

riserait au demeurant pas qu'un tel cadenassage se réalise sous la contrainte.

Quelles controverses doivent être enseignées? Et plus fondamentalement, qu'est-ce qu'une controverse? L'opinion dissidente isolée et datée suffit-elle à faire débat? Faut-il se contenter de n'évoquer que la controverse actuelle, dans une perspective strictement utilitariste, ou faut-il s'attarder parfois aux controverses historiques, qui dans certains cas, contribuent au dévoilement plus complet des ressorts intimes de telle ou telle institution ou concept juridique?

Toutes ces questions relèvent, en dernière analyse, de la prudence de chaque enseignant, au sens aristotélicien du terme.

8. A cette prudence, il faut tout de même adjoindre, à notre estime, une très ferme «déontologie de la controverse».

La chaire universitaire n'a pas à être confondue avec une tribune; à l'inverse, elle ne doit pas être réduite à un haut-parleur des opinions d'autrui.

On ne saurait évidemment empêcher l'enseignant de prendre parti dans le cadre des controverses qu'il expose au cours, pourvu que l'ensemble des positions en présence aient été présentées avec impartialité et de manière non caricaturée.

Et il va sans dire — mais encore mieux en le soulignant — que l'étudiant qui, de manière argumentée, oserait défier la pensée du maître lors de l'examen, ne saurait être sanctionné de ce fait. Au contraire, et sans verser dans la démagogie, l'étudiant qui, avec talent, assumerait cette audace, devrait trouver juste récompense.

LIBERTÉ ACADÉMIQUE ET RESPONSABILITÉ ACADÉMIQUE

par Marc VERDUSSEN

Professeur à l'Université catholique de Louvain

*«Supposons un penseur qui, après avoir publié quelques ouvrages, déclare dans un nouveau livre : 'J'ai pris jusqu'ici une mauvaise direction. Je vais tout recommencer. Je pense maintenant que j'avais tort', plus personne ne le prendrait au sérieux. Et pourtant il ferait alors la preuve qu'il est digne de la pensée» (A. CAMUS, *Carnets 1935-1948*, in *Œuvres complètes*, t. II, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2006, p. 970).*

La liberté académique est peu étudiée par les juristes, alors qu'elle est désormais élevée au rang d'un droit fondamental. Certes, cette liberté est rarement consacrée comme telle par les Constitutions européennes. Elle n'en bénéficie pas moins, ici et là, d'une reconnaissance constitutionnelle indirecte. On peut distinguer trois formes au moins d'une telle reconnaissance.

Dans certains Etats, la liberté académique est vue, en partie tout au moins, comme une garantie inhérente au principe de l'autonomie des universités, qu'on trouve inscrit par exemple dans la Constitution espagnole ¹³ et dans la Constitution portugaise ¹⁴. Selon le Tribunal constitutionnel d'Espagne, la raison d'être de la protection constitutionnelle de l'autonomie universitaire est de garantir la liberté académique contre les ingérences externes ¹⁵. C'est là une manière de souligner que cette liberté peut aussi être protégée par des voies institutionnelles.

Dans d'autres Etats, la liberté académique est reconnue à partir de ce qui en représente le noyau dur, à savoir la liberté de la recherche scientifique, que consacre par exemple la Constitution finlandaise ¹⁶. Parfois, la liberté de la recherche est affirmée par le Constituant dans son lien indissociable avec la liberté de l'enseignement, comme dans la Loi fondamentale allemande ¹⁷, dans la Constitution grecque ¹⁸, dans la Constitution italienne ¹⁹, ou encore dans la Constitution suisse ²⁰.

Dans d'autres Etats encore, la liberté académique est reconnue à travers des libertés constitutionnelles plus générales. En Belgique, elle est située au confluent des libertés d'expression et d'enseignement, comme l'a jugé la Cour constitutionnelle dans un arrêt rendu sur un recours formé contre le décret Bologne, la Cour se fondant sur «l'intérêt même du développement du savoir et du pluralisme des opinions» ²¹. Aux Etats-Unis, elle est cons-

¹³ Art. 27, § 10.

¹⁴ Art. 76, § 2.

¹⁵ Voy. not. l'arrêt n° 106/1990 du 6 juin 1990, *Boletín de Jurisprudencia constitucional*, 1990, n° 111, p. 23, spéc. p. 40, § 6.

¹⁶ Art. 16, al. 3.

¹⁷ Art. 5, al. 3.

¹⁸ Art. 16, § 1^{er}.

¹⁹ Art. 33, al. 1^{er}.

²⁰ Art. 20.

²¹ Arrêt n° 167/2005 du 23 novembre 2005. Voy. M. PÂQUES, «Liberté académique et Cour d'arbitrage», in *Liber Amicorum Paul Martens — L'humanisme dans la résolution des conflits : utopie ou réalité?*, Bruxelles, Larcier, 2007, pp. 399-418; A. RASSON-ROLAND, «L'apport de la Cour d'arbitrage à la construction d'un droit constitutionnel relatif aux libertés universitaires», in *Renouveau du droit constitutionnel — Mélanges en l'honneur de Louis Favoreu*, Paris, Dalloz, 2007, pp. 1709-1721; X. DELGRANGE, «La liberté académique», in *Itinéraires d'un constitutionnaliste — Mélanges en hommage à Francis Delpérée*, Bruxelles, Bruylant, 2007, pp. 407 à 424.

titutionnellement protégée par le I^{er} Amendement à la Constitution, en tant que configuration particulière de la liberté d'expression ²².

Il n'est donc pas contestable que la liberté académique est aujourd'hui une réalité juridique et même constitutionnelle. Il y a plus. La liberté académique est aussi une réalité internationale. La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne l'élève au rang d'une valeur commune aux Etats européens ²³. Quant à la Cour européenne des droits de l'homme, elle affirme l'existence d'une liberté d'expression dans le domaine universitaire ²⁴.

De l'examen de cette réalité, plusieurs constatations et réflexions se dégagent. Elles entendent rappeler quelques vérités et en dévoiler les revers et les envers.

1. Les vérités

Trois évidences doivent être soulignées à propos de la liberté académique.

La liberté académique est une liberté plurielle. Certes, elle est avant tout une liberté scientifique ²⁵. En effet, «pour un chercheur, un espace de liberté garanti par la Constitution apparaît comme la condition de l'exercice de ses libertés» ²⁶. Il n'en reste pas moins que la liberté académique se déploie sur le terrain des trois grandes missions académiques : la recherche scientifique, mais aussi l'enseignement et, dans une certaine mesure, le service à la société, l'un et l'autre ayant en commun de permettre la diffusion d'un savoir scientifique orienté vers, respectivement, la communauté des étudiants et la collectivité des citoyens.

²² Voy. *Keyishian v. Board of Regents*, 385 US 589 (1967) : «Our Nation is deeply committed to safeguarding academic freedom, which is of transcendent value to all of us, and not merely to the teachers concerned. That freedom is therefore a special concern of the First Amendment, which does not tolerate laws that cast a pall of orthodoxy over the classroom».

²³ Art. 13. Cette disposition a été reprise à l'article II-73 du projet de Traité établissant une Constitution pour l'Europe : «Les arts et la recherche scientifique sont libres. La liberté académique est respectée». Voy. J.-C. GALLOUX, «Article II-73», in *Traité établissant une Constitution pour l'Europe — Commentaire article par article*, Partie II, *La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne* (dir. L. BURGORGUE-LARSEN, A. LEVADE et F. PICOD), Bruxelles, Bruylant, 2005, pp. 201-204.

²⁴ Voy. les arrêts *Hertel c. Suisse* du 25 août 1998 et *Bakaya et Okçuolu c. Turquie* du 8 juillet 1999.

²⁵ Sur la protection constitutionnelle de la recherche scientifique, spécialement au regard de la liberté d'expression, voy. les travaux de la XXIII^{ème} Table ronde internationale du Groupe d'études et de recherches sur la justice constitutionnelle, organisée à Aix-en-Provence les 14 et 15 septembre 2007, sur le thème : «Constitution et liberté d'expression» (à paraître dans *l'Annuaire international de justice constitutionnelle* de 2008).

²⁶ Tribunal fédéral suisse, arrêt du 15 mars 1989, *Rev. trim. dr. h.*, 1992, p. 73.

La liberté académique est une liberté relative. Elle n'est pas plus absolue que la plupart des libertés fondamentales, devant s'accommoder de limitations imposées par la nécessité de la concilier avec d'autres droits et libertés. «La liberté académique n'est pas illimitée puisqu'elle s'exerce dans le même cadre normatif que la liberté d'expression et la liberté d'enseignement», relève la Cour constitutionnelle de Belgique dans l'arrêt précité.

La liberté académique est une liberté positive. Il n'est pas contestable qu'elle impose aux autorités publiques ²⁷ une obligation négative d'abstention. C'est même sa principale raison d'être ²⁸. Cependant, la liberté académique impose également à ces mêmes autorités publiques une obligation positive de garantie, c'est-à-dire une obligation d'agir, de prendre des initiatives, afin que cette liberté soit promue. Le développement et la promotion de la recherche «constituent une obligation de l'Etat», énonce la disposition précitée de la Constitution grecque ²⁹. De manière générale, chaque droit fondamental est par lui-même l'expression d'une valeur qui, parce qu'elle est reconnue par la Constitution, ne peut rester platonique et, par conséquent, ne peut laisser les pouvoirs publics indifférents. Cette valeur doit être concrétisée. Elle doit «irradier l'ordre juridique», selon l'expression bien connue de la Cour constitutionnelle fédérale allemande.

2. Les rêves

Aussi fondamentale soit-elle, la liberté académique est menacée. Entre autres périls — parfois bien plus graves ³⁰ —, la liberté académique est soumise à l'«emprise d'une conception de plus en plus instrumentale de l'université» ³¹. Elle est confrontée à une focalisation du travail universitaire autour d'exigences formulées en termes de compétitivité, d'attractivité et de rentabilité ³². Dans le discours prononcé à l'occasion du doctorat *honoris causa* que lui a remis l'Université de Liège en 2003, Hubert Nyssen

²⁷ La liberté académique est normalement dépourvue d'effet horizontal, n'étant pas comme telle applicable aux relations entre personnes privées. Elle peut toutefois être rendue applicable, par voie contractuelle, aux rapports entre l'universitaire et son employeur privé.

²⁸ Voy. J.P. BYRNE, «Academic Freedom: A Special Concern of the First Amendment», *Yale Law Journal*, 1989, vol. 99, p. 255 : «the essence of constitutional academic freedom is the insulation of scholarship and liberal education from extramural political interference».

²⁹ Voy. égal., à propos de l'obligation des pouvoirs publics d'encourager la recherche scientifique, les art. 44, § 2, de la Constitution espagnole et 73, § 4, de la Constitution portugaise.

³⁰ Voy. P.G. ALTBACH, «Academic Freedom: International Realities and Challenges», *Higher Education*, 2001, vol. 41, p. 205.

³¹ M. VAN DE KERCKHOVE, «L'instrumentalisation de l'université : quelles limites?», in *L'université dans la tourmente* (dir. M.-A. DILLENS), Bruxelles, Publications des F.U.S.L., 2000, p. 207.

³² J.-F. BACHELET, *L'université impossible — Le savoir dans la démocratie de marché*, Bruxelles, Labor, 2003, p. 76.



soulevait, en ce sens, que «l'université est l'un de ces seuls lieux où la censure instituée par le sacro-saint utilitarisme n'a pas sa place».

Un universitaire épanoui est un chercheur qui déborde de curiosité et qui, surtout, est en mesure de satisfaire cette curiosité. Deux implications en découlent.

Avant tout, la possibilité doit être laissée à l'universitaire de choisir librement l'objet de ses recherches, même s'il est incapable, au moment de faire ce choix, de déterminer les applications concrètes qui pourront être tirées du résultat de son travail ³³. On est ici au cœur de la tension entre recherche fondamentale et appliquée ³⁴. Cette tension n'est pas sans lien avec l'enseignement, qui a tout à gagner à être dispensé par des professeurs motivés et nourris par la créativité qu'on leur permet de développer librement dans le cadre de leurs recherches. Comme l'écrit si bien George Steiner, dès qu'un étudiant ou une étudiante «aura été exposé au virus de l'absolu, dès qu'il aura vu, entendu, flairé la fièvre chez ceux qui traquent la vérité désintéressée, il subsistera quelque chose de cette incandescence résiduelle. Pour le restant de leur carrière tout à fait ordinaire, peut-être, et bien que sans éclat, ces hommes et ces femmes seront munis de quelque garantie contre la vacuité» ³⁵.

Par ailleurs, le temps doit être accordé à l'universitaire d'orienter ses recherches dans les directions qui lui paraissent les plus pertinentes et de leur donner les approfondissements qu'elles lui semblent mériter ³⁶. Les réalités étudiées peuvent, en effet, être complexes et mobiliser un savoir qui dépasse les frontières de la discipline concernée. Edgar Morin a montré à quel point «la connaissance progresse principalement, non par sophistication, formalisation et abstraction, mais par capacité à contextualiser et à globaliser» ³⁷. La caractéristique de la mission universitaire ne réside-t-elle pas dans «la combinaison des savoirs» ³⁸?

³³ C. DE DUVE, «La liberté de la recherche», in *Federico Mayor Amicorum Liber*, vol. II, Bruxelles, Bruylant, 1995, pp. 588-589.

³⁴ Voy. les chiffres donnés et commentés par C. TRUFFIN, *L'université déchiffrée — Le financement des universités en Communauté française de Belgique*, Ed. de l'Université de Bruxelles, 2006, pp. 41-42 et 111-112.

³⁵ G. STEINER, *Errata — Récit d'une pensée*, trad., Paris, Gallimard, 1998, pp. 77-78.

³⁶ Voy. M. GOBERT, «Le temps de penser de la doctrine», *Droits*, 1994, n° 20, pp. 97-105.

³⁷ E. MORIN, *La tête bien faite — Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999, p. 16.

³⁸ J.-H. LORENZI et J.-J. PAYAN, *L'université maltraitée*, Paris, Plon, 2003, p. 203. Sur la distinction entre les emprunts inter-disciplinaires et la quête d'une «unité du savoir», voy. R. FRANCK, «La pluralité des disciplines, l'unité du savoir et les connaissances ordinaires», *Sociologie et sociétés*, 1999, vol. XXXI, p. 129.

3. Les envers

«La liberté académique nous dépasse», écrit Emmanuel Decaux³⁹. Ne nous impose-t-elle pas des devoirs autant qu'elle nous offre des droits? Il n'est pas question ici des obligations légales et déontologiques qui pèsent sur les membres de la communauté universitaire. Ces obligations sont bien connues. Il est question plutôt de ces devoirs qui, au-delà de la loi et de la déontologie, sont constitutifs d'une «éthique professionnelle». Ils forment ce que l'ancien président de l'Université de Stanford appelle une «responsabilité académique»⁴⁰.

Aujourd'hui plus que jamais, il est temps d'engager un débat sur cette responsabilité académique et sur les devoirs constitutifs d'une telle responsabilité⁴¹.

On n'évoquera ici qu'un seul de ces devoirs. Il nous paraît particulièrement vital. C'est le devoir de douter. En effet, si la société attend de tout universitaire qu'il endosse une responsabilité intellectuelle, il faut admettre qu'il ne peut assumer cette responsabilité — qui est bien une responsabilité sociale —, qu'à la condition d'être animé par un doute permanent. Non pas le doute de l'indécis ou de l'incrédule, mais le doute philosophique. Non pas le doute qui paralyse, mais le doute qui dynamise. Les Lumières ne nous ont-elles pas appris que le doute «est d'abord un instrument de libération intellectuelle, une façon d'apprendre aux hommes à penser par eux-mêmes, à oser se servir de leur entendement, à refuser la soumission et la subordination intellectuelle»⁴²?

Le doute de l'universitaire est le doute de celui qui, inlassablement, interroge ce qu'on lui présente comme des réalités ou des vérités. C'est le doute de celui qui a conscience qu'il n'est pas seulement un diffuseur de connaissances et un pourvoyeur de sens, mais aussi une conscience critique. C'est le doute de celui qui a le courage et la clairvoyance — l'un ne va pas sans l'autre — d'exprimer des idées qui dérangent, voire heurtent, parce qu'elles vont à contre-courant de l'opinion dominante. N'est-ce pas l'un des traits

³⁹ E. DECAUX, «La liberté académique dans un environnement culturel», in *La communauté académique à l'aube du troisième millénaire* (dir. P. TAVERNIER et A. YOTOPOULOS-MARANGOPOULOS), Bruxelles, Bruylant, 2000, p. 36.

⁴⁰ D. KENNEDY, *Academic Duty*, Harvard University Press, 2001.

⁴¹ Voy. le rapport du groupe «U.C.L. 2012», institué par Monsieur le professeur Marcel CROCHET, Recteur, et par Monsieur Jean-Jacques VISEUR, Président du conseil d'administration, janvier 2004, pp. 21-23.

⁴² B. DE NEGRONI, «Doute, scepticisme, pyrrhonisme», in *Dictionnaire européen des Lumières* (dir. M. DELON), Paris, P.U.F., Quadrige, 2007, p. 399. Voy. égal. T. TODOROV, *L'esprit des Lumières*, Paris, Robert Laffont, 2006, pp. 10-11.

originels de l'Université d'être «née de la résistance et du triomphe de la raison» ⁴³?

Le doute universitaire, c'est aussi le doute sur soi-même. C'est la capacité d'admettre que son savoir a des limites, que «dans certains cas, on ne sait pas ou pas encore» ⁴⁴. C'est la capacité aussi d'admettre qu'on s'est trompé.

Quel rapport le doute universitaire a-t-il avec l'enseignement du droit? Le devoir de douter touche aux deux questions qui traversent toute réflexion sur la pédagogie juridique, celle du contenu et celle des méthodes.

S'agissant de la première question — qu'enseigner? — le doute conduit l'enseignant à privilégier les sujets querellés, controversés, discutés. Ce même doute le conduit aussi à questionner en permanence le contenu de son enseignement, à le remettre en cause, à le réévaluer.

S'agissant de la seconde question — comment enseigner? —, n'est-on pas en droit d'attendre de tout enseignant qu'il se donne la peine d'élever le doute au rang d'une méthode pédagogique? N'est-il pas légitime qu'il fasse du questionnement et de l'interrogation «une part intégrante du processus d'enseignement» ⁴⁵? C'est là une «responsabilité éthique» ⁴⁶. Car, de la sorte, il peut montrer aux étudiants qu'il est possible de transmettre des connaissances et des valeurs sans verser dans le dogmatisme et la fatuité.

Le doute universitaire est, en fin de compte, une manière de favoriser l'humilité intellectuelle. Une qualité trop rare dans le monde du droit.

JURISTE : ENTRE TECHNICIEN ET HUMANISTE

par Ruhumuza MBONYUMUTWA
et Estelle EVRARD

Etudiants à la Faculté de droit de l'Université catholique de Louvain

«Qu'enseigner?»

Droit? Médecine? Psychologie? Sociologie? Sciences politiques? ...

⁴³ O. BEAUD, A. GUYAUX et P. PORTIER, «Contre l'instrumentalisation de l'Université», in *Université : la grande illusion* (dir. P. JOURDE), Paris, L'Esprit des péninsules, 2007, p. 35.

⁴⁴ F. OST, «L'université : ce qui a changé depuis 1968», *Journal des procès*, 1992, n° 211, p. 16.

⁴⁵ C. ALLEGRE, *Vous avez dit matière grise?*, Paris, Plon, 2006, p. 64.

⁴⁶ R.T. DE GEORGE, «Ethics, Academic Freedom and Academic Tenure», *Journal of Academic Ethics*, 2003, vol. 1, p. 15.



Au sortir de nos humanités, les questions que l'on se pose en tant qu'étudiants sont celles qui ont trait à la discipline que l'on va choisir et, finalement, nous faisons bien souvent notre choix en n'ayant qu'une vague idée des cours qui nous seront dispensés.

Rares sont ceux d'entre nous qui s'interrogent sur le contenu des cours qu'ils vont — ou qu'ils souhaitent — recevoir.

Lorsqu'on nous a proposé, dans le cadre de l'hommage à Madame Francoise Leurquin-De Visscher, de participer à une telle réflexion, nous n'avons pas hésité à répondre positivement car il nous paraissait important d'apporter un point de vue étudiant sur cette question, qui plus est dans le cadre de l'hommage à un professeur qui a toujours été proche et à l'écoute de ceux à qui elle enseigne.

L'exercice étant difficile, nous avons souhaité limiter notre réflexion à deux questions.

La première concerne une discussion qui revient fréquemment en droit : les cours que nous appelons «complémentaires», tels que la psychologie, la philosophie, la sociologie, l'éthique, l'histoire, ... sont-ils nécessaires à notre formation? Et, au-delà de cela, faut-il encourager l'assimilation de matières théoriques ou favoriser le développement d'une méthode de réflexion, de travail? L'apprentissage théorique doit-il être une fin ou un moyen? (1.)

La seconde question est, quant à elle, née de notre petite expérience et a fait apparaître la réflexion suivante : si notre formation juridique est complète, n'oublie-t-elle pas de souligner l'aspect humain qui se trouve derrière le métier de juriste ou d'avocat? Ne devrait-elle pas mettre davantage l'accent sur le fait qu'avant toute chose, il y a le plus souvent une personne ou un client qui se présente à nous avec une question juridique, mais avant tout, avec une situation psychologique ou sociale qu'il est nécessaire de pouvoir gérer? (2.)

1. L'apprentissage théorique doit-il être une fin ou un moyen?

par Ruhumuza MBONYUMUTWA

Etudiant à la Faculté de droit de l'Université catholique de Louvain

La question contenue dans le titre de la présente contribution nous est venue à l'esprit à la suite de deux constats que nous jugeons contradictoires. D'une part, lorsque des réformes sont envisagées et qu'il faut réduire de la matière juridique au sein d'un programme, chaque professeur insiste sur l'utilité de la moindre parcelle de son cours dans la formation. Alors que,

