Une pédagogie universitaire en mouvement
Moyen Age - XXe siècle

par Christian Verrier (2000)

La pédagogie universitaire possède des spécificités, que l'on peut repérer historiquement, cette historicité même montrant que cette pédagogie existe bel et bien et ne saurait systématiquement être confondue avec d'autres niveaux d'enseignement, dont elle se distingue par des traits particuliers. Cependant, la pédagogie universitaire ne peut se ramener trop hâtivement à un style traditionnel, immuable, définitivement fondé. Les siècles qui se sont succédé depuis la naissance des premières universités l'ont vue se modifier à de nombreuses reprises, ce qui rend vaine toute recherche voulant y trouver une unité, et caduque l'idée qu'elle serait de tout temps égale à elle-même. Un regard attentif montre de fréquentes remises en question survenant à la suite de crises généralement profondes, dont les causes ne se situent pas uniquement dans la relation pédagogique elle-même, mais aussi dans des évolutions intellectuelles beaucoup plus larges, dont la mesure ne fut pas prise à temps. Ce texte veut démentir l'idée superficielle d'une pédagogie universitaire qui serait demeurée globalement calquée, depuis son origine ou depuis des périodes plus récentes, sur un modèle invariable qui ne serait jamais remis en question. Pour montrer qu'il n'en est rien, il est besoin de remonter jusqu'aux origines des universités durant Moyen Age, mais aussi, par exemple, de revisiter leur « refondation » à la fin du XIXe siècle. Périodiquement, au cours de cette longue histoire, différentes circonstances leur permettront de modifier leurs structures, le contenu des enseignements qu'elles délivrent, les méthodes pédagogiques qu'elles utilisent.

Les tentatives d'innovations sur ce dernier terrain s'inscrivent dans une histoire qui est toujours parvenue au final à s'adapter aux nécessités du temps, avec plus ou moins de bonheur et de réussite, avec parfois des retards considérables, inquiétants et dangereux. Il faut d'ailleurs pointer que lorsque l'université ne le fit pas à temps, lorsque d'autres structures enseignantes surent le faire plus rapidement qu'elle, son prestige, son influence sur le monde culturel allèrent s'affaiblissant, jusqu'au point où il lui arriva de n'être plus qu'une addition de lieux de simple collation de grades, aspect de son activité révélant au XVIIIe siècle une absence d'élan intellectuel d'envergure. A chaque fois que l'université laisse pendante la question de l'innovation intellectuelle et pédagogique, ce sont systématiquement d'autres institutions qui viennent l'éclipser, et on remarque ce mouvement depuis la création des premiers collèges importants dès le XVe siècle jusqu'à l'ouverture des académies et autres cercles intellectuels concurrents à partir du XVIIe siècle, point de départ de notre système d'enseignement supérieur « à deux vitesses » (grandes écoles et universités).

L'innovation pédagogique (parfois, plus radicalement, le changement), même si elle s'est souvent montrée difficile et largement insuffisante, fait bien partie de l'histoire de l'université, de son évolution huit fois centenaire. Le geste innovateur, en dépit de périodes de stagnation aisément repérables, et s'il fut souvent engagé sous la contrainte des faits, se situe néanmoins dans la tradition universitaire. Généralement, les moments d'immobilisme provoquent à terme (à l'échelle d'un siècle quelquefois) des exaspérations faisant évoluer l'ensemble de l'institution, et ce n'est pas l'histoire des universités contemporaines depuis trente ans qui peut nous démentir sur ce point, universités qui sont bien nées d'un besoin profond de transformation d'un

modèle universitaire ne correspondant plus à une société qui avait profondément changé, et à laquelle des projets ministériels vieux de 70 ans ne pouvaient plus répondre. Il en fut caricaturalement de même durant la période révolutionnaire, où devant des universités sclérosées, repliées sur elles-mêmes en des dogmes désuets, les conventionnels se résolurent à les abolir. Et il leur fallut environ un siècle pour resurgir selon un modèle rénové, qui à son tour devait peu à peu marquer le pas.
Ces regards sur l'histoire de l'université veulent donc tenter de rendre compte, même de façon lacunaire, de quelques ð unes des progressions de la pédagogie de l'enseignement supérieur cours des siècles ð davantage du point de vue du « contenant » que du « contenu » pédagogique, bien que nous n'ignorions pas que souvent l'un vient éclairer l'autre ð , en un survol délivrant une vision d'ensemble depuis la période médiévale jusqu'à nos jours. Il ne s'agit pas d'un panorama se voulant exhaustif de l'histoire de l'université en général (histoire où se mêlent le culturel, l'économique, le politique, le religieux, etc., de nombreux écrits ont déjà brillamment réalisé ce travail), mais plutôt d'un regard jeté sur des avancées pédagogiques remarquables, afin de poser quelques repères.

1) Débuts des corporations universitaires

En préalable à tout rappel historique précis, il est nécessaire de souligner que les universités n'ont jamais représenté l'ensemble d'un enseignement supérieur ð facilement identifiable aujourd'hui par sa séparation des autres cycles scolaires ð qui s'est au fil des siècles réparti entre diverses institutions, qui pouvaient être parallèles aux universités, mais qui pouvaient être également pour elles des concurrents sérieux à l'excellence dans le savoir, à son défrichage, à sa transmission. D'autre part, il est bon de rappeler que les universités françaises ont longtemps été très différentes de ce qu'elles sont devenues aujourd'hui, principalement depuis les lois d'orientation de la fin des années 1960. Les divers « moments » de l'université française renvoient à des réalités fort différentes, où il est parfois difficile de retrouver une unité.
Il faut aussi noter que la pédagogie universitaire n'a pas toujours concerné des adultes, ou tout au moins de jeunes adultes (longtemps tous masculins). Ainsi durant la période médiévale cette pédagogie eut affaire à des adolescents, voire des enfants, comme nous en informe J. Le Goff quand il précise que les enseignements primaires et secondaires se donnaient également très souvent dans les universités (Le Goff, 1985, p. 85)[1] [2]. Ce qui n'est évidemment plus le cas aujourd'hui, où l'enseignement universitaire se range totalement dans le « supérieur » et ne concerne que des adultes ou de post-adolescents.
Rappelons aussi, comme nous y invite Jacques Verger (1986, p. 21), qu'avant la fondation des universités, l'enseignement supérieur au XIIe siècle est une rareté. Juste une douzaine à peine d'écoles cathédrales pouvaient revendiquer un tel enseignement. En ajoutant à ces nombreuses circonstances intellectuelles le phénomène du développement des villes et des corporations (Le Goff, 1985, p. 9) on

[1] Les notes renvoient aux ouvrages de la bibliographie en fin d'article.
[2] Dans son cours de 1904ð 1905 sur l'*Histoire de l'enseignement en France,* E. Durkheim note qu'à l'Université de Paris au Moyen Age, la Faculté des Arts comptait « *des écoliers très jeunes, de véritables enfants qui ne pouvaient être abandonnés à eux-mêmes. (é) L'âge ordinaire, en effet, était de treize ans seulement. Encore devait-on assez souvent y entrer plus tôt ; car il était permis de passer le baccalauréat dès quatorze ans* » (Durkheim, 1938, pp. 117-119).

peut considérer qu'aux XIIe et XIIIe siècles existent des conditions d'importance pour que les premières universités prennent place dans le paysage scolaire.
Si quelques écoles délivrant ce qui correspondrait dans l'esprit de l'époque à un enseignement supérieur existaient avant l'apparition des universités, certains historiens font remarquer qu'elles ne fonctionnaient pas toujours d'une façon absolument satisfaisante, et il semblait ressortir des critiques qui leur étaient adressées que leur geste pédagogique et enseignant devait se « rationaliser ».
Un autre point important était que les étudiants se faisaient de plus en plus nombreux, aussi ces écoles rencontraient de nombreuses difficultés pour maîtriser ce flux, surtout dans la mesure où l'existence de certaines d'entre elles était souvent éphémère. D'autre part encore, le nombre des maîtres allait augmentant, et un effet de rivalité se faisait jour ici et là de plus en plus fréquemment. Ces maîtres avaient acquis l'habitude, semble-t-il, de passer brusquement d'une discipline à une autre, sans entrevoir totalement peut-être les risques qu'il y avait à devenir soudainement théologien la où on enseignait le droit. Une crise pédagogique et structurelle allait grandissant, et le besoin de se prémunir contre ses effets fâcheux se faisait jour. D'où sans doute la découverte pour ces maîtres de l'utilité de s'associer, en partie pour tenter de limiter la multiplication des écoles privées, mais aussi pour poser de nouvelles règles d'études mieux cadrées à partir d'une réorganisation des différentes disciplines entre elles, sans oublier l'établissement d'une sorte de jurisprudence sur les textes incontournables et les textes « indésirables », ni omettre la volonté de créer une cohérence entre les diplômes et les examens.
Ce sont certainement ces raisons qui font se regrouper plus efficacement maîtres et étudiants au sein des premières universités, dont seront rapidement écrits les règlements et statuts leur donnant le poids institutionnel qui devait être le leur (Charle et Verger, 1994, pp. 13-15). Et de fait, que ce soit à Bologne, à Oxford aussi bien qu'à Paris, la plupart des premières structures universitaires naissent « *par transformation progressive des plus grosses écoles de la fin du XIIe siècle en universités reconnues par les autorités* » (Beaune, 1999, p. 94).
Il faut donc relever, contre notre réalité actuelle, que les premières universités, au tournant des XIIe et XIIIe siècles, ont été généralement des associations[1] regroupant principalement les étudiants, et il est possible qu'ici et là les maîtres en aient été tenus à distance. En cela, cette naissance des universités est tout à fait le reflet de la puissance de l'élan associatif commun à toute la société du XIIIe siècle. Pour ce qui est relatif au devenir de l'université parisienne, ces associations vont prendre de l'ampleur, jusqu'au point où les maîtres et les enseignants de diverses écoles vont réaliser qu'ils possèdent une spécificité toute particulière les différenciant des multiples corporations de métiers, et sans doute cela a-t-il contribué à l'émergence d'une sorte de sentiment de solidarité. Si celle-ci est certainement constitutive de « l'Université des maîtres et des étudiants de Paris », il n'empêche que chaque université naissante en ce XIIIe siècle, dès sa création, possède des caractéristiques tout à fait particulières, grandement dépendantes de la nature des associations qui la génèrent. Ainsi, par exemple, l'université de Bologne, en ses débuts, aura des enseignants qui seront recrutés par des groupements d'étudiants, alors que celle de Paris n'alla pas si loin et fut dès sa fondation dominée par l'autorité des maîtres qui y

[1] A la suite de nombreux autres historiens, A. Renaut rappelle que « *dans son emploi courant le terme d'*universitas *indiquait que l'on considérait les membres d'un groupe en tant que constituant un ensemble ou un corps collectif par opposition au fait de les considérer* singuli ut singuli *seul à seul* (é). *C'est en ce sens qu'il y eut aussi, à partir du XIIIe siècle la corporation des maîtres et des écoliers de Paris, c'est-à-dire l'«Université de Paris»* » (Renaut, 1995, p. 57).

enseignaient[1]. Par ailleurs, l'université de Paris étant un regroupement de différentes écoles, certainement était-on proche de ce qui ressemblerait à une confrérie, à une tentative de s'organiser pour assurer une défense et respecter un esprit mutualiste. Participer à ce regroupement signifiait pour les maîtres et les étudiants de pouvoir bénéficier de quelques avantages rares ailleurs, comme l'assistance en cas de maladie, voire de décès[2]. Il s'agissait aussi de se prémunir contre l'hostilité éventuelle des populations alentour et celle des autorités locales plus largement. D'une manière générale, cela procurait de meilleures conditions de vie pour chacun, et c'était sans doute là autant d'impératifs indispensables pour que l'étude et l'enseignement envisagés puissent se dérouler normalement[3] (Verger, 1986, pp. 29-31).

Les facultés, l'année universitaire, maîtres et étudiants

Une université au Moyen Age est normalement composée de quatre facultés : la Faculté des Arts (d'un caractère préparatoire, on y enseigne les disciplines du *trivium* ***ð*** grammaire, rhétorique, dialectique ð et du *quadrivium* ***ð*** arithmétique, musique, géométrie, astronomie)[4],et trois facultés supérieures de Théologie, de Droit et de Médecine. L'université de Paris ne dispose pas d'un unique bâtiment et les locaux de la Faculté des Arts (en réalité fédération des écoles d'arts) sont des maisons situées pour la plupart sur la rive gauche, appartenant soit à la faculté, soit aux maîtres eux-mêmes, à moins qu'elles ne soient louées. Pour Paris, on compte 120 écoles d'arts rassemblant de 15 à 20 étudiants chacune. Concrètement, les universités ne regroupent pas toutes l'ensemble des facultés, et souvent l'organisation est moins rigoureuse que les statuts le laissent supposer. De plus, des rivalités existent entre facultés, et la Faculté des Arts (bien que disposant généralement de beaucoup plus d'étudiants et dispensant les savoirs académiques élémentaires) ne parvient pas toujours à s'imposer face au prestige de ses consî urs. Si à Paris la Faculté des Arts forme les futurs étudiants de la Faculté de Théologie, il n'empêche que celle-ci conserve son aura, et a les moyens de le faire savoir (Beaune, 1999, p. 99).

---

[1] Ce que confirme C. Beaune : «*Paris est une université où les maîtres fédèrent toutes leurs écoles et négocient avec le pouvoir. Les écoliers les ont rejoints plus tard. Très nombreux mais très jeunes ils ne font pas le poids et le pouvoir dans les assemblées universitaires leur échappe. Seuls les professeurs fournissent les doyens et les recteurs »* (Beaune, 1999, p. 98).

[2] Par les statuts de 1215, l'université de Paris est reconnue comme un regroupement de maîtres et d'étudiants ayant chacun ses droits et devoirs, et l'accent est placé sur l'entraide mutuelle (Beaune, 1999, p. 95).

[3] Les existences s'en trouvaient évidemment rapprochées : « *Les étudiants louaient un local en commun et formaient une sorte de communauté très souvent avec leurs maîtres, mangeant à la même table qu'eux et vivant de la même vie (****é*** *). Vincent de Beauvais nous montre saint Edme soignant un de ses élèves malade, et emmenant avec lui, tous les jours, ses auditeurs (****é*** *) à la rue du Fouarre pour y entendre sa leçon. Ce qui facilitait cette intimité, c'est qu'il n'****y*** *avait pas une grande différence d'****â****ge entre les maîtres et les étudiants. Aussi voit-on les premiers se mêler aux jeux des seconds et participer aux mêmes scandales »* (Durkheim, 1999, p. 126).

[4] *Trivium et quadrivium* sont composés des sept arts libéraux correspondant à sept disciplines, division remontant dans l'Antiquité à Quintillien (1er siècle), et que l'on retrouve au VIe siècle chez Matianus Capella. La philosophie y prenait la forme de la dialectique, centrée sur l'argumentation ; la musique se rattachait « *aux « Muses » et impliquait une dimension d'****â****grément* » (Renaut, 1995, p. 51). Plus précisément, selon Durkheim, par musique il faut comprendre « *non pas la pratique, l'****â****rt du chant, mais une sorte de métaphysique de la musique. Il s'****a****gissait d'****â****enseigner les rapports de la musique avec l'****â****rithmétique, l'****â****harmonie des astres et les lois de l'****â****coustique »* (Durkheim, *Idem*).

L'année universitaire est divisée en deux périodes. Du mois d'août chez les Artiens (du mois de septembre pour les facultés supérieures) jusqu'à la fin juin, a lieu un enseignement intensif dit « Grand ordinaire » qui se voit interrompu par des examens en septembre et Carême. Un « Petit ordinaire », répétitions faites par des bacheliers remplaçant l'enseignement magistral, a lieu de mi-septembre à mi-octobre. Mais cette année universitaire est aussi interrompue par 80 jours de fête, par les jours de procession et d'obsèques des maîtres, ainsi que par une centaine de jours consacrés à des enseignements non obligatoires. Ce qui laisse environ 150 jours d'enseignement universitaire proprement dit, dont la matinée est réservée aux enseignements des maîtres (dits « ordinaires ») d'une durée de deux ou trois heures, l'après-midi voyant se dérouler des répétitions et exercices assurés par les bacheliers (enseignements dits « extraordinaires ») (Beaune, 1999, p. 112).
Chaque étudiant arrivant dans une ville universitaire doit s'inscrire auprès d'un maître qu'il a choisi, qui l'immatricule. Il n'y a pas d'examen d'entrée, le maître décide si l'étudiant a ou non le niveau minimal requis[1]. Le nouveau venu s'engage à suivre l'enseignement de son maître et celui-ci est responsable de ses étudiants, tant moralement que juridiquement, et il en loge parfois quelques-uns. Demeurant en ces débuts de l'université très autonomes à l'intérieur de leurs écoles, les maîtres ont généralement trois bacheliers et un licencié nouveaux par an (Beaune, 1999, p. 99 ; Roux, 1992, p. 100).

Le cursus, les examens

Le système des examens et des grades vient rythmer la vie de l'étudiant, chacune des étapes de ses études est marquée par un nouveau titre à acquérir, auquel correspondent les leçons suivies. Cette époque du XIIIe siècle voit s'organiser des procédures nouvelles, et elle promeut des termes qui, Durkheim le remarquait déjà sans difficultés en son temps (1999, p. 147) continuent de marquer nos cursus actuels (baccalauréat, licence, maîtrise, doctorat). Le système des examens tel qu'il se met alors en place est étroitement dépendant de la logique de corporation, regroupement fermé dont l'étudiant ne peut devenir membre qu'en remplissant certaines conditions précises et prédéterminées. La corporation universitaire ne diffère aucunement des autres corporations du Moyen Age, on ne peut y entrer qu'après avoir reçu une série d'initiations, et l'idée de tels grades et examens ne pouvait naître « *qu'à partir du moment où les maîtres, au lieu d'enseigner séparément, formèrent une corporation ayant le sentiment d'elle-même et soumise à des règles communes* » (Durkheim, 1999, p. 151).
Durant ses années d'études, l'étudiant est tout d'abord un simple élève, puis, devenant candidat à la maîtrise tout en continuant à suivre les leçons du maître, il commencera à enseigner lui-même. Plus précisément, après être entré à la Faculté des Arts vers 14 ans, il atteint normalement après trois ou quatre ans d'études le niveau du baccalauréat ès arts. Lorsque le temps en est venu, le maître lui fait passer au moment de Noël un premier examen (la *responsio*) permettant de vérifier les connaissances acquises. Si le bilan est satisfaisant, il passe au début du Carême

[1] Le débat n'est pas tranché de connaître le niveau d'entrée des étudiants à la Faculté des Arts. Ils devaient connaître l'écriture et la lecture, qu'ils avaient apprises soit avec un précepteur, soit dans des petites écoles, mais on n'en sait guère plus. Sans doute le futur étudiant devait-il aussi connaître au moins des rudiments de latin, les enseignements étant donnés dans cette langue.

qui suit un nouvel examen (la *determinatio*) devant un jury, et il doit quelques jours plus tard soutenir une dispute publique à lôissue de laquelle il obtient le baccalauréat. Cette *déterminatio* (*déterminance*, du mot *determinare* : poser des thèses), étape importante dans le parcours de lõétudiant, signifie son aptitude à sôengager dans une nouvelle phase académique, et une cérémonie, lõ*inceptio,* vient marquer lõévénement. Toujours à la Faculté des Arts, notre bachelier suit ensuite de un à trois ans dõétudes pour obtenir la licence. A Paris, lôexamen[1] de licence (ayant lieu au printemps) se déroule devant un jury composé de maîtres et dôun représentant du chancelier de Notre-Dame (ou du chancelier lui-même). Six mois après cet examen (Durkheim, 1999, p. 149), le détenteur de la licence effectue une nouvelle *inceptio* de maîtrise (*inceptio* supérieure à celle du baccalauréat), qui prend la forme dôune leçon inaugurale devant le chancelier et un jury de six maîtres. Par cette leçon inaugurale, lõétudiant devient potentiellement maître ès arts à son tour, cette cérémonie rituelle (plutôt quôexamen véritable, celui-ci ayant eu lieu en passant la licence) constituant le premier acte solennel et professionnel du futur membre de la corporation des maîtres. Le grade de maîtrise (appelée doctorat dans certaines facultés) constitue le but idéalisé de lõétudiant, qui a maintenant environ vingt ans, et ses études à la faculté des Arts ont duré en moyenne de quatre à six ans (Durkheim, 1999, p. 148-149 ; Beaune, 1999, p. 100). Mais pour ceux renonçant à devenir immédiatement maîtres à la Faculté des Arts, la maîtrise ouvre lôaccès aux facultés supérieures délivrant chacune des diplômes de bachelier, licencié et docteur. Dans la plus prestigieuse de ces facultés, celle de Théologie, les étudiants ï obligatoirement maîtres ès arts ï sont bien sûr nettement plus âgés que ceux de la Faculté des Arts, ils ont en moyenne entre 20 et 35 ans (Verger, 1986, p. 93). Le maître ès arts voulant devenir bachelier en théologie doit suivre un enseignement beaucoup plus long : sept ans dôaudition de cours sont nécessaires, après quoi il devient sententiaire pendant une année, qui est suivie de quatre ans durant lesquels il participe en tant que bachelier à des disputes et collations. Son maître le présente ensuite au chancelier (toujours lui-même maître en théologie) pour lôexamen de licence-maîtrise, une commission ayant préalablement examiné les capacités du candidat, sa moralité et le respect de la durée prévue des études. A lôissue de ce très long parcours dans cette faculté supérieure[2] (Thomas dôAquin le terminera à 32 ans, Gerson à 39 ans), la cérémonie dôexamen et dôintronisation (*inceptio* là aussi) parmi les docteurs dure deux jours. Le premier jour, après que son maître ait fait son éloge, lõétudiant soutient une première dispute devant jury, puis reçoit les insignes de docteur (bonnet, anneau dôor, livre ouvert). Le second jour, soutenance dôune nouvelle dispute en présence de nouveaux maîtres, suivie le soir dôune *déterminatio* publique. Enfin arrivent des

---

[1] Interrogé oralement sur divers textes, lõétudiant doit donner lôassurance et jurer quôil a bien étudié les livres inscrits au programme, quôil a assisté aux disputes prévues. De son côté, le maître le présente au jury, et garantit sa bonne conduite. Durkheim cite Robert de Sorbon, qui compare « *lôexamen de la Faculté des arts au Jugement dernier, et va jusqu'à dire que les juges universitaires sont beaucoup plus sévères que le juge du ciel* ». Cependant, les étudiants candidats échouent rarement, et on serait tenté de penser que lôexamen nõétait quôune formalité. En fait, dôaprès le même Durkheim (1999, p. 152), nõétaient présentés aux examens que les étudiants dont le maître était sûr, et sans doute les plus faibles en étaient-ils écartés. Ce qui explique que la moitié tout au plus des étudiants immatriculés passait le baccalauréat, et quôune moitié seulement des bacheliers obtenait finalement la maîtrise.

[2] Les études dans les facultés supérieures de Droit et de Médecine se déroulaient vraisemblablement entre 20 et 25 ans (six ans dõétudes après la maîtrise ès arts pour obtenir le doctorat à la Faculté de Médecine) (Le Goff, 1985, p. 85).

festivités souvent très coûteuses, et un banquet est offert à tous les nouveaux collègues[1] (Beaune, 1999, p. 100-101).

II) La pédagogie universitaire au Moyen Age

Parallèlement à ce cursus, qu'en était-il de la pédagogie et des méthodes d'enseignement dans ces universités, dans les premiers temps de leur existence ? En fait, nous y rencontrons principalement des pratiques en grande partie inspirées des écoles des siècles précédents : la « lecture » tout d'abord, les « questions » et « disputes » ensuite. Ces deux exercices vont être très souvent pratiqués, et divers statuts universitaires, tant au XIIIe qu'au XIVe siècle en préciseront les modalités, qui peuvent être parfois légèrement différentes d'une université à l'autre, sans que leur structure générale en soit bouleversée.

La lecture (lectio)

Selon une vieille coutume, les étudiants, jusqu'au milieu du XIVe siècle, continuent à apprendre communément par l'oral. L'écriture n'étant toujours pas le support privilégié de l'apprentissage, ils ne devaient pas prendre de notes (bien qu'ils aient eu généralement à leur disposition une tablette et du parchemin). Le maître ne doit normalement pas lire un cours écrit et les étudiants doivent mémoriser, mais Jacques Verger pense que la tentation de dicter les cours fut souvent présente, étant donné que les statuts l'interdisent à plusieurs reprises[2]. Et il est certain que cette tentation de dicter se voyait alimentée par le fait que nombreux étaient les étudiants à ne pas

---

[1] Jacques Le Goff précise que ces festivités étaient prescrites (et limitées dans leurs débordements possibles) par les statuts universitaires : « *Les examens étaient en effet assortis de cadeaux, de réjouissances et banquets – aux frais du nouveau gradé – qui scellaient la communion spirituelle du groupe et l'admission du nouveau en son sein. Comme les beuveries, les* potaciones *des premières guildes, ces manifestations étaient le rite où la corporation prenait conscience de sa solidarité profonde. La tribu intellectuelle se révélait à ces jeux où chaque pays apportait parfois sa note traditionnelle : bals en Italie, courses de taureaux en Espagne* ». A ces réjouissances officielles succédant aux examens les plus difficiles – peut-on y voir une parenté avec nos actuels « pots » de thèse, comme le suggère au passage A. Renaut (1995, p. 63) ? – il faut ajouter plus généralement « *ces rites d'initiation non officialisés par les statuts, qui accueillaient à son arrivée à l'université le nouvel étudiant : le conscrit, le bizuth, que nos textes appellent béjaune. Nous les connaissons par un curieux document d'époque postérieure, le* Manuale Scolarium *de la fin du XVe siècle où nous pouvons discerner les origines lointaines de ces coutumes estudiantines. L'initiation du nouveau est décrite comme une cérémonie de « purgation » destinée à dépouiller l'adolescent de sa rusticité, voire de sa bestialité primitives. On se moque de son odeur de bête fauve, de son regard égaré, de ses longues oreilles, de ses dents semblables à des défenses. On le débarrasse de cornes et d'excroissances supposées. On le lave, on lui lime les dents. Dans une parodie de confession il avoue enfin des vices extraordinaires. Ainsi le futur intellectuel abandonne sa condition originelle qui ressemble fort aux images du paysan, du rustre dans la littérature satirique de l'époque. De la bestialité à l'humanité, de la rusticité à l'urbanité, ces cérémonies où apparaît dégradé et à peu près vidé de son contenu originel le vieux fond primitif, rappellent que l'intellectuel a été arraché au climat rural, à la civilisation agraire, au monde sauvage de la terre. L'anthropologue aurait son mot à dire dans la psychanalyse des clercs* » (Le Goff ,1985, pp. 89-90).

[2] En fait, il semble bien que les maîtres lisaient, et Durkheim rappelait déjà que des statuts répétés ont tenté de s'y opposer : « *On voulait que le maître improvisât, ou tout au moins qu'il parlât au lieu de se borner à une lecture monotone. On alla jusqu'à réglementer l'allure de son élocution. Il devait parler avec lenteur, mais rapidement, c'est-à-dire «* en prononçant les mots comme s'il n'y avait personne devant lui qui écrivit ». *Son débit devait ressembler à celui d'un prédicateur, afin que les élèves fussent obligés de fixer les idées dans leur mémoire et non par la plume. Mais, en dépit de ces mesures impératives et des sanctions sévères qui y furent attachées, l'usage persista »* (Durkheim, 1999, p. 154).

posséder les livres indispensables au suivi de l'enseignement du professeur, en partie constitué du commentaire des « autorités » ainsi que des gloses reconnues les accompagnant normalement dans les manuscrits universitaires. Il deviendra nécessaire et incontournable, à terme, de faciliter aux étudiants l'accès direct à ces autorités[1] (Verger, 1986, pp. 53-54). Cette pédagogie de la *lectio* (lecture) n'est pas nouvelle dans les jeunes universités du Moyen Age, elle rappelle tout à fait ce qui était pratiqué depuis l'Antiquité. La « lecture » d'un livre signifie en réalité « entendre » le maître le lire, en faire une présentation générale, en en énonçant les idées principales dans un premier temps, les chapitres étant ensuite expliqués tour à tour (Rouche, 1981, p. 382), avant qu'au fil d'une lecture plus détaillée s'effectuant ligne par ligne, le maître commente et explique le texte en entier. Cette lecture par le maître a lieu en présence des étudiants inscrits avec lui. Selon C. Beaune, une lecture d'une demi-page à une page par jour est considérée comme satisfaisante. Des opérations successives marquent la progression des lectures : la *divisio* (répartition du texte en unités grammaticales) fait l'objet d'une explication ; l'*expositio* donne au texte son sens littéral avec des précisions sur la grammaire ; l'*explicatio* ensuite en vient au sens nécessitant des notions dans plusieurs disciplines, en comparant d'autres passages approchants du même texte, ou encore en faisant référence à d'autres gloses et commentaires ; viennent ou non en dernier lieu les *dubia*, donnant naissance à des *quaestio* sur des points discutés (Beaune, 1999, p. 113). Ainsi le texte est progressivement décomposé, avec « *une patience inlassable* » en « *arguments principaux et arguments secondaires, puis en d'autres plus élémentaires encore, jusqu'à ce que ces raisonnements compacts et complexes soient résolus en leurs éléments derniers* » (Durkheim, 1999, p. 157)[2]. Par de telles lectures il était envisagé de donner connaissance aux étudiants d'un panorama de l'ensemble des textes qui formaient les pièces principales de leur discipline.

Mais souvent, cet exercice et ce but étaient quelque peu perdus de vue par le maître qui allait plus loin qu'une simple lecture explicative. Peut-être sans en être absolument conscient, en arrivait-il souvent à glisser sa propre pensée dans le commentaire du texte, s'éloignant ainsi quelquefois de celle de l'auteur. La teneur du commentaire augmentait, ce qui tendait à tirer la lecture normalement pratiquée vers un autre type d'exercice ressemblant à la « question ». Si bien que par l'allongement du temps qui était initialement réservé aux lectures, là où une année eut été suffisante pour étudier tel ou tel texte de base, il en fallait parfois plusieurs. Devant cet excès du commentaire qui entravait la bonne marche des lectures, certaines facultés en vinrent à réglementer le temps qui devait leur être consacré. Le modèle

---

[1] C'est en grande partie la raison pour laquelle les universités cherchèrent par divers moyens à faire en sorte que le livre devienne plus facilement accessible. Il faut cependant souligner que jusqu'au XVe siècle, on ne trouve de bibliothèques que dans les collèges les plus importants, comme celui de la Sorbonne, ou encore dans certains couvents. N'ayant pas de bibliothèques, les premières universités placeront sous leur contrôle les métiers du livre. Elles feront aussi en sorte que se développe la *pecia*, système consistant à diviser en cahiers le texte à recopier, que les autorités savantes ont authentifié comme *exemplar*, de façon à ce que plusieurs copistes puissent travailler simultanément sur des parties différentes. Si les ouvrages étaient ainsi plus rapidement reproduits, il n'en demeure pas moins que pour beaucoup d'étudiants le livre demeurait un bien de coût élevé, et on attribue à cela de nombreux défauts de l'enseignement universitaire durant la période médiévale (Heullant-Donat, 1999, p. 175 ; Le Goff, 1985, pp. 95-96). Ajoutons que le premier livre imprimé en France parut à la fin de l'année 1470 (Franklin, 1998, p. 69).

[2] Face à « *cette méthode laborieuse (é) notre pensée moderne, déshabituée depuis des siècles de toute forme de culture logique, se perd dans ce dédale de divisions, de sous-divisions, d'analyses, que le jeune étudiant ès arts devait pourtant comprendre à la simple audition, et sans que, bien souvent, il eût sous les yeux le texte de l'auteur étudié* » (Durkheim, *Ibid*).

de l'université de Bologne (*puncta taxata*) fut ici adopté, qui déboucha sur un calendrier dont le respect était obligatoire, avec indication précise des temps qui devaient être réservés à chaque livre – et même partie de livre – présenté par le maître (Verger, 1986, p. 54).
Par la suite, on tenta d'améliorer le principe de la lecture en instituant deux types d'exercices : la lecture dite « ordinaire » et la lecture « extraordinaire ». La lecture « ordinaire » était donnée par les maîtres ordinaires, les titulaires de chaires. Elle se consacrait à des textes fondamentaux de théologie, de droit, de grammaire, sans oublier des textes d'Aristote, autorité incontournable. Cette lecture avait été mise en place afin que le maître puisse « lire » le texte en profondeur, en laissant aller le cours de ses commentaires et autres développements. Les lectures « extraordinaires » quant à elles étaient confiées à des étudiants déjà bien avancés dans leurs cursus, à des élèves-maîtres bacheliers. Il s'agissait cette fois d'un exercice pédagogique moins formel, en tout cas plus rapide, dont le socle était constitué de textes prévus au programme qu'il s'agissait seulement de présenter avant qu'ils ne soient l'objet d'une étude plus poussée, et sans doute s'agissait-il d'une sorte de propédeutique. Le contenu de ces lectures, que ce soit à la Faculté des Arts, de Droit, de Théologie ou de Médecine, était très précis. Jacques Verger (1986, pp. 54-55) indique que les bacheliers en théologie, par exemple, devaient lire « *comme « bibliste » quatre livres de la Bible (en deux ans), puis comme sententiaire, les* Livres des Sentences *de Pierre Lombard ; en droit civil leur étaient généralement réservés la fin du* Code, *l'*Infortia *et les* Institutes, *(…). En arts ainsi qu'en médecine, les études étant plus courtes, les lectures des bacheliers avaient moins d'importance et l'opposition entre lectures ordinaires et extraordinaires était beaucoup moins nette »*. Signalons que généralement les lectures ordinaires avaient lieu le matin, les lectures extraordinaires soit en fin de matinée, soit au début de l'après-midi[1]. Ces lectures furent longtemps dans l'histoire de l'université la forme pédagogique et l'enseignement les plus importants. Mais, précise M. Rouche (1981, p. 382), elles possédaient leurs limites et dangers, comme celui de trop se figer en un exercice formel dépourvu d'enthousiasme tant chez les maîtres que chez les étudiants. Elles étaient également limitées par le fait que la difficulté de l'explication de certains textes n'y trouvait guère de solution satisfaisante. Il était nécessaire pour mieux faire « vivre » le texte sur un point précis de prendre en compte différentes « autorités », des interprétations sinon contradictoires, tout au moins divergentes. Il était besoin, on le sent, de faire entendre le pour et le contre.

Question et dispute (questio - ou quaestio - et disputatio)

Comme l'écrit Le Goff, « *le commentaire donne naissance à la discussion* », et l'intellectuel universitaire apparaît à partir du moment où il « *met en question « le texte qui n'est plus qu'un support* ». C'est le moment ou de passif, l'enseignant devient vraiment actif. Il n'est plus un exégète, un simple « commentateur », il devient

[1] Durant ces lectures, l'inconfort est total : une fois entrés dans la salle où enseignent leurs maîtres « *les écoliers s'assoient par terre dans la poussière et la saleté ; car tous sièges font défaut. Quelquefois seulement, surtout en hiver, le sol est jonché de paille que les élèves, d'ailleurs, devaient payer à part. A deux reprises, en 1366 et 1452, l'usage de laisser les auditeurs s'asseoir sur des bancs tenta de s'introduire ; mais les cardinaux Saint-Cécile et d'Estouville réprimèrent ce «* luxe corrupteur »*, et les écoliers durent continuer à s'asseoir par terre (…) pour tenir leur jeunesse à l'abri de la tentation d'orgueil. Tout le mobilier consiste en une seule chaise à estrade et en un pupitre. C'est là que vient s'asseoir le maître, en robe noire et avec capuchon fourré de menu vair. Et la leçon commence »* (Durkheim, 1999, p. 154).

un penseur, donnant des solutions, et *créant* par là même, *« et la conclusion de la questio, la determinatio, est le résultat de sa pensée* » (Le Goff, 1985, pp. 100-101).
L'exercice de cette *question,* longtemps pratiqué, va déboucher sur la généralisation dès le XIIIe siècle de la méthode pédagogique du Moyen Age que l'on connaît le plus : la dispute (*disputatio*). Si celle-ci se réfère directement à quelques pratiques antérieures, elle n'en marque pas moins un progrès certain par rapport à la *lectio*. Avec la *questio* s'instaure une discussion. Mettant aux prises les opinions divergentes, le maître les discute en les confrontant et les opposant, et du conflit naît l'intérêt de l'exercice (Durkheim, 1999, p. 165). Au XIIe siècle déjà, Abélard avait l'habitude, à l'instar des maître bolonais, de regrouper des arguments contradictoires en suivant un ordre précis. Cet exercice est plus créatif que la simple lecture, il permet aux maîtres d'examiner un problème sous différents angles, et il donne aux étudiants la possibilité d'intervenir[1] (Beaune, 1999, p. 113). Devenant public et solennel, l'exercice de la question est appelé *questio disputata.* Grâce à la *disputatio*, certains obstacles de la *lectio* vont être levés, le maître va pouvoir laisser aller son inspiration logique, se dégager des strictes limites du texte, et les étudiants s'exercer à mettre pleinement leurs connaissances au service du jeu intellectuel du « pour et du contre ». L'exercice de la dispute va se révéler à la fois novateur et fortement apprécié, ce qui ne manquera pas de faire se décliner des regrets empreints peut-être de nostalgie, comme le montre ce texte de Guillaume de Conches que cite Rouche : « *Nos étudiants ont renoncé au système pythagoricien qui exigeait sept ans passés à entendre et à lire* (lectio) *et ne permettait d'interroger le maître que la huitième année. Aujourd'hui, à peine entré à l'école, avant de s'asseoir, l'écolier interroge le maître et, ce qui est encore pis, il le juge !*» (Rouche, 1981, pp. 382-383).
Tous le bacheliers de la faculté assistaient à la *disputatio*, les autres étudiants pouvant être présents sans toutefois avoir la possibilité d'intervenir. Les bacheliers qui étaient les plus avancés dans leur discipline devaient soutenir un raisonnement personnel sur un thème lancé par le maître. L'étudiant défendait sa position, face aux arguments contraires de l'assistance, et son maître pouvait éventuellement lui venir en aide. Plus précisément, en fonction du thème proposé, un bachelier proposait une ou plusieurs questions : « *Faut-il honorer ses parents ? Satan sera-t-il sauvé ?* » (Rouche, 1981, p. 383). Les maîtres bien sûr, mais également l'ensemble des bacheliers de l'université ou d'autres écoles, pouvaient alors apporter les arguments et objections qui leur paraissaient appropriés, l'étudiant devant répondre à chacun. Le modèle de la dialectique aristotélicienne était de règle dans cet exercice, et il s'agissait donc d'une pratique très codifiée, très stricte dans son argumentation et son déroulement.
Une détermination (*determinatio*) terminait la dispute, autrement dit une synthèse des arguments développés durant l'exercice. Comme l'explique Le Goff à propos de la *questio*, cette détermination était aussi le moment où le maître, en conclusion, suggérait sa propre vision du thème et la solution qu'il proposait. Afin que les

---

[1] O. Weijers distingue plusieurs groupes de questions : « (é) *il est clair que les questiones à la Faculté des Arts sont différentes, non seulement de forme ï certaines sont de simples questions-réponses, d'autres ont une structure dialectique plus ou moins complexe ð , mais aussi de nature ï les unes sont des objections et des* dubia *à propos d'un texte, les autres des questions fondamentales concernant les bases de la discipline enseignée par le texte, d'autres encore posent des problèmes importants, indépendants des textes ï et, bien entendu, d'objectif ï elles peuvent servir à l'enseignement d'un texte ou d'une discipline, mais aussi à la recherche de la solution d'un problème, tandis que d'autres sont destinées à exercer les étudiants ou à les préparer aux examens »* (Weijers, 1994, p. 73).

références citées durant la dispute elle-même puis durant la détermination soient conservées, le problème soumis au débat était ensuite mis par écrit avec précision. C'était là un moyen parmi d'autres pour que les université enrichissent leurs connaissances et leur art de la réfutation.
Pédagogiquement, il est évident que grâce à la dispute, le rôle généralement passif de l'étudiant se modifiait considérablement comme celui du maître, pour devenir actif, et cela même pour ceux des étudiants qui ne faisaient qu'apporter des objections (Rouche, 1981, p. 383). Avec la dispute nous avons affaire à un exercice pédagogique qui devint rapidement la règle, qui se déroulait régulièrement, à un rythme certainement élevé, et, à titre d'exemple de sa fréquence, on rappelle souvent que lorsqu'il séjourna à deux reprise à Paris, Thomas d'Aquin soutint au moins 518 questions disputées, c'est-à-dire environ deux par semaine.

Questio quolibétique

C'est sans doute durant les années de la grève de l'université parisienne (1229-1231), devant le succès de cette pédagogie ou le collectif trouvait son compte, que l'on innova encore, en donnant naissance à la *questio quolibétique.* Ce nouvel exercice, inspiré et adapté du précédent, tire son nom du fait qu'un thème pouvait être posé par quiconque, par n'importe qui (*quolibet*), et sur tous les sujets possibles. Lors de la première séance, les questions posées (jusqu'à une trentaine parfois) pouvaient toucher à tous les domaines, et il était fréquent qu'elles concernent des événements tout à fait contemporains. S'ensuivaient généralement des échanges d'arguments et de contre arguments, durant lesquels l'étudiant et son maître se devaient d'apporter des réponses et prises de positions précises (Beaune, 1999, pp. 114-115 ; Le Goff, 1985, pp. 102-103 ; Verger, 1986, p. 56). Il s'agissait certainement là d'un exercice difficile et périlleux, de « haute voltige » (Beaune, 1999, p. 112), qui demandait la mobilisation de toutes les ressources intellectuelles dont tous deux disposaient. Cela d'autant plus que les questions étaient imprévisibles[1], et que toute préparation préalable de la dispute ne pouvait être que largement hasardeuse, ne répondant que partiellement à tous les cas de figure pouvant survenir. Cela produisait très certainement des séances hautes en couleurs, très enlevées, dans la mesure où pour les contradicteurs, peut-être même les adversaires déclarés de l'étudiant et de son maître, il y avait dans ces disputes quolibétiques la possibilité de mettre sérieusement en difficulté l'un et l'autre quant à la fiabilité de leur raisonnement intellectuel, voire de montrer par des objections adroites leur manque de connaissances[2]. Mais certainement, pour d'autres intervenants, était-ce l'occasion, plus simplement, de se perfectionner dans l'art du pour ou du contre, de parfaire leurs savoirs. Sur le modèle de la dispute classique, la seconde séance était une synthèse du maître proposant une structure d'ensemble des réponses, effectuée généralement le lendemain, qui posait un point final à l'exercice. On imagine aisément combien devaient être grandes les qualités encyclopédiques et l'agilité intellectuelle nécessaires pour affronter cette épreuve, surtout si l'on sait qu'elle était généralement d'une durée importante. M. Rouche (1981, p. 383) indique que ces

[1] Le maître ne doit faire l'impasse sur aucune question « *difficile ou délicate car liée à l'actualité (heurts avec les ordres Mendiants, fiscalité ou procès des Templiers). Il y a quelques questions loufoques (faut-il baptiser deux fois des frères siamois ou le diable est-il plus sensible aux plantes qu'à la musique ?) »* (Beaune, 1999, p. 114).
[2] Sur fond de théologie, de science et de censure, A. Boureau retrace avec force détails les enjeux de ces questions quolibétiques au 13e siècle, où les maîtres doivent également se montrer prudents quant à une censure institutionnelle toujours possible (Boureau, 2000).

disputes quolibetiques duraient souvent de six heures du matin à six heures du soir, avec tout de même une heure d'interruption au déjeuner. D'ailleurs, certainement en raison de cette lourdeur, l'exercice du *quolibet* n'était pas très fréquent : on le repère principalement deux fois dans l'année, aux alentours de Noël et Pâques. On peut noter que en 1271, Thomas d'Aquin conclut ainsi l'un des douze exercices quolibetiques qu'il conduisit : « *Si nous résolvons les problèmes de la foi par seule voie d'autorité, nous posséderons certes la vérité, mais dans une tête vide* » (Rouche, *Ibid*).
Malgré notre décalage temporel et universitaire par rapport à cette époque lointaine, on perçoit l'importance des aspects pédagogiques de ces questions et disputes dans les différentes facultés. Une dispute bien menée impliquait une très bonne connaissance des textes (les autorités) de la discipline sur lesquels maîtres et étudiants devaient se reposer pour leur argumentation. Les avis les plus contradictoires pouvaient être étudiés et débattus en profondeur, d'où la nécessité d'être en mesure de déployer dans l'instant son assimilation de l'ensemble de l'art dialectique et du syllogisme fort prisés à l'époque. Enfin, ce qui a souvent été souligné, là où les lectures (*lectio*) confinaient chaque étudiant à l'univers somme toute étroit d'une même classe dirigée par un maître identique, l'un des avantages pédagogiques des disputes était qu'elles engendraient un brassage de l'ensemble des étudiants de l'université, en autant d'occasion de contacts décloisonnant les publics universitaires.

Usure de la dispute ; les autres exercices

Quelles que soient ses qualités, aucune pratique pédagogique n'est éternelle ni ne saurait donner entière satisfaction sur le long terme compte tenu de l'évolution des idées et des hommes. Ainsi en va-t-il des disputes qui vont se voir peu à peu critiquées, et être quelque peu délaissées dès le XIVe siècle. Certes, elles vont continuer à être pratiquées, mais somme toute moins régulièrement et systématiquement. En effet, elles ne savent pas toujours se préserver d'un certain « verbiage » superflu, et de plus leur organisation est lestée d'une lourdeur inhérente à ce type d'exercice[1]. Tant de la part des maîtres que des étudiants – notamment ceux pouvant participer aux disputes autres que quolibetiques – on aura tendance à se replier sur l'ancien exercice de la lecture. Si bien que la dispute, plutôt que de se généraliser encore davantage, en arrivera à ne plus servir principalement qu'à

[1] Comme bien d'autres auteurs, Durkheim souligne que la dispute a été l'objet de très vives critiques de la part des hommes de la Renaissance, puisque trop souvent « *dans ces discussions publiques, le don de briller devait induire les esprits à faire assaut de vaine subtilité* », ce qui aboutissait à soulever « *des controverses à propos des questions les plus simples* », à moins que le problème soit « *posé en termes tellement amphigouriques et sibyllins que nous avons grand mal à comprendre. (…) un faux point d'honneur déterminait souvent les combattants à ne reculer devant aucune absurdité pour avoir l'air au moins de ne pas céder. Enfin, il est incontestable que la dispute dégénérait souvent en violences, en grossièretés, en injures, en menaces (…). Des blessés et des morts restaient sur le carreau ».* Cependant, ces arguments ne justifient pas aux yeux de Durkheim une condamnation totale de la dispute : si elle a joué un rôle de premier plan durant trois siècles partout en Europe, c'est qu'elle n'était pas un « *monument d'aberration pédagogique ».* Son succès pluriséculaire s'explique sans doute par le fait que *« l'idée du raisonnement expérimental était alors totalement inconnue »* et que c'est seulement au XVIIe siècle qu'apparaît « *un mode nouveau de démonstration* ». Si « *dialectique et dispute ont été cultivées au Moyen Age d'une manière aussi exclusive (…) c'est que, les choses mathématiques exceptées, la discussion devait nécessairement apparaître comme le seul moyen que possédât l'esprit humain pour faire, avec le moins de chances d'erreurs possible, la sélection entre le vrai et le faux »* (Durkheim, 1999, pp. 166-167 et 177).

lôentraînement aux épreuves des examens, en tout premier lieu pour les étudiants prétendant au baccalauréat.
Sur le plan pédagogique, bacheliers et simples étudiants se heurtaient au caractère très formel de la dispute, mais aussi à lôaspect impersonnel des lectures. On peut sans doute en déduire, comme le fait Verger, que cette double difficulté mettait en évidence le besoin dôinnovation pédagogique et de nouveaux dispositifs. La désaffection vis-à-vis de la dispute ne semble toutefois pas avoir signifié automatiquement un retour à ce qui serait purement et simplement le cours et la leçon magistrale.
Mais, si lôart de ces disputes est certainement aujourdôhui la méthode pédagogique des premières universités qui est la mieux connue des historiens sôattachant à cette période, les lacunes historiques sont encore importantes concernant les autres méthodes. On sait au moins que les étudiants devaient certainement prendre en notes rapides le cours donné par le maître, ce que lôon nomme la *reportatio.* Mais les preuves de cette pratique probable sont minces : le changement dôécriture. En effet, depuis le XIIe siècle, on sôest aperçu quôest réapparue une écriture cursive, assez difficilement lisible parce que surchargée dôabréviations, chose commune de la part de toute personne écrivant beaucoup et ne disposant que de peu de temps pour le faire. Ce qui laisserait supposer que contrairement à ce quôon pourrait attendre, en vertu des fréquentes interdictions qui furent énoncées, les cours étaient en fait souvent dictés par le maître.
Cependant, la mémorisation, si utile durant les disputes, demeurait le moyen dôaccès privilégié aux connaissances. A la Faculté de Droit par exemple, les juristes sont devenus coutumiers de la fabrication de « brocards » qui marquent efficacement la mémoire. Rouche rappelle que les « brocards » ð terme forgé à partir du nom du décrétiste Burchard de Worms ð étaient constitués dôadages semblables à : « Ce qui concerne tout le monde doit être approuvé par tout le monde ». De tels procédés de mémorisation pouvaient servir à se tirer dôaffaire lorsque dans lôaction de la dispute le besoin se faisait sentir de répliquer sans attendre à une objection (Rouche, 1981, pp. 383-384). Du point de vue de ce qui serait de nouveaux exercices, J. Verger explique quôon les connaît mal, dans la mesure où ils devaient se dérouler plus ou moins clandestinement. Cependant, si on remarque que les statuts de lôuniversité, marqués de valeurs anciennes, les interdisent, on peut en déduire que des exercices nouveaux ont bien tenté dôémerger là où les anciens ne donnaient pas satisfaction. Ainsi en va-t-il de certaines pratiques pédagogiques que lôon peut repérer dès le tournant des XIIIe et XIVe siècles, comme les « répétitions » ou « collations ». Cette pratique était en quelque sorte « souterraine », reposant sur une organisation parallèle à lôenseignement magistral, hors de la surveillance immédiate des maîtres, et elle était mise en place à lôinitiative des simples étudiants et des bacheliers eux-mêmes[1]. Il sôagissait dôexercices se déroulant certainement à la suite des cours proprement dits, grâce auxquels il était possible de faire retour sur le contenu des lectures qui avaient eu lieu le jour même ou dans la semaine, de les approfondir là où certains points pouvaient demeurer obscurs, et ils pouvaient à lôoccasion prendre lôaspect de disputes « allégées », entre étudiants. On suppose

[1] O. Weijers note que lôon peut « *aisément imaginer que les séances non officielles de ce genre avaient lieu dans les hospices où les maîtres ès arts hébergeaient et surveillaient plusieurs étudiants* » (Weijers, 1994, p. 70).

que ces séances d'enseignement auto-organisées pouvaient quelquefois faire usage d'exercices écrits, sans qu'on en ait la preuve absolue [1].
Avec J. Verger (1986, p. 57), on peut donc déduire de tout cela que durant son époque dorée, l'enseignement universitaire médiéval reposait sur au moins deux types d'exercices tout à fait officiels (lecture et disputes) dont l'efficacité était largement démontrée, même s'ils devaient donner progressivement quelques signes d'usure. Et à côté d'eux, bien qu'on ne le connaisse qu'imparfaitement, on remarque un autre type d'exercices, que l'on dira « spontané »[2], qui met en valeur la vitalité de l'institution universitaire de cette période sur le terrain intellectuel et pédagogique.

III) L'évolution des contenus pédagogiques à partir du XVe siècle

On le sait, ce thème a été très souvent évoqué, l'époque où l'université médiévale était le lieu du développement intellectuel par excellence s'achève avec le début du XVe siècle. Les conditions défavorables du temps, financières, guerrières, retours régulier de la peste, viennent s'opposer au développement des groupements universitaires (Venard, 1981, p. 221). Même si parfois cette phase de déclin a pu être exagérée, il n'en demeure pas moins que les université vivent un tournant préoccupant. Leur multiplication entraîne un affaiblissement de leur autorité, de leur rayonnement (Venard, p. 190). Sans aller jusqu'à prétendre que dès cette époque elle ne jouèrent plus qu'un rôle de pâle figuration dans le développement culturel et intellectuel, se figeant en des modes pédagogiques passéistes, il n'en demeure pas moins qu'indéniablement elles connaissent à l'approche de la Renaissance des évolutions considérables qu'il est nécessaire de prendre en compte pour évaluer et tracer son histoire pédagogique.

Un début de concurrence sur fond de renouvellement culturel

Les XVe et XVIe siècles vont considérablement modifier les habitudes intellectuelles de l'Occident chrétien, sa façon d'appréhender le monde. L'humanisme, venu d'Italie, va entrer lentement dans l'univers culturel, modifier peu à peu les façons de penser, et les autorités habituelles vont se voir réévaluées. Les universités seront naturellement prises dans ce changement, sans que cela entraîne forcement de grandes transformations sur le plan pédagogique, ni même sur celui des contenus : les facultés supérieures, comme celle de théologie, réputée pour son traditionalisme, ne modifieront pas grandement leur enseignement. Mais, malgré cette inertie, sans doute due au passé glorieux des universités, les enseignements vont tout de même se modifier légèrement. Ainsi, les facultés de Droit ou de Médecine, dont la vocation professionnelle a depuis toujours été présente, vont commencer progressivement à

---

[1] Il est fort probable que durant ces exercices « clandestins », des manuels ï ne figurant pas dans les programmes officiels ï aient été utilisés, principalement à la Faculté des Arts. Un bon exemple de ces quelques manuels dont on connaît l'existence est le *Guide de l'étudiant (Compendium de Barcelone)* datant du milieu du XIIIe siècle, qui rassemble à propos de chaque texte dont la lecture est obligatoire un nombre de questions susceptibles d'être posées durant l'examen de licence, ainsi que des résumés des matières enseignées (Beaune, 1999, p. 115 ; Weijers, 1994, p. 71).

[2] S'officialisant par la suite, cette pratique d'exercices et de répétitions fréquentes sera assurée, par exemple dans les collèges anglais, par des gradués universitaires, les *tutors.* Les étudiants grammairiens des collèges auront pour habitude fréquente de louer les services d'un boursier, étudiant plus avancé, qui devient leur répétiteur. Grâce à cette fonction, les étudiants résidents dans les collèges parisiens trouvent les moyens de demeurer sur place, et de poursuivre leurs études dans les facultés supérieures (Julia, 1986, pp. 142-143).

étudier de façon plus nette aussi bien ce qu'on appelle la clinique médicale que la pratique juridique. Pour autant, les auteurs anciens, ceux qui étaient déjà auparavant à l'honneur, ne disparaissent pas, on continue de les prendre pour référence, on les commente toujours. Le passage à la pratique, malgré cet effet conservateur, marque une légère inflexion du style d'enseignement universitaire. Il ne faut cependant pas forcer outrageusement le trait. Cette innovation demeure très modeste, et ne permet pas véritablement à l'université de se rénover plus largement. Pour J. Minot (1991, p. 28), c'est pourquoi on commence à percevoir une tendance qui ira s'accentuant durant la Renaissance, et même au-delà : en France comme partout en Europe, là où pendant deux siècles les universités avaient été de véritables ferments culturels et enseignants, on voit se développer des lieux nouveaux où l'esprit cultivé et l'exploration scientifique se trouvent plus à l'aise (Venard, 1981, p. 235). C'est déjà en partie à l'extérieur des murs de l'université que l'esprit « libre » peut prendre de la hauteur, trouver la voie de ce qui sera sa pleine expression.

Affaiblissement du déplacement des étudiants voyageurs

C'est aussi que cette fin de Moyen Age est marquée par la montée d'un sentiment nationaliste, lié à la constitution des Etats européens et à la montée en puissance des monarchies. Avec ce phénomène politique s'atténue considérablement le brassage culturel qui s'était développé dans les premières universités, où il était fréquent qu'un étudiant de Bologne ou d'Oxford côtoie à Paris un étudiant parisien, ce dernier découvrant à son tour d'autres universités européennes. C'était là un phénomène courant entre grandes universités, et, de fait, la *peregrinatio academica* participe de la formation universitaire, complétant le savoir par une vision concrète du monde (Venard, 1981, p. 206). Les frontières n'existent pas encore dans l'enseignement universitaire médiéval : les diplômes délivrés ici et là sont normalement de valeur égale, reconnus partout. Lorsque les universités, à la fin du Moyen Age, auront tendance à se référer directement à une nation, où même à une région précise, l'intégration d'étudiants « pérégrinants » s'en verra entravée (Charle et Verger, 1994, pp. 20-21), et chacun aura tendance à se replier derrière les murs de son université, comme dans un sanctuaire culturel.
Dans cette sorte d'espace qui commence à se fermer, on a souvent dit que les universités d'alors reproduisaient des contenus apparaissant comme définitivement fixés, qu'on ne cherchait aucunement à renouveler. On sait que bien des règlements et statuts n'étaient qu'approximativement respectés, tout comme les programmes qui n'étaient que rarement suivis scrupuleusement, sans parler de la durée des études qui faisait l'objet de nombreux contournements. Ce à quoi il serait nécessaire d'ajouter la fraude durant les cours et même durant les examens eux-mêmes, dont on sait qu'ils étaient nombreux à être très complaisants, si ce n'est ouvertement « arrangés » grâce à quelques frais supplémentaires[1]. Incontestablement, un délitement universitaire a bien existé à la fin du Moyen âge, et Charle et Verger (1994, p. 23) proposent de l'expliquer en évoquant la routine et le caractère répétitif des enseignements, qui ne parvenaient plus à insuffler le climat intellectuel indispensable au fonctionnement d'un enseignement supérieur convenable, l'attrait pour le travail intellectuel de l'étudiant se voyant aisément supplanté par une recherche purement instrumentale du diplôme.

[1] Pour la fraude, phénomène récurrent dans l'histoire de l'université, voir entre autres (Chartier, Julia, Compère, 1976, p. 289 ; Julia, 1986, pp. 184–188 ; Quéniart, 1981, p. 571 ; Venard, 1981, p. 240).

Certitudes anciennes et sentiers battus

Suivant J. Verger, excellent guide pour cette période, sans doute également la scolastique médiévale traditionnelle atteignait-elle ses limites, en dépit des succès qu'elle avait remportés, et qu'elle remportait encore. Nombreux sont les champs culturels que les universités d'alors ont voulu ignorer, sans doute prises dans un jeu de respect de ce qui avait été l'ancienne organisation du savoir, mais également prises à une certaine logique sociale et politique où il est certain que l'emprise de l'Eglise joua un rôle important.
En premier lieu, le latin demeurait l'unique véhicule de l'enseignement, si bien que les autres langues, pourtant pratiquées hors de l'université, ne furent pas utilisées là où elles auraient dû l'être pour l'enseignement de la littérature ou du droit coutumier par exemple. Ensuite, là où il aurait été possible de sentir depuis le XIIIe siècle une propension allant dans ce sens, ces universités feront l'impasse sur des disciplines telles que l'histoire, les « belles lettres », et n'intégreront pas l'enseignement des Classiques. On observe la même tendance à la passivité pour les disciplines relevant des sciences exactes, le *quadrivium* étant pourtant depuis l'antiquité l'enseignement où trouvaient place astronomie, arithmétique ou géométrie. Certes, ces disciplines sont enseignées principalement aux Artiens, mais sans qu'on leur porte une attention très suivie, si bien que très souvent elles se voient soutenues par des cours rendus facultatifs.
Comme l'a montré Durkheim, étant donné qu'avec une telle pédagogie toute expérimentation était largement ignorée, on se contentait généralement de ce qu'avaient écrit savants et philosophes de l'Antiquité, ce qui, au-delà du commentaire, aussi pertinent soit-il, ne permettait guère de développements scientifiques nouveaux. L'univers des docteurs formés par ces universités est avant tout encore celui des autorités, la théologie règne en maître sur l'ensemble des disciplines dont elle est la finalité, ce qui laisse naturellement de côté tout ce qui pourrait s'apparenter à une culture technique ou aux arts mécaniques. Aussi les architectes, dont on avait grand besoin en ce XIVe siècle, et autres ingénieurs qui commencent à apparaître, devront se former en grande partie par eux-mêmes, en tout cas en dehors de l'enseignement universitaire.
Mais C. Charles et J. Verger (1994, pp. 31-34) ajoutent que là n'étaient pas les seules causes de la perte d'efficacité des universités. Les facultés de Théologie demeuraient largement ancrées à une certaine conception de la dialectique, ce qui entravait d'emblée les possibilités pour cette dernière de se développer en une véritable philosophie. Cette même théologie ne sut pas non plus sentir les besoins du peuple des croyants qui tendait quelquefois vers le mysticisme, en une sorte d'aspiration à une nouvelle relation au divin. Certains maîtres plus anciens eurent certainement conscience d'un renouvellement indispensable, comme un maître Eckhart, professeur en théologie à paris en 1302, dont la mystique du savoir et de la connaissance fut condamnée pour hérésie (Heullant-Donat, 1999, pp. 211 et 520).
Les critiques adressées à l'université étaient nombreuses fréquentes (Venard, 1981, p. 194), les plus questionnantes venant du courant humaniste[1]. Cet humanisme italien du XIVe siècle prônant les Classiques ainsi que tout l'esprit philosophique, esthétique et éthique qui leur est sous-jacent, semble renvoyer l'institution universitaire à l'impasse de ses choix, à sa rigidité dogmatique. Cependant toute l'université n'est pas demeurée sourde à de tels courants novateurs, puisqu'on trouva assez rapidement des enseignements de grammaire et de rhétorique

[1] Pour une étude détaillée des critiques humanistes, voir E. Durkheim (1999, pp. 205-248).

moderne à la Sorbonne[1]. M. Venard précise même (1981, p. 200) que de 1530 à 1540, l'humanisme a « cause gagnée » dans tout le vieil édifice universitaire, exceptée la faculté de théologie.

Mais le fossé se creusait malgré tout entre les évolutions sociales et culturelles générales de la fin du Moyen Age et les enseignements universitaires proposés. Se faisait jour un décalage qui allait persister et s'aggraver au fil des siècles à venir, comme un symptôme durable.

La question reste posée de savoir si dans les universités de l'époque la conscience était claire qu'il était nécessaire de faire évoluer contenus et pratiques pédagogiques. Réalisait-on vraiment l'importance d'aménagements devenant indispensables, ou vivait-on en fonction d'une certitude du bien fondé de l'enseignement délivré depuis le XIIIe siècle ? Ce qu'il est possible de dire, c'est qu'aucune tendance très forte n'allait dans le sens d'une reconsidération de la pratique. D'où une pédagogie et des contenus principalement influencés par une conception des connaissances s'appuyant sur des modèles donnés comme stables et fixes, d'autant plus fiables apparemment étant donné qu'ils semblaient surgis d'une organisation reflétant avec pertinence la réalité du monde et des choses, l'idée de la volonté divine présidant à la fois à la destinée de ce monde et à sa description intellectuelle et scientifique. Toutes choses, on le perçoit, contribuant à figer quelque peu la structure enseignante universitaire en un conservatisme certain[2]. Rares étaient les universitaires qui poussaient leurs réflexions jusqu'à une remise en cause d'une telle inertie, surtout en une époque où toute véritable curiosité devenait la cible d'un enseignement sûr de ses présupposés. Un Gerson, intellectuel renommé et un temps recteur de l'université de Paris, adressait en 1400 à des étudiants ces propos que citent J. Verger et C. Vulliez « *Qu'il nous suffise de savoir nous contenter, avec sobriété et humilité, de ce qui existe déjà et qui est bien. Suivons les sentiers battus, plus commodes pour la marche, plus éloignés des risques d'erreurs et de scandales* ».

Cependant, on le sait maintenant, l'évolution scientifique et intellectuelle qui se précisait avec la Renaissance était si puissante que l'université ne pouvait se tirer indemne de cette marée en demeurant absolument identique à ce qu'elle avait été au XIIIe siècle. Un monde intellectuel, savant et scientifique en profonde mutation s'avançait. Indéniablement, une crise d'importance se tramait pour l'enseignement supérieur de la fin du Moyen Age, et si quelques universitaires en ont eu conscience, leur influence ne réussit pas à relancer l'enthousiasme des maîtres et des étudiants qui avait présidé aux destinées des toutes premières universités. Les nominalistes, par exemple, ne parvinrent pas à relancer un processus intellectuel qui aurait pu à terme renouveler les caractéristiques universitaires, aussi bien du point de vue des contenus, des listes officielles et statutaires des textes à étudier, que de celui de la pédagogie (Verger et Vulliez, 1986, p. 126).

L'impression est grande pour l'historien confronté à cette période d'un savoir fixé, difficilement renouvelable, et cela aussi bien dans les universités les plus anciennes que dans celles nouvellement fondées, celles-là mêmes qui auraient peut-être été capables d'apporter un esprit novateur. Là comme ici, ce sont des principes, des méthodes et techniques routiniers bien ancrés que l'on trouve. Ce qui entraîne

---

[1] Même si cela fut plus lent qu'en Italie, C. Beaune précise qu'une percée de l'humanisme eut lieu à Paris. Avec des cours de grec et de rhétorique, l'humanisme y apparaît après 1460, et la Sorbonne commence à imprimer des classiques latins à partir de 1472 (Beaune, 1999, p. 144).

[2] « *On sait que les corporations médiévales, une fois qu'elles furent constituées, manifestèrent très vite une tendance marquée vers le traditionalisme et l'immobilisme* » (Durkheim, 1999, p. 191).

naturellement une passivité générale, repérable chez les maîtres et les étudiants. Le temps n'est plus des grands élans intellectuels des débuts. Les nouveautés, tant organisationnelles que purement savantes, qui avaient donné naissance aux premières fondations, ne sont plus de mise. Les textes étudiés, globalement décalés par rapport aux nouvelles tendances, génèrent l'ennui, les types d'enseignements qui avaient pourtant fait leurs preuve jadis, deviennent redondants, sans plus guère d'attrait parce que trop répétitifs. Même les « questions disputées » sont quelque peu stériles, s'enfermant dans un formalisme de mauvais aloi. Cette incapacité à s'ouvrir à la nouveauté indispensable à un regain de vigueur débouche progressivement sur de l'immobilisme, si bien que les courants les plus novateurs vont se trouver de plus en plus des terrains d'expression ne passant plus par l'université (Venard, 1981, pp. 199-200). Ces courants non seulement se développeront en dehors de l'université, mais aussi en partie « contre elle », selon la formule de Verger et Vulliez (1986, pp. 129-130). S'ajoutant à ces dysfonctionnements, les tentatives de réformes s'avèrent incapables de rénover les universités : la réforme de 1452, à l'initiative du pouvoir royal, se contentait de réaffirmer la durée des études, les anciens principes de l'année scolaire et des examens, de lutter contre l'absentéisme en tentant de rendre obligatoire l'internat pour tous les étudiants, cette dernière mesure séparant encore plus visiblement la population universitaire entre étudiants réputés sérieux et les autres, toutes choses sclérosant un peu plus les méthodes pédagogiques (Beaune, 1999, p. 143).
Mais, paradoxalement, en dépit de cette crise qui s'aggrave et se prolonge, les universités en cette fin de Moyen Age continuent d'exercer un grand attrait institutionnel (Venard, 1981, p. 204). La crise intellectuelle qu'elles traversent n'entraîne pas forcément la fuite du public qui les fréquente : J. Verger et C. Vuilliez (1986, p. 134) estiment que durant cette période le nombre des étudiants n'a pas baissé[1]. En dépit d'une incertitude grandissante, l'université continuait certainement, malgré tout, à jouer socialement un rôle important au début de l'époque moderne.

IV) La pédagogie universitaire à l'époque moderne (XVIe – XVIIIe siècles)

Etant donné cet état de choses qui se prolongera longtemps avant que l'université ne trouve un souffle nouveau, les historiens ont généralement porté assez peu d'intérêt à cette époque moderne allant du XVIe au XVIIIe siècle. Selon C. Charle et J. Verger (1994, p. 38), la cause semble entendue pour beaucoup : les universités ont perdu dès le XVe siècle, et pour longtemps, le rôle en pointe qui avait été le leur [2]. Elles ne sont plus des créatrices, les regards doivent se porter ailleurs pour traquer l'innovation culturelle et pédagogique.

La relation collèges-universités

Si on décentre un instant le regard, on constate durant cette nouvelle période la montée en force de l'institution des collèges, qui fut depuis toujours parallèle aux universités. Ces collèges furent tout d'abord, dès le XIIIe siècle, des lieux

---

[1] D'autres sont plus hésitants. Pour C. Beaune, il semblerait que les universités manquent d'étudiants : « *C'est nouveau mais il est difficile de dire s'il s'agit d'une baisse globale ou plutôt d'une autre ventilation des étudiants entre les universités plus nombreuses* » (Beaune, 1999, p. 127).
[2] L'attitude des maîtres eux-mêmes semble le confirmer : « *Richer se plaint de la nonchalance des professeurs, qui vont à leurs classes à 9 heures seulement, à pas de tortue et en baillant* » (Durkheim, 1999, p. 295).

dû hébergement pour les étudiants, avant de devenir progressivement des lieux d'enseignement où étudiants et maîtres de l'université pouvaient se retrouver. Des leçons y furent très rapidement données, initialement sous forme de répétitions auxiliaires, avant de se multiplier, jusqu'à prendre autant d'importance que celles des facultés des Arts, qui ne subsistèrent plus qu'en tant que lieu de collation de grades (Durkheim, 1999, pp. 136 et 146). On assiste en fait à une résorption de la Faculté des Arts dans les collèges, qui vont se déployer encore plus fortement à partir du XVIe siècle, en ce temps où deux caractéristiques majeures des universités, l'unité et l'autonomie, semblent se diluer et les faire changer de visage. Les collèges, qui s'organisent efficacement et jettent les bases lointaines de ce que sera plus tard l'enseignement secondaire, le font en repensant progressivement leurs enseignements et leur mode de fonctionnement. Leur montée en puissance ne se fait pas d'un coup, elle est lente et graduelle, mais elle semble inéluctable dans le contexte de cette période. Ce sont eux plutôt que les universités qui vont se montrer innovants au moins pour ce qui est relatif à la pédagogie, en organisant différemment la répartition des élèves dans le temps et l'espace (division de la population étudiante en classes homogènes et réglementation de l'emploi du temps où chaque heure de la journée se verra affectée précisément). D'autre part, ce sera dorénavant la rhétorique et non plus la dialectique qui sera donnée comme finalité de l'enseignement (Julia, 1986, p. 142). Les maîtres et les étudiants fréquentant les collèges vont être influencés par ces évolutions, ce qui à terme va infléchir leur mentalité, fortement imprégnée des valeurs citées plus haut, mais aussi, durant l'époque médiévale, d'une façon de vivre entre étudiants qui était marquée, on le sait, d'une liberté importante débouchant fréquemment sur des phénomènes d'agitation dont on a longtemps gardé le souvenir[1]. La relation collège-université va s'intensifier à l'époque moderne, au point que maîtres et étudiants vont vivre par le biais de l'internat, le plus souvent sous le régime du collège. C'est un fait d'importance dans la mesure où cette situation, sans renouveler totalement le mode de vie et la coutume universitaire, va néanmoins apporter quelques avantages rarement connus auparavant. De cette façon devenait plus simple l'accès au livre, puisque les collèges possédaient généralement des bibliothèques bien fournies. Leur ambiance studieuse, leur discipline affirmée, leur respect des règles, l'attention portée à l'encadrement, se posent encore davantage en rupture avec le mode de vie à l'université.

---

[1] « *Même si l'étudiant est supposé avoir le comportement décent d'un clerc, ne pas porter d'armes, ne pas insulter les autres (il y a de comiques tarifs d'amendes de* nequam, *bon à rien à* filius meretricis, *fils de pute !), ne pas fréquenter les filles ni les tavernes, l'artien de base qui loge en ville (on l'appelle à Paris* Martinet) *est assez loin de ce modèle. Les étudiants se battent entre eux (é), s'en prennent aux sergents du guet. Mais les conflits les plus classiques les opposent aux bourgeois furieux de leur agitation (é) »* (Beaune, 1999, p. 140). Plus préoccupant encore, pour les cas les plus graves : « *L'étudiant ès arts, dit de son côté le chancelier Prevostin, court la nuit tout armé dans les rues, brise la porte des maisons, remplit les tribunaux de bruit de ses esclandres (é). Ils s'associaient aux truands et aux malfaiteurs (é) violaient, assassinaient, volaient avec effraction. Les fêtes (é), au lieu d'être une occasion d'édification, n'étaient qu'une provocation à l'ivrognerie et à la débauche. Les étudiants parcouraient les rues de Paris en armes, troublaient de leurs cris le repos du bourgeois paisible, maltraitaient le passant inoffensif. En 1276, ils jouèrent même au dés sur les autels des églises »* (Durkheim, 1999, p. 134-135).

Dans le même temps à peu près, on assiste à un aménagement des études universitaires[1]. Les études que l'étudiant effectuait à la Faculté des Arts vont progressivement s'aligner sur l'enseignement délivré dans les classe terminales des collèges, et elles vont perdre ce qui faisait leurs caractéristiques purement universitaires. Le but principal devient l'apprendre à « écrire ». Les étudiants, comme chez les Jésuites, doivent dorénavant composer de nombreux devoirs écrits, pratique qui à un bel avenir devant elle. On assiste également, dans les facultés supérieures, à un raccourcissement important des études, dont on sait qu'elles étaient fort longues. En plus de ces traits relativement différents de ce que l'on pouvait connaître à la fin du Moyen Age, en plus de l'organisation en classes homogènes en fonction des degrés de connaissances des élèves et des difficultés des programmes, il faut remarquer que contrairement aux universités, assez frileuses sur ce point, l'enseignement délivré dans ces collèges se montrera ouvert au courant humaniste, ce qui ne manquera pas d'attirer nombre de nouveaux étudiants venus des grandes cités européennes, et ces diverses provenances conforteront les influences intellectuelles de la Renaissance qui commencent à se faire sentir à Paris comme ailleurs.

Il devient également de plus en plus évident que l'enseignement de la philosophie quitte la faculté proprement dite et trouve un lieu propice à son développement dans d'autres structures relevant du groupement « université », ce que les statuts de la Faculté des Arts reconnaissent en 1542 quand ils soulignent que « *les leçons publiques ne pourront plus se faire qu'au sein des collèges "les mieux famés"* » (Julia, 1986, pp. 142-143). Cela est certainement dû en grande partie au fait qu'en ce XVIe siècle, les anciens étudiants et les professeurs n'enseignant plus trouvent leur compte entre les murs du collège. C'est un logis commode, qui permet d'organiser des réunions où ils peuvent se rencontrer et se retrouver pour effectuer des lectures qui leur sont chères, pour approfondir telle ou telle discipline, pour laisser aller leurs penchants intellectuels. Ce qui permet à D. Julia d'écrire qu'en ce temps de la Renaissance, les collèges furent de hauts lieux de « sociabilité humaniste ». Cette ambiance, mais aussi les réformes des études évoquées plus haut, modifient quelque peu les collèges artiens parisiens qui vont rapidement devenir une référence pédagogique, et feront des émules dans les grands pôles universitaires, qui vont se calquer sur le modèle parisien et devenir dans la première moitié du XVIe siècle des relais à la diffusion de l'humanisme.

L'histoire des collèges, on le voit, est indissociable de celle des universités, mais gardons à l'esprit qu'elle n'est pas à strictement parler l'histoire de celles-ci. Viendra le temps où collège et université seront bien différenciés, l'un réservé au secondaire, l'autre à l'enseignement supérieur. Mais en ce temps des XVIe et XVIIe siècles, les choses sont moins tranchées, si bien qu'une concurrence s'établira entre les deux structures principalement lorsque le collège enseignera la philosophie ou la théologie, disciplines également disponibles dans les facultés. Ce qui les séparera alors sera principalement que les collèges ne peuvent pas légalement décerner les grades universitaires. C'est là le privilège des universités, qui le conserveront jusqu'à ce qu'il devienne presque leur fonction première, le véritable enseignement s'effectuant principalement en d'autres lieux (Julia, 1986, pp. 144-145). C'est ainsi que peu à peu on assiste à une multiplication d'établissements généralement

[1] Principalement avec la grande réforme de 1600, comme le rappelle A. Renaut, tentative est faite de rénover le contenu du savoir universitaire de façon à tenir compte des innovations de l'enseignement des Jésuites (Renaut, 1995, p. 69). Ces nouveaux statuts resteront la Charte de l'Université jusqu'à la fin de l'Ancien Régime (Durkheim, 1999, p. 292).

dépourvus du droit de collation des grades, mais nôen délivrant pas moins un enseignement relevant en partie du supérieur, ce qui les fait devenir des rivaux directs des universités sur leur propre terrain (Charle et Verger, 1994, p. 38).

Quelques avancées mais désertion des étudiants

Depuis le début de la Renaissance les critiques dont lôuniversité est la cible augmentent sensiblement. Accusation lui est faite de ne pas toujours délivrer des enseignements de la meilleure qualité, de demeurer attachée, et cela jusque tardivement, jusquôà la Révolution, à des modèles culturels et intellectuels devenus obsolètes, à de vieilles valeurs sans doute dépassées, comme le montre la toujours prégnante influence dans les programmes dôun Aristote, dôun Hippocrate, dôun Galien. De façon identique, reproches lui seront adressés successivement de faire lôimpasse sur les courants novateurs représentés par le nouvel essor de la philologie, par le renouveau de lôexégèse, et surtout dôêtre passée à côté du « démarrage » des sciences au sens moderne du terme, en ne se penchant pas sur Descartes ou Newton, sans parler de la non prise en compte de cet événement majeur quôa été le mouvement philosophique des Lumières. Les universités laissent la science et la pensée se renouveler sans elles, et les esprits novateurs se trouvent ailleurs que dans les facultés, dans des cercles savants et érudits où se côtoient des magistrats, des gentilshommes, des religieux, des bibliothécaires, des médecins, que rapproche une curiosité universelle et une certaine liberté dôesprit vis-à-vis des dogmes et des idées reçues (Venard, 1981, p. 141).
Toutefois, nombreux étaient les maîtres des universités à fréquenter de tels lieux. Ici et là, on trouvait souvent « les mêmes hommes » (Quéniart, 1981, p. 561). On peut supposer ainsi quôils nôétaient pas tout à fait étrangers à ce que lôépoque moderne tramait de nouveautés, quôils y étaient même sans doute réceptifs, et quôils en profitaient parfois pour inclure quelques-unes de ces nouveautés dans leurs enseignements universitaires. Aussi ne sôagissait-il pas de leur part dôune ignorance, dôune volonté de se tenir éloignés de la nouveauté. Pour rendre compte plus justement de la situation, C. Charle et J. Verger proposent de parler de « retard » plutôt que dôun franc rejet de lôinnovation. Si lôuniversité se montra certes relativement peu ouverte au courant des Lumières et si elle ne fit pas grande place à lôE*ncyclopédie,* il faut remarquer que les facultés des Arts, en dépit dôune hostilité initiale, intégreront plus tard les novations scientifiques de Descartes ou Newton. Des universités de lôépoque moderne il faudrait retenir, pour ne pas les caricaturer, quôà côté dôun enseignement généralement très insuffisant et trop fréquemment dépassé, elles avaient encore suffisamment dôénergie quelquefois, à défaut dôêtre à la pointe du renouvellement, pour assurer au moins une « solide culture » reposant encore sur des « techniques intellectuelles utiles » (Charle et Verger, 1994, pp. 52-54).
Malgré quôil faille donc peser attentivement les jugements négatifs et radicaux portés sur la sclérose universitaire durant cette époque moderne, force est de constater que devant lôimportance prise par lôhumanisme, devant le regain dôintérêt pour les humanités classiques, devant lôinfluence importante des nouveaux établissements quôétaient les collèges, les étudiants vont cette fois clairement commencer à délaisser les universités[1]. Les vieilles facultés des Arts ont perdu leur raison dôêtre, et

[1] Durant la première moitié du XVIe siècle, le niveau des immatriculations annuelles à la faculté des Arts de Paris oscille entre 1.500 et 1.800. Durant la seconde moitié du siècle, il tombe, pour se situer, au début du XVIIe siècle, entre 200 et 300 (Venard, 1981, p. 234). Ce mouvement est général sur

ce qui était jadis leur fonction principale, la préparation à l'entrée dans les facultés supérieures, se voit désormais principalement assurée par les collèges de « plein exercice »[1] (Venard, 1981, p. 235).

Innovations étrangères ; disparition de l'étudiant voyageur ; des étudiants « surnuméraires » ?

La séduction qu'exerçait l'université durant sa splendeur semble s'effacer encore davantage et dangereusement là où elle s'arrête dans son élan intellectuel et pédagogique. Et il s'agit d'un mouvement d'ensemble qui ne concerne pas que la France, on le remarque un peu partout. Signe des temps, les fils de la noblesse se détournent largement des facultés, pour leur préférer d'autres filières d'enseignement supérieur (*Ritterakademien,* collèges de nobles d'outre-Rhin), où ils leur était possible d'acquérir l'art des mondanités et un ensemble de pratiques nécessaires à l'apprentissage de l'étiquette. Et on remarque que les universités qui perçoivent cette évolution des goûts et besoins de cette partie privilégiée de leur population, et qui mettent en place des enseignement de la danse, de l'équitation ou des langues étrangères, sont en mesure de reprendre l'avantage sur ces nouveaux établissements[2]. En procédant ainsi, l'université de Göttingen, qui n'avait plus dans ses effectifs que 10% de fils de nobles en 1737, en aura 15% en 1757 (Charle et Verger, 1994, p. 50). Mais de telles avancées, assez rares, ne permettaient pas de remédier globalement à la perte d'influence due entre autres à un manque d'innovation des universitaires.
Le profil des universités change aussi dans ce qui constituait l'une de leurs principales caractéristiques que déjà évoquée rapidement : les pérégrinations étudiantes vont avoir tendance à décroître considérablement et à devenir minoritaires. Jusque dans les années 1650, les étudiants sont restés des voyageurs, au moins de régions à régions, si ce n'est de pays à pays. Ces déplacements les conduisaient à se côtoyer et partager leur attirance pour l'humanisme italien. Les études étaient la raison principale de ces voyages, mais ceux-ci constituaient en eux-mêmes autant de formations expérientielles qu'on imagine d'une richesse non négligeable. Ils constituaient autant de possibilités de connaître d'autres cieux, des régions célèbres, d'autres façons de vivre. Ils devenaient des « circuits » permettant à l'étudiant de fréquenter successivement plusieurs universités européennes, d'y effectuer ses études, et sur le chemin du retour, de prendre ses diplômes dans d'autres universités, dont il est dit que certaines se montraient très complaisantes. Ces pérégrinations se heurtent désormais à de nouvelles réalités institutionnelles et politiques dont on sentait la montée en puissance depuis déjà longtemps. Elles vont être contrariées par une Europe en voie de séparation confessionnelle, par la guerre de Trente ans, par la rigidification religieuse, mais aussi par le développement des Etats puissants et absolus qui entraîne un durcissement du contrôle des pouvoirs sur

---

l'ensemble du pays. Signalons que sous l'Ancien Régime, la population française se situe ente 20 et 26 millions d'habitants (Quéniart, 1981, p. 572).

[1] Où il était possible de faire toutes ses classes, y compris les années terminales de philosophie. Les « petits collèges » quant à eux ne faisaient que loger et nourrir leurs élèves, qui allaient suivre les cours dans les collèges de plein exercice (Franklin, 1998, p. 134).

[2] Hors universités, on remarque la même tendance en France avec la création des académies, institutions nouvelles au XVIe siècle, où les jeunes nobles peuvent recevoir des enseignements de mathématiques, de fortification, de géographie, de langues vivantes, de dessin, d'escrime, d'équitation et de danse (Venard, 1981, pp. 235-236).

la formation des élites dont ils ont de plus en plus besoin pour s'affermir. Ces Etats poseront souvent interdiction à leurs étudiants d'étudier dans les pays voisins ou plus éloignés, et pour mieux s'assurer de leur présence, ils cesseront de valider les diplômes obtenus par delà les frontières. Ainsi va disparaître le brassage des cultures où s'originait en partie la vitalité des premières universités (Chartier, Julia, Compère, 1976, pp. 263-269 ; Venard, 1981, p. 230 ; Charle et Verger, 1994, pp. 43-44). Désormais, cette mobilité sera réservée aux privilégiés, aux fils des élites possédant argent, relations et points de chute (Beaune, 1999, pp. 140-141). Avec la diminution considérable de ces pérégrinations, un des éléments forts de l'université qui va disparaître pour longtemps.

Un autre point souvent remarqué en cette époque moderne concerne cette sorte de refus des universités de donner toutes leurs chances aux capacités intellectuelles des étudiants démunis (Venard, 1981, p. 212)[1]. La plupart des enseignants et des étudiants constituant l'élite vivent selon un cadre de vie plutôt confortable se rapprochant de l'aristocratie, ce qui en aucune façon ne facilite l'accès des plus pauvres. Comme de plus on commence au XVIIe siècle à parler d'intellectuels risquant d'être surnuméraires (Chartier, 1982, p. 396), rien n'est véritablement pensé pour faciliter l'accès aux savoirs supérieurs des couches sociales démunies. Les intellectuels compétents dont la société de ce temps avait besoin se « reproduisaient » sans doute déjà spontanément sur un mode endogène, et une trop grande arrivée de nouveaux intellectuels de provenance sociale plus large serait venue contrarier un ordre hiérarchique « logique ». Diplômes et études, jusque-là, ne signaient pas tant une compétence dûment certifiée et particulière qu'ils ne donnaient la certitude à l'étudiant futur diplômé d'être reconnu à un certain niveau social envié.

La « nouvelle crise » de l'université sous l'Ancien Régime, et particulièrement à l'approche de la période révolutionnaire, a pour cause à la fois la diminution du nombre des effectifs étudiants et l'engourdissement des contenus délivrés, mais il faut y ajouter une sorte de perte de confiance dans une institution qui jadis savait insérer sans difficultés majeures ses diplômés. En fait, à l'époque moderne, la véritable formation s'acquérait hors de l'université (Chartier, Julia, Compère, 1976, p. 290), soit par l'initiation familiale, les conversations des salons, les conférences privées, les lectures personnelles, soit par la pratique même, en début de carrière. Le grade universitaire valait avant tout comme brevet d'appartenance sociale, geste d'allégeance à l'ordre politique imposé (Charle et Verger, 1994, p. 56). Crise il y avait bien, chacun, hier comme aujourd'hui, d'un point de vue historique, s'accorde à le reconnaître : l'université est « lézardée », peu de facultés échappent à une « langueur mortelle » (Quéniart, 1981, p. 599). La question qui pouvait au final ressortir de cette crise et des débats qu'elle suscitait aux niveaux sociaux et politiques, revenait, finalement, à se demander à quoi pouvait servir l'université. Quelle pouvait véritablement être encore sa vocation ? Question centrale qui attendra une réponse ferme jusqu'à la fin du XIXe siècle.

Théâtre à l'université et persistance magistrale

[1] Quant aux étudiants pauvres, s'ils n'ont pas la chance de jouir d'une bourse ou d'un bénéfice ecclésiastique, il leur faut, pour assumer leur subsistance, accepter diverses besognes. Certains s'engagent comme précepteurs (é). D'autres travaillent comme correcteurs d'imprimerie ou se dont écrivains publics (Venard, *Ibid*).

En contrepoint de cette présentation grisâtre des universités à l'époque moderne, il faut tout de même évoquer quelques initiatives pédagogiques intéressantes, comme celle qui, à l'université de Pont-à-Mousson, a recours au théâtre.

Le théâtre, en complément des activités scolaires, fut fréquemment pratiqué par les Jésuites, qui depuis longtemps lui avaient reconnu des vertus pédagogiques et l'avaient très vite introduit dans les programmes des collèges qu'ils dirigèrent en grand nombre. L'art théâtral apparaissait comme un moyen de formation privilégié sur les plans intellectuels et moraux, c'était un moyen parmi d'autres d'atteindre à la formation d'un « homme complet » (Chartier, Julia, Compère, 1976, pp. 202-206). Aussi les Jésuites transformèrent-ils la représentation théâtrale en véritable institution pédagogique, sans qu'il s'agisse simplement de ce qui ressortirait d'un passe-temps, de distractions frivoles et passagères, distractions que par ailleurs ils savaient organiser pour la détente de leurs élèves. Le théâtre est considéré au contraire comme une véritable éducation aux sentiments humains. Selon J-C Margolin (1981, p. 222), ces exercices scéniques mettent en valeur toute la dimension psychologique qui fut celle de l'approche pédagogique des représentants de la Compagnie de Jésus.

L'université de Pont-à-Mousson, ville où l'influence jésuite fut grande (Veanrd, 1981, p. 232), commence a véritablement fonctionner en 1575, et dès ses débuts, les étudiants interprètent des pièces de théâtre, principalement encouragés par leurs professeurs de rhétorique et de philosophie. La qualité de ces pièces, auxquelles participaient également les professeurs et les bourgeois de la ville, fut souvent remarquée. Elles étaient jouées à l'occasion de la rentrée des cours, quelquefois lors d'une cérémonie officielle. Parmi les pièces représentées, en 1580 une *Jeanne d'Arc* écrite et donnée entièrement en langue française. Cette université de Pont-à-Mousson fût à l'époque moderne un modèle pédagogique, qui s'inscrit certainement en rupture avec la forme universitaire décrite depuis plusieurs pages. Cette institution semble avoir constamment eu une préoccupation pédagogique certaine, une volonté de prendre en compte ce que l'on n'appelait pas encore le développement de l'enfant et de l'adolescent. Les maîtres y avaient par exemple le souci d'inventer des sortes de jeux pédagogiques et intellectuels soutenant la progression de leurs apprenants, jeux dont certains survécurent longtemps, et dont le siècle suivant devait se montrer friand. Un exercice littéraire en forme d'énigmes, les « devinades » y fut ainsi mis au point en 1588, et bientôt pratiqué dans toute la France. Les divertissements de cette sorte étaient si bien établis parallèlement à l'enseignement classique qu'il fut même institué une heure de cours facultatif pour que les étudiants puissent s'y livrer. On peut certainement regretter *a postériori* avec Margolin que ces exercices originaux, plus ou moins dérivés de la rhétorique, n'aient pas aussi concerné d'autres disciplines qui auraient pu s'y prêter[1]. Mais malgré tout, on peut penser que dans le contexte d'une époque moderne où l'institution universitaire peine à se renouveler, une université comme celle de Pont-à-Mousson démontre qu'il était toujours possible de tenter une rénovation plus générale en partant de tel ou tel exemple local prouvant qu'il n'était pas inenvisageable de délivrer, comme l'écrit encore J-C. Margolin (1981, pp. 230-231), une formation des hommes plus complète, intégrant le développement du jugement, du caractère et de la rigueur morale.

---

[1] Notons que le théâtre scolaire fut pratiqué en de nombreux collèges autres que jésuites, on en retrouve la trace chez les Doctrinaires et les Oratoriens, bien que plus rarement (Quéniart, 1981, pp. 526-528).

Si au long des XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles il y a donc des initiatives pédagogiques intéressantes et innovantes en certains lieux universitaires, elles demeurent isolées, sans déteindre sur l'ensemble des universités, où la pédagogie et la transmission du savoir – dans la plupart des disciplines et à côté de l'importance prise par les travaux écrits – continue d'être principalement orale. La forme des cours est toujours fondamentalement celle de la leçon, ou « lecture », de type magistral. Il n'y a qu'en quelques disciplines, comme en médecine ou en philosophie, où l'enseignant recourait quelquefois à des démonstrations visuelles, s'écartant pour quelques instants du magistral. Ces procédés ont dû connaître un certain succès et une certaine efficacité, puisque dès le début du XVIIIe siècle, dans les facultés de Médecine, on admettait régulièrement des exercices pratiques en anatomie et en botanique. Déjà, dans le premier tiers de ce même siècle, la philosophie, lorsqu'elle traitait de physique, amenait les professeurs à réaliser en public les expériences qu'ils décrivaient magistralement. En terminant leurs cours de physique, peut-être par amusement, ces enseignants se livraient parfois à des démonstrations, durant lesquelles le public extérieur était admis, y compris les femmes, qui par ailleurs n'avaient toujours pas accès à l'université en tant qu'étudiantes[1]. Il ne faut cependant pas en conclure à une généralisation de cette pratique, l'expérimentation en physique n'ayant d'ailleurs jamais officiellement fait partie intégrante des programmes.

Pour ce qui est des cours en général, en ce XVIIIe siècle, leur organisation n'a en fait guère changé par rapport à ce qu'elle était deux siècles plus tôt. Pour donner un ordre de grandeur, on peut signaler avec Brockliss (1986) que les cours de philosophie duraient environ deux heures, et une heure à une heure et demi dans les autres disciplines. Là où les enseignants de philosophie donnaient deux cours quotidiens, ceux des autres disciplines n'en donnaient qu'un. Cependant, dans la mesure où les étudiants en philosophie ne suivaient les cours que d'un seul professeur, et les autres de deux professeurs ou plus, l'emploi du temps quotidien était à peu près équivalent ici et là. La première partie du temps était consacrée à la prise de notes par les étudiants du cours qu'avait préparé à l'avance et dictait le professeur. Au début du XVIe siècle, ce premier temps du cours pouvait par exemple être consacré à la lecture dictée et commentée d'un fragment de traité philosophique d'Aristote, que les étudiants possédaient par ailleurs éventuellement sous forme d'ouvrage. Cependant, cette pratique fut peu à peu abandonnée entre 1570 et 1650, les professeurs (excepté ceux de droit) optant plutôt pour des textes qu'ils rédigeaient eux-mêmes et qui constituaient à la fois le rapport et le commentaire de l'œuvre ou de la pensée présentée aux étudiants. Dans un deuxième temps, la prise de notes cessait, et les étudiants écoutaient le professeur, qui, délaissant la dictée de son cours écrit, donnait des explications sur quelques points du texte. La fin du cours était consacrée à des questions posées aux étudiants, qui permettaient au professeur d'estimer s'il avait été ou non suivi et compris (Chartier, Julia, Compère, 1976, p. 288). Reconstituer les échanges oraux de ces cours est évidemment difficile pour l'historien, mais pour ce qui est des « répétitions » finales, on sait que les collèges en organisaient quotidiennement. On sait aussi qu'elles avaient presque totalement disparu des facultés du XVIIIe siècle. A titre d'illustration, L. Brockliss repère qu'aux alentours de 1760, on ne trouve plus trace de répétions à la Faculté de Théologie d'Angers, pas plus qu'à la Sorbonne.

Si l'on écarte un instant le problème des fraudes nombreuses déjà signalées, les examens qui étaient organisés avec sérieux comportaient des soutenances

[1] Julie Daubié, institutrice âgée de 37 ans, sera en 1861 la première femme admise au baccalauréat.

généralement fort longues, qui duraient de quatre à cinq heures, avec comme point dôorgue souvent rappelé celle organisée pour obtenir la licence en théologie à Paris, la fameuse « Sorbonnique », qui pouvait sõétaler sur douze heures. Les collèges rivalisaient de compétences professorales pour exercer lõétudiant à lôart de la dialectique indispensable à ces soutenances. Des séances complètes dôentraînement avaient lieu tous les quinze jours ou chaque mois à lôintention des futurs candidats. Tous les étudiants sôy voyaient conviés, ceux qui nôy assistaient pas nõétant menacés que dôune amende. Il résultait de cette non obligation formelle dôassister à ces répétitions que souvent lõétudiant se préparait par ses propres moyens, dôoù la multiplication dans chaque ville universitaire de répétiteurs privés. Sur le terrain de lôanecdote, Brockliss (1986, p. 202) évoque des assistants de lôuniversité dôAngers qui poussaient loin leur devoir dôaccompagnement, jusquôà donner par avance à leurs étudiants la totalité des arguments dont ils pourraient avoir besoin lors de la soutenance, ce qui nôentraînait pas toujours les effets escomptés « *comme lôexpérimenta un étudiant des années 1750, un certain Blain de la Renouardière : il avait appris son texte par cî ur mais en oubliant de développer les abréviations juridiques ; au grand amusement du public, sa soutenance dégénéra en une série de borborygmes inintelligibles* »[1].

Langue française, cours dictés et manuels

Même si le latin continuait de dominer lôenseignement supérieur à la fin de lôAncien Régime, on peut noter tout de même que le français commença dôy être introduit, ce qui marque une rupture avec des habitudes séculaires, et sans doute une volonté ð ou une nécessité ð de se rapprocher dôune évolution linguistique et culturelle devenue incontournable à lôaube du XIXe siècle.
Les premières années du XVIIIe siècle sont aussi lõépoque où de nombreux séminaires où était enseignée la théologie répandirent en classe lôusage du manuel venant remplacer le cours qui était jadis dicté. De cette façon il devenait possible de faire étudier par avance à lõétudiant les textes utilisés durant les cours proprement dits, ce qui laissait au professeur le loisir de consacrer uniquement sa leçon aux explications quôil jugeait nécessaire dôapporter en complément. Dans le manuel, la hiérarchie ecclésiastique voyait dôautre part un moyen plus sûr, de par son aspect officiel, de faire respecter lôorthodoxie religieuse, en une époque où le jansénisme pouvait séduire certains enseignants. Le manuel ne se multiplia pas quôen théologie, il prit aussi place en remplacement des cours dictés dans dôautres disciplines, en grande partie pour des raisons identiques à celles qui faisaient entrer le français à lôuniversité.
Les mathématiques et la physique, disciplines extrêmement précises, ne pouvaient sôenseigner sur la base de la prise de notes durant les cours dictés, dans la mesure où de nombreuses erreurs des étudiants entravaient la bonne compréhension de ce que lôenseignant démontrait. Curieusement, si lôusage du manuel fut rapidement adopté en mathématiques, ce ne fut pas le cas en physique, où, sauf dans les séminaires, les cours continuèrent dôêtre dictés. Brockliss pense que cela vient du fait que, sôil existait toujours des inconvénients liés à la transcription des étudiants, les dirigeants des collèges jugeaient dôun autre côté quôen une période où les

[1] *« A Valence, selon un témoignage de 1769, on donne moyennant finances aux candidats les réponses quôils devront faire aux arguments qui leur seront opposés au cours de la soutenance de thèse : à Angers, il en coûte, parait-il, 12 francs par réponse »* (Quéniart, 1981, p. 571).

sciences naturelles étaient en perpétuelle et rapide évolution, les manuels ne pouvaient qu'être tout aussi rapidement périmés. Il n'empêche qu'en philosophie, professeurs et étudiants considéraient ouvertement que le principe des cours dictés devenait chaque jour davantage un défaut de leur formation. Il est certainement révélateur qu'en 1789 le recteur se vit présenté par les étudiants en philosophie parisiens, quelques mois après le début de la Révolution, une demande de réforme allant dans le sens d'une accentuation du français et de la suppression du cours dicté (Brockliss, 1986, pp. 203-204).

Avec une telle demande de réforme, on peut supposer que la conscience des étudiants vis à vis de leurs enseignements était relativement critique. L'indiscipline, souvent observée à l'université, pourrait en être un autre indice (Brockliss, 1986, p. 204). Hormis quelques nouveautés rares et partielles, du XVIe au XVIIIe siècle, rien n'a grandement changé dans les contenus et les façons d'enseigner, et il est probable que les enseignants devaient s'en contenter dans les grandes lignes. Il faut ici constamment se souvenir que l'universitaire est alors un chrétien convaincu[1], un monarchiste généralement sans états d'âme. Aussi l'élan intellectuel des Lumières, si fort en ce temps, ne trouve guère d'échos favorables dans ses cours qui demeurent résolument conservateurs et rétifs aux nouvelles formes de pensée philosophique. Ce n'est donc pas dans les facultés qu'il est possible de trouver un relais pour la propagation de ce courant, mais bien plutôt dans les collèges, où il trouva un moyen privilégié de se développer comme ce fut jadis le cas pour l'humanisme, le paradoxe étant que les maîtres de ces collèges étaient eux aussi des chrétiens convaincus. Pour L. Brockliss (1986, p. 251) les collèges ont fait indéniablement office de transmetteurs culturels d'importance, ce qui ne signifie pas que les Lumières ne se seraient pas imposées sans leur intermédiaire.

Si on jette un regard d'ensemble prenant en compte d'autres lieux que les facultés, on constate que l'enseignement supérieur n'était pas à la fin de l'époque moderne tout à fait englué dans d'anciennes traditions universitaires définitivement désuètes. Dans les séminaires, dans les collèges, il arrivait encore qu'on sache parfois se mettre au diapason du temps, tant sur les contenus que sur les méthodes pédagogiques. Dans certains séminaires, par exemple, on organise des conférences réunissant une douzaine de séminaristes, où les plus anciens expliquent des traités aux plus jeunes. Mais cette éducation universitaire « mutuelle » ne concerne que quelques privilégiés, la « piétaille » des étudiants n'y a pas accès (Chartier, Julia, Compère, 1976, p. 288-289). Cela était somme toute insuffisant pour que l'institution universitaire puisse affronter sans dommages la tourmente de 1789 en ses velléités de révolution scolaire. En réalité, « *entre cette orientation de l'esprit révolutionnaire et le vieil esprit de l'Université, l'incompatibilité était radicale* » (Durkheim, 1999, p. 335).

---

[1] Durkheim précise que l'enseignement religieux ne faisait pas partie des enseignements universitaires réguliers au Moyen Age. Il était absent des cours, on « *ne savait pas ce que c'est que l'instruction religieuse. Aucun cours n'était fait sur le dogme, sur la signification des cérémonies religieuses. Un enseignement proprement religieux n'apparaît dans les collèges qu'après la réforme* », l'Eglise utilisant à son tour les armes de la contre-réforme (Durkheim, 1999, p. 163).

La fraude aux XVIIe et XVIIIe siècles

Nous avons déjà évoqué rapidement la fraude, et il faut y revenir maintenant plus en détail afin de souligner encore cette atmosphère de crise qui règne durant l'époque moderne à l'université. On se souvient de la très longue durée des études universitaires au Moyen Age. Au moins était-ce là ce que préconisaient les statuts, mais en réalité, ces règles étaient fréquemment enfreintes. Essayer de raccourcir ses études par différents moyens était une pratique courante au XVe siècle. Il pouvait s'agir de faire jouer des dispenses légales, mais aussi de frauder délibérément. Le coût de ces longues études pouvait encourager de telles tentatives, mais également l'aspect rebutant que prenait peu à peu la pédagogie universitaire. Cet état de fait sera d'ailleurs entériné tout à fait officiellement au XVIe siècle, quand les durées d'études se verront nettement raccourcies statutairement (Verger, 1986, p. 93).
Comme Verger, on peut naturellement s'interroger plus avant sur les raisons et les effets de ces réductions ð souvent de plusieurs années ð de la durée des études ; au carnaval de Chambéry, on traîne un carrosse où trônaient deux ânes accoutrés d'habits d'avocat ; à Paris, il était courant pour les étudiants de recourir à des scribes professionnels qui les remplaçaient sur les bancs de l'université, qui recopiaient les cours entendus puis les revendaient en nombre d'exemplaires. Il s'agissait là à n'en point douter d'un système gratifiant qui avait fait ses preuves, puisqu'il semble que le public de certains cours se composait souvent pour une bonne part de ces scribes.
Les statuts universitaires naturellement tentèrent à plusieurs reprises de remédier à une telle situation. Le XVIIIe siècle a ainsi connu plusieurs tentatives de suppression de ces fraudes nombreuses. On mit en place des examens se déroulant chaque semestre, et pour lutter contre le phénomène des scribes et rendre indispensable la réception par l'étudiant d'explications complémentaires, on fit en sorte que les cours des professeurs soient dorénavant écrits et imprimés. La question ne fut pas réglée pour autant, dans la mesure où les intérêts en jeu étaient conséquents : on avait effectivement conscience, malgré la volonté de réforme, que si le contrôle s'accroissait, si une trop grande rigueur venait à s'installer dans une institution qu'aucune mesure ne pouvait rendre contraignante, les étudiants risquaient de quitter l'université pour gagner des lieux d'enseignement plus « souples » (Julia, 1986, 184-188).
Ces fraudes sont, entre autres, la marque d'une crise qui dure, qui ne parvient pas a véritablement trouver d'issue. Le décalage entre l'université et le monde social « réel » se fait de plus en plus large, devenant fossé difficilement comblable. L'exemple des facultés de droit est ici frappant de l'espace qui s'est créé entre l'enseignement des maîtres et ce qu'est devenu la pratique effective du droit. Ce qui permet à Julia de citer Boucher d'Argis (juriste, avocat, homme de lettres) qui écrit en 1782 : « *Pourquoi assujettirait-on des jeunes gens à aller recevoir dans les écoles des leçons dont ils ne doivent retirer aucun fruit ? Que l'on commence par diriger les talents des professeurs vers des objets d'instruction véritablement utiles, alors les écoliers s'empresseront d'aller les entendre* » (Julia, 1986, p. 188).

La contestation des méthodes pédagogiques, l'indiscipline

La conscience des étudiants vis-à-vis de leurs enseignements était relativement critique. L'indiscipline, souvent observée à l'université, pourrait en être un autre indice. Car hormis quelques nouveautés partielles ici et là, du XVIe au XVIIIe siècle, rien n'a grandement changé dans les façons d'enseigner, et il est très probable que

les enseignants et l'institution devaient s'en contenter dans les grandes lignes. Cependant la demande de réforme qui vient d'être évoquée montre que du point de vue des étudiants il n'en allait pas tout à fait de même, bien que l'insatisfaction ne débouchait pas sur une contestation ouverte et directe, générale. On peut toutefois s'interroger avec Brockliss sur la véritable signification des manifestations de désordre nombreuses qu'on relève durant cette période de la fin de l'Ancien Régime. L'indiscipline des facultés de droit est bien connue, nous l'avons déjà soulignée. Le tapage, aussi bien diurne que nocturne, ainsi que la débauche, étaient coutumiers de leurs étudiants. Leur présence dans les facultés était d'ailleurs fort aléatoire, et sur le mode de l'usage déjà mentionné qui était fait des scribes, ce sont fréquemment leurs secrétaires qui allaient à leur place suivre les cours. Des observateurs ont noté que lorsqu'ils y allaient eux-mêmes, c'était, par exemple durant l'hiver, pour transformer le professeur en cible pour le lancer de boules de neige. N'en déduisons pas que la faculté de droit avait le privilège de l'indiscipline, on la rencontre aussi à la faculté de théologie, où quelquefois les étudiants n'avaient rien à envier à ceux de droit. A titre d'exemple, le témoignage d'un abbé présent à la Sorbonne dans les années 1750 nous apprend que les cours n'étaient véritablement suivis studieusement que par une petite partie des quelques 500 étudiants présents, la plupart se levant quand bon leur semblait pour aller bavarder ensemble dans un coin de la salle ou dans la cour, ou mieux, refusant de sortir quand le professeur le leur demandait avec insistance. Peut-on en déduire partiellement qu'un enseignement vieilli, peu encourageant pour l'activité intellectuelle, ennuyeux en un mot, qu'une pédagogie non réactualisée, une situation globalement sclérosée sur le plan institutionnel, ne faisaient qu'encourager de tels comportements ? (Brockliss, 1986, p. 204).
Cette hypothèse pourrait peut-être se vérifier dans la mesure on dans le même temps, en d'autres lieux d'enseignement supérieur, on n'observe pas une telle dérive dans l'indiscipline. Si l'on laisse de côté les châtiments corporels nombreux qui y attendaient les récalcitrants, sans doute faut-il attribuer quelquefois au développement d'une pédagogie plus imaginative le fait que dans les collèges ou les séminaires (dans le sens ancien d'établissements religieux délivrant un enseignement supérieur en philosophie et théologie principalement) la conduite des étudiants ait été nettement plus satisfaisante, très éloignée de l'ambiance des facultés. On y avait depuis longtemps appris à délaisser la dictée des cours, qui demeurait présente dans les facultés, aux profit d'autres méthodes s'éloignant de la leçon traditionnelle. On peut avancer qu'en de nombreux endroits, ces enseignements supérieurs parallèles aux facultés mettaient en place une approche de la transmission et de la construction des savoirs finalement proches de ce que seraient un peu plus d'un siècle plus tard les séminaires universitaires au sens qui nous est familier. Une nouvelle fois, l'université semble ici marquer le pas, laissant l'initiative pédagogique à d'autres établissements plus novateurs sur certains points.

V) Les réformes du XIXe siècle

L'Allemagne va se montrer, durant une partie du XVIIIe siècle et plus encore durant le XIXe siècle, plus ouverte aux réformes universitaires que la France. A fin du XVIIIe siècle, les universités françaises sont encore presque totalement calquées sur le modèle de l'Ancien Régime, ce qui les fait apparaître comme des représentants d'une logique sociale et intellectuelle ancienne. La Convention semble prendre acte de cette situation le 15 septembre 1793, lorsqu'elle les fait disparaître de « toute la

surface de la République », sans doute dissuadée de les réformer par l'entreprise considérable que cela aurait représenté[1].
La tempête révolutionnaire passée, il va toutefois s'agir de reconstituer un enseignement supérieur. La France et l'Allemagne le feront à peu près simultanément, mais selon deux axes très différents, le modèle napoléonien et le modèle humboldtien (Charle, 1997, p. 31).

Misère pédagogique et poids académique

Avec les réformes napoléoniennes, les universités ne ressemblèrent plus guère, quant à leurs structures, à ce qu'elles étaient avant la révolution, sans pour autant qu'elles soient rénovées véritablement. En premier lieu les lycées, création nouvelle voulue par Napoléon, vont délivrer dans leurs classes supérieures un enseignement sensiblement identique à celui que l'on trouvera dans les facultés des Lettres et des Sciences[2] (Karady, 1986 a, p. 271). Ces facultés présenteront souvent un aspect assez misérable sous l'Empire, ne disposant que de peu de moyens matériels et financiers, n'étant dotées généralement que de trois ou quatre professeurs. Souvent, leur fonctionnement se résumera à organiser des examens. Un Louis Liard, à la fin du XIXe siècle, pourra dire qu'en lettres, il n'y avait guère de différence de nature entre baccalauréat, licence ou doctorat. Si bien qu'il suffisait de se perfectionner au lycée pour obtenir ces grades dans les facultés. Jusqu'en 1840, quelques dizaines de pages, évoquant beaucoup la dissertation, constituent le corps des thèses en lettres (une sur la logique et la rhétorique, l'autre sur la littérature ancienne) qui doivent être écrites et soutenues en vue de l'obtention du doctorat (Karady, 1986 a, p. 274).
Depuis 1810, toute préoccupation scientifique est évacuée du doctorat en lettres. Il faudra d'autre part attendre 1840 pour que latitude soit donnée aux candidats de choisir plus librement leurs sujets de thèse dans l'espace des disciplines enseignées dans les facultés. Signalons que jusqu'en 1903, l'une des deux thèses en lettres devra toujours être écrite en latin. Les soutenances de thèse, qu'effectuent parfois les étudiants avant de passer leur agrégation, n'ont souvent pour objet que de « simples programmes de questions préparées pour une discussion publique ». Il faut remarquer que les thèses de ce temps sont loin de représenter la somme considérable de travail qu'elles deviendront par la suite. Selon Karady (1986 a, p. 319), elles représenteraient en lettres « *moins de 80 pages pour 83% d'entre elles avant 1840 et moins de 160 pages pour 33% de 1840 à 1860* ». Cette tendance ne se remarque pas qu'en lettres puisque le même auteur signale qu'en sciences « *69% des thèses parisiennes n'atteignent pas 40 pages avant 1850 et 55% de leurs*

---

[1] En 1789, il y a 22 universités en France, mais elles ne sont pas complètes, ne comportent pas l'ensemble des quatre facultés. D'autre part elles ne présentaient pas d'homogénéité, puisque si « *vers 1789, la seule faculté des Arts comptait à Paris 5.000 étudiants environ, il n'y avait que 563 étudiants en droit. Il faut ajouter qu'en province, quelles que soient les facultés considérées, le nombre des étudiants était très restreint ï à quelques exceptions traditionnelles près telle la Faculté de Médecine à Montpellier, qui accueillait nettement plus d'étudiants qu'à Paris, même si, intrinsèquement, le nombre d'inscrits, établi à 97 en 1787-1788, apparaît bien faible* » (Renaut, 1995, p. 161).
[2] Avec l'Empire, on distinguera désormais cinq ordres de facultés : Théologie, Droit, Médecine, comme jadis, et deux nouveautés : Facultés de Sciences et Lettres (Albertini, 1992, p. 109). Mais la liberté et l'autonomie académiques de ces facultés n'existent plus au sein de l'Université napoléonnienne, qu'un Grand Maître surveille au plus près, ainsi que toute autre structure scolaire.

auteurs nôont pas trente ans au moment de ce rite de passage ». Il faudra attendre les années 1900 pour que les thèses dôEtat deviennent des travaux très conséquents, de 510 pages en moyenne.
Il reste aussi, cela encore pour de nombreuses années, cette préoccupation de la virtuosité rhétorique, cette image de lôancienne excellence universitaire que représentait fort bien le normalien. Cette image devenue référence de lôuniversité lôemportera encore sur une vision dynamique de la recherche, où devront sôimposer des critères de rigueur scientifique. Le poids de lôacadémisme est toujours déterminant, la plupart des universitaires continuent dôy trouver avantages personnels et collectifs. Le conservatisme est encore tel quôil faudra attendre environ le dernier tiers du XIXe siècle pour quôenfin sôinstallent des valeurs durables liées à un esprit scientifique au sens moderne (Karady, ibid).
Dans les facultés, les étudiants sont fort peu nombreux. Pour fixer les idées on dénombre globalement dans lôensemble des facultés françaises 5.000 étudiants en 1830, 6.500 en 1850, 9.600 en 1870 (Gerbod, 1981, p. 309). Les professeurs se contentent de donner quelques conférences devant des publics très hétérogènes, de participer aux jurys universitaires, le tout entrecoupé de périodes dôinaction (Mayeur, 1981, p. 204). Côest le temps des basses eaux pour lôenseignement supérieur, les facultés ont beaucoup de mal à sortir dôune sorte de léthargie prolongée. Aussi le mouvement déjà entamé avant la fin de lôAncien Régime se poursuit-il : lôenseignement supérieur continue de se replier sur dôautres lieux comme le Collège de France où enseignent avec succès des professeurs tels que Michelet ou Renan. Lôecole normale dont la mission est de former le personnel enseignant des lycées est aussi devenue un haut lieu culturel où enseignent des universitaires de grand renom (Mayeur, 1981, p. 204). Côest principalement en ces lieux prestigieux que lôon rencontre alors la recherche et lôinnovation, toutes choses qui redeviendront les fonctions premières dôune université rénovée à la fin du siècle. La création intellectuelle existe donc tout de même, mais le fait quôelle sôexprime en ces lieux, auxquels il faudrait ajouter lôinstitut et quelques sociétés savantes, exerce selon Charle (1997, p. 31) un effet de forte concentration qui sera longtemps un défaut français.
Si lôenseignement supérieur nôest donc pas absent en France, il a semble-t-il déserté les facultés en ce quôil a de plus précieux et novateur, pour trouver refuge en des lieux plus appropriés. En fait, si lôon veut trouver avant le ministère de Victor Duruy un renouveau universitaire, il faut sortir de France, et se tourner principalement vers lôAllemagne, qui a vu se produire des réformes touchant au cî ur même de lôorganisation universitaire.

Lôidéal humboldtien

Nous avons déjà évoqué lôoriginalité et le succès de lôuniversité de Göttingen qui sait dès 1733 innover en plusieurs domaines. Pour contourner lôinfluence des théologiens luthériens et lôeffet corporatiste qui a toujours servi de base à la constitution des universités du Moyen Age et a perduré, lôEtat commence à exercer un contrôle rapproché sur les nominations des professeurs et la gestion générale de lôuniversité. Rappelons également lôintroduction dans cette université dôenseignements mondains comme les langues vivantes ou la danse, qui attirent la clientèle nobiliaire, ainsi que lôarrivée de disciplines nouvelles telles que lôhistoire, la géographie, les mathématiques appliquées, la science administrative, qui donneront à lôenseignement universitaire un caractère et des finalités à la fois professionnelles et

politiques. Cêest en partie en des lieux comme Göttingen que se met en place le modèle de lêenseignant-chercheur que nous connaîtrons bientôt, celui qui écrit à partir de ses recherches, voire dirige des revues (Charle et Verger, 1994, p. 58).
Il est impossible également de ne pas évoquer pour lêAllemagne de cette période la transformation pédagogique qui consiste à rompre largement avec les habitudes traditionnelles calquées sur de vieux modèles pour créer, à côté de la « leçon », le « séminaire », cêest-à-dire un groupe dêétudiants travaillant personnellement une question particulière sous la direction dêun professeur. Ces groupes, quêon dirait « restreints » en un langage contemporain, constituent une véritable novation, une nouvelle méthode de travail universitaire dans laquelle, pour reprendre les termes de Maisonneuve, lêétudiant nêest ni solitaire ni perdu dans une masse trop nombreuse (Maisonneuve, 1997, p. 98). Ce qui affirmait également une rupture dêavec la tradition médiévale reposant sur les « autorités » et lêexplication des textes, au profit de lêapprentissage du libre raisonnement et de la recherche empirique (Renaut, 1995, p. 114). Ce principe du séminaire, véritable renouveau universitaire, sera un outil pédagogique dêavenir souvent utilisé pour combattre les écueils du magistral.
Le modèle universitaire allemand quêa défini Wilhelm von Humboldt et que préfigure Göttingen, est lêenvers du modèle napoléonien. Selon le philosophe Schleiermacher, lêesprit de cette « nouvelle » université se doit dêêtre caractérisé par la « réunion des maîtres et des compagnons », entre dêun côté lêenseignement secondaire, réunion des maîtres et des apprentis, et de lêautre lêacadémie, réunion des maîtres entre eux. Lêidéal kantien dêune faculté de philosophie éduquant avant tout lêesprit, contrairement aux autres facultés qui forment à des spécialités professionnelles, semble être suivi dêeffet dans ce renouvellement universitaire allemand du XIXe siècle. Le modèle humboldtien entraîne une réforme à Berlin comme ailleurs en Allemagne, un renouvellement universitaire important. Cêest idéalement dans une relative « solitude » que lêétudiant doit apprendre tout en participant aux recherches. Lêambition de lêenseignement supérieur est de rendre à terme lêenseignant dispensable, en opposition avec le cycle primaire dont la pédagogie est centrée sur lêaction du maître et sêeffectue par son intermédiaire. A lêuniversité, lêétudiant ne peut plus se poser dans la situation de lêécolier. Le moment est venu pour lui de sêengager dans un processus de recherche, le professeur nêétant plus là que pour le guider, le soutenir. Selon les programmes de Königsberg, le suivi des cours apparaît quelque peu secondaire, lêessentiel étant « *que le jeune homme, entre lêécole et ses débuts dans la vie, se consacre pendant un certain nombre dêannées exclusivement à la réflexion scientifique, en un lieu qui réunit de nombreux maîtres et étudiants* » (Flitner, 1956, p. 243). Ce qui est envisagé pédagogiquement au final, cêest bien « lêinitiation à la science pure », et ce nêest que dans une université *libre* que peut sêapprendre en profondeur un savoir ainsi défini, dans une communauté composée de personnes soudées par des considérations identiques.
Ces principes idéaux de lêuniversité humboldtienne ð recherche de la science comme telle, dans sa pureté, sans considération dêutilité professionnelle ð vont naturellement se heurter ultérieurement à la montée en puissance de la spécialisation et de la technocratie de plus en plus dominantes dans la société moderne du XIXe siècle, emportant cette conception universitaire qui disparaîtra progressivement presque tout à fait. Affinant le regard critique, C. Charle souligne que si lêon ne saurait nier que lêuniversité de Berlin fut bien influencée par ces idées, il ne sêagit pas de penser que lêuniversité allemande fut absolument conforme à la « légende » du modèle humboldtien. En réalité, il semble bien que la recherche, tout au moins au départ, nêait occupé quêune place secondaire, contrairement aux

ambitions avouées. D'autre part, la fameuse imbrication entre enseignement et recherche ne s'est développée que sur le long terme, d'une façon non uniforme, en fonction des disciplines et des universités (Charle, 1997, p. 31). Aujourd'hui, Habermas repris par A. Renaut, peut écrire, en faisant allusion à l'université humboldtienne, que « *les convictions philosophiques de l'idéalisme allemand en matière d'enseignement supérieur ne sont plus pertinentes* » (Renaut, 1995, p.138). Mais quoi qu'il en soit de ces diverses difficultés, l'exemple avait tout de même été donné qu'il était possible d'envisager une « nouvelle » université, plus conforme à l'esprit du temps.

Professeurs libres, étudiants « apprentis et compagnons » : l'EPHE ***ICI***

Du côté français[1], au début de la seconde moitié du XIXe siècle, sous l'impulsion de Victor Duruy, ministre de l'instruction publique de Napoléon III, plusieurs enquêtes pointent la pauvreté des facultés : bibliothèques nettement insuffisantes, laboratoires de recherche quasiment inexistants[2]. Les étudiants sont dans l'ensemble rares, les professeurs donnent des cours ouverts à l'adresse du grand public, sans concertation entre eux capable de donner une unité à leurs enseignements qui présentent de sérieuses lacunes. Travaillant dans l'isolement les unes des autres, en proie à l'éparpillement, les facultés ne voient naître aucun esprit commun, aucun « climat universitaire » (Ponteil, 1966, p. 248). Prise dans leur incapacité à innover, elles continuent de sommeiller comme elles le font depuis les réformes du premier Empire. Le ministère Duruy va tenter de rompre avec cette situation immobilisée : il est besoin par l'intermédiaire de l'enseignement supérieur de donner à l'étudiant « des méthodes qui lui apprendront les sciences que ces méthodes ont créées ». L'apprentissage de ces méthodes se devant d'être rigoureux, planifié, organisé selon un ordre cohérent, il doit être délivré à des étudiants véritablement concernés, et non à un vague public d'amateurs de passage. Au lieu de constituer les facultés de Lettres et de Sciences d'étudiants provenant largement des facultés de Droit et de Médecine, comme le fit un Fortoul, autre ministre de l'instruction publique, Duruy aura l'idée que les facultés ont pour fonction de s'adresser particulièrement aux personnels qu'il a rencontrés dans les lycées du temps où il était inspecteur général. Selon lui, les facultés pourraient concerner d'une manière privilégiée les professeurs et répétiteurs de collèges possédant le baccalauréat et visant un diplôme de licence

---

[1] Dès 1833, on prend conscience du retard pris par les universités françaises. En témoigne un rapport sur les universités de Victor Cousin rédigé à son retour d'un voyage en Allemagne : « *Il est inouï de voir, en France, les diverses facultés dont se compose une Université allemande séparées les unes des autres, et comme perdues dans l'isolement. En vérité, si l'on se proposait de donner à l'esprit une culture exclusive et fausse, si l'on voulait faire des lettrés frivoles, des savants sans lumières générales, des procureurs ou des avocats au lieu de jurisconsultes, je ne pourrais indiquer un meilleur moyen, pour arriver à ce résultat, que la dissémination des facultés. Hélas ! Nous avons une vingtaine de misérables Facultés éparpillées sur la surface de la France, sans aucun vrai foyer de lumière. Hâtons-nous de substituer à ces pauvres Facultés de province, partout languissantes et mourantes, de grands centres scientifiques rares et bien placés, quelques Universités, comme en Allemagne, avec des Facultés complètes, se prêtant l'une à l'autre un mutuel appui, de mutuelles lumières, un mutuel mouvement* » (Victor Cousin, *Rapport sur l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse,* 1833, t..1, p. 179), cité par Renaut (1995, p. 95).

[2] « *Les facultés vivent dans la misère de locaux insalubres (é) et de ressources insuffisantes. A Paris, la faculté des sciences dispose de 8.900 francs pour ses frais de cours et de laboratoires. Les facultés de province touchent une moyenne de 1.800 francs pour les dépenses de chauffage, d'éclairage, de cours et de laboratoire (é). Les facultés de droit et de médecine, celles des sciences et des lettres, pas ou presque* » (Ponteil, 1966, p. 247).

sans y être vraiment préparés. Il n'ignore pas également que les sciences dorénavant se développent rapidement, et nécessitent une multiplication des lieux d'enseignement ainsi qu'un accroissement du nombre des chaires en activité. Les crédits alloués à l'enseignement supérieur ne suivant que difficilement le mouvement, Duruy va conseiller l'emploi de professeurs « libres », qui seront recrutés ponctuellement pour donner des conférences hors des facultés. En cela, il s'inspire de l'expérience allemande, familière de cette pratique.
La fondation de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes en 1868 relève directement de cette politique. Cinq sections la composent : mathématiques, sciences physiques, sciences naturelles, sciences historiques et philologiques, sciences économiques. Cette école, novatrice sur le fond et la forme, ne se situe pas par rapport à une hiérarchie à proprement parler universitaire, puisque Liard cité par Mayeur rappelle que pour en faire partie, il suffit « d'avoir un nom dans la science ». Des savants reconnus, mais qui n'auraient pas suivi les filières absolument canoniques et traditionnelles, peuvent ainsi venir délivrer un enseignement supérieur centré sur la recherche. Il y a là de la nouveauté, dans la mesure où la rigidité des agrégations et doctorats se voit trompée. Le même Liard souligne encore la qualité de cette école en rappelant qu'on y vit réunis « *dès le premier jour, Claude Bernard et Sainte-Claire-Deville, Würtz et Berthelot, M Bertrand et M. Serret, M. Boisier et M. Bréal, M. Gaston Paris et M. Monod* ».
Une autre particularité forte de l'Ecole fut qu'elle n'avait pas de lieu fixe et déterminé une fois pour toutes. Ses enseignements pouvaient se dérouler au Muséum, au Collège de France, à l'Ecole normale, à la faculté des Sciences, de Médecine, à la bibliothèque de l'Université, à proximité de la Faculté des Lettres, en fait en tout lieu, nous dit Liard, « *où il y avait des savants et des maîtres* ». Elle était en quelque sorte partout en même temps. Ce qui signifiait structurellement par exemple qu'un directeur de laboratoire ou de tel ou tel dispositif de recherche pouvait être subventionné et rattaché à l'Ecole si cela s'avérait nécessaire et intéressant (Ponteil, 1966, pp. 248-249). Il existait là indéniablement un effort pour faire jouer la diversité, la souplesse, pour faire tomber les cloisons étanches s'élevant entre les savoirs, pour mettre entre parenthèses les rivalités scientifiques.
Pédagogiquement, cette Ecole innove sur plusieurs plans. On peut par exemple s'y inscrire sans posséder de diplôme, et l'étudiant se choisit le maître qu'il veut, dans la mesure où il n'existe pas de programme imposé : chacun des enseignants définit lui-même son propre programme, en fonction de ses activités de recherche. Etant donné d'autre part que pour l'apprentissage la seule sanction existante est celle des remarques contradictoires de l'enseignant pour aider à mieux construire une approche satisfaisante des savoirs et de la recherche, les étudiants peuvent idéalement devenir à la fois des « apprentis » et des « compagnons » (Mayeur, 1981, pp. 446-447). Pour parvenir à ce résultat, on peut estimer que Duruy et ses collaborateurs avaient été séduits par le style universitaire d'outre Rhin qui savait mêler le cours magistral le plus classique à des séminaires formés de petits groupes. C'est dans cet esprit « révolutionnaire » allemand que l'Ecole avait été fondée. Signalons au passage qu'il devenait certainement clair en cette période sur un plan européen qu'un vrai travail universitaire et scientifique ne pouvait s'accommoder de trop grands groupes. En témoigne le *tuitorial système* de l'université d'Oxford, réalisant une relation à la fois égalitaire et de proximité entre maîtres et étudiants. On peut à cet égard parler d'une individualisation du travail pédagogique, qui requérait des enseignants en grand nombre extrêmement disponibles et à l'écoute de leurs étudiants. Pour fixer les idées, en se décalant de quelques décennies pour en arriver

en un XXe siècle exploitant cette idée dans toute sa logique, Gerbod (1981, p. 312) note qu'en 1948, dans cette université d'Oxford, on comptera 10 étudiants par professeur, et à Sheffield un enseignant pour sept étudiants.
Pour en revenir à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes à la fin des années 1860, on constate qu'une nouvelle fois en France, le renouvellement de l'enseignement supérieur s'effectue principalement en dehors des facultés, s'exerçant en une fonction dont elles n'avaient guère conscience, et qu'en tout cas, vu leur épuisement, elles ne pouvaient assurer. Cette nouvelle façon d'envisager l'enseignement supérieur s'avère précieuse, participant à l'émergence de scientifiques d'un nouveau genre î uvrant dans des domaines disciplinaires que les anciennes divisions universitaires n'avaient pas mis en place. Pour Mayeur (1981, pp. 446-447), avis partagé par de nombreux historiens, c'est en partie grâce à l'influence de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes qu'un peu plus tard les facultés s'ouvriront enfin à l'esprit scientifique du temps.
Naturellement, là encore, le tableau des facultés du XIXe siècle se doit d'être nuancé. Elles ne sont pas un bloc monolithique de réaction, une crispation absolue sur le passé. En cherchant un peu il serait possible d'y découvrir quelques avancées, mais elles sont d'un ordre mineur, loin d'être à la hauteur des nouveaux enjeux. Nombreuses sont d'ailleurs les voix s'élevant contre la sclérose, les actes pédagogiques universitaires routiniers, la distorsion « monstrueuse » et « funeste » entre les contenus délivrés par les facultés et ce dont a véritablement besoin la société. S'il faut faire la part des choses et préciser le regard, il n'en demeure pas moins que ces critiques s'enracinent bien dans l'observation de faits têtus. Selon Gerbod, les résistances au changement sont très fortes dans les disciplines traditionnelles, et de la même façon on remarque un enseignement du droit peinant à intégrer le droit international ou encore l'économie politique, au profit de l'étude d'un droit romain toujours bien installé. Les textes littéraires continuent à être l'objet de commentaires largement superficiels, les Lettres sont toujours le royaume des humanités grecques et latines. Dans l'ensemble, une ligne épaisse sépare toujours la progression rapide des découvertes scientifiques et les enseignements des facultés (Gerbod,1981, pp. 312-313).

Conférences, groupes restreints et cours fermés

La IIIe République, lorsque les républicains seront parvenus au pouvoir, sera un temps où de nombreuses réformes vont être engagées, qui seront l'occasion d'une rupture d'avec le modèle napoléonien. Les républicains envisagent et tentent des réformes allant des publics étudiants au corps professoral en passant par l'extension matérielle des universités que l'on reconstitue en regroupant les facultés, le tout inspiré d'une philosophie différente de la « science ». Comme ce fut le cas pour Duruy, le modèle germanique d'inspiration humboldtienne est certainement présent dans les esprits des réformateurs français : il s'agit tout d'abord d'insuffler où d'accélérer la recherche à l'intérieur de l'université, puis de tenter une déconcentration d'une organisation très centralisée (la plupart des étudiants de 1870 font leurs études à Paris), enfin d'offrir une formation ouverte à la démocratie aux étudiants qui composeront les futures élites (Charle, 1997, p. 32).
En tout premier lieu, les républicains eurent conscience qu'il fallait remédier d'urgence à l'état de misère des facultés. A la fin des années 1870, l'enseignement supérieur en a grand besoin. Les universités n'ont toujours pas été reconstituées, et les locaux qui abritent facultés et grandes écoles, selon la vision de l'époque, sont

étroits et obscurs. L'exemple de Claude Bernard qui avait officié dans une « cave humide et malsaine » est cité en ces termes par Ferry à la tribune de la Chambre. Rassemblement des facultés en universités et constructions de locaux universitaires nouveaux seront donc une priorité immédiate. Les grandes villes comme Lyon ou Lille vont bientôt bénéficier de bâtiments neufs et agrandis, et Paris voit dans les années 1880 s'élever la nouvelle Sorbonne (Gaillard, 2000, p. 150).

Il allait aussi falloir augmenter considérablement le nombre de chaires, très largement inférieur à ce dont on avait besoin, ce qui impliquait de mettre en place davantage de laboratoires (fort peu nombreux), mais aussi des instruments de recherche et des bibliothèques mieux fournies et en plus grand nombre. Pour ce qui est des étudiants, avant l'arrivée des républicains, leur nombre était très faible (9.600 en 1870). Minot signale à ce propos que le directeur de l'enseignement supérieur de l'époque employait à leur égard la devise utilisée durant la Renaissance au conseil municipal de Rome, « SPQR » : *si peu que rien* (Minot, 1991, p 46-47). Il allait donc falloir également relancer le mouvement de la venue du public vers les universités reconstituées (on comptera 29.400 étudiants en 1900, ce qui est une belle progression à l'échelle de l'époque).

Avec les réformes nombreuses qui vont être introduites durant la période 1877-1897 (la loi du 10 juillet 1896 fait réapparaître officiellement le terme « université », qui avait disparu sous la Révolution), c'est presque un dispositif neuf qui est mis en place. L'ambition est considérable, et même si elle connaîtra quelques ratés (comme l'impossibilité de créer de grands centres universitaire en province) il s'agit sans doute d'un effort qui n'aura plus d'équivalent pendant presque un siècle (Karady, 1986 b, p. 323). Les facultés à nouveau rassemblées en universités doivent aussi tenter de réagir contre un fonctionnement pédagogique qui on l'a dit n'a guère évolué. Le cours de type magistral, sous forme de « cours publics » ouverts à de larges publics, continuait d'être en vigueur un peu partout. La magistrocentrisme, très marqué en lettres, était devenu un système universitaire oratoire, mondain, et s'était installé dans toutes les disciplines (Gerbod, 1981, p. 311). Plutôt que cela, on devine que la formation de l'étudiant dont on a maintenant besoin doit reposer sur des travaux réalisés en petits groupes, sur des conférences également. C'est dans ce but que seront créés des postes de maîtres de conférences (généralement de jeunes agrégés), qui deviendront plus tard des assistants (Mayeur, 1981, p. 206)[1].

Par la création des bourses de licence et d'agrégation à la fin des années 1870, une figure moderne de l'étudiant apparaît. Les conférences « fermées » (ainsi qu'en sciences les séances de travaux pratiques et en médecine les travaux de dissection) voient le jour aux alentours de 1880, faisant entrer dans le concret un enseignement se concentrant jadis sur des aspects purement théoriques (Gerbod, 1981, p. 311). Comme les avancées scientifiques sont nombreuses et importantes, remettant en cause de vieux dogmes, les facultés de médecine par exemple connaissent alors une « rupture épistémologique » selon l'expression de Karady, qui les contraint à intégrer des éléments fondamentaux comme les apports expérimentaux de C. Bernard ou la microbiologie de Pasteur. Il ne s'agit plus cette fois de se laisser distancer par le progrès scientifique, l'université se doit maintenant d'en être partie intégrante. Il s'agit de former des praticiens médecins, mais aussi des scientifiques capables de conduire des recherches par les voies de l'observation et de l'expérimentation (Karady, 1986 b, p. 335).

---

[1] « Maître de conférences » est une ancienne appellation qui est ainsi remise à l'ordre du jour. Franklin (1998, p. 144) la mentionne en citant une liste du personnel du collège Louis-le-Grand de l'année 1788-1789.

Antoine Prost note que même si les vastes amphithéâtres vont continuer à accueillir les cours publics magistraux, des salles plus modestes, à « taille humaine », vont servir à des conférences de licence ou dôagrégation. Cela tendra en fait à devenir la règle, au détriment du cours public, puisque pour la première fois à la rentrée de 1882, on voit apparaître sur lôaffichage des cours à la Sorbonne le terme « étudiants » et la mention « cours fermé » à la suite de lôintitulé de certains enseignements (Prost, 1968, p. 231). Avec lôappel dôair dû aux réformes, côest la période où il est possible dôimaginer de nouveaux supports pédagogiques. Le petit groupe est privilégié, et F. Mayeur 1981, pp. 564-565) ajoute que le grand amphithéâtre traditionnel semble désuet, le cours fermé apparaissant de plus en plus aux professeurs comme le bon moyen de délivrer un enseignement véritablement supérieur débouchant sur la recherche.

Si par le passé on a pu relever de nombreuses tensions entre les étudiants et lôinstitution en général (les fraudes, lôindiscipline), dans des vingt dernières années du XIXe siècle, on assiste à une nette amélioration de lôatmosphère universitaire, la nouvelle approche pédagogique nôy étant certainement pas étrangère. Pour A. Prost, côest lôépoque où de part et dôautre ð professeurs et étudiants ð existe un sentiment de participer à la fondation dôun nouvel enseignement, mieux, « dôinaugurer une tradition ». Semble régner entre eux un esprit tout à fait neuf, puisque les études supérieures les rapprochent. Les conférences et séminaires rassemblent une ou deux dizaines dôétudiants, on éprouve le sentiment dôêtre « en famille ». Les professeurs utilisant une pédagogie se voulant souple, simple, directe, les étudiants peuvent participer aux recherches qui leur sont présentées. Allant plus loin, A. Prost va même jusquôà penser que cette nouvelle université ne fut pas alors trop éloignée de lôidéale « *Université des maîtres et des étudiants* » (Prost, 1968, p. 232).

Tout cela va bien générer un élan scientifique indéniable, mais qui ne sera peut-être finalement que dôune durée modeste. V. Karady fait ainsi remarquer que lôeffort de recherche des jeunes universitaires semble marquer le pas dès les années 1900. Prenant comme indice le diplôme, il note que le nombre des doctorats en sciences va diminuant, « *puisque la croissance des effectifs de nouveaux docteurs (46 par an entre 1910 et 1914, 43 entre 1920 et 1924, 84 entre 1930 et 1934) est inférieure à celle des autres catégories dôétudiants de ces facultés* » (Karady, 1986, p. 352). Les réformes souhaitées par les républicains ont rénové considérablement la vieille institution universitaire, elles lui ont donné un nouveau souffle, un nouvel idéal, la possibilité de se placer sur le devant de la scène scientifique, de ne plus être dans cette cruelle prise de distance avec les savoirs contemporains qui avait été une des caractéristiques dangereuses des siècles passés. Mais les décennies suivantes vont montrer que lôélan, sôil fut considérable, nôétait pas suffisant pour que les IVe et même Ve République lôintègrent comme une donnée durable et indispensable. Même si évidemment, on le sait, lôuniversité va continuer de produire de nombreux intellectuels éminents et autres élites de la nation, elle va à nouveau lentement se placer en décalage avec le monde contemporain. Lôinnovation pédagogique indispensable aura tendance à se rigidifier là où elle nôaurait pas dû se contenter des initiatives de la fin du XIXe siècle. Même le cours magistral aura tendance à revenir sur le devant de la scène dôù on avait tenté de lôévacuer.

En dépit du fait que désormais les universités ne sont plus aux mains ni des ecclésiastiques ni des dogmes religieux, aspect absolument majeur dans la mesure où cela nôavait jamais été le cas depuis leur naissance au Moyen Age, lôuniversité « recréée » en France à lôaube du XXe siècle par la IIIe République ne va pas

parvenir à se hisser à la hauteur de l'importance et de l'influence qui avaient été celles des universités médiévales au temps de leur splendeur. Les républiques suivantes ne modifiant guère le profil universitaire si ce n'est par quelques retouches passagères et sans grande envergure, il faudra attendre les « événements » de Mai 1968 pour connaître des réformes d'importance sur le plan pédagogique.

VI) Le XXe siècle et ses avancées

Si, de la loi de 1896 à la loi Edgar Faure de 1968, le statut administratif des universités ne connaît « *aucune évolution digne d'être notée* » (Renaut, 1995, p. 155), l'université de la première moitié du XXe siècle ne va pas suivre exactement la même dérive que celle des siècles précédents, elle saura ne pas s'isoler radicalement des évolutions scientifiques[1]. Même si c'est avec quelque retard, elle s'adaptera au développement des sciences, créant la licence de psychologie en 1949, celle de sociologie en 1958, celle d'économie en 1959, et les facultés de Lettres intégreront les sciences humaines dans leur appellation. Les avancées sont lentes et prudentes, mais elles existent. Toutefois, aux environs des années 1960, les amphithéâtres commencent à se surcharger avec un afflux renforcé de nouveaux étudiants causé par la généralisation de l'enseignement secondaire, et les propos s'en prenant à « la grande misère des université » commencent à se multiplier, comme ce fut déjà le cas dans le passé. Il s'agit là souvent d'un nouveau public remuant, prompt à la critique, pour lequel une pédagogie classique est de moins en moins appropriée (Gaillard, 2000, p. 156). En Faculté des Lettres, principalement à Paris, les professeurs en titre s'effacent devant leurs assistants ou les nouveaux maîtres-assistants et leur laissent la délicate tâche de faire front aux demandes critiques des étudiants réclamant de nouvelles formes pédagogiques. Les critiques vont dans le sens d'une stigmatisation du mandarinat, de la passivité étudiante engendrée par les effets des cours magistraux, et plus largement encore, elles réclament une « désaliénation du savoir ». Car l'enseignant universitaire demeure convaincu du bien fondé de sa pratique ; la pédagogie sur laquelle il s'appuie ne ressort que de lui-même ainsi que les contenus qu'il délivre. Bien que les critiques s'avèrent souvent pertinentes, surtout quand elles émanent soit de l'administration universitaire elle-même où des employeurs qui font remarquer que l'enseignement supérieur est de moins en moins adapté aux débouchés offerts par la société, bien des mandarins continuent de ne pas douter (Passeron, 1986, pp. 372-373). La pédagogie universitaire ne voit pas véritablement pointer de modernisation. Le cours magistral, d'une résistance à toute épreuve, demeure dominant, même si on avait vu se développer travaux dirigés et travaux pratiques. Si le personnel universitaire augmente pour faire front à l'arrivée massive de nouveaux publics dans les facultés, le décalage s'accentue entre les professeurs, généralement plus âgés et « attachés aux traditions universitaires », et les jeunes assistants souvent proches des modes de vie et des valeurs des étudiants (Prost, 1992, p. 138).

Morosité et aspiration au renouveau

Selon A. Prost, l'état d'esprit général des étudiants dans ces années tend à la morosité : on ne les trouve ni convaincus ni intéressés par ce qu'ils étudient. Pour

[1] Pierre Albertini note tout de même que dans l'entre-deux guerres « *l'horizon des étudiants et de leurs professeurs est (é) trop souvent borné par des exercices d'école (dissertation, problèmes, leçons), quand il faudrait s'initier à la linguistique, à la psychanalyse ou à la relativité* » (Albertini, 1992, p. 112).

ajouter à la confusion, les études universitaires sont restructurées en 1966, et vont répondre encore moins que l'organisation antérieure aux aspirations (Gaillard, 200, p. 157 ; Prost, 1992, p. 142). L'aspect désuet des pratiques pédagogiques s'en voyait d'autant plus contesté : les savoirs et méthodes les plus traditionnelles que l'on continuait de proposer avaient été conçus pour un petit nombre d'étudiants dont le tempérament ne correspondait plus à ceux des années 1960. L'imposition d'une telle université apparaissait de plus en plus comme arbitraire en des temps où les échecs frôlaient les 50%. En 1967, les effectifs atteignent 440.000 étudiants (Passeron, 1986, p. 374), et la contestation semble s'amplifier à mesure.
Les événements de Mai 1968 vont voir se cristalliser les aspirations à un renouveau, la contestation étudiante prenant des profils divers, où l'on peut reconnaître à la fois une demande de démocratisation de l'enseignement supérieur, un besoin de réformes, mais aussi, plus radicalement, l'appel à la constitution d'une « Université critique » de la société. Certains professeurs réformateurs, pourtant globalement favorables au mouvement, se montreront cependant réticents lorsque les fondements mêmes de l'université se verront critiqués : que deviendrait une institution universitaire qui ignorerait les critères de sélection, mieux, le principe même des examens ? Si cela demeurera de l'ordre de l'inabouti, il n'empêche que Mai 1968 va bousculer un rapport séculaire vis-à-vis de l'université, cela tant chez les professeurs que chez les étudiants. Ce qui laissera selon Passeron (1986, pp. 382-383) des traces durables, puisqu'à l'avenir, l'institution ne parviendra que difficilement à regagner ð et encore, pas totalement ð l'autorité qui fut la sienne, cette autorité qu'elle avait perdue si facilement semble-t-il en l'espace de quelques semaines durant lesquelles s'était effondrée son image symbolique et intellectuelle.
La loi d'orientation d'octobre 1968 votée à une très large majorité, va apporter théoriquement, entre autres novations, l'autonomie. Ce terme d'autonomie signifiait que les universités que l'on allait « recréer » deviendraient des décideurs de leurs projets et objectifs, ainsi que de leur fonctionnement. D'autre part elles définiraient elles-mêmes les recherches qu'elles mèneraient, la pédagogie mise en place relevant maintenant de leurs choix et décisions (Minot, 1991, p. 61). Si l'avancée ne sera pas négligeable, Passeron relève de ce printemps et de l'été qui suivit des tendances contradictoires : une liberté revendiquée, qui serait celle des professeurs quant aux contenus et à la pédagogie, agrémentée d'une prise de distance d'avec les impératifs administratifs, mais tout en conservant la garantie de l'Etat ; côté étudiant, une université sans sélection à l'entrée, sans contrôle des connaissances, mais avec des diplômes conservant leur valeur professionnelle. Si de telles aspirations à la liberté assez enlevées ne furent pas satisfaites, les textes législatifs des années 1968-69 entérinèrent cependant quelques points notables : les « départements » universitaires, fonctionnant selon des décisions collectives, vont prendre la place des « chaires », ancien symbole d'un pouvoir mandarinal ; les contrôles des connaissances vont être modifiés, le contenu des thèses et leurs soutenance également ; le principe du « certificat » se voit remplacé par les « unités de valeur » ; des universités de taille moyenne, basées sur la pluridisciplinarité, vont venir remplacer les facultés parisiennes qui continuaient de voir affluer en masse les étudiants (Passeron, 1986, pp. 387-389). A la fin des années 1970, les universités françaises sont considérablement changées par ces réformes. Les écueils du cours magistral ont été contournés, avec des pratiques laissant place au débat, les rapports enseignants-enseignés ont gagné en souplesse, pris un caractère nouveau avec la généralisation de l'utilisation du tutoiement ou du prénom. Une nouvelle

ambiance sôest installée également entre les universitaires de grades différents, le mandarin se voit quelque peu désacralisé (Passeron, 1986, p. 395).
Les enseignants furent en effet souvent obligés par les faits de prendre position, et il arriva que certains y perdent toute crédibilité. Dôautres, même hostiles aux idées nouvelles conservèrent néanmoins de par leur comportement lôestime des étudiants. Selon A. Prost, la majorité des enseignants condamna le mouvement, et, ne parvenant pas à le comprendre vraiment, ils ne se rendirent plus dans les facultés durant les journées mouvementées. Lue comme une sorte de lâcheté, cette « désertion » leur fit souvent perdre beaucoup de leur autorité. Si ce furent là fréquemment des professeurs, il nôen alla pas de même de la part des assistants et maîtres-assistants, qui participèrent généralement de près aux événements dont ils se sentaient générationnellement et idéologiquement proches, mais lôattitude étudiante à leur égard fut, en fonction des circonstances, de lôordre du respect, mais aussi du mépris quand leur comportement relevait de la démagogie (Prost, 1992, pp. 145-146). Cependant, hormis des cas de figures intéressants, le prestige du corps enseignant nôen sortit pas indemne. A chacun, les étudiants demandaient en quelque sorte de faire ses preuves, individuellement. Lôidéologie étudiante la plus radicale, marquée dôun marxisme et dôun gauchisme sans concession, heurtaient de plein fouet lôautorité universitaire en général, en sa légitimité même. La réticence à se compromettre, de la part des enseignants, se voyait le plus souvent interprétée comme une collaboration avec lôidéologie dominante, avec ce quôelle drainait de savoirs et de pratiques académiques décriés. Dans lôinterprétation quôen faisait un point de vue gauchiste, le savoir universitaire était assimilé à une idéologie de classe, et le remède immédiat était de le soumettre au feu dôune critique radicale. Une sorte de piège circonstanciel semblait se refermer sur le corps professoral : un refus du dialogue signait un style autoritaire, bourgeois, et une prétendue connaissance scientifique peu sûre dôelle-même ; lôacceptation du dialogue quant à elle risquait rapidement de déraper sur la non prise en compte dôarguments pesés ne valant guère dans un contexte où lôemportaient généralement la passion, la conviction, la ferveur de lôengagement. Côest le crédit personnel et professionnel des enseignants haut placés qui se voyait remis en question, ainsi plus largement que la légitimité même des facultés. La relation pédagogique telle que lôuniversité lôavait installée depuis près dôun siècle vacillait. Crise du savoir et crise du pouvoir sôen voyaient intimement mêlées.

Rapports professeurs-étudiants et libération de lôactivité pédagogique

Malgré ce discrédit ambiant et tous azimuts, les débats qui eurent lieu quasiment en permanence durant le mouvement et les mois qui suivirent inaugurèrent un style relationnel tout à fait neuf. Au sein des multiples commissions qui furent mises en place, les rapports établis entre professeurs et étudiants tinrent dôune nouvelle façon de vivre ensemble, décloisonnant savoir et pouvoir. Antoine Prost (1992, p. 147) a tout à fait raison de rappeler ce quôécrivait Maurice Duverger le 16 mai dans *Le Monde* à propos de ces commissions où lôon discutait du matin au soir et même la nuit : « *une nouveauté fondamentale se développe : une transformation radicale des rapports entre professeurs et étudiants qui constituera, si elle se prolonge, une véritable révolution universitaire beaucoup plus importante que tous les changements de structures, de programmes et dôexamens* ».
Cette atmosphère inattendue, difficilement imaginable quelques mois auparavant, va certainement influencer la redéfinition qui va avoir lieu des relations pédagogiques

dont une université moderne ne peut plus se passer. Il est besoin de repenser des bases autres à la pédagogie universitaire, qui ne pourra que difficilement redevenir ce qu'elle avait été. Prenant acte de cette situation, le ministre E. Faure, qui préside à l'élaboration des textes d'orientation portant sur la réforme de l'université, déclare à l'Assemblée en juillet 1968, que sur le terrain pédagogique la place réservée aux cours magistraux devra être limitée, pour laisser davantage s'imposer les séminaires et autres travaux en groupes restreints. D'autre part, les modalités de contrôle des connaissances doivent elles aussi évoluer : l'examen plutôt qu'être une sanction globale et définitive, devra maintenant prendre en compte le travail de l'étudiant sur toute le durée de l'année universitaire (Prost, 1992, p. 148). L'activité pédagogique s'en voyait libérée considérablement de ses anciennes contraintes décriées. A partir de 1969-1970, principalement par la mise en place des « unités de valeur » (U.V), on cessait d'être enfermé dans un système rigide où un seul examen global conditionnait l'accès à l'année et au diplôme suivant. C'est désormais par l'obtention d'un nombre défini d'U.V., dont certaines peuvent compter double, que le diplôme est délivré à l'étudiant (Gaillard, 2000, p. 158). Le parcours unique imposé à tous se voyait remplacé avantageusement par des possibilités de choix et de construction d'itinéraires personnels. Ce nouveau système, outre son évidente plasticité, présenta l'avantage de donner le jour à un type inédit dans les relations universitaires en ce sens que la masse des étudiants put se diviser en de nombreux groupes plus petits qui pouvaient trouver plus aisément des manières de fonctionner qui leur étaient propres, avec des professeurs que l'organisation des études n'imposait plus systématiquement, et que les étudiants pouvaient en partie choisir. L'aspect massif qui était celui des anciens programmes s'en trouvait atténué, et d'autre part ceux-ci ne paraissaient plus prescrits d'autorité par les professeurs sans qu'il aient à s'en expliquer. Dorénavant, au sein de la « nouvelle université », c'est à partir des travaux collectifs de petites équipes où assistants et maîtres-assistants auront leur mot à dire que vont se recomposer les programmes. Les étudiants trouvaient dans ce système réorganisé non seulement des possibilités d'imaginer leur parcours apprenant, mais aussi éventuellement de faire valoir leur point de vue sur l'enseignement et la pédagogie. Des sortes de « contrats pédagogiques » selon la formule d'A Prost, se dégageaient lors de négociations ou chacun, enseignants et étudiants, pouvait exprimer ses doléances, qui en termes d'impératifs scientifiques, qui en terme de souhaits étudiants.

L'ancienne légitimité universitaire ayant été abattue, il s'agissait d'en inventer une nouvelle, ne reposant plus sur la position d'emblée en surplomb des enseignants, mais s'élaborant à partir de la reconnaissance que ceux-ci étaient ou non en mesure d'obtenir. Désormais, le pouvoir pédagogique se partageait entre professeurs et maîtres assistants, ces derniers assurant ð avec des U.V nécessitant un contrôle continu ð un rôle de premier plan dans la mesure où le nouveau système imposait une connaissance directe des étudiants et de leurs avancées ou reculs tout au long de l'année. Y compris au sein des instances de délibération annuelle lors des examens, le pouvoir pédagogique universitaire se partageait dorénavant entre les divers rangs hiérarchiques, ce qui venait renforcer la nouvelle légitimité recherchée (Prost, 1992, p. 149).

Globalement, le contenu des études est demeuré identique à ce qu'il était, mais la réorganisation de l'université a pour résultat que c'est principalement la relation pédagogique qui a bougé de façon importante dans son rapport à la magistralité. Les événements de Mai 1968, sur le registre universitaire, ont donc entamé un processus de modernisation de taille, reconfigurant l'institution des nouvelles universités qui

vont voir le jour sur tout le territoire (Prost, 1992, p. 150). Avec Mai 1968 et les réformes qu'il engendre, l'université de Louis Liard, organisée par les décrets et loi de 1885 et 1896, a vécu. L'université telle que l'avaient conçue les républicains de la IIIe République a été emportée dans la tourmente.
Beaucoup de choses ont changé : les études ont été réorganisées, les relations professeurs-étudiants ont été reconsidérées, on a imaginé d'autres dispositions relatives aux examens, le pouvoir universitaire est maintenant soumis à des élections démocratiques et non plus à des décisions hiérarchiques et ministérielles (Prost, 1992, p. 154). L'avancée est loin d'être négligeable, toutefois, puisqu'aucune « université critique de la société » n'est sortie du chapeau de la contestation, la question de fond n'a pas été réglée de savoir qu'elles seraient en cette fin de XXe siècle les véritables fonctions de l'université. Selon J-C. Passeron, dans les années 1980, alors que s'épuise l'impulsion de 1968, l'université française *« continue de tourner en rond dans la même absence de solution »*[1]. Un problème récurrent revient d'ailleurs sans cesse dans la presse : « *Des Universités, pour quoi faire* ?» (Passeron, 1986, p. 395). Nul doute qu'à l'aube du troisième millénaire cette question n'a toujours pas trouvé de réponse satisfaisante. Certainement, après de multiples crises structurelles plus ou moins bien résolues durant les deux dernières décennies, est-ce une crise de sens qui aujourd'hui se profile avec de plus en plus de force.

La pédagogie universitaire : une tradition en mouvement

Si les universités françaises cumulent à nouveau un nombre de problèmes conséquents et de tous ordres qui appellent des solutions qui ne sauraient attendre, peut-on dire qu'en aval de la difficile mais incontournable question du sens une tendance séculaire est en passe d'être renversée ? Il semblerait à un Minot que les universités ont souvent su, en dépit de leurs difficultés et de leur lourdeur, s'adapter avec plus ou moins de bonheur à quelques exigences nouvelles, là où les grandes écoles sembleraient marquer le pas. Ainsi, elles ont su relativement rénover leurs méthodes d'enseignement, mais aussi s'engager progressivement sur le terrain de l'éducation et de la formation permanente, sur celui de la formation professionnelle, inventant de nouveaux dispositifs de formation, tentant d'aller au devant de besoins exprimés par la société. En attestent les nombreux diplômes qu'elle a créés, allant du titre d'ingénieur à des diplômes aussi divers que les DUT, DEUST, DESS, DEA, MIAGE, MSG, MST, ou magistère (Minot, 1991, p. 83).
Au-delà de ce diagnostic optimiste, si l'on prend comme référence un mouvement historique long montrant que lorsqu'elles délaissent la marche en avant de l'innovation, les universités se trouvent rapidement discréditées et abandonnées au profit d'autres structures délivrant elles aussi un enseignement supérieur, on peut dire que si encore assez récemment elles ont globalement su faire preuve d'un certain dynamisme, tout repli sur des certitudes qui redeviendraient en quelque sorte à leur façon « académiques » et figées, ne pourrait qu'entraîner un nouvel immobilisme pédagogique dangereux sur les plans éthiques et démocratiques.
Dans une société où savoirs et connaissances se répandent largement et répidement, où le monde se globalise, où une pensée unique et unifiée efface peu à

[1] *« Les ministres d'avant 1968 se réintéressent au problème de l'université à peu près dans les mêmes termes qu'auparavant. Tout se passe comme si ces dernières années, pour beaucoup d'universitaires et d'administrateurs scolaires français, l'ordre est en train de revenir tandis que le cauchemar de Mai 1968 s'estompe progressivement, cette candeur dangereuse laissant ignorer le caractère désormais "endémique" de la maladie »* (Ardoino, 1977, p. 150).

peu le sens critique, l'université est certainement aujourd'hui placée face à de nouveaux enjeux, tels qu'elle en a fréquemment rencontrés durant l'histoire, comme lorsqu'à la fin de la période scolastique elle s'est trouvée confrontée à l'humanisme, comme lorsque sous l'Ancien Régime elle ne répondit pas à temps à l'esprit des Lumières, comme dans la seconde moitié du XIXe siècle où elle sut s'inspirer de ce qu'avait de meilleur l'université allemande rénovée, comme en Mai 1968, lorsqu'elle eut la tentation de devenir véritablement critique de la société. Les savoirs académiques universitaires (le contenu pédagogique), la science et son approche, les méthodes de recherche, la philosophie générale des sciences humaines et sociales, ne sont jamais immuables, nous le savions « épistémologiquement », mais l'histoire nous montre qu'il y a du danger à se crisper sur toute certitude dogmatique, principalement en des périodes de doute sur l'existence d'un paradigme convaincant et fédérateur. Tout enfermement intellectuel entraîne généralement un risque d'appauvrissement des contenus délivrés, une perte d'imagination et de créativité pédagogique. S'installe souvent à ce moment une centration du « contenant » pédagogique sur ce qui est présent et vient d'hier, mais qui est déjà à contretemps face aux nouveaux besoins. L'université devient alors un poids pour la société, pour les étudiants et les professeurs, confrontés au dépérissement et à l'ennui.

Mais, en contrepoint de ces moments dangereux, il existe heureusement des avancées et remises en question constantes : en raison de son inertie la *lectio* des écoles cathédrales du XIIe siècle laisse la place à la *questio* puis à la *disputatio,* avant d'en arriver à la dispute *quolibetique* au XIIIe siècle*,* autant de pédagogies successives qui inventent la discussion, le débat intellectuel ; à la fin du XVIe siècle, au moins localement, le théâtre devient une entrée pédagogique universitaire au service de la formation d'un « homme complet » ; avec la réforme de 1600 les universités intègrent progressivement une partie des innovations pédagogiques des Jésuites, dont la composition de devoirs écrits ; ponctuellement des universités adoptent avec succès au milieu du XVIIIe siècle les langues étrangères et la danse ; en réaction aux cours magistraux en amphithéâtre, on introduit à la fin du XIXe siècle la notion de « cours fermé », privilégiant le séminaire en petits groupes ; Mai 1968 envisage un autre rapport entre professeurs et étudiants, tentant d'inventer des pratiques nouvelles en phase avec l'esprit du temps. La liste pourrait être allongée, mais cela suffit à montrer que si la tradition universitaire existe, elle est marquée en grande partie par ce mouvement innovateur continu, vieux de huit cents ans.

Même si l'idée selon laquelle le passé peut contribuer à mieux éclairer le présent est banale, c'est entre autres dans cette expérience mutante délivrée par l'histoire que peut s'enraciner la conviction pédagogique et politique qu'il est absolument nécessaire à l'université d'aujourd'hui d'innover, par exemple en « accueillant » pour enseigner mieux, en fonction d'une complexité croissante de l'articulation des savoirs scientifiques, en fonction également de la configuration inédite des nouveaux publics ð inévitablement et heureusement différents de ceux de jadis ð qu'elle a la chance ð pour la première fois de son histoire en une proportion aussi importante ð de pouvoir maintenant recevoir.

C. Verrier, 2000

Bibliographie

Ardoino (J), 1977, *Education et politique,* Paris, Anthropos, 395 p.

Albertini (P), 1992, *L'École en France, de la maternelle à l'université,* Paris, Hachette, 190 p.

Beaune (C), 1999, *Education et cultures. Du début du XIIe siècle au milieu du XVe siècle,* Ed. Sedes, 366 p.

Boureau (A), 2000, *Théologie, science et censure au XIIIe siècle. Le cas de Jean Peckham,* Paris, Les belles Lettres, 400 p.

Brockliss (L.W.B), 1986, *Le contenu de l'enseignement et la diffusion des idées nouvelles,* in Verger (P) (Dir), *Histoire des universités en France,* Toulouse, Privat, pp. 199-261.

Charle (C), 1997, *Des modèles, pas de solutions,* Le Monde de l'éducation, n° 252, octobre 1997, pp. 30-32.

Charle (C), Verger (J), 1994, *Histoire des universités,* Paris, PUF, 126 p.

Chartier (R), 1982, *Espace social et imaginaire social : les intellectuels frustrés au XVIIe siècle,* Annales E.S.C, n° 2, mars-avril 1982

Durkheim (E), 1999 (1er ed. 1938), *L'évolution pédagogique en France,* Paris, PUF, 403 p.

Flitner (W), 1956, *Guillaume de Humboldt,* in Chateau (J), *Les grands pédagogues,* Paris, PUF, pp. 229-245.

Foulquié (P), 1971, *Dictionnaire de la langue pédagogique,* Paris, Quadrige, PUF, 492p.

Franklin (A), 1998, *Ecoles et collèges depuis les origines,* Paris, Ed. Raymond Castells, 221 p.

Gerbod (P), 1981, *L'enseignement supérieur et la recherche scientifique,* in Mialaret (G) et Vial (J) (dir), *Histoire mondiale de l'éducation,* tome 3 : *de 1815 à 1945,* Paris, PUF, pp. 307-319.

Heullant-Donat (I), 1999, *Éducation et cultures, Occident chrétien XIIe-mi XVe siècle* (dir.), Paris, Atlande.

Julia (D), 1986, *Les institutions et les hommes,* in Verger (P) (Dir), *Histoire des universités en France,* Toulouse, Privat, pp. 141-199.

Karady (V), 1986 a, *De Napoléon à Duruy : les origines et la naissance de l'université contemporaine,* in Verger (P) (Dir), *Histoire des universités en France,* Toulouse, Privat, pp. 261-323.

Karady (V), 1986 b, *Les universités de la Troisième République,* in Verger (P) (Dir), *Histoire des universités en France,* Toulouse, Privat, pp. 323-367.

Le Goff (J), 1957, 1985, *Les intellectuels au Moyen Age,* Paris, Seuil, 224 p.

Maisonneuve (J), 1997, *La dynamique des groupes,* Paris, PUF, 126 p.

Margolin (Jð C), 1981, *L'éducation au temps de la Contre-Réforme,* in Mialaret (G) et Vial (J) (Dir), *Histoire mondiale de l'éducation,* tome 2 : *de 1515 à 1815,* Paris, PUF, pp. 213-233.

Mayeur (F), 1981, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France,* Tome 3 : *De la révolution à l'école républicaine,* Paris INRP, 683 p.

Mayeur (F), 1981, *L'enseignement secondaire et supérieur*, in Avanzini (G) (Dir), *Histoire de la pédagogie du 17e siècle à nous jours,* Toulouse, Privat, pp. 195-215

Minot (J), 1991, *Histoire des universités françaises,* Paris, PUF, 126 p.

Passeron (J-C), 1986, *1950-1980 : l'Université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ?,* in Verger (P) (Dir), *Histoire des universités en France,* Toulouse, Privat, pp. 367-421.

Ponteil (F), 1966, *Histoire de l'enseignement en France,* Paris, Sirey, 454 p.

Prost (A), 1968, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967,* Paris, A. Colin, 498 p.

Prost (A), 1992, *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours,* Paris, Seuil, 255 p.

Renaut (A), 1995, *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture,* Paris, Calman-Levy, 281 p.

Riché (P), 1989, *Ecoles et Enseignement dans le haut Moyen Age, Ve-Xe siècle,* Paris, Aubier, 450 p.

Rouche (M), 1981, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France,* tome 1 : *Des origines à la Renaissance,* Paris, INRP, 677 p.

Roux (S), 1992, *La rive gauche des escholiers,* Paris, Ed. Christian, 183 p.

Verger (J), 1981, *Les universités à l'époque moderne*, in Mialaret (G) et Vial (J) (Dir), *Histoire mondiale de l'éducation,* tome 2 : *De 1515 à 1815,* Toulouse, Privat, pp.247-273.

Verger (J), (Dir), 1986, *Histoire des universités en France,* Toulouse, Privat, 428 p.

Verger (P), Vulliez (Ch), 1986, *Crise et mutations des Universités Françaises à la fin du Moyen Age,* in Verger (J) (Dir), *Histoire des universités en France,* Toulouse, Privat, pp. 109-141.

Weijers (O), *L'enseignement du trivium à la faculté des arts de Paris : la « questio »,* in *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales,* Publication de l'Institut d'Etudes Médiévales, Louvain-La-Neuve, 1994.