



COLLOQUE INTERDISCIPLINAIRE  
QUEL(S) AVENIR(S) POUR LE MÉTIER  
D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR ?  
le 5 décembre, REIMS, Campus Croix Rouge

ATELIER 1

**Enseignant-chercheur, un métier en devenir :**

**nouveaux champs, nouveaux publics, nouvelles pratiques, nouvelles missions.**

## Céline HUSSON-ROCHCONGAR

Enseigner le droit aujourd'hui,  
passion ou sacerdoce ?

Plaidoyer pour une réflexion interdisciplinaire.





## *Enseigner le droit aujourd'hui, passion ou sacerdoce ?*

### *Plaidoyer pour une réflexion interdisciplinaire*

Céline Husson-Rochcongar

(Maître de Conférences en droit public, CURAPP-ESS, UPJV, Amiens)

En droit, les débats qui agitent les enseignants-chercheurs voient depuis des décennies s'affronter à fleurets mouchetés partisans d'une approche théorique et partisans d'une approche pratique. Les premiers soutiennent que le droit doit se comprendre en profondeur avant de s'apprendre. Les seconds le considèrent surtout comme l'instrument nécessaire d'une professionnalisation (qui n'aurait en fait guère besoin de théorie pour être efficace).

Mais, depuis quelques temps, ces débats ont pris un tour plus inattendu en passant du cadre de la réflexion individuelle au statut de problème universitaire. En effet, le 21 mars 2007, un décret a reconnu « *les mentions “carrières judiciaires et juridiques” et “droit économique” du diplôme de l'IEP de Paris [...] comme équivalentes à la maîtrise en droit pour l'exercice de la profession d'avocat* », ce qui a permis aux étudiants de Sciences Po Paris de se présenter à l'examen d'entrée aux Centres Régionaux de Formation Professionnelle des Avocats sans avoir à passer pour cela par une Faculté de droit. Cet arrêté a entraîné un véritable tollé et a revivifié certains sentiments corporatistes. Il a été vilipendé par une large partie des enseignants-chercheurs en droit, surtout par les spécialistes de droit privé et sciences criminelles, premiers concernés par cette mesure, qui voyaient une partie essentielle de la formation des juristes leur échapper. Or, sans être totalement nouveau, le débat qui s'en est suivi a laissé des marques profondes dans l'unité déjà fragile de la doctrine juridique.

Les critiques principales étaient liées au fait que Sciences Po se trouverait ainsi dans une situation de concurrence déloyale vis-à-vis des Facultés de droit en ayant, contrairement à elles, la possibilité de sélectionner ses étudiants afin d'améliorer ses taux de réussite. Mais certaines ont porté également sur le fait que Sciences Po proposerait en réalité une sorte de « formation juridique au rabais », en accueillant des étudiants déjà titulaires d'un diplôme de troisième année, mais pas forcément en droit, pour leur proposer une formation juridique « accélérée » sur deux ans.

Au-delà des querelles de clochers – puisque c'est essentiellement aux plus grosses facultés parisiennes comme Assas et la Sorbonne que Science-Po fait de l'ombre -, la rupture est désormais consommée et, sans doute marquée par l'air du temps et une certaine forme de matraquage médiatique, elle a pris la forme d'une métaphore culinaire<sup>1</sup>, entre « *cuisiniers* »<sup>2</sup> et

---

1 Croze H. et Jamin Ch., « Formation des juristes : dialogue entre cuisinier et gastronome. Correspondance estivale et électronique », *La semaine juridique. Édition générale*, n° 36, 3 septembre 2012, p. 1551-1554.

2 Jamin Ch., *La cuisine du droit. L'École de droit de Sciences Po : une expérimentation française*, Paris, Lextenso

« *gastronomes* »<sup>3</sup> : les premiers défendant l'idée d'une approche pragmatique jugée plus à même de permettre l'adaptation des enseignements à l'évolution et surtout à la globalisation du droit contemporain ; les seconds estimant que si l'on peut sans doute enseigner *du droit* à Sciences Po, on ne saurait en revanche y enseigner *le droit* car seules les Facultés auraient *par essence* vocation à former de « vrais juristes ».

C'est donc face à un véritable défi pédagogique que se trouvent aujourd'hui les enseignants-chercheurs en droit, renvoyés à leur propre façon d'enseigner et à la manière dont ils assurent le lien entre recherche et enseignement à travers ce qu'ils en donnent à voir à leurs étudiants. À l'origine de la fronde, Christophe Jamin, Pr. de droit privé et sciences criminelles et Directeur de l'École de droit de Sciences Po, revendique le statut de « cuisinier du droit » dont avaient voulu l'affubler ses détracteurs, qui se voulaient « gastronomes »<sup>4</sup>... Il voit dans cette cristallisation des tensions une formidable opportunité « *d'imaginer un projet scientifique et pédagogique différent de celui conçu de longue date par les facultés de droit* » en saisissant cette « *occasion de se demander ce qu'est un juriste et de s'interroger sur la façon dont il peut être formé sans que pèse le poids des habitudes prises dans ces mêmes facultés* »<sup>5</sup>.

À l'heure de réformes qui imposent aux universitaires un ensemble de contraintes nouvelles dont il demeure difficile de cerner avec précision les effets, qui insistent sur le lien essentiel entre l'Université et la société – qui en constitue non seulement le contexte mais également la raison d'être –, mais qui ont aussi semblé dévaloriser parfois l'activité d'enseignement en la « modulant » en fonction de la qualité scientifique supposée des recherches menées, comment faire de ce débat autour du rôle des facultés de droit un élément d'une réflexion sur leur rénovation ? Comment saisir cette opportunité d'interroger l'unité du métier d'enseignant-chercheur, en termes de statut comme de fonctionnalité ? Comment, surtout, replacer cette réflexion disciplinaire dans le cadre plus large de l'Université ?

Certes, en tant qu'il interroge le statut même du droit comme discipline universitaire, le débat ne peut qu'interpeller les juristes. Certes, l'enseignement du droit présente la spécificité de

---

éditions, 2012, 277 p.

3 Croze H., « Pourquoi les facultés devront sortir des universités », *La semaine juridique* 29 juil 2011 n° 35, 880, p 1463.

4 « [L'expression « cuisine du droit »] avait été employée méchamment par le professeur Philippe Malaurie pour caractériser l'École de Droit au moment de sa création. Celui qui avait présidé il y a déjà longtemps le jury qui me reçut agrégé ne savait sans doute pas qu'il n'aurait pu rendre plus bel hommage à ce que nous étions plusieurs à imaginer. En effet, la cuisine ne ressemble pas à un monde gris et triste, elle est plutôt l'expression d'un art coloré, populaire et festif ; et ce sont dans des cuisines pleines de marmites bouillonnantes que l'on expérimente, tâtonne, touille, goûte, remue, mélange une multitude d'ingrédients avec pour objectif de créer les meilleurs plats possibles en vue de réjouir ses hôtes dans le suprême espoir d'atteindre les sommets de la grande cuisine ! » (*La cuisine du droit*, op. cit., p. 26-27, renvoyant à l'article de Ph. Malaurie, « La nouvelle École de droit de Sciences Po : l'École des cuisiniers du droit », *Droit et patrimoine*, n° 187, déc. 2009, Actualité).

5 *La cuisine du droit*, op. cit., p. 16.

refléter particulièrement la vision du monde à l'œuvre derrière tout projet universitaire. Toutefois, en concernant l'ensemble des disciplines, c'est *globalement* que l'augmentation des charges administratives rend de plus en plus difficile de combiner efficacement une véritable activité de recherche avec un enseignement de qualité, et c'est *globalement* que les universitaires ont à s'adapter à la mondialisation de la connaissance, au développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, à la mise en œuvre des réformes budgétaires, etc... Aussi, bien que les symptômes se révèlent différents d'une discipline à l'autre, il est en réalité fort probable que les maux soient identiques. Car, si les interrogations concernant la pratique professionnelle des enseignants-chercheurs en droit sont partiellement spécifiques à l'histoire de la discipline, elles rejoignent surtout, par bien des aspects, des interrogations beaucoup plus transversales sur le *sens* de l'enseignement supérieur : qui forme-t-on à l'Université ? De quelle manière le fait-on ? Cette formation est-elle suffisamment adaptée aux exigences du « monde professionnel » ? Est-elle suffisamment évolutive ? Comment le message passe-t-il auprès des étudiants ? Bref, que reste-t-il lorsque la porte de l'amphi se referme ? Autant de questions qui intéressent l'ensemble de la communauté éducative.

Pour les juristes, cette réflexion constitue donc l'occasion, de se tourner vers les autres disciplines universitaires, qu'ils rejettent trop souvent comme des « sciences annexes » hors des préoccupations du droit supposé fonctionner comme une sorte de système « auto-suffisant ». En effet, à l'heure où certains professeurs éminents affirment que « *les facultés de droit devront sortir des universités* »<sup>6</sup>, il me semble qu'il est plus que temps d'alerter du danger qui menace car la création d'« *écoles pratiques* » et un rapprochement avec le ministère de la justice, tels qu'ils sont défendus par une partie de la profession (certes minoritaire, mais pour combien de temps au vu du contexte ?), signifierait bien des choses quant à la formation désormais proposée à ceux qui feront le droit de demain et porterait du même coup une grave atteinte à l'unité universitaire. C'est pourquoi, à l'expérimentation personnelle, paraît désormais devoir s'adjoindre une réflexion plus collective qui, pour être efficace, devra être centrée sur ce qui fait l'essence de l'Université – et sa grandeur : l'intérêt des étudiants.

Ainsi, parler de l'enseignement du droit comme d'une « passion » ou d'un « sacerdoce », c'est tenter de placer le débat sur un autre plan : celui des sentiments, et celui du devoir. C'est chercher à changer de perspective, en renvoyant chacun(e) à ce qui l'a amené(e) à choisir ce métier. Et c'est tenter de fédérer en affirmant qu'une réflexion exclusivement mono-disciplinaire serait vouée à l'échec dès lors qu'il est question d'enseignement... tout simplement parce qu'elle n'a pas lieu d'être.

---

6 Croze H., « Pourquoi les facultés devront sortir des universités », *art. cit.*, p. 1463.

Pour examiner ce débat et chercher surtout à en tirer des enseignements, il semble donc nécessaire d'envisager tout d'abord ce qui fait la spécificité de l'enseignement du droit (I) pour mieux voir par la suite que d'autres éléments en font au contraire la banalité, et le réintégrer ainsi dans le cadre – plus large – de l'Université (II).

## I - La spécificité de l'enseignement du droit

Comment enseigner ? Que peut-on enseigner ? Que faut-il enseigner ? Ces questions ne sont pas nouvelles. Montaigne, notamment, s'y est longuement penché, plaidant pour le développement des consciences – et pas seulement des connaissances – et pour l'affermissement des âmes, en écrivant : « *Quelle manière, pour éveiller l'appétit envers leur leçon, à ces tendres âmes, et craintives, de les y guider d'une trogne effroyable, les mains armées de fouets ? Inique et pernicieuse forme. [...] il n'y a tel, que d'allécher l'appétit et l'affection, autrement on ne fait que des ânes chargés de livres* »<sup>7</sup>. Comme l'a souligné Pierre Bourdieu, il s'agit là d'« *une vieille interrogation que l'on trouvait déjà chez Platon : “Est-ce que l'excellence peut s'enseigner ?”* »<sup>8</sup>.

En droit, cette interrogation séculaire trouve une résonance particulière en prenant la forme d'une alternative exclusive, l'universitaire se trouvant en quelque sorte sommé de prendre position alors que deux camps s'opposent : les tenants de la théorie et ceux de la pratique. Cette spécificité se reflète notamment dans les écrits de Gaston Jèze, grand administrativiste de la III<sup>e</sup> République, père des Finances publiques – qu'il a contribué à autonomiser en tant que discipline en France en obtenant la première chaire de « *Finances publiques et de droit public* » en 1923 – et fervent défenseur d'une conception exigeante de la science juridique et d'un enseignement du droit fondé sur l'étude des problèmes juridiques : « *L'essentiel pour un juriste, est-il d'observer les faits économiques, sociaux, politiques, le milieu dans lequel naissent, se développent et s'appliquent les règles de conduite sociale dont l'ensemble constitue le droit d'un pays donné à un moment donné ? Ou bien est-ce d'étudier les textes qui formulent les règles existantes et d'en rechercher le sens précis ? Les Facultés ont-elles pour mission de former des jurisconsultes ou bien de préparer des avocats, des juges, des notaires, des hommes de loi, connaissant admirablement “leur Droit” et bien entraînés à faire leur “métier” de praticiens ? Sont-elles les foyers de recherches scientifiques*

---

7 Montaigne M. (de), *Les Essais*, Livre I, Chapitre XXV, *De l'institution des enfants*, Paris, La pochothèque, coll. Classiques modernes, 2001, p. 255 et 274.

8 L'évoquant plus particulièrement au sujet de l'enseignement de l'oral, il estimait d'ailleurs qu'il s'agit d'« *une question tout à fait centrale. Peut-on enseigner quelque chose ? Peut-on enseigner quelque chose qui ne s'apprend pas ? Peut-on enseigner ce avec quoi l'on enseigne, c'est-à-dire le langage ?* » (« Ce que parler veut dire », in *Questions de sociologie*, Paris, Éds. de Minuit, coll. Reprise, 2002, p. 96).

ou des écoles professionnelles ? À mon avis, l'hésitation n'est pas possible. Il faut faire de la science, et non de la préparation professionnelle. L'éducation scientifique est d'ailleurs la meilleure de toutes les préparations professionnelles. Le danger pratique pour celui qui ne connaît que les règles existantes, c'est que, à chaque changement de la législation ou de la jurisprudence, le plus gros de ses connaissances s'évanouisse. C'est l'éponge passée sur l'ardoise. Il n'y reste plus rien. C'est une instruction à refaire. (...) L'essentiel dans l'étude du Droit, c'est la recherche des conditions dans lesquelles se posent les problèmes juridiques. Voilà ce qui importe, beaucoup plus même que la solution qui prévaut momentanément à l'époque actuelle. »<sup>9</sup>

Sommée, comme les autres, de choisir mon camp, je subis pour ma part les tiraillements liés à mon parcours : spécialiste de théorie du droit, j'incline à privilégier l'étude des raisons d'être sur la seule étude de l'être, mais, officiant plus particulièrement en droit international des droits de l'homme, je sais également l'importance incomparable de *l'effectivité* du droit, et mesure qu'il y a aussi loin de la déclaration d'intention à la mise en œuvre juridique que de la coupe aux lèvres... Si l'on ajoute à cela mon recrutement à Amiens sur un poste de Finances publiques, on comprendra que les tensions entre théorie et pratique sont au cœur de ma réflexion quotidienne. Dès lors, comme Karl Kraus qui, « [e]ntre deux maux, [s]e refus[ait] à choisir le moindre », c'est en refusant de sacrifier soit la théorie soit la pratique que j'examinerai les enjeux du débat contemporain, en faisant mienne la posture adoptée par Bachelard dans *Le nouvel esprit scientifique* : « Quel que soit le point de départ de l'activité scientifique, cette activité ne peut pleinement convaincre qu'en quittant le domaine de base : si elle expérimente, il faut raisonner ; si elle raisonne, il faut expérimenter »<sup>10</sup>.

Appliquée à l'enseignement du droit, cette posture devrait amener – fort logiquement – à apprendre aux étudiants à la fois à *expérimenter* et à *raisonner*. Or, sans doute est-ce dans la mise en œuvre que les problèmes se nouent, les théoriciens reprochant aux praticiens de ne pas adosser leur maîtrise technique à une réflexion conceptuelle et les praticiens reprochant en retour aux théoriciens leur incapacité à quitter le ciel des idées pour la terre ferme des prétoires et des administrations. À cette prise de conscience devrait alors correspondre la nécessité de transmettre non seulement des connaissances mais aussi une éthique, ce qui amène certainement à privilégier la théorie, qui constitue une sorte de va-et-vient constant entre le droit en vigueur et sa mise en perspective<sup>11</sup>.

---

9 Fondateur de la prestigieuse *Bibliothèque internationale de droit public*, il a également été Directeur de la *Revue de Droit public* pendant un demi-siècle. Ici, *Préface* à ses *Principes généraux du droit administratif*, Paris, 2<sup>e</sup> éd., 1914, réédition Dalloz, 2005, p. I-II.

10 Bachelard G., *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, coll. Quadrige-Grands textes, 7<sup>e</sup> d., 2006, p. 7.

11 « Déclarer la doctrine superflue, disait Royer-Collard, c'est avoir l'outrecuidance de dire : l'on n'a pas besoin de savoir ce qu'on dit quand on parle, ce que l'on fait quand on agit » (Jèze G., *Cours élémentaire de science des*

Toutefois, il importe de souligner que, s'écartant des faits, c'est-à-dire du droit positif, une doctrine juridique perdrait sa valeur scientifique en devenant une opinion subjective, déconnectée du réel<sup>12</sup>. Ainsi, si c'est par le recul critique qu'elle autorise que la théorie peut permettre une meilleure compréhension du droit, seule une réflexion fondée sur une approche empirique paraît cependant adaptée à l'enseignement d'une discipline qui forme bien davantage de praticiens que de théoriciens... Toujours en mouvement, dans la mesure où il reflète les évolutions de la société dont il est le fruit, le droit s'appréhende sur le mode de la raison pratique et ne saurait donc s'envisager indépendamment de l'idée de son effectuation. En ce sens, des enseignements pratiques se révèlent tout aussi nécessaires que les enseignements théoriques, en vue de former les étudiants aux chinoiserie procédurales et aux sophistications institutionnelles<sup>13</sup>.

Certes, le statut du juriste présente des spécificités, parce qu'en tant que processus de régulation sociale par excellence le droit constitue un instrument dont la maîtrise peut conférer un pouvoir à qui sait le manier. Cet aspect apparaît avec évidence à travers le rôle tenu par les légistes dans la construction de l'État moderne et la manière décisive dont ils ont contribué à asseoir le pouvoir royal grâce au développement des adages et à la théorie de l'impôt. S'il n'est bien sûr plus le seul dans ce cas depuis quelques siècles, le juriste continue ainsi à assumer une fonction sociale d'un genre un peu particulier. Celui – ou celle – qui enseigne le droit devrait donc certainement attirer l'attention de ses étudiants sur la contribution susceptible d'être la leur à l'élaboration d'un projet de société. Ce qui implique de dispenser des cours de méthodologie mais aussi de les faire travailler à des études de cas, notamment par l'organisation de procès fictifs, afin d'en faire des juristes aguerris aux subtilités de l'argumentation juridique, aptes à en maîtriser le langage – et ainsi la puissance.

En définitive, il semble que le problème tient donc essentiellement au fait que, trop souvent, les enseignants-chercheurs en droit n'optent plus réellement ni pour la théorie ni pour la pratique, et se contentent de décrire les législations, les institutions et les réformes en cours. Or, tant que nous laisserons croire aux étudiants que le droit *s'apprend*, nous aurons à faire face au même problème. Car avant tout il se *comprend*, il s'analyse, il se *vit*. D'où une primauté reconnue à l'étude du droit vivant, du droit « positif », c'est à-dire celui *qui s'applique*<sup>14</sup>, car la connaissance des règles

---

*finances et de législation financière française*, Paris, Giard, 1931, p. 24).

12 Cet aspect faisait écrire à Jèze que « [l]a parfaite conformité aux faits est le critérium des théories » (« Préface » précitée, p. IX-X. On retrouve ces propos dans l'article « De l'utilité pratique des études théoriques de jurisprudence », *RDP*, 1914, p. 313).

13 D'où l'intérêt de voir dispenser certains cours par des praticiens, dont l'expérience de terrain peut constituer un atout précieux pour les étudiants et qui contribuent à la richesse de l'enseignement supérieur, à la condition d'accepter que leur investissement dans la vie universitaire ne saurait être celui d'un enseignant-chercheur « à plein temps »...

14 Comme l'écrivait Charles Eisenmann : « *Le droit positif [...] apporte au juriste toute une série de réglementations,*



juridiques en vigueur ne fait sens qu'à la condition de pouvoir les comprendre – et de pouvoir expliquer comment le droit « en est arrivé là », pour se donner ainsi une chance de saisir ses évolutions à venir. En cela, le droit a alors besoin du secours de l'histoire, de la philosophie, de l'économie, de la science politique, de la sociologie, de l'anthropologie, et de bien d'autres..., sans lesquelles il pourrait rapidement se trouver coupé des réalités. Or, cette ouverture nécessaire à d'autres disciplines signifie également autre chose, à savoir que, si Christophe Jamin a bien identifié les symptômes<sup>15</sup>, et si l'enseignement du droit connaît effectivement une crise en France, il ne saurait en aucun cas être l'unique discipline concernée. Thomas Kühn a montré, dans son ouvrage sur *la structure des révolutions scientifiques*, comment une crise peut affecter une discipline dès lors que l'un de ses paradigmes dominants se trouve remis en cause par une partie de la communauté des chercheurs<sup>16</sup>. Toutefois, la question de l'enseignement dépasse, par son étendue et son caractère transversal, le cadre forcément étroit d'une réflexion monodisciplinaire et mérite, à ce titre, d'être réintégrée dans un cadre plus large.

## II - La banalité de l'enseignement du droit

Les anthropologues – et les psychiatres – le savent bien, à se prendre pour le centre du monde, on se prive de la possibilité de comprendre les autres. Or, le droit a trop longtemps considéré les autres sciences sociales comme des disciplines annexes, accessoires. Aussi est-il plus que temps que ceux qui l'enseignent lui fassent réintégrer le giron plus vaste de l'Université au lieu de menacer de la quitter ! Car, parlant d'enseignement supérieur, les difficultés rencontrées tiennent avant tout aux moyens attribués (qui ne sauraient être l'objet d'une aussi brève intervention) et au public concerné<sup>17</sup>, à son âge (et au fait que l'on s'y adresse à des adultes), à son hétérogénéité, parfois à ses difficultés sociales<sup>18</sup>, souvent à sa perte de repères. Ainsi, les questions auxquelles sont confrontés

---

*de systèmes d'organisation politique ou gouvernementale divers ; il les lui offre pour ainsi dire "en vrac" tous ensemble comme à "l'état brut" : et c'est à lui juriste [...] qu'il appartient et incombe de mettre l'ordre intelligible, l'ordre de la connaissance dans cette masse de matériaux, de constituer un système » (« Quelques problèmes de méthodologie des définitions et des classifications en science juridique » (1966), rééd. in *Écrits de théorie du droit, de droit constitutionnel et d'idées politiques*, Paris, Éditions Panthéon-Assas, préface de Ch. Leben, 2002, p. 298).*

15 « C'est parce que l'enseignement est en crise qu'il y a une interrogation critique sur ce que c'est qu'enseigner. En temps normal, dans les phases qu'on peut appeler organiques, l'enseignement ne s'interroge pas sur lui-même. Une des propriétés d'un enseignement qui fonctionne trop bien – ou trop mal – c'est d'être sûr de lui, d'avoir cette espèce d'assurance (ce n'est pas un hasard si l'on parle d'"assurance" à propos du langage) qui résulte de la certitude d'être non seulement écouté, mais entendu, certitude qui est le propre de tout langage d'autorité ou autorisé » (*La cuisine du droit*, op. cit., p. 96).

16 Kühn T., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, coll. Champs, 1999, 284 p.

17 Encore faudrait-il interroger à ce sujet des collègues qui enseignent dans le secondaire car sans doute parviendrions-nous à la conclusion que les traits communs l'emportent largement sur les traits distinctifs.

18 Malheureusement, la lecture de l'opuscule *De la misère en milieu étudiant* a encore de beaux jours devant elle... (*De la misère en milieu étudiant considérée sous ses aspects économique, politique, psychologique, sexuel et notamment intellectuel et de quelques moyens pour y remédier*, 1<sup>re</sup> éd., AFGES, nov. 1966).

les professeurs de droit semblent essentiellement les mêmes que dans les autres disciplines. Elles tiennent à ce qui fait d'un enseignant un *bon* enseignant : l'étendue des connaissances, bien sûr, mais aussi la volonté d'intéresser et de faire découvrir et, surtout, la capacité à écouter.

Alors, LRU (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, du 10 août 2007), « autonomie des universités », « université solidaire », « gouvernance des établissements », coupes budgétaires délirantes, mais aussi nouvelles technologies, « campus d'@venir », TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), FUN (France Université Numérique) et MOOCs (*Massive Open Online Courses*), en définitive, peu importe. Les enseignants-chercheurs s'adapteront, ainsi qu'il est de l'essence de leur fonction, et traverseront les tempêtes pourvu qu'ils tiennent le cap. Et, ici, la métaphore culinaire des juristes peut peut-être s'avérer utile...finalement. Comme l'enseignement supérieur, en effet, la cuisine tend à la réalisation de plusieurs objectifs : être nourrissante (pour lutter contre les famines), être saine (pour empêcher les carences, les maladies, les empoisonnements) et être – si possible – délicieuse (pour le plaisir). Or, de son côté, l'Université doit nourrir la réflexion (pour faire reculer l'ignorance), elle doit universaliser l'accès à la connaissance (pour former des professionnels compétents, aptes à éviter les erreurs dans leur pratique à venir) et elle doit donner le goût de la découverte et initier au plaisir de la réflexion (devenant ainsi « gastronomique », et se faisant, pour cela, tour à tour, cuisine fusion, moléculaire ou de terroir).

Il faut savoir tenir compte du passé pour pouvoir se tourner vers l'avenir. Être enseignant-chercheur, c'est apporter quelque chose au monde. C'est faire sien l'idéal des Lumières, qui se proposaient de lutter contre l'obscurantisme en avivant la flamme de la connaissance. C'est se souvenir que cet idéal va de pair avec le culte de la raison et avec l'idée qu'un peuple libre doit s'éduquer pour pouvoir rester libre. Derrière cet idéal, dans l'enseignement des sciences humaines et sociales, il y a certainement le destin politique d'un pays. Mais, dans l'enseignement de *toutes* les sciences, y compris celles que l'on dit « dures », il doit y avoir avant tout, l'idée d'égalité – particulièrement en France, en tant qu'héritage révolutionnaire.

Charge donc aux enseignants-chercheurs de tenir leur rôle de passeurs pour incarner la fonction qui est la leur. Aussi, je conclurai avec Bachelard que « *[c]'est donc bien à la croisée des chemins que doit se placer l'épistémologue, entre le réalisme et le rationalisme. C'est là qu'il peut saisir [...] le double mouvement par lequel la science simplifie le réel et complique la raison. Le trajet est alors*

*écourté qui va de la réalité expliquée à la pensée appliquée. C'est dans ce court trajet qu'on doit développer toute la pédagogie de la preuve, pédagogie qui est [...] la seule psychologie possible de l'esprit scientifique »<sup>19</sup>.*

---

19 Bachelard G., *op. cit.*, p. 14.









COLLOQUE INTERDISCIPLINAIRE  
QUEL(S) AVENIR(S) POUR LE MÉTIER  
D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR ?  
[www.univ-reims.fr/colloque\\_duharcourt](http://www.univ-reims.fr/colloque_duharcourt)