenir autonome. On n'a plus à verser au centre de calcul les montants faramineux qui ont fait le cauchemar de *DATUM* à Montréal et de *MODUL/Déploy* à Québec. Il suffisait alors de téléphoner

à l'analyste de système pour lui dire « Bonjour! », et on avait déjà dépensé dix sous. La micro-informatique règle donc ici un problème épineux.

Maintenant... Va-t-on payer en argent l'étudiant qui rédige le didacticiel? Est-ce qu'on le payera plutôt en crédits? Ce travail peut-il équivaloir à un travail pratique? Doit-on intégrer cet étudiant à une structure établie, ou doit-on le laisser autonome? Voilà encore autant de facettes du même problème...

Chez nous, les choses n'ont rien coûté à venir jusqu'à maintenant parce que les étudiants travaillaient dans le cadre d'un cours précis, mais il faut envisager néanmoins que nos facultés devront prévoir de faire des mises de fonds à ce chapitre. De combien?

Je ne sais pas, mais quitte à passer pour naïf, je crois que notre problème principal n'est pas relié à l'argent, mais au temps. Avec un peu d'efforts et d'imagination, on finit toujours par trouver de l'argent. L'ampleur du projet définit lui-même les paramètres subséquents du défi qu'on s'est donné.

Quoi qu'il en soit, je ne pense pas qu'il y ait vraiment besoin d'investir des millions dans ce type d'entreprise pour arriver à quelque chose. Le problème qui nous est posé, en est un avant tout de temps et de conviction.