

La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique : pour une démarche tranquille, conviviale et collective vers la postcroissance

Alexandre Lillo¹

RÉSUMÉ

Partant du postulat selon lequel la transition socioécologique peut être appuyée par la pédagogie du droit, cette étude explore la façon dont cette dernière peut être repensée pour être plus alignée avec les impératifs écologiques actuels. En mobilisant les théories postcroissance comme leviers de cette transition, l'article explore dans un premier temps les raisons pour lesquelles l'enseignement du droit en milieu universitaire est un contexte nécessitant une évolution des pratiques et un changement de culture. Il établit dans un second temps les fondements à partir desquels imaginer ce que serait une pédagogie du droit contribuant à la transition socioécologique vers la postcroissance. La proposition effectuée est ainsi axée autour de trois caractéristiques : celle d'une pédagogie tranquille basée sur le ralentissement, celle d'une pédagogie conviviale construite autour du plaisir et celle d'une pédagogie collective bâtie sur des relations harmonieuses.

MOTS-CLÉS : pédagogie du droit, enseignement du droit, transition socioécologique, postcroissance, environnement, décroissance, ralentissement.

ABSTRACT

Starting from the premise that legal pedagogy is a tool that can support the socio-ecological transition, this study explores how it can be rethought to be more aligned with today's ecological imperatives. By mobilizing post-growth theories as a lever for this transition, the article first explores the reasons why university law teaching is a context requiring an evolution of practices and a change of culture. It then sets out the

2 La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique

foundations on which to build a legal pedagogy that contributes to the socio-ecological transition to post-growth. The proposal is thus centered around three characteristics: that of a quiet pedagogy based on slowing down, that of a convivial pedagogy built around pleasure, and that of a collective pedagogy built on harmonious relationships.

KEYWORDS: legal education, teaching law, socio-ecological transition, post-growth, environment, degrowth, slowdown.

¹ Université du Québec à Montréal (UQÀM)

3 La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique

« On est obnubilé par la perspective d'un changement de système, mais ce qu'on veut changer, au fond, c'est une culture¹. »

Introduction

De nos jours, les enjeux environnementaux sont une réalité et une thématique incontournables. Qu'il s'agisse des changements climatiques, de l'érosion de la biodiversité, de la pollution par le plastique ou des feux de forêt, leur impact n'a cessé de s'intensifier depuis la révolution industrielle jusqu'à redéfinir le quotidien dans lequel nous vivons. L'*Anthropocène*² ou le *Nouveau régime climatique*³ sont d'ailleurs parmi les concepts qui viennent caractériser les différentes facettes d'un constat similaire : les sociétés humaines traversent une crise écologique sans précédent et les perspectives sont de plus en plus sombres.

Dans ce contexte, de nombreuses voix se sont élevées pour pointer du doigt le système économique dans lequel nous évoluons en Occident comme la cause des maux auxquels nous devons aujourd'hui faire face collectivement⁴. En prônant notamment la surexploitation des ressources naturelles, la libéralisation des activités économiques, le recours systématique aux solutions technologiques, la surconsommation ou encore une culture de l'individualisme, il n'est plus rare que la croissance économique infinie soit désignée comme le problème fondamental face à l'urgence écologique actuelle. Ce modèle, et les choix qu'il impose aussi bien à la société qu'aux individus, dessine une nouvelle normalité environnementale dont le canevas est le reflet de nos (in)actions.

¹ Catherine Dorion, *Les luttes fécondes : libérer le désir en amour et en politique*, Atelier 10, 2017, p. 62.

² Clive Hamilton définit l'Anthropocène comme une « recent rupture in Earth history arising from the impact of human activity on the earth system as a whole » (Clive Hamilton, « The Anthropocene as rupture » (2016) 3 *Anthropocene Review* 93, p. 94). L'Anthropocène est ainsi une proposition visant à définir une nouvelle ère géologique concordant avec le moment à partir duquel les activités humaines ont exercé une influence géologiquement profonde sur l'environnement mondial (Simon L. Lewis et Mark A. Maslin, « Defining the Anthropocene » 519 *Nature* 171, p. 171).

³ Selon Bruno Latour, la distinction entre « crise écologique » et « guerre écologique » ne serait plus suffisante pour décrire le contexte dans lequel nous nous trouvons. Le premier serait un état passager et en cela rassurant. Le second ne permettrait pas de tenir compte de la « profonde mutation de notre rapport au monde ». Il préfère alors mobiliser ce concept de *Nouveau régime climatique* pour témoigner de la transformation majeure que les sociétés humaines occidentales doivent entreprendre si l'on veut espérer survivre (Bruno Latour, *Face à Gaïa : huit conférences sur le nouveau régime climatique*, Découverte, 2015, voir notamment les première et deuxième conférences aux p. 15 et 57).

⁴ Il est par exemple possible de citer des courants de pensée comme la décroissance, le postdéveloppement, l'anti-utilitarisme, l'écoféminisme, l'écologie postcoloniale, etc.

4 La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique

La prise en compte et l'adaptation à cette réalité impliquent une transformation sociétale profonde. Alors que cette transition socioécologique peut prendre plusieurs formes⁵, les changements majeurs qu'elle suppose impliquent toutefois plusieurs éléments communs. D'abord, une évolution ou une métamorphose du système économique et du modèle social⁶. Ensuite, une emphase sur l'environnement, la justice sociale et le bien-être⁷, puis le passage d'une perspective individuelle à une logique collective⁸. Enfin, une transformation « par le bas » qui s'opère par une action locale, mais dont les effets ascendants s'inscrivent à tous les niveaux⁹. La transition socioécologique admet ainsi qu'une expérimentation sociale prenant place à une échelle locale a la capacité de transformer notre rapport à l'écologie¹⁰.

Dans cette optique de transformation *bottom up*, l'éducation a le potentiel de jouer un rôle majeur. D'une part, à un niveau transnational, les Nations unies misent largement sur l'éducation comme un moyen d'action face aux enjeux environnementaux. Par exemple, la *Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques* s'y intéresse en

⁵ Aucune définition de la transition socioécologique ne fait l'objet d'un consensus doctrinal. Par exemple, Céline Renouard *et al.* définissent ce concept par les mots suivants : « Dans le contexte écologique et social, parler de transition consiste à chercher à passer d'une situation contemporaine marquée par des trajectoires insoutenables à un état des sociétés caractérisé par la soutenabilité et l'équité, vis-à-vis des générations présentes et futures. » (Céline Renouard *et al.*, *Le Manuel de la Grande Transition*, LLL, 2020, p. 22) Jochen Markard *et al.* optent plutôt pour une approche minimaliste en définissant la transition socioécologique comme « a fundamental transformation towards more sustainable modes of production and consumption. » (Jochen Markard, Rob Raven et Bernhard Truffer, « Sustainability transitions: An emerging field of research and its prospects » (2012) 41:6 *Research Policy* 995) De nombreux modèles ou modes d'action ont par ailleurs été préconisés pour actionner la transition socioécologique. Par exemple, la redirection écologique, la transition énergétique, la transition industrielle, la transition écologique, l'économie verte, ou, comme nous le verrons par la suite, les mouvements postcroissance.

⁶ Voir par exemple : Timon McPhearson *et al.*, « Radical changes are needed for transformations to a good Anthropocene » (2021) 1 *npj Urban Sustainability* 5. L'organisme Oxfam met également de l'avant cette dimension de la transition socioécologique : voir Oxfam France, *La transition socio-écologique, clé d'un avenir durable et solidaire*, 2022, en ligne : <https://www.oxfamfrance.org/climat-et-energie/transition-ecologique/>.

⁷ Voir par exemple la définition de la décroissance proposée par Timothée Parrique : Timothée Parrique, *Ralentir ou périr – L'économie de la décroissance*, Paris, Seuil, 2022, p. 15. Il est par ailleurs intéressant de noter que le lien entre la protection de l'environnement et le bien-être, notamment le droit au bonheur, a été analysé à travers différentes constitutions étatiques. Voir : Ornella Seigneury, « La protection de l'environnement contribue-t-elle au bonheur ? » (2025) 4 *Les temps qui restent*, en ligne : <https://lestempsquirestent.org/fr/numeros/numero-4/la-protection-de-l-environnement-contribue-t-elle-au-bonheur>.

⁸ Le mouvement antiutilitariste accorde une grande importance à la dimension collective et aux dimensions relationnelles pour transcender la sphère de l'individu. Voir par exemple : Romano, Onofrio, « Anti-Utilitarisme », dans Giacomo D'Alisa *et al.*, *Décroissance, vocabulaire pour une nouvelle ère*, Neuvy-en-Champagne, Le Passager clandestin, 2015, 47, p. 50.

⁹ Il existe de très nombreux exemples d'initiatives locales ou citoyennes s'inscrivant dans une perspective de transition socioécologique. Voir par exemple l'ouvrage collectif suivant : Sophie L. Van Neste, Patrice Melé et Corinne Larue, *Transitions socioécologiques et milieux de vie : Entre expérimentation, politisation et institutionnalisation*, PUM, 2024. Voir également : Amélie Chanez et Félix Lebrun-Paré, « Villeray en transition : initiatives citoyennes d'appropriation de l'espace habité ? » (2015) 58 *Cahiers de recherche sociologique* 139.

¹⁰ Sophie L. Van Neste, René Audet, Corinne Larue et Patrice Melé, « Des expérimentations dans les milieux de vie », dans Sophie L. Van Neste, Patrice Melé et Corinne Larue, *Transitions socioécologiques et milieux de vie : Entre expérimentation, politisation et institutionnalisation*, PUM, 2024, 5, p. 7.

5 La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique

évoquant que les parties ayant ratifié le traité s'engagent, notamment, à « encourager et faciliter [...] l'élaboration et l'application de programmes d'éducation et de sensibilisation du public sur les changements climatiques et leurs effets¹¹. » De plus, le quatrième objectif de développement durable porte précisément sur l'éducation et vise à « [a]ssurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie¹². » L'éducation et la pédagogie¹³ se présentent donc comme des clés vers des sociétés écologiquement durables¹⁴ : c'est en transformant notre façon d'enseigner que nous pourrions contribuer à la transformation de la société.

À un niveau local (ou même microlocal), d'autre part, la potentielle contribution de l'éducation à la transition socioécologique s'exprime par deux vecteurs. Il est d'abord possible d'intégrer à la façon d'enseigner les impératifs que l'on doit adopter en tant que société. Il n'est pas uniquement question d'une intégration de fond où lesdits impératifs seraient ajoutés au curriculum ou à la matière présentée en cours, mais tout autant d'une intégration de forme où les valeurs et les principes derrière la prise en compte de ces impératifs influencent la façon même dont la matière est enseignée. La salle de classe se présente ensuite comme un lieu de possibles. Pouvant être assimilé à un microcosme social¹⁵

¹¹ *Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques*, 9 mai 1992 (entrée en vigueur : 21 mars 1994), à l'article 6 a) i).

¹² Nations unies, *Objectifs de développement durable – Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*, en ligne : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>.

¹³ Les concepts d'éducation et de pédagogie doivent être distingués. L'éducation est un processus sociétal qui peut être organisé par l'État, être exercé dans un cadre familial ou social, tout comme dans un environnement scolaire ou universitaire. Émile Durkheim définissait d'ailleurs cette notion comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. » (Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, 7^e éd., Paris, Presses universitaires de France, 1999, p. 51). La pédagogie a une dimension plus restreinte. Elle s'entend, selon Louis Émond, comme la « pratique et [le] discours sur l'éducation organisée », cette dernière correspondant à l'éducation de nature institutionnelle ou structurée par l'État (Louis Émond, « Droit et pédagogie, définition d'un domaine de recherche » (2012) 53:2 C de D 523, p. 528). La pédagogie fait donc référence à la démarche théorique et technique de la personne enseignante, allant de la posture dans laquelle elle se situe jusqu'aux méthodes d'enseignement mobilisées ou conçues. Ce sont l'ensemble des leviers concrets pouvant être actionnés dans un processus d'apprentissage. Si les deux concepts sont présentés comme allant de pair dans la contextualisation de l'article, nous nous intéresserons progressivement davantage à la question de la pédagogie qu'à celle de l'éducation.

¹⁴ Les Nations unies écrivent à cet effet que « [l]'éducation est la clé qui permettra d'atteindre de nombreux autres objectifs de développement durable » (Nations unies, *Objectifs de développement durable – Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*, en ligne : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>).

¹⁵ Louis Émond soutient le parallèle entre la salle de classe et le microcosme social en écrivant que « [l]'école et la classe fonctionnent comme une société miniature ». (Louis Émond, « Droit et pédagogie, définition d'un domaine de recherche » (2012) 53:2 C de D 523, p. 539).

6 La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique

et à un espace politique¹⁶, la salle de classe permet d'initier une vie sociale entre et avec les personnes étudiantes. C'est un lieu qui rassemble des citoyennes et citoyens. C'est un lieu d'intégration, de discussion ou de contestation de certaines règles sociales¹⁷. C'est un lieu de transformation des « comportements, attitudes ou croyances¹⁸. » Ensemble, la façon d'enseigner et l'espace qu'est la salle de classe sont des vecteurs permettant d'envisager une reconfiguration des liens sociaux. Ils sont en effet des leviers visant à transformer le savoir-faire et savoir-être des futures générations, et notamment, dans le contexte du droit, des futures générations de juristes, pour qu'ils soient plus alignés avec les impératifs écologiques¹⁹.

Si la transition socioécologique peut intervenir par l'intermédiaire de l'éducation et dans le contexte de la salle de classe, celle-ci, nous l'avons évoqué, peut prendre différentes formes et se matérialiser par différents modes d'action. Nous argumentons ici que la mutation de la façon d'enseigner le droit peut s'opérer par l'intermédiaire des théories postcroissance. De façon très générale, les théories postcroissance ont pour but « de remettre en question l'idée selon laquelle on peut croire infiniment dans un monde aux ressources finies²⁰. » Elles préconisent la transition et la mise en œuvre d'une « société qui ne recherche plus la croissance du PIB, mais l'équilibre dynamique de l'activité humaine avec les rythmes de la nature²¹. » Bien qu'il n'y ait pas de consensus doctrinal sur la portée du concept de *postcroissance* ou de *société postcroissance*²²,

¹⁶ L'action « locale » dans la salle de classe est un outil politisé, car il vise à changer la culture de l'intérieur. Louis Émond présente d'ailleurs l'école comme un outil politique en ce qu'il influence l'organisation de la vie en société (Louis Émond, « Droit et pédagogie, définition d'un domaine de recherche » (2012) 53:2 C de D 523, p. 529).

¹⁷ Voir Louis Émond, « Droit et pédagogie, définition d'un domaine de recherche » (2012) 53:2 C de D 523, p. 540.

¹⁸ Louis Émond, « Droit et pédagogie, définition d'un domaine de recherche » (2012) 53:2 C de D 523, p. 526.

¹⁹ Il convient de noter qu'une doctrine, majoritairement anglophone, est en train d'émerger sur le sujet. Voir par exemple : Mark Fettes et Sean Blenkinsop, *Education as the Practice of Eco-Social-Cultural Change*, Palgrave Macmillan, 2023 ; Simon McGrath, « Education for the Great Socio-Ecological Transition » (2023) 2 Religion and Development 126 ; Jason van Tol, « A social ecological model of education: Economic problems, citizenship solutions » (2024) 55:3 The Journal of Environmental Education 249.

²⁰ Citation d'Hugo Séguin, écologiste, chargé de cours à l'Université de Montréal, directeur de Copticom (Alexis Riopel, « La décroissance économique pour lutter contre la crise climatique ? » *Le Devoir* (27 avril 2023), en ligne : <https://www.ledevoir.com/environnement/789912/la-decroissance-economique-pour-lutter-contre-la-crise-climatique>).

²¹ Timothée Parrique, *Ralentir ou périr – L'économie de la décroissance*, Paris, Seuil, 2022, p. 179.

²² Timothée Parrique évoque à cet égard que la postcroissance est un terme vague utilisé pour critiquer les limites du PIB, sans pour autant remettre en cause le capitalisme, ou pour parler d'économie alternative, sans pour autant aborder la question de la transition (Timothée Parrique, *Ralentir ou périr – L'économie de la décroissance*, Paris, Seuil, 2022, p. 179). Il conclut néanmoins que la différence entre la *postcroissance* et la *décroissance* demeure marginale. Il écrit à ce sujet qu'il « n'y a pas de véritable différence théorique entre les deux concepts. Celui de "post croissance" est beaucoup moins utilisé que celui de "décroissance" [...], et souvent pour décrire à peu près les mêmes idées. Dans tous les textes sur le sujet, la "société de décroissance" est similaire en termes de valeurs et d'institutions à la "société de postcroissance" décrite par d'autres auteurs. » (Timothée Parrique, *Ralentir ou périr – L'économie de la décroissance*, Paris Seuil, 2022, p. 180).

7 La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique

nous choisissons ici de mobiliser l'idée dans une optique plus englobante afin de capturer une diversité de dynamiques, qu'elles soient politiques, collectives et individuelles. Nous incluons ainsi dans la grande famille des mouvements postcroissance des écoles de pensées telles que la décroissance, l'écologie sociale, le postdéveloppement, l'écoféminisme, le ralentissement, la sobriété heureuse ou le bien vivre. Il s'agit en effet d'appréhender ces mouvements comme adoptant des postures épistémologiques complémentaires. Bien que cette démarche soit en rupture avec une partie de la doctrine, elle nous apparaît pertinente dans le contexte de cet article. Effectivement, malgré des stratégies et des modes d'action divergents, nous le verrons, ces mouvements ont respectivement pour ambition de proposer les fondements d'une « société alternative construite sur de nouvelles valeurs²³. » Et ce sont justement ces nouvelles valeurs, ou, comme l'évoque la citation de Catherine Dorion en début de texte, la recherche d'un changement de culture, qui ont vocation à inspirer une transformation de la façon dont nous enseignons le droit et, par extension, de la façon dont les personnes étudiantes apprennent le droit.

C'est dans cette optique que le présent article explore la pertinence de mobiliser les théories postcroissance dans le contexte de l'enseignement du droit en milieu universitaire. Partant du postulat selon lequel l'enseignement du droit en milieu universitaire devrait être repensé pour être plus aligné avec les impératifs écologiques, cette étude explore pourquoi et comment la pédagogie du droit devrait évoluer dans le contexte de l'Anthropocène, de la transition socioécologique et face aux appels à la postcroissance. Par cette démarche, nous cherchons à établir les bases et à identifier des pistes de réflexion autour de ce champ de recherche émergent²⁴. Il s'agit dans un premier temps d'explorer certaines

²³ Timothée Parrique, *Ralentir ou périr – L'économie de la décroissance*, Paris, Seuil, 2022, p. 187. Il convient également de noter que Serge Latouche, dans son ouvrage *L'Abondance frugale comme art de vivre : bonheur, gastronomie et décroissance*, établit un rapprochement entre la décroissance et le ralentissement et les présente comme des mouvements complémentaires (Serge Latouche, *L'Abondance frugale comme art de vivre : bonheur, gastronomie et décroissance*, Rivages, 2020, p. 119).

²⁴ C'est ici la première étape d'un projet qui s'inscrit dans une réflexion plus large visant à déterminer dans quelle mesure et de quelles façons la pédagogie du droit peut être un vecteur de la transition socioécologique. Un important travail de théorisation et de conceptualisation (notamment de l'espace qu'est la salle de classe et de ce à quoi pourrait correspondre concrètement une pédagogie du droit de postcroissance), mais également de mise en pratique (stratégies d'apprentissage, méthodes pédagogiques, etc.) demeure nécessaire par la suite et interviendra dans les prochaines étapes du projet. L'ambition est de développer une pédagogie visant à réconcilier nos rôles respectifs au sein de l'espace qu'est l'université ou la salle de classe, nos responsabilités en tant que personnes citoyennes et à accueillir l'impératif de préservation de l'environnement que nous partageons collectivement. Cette idée de réconciliation des rôles est notamment soutenue par le professeur Djemila Carron. Elle évoque les perspectives de réconciliation des différents « rôles » ou des différentes « vies » que nous pouvons avoir en société, notamment dans la façon dont nous enseignons ou

8 La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique

des caractéristiques de l'enseignement du droit en milieu universitaire (section 1). Les contraintes qui ressortent de ce contexte sont en effet des éléments qui vont influencer la réalité de la salle de classe et avec lesquelles les méthodes pédagogiques doivent dialoguer. Les identifier et en prendre conscience est une première étape : elle permet de définir la portée de la démarche politique visant à transformer nos pratiques pédagogiques. Nous établirons par la suite les fondements sur lesquels imaginer ce que serait une pédagogie du droit contribuant à la transition socioécologique vers la postcroissance (section 2). Trois axes principaux seront ainsi définis : une pédagogie tranquille autour du ralentissement, une pédagogie conviviale autour du plaisir et une pédagogie collective autour de l'humanisme.

1. Le réseau des contraintes qui s'invite dans la salle de classe : bref état des lieux de l'enseignement du droit en milieu universitaire

Quel est le contexte propre à l'enseignement du droit en milieu universitaire ? Cet état des lieux est essentiel afin d'identifier les spécificités, les dynamiques et autres contraintes qui influencent et infiltrent la salle de classe dans laquelle nous enseignons le droit et dont nos méthodes pédagogiques doivent s'accommoder. Alors que nous nous attacherons à identifier des facteurs généraux, nous sommes conscients de la multiplicité des contextes. Ces derniers peuvent aussi bien être déterminés par la culture des différentes institutions que par les caractéristiques d'un cours donné (taille du groupe, caractère obligatoire du cours, importance pour l'École du Barreau, etc.). Cet exercice de diagnostic cherche donc à encourager une réflexion « par le bas » tenant compte des dynamiques externes propres au milieu académique contemporain (sur lesquelles nous reviendrons) pouvant influencer ou infiltrer cet espace.

Cela dit, diagnostiquer le contexte de la salle de classe d'une faculté de droit ou d'un département de sciences juridiques n'est pas une tâche aisée. La démarche entreprise ici cherche à identifier certains des éléments clés et s'inscrit pour ce faire dans une approche méthodologique hybride

recevons un enseignement (Djemila Carron, « Quelle place pour la justice sociale dans l'enseignement et la recherche », Congrès de l'APDQ 2024, Séance 1, 11 mai 2024 [non publié]).

9 La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique

liant la littérature en la matière à un récit d'expérience²⁵. Dès lors, ces propos n'ont pas pour ambition de broser un portrait exhaustif ou figé de la réalité de toutes les facultés ou départements de droit au Québec ou ailleurs. Ils ont plutôt pour dessein d'identifier certaines dynamiques et certaines tendances communes afin d'encourager une réflexion et un exercice de diagnostic²⁶.

Un réseau des contraintes s'invite dans la salle de classe. Ces contraintes sont l'ensemble des dynamiques, facteurs et autres pressions externes à la salle de classe, mais dont l'existence même influence ce qu'il s'y passe. Il s'agit par exemple de la nature du système universitaire actuel, de la culture institutionnelle autour des études en droit, mais aussi des pressions sociales et financières liées aux études en général. Agissant concomitamment depuis l'extérieur vers l'intérieur de la salle de classe, elles constituent un réseau capable de conditionner (et parfois de « dominer ») la dynamique pédagogique. Le réseau des contraintes exerce en ce sens une emprise sur la posture des personnes étudiantes présentes dans la salle de classe et les raisons pour lesquelles elles décident de s'engager dans un processus d'apprentissage du droit, tout comme il contrebalance la liberté avec laquelle il est possible de créer un cours, de formater son contenu ou de moduler la façon dont il est enseigné (ce qui aura, nous le verrons, une influence sur la façon de repenser la pédagogie du droit comme un outil de transition socioécologique). Si de nombreuses contraintes constituent ce réseau, deux d'entre elles se démarquent dans le contexte du droit : la finalité diplômante de l'apprentissage (1.1.) et l'influence du modèle porté par les « universités entreprises » (1.2.).

1.1 La finalité diplômante de l'apprentissage

Une première contrainte est la valeur sociale et économique associée au diplôme ou ce que nous qualifions, dans le cadre de la salle de classe,

²⁵ Il est à noter que ce récit d'expérience est celui d'un professeur de droit en début de carrière. Au moment d'écrire cet article, l'auteur entame sa troisième année comme professeur de droit. Il a commencé à enseigner en milieu universitaire en 2018 et s'intéresse à la pédagogie du droit comme champ de recherche depuis la même époque.

²⁶ Il nous apparaît d'ailleurs que ces dynamiques ou tendances ne sont pas nécessairement spécifiques à l'enseignement du droit. L'environnement universitaire définit un milieu académique qui influence de nombreux cours, toutes disciplines confondues. Bien que le droit ait, nous le verrons, ses spécificités, certaines des influences externes à la salle de classe sont définies par le milieu universitaire et non par la discipline enseignée. Les prochaines étapes de ce travail chercheront également à organiser des ateliers ou communautés de pratique pour mieux identifier les dynamiques propres à ce milieu et conceptualiser l'espace que constitue la salle de classe.

de finalité diplômante de l'apprentissage²⁷. La proximité entre les universités, les programmes qu'elles développent et le marché du travail a pour effet d'associer aux études universitaires une dimension fonctionnelle²⁸. L'une des caractéristiques des études universitaires serait donc d'être utile : elles permettent aux personnes étudiantes d'obtenir un diplôme, lequel demeure un indicateur valorisé par le marché du travail et de potentiels employeurs²⁹. La dimension fonctionnelle du diplôme ou la finalité diplômante de l'apprentissage, n'est pas un phénomène étranger à l'étude du droit³⁰. En effet, alors que les écoles professionnelles telles que l'École du Barreau ne sont pas intégrées au processus académique en milieu universitaire, un diplôme provenant d'une faculté de droit demeure nécessaire pour y accéder. La finalité des études en droit pour les personnes étudiantes souhaitant s'orienter vers une carrière dans la pratique du métier d'avocat est dès lors très claire.

La perspective de poursuivre sa formation universitaire dans une école professionnelle conditionne d'ailleurs les études et le déroulement d'un diplôme en droit. Il faut d'abord réaliser certains cours clés, les fameux « cours Barreau ». Les écoles professionnelles exercent ainsi une forme de pression indirecte sur les programmes offerts par les facultés et départements de droit³¹. La réforme du programme de l'École du Barreau, entrée en vigueur en 2023³², qui propose une formation à distance

²⁷ Par valeur sociale et économique, nous n'évoquons pas ici la valeur que peut associer un employeur aux qualifications académiques d'une personne donnée, mais plutôt la perception de l'utilité, des avantages ou des fonctions d'un diplôme universitaire dans l'accès au marché du travail. François Dubet parlait à cet égard de « l'anticipation des "bénéfices" sociaux attachés aux diplômes » (François Dubet, « Des raisons d'étudier... » (1996) 6 *Agora débats jeunesse* 57, p. 57).

²⁸ Dans une étude réalisée auprès de 30 jeunes ayant obtenu leur diplôme de baccalauréat ou de maîtrise en 2008 dans une université francophone du Québec, Mircea Vultur parle d'un « rapport instrumental » au diplôme ou de la vision utilitariste de l'obtention d'un diplôme (Mircea Vultur, « Rapport au diplôme et sentiment de surqualification des diplômés universitaires québécois » (2016) 57:2-3 *Recherches sociographiques* 553, p. 559).

²⁹ Il est bien entendu tout à fait possible d'imaginer d'autres raisons d'étudier, comme une forme de vocation ou une volonté de participer à la vie sociale étudiante (voir par exemple : François Dubet, « Des raisons d'étudier... » (1996) 6 *Agora débats jeunesse* 57). Pour sa part, Mircea Vultur évoque également un rapport symbolique à l'obtention d'un diplôme universitaire en écrivant : « Comme attribut de la subjectivité d'un individu, la possession d'un diplôme dépasse son simple lien avec le marché du travail pour faire place à l'expérience de l'individu et aux éléments de réalisation personnelle qui relèvent de l'ordre symbolique. » (Mircea Vultur, « Rapport au diplôme et sentiment de surqualification des diplômés universitaires québécois » (2016) 57:2-3 *Recherches sociographiques* 553, p. 563).

³⁰ Il convient toutefois de noter que peu d'études sur le rapport au diplôme ou la perception de sa valeur semblent exister dans le milieu du droit. Il existe un besoin pour des recherches visant à produire ce type de données spécifiques.

³¹ Il est intéressant de noter que les objectifs de programme des baccalauréats en droit au Québec ne balisent pourtant pas la finalité professionnelle du programme en question. On y évoque de façon générale la « formation des juristes » tout en intégrant des dimensions d'analyse ou de réflexion critique (les objectifs de programme du baccalauréat en droit du département des sciences juridiques de l'UQAM, de la faculté de droit de l'Université de Sherbrooke et du département de droit de l'UQO ont ici été consultés).

³² Voir Audrey Bonaque, « Entre formation professionnelle et formation pratique, l'École du Barreau présente son nouveau programme... » *Droit-Inc* (20 janvier 2022), en ligne : <https://www.droit-inc.com/article/24200/nouveau-programme-pour-l-ecole-du-barreau>.

11 La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique

ponctuée de séances avec des personnes enseignantes, a notamment eu pour conséquence d'augmenter les demandes pour certains cours auprès des facultés et départements de droit. Les personnes étudiantes cherchent en effet à compenser les limites d'un processus où « [l]es places pour assister à ces séances sont limitées, et les questions doivent être envoyées d'avance³³. » S'il ne s'agit pas ici de discuter la formule pédagogique par ailleurs questionnable proposée par l'École du Barreau du Québec, force est de constater que les choix effectués par l'institution entraînent des répercussions sur les facultés et départements de droit. Ces derniers pourraient par conséquent être incités à s'adapter pour répondre à de nouveaux besoins qui leur sont extérieurs, et ce, potentiellement au détriment des objectifs ou de l'identité de ces structures universitaires.

On retrouve par ailleurs une finalité fonctionnelle dans le sens même donné aux études en droit par les personnes étudiantes dans ces programmes. Pierre Noreau et Pierre-Olivier Bonin ont à cet égard réalisé une étude mettant de l'avant l'évolution de la conception du droit selon le niveau d'étude au sein d'un programme de droit. Ils concluent d'une part que cette conception passe de plutôt symbolique à plutôt instrumentale au fur et à mesure de l'avancée dans le programme³⁴. Ils identifient d'autre part un passage d'une conception vocationnelle à une conception professionnelle de la fonction juridique, laquelle concorde également avec l'avancée dans le programme³⁵. Il est donc clair que la finalité technique du droit prend le pas sur d'autres (symbolique, vocationnelle ou même politique) dans le cadre des études en droit de premier cycle, alors même que « le droit des affaires sert plus souvent de référence que le droit social³⁶ » au sein des institutions universitaires.

Face à la dimension fonctionnelle du diplôme, deux conséquences principales se présentent. D'abord, une partie de la littérature évoque le phénomène social de l'emprise des diplômés³⁷. Ces derniers sont effectivement censés « permettre une allocation juste des positions

³³ Patrick MacIntyre, « École du Barreau. Une formation suscite la grogne » *La Presse* (19 juillet 2023), en ligne : <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-07-19/ecole-du-barreau/une-formation-suscite-la-grogne.php#>.

³⁴ Pierre Noreau et Pierre-Olivier Bonin, « Faire droit... devenir juriste. Trajectoire des étudiants en faculté : une étude en contexte québécois » (2017) 22 *Lex-Electronica* 169, p. 174.

³⁵ Pierre Noreau et Pierre-Olivier Bonin, « Faire droit... devenir juriste. Trajectoire des étudiants en faculté : une étude en contexte québécois » (2017) 22 *Lex-Electronica* 169, p. 189.

³⁶ Pierre Noreau et Pierre-Olivier Bonin, « Faire droit... devenir juriste. Trajectoire des étudiants en faculté : une étude en contexte québécois » (2017) 22 *Lex-Electronica* 169, p. 173.

³⁷ Voir par exemple : François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vèrétout, *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Édition du Seuil, 2010.

12 La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique

sociales³⁸ », mais sont en réalité porteurs d'inégalités. Violaine Lemay dénonce en ce sens l'objectif de tri social poursuivi par les universités, lesquelles, en entretenant une production stable d'échecs par l'intermédiaire de l'évaluation, cherchent à valoriser leurs diplômés³⁹. Cette entreprise et ce tri social sont d'ailleurs parfaitement légitimés. Ils bénéficient du patronage du gouvernement aussi bien par la reconnaissance des diplômés, la création d'institutions universitaires (par exemple, le réseau de l'Université du Québec) que par le financement public reçu par les universités⁴⁰.

La deuxième conséquence à la finalité diplômante de l'apprentissage concerne les personnes enseignantes et soulève un débat classique au sein des facultés et départements de droit : est-il nécessaire pour les individus qui enseignent le droit de « formater » les personnes étudiantes aux attentes du marché du travail et des écoles professionnelles ? Michaël Lessard partageait ses préoccupations en la matière lors du congrès annuel de l'Association des professeurs en droit du Québec en s'interrogeant à l'appui de l'exemple évocateur de l'orthographe comme critère d'évaluation⁴¹. Si la personne enseignante décide d'accorder 10 % de la note finale pour la qualité de l'orthographe, elle pourrait être en train de contribuer à une certaine reproduction, notamment au désavantage de personnes étudiantes dont le français n'est pas la langue maternelle ou avec des problèmes d'apprentissage. Pour autant, si la personne enseignante n'utilise pas ce critère, des enjeux pourraient émerger plus tard dans le monde professionnel, que ce soit dans un cabinet ou devant le juge, où des écrits à l'orthographe questionnable seraient mal accueillis. Ce type de réflexion révèle la diversité de paramètres avec lesquels une personne enseignante doit jongler et soulève à n'en pas douter la question de la finalité d'un enseignement : ce dernier a-t-il pour visée de former des personnes étudiantes aux attentes du marché du travail ou de préparer des citoyennes et citoyens aux enjeux fondamentaux de notre temps⁴² ?

³⁸ Mircea Vultur, « Rapport au diplôme et sentiment de surqualification des diplômés universitaires québécois » (2016) 57:2-3 *Recherches sociographiques* 553, p. 558, citant François Dubet, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, 2004.

³⁹ Violaine Lemay, *Évaluation scolaire et justice sociale. Droit, éducation et société*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 2000, p. 121.

⁴⁰ Voir par exemple : Louis Émond, « Droit et pédagogie, définition d'un domaine de recherche » (2012) 53:2 *Cahiers de Droit* 523, p. 541.

⁴¹ Michaël Lessard, « Quelle place pour la justice sociale dans l'enseignement et la recherche », Congrès de l'APDQ 2024, Séance 1, 11 mai 2024 [non publié].

⁴² Cette interrogation prend plusieurs formes et se retrouve fréquemment dans les débats et écrits en matière de pédagogie du droit. En discutant les résultats de leur enquête, Pierre Noreau et Pierre-Olivier Bonin se demandent à cet égard : « Quel juriste voulons-nous former à l'avenir ? » (Pierre Noreau et Pierre-Olivier Bonin, « Faire droit...

13 La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique

Alors que la réponse est certainement plus nuancée que la question formulée et se trouve probablement quelque part entre ces deux opposés⁴³, l'interrogation a toutefois le mérite de soulever un enjeu fondamental témoignant de la perception de la personne enseignante vis-à-vis de la finalité de l'apprentissage et dont les répercussions sur les méthodes pédagogiques développées peuvent être majeures⁴⁴. Elle met également en exergue le fait que les choix effectués par la personne enseignante pourraient ne pas être en phase avec les attentes des personnes étudiantes. Face à la multitude des expressions de « ce que devrait être » l'enseignement du droit, il apparaît essentiel de se questionner sur les *besoins réels* en la matière⁴⁵. Cette réflexion, adaptée à la réalité locale d'une salle de classe et intégrée dans le contexte spécifique d'une institution universitaire, nous appelle non seulement à nous émanciper de certaines idées reçues (on pourrait en premier lieu penser au fameux « j'ai de la matière à passer »), mais aussi à nous interroger sur ce qui est réellement important, fondamental ou inhérent à la formation des juristes⁴⁶. Notre rôle et notre mission en tant que personne enseignante doivent être défiés pour évoluer.

1.2. L'influence du modèle porté par les « universités entreprises »

Les universités fonctionnent aujourd'hui comme des entreprises privées. Ces institutions, même lorsqu'elles sont publiques ou soutenues par

devenir juriste. Trajectoire des étudiants en faculté : une étude en contexte québécois » (2017) 22 Lex-Electronica 169, p. 197).

⁴³ Certains auteurs sont toutefois beaucoup plus critiques de l'éducation. Serge Latouche et Simone Lanza évoquent le risque de tendre vers un enseignement répondant aux attentes du marché du travail et écrivent : « Si on veut former des candidats à l'embauche, l'enseignement risque de se transformer en un rituel d'initiation à la religion de l'économie, à la civilisation consumériste. » (Serge Latouche et Simone Lanza, *Penser un nouveau monde : pédagogie et décroissance*, Payot & Rivages (version électronique), 2023, p. 21) Pierre Rabhi dénonce pour sa part le fait que ce qu'on appelle « éducation » est en réalité « une machine à fabriquer des soldats de la pseudo-économie, et non de futurs êtres humains accomplis, capables de penser, de critiquer, de créer, de maîtriser et de gérer leurs émotions, ainsi que de ce que nous appelons spiritualité ; "éduquer" peut alors se résumer à déformer pour formater et rendre conforme » (Pierre Rabhi, *Vers la sobriété heureuse*, Actes Sud, 2010, p. 120).

⁴⁴ Nous renvoyons ici vers les objectifs de programme des baccalauréats en droit au Québec évoqués précédemment, lesquels ne balisent pas la finalité professionnelle d'un programme (voir *supra*, note 31). La formulation large de ces objectifs de programme laisse donc une grande marge d'interprétation à la personne enseignante pour définir sa perception vis-à-vis de la finalité de l'apprentissage.

⁴⁵ En ce sens, Ivan Illich nous met en garde face au risque de devenir les « victimes [d'une] illusion dangereuse » où nous ne pourrions plus distinguer « entre ce qui est nécessaire pour autrui en matière d'éducation et ce qui ne l'est pas » (Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Points, 2015).

⁴⁶ De la même façon que pour diagnostiquer les contextes propres à l'enseignement du droit, les prochaines étapes de ce travail chercheront à organiser des ateliers ou communautés de pratique pour mieux identifier les besoins réels en matière de pédagogie du droit. Il existe un besoin d'identifier et de définir collectivement les besoins réels de la pédagogie du droit.

14 La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique

les autorités publiques, sont administrées dans une perspective managériale⁴⁷. Elles ont développé des stratégies similaires au secteur privé et les personnes étudiantes forment une clientèle qui y achète un service⁴⁸. De nombreuses études ont exploré ce postulat. Parmi les plus récentes et dans le contexte canadien, l'ouvrage *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, corédigé par les professeures Maggie Berg et Barbara K. Seeber, dresse un contexte percutant des universités entreprises⁴⁹ à l'appui d'une doctrine abondante ayant étudié ce phénomène⁵⁰.

La principale conséquence de cette contrainte à la fois institutionnelle et systémique du modèle académique est à n'en pas douter le manque de temps. Les académiques, comme de nombreux autres corps de métier, doivent constamment en faire un peu plus, la plupart du temps avec des moyens un peu moins importants. Les universitaires doivent jongler entre différentes tâches et développer de nouvelles compétences, parfois lointaines de celles pour lesquelles ils et elles ont eu la chance d'être embauchés. En plus des mandats encadrés par les conventions collectives que sont la recherche, l'enseignement ou les tâches administratives, il n'est pas rare que les académiques préparent des budgets, gèrent des équipes, mettent à jour des sites Internet, organisent des événements, participent à l'administration des programmes ou encore recrutent des personnes étudiantes. Autant de tâches dont la diversité contribue à l'émergence de ce que certains appellent des personnes professeures praticiennes⁵¹ ou à ce que nous pourrions qualifier, non sans sarcasme, de caméléons académiques⁵².

⁴⁷ Le phénomène s'est développé au Canada dans les années 1980 et a été documenté. Voir par exemple : Howard Buchbinder et Janice Newson, « Corporate-university linkages in Canada: transforming a public institution » (1990) 20 *Higher Education* 355.

⁴⁸ En ce sens, Ivan Illich prônait une vision très négative des universités modernes comme des systèmes transformant le savoir en une richesse matérielle, comme des usines de production de diplômés, comme des investissements au profit du développement (Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Point, 2015, p. 67).

⁴⁹ Voir Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. 1-15.

⁵⁰ Voir notamment : Stanley Aronowitz, *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, Beacon Press, 2000 ; Frank Donoghue, *The Last Professors: The Corporate University and the Fate of the Humanities*, Fordham University Press, 2008 ; Benjamin Ginsberg, *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*, Oxford University Press, 2011 ; Bill Readings, *The University in Ruins*, Harvard University Press, 1996 ; Jennifer Washburn, *University Inc.: The Corporate Corruption of Higher Education*, Basic Books, 2006.

⁵¹ Voir Frank Donoghue, *The Last Professors: The Corporate University and the Fate of the Humanities*, Fordham University Press, 2008, p. 97.

⁵² En référence à la série télévisée, du même nom, de la fin des années 1990. Il ne s'agit pas non plus d'un éloge des qualités intellectuelles des académiques, mais plutôt d'un clin d'œil à une capacité plus ou moins affirmée et consentie de se prêter à une diversité de tâches professionnelles.

15 La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique

De plus, la gestion de ces tâches se fait souvent en flux tendu et avec une forme de sursollicitation. La sursollicitation, qui est par ailleurs de temps à autre accueillie avec enthousiasme (un nouveau projet de recherche, la lecture d'une thèse de doctorat sur un sujet innovant, etc.), ajoute une dimension d'imprévisibilité à la gestion de notre temps. De même, l'ampleur ou la concrétisation de plusieurs de ces tâches ne peut pas être anticipée. Par exemple, il demeure difficile d'anticiper le nombre de demandes qu'une personne professeure recevra pour des lettres de recommandation, pour des révisions d'articles, de mémoires ou de thèses, mais aussi le succès d'une demande de financement ou la quantité de courriels reçus, et ainsi de suite⁵³. Cet enjeu semble par ailleurs encore plus important pour les personnes professeures en début de carrière, pour qui de nombreux engagements sont inconnus et accompagnés d'une courbe d'apprentissage parfois importante.

Cette situation de surcharge professionnelle impose une contrainte majeure sur le temps de travail, qui est de plus en plus intense ou qui prend de plus en plus de place sur la vie personnelle⁵⁴. La surcharge fait alors place à la vitesse⁵⁵. Le manque de temps et d'espace mental diminuent la qualité de l'enseignement et compromettent la créativité des méthodes pédagogiques proposées. Ils dénaturent aussi les écrits intellectuels, tout comme ils appauvrissent les idées et accroissent le stress des personnes professeures. Pourtant, le temps est essentiel à la création de savoir, au jaillissement des idées, à l'élaboration des écrits et à la construction de

⁵³ Cette idée selon laquelle il est difficile d'anticiper l'ampleur de certaines tâches est discutée par les professeures Maggie Berg et Barbara K. Seeber lorsqu'elles traitent de la gestion du temps et de la temporalité (voir Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. 16 et suivantes).

⁵⁴ Il convient d'ailleurs de remarquer que, comme dans de nombreuses professions, les gains récents en productivité, que ce soit par l'acquisition de nouvelles compétences ou par le recours à de nouvelles technologies, ne semblent pas contribuer à une meilleure qualité de vie au travail, mais plutôt à une opportunité de produire davantage. Sur cette idée, voir par exemple : Timothée Parrique, *Ralentir ou périr – L'économie de la décroissance*, Paris, Seuil, 2022, p. 40 et suivantes.

⁵⁵ Les enjeux liés au manque de temps dans le monde académique ont été explorés à de nombreuses reprises. L'ouvrage *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy* en fait à l'évidence le principal fondement de sa thèse (Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. 7; 16-32). D'autres écrits académiques se sont intéressés à cet enjeu. Voir notamment : Oili-Helena Ylijoki et Hans Mäntylä, « Conflicting Time Perspectives in Academic Work » (2003) 12 :1 *Time & Society* 55 ; Isabelle Stengers, *Une autre science est possible ! Manifeste pour un ralentissement des sciences*, La Découverte, 2013 ; ou Uta Frith, « Fast Lane to Slow Science » (2019) 24 :1 *Trends in Cognitive Sciences* 1. Enfin, plusieurs mouvements ont émergé pour appeler au ralentissement de la science et du monde académiques. Voir par exemple : The Slow Science Academy, *The Slow Science Manifesto*, 2010, en ligne : <http://slow-science.org>, Slow science in Belgium – An interuniversity platform for discussion on academia's future, *The slow science manifesto*, en ligne : <https://slowscience.be/the-slow-science-manifesto-2/>, Stephen Muecke, « How 'slow science' can improve the way we do and interpret research » *The Conversation* (28 janvier 2018), en ligne : <https://theconversation.com/how-slow-science-can-improve-the-way-we-do-and-interpret-research-90168>.

cours stimulants et engageants⁵⁶. L'accès à un espace intemporel est la quintessence de la créativité académique, et cet espace est menacé⁵⁷. L'idée de « temps intemporel », telle que soulevée par Ylijoki et Mäntylä, est à l'opposé du « temps programmé » et n'est soumise à aucune pression ou contrainte provenant de l'extérieur⁵⁸. Elle définit ce phénomène ou ressenti par lequel nous nous retrouvons complètement immergés dans la tâche en cours et où la motivation intérieure est le moteur qui donne un sens au travail académique⁵⁹. Cette idée, également relayée par Berg et Seeber lorsqu'elles parlent « d'intemporalité » dans la gestion du temps⁶⁰, fait écho au sentiment de présence ou de *flow* tel que décrit par Mihaly Csikszentmihalyi⁶¹.

De nombreuses autres conséquences résultent du modèle des universités entreprises. Parmi celles-ci, il est possible d'évoquer les contraintes financières liées à l'endettement⁶², les contraintes de santé ou de santé mentale (par exemple l'anxiété de performance⁶³), les contraintes professionnelles pour les personnes étudiantes travaillant pour financer leurs études, les contraintes d'attractivité pour les universités qui cherchent à accueillir un maximum de personnes étudiantes⁶⁴, etc. Sans entrer dans le détail respectif de ces conséquences, il convient de garder à l'esprit qu'elles alimentent le réseau des contraintes qui s'invitent dans la salle de classe, lequel influence le déroulement d'une relation

⁵⁶ Ici, la notion de *temps* ne s'entend pas nécessairement au sens de la durée disponible pour accomplir une tâche donnée, mais plutôt de la possibilité de disposer de l'espace mental nécessaire à chacun pour l'accomplir pleinement. Cette forme de connexion s'apparente au ralentissement, c'est-à-dire à la capacité de pouvoir connecter à ce que nous faisons, notion sur laquelle nous reviendrons dans la section 2.1.

⁵⁷ Isabelle Stengers argumente à cet égard que, s'il existe encore des espaces de ralentissement dans le monde académique (il suffit de penser aux mois d'été, généralement un moment privilégié pour lire, penser et écrire), ces derniers sont menacés par ce qu'elle appelle l'économie du savoir. Voir : Isabelle Stengers, *Une autre science est possible ! Manifeste pour un ralentissement des sciences*, La Découverte, 2013, tel que discuté par Stephen Muecke, « How 'slow science' can improve the way we do and interpret research » *The Conversation* (28 janvier 2018), en ligne : <https://theconversation.com/how-slow-science-can-improve-the-way-we-do-and-interpret-research-90168>.

⁵⁸ Oili-Helena Ylijoki et Hans Mäntylä, « Conflicting Time Perspectives in Academic Work » (2003) 12:1 *Time & Society* 55, p. 62.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 62-65.

⁶⁰ Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. 25 et suivantes.

⁶¹ Mihaly Csikszentmihalyi, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Perennial Modern Classics, 2008.

⁶² Mircea Vultur discute en ce sens du diplôme universitaire comme un « outil d'investissement en vue d'obtenir des gains financiers supérieurs » (Mircea Vultur, « Rapport au diplôme et sentiment de surqualification des diplômés universitaires québécois » (2016) 57:2-3 *Recherches sociographiques* 553, p. 560).

⁶³ Pierre Noreau et Pierre-Olivier Bonin évoquent cette question du stress et de l'angoisse de performance en compilant une série d'études au sujet des personnes étudiantes en première année de droit (Pierre Noreau et Pierre-Olivier Bonin, « Faire droit... devenir juriste. Trajectoire des étudiants en faculté : une étude en contexte québécois » (2017) 22 *Lex-Electronica* 169, p. 177-178).

⁶⁴ Voir par exemple : Violaine Lemay, *Évaluation scolaire et justice sociale : Droit, éducation et société*, 2000, Renouveau Pédagogique et Louis Émond, « Droit et pédagogie : définition d'un domaine de recherche » (2012) 53:3 *Les Cahiers de Droit* 523, p. 548 et suivantes.

pédagogique et duquel il faudra se préoccuper pour envisager la mise en œuvre d'une pédagogie du droit comme vecteur de la postcroissance.

En somme, la créativité académique, que ce soit la contribution aux connaissances ou l'innovation pédagogique, est compromise par son adhésion aux valeurs contemporaines de productivité, de surcharge professionnelle, de compétitivité et de vitesse. Les deux contraintes discutées précédemment, soit la finalité diplômante de l'apprentissage et l'influence des universités entreprises, relèvent à elles seules que le système universitaire et le marché du travail évoluent en parallèle : de pair, ils définissent les contraintes principales du réseau qui influencent aussi bien les personnes étudiantes que les personnes enseignantes et qui conditionnent la relation pédagogique développée dans la salle de classe⁶⁵. Dès lors, en fonction des objectifs qu'il s'impose (ou qui lui sont imposés), l'enseignement du droit a la capacité de contribuer à la reproduction des structures de gouvernance sociale desquelles nous devrions collectivement nous émanciper dans une perspective de transition socioécologique. Cela confirmerait alors le rôle de la recherche et des réflexions en matière d'enseignement, et toute la pertinence liée à la mobilisation des mouvements postcroissance pour repenser la pédagogie du droit.

2. Imaginer l'enseignement du droit comme moyen de la transition socioécologique vers la postcroissance : une pédagogie tranquille, conviviale et collective

De nombreux courants de pensée pourraient être mobilisés pour conceptualiser le rôle de la pédagogie du droit comme vecteur de la postcroissance. Qu'il s'agisse de la décroissance, du bien vivre, du ralentissement (ou mouvement *slow*), de l'antiutilitarisme, de l'écoféminisme ou de l'écologie sociale⁶⁶, ces cadres conceptuels

⁶⁵ Carl Honoré, dans son ouvrage *Éloge de la lenteur*, écrit : « De nos jours, nous existons pour servir l'économie, et non l'inverse. » (Carl Honoré, *Éloge de la lenteur*, Marabout (livre électronique), 2004, p. 14) Le parallèle avec le système universitaire est à cet égard intéressant en ce qu'il permet de remettre en question le rapport entre la formation universitaire et l'économie. Cela renvoie à la discussion précédente sur la finalité diplômante de l'apprentissage et du rôle de l'enseignement proposé dans une salle de classe.

⁶⁶ Il convient de noter que cet article n'entrera pas dans la présentation formelle de chacun des mouvements postcroissance mobilisés, mais se contentera d'en évoquer les spécificités de façon ponctuelle et au besoin. Décrire et détailler toute la complexité de chacun de ces mouvements est un exercice fastidieux qui a été réalisé de façon beaucoup plus exhaustive par d'autres travaux. De façon générale, voir Serge Latouche, *Les précurseurs de la décroissance : une anthologie*, Passager clandestin, 2016. Sur la décroissance, voir : Timothée Parrique, *Ralentir ou périr – L'économie de la décroissance*, Paris, Seuil, 2022. Sur le bien vivre, voir Alberto Acosta,

impliquent une transformation de nos façons de faire en société et pourraient ainsi inspirer de nouvelles valeurs pour l'enseignement du droit.

Alors que la doctrine distingue généralement les mouvements politisés (comme la décroissance ou l'écologie sociale) des mouvements basés sur des démarches individuelles (comme le ralentissement ou la sobriété volontaire), nous les percevons dans le cadre de cet article comme des approches complémentaires faisant écho aux trois niveaux de changement qu'il nous semble nécessaire de considérer pour repenser la façon dont le droit est enseigné. Ces derniers, issus de la théorie de la décroissance proposée par Laurent Lievens⁶⁷ et inspirée des travaux de Félix Guattari⁶⁸, comprennent un changement individuel, qui implique une transformation du soi par le choix de la simplicité volontaire, un changement collectif, qui suppose une transition sociétale allant du bas vers le haut, et un changement politique, qui présume une politisation démocratique et une mobilisation politique⁶⁹. Dans un contexte pédagogique, le changement individuel implique une transformation de la posture des personnes enseignantes et des personnes étudiantes. Le changement collectif suppose une transformation des interactions au sein de la salle de classe. Le changement politique présume que cette démarche se fasse comme un acte localisé et réaliste de résistance ouverte⁷⁰.

C'est dans cette perspective et face au réseau des contraintes discuté précédemment que trois fondements se dessinent pour imaginer une pédagogie du droit comme levier de la transition socioécologique vers la postcroissance. Nous verrons dans un premier temps que le ralentissement peut inspirer une pédagogie tranquille et soutenir l'apprentissage dans sa quête de sens (2.1.). Nous explorerons par la suite

Le Buen Vivir : pour imaginer d'autres mondes, Utopie, 2018. Sur le mouvement *slow*, voir : Carl Honoré, *Éloge de la lenteur*, Marabout (livre électronique), 2004.

⁶⁷ Laurent Lieves, *La décroissance comme mouvement social ? Discussion théorique, perspective critique et analyse sociologique de l'action militante*, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, 2015, en ligne : <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A158431>, cité par Timothée Parrique, *The political economy of degrowth*, Thèse de doctorat, Université Clermont Auvergne et Stockholm University, 2020, p. 239-240, en ligne : https://theses.hal.science/tel-02499463/file/2019CLFAD003_PARRIQUE.pdf.

⁶⁸ Voir Félix Guattari, *Les Trois Écologies*, Paris, Galilée, 1989.

⁶⁹ Timothée Parrique, *The political economy of degrowth*, Thèse de doctorat, Université Clermont Auvergne et Stockholm University, 2020, p. 240, en ligne : https://theses.hal.science/tel-02499463/file/2019CLFAD003_PARRIQUE.pdf.

⁷⁰ Le changement politique est toutefois une conséquence indirecte ou future de cette démarche. Ancrée dans une approche *grassroots*, la posture préconisée ici se base sur le postulat que l'action locale et communautaire dans la salle de classe pourra agir comme une sorte de « cheval de Troie » qui saura ouvertement court-circuiter le savoir-être et le savoir-faire des juristes, ce qui aura ensuite un effet politique sur la société.

la façon dont le plaisir peut inspirer une pédagogie marquée par la convivialité (2.2.). Nous examinerons enfin de quelles manières les relations harmonieuses peuvent contribuer à une pédagogie collective (2.3.).

2.1. Une pédagogie tranquille basée sur le ralentissement

Il est ironique de parler de ralentissement dans un monde où tout s'accélère. La société va plus vite que nous, et il n'est pas rare d'avoir un train de retard. Le réseau ferroviaire académique n'est pas différent. Sans revenir sur les considérations discutées dans la première partie, rappelons simplement qu'il y a souvent une course à la correction en fin de session et qu'il demeure inhabituel d'avoir le temps de préparer nos cours comme il le faut ou comme on le souhaiterait (sans même parler de le repenser ou de le transformer un an après sa création). Pourtant, concevoir un cours cohérent et stimulant requiert du temps, de l'espace mental et des échanges.

Mais, bonne nouvelle, tout n'est pas si désenchanté dans notre bulle académique. « Il faut du temps pour maîtriser un sujet », disait Harry Lewis⁷¹. Et, à bien y regarder, nous en avons un peu en banque ou pouvons en trouver çà et là. D'abord, nous disposons de temps pour enseigner : de 39 à 45 heures par session, selon les institutions, et ce n'est pas rien. À défaut d'envisager la grande quantité de matière que nous devons condenser dans ce temps limité, il s'agirait plutôt de développer un rapport positif et enthousiaste au temps dont nous disposons⁷². C'est ensuite, il faut le reconnaître, un privilège de pouvoir envisager de ralentir dans un contexte professionnel. Le milieu académique offre, et c'est une chance, cette opportunité.

Mais que signifie donc *ralentir* ? Le ralentissement n'est pas un synonyme de lenteur, mais « revient à contrôler le rythme de sa propre

⁷¹ Harry Lewis, doyen de l'université Harvard, écrivit une lettre ouverte aux personnes étudiantes de première année pour les encourager à ralentir dans leur parcours académique (cité par Carl Honoré, *Éloge de la lenteur*, Marabout (livre électronique), 2004, p. 527). La lettre de 2001 n'est pas disponible en ligne. Une version de 2004 est toutefois accessible sur la toile : Harry R. Lewis, *Slow Down – Getting More out of Harvard by Doing Less*, 9 janvier 2004, en ligne : https://lewis.seas.harvard.edu/files/harrylewis/files/slowdown2004_0.pdf.

⁷² Barbara K. Seeber et Maggie Berg nous invitent à changer notre perspective par rapport au temps disponible en milieu académique. Les autrices écrivent à cet égard : « We need to change the way we talk about time all the time. [...] Given that no day will ever have more than twenty-four hours, it is more useful to change our perception of the passing of time. » (Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. 31-32).

vie⁷³ », à faire les choses d'une manière moins frénétique et plus humaine⁷⁴. Tout l'intérêt de ralentir réside alors dans ce que Jean-Louis Servan-Schreiber qualifie de « l'importance du perçu », c'est-à-dire « la différence entre se sentir piégé et consentir à notre rythme⁷⁵. » Dans le contexte de l'enseignement en milieu universitaire, ralentir en cours permet d'abord une rupture avec la croissance d'un contenu compacté dans un cours. Ce phénomène d'agitation cognitive ne doit pas être confondu avec une forme de richesse cognitive ou pédagogique⁷⁶, laquelle se matérialise plutôt lorsque nous enseignons – et par conséquent lorsque les personnes étudiantes étudient – au bon rythme. Carl Honoré écrivait d'ailleurs qu'une « vie agitée peut devenir superficielle », avant d'ajouter que « [l]orsque nous nous hâtons, nous écrivons la surface des choses et échouons à créer de vrais contacts avec les autres et le monde qui nous entoure⁷⁷. » Le parallèle avec un enseignement agité est criant. Ralentir favorise alors une tranquillité cognitive permettant – aussi bien aux personnes étudiantes qu'enseignantes – de (re)connecter avec la matière.

Le ralentissement en matière d'enseignement universitaire intervient, d'une part, *dans la salle de classe*. Ralentir revient ici à contrôler le rythme de l'apprentissage, ou plutôt à créer les conditions dans lesquelles les différents rythmes d'apprentissage peuvent s'épanouir. Cette démarche, en plus de préconiser une approche centrée sur les personnes apprenantes, s'effectue dans le souci du bien-être⁷⁸. Le ralentissement intervient, d'autre part, *dans la préparation du cours*. En effet, pour créer les conditions dans lesquelles les différents rythmes d'apprentissages peuvent s'épanouir, il est fondamental de ralentir dans la création du cours, de son esprit, de son matériel et de ses activités d'apprentissage. Il s'agit dès lors de s'accorder un espace pour penser, construire et donner nos cours. Prendre le temps et connecter à la matière que l'on souhaite

⁷³ Carl Honoré, *Éloge de la lenteur*, Marabout (livre électronique), 2004, p. 35-36.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 168.

⁷⁵ Jean-Louis Servan-Schreiber, *Le nouvel art du temps – Contre le stress*, Albin Michel, 2000, p. 135-136.

⁷⁶ L'expression d'*agitation cognitive* découle de ce que Timothée Parrique appelle l'*agitation économique*, générée par des moteurs de la croissance (voir Timothée Parrique, *Ralentir ou périr – L'économie de la décroissance*, Paris, Seuil, 2022, p. 32, 43).

⁷⁷ Carl Honoré, *Éloge de la lenteur*, Marabout (livre électronique), 2004, p. 24.

⁷⁸ Cette notion de bien-être est retrouvée dans de nombreux mouvements postcroissance. Elle s'inscrit souvent dans une rupture avec le stress généré par la vitesse de la société dans laquelle nous vivons. La décroissance, définie par Timothée Parrique comme « une réduction de la production et de la consommation pour alléger l'empreinte écologique planifiée démocratiquement dans un esprit de justice sociale et dans le souci du bien-être » (Timothée Parrique, *Ralentir ou périr – L'économie de la décroissance*, Paris, Seuil, 2022, p. 15), fait du bien-être un élément central de sa démarche. On retrouve également le bien-être dans la sobriété heureuse (voir par exemple : Pierre Rabhi, *Vers la sobriété heureuse*, Actes Sud, 2010, p. 90 et suivantes) ou dans le *buen vivir* (voir par exemple : Eduardo Gudynas, « Buen Vivir: Today's tomorrow » (2011) 54:4 Development 441-447, p. 444.).

enseigner et à la façon dont on souhaite l'enseigner est ainsi une façon de stimuler et de cultiver des réflexions profondes⁷⁹ menant inévitablement à un processus créatif et pédagogique plus stimulant et abouti. La création d'un espace calme, sans agitation, que ce soit lors de la création d'un cours ou dans la salle de classe, apparaît en ce sens conditionnelle à une forme de créativité pédagogique. Loin du tumulte académique, cet espace nous permet en effet d'évoluer à notre rythme et de connecter significativement à la matière. Il est garant d'une pédagogie tranquille.

Plusieurs stratégies d'enseignement et méthodes pédagogiques peuvent être employées à des fins de ralentissement⁸⁰. Par exemple, les méthodes pédagogiques qui préconisent la motivation étudiante comme source d'implication dans un cours semblent pertinentes pour soutenir une pédagogie tranquille. Une activité stimulante est en effet un levier pour permettre de mieux connecter à ce que l'on apprend et peut ainsi être synonyme de ralentissement – dans la mesure où l'on consacre le temps nécessaire à cette activité. Des approches comme l'apprentissage par le jeu s'inscrivent dans cette optique⁸¹. Les approches dynamiques et expérientielles sont également envisageables pour reconnecter avec une forme de savoir-faire pratique⁸². Parmi elles, la pédagogie en plein air (ou du moins en dehors de la salle de classe), les activités de simulation ou cliniques permettent, chacune à leur façon, de connecter à la matière et aux choses. Ces approches sont par ailleurs particulièrement pertinentes en droit. Elles permettent à la fois la manipulation des outils juridiques et la réflexion sur la discipline.

En plus de ces méthodes pédagogiques, cultiver (ou développer) un savoir-être semble important pour mettre en œuvre une pédagogie tranquille. Pour ralentir dans l'enseignement, n'est-il pas nécessaire d'être davantage connecté et prêt à recevoir les retours et « l'énergie » de la salle de classe ? Maggie Berg et Barbara K. Seeber prônent en ce sens l'importance d'écouter, non seulement l'énergie dégagée par la salle de

⁷⁹ Inspiré et traduit des propos de Maggie Berg et Barbara K. Seeber lorsqu'elles parlent de l'importance de cultiver des pensées profondes dans le milieu académique (voir Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. xviii).

⁸⁰ Il convient de noter que ces quelques lignes n'ont pas pour ambition de brosser un portrait exhaustif de l'ensemble des stratégies d'enseignement ou méthodes pédagogiques pouvant appuyer une pédagogie tranquille. Il s'agit plutôt ici de semer quelques pistes.

⁸¹ Steven Ousko, Alexandre Lillo et Thomas Burelli, « La quête de l'enseignement du droit en ligne : les bénéfices pédagogiques de l'apprentissage par le jeu » (2022) 22 CLEAR-REDAC 21, p. 28 et suivantes.

⁸² Illich, Latouche et Lanza vont même jusqu'à soutenir un retour de l'artisanat dans la démarche éducative. Voir Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Point, 2015, au chapitre 6, et Serge Latouche et Simone Lanza, *Penser un nouveau monde : pédagogie et décroissance*, Payot & Rivages (version électronique), 2023, p. 21, 23.

classe, mais également ce que peuvent ressentir les personnes étudiantes à un moment donné de la session et qui peut entraver leur apprentissage⁸³. En tant que personne enseignante, être davantage connecté à la salle de classe peut aussi vouloir impliquer de ne pas craindre de changer de plan. Accepter de s'adapter et faire preuve de spontanéité au sein de la salle de classe est un écho, certes nuancé, aux propos d'Ivan Illich, qui soutenait qu'aucun enseignement donné ne devrait être établi ou obligatoire⁸⁴.

2.2. Une pédagogie conviviale fondée sur le plaisir

Issue de la pensée d'Ivan Illich, la convivialité est un outil de réflexion critique employé pour dénoncer la servitude des êtres humains à la société industrielle et ses rites de la productivité ou de la croissance. Illich mobilise la convivialité pour imaginer une société postindustrielle « qui donne à [l'être humain] la possibilité d'exercer l'action la plus autonome et la plus créative, à l'aide d'outils le moins contrôlables par autrui⁸⁵. » De façon générale, une société est conviviale lorsqu'y « cohabitent autolimitation, équité, bien-être, créativité et autonomie⁸⁶. » La convivialité s'apparente aux rapports positifs, porteurs d'autonomie et de créativité, entre les individus partageant des interactions sociales⁸⁷. Elle est donc « d'abord un état d'esprit, une façon d'être avec autrui⁸⁸ » invitant « à partager plutôt qu'à rivaliser avec l'autre⁸⁹. »

Si la convivialité s'entend comme l'ensemble des rapports positifs entre les personnes d'un milieu social, elle peut naturellement être transposée dans un cadre pédagogique. Dès lors, une pédagogie conviviale chercherait d'abord à préserver ou à cultiver la créativité,

⁸³ Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. 44-45.

⁸⁴ Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Point, 2015, p. 27-28.

⁸⁵ Ivan Illich, *La convivialité*, Paris, Éditions du Seuil, 1973, p. 43.

⁸⁶ Lou Canava, « Résumé de La Convivialité d'Ivan Illich », en ligne : *Option projet ingénierie des low-techs* <https://low-techs.ec-nantes.fr/resume-de-la-convivialite-divan-illitch>.

⁸⁷ Ivan Illich définit la convivialité comme « l'inverse de la productivité industrielle. [...] Le passage de la productivité à la convivialité est le passage de la répétition du manque à la spontanéité du don. La relation industrielle est une réflexion conditionnée, réponse stéréotypée de l'individu aux messages émis par un autre usager, qu'il ne connaîtra jamais, ou par un milieu artificiel, qu'il ne comprendra jamais. La relation conviviale, toujours neuve, est le fait de personnes qui participent à la création de la vie sociale. Passer de la productivité à la convivialité, c'est substituer à une valeur technique une valeur éthique, à une valeur matérialisée une valeur réalisée. La convivialité est la liberté individuelle réalisée dans la relation de production au sein d'une société dotée d'outils efficaces. » (Ivan Illich, *La convivialité*, Paris, Éditions du Seuil, 1973, p. 28)

⁸⁸ Thierry Paquot, « La convivialité selon Ivan Illich » (2022) *Topophile*, en ligne : <<https://topophile.net/a/10957>>.

⁸⁹ Serge Latouche, *L'Abondance frugale comme art de vivre : bonheur, gastronomie et décroissance*, Paris, Rivages, 2020, p. 50, citant Françoise Morin, « Les droits de la Terre-Mère et le bien vivre, ou les apports des peuples autochtones face à la détérioration de la planète » (2013) 42 *Revue du Mauss* 321.

l'autonomie et le pouvoir-faire des personnes étudiantes. Elle viserait ensuite à développer des interactions positives et non hiérarchiques (bien que les évaluations viennent compromettre cette absence de hiérarchie) au sein de la salle de classe. Elle s'attacherait finalement à préserver une posture engagée et affichée visant à déconstruire un modèle dominant.

Mais alors, comment donner vie à une pédagogie conviviale ? Le sentiment de *plaisir* semble ici jouer un rôle central pour combattre le réseau des contraintes s'infiltrant dans la salle de classe. Le plaisir d'enseigner ou d'être en cours ne doit pas ici être confondu avec une émotion superficielle qui n'aurait pas sa place dans le sérieux milieu académique. Il s'agit plutôt de trouver une signification positive dans l'acte d'enseigner afin de rompre avec le sentiment classique selon lequel un travail bien fait doit être synonyme d'efforts intenses, si ce n'est de souffrance, et d'ennui⁹⁰. Le plaisir ou l'enthousiasme d'enseigner font ici écho à ce que Latouche et Lanza qualifient de réenchantement⁹¹, c'est-à-dire une forme d'émerveillement face à ce que l'on entreprend. L'enchantement cherche donc à redonner un sens, mais pas n'importe lequel : un sens qui, dans une optique de postcroissance, est libéré des dogmes de la productivité ou de la croissance économique⁹². Le plaisir d'enseigner ou le réenchantement pédagogique sont donc porteurs d'émotions positives, lesquelles peuvent « relâcher l'emprise des émotions négatives » et à leur tour encourager l'apprentissage⁹³.

Pour s'engager dans un enseignement enthousiaste, il semble important d'adopter une approche alignée à notre identité pédagogique. Il faut certes du temps pour la trouver et l'assumer, mais la démarche est fondamentale. En effet, nous sommes d'avis que le célèbre dicton « fake it until you make it » est une distraction qui nous éloigne de notre véritable

⁹⁰ Maggie Berg et Barbara K. Seeber écrivent en ce sens : « Enjoyment is not superficial, not a matter of having fun – something which the scholar views with horror – but rather a matter of finding “positive meaning” in “ordinary events” and even “within adversity.” » (Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. 40, citant Barbara L. Fredrickson, « The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions » (2001) 56:3 *American Psychologist* 218, p. 222-223).

⁹¹ Serge Latouche et Simone Lanza, *Penser un nouveau monde : Pédagogie et décroissance*, Paris, Rivages (version électronique), 2023, p. 39). Si, dans cet ouvrage, les auteurs axent leurs réflexions autour des enfants, nous argumentons que le réenchantement est également une approche pertinente pour l'apprentissage des adultes. Pour quelles raisons les méthodes pédagogiques destinées aux adultes devraient-elles être lasses ? Et à quel stade de développement faut-il que l'apprentissage soit un processus sérieux ?

⁹² *Ibid.*

⁹³ Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. 40, citant Barbara L. Fredrickson, « The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions » (2001) 56:3 *American Psychologist* 218, p. 222.

identité pédagogique. Plaisir et enthousiasme d'enseigner pourraient également résulter d'un choix de cours dont les thématiques nous préoccupent et nous stimulent. Si une personne donne un cours qui l'anime, le plaisir et l'enthousiasme dont elle témoignera pourront être ressentis dans la salle de classe⁹⁴. Plaisir et enthousiasme d'apprendre pourraient pour leur part émaner des stratégies d'apprentissage mobilisées dans le cadre de l'enseignement. Au risque de se répéter, les stratégies d'apprentissage dynamiques, comme l'apprentissage par le jeu ou expérientiel, permettent de renforcer la motivation et l'engagement des personnes étudiantes, et de créer, par voie de conséquence, une expérience d'apprentissage plaisante⁹⁵. D'autres approches comme la scénarisation pourraient également permettre d'envisager des expériences d'apprentissage stimulantes pour les personnes étudiantes⁹⁶.

2.3. Une pédagogie collective fondée sur des relations harmonieuses

Quelle vision préconiser pour construire un projet collectif à l'échelle de la salle de classe ? Même si la démarche est un acte de résistance à la seule initiative d'une personne enseignante⁹⁷, la définition d'un vivre-ensemble dans la salle de classe implique nécessairement une démarche collective liant les personnes étudiantes à la personne enseignante. Cette pédagogie collective suppose à son tour une posture d'échange, de partage et de coconstruction aussi bien entre personnes enseignantes qu'avec les personnes étudiantes : il faut coconstruire dans toutes les directions.

L'importance de bâtir une démarche collective, et tout ce que cela implique au niveau des rapports entre individus, est au centre des théories postcroissance et de leur transposition au milieu académique. Le mouvement antiutilitariste met l'accent sur la dimension relationnelle

⁹⁴ *Ibid.*, p. 33, 34 et 36.

⁹⁵ Steven Ousko, Alexandre Lillo et Thomas Burelli, « La quête de l'enseignement du droit en ligne : les bénéfices pédagogiques de l'apprentissage par le jeu » (2022) 22 CLEAR-REDAC 21, p. 31-32.

⁹⁶ Voir par exemple : Anthony Weston, *Teaching as the Art of Staging: A Scenario-Based College Pedagogy in Action*, Sterling, Virginia, Routledge, 2018. Voir également : Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. 48, et Steven Ousko, Alexandre Lillo et Thomas Burelli, « La quête de l'enseignement du droit en ligne : les bénéfices pédagogiques de l'apprentissage par le jeu » (2022) 22 CLEAR-REDAC 21, p. 35-37 et 40-43.

⁹⁷ Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. 6.

comme une alternative à « l'obsession productiviste⁹⁸. » Le bien vivre repose pour sa part sur l'idée d'une communauté élargie non seulement humaine, mais également animale, végétale et minérale⁹⁹, et sur la nécessité de promouvoir des relations harmonieuses¹⁰⁰. Dans une optique pédagogique, Latouche et Lanza évoquent par exemple l'importance des relations humaines¹⁰¹, alors qu'Enrique Javier Díez-Gutiérrez et José María Díaz-Nafría lancent un appel à « l'éducation dans un mode de vie collectif et partagé de sobriété volontaire¹⁰². » [notre traduction] Ivan Illich, de son côté, évoque le besoin d'une « relation partenariale » fondée sur l'égalité¹⁰³ avant d'appeler à un modèle d'université moderne comme « lieu de rencontres simples¹⁰⁴. » Plusieurs éléments pourraient alors être mobilisés dans l'optique d'une pédagogie du collectif. Parmi eux, la définition de rapports égalitaires, l'aménagement d'un environnement d'apprentissage (physique et relationnel) propice à ces rapports d'égalité ou encore la construction d'activités d'apprentissage alignées avec l'objectif *d'apprendre ensemble*.

Bâtir une communauté au sein de la salle de classe ne définit pas seulement une valeur pédagogique, mais apporte également des effets positifs sur l'apprentissage. Maggie Berg et Barbara K. Seeber écrivent à cet égard que les personnes étudiantes et enseignantes réfléchissent plus efficacement dans le contexte d'une communauté¹⁰⁵. Les émotions vécues en groupe influencent également les individualités le composant. Un groupe a généralement plus d'intelligence, de vitesse de déduction et d'inventivité qu'une personne seule¹⁰⁶. La construction d'un vivre-ensemble dans la salle de classe, et la réception des émotions positives qui l'accompagnent, implique alors *forcément* de remettre en question le rôle et la pertinence des évaluations au sens classique du terme. Même si nous n'entreprendrons pas une telle démarche dans cet article, les dimensions

⁹⁸ Romano, Onofrio, « Anti-Utilitarisme », dans Giacomo D'Alisa et al., *Décroissance, vocabulaire pour une nouvelle ère*, Neuvy-en-Champagne, Le Passager Clandestin, 2015, 47 p. 50.

⁹⁹ Timothée Parrique, *Ralentir ou périr – L'économie de la décroissance*, Paris, Seuil, 2022, p. 224.

¹⁰⁰ Alberto Acosta, *Le Buen Vivir*, Paris, Utopia, 2014, p. 24-25.

¹⁰¹ Ils écrivent à cet égard que « [l]es relations sont un bien qui, comme les choses qui comptent le plus, ne peut se compter » (Serge Latouche et Simone Lanza, *Penser un nouveau monde : pédagogie et décroissance*, Payot & Rivages (version électronique), 2023, p. 38).

¹⁰² Enrique Javier Díez-Gutiérrez et José María Díaz-Nafría, *Degrowth and Educative Deconstruction of the Neoliberal Subject: Alternatives to Build up a Sustainable Society*, 2019, p. 123.

¹⁰³ Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Points, 2015, p. 38.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 67.

¹⁰⁵ Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. 39-40.

¹⁰⁶ Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. 39, citant Teresa Brennan, *The Transmission of Affect*, Ithaca: Cornell University Press, 2004, p. 62.

humaines et les relations harmonieuses présentes au sein du groupe semblent en effet aisément contrecarrées par l'occurrence des évaluations à intervalle régulier¹⁰⁷.

La construction d'un vivre-ensemble dans la salle de classe suppose par ailleurs une forte déconstruction des rapports classiques de pouvoirs entre les personnes étudiantes et les personnes enseignantes. Il s'agit de se détacher du rôle classique de la personne enseignante dépositaire de l'autorité, du contrôle et du savoir encyclopédique¹⁰⁸. L'autorité des personnes enseignantes doit être diluée au profit de rapports respectueux, horizontaux (contrariés à nouveau par les évaluations), transparents et basés sur la confiance. Illich invitait en ce sens, il y a déjà plus de cinquante ans, à repenser le rôle classique de la personne enseignante comme étant une minorité de spécialistes capable de déterminer des outils dont les personnes étudiantes doivent se servir « pour apprendre¹⁰⁹. » Il proposait également de dresser une distinction entre une personne instructrice et une personne éducatrice. « L'instructeur, disait-il, utilise un ensemble de conditions données qui permettent à l'apprenti de donner des réponses précises et définies, tandis que l'éducateur – celui qui doit guider, mais non pas imposer son savoir – s'emploie à faire se rencontrer des partenaires égaux, bien assortis, de sorte qu'ensemble ils puissent “apprendre”¹¹⁰. » Dans cette optique d'imaginer la déconstruction du rôle classique de la personne enseignante et la construction d'un vivre-ensemble dans la salle de classe, Enrique Javier Díez-Gutiérrez et José María Díaz-Nafría encouragent par exemple « la négociation et l'accord sur des règles de coexistence¹¹¹. » Cette démarche renvoie à des processus de discussion comme l'entente d'évaluation existant à l'UQAM¹¹².

¹⁰⁷ Plusieurs écrits discutent de la pertinence des évaluations. Parmi eux, dans le contexte du droit au Québec, citons par exemple le livre de Violaine Lemay, *Évaluation scolaire et justice sociale : Droit, éducation et société* (Violaine Lemay, *Évaluation scolaire et justice sociale. Droit, éducation et société*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 2000), ou l'article de Pierre Mackay qui évoque que le Département des sciences juridiques de l'UQAM a été créé avec une volonté d'« éviter tous les inconvénients du système de notes » (Pierre Mackay, « L'enseignement du droit dans une perspective de changement social : Bilan de l'expérience du programme de sciences juridiques à l'Université du Québec à Montréal » (1979) 44 *Saskatchewan Law Review* 73, p. 92 et suivantes).

¹⁰⁸ Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. 42.

¹⁰⁹ Ivan Illich, *La convivialité*, Paris, Éditions du Seuil, 1973, p. 83.

¹¹⁰ Ivan Illich, *La convivialité*, Paris, Éditions du Seuil, 1973, p. 38.

¹¹¹ Enrique Javier Díez-Gutiérrez et José María Díaz-Nafría, *Degrowth and Educative Deconstruction of the Neoliberal Subject: Alternatives to Build up a Sustainable Society*, 2019, p. 131.

¹¹² L'entente d'évaluation est un mécanisme par lequel les personnes enseignantes et les personnes étudiantes coconstruisent – certains diraient « négocient » – les modalités des évaluations qui se dérouleront dans le cadre d'un cours (la discussion porte en particulier sur le nombre d'évaluations, leur pondération et la date à laquelle elles se dérouleront).

Déconstruire notre posture de personne enseignante implique enfin une forme d'humanisme visant à défaire la conception de la salle de classe comme un espace rationnel et à y ramener les émotions. Qu'il s'agisse de parler de notre positionnalité sociale par rapport au thème du cours¹¹³, d'afficher nos vulnérabilités¹¹⁴ ou d'adopter une posture d'écoute¹¹⁵, intégrer les émotions et l'humanité à nos enseignements, ou plutôt se demander pour quelles raisons nous ne le faisons pas, est une démarche importante pour bâtir des relations harmonieuses et, par extension, pour repenser la pédagogie du droit à l'ère de la postcroissance¹¹⁶. Bien que cette posture soit éloignée des dogmes classiques de l'enseignement du droit, discipline technique qui se veut détachée de la morale et des émotions (l'une des premières « leçons » reçues au début de mes études en droit), cette ouverture instaure une relation transparente, d'égal à égal, et permet de bâtir une confiance sur laquelle des interactions conviviales peuvent plus facilement se développer.

Conclusion

Une pédagogie tranquille, conviviale et collective serait un point de départ pour imaginer que l'enseignement du droit devienne un levier de la transition socioécologique vers la postcroissance.

Cette pédagogie est *tranquille*, parce qu'elle implique de trouver et d'adopter le bon rythme, aussi bien dans la façon d'enseigner que de créer des cours ; parce qu'elle incite à (re)connecter à la matière comme source de sens ; parce qu'elle encourage à développer des contacts vrais et profonds avec les thématiques enseignées, mais aussi entre les personnes présentes dans la salle de classe ; et parce qu'elle encourage la création d'un espace mental essentiel à la construction de cours

¹¹³ Je tiens ici à remercier Djemila Carron qui m'a introduit à cette pratique pédagogique.

¹¹⁴ Margaret A. L. Blackie, Jennifer M. Case et Jeff Jawitz écrivent en ce sens : « If we ask academics to hold students in a space of vulnerability and uncertainty in which they can embrace their own beings, it is necessary that we create the kind of environment where academics can explore their own vulnerability and uncertainty. » (Margaret A. L. Blackie, Jennifer M. Case et Jeff Jawitz, « Student-Centredness: The Link between Transforming Students and Transforming Ourselves » (2010) 15:6 Teaching in Higher Education 637, p. 643, cité par Maggie Berg et Barbara K. Seeber, *The Slow Professor – Challenging the Culture of Speed in the Academy*, 2016, University of Toronto Press, p. 33).

¹¹⁵ Nous renvoyons ici à la posture d'écoute prônée par Maggie Berg et Barbara K. Seeber et discutée dans la partie 2.1.

¹¹⁶ Il est ici possible de faire référence au mémoire de maîtrise écrit par Andrea Chisholm en 2008, intitulé *Legal Education In Crisis : Healing and Humanizing Canadian Law Schools* (Andrea Chisholm, *Legal Education In Crisis : Healing and Humanizing Canadian Law Schools*, mémoire M.Ed., Brock University, 2008, en ligne : <https://dr.library.brocku.ca/handle/10464/1543>).

stimulants et engageants. Cette pédagogie est *conviviale*, parce qu'elle suppose des rapports positifs au sein de la salle de classe ; parce qu'elle met l'autonomie et la créativité au centre de la démarche pédagogique ; et parce qu'elle est axée sur le plaisir dans une perspective de réenchantement pédagogique. Cette pédagogie est *collective*, parce qu'elle appréhende la salle de classe comme un milieu social où un vivre-ensemble s'installe et duquel des bénéfices résultent ; parce qu'elle incite à déconstruire le rôle classique de la personne enseignante et des rapports de pouvoir avec les personnes étudiantes ; et parce qu'elle cherche à faire place aux émotions et aux vulnérabilités.

L'apport des mouvements postcroissance à la pédagogie du droit serait donc de permettre de définir une nouvelle forme de prospérité à cette pratique ainsi que de repenser l'enseignement du droit par des valeurs alternatives et comme un projet de société dans le microcosme de la salle de classe¹¹⁷. Si de nombreuses étapes restent à accomplir dans le cadre d'un tel projet¹¹⁸, force est de constater que l'approche pédagogique présentée dans cet article propose une stratégie non seulement face à certaines réalités propres à l'enseignement du droit et au milieu académique, mais également face à des impératifs sociétaux fondamentaux. Pour construire ce nouvel imaginaire, il faudra toutefois faire de la réflexion pédagogique un axe central de notre engagement politique.

¹¹⁷ C'est ici une référence à Timothée Parrique lorsqu'il parle de croissance de « la culture, du bonheur, et du bien-être » comme un nouveau projet de société (Timothée Parrique, *Ralentir ou périr – L'économie de la décroissance*, Paris, Seuil, 2022, p. 160).

¹¹⁸ À titre de rappel, nous avons évoqué, tout au long de l'article, les étapes suivantes : collecter des données propres à l'enseignement du droit, que ce soit sur la perception de la valeur du diplôme ou sur l'identification de ses besoins réels, la conceptualisation de la salle de classe comme un espace de possibles, ou la création et compilation de méthodes pédagogiques et d'activités d'apprentissage alignées avec cette posture.