

Doctrines

Étudier et enseigner à la Faculté de droit : pourquoi ? Pour quoi ?
par N. Thirion 493

Vie du droit

L'article 210 du Code d'instruction criminelle et le moyen d'ordre public tiré de la compétence
par O. Michiels 499

Jurisprudence

■ Appel - Jugement interlocutoire - Décision définitive - Recevabilité - Appel incident - « Appel ultérieur »
Cass., 3^e ch., 9 septembre 2024 500

■ Clauses abusives - Contrat B2B - Articles VI.91/2 à VI.91/6 CDE - Contrat de partenariat commercial - Contrat d'adhésion - Clauses rédigées de manière claire et compréhensive - Appréciation de l'équilibre entre les positions juridiques des parties - Clauses abusives et donc nulles (oui)
Trib. entr. Hainaut, div. Charleroi,
aud. extr. 6^e ch., 6 mai 2025, 501

Chronique

La vie du palais – Enquêtes et reportages – Bibliographies – Coups de règles – Dates retenues

Bureau de dépôt : Louvain 1
Hebdomadaire, sauf juillet et août
ISSN 0021-812X
P301031

Journal des tribunaux

<https://jt.larcier.be>
20 septembre 2025 - 144^e année
29 - N^o 7035
Jean-François van Droogenbroeck,
rédacteur en chef

Doctrines

Étudier et enseigner à la Faculté de droit : pourquoi ? Pour quoi ?¹

A lors que l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique a subi plusieurs vagues de réformes qui ont profondément affecté les universités, il paraît opportun de revenir aux idées fondamentales. En ce qui concerne plus spécifiquement l'enseignement du droit, ces réformes participent d'une tendance plus large, qui vise à réduire les facultés à des écoles exclusivement professionnelles et entièrement orientées vers les besoins (supposés) de l'économie de marché. La contribution qui suit plaide pour une autre vision : les universités, singulièrement les facultés de droit, n'ont pas seulement vocation à former des praticiens bornés à leur champ d'expertise mais aussi, et peut-être surtout, des citoyens capables de penser le monde qui les entoure en toute autonomie et de contribuer à l'amélioration de la qualité du débat public. Pour cela, une autre conception de l'école, partant des universités, partant des facultés de droit, est nécessaire. C'est cette autre conception qui est détaillée dans les lignes qui suivent.

1. La succession de réformes de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique depuis une vingtaine d'années environ² a profondément affecté les universités mais aussi les facultés qui les composent. N'ayant fort heureusement participé à aucune instance chargée d'adapter les programmes universitaires aux nouvelles exigences réglementaires mais étant exposé comme beaucoup de ses collègues aux effets néfastes de ces dernières, l'auteur de ces lignes ne saurait prétendre formuler un jugement objectif sur une réalité sans doute très variable selon les universités concernées, d'une part, et les facultés touchées, d'autre part. Tout au plus la situation dans laquelle il se trouve pris l'a-t-elle amené à réfléchir, à partir de son expérience propre, sur un thème à la fois très général et très resserré : l'enseignement à dispenser dans une Faculté de droit. Ce thème peut lui-même être décliné sous la forme de trois interrogations : qu'étudier dans une Faculté de droit ? qu'enseigner dans une Faculté de droit ? qu'évaluer dans une Faculté de droit ? Et surtout : pourquoi et pour quoi ? Ce triptyque lui a dès lors inspiré quelques réflexions dont la plupart paraîtront sans doute à contre-courant des idées à la mode. Toutefois, si l'on en croit Cocteau, « la mode, c'est ce qui se démode » ; il lui reste donc à espérer se retrouver, avec un peu de chance, à l'avant-garde de celle de demain et, en attendant, à tabler sur l'intérêt que les lignes qui suivent pourront peut-être susciter auprès des lecteurs de cette revue en raison même de leur objet : la formation des juristes.

1 Étudier à la Faculté de droit

2. Si l'on tente de se remettre dans la peau de l'étudiant que l'on fut et si l'on essaie de se remémorer les confidences reçues de condisciples dont on partageait alors les bancs, il semble que, dans la plupart des cas, l'on commence des études de droit pour de mauvaises raisons. En ce qui

(1) La présente contribution est issue d'une conférence prononcée à l'invitation de l'ASBL Consulex (organisation composée d'étudiants en droit, dont l'objet consiste à dispenser des conseils juridiques aux étudiants inscrits dans un établissement supérieur de la Communauté française de Belgique) et, plus spécifiquement, de sa vice-présidente durant l'année académique 2024-2025, Melle Éléonore Bodarwé. Pour plus de détails : <https://consulex1.odoo.com/>.

(2) Essentiellement les décrets du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités (M.B., 18 juin 2004, pp. 45239 et s.) et du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (M.B., 18 décembre 2013, pp. 99347 et s.) mais aussi l'interminable cortège de décrets modificatifs de plus ou moins grande ampleur dont on fera grâce au lecteur.

NOUVELLE ÉDITION

DE PAGE
TRAITÉ DE DROIT CIVIL BELGE

Tome IX
Les régimes matrimoniaux
Volume 2
Régimes conventionnels et éléments de droit international privé
Philippe De Page

DE PAGE
TRAITÉ DE DROIT CIVIL BELGE

Tome IX
Les régimes matrimoniaux
Volume 1
Théorie générale du régime et de la convention matrimoniale et le régime légal
Philippe De Page

strada lex
Ouvrage disponible en version électronique sur www.stradalex.com

TRAITÉ DE DROIT CIVIL BELGE
TOME IX : LES RÉGIMES MATRIMONIAUX
Philippe De Page

L'ouvrage intègre les dernières réformes. Il expose d'abord les règles communes (régime primaire, conventions matrimoniales, changement de régime), puis traite des particularités liées à chacun des régimes matrimoniaux.

> De Page
260,00 € • 2^e édition 2025

Découvrez nos ouvrages sur larcier-intersectia.com

orders@larcier-intersectia.com
Lefebvre Belgium SA
Avenue Jean Monnet, 4 • 1348 Louvain-la-Neuve
Tél. 0800/39 067

me concerne, rejeton d'une famille où ne s'était jusqu'alors rencontré aucun juriste, je me suis inscrit en droit parce que je croyais qu'il s'agissait à la fois d'un cursus proche de celui des études littéraires tout en garantissant des débouchés professionnels plus larges que ces dernières. Issu d'une famille appartenant à la classe moyenne inférieure, la question de la valeur économique du diplôme recherché entrait il est vrai en ligne de compte. Or j'avais faux sur toute la ligne : d'une part, l'apprentissage du droit était conçu sur un tout autre mode que celui de la littérature ; d'autre part, comme j'aurai l'occasion d'y revenir, il ne faut jamais choisir ses études en fonction du rendement attendu, au risque de lester son existence du poids d'un ennui écrasant. J'avais toutefois une excuse ou, tout au moins, une circonstance atténuante : j'étais loin d'être le seul à m'être trompé sur le sens des études de droit. D'autres, issus, eux, de dynasties de juristes, se lançaient dans un tel cursus juste pour faire comme il était d'usage dans la famille, la plupart du temps dans l'espoir de rentrer dans l'entreprise familiale (cabinet d'avocats ou étude notariale) ou de poursuivre la trajectoire professionnelle des ascendants (dans la magistrature par exemple) : l'*habitus* qui présidait à leur choix était donc presque aussi irréflecté que ma propre décision. Les troisièmes, enfin, rejets de juristes ou non, s'inscrivaient à la Faculté de droit pour des raisons relevant cette fois de l'idéalisme le plus naïf : persuadés — à tort, est-il besoin de le préciser ? —, que le droit est le relais de la Justice (avec la majuscule qui sied à une si auguste vertu), ils s'engageaient dans des études au terme desquelles ils se voyaient déjà contribuer au progrès des causes les plus nobles et apporter leur obole au progrès de l'Humanité. Erreur, ici encore.

3. À quoi devrait-on dès lors s'attendre quand on entame un cursus de droit ? Spontanément, l'on serait tenté de faire la réponse suivante, tant elle paraît relever de l'évidence, voire de la tautologie : les études de droit sont destinées à former des juristes. Toutefois, une telle réponse masque des difficultés que l'on se garde bien, en général, de mettre en lumière pour éviter tout débat un tant soit peu substantiel entre des propositions programmatiques divergentes, voire opposées. En l'espèce, que faut-il entendre exactement par l'expression « former des juristes » ? En outre, comment situer un tel objectif — « former des juristes » — dans le contexte plus large du système scolaire où il s'inscrit ? En effet — que l'on me pardonne le truisme —, l'entrée dans l'enseignement supérieur est conditionnée par l'obtention de diplômes préalablement délivrés dans l'enseignement obligatoire — ces deux types d'enseignement étant irrigués par une (ou plusieurs) philosophie(s) de l'éducation qui en explique(nt) la structure, l'organisation, le fonctionnement et les valeurs sous-jacentes. Parfois, mais rarement, cette philosophie (ou cet ensemble de philosophies) est expressément revendiqué(e) par les autorités politiques qui ont façonné un système scolaire donné ; le plus souvent toutefois, elle reste implicite, parfois même pour la simple raison que ces autorités, tout accaparées qu'elles sont par une forme de culte de l'action et la conviction consécutive qu'il faut réformer coûte que coûte, peu importe comment à la rigueur, n'ont pas jugé nécessaire de réfléchir en profondeur à ce qu'elles s'appropriaient à faire.

Or à y regarder de plus près, il me semble que deux grandes conceptions de l'enseignement méritent précisément d'être explicitées, tant chacune d'elles commande une réponse différente à la question de la meilleure formation possible pour de futurs juristes.

4. La première de ces conceptions — non pas d'un point de vue chronologique mais en raison de sa présence à l'heure actuelle — se réclame d'un utilitarisme direct, immédiat. Elle est désormais partagée par la plupart des forces politiques en présence, à gauche comme à droite, même si les raisons d'y adhérer diffèrent d'un parti à l'autre ; elle est encouragée par des acteurs institutionnels tant publics (telles l'Union européenne³ ou l'OCDE⁴) que privés (à l'instar d'organisations représentatives de branches de l'industrie⁵) ; elle a pour elle la force de l'évidence tant les discours officiels, et la novlangue qui les accompagne, la rassent à tout bout de champ. Elle a en outre une vocation totalisante dès lors que c'est « l'école » tout entière, depuis l'enseignement primaire jusqu'au supérieur, qui est ciblée. Résumée à

gros traits, cette conception fait de l'école l'antichambre des besoins de l'économie et, en particulier, du marché du travail. Il s'agit avant tout de former des agents employables, adaptables, flexibles. La mission de l'école consiste donc, dans cette vision, à préparer les enfants, les adolescents et, en fin de compte, les jeunes adultes à cette perspective essentiellement, voire exclusivement, économique. Les établissements scolaires, *a fortiori* les établissements d'enseignement supérieur, sont dès lors représentés comme un secteur stratégique dans la relance d'une économie du bien-être et de la prospérité. Cette représentation est aujourd'hui si unanimement partagée par les décideurs politiques et économiques, les médias et l'opinion publique qu'elle semble relever de l'évidence et que toute autre vision de l'école paraît d'emblée fantaisiste.

Conséquence d'une telle conception : les seuls savoirs qui devraient être communiqués à l'école et dont pourraient se contenter les « apprenants », pour reprendre un de ces néologismes qui nous rendent certains discours de pédagogues si repoussants, seraient donc des savoirs immédiatement « utiles », « pratiques », « concrets » (tous adjectifs dont on remarquera la connotation systématiquement positive dans la société contemporaine, à l'inverse de leurs antonymes : pourquoy, en effet, devrait-on se coltiner des savoirs « inutiles », « théoriques » ou « abstraits » ?). Bref, il devrait s'agir de savoirs qui permettraient à quiconque les maîtrise d'être directement « opérationnel » et donc « attrayant » sur le marché du travail. Dans une telle perspective, les programmes scolaires seraient d'autant plus dignes d'éloges qu'ils seraient « professionnalisants ». Nul n'est besoin de préciser combien les universités elles-mêmes ont fait leur un tel discours et combien les diverses facultés qui les composent sont désormais sommées d'adapter à cette nouvelle théologie leurs programmes et, plus encore, leur communication (car oui, la communication sur Facebook, Instagram, voire TikTok, est devenue un élément central de la stratégie des universités, qui y consacrent des moyens non négligeables — le pauvre Wilhelm von Humboldt dut-il se retourner dans sa tombe).

Plus spécifiquement donc, pour former des juristes, une Faculté de droit devrait essentiellement s'appuyer sur des enseignements de droit positif, sur une plus grande ouverture à la pratique et sur la multiplication d'initiatives prétendant plus en phase avec la réalité du monde juridique (à l'instar de la multiplication des *moot courts*, sortes de tournois d'éloquence en version plus sélect, au détriment des mémoires de fin d'études, par exemple). Au reste, plus les facultés cèdent à de telles exigences, plus elles sont accusées, en général, de ne pas en faire assez ; à la limite, la conception utilitariste appliquée à l'Université aura atteint définitivement son but le jour où il n'y aura plus le moindre enseignement un tant soit peu théorique à dispenser — jour où il ne restera donc plus aux facultés qu'à fermer définitivement leurs portes. Faut-il préciser ici, au risque de s'attirer quelques lazzi, que beaucoup d'étudiants, que l'on a il est vrai bombardés depuis l'enfance d'un tel discours, participent de cette évolution ? Du pratique, du concret, des stages, fi des amphithéâtres poussiéreux : voilà ce qu'ils veulent, ou prétendent vouloir, en quantité toujours plus grande. Du reste, puisque les établissements d'enseignement supérieur sont désormais des acteurs à part entière du jeu économique et puisque, singulièrement en Communauté française de Belgique, ils sont mis en concurrence par un système absurde de financement calculé sur le nombre d'étudiants inscrits auprès de chaque université, les voici de plus en plus contraints, réduits qu'ils sont au rang de simples entreprises de délivrance de diplômes, de répondre aux attentes de leurs clients, c'est-à-dire des étudiants (directement) et des employeurs (indirectement), et de proposer des formations censées répondre toujours plus aux besoins concrets de l'économie.

5. Il existe pourtant une autre conception de l'école, et donc de l'Université, et donc des facultés de droit. Je l'appellerais, faute de mieux, « républicaine » car elle trouve son origine dans les écrits de philosophes, de littérateurs ou d'hommes politiques qui ont, pour les uns, influencé et, pour les autres, directement participé à la Révolution française ou à certains de ses épisodes. Elle apparaît aujourd'hui au mieux démodée, au pire réactionnaire, mais prenons le risque de la

(3) Que l'on songe à la Stratégie de Lisbonne et à la sacralisation de l'« économie de la connaissance » — formule en forme de litote pour privilégier les savoirs « valorisables » et indexés aux besoins des entreprises.
(4) P. MILOT, « La reconfiguration des

universités selon l'OCDE. Économie du savoir et politique de l'innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, pp. 68 et s.

(5) Par exemple, la « Table ronde des industriels européens », créé en 1983, est un lobby très actif auprès

des institutions de l'Union européenne qui, dès 1995, a plaidé pour une réorientation (ou une accentuation de l'orientation) des activités des établissements d'enseignement supérieur en faveur des besoins de l'économie de marché et de ses acteurs

(sur la Table ronde des industriels européens, voy. F. CHARTIER, « La "Table ronde des industriels", un lobby pas comme les autres », *Recherches internationales*, 2003, pp. 53 et s.).

synthétiser à son tour. À la Table ronde des industriels européens et autres cénacles favorables à l'utilitarisme de court terme, opposons donc le mathématicien Nicolas de Condorcet⁶ et, plus particulièrement, ses *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, datés de 1791⁷. On rappellera en particulier qu'il fut l'un des très rares qui prônèrent dès cette époque l'accès généralisé des filles à l'école au motif que « la vérité, universelle par nature, est due à toutes et à tous ». Selon lui, l'école doit être gratuite, laïque et universelle. Elle est censée former des citoyens éclairés, capables d'exercer leurs droits et de participer à la vie publique. L'instruction dispensée par l'école vise à favoriser l'émancipation individuelle pour chacun et le progrès social pour tous. En fin de compte, Condorcet considère l'école comme un pilier essentiel de la République, en tant qu'elle constitue avant tout un lieu de formation de citoyens libres et éclairés.

C'est à cette conception aujourd'hui peu en vogue que je me rallie pour l'essentiel : dans cette perspective, l'école, loin de n'être qu'une préparation à l'entrée sur le marché du travail, est, avant tout, la condition de possibilité d'une société politique démocratique digne de ce nom. On n'y forme pas seulement des agents économiques mais aussi, et surtout, des citoyens, c'est-à-dire des sujets politiques. Or cette vision devrait valoir non seulement pour l'enseignement obligatoire mais aussi pour l'enseignement supérieur : à ce stade aussi et, le cas échéant, sous des configurations différentes de celles qui ont cours aux étapes antérieures, il s'agit certes de former des spécialistes d'une discipline donnée mais aussi de consolider en chaque étudiant la capacité de penser par soi-même en toute autonomie – si l'on m'autorise une telle lapalissade – et de contribuer ainsi, par la suite, à l'amélioration générale de la société politique et du débat public qui la sous-tend. À l'occasion de la Conférence mondiale des humanités de l'UNESCO, qui s'était tenue en août 2017 à Liège, le premier vice-recteur honoraire de l'Université de la ville, le professeur Jean Winand, exprimait une préoccupation du même ordre sous la forme d'une interrogation il est vrai toute rhétorique : « L'université peut-elle se contenter de former des techniciens pointus qui resteraient de parfaits ignares en dehors du domaine étroit de leur discipline ? »⁸. Poser la question, c'est, dans la conception républicaine défendue ici même, déjà y répondre : non, évidemment.

Dans une telle optique, en effet, celui qui, en particulier, se destine à devenir juriste doit être capable de comprendre, par-delà les techniques du droit positif, la place du droit dans la société politique, le rôle qu'y jouent ses experts, l'épaisseur culturelle dont est empreinte toute expérience juridique, à défaut de quoi il ne pourrait même pas prétendre au statut de « technicien pointu » : en droit, un technicien pointu (appelons cela un bon, voire un très bon, juriste) a dû s'imprégner de toutes ces composantes, extra ou métajuridiques, pour être ce qu'il est — c'est-à-dire un excellent avocat, un excellent magistrat, un excellent juriste d'entreprise, un excellent diplomate, etc.

Par conséquent, former des juristes, c'est non seulement leur apprendre des techniques, des recettes, des méthodes, bref un savoir-faire, mais c'est aussi leur transmettre la capacité d'inscrire ce savoir-faire dans le monde social, d'en mesurer la portée et, par conséquent, d'évaluer l'incidence de sa propre action sur le monde. C'est, en d'autres termes, perfectionner aussi leur formation de « citoyen », au sens donné à ce terme par Condorcet.

6. Toutefois, s'empresse-t-on de protester, cette conception ne semblant en rien adaptée au monde qui nous entoure, dès lors qu'elle ne paraît pas répondre au credo professionnalisant de la conception utilitariste actuellement dominante, elle n'a d'autre issue que de rester reléguée au rang de vieilleries surannées ou, au mieux, d'utopies pour un monde incertain à venir. Cet argument, pour autant que l'on puisse le qualifier comme tel, n'est pas sans réponse : c'est que, en y regardant à nouveau de plus près, il n'est pas absolument certain que la conception républicaine soit radicalement incompatible avec l'utilitariste. En d'autres termes, hégéliens préciseraient les cuistres, thèse et antithèse

appellent une synthèse que les bienfaits du comparatisme permettent, à mon sens, de dégager.

Certains pays ou certaines traditions, pourtant réputés pour leur pragmatisme et leur sens des affaires, ont en effet bien compris que, sur le marché du travail intellectuel, les profils les plus efficaces sont en même temps ceux qui ont l'esprit le plus ouvert, la curiosité intellectuelle la plus affûtée et la capacité d'embrasser, grâce à une vaste culture et à un attrait systématique pour la réflexion sans œillères, le contexte global dans lequel leurs activités professionnelles s'insèrent. S'agissant en particulier des juristes, les cursus suivis par ces derniers s'avèrent ainsi beaucoup moins repliés sur la seule technique juridique qu'on pourrait le croire. Ainsi, aux États-Unis, temple du capitalisme s'il en est, il n'est possible d'accéder à un cursus d'études de droit (d'une durée de trois ans) qu'après avoir décroché un *bachelor* (c'est-à-dire un diplôme de premier cycle d'une durée de quatre ans) absolument étranger à toute formation juridique. Les étudiants se préparent dès lors à leurs futures études de droit (qui ne débouchent dès lors que sur un diplôme de deuxième cycle) en étudiant des matières telles que, par exemple, l'économie, les sciences politiques, la littérature, la philosophie ou le journalisme. Au Royaume-Uni, qui comprend plusieurs *law schools* parmi les meilleures au monde, les universités les plus prisées confèrent la première place, quantitativement et qualitativement, à des disciplines métajuridiques. Ainsi, à Oxford, parmi les enseignements obligatoires du premier cycle (une douzaine), les deux cours les plus importants sont, d'une part, *A Roman Introduction to Private Law* et, d'autre part, *Jurisprudence* (l'équivalent d'un cours de théorie du droit)⁹. En France où, paradoxalement, est née la conception républicaine de l'école mais où la plupart des facultés de droit se sont enfermées de longue date dans une perspective excessivement technique, Science Po Paris a été habilitée il y a quelques années à délivrer, en tant que grande école, des diplômes de master en droit, au grand dam des facultés traditionnelles il est vrai. À cette occasion, l'équipe dirigeante de l'école de droit de science Po a d'emblée revendiqué une influence de la conception étatsunienne de l'enseignement du droit sur la confection de ses propres programmes¹⁰.

Cette brève comparaison implique, en clair, que, même dans une perspective utilitariste (c'est-à-dire dans un but de fournir au marché de bons professionnels du droit), l'idée prévaut que la meilleure formation des juristes requiert un dépassement de l'approche strictement techniciste de la matière juridique.

7. Aussi, pour résumer le propos, en tant qu'elles sont destinées à former de bons juristes, les facultés de droit devraient, en particulier durant le premier cycle (mais pas seulement), procurer aux étudiants une panoplie d'enseignements qui allie des cours de sciences humaines et sociales, des cours métajuridiques et des cours de droit positif dans une proportion plus ou moins équivalente. On en est loin¹¹ mais on est plus loin encore de la vision en vogue dans certains milieux, selon laquelle les établissements d'enseignement supérieur, singulièrement les facultés de droit, devraient se réduire à des écoles professionnelles dépourvues de toute ambition intellectuelle et critique. Pourtant, c'est cette combinaison seule d'enseignements divers (tantôt théoriques, tantôt pratiques ; tantôt abstraits, tantôt concrets ; tantôt extra- ou métajuridiques, tantôt juridiques — au reste, dans l'idéal, chaque cours devrait concilier ces divers aspects) qui, *in fine*, garantit aux futurs juristes une formation suffisamment solide pour exercer les grandes responsabilités qui seront les leurs, une fois entrés dans la vie professionnelle. L'utilitarisme à courte vue nuit gravement à l'utilité sur le long terme — laquelle ne peut en fin de compte être garantie que par ce que j'ai appelé l'approche républicaine.

(6) Sur la figure assez méconnue, en Belgique, de Condorcet, voy. E. et R. BADINTER, *Condorcet. Un intellectuel en politique*, Paris, Le Livre de poche, rééd. 1990.

(7) Paris, Garnier Flammarion, rééd. 1993, présentation de C. Coutel et C. Kintzler.

(8) J. WINAND, « Et si on se passait (complètement) des sciences

humaines ? », séance inaugurale de la Conférence mondiale des humanités de l'UNESCO, 6 août 2017, p. 8, accessible via le lien suivant : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/213409/1/Et%20si%20on%20se%20passait%20des%20sciences%20humaines%2020170805%20s%20c3%20a9ance%20inaugurale.pdf>.

(9) <https://www.law.ox.ac.uk/content/course/ba-jurisprudence>.

(10) Voy., en particulier, C. JAMIN, *La cuisine du droit. L'école de droit de Sciences Po : une expérimentation française*, Paris, Lextenso éditions, 2012 ; C. JAMIN et M. XIFARAS, « De la vocation des facultés de droit (françaises) de notre temps pour la science et l'enseignement », *Revue*

interdisciplinaire d'études juridiques, 2014, pp. 107 et s.

(11) Même durant le cycle de bachelier, les enseignements de droit positif se taillent la part du lion, ce qui apparaît d'autant plus si, dans une perspective historique, on rapproche les programmes actuels de leurs devanciers, jusqu'à la fin des années 1990 environ.

2 Enseigner à la Faculté de droit

8. Ayant ainsi d'emblée proposé deux idéaux-types de philosophie de l'école pour en mesurer l'impact sur les études juridiques, il est possible d'y recourir à nouveau afin d'en évaluer les implications sur le type d'enseignements à prodiguer dans une Faculté de droit.

9. Dans la conception utilitariste à courte vue, non seulement les programmes d'études devraient être strictement limités à des cours de droit positif mais les méthodes d'enseignement devraient être réduites à celles d'entre elles qui seraient censées préparer directement aux professions juridiques. Très peu de théorie donc, une flopée d'exercices pratiques — dont on se demande du reste comme ils peuvent être résolus, faute de théorie en suffisance, mais passons —, des enseignants et des assistants essentiellement praticiens (plus de professeurs à temps plein, quitte à ce que les possibilités de rencontrer les étudiants ou de leur consacrer du temps soient réduites à la portion congrue, voire disparaissent purement et simplement), une multiplication de stages de toutes sortes auprès des professionnels de la profession — j'en passe, et sans doute des pires encore. Pour s'assurer qu'une telle orientation soit strictement respectée, il faudrait en outre contrôler étroitement les enseignants afin de s'assurer qu'ils se conforment aux méthodes prétendument les plus adaptées aux visées professionnalisantes de l'enseignement. Plus encore, faute pour un enseignant de se plier à de telles exigences, il devrait être possible de mettre fin à tout moment à ses fonctions. Dans une certaine mesure, les professeurs d'université seraient ainsi plus ou moins alignés sur le statut des enseignants du primaire et du secondaire, dont on sait qu'ils sont soumis à un programme (ils ne peuvent pas enseigner ce qu'ils veulent et comme ils veulent) et à la surveillance d'inspecteurs épisodiquement dépêchés dans leurs classes par le ministère. De là à ce qu'on les prive eux aussi, dans un avenir plus ou moins proche, de leur statut de fonctionnaire pour mieux les licencier s'ils ne satisfont pas aux exigences bureaucratiques du tout-à-l'utilitarisme¹², il y a un pas qu'il ne serait pas très difficile de franchir. La conception utilitariste devrait donc logiquement aller de pair avec une mise au pas des professeurs d'université, en particulier des professeurs de droit, afin de les contenir strictement dans la perspective exclusivement professionnalisante qui serait adoptée.

10. Or ce n'est pas ainsi que cela se passe — du moins, pas encore — car il existe, dans la plupart des ordres constitutionnels démocratiques, un principe fondamental mais manifestement mal compris par beaucoup : ce principe, celui de la liberté académique, s'accorde il est vrai beaucoup mieux à la conception républicaine des systèmes scolaires.

En Communauté française de Belgique, le précédent décret applicable à l'enseignement supérieur, dit « décret Bologne », s'était efforcé d'en donner une définition : « Dans le contexte de ses activités d'enseignement, tout responsable d'un enseignement jouit de la liberté académique dans l'exercice de cette mission. Ceci suppose le choix des méthodes pédagogiques, des contenus scientifiques et techniques, de l'évaluation et des diverses activités mises en œuvre afin d'atteindre les objectifs particuliers (...) de cet enseignement au sein du programme d'études ». En dépit de sa largesse, cette disposition — l'article 67 du décret du 31 mars 2004, en l'occurrence — avait suscité certaines critiques de la Cour constitutionnelle, qui avait rappelé que la liberté académique comportait bien d'autres implications — en particulier, au plan de la recherche — et qu'elle ne pouvait en aucun cas être restreinte par une disposition décrétole, vu qu'il s'agissait d'une liberté bénéficiant d'une protection constitutionnelle¹³. Échaudé, le législateur décrétole de 2013 ne se hasarda plus à définir et *a fortiori* à délimiter la liberté académique.

11. Certains expriment parfois, dans des jugements à l'emporte-pièce, une incompréhension manifeste du principe de liberté académique en reprochant à ceux qui s'en prévalent de vouloir, ce faisant, masquer leur propension à l'arbitraire. Rien n'est plus faux. Plus précisément, quiconque agirait de manière arbitraire sous couvert de liberté académique en dénaturerait profondément le sens. À ces contempteurs irréfléchis d'un principe aussi élevé, l'on suggérera de lire toutes affaires cessantes l'ouvrage que le professeur Olivier Beaud a récemment consacré au sujet¹⁴. Selon lui, la liberté académique s'explique par la position absolue originale des professeurs d'université, en comparaison avec les autres catégories de professeurs : seuls les premiers, en effet, sont à la fois enseignants et chercheurs. Ils ne se contentent donc pas d'enseigner puisqu'ils font de la recherche et ils ne se contentent pas de faire de la recherche puisqu'ils enseignent. Mieux même : les deux activités s'appuient constamment l'une sur l'autre : d'une part, les professeurs d'université irriguent leurs enseignements grâce à leurs recherches — ce qui explique que le contenu de ces enseignements, l'accent mis sur tel ou tel problème, la démarche privilégiée sont en grande partie déterminés par leurs activités scientifiques et que, par conséquent, une même matière n'est pas du tout enseignée de la même manière d'une université à l'autre ; d'autre part, leurs recherches sont souvent guidées par des réflexions, des insatisfactions ou des obscurités que leur ont inspirées, à un moment donné, leurs activités d'enseignement. Les deux sont donc indissociables et c'est ce qui fait, précisément, la richesse et la spécificité de l'expérience universitaire, aussi bien pour l'étudiant que pour le professeur.

Par conséquent, afin que le professeur d'université puisse mener cette recherche et cet enseignement en toute indépendance, afin de le protéger contre les pressions que l'on serait tenté de faire peser sur lui, afin donc de lui assurer la certitude raisonnable qu'il pourra mener ses recherches et ses enseignements comme il l'entend (non pas, donc, en tout arbitraire mais en fonction de ce que, en son âme et conscience, il estime bon), il faut lui reconnaître la liberté académique — laquelle est au reste proclamée et en principe protégée dans toutes les démocraties libérales dignes de ce nom.

Les dangers auxquels ce principe est exposé sont moins, désormais, le fait d'autorités publiques (en tout cas, dans les régimes démocratiques dignes de ce nom — ce à quoi, entre parenthèses, les États-Unis ne paraissent plus guère correspondre, alors même que la liberté académique y trouva longtemps un écho accueillant¹⁵) que de pouvoirs privés : pouvoirs économiques, qui s'efforcent parfois d'acheter la complaisance de sommités académiques peu scrupuleuses ou, à l'inverse, de multiplier les procédures judiciaires afin d'intimider leurs cibles ; pouvoirs militants qui, sous couvert de causes souvent honorables, tentent, dans certaines circonstances, d'imposer une vision du monde par divers moyens de pression ; pouvoirs financiers qui, à coups de financement de chaires pour compenser le désinvestissement public, orientent la recherche dans tel ou tel sens ; pouvoir de l'opinion publique qui, sensible aux sirènes de la démagogie, s'enflamme à la moindre propagande contre l'« élitisme dépassé des institutions universitaires, propagande à laquelle se rallient, pour des raisons plus ou moins avouables, certains universitaires eux-mêmes » ; pouvoir enfin — le plus puissant de tous sans doute — des modes et des conformismes¹⁶.

Il est du devoir, tout à la fois juridique et déontologique, du professeur d'université de résister à ces pressions et de développer un enseignement et une recherche qui correspondent à ce qu'il estime le mieux à même d'atteindre un objectif d'excellence : aucune institution, pas même celle à laquelle il appartient, n'a le droit d'exiger de lui qu'il s'écarte de la voie qu'il s'est ainsi tracée. C'est sans doute regrettable pour certaines franges de la communauté universitaire et de l'opinion publique mais cela restera ainsi aussi longtemps que nous vivrons dans un régime démocratique d'une certaine qualité. Il va de soi que, dans un tel contexte, tout professeur estimant que son enseignement doit se

(12) Il est intéressant de noter, en passant, que les injonctions à l'utilité immédiate, à l'indexation sur les besoins du marché du travail, à la connaissance valorisable, à l'« efficacité », voire à l'« efficience », sont, depuis l'Union européenne jusqu'aux « machins » administratifs que les autorités politiques locales ont jugé opportun de créer (telles que Wallonie-Bruxelles

Enseignement, en abrégé « WBE », ou l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur, en abrégé « ARES »), le produit d'organes bureaucratiques souvent lourds et d'une efficacité elle-même mise en doute.

(13) Cour constitutionnelle (alors Cour d'arbitrage), 23 novembre 2005, aff. 167/2005, consultable via le lien suivant : [https://www.stradalex.com/fr/sl_src_publ_jur_be/do-](https://www.stradalex.com/fr/sl_src_publ_jur_be/do)

document/const_2005-167 à propos de cet arrêt, voy. M. PAQUES, « 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 et s.

(14) O. BEAUD, *Le savoir en danger. Menaces sur la liberté académique*, Paris, PUF, 2021.

(15) Sur ce point, voy. notamment :

M. BOUAZIZ, « Les menaces sur la liberté académique aux États-Unis », *Blog Jus Politicum*, accessible via le lien suivant : <https://blog.juspoliticum.com/2025/04/25/les-menaces-sur-la-liberte-academique-aux-etats-unis-par-margaux-bouaziz/>.

(16) Sur la liberté académique, voy. aussi X. DELGRANGE, « Qui la liberté académique délivre-t-elle de qui ? », *J.T.*, 2019, pp. 293 et s.

concentrer exclusivement sur le droit positif en vigueur est parfaitement libre de le faire mais il va tout autant de soi que ceux de ses collègues qui adhèreraient à une autre vision doivent rester tout aussi libres de ne pas le faire.

12. Par conséquent, dans la conception républicaine de l'école, la liberté académique est la pierre angulaire du statut du professeur d'université – à la fois prérogative et responsabilité, aussi immenses l'une que l'autre. L'on ajoutera, pour faire bonne mesure, que ce principe est également de nature à assurer aux étudiants une pluralité d'approches, une diversité des points de vue, une variété des méthodes, grâce auxquelles ces derniers pourront cultiver les vertus d'adaptabilité, de souplesse d'esprit et de flexibilité intellectuelle qui feront d'eux tout aussi bien des spécialistes reconnus d'une matière donnée que des citoyens éclairés. C'est, du reste, précisément ce que, en tant qu'étudiants, chacun d'entre nous a, au fond, vécu : nous avons sans doute aimé certains enseignements et détesté d'autres, tandis que la plupart nous laissaient probablement indifférents ; pourtant, nous avons bien dû nous adapter à chacun d'entre eux pour conquérir le diplôme auquel nous aspirions. Nous en avons probablement retiré une plus grande capacité d'adaptation — laquelle est évidemment une qualité essentielle dans le monde incertain qui est le nôtre.

3 Évaluer et être évalué à la Faculté de droit

13. Puisqu'il vient d'être question de diplôme, venons-en à la troisième et dernière interrogation, qui concerne donc l'évaluation. Cette dernière relève certes de la liberté académique mais il n'en convient pas moins de préciser les choses plus avant.

Notons d'emblée qu'il serait tout à fait concevable d'imaginer des systèmes d'enseignement supérieur dépourvus d'évaluation et ne délivrant, en conséquence, aucun diplôme ; l'on y assisterait à des cours par pur plaisir du savoir ou, quand on est soi-même savant, par souci de rester à la pointe de la recherche dans divers domaines. Le Collège de France est l'incarnation d'un tel modèle ; on le dit même fréquenté non par des « étudiants » mais par des « auditeurs ».

Il reste que, en Belgique francophone, une telle formule est inexistante, tout au moins en ce que les institutions universitaires sont censées délivrer des diplômes dont certains conditionnent ultérieurement l'accès à des professions réglementées (à l'image de nombreuses professions juridiques). S'agissant donc de l'évaluation, le ver utilitariste est sans doute déjà dans le fruit universitaire. Si, dans l'idéal, l'on pourrait se borner à étudier et à enseigner à l'université, il est difficile, dans la réalité présente de la Communauté française de Belgique, de faire l'impasse sur les processus d'évaluation.

14. D'emblée, il faut insister sur le fait que, contrairement aux idées en vogue, l'Université n'est pas au service des étudiants, à la façon dont une entreprise est au service de ses clients : elle est, tout au moins dans nos contrées, un service public financé pour l'essentiel par l'argent public, c'est-à-dire par tous les contribuables. Si elle doit des comptes, notamment lorsqu'elle délivre des diplômes, ce n'est pas tant aux étudiants qu'à la collectivité tout entière. En évaluant et en diplômant ses étudiants, une université a prioritairement une mission de certification qui l'engage pleinement : elle est censée attester, non seulement vis-à-vis des futurs employeurs (à supposer que l'on reste cantonné à une vision strictement utilitariste de l'enseignement) mais aussi vis-à-vis du corps politique tout entier (adjonction nécessaire dans la conception républicaine), que les étudiants qu'elle distingue par la délivrance d'un diplôme maîtrisent les opérations intellectuelles majeures auxquelles ils seront ultérieurement confrontés.

C'est la raison pour laquelle, dans le domaine de l'activité intellectuelle, l'Université a fondé sa réputation sur l'exigence et le souci d'excellence. Il va de soi que les certifications qui concernent les activités manuelles ou techniques devraient elles aussi être mues par les mêmes préoccupations car ces activités sont tout aussi honorables et respectables que les intellectuelles. Seule la manière d'exercer une activité,

quelle que soit cette dernière, est respectable ou déshonorante. Mais bornons-nous ici aux seules activités intellectuelles, puisque c'est d'elles qu'il est question à l'Université. Ce qui fait donc la valeur du diplôme obtenu à ce stade — et il n'y a aucune raison qu'il en soit autrement à la Faculté de droit —, c'est qu'il est réputé obtenu — et que, idéalement, il l'est effectivement — au terme d'évaluations exigeantes. Or ce qui, il y a quelques années encore, allait de soi est désormais largement remis en cause, non pas frontalement (nul n'oserait déclarer ouvertement qu'il est favorable à une baisse des exigences afin de faciliter la délivrance des diplômes) mais par toute une série d'évolutions, voulues ou non, qui encouragent la voie de l'affaissement et, au bout du compte, de la médiocrité. Deux d'entre elles méritent en particulier d'être rappelées.

15. D'une part, depuis des décennies, l'enseignement obligatoire est soumis à un phénomène continu d'abaissement des exigences — avec, pour conséquence dommageable entre toutes, une préparation la plupart du temps insuffisante des élèves désireux d'accéder à l'enseignement supérieur. La principale catégorie de victimes de cette évolution est celle des élèves qui, appartenant à des classes sociales défavorisées, ne sont pas en mesure de compenser les défaillances de l'enseignement primaire et secondaire obligatoire par un environnement familial doté d'un capital culturel et financier stimulant. Il en résulte que l'enseignement obligatoire est devenu, comme on le sait au moins depuis les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron sur le sujet¹⁷, un instrument de reproduction des inégalités sociales. C'est, au reste, au nom de ce constat sociologique difficilement réfutable que diverses réformes scolaires ont été mises en place dans le but explicite de contrer cette reproduction. Ce fut notamment le cas en Communauté française de Belgique.

Toutefois, ces réformes n'ont été, en fin de compte, qu'un ripolinage fallacieux : sous couvert de mots d'ordre aussi creux que la volonté proclamée de « faire échec à l'échec » et de pratiquer « la pédagogie de la réussite », il s'est agi non pas tant de se donner les moyens, financiers, humains et intellectuels de mieux former les jeunes gens dès l'enseignement primaire et secondaire que de pratiquer, plus ou moins ouvertement, une certaine forme de laxisme dans les évaluations : quoi de plus facile en effet, pour faire échec à l'échec, que d'être moins regardant sur la qualité minimale des prestations ? Au fur et à mesure que la barre a été placée plus bas, le taux de réussite, mécaniquement, a augmenté, créant l'illusion aux yeux des plus crédules que la reproduction scolaire reculait, alors que, en réalité, les diplômes accordés au rabais au terme de l'enseignement obligatoire subissaient progressivement une démonétisation quasi complète. Certes, tout le monde, ou presque, s'est désormais vu octroyer un diplôme du secondaire mais, à la vérité, ce dernier ne vaut plus rien – ou peu s'en faut.

Au nom de la réduction des inégalités scolaires, l'on n'a ainsi eu de cesse, au contraire, de les creuser, puisqu'il existe désormais deux catégories de diplômés de l'enseignement secondaire : d'une part, ceux qui ont la dérisoire satisfaction de posséder un assignat¹⁸ dépourvu de toute valeur et qui, tentés d'accéder à l'Université grâce à ce sésame artificieux, vont se briser sur les écueils de l'exigence universitaire, faute d'y avoir été sérieusement préparés ; d'autre part, ceux qui ont été en mesure de surmonter la médiocrité de leur formation scolaire grâce à des privilèges sociaux et culturels et qui sont bien mieux prédisposés, de ce fait, à réussir leurs études universitaires. Belle promotion de l'égalité réelle, en vérité, que celle-là : le remède concocté pour lutter contre les inégalités scolaires n'a fait qu'aggraver le mal, en toute bonne conscience il est vrai.

Quoi qu'il en soit, la tentation est grande désormais, chez certains, d'inciter l'enseignement supérieur à se laisser aller de la même manière, en se gardant bien de rappeler que les mêmes causes produiront les mêmes effets : une fois que les universités belges auront définitivement cédé aux sirènes de la démagogie, leurs diplômes n'auront plus que la valeur à laquelle sont cotés aujourd'hui ceux de l'enseignement secondaire. Comment, alors, pourra-t-on se distinguer ? Rien de plus simple : il suffira de se former dans de bonnes universités à l'étranger qui, par hypothèse, auraient conservé un haut degré d'exigence ou bien, si l'on est médiocre, de profiter des relations familiales pour obtenir un poste correctement rémunéré malgré la nullité du diplôme ob-

(17) P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON, *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*,

Paris, Minuit, 1970.

(18) Pour utiliser une comparaison déjà opérée en son temps par Lucien

François (« Faut-il supprimer les examens universitaires, les perfectionner ou seulement les ritualiser ? », *Revue*

universitaire de Liège, 1974, pp. 1 et s.).

tenu. En clair, là où, dans l'état actuel des choses, un étudiant appartenant à une classe sociale défavorisée est encore en mesure de surmonter les obstacles qui se sont dressés sur sa route en conquérant de haute lutte un diplôme doté d'une réelle valeur, seuls les privilégiés, par l'argent ou par les relations, s'en sortiront dans un système où même l'Université aurait renoncé à l'exigence.

16. D'autre part, les réformes de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique au cours des vingt dernières années poursuivent, sans le proclamer ouvertement bien sûr, le même objectif funeste d'affaiblissement des exigences universitaires. En substituant à l'ancien système par année d'études — pour passer officiellement à l'année suivante, il fallait réussir tous les cours de l'année précédente — un système d'accumulation de crédits répartis par blocs (bachelier et master), l'on permet à certains étudiants de s'avancer dans les matières les plus accessibles en patinant dans les enseignements les plus difficiles¹⁹, avant de se retrouver acculés, sous peine d'être exclus du système pour défaut de finançabilité, à réussir les ultimes crédits ratés à de nombreuses reprises... à moins — hypothèse que l'on ne peut totalement exclure malheureusement — que le calcul des politiciens à l'origine de ces réformes n'ait précisément été, depuis le début, d'acculer les jurys à créditer, en désespoir de cause, les ultimes cours pour ne pas être accusés de cruauté à l'égard de pauvres étudiants qui, à défaut d'être méritants, n'en auraient pas moins été persévérants jusqu'à l'inconscience. À la décharge de ces étudiants, il faut préciser que, jusqu'à cette dernière extrémité, très peu de signaux d'alerte leur auront été transmis puisque, dans la novlangue du décret dit « Paysage », des termes tels qu'« échec » ou « ajournement » ont été quasiment bannis. Quand on ajoute à cela que les universités sont essentiellement financées en fonction du nombre d'étudiants, il n'est guère malaisé de se rendre compte que la situation actuelle encourage, en fin de compte, une course à la conquête de parts de marché d'autant plus perverse qu'elle consiste, ici encore, à traiter les étudiants comme des clients dont la satisfaction passe essentiellement par l'obtention d'un diplôme en fin de cursus. Le message intériorisé par de nombreux acteurs du système universitaire est donc : pour conserver nos étudiants ou en rameuter de nouveaux, ne soyons plus aussi exigeants qu'avant — étant entendu que le seuil maximal d'exigence est de plus en plus vite atteint ces dernières années.

Tentation démagogique et mentalité d'épicier se conjuguent ainsi parfois dans les meilleurs esprits (ou se croyant tels) pour encourager une évolution qui devrait pourtant tous nous préoccuper.

17. Soyons donc francs et honnêtes, au risque d'être sans illusions. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, trois « indicateurs », pour reprendre — une fois n'est pas coutume — un terme à la mode, sont généralement mis en avant pour évaluer son succès ou, au contraire, son échec : le niveau d'accessibilité aux établissements universitaires ou assimilés, la garantie d'excellence des diplômes délivrés et le taux de réussite. Idéalement, nous voulons une école qui soit à la fois démocratique (pas de barrière à l'entrée), de qualité (diplômes de valeur) et qui ait relégué l'échec à la portion congrue (taux de réussite élevé).

Or dans l'état actuel de la situation en Communauté française de Belgique et, plus particulièrement, compte tenu de l'incapacité présente de l'enseignement obligatoire à préparer adéquatement à l'enseignement universitaire, ces trois caractéristiques forment un « triangle d'incompatibilité », pour emprunter un concept tiré des sciences économiques²⁰. En d'autres termes, il est impossible de satisfaire aujourd'hui à ces trois objectifs *en même temps*. De trois choses l'une en effet : ou bien l'on entend assurer la plus large accessibilité possible à l'enseignement supérieur (pas d'examen d'entrée donc) et une diplomation garante de l'excellence mais alors le taux de réussite sera mécaniquement bas ; ou bien l'on entend assurer une diplomation garante de l'excellence avec un taux de réussite élevé mais alors il conviendra de sélectionner les étudiants à l'entrée ; ou bien l'on entend garantir la

plus large accessibilité possible en même temps qu'un taux de réussite élevé mais alors la diplomation ne sera plus garante de l'excellence. En d'autres termes, il faut choisir lequel des trois critères sacrifier plutôt que de faire mine de croire à la possibilité de leur harmonieuse coexistence.

18. Dans l'état actuel des choses, en l'absence d'examen d'entrée²¹, c'est la qualité de la diplomation que, en son âme et conscience, l'auteur de ces lignes estime devoir préserver en tout état de cause parce que, lui-même issu d'un milieu social peu familier de l'Université, c'est elle qui lui a permis de se distinguer, à défaut de bénéficier de privilèges économiques ou culturels²². Ce choix, possible parmi d'autres, entraîne inéluctablement, compte tenu de ce qui vient d'être précisé, un taux de réussite plutôt bas. Il reste qu'un tel choix peut lui aussi s'autoriser de la conception républicaine de l'école, à laquelle fut très tôt rattachée une expression fort décriée il est vrai : celle d'« élitisme républicain ». Cette idée, qui remonte à Condorcet — encore lui — mais qu'utilisait encore, quand il était ministre de l'Éducation nationale du président Mitterrand, Jean-Pierre Chevènement²³, me semble réconcilier de façon convaincante l'aspiration à l'égalité — laquelle n'est pas, ou ne devrait pas être, le nivellement — et l'excellence : pourvu qu'il se soit interrogé sérieusement sur ce qu'il désire, pourvu qu'il développe une réelle passion pour ce qu'il fait, pourvu que, dans ces circonstances, il travaille d'arrache-pied, pourvu en tout cas qu'il travaille adéquatement en fonction des objectifs fixés dans chacun des cours auxquels il est inscrit, chaque étudiant est en mesure de surmonter au moins une partie des obstacles que même sa naissance ou sa condition sociale auraient placés sur sa route. Pas de miracle certes mais, si l'illusion libérale en vertu de laquelle chacun d'entre nous est entièrement responsable de ce qui lui arrive est réfutée par l'expérience, elle ne justifie pas pour autant l'illusion (ou l'anti-illusion) inverse, qui ferait de nous des prisonniers définitivement enchaînés à une condition sur laquelle notre volonté n'aurait aucune prise. Quelconque sera sorti victorieux de l'adversité en retirera ainsi non seulement une satisfaction personnelle mais aussi la conviction, en tant que citoyen éclairé, que, là où il se trouvera dans l'avenir, il s'efforcera de combattre tout ce qui limite, voire empêche, l'émancipation des générations suivantes par l'école.

* * *

19. Les vicissitudes auxquelles l'enseignement supérieur a été exposé ces dernières années en Communauté française de Belgique, l'état d'esprit dans lequel les facultés, singulièrement les facultés de droit, ont été invitées à repenser leurs programmes, la professionnalisation des cursus, la réduction des universités au statut d'entreprises concurrentes qui s'arrachent des étudiants-consommateurs pour préserver leur financement, au besoin en bradant démagogiquement certaines exigences, la marchandisation du savoir sous-jacente à ces diverses évolutions, tout cela nous éloigne toujours plus d'un idéal que, recevant les insignes de docteur *honoris causa* de l'Université catholique de Louvain, Simon Leys avait magnifiquement résumé en ces termes :

« Quand l'Université cède à la tentation utilitariste, elle trahit sa vocation et vend son âme. Il y plus de cinq cents ans, Érasme a défini en une phrase l'essence de l'entreprise humaniste : *on ne naît pas homme, on le devient (homo fit, non nascitur)*. L'université n'est pas une usine à fabriquer des diplômés, à la façon des usines de saucisses qui fabriquent des saucisses. *C'est le lieu où une chance est donnée à des hommes de devenir qui ils sont vraiment*²⁴ »²⁵.

Puisse pourtant cet idéal à nouveau inspirer l'avenir.

Nicolas THIRION
Professeur ordinaire à l'ULiège

(19) Qu'il y ait toujours eu, dans les cursus universitaires, des cours plus ardues que d'autres est un secret de polichinelle.

(20) R.A. MUNDELL, « The Monetary Dynamics of International Adjustment under Fixed and Flexible Exchange Rates », *Quarterly Journal of Economics*, 1960, pp. 227 et s. ; « A Theory of Optimum Currency Area »,

American Economic Review, 1961, pp. 657 et s.

(21) Pour des raisons philosophiques, je reste réticent à tout examen d'entrée en ce qu'il entérine la plupart du temps les inégalités dérivées des insuffisances de l'enseignement obligatoire sans laisser le temps ou l'occasion aux victimes de ces insuffisances de rattraper leur retard

(peut-être un concours au terme de la première année pourrait-il s'avérer moins inadéquat, si l'on veut à tout prix établir une barrière à un moment donné).

(22) Les choix de valeurs sont il est vrai en grande partie autobiographiques.

(23) « M. Chevènement défend l'élitisme républicain », *Le Monde*,

8 janvier 1985, consultable via le lien suivant : https://www.le-monde.fr/archives/article/1985/01/08/m-chevenement-defend-l-elitisme-republicain_2761741_1819218.html.
(24) Je souligne.
(25) S. LEYS, « Une idée de l'Université », *Commentaire*, 2006, pp. 470 et s.