

L'initiation au droit. Entre pédagogie et méthodologie

Première table ronde : qu'enseigner?

INTRODUCTION

par David RENDERS

*Professeur à l'Université catholique de Louvain
Avocat au barreau de Bruxelles*

1. Le Dictionnaire historique de la langue française révèle que le verbe «enseigner» est issu du latin populaire «insignare», altération du latin «insignire», qui signifie «indiquer, désigner» ¹.

Du point de vue étymologique, «enseigner», c'est donc «faire connaître par un signe», «montrer» ².

Progressivement, le sens du verbe «enseigner» a évolué. Si bien qu'aujourd'hui, «enseigner» a plutôt tendance à signifier – à tout le moins dans le langage courant — «apprendre » ou «transmettre des connaissances à quelqu'un» ³.

2. «Qu'enseigner?» Que montrer? Qu'apprendre? Que transmettre dans le cadre d'un enseignement universitaire et — pour être plus précis — dans le cadre d'un enseignement universitaire en Droit? Telle est la question qui a fait l'objet de la première table ronde, dressée en l'honneur du professeur Françoise Leurquin-De Visscher.

3. La question de savoir «Qu'enseigner?» n'est, certes, pas nouvelle. Elle taraudait déjà les Grecs, puis les Romains, sans oublier Charlemagne.

Plus près de nous, elle a conduit Montaigne à se demander : «Mais d'où peut-il advenir qu'une âme riche de la connaissance de tant de choses n'en devienne pas plus vive et plus éveillée, et qu'un esprit grossier et vulgaire

¹ A. REY (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 2000, t. I^{er}, p. 746, v^o «enseigner».

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

puisse loger en soi, sans s'amender, les discours et les jugements des plus excellents esprits que le monde a portés?»⁴.

Il y avait déjà en Montaigne l'idée qu'«une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine».

Mais la question rebondit : qu'est-ce qu'une tête bien faite? Et qu'est-ce qu'une tête bien pleine? Ou encore dans quelle mesure une tête bien faite vaut-elle mieux qu'une tête bien pleine?

4. C'est à ces questions que songent l'enseignant qui pense son enseignement et l'étudiant qui pense à son enseignement.

Des professeurs et des étudiants qui, parmi d'autres, répondent à ce profil ont accepté de nous livrer une réflexion sur la question aussi délicate qu'immuable, qui est celle de savoir «Qu'enseigner?».

Les réflexions prennent deux directions dans le chef des professeurs : certains vont se demander enseigner quels savoirs ou comment captiver le public et de quoi nourrir le temps? D'autres vont se demander enseigner quelles valeurs ou comment transmettre, à travers le savoir, un savoir être ?

A l'issue des réflexions menées par les professeurs — qui constituent autant d'émetteurs dans la communication de l'enseignement —, il convient de donner la parole aux récepteurs que sont les étudiants, et qui — pour le coup — adopteront une posture «à front renversé», selon l'expression désormais consacrée.

Place à chacun d'eux.

ENSEIGNER L'EXCELLENCE

par Marie-Françoise RIGAUX

*Professeur aux Facultés universitaires Saint-Louis
Référéndaire à la Cour constitutionnelle*

Vous souvenez-vous de la souris de *La petite fable* de Franz Kafka qui, alors qu'elle se sentait prise dans l'étau impitoyable d'un gros chat, déclarait : «Hélas, le monde devient plus étroit chaque jour»? La fable n'est pas un conte mais elle me revient à l'esprit au moment où, en hommage à l'enseignante exemplaire que fut Françoise Leurquin-De Visscher, je ressens, comme elle sans doute, le rétrécissement de la surface de la pensée qui

⁴ Extrait cité par J. PALMERO, *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*, Paris, Sudel, 1958, p. 144.

caractérise le monde d'aujourd'hui et qui frappe donc aussi les auditoires auxquels comme enseignants nous sommes confrontés.

Si la pensée se réduit, c'est que les mots pour l'explorer et la dire se raréfient : notre langage, le langage des étudiants se restreint de plus en plus pour gagner en superficiel ce qu'il perd en nuances. Le discours s'étiole. Il se généralise en slogans et clichés.

Sans doute est-ce la première difficulté que celui qui enseigne dans un premier cycle universitaire doit chercher à vaincre. Se faire comprendre, initier aux rudiments d'une discipline qui requiert non seulement l'apprentissage d'un langage technique mais aussi celui d'un sens critique, d'une rigueur et de la finesse d'un raisonnement, ce qui est si peu dans l'air du temps.

Face à ce constat, il ne s'agit ni de se sentir impuissant ni moins encore de jouer la carte du nivellement vers le bas. Il faut, au contraire, enseigner l'excellence, c'est-à-dire faire en sorte que le plus grand nombre d'étudiants se hissent vers un sommet. Dans le contexte d'une société parfois peu encline à favoriser l'exigence, il faut encourager à viser toujours plus haut. Il faut dire aux étudiants d'éloigner les frontières que chacun est si prompt à poser, comme si les aptitudes s'arrêtaient aussitôt qu'un effort est demandé pour surmonter une difficulté.

Là est le défi à relever : la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur signifie que la chance est donnée au plus grand nombre possible de viser, sinon d'atteindre, l'excellence. C'est le message que les enseignants doivent faire passer, celui dont ils doivent témoigner.

Il faut, on l'évoquait, apprendre d'abord l'importance du bien parler : un langage précis et clair, capable de rendre les nuances. Le professeur ne doit pas craindre d'utiliser le mot juste. Ceci n'implique nullement qu'il *jargonne*. On détournerait l'auditeur du but recherché. Mais il faut se garder des simplifications hâtives, de la vulgarisation facile et démagogue.

L'excellence c'est aussi apprendre à bien lire : lire ce qui est écrit et non pas ce qu'on voudrait voir écrit ; s'imprégner de la pensée d'un autre en toute honnêteté afin de pouvoir ensuite la critiquer avec autant d'honnêteté. Que d'erreurs de lecture sont à l'origine d'échecs universitaires.

Il faut, ensuite, apprendre à bien écrire. Dire que c'est long, qu'il faut «cent fois sur le métier remettre son ouvrage», mais convaincre que l'écriture permet d'expliquer, de laisser une trace, d'éprouver aussi la pertinence d'une idée, voire d'une théorie. L'art de bien concevoir, c'est vieux déjà, se teste dans la clarté d'un énoncé.

Favoriser l'excellence, c'est non seulement dire qu'il faut dépasser ses propres limites mais c'est aussi apprendre à partager ses compétences avec les autres. Je pense, en effet, qu'il n'y a pas de vrai savoir qui ne soit

éprouvé à celui des autres; il n'y a pas de vrai savoir lové sur lui-même; il n'y a pas de vrai savoir qui ne soit fécondé par celui d'autrui. Il faut susciter ce partage, cet échange des compétences. Il faut encourager les étudiants à dévoiler leurs talents, à les révéler et donc à ne pas les conserver frileusement pour soi. La saine concurrence, c'est celle de la confrontation des idées et des expériences, pas celle du repli égoïste sur ses propres acquis.

En ce sens, enseigner l'excellence c'est aussi enseigner une certaine éthique : celle que, naguère, Emmanuel Levinas décrivait comme une responsabilité ontologique pour autrui. Je crois aussi que ce sens de l'autre fait partie de l'excellence qu'un professeur à l'université doit enseigner. Des notes de cours qu'on s'échange aux travaux réalisés en groupe, des explications que l'on peut donner aux discussions en séminaire, il est de multiples occasions concrètes pour apprendre ce qui devra, plus tard, être le profil de vie d'un titulaire d'une maîtrise universitaire.

Dans un autre ordre d'idées, l'éthique passe aussi par l'apprentissage de la probité intellectuelle et de la loyauté : comment citer ses sources, comment s'inspirer d'un auteur en s'y référant clairement, comment distinguer une idée personnelle d'une idée que l'on approuve mais dont on n'est pas l'auteur. Cette honnêteté-là est aussi un gage d'excellence. L'excellence n'est pas synonyme d'immodestie ou de prétention.

Enseigner l'excellence c'est, enfin, susciter un dépassement par l'ouverture réelle à une véritable démarche intellectuelle mais aussi sociale et humaine. Si l'université ne peut plus prétendre aujourd'hui faire accéder à une science «universelle», elle peut, en revanche, éduquer à s'ouvrir à l'universel, c'est-à-dire à une curiosité sans limites du monde et de ses interpellations contemporaines. L'université contribuera ainsi à lutter contre le rétrécissement du monde.

Un mot encore : cultiver l'excellence ce n'est pas prôner l'élitisme si tant est que celui-ci signifie souvent mépris, fatuité, orgueil. Etre le meilleur dans son domaine ne saurait jamais conduire à écraser les autres : ceci n'est pas facile à dire quand tant de comportements politiques, sociaux ou économiques contemporains semblent démentir cette exigence.

Enseigner l'excellence, c'est enseigner un art d'apprendre, certes, mais, on l'aura compris aussi, un art de vivre.

L'ART DE CHOISIR : UNE QUESTION DE STYLE

par Michel PÂQUES

Doyen de la Faculté de droit de l'Université de Liège

Au moment où j'ai donné à ma brève intervention le titre imprudent que vous avez sous les yeux, je constatais que les définitions élémentaires de grands courants artistiques correspondaient assez bien aux manières de présenter le droit dans les cours universitaires. En faisant vous-même l'exercice, vous pourrez sans doute mettre vos souvenirs, vos propres choix ou vos aspirations en relation positive ou négative avec l'une ou l'autre des propositions qui suivent.

Ainsi, le naturalisme livre la représentation réaliste de la nature; c'est une «école qui vise, par l'application à l'art des principes du positivisme, à reproduire la réalité avec une objectivité parfaite et dans tous ses aspects» (Robert).

Le romantisme tend à valoriser l'expérience personnelle de l'auteur. En faculté de droit, le professeur romantique dépasse la froideur de la règle. Il livre ses expériences, les insère dans son enseignement; elles l'emportent sur la description.

L'impressionniste s'efforcera de rendre compte d'impressions fugitives. Le cours de droit doit dépasser l'événementiel mais l'ancrage dans l'immédiateté ne donne-t-il pas un surcroît de crédibilité à la matière enseignée?

Une encyclopédie populaire ajoute que le romantisme tend à faire cesser l'aspect fictif attribué aux poèmes et aux romans. Est-ce pour nous la fausse querelle entre la théorie et la pratique? «Le romantisme se caractérise par une volonté d'explorer toutes les possibilités de l'art afin d'exprimer les extases et les tourments du cœur et de l'âme: il est ainsi une réaction du sentiment contre la raison». N'est-ce pas un appel lancé au concepteur du droit, celui des facultés, des assemblées ou des cours de justice, une invitation à l'ouverture ou même à l'utopie? N'est-ce pas le projet de l'interprétation audacieuse, celle qui écarte le syllogisme judiciaire si le cas ne peut s'en satisfaire, celle qui transige avec la sécurité juridique et les rabat-joie dont le cœur tient tout entier dans une règle abstraite?

Le cubiste propose de représenter les objets décomposés en éléments géométriques simples, sans restituer leurs perspectives. Décomposer, c'est la base de la pédagogie et l'enchaînement géométrique n'est-il pas de la bonne méthode? Pourtant qui voudrait enseigner le droit sans mettre en perspective les règles étudiées?

Et puis, il y a le baroque, qui vient comme un soleil, celui dont l'enseignement se caractérise par la liberté des formes et la profusion des orne-

ments (Robert). L'épigone de Jean-Sébastien cède parfois le pas au professeur «rococo» qui accable de détails — le droit en regorge — tout plein du souci d'initier l'étudiant aux mille subtilités de la positivité.

Un autre prendra la ligne claire, tracera les axes, stabilisera les principes dans l'esprit de l'étudiant, lui donnant l'armature à laquelle il aura plus tard tout le loisir de rattacher les ornements.

J'arrête ici cette litanie des styles. Mais la veine est féconde et j'en avais à dire sur le surréaliste et les fictions, le dadaïste et la remise en cause des valeurs dominantes ...

L'ambition de l'artiste est de laisser l'œuvre qui affronte la durée. N'en va-t-il pas de même pour le professeur? A s'en tenir à la tâche d'enseignement, c'est-à-dire au contenu des cours et à la méthode pédagogique, non aux activités de recherches et d'écriture, le professeur de droit qui intervient dans les premiers cycles doit avoir le projet d'armer les étudiants pour la durée. Le savoir qu'il leur livre ne peut être borné par le droit positif au jour de l'enseignement. Le naturalisme intégral n'est donc pas à conseiller. A tout le moins, il ne l'est plus.

Je suis frappé par les Cours de Code civil du début du XIX^{ème} siècle qui encadraient l'enseignement par des références millimétrées aux articles du Code. La pérennité de la loi était-elle à ce point évidente? Non sans doute quand on se représente les changements que la Révolution avait apportés à plusieurs branches du droit civil. C'était déjà une affirmation politique inspirée par l'idée qu'il ne convenait pas que ce nouvel ordre change et qu'il fallait l'enseigner comme essentiel. C'était aussi l'idée de l'exégèse. Tout était dans la loi, source de la connaissance du droit, donc objet premier de l'enseignement.

Aujourd'hui, même l'enseignement du droit civil n'est plus balisé par référence au seul Code. Les programmes procèdent à des démarcations de matières. Dans nos contrées de liberté académique, les choix des professeurs redeviennent plus visibles quand il s'agit de faire le plan du cours et de décider du contenu.

Le droit public, celui qui n'était pas naturel dans la pensée de Domat, se singularise par l'obsolescence rapide des règles positives. Même dans les Etats à Constitution rigide, le droit des institutions et des libertés est changeant. A ce point de vue, l'exemple belge est saisissant mais il n'est pas isolé. Que dire du droit administratif? En Belgique, il a toujours eu pour trait l'éclatement législatif. Dembour le décrivait comme une branche non codifiée, «fort vaste et surtout fort hétérogène» ⁵. Il en faisait déjà une

⁵ Jacques DEMBOUR, *Droit administratif*, Faculté de Droit, d'Economie et de Sciences sociales de Liège, 1978, n°12.

matière plus évolutive que les autres. L'on n'était pourtant qu'au tout début de la réforme de l'Etat. Depuis lors, la multiplication des législateurs et des gouvernements a renforcé ces caractéristiques en juxtaposant les lois de même objet tournées chacune vers une région ou une communauté où elles imposent des règles matérielles parfois fort différentes. Ces nombreux ordres juridiques internes sont à leur tour saisis de frénésie normative. En droit de l'urbanisme, on connaît les décrets d'une législature et les ordonnances d'une saison.

Que doit faire le professeur ? A mon avis, la nature du public commande le style. Le cours de recyclage pour praticiens sera naturaliste, peut-être baroque. En baccalauréat, au contraire, un cours propédeutique choisira la ligne claire, aura sa part de cubisme et sa touche d'impressionnisme. Quant au cours de base qui vient déjà en baccalauréat et qui est le principe en master, il tendra vers l'équilibre entre information et formation en accentuant sans doute la seconde.

Voici le choix possible d'un cours de droit public des biens et de l'environnement, obligatoire en deuxième licence. Il s'agit de dégager du magma les éléments durables, ils sont nombreux ; de chercher dans le droit positif ce qui est structurant, c'est-à-dire ses méthodes. Le droit positif de l'Etat, de la Région ne sera donc pas systématiquement étudié. On y prendra des exemples significatifs. On peut saisir cette diversité pour montrer comment la même question a pu être réglée de manière différente dans l'une ou l'autre région, à tel ou tel moment, sans d'ailleurs devoir se limiter aux sources internes. Le droit européen est nécessaire mais frappé lui-même de ce trait évolutif. Le vrai problème devient celui de la connaissance de tous ces droits pour faire les bons choix et les remettre en cause. Pour prendre un exemple simple et modeste, connaître, suivre positivement le droit de l'environnement dans l'Europe et dans les trois régions n'est déjà presque plus possible car le temps est court et l'intérêt d'ailleurs limité. Suivre la positivité de tout le droit administratif est un projet fort ambitieux. Posons la question : qui peut lire encore tous les arrêts du Conseil d'Etat, de la Cour constitutionnelle, les arrêts pertinents des juridictions judiciaires et des Cours européennes ? La connaissance et l'enseignement des méthodes du droit deviennent donc le premier objectif du professeur. Ce dont la maîtrise procurera à l'étudiant diplômé l'accès rapide à la positivité du moment et une capacité de juger la validité du droit en vigueur, de le critiquer et de l'exploiter.

Dans cet exercice, l'on donnera cependant suffisamment de droit positif pour que l'étudiant ait une bonne idée de l'organisation contemporaine, pour éviter que le passage à la pratique ne le transporte dans un mode totalement différent de celui de ses livres. Il ne s'agit pas, en effet, de reproduire

la situation que dénonçait De Ghewiet, en 1758, quand l'université enseignait le droit romain et le droit canonique et qu'une fois au barreau, dans le ressort du Parlement de Flandres et du Brabant, les jeunes licenciés se trouvaient *tamquam in Novo Orbe*, bien démunis pour connaître et appliquer le droit local. Cet auteur enviait d'ailleurs la France où les professeurs enseignoient le droit françois ⁶.

A mon sens, la société attend de la liberté académique ce choix de l'utile et du durable. Mais sait-elle qu'il est plus difficile, et de loin, de concevoir un tel enseignement que d'exposer systématiquement une matière de droit positif? Pour les étudiants aussi, le confort du code ouvert et le sentiment de maîtriser la législation d'un moment est agréable et je vois cette aspiration. Il faut que certains cours comblient ce désir.

Tous les cours ne se prêtent pas à ce style «des méthodes» que je ne sais trop comment qualifier. Ainsi, une introduction au droit public pour des étudiants de premier Bac dans des filières non juridiques sera sans doute plutôt positive mais devra dépasser la description sans quoi les étudiants ne sauront pas ce qu'est le droit pour n'avoir pas vu le système qui fait sa cohérence, choses que l'Université doit nécessairement leur montrer. Il faut convaincre l'étudiant qu'il vaut bien mieux avoir compris ce qu'est la fonction normative de l'Etat et à quelle condition elle peut assurer la sécurité juridique que de savoir qu'il y a 75 députés wallons ou des sénateurs de droit, ce qui n'échappe à aucun.

«Le style, est l'homme même» a dit Buffon et les cours sont des œuvres humaines par excellence. Ils évoluent avec les professeurs, leurs idées, leurs expériences et celles des autres. En finale, la conjugaison de la sensibilité des professeurs et de la liberté de chacun donnera à l'étudiant une formation de tous les styles. N'est-ce pas comme cela qu'est la vie pour laquelle le droit est fait?

⁶ G. DE GHEWIET, *Institutions du droit Belgique tant par rapport aux Dix-sept Provinces, qu'au Pays de Liège, avec une Méthode pour Etudier la Profession d'Avocat*, Tome second, Bruxelles, Jean Moris, 1758, pp. 403 et s.

LE DROIT N'A PAS LE MONOPOLE DE LA RÉGULATION SOCIALE

par Michel COIPEL

Professeur ordinaire émérite des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix

*Un mal qui répand la terreur
 Mal que certains professeurs,
 Obnubilés par le sens du devoir
 Répandent sans vergogne dans les auditoires :
 La matière, puisqu'il faut l'appeler par son nom
 Faisait aux étudiants la guerre.
 Tant bien que mal, ils l'ingurgitaient
 Pour l'examen et puis ... ils l'oubliaient.*

Chère Françoise, chers collègues, chers étudiants, ce petit bout de fable m'a souvent aidé à circonscrire ce que c'est «apprendre le droit», pour reprendre le titre d'un bel ouvrage du regretté Paul Oriane.

Je pense qu'«apprendre le droit», ce n'est pas — ou, alors, si peu — étudier plus ou moins par cœur des centaines de pages de syllabus. C'est avant tout, s'entraîner et s'exercer : à la lecture, la reformulation et l'interprétation de textes juridiques; à la pratique du raisonnement juridique; à la réflexion sur les solutions du droit et sur leur relativité; etc.

C'est dans cet esprit que Yves Poulet et moi avons choisi de présenter cet après-midi, en six minutes (!), le thème qui occupe à peu près la première moitié du cours de 60 heures que j'ai donné pendant huit ans sous le titre «Sources et méthodologie du droit» (SMD) et que Yves a repris, en septembre 2004, sous l'intitulé «Sources et principes du droit» (SPD).

Quel est ce thème?

C'est la mise en évidence, un peu provocatrice pour des étudiants de première année, que le droit auquel ils ont choisi de se consacrer n'a pas le monopole de la régulation sociale.

A côté du droit étatique, celui auquel sont dédiées les cinq années d'études de droit, existent quantité d'autres régulations, tantôt formelles, tantôt informelles, qui jouent un rôle important pour guider le comportement des hommes en société.

Ce qui donne les trois grands axes de cette première partie du cours.

UN — La prise de conscience de ce pluralisme normatif.

Comment?

A travers une série d'illustrations. D'une part, celles que les étudiants peuvent puiser dans l'observation de la vie familiale, de la vie dans les éco-

les secondaires qu'ils viennent de quitter, de la vie des groupes sociaux, révélée notamment par l'actualité. D'autre part, celles que révèle la lecture d'extraits de la littérature.

DEUX — Une étude approfondie des caractéristiques de la norme sociale.

Avec, tout d'abord, la distinction de Hart entre les normes primaires et les normes secondaires : importante même si elle est quasi absente dans les ordres normatifs informels.

Avec, ensuite, l'étude systématique des éléments de la norme primaire : l'auteur, la prescription, les destinataires (primaires et secondaires) et, enfin, la sanction.

Suivent alors des exercices, au cours et aux T.P., où il s'agit de repérer des normes, de les qualifier et de retrouver leurs éléments et cela, dans des textes juridiques, dans divers règlements comme celui des examens en vigueur dans la Faculté, ou encore, dans des textes littéraires, par exemple une nouvelle de Tchekov ou le début du «Misanthrope» de Molière.

TROIS — Une analyse des rapports entre le droit étatique et les autres normes de régulation sociale. Ce qui ouvre de nombreuses pistes et je n'ai le temps que d'en évoquer une ou l'autre.

Ainsi, on peut mettre en évidence que le droit est *soutenu* par d'autres normes. C'est évident en droit pénal : la morale individuelle, sociale ou religieuse pousse au respect des grands interdits du Code pénal. Napoléon disait, paraît-il : «Donnez-moi des curés, ce sera autant de gendarmes en moins». De même, des études sociologiques américaines célèbres ont montré que, dans le monde des entreprises, c'est souvent une morale des affaires et une crainte des sanctions du milieu, réprobation ou mise à l'index, qui pousse au respect de la parole donnée dans les contrats.

On peut aussi mieux comprendre les fameux *standards*, ces normes ouvertes que sont la bonne foi, la faute, les bonnes mœurs etc., si on se rend compte que le juge va, consciemment ou non, s'inspirer des normes en vigueur dans la réalité sociale pour nourrir le standard et dégager le contenu de la règle;

- ce qui explique aussi l'évolution du contenu des standards parallèlement à l'évolution des normes sociales;
- ce qui peut également contribuer à comprendre le phénomène de la «judiciarisation» : le juge accepte d'intervenir dans des relations qui étaient auparavant régies uniquement par des normes sociales et leurs sanctions propres; grâce au standard légal le juge peut décider de se mêler de ce qui ne le regardait pas.

Ce ne sont évidemment que quelques aspects des développements du cours.

Voici encore un point, pour terminer.

J'ai toujours aimé réfléchir et échanger avec les étudiants à propos de la fameuse phrase de Jean Carbonnier : «Les gens heureux vivent comme si le droit n'existait pas».

Il me semble que la phrase signifie surtout ceci : lorsque, face à un problème, les gens ont le choix entre une résolution selon les normes du droit ou selon les normes sociales, ils sont plus heureux s'ils parviennent à régler leur différend sans passer par le droit. Ce que l'on peut notamment montrer avec les conflits de voisinage.

Fort bien mais, en sens inverse, on peut se demander jusqu'où doit aller la tolérance. Parfois, il vaut mieux faire appel au droit ou, du moins, menacer de le faire.

Ce qui permet d'ébaucher une réflexion sur l'accès à la justice.

Mais aussi d'évoquer prudemment les douloureux dilemmes auxquels certaines personnes sont confrontées. Par exemple, les femmes battues. Doivent-elles appliquer la tolérance zéro et dénoncer le mari dès les premiers coups ? Quid de la valeur morale ou religieuse du pardon ?

Ici, le professeur ne peut que poser la question ... et se retirer sur la pointe des pieds.

Merci pour votre écoute.

MÉTHODE ET VALEURS AU CŒUR DE L'ENSEIGNEMENT DU DROIT

par Pierre VANDERNOOT

Conseiller d'Etat

Maître de Conférences à l'Université libre de Bruxelles

1. «Le droit mène à tout, pourvu qu'on en sorte».

La formule est bien connue, mais elle gagne à être interprétée.

La première interprétation émane des étudiants : les études de droit leur offrent de belles perspectives, mais il s'agit d'abord d'obtenir le diplôme, et de quitter la faculté ...

Et chacun connaît l'attachement du professeur F. Leurquin-De Visscher à ses étudiants, ce qui n'exclut d'ailleurs pas les exigences à leur égard.

2. Mais la formule a d'autres sens, et l'on privilégiera ici celui-ci : le droit ne se limite pas à une technique, il est une discipline, il implique donc une ascèse.

Il est une discipline *intellectuelle*; il se nourrit donc de ce que la vie apporte à chacun et de ce que chacun apporte à la vie.

Or, tous autant que nous sommes, nous essayons, vaille que vaille, de mener notre vie en fonction d'un certain nombre de souhaits, de passions, de désirs, de règles morales aussi, structurés que nous sommes par nos conditionnements et nos révoltes.

3. Ce qui devrait émerger de tout cela, c'est un certain nombre de *valeurs*.

Notre vie de juristes ne se limite pas à la simple transposition des valeurs portées par chacun en lois, en règlements, en jugements, en arrêts. Ceci trahirait une vision subjective du droit, peu compatible avec sa vocation à l'universel, ou en tout cas à la généralité, à l'impersonnel.

En réalité — il s'agit à nouveau d'ascèse intellectuelle et il s'agit surtout d'enseignement —, dès les premiers cours que reçoivent les étudiants de la première année du grade de bachelier, ces derniers sont confrontés à des questions de *méthode* et de *contenu* qui dépassent, et de loin, la personne de l'enseignant.

Il convient de mettre l'accent, en premier lieu, sur la *méthode*, par égards pour le professeur F. Leurquin-De Visscher, qui l'a tant servie.

S'agit-il de *définir* le droit? L'étudiant est confronté à une multitude de définitions, les unes à caractère formel, les autres sociologiques, les troisièmes axées sur les rapports de force ou de classe, les quatrièmes fondées sur la notion de sanction pour distinguer par exemple le droit de la morale, d'autres encore ont un caractère finaliste, certaines sont individualistes, fondées sur les seules libertés de la personne, des définitions intègrent les idées de justice ou de solidarité; et l'évocation n'est pas exhaustive.

S'agira-t-il par ailleurs d'évoquer la *sanction*? L'étudiant apprendra vite qu'elle est multiple et même qu'aujourd'hui elle n'est plus en vogue, qu'il est plutôt question de médiation ou de négociation, d'avertissement ou de simple rappel de la règle.

S'agit-il d'énoncer les *sources* du droit? L'étudiant apprendra que la loi écrite est à la base de nos systèmes romano-germaniques et que le monde anglo-saxon est régulé par la force du précédent judiciaire. Mais, à l'inverse, il verra vite que, sur le continent, des cours suprêmes inventent des principes généraux, des cours constitutionnelles interprètent des règles vagues et des cours européennes les bousculent sur la base de concepts autonomes. Il apercevra aussi que, de l'autre côté de la Manche ou de l'Atlantique, le

législateur intervient, de manière normative bien entendu, pour contredire la Chambre des Lords ou la Cour suprême. Certains évoquent même la dématérialisation des droits fondamentaux.

S'agit-il de *structurer* le droit positif? L'étudiant ne saura par exemple où placer des branches entières du droit administratif, qui font appel à la technique contractuelle, ni de nombreux pans du droit économique, plus réglementé que jamais et soumis à la régulation institutionnelle, fût-elle prudentielle.

4. Bref, c'est de *controverse* qu'il s'agit. Et l'étudiant, dès le berceau, est confronté à l'*incertitude*, lui qui croyait que ses études allaient lui révéler la mécanique huilée du fonctionnement des relations humaines, individuelles et collectives. Même la priorité de droite n'est plus ce qu'elle était puisque la Cour de cassation vient l'avertir que, si le véhicule vient de droite en violant lui-même le Code de la route, il perd sa «créance de priorité» !

Alors, une tentation surgit, après un certain temps, chez l'étudiant remis de ses émotions : c'est de tout relativiser, de placer toutes les valeurs dans le même panier.

5. Et c'est ici que revient l'*enseignant*.

Le professeur *encadre*.

Le professeur — il s'agit toujours de méthode — expose qu'en droit, un raisonnement doit avoir une logique, reposer sur un fondement, s'harmoniser dans une *cohérence*. Voilà une première limite à l'arbitraire du relativisme.

Le professeur fait état des *controverses* — on y revient —, il les cite, il ne fait pas siennes les propos tenus par d'autres, il en expose les points forts et les faiblesses. Il établit des ponts entre les points de vue de chacun, pas toujours observables au premier coup d'œil. Cela s'appelle l'honnêteté intellectuelle, voire l'honnêteté morale. Voilà une deuxième balise à la dérive subjective.

Le professeur de *méthodologie* tout spécialement explique l'accès aux sources documentaires. Il en montre la diversité, il révèle la nécessité de confronter le sommaire d'un arrêt et son contenu, il rappelle le danger d'une simple recension cumulative, spécialement dans le contexte de l'informatique, il appelle à la synthèse. Voilà une troisième série de guides.

Et il y en a d'autres.

6. La principale peut-être — mais elle passe de mode — est la *collégialité*.

Le magistrat auteur de ces lignes ne peut qu'être sensible à la collégialité, mais celle-ci n'est pas limitée à sa dimension juridictionnelle.

Elle est académique et scientifique lorsque, trop rarement, le pli est pris de travailler ensemble dans nos universités. Le travail étudiant est sans doute plus solitaire encore.

En réalité, la collégialité juridique est plus subtile. Il s'agit, pour le juriste, de concevoir sa recherche, de concevoir son argumentation en manière telle que celle-ci se confronte à la critique, au lecteur, au juge, au client, à l'adversaire, au chercheur, etc. Il s'agit, en quelque sorte, d'une collégialité virtuelle, dans le meilleur sens du terme. C'est sans doute l'hommage fait au doute scientifique.

Cette démarche de collégialité, initiée par l'enseignant, le conduit toutefois à ne pas se limiter à une honnête paraphrase des opinions en présence.

7. Il faut pouvoir trancher. Une *opinion* doit se dégager. Et c'est ici que l'on sort, sinon du droit, en tout cas d'aspects strictement méthodologiques.

Et là, le professeur, d'initiateur de méthode et de contenu, devient le maître d'œuvre d'une véritable initiation.

L'étudiant passe, sous ses yeux, de l'âge adolescent à l'âge adulte. Il est confronté à ses rêves; certains se réalisent, d'autres s'évanouissent.

Le professeur humaniste d'aujourd'hui — j'ai cité le professeur F. Leurquin-De Visscher — montre les enjeux du droit, le rôle du juriste dans la société. Que ce soit pour diriger la liquidation d'une faillite comme curateur, pour assister un client en crise de couple, pour juger un adolescent délinquant, pour rédiger une note juridique pour le secrétaire général de l'a.s.b.l. de droit au logement, pour accompagner un demandeur d'aide sociale, et même — pourquoi pas? — pour conseiller un service du personnel dans une procédure de licenciement ou un conseil d'administration dans une opération d'offre publique d'acquisition, le professeur aura montré que l'option conseillée, la direction à prendre et la solution trouvée n'est pas neutre, qu'elle s'intègre dans un réseau plus vaste et qu'elle participe d'un système, auquel chacun est libre d'adhérer ou non.

8. L'arme du juriste sera double : sa rigueur et son humanité.

Ce sera la *rigueur* du raisonnement, c'est-à-dire l'exactitude des bases sur lesquelles il repose, la logique dans la construction des étapes du raisonnement et la continuité dans la tenue de celui-ci selon les circonstances et les publics.

Mais ce sera aussi l'*humanité*.

L'humanité dans l'attitude bien sûr. Un juriste doit être capable d'expliquer, de traduire en mots simples ce qu'il est parfois tenu d'exprimer dans son jargon. Peut-être est-ce d'ailleurs pour cela que l'on dit que «le droit mène à tout, pourvu qu'on en sorte». Cette faculté d'objectivation, de rigueur

eur dans le raisonnement est sans aucun doute le propre de toute démarche scientifique mais, parmi les disciplines de ce qu'il est convenu d'appeler les sciences humaines, c'est sans doute le droit qui offre le plus de prise à cette manière d'être. Les juristes sont en général appréciés dans un grand nombre de métiers, même s'ils n'ont pas de caractère juridique au sens étroit. Ce n'est certainement pas un hasard.

Humanité dans l'attitude. Mais une humanité dans le contenu aussi.

Le droit n'y mène pas nécessairement.

Chacun se souvient de l'attitude de la plupart des tribunaux français sur les lois antisémites de Vichy, de la complicité de certaines autorités des barreaux de Paris ou d'Anvers à l'égard des avocats juifs, de la discrimination vécue par les candidates féminines aux barreaux belges au XIX^e siècle.

9. Ces leçons de l'Histoire devraient conduire le juriste à s'éloigner des modes. Il doit allier donc son humanité d'une certaine distance. C'est l'un des sens aussi des statuts d'indépendance et d'impartialité des juges, qui, en définitive, disent le droit.

Peut-être est-ce d'ailleurs l'une des difficultés existentielles du professeur : être proche et distant à la fois.

«(...) Si tu peux rester digne en étant populaire, disait le poète ⁷,
Si tu peux rester peuple en conseillant les rois
Et si tu peux aimer tous tes amis en frères
Sans qu'aucun d'eux soit tout pour toi.
Si tu sais méditer, observer et connaître,
Sans jamais devenir sceptique ou destructeur,
Rêver, sans laisser ton rêve être ton maître
Penser, sans n'être qu'un penseur (...).»

On connaît la fin : «Tu seras un homme, mon fils».

Voilà le défi ... Voilà les défis, évoqués en hommage au professeur F. Leurquin-De Visscher, qui les a pleinement relevés, qui a donné à chacun un exemple de rigueur, de discipline, de vrai sens de la méthode, mais dont la valeur d'humanité surtout a rayonné, dans ses recherches et son enseignement, dans sa manière d'être aussi.

Le droit l'a menée à tout, avant qu'elle en sorte, mais pas entièrement, souhaitons-le.

⁷ R. KIPLING, «Si ...».

FAUT-IL ENSEIGNER LA CONTROVERSE?

par Sébastien VAN DROOGHENBROECK

Professeur aux Facultés universitaires Saint-Louis

et Jean-François VAN DROOGHENBROECK

Professeur à l'Université catholique de Louvain et aux Facultés universitaires Saint-Louis

1. C'est la propension naturelle du droit vivant, de la doctrine, de la jurisprudence — et à vrai dire de tout juriste — que de toujours animer, souvent de compliquer, et parfois de flétrir, le droit positif de discussions byzantines sur ce que celui-ci est ou devrait être.

Le professeur de droit doit-il, dans l'exercice de sa mission pédagogique, se faire l'écho, voire le relais, des hésitations jalonnant et troublant sa discipline?

Faut-il enseigner la controverse en faculté?

Le faire, c'est jeter la suspicion sur le cours. S'en abstenir aussi...

Nous soumettant la question à nous-mêmes et à nos collègues, nous avons pu constater que la réponse relevait souvent, si pas toujours, à la fois d'une intuition dépourvue de cadre épistémologique strict, et d'une résolution déontologique personnelle. La juste place de la controverse dans l'enseignement du droit relèverait d'une prudence proprement aristotélicienne, c'est-à-dire d'une expérience que l'on acquiert et non d'un savoir dogmatique que l'on transmet. Cette première impression ne fut nullement démentie par la consultation des bons ouvrages de pédagogie juridique, tel celui rédigé par le regretté P. Orienne en 1990. Nulle section particulière n'y est consacrée à l'opportunité de l'enseignement des controverses, ni à la méthode de cet enseignement.

Qu'il nous soit donc permis, vu cette absence de controverse sur le statut de la controverse, de livrer quelques réflexions intuitives, toutes personnelles et peu théorisées, sur la question.

L'exposé de ces digressions, dédiées au Professeur Françoise Leurquin-De Visscher, appelle une articulation dialectique : grossièrement dit, l'excès nuit en tout.

2. D'un côté, il ne semble pas possible de bâtir un enseignement du droit qui éviterait soigneusement la pénétration dans les matières ou les problématiques controversées pour ne se déployer que dans les zones apaisantes de parfaite unanimité.

Les étudiants y trouveraient certes quelque intérêt immédiat, puisque leurs volumineux précis et syllabi, enflés jusqu'ores de discussions, revire-

ments et autres «*contra*», prendraient subitement la forme de brochures bien aérées. Il n'est pas certain qu'ils y gagneraient, par contre, en termes de plaisir, d'émotion... et de souvenir(s), sachant que le (bon) cours reste un spectacle qui voit s'affronter, se succéder, plusieurs rôles, divers registres.

Nos récipiendaires s'en trouveraient surtout gravement trompés sur la marchandise.

Car en termes de service public, conçoit-on, sous prétexte de faire simple et rassurant, d'escamoter les disputes qui, en toute objectivité, affectent la solidité des textes et des pratiques formant le socle de la matière enseignée? Imagine-t-on le maître taisant le contenu des opinions dissidentes et occultant leur existence même, au profit de la sienne propre, présentée pour le coup comme la seule existante, ou, à tout le moins mais pire encore, la seule convenable.

Le procédé est assurément économe en temps, en risque et favorise indubitablement la fluidité de l'exposé. Sa légitimité serait tout à la fois ancrée dans la particularité de la science du droit — vu la nature normative de son objet, celle-ci ne pourrait-elle l'être également? — et dans sa finalité : l'avènement d'un droit certain et prévisible n'aurait rien à gagner au rappel permanent des pathologies qui l'affectent.

Au pire, les étudiants se rendront compte bien assez tôt, dans leur pratique professionnelle, que la réalité du droit est plus complexe et incertaine que celle qui leur aura été décrite dans les auditoires. Mais ne pourraient-ils reprocher rétrospectivement à leurs professeurs de ne les y avoir point préparés? On voit ressurgir l'éternelle question de l'adaptation, de l'adéquation, de l'enseignement universitaire du droit aux contingences et aux vicissitudes de la pratique.

3. A la vérité, il ne se croquera plus guère d'enseignant rétif à l'exposé de la controverse, en dépit des vertus lénifiantes de simplicité envisagées ci-dessus.

A l'heure où, comme le rappelle B. Latour ⁸, les Facultés de sciences exactes sont exhortées à inscrire à leur programme des «cours de controverses» ⁹, on ne pourrait tolérer un enseignement du droit qui soit

⁸ Voy., de cet auteur, à propos de l'utilité de l'enseignement de la controverse en sciences, B. LATOUR, *La science en action*, Paris, Folio, 1987, spéc. pp. 87 et s. (rééd. Paris, La Découverte, 1989).

⁹ Joignant le geste au discours, cet éminent anthropologue a lui-même longtemps dispensé le cours de «description des controverses scientifiques» à l'Ecole des Mines à Paris. Ce cours est aujourd'hui enseigné par le Pr Dominique LINHARDT. L'objectif de ce cours, résumé dans le site qui lui est consacré (<http://www.controverses.ensmr>), consiste à «introduire les élèves à

quant à lui parfaitement lisse et rectiligne, qui emprunterait ses méthodes à l'orthopédie et au catéchisme le plus plat. L'on ne peut que renvoyer, sur ce point, aux belles pages écrites par C. Atias dans les *Annales d'histoire des facultés de droit et de la science juridique*, en 1985¹⁰.

Parce que la controverse et l'incertitude font non seulement partie de la réalité de droit, mais contribuent également à son progrès, elles ne sauraient être passées sous silence dans l'enseignement du droit lui-même, et leur examen ne sauraient être renvoyé à plus tard ou à d'autres.

Il y a aussi que l'enseignement de la controverse façonne salutairement le juriste en herbe aux exigences d'un des principes les plus élémentaires gouvernant l'exercice des professions offertes à son avenir : le principe du contradictoire, qui lui-même présuppose l'humilité, le respect de la parole, des idées et de la personne d'autrui.

4. La belle affaire ... Mais il reste que, radicalisé, le culte de l'enseignement de la controverse est, à son tour, porteur de nouveaux écueils.

5. L'hypertrophie de la controverse dans l'enseignement du droit peut tout d'abord receler la source d'un doute hyperbolique au sens cartésien du terme : les vérités apparemment les mieux assurées pourraient n'être que mensonges, illusions ou approximations. En lui-même relativement fécond, pareil doute hyperbolique pourrait conduire, dans les premières années d'enseignement, soit à la noyade, soit à la transformation du sain esprit critique en un relativisme nihiliste et destructeur. En droit, la «bonne réponse dworkinienne» n'existerait pas; tout et son contraire se vaudraient et pourraient donc être soutenu à propos de tout, du moment qu'on y trouve intérêt. L'habileté, l'éloquence et les rapports de force seraient donc les seuls moteurs du développement du droit. Souhaite-t-on former des générations de juristes animés d'une telle conception du droit?

*l'univers incertain de la recherche scientifique et technique. Le but est d'apprendre à cartographier des sujets qui sont l'objet d'une expertise technique poussée et qui, en même temps, sont devenus des affaires, souvent embrouillées, mêlant les questions juridiques, morales, économiques et sociales. L'apprentissage concerne à la fois les méthodes de la sociologie des sciences et des techniques, l'étude de l'argumentation scientifique, l'analyse des médias ainsi que les nouvelles méthodes de 'scientométrie' et de 'géographie virtuelle' développées de plus en plus sur internet. Ainsi, le cours développe des aptitudes à l'enquête qualitative et apporte aux élèves un complément indispensable aux capacités de formalisation, de modélisation, d'analyse et de calcul demandées par ailleurs dans les autres cours». Au sujet de ce cours de controverses et de ses vertus, cons. S. PAÏTA, «Les controverses font école», *La Lettre*, Paris, Ecole des Mines, janvier 2006, p. 8, annonçant la prochaine création d'une «fédération européenne des cours de controverses».*

¹⁰ Ch. ATIAS, «La controverse et l'enseignement du droit», *Annales de la faculté de droit et de la science juridique*, n° 2, 1985, pp. 107-123.

6. Indépendamment de ce qui précède, on constatera d'autre part, et bien vite, que l'abus de la controverse dans l'enseignement du droit est un luxe que bien peu d'universités peuvent s'offrir.

Tout d'abord, et comme l'a démontré notre collègue Perdomo, l'enseignement honnête de la controverse serait à la limite impossible dans le cadre d'un cours magistral, en raison de l'*auctoritas*, fût-elle implicite, du professeur : *«même quand le professeur s'efforce de poser des problèmes et de confronter des opinions, ce seront ses propres opinions, les solutions qu'il donne au problème posés qui retiendront l'attention de l'étudiant. Ainsi, l'éducation au moyen du discours du professeur fait disparaître le caractère problématique ou probable de la connaissance»*¹¹. En d'autres termes, le transfert qui, sur fond de crainte révérentielle et de séduction, s'opère entre l'enseignant et ses étudiants, gomme les rugosités de la controverse et entraîne une manière de sacralisation objective, aux yeux des seconds, de l'opinion soutenue par le premier.

Ou encore, pour reprendre les mots de Thaler en 1908, *«le maître communique à son auditoire le résultat de la besogne faite par lui; il n'apprend pas à la faire»*¹².

Exit, alors, le cours magistral : place — à l'anglo-saxonne — aux séminaires, aux groupes de discussions et autres cliniques particulièrement gourmands en moyens humains.

De même faut-il constater que, prise au sérieux, l'ambition de placer la controverse au cœur de la matière enseignée est chronophage. Ch. Atias cite en paradigme le «cours de Code napoléon» dispensé par Demolombe au XIX^{ème} siècle. Faut-il rappeler que ledit cours tenait en 31 volumes, et qu'à l'époque, les Facultés de droit n'étaient tenues à aucun arbitrage entre le volume horaire d'un cours de droit civil de ce gabarit et la nécessité de faire place, par exemple, à l'enseignement du droit européen ou de la sécurité sociale? Il est assurément regrettable de devoir indexer une ambition intellectuelle à la pauvreté des moyens dont on dispose pour l'honorer. Il est cependant absurde de ne pas s'y résoudre à un certain stade, en s'enfermant obstinément dans un don-quichottisme nostalgique des temps anciens.

7. On le voit : l'excès nuit en tout. Voilà bien qui ne prête pas le flanc... à la controverse.

Le juste équilibre à atteindre ne se laisse cependant pas enfermer dans des lignes pédagogiques claires, et la liberté académique de l'enseignant n'auto-

¹¹ J. PERDOMO, «Le discours du professeur comme modèle pédagogique du raisonnement juridique», in *L'educazione juridica*, Pérouse, Librairie universitaire, 1975, p. 43.

¹² E. THALER, «L'enseignement du droit», *Rev. int. ens.*, t. 56, 1908, p. 308.

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.

soulignait, 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 Decaux ³⁹. 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 responsabilité ⁴¹.

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 Françoise 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,

d'autre part, nombre de praticiens s'accordent à penser que l'essentiel, dans notre futur métier, s'apprend «sur le tas».

Ce que nous souhaitons, en sortant de notre *alma mater*, c'est être capable d'appliquer les connaissances acquises dans des contextes concrets, avoir acquis une méthode qui nous permette d'apprendre par nous-mêmes. Nous souhaitons être juristes mais aussi citoyens dotés d'un esprit critique, nous permettant de nous positionner dans les débats de société.

La réponse des étudiants à la question posée peut paraître évidente, mais rien n'est moins sûr ! Une formation se construit autour d'un apprentissage théorique substantiel qui ne doit pas perdre de vue sa finalité.

A la question «Faut-il enseigner la controverse?» développée, ci-avant, par les professeurs van Drooghenbroeck, nous répondons «oui» à 200%, si l'enseignement de la controverse est dispensé dans un objectif d'esprit critique.

Et plus encore, afin de replacer l'esprit critique au centre de la formation, nous souhaiterions que les enseignants aillent plus loin en invitant des professeurs étrangers ou des professeurs d'une autre discipline à venir aborder, dans leurs cours, la matière d'une toute autre manière, afin de nous en faire comprendre la relativité et de nous montrer que ce qui est, aurait pu ne pas être ⁴⁷.

Dans la même logique, nous souhaitons nous pencher sur la place des cours non juridiques dans la formation. Le chef du service de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe, Sjur Bergan, a déclaré récemment que «Le type de société que nous aurons demain correspond au type de formation que nous offrons aujourd'hui». Conjuguée à la définition du mot universitaire, tiré du latin *universitas* — vue d'ensemble, universalité, société ... —, cette phrase apporte des éléments de réponse à la question que l'on se pose.

L'université, quelle que soit la discipline enseignée, doit pouvoir mettre «l'enseignement au service de la connaissance pour la connaissance, le savoir pour le savoir sans perdre de vue son rattachement à la société» ⁴⁸. L'université ne doit pas se cantonner à former des techniciens prêts à l'emploi, mais doit également pouvoir former des citoyens appelés à être des acteurs dans la société. Le juriste n'est pas exempt de devoirs civiques et les cours non juridiques abordés dans sa formation sont des outils nécessaires, servant à lui donner les moyens de pouvoir jouer un rôle dans la société.

⁴⁷ Assemblée générale des étudiants de Louvain, *Actes du colloque du 20 février 2006 «Prêt-à-penser ou prêts à penser?»*, Louvain-la-Neuve, AGL, 2006, pp. 108 et s.

⁴⁸ Assemblée générale des étudiants de Louvain, *Déclaration de politique générale 2007-2008*, www.aglouvain.be.

Il y a là, selon nous, un équilibre difficile mais nécessaire à trouver, entre répondre aux besoins du marché de l'emploi et répondre aux besoins d'une formation universitaire complète et ouverte, ce qui ne va pas nécessairement de pair.

En conclusion :

Si nous pouvions nous questionner sur les fondements de notre discipline, sur le pourquoi des règles qui régissent notre droit, plutôt que de les réciter l'une après l'autre ;

Si, face à un cas concret, nous pouvions faire preuve d'imagination, trouver des solutions auxquelles d'autres n'avaient guère encore pensé, plutôt que de répéter les solutions apportées par nos prédécesseurs ;

Si, face à une problématique non abordée dans le cursus universitaire, nous pouvions, à l'aide de la doctrine, de la jurisprudence et de la législation, nous l'approprier sans l'aide d'un tiers, plutôt que d'être perdu à l'évocation de concepts nouveaux ;

Alors nous pourrions dire que nous avons reçu une bonne formation.

Au final, notre position peut se résumer dans la citation d'un pédagogue — Reinet — entendue récemment lors d'une conférence de presse de l'UCL : « L'intelligence n'est pas un grenier qu'on emplit mais une flamme qu'on alimente » ⁴⁹.

2. Quelle place pour l'humanisme dans la formation juridique ?

par Estelle EVRARD

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

Au sortir de sa formation juridique, l'étudiant a acquis nombre de connaissances et principes du droit dans nombre de domaines.

Il est formé à être technicien du droit et à pouvoir se démener face à une grande variété de litiges ou, du moins, à avoir en main tous les outils nécessaires pour mener des recherches dans la bonne direction.

Ce n'est donc pas tant la connaissance précise de tel ou tel détail qui prime, que la technique apprise qui va permettre à l'étudiant de pouvoir le retrouver.

Parmi les outils enseignés, n'en est-il pas un qui est laissé pour compte ?

⁴⁹ « Nous enseignons, apprennent-ils ? », *Guide pratique de l'enseignant*, 4 mai 2007.

Si l'attente est incontestablement que l'étudiant puisse décortiquer et répondre à un problème juridique, ne faudrait-il pas aussi envisager le juriste dans sa fonction d'acteur au sein des relations humaines?

Derrière une question de droit, il y a, le plus souvent, une personne qui se trouve dans une situation psychologique, familiale, professionnelle, culturelle, sociale, etc. Dans bien des cas, ce sont ces aspects-là qui vont prendre le pas sur le problème juridique et, parfois même, aller jusqu'à en influencer la résolution. Le raisonnement ne se limite donc pas toujours à se poser la question du pourquoi du réel du problème et à trouver la solution la plus adéquate. D'autres éléments peuvent surgir et requérir une attention particulière qui n'est pas toujours exclusivement juridique.

Il y a donc un vécu qu'il semble impératif de pouvoir comprendre et gérer. Par exemple, le règlement d'un divorce ne peut pas toujours s'arrêter au partage des biens et à la définition de la garde parentale. Le juriste, tout en gardant sa fonction première, doit savoir se mettre à l'écoute et être tout à la fois un intermédiaire privilégié et un acteur social. Comment envisager ces rôles quand la formation juridique ouvre peu de portes sur la pratique du juriste?

Nous connaissons les exercices pratiques et les stages, mais offrent-ils un contact direct avec ces interlocuteurs et nous mettent-ils face à ces conditions de travail?

Nous avons, bien sûr, des cours de psychologie, de sociologie, de philosophie, ... mais nous apprennent-ils à faire face à de telles situations?

Nous avons des visites de palais de justice, nous assistons à des audiences, mais qui nous confronte à la vie carcérale ou nous propose des témoignages de personnes ayant vécu directement une faillite, les centres fermés pour immigrés ou les IPPJ?

Ce sont pourtant avec ces institutions que nous serons amenés à travailler.

Savoir présenter et intégrer ces différentes facettes dans un cours demande, à coup sûr, plus de rigueur et d'encadrement, d'originalité et d'énergie. Il est évident que, tenus par des contraintes temporelles et matérielles, il serait presque utopique d'en espérer trop.

Néanmoins, il semble envisageable de continuer à mettre en place une série de petites touches de ce que nous avons qualifié d'humanisme au sein de chaque cours et — pourquoi pas? — de rendre l'étudiant davantage acteur de sa formation, avant de devenir acteur d'une relation humaine.

Nous pouvons donc regretter que la formation qui nous est offerte semble n'être qu'un prolongement de notre apprentissage théorique et reste trop éloignée de la réalité de la pratique.

L'idée est donc lancée ou relancée... Et pourquoi ne pas intégrer cet humanisme-là, qui nous paraît essentiel et enrichissant, dans le cursus universitaire?

CONCLUSION

par David RENDERS

*Professeur à l'Université catholique de Louvain
Avocat au barreau de Bruxelles*

1. L'on a coutume d'affirmer que l'enseignement universitaire se caractérise par cela qu'il s'agirait d'un enseignement à la pointe de la recherche.

Mais la question de Montaigne, évoquée en termes d'introduction, et les réflexions qui viennent d'être menées ne sont-elles pas de nature à mettre en doute cette vue des choses?

2. La science a-t-elle, en soi, une valeur éducative? La science ne s'enracine-t-elle pas dans des valeurs qui lui permettent de vivre et de progresser?

A l'heure où le public est varié, à l'heure où le temps est compté, à l'heure où les connaissances sont démultipliées, l'on s'est rappelé, l'espace d'un après-midi, que l'enseignement universitaire, au XXI^{ème} siècle, consiste à établir un savant équilibre, au sein duquel le sens des valeurs ne doit jamais être perdu.

Sans oublier qu'à l'instar du professeur Françoise Leurquin-De Visscher, enseigner, c'est tout cela et être passionné.

3. Mais l'on est peut-être déjà, là, dans le «Comment enseigner?».

L'on débarrasse la première table ronde, pour dresser la seconde.