

Les modèles universitaires en pratiques : les transformations du cours magistral au XIX^e siècle, France/Allemagne

Thomas HIPPLER

Introduction

À l'heure où l'Union européenne s'est donné pour objectif de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » (stratégie de Lisbonne) et où des querelles endémiques autour du processus de Bologne secouent le monde académique un peu partout en Europe et au-delà, il semblerait utile de donner davantage d'épaisseur historique au débat sur le rôle des universités dans la « société de la connaissance ». Face à l'expansion quantitative et à l'accélération croissante du savoir, les modalités de son organisation et de sa transmission figurent actuellement parmi les défis les plus pressants. Aussi les conditions changeantes de la production scientifique d'aujourd'hui – séparation progressive des carrières entre enseignants et chercheurs, organisation de la recherche par projets, souvent collectifs, quantification des critères d'excellence – appellent-elles à problématiser le contexte social, historique, culturel et épistémologique de la production du savoir et de ses évolutions au cours des deux derniers siècles. C'est au cours du « long XIX^e siècle » que les modèles universitaires modernes ont vu le jour, ces mêmes modèles universitaires européens qui, selon de nombreux observateurs, sont en voie de disparition aujourd'hui.

Les universités au risque de l'Histoire

Or il n'y a assurément pas un seul modèle universitaire en Europe mais une pluralité de modèles. Deux parmi eux ont exercé une influence particulière dans l'espace européen des savoirs académiques : le modèle allemand et le modèle français. Selon Walter Rüegg, le directeur scientifique de la récente somme *L'Histoire de l'Université en Europe*,

deux nouveaux modèles universitaires sont apparus au début du XIX^e siècle, ouvrant la voie à une réforme fondamentale de l'université traditionnelle. Le premier était le modèle français de collèges spécialisés, soumis à une discipline sévère, souvent militaire, strictement organisé et contrôlé par un despotisme éclairé¹.

Ce modèle français, poursuit Walter Rüegg, ne s'est érodé qu'au dernier tiers du XIX^e siècle. D'aucuns affirment même qu'il a perduré jusqu'à la loi Faure de 1968, elle-même inspirée par le programme de réforme décidé par la conférence des recteurs d'Université de la République fédérale allemande le 6 janvier 1968². À côté du modèle français, il y a le modèle allemand « qui porte le nom de l'université humboldtienne » et dont le rôle n'est pas :

de transmettre un savoir reconnu et directement utile, comme le faisaient les écoles et les collèges, mais plutôt de démontrer comment ce savoir est découvert [...]. La manière d'étudier, le contenu de l'enseignement et les relations de l'université avec les autorités devaient être caractérisés par la « liberté »³.

1. W. Rüegg, « Themes », W. Rüegg (dirs.), *History of the University in Europe*, vol. 3 : *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, p. 4.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*, p. 5. Fruit d'une collaboration de spécialistes de différents pays, *L'Histoire de l'Université en Europe* a simultanément été publiée en anglais et en allemand et il est intéressant de remarquer les différences entre les deux versions. L'édition allemande (*Geschichte der Universität in Europa*, Band 3 : *vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945)* hg. v. W. Rüegg, Munich, Beck, 2004, p. 18.) mentionne ainsi que le modèle allemand ne porte que « récemment » (« *in jüngster Zeit* ») le nom de Wilhelm von Humboldt, référence à une remise en cause, par l'historiographie allemande, de l'influence humboldtienne au XIX^e siècle. Voir en particulier M. Ash (dir.), *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Vienne, Böhlau, 1999 et S. Paletschek, « Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts », *Historische Anthropologie*, 2002, n° 10, pp. 183-205.

Transformations du cours magistral au XIX^e siècle, France/Allemagne

Rüegg concède certes que la réalité historique ne correspond pas toujours à cet idéal de « liberté », mais la ligne générale de sa vision de l'histoire des universités ressort clairement de ces citations : le modèle français d'enseignement supérieur du XIX^e siècle se caractériserait essentiellement par sa négativité, c'est-à-dire par son attachement anachronique à une « culture générale » fortement rhétorique, déjà largement dépassée par le mouvement propre du savoir, lui-même incarné dans le modèle allemand. Suranné et purement rhétorique, le système universitaire français aurait donc inévitablement freiné le progrès de la science véritable jusqu'à « la crise allemande de la pensée française » du dernier tiers du XIX^e siècle, à l'origine de l'introduction en France de normes de scientificité et des réformes universitaires républicaines⁴.

Les pages qui suivent se proposent d'interroger la téléologie qui ressort de cette dualité de modèles « antonymes asymétriques⁵ », à travers une esquisse d'histoire comparée dans l'espace franco-allemand. Il a souvent été remarqué que l'histoire des universités à l'époque contemporaine est un champ d'études qui présente encore des lacunes criantes, particulièrement flagrantes en ce qui concerne le XIX^e siècle : « plutôt que des résultats définitifs, l'état actuel de la recherche permet la formulation de thèses provisoires, qui appellent un traitement plus approfondi⁶ ». Pendant longtemps l'histoire des universités s'est essentiellement organisée autour de jubilés, en faisant un champ de recherches dominé par l'aspect commémoratif et particulièrement étanche à toute innovation méthodologique :

4. C. Digeon, *La Crise allemande de la pensée française (1870-1914)*, Paris, Presses universitaires de France, 1959. Parmi les travaux récents adhérant à une telle interprétation voir W. Clark, *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, Chicago, University of Chicago Press, 2006, pp. 437-440 et pp. 459-452.

5. Voir R. Koselleck, « La sémantique historico-politique des concepts antonymes asymétriques », in *Le Futur passé. Contributions à la sémantique des temps historiques*, trad. J. Hooek et M.-C. Hooek, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1990, pp. 191-232.

6. W. Rüegg, *History...*, *op. cit.*, p. 31, l'édition allemande (*Geschichte der Universität in Europa*, Bd. 3, Munich, Beck, 2006, p. 11) est encore bien plus explicite : « [es] zeigte sich, daß die schlechte Forschungslage besondere Schwierigkeiten verursachen würde : Die Universitätshistoriker des zwanzigsten Jahrhunderts hatten sich mit dem neunzehnten nur im Zusammenhang mit Jubiläen einzelner Hochschulen beschäftigt. ».

Les universités au risque de l'Histoire

Jusqu'au début des années 1950 l'histoire des universités était une *terra incognita*, habitée uniquement par des hagiographes pieux, des chroniqueurs myopes et les plus dangereux parmi les animaux préhistoriques, les historiens de l'éducation⁷.

Il est vrai que l'histoire des universités est confrontée à une telle diversité de pratiques savantes que toute généralisation semble d'emblée difficile. Dans quelle mesure est-il alors permis de parler de « modèles » nationaux en la matière ? Si la catégorie peut être utilement employée, c'est avant tout parce qu'elle correspond à la perception des acteurs historiques, qui remarquent des différences spécifiques entre les différents systèmes d'enseignement supérieur en Europe⁸. En ce qui concerne la France, le concept de « modèle » se justifie également par le fait que le système d'enseignement supérieur du XIX^e siècle a été construit sur la table rase de la Révolution qui, par une série de lois et de décrets entre 1789 et 1794⁹, a aboli toutes les institutions encore existantes, ouvrant ainsi la voie vers une reconstruction originale du paysage universitaire français¹⁰. Dans ce sens, on peut certainement parler de modèles français et allemand, les deux ayant inspiré moult réformes universitaires en Europe et au-delà au cours des XIX^e et XX^e siècles¹¹. En revanche,

7. V. Morgan, « Approaches to the History of the English Universities in the Sixteenth and Seventeenth Centuries », in G. Klingenstein, H. Lutz et G. Stourzh (dirs.), *Bildung, Politik und Gesellschaft. Studien zur Geschichte des europäischen Bildungswesens vom 16. bis zum 20. Jahrhundert* (Wiener Beiträge zur Geschichte der Neuzeit 5), Munich, Oldenbourg, 1978, pp. 138-164, citation p. 142.

8. M. Schalenberg, *Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des « deutschen Universitätsmodells » in den französischen und britischen Reformdiskursen 1810-1870*, Bâle, Schwabe, 2002, p. 70 et S. Paletschek, « Verbreitete sich ein humboldtsches Modell an deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert? », in R. C. Schwinges (dir.), *Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, Bâle, Schwabe, 2001, pp. 75-104.

9. L. Liard, *L'Enseignement supérieur en France*, Paris, Colin, 1888, vol. 1, pp. 119-23.

10. C. Charle et J. Verger, *Histoire des universités*, Paris, Presses universitaires de France, 2007, 2^e éd., p. 70.

11. Voir M. Schalenberg, *Humboldt auf Reisen? ...*, *op. cit.* ; F. Marin, *Die « deutsche Minerva » in Italien. Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells 1861-1923*, Cologne, SH-Verlag, 2010 ; J. Flynn, « Russia's University Question: Origins to Great Reforms, 1802-1863 », *History of Universities*, 1988, n° 7, pp. 1-35 ; L. Veysey, *The Emergence of the American University*, Chicago, University of Chicago Press, 1965 ; R. C. Schwinges (dir.), *Humboldt International...*, *op. cit.* ; J. Osterhammel, *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*, Munich, Beck, 2009, pp. 1105-1157.

Transformations du cours magistral au XIX^e siècle, France/Allemagne

remarque Christophe Charle « parler de “modèle” à propos des universités britanniques n’est possible que dans un sens métaphorique¹² ».

Si on regarde les rapports de voyageurs et leur perception de l’autre système académique¹³, on s’aperçoit que la différence cruciale qui leur a sauté aux yeux ne concerne ni l’organisation des universités ou leur rapport au pouvoir politique, ni le statut social des enseignants ou des étudiants, ni même la qualité de la production scientifique. Ils sont plutôt frappés par la différence énorme qui sépare les deux cultures universitaires quant au sens et à la finalité même des études supérieures. Ce qui retient leur attention c’est une différence entre la France et l’Allemagne concernant la relation au savoir dans la pratique académique. Dit autrement, la différence se joue au niveau du rapport entre l’institution académique et les subjectivités savantes.

Ce trait marquant de la perception mutuelle rejoint des orientations actuelles en histoire des sciences. Mobilisant les outils méthodologiques de l’histoire sociale, la recherche la plus fructueuse en matière d’histoire des universités depuis les années 1970 s’est démarquée d’un paradigme plus ancien qui mettait l’accent surtout sur les aspects institutionnels et intellectuels. Alors que l’histoire des idées jouait un rôle prépondérant dans l’ancienne histoire des universités, le contenu intellectuel de l’institution a beaucoup moins retenu l’attention des chercheurs. Ce mouvement est certainement dû à une méfiance plus générale envers l’histoire des idées qui a caractérisé l’histoire sociale pendant longtemps¹⁴. L’histoire sociale des universités s’est donc intéressée en premier lieu à la fonction de reproduction sociale des institutions d’enseignement supérieur, souvent au détriment du contenu savant qui y est produit et transmis¹⁵. Or il semble que des innovations méthodologiques récentes en histoire des sciences ouvrent des nouvelles possi-

12. C. Charle, « Patterns », in W. Rüegg (dir.), *History...*, op. cit., p. 53.

13. Voir J. Bollack, « Critiques allemandes de l’université de France (Thiersch, Hahn, Hillebrand) », *Revue d’Allemagne et des pays de langue allemande*, oct.-déc. 1977, vol. 9, n° 4, pp. 642-666 et C. Charle, *La République des universitaires*, Paris, Seuil, 1994, pp. 21-59.

14. Voir T. Hippler, *Soldats et citoyens. Naissance du service militaire en France et en Prusse*, Paris, Presses universitaires de France, 2006, p. 17.

15. Ainsi, R. Anderson, dans l’ouvrage récent qu’il a consacré aux universités européennes au « long XIX^e siècle », reconnaît-il ne pas avoir suffisamment pris en compte les réalités quotidiennes de l’enseignement (*European Universities from the Enlightenment to 1914*, Oxford, Oxford University Press, 2004, p. 2).

Les universités au risque de l'Histoire

bilités de lier des interrogations en histoire sociale à des problématiques d'une nouvelle histoire intellectuelle permettant de surmonter les anciens clivages entre histoire sociale et histoire des idées.

Depuis quelques années déjà, les historiens des « sciences dures » ne s'intéressent plus uniquement aux grandes découvertes et aux théories scientifiques, mais ont focalisé leur attention sur les pratiques concrètes de la recherche¹⁶. L'histoire des sciences humaines, en revanche, reste encore trop souvent prisonnière d'un paradigme purement internaliste qui fait abstraction des conditions dans lesquelles les idées sont produites. Or les institutions d'enseignement supérieur et de la recherche occupent à l'époque contemporaine une place sociale prépondérante dans la production des idées. Il est donc nécessaire que l'histoire des universités se tourne vers les conditions historiques de la production du savoir. Or un savoir n'existe et ne peut exister que par et pour des sujets de ce savoir. Lorraine Daston et Peter Galison, dans un travail récent sur l'histoire de l'objectivité, insistent ainsi sur l'importance cruciale du *scientific self* pour la compréhension des dynamiques du savoir : « la subjectivité c'est la condition préalable de la connaissance : le moi qui connaît¹⁷ ». La subjectivité a elle-même une histoire et elle est inséparablement liée aux pratiques sociales et institutionnelles : « pour rendre compte de la formation du soi scientifique, la pédagogie est essentielle¹⁸ ». En ce qui concerne la subjectivité savante moderne, les pratiques universitaires semblent ainsi constituer la clé de voûte de la formation des « vertus épistémiques » (Daston et Galison) qui sous-tendent les subjectivités et les savoirs. C'est dans les institutions d'études supérieures que sont produites non seulement une bonne partie du savoir moderne mais également les dispositions subjectives, avec leurs volets épistémique et « éthique ».

C'est ainsi que la perception qu'ont les acteurs historiques allemands et français de l'autre système d'enseignement supérieur rejoint

16. À titre d'exemple nous nous contentons de citer ici l'étude particulièrement stimulante et théoriquement fondée de H.-J. Rheinberger, *Toward a History of Epistemic Things: Synthesizing Proteins in the Test Tube*, Stanford, Stanford University Press, 1997. Voir également les travaux de B. Latour, en particulier B. Latour et S. Woolgar, *La Vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, trad. M. Biezunski, Paris, La Découverte, 1988.

17. L. Daston et P. Galison, *Objectivité*, trad. H. Quiniou et S. Renaut, Dijon, Les Presses du réel, 2012, p. 429.

18. *Ibid.* p. 57.

Transformations du cours magistral au XIX^e siècle, France/Allemagne

des orientations méthodologiques en histoire des sciences. Dans cette perspective, les pages qui suivent essaieront d'analyser certains aspects des systèmes universitaires français et allemand, mettant l'accent sur l'influence des différents modes de transmission du savoir académique sur la constitution de sujets de ce même savoir. Il s'agira de mettre en lumière certaines techniques de transmission pédagogique et d'apprentissage universitaire qui préfigurent un certain savoir et un certain type de subjectivité savante.

Le cours et le livre

À l'époque moderne, la dimension mnémotechnique joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage académique¹⁹. Jean Sturm, le très influent pédagogue strasbourgeois du XVI^e siècle recommandait ainsi à ses étudiants de se faire lire, à haute voix et par un domestique, les passages canoniques de certains auteurs latins²⁰. Au XIX^e siècle, en revanche, les mnémotechniques ne disparaissent certes pas complètement, mais elles seront progressivement remplacées par la technique intellectuelle de la prise de notes. Christoph Meiners, professeur de philosophie à l'Université de Göttingen, a ainsi consacré, en 1791, un livre entier aux techniques de la lecture, de la prise de notes et de l'écriture. Meiners recommande ainsi aux étudiants de faire des fiches thématiques de tailles différentes²¹. Quand on a ainsi lu et pris en note « tous les livres importants pour sa science ou pour son dessein », on est libéré de la nécessité de consulter des livres et on peut, à partir de ses fiches, passer à l'étape suivante du travail intellectuel, celle de la « pensée » et de l'écriture²².

Les recommandations de Meiners sont certainement inspirées par le modèle de l'*inventio* de la rhétorique classique, mais on aperçoit une différence caractéristique avec les techniques intellectuelles mises en

19. Voir l'ouvrage classique de F. A. Yates, *L'Art de la mémoire*, trad. D. Arasse, Paris, Gallimard, 1975.

20. J. Sturm, *Der Gelehrte Adel, oder kurze Anweisung, wie und was adeliche und andere Standes-Personen an Sprachen und Wissenschaften zu lernen haben...*, Francfort/Leipzig, Paul Zeising, 1688, p. 15.

21. Ch. Meiners, *Anweisungen für Jünglinge zum eigenen Arbeiten, besonders zum Lesen, Excerptiren, und Schreiben*, Hannover, Helwigsche Buchhandlung, 1791, 2^e éd, p. 86.

22. *Ibid.* p. 91.

Les universités au risque de l'Histoire

avant par quelqu'un comme Sturm. Chez Meiners, la lecture, la prise de notes et donc l'apprentissage visent directement la production intellectuelle par l'écrit. On apprend pour être capable de produire, tandis que le paradigme mnémotechnique, comme chez Sturm, vise avant tout la maîtrise d'un savoir supposé être canonique.

Loin d'être un fait isolé, les recommandations comme celles de Meiners se trouvent en très grand nombre dans le genre littéraire des *Hodegetiken* qui fleurit en Allemagne à la fin du XVIII^e et pendant la première moitié du XIX^e siècle. *Hodegetik*, du mot grec d'*hodos* (le chemin) est un champ de savoir spécifique avec un versant théorique et un versant pratique²³. Du côté pratique, les *Hodegetiken* sont destinées à apprendre aux bacheliers et aux étudiants tout ce qui est nécessaire pour étudier à l'université. L'éventail des sujets couverts va des techniques intellectuelles à l'organisation du travail, de la diététique aux conseils pratiques de la vie étudiante, en passant par des listes de lecture. Du côté théorique, la *Hodegetik* se veut une science fondamentale qui inclut la philosophie des sciences et de l'université, ainsi que le système de tous les savoirs²⁴. Or ce genre florissant disparaît progressivement pendant la deuxième moitié du XIX^e siècle et sera partiellement remplacé par des ouvrages d'introduction à une discipline particulière. On peut déduire de cet essor et déclin d'un genre littéraire que le statut de l'étudiant et son rapport au savoir a été perçu comme problématique autour des années 1800, nécessitant ainsi la réflexion et la publication d'ouvrages dont certains dans de nombreuses éditions. En revanche, la disparition progressive de ce genre semble indiquer que le statut de l'étudiant est perçu comme moins problématique à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle.

En France, contrairement à l'Allemagne, une telle littérature prescriptive n'a jamais existé et l'on peut en déduire que le rôle des études supérieures n'a jamais connu une « crise » comparable. Corrélativement,

23. À propos des *Hodegetiken* voir J.-H. Olbertz, « Hodegetik als akademische Morallehre », in K. Jackstel (dir.), *Studien zur Geschichte der Hochschulpädagogik* Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1986/3. E 73, Halle/Saale, S. 47-58 et J. Stary « Hodegetik oder "Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit". Eine historische Betrachtung », *Das Hochschulwesen*, 1994, vol. 42, n° 4, pp. 160-164.

24. Pour une conception de l'hodégétique particulièrement vaste et ambitieux au niveau théorique voir K. H. Scheidler, *Grundlinien der Hodegetik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens*, Iéna, Crökersche Buchhandlung, 1839, 2^e éd. augmentée.

Transformations du cours magistral au XIX^e siècle, France/Allemagne

il y a des indices que les pratiques de lecture des étudiants ont été très différentes d'un pays à l'autre : autour de 1800, le rapport entre la lecture et le cours magistral apparaît également comme problématique en Allemagne, contrairement à ce qui se passe en France. L'exemple le plus connu est certainement le fameux texte que Johann Gottlieb Fichte rédigea en 1807 pour détailler ses vues sur la fondation d'une université à Berlin, devenue nécessaire après la paix de Tilsitt et la perte pour la Prusse de la ville de Halle et de sa célèbre université.

Même après que, grâce à l'invention de l'imprimerie, les livres furent devenus extrêmement communs et que l'élargissement de leur commerce a même rendu pour chacun beaucoup plus facile de communiquer sa pensée par écrit que par des cours oraux, alors qu'il n'existe plus aucune branche du savoir sur laquelle il n'y ait même une surabondance de livres, pourtant on s'estime encore obligé toujours de présenter une seconde fois, grâce à des universités, ce contenu de toute la littérature du monde, et cela même qui déjà s'offre *imprimé* aux regards de chacun, de le faire *réciter* encore par des professeurs²⁵.

Au Moyen Âge, le cours magistral avait une fonction bien déterminée : la possession d'une bibliothèque personnelle étant financièrement inaccessible pour la quasi-totalité des étudiants, la communication savante empruntait principalement la voie du cours magistral et « les universités devinrent le substitut des livres inexistants ou rares²⁶ ». En bref, le cours tenait la place qu'occupe le livre aujourd'hui. Or depuis l'invention de l'imprimerie, poursuit Fichte, le cours et le livre sont deux formes différentes pour transmettre « le même » contenu. Mais les deux formes ne se valent pas et Fichte exprime une nette préférence pour le livre : uniquement à travers la lecture, l'étudiant acquiert un rapport actif au savoir, tandis que suivre passivement un cours magistral « anéantit la pulsion d'auto-activité » intellectuelle. Fichte se positionne ainsi contre d'autres courants d'idées qui, à la même époque,

25. J. G. Fichte, *Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe* (1807), version française « Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin, qui serait en liaison intime avec une académie des sciences », trad. A. Renaut, in *Philosophies de l'université. L'idéalisme allemand et la question de l'université* (Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel), présentés par L. Ferry, J.-P. Pesron et A. Renaut, Paris, Payot, 1979, p. 167.

26. *Ibid.*

Les universités au risque de l'Histoire

justifiaient le cours magistral par sa plus grande « vivacité » et l'effet plus grand qu'il produit sur les étudiants²⁷.

Si la France ne connaît pas un débat de ce genre, cela est certainement dû au fait qu'ici la pratique de la « rédaction de cours » continue d'exister. Ainsi le règlement des études de l'École normale prescrit expressément la rédaction de cours, et cela non seulement à l'école mais aussi à la Sorbonne :

[Outre les cours à l'École normale les élèves de deuxième année] suivront [...] soit le cours d'éloquence latine, soit le cours de poésie latine et le cours de littérature grecque à la Faculté des lettres. Deux élèves désignés à tour de rôle seront chargés de rédiger chacune de ces leçons. Les rédactions seront revues par les professeurs de la Faculté. Les autres élèves les transcriront, de manière qu'ils aient tous à leur disposition la suite des leçons²⁸.

La rédaction de cours signifie donc que les étudiants réécrivent tout le cours à partir de leurs notes et les professeurs contrôlent et corrigent ces rédactions²⁹. Les étudiants apprennent ainsi à reproduire l'exposé et l'argumentation du professeur et cette pratique a évidemment aussi une dimension mnémotechnique. On voit ainsi pourquoi une critique du cours magistral comme chez Fichte n'existait pas en France : tout simplement parce que le cours n'avait plus la finalité qu'il avait au Moyen Âge et que Fichte lui prêta encore polémiquement. En Allemagne, en revanche, la rédaction de cours ne semble pas avoir été communément pratiquée, bien que la technique intellectuelle en tant que telle soit connue. Dans une plaidoirie pour une réforme des universités prussiennes, parue en 1798, l'auteur anonyme propose ainsi d'obliger les étudiants à « répéter par écrit » chaque cours et à le fixer sur papier en utilisant « ses propres mots et sa propre méthode », ce qui signifie

27. *Ueber die Universitäten in Deutschland, besonders in den Königl. Preußischen Staaten, Mit ausführlichen Vorschlägen, wie sie von Grund aus verbessert werden können, von einem Fachkundigen Manne*, Berlin, Vossische Buchhandlung, 1798, pp. 14-15.

28. Archives nationales 61 AJ – 80 : « Règlement des études de l'École normale supérieure », s.d. [15 septembre 1852].

29. Voir aussi L. Baptiste, *Apprendre à écrire à l'école primaire. Modélisation et significations des démarches scolaires d'enseignement de l'écriture de Jules Ferry jusqu'à nos jours*, thèse de doctorat université Lumière Lyon 2, 2002, http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2002/baptiste_1/pdfAmont/baptiste_1_chapitre8.pdf, sans pagination, document consulté le 23 mars 2012.

Transformations du cours magistral au XIX^e siècle, France/Allemagne

a contrario que la pratique n'avait ordinairement pas cours. Il est intéressant de relever au passage une différence terminologique caractéristique : en France, la notion de « méthode » a quasiment toujours une valeur universelle, tandis qu'elle peut être employée en Allemagne pour désigner une manière individuelle de faire.

Les débats sur le statut du cours magistral et sur la prise de notes indiquent en tout cas que les rapports entre l'oral et l'écrit connaissent une mutation et cela dans les deux pays, mais à partir de situations tout à fait différentes. En Prusse, la dictée en cours est expressément interdite dès 1781 et les autorités exhortent en revanche les professeurs d'université à utiliser des manuels³⁰. De part et d'autre du Rhin, le cours oral a donc considérablement changé de statut depuis le modèle universitaire du Moyen Âge et depuis l'invention de l'imprimerie, le livre n'existe pas à la place du cours magistral, mais à côté de lui. À la lumière des travaux sur la médialité du savoir, nous pouvons affirmer que Fichte se trompe clairement en affirmant que le cours et le livre transmettent « le Même en deux formes différentes » : si le cours et le livre se différencient, c'est justement parce qu'ils n'ont pas la même forme médiale³¹. Un autre auteur allemand de début du XIX^e siècle justifie ainsi l'existence de cours magistraux à l'âge de l'imprimerie par le fait que seul l'enseignement oral est capable de pallier l'accélération du savoir et un rythme de publication de plus en plus frénétique³². Face au bavardage livresque, la parole professée en amphithéâtre est quelque chose qui perdure. En revanche, Fichte a indéniablement raison en se demandant quelle forme médiale est la plus à même d'obtenir l'effet pédagogique voulu. Malgré son affirmation selon laquelle la communication écrite est supérieure à la communication orale du cours magistral, il n'écarte pas l'oralité de la transmission du savoir. Tout au contraire, il participe – avec, entre autres, Schelling, Schleiermacher et Humboldt – à une redéfinition de la fonction et de la finalité de l'enseignement supérieur. Ce que l'on appellera dorénavant le « modèle allemand » vient de cet

30. W. Clark, *Academic Charisma...*, *op. cit.*, p. 85.

31. Voir les travaux classiques de W. Ong, *Literacy and Orality. The Technologizing of the Word*, New York, Routledge, 2002, 2^e éd. et M. MacLuhan, *Pour comprendre les médias. Les prolongements technologiques de l'homme*, Paris, Seuil, 1968, ainsi que l'ouvrage récent de F. Waquet, *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI^e-XX^e siècle)*, Paris, Albin Michel, 2003.

32. E. Brandes, *Ueber den gegenwärtigen Zustand der Universität Göttingen*, Göttingen, Römer, 1802, pp. 155-157.

Les universités au risque de l'Histoire

effort, à la fois théorique et pratique, déployé autour de la fondation de l'Université de Berlin mais puisant dans des racines bien plus lointaines de la culture académique en Allemagne. L'un des aspects fondamentaux de ce renouveau de la mission universitaire est le rôle changeant du cours magistral³³.

Un constat paradoxal s'impose donc : en France, la Révolution a institutionnellement créé une table rase sur laquelle on s'efforçait de bâtir un nouveau modèle d'enseignement, y compris supérieur. Les créations institutionnelles des Thermidoriens, reprises ou modifiées par les régimes successifs et pour une bonne partie toujours existantes, en témoignent de manière éloquente. Si, en revanche, on tourne le regard vers les modèles culturels en matière d'enseignement supérieur, les réformes entreprises en Allemagne à la même époque ont réussi à imposer, sans table rase institutionnelle, une transformation au moins aussi importante qu'en France.

Analyse et synthèse

Pour mesurer les transformations intervenues autour de 1800, il convient d'esquisser tout d'abord sur quelles bases reposait un cours magistral avant cette époque. À l'origine, un cours magistral dure entre une heure et 90 minutes et il a lieu quotidiennement³⁴. Il est conçu selon le modèle homilétique. Une première partie, la *lectio*, consiste en la dictée d'un texte canonique ou d'un ouvrage de référence. S'ensuit une deuxième partie, l'exégèse, dans laquelle le professeur explique le texte dicté dans tous les détails. Classiquement, et dans certaines disciplines comme la théologie jusqu'au XVIII^e siècle, la partie exégétique était organisée selon le modèle des *quaestiones* de la scolastique, c'est-à-dire, de questions dont on peut questionner les réponses et ainsi de suite³⁵.

33. Sur l'histoire de cette technique-clé de la culture académique, voir les numéros 120 (2008) et 130 (2011) de la revue *Histoire de l'éducation*. Voir aussi A. Bruter, « Le cours magistral comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation*, 2008, n° 120, pp. 5-32.

34. L. Brockliss, « Lehrpläne », in W. Rüegg (dir.), *Geschichte der Universität in Europa*, t. 2. *Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800)*, Munich, Beck, 1996, pp. 452-453.

35. Voir aussi L. Brockliss, *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. A Cultural History*, Oxford, Clarendon Press, 1987, p. 190.

Transformations du cours magistral au XIX^e siècle, France/Allemagne

À ces deux parties canoniques s'ajoute parfois une dernière partie, dans laquelle le professeur répond aux questions des étudiants. Pendant le Moyen Âge et du début de l'époque moderne, la durée des études dans les collèges des universitaires s'élevait jusqu'à douze ans, la finalité étant que l'étudiant possédait, à la fin de son cursus, l'intégralité du savoir canonique sous formes de notes, assorties de *quaestiones*, lui permettant de maîtriser ce savoir activement et d'avoir des réponses prêtes aux objections qui pouvaient être faites.

Deux mouvements entraînèrent une modification dans ce *curriculum* : l'invention de l'imprimerie depuis le XVI^e siècle et une forte demande sociale d'études moins longues et plus « professionnalisantes ». Ainsi le *triennium*, une durée minimale de trois années d'études supérieures devint progressivement la règle, forçant les universités à adapter le contenu des enseignements et à se concentrer sur un essentiel transmissible dans un laps de temps radicalement réduit. La réponse à ce défi fut l'utilisation généralisée de manuels remplaçant à terme la *lectio* et l'exégèse d'ouvrages de référence dans leur intégralité.

Deux nouveaux modèles de cours magistraux se développent alors. Tout d'abord le cours « encyclopédique », largement dominant, dont le but est de présenter un champ disciplinaire dans son ensemble, souvent assorti de « l'histoire littéraire » de la discipline, c'est-à-dire d'un état de la recherche³⁶. L'oralité du cours entre ici dans un rapport circulaire avec le manuel écrit : le cours, souvent lui-même conçu à l'aide de manuels, sert de base à la rédaction de nouveaux manuels que les étudiants sont censés étudier en parallèle. En France les cours imprimés sont la principale forme de publication des professeurs de lettres au XIX^e siècle³⁷. En Allemagne, la quasi-totalité des publications

36. Voir, entre autres : C. Villers, *Coup d'œil sur les Universités et le mode d'instruction publique de l'Allemagne protestante ; en particulier du Royaume de Westphalie*, Cassel, Imprimerie Royale, 1808 ; F. Paulsen, *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*, Berlin, Asher, 1902, p. 70 ; J. F. Reitemeier, *Über die höhere Cultur...*, Francfort-sur-l'Oder, Akademische Buchhandlung, 1799, pp. 222-223 ; G. von Selle, *Die Georg-August-Universität zu Göttingen 1737-1937*, Göttingen, Vandenhoeck et Ruprecht, 1937, p. 65 ; *Ueber die Universitäten in Deutschland...* p. 11 ; J. C. Förster, *Übersicht der Geschichte der Universität zu Halle in ihrem ersten Jahrhundert*, Halle, Kümmel, 1794, pp. 189-190.

37. P. Judet de la Combe, « Champ universitaire et études homériques en France au XIX^e siècle », in M. Bollack et H. Wismann (dirs.), *Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert II – Philologie et herméneutique au XIX^e siècle II*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1983, pp. 25-60.

Les universités au risque de l'Histoire

allemandes qui portent le mot *Enzyklopädie* dans le titre sont issues de cours de ce type, l'*Encyclopédie des sciences philosophiques* de Hegel et celle des sciences de l'antiquité de Friedrich August Wolf étant les exemples les plus connus. Le cours oral en lui-même sert ainsi à pallier l'expansion et à réduire la complexité croissante du savoir produit par les manuels et les cours publiés.

Le mode d'exposition du cours encyclopédique et du manuel suivait habituellement l'« ordre synthétique », partant des premiers principes d'une science pour procéder ensuite par étapes logiques³⁸. Selon Descartes, l'ordre synthétique a l'avantage de convaincre l'auditeur en lui « arrachant » son consentement, mais il a l'inconvénient de ne pas être capable de montrer comment on arrive subjectivement à un savoir³⁹. C'est seulement l'« ordre analytique » – tel que Descartes lui-même l'a employé dans ses *Méditations métaphysiques* – qui est capable de reproduire le chemin de la connaissance et donc de produire l'évidence subjective de la vérité qui est le critère de toute science. La nouveauté se situe là, dans le développement de cours universitaires qui mettent l'accent sur la production de l'évidence subjective en tant que signe de la vérité. Ainsi, le deuxième modèle, le « cours analytique », tel qu'il s'est développé au XIX^e siècle, met explicitement en scène la subjectivité – non pas celle de Descartes doutant devant sa cheminée, mais celle de l'enseignant-chercheur moderne qui fait participer son auditoire au cheminement de sa réflexion intellectuelle. La discussion pédagogique allemande du XIX^e siècle a le plus souvent appelé ces deux types d'enseignement des cours « acroamatiques » par opposition aux

38. *Séances des écoles normales, recueillies par des sténographes, et revues par les professeurs*. Nouvelle édition. Paris, Imprimerie du Cercle-social, (1800-1801) An 9 de la République Française, t. 2, p. 39 (cours de Garat, professeur d'analyse de l'entendement, Douzième séance, 23 pluviôse an III) ; J. F. Mieg, *Frey müthige Briefe an Herrn Grafen von B. über den gegenwärtigen Zustand der Gelehrsamkeit der Universität und der Schulen zu Wien*, Frankfurt/Leipzig, 1774, p. 90 ; F. Gedike, *Gedanken über die geographische Methode. Womit zu seiner feierlichen Einführung als Direktor des Friedrichwerderschen Gymnasiums welche Mittwoch, den 29. Sept 177, Vormittags um 10 Uhr, geschehen soll alle Gönner und Freunde des Schulwesens ehrerbietigst einladet Friedrich Gedike*, Berlin, Dekker [s.d.], p. 3.

39. « La synthèse [...] arrache le consentement du lecteur, tant obstiné et opiniâtre qu'il puisse être ; mais elle ne donne pas, comme l'autre [l'analyse] une entière satisfaction aux esprits de ceux qui désirent apprendre, parce qu'elle n'enseigne pas la méthode par laquelle la chose a été inventée ». Descartes, « Réponses aux secondes objections », in *Œuvres philosophiques*, Éd. F. Alquié, Paris, Garnier, 1999, t. 2, p. 583.

Transformations du cours magistral au XIX^e siècle, France/Allemagne

cours « catéchétiques » ou « dialogiques »⁴⁰. On trouve également la distinction entre méthode « dogmatique » et méthode « heuristique »⁴¹. C'est pour plusieurs raisons que nous préférons les appeler « synthétiques » et « analytiques ». D'une part, la terminologie allemande n'est pas toujours très claire, ni forcément cohérente, ce qui a provoqué un violent rejet du côté français. Ferdinand Buisson dans son influent *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, paru en 1911, écrit ainsi sous l'entrée « acroamatique (méthode) » :

Ce mot fort inutilement emprunté au grec, ne désigne autre chose que l'enseignement oral. Dans l'histoire de la philosophie, il a un sens spécial : on y appelle acroamatique une partie de l'enseignement d'Aristote réservée par ce philosophe aux seuls initiés. Était-il besoin d'aller chercher si loin, pour en dénaturer la signification historique, un mot si pédant ? On le trouve fréquemment aujourd'hui chez les pédagogues allemands ; et nous ne souhaitons pas qu'on le leur prenne⁴².

Buisson a évidemment tort et le mot acroamatique signifie plus qu'un simple enseignement oral : il signifie un certain type d'organisation de l'enseignement oral par opposition à une autre organisation. D'autre part, la discussion pédagogique française, en particulier pendant les années charnières autour de 1800, s'est fortement inspirée de la distinction philosophique entre analyse et synthèse qui nous semble en effet mieux rendre compte de la différence entre les deux types de cours.

En France, les cours dispensés à l'éphémère École normale de l'an III constituèrent un « laboratoire » institutionnel et, au cours du XIX^e siècle, ce fut surtout au sein de cette institution qui porta successivement les noms de Pensionnat normal, École préparatoire, École normale, puis, à partir de 1845, École normale supérieure, que les nouvelles pratiques pédagogiques ont été développées⁴³. L'École normale de l'an III est conçue

40. J. G. Kiesewetter, *Lehrbuch der Hodegetik oder kurze Anweisung zum Studiren*, Berlin, Nauck, 1811, p. 124.

41. B. Todt, « Ueber Schleiermachers Platonismus », *Programm des Königlichen Gymnasiums zu Wetzlar für das Schuljahr von Ostern 1881 bis Ostern 1882*, Wetzlar, Schnitzler, 1882, p. 5.

42. F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, réédition de l'ouvrage de 1911, Saint-Martin-de-Bonfossé, Théolib, 2011, vol. 1, p. 26.

43. L'ouvrage de référence sur l'histoire de l'École normale (supérieure) reste *Le Centenaire de l'École normale (1795-1895)*. Édition du bicentenaire, Presses de l'École normale supérieure, Paris 1995. Voir également J.-F. Sirinelli (dir.), *École nor-*

Les universités au risque de l'Histoire

comme une institution de formation des maîtres et l'enseignement doit ainsi différer de celui des écoles existantes :

Dans les autres écoles on enseigne seulement les branches diverses des connoissances humaines : dans les écoles normales on professera principalement l'art de les enseigner ; on exposera les connoissances les plus utiles dans chaque genre, et on insistera sur la méthode de les exposer⁴⁴.

La nouveauté de ce programme pédagogique se trouve donc dans le fait que le but de l'institution n'est pas principalement la transmission d'un certain savoir. Il s'agit, bien au contraire, de problématiser cette transmission à l'aide d'une méthode consistant à questionner les conditions de possibilité du savoir même afin de le rendre universellement communicable⁴⁵. Autrement dit, l'institution avait une fonction régulatrice. Son but n'était pas de fonder un savoir mais d'assurer sa diffusion égale et égalitaire pour la nation entière. Le nom de l'institution – École normale – vient précisément de là⁴⁶. Une note officieuse publiée dans le *Journal de Paris* le jour même où les cours ont commencé expliquait ainsi que

le mot normal, qui a été appliqué aux Écoles nouvellement décrétées, est tiré du dictionnaire de la géométrie. Il exprime proprement l'équerre ou le niveau. Au figuré il annonce que toutes les connoissances relatives aux sciences, aux arts de toutes natures, aux belles-lettres, etc., y seront enseignées et enseignées à tous également dans les parties que chacun voudra adopter⁴⁷.

male supérieure. *Le livre du bicentenaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1994.

44. Arrêté des représentants du peuple près les écoles normales, du 24 nivôse, l'an 3 de la République française une et indivisible, Paris, Imprimerie nationale, an III, p. 2.

45. P. Macherey, « L'idéologie avant l'idéologie. L'École normale de l'an III », in F. Azouvi (dir.), *L'Institution de la raison. La révolution culturelle des Idéologues*, Paris, Vrin, 1992, pp. 41-49.

46. En réalité, et le nom de l'institution et son programme pédagogique sont directement inspirés d'expériences allemandes puis autrichiennes en matière de pédagogie élémentaire (voir R. Edwards, « Theory, History, and Practice of Education: Fin de siècle and a new beginning », *McGill Journal of Education*, 1991, vol. 26, n° 3, pp. 237-266). L'adaptation française du modèle germanique des écoles normales a été facilitée par l'intermédiaire d'Alsaciens. Voir J. Giordani, *L'Influence de l'Allemagne dans la création des Écoles normales françaises de la Révolution à l'époque napoléonienne*, thèse de doctorat Université de Provence, 1987.

47. Cité dans P. Dupuy, « L'école normale de l'An III », in *Le Centenaire de l'École normale*, op. cit., p. 105.

Transformations du cours magistral au XIX^e siècle, France/Allemagne

Joseph Lakanal, instigateur de l'École normale, rapporteur du comité d'instruction publique de la Convention et représentant du peuple auprès de l'École normale précisait que la discipline de l'« analyse de l'entendement » donne tout particulièrement cette équerre et ce niveau de toute connaissance. « Analyse de l'entendement » désigne un programme épistémique que l'on assimile aujourd'hui avec celui du groupe d'intellectuels que nous nommons communément « idéologues ». Dans les deux cas, il s'agit d'étudier le fonctionnement concret de l'entendement – ou des « idées », d'où l'appellation « idéologie » –, afin de l'améliorer. En l'an III, « analyse de l'entendement » était également la dénomination de la seule chaire philosophique, occupée par le girondin Dominique-Joseph Garat. Celui-ci décrit sa discipline avec les mots suivants :

Dans [d]es idées de tant d'espèces différentes, il n'y a pourtant essentiellement qu'un seul dessin. [...] Le laboureur qui réfléchit sur sa charrue, réfléchit de la même manière que Newton sur le système du monde. [...] Puisqu'il n'y a qu'une seule manière de bien penser, et qu'il n'y a personne qui ne pense bien sur quelques objets, on a le droit de conclure qu'alors qu'on aura appris à tous, comment ils pensent lorsqu'ils pensent bien, tous pourront porter leur pensée sur tous les objets qu'ils auront intérêt de connaître et toujours avec la même justesse et le même succès : alors nous toucherons peut-être à ce règne de l'homme sur la nature, dont a parlé Bacon⁴⁸.

La visée directement politique de cette épistémologie matérialiste des « analyticiens » et « idéologues » s'explique ainsi. Le projet de loi sur la fondation de l'École normale de Paris, approuvé par la Convention du 5 brumaire de l'an III définit la tâche de la nouvelle institution comme une contribution à « la recréation de l'entendement chez un peuple qui va devenir l'exemple et le modèle du monde⁴⁹ ». D'abord à l'intérieur de la France républicaine et ensuite potentiellement partout dans le monde, la nouvelle manière de penser et d'enseigner affranchira les peuples de leur ancienne servitude et stimulera les progrès des arts et des sciences.

La seule méthode pour y arriver est l'analyse. Entendons encore une fois, le cours de Garat :

La querelle ancienne entre les partisans de la synthèse et les partisans de l'analyse sera terminée sans beaucoup de peine par l'application des principes que nous aurons recueillis tout le long de notre route. Nous serons assurés à l'avance qu'il ne peut exister d'autre moyen de bien voir et de bien observer, de bien penser et de bien s'énoncer, que

48. *Séances des écoles normales...*, *op. cit.*, t. 2, p. 39.

49. Cité par G. Duruy in *Le Centenaire de l'École normale...*, *op. cit.*, p. 66.

Les universités au risque de l'Histoire

de l'énoncer, de penser, d'observer et de voir analytiquement; et ceux qui célèbrent les avantages de la synthèse n'y trouvent quelques lumières, que lorsque la synthèse est elle-même l'ouvrage de l'analyse⁵⁰.

Par conséquent, Garat s'inspire de la méthode « inductive » de Socrate, en rejetant les syllogismes de la tradition aristotélicienne⁵¹.

Malgré la déconsidération dans laquelle la tradition matérialiste des « idéologues » est tombée au cours du XIX^e siècle français⁵², l'emploi de la méthode analytique ne s'arrête pas complètement pour autant. C'est ainsi qu'un cours de psychologie dispensé vers le milieu du XIX^e siècle à l'École normale énumère les avantages de la méthode synthétique sur la méthode analytique. L'analyse « recueill[e] les différentes connaissances acquises [...], les dispos[e] dans un certain ordre, et les expos[e], méthode de transmission proprement dite ». La synthèse en enseignement, en revanche, se fixe le programme suivant :

Supposer que la science [...] est à faire, se placer en face de l'objet de cette science, et faire la science, méthode d'invention qui peut être employée pour transmettre une science faite. Avantage de la seconde méthode. Elle sera celle que nous suivrons⁵³.

Il est à remarquer, encore une fois, que c'est avant tout à l'École normale (supérieure) que l'on trouve des traces d'inventions pédagogiques de ce genre.

En Allemagne, un mouvement analogue se produit et c'est peut-être Schleiermacher – théologien, philosophe et traducteur de Platon – qui a le plus clairement théorisé ce type de cours que nous nommons « analytique ».

Tout ce que dit le professeur doit être produit devant les auditeurs mêmes. Au lieu de leur réciter ses connaissances, il faut qu'il reproduise son savoir propre, l'acte lui-même [*sein eigenes Erkennen, die Tat selbst, reproduzieren*], afin qu'ils ne se contentent pas d'accumuler continuellement des connaissances, mais perçoivent immédiatement l'activité de la raison et l'ayant perçue, l'imitent [*nicht etwa nur Kenntnisse sammeln*,

50. *Séances des écoles normales...*, *op. cit.*, t. 2, p. 39.

51. *Ibid.* t. 1, pp. 142-143.

52. « Bonjour, cher monsieur, comment vous portez-vous ? Êtes-vous toujours sensualiste, immoral et athée ? » C'est par ces mots que, selon H. Taine, un étudiant interpelle le « vieux sensualiste » P. Laromiguière dans la cour de la Sorbonne. H. Taine, *La Philosophie française du XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1860, 2^e éd., pp. 1-2.

53. « Programme du cours de psychologie. Prolégomènes. Définition du cours » [s.d., non signé, non paginé] *Archives nationales* (fonds ENS Ulm) 61 AJ 82.

Transformations du cours magistral au XIX^e siècle, France/Allemagne

*sondern die Thätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden]*⁵⁴.

Schleiermacher assigne ainsi à l'enseignement magistral le but de reproduire l'activité de la raison elle-même sur la scène académique. Cette idée s'inspire assez clairement d'une vision théologique sécularisée, selon laquelle la voix du professeur fonctionnerait comme une manifestation de la vérité qu'il s'agirait de contempler. Or ce qui est à contempler ici, ce n'est pas un « objet » de la connaissance, mais précisément le « sujet » connaissant, exemplifié par la personne de l'enseignant-chercheur. Cette vérité à contempler est clairement inspirée de la théologie protestante et de la subjectivation du critère de vérité.

Plus fondamentalement, cette conception met explicitement en œuvre une dissociation performative de la personne de l'enseignant, qui devient à la fois le sujet de la connaissance et l'objet dans lequel les étudiants peuvent observer le fonctionnement de celle-ci⁵⁵. Le modèle « analytique » du cours magistral renvoie à une transformation de la tradition rhétorique sous l'empire des philosophies du sujet depuis le XVIII^e siècle : l'enseignant devient ainsi le sujet de la figure de l'*evidentia*, donc de cette figure rhétorique qui représente l'objet de la connaissance sous une forme animée⁵⁶. De cette manière, le cours magistral devient une expérience à travers laquelle la raison se représente elle-même de façon à pouvoir tirer des conclusions quant à son propre fonctionnement. Aussi, l'*imitatio*, concept-clé de l'enseignement littéraire classique, ne s'efface-t-elle pas devant le nouvel impératif d'originalité et d'individualité, mais change de statut. Classiquement, l'*imitatio* des modèles rhétoriques constitue la forme consacrée d'apprentissage rhétorique et selon Pierre de la Ramée, « il n'y auoit meilleur maistre de

54. F. Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Univeritäten in deutschem Sinn, nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende*, Berlin, Realschulbuchhandlung, 1808, pp. 62-63, traduction française par A. Laks : « Pensées de circonstance sur les universités de conception allemande », in *Philosophies de l'Université...*, op. cit., pp. 283-284.

55. S. Peters, « Zur Figuration von Evidenz: Der Vortrag als wissenspoietisches Szenario – Prolegomena », in E. Fischer-Lichte *et al.* (dirs.), *Diskurse des Theatralen*, Tübingen-Bâle, Francke, 2004, pp. 311-344.

56. S. Peters, *Der Vortrag als Performance*, Bielefeld, transcript, 2001.

Les universités au risque de l'Histoire

bien dire que le stile mesme qui s'aquiert par la lecture et imitation des autheurs de marque, et finalement par l'écriture continuelle⁵⁷ ».

Cet impératif d'imiter les modèles classiques décline progressivement au profit de l'imitation d'une subjectivité intellectuelle douée d'individualité et de créativité. La célèbre « querelle des anciens et des modernes » en témoigne, mais le débat ne se limite pas au niveau de la théorie littéraire, et il a également des répercussions, directes bien que tardives, sur le front pédagogique⁵⁸. Dorénavant il ne s'agit pas d'imiter un modèle classique, le plus souvent issu de l'antiquité grecque ou romaine, mais d'imiter une disposition subjective au savoir que l'étudiant peut contempler en la personne de l'enseignant-chercheur et à travers la voix de celui-ci. Ainsi, non seulement l'aspect oral du cours demeure intact, mais il s'adjoint un aspect performatif qui le rend intrinsèquement irréductible à une fixation par l'écrit.

Il se pose immédiatement la question de savoir si cette nouvelle philosophie de l'enseignement avait des chances d'être réalisée institutionnellement : s'agissait-il justement d'une pure théorie ou est-ce que l'institution universitaire produisait effectivement des subjectivités savantes selon ce modèle ? Sans surprise, la réponse est double. D'une part, on ne manque pas de sources dénonçant les *Brotstudenten*, c'est-à-dire une attitude purement utilitariste de la part des étudiants qui cherchent davantage à obtenir un diplôme plutôt qu'à acquérir le véritable « esprit de la science⁵⁹ ». Wilhelm von Humboldt, quant à lui, déplorait dès 1816 que l'Université de Berlin « [fasse] plus que décliner [...] l'esprit est parti de tout. On retombe dans une quotidienneté incroyable⁶⁰ ». D'autre part, et plus étonnant peut-être, il y a également

57. P. de la Ramée, *Avertissement sur la réformation de l'Université de Paris, au Roy*, trad. fr. de *Prooemium reformandae Parisiensis academiae, ad regem*, Paris, Wechel, 1562, p. 6, voir aussi G. Codina Mir, *Aux sources de la pédagogie des Jésuites. Le « modus Parisiensis »*, Rome, Institutum Historicum, 1968, p. 125.

58. M. Fumaroli, *La Querelle des Anciens et des Modernes*, Paris, Gallimard, 2001.

59. Ainsi, A. Böckh se plaint en 1817 d'un « engherziges » voir « erbärmliches Brotstudium », M. Lenz, *Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, Halle, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1910-1918, t. 4, p. 340 et M. Hoffmann, *August Böckh. Lebensbeschreibung und Auswahl aus seinem wissenschaftlichen Briefwechsel*, Leipzig, Teubner, 1901, p. 210.

60. « Ich sehe wie Sie, daß die berlinische Universität mehr noch als untergeht [...] Der Geist ist aus allem gewichen. Man sinkt in eine ungeheure Alltäglichkeit zurück », lettre à Nicolovius, Francfort le 18 juin 1916 dans *Wilhelm von Humboldt, Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit*, Éd. R. Freese

Transformations du cours magistral au XIX^e siècle, France/Allemagne

des indices qui montrent que la conception schleiermacherienne pouvait trouver un écho auprès des étudiants. Ainsi, Karl Frenzel, qui se souvenait des cours de Leopold von Ranke à l'Université de Berlin :

Son exposé n'avait rien d'un discours bien composé et bien articulé. Il manquait le calme, bon rythme, et le dynamisme. Mais on oubliait ces problèmes devant la plénitude des pensées et des idées soudaines qui s'échappaient de cette bouche qui, selon sa propre façon, était celle d'un rhéteur, puisque tout ce formait chez lui à l'instant, rien n'était fruit d'un apprentissage ou d'une habitude⁶¹.

On trouve toute une idéologie de la spontanéité et de l'authenticité intellectuelle dans ce petit extrait. On y trouve également un rapport dialectique à la rhétorique qui devient un véritable *topos* au XIX^e siècle. Dans un premier temps, on dit que le professeur est un mauvais orateur selon les normes classiques de la rhétorique. Or, dans un deuxième temps, on dit que le cours a été passionnant. Le cours magistral ne « fonctionne » pas grâce à un ordre clair et « synthétique » dans l'exposition du contenu, mais il fonctionne si, et uniquement si l'enseignant parvient à transmettre l'intuition du mouvement de la pensée. Pour parler avec Descartes : le cours fonctionne si l'enseignant parvient à rendre l'évidence subjectivement intelligible grâce à l'emploi de l'ordre analytique.

Le rapport subjectif au savoir est fort différent dans les deux modèles de cours. On peut dire schématiquement que le modèle synthétique met l'accent sur la maîtrise d'un certain corpus de savoir, supposé canonique. Couplé à la pratique de la rédaction de cours – et plus tard à celle de la « dissertation » – l'étudiant est entraîné à manier un savoir qui, en théorie, existe en dehors de lui, de manière fixe et immuable. Le modèle analytique, en revanche, place la subjectivité savante au centre. L'étudiant n'est pas placé en face d'un savoir qui existerait en dehors de lui, mais il est censé suivre le développement propre de la production de ce savoir et développer une attitude de production potentielle de savoir. Dit autrement, la « synthèse » universitaire regarde vers un savoir canonique, tandis que l'« analyse » est fondamentalement tournée vers le non-savoir dans la mesure où la recherche se préoccupe de ce qui n'est pas encore su. Le but ultime de l'enseignement « analytique »

(dir.), Berlin, Verlag der Nation, s.d. [1955], p. 760.

61. *Hochschullehrer, Zeugnisse der Schüler*, W. Fischer (dir.), Karlsbad-Leipzig, Kraft, 1943, pp. 160-161.

Les universités au risque de l'Histoire

n'est donc pas de transmettre un certain savoir positif, mais plutôt une disposition subjective que l'on peut décrire comme une éthique de la recherche qui se tient au point de jonction entre le savoir et le non-savoir.

Du cours magistral au séminaire de recherche

Le modèle analytico-performatif du cours magistral se trouve perfectionné et systématisé dans ce nouveau type d'enseignement supérieur qu'est le séminaire et les « conférences » à l'École normale.

Le mot allemand *Seminar* a un double sens et il signifie, d'une part, une structure institutionnelle⁶². Provenant du mot latin pour « pépinière », l'expression *seminarium ecclesiae ac reipublicae*, désigne tout d'abord les universités en entier, avant que le mot soit utilisé à partir de la réforme puis surtout de la contre-réforme, de plus en plus pour les séminaires théologiques uniquement⁶³. Cela change à nouveau au cours du XVIII^e siècle quand plusieurs universités allemandes – Göttingen en premier lieu – commencent à instaurer des séminaires philologiques pour former des professeurs et pour créer un corps de philologues professionnels, indépendant des structures ecclésiastiques⁶⁴. Un séminaire dans le premier sens est donc semblable à un département universitaire d'aujourd'hui.

D'autre part, le mot signifie la forme spécifique d'enseignement dispensé à l'intérieur du séminaire philologique : un enseignement en petit groupe, centré sur l'étude des textes et des exercices à la recherche. Le séminaire était à l'origine une structure offrant à une petite élite d'étudiants – le nombre apostolique de douze semble avoir été la règle dans les séminaires allemands, tout comme dans les promotions de l'École normale en France – non seulement un enseignement renforcé, mais également des avantages bien matériels, comme des bourses et du patronage dans la recherche d'un poste rémunéré à la sortie. Le mot de

62. Le texte de base sur les séminaires philologiques allemands est de C. D. Beck, *De consiliis et rationibus seminarum philologici*, Leipzig, Tauchnitz, 1809.

63. W. Frijhoff, « Grundlagen », W. Rüegg (dir.), *Geschichte der Universität in Europa*, t. 2, *op. cit.*, p. 61.

64. W. Erben, « Die Entstehung der Universitäts-Seminare », *Internationale Monatsschrift für Wissenschaft Kunst und Technik*, 1913, n° 7, pp. 1247-1264 et 1335-1348. Voir aussi le chapitre « The Research Seminar » in W. Clark, *Academic Charisma...*, *op. cit.*, pp. 141-182.

Transformations du cours magistral au XIX^e siècle, France/Allemagne

« conférence » provient également du langage universitaire classique et il pouvait signifier la partie du cours réservée aux « questions ». *Quaestiones, conferentiae, quaestiones conferentiales* et *disputationes* sont souvent des pratiques interchangeable⁶⁵. Au XIX^e siècle français, les conférences en tant que type d'enseignement à part entière, sont ensuite ravivées à l'École normale, où l'on créa même un corps d'enseignants spécialement dédié à assurer ce type de cours : les maîtres de conférences⁶⁶.

L'École normale du XIX^e siècle a ainsi repris une pratique que l'éphémère institution de l'an III lui avait léguée : inciter les élèves à prendre la parole, à activement participer en cours. On peut ainsi lire dans l'arrêté sur la création des Écoles normales de l'an III :

On a voulu que le professeur, dans chaque genre, présentât la science et la méthode, et que l'école toute entière les discutât. On a voulu que l'initiative et la présidence de la parole appartenissent aux professeurs exclusivement, et que le droit de parler pour interroger les lumières des professeurs, ou pour communiquer les propres lumières, appartint à tous les élèves. [...] Dans une première séance, les professeurs parleront seuls ; dans la séance suivante des mêmes cours, on traitera les mêmes objets, et tous les élèves pourront parler. [...] Tantôt ils interrogeront le professeur ; tantôt le professeur les interrogera ; tantôt il établira des conférences entre les élèves et les professeurs, entre les élèves et les élèves, entre les professeurs et les professeurs. [...] L'enseignement ne sera point le résultat du travail d'un seul esprit, mais du travail et des efforts simultanés de l'esprit de douze à quinze cent hommes⁶⁷.

L'arrêté insiste ainsi sur le fait que la transmission du savoir ne doit pas seulement se faire verticalement mais aussi de la manière horizontale, où le professeur n'est qu'un *primus inter pares*. Remarquable également, l'arrêté précise que « le journal sténographique sténographique aura remis sous les yeux [des étudiants], un ou deux jours à l'avance, ce que les professeurs auront dit dans la séance précédente », assurant ainsi, d'une part, que tous les étudiants puissent suivre les cours sans être contraints de prendre des notes individuellement, et d'autre part qu'ils disposent de notes parfaitement identiques. Autrement dit, on peut observer une nette prééminence de l'oral sur l'écrit dans la

65. G. Codina Mir, *Aux sources de la pédagogie des Jésuites...*, *op. cit.*, p. 117.

66. De très nombreux documents concernant les conférences à l'École normale et l'activité des maîtres de conférences se trouvent aux Archives nationales sous la cote 61 AJ – 80.

67. *Arrêté des représentants du peuple près les écoles normales...*, *op. cit.*, pp. 3-4.

Les universités au risque de l'Histoire

conception de l'an III, dans la mesure où l'écrit sténographié n'est censé servir qu'à la pérennisation de l'oral.

Les choses se passent autrement dans les séminaires ou conférences du XIX^e siècle. Ici, l'oral et l'écrit forment un tout inséparable puisque les étudiants – séminaristes allemands et normaliens français – sont exhortés et exercés à prendre la parole et à remettre régulièrement des travaux écrits. Ainsi, le règlement des études à l'École normale de Paris prévoit qu'« indépendamment des rédactions qui devront se faire régulièrement, les élèves seront exercés par des dissertations écrites et des argumentations⁶⁸ » :

Le répétiteur ou le maître de conférence doit charger [les élèves] tour à tour d'examiner les compositions présentées dans les conférences. Les élèves désignés font un rapport motivé et par écrit. Le rapport est discuté et jugé par la division⁶⁹.

Un autre règlement d'études, non daté, mais de la seconde moitié du XIX^e siècle, est encore plus explicite à cet égard :

Le caractère propre de l'enseignement de l'école est la conférence. Le professeur ne fait pas un cours de faculté, où les élèves ne sont qu'auditeurs, ils sont perpétuellement actifs, sont interrogés par le professeur et l'interrogent, discutent la correction de leurs rédactions, compositions ou travaux, font des leçons devant le professeur et devant leurs camarades sur un sujet donné⁷⁰.

C'est dans les enseignements dispensés pour ces élites que sont les séminaires allemands et l'École normale supérieure en France, que l'on peut observer le plus clairement la formation d'une subjectivité savante qui incorpore le nouvel impératif d'originalité individuelle. Deux traits, opposés seulement en apparence, se mêlent inséparablement : l'individualisation et la normalisation des conduites. Les observateurs contemporains ont souvent remarqué l'extravagance vestimentaire des séminaristes allemands⁷¹, tandis que l'obligation de porter l'uniforme empêchait les normaliens pendant une partie du siècle à exhiber ain-

68. « Règlement des études de l'École normale supérieure » [15.9.1852], Archives nationales, 61 AJ – 80.

69. « Notes sur l'école normale » [non signé, s.d. mais probablement 1815 ou 1816] article 61, Papiers Royer-Collard, Archives nationales, 61 AJ – 82.

70. « Régime de l'ENS » [s.d., 2^e moitié du XIX^e siècle], Archives nationales, 61 AJ – 80.

71. C. F. Augustin, *Bemerkungen eines Akademikers über Halle und dessen Bewohner, in Briefen...*, 1795, p. 87, cité par W. Clark, *Academic Charisma...*, op. cit., p. 172.

Transformations du cours magistral au XIX^e siècle, France/Allemagne

si une originalité individuelle que les institutions en question avaient pourtant pour but de stimuler au niveau savant⁷². Or l'individualisation se déploie toujours dans les limites de certaines normes : « du latin “norma”, règle : ces écoles doivent être en effet le type et la règle de toutes les autres », stipulait déjà le rapport de Lakanal sur l'établissement des Écoles normales de l'an III⁷³, tandis que le séminaire philologique de Göttingen se proposait dès le XVIII^e siècle d'instaurer un *Normalgesetz* face au manque de *Policey* dans la République des lettres⁷⁴. Ces deux caractéristiques, l'individualité créative et la normalisation, définissent très précisément le régime moderne de la « science normale⁷⁵ ».

On objectera peut-être que toutes ces pratiques ne sont pas nouvelles : en effet, les collèges jésuites dispensaient déjà des cours réservés à une élite d'étudiants – sous le nom d'« académies » – qui préfigurent à maints égards les séminaires ultérieurs. On pratiqua ainsi la *praelectio*, sorte d'exposé où l'élève « traitera savamment en chaire une question qu'il aura lui-même mise au point », suivi d'une « reprise » par un ou deux autres élèves, qui s'apparente à une discussion. Or la distinction cruciale entre ces pratiques anciennes et celles qui émergent au XIX^e siècle réside dans la conception du savoir. La *Ratio studiorum* jésuite exhorte ainsi le préfet de ces académies à « ne rien innover sans l'assentiment du supérieur⁷⁶ ».

Les séminaires, en revanche, fonctionnent comme des générateurs de nouveaux savoirs et constituent des communautés épistémiques qui produisent des objets et des sujets de connaissance. Il en sort des travaux individuels mais non déconnectés de ceux déjà existants et à venir, originaux mais non en dehors de « l'ordre du discours », nouveaux mais non isolés.

72. « Les élèves ne doivent, en aucun cas, sortir et paraître hors de l'École sans leur uniforme », « Projet de Règlement sur le régime intérieur et la discipline de l'École, 30 9bre 1868, avec corrections et annotations » [probablement par le Directeur de l'École Bouillier] (art. 12), Archives nationales, 61 AJ – 80.

73. Cité par G. Duruy dans *Le Centenaire de l'école normale...*, *op. cit.*, p. 105.

74. W. Clark, *Academic Charisma...*, *op. cit.*, p. 325

75. T. Kuhn, *La Structure des révolutions scientifiques*, tr. L. Meyer, Paris, Flammarion, (1983) 2008.

76. *Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, §§ 496 et 504, A. Demouster et D. Julia (dirs.), tr. L. Albrieux et D. Pralon-Julia, Paris, Belin, 1997, pp. 207-209.

Les universités au risque de l'Histoire

En conclusion, nous pouvons affirmer que la différence entre les pratiques universitaires allemandes et celles mises en œuvre dans certaines institutions d'enseignement supérieur françaises n'est pas aussi grande qu'on a parfois tendance à le penser. En particulier, les conférences dispensées à l'École normale sont à bien des égards proches des séminaires, philologiques surtout, des universités allemandes. Corrélativement, cela signifie que les réformes introduites dans le système universitaire français pendant le dernier tiers du XIX^e siècle pouvaient s'appuyer, outre sur le modèle allemand, sur des pratiques déjà bien implantées en France même. Constaté cela ne revient toutefois pas à nier que les deux systèmes universitaires obéissent aussi à des logiques partiellement différentes. Le système français se caractérise surtout par le fait qu'il juxtapose deux finalités qui, d'un point de vue allemand, doivent être clairement distinguées : une éthique de la recherche qui regarde vers le non-savoir d'une part, et une éthique du maniement d'un certain savoir supposé canonique de l'autre. Le concours constitue institutionnellement le point d'ancrage de cette seconde finalité. Du point de vue allemand, les deux logiques impliquent des « ver-tus épistémiques » bien différentes.