



QUELLE FORMATION POUR QUELS JURISTES AU JAPON?

Isabelle Juliette Giraudou

► **To cite this version:**

Isabelle Juliette Giraudou. QUELLE FORMATION POUR QUELS JURISTES AU JAPON?: La question des compétences professionnelles visées par les professeurs de droit dans leurs pratiques d'enseignement. 2016. hal-01408193v2

HAL Id: hal-01408193

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01408193v2>

Preprint submitted on 22 Dec 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

QUELLE FORMATION POUR QUELS JURISTES AU JAPON?

La question des capacités professionnelles visées par les professeurs de droit dans leurs pratiques d'enseignement¹

Isabelle GIRAUDOU

Professeure adjointe, Faculté de droit, Université Meiji Gakuin (Tokyo)
Chercheure associée, Institute of Comparative Law, Université Waseda (Tokyo)

Le développement au Japon des pratiques innovantes de formation juridique : éléments de contexte

La nécessité d'adapter la formation des professionnels du droit à la complexité des besoins juridiques contemporains et à la progressive diversification des métiers du droit fait désormais l'objet d'une abondante littérature. La question n'en reste pas moins entière pour les professeurs de droit de savoir comment appréhender, dans leurs activités d'enseignement, « *le jeu de connaissances utiles à ce que nous appelons la pratique* »². Cette question concerne aussi le Japon – dont on peut se demander si, en matière de formation des professionnels du droit, il ne serait pas tout à la fois exemplaire de « ce qu'il ne faut surtout pas faire » et représentatif de ce qu'il est, malgré tout, possible de construire.

Jusqu'au milieu des années 2000, l'enseignement juridique au Japon n'était pas « professionnalisant » au sens où les facultés de droit n'avaient pas pour vocation

¹ Ce 'working paper' présente les principaux éléments de ma contribution à la recherche collective sur "Les pratiques innovantes de formation des professionnels du droit", conduite dans le cadre de la Mission de recherche Droit et Justice (ministère de la Justice-CNRS), 2016. Il s'appuie à titre principal sur une recherche en cours sur les transformations de l'enseignement du droit au Japon; voir: I. Giraudou, « Comparative Study of Law – Entre didactique juridique et théorie (élémentaire) du droit global », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, vol. 72, 2014, n° 1, p. 51-72; I. Giraudou, « L'enseignement du droit par cas au Japon: une formule pédagogique du droit 'global'? », in M.-C. Ponthoreau (ed.), *La dénationalisation de l'enseignement juridique – Comparaison des pratiques*, Varenne, 2016, p. 161-181; ainsi que: I. Giraudou, D. Yokomizo, « 'What is it that we do when we say we teach law?' Globalisation de l'enseignement du droit et pratiques de formation par cas au Japon », in P. Ancel, L. Heuschling (eds.), *La transnationalisation de l'enseignement du droit*, Larcier, 2016, p. 215-240. À noter: ce 'working paper' adopte une démarche réflexive, l'auteure ayant été associée à certaines des pratiques de formation mentionnées; voir D. Farber, S. Sherry, « Telling Stories out of School: An Essay on Legal Narratives », *Stanford Law Review*, vol. 45, 1992, en particulier p. 817-828.

² V. Forray, « Qu'est-ce qu'une 'faculté' de droit ? De la philosophie au droit », in H. Dedek, S. Van Praagh (eds.), *Stateless Law, Evolving Boundaries of a Discipline*, Ashgate, 2015, p. 185.

première de former des futurs praticiens³. C'est entre 2004 et 2005 que plus de soixante-dix *Law Schools* (*hōka daigakuin*) sont créées⁴, pilier d'une réforme du système de la justice ayant pour objet non seulement l'augmentation du nombre des avocats, mais aussi l'amélioration de leur formation. Établies pour la plupart dans les universités existantes, ces nouvelles *Law Schools* dispensent un enseignement au niveau *post graduate* sur deux ou trois ans selon que les étudiants ont antérieurement suivi ou non une formation dans une faculté de droit. Dorénavant, la formation en *Law School* est en principe requise pour présenter l'examen du barreau (*shihō shūshūsei*). Fortement influencé par le modèle américain⁵, le nouveau système japonais de formation des professionnels du droit s'en distingue toutefois sur plusieurs points⁶. Fruit d'un délicat compromis, ces nouvelles *Law Schools* coexistent en effet avec les anciennes facultés de droit⁷ qui continuent de dispenser un enseignement juridique aux niveaux *under graduate* (*hōgakubu*, soit quatre années)⁸ et *post graduate* (*hōgaku kenyūka*, soit deux

³ Voir S. Miyazawa, « Legal Education and the Reproduction of the Elite in Japan », *Asian Pacific Law and Policy Journal*, vol. 2, 2000, p. 7-8.

⁴ Le nombre de demandes d'accréditation dépassa de loin les anticipations, selon lesquelles une vingtaine d'universités tout au plus devaient tenter d'ouvrir une *Law School* – ce nombre correspondant approximativement à celui des facultés de droit dont au moins dix étudiants sont admis au *LTRI* après avoir passé l'examen du barreau (traditionnellement, environ un tiers des admis au *LTRI* sont issus des universités les plus compétitives : soit les universités publiques de Tokyo et de Kyoto, et les universités privées Waseda, Chuo et Keio).

⁵ Plusieurs délégations japonaises furent ainsi missionnées aux États-Unis et, réciproquement, nombreuses furent les visites effectuées au Japon par des universitaires états-uniens avant la réforme ou pendant les premières années de sa mise en oeuvre. La plupart de ces visites ont fait l'objet de publications. Pour une liste indicative de ces travaux (non limitée aux échanges Japon-États-Unis), voir J. Maxeiner, K. Yamanaka, « The New Japanese Law Schools: Putting the Professional into Legal Education », *Pacific Rim Law & Policy Journal*, vol. 13, 2004, n° 2, p. 313, note 45. Pour un bref aperçu du développement historique (*via* « transplants ») de l'enseignement du droit au Japon, voir notamment M. Omura *et als.*, « Japan's New Legal Education System : Towards International Legal Education? », *ZJapanR / JJapan.L.*, n° 20, 2005, p. 41-44.

⁶ Historiquement, l'Allemagne exerça une forte influence sur le développement du système d'enseignement du droit dans le Japon du 19^{ème} siècle; voir J. Matsuda, « The Japanese Legal Training and Research Institute », *American Journal of Comparative Law*, vol. 7, 1958, n° 3, p. 366-379.

⁷ Indépendamment des *Law Schools*, l'enseignement juridique est encore dispensé au Japon dans près de 40 universités nationales (une quinzaine assurant une formation aux niveaux *under-* et *post graduate*, une dizaine assurant une formation au niveau *post graduate* exclusivement, une quinzaine offrant une spécialisation), quelques universités municipales, et près de 80 universités privées.

⁸ Soit une année environ d'enseignements généraux (*kyōyō kyōiku*, ou *liberal arts*), que tous les étudiants – y compris ceux inscrits en faculté de droit – sont tenus de suivre; à laquelle s'ajoutent trois ans environ d'enseignements juridiques (*hōgaku kyōiku*). *Kyōyō kyōiku* comprend un enseignement de langue (anglais langue obligatoire, et une seconde langue étrangère – ou *daini-gaikokugo* – au choix de l'étudiant), ainsi que différents enseignements en sciences dures et sciences humaines et sociales; selon les universités, une initiation à l'informatique et aux techniques de la recherche est aussi proposée. Les facultés de droit (*hōgakubu*) comprennent généralement trois départements: droit privé (*shihō*), droit public (*kōhō*), et sciences politiques (*seiji*) – les étudiants choisissant généralement un département avant même d'intégrer la première année, sachant qu'ils auront tous à suivre un ensemble d'enseignements obligatoires; au titre des matières

années de master et trois de doctorat), la grande majorité des étudiants concernés se destinant à la fonction publique, au monde de l'entreprise ou, dans une moindre proportion, à la carrière universitaire⁹. En outre, et plus singulièrement encore, les nouvelles *Law Schools* s'inscrivent dans un « processus »¹⁰ de formation auquel participe également le *Legal Training and Research Institute (Shihô Kenshû-jo, ci-après : LTRI)* qui, sous la houlette de la Cour suprême, continue de dispenser une formation professionnelle aux candidats ayant réussi l'examen du barreau, sur une période désormais réduite à un an. Au lendemain de l'adoption de la réforme, certains ont ainsi pu observer : « *In the end, the new Japanese law schools will be decidedly Japanese institutions* »¹¹.

Parallèlement, on a assisté ces dernières années à la mise en place accélérée dans plusieurs *Schools of Law* de nouveaux programmes dits « internationaux », dispensés en partie ou intégralement en langue anglaise (*Content and Language Integrated Learning*¹²). Il s'agit en effet d'attirer un nombre croissant d'étudiants étrangers dans les universités japonaises, d'encourager la mobilité des étudiants japonais, de renforcer à cette fin le développement des collaborations avec des institutions d'enseignement et de recherche hors Japon, et d'internationaliser le personnel enseignant dans une plus large proportion. Lancé au début de l'année 2014, le *Top Global University Project (Sûpâ gurôbaru daigaku sôsei shien)* est ainsi destiné à soutenir une trentaine d'universités choisies comme fer de lance de l'internationalisation de l'enseignement supérieur¹³ – dont une dizaine

optionnelles, figurent en général au programme les relations internationales, l'économie, ou le *management*. Aux cours magistraux s'ajoutent un certain nombre de séminaires regroupant des effectifs plus réduits.

⁹ Voir notamment Eric A. Feldman, « Mirroring Minds: Recruitment and Promotion in Japan's Law Faculties », *American Journal of Comparative Law*, vol. 43, 1993, n° 3, p. 469.

¹⁰ Voir Justice System Reform Council, *Recommendations of the Justice System Reform Council – For a Justice System to Support Japan in the 21st Century*, June 2001, pt 2.1 (accessible en ligne: <http://japan.kantei.go.jp/judiciary/2001/0612report.html>).

¹¹ J. Maxeiner, K. Yamanaka, « The New Japanese Law Schools: Putting the Professional into Legal Education », *op. cit.*, p. 316.

¹² Ou, plus exactement, *English-Medium Instruction*. Observons que l'enseignement du droit en langue étrangère, non limité à l'anglais, a fait l'objet au Japon de quelques tentatives intéressantes. Ainsi de l'expérience conduite par la faculté de droit de l'université de Niigata qui (jusqu'en 2004) proposait aux étudiants de premier cycle un enseignement juridique partiellement « bilingue » en anglais, en allemand, en français, ou en chinois, au choix. L'auteur du présent chapitre a ainsi eu la chance de participer pendant trois ans à cette expérience pédagogique dont l'objectif était de sensibiliser les étudiants japonais à la diversité des cultures juridiques et de les familiariser avec l'approche comparée du droit – ce, à travers une langue étrangère (en l'occurrence, le français) utilisée en cours simultanément avec le japonais. Quoiqu'ayant fait ses preuves, cette expérience prit fin avec la mise en place à l'université de Niigata d'une *Law School* – qui a dû récemment mettre la clé sous la porte...

¹³ S'ajoute aux 13 universités sélectionnées par le ministère japonais de l'Éducation, de la Culture, des Sports,

pressenties pour figurer, d'ici 2020, parmi les cent meilleures universités du classement mondial. Les faits ne sont cependant pas toujours à la hauteur des ambitions affichées et, à trois ans de l'échéance sus-visée, il est peu probable que les objectifs annoncés soient atteints.

Or, ce double mouvement de professionnalisation et d'internationalisation s'accompagne d'une transformation plus ou moins significative non seulement du contenu de l'enseignement du droit mais aussi des modes de formation juridique. Tant dans les *Law Schools* que dans les *Schools of Law*, un ensemble de formations innovantes ont ainsi vu le jour qui, comme dans de nombreux autres pays, renvoient à différentes pratiques : tandis que les *moot courts* et d'autres exercices de simulation s'articulent autour de cas hypothétiques, les séminaires recourant à la méthode dite « socratique », les cliniques juridiques, ainsi que les diverses activités pédagogiques consistant en des études de cas ont pour objet des cas réels, qu'ils soient passés ou présents. Certaines pratiques innovantes se concentrent en des lieux de formation donnés : les cliniques juridiques sont, pour l'instant en tout cas, principalement adossées aux *Law Schools*. D'autres relèvent d'un ensemble d'institutions différentes : ainsi retrouve-t-on les *moot courts* aussi bien dans les *Law Schools* que dans les *Schools of Law*. Ces pratiques de formation concernent désormais un ensemble d'institutions d'accueil (établissements publics ou privés), types de formation (« académique » ou « professionnelle »), niveaux d'étude (*under graduate* ou *post graduate*), formateurs (universitaires et praticiens, personnel enseignant japonais et international), étudiants (japonais et/ou internationaux), langues d'enseignement (japonais et/ou anglais) et matières enseignées. Tout en s'articulant aux enseignements juridiques traditionnels dispensés dans le cadre de cours magistraux, ces pratiques de formation ont pour caractéristique commune de viser l'acquisition de capacités professionnelles diverses et d'attribuer à l'étudiant un rôle sensiblement accru dans le processus de formation. Mais de quelles capacités professionnelles est-il question?

L'approche de l'enseignement juridique *par les compétences* (ou *competence-based approach*)¹⁴ offre ici plusieurs pistes de réflexion intéressantes. Cette approche

de la Science et de la Technologie (MEXT) pour leur fort potentiel dans le domaine de la recherche (*Top Type*), quelques 24 autres universités sélectionnées elles aussi sur projet, et plus spécialement reconnues comme « innovantes » (*Global Traction Type*).

¹⁴ Voir H. Whalen-Bridge, « We don't need another IRAC: identifying global legal skills », *International Journal of Law in Context*, vol. 10, 2014, n° 3, p. 315-337. L'approche par les compétences a déjà fait l'objet de

permet tout d'abord d'examiner les savoirs et savoir-faire que les enseignants en droit entendent viser à travers l'adoption et l'adaptation d'un ensemble de pratiques innovantes de formation – et d'identifier ainsi plus précisément les aptitudes qu'ils considèrent comme nécessaires à l'exercice de différents métiers juridiques dans un monde globalisé. Telle qu'actuellement appréhendée par les enseignants en droit au Japon, la question des capacités professionnelles s'avèrerait-elle surtout entourée d'un certain flou? Le constat aura en effet de quoi surprendre : certes, plusieurs réformes institutionnelles témoignent de l'importance désormais accordée aux universités dans la transmission d'un ensemble de savoir-faire – et, à l'initiative de nombreux enseignants, le plus souvent en collaboration avec des praticiens, diverses pratiques innovantes de formation se développent (cliniques juridiques et *moot courts*, notamment); il s'en faut cependant encore de beaucoup pour que l'on assiste au Japon à une réflexion d'ensemble, conduite de manière approfondie par les enseignants eux-mêmes, en aval des recommandations officielles, sur les moyens concrets permettant d'articuler plus étroitement encore activités d'enseignement juridique et transmission de diverses capacités professionnelles. C'est alors que l'approche *par les compétences*, adoptée dans ce chapitre, conduit à interroger la nécessité d'élaborer des « référentiels », sur une base à la fois plus systématique et plus diversifiée. En effet, si de tels « référentiels » existent au Japon, leur portée est encore limitée : pour l'heure, ils ne concernent que certaines pratiques de formation (les *moot courts* principalement) et visent un répertoire relativement circonscrit de compétences. Mais ne serait-ce pas plutôt que, dans le contexte institutionnel japonais où les diverses parties prenantes du « processus » de formation juridique coexistent davantage qu'elles ne coopèrent, et en l'absence de réel consensus sur ce « *jeu de connaissances utiles à la pratique* », l'approche de l'enseignement juridique « par les compétences » révèle ses propres limites?...

Ce chapitre examine la question des capacités professionnelles du point de vue des universitaires, principaux instigateurs et parties prenantes à ces activités de formation développées au Japon dans les facultés de droit, les *Graduate Schools of*

nombreux travaux (y compris critiques), plus particulièrement dans les pays anglo-saxons. Voir, par exemple, J. Webb, « The LETRs (Still) in the Post: The Legal Education and Training Review and the Reform of Legal Services Education and Training - a Personal (Re)view », in H. Sommerlad *et al* (eds), *The Futures of Legal Education and the Legal Profession*, Hart, 2015, p. 97-137 ; voir également, parmi d'autres tentatives de modélisation: O. Miroshnichenko *et al*, « Competence-based Approach in Modern Juridical Education Experience of Far-Eastern Federal University », *World Applied Sciences Journal*, vol. 30, 2014, n° 1, p. 116-119.

Law, et les *Law Schools* (Section 1). Il s'agira alors de dégager les caractéristiques communes de ces pratiques universitaires, avant d'interroger l'émergence progressive au Japon sinon d'un « modèle » de formation juridique, du moins d'une nouvelle formule pédagogique du droit ayant pour objet la promotion d'une capacité professionnelle en particulier : le *raisonnement juridique pratique en situation* (Section 2).

Section 1 – Les capacités professionnelles visées par les professeurs de droit dans leurs pratiques innovantes de formation

Au stade de leur mise en place, la plupart des nouveaux programmes de formation – que ce soit dans les facultés de droit, les *Graduate Schools of Law*, ou les *Law Schools* – ne déterminent que partiellement les capacités professionnelles à promouvoir. Ce flou relatif entourant la question des capacités professionnelles visées se dissipe progressivement au cours de la formation et au gré de l'évolution des programmes dans le temps, les parties prenantes étant conduites à expliciter et préciser le lien qu'elles-mêmes font entre capacités professionnelles et modes (innovants) de formation. Ce, même si subsistent un certain nombre d'incertitudes, le plus souvent d'ordre institutionnel.

La remarque vaut pour toutes les pratiques innovantes de formation considérées ici : si c'est surtout en aval des recommandations officielles (qui ne sauraient fixer que des orientations générales), des standards d'accréditation, et des descriptifs universitaires (programmatisés et souvent vagues) que se consolide la détermination des savoirs et savoir-faire en jeu, il importe dès lors d'examiner plus précisément ce qu'un ensemble de parties prenantes aux activités de formation (universitaires juristes, praticiens du droit associés aux activités de formation, futurs professionnels du droit en formation) font avec les « ingrédients de la compétence juridique ». Pour élucider en quoi le développement au Japon des pratiques innovantes de formation participe d'une redéfinition plus vaste des compétences (requis, souhaitées, attendues) des juristes aujourd'hui, il conviendrait de repartir très précisément des « cas » (réels ou fictifs) autour desquels s'articule tout ou partie de la formation – et d'examiner comment le lien s'établit, au cours de la formation, avec telle ou telle capacité professionnelle plus particulièrement visée : sur la base de quels critères, en lien avec quels objectifs de compétence, ces cas précis ont-ils été choisis par les parties prenantes au titre de

la formation ? Y compris en l'absence d'un choix qui serait opéré pour promouvoir explicitement telle ou telle compétence, comment les cas sont-ils traités, et autour de quelles capacités professionnelles les modalités de leur traitement s'organisent-elles progressivement? Quelles variations est-il même possible d'observer sur ce point d'un lieu de formation à un autre (facultés de droit, *Graduate Schools of Law*, *Law Schools*, *LTRI*, nouvelles formations interdisciplinaires ouvertes dans d'autres instances de formation et incluant un enseignement juridique)? Ces questions montrent la nécessité de poursuivre des recherches empiriques plus poussées¹⁵. La particularité du contexte institutionnel japonais explique le découpage suivi, et la distinction faite entre pratiques innovantes de formation selon qu'elles sont développées aux niveaux *under-* ou *post graduate*.

Sous-section 1 – La question des capacités professionnelles au niveau *under graduate*

Une double vocation? – Avec la réforme des *Law Schools*, la vocation des facultés de droit au niveau *under graduate* se trouve quelque peu transformée. Certes, la majorité des étudiants en droit continue d'intégrer la fonction publique ou le monde de l'entreprise. Se destinant à la pratique, une autre partie des étudiants prévoient cependant de poursuivre leur formation en *Law School*, de manière à acquérir une connaissance plus poussée de la technique du droit et les savoir-faire correspondants. La mise en place des *Law Schools* conduit ainsi les facultés de droit à former non seulement des « généralistes du droit », ce qui reste leur vocation traditionnelle¹⁶, mais aussi – et telle est en principe leur nouvelle vocation – des « juristes généralistes ». Pertinente à un double titre, descriptif et normatif, la distinction que Peter Lawley propose de faire entre *law-versed generalists* et *lawyer-generalists* retient ici l'attention¹⁷.

En effet, nombreux sont les professeurs des facultés de droit au Japon à s'accorder désormais sur le fait que la pratique juridique contemporaine ne consiste pas simplement à appliquer le droit aux faits, mais à résoudre des conflits de plus en

¹⁵ Recherche en cours (voir note 1), qui s'appuie notamment sur les travaux d'Helena Whalen-Bridge, *op.cit.*, p. 315-337.

¹⁶ Voir note 8.

¹⁷ Voir P. Lawley, « The Post-'Law School' Future of Japanese Undergraduate Legal Education », *ZJapanR / J.Japan.L.*, n° 20, 2005, p. 81-99.

plus complexes nécessitant le recours à des connaissances variées, non circonscrites au seul domaine juridique¹⁸. Parmi ces mêmes enseignants, certains prônent le maintien d'un enseignement en sciences humaines et sociales au niveau *under graduate*, sur un an ou plus à partir de la première année¹⁹. D'autres estiment que les facultés de droit pourraient contribuer davantage encore à l'acquisition par les étudiants d'une palette diversifiée de connaissances – ce, d'autant plus que, au niveau *post graduate*, les *Law Schools* sont censées valoriser une telle diversification des savoirs, notamment à travers le recrutement d'une proportion d'étudiants n'ayant pas suivi de formation juridique préalable. Doter les étudiants d'une solide culture juridique résolument élargie aux autres sciences humaines et sociales – et ce, quelle que soit l'option professionnelle choisie – revêt une importance non négligeable. À l'issue de leurs quatre années de formation, ces deux « profils » de juristes polyvalents identifiés par Lawley doivent en effet être en mesure de combiner différemment un ensemble de connaissances : pour les « généralistes du droit », il s'agira surtout d'utiliser dans divers secteurs professionnels la culture juridique acquise à la faculté de droit; pour les « juristes généralistes », il s'agira plutôt de faire usage, dans leur pratique future, *y compris* des connaissances acquises au niveau *under graduate* dans d'autres sciences humaines et sociales. Dans quelle mesure, et sur la base de quelles initiatives les facultés de droit répondent-elles pratiquement aux besoins de formation de tels juristes polyvalents?

L'exemple de l'*Intercollegiate Negotiation Competition* – La Japan Arbitration Moot Association organise tous les ans depuis 2002, notamment avec le soutien du ministère des Affaires étrangères, l'*Intercollegiate Negotiation Competition* (INC), qui entend se distinguer de la *Jessup International Moot Court Competition* et de la *Willem Vis International Commercial Arbitration Moot*. Comprenant deux sections (en japonais et en anglais), ouverte à titre principal (mais non exclusif) aux étudiants japonais et internationaux des facultés de droit japonaises mais aussi d'autres pays (Australie en l'occurrence²⁰), aux niveaux *under-* et *post graduate*, cette compétition est destinée à compléter un enseignement juridique souvent

¹⁸ Voir en particulier Y. Yanagida, « A New Paradigm of Legal Training and Education in Japan », *Asian-Pacific Law and Policy Journal*, vol. 1, 2000, p. 23.

¹⁹ Voir note 8. Pour références, voir Y. Yanagida, *id.*, p. 25, note 42.

²⁰ Les organisateurs tentent d'intéresser à l'INC les universités d'un ou deux autres pays; voir T. Morishita, « The Challenge of Intercollegiate Negotiation Competition – A Unique Moot Competition of Arbitration and Negotiation in Japan », *The Japan Commercial Arbitration Association, JCAA Newsletter*, June 2011, Number 26, p. 7 (en ligne).

encore prioritairement centré sur la transmission de connaissances. Elle se déroule sur deux journées respectivement consacrées à un arbitrage commercial international (*Round A*) articulé principalement autour des Principes d'UNIDROIT relatifs aux contrats du commerce international (2010)²¹ et à une négociation commerciale internationale (*Round B*). Les cas fictifs soumis aux participants portent sur une variété de thématiques : exportations de produits médicaux, construction d'infrastructures, fabrication de téléphonie mobile, création audio-visuelle, etc. Comme le souligne un membre du comité d'organisation : « *by using UNIDROIT Principles as the governing law, there is no limit on the transactions which may be covered by the problem* ». L'objectif est que les étudiants puissent mettre en œuvre un ensemble de capacités en matière d'arbitrage et de négociation concernant divers types de transactions. Simplifier la question de la loi applicable devant aussi permettre aux étudiants de se concentrer sur son application.

L'*Intercollegiate Negotiation Competition* (INC) participe en effet d'une tentative faite par un ensemble d'universitaires juristes d'accorder une place plus significative aux activités d'enseignement visant l'acquisition de capacités professionnelles. Ceci étant, cette compétition ne s'adresse pas d'abord à de futurs praticiens – et de fait, une minorité seulement des étudiants inscrits en *Law School* participent à ces activités de formation extra-curriculaires. Comme le souligne un membre du comité d'organisation (qui regroupe des universitaires, dont plusieurs ont une expérience de la pratique) : « *The competition is not only for the students who want to become lawyers or to work in legal departments of companies, but for a wider variety of students who want to study law and negotiation and will work in various fields in the society* »²². Et le même de poursuivre : « *The competition would like to contribute to creating young generations who could work actively in the global economy* »²³. Que la compétition ne s'adresse pas, d'abord, à des futurs praticiens ne retranche rien au niveau de difficulté des problèmes soumis aux participants : « *I think the problem is difficult even for practitioners. But I believe the*

²¹ Étant entendu que les règles applicables en matière de procédure relèvent du Règlement d'arbitrage de la CNUDCI. Si les organisateurs ont généralement entendu privilégier les questions de droit substantiel, dont les étudiants de niveau *under graduate* sont plus familiers, les dernières éditions de la compétition cherchent cependant à intégrer aux problèmes soumis davantage de questions concernant les règles applicables à la procédure d'arbitrage.

²² T. Morishita, « The Challenge of Intercollegiate Negotiation Competition – A Unique Moot Competition of Arbitration and Negotiation in Japan », *op. cit.*, p. 4.

²³ *Id.*, p. 7.

level is adequate for students from leading universities who will spend a tremendous number of hours in preparation »²⁴. Cette compétition, et c'est une de ses principales caractéristiques, requiert de tous les participants qu'ils fassent montre d'un ensemble de capacités, considérées par ses concepteurs comme nécessaires à la bonne conduite d'un arbitrage (*Round A*) et d'une négociation (*Round B*), parfois à propos d'un problème identique – « *because the dispute resolution as arbitration and negotiation has a close connection in our real life* »²⁵.

Ces capacités font l'objet d'*Evaluation Guidelines*²⁶ et sont classées en *items* aux termes de la fiche d'évaluation utilisée par les « juges » (soit des magistrats de carrière, des avocats, des juristes d'entreprise, des universitaires, mais aussi des anciens participants, ou *alumni*, sollicités à cette fin). S'agissant du *Round A* (arbitrage) comme du *Round B* (négociation)²⁷, 15 rubriques ou « blocs » de compétences sont listés (voir en annexe). Le score le plus haut (sur une échelle de 0 à 5) s'appliquant à une prestation qualifiée en ces termes : « *Superb performance for university students, at a level that you might expect of young colleagues in your office or business* ».

L'INC – telle que l'ont voulue ses concepteurs et telle que mise en œuvre par un ensemble de parties prenantes – permet-elle d'élucider un tant soit peu ce « *jeu de connaissances utiles à ce que nous appelons la pratique* »²⁸? De l'ICN, il est attendu à terme qu'elle contribue au processus de formation dans son ensemble – « *a greater contribution toward developing better education, training and research of negotiation and arbitration* »²⁹. Et, dans leurs réponses au questionnaire qui leur a été adressé, les participants se montrent généralement satisfaits d'une telle « expérience professionnelle », estimant profitables les conseils reçus des représentants de diverses professions juridiques. Mais encore? Comme pointe le Professeur Tetsuo Morishita, membre du comité d'organisation : « *I am not*

²⁴ *Ibid.*, p. 4. Les problèmes soumis aux participants sont consultables sur le site de l'*Intercollegiate Negotiation Competition* (INC): <http://www.negocom.jp/eng/what/>

²⁵ Du même: p. 6.

²⁶ Les *Evaluation Guidelines* sont accessibles en ligne sur le site de l'INC; voir le lien http://www.negocom.jp/pdf/upload/evaluationsystem15_e1.pdf

²⁷ Les fiches d'évaluation sont accessibles en ligne.

Round A: http://www.negocom.jp/pdf/upload/evaluation15a_e.pdf

Round B: http://www.negocom.jp/pdf/upload/evaluation15b_e.pdf

²⁸ V. Forray, « Qu'est-ce qu'une 'faculté' de droit ? De la philosophie au droit », *op.cit.*, p. 185.

²⁹ T. Morishita, *op. cit.*, p. 8.

confident of how many participants obtained useful knowledge about arbitration law and practice. However, I am sure that arbitration as dispute resolution mechanism becomes more familiar to many participants. I am confident that participants got various things which are important for their lives and future careers and which are difficult to learn in their daily classes at their university »³⁰.

Comme le montrent en effet les fiches d'évaluation reproduites en annexe, l'INC n'a pas seulement pour objet d'injecter dès le niveau *under graduate* une dose plus conséquente de connaissances juridiques « techniques » et de permettre une initiation à certains savoir-faire; elle inclut en outre, et non moins significativement, l'apprentissage d'un ensemble de compétences qui relèvent davantage d'une forme d'« étiquette » – ou, plus exactement, d'un « savoir-être », comme souligné par ailleurs par certains membres de la recherche collective sur « Les pratiques innovantes de formation des professionnels du droit » (Mission de recherche Justice et Droit, 2016-2016). Ces « *various things which are important for their lives and future careers* » qu'évoque Tetsuo Morishita, peuvent être conçues comme indissociables d'un ensemble de compétences requises dans la mise en œuvre d'une expertise en particulier (par exemple, l'« attitude appropriée », caractéristique des « *lawyerly manner* » et « *business manner* » attendues respectivement dans le cadre de l'arbitrage et de la négociation); elles peuvent aussi être appréhendées de manière générique, et relever alors de diverses pratiques innovantes de formation, non limitées aux *moot courts* (ainsi du « *team work* » tel que caractérisé dans la rubrique 15 du *Round A*, qui pourrait tout aussi bien concerner les participants aux programmes de formation *project-based learning*, décrits plus loin).

Une comparaison plus poussée avec des référentiels de compétences élaborés par d'autres instances, hors Japon, devrait permettre d'identifier et de caractériser plus précisément les « savoir-être » visés, de vérifier l'importance décisive que les pratiques innovantes de formation leur attribuent, et d'apprécier le lien que ces pratiques établissent ainsi entre « savoir-être » et « savoir-faire ».

³⁰ *Id.*, p. 7.

Sous-section 2 – La question des capacités professionnelles au niveau *post graduate*

Les capacités professionnelles visées dans les *Law Schools* – La mise en place des *Law Schools* devait répondre aux critiques généralement adressées aux autres composantes du système ³¹ : aux facultés de droit (composées d'enseignants-chercheurs spécialisés le plus souvent dans un seul domaine, et n'ayant dans leur grande majorité aucune expérience de la pratique), il était surtout reproché de dispenser un enseignement trop abstrait, coupé des réalités de la pratique, inadapté à la formation aux métiers de la *juris-dictio* ; aux centres privés de préparation à l'examen du barreau (*yobikô*, ou *cram schools*), d'inciter au bachotage en entraînant les candidats exclusivement aux techniques de mémorisation ; et au *LTRI*, de n'accorder à ceux ayant réussi l'examen du barreau qu'un rôle relativement passif dans le processus d'apprentissage avant leur entrée dans la profession.

Ceci étant, c'est en des termes passablement généraux que le Conseil pour la réforme du système de la justice (*Shihô seido kaikaku shingikai*)³² formula, dans ses *Recommandations* remises au Cabinet du premier Ministre en 2001³³, le principal objectif assigné aux *Law Schools* et la « philosophie » d'ensemble du nouveau système de formation des professionnels du droit:

[a. Purpose

Law schools shall be core advanced specialized educational institutions for the purpose of establishing the human base necessary for the justice system to play its expected role fully in Japanese society in the 21st century, in association with the national bar examination and apprenticeship training.

³¹ Voir en particulier S. Miyazawa, « Education and Training of Lawyers in Japan – A Critical Analysis », *South Texas Law Review*, vol. 43, 2002, p. 491-498.

³² Le Conseil est composé de 13 membres. Le président du Conseil est un professeur de droit, et le vice-président est un président d'université; il comprend en outre trois universitaires, deux anciens magistrats, et un avocat. La composition complète du Conseil est détaillée en ligne: http://www.kantei.go.jp/foreign/policy/sihoulsingikailmembers_e.html

³³ Voir Justice System Reform Council, *Recommendations of the Justice System Reform Council – For a Justice System to Support Japan in the 21st Century*, *op. cit.* Observons que ces *Recommandations*, très consensuelles, ont rapidement été hissées au rang de politique nationale. Adoptée le 16 novembre 2001, la Loi n° 119 portant réforme du système de la Justice (*Shihôseido Kaikaku Suishinhô*) a ainsi pour objet de mettre en oeuvre les *Recommandations*.

b. Educational Philosophy

Education for training professionals at law schools should comprehensively achieve the following philosophy, building a bridge between theoretical education and practical education, and focusing on fairness, openness and diversity.

- Enable law students to acquire the specialized qualities and capacity required for legal professionals who take direct responsibility for the "rule of law" and are expected to play a role as the "doctors for the people's social lives," and foster and improve their human nature as persons with kind hearts who can deeply sympathize with the happiness and sorrows of people who are going through their one and only life.
- Enable law students to acquire specialized legal knowledge as well as foster their creative thinking ability to critically review and develop such knowledge and their capacity for legal analysis and legal discussion necessary for solving actual legal problems according to the facts.
- Provide law students with basic understanding of cutting-edge legal areas, have them take a broad interest in various problems arising in society and have a sense of responsibility and morals as legal professionals based on their contemplation of how human beings and society should be and on their own actual observations and experiences, and also provide them with opportunities for actually contributing to society.]³⁴

Et ces mêmes *Recommandations* apportent peu de précisions quant aux « compétences » que les *Law Schools* ont à promouvoir: « *Law schools should provide educational programs that, while centered on legal theory, introduce practical education (e.g., basic skills concerning how to determine the required elements and fact finding), with a strong awareness of the necessity of building a bridge between legal education and legal practice* »³⁵.

Le défi apparaît alors de taille – tout autant que comme une chance à saisir. Nombreux sont les universitaires à l'avoir compris, ce dès l'adoption de la réforme: « *Collectively, the new law schools must develop the details of what it means to be professional schools training lawyers. Individually, each new law school must find its own way – and resources – to help fulfill this mission. The new law schools need imagination and inspiration; it is up to them to reorient both the substance and methods of legal education previously offered in Japanese universities* »³⁶.

Les trois organismes d'accréditation existants – soit: la *Japanese University Accreditation Association* (agissant comme *Certified Evaluation and Accreditation Agency for law schools*, ci-après: JUAA), la *National Institution for Academic Degrees and University Evaluation* (ci-après: NIAD-UE), et la *Japanese Law*

³⁴ *Id.*, p. 52.

³⁵ *Id.*, p. 55.

³⁶ J. Maxeiner, K. Yamanaka, « The New Japanese Law Schools: Putting the Professional into Legal Education », *op. cit.*, p. 315.

Foundation (ci-après : JLF) – adhèrent bien entendu aux *Recommandations* du Conseil pour la réforme du système de la justice : d’une même voix, ils conviennent que les transformations de la pratique doivent informer l’élaboration du curriculum. Ceci étant, chaque organisme d’accréditation a sa propre vision de la formation des professionnels du droit, comme attestent leurs standards respectifs.

Organisme professionnel réunissant prioritairement des praticiens, la JLF voit ainsi dans les *Law Schools* des institutions de formation « technique » exclusivement, et promeut l’intensification du recrutement de juristes praticiens et autres professionnels du droit au titre de personnel enseignant³⁷. De leur côté, la JUAA et la NIAD-UE insistent sur l’importance pour les *Law Schools* de développer une formation juridique plus largement « théorico-pratique », destinée non seulement aux futurs praticiens mais aussi, et tout autant, à ceux qui se destinent à la recherche ; de même, la *Japanese Association of Law Schools* (JALS), composée en grande majorité d’universitaires, met-elle en avant le rôle que la recherche – non limitée aux activités de base en matière de recherche juridique – a à jouer dans la formation en *Law School*. Pendant logique de cette orientation : les standards pour l’établissement des *Law Schools* adoptés par la JUAA formulent la nécessité d’accorder au personnel enseignant à plein temps des conditions matérielles satisfaisantes pour la conduite d’activités de recherche (sous la forme, par exemple, d’attribution de fonds de recherche)³⁸.

Selon qu’elle a été enclenchée auprès de l’un ou l’autre organisme, la procédure d’accréditation témoigne ainsi en principe des orientations plus « théoriques » ou davantage « pratiques » que chaque *Law School* entendait initialement poursuivre. Ceci étant, les *Recommandations* du Conseil pour la réforme du système de la justice n’ayant rien spécifié quant aux modalités de sa mise en œuvre, les *Law Schools* ont pu garder le choix non seulement du contenu mais aussi du mode d’enseignement et des méthodes afférentes, tout comme la possibilité de préciser, à cette occasion, ce qu’elles entendaient par « pratique » et « théorie ».

³⁷ Voir *Japan Law Foundation, Hôka Daigakuin Hyôka Kijun* (Standards d’évaluation pour les Law Schools), 2005, p. 13; ainsi que: *Japan Law Foundation, Hôka Daigakuin Hyôka Kijun - Kaisetsu* (Standards d’évaluation pour les Law Schools: Commentaires), 2006, p. 26 et p. 41. La JPL conçoit ainsi l’expérience de la pratique du droit comme un prérequis s’agissant de formateurs dont l’enseignement est censé « combler le fossé entre pratique et théorie ».

³⁸ Voir *Japan University Accreditation Association, Hôka Daigakuin Kijun* (Standards pour les Law Schools), Chapitre 3, Articles 15 et 16, 2005, p. 17.

Dans les *Law Schools*, c'est le mode de formation consistant à simuler une situation professionnelle qui est apparu comme le plus susceptible de « combler le fossé »³⁹ entre enseignement théorique (*rironteki kyôiku*) et formation pratique (*jitsumu kyôiku*). À la fin des années 90, bien peu nombreux sont les juristes japonais à s'y intéresser ; mais dans un contexte de progressive convergence des modes d'enseignement du droit, et dans le sillage de quelques universités pionnières, plus de la moitié des *Law Schools* devaient rapidement opter pour un enseignement juridique clinique (*rinshô hôgaku kyôiku*)⁴⁰. En 2002, l'Université Waseda créait déjà un *Institute of Clinical Legal Education (Rinshô hôgakukyôiku kenkyûjo)*, dont plusieurs professeurs effectuèrent des visites répétées aux États-Unis (qui reste perçu comme le « centre » conceptuel et institutionnel du mouvement clinique) et au Canada. Par leurs publications, ils contribuèrent à mieux faire connaître ce mode d'enseignement au Japon. Créée en 2008, et forte de quelques 212 membres fondateurs, la *Japan Clinical Legal Education Association (rinshô hôgaku kyôiku gakkai)* se présente pour sa part comme la première société savante au Japon spécifiquement dédiée à l'enseignement du droit.

Avant même l'ouverture officielle de sa *Law School*, l'université Waseda lançait des formations cliniques pilotes non seulement en droit civil et droit pénal, mais également en droit des réfugiés et de l'immigration, ainsi que des programmes de stages externes (cabinets d'avocats, administrations locales, organisations internationales, et organisations non-gouvernementales). Pionniers, les programmes cliniques développés par cette université restent parmi les plus innovants. Une dizaine d'années après leur création, certaines des *Law Schools* encore en place continuent de promouvoir une variété d'enseignements du droit via les cliniques juridiques proprement dites. Limitées ou non à un domaine de spécialisation ou à certaines matières juridiques, ces formations cliniques associent les étudiants aussi étroitement que possible au traitement de cas en

³⁹ Pour reprendre les termes employés par le Conseil pour la réforme du système de la justice (*Recommendations of the Justice System Reform Council, id., Part 2 : Reform of the Legal Training System*).

⁴⁰ Selon une enquête conduite par la Fédération japonaise des associations du barreau en 2006, sur les 74 *Law Schools* alors nouvellement créées, 52 dispensaient un enseignement juridique clinique entendu au sens large (y compris sous la forme de stages externes, de cours reposant sur des simulations, ou de formations consistant principalement en une observation « passive » du travail des praticiens) ; réalisée deux ans après, l'enquête conduite par l'*Institute of Clinical Legal Education* de l'Université Waseda recense pas moins de 38 *Law Schools* dispensant un enseignement juridique clinique au sens strict : directement impliqués dans le traitement des dossiers, les étudiants concernés travaillent sous la supervision d'un enseignant-praticien et sont en contact avec les clients.

temps réel sous la supervision d'enseignants-praticiens⁴¹ – la recherche de solutions pouvant d'ailleurs conduire à l'élaboration de projets de recherche⁴². Ce mode de formation concerne en général un ensemble de domaines de spécialisation, non limités aux matières obligatoires pour l'examen du barreau (droit civil, droit constitutionnel, droit pénal, droit de la procédure civile, droit de la procédure pénale, droit commercial). En outre, certaines cliniques se concentrent sur la formation dans un domaine en particulier, tandis que d'autres formations cliniques ne visent pas l'acquisition d'un savoir juridique spécialisé dans telle « branche du droit » plutôt que dans telle autre, mais attendent des étudiants qu'ils s'impliquent plus largement – c'est par exemple le cas du *Shibuya Public Office*, établi en 2004 par l'association du barreau de Tokyo en collaboration avec quatre universités basées à Tokyo.

À ce stade toutefois, une incertitude demeure : au moment de leur mise en place, les formations cliniques ne font pas explicitement le lien avec telle ou telle compétence conçue comme particulièrement nécessaire pour la pratique du droit au 21^{ème} siècle, et que les étudiants pourraient commencer à acquérir plus spécifiquement dans le cadre des cliniques, *avant* de passer l'examen du barreau et d'intégrer le *LTRI*⁴³. À cette incertitude initiale s'ajoute la principale contradiction d'un système qui peine dramatiquement à faire ses preuves : en l'état actuel, l'examen du barreau correspond moins à une épreuve venant sanctionner les compétences acquises par les candidats à l'issue d'une formation en *Law School*, qu'à une sorte de concours d'entrée au *LTRI*⁴⁴, dont le nombre de places

⁴¹ Sachant que les universités, en l'état actuel de la régulation, ne sont pas autorisées à proposer des services juridiques, les cliniques situées sur le campus ou à proximité se voient dotées d'un statut spécial : officiellement, elles sont indépendantes par rapport à l'université et ne font pas partie des *Law Schools*, auxquelles elles sont liées par un contrat de service, au titre d'organisme contribuant à la formation des étudiants. La plupart des *Law Schools* confient leurs programmes cliniques à un cabinet d'avocats, un praticien étant alors désigné pour assurer l'enseignement juridique clinique au titre de professeur adjoint – ce qui n'est pas sans brouiller la distinction avec les stages externes, autre modalité de la formation pratique dispensée par les *Law Schools*.

⁴² Tel est le cas de la clinique mise en place par l'université Waseda en droit des réfugiés et de l'immigration ; sur cette expérimentation, voir notamment : S. Miyagawa, « Bridging Theory and Practice : The Waseda Refugee Law Clinic Pilot Program », *Waseda Bulletin of Comparative Law*, vol. 25, 2007, n° 3, pp. 28; et S. Miyagawa *et al.*, « Japan's New Clinical Programs : A Study of Light and Shadow », in F. Bloch (ed.), *The Global Clinical Movement*, Oxford University Press, 2011, p. 105.

⁴³ Voir F. Bennett, « Japanese Legal Skills Training in the Brave New Age », *Hôshakaigaku*, vol. 2004, 2010, n° 60, p. 153-166.

⁴⁴ Introduit en 2006, le nouvel examen du barreau comprend : 1) une épreuve incluant des cas pratiques et des questionnaires à choix multiple en droit public (droit constitutionnel et droit administratif), en droit privé (droit civil, droit commercial, et procédure civile), ainsi qu'en droit pénal (droit pénal et procédure pénale); 2) une composition écrite dans ces trois matières et dans une matière au choix du candidat. L'ancien examen du

disponibles est fixé par le ministère de la Justice⁴⁵. À telle enseigne qu'est créé en 2011 un « examen préparatoire » (*yobi shiken*), voie alternative – certes moins coûteuse – autorisant les candidats admis (à hauteur d'environ cinquante par an) à présenter l'examen du barreau sans avoir préalablement suivi une formation en *Law School*⁴⁶. En court-circuitant partiellement la formation en *Law School*, la création du *yobi shiken* parachève le compromis dont résulte le nouveau système de formation des professionnels du droit au Japon⁴⁷. De sorte que, dans un système où les divers éléments du dit « processus » de formation coexistent encore davantage qu'ils ne coopèrent vraiment, les nouvelles *Law Schools* ne parviennent à établir qu'un lien plus ténu qu'initialement prévu entre études juridiques (et possession d'une faculté de droit) et capacité de devenir juriste praticien.

Faisant l'objet d'évaluations négatives et d'importantes restrictions budgétaires, plusieurs *Law Schools* ont dû mettre fin à leurs activités, et tout indique que leur nombre devrait drastiquement baisser dans les toutes prochaines années. En 2015, pas moins de 23 *Law Schools* annonçaient qu'elles cessaient d'accepter de nouveaux étudiants⁴⁸. Ce qui confirme les prédictions les plus pessimistes, et conforte les analyses négatives que nombre d'observateurs faisaient au moment de

barreau comprenait en outre une épreuve orale (entretien), qui a été supprimée.

Voir *Shihô shiken-hô oyobi saibansho-hô no ichibu wo kaisei suru hôritsu* (loi amendement partiellement l'examen du barreau), Loi No. 138/2002. Pour une traduction (non officielle) en anglais de la loi portant sur l'examen du barreau, voir *Shihô shiken-hô* (Bar Examination Act), Loi No. 140/1949 (telle qu'amendée par la Loi No. 52/2014) sur le site *Japanese Law Translation*: <http://www.japaneselawtranslation.go.jp>

⁴⁵ Sur ce point, le système japonais de formation des professionnels du droit se distingue donc du système établi dans de nombreux autres pays (l'Allemagne ou les États-Unis par exemple, pour n'en référer qu'aux deux principaux systèmes qui, historiquement, ont exercé une influence au Japon).

⁴⁶ Voir S. Steele, « Japan's National Bar Examination: Results from 2015 and Impact of the Preliminary Qualifying Examination », *ZJapanR / JJapan.L.*, n° 41, 2016, p. 55-75.

⁴⁷ D'aucuns y voient la mise en place d'une filière d'élite, où les candidats se présentant au barreau forts de cet « examen préparatoire » auront beau jeu. L'hypothèse quelque peu sulfureuse du « complot » a même été formulée, selon laquelle cet examen permettrait la constitution d'un vivier de futurs magistrats d'élite, dont on peut être certains qu'ils entreraient au *LTRI* vierges de toute influence par trop libérale qu'un passage en *Law School* aurait risqué de leur faire subir... Voir C. Jones, « Japan's New Law Schools : The Story So Far », *Journal of Japanese Law*, vol. 14, 2009, n° 27, p. 254. Si l'hypothèse reste à vérifier, elle ne saurait pourtant être écartée totalement.

⁴⁸ En 2004, les *Law Schools* ouvraient ainsi leur porte à quelques 72,800 étudiants. Dix ans après leur mise en place, le nombre des étudiants qu'elles accueillent n'est plus que de 11, 450. À propos de la « crise sans précédent » à laquelle sont confrontées les *Law Schools*, voir Masahiro Tanaka, « Japanese Law Schools in Crisis: A Study on the Employability of Law School Graduates », *Asian Journal of Legal Education*, Vol. 3, January 2016, Issue 1, p. 38-54. Voir aussi A. R. Watson, « Changes in Japanese Legal Education », *ZJapanR / JJapan.L.*, n° 41, 2016, p. 1-54. Signalons encore l'éditorial du quotidien *The Japan Times*, « Tough Times for Law Schools », 25 January 2015 (en ligne).

leur création et dans les années qui ont suivi⁴⁹.

La question des capacités professionnelles visées dans les *Graduate Schools of Law* – S’agissant ensuite des *Schools of Law* – et plus particulièrement des programmes dits « internationaux » qu’elles mettent en place de manière accélérée – dans quelle mesure y assiste-t-on à une identification préalable des savoirs et savoir-faire à transmettre?

L’objectif d’« internationalisation » (*kokusaika*) n’est certes pas nouveau mais, par rapport aux années 80 et 90, il change de texture et se veut résolument plus ambitieux. Alors que le vocable *gurôbaruka* (« globalisation ») fait son entrée dans les discours relatifs à l’enseignement supérieur, l’internationalisation des universités au Japon renvoie à quatre grandes nouvelles tendances – qui concernent y compris les facultés de droit et y accompagnent le développement de pratiques innovantes de formation juridique : 1) une conscience plus aiguë de la dimension régionale, ou « asianisation » des politiques universitaires⁵⁰; 2) une promotion des échanges universitaires internationaux étroitement conçue en lien avec la nécessité de revitaliser l’économie, la société, et l’enseignement supérieur au Japon⁵¹; 3) une diversification stratifiée des politiques d’internationalisation, en vertu de laquelle l’internationalisation des universités « d’élite » ou « fleurons »⁵² s’opère principalement à l’aune des objectifs gouvernementaux, tandis que celle des universités de moindre envergure (privées pour la plupart) reste modulable en fonction de diverses priorités et orientations propres; 4) la progressive intégration des dimensions internationale et transnationale dans le *curriculum*.

⁴⁹ Voir en particulier S. Matsui, « Turbulence Ahead : The Future of Law Schools in Japan », *Journal of Legal Education*, Vol. 62, 2012, n° 2, p. 3. On a pu parler à ce sujet de « darwinisme » appliqué aux *Law Schools*, les plus compétitives d’entre elles (accueillies par les universités d’« élite »: de Tokyo, de Kyoto, Keio, Waseda, et Chuo) affichant une proportion d’étudiants ayant passé avec succès l’examen du barreau d’environ ou supérieure à 70%, tandis que la proportion reste quasi-nulle pour d’autres universités; voir N. Kanayama, « The Effects of Globalisation on Legal Education in Japan: The Reforms of 2004 », in Ch. Jamin, W. van Caenegem (eds.), *The Internationalisation of Legal Education*, Springer, 2016, p. 188.

⁵⁰ Notamment *via* des consortium régionaux tels que l’*Association of East Asian Research Universities* (AEARU), l’*Association of Pacific Rim Universities* (APRU), ou *Academic Consortium 21*.

⁵¹ *Via*, d’une part, l’accueil dans une plus large proportion de travailleurs étrangers qualifiés et, d’autre part, l’accroissement du nombre d’étudiants japonais formés au creuset de la « glocalisation ».

⁵² Voir A. Yonezawa, « Japanese Flagship Universities at Crossroads », *Higher Education*, vol. 54, 2007, p. 483 (qui identifie comme « fleurons » les universités publiques de Tokyo, de Kyoto, du Hokkaido, du Tohoku, de Nagoya, d’Osaka, et du Kyushu, ainsi que le *Tokyo Institute of Technology*, et 3 universités privées (Keio, Waseda, et Ritsumeikan).

Dans ce contexte, la question des capacités professionnelles est abordée différemment selon le mode de formation : *moot courts* ou autres simulations. Si les *moot courts* mettent en œuvre un ensemble de *guidelines*, ce n'est pas encore systématiquement le cas des formations reposant sur d'autres formes de simulation des situations professionnelles. Dans quelle mesure alors ces dernières parviennent-elles à expliciter le lien qu'elles sont pourtant censées opérer plus étroitement entre la formation proposée et les aptitudes (requis, souhaitées, attendues) des juristes aujourd'hui? Une même ligne de discours parcourt généralement les plaquettes de présentation et sites officiels des universités concernées, en écho aux grandes orientations affichées par le MEXT : toutes s'accordent sur la nécessité de sensibiliser les étudiants à la complexité des besoins juridiques contemporains et de les former aux nouveaux métiers du droit dans un monde globalisé; mais font-elles pour autant plus précisément référence aux savoirs et savoir-faire visés?

L'exemple du *project-based learning* : Tout en visant elles aussi l'acquisition par les étudiants d'un ensemble de capacités professionnelles, certaines formations se distinguent cependant des cliniques juridiques mises en place par les *Law Schools* comme des *moot courts*. Articulées autour de l'étude de situations réelles, et reposant sur une approche « par problèmes », certaines simulations de situations professionnelles mises en place par plusieurs *Schools of Law* ne visent pas seulement la recherche de solutions aux cas traités (démarche équivalant au *problem solving*), mais impliquent également – et plus significativement encore – l'identification en amont de « problèmes » (ou *problem finding*). Articulées en grande partie autour de séminaires à caractère fortement interactif et accordant une place prioritaire à l'approche comparative du droit ainsi qu'au droit international, ces formations reposent en général sur une approche pragmatique des transformations du droit dans les environnements post-souverains, et tentent d'élargir l'analyse au rôle des nouvelles communautés transnationales dans la production normative. Ainsi de l'université du Kyushu, première université au Japon à avoir mis en place des programmes de formation internationaux entièrement ou principalement dispensés en anglais⁵³, et qui créa en 1994 un master *International Economic and Business Law* (IEBL), complété par la mise en place six ans plus tard d'un programme doctoral. Ainsi encore, parmi d'autres

⁵³ Cette formation accueille désormais des étudiants internationaux principalement d'Asie du Nord-Est et du Sud-Est, d'Inde, d'Afrique du Sud, et de Turquie.

dispositifs de formation, du *Leading Program*⁵⁴ dit « *Cross-Border Legal Institution Design* » de la *Graduate School of Law* de l'université de Nagoya.

Ouvert en 2011, ce programme a pour objet initial la formation d'experts dans le domaine de la coopération juridique internationale. Couvrant cinq années de formation intégralement en langue anglaise, et accueillant tout au plus une dizaine d'étudiants par promotion, japonais et « internationaux »⁵⁵, il conduit à l'obtention d'un LL.M. puis d'un Ph.D. en *Comparative Law*. Ce programme affiche ainsi sur son site : « *The pressing need in the field of law and political science is for lawyers adept in identifying and analyzing problems, responding to societal demands and conflict resolution* ». Et le descriptif de poursuivre, cette fois plus spécifiquement: « *This program aims to educate future leaders who demonstrate these practical abilities seamlessly across borders, bridging gaps between Japan and other jurisdictions. These leadership skills [notamment: « ability to design and propose functional, appropriate legal institutions for cross-border transplantation », « advanced legal ability including in legislative drafting », et « effective communication and cross-cultural skills to organize a team of professionals »] are taught through opportunities to participate in institution transplantation through assisting in development projects* »⁵⁶. Les compétences visées sont nécessairement rapportées à l'objectif du programme : officiellement, former des experts internationaux dans le domaine de la coopération juridique. Et c'est au cours de la formation que le lien entre les capacités professionnelles ainsi visées et le mode de formation choisi se précisera.

De fait, la principale originalité de ce programme consiste à articuler une partie importante de la formation autour de l'élaboration d'un projet collectif de recherche (ou *Joint Research Project*), aux niveaux *master* puis doctoral⁵⁷. À l'*Introduction to Joint Research on Comparative Study of Law* (ci-après :

⁵⁴ Les *Leading Graduate Schools* sont des programmes (*master* et doctorat) fonctionnant grâce à un financement spécial attribué pour une durée de sept ans par le gouvernement japonais; voir en ligne sur le site de la JSPS <https://www.jsps.go.jp/english/aboutus/data/brochure12-13.pdf> (pp. 48-49 et p. 73).

⁵⁵ En l'occurrence, sur quatre promotions : bangladais, chinois, français, ghanéen, malais, polonais, sri-lankais, taiwanais, thaïlandais, turque, et ouzbek.

⁵⁶ Voir le descriptif en ligne:

<http://www.law.nagoya-u.ac.jp/~leading/en/programoutline-a-e.html>

⁵⁷ Au niveau *master*, ce *Joint Research Project* est distinct et s'ajoute au mémoire de *master* que chaque étudiant rédige par ailleurs, sur une base individuelle et sur un sujet de son choix différent. Au niveau doctoral, ce *Joint Research Project* couvre un aspect de la thèse ; il est conduit au sein d'une équipe constituée par le doctorant lui-même et associant des chercheurs extérieurs au *Leading Programme*.

l'Introduction), et au *Comparative Politics Workshop* (son pendant), succède ainsi un *Joint Research Workshop* permettant d'accompagner les étudiants sur les trois semestres suivants dans l'élaboration de leur projet collectif de recherche, complété par un séminaire dit *Project Management*⁵⁸. Cette partie de la formation, qui adopte un style pédagogique moins transmissif que collaboratif, privilégie l'apprentissage par problèmes et par projets collectifs à petite échelle. Elle entend ainsi permettre ainsi aux étudiants de s'approprier le processus de formation – qui ne saurait alors rester tacite – depuis la formulation du problème jusqu'à l'élaboration de stratégies pour le résoudre. Le *Joint Research Project* porte sur un problème revêtant une dimension globale et lié, plus ou moins directement, à la coopération internationale dans le domaine juridique. Le thème des ressources naturelles est très présent, qui – rapporté à certains secteurs d'activité spécifiques (mines, pêcheries, terres arables, par exemple) – est abordé en lien avec différents processus de régulation, procédés de règlement des conflits, ensembles de règles (droit des droits de l'homme, droit des investissements, droit de l'environnement, etc.), et approches de la régulation (entre autres, et dans un souci de mise en perspective critique : pluralisme juridique, transnationalisation du droit, gouvernance environnementale, voire droit « global »). Ainsi, par exemple, du projet de recherche collectif développé par la première promotion (2012-2014) et intitulé : « Enhancing Environmental Governance through Transparency and Public Participation in the Philippines' Mining Industry »⁵⁹. C'est aux étudiants qu'il appartient de proposer, collectivement, un thème de recherche, ou plus exactement une étude de cas, conduite du point de vue de diverses parties prenantes, experts y compris. Or, l'expérience a montré que la principale difficulté consiste moins dans la présentation finale de « produits » (ou solutions aux problèmes examinés) que dans l'identification de « problèmes ». L'enjeu réside

⁵⁸ Pour l'instant sans équivalent au Japon, ce séminaire est une particularité de la *Graduate School of Law* de l'université de Nagoya. Mis en place il y a trois ans dans le cadre du *Leading Program*, et conçu au titre de complément de formation à la recherche, ce séminaire a certainement vocation à intéresser les étudiants d'autres programmes. Rédigé par les responsables de cette formation, un premier ouvrage vient de paraître : M. Osako, M. Sunahara, T. Sekiya, *Purojekuto to shite no ronbun shippitsu – Shûshi ronbun, hakase ronbun no kakikata* (Comment rédiger un projet de recherche : mémoire de master et thèse), Tokyo, Kwansei Gakuin Daigaku Shuppankai, 2016. Une édition en anglais est en projet, plus spécifiquement destinée aux étudiants internationaux.

⁵⁹ Recherche collective présentée lors d'une conférence internationale, en présence notamment de David M. Trubek, et dont le rapport final est publié dans la revue de la faculté de droit : J. Kozikowski, O. Narziev, N. Okano, S. Suzuki, J.-I. Taguchi, « Final Report of the Joint Research », *Nagoya Daigaku Hôsei Ronshû (Journal of Law and Politics)*, vol. 258, 2014, p. 289. Accessible en ligne : <http://ir2.nul.nagoya-u.ac.jp/jspui/bitstream/2237/20951/1/17The%20Final%20Report%20of%20the%20Joint%20Research.pdf>

bien, en effet, dans la présentation problématisée de situations réelles et la prise en compte, dans le cadre pédagogique, d'un ensemble d'objets qui pour la plupart des juristes – et certainement une majorité d'enseignants de la faculté de droit considérée – font encore figure d'« O.J.N.I. »⁶⁰.

Dans quelle mesure l'exercice donne-t-il d'explicitier ce « *jeu de connaissances utiles à ce que nous appelons la pratique* »⁶¹? En l'absence de *guidelines* aussi élaborées que pour les *moot courts*, la réponse se fera plus sybilline. Mais c'est sans doute aussi ce qui, à ce stade, fait l'intérêt – et toute la difficulté – de ce mode de formation : les objectifs généraux du programme et le mode de formation choisi (*project-based learning*, en l'occurrence) offrent un cadre, mais c'est aux parties prenantes elles-mêmes (professeurs *et* étudiants) qu'il appartient de préciser les capacités professionnelles qu'elles entendent promouvoir et acquérir – fut-ce, dans le cadre d'un programme qui reste expérimental, au prix de certains tâtonnements et plus d'une tension.

Les capacités professionnelles, une question ouverte : le cas des futurs programmes de formation – En comparaison d'autres *Law Schools*, la Keio Law School, mise en place par l'université privée Keio, se distingue par son niveau d'« internationalisation »⁶². Significativement, la Keio Law School s'apprête à ouvrir un master professionnel *Global Legal Practice*⁶³. Premier du genre s'agissant d'une *Law School*, ce nouveau LL.M. propose une formation sur un an et intégralement en langue anglaise⁶⁴, dont l'objet s'énonce comme suit : « (...) *to train students who will be globally active legal professionals and legal staff of global*

⁶⁰ Les travaux de Benoît Frydman traitent abondamment et depuis plusieurs années déjà de ces « objets juridiques non identifiés », pour reprendre son expression.

⁶¹ V. Forray, « Qu'est-ce qu'une 'faculté' de droit ? De la philosophie au droit », *op.cit.*, p. 185.

⁶² Cette dernière – qui affiche pour motto « *Internationalism, Multidisciplinarity, Pioneerism* » (*kokusai-sei, gakusai-sei, sentan-sei*) – propose une quinzaine de cours en langue anglaise, accueille entre 10 et 20 étudiants internationaux (Amérique du Nord, Europe, Asie) par an, et promeut la mobilité des étudiants japonais *via* des programmes d'été ouverts en collaboration avec différentes *Law Schools* états-uniennes – ce, en attendant la mise en place, dans un avenir plus ou moins proche, d'un double diplôme avec la *School of Law* de l'université de Washington; voir le descriptif en ligne : <http://www.ls.keio.ac.jp/en/dd/uw.html> L'internationalisation du personnel enseignant n'y est pas non plus négligeable – qui s'articule toutefois prioritairement autour du recrutement d'enseignants anglophones, pour la plupart spécialisés en droit anglo-américain et ayant une expérience de la pratique.

⁶³ Ou, comme l'indique la plaquette officielle, « LL.M. in Global Legal Practice (a professional school master's degree) ».

⁶⁴ Les étudiants ont la possibilité de suivre, à titre optionnel, les cours que la faculté de droit dispense en langue japonaise (dans le cadre du J.D.).

companies and international institutions »⁶⁵. Quoique mis en place par une *Law School*, ce nouveau LL.M. n'a pas vocation à préparer à l'examen du barreau. Il s'adresse aux étudiants japonais en droit qui souhaitent poursuivre leur formation juridique par une spécialisation en droit des affaires, dans la langue des échanges internationaux. La formation s'adresse tout autant aux actifs (praticiens y compris) qui, dotés d'une formation juridique antérieure, intègrent le LL.M. *Global Legal Practice* au titre de la formation continue. Dans l'un comme dans l'autre cas, il s'agit d'une offre destinée à ceux qui n'ont pas toujours suffisamment de temps ni nécessairement les moyens de poursuivre à l'étranger une formation spécialisée en anglais. Enfin, ce nouveau LL.M. est ouvert aux étudiants internationaux ayant un intérêt pour le droit japonais et le « droit asiatique ». Cette nouvelle formation, tout en accordant une importance prépondérante au *business law*, n'en cherche pas moins à diversifier le curriculum, notamment *via* un ensemble de cours *Area Studies of Law*⁶⁶.

Observons que si cette formation met en avant la nécessité de former aux nouveaux métiers du droit (ou aux nouvelles dimensions que ces métiers revêtent dans un monde globalisé), elle le fait sans préciser à ce stade l'exacte teneur des compétences « globales » visées, ni celles qu'elle entend promouvoir en priorité⁶⁷. Le choix d'un ou de divers modes de formation ne semble pas non plus avoir fait l'objet d'une réflexion poussée qui aurait été conduite en amont par les universitaires en charge de ce nouveau programme: il n'est pour l'instant pas question de développer, par exemple, des activités de formation semblables au *project-based learning*. Il conviendra d'examiner comment cette formation, qui se veut unique en son genre, parvient à articuler plus lisiblement capacités professionnelles et pratiques innovantes de formation.

⁶⁵ Voir le descriptif du programme en ligne: <http://www.ls.keio.ac.jp/en/llm/>

⁶⁶ Observons que la question se pose aussi de savoir comment internationaliser la formation proposée aux étudiants japonais au niveau *under graduate*. S'agissant de l'université Keio, par exemple, la généralisation d'une formation bilingue japonais-anglais, offrant aux étudiants le choix de la langue d'enseignement pour chaque cours, est une des pistes (mais s'agit-il de la plus ambitieuse?) actuellement avancées; Voir N. Kanayama, « The Effects of Globalisation on Legal Education in Japan: The Reforms of 2004 », *op.cit.*, p. 192.

⁶⁷ Voir J. Waincymer, « Internationalization of Legal Education: Putting the "why" before the "how" », in S. Steele and K. Taylor (eds.), *Legal Education in Asia: Globalization, Change and Contexts*, London-New York: Routledge, p. 68-88.

Section 2 – Le raisonnement juridique pratique en situation, ou la promotion d’une nouvelle capacité professionnelle ?

Diverses, les pratiques innovantes de formation considérées n’en témoignent pas moins de certaines caractéristiques communes. D’un lieu à un autre (*Law Schools* ou *Schools of Law*) – et en dépit d’incertitudes institutionnelles persistantes – assisterait-on alors à l’émergence progressive d’un « modèle » de formation ?

Sous-section 1 – Les principaux éléments d’une formule pédagogique

Si la nécessité de parvenir à une articulation plus satisfaisante entre enseignement théorique et formation pratique n’échappe à aucune partie prenante, la manière de l’appréhender diffère dans les Facultés de droit, les *Graduate Schools of Law*, les *Law Schools*. Examiner plus précisément ce en quoi consistent ces différentes approches dans les *Law Schools* d’une part, dans les *Schools of Law* d’autre part, permet d’esquisser les premiers contours d’une « formule pédagogique du droit »⁶⁸.

Pour les universitaires qui promeuvent l’enseignement juridique clinique, c’est d’abord parce qu’elle doit permettre l’apprentissage « en action » d’un ensemble de compétences, que la formation clinique est considérée comme « professionnalisante » : le processus de formation des futurs professionnels du droit – au coeur duquel se trouvent les nouvelles *Law Schools* – doit permettre aux étudiants d’apprendre le droit en le « pratiquant » (ou, plus exactement, en expérimentant la pratique⁶⁹, fut-ce dans une certaine mesure seulement et sous certaines conditions) *avant* de passer l’examen du barreau. Or, inscrire ainsi la pratique dans le cours d’une formation en *Law School* revêt une portée pédagogique spécifique : l’étudiant en formation clinique apprend le droit en le « pratiquant » – et, en expérimentant la pratique, il apprend également à le penser⁷⁰ : pour les étudiants concernés, la formation clinique implique de confronter le savoir théorique à la réalité du cas présent et, réciproquement, de

⁶⁸ V. Forray, *op.cit.*, p. 181.

⁶⁹ Ou « *learning by doing* », que ses promoteurs au Japon traduisent par *jitsuen o tōshite manabu*.

⁷⁰ Ou « *learning about by doing* », pour reprendre ici l’expression de Jeremy Perelman s’agissant plus spécifiquement de l’enseignement clinique tel que développé à l’École de droit de Sciences-Po Paris : J. Perelman, « Penser la pratique, théoriser le droit en action : des cliniques juridiques et des nouvelles frontières épistémologiques du droit », *R.I.E.J.*, vol. 73, 2014, n° 2, p. 143.

questionner le droit en action en approchant la pratique juridique de manière réflexive, à partir de l'expérience qu'ils en font. Singulièrement, la détermination des aptitudes à développer est indissociable de ce mode de formation consistant à *pratiquer la théorie* et, tout autant, à *théoriser la pratique*⁷¹.

Parmi les universitaires, l'approche clinique ne fait cependant pas que des émules, tant s'en faut. Nombreuses sont les *Law Schools* à privilégier des modes de formation comme les exercices conduits à partir de cas réels modifiés et reposant sur des jeux de rôle, ou des programmes spécifiques de simulation⁷². D'autres s'écartent purement et simplement de l'enseignement clinique, pour lui préférer notamment la méthode dite socratique⁷³. Certes, ces deux autres modes d'enseignement du droit participent, eux aussi, de la recherche au Japon d'un nouvel équilibre entre « théorie » et « pratique ». Il reste que ces formations se voient prioritairement assignées à un apprentissage technique du droit, décontextualisé et tenu à bonne distance de la pratique réelle. Si les exercices de simulation permettent aux étudiants de s'exercer à jouer le jeu du droit, ces formations s'accompagnent cependant rarement d'un retour réflexif sur ce à quoi elles initient. Exempts du passage au réel, les exercices visés dispensent trop souvent d'une réflexion sur les finalités du droit et la responsabilité du juriste. telle est, en substance, la critique que leur adressent les universitaires promoteurs des cliniques juridiques.

Quant au *LTRI* – qui reste la porte d'entrée dans la carrière juridique – il promeut une approche de la pratique juridique et de son apprentissage quelque peu différente de celle promue par l'enseignement juridique clinique tel que développé par les *Law Schools*. Traditionnellement en effet, ce dernier conçoit et dispense – exclusivement à ceux ayant réussi l'examen du barreau – une formation professionnelle (*jitsumu shûshû*) basée en grande partie sur l'observation d'une pratique juridique que les stagiaires sont moins incités à questionner qu'à suivre.

⁷¹ Telle est la formule employée par K. Hirabayashi, E. Mizawa, « Shibuya Public Law Office's Approach to Clinical Legal Education : The Collaboration of the Tokyo Bar Association with Four Law Schools in the Tokyo Metropolitan Area », *Waseda Bulletin of Comparative Law*, vol. 25, 2005, p. 54.

⁷² Tel que le programme *Professional Skills Instruction Materials* (PSIM) développé par la *Law School* de l'université de Nagoya.

⁷³ Les professeurs Akio Takeuchi et Koji Shindo, de l'université de Tokyo, avaient déjà tenté d'introduire la méthode socratique, sans toutefois parvenir à l'établir solidement ; voir *Kesu mesoddo no taiken o megutte – Hôgaku kyôiku kaizen no ichihôhō* (Expériences avec la *case method* : une manière d'améliorer l'enseignement du droit), *Jurisuto*, vol. 76, 1967, p. 369 et s.

« *Learning by seeing* »⁷⁴ comme pointent les tenants de l'approche clinique.

Par contraste, ces derniers entendent questionner ce qu'il est possible d'entendre par « théorie » et « pratique ». Loin d'opposer artificiellement un mode d'enseignement à un autre à raison de son caractère *a priori* « pratique » ou « théorique », la plupart des cliniciens au Japon tentent au contraire de pousser dans ses derniers retranchements la distinction entre ces deux catégories, au point de brouiller la ligne de partage. Pour ces derniers, mieux préparer les étudiants aux complexités de la pratique contemporaine implique en effet de promouvoir une autre conception de l'aptitude au droit : l'enseignement clinique ne distingue pas entre *faculté intellectuelle* d'un côté, *faculté professionnelle* de l'autre, mais tente au contraire de mobiliser dans un espace didactique commun *étude* et *métier*, *savoir* et *savoir-faire* – et de faire s'y déployer « théorie » et « pratique », comme modalités complémentaires de connaissance se questionnant l'une l'autre à l'occasion d'une activité de formation particulière.

C'est précisément ce qui est attendu du rapprochement entre enseignants-chercheurs et praticiens associés aux activités de formation cliniques, et de l'ouverture consécutive de la recherche au monde de la pratique : dans un système où « un abîme »⁷⁵ sépare traditionnellement praticiens et universitaires⁷⁶, et où chaque sphère de connaissance détient en principe le monopole exclusif de son propre questionnement, il va s'agir d'inscrire l'enseignement du droit dans un cadre pédagogique tracé selon une nouvelle conception du savoir. Entendons : à rebours de la conception abstraite et doctrinale jusqu'alors privilégiée dans la tour d'ivoire universitaire, à rebours aussi d'une certaine vision technocratique perpétuée par cette instance gouvernementale qu'est le *LTRI*⁷⁷.

Les pratiques innovantes de formation développées par les *Schools of Law* ont elles aussi pour objectif de combler l'écart perçu entre pratique et théorie. De ce point

⁷⁴ Selon l'expression de Takashi Takano, professeur à la *Law School* de l'Université de Waseda, qui voit dans le mode de formation adopté par les membres du *LTRI* un « *pseudo enseignement juridique clinique* » : voir T. Takano, « Making a Criminal Justice Clinic in Japan », *Waseda Bulletin of Comparative Law*, vol. 25, 2005, p. 42.

⁷⁵ S. Miyagawa, *op.cit.*, p. 29.

⁷⁶ Qui suivent une formation en partie différente, où la mobilité réduite d'une carrière à une autre limite d'autant les possibilités d'interaction.

⁷⁷ Les liens de coopération entre *Law Schools* et *LTRI* se sont cependant intensifiés ces dernières années, avec pour objectif principal de multiplier les échanges de vue sur les méthodes respectives de formation et d'améliorer la « chaîne de formation » en privilégiant le souci de complémentarité.

de vue, et pour en revenir au *Leading Program* dit « *Cross-Border Legal Institution Design* » de la *Graduate School of Law* de l'université de Nagoya, l'élaboration par les étudiants d'un projet de recherche collectif (ou *Joint Research Project*) aux niveaux *master* puis doctoral apparaît peut-être plus significative encore que la participation au programme d'intervenants extérieurs (universitaires, mais aussi praticiens et hauts fonctionnaires internationaux), ou même que les stages effectués au titre de formation complémentaire au sein d'organismes internationaux, de centres universitaires de recherche ou d'organisations non gouvernementales. Dans leur projet collectif de recherche, les étudiants doivent pouvoir s'appuyer sur un savoir acquis notamment au cours de l'*Introduction* – dont une grande partie est consacrée à l'analyse critique non seulement de textes doctrinaux en droit comparé, mais aussi de projets recourant au droit comparé comme méthode. Or, lors de cet exercice, les étudiants ne sauraient appliquer telles quelles les approches développées par un ensemble de théoriciens du droit comparé. Chemin faisant, ils se trouvent bien plutôt conduits à mettre ces théories à l'épreuve de la réalité des problèmes considérés.

De même peuvent-ils – dans leur recherche de solutions concrètes⁷⁸ à un problème qu'eux-mêmes ont identifié – se référer aux « meilleures » ou, plus simplement, « bonnes » pratiques comparatives que certains acteurs du droit ont adoptées pour les besoins de tel ou tel projet (pratiques abordées également, au moins pour certaines d'entre elles, lors de l'*Introduction*). Ils ont toutefois moins à mimer qu'à tester, et donc aussi questionner, les pratiques considérées.

Enfin, les étudiants sont encouragés à mettre en perspective leur recherche en s'interrogeant sur une possible contribution des propositions qu'ils formulent au savoir juridique. Certes, il s'agit d'un « jeu de rôles » : les étudiants endossent le rôle d'« experts » qu'ils ne sont pas encore; et la recherche qu'ils initient n'est *a fortiori* pas de commande. Futurs professionnels du droit en formation confrontés à la réalité du problème qu'eux-mêmes ont identifié – et qui devient un *cas* à raison même des questions dont ils l'investissent – ils ne s'en familiarisent pas moins avec une expertise conçue d'abord comme la faculté d'articuler un ensemble d'approches du droit, « théoriques » et « pratiques ».

⁷⁸ « *Students will (...) learn how to offer innovative yet highly practical solutions for the legal challenges facing the region* » souligne encore le descriptif en ligne du programme.

Sous section 2 – La portée d’une formule pédagogique

Au lendemain de la réforme de 2004, certains universitaires soulignaient : « *The extent to which Japanese law schools will teach the legal method of relating law to facts remains to be seen and is one of the future developments most worth watching* »⁷⁹. Ceci étant, l’observation peut être conduite en adoptant une perspective différente. Appréhender les « cas », autour desquels s’articulent les pratiques considérées, comme l’ensemble des questions dont ils sont susceptibles d’être investis, et dont ils sont effectivement investis par les parties prenantes aux activités de formation⁸⁰, permet de mieux saisir la portée qui leur est accordée comme outil pédagogique; et de faire ainsi plus aisément le lien avec la nécessité bien comprise d’adapter la formation des professionnels du droit aux complexités juridiques contemporaines – y compris dans le cadre de programmes accordant la priorité au droit national, et *a priori* davantage tournés vers la formation de juristes de droit interne. La distinction que propose d’opérer Helena Whalen-Bridge entre ce qu’elle nomme « globalised domestic skills » et ce qu’elle tente d’identifier au titre de « global legal skills », retient tout particulièrement l’attention et servira ici de grille de lecture. Dans le contexte japonais, il s’agit alors de vérifier dans quelle mesure les pratiques innovantes de formation conduisent à développer non seulement un ensemble de compétences qui – tout en apparaissant identiques à celles requises d’un juriste intervenant dans le cadre national – sont appelées à jouer différemment dans un contexte globalisé; mais aussi certaines compétences distinctes qu’il est possible de considérer comme véritablement « globales »⁸¹.

Certains auteurs, dont plusieurs responsables d’enseignement dans différents contextes (principalement nord-américain, européen, et australien), ont commencé à élaborer diverses « listes » de compétences qu’ils estiment plus spécifiquement requises des juristes aujourd’hui⁸². Ce faisant, ils procèdent surtout

⁷⁹ J. Maxeiner, K. Yamanaka, « The New Japanese Law Schools: Putting the Professional into Legal Education », *op. cit.*, p. 317. Les mêmes soulignaient, pour la période antérieure à la réforme : « *University law faculties do not provide rigorous training in applying law to facts, the skills required by professional lawyers* » (p. 309).

⁸⁰ Pour reprendre la formule de J.-C. Passeron, J. Revel, « Penser par cas. Raisonner à partir de singularités », *Revue Enquête*, 2005, n° 4, p. 11.

⁸¹ Voir H. Whalen-Bridge, « We Don’t Need Another IRAC : Identifying Global Legal Skills », *op.cit.*, p. 315-337.

⁸² À titre non-exhaustif, il est possible de mentionner ici les travaux suivants : S. Bryant, « The Five Habits : Building Cross-Cultural Competence in Lawyers », *Clinical Law Review*, vol. 8, 2001, p. 33-107; P. R. Tremblay, « Interviewing and Counseling Across Cultures : Heuristics and Biases », *Clinical Law Review*, vol. 9, 2002, p. 373-416; C. Grose, « Beyond Skills Training, Revisited : The Clinical Education Spiral », *Clinical Law Review*, vol.

à partir d'une duplication de compétences qui, objet classique de la formation des professionnels du droit à l'échelle nationale, sont désormais considérées comme tout aussi nécessaires à la pratique du droit dans un contexte globalisé: analyse, recherche, interprétation, communication, argumentation, écriture,⁸³. Un exemple typique de cette manière d'appréhender l'élaboration de référentiels de compétences s'agissant de la formation des professionnels du droit aujourd'hui réside dans les *Global Standards and Outcomes of a Legal Education* formulés par l'*International Association of Law Schools* aux termes de sa Déclaration de Singapour (2013)⁸⁴. La Déclaration précise ainsi, s'agissant des *skills*: « A law graduate should be proficient in: (i) General academic skills, including critical analysis and reasoning; (ii) Researching, reading and analysing legal materials; (iii) Problem solving, planning and strategizing how to comply with legal requirements; and (iv) Constructing a legal position and effectively communicating (orally and in writing) within a legal context ». La liste établie pour les besoins de l'*Intercollegiate Negotiation Competititon* (INC), examinée plus haut, participe au moins en partie de la même approche.

Perçue par de nombreux enseignants comme tout aussi nécessaire, l'identification de « global legal skills » s'avère cependant autrement plus délicate. La piste suggérée par Whalen-Bridge – pour qui la formation des professionnels du droit devrait privilégier une approche plus « heuristique » que didactique – retient ici l'attention: « *Preparing students to handle what they have not yet been taught is part of what the global environment requires* », souligne-t-elle; avant de pointer : « *The question then becomes what skills could help a lawyer analyse an unfamiliar environment* »⁸⁵. Si les professionnels du droit ont souvent (et de plus en plus) à

19, 2013, p. 495, 498, 501; S. Bryant, E. S. Milstein, « Rounds : A 'Signature Pedagogy' for Clinical Legal Education? », *Clinical Law Review*, vol. 14, 2007, p. 209, n. 33. ; R. K. Neumann, « Donald Schön, The Reflective Practitioner, and the Comparative Failures of Legal Education », *Clinical Law Review*, vol. 6, 2000, p. 405-406; C. K. Coleman, « Teaching the Torture Memos : 'Making Decisions under Conditions of Uncertainty' », *Journal of Legal Education*, vol. 62, 2012, p. 81-114; C. R. Sunstein, « Moral Heuristics and Moral Framing », *Minnesota Law Review*, vol. 88, 2004, p. 1556-1597.

⁸³ Voir en particulier J. Klabbers, « Legal Education in the Balance: Accommodating Flexibility », *Journal of Legal Education*, vol. 56, 2006, p. 196-200; voir aussi, pour la réflexion sur les compétences conduite aux États-Unis: W. Sullivan *et al.*, *Educating Lawyers : Preparation for the Profession of Law*, Jossey-Bass/Wiley, 2007, p. 12-13 ; et pour celle conduite en Europe : Council of Bars and Law Societies of Europe (23 novembre 2007), *CCBE Recommendation on Training Outcomes for European Lawyers*, en ligne : http://www.ccbe.org/NTCdocument/EN_Training_Outcomes1_1196675213.pdf

⁸⁴ International Association of Law Schools, *Singapore Declaration on Global Standards and Outcomes of a Legal Education*, 2013 (<http://www.ialsnet.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/09/Singapore-Declaration-2013.pdf>, p. 4).

⁸⁵ Voir H. Whalen-Bridge, *op.cit.*, p. 319.

pratiquer ou exercer au-delà de leurs seules connaissances acquises⁸⁶, c'est le développement d'une aptitude à formuler par eux-mêmes un ensemble de questions que la formation devrait viser avant tout – et, de même, un « savoir-être » autant qu'un « savoir-faire » – bien davantage que l'assimilation par les étudiants de cadres d'analyse préétablis⁸⁷. Qu'en est-il sur ce point des pratiques innovantes de formation développées au Japon, dans le cadre des *Law Schools* et des *Schools of Law*? Et, d'un lieu de formation à un autre, pourrait-on même distinguer l'émergence de quelque représentation commune des aptitudes attendues des professionnels du droit aujourd'hui ?

C'est un fait : les pratiques de formation considérées ne remettent pas fondamentalement en cause les distinctions que l'université érige pour mieux singulariser son savoir et en revendiquer la rationalité propre. Indissociables d'une prise de conscience de la complexification des processus de production du droit et de la diversification des pratiques juridiques à l'époque contemporaine, ces pratiques de formation n'en participent pas moins – fut-ce dans une certaine mesure – d'un changement dans la manière d'appréhender le droit aujourd'hui. Dans les *Law Schools* aussi bien que dans les *Schools of Law*, la détermination progressive des objectifs de compétence repose ainsi sur un double élargissement – ou désenclavement.

Une formation (de moins en) moins dogmatique – Au Japon comme ailleurs, l'activité pédagogique obéit en général à une exigence : les objets intellectuels dont elle est censée stimuler la fabrication – ou « droit universitaire » – doivent avoir un « corrélat objectif », une « correspondance » dans le droit positif. Autrement dit, la connaissance du droit positif y conditionne, dans une très large mesure, à la fois

⁸⁶ Voir R. K. Jr. Neumann, « Donald Schön, the Reflective Practitioner, and the Comparative Failures of Legal Education », *Clinical Law Review*, vol. 6, 2000, p. 401-426; ainsi que : P. A. Jones, « We're All Reflective Practitioners Now: Reflections on Professional Education », in J. Webb and C. Maughan, C. (eds.), *Teaching Lawyers' Skills*, London, Dublin and Edinburgh, Butterworths, 1996, p. 291-323.

⁸⁷ S'inspirant du travail du mathématicien George Polya (*How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*, 2nd ed. Garden City, NY, Doubleday Anchor Books, 1957), et dans le prolongement de la réflexion amorcée par Robert Rhee (« The Socratic Method and the Mathematical Heuristic of George Polya », *St. John's Law Review*, vol. 81, 2012, 881-898), Whalen-Bridge résume ainsi : « *If law schools cannot teach students everything they need to know in a global environment, then a method which assists students to figure out what they need to know is required. Generating only questions is obviously insufficient, but conveying the importance of questions to understanding new situations, and developing student ability to ask the type of questions better suited to generate potentially relevant information, is a legal skill worth developing in the complex world law students are entering. A model with much to offer this approach can be found in the field of heuristics* »; H. Whalen-Bridge, *op.cit.*, p. 324 (l'auteure du présent chapitre souligne).

l'acte d'enseigner et l'aptitude à faire du droit. Or, procédant d'une confrontation entre un savoir sur *ce qu'est le droit* (le droit tel que l'institution universitaire dit le connaître et le fait savoir) et une connaissance plus approfondie de *ce que font les juristes* (le droit dont les praticiens, au sens large, font l'expérience), ces formations participent d'une remise en cause des postulats traditionnels quant à la connaissance du droit.

La remarque vaut plus particulièrement pour le *project-based learning*, mais trouve à s'appliquer aussi, fut-ce dans une mesure moindre, aux autres pratiques innovantes de formation considérées : à partir du moment où l'enseignement part du problème, et non de la solution donnée par le droit positif, il devient en effet possible aux étudiants concernés de se placer à l'extérieur de la dogmatique juridique. En effet, l'examen qu'ils entreprennent n'est pas de celui qui, strictement technique, ne décollerait pas de la quête de solutions référées au seul droit en vigueur. Et, de fait, les pratiques de formation considérées ici ont pour caractéristique commune de suspendre, pour un temps au moins, l'empire du droit positif, sa toute puissance pédagogique. Elles traduisent une volonté certaine de rompre avec la formule didactique propre au projet d'une « science » doctrinale, reposant sur une vision systématisée, abstraite et « objective » du droit⁸⁸.

Des parties prenantes, il n'est pas attendu qu'elles suivent le cheminement épistémologique classique du juriste continental – qui ordonne les phénomènes juridiques en exemplifiant la manière dont les règles s'appliquent à des cas particuliers ; ni le cheminement typique du juriste de *common law*, selon une casuistique articulée prioritairement autour de cas d'espèce en jurisprudence, pris comme faisceaux de faits et de droit énoncés par telle ou telle juridiction, et analysés rétrospectivement sous l'autorité d'un professeur. Devant permettre de se confronter au « dés-ordonnement »⁸⁹ des cas présents, les formations considérées ont donc aussi pour objet de favoriser la production d'idées nouvelles sur les normes, procédures, instruments, arguments, et théories juridiques.

Les formations considérées entendent en général marquer une distance par rapport au monde de l'expertise disciplinaire : distinctes d'un enseignement

⁸⁸ Le point de vue adopté ici se veut sensiblement différent de celui exprimé par James Maxeiner et Keiichi Yamanaka au lendemain de la création des *Law Schools* ; voir J. Maxeiner, K. Yamanaka, « The New Japanese Law Schools: Putting the Professional into Legal Education », *op. cit.*, p. 320 et s.

⁸⁹ J. Perelman, *op. cit.*, p. 137.

exclusivement par branches du droit, elles s'articulent en outre autour d'objets d'étude identifiés et traités dans un cadre collaboratif par des étudiants (en droit, en sciences politiques, ...) qui sont progressivement conduits à prendre au sérieux un ensemble d'éléments d'analyse habituellement négligés, sinon rejetés de la sphère des arguments juridiques. Plus exactement, en refusant de s'en tenir au choix didactique d'une « source » exclusive de juridicité, les formations considérées invitent à appréhender le droit comme l'ensemble des discours juridiquement possibles, dont la positivité est indissociable d'une circulation entre pratiques des acteurs, dispositifs institutionnels, et normes produites⁹⁰. Par exemple, et pour en revenir brièvement au *Leading Program* précité, les étudiants sont conduits – en particulier à l'occasion de leur projet collectif de recherche – non seulement à identifier un ensemble de sources de droit positif pour apprécier la manière dont chacune d'entre elles « catégorise » un ensemble de problèmes ; mais aussi à s'interroger sur leur utilisation par les acteurs, ainsi que sur les diverses pratiques du droit ainsi mises en lumière. Ce faisant, ils se familiarisent avec la diversification contemporaine des mécanismes de production et d'articulation des normes, voire apprennent à articuler eux-mêmes un ensemble de « sources ». La question s'est notamment posée aux étudiants de la première promotion qui – à l'occasion de leur projet « *Enhancing Environmental Governance through Transparency and Public Participation in the Philippines' Mining Industry* » évoqué plus haut – ont été conduits à examiner le fonctionnement et le rôle d'instruments comme les partenariats publics-privés (*public-private partnerships*), par ailleurs grands inconnus du syllabus. Il conviendrait de vérifier plus précisément la mesure dans laquelle cette remarque s'applique en outre aux cliniques juridiques mises en place par certaines *Law Schools*.

Ainsi est-il possible d'appréhender ces expérimentations comme autant de tentatives visant le développement d'une faculté de raisonnement juridique entendu comme *raisonnement pratique en situation* : ce que la qualification légale ou bien encore le précédent donnent à voir comme *ceci* à l'étudiant en droit, sa créativité de juriste lui fait voir comme *cela* – dès lors que, dans le cadre de sa formation, il se trouve confronté à la contingence et la variété des contextes humains et sociaux d'élaboration de la solution, et placé lui-même en situation

⁹⁰ En lien avec la proposition avancée par Rémy Libchaber, qui fait de ce principe de « circulation » une composante à part entière de la notion de droit : voir R. Libchaber, *L'ordre juridique et le discours du droit : essai sur les limites de la connaissance du droit*, Paris, LGDJ, 2013.

pragmatique de choix. Cette observation conduit à en formuler une seconde.

Une formation (de moins en) moins clivée – S’agissant tout d’abord des *Law Schools*, force est de constater un recentrage certain du *curriculum* sur le droit national. En substance, il apparaît donc difficile de voir dans le développement des pratiques de formation considérées ici la marque d’une progressive « dénationalisation » de l’enseignement dispensé aux futurs praticiens du droit au Japon. Sur ce point, il convient cependant de formuler trois remarques.

Certes, nombreux sont les observateurs qui – au lendemain de la création des *Law Schools* comme une dizaine d’années après – soulignent le faible niveau d’internationalisation des formations en *Law Schools*⁹¹. Un examen plus attentif non seulement du *curriculum* de l’ensemble des *Law Schools* mais aussi, et surtout, de leurs « bonnes » ou « meilleures » pratiques de formation, permet toutefois de nuancer le propos⁹². Observons en outre que, pour des raisons tenant aux conditions historiques de sa formation, l’enseignement des différentes branches du droit japonais intègre généralement une perspective de droit comparé (ou des incursions dans certains systèmes de droit étrangers, de droit civil comme de *common law*). Aussi, sans même qu’il soit question de « dénationaliser » le *cursus* à proprement parler, et tout en continuant le cas échéant à centrer la formation sur le droit national, l’enseignement du droit au Japon conduit « spontanément » à relier certains de ses éléments aux questions soulevées et aux réponses apportées en dehors de lui, par d’autres droits. Caractéristique de l’enseignement du droit au Japon, une telle ouverture comparative affranchit d’emblée enseignants et étudiants de cet « esprit de système » qui, dans d’autres pays et s’agissant d’autres droits, conduit généralement à se placer – et penser – *avant tout* à l’intérieur d’un seul système juridique.

Certes, il s’en faut encore de beaucoup pour que la tentative de construire un

⁹¹ En ce sens, voir notamment: M. Omura *et al.*, « Japan’s New Legal Education System : Towards International Legal Education? », *Journal of Japanese Law*, n° 20, 2005, p. 39-54; D. Rosen, « Training Internationally-Minded Lawyers : The Unfulfilled Promise », présentation donnée lors de la conférence annuelle de l’Association japonaise de sociologie du droit, Université de Tokyo, 7 mai 2011.

⁹² Certaines *Law Schools* entendent en effet se distinguer en proposant une spécialisation en droit international (exemple parmi d’autres: la formation que propose la *Law School* de l’université Aichi accorde ainsi une place significative au droit international des affaires). De son côté, la Fédération japonaise des associations du barreau – *via* la sous-section de la formation professionnelle (*Hôso Yôsei Bunkakai*) et le comité des *Law Schools* (*hokadaigakuin sentâ*) – a procédé à plusieurs observations participantes et continue de collecter un ensemble de données sur les « bonnes » pratiques de formation des *Law Schools* (notamment à l’occasion du colloque organisé tous les deux ans sur le système de la Justice au Japon).

enseignement juridique articulant mieux connaissances théoriques, connaissances sur le droit tel qu'il est pratiqué, et expérience pratique du droit, se double d'une réflexion approfondie sur le droit comparé et sa place dans la formation des professionnels du droit. Mais le constat ne dispense pas de s'interroger : dans quelle mesure les cliniques juridiques permettent-elles aux étudiants de relier l'examen du cas aux questions soulevées et aux réponses apportées en dehors du droit national, par d'autres droits, et par un ensemble d'acteurs ? Quelle est, plus précisément, la part du droit comparé dans la recherche de solutions et, le cas échéant, en quels termes l'analyse comparée appuie-t-elle le raisonnement juridique ? Conduit dans le prolongement de ces deux premières remarques, un examen systématique non seulement des cas traités, mais aussi et surtout des modalités de leur traitement dans le cadre des cliniques juridiques pourrait donc conduire à ne pas conclure trop hâtivement à quelque « renationalisation » en bloc de l'enseignement du droit dans les *Law Schools* japonaises.

S'agissant des *Schools of Law*, et plus particulièrement de leurs programmes « internationaux », il s'agit le plus souvent de privilégier un comparatisme ouvert à la pluralité des finalités et des méthodes de la comparaison. Tout d'abord, rien n'exclut que ces expérimentations – au moins en certains de leurs éléments (étudiants de diverses nationalités travaillant en équipe et partageant une même langue de travail, en lien avec une équipe enseignante multinationale et multidisciplinaire) – confortent à terme l'apparition d'un rapport différent des juristes au savoir. C'est-à-dire d'une nouvelle modalité de la connaissance en droit, relevant moins de la *comparaison* (classiquement définie comme travail *sur*) que de la *collaboration* (travail *avec*)⁹³ – et donc aussi d'une nouvelle manière d'appréhender, dans le cadre pédagogique, l'articulation « savoir-faire » et « savoir-être ».

Indissociable de ces modalités de travail, l'objectif poursuivi n'est pas d'accroître chez les étudiants la somme des connaissances *sur* tel ou tel droit étranger ; il ne s'agit pas pour eux de s'interroger prioritairement à partir d'un système de

⁹³ Telle est l'hypothèse stimulante développée par Annelise Riles, « From Comparison to Collaboration : Experiments with a New Scholarly and Political Form », *Cornell Law School Legal Studies Research Paper Series*, vol. 78, 2015, Research Paper n° 14-35, p. 147-183. Ce texte a fait l'objet d'un séminaire de travail réunissant, autour de l'auteure, une vingtaine de participants (Université Doshisha, Kyoto, 30 juillet 2015), dont plusieurs membres du groupe de recherche « Globalisation et transformations du droit » (*Gurôbaruka to hô no henyô*), dans le cadre du projet de recherche interdisciplinaire « Globalisation, droit, et enseignement juridique » (*Gurôbaruka ni tomonau ryôiki ôdanteki hôgakukenkyû kyôiku no kadai to kanôsei*).

référence, de ses règles, catégories, techniques et logique d'ensemble ; ni d'aller chercher quelque part ailleurs, dans un système de droit en particulier, la règle ou l'approche qui illustrerait la façon idéale de répondre à un problème donné⁹⁴. Plutôt que de s'articuler autour des structures classiques du comparatisme (« familles », « modèles », « grands systèmes »), ou d'opposer comparaison intégrative (centrée sur la recherche ou la construction de points communs) et comparaison différentielle (centrée sur les singularités), l'« approche comparative du droit » adoptée dans la plupart des formations innovantes promeut une diversification des objets pris en compte et des points de vue énoncés lors de leur analyse. Pour les étudiants concernés, le défi consiste ainsi – *via* le travail collaboratif⁹⁵ – à s'extraire du questionnement interne à tel ou tel système, pour élargir l'étude du droit à un ensemble de différents mécanismes de problématisation et approcher ainsi plus finement la complexité du réel juridique.

Les formations considérées ne consistent pas en des spécialisations « *Global Law* » ou « *Global Legal Studies* ». Loin pourtant d'exclure toute réflexion sur la globalisation, ces formations incitent les parties prenantes à examiner les transformations majeures que cette dernière emporte s'agissant des formes, des modes d'élaboration, et de la mise en œuvre des normes dans différents secteurs. Elles encouragent enseignants et étudiants à ne pas s'en tenir à la seule vision macro-juridique du droit comme système, mais à adopter une perspective micro-juridique pour interroger plus finement les divers choix de droit opérés par une pluralité d'acteurs transnationaux dans leurs interactions stratégiques. Ainsi, ces formations conduisent-elles à questionner les différents processus, institutions, doctrines, pratiques, à travers lesquels les liens entre le droit et les organes de l'État moderne se transforment – et ce, alors même qu'aucun syllabus n'affiche « global ».

⁹⁴ Cette approche de la méthode « heuristique », au sens où l'entend Helena Whalen-Bridge (*op.cit.*, p. 327), se distingue de l'usage qu'en fait Jaap Hage qui, dans le contexte de la construction européenne, préconise d'y recourir pour découvrir la meilleure solution en droit ; voir J. Hage, « Comparative Law and Legal Science », in B. Akkermans and A. W. Heringa (eds.), *Educating European Lawyers*, Intersentia, 2011, p. 65–77.

⁹⁵ En plus de notre remarque formulée en lien avec les travaux récents d'Annelise Riles (note précédente), relevons que la portée du travail collaboratif a déjà fait l'objet de nombreuses analyses, conduites en lien avec une réflexion sur la nécessité de repenser la formation des professionnels du droit aujourd'hui, principalement dans le contexte états-unien (s'agissant plus précisément des cliniques juridiques) et européen (s'agissant des programmes accueillant des étudiants de différents pays). Voir en particulier S. Bryant, « Collaboration in Law Practice: A Satisfying and Productive Process for a Diverse Profession », *Vermont Law Review*, vol. 17, 1993, p. 459-531; ainsi que, du même: « The Five Habits: Building Cross-Cultural Competence in Lawyers », *Clinical Law Review*, vol. 8, 2001, p. 33-107.

Conclusion

Au lendemain de la création des *Law Schools*, et en conclusion d'une contribution pourtant sans concessions, James Maxeiner et Keiichi Yamanaka se prenaient à espérer: « *One day, just as Japanese legal educators now seek to learn from foreign and especially American experiences, foreign legal educators may seek to learn from Japanese experiences* »⁹⁶. Il semble qu'il soit encore un peu tôt... et ce survol pourra décevoir. Car les pratiques de formation qui se développent au Japon – innovantes à n'en pas douter – continuent de buter sur de sérieux écueils institutionnels.

Hiatus? Tant que l'examen du barreau sera conçu comme sanctionnant l'entrée au *LTRI* plutôt que la formation proposée dans les *Law Schools*, il est peu probable que les pratiques innovantes qui s'y développent (à commencer par l'enseignement clinique, qui associe pourtant les praticiens plus étroitement que les autres formes de simulation) parviennent à établir un lien effectif entre formation et capacité de devenir juriste praticien. Ironie? Il est piquant de constater que les *moot courts* – dont on a vu qu'elles sont développées par des universitaires en collaboration avec des praticiens – s'adressent, de fait, à des étudiants qui ne se destinent pas nécessairement à la magistrature ou à la profession d'avocat; même si l'on ne peut que se réjouir du caractère très diversifié des ambitions professionnelles qu'affichent les jeunes participants. Flou relatif? Le caractère expérimental de la plupart des formations *project-based learning*, et le fait qu'elles ne laissent encore qu'une place relativement marginale aux praticiens et experts, explique sans doute qu'il soit encore difficile d'y voir à l'œuvre la promotion d'un ensemble clairement identifié de capacités professionnelles – tant la mise en œuvre des programmes concernés est en pratique liée à des considérations variées (logiques de clan et stratégie du « repli académique » y compris). Paradoxe? Pour ambitieuses soient-elles, les formations dont la mise en place est prévue d'ici quelques mois laissent, dans leur précipitation, pratiquement entière la question des capacités professionnelles visées, et celle des modes d'enseignement ne semble pas préoccuper beaucoup à ce stade; tant la priorité du moment est de parer au plus urgent – précisément: trouver une parade à la

⁹⁶ J. Maxeiner, K. Yamanaka, « The New Japanese Law Schools: Putting the Professional into Legal Education », *op. cit.*, p. 328. Voir aussi L. Nottage, « Reformist Conservatism and Failures of Imagination in Japanese Legal Education », *ZJapanR / J.Japan.L.*, n° 9, 2000, p. 23-47.

débâcle des *Law Schools* si celle-ci devenait irréversible. Au risque cependant d'être vite rattrapé par la manche – puisque la recherche d'une telle parade ne saurait sérieusement faire l'économie d'une réflexion sur les capacités professionnelles...

Au Japon, les « référentiels de compétence » brillent donc encore par leur relative absence. Les initiatives consistant à faire plus explicitement le lien entre telle pratique innovante de formation et la promotion de telle ou telle capacité professionnelle, restent éparses et partielles. De même du rapprochement entre universitaires et praticiens. De sorte que la mise en place d'un véritable « processus » de formation, tel que voulu par les réformateurs au début des années 2000 – et conçu comme une collaboration rapprochée entre différentes parties prenantes : facultés de droit et *Law Schools*, *Law Schools* et *LTRI*, *Law Schools* et *Schools of Law* – n'est apparemment pas pour demain. Plutôt cependant que de conjecturer et de ramener l'analyse à des conclusions aussi hâtives que superficielles, il convient d'examiner ce que l'élaboration de référentiels, dans un tel contexte institutionnel, pourrait changer.

L'élaboration de « référentiels de compétences » pourrait permettre d'ouvrir la discussion sur le « processus » de formation de manière pragmatique, en commençant par situer chacun des acteurs plus explicitement : qui-fait-quoi(entend faire quoi)-comment-pour quels objectifs de formation? Car, d'une institution à une autre (*Law School/LTRI*) voire dans le cadre d'une même institution, l'image est souvent plus ou moins volontairement brouillée, et aucune des étiquettes que les uns et les autres s'empressent de s'attribuer ne colle parfaitement à la réalité des pratiques : un nombre croissant d'universitaires hissent haut la « pratique », mais beaucoup ne présentent dans leurs activités d'enseignement que certains aspects de cette pratique, en ignorant des pans entiers de la réalité du droit contemporain (à commencer par les « O.J.N.I. » évoqués plus haut); ceux qui passent pour des « théoriciens » sont souvent les premiers à délester leurs enseignements de bien des constructions savantes, pour tenter d'ouvrir de nouveaux horizons, au prix d'un certain nombre d'incertitudes peu « professorales ». L'une des tentatives les plus intéressantes n'a-t-elle pas consisté à repenser l'articulation « pratique-théorie », « théorie-pratique »? Et l'on a pu souligner la contribution de certains cliniciens japonais à cet égard. Mais il manque à cette réflexion une traduction en termes de « référentiels » qui mettrait

en lumière la diversité des approches, leur pertinence respective, et donnerait de mieux sérier les rôles, complémentaires, que les parties prenantes ont à jouer dans ce « processus » de formation.

Les « référentiels » pourraient ainsi permettre de caractériser plus distinctement l'enseignement dispensé à différents niveaux. De tels référentiels pourraient, tout d'abord, épauler la nouvelle « double vocation » des facultés de droit – qui ont maintenant à assurer une formation plus diversifiée, à destination non seulement de « généralistes du droit », mais aussi de « juristes généralistes ». Loin d'être anecdotique, l'établissement de référentiels au niveau *under graduate* pourrait ainsi aider les enseignants dans leur recherche d'un meilleur équilibre entre connaissances juridiques et connaissances relevant d'autres sciences humaines et sociales, que ce soit dans le cadre de « diplômes combinés » ou non⁹⁷. Au niveau *post graduate*, de tels référentiels permettraient de consolider les acquis de certains programmes conduits encore à titre expérimental : l'identification de certaines « bonnes » (sinon « meilleures ») pratiques de formation à travers l'établissement de référentiels pourrait non seulement contribuer à améliorer ces programmes, mais aussi justifier leur extension dans le temps, voire leur diffusion auprès d'autres instances de formation. S'agissant des *Graduate Schools of Law*, la remarque s'applique tout particulièrement au *project-based learning*. Dans les *Law Schools*, l'établissement de référentiels permettrait de renforcer la légitimité des cliniques juridiques comme maillon à part entière du « processus » de formation – voire d'étendre l'approche clinique de l'enseignement du droit au-delà des seules *Law Schools*, moyennant l'adaptation de tels référentiels à l'ensemble du cursus *post graduate*.

Entre les difficultés rencontrées par les *Law Schools* et les critiques persistantes adressées aux *Schools of Law*, un nombre croissant d'enseignants juristes tentent de repenser en ces termes le rôle des universités : « *Universities have the potential*

⁹⁷ Luke Nottage et Takahiro Saito avancent que la mise en place de tels diplômes contribuerait à la formation de juristes « multi-fonctionnels »; voir L. Nottage, T. Saito, « Americanization of Australian Law and Legal Education? Implications for Japan », version anglaise de l'article publié dans *Hôritsu Jihô* (76/2, 2004), en ligne : https://sydney.edu.au/law/anjel/documents/ResearchPublications/Nottage_LegalEducation.pdf (p. 8). La critique que Peter Lawley formule sur ce point retient l'attention : les diplômes combinés promeuvent l'ouverture de la formation des juristes à un spectre élargi de connaissances; cependant, en favorisant une spécialisation dans un domaine en particulier (droit et économie, droit et sciences, droit et psychologie, etc.), ils ne sauraient prétendre contribuer à la formation de « juristes généralistes » (ni, *a fortiori*, de « généralistes du droit »); voir P. Lawley, *op. cit.*, p. 93 et s.

to teach not only technical and exam-passing skills, but also intelligence necessary in the twenty-first century »⁹⁸. De fait, les pratiques innovantes de formation examinées ici – y compris celles développées dans certaines *Law Schools* – ne s’articulent pas *d’abord* autour de la définition des méthodes et des références théoriques propres à la discipline juridique, mais se construisent au départ de divers « problèmes », identifiés et/ou traités par les étudiants comme des « cas » à raison des questions dont ils les investissent. Reste à savoir dans quelle mesure ces pratiques de formation peuvent, en retour, influencer à la fois sur les contours de la discipline juridique, et sur les modalités selon lesquelles l’université se déploie au dehors, en d’autres lieux que son lieu propre : là, précisément, où « *s’éprouve son savoir* »⁹⁹ – y compris en environnements post-souverains ou « globaux ».

Un examen plus affiné devra permettre de vérifier si la généralisation d’un enseignement articulé autour de cas (*via* les cliniques juridiques mises en place dans les *Law Schools* et certains exercices de simulation développés dans plusieurs *Schools of Law*) emporte une extension progressive de ce qui est appréhendé comme « cas » dans le contexte pédagogique japonais; et dans quelle mesure la ligne de partage séparant le « cas » considéré comme pertinent de celui qui ne l’est pas – ou ce qui, du cas retenu, est digne ou non d’examen au titre de la formation des professionnels du droit – recoupe les découpages institutionnels existants (*Law Schools* et *Schools of Law*). Questionner à nouveaux frais et expérimenter, dans le cadre pédagogique, cette activité qui consiste à faire passer le « cas » dans le langage du droit (fut-ce moyennant l’invention de nouveaux mots et la détermination de nouvelles aptitudes) : tel est, ni plus ni moins, le défi que pose aux universitaires (japonais) la nécessité d’explicitier – *via* l’élaboration, plus systématique mais aussi plus diversifiée, de référentiels – les aptitudes professionnelles qu’ils entendent promouvoir.

⁹⁸ N. Kanayama, « The Effects of Globalisation on Legal Education in Japan: The Reforms of 2004 », *op.cit.*, p. 186.

⁹⁹ V. Forray, *op.cit.*, p. 184.

ANNEXE

Evaluation Guidelines relatives à l'*Intercollegiate Negotiation Competition* (INC) que la *Japan Arbitration Moot Association*, composée d'universitaires et de praticiens, organise tous les ans depuis 2002, notamment avec le soutien du ministère des Affaires étrangères.

N.B.:

- Ces *Evaluation Guidelines* sont aussi accessibles en ligne sur le site de l'INC; voir le lien: http://www.negocom.jp/pdf/upload/evaluationsystem15_e1.pdf
- Les problèmes soumis aux participants sont consultables sur le site de l'*Intercollegiate Negotiation Competition* (INC): <http://www.negocom.jp/eng/what/>
- Les fiches d'évaluation sont accessibles en ligne.
Round A: http://www.negocom.jp/pdf/upload/evaluation15a_e.pdf
Round B: http://www.negocom.jp/pdf/upload/evaluation15b_e.pdf
- Pour une présentation générale de l'INC, voir : <http://www.negocom.jp/eng>

ROUND A (English)

1 [Expression & Organization of the Briefs]	Does the brief use adequate and precise expressions? Is it easy to read and comprehend? Is it well organized? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
2 [Persuasiveness of the Briefs]	On each issue, is the brief well founded with respect to facts, legal provisions, and other authorities? Is it logical and persuasive? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
3 [Opening Statement]	Was the opening statement effective in conveying the overall picture of the team's arguments? Did she/he finish it within the time limit? Did she/he use the time effectively? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
4 [Lucky Bag Case]	Were necessary facts and the legal basis for the claim and/or defense presented clearly and at an appropriate time? Were the factual basis and legal reasoning of the team persuasive? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
5 [Alpha Case]	Were necessary facts and the legal basis for the claim and/or defense presented clearly and at an appropriate time? Were the factual basis and legal reasoning of the team persuasive? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
6 [Robot Case]	Were necessary facts and the legal basis for the claim and/or defense presented clearly and at an appropriate time? Were the factual basis and legal reasoning of the team persuasive? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)

7 [Facts]	Did the team understand the given facts accurately and sufficiently? Did they research and present appropriate information on the factual background? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
8 [Legal Arguments]	Were the legal arguments well-structured, persuasive and based on accurate understanding of the contracts and UNIDROIT Principles? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
9 [Responsiveness to the Other Side]	Did the team respond appropriately and in a timely fashion toward the other side's arguments? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
10 [Initiative]	Did the team take the initiative in the proceeding? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
11 [Responsiveness to the Arbitrators]	Did the team respond appropriately, respectfully, and in a timely fashion toward the questions and instructions of the arbitrators? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
12 [Closing Statement]	Was the closing statement effective in conveying the overall picture of the team's arguments, reflecting the overall proceeding? Did she/he finish it within the time limit? Did she/he use the time effectively? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
13 [Presentation and Speech]	Did the team members speak in a clear and confident manner? Did the team members become excessively excited, emotional, or confused? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
14 [Lawyerly Manner]	Were the team's attitude and performance appropriate as attorneys in arbitration? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
15 [Teamwork]	Did each member of the team perform his/her role appropriately? Did any member perform too dominantly, or make no contribution? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
Total: ()/75 Points	

ROUND B (ENGLISH)

1 [Preliminary Memo]	Does the preliminary memorandum set forth a clear plan for the negotiation? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
2 [Objective/Goal Setting]	Did the team set and understand the objectives/goals for the negotiation reasonably? (Was the sought-after win-win solution set in an appropriate direction with reasonable prospects, given the context of the negotiation?)
3 [Strategy for Negotiation]	Was the team's strategy appropriate to achieve the objectives/goals of the negotiation? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
4 [Constructive Proposal of	Under the objectives/goals and the strategy for the negotiation, did the team propose

Alternatives]	constructive alternatives in a flexible and appropriate manner? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
5 [Effective Discussion]	In view of the objectives/goals and the strategy for the negotiation, were the team's discussions effective and persuasive? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
6 [Responsiveness]	Did the team respond sincerely, properly, and in a timely fashion to the arguments and proposals of the other side? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
7 [Communication/ Mutual Understanding]	Did the team communicate effectively, so as to understand the other side's views and interests? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
8 [Principled Negotiation]	Did the team compromise too easily? Did the team push too hard? (Did the team pursue the objectives/goals of negotiation in an appropriate manner?) 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
9 [Business Manner]	Were the speech and manners of the team appropriate and reasonable for business person in this field? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
10 [Teamwork/Role Assignments]	Did each member of the team appropriately perform his/her own role? Was the assignment of responsibility appropriate? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
11 [BATNA]	Did the team pursue the maximization of their company's interest? Did the team negotiate within its authority? Did the team make a deal worse than BATNA? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
12 [Good Working Relationship]	Did the team make efforts to build a good working relationship with the other side? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
13 [Outline of the Agreement]	Does the outline accurately reflect all the agreed points? (If no outline is drafted, a score of 2.5 should ordinarily be given, although the score may be adjusted depending on the reason for non-agreement.) 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
14 [Negotiation Ethics]	Did the team perform ethically? The default score is 3, and the score may be adjusted depending on the process and content of the negotiation. 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
15 [Self-evaluation]	Did the team report the process and results of the negotiation clearly and sufficiently? Did they analyze their own performance objectively? Were they fair in depicting and evaluating the performance of the other side? 0 (Fail) ... 1(Poor)- 1.5 - 2(Fair)- 2.5 - 3(Avg.)- 3.5 - 4(Excellent)- 4.5 - 5(Outstanding)
Total: ()/75 points	