
Le cours magistral comme objet d'histoire

The Lecture as Historical Object

Die Vorlesung als Untersuchungsobjekt für Historiker

La clase ex cátedra como objeto de historia

Annie Bruter

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1829>

DOI : [10.4000/histoire-education.1829](https://doi.org/10.4000/histoire-education.1829)

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2008

Pagination : 5-32

ISBN : 978-2-7342-1132-7

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Annie Bruter, « Le cours magistral comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 120 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1829> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1829>

Le cours magistral comme objet d'histoire

Annie BRUTER

On connaît l'ambivalence de l'adjectif « magistral », qui peut qualifier un fait remarquable par la façon dont il a été accompli – « de main de maître », dira-t-on aussi – aussi bien que désigner une manière de faire autoritaire et dogmatique. La notion actuelle de cours magistral, comme mode d'enseignement dans lequel un professeur expose son savoir devant un auditoire, n'échappe pas à cette ambivalence : d'un côté, l'expansion sans précédent que connaît l'enseignement supérieur depuis la fin du XX^e siècle a multiplié le nombre des cours magistraux, dont le public s'est par conséquent élargi ; de l'autre, tout un courant de pensée en fait la critique¹, l'un des arguments retenus contre eux étant qu'ils seraient une forme d'enseignement obsolète, venue d'un très lointain passé². L'histoire – comme souvent – sert ainsi de caution à un jugement de valeur, que favorise l'imprécision des connaissances historiques en la matière.

Car si le contenu des cours publiés autrefois a souvent été exploité en tant que source pour l'histoire des idées, le cours magistral lui-même a rarement été considéré comme objet d'histoire. Le renouveau de l'historiographie des

1 Ainsi un ouvrage récent préconise-t-il « l'abandon d'un modèle transmissif centré sur l'enseignant et les contenus d'enseignement en faveur d'un modèle socio-constructiviste centré sur les compétences des étudiants et leurs acquisitions » : Nicole Rege Colet, « Conclusion », in Nicole Rege Colet, Marc Romainville (dir.), *La Pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 217.

2 « On est là [...] au cœur d'un type de transmission du savoir enraciné au moins depuis le Moyen Âge. À l'Université d'abord, puis dans les collèges royaux, la transmission orale du savoir prenait la forme du cours, quelles qu'eussent été ses variantes, cours prononcé devant un auditoire » : Évelyne Hery, *Les Pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au 20^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 13.

universités a surtout porté sur leur fonction sociale et Robert D. Anderson reconnaît, au seuil de sa récente synthèse sur les universités européennes au XIX^e siècle, que celle-ci ne couvre sans doute pas suffisamment les réalités quotidiennes de l'enseignement, sujet, dit-il, auquel les historiens commentent seulement à s'attaquer³. De même, les ouvrages consacrés aux étudiants français de la même époque décrivent le fonctionnement institutionnel et social des facultés sans traiter des pratiques d'enseignement ni des modes d'étude des élèves⁴. Les choses commencent cependant à changer. La première étude historique en langue française qui ait fait une place au cours magistral en tant que tel est l'ouvrage pionnier que Françoise Waquet a récemment consacré aux rapports de l'oralité et du savoir⁵. Du côté de l'historiographie anglo-saxonne, William Clark, dont les travaux sur les universités anglaises et surtout allemandes portent sur des aspects de la vie universitaire peu étudiés jusqu'ici, comme, par exemple, le déroulement des examens ou la politique de recrutement des professeurs, a abordé plusieurs aspects du cours magistral dans son ouvrage sur l'évolution de l'institution universitaire⁶.

Par ailleurs, l'échec massif des étudiants dans les premières années de l'enseignement supérieur a incité à se pencher sur un sujet longtemps laissé à l'écart des préoccupations de la recherche : les pratiques des professeurs⁷. Les années récentes ont vu paraître des études, sociologiques⁸, linguistiques⁹

3 Robert D. Anderson, *European Universities from the Enlightenment to 1914*, Oxford, Oxford University Press, 2004, p. 2.

4 Jean-Claude Caron, *Généralisations romantiques. Les étudiants de Paris et le Quartier latin, 1814-1851*, Paris, Armand Colin, 1991 ; Pierre Moulinier, *La Naissance de l'étudiant moderne (XIX^e siècle)*, Paris, Belin, 2002.

5 Françoise Waquet, *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir, XVI^e-XX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 2003.

6 William Clark, *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, Chicago-Londres, The University of Chicago Press, 2006.

7 Christine Musselin, *Les Universitaires*, Paris, La Découverte, 2008, p. 34.

8 Voir, par exemple, Charles Soulié, « L'adaptation aux " nouveaux publics " de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, n° 48 : *La construction sociale des savoirs étudiants*, 2002/4, p. 41-61 ; Régine Boyer, Charles Coridian, « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire », *ibid.*, p. 63-85. Le contenu de ces articles est repris dans l'ouvrage de Régine Boyer *et al.* signalé ci-dessous, n. 10. Pour une contribution plus ancienne, voir Michel Verret, *Le Temps des études*, Lille, atelier de reproduction des thèses, université de Lille III, 1975 (diffusion Honoré Champion), 2 vol., t. II, chap. IV : « Le temps de l'écoute magistrale », p. 502 *sqq.*

9 Chantal Parpette, « Le cours magistral, un discours oralographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant », <<http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-189.pdf>> ; Robert Bouchard, Chantal Parpette, Jean-Charles Pochar, « Le cours magistral et son double, le photocopié : relations et problématique de réception en L2 », <<http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-191.pdf>>.

ou pédagogiques¹⁰, qui s'efforcent d'analyser les facteurs de cet échec et où le cours magistral figure souvent au banc des accusés. Mais si ces travaux plaident tous pour une réévaluation de l'activité pédagogique à l'université, ils ont aussi en commun de ne pas mettre en cause la coupure entre production et transmission du savoir que présuppose la distinction tranchée entre recherche et enseignement : ces deux activités sont en effet ressenties comme antinomiques dans l'état actuel du fonctionnement des institutions universitaires, où seuls les résultats de la recherche comptent pour l'avancement, alors que les tâches d'enseignement semblent s'éloigner de plus en plus de l'activité savante.

C'est à partir d'un autre point de vue que s'est constituée, en 2003, une équipe regroupant des historiens des sciences et des historiens de l'éducation spécialistes de disciplines diverses, littéraires ou scientifiques, et ayant en commun le souci des pratiques – scientifiques et pédagogiques – autant que des contenus de la science ou de l'enseignement. Son projet, qui a trouvé accueil dans l'action concertée incitative du CNRS « Histoire des savoirs »¹¹, était d'étudier le cours magistral en tant que lieu de production du savoir : savoir dont s'emparent les étudiants, mais aussi savoir produit par le maître à leur intention et qui, dans certains cas, prend place parmi les connaissances de la communauté scientifique.

L'histoire des sciences donne plusieurs exemples de ce rôle du cours magistral. L'un d'entre eux est fourni par la chimie, dont la reconnaissance comme science au XIX^e siècle a pris appui sur son ancrage au sein des institutions d'enseignement ; inversement, à la même époque, « la montée en puissance des professeurs marque profondément l'évolution des doctrines chimiques, car les préoccupations pédagogiques orientent les recherches et les techniques », disent Bernadette Bensaude-Vincent et Isabelle Stengers dans l'ouvrage qu'elles ont consacré à l'histoire de cette discipline¹² et où elles montrent comment

10 Marguerite Altet, « Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage », *Recherche et formation*, n° 15, avril 1994, p. 35-44 ; Régine Boyer, Charles Coridian, Valérie Erlich, Yankel Fijalkow, Jean-Luc Primon, Charles Soulié, *Pratiques enseignantes et pratiques étudiantes du cours magistral en premier cycle universitaire*, rapport INRP, déc. 2002 ; Emmanuelle Annot, Marie-Françoise Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan, 2004 ; Nicole Rege Colet, Marc Romainville (dir.), *La Pratique enseignante en mutation à l'université*, op. cit.

11 Voir Karine Chemla (dir.), *Action concertée Histoire des savoirs 2003-2007. Recueil de synthèses*, s. l., CNRS-Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, s.d. [2007].

12 Bernadette Bensaude-Vincent, Isabelle Stengers, *Histoire de la chimie*, Paris, La Découverte, 2001 (1^{re} éd. 1993), p. 137.

la nécessité de « caractériser, nommer, écrire et classer une population sans cesse croissante de substances simples et composées »¹³ a poussé les professeurs à chercher sans cesse de nouveaux principes de classement qui facilitent les apprentissages de leurs élèves. Ainsi, c'est au cours de la rédaction d'un manuel pour les étudiants que Mendeleev a formulé la loi périodique qui lui a permis de classer les éléments connus et d'en prévoir d'autres¹⁴ : ce n'est pas seulement la forme de l'exposé, c'est la substance même du savoir que les besoins pédagogiques le mènent à modifier. Un autre exemple est celui des cours d'analyse donnés à l'École polytechnique jusqu'en 1830, lors desquels des professeurs tels que Joseph-Louis Lagrange ou Augustin Cauchy apportent des contributions importantes au développement des mathématiques et qui constituent, dit Bruno Belhoste, « l'un des premiers exemples d'enseignement où l'exposition didactique d'une science se trouve étroitement associée à la recherche de résultats nouveaux »¹⁵.

S'agit-il de cas particuliers, de professeurs d'exception ? Tous les cours magistraux ne révolutionnent pas le savoir, mais cela arrive quelquefois, et peut-être plus souvent qu'il n'est admis. Où et quand cela s'est-il produit et dans quelles conditions ? Une enquête sur cette question ne peut être que de longue haleine et l'équipe de la recherche « cours magistral » n'a d'autre prétention que d'avoir commencé à frayer quelques pistes en ce domaine, avec l'aide de collègues extérieurs qui lui ont apporté un concours ponctuel, mais non moins précieux. La présente introduction s'attachera tout à d'abord à cerner de plus près la notion de cours magistral. Elle présentera ensuite les contributions réunies dans ce numéro de *Histoire de l'éducation*, consacré à deux questions intimement liées : celles de l'élaboration du cours et celle des publics auxquels il s'adresse, d'autres aspects également travaillés par l'équipe devant faire l'objet d'une publication ultérieure portant sur le cadre institutionnel et matériel du cours magistral.

13 *Ibid.*, p. 154.

14 *Ibid.*, p. 180.

15 Bruno Belhoste, *La Formation d'une technocratie. L'École polytechnique et ses élèves de la Révolution au Second Empire*, Paris, Belin, 2003, p. 262.

I – Problèmes de définition

Définir plus précisément ce qu'on entend ici par *cours magistral* est d'autant plus important que le vocabulaire de l'éducation est labile et que les mêmes termes peuvent rester usités sur de longues périodes tout en voyant leur signification changer ou s'élargir.

C'est le cas du mot *cours*, dont la première attestation dans le lexique français de l'enseignement date, selon le *Trésor de la langue française*, de 1331 et a alors simplement le sens d'« études suivies » ; puis il acquiert, toujours selon le même ouvrage, les significations de « recueil de textes servant à l'enseignement d'une matière » (1606), de « leçon » (1694), d'« établissement où l'on reçoit un enseignement » (1882), de « degré de l'enseignement suivi » (1887)¹⁶.

Du fait que son sens s'est élargi, le mot *cours* est employé concurremment avec d'autres termes, tels que *classe* ou *leçon*, sans que soient clairement distinguées les réalités qu'ils désignent, alors qu'elles ne se recouvrent qu'en partie. Cette imprécision ne date pas d'aujourd'hui. Ainsi, Henri Marion, après avoir déclaré lors de conférences de pédagogie données en 1890-91 qu'« au lycée, quoi que ce soit que l'on enseigne, il faut *faire la classe* », parlait de « classes qui comportent un cours »¹⁷. Au XX^e siècle, il est souvent question de cours magistraux à propos de l'enseignement secondaire ou même de l'école élémentaire¹⁸, et F. Waquet met sur le même plan « cours magistral » et « leçon magistrale » dans le chapitre de son livre où elle passe en revue les diverses manifestations de l'oralité savante — ce qui a l'inconvénient de l'amener à décrire la leçon du collège d'Ancien Régime, où les élèves doivent réciter leurs leçons ou confronter leurs productions en prose ou en vers à l'intérieur de groupes constitués à cet effet, comme « le bruissement vivant d'un ensemble humain qui, tant bien que mal, apprend à parler et à s'organiser pour savoir vivre en société »¹⁹ : description qui, certes, sert son propos, centré sur l'oralité. Mais sommes-nous bien, là, devant une leçon *magistrale* ? Il est donc néces-

16 *Le Trésor de la langue française*, <<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>>, entrée « Cours ».

17 Henri Marion, *L'Éducation dans l'Université*, Paris, Armand Colin, s.d. [1892], p. XXI-XXII, souligné dans le texte ; même propos p. 346.

18 Sur la critique de la leçon magistrale à l'école primaire, voir Alain, *Propos sur l'éducation*, suivi de *Pédagogie enfantine*, Paris, PUF, 1986 (1^{re} éd. 1932), p. 90 sqq.

19 *Parler comme un livre...*, *op. cit.*, p. 73. Ce passage est une citation reprise de l'introduction à l'édition récente de la *Ratio studiorum*, Paris, Belin, 1997, p. 23.

saire de préciser en quel sens les divers termes de *cours magistral*, *classe* et *leçon* seront employés ici.

1 – Cours et classe

Une première distinction à faire est celle entre *cours* et *classe*. Elle appelle un certain nombre d'explications, car elle renvoie à des différences pédagogiques ignorées par la conscience commune. La perception de ces différences nécessite, en effet, une reconstruction des pratiques d'enseignement du passé qui ne peut être spontanée, puisqu'elle requiert les instruments de la connaissance historique : fréquentation et critique des sources. Voici la description de la *classe* que donnait Michel Bréal dans un ouvrage publié en 1872 :

Voyez ce professeur dans sa chaire. Tout en parcourant et en signant les cahiers de correspondance, il fait réciter les leçons. Puis, un élève lit les leçons du lendemain. Le professeur distribue ensuite les copies corrigées des jours précédents. Arrive la correction des devoirs : c'est l'exercice principal, qui réclame le temps le plus long. Cette correction terminée, le professeur dicte un devoir à faire ; la dernière demi-heure est employée à traduire la page de latin ou de grec que les élèves ont dû préparer d'avance²⁰.

Le professeur décrit par Michel Bréal parle donc peu et ne se livre pas à un exposé systématique du savoir : il explique des textes et fait faire aux élèves des exercices d'imitation, conformément à la finalité avant tout rhétorique de l'enseignement des humanités. Comme Antoine Prost l'avait signalé dans son ouvrage classique sur l'histoire de l'enseignement en France, au XIX^e siècle la *classe* de lycée ou de collège n'est pas un *cours*²¹, le passage de la première au second étant lié à une transformation d'ensemble de l'enseignement secondaire survenue au tournant des XIX^e et XX^e siècles :

L'ancienne pédagogie secondaire reposait sur les exercices des élèves : l'étude était le moment essentiel, et la classe se mettait au service des devoirs. Vers 1880, ceux-ci reculent : thèmes et vers latins sont remplacés par des « préparations », dont le nom dit assez la prééminence du cours. [...] Le cours magistral est désormais le moment central de l'enseignement²².

20 Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1872, p. 187.

21 « La classe du XIX^e siècle ne s'explique ni par les élèves ni par le maître, mais par les exercices : c'est d'abord le moment et le lieu où l'on dicte les devoirs et où l'on rend les corrigés. La classe est un relais entre deux études » : Antoine Prost, *L'Enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 51.

22 *L'Enseignement en France*, op. cit., p. 334.

On voit que ce dernier est loin d'avoir dominé l'enseignement secondaire depuis toujours. On voit aussi que ni le cours ni la classe ne peuvent être considérés indépendamment du type d'enseignement au sein duquel ils prennent place. En d'autres termes, il n'y a pas de *forme pédagogique* pure, détachée des finalités de l'enseignement.

De quel type d'enseignement relève donc le cours ? On le prendra ici dans son sens originel, qui était celui de parcours complet d'un domaine du savoir, comme le montre le premier dictionnaire français (1606), pour lequel le mot pouvait désigner

le progrès depuis les premiers éléments jusques au sommet d'une science. Selon ce, on dit le cours de théologie, des lois, de médecine, de philosophie²³.

Un tel parcours n'est concevable qu'au niveau supérieur des études, comme l'indique cette définition même : théologie, droit et médecine relevaient chacun d'une faculté « supérieure », à laquelle on ne pouvait accéder qu'après avoir fait sa philosophie, cette dernière venant elle-même à la suite d'un cycle antérieur – de grammaire au Moyen Âge, puis d'humanités à partir du XVI^e siècle – censé mettre les élèves en possession des instruments d'accès au savoir : c'est-à-dire, en pratique, de la connaissance des langues anciennes dans lesquelles étaient écrits les textes « scientifiques » de l'époque. C'est ensuite seulement qu'on pouvait aborder ces textes, en premier lieu dans le cours de philosophie, qui représentait une initiation à l'ensemble du savoir puisqu'il en embrassait tous les aspects : logique, morale, physique et métaphysique, puis après l'entrée dans les facultés « professionnelles » de droit, médecine et théologie.

De quelque domaine qu'il relevât, le cours mettait donc en contact direct avec la science de l'époque des étudiants censés disposer des instruments et méthodes nécessaires pour l'acquérir. C'est en ce sens qu'on l'entendra dans le présent numéro, qui prendra par conséquent ses objets d'étude dans l'enseignement supérieur, ou dans ce qui peut être considéré comme tel à des époques où cette notion n'existait pas.

2 – Cours et leçon

Dans la langue actuelle, *cours* s'entend aussi bien au sens de séquence d'enseignement, c'est-à-dire de *leçon*, qu'en son sens originel de parcours

²³ Jean Nicot, *Trésor de la langue française, tant ancienne que moderne...*, Paris, David Douceur, 1606, p. 159.

d'un domaine du savoir, nécessitant par conséquent une suite de leçons. Or l'observation d'une *leçon* n'est pas équivalente à celle d'un *cours* dans son ensemble.

La leçon, en tant que séance isolée, a fait l'objet d'une étude du sociologue Erving Goffman, qui l'a analysée du point de vue de l'interaction entre l'orateur et son auditoire, même s'il n'a pas oublié de signaler que cette interaction prend place dans un « cadre » (*frame*) qu'il faut nécessairement connaître²⁴. C'est aussi de ce point de vue qu'ont été menés certains travaux sur le cours magistral qui consistent en observations minutées du comportement du professeur et des étudiants pendant une ou plusieurs leçons et peuvent s'accompagner de l'étude des notes prises (quand des étudiants ont consenti à les remettre aux enquêteurs, ce qui n'est pas toujours le cas)²⁵. De telles observations montrent surtout la contrainte exercée sur les étudiants par l'immobilité qu'impose la situation de leçon et la variété des comportements face à cette situation. Quant à l'étude des notes de cours²⁶, elle permet de juger de leur conformité au discours de l'enseignant, mais pas de l'usage qui en est fait par les étudiants²⁷. Plus intéressante est la comparaison entre les attitudes des enseignants et des étudiants selon la discipline enseignée²⁸, qui met en évidence des styles disciplinaires différents chez les professeurs, mais la question du lien entre ces styles et la nature du savoir délivré n'est posée qu'indirectement.

Savoir comment se passaient concrètement les leçons est, bien entendu, au programme d'une enquête historique sur le cours magistral. Les archives

24 Erving Goffman, « La conférence », dans Erving Goffman, *Façons de parler*, Paris, Éditions de Minuit, 1987 (1^{re} éd. en anglais 1981), p. 167-204. Le titre anglais de cet article est «*The Lecture*», terme qui désigne aussi bien le cours, au sens de leçon, que la conférence.

25 Voir Michel Verret, « Le temps de l'écoute magistrale », in Michel Verret, *Le Temps des études*, Lille, Atelier de reproduction des thèses, Université de Lille III/ Paris, diffusion H. Champion, 1975, t. II, p. 502 *sqq.* ; Régine Boyer, « Manières de faire cours, manières d'être en cours. Les face-à-face enseignants-étudiants », in Régine Boyer *et al.*, *Pratiques enseignantes et pratiques étudiantes...*, *op. cit.*, p. 72-113.

26 Elle est de toute façon dénuée de valeur statistique puisque les étudiants sont réticents à faire voir leurs notes à un œil étranger (il est probable que les notes remises aux enquêteurs le sont par des étudiants suffisamment sûrs de leurs capacités).

27 Michel Verret consacre un chapitre au « temps de travail sur les cours » dans *Le Temps des études*, *op. cit.*, t. II, p. 490-501, mais le place curieusement avant le chapitre sur le temps de l'écoute magistrale, sans doute parce que la population étudiée dans ce chapitre n'est pas la même que celle qui est observée dans le chapitre suivant.

28 Régine Boyer, « Manières de faire cours... », *art. cit.*

audio-visuelles, peu nombreuses, ne peuvent concerner que le dernier siècle²⁹. Il faut, pour remonter plus haut, recourir aux sources classiques de l'historien : documents imprimés et manuscrits. S'ils ne sont pas toujours d'un accès aisé, ils existent néanmoins. Mémoires, souvenirs, textes institutionnels, articles de presse, préfaces... : les lieux susceptibles de receler des témoignages sur les leçons magistrales du passé sont nombreux³⁰. F. Waquet en offre un premier échantillonnage dans son livre sur l'oralité savante³¹. W. Clark en propose d'autres encore, iconographiques notamment, dans son étude de l'évolution des universités anglaises et allemandes³². Parmi les contributions réunies dans ce numéro, celles de Konstantinos Chatzis sur les cours de Poncelet et de Claire Gaspard sur l'enseignement de Michelet au Collège de France s'appuient, entre autres, sur de tels témoignages.

Mais l'histoire du cours magistral ne saurait se borner à celle de la leçon. Elle doit nécessairement prendre en compte la série entière des leçons professées, ainsi que leur amont et leur aval : en amont, la préparation du cours par le professeur et le cadre – institutionnel, matériel, pédagogique, scientifique – dans lequel elle prend place ; en aval, le nécessaire prolongement du cours qu'est le travail personnel de l'étudiant, et aussi le prolongement de l'interaction directe entre professeur et élèves par d'autres moyens de diffusion de la parole professorale, pour suivre de la façon la plus systématique possible le cycle de l'élaboration et de la propagation du savoir.

Le programme de l'enquête à mener sur le cours magistral ainsi défini est donc de grande ampleur. Les trois ans de l'action concertée du CNRS ne permettaient que d'en esquisser les linéaments. C'est pourquoi il a été décidé de centrer cette enquête sur la France – mais sans s'interdire de franchir éventuellement les frontières – et de la borner à une période clairement circonscrite, quoique assez longue pour permettre d'observer des évolutions lentes : a été choisie celle qui va du XVI^e au XX^e siècle, qu'on peut caractériser comme celle

29 38 enregistrements de cours du Collège de France figurent sur le catalogue *Bn-Opale plus* sous l'intitulé « Collège de France : aux sources du savoir ». Signalons l'existence d'un enregistrement d'un bref extrait de cours d'histoire du début du XX^e siècle sur cylindre, possédé par Henri Chamoux, du Service d'histoire de l'éducation.

30 On pourrait même enrôler parmi les sources utilisables certains ouvrages de fiction. Ainsi, Robert Merle – lui-même professeur d'anglais à l'université de Nanterre en même temps que romancier – décrit les attitudes et les pensées (le romancier est omniscient) des étudiants assistant au cours d'anglais d'un professeur... de Nanterre en mai 1968 dans *Derrière la vitre*, Paris, Gallimard, 1970, rééd. coll. « Folio » 1974.

31 *Parler comme un livre...*, op. cit.

32 *Academic Charisma...*, op. cit.

du règne de l'imprimerie, les deux bornes en étant l'extrême fin du XV^e siècle avec les cours d'Ange Politien, qu'étudie Jean-Marc Mandosio, et la seconde moitié du XX^e avec les cours de Roland Barthes, dont parle ici Claude Coste. La problématique du passage de la culture manuscrite à la culture imprimée restera donc hors champ des analyses présentées ici, de même que celle des transformations induites par l'apparition de nouveaux instruments de communication et de stockage du savoir à la fin du XX^e siècle. Autre caractéristique de la période choisie, le passage de la conception ancienne du savoir comme texte déjà écrit, à déchiffrer dans les livres sacrés ou dans la nature, à la conception contemporaine de la science comme résultat de la recherche fournissait à l'enquête sur le cours magistral un premier fil directeur en posant la question du rôle qu'il a joué dans cette transformation.

II – Quels savoirs pour quel public ?

Même en s'en tenant à cette aire géographique et cette période, la matière restait immense. Quatre axes de travail ont donc été définis, qui semblaient permettre de prendre en compte l'ensemble des phénomènes ressortissant au cours magistral, défini au sens large qui a été exposé ci-dessus : ceux de l'élaboration du cours, de son cadre matériel, de son public et de sa réception.

Deux études de cas ont d'ores et déjà fait l'objet d'une publication sur les pages « Cours magistral »³³ hébergées sur le site du Service d'histoire de l'éducation de l'INRP. La première, due à Marie-Madeleine Compère, présentait une source pour l'histoire de l'enseignement peu utilisée jusqu'ici³⁴ : la « feuille classique », édition d'un auteur latin ou grec spécialement destinée à la prise de notes par les élèves grâce à des interlignes et des marges ménagées à cet effet ; quelques pages vierges étaient en outre annexées au livret imprimé. De telles éditions, portant des notes de cours manuscrites, sont conservées dans les bibliothèques en nombre non négligeable, mais restent ignorées faute d'inventaire spécifique. Beaucoup d'entre elles étaient destinées aux classes d'humanités. Cependant, il en existe qui ressortissent au cours de philosophie : Jean-Marc Mandosio étudie en collaboration avec Marie-Dominique

33 <http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/cm_ress_doc.html>.

34 « Les " feuilles classiques ", un support pour la prélection des textes latins et grecs (XVI^e-XVII^e siècles », <http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/expose_feuilles_classiques/expose_feuilles_classiques_complet.htm>.

Couzinet, dans un séminaire de l'École pratique des hautes études, une édition du *De natura deorum* de Cicéron portant un commentaire manuscrit qui est le cours fait au XVI^e siècle par Jean Péna pour sa classe de logique au collège de Presles.

Le deuxième exposé publié en ligne est celui dans lequel Antonio García Belmar et José Ramón Bertomeu Sánchez étudient les cahiers rédigés par deux étudiants en pharmacie qui ont suivi le cours de chimie de Louis Jacques Thénard au Collège de France au début du XIX^e siècle³⁵ : après avoir retracé le contexte scientifique et culturel de ce cours, les auteurs de l'étude reconstituent le mode de travail des scripteurs de ces cahiers et s'interrogent sur l'usage ultérieur qui a pu en être fait. Les cahiers eux-mêmes, ainsi que d'autres cours manuscrits, sont également consultables sur le site³⁶.

Faute de pouvoir présenter ici, par manque de place, l'ensemble des contributions de ceux qui ont participé à la recherche, le choix a été fait de consacrer ce numéro à deux questions liées, puisqu'un professeur prépare toujours son enseignement en fonction de l'idée qu'il se fait de son audience : celles de l'élaboration du cours et de son public. On commencera ici par la question du public du cours, parce qu'elle conditionne en partie son élaboration : Konstantinos Chatzis montre dans son article sur les cours de Poncelet comment celui-ci, face au public mêlé de la Sorbonne, a recouru à d'autres procédés d'enseignement qu'à l'École de l'artillerie et du génie de Metz, où les élèves, issus de l'École polytechnique, disposaient d'une formation mathématique avancée ; Claire Gaspard rappelle comment les « imprudences » de Michelet et l'enthousiasme de son public se nourrissaient réciproquement ; Claude Coste se penche, dans sa contribution sur le séminaire et le cours de Roland Barthes, sur la question de la « distance » de l'enseignant à son public, introduisant par là une question largement éludée dans les discours sur l'enseignement, celle des moteurs affectifs à l'œuvre dans cette activité.

35 « Les cahiers d'élèves, source pour une histoire des contenus et des pratiques de l'enseignement de la chimie » : <http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/expose_thenard/expose_thenard_complet.htm>.

36 <http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/cm_ress_cours_manuscrits.html>. Signalons, à ce propos, qu'un certain nombre de cours imprimés figurent parmi les documents mis en ligne par les bibliothèques : voir, par exemple, le catalogue « Gallica » de la Bibliothèque nationale de France (<<http://gallica.bnf.fr/>>), lui-même interconnecté avec le catalogue « Medic@ » de la Bibliothèque interuniversitaire de médecine et d'odontologie (<<http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/medica.htm>>), avec le patrimoine numérisé du Service inter-établissements de coopération documentaire (SICD) de Strasbourg (<<http://www-sicd.u-strasbg.fr/>>) et avec le Conservatoire numérique des Arts et métiers (<<http://cnum.cnam.fr/>>). Pour d'autres cours manuscrits, voir ceux de Lamarck sur le site « Œuvres et rayonnement de Jean-Baptiste Lamarck » (<<http://www.lamarck.cnrs.fr/>>).

1 – Le cours magistral et son public

Le public du cours magistral, c'est, en premier lieu, l'auditoire qui vient l'écouter dans la salle ou l'amphithéâtre où il se donne. Mais il est nécessaire, dans le cadre d'une enquête sur le rôle du cours dans la production du savoir, de prendre en compte également celui qu'il atteint au-delà de cet auditoire, par la voie de la publication. On distinguera donc ici public immédiat et public différé du cours magistral.

a) Le public immédiat : l'auditoire du cours

Il semble aller de soi, pour un esprit d'aujourd'hui, que le cours magistral s'adresse à des étudiants ou des élèves, dont les connaissances seront ensuite évaluées par des examens débouchant sur l'obtention d'un diplôme. Il n'en a pas toujours été ainsi.

Le déclin des universités européennes à l'époque moderne est bien connu : il s'est manifesté non seulement par la baisse, absolue ou relative, du nombre d'étudiants, mais aussi par leur absentéisme en cours. En France, l'exemple le plus notoire de cet absentéisme est fourni par les étudiants en droit : il est abondamment documenté par les mémoires et souvenirs des anciens étudiants en cette matière, les plaintes sur leur comportement, les dispositions réglementaires prises – en vain – par la monarchie pour les tenter de les obliger à un minimum d'assiduité³⁷. Mais la situation n'était pas forcément meilleure dans les autres facultés, dont certaines étaient connues pour n'être que des lieux de délivrance des diplômes : le réseau universitaire de l'époque, disent Dominique Julia et Jacques Revel, est caractérisé par une dissociation « entre des centres où l'on étudie et ceux où l'on se fait recevoir »³⁸. C'était le cas en médecine et en droit. Quant aux étudiants en théologie, un certain nombre d'entre eux se souciait peu d'obtenir un diplôme, car ce qui comptait pour leur carrière, c'était le nombre d'années d'études³⁹. Enfin, la faiblesse du salaire des professeurs,

37 Laurence W. B. Brockliss, *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries*, Oxford, Clarendon Press, 1987, p. 64-65, repris dans Laurence W. B. Brockliss, « Contenir et prévenir la violence. La discipline scolaire et universitaire sous l'Ancien Régime (XVII^e-XVIII^e siècles) », *Histoire de l'éducation*, n° 118, avril-juin 2008, p. 55-57 ; Dominique Julia, Jacques Revel, « Les étudiants en droit », in Dominique Julia, Jacques Revel (dir.), *Les Universités européennes du XVI^e au XVIII^e siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1986-1989, 2 vol., t. II, p. 107-189.

38 Dominique Julia, Jacques Revel, « Les pérégrinations académiques, XVI^e-XVIII^e siècles », in Dominique Julia, Jacques Revel (dir.), *Les Universités européennes...*, op. cit., t. II, p. 54.

39 Dominique Julia, Jacques Revel, « Les étudiants en théologie », in Dominique Julia, Jacques Revel (dir.), *Les Universités européennes...*, op. cit., p. 191-241.

en l'absence de toute revalorisation depuis la création de leur chaire, pouvait les pousser à chercher un complément de ressources dans les cours privés au détriment du cours magistral : les régents docteurs parisiens se plaignent, en 1779, qu'à Toulouse

qui jusques à notre temps a été l'université la plus célèbre de toutes pour l'étude du droit, les conférences privées ont comme étouffé la profession publique de cette science et que sans l'abond d'un peu d'étrangers, cette faculté serait aussi dépeuplée d'écoliers que les autres⁴⁰.

Ainsi, l'auditoire des cours de faculté n'est pas nécessairement nombreux et, quand il l'est, n'est pas nécessairement composé des étudiants qui se présenteront ensuite aux examens. Les universités françaises ne sont qu'une illustration d'un phénomène plus général, qu'on retrouve dans les autres pays d'Europe : les professeurs, quand ils se donnent la peine de faire cours (ce qui n'est pas toujours le cas), parlent souvent aux murs. À la question de savoir combien il avait d'auditeurs, qui lui fut posée lors d'une inspection en 1712, un professeur de Francfort-sur-l'Oder répondit : « en comptant Apollon et les neuf Muses, onze »⁴¹.

Ce tableau d'ensemble appellerait, certes, bien des retouches de détail, tant les situations locales pouvaient varier. Il n'en indique pas moins l'inadaptation du système universitaire hérité de l'époque médiévale aux besoins de la société de l'époque. Le cours magistral n'en a nullement été condamné pour autant. À côté des nombreux cours privés qui se sont développés pour pallier les insuffisances de l'enseignement universitaire, ont été créés de nombreux cours publics – notamment dans les disciplines nouvelles ou profondément renouvelées par la « révolution scientifique » du XVII^e siècle, mais pas uniquement. Par cours publics, il faut entendre, non pas nécessairement des cours donnés dans le cadre d'une institution d'État, mais des cours ouverts sans pré-requis de diplôme à toute personne qui s'intéresse au sujet traité (ils peuvent toutefois être payants) et qui ne reçoivent pas non plus de sanction universitaire (bien qu'ils puissent parfois donner lieu à une attestation de fréquentation⁴²) : on en trouve l'équivalent, de nos jours, dans les cours du Collège de France ou ceux des universités dites « du troisième âge ».

40 Cité par Dominique Julia, Jacques Revel, « Les étudiants en droit », art. cit., p. 111.

41 Cité par William Clark, *Academic Charisma...*, op. cit., p. 82.

42 Quelques « Lettres d'attestation » du XVIII^e siècle certifiant la présence aux cours du Jardin du Roi ont été retrouvées : cf. Yves Laissus, « Le Jardin du Roi », in René Taton (dir.), *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII^e siècle*, Paris, Hermann, 1986, p. 300, n. 1.

Il conviendrait d'étudier la filiation éventuelle des cours publics avec les « conférences » savantes du XVII^e siècle, tels, par exemple, les « mercredis » du cartésien Rohault, auxquels assistaient, vers le milieu du siècle, « prélats, abbés, courtisans, docteurs, médecins, philosophes, géomètres, régents, écoliers, provinciaux, étrangers, artisans, en un mot des personnes de tout âge, de tout sexe et de toute profession ». Certes, Rohault « permettait à chacun de l'interrompre, quand il arrivait que ce qu'il avait dit, ou n'avait pas été assez bien compris, ou que quelqu'un trouvait quelque objection à y faire ». Il n'en reste pas moins qu'il commençait par faire « d'abord un discours d'environ une heure »⁴³, c'est-à-dire un exposé magistral. Quelques années plus tard, les réunions régulières lors desquelles l'apothicaire Nicolas Lémery fit découvrir la chimie à un public, lui aussi, très mêlé débouchèrent sur un ouvrage intitulé *Cours de chimie*⁴⁴ : elles se présentent donc bien comme un enseignement.

Mais ce sont les XVIII^e et XIX^e siècles qui semblent avoir été la grande époque des cours publics. Beaucoup ont été ouverts par des particuliers : on donnera ici l'exemple de la minéralogie, popularisée par les apothicaires Valmont de Bomare et Sage qui, chacun de leur côté, ouvrirent un cours, le premier en 1756⁴⁵ et le second en 1760⁴⁶. Un inventaire exhaustif de ces cours semble inaccessible pour le XVIII^e siècle, même si on peut trouver trace d'une partie d'entre eux dans les journaux d'annonces ou dans les descriptions de villes qui étaient l'équivalent des guides touristiques actuels, comme, par exemple, le *Tableau de Paris*⁴⁷. Le journal intitulé *Affiches, annonces et avis divers* ne déclarait-il pas en 1781 :

Si l'on ne devient pas savant, ce ne sera point faute de secours. Il semble qu'on se soit donné le mot pour faire entrer de gré ou de force la science par tous les pores, s'il nous est permis de nous servir de ce terme. De là tant de livres

43 Préface de Clerselier aux *Œuvres posthumes de M. Rohault*, Paris, 1682, cité par Stéphane Van Damme, *Paris, capitale philosophique de la Fronde à la Révolution*, Paris, Odile Jacob, 2005, p. 38.

44 *Cours de chimie contenant la manière de faire les opérations qui sont en usage dans la médecine par une méthode facile, avec des raisonnements sur chaque opération, pour l'instruction de ceux qui veulent s'appliquer à cette science*, Paris, chez l'auteur, 1675.

45 Arthur Birembaut, « L'enseignement de la minéralogie et des techniques minières », in René Taton, *Enseignement et diffusion des sciences...*, op. cit., p. 368.

46 *Ibid.*, p. 387. On trouve de nombreux exemples de cours de sciences dans l'ensemble du volume de René Taton. Quelques autres exemples de cours dans *Paris, capitale philosophique*, op. cit., p. 38-40.

47 Jèze, avocat, *Tableau de Paris pour l'année 1759*, Paris, C. Hérisant, 1759.

qui paraissent continuellement, tant d'établissements qui se forment tous les jours⁴⁸.

Les choses sont plus faciles pour le siècle suivant, car à partir du moment où fut mise en place l'Université impériale, quiconque se proposait de faire un cours public fut dans l'obligation d'obtenir une autorisation du ministre de l'Instruction publique, du moins jusqu'en 1875, date où fut instituée la liberté de l'enseignement supérieur. Le dépouillement des cartons d'archives contenant les documents relatifs aux demandes d'autorisation, achevé pour la province mais toujours en cours pour Paris, où le volume des demandes était beaucoup plus important, devrait permettre de se faire une idée du nombre et de la teneur de ces cours. D'ores et déjà, la base de données issue du dépouillement des demandes d'autorisation venues des départements contient un peu plus de 2 000 entrées⁴⁹, la quasi-totalité de ces demandes ayant reçu une réponse positive ; encore est-il vraisemblable que des cours ont pu se tenir sans autorisation au début du siècle, période de sous-administration du territoire.

D'autres cours prenaient place dans le cadre d'une institution privée, comme le Lycée, plus tard devenu l'Athénée, malheureusement mal connu en raison de la destruction de ses archives et dont le rôle dans la vie intellectuelle à la fin du XVIII^e siècle et au début du siècle suivant est probablement sous-estimé de ce fait : la destruction des institutions éducatives opérée par la Révolution était de nature à favoriser ce genre d'établissement. Mais bon nombre de cours publics du XVIII^e siècle ont été mis sur pied par l'autorité royale, qu'ils aient eu lieu au Collège royal⁵⁰ (créé, rappelons-le, au XVI^e siècle), au Jardin du Roi (création du XVII^e siècle)⁵¹, à l'École des Mines⁵², etc. Il est intéressant de noter, à propos du cours de botanique du Jardin du Roi, que c'est l'accroissement du nombre des auditeurs qui a entraîné la transformation de ce cours, d'abord dispensé devant des plates-bandes du jardin, en cours magistral donné dans l'amphithéâtre⁵³ : le succès même du cours entraîne, si l'on ose dire, sa « magistralisation ».

48 Arthur Birembaut, « L'enseignement de la minéralogie... », art. cit., p. 370.

49 Elle devrait être mise en ligne prochainement sur le site « Cours magistral » signalé plus haut.

50 Jean Torlais, « Le Collège royal », in René Taton (dir.), *Enseignement et diffusion des sciences...*, op. cit., p. 261-286. Cet article comprend en annexe la liste des cours scientifiques donnés au Collège au XVIII^e siècle, p. 275-285.

51 Yves Laissus, « Le Jardin du Roi », art. cit.

52 Arthur Birembaut, « L'enseignement de la minéralogie... », art. cit., p. 393-394.

53 *Ibid.*, p. 304-305.

La décadence des universités n'a donc pas entraîné celle du cours magistral, mais celui-ci a changé de public : le tout-venant de la société éclairée a remplacé les spécialistes du savoir qu'étaient les étudiants des siècles précédents. Dans le prolongement d'une sociabilité où le face-à-face joue toujours un rôle considérable (qu'on pense au rôle des salons et des académies dans la vie culturelle du XVIII^e siècle), le cours apparaît comme un moyen important de vulgarisation à une époque où se constate la nécessité d'une « intensification des médiations entre science et société »⁵⁴.

Le début du XIX^e siècle s'inscrit dans la continuité de cette conjoncture, les cours publics ayant continué à fleurir. En ce qui concerne la chimie, par exemple, Antonio García Belmar et José Ramón Bertomeu Sánchez rappellent que sa mise au programme dans les institutions d'enseignement créées à l'époque napoléonienne « ne signifia pas la disparition des cours publics et privés qui avaient existé jusqu'alors. Bien au contraire, ce type de cours reçut l'appui de certaines institutions, et ils continuèrent à proliférer pendant les premières décennies du XIX^e siècle, devenant l'une des principales attractions qu'offrait Paris aux nombreux étudiants qui s'installaient dans la capitale pour compléter leur formation »⁵⁵.

Certes, des facultés des lettres et des sciences sont créées dans le cadre de l'Université mise en place par Napoléon, mais leurs cours se conforment au modèle du cours public : c'est seulement à la fin du XIX^e siècle que les choses vont évoluer, aboutissant à la progressive « fermeture » des cours de faculté à la suite des réformes menées à partir de 1878. Il convient toutefois de rompre avec la vision catastrophiste du fonctionnement antérieur des facultés, que l'historiographie a héritée des critiques formulées à leur égard par leurs réformateurs, et de tenter de cerner leur fonction dans la société du premier XIX^e siècle. Le diplôme n'était pas encore devenu le sésame indispensable qu'il est devenu aujourd'hui et on pouvait fréquenter des cours en auditeur libre sans pour autant manquer de sérieux, sur le modèle de ce qui se passait dans des établissements qui ne délivraient pas de diplôme comme le Muséum d'histoire naturelle : « la fréquentation des cours prestigieux de Cuvier ou Geoffroy Saint-Hilaire par un étudiant venu de France, d'Italie ou d'Angleterre, valait

54 Christian Licoppe, *La Formation de la pratique scientifique. Le discours de l'expérience en France et en Angleterre (1630-1820)*, Paris, La Découverte, 1996, p. 125.

55 « Les cahiers d'élèves... », art. cit.

pour brevet d'aptitude dans sa carrière future »⁵⁶. Boris Noguès apporte ici sa contribution à la réévaluation de l'enseignement des facultés en s'interrogeant sur la nature du public auquel les autorités de l'époque destinaient leurs cours et sur leur mode effectif de fonctionnement. On entrevoit ainsi à quelles attentes sociales répondaient les cours à orientation oratoire qui ont été si fortement critiqués par la suite. On saisit aussi quelques-uns des facteurs qui ont remplacé le public mêlé, en partie oisif, des facultés du XIX^e siècle, par des étudiants en quête d'un diplôme leur ouvrant une carrière, manifestation parmi d'autres d'un phénomène plus vaste qui a vu se transformer profondément la nature et la fonction des élites, et les lieux de leur formation.

Mais il faut ici distinguer sciences et lettres. Comme on sait, les facultés ne jouent au XIX^e siècle qu'un rôle mineur dans la formation des élites scientifiques, ce rôle revenant pour l'essentiel aux grandes écoles. C'est en prenant celles-ci en compte qu'on voit apparaître « l'importance nouvelle de l'enseignement dans l'organisation du champ scientifique »⁵⁷ : le cas de la chimie, qui devient alors une « science de professeurs »⁵⁸, n'est qu'une illustration parmi d'autres d'un phénomène plus vaste. « Le savant parisien du XIX^e siècle est devenu professeur », écrit Bruno Belhoste⁵⁹, selon lequel l'effectif des savants de l'époque est « sans doute inférieur à 250, dont plus des deux tiers occupent des postes d'enseignement »⁶⁰. Ces postes se distribuent entre le Collège de France, l'École polytechnique, l'École des mines, l'École des ponts et chaussées, l'École normale supérieure, le Muséum d'histoire naturelle (qui a succédé au Jardin du Roi), le Conservatoire des arts et métiers, la faculté des sciences, la faculté de médecine et l'École de pharmacie, auxquels Bruno Belhoste ajoute l'École centrale des arts et manufactures, à l'époque établissement privé, et l'École de médecine vétérinaire d'Alfort⁶¹. Or, si le cours magistral n'est pas le seul mode d'enseignement pratiqué dans les grandes écoles, il n'en a pas moins droit de cité dans ces hauts lieux de la formation scientifique, comme nous le rappelle Konstantinos Chatzis en analysant le cours de Poncelet à l'École de l'artillerie et du génie de Metz, qui est une école d'application de l'École polytechnique.

56 Claude Blanckaert, « La discipline en perspective. Le système des sciences à l'heure du spécialisme (XIX^e-XX^e siècle), *Enquête*, n° 5, *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, 2006, p. 141-142.

57 Bruno Belhoste, *La Formation d'une technocratie...*, *op. cit.*, p. 82.

58 Bernadette Bensaude-Vincent, Isabelle Stengers, *op. cit.*

59 *La Formation...*, *op. cit.*, p. 82.

60 *Ibid.*, p. 81.

61 *Ibid.*, p. 82.

b) Le public différé

Le public différé est celui qui, sans assister physiquement au cours, en prend connaissance grâce, précisément, à une *publication*, manuscrite ou imprimée. Pour ne pas étendre démesurément la matière, on se limitera ici aux éditions du cours proprement dit, sans prendre en compte les comptes rendus de presse ou les résumés.

On en sait peu sur la circulation des cours manuscrits. Dans leur étude des cahiers des élèves de Thénard, Antonio García Belmar et José Ramón Bertomeu Sánchez suggèrent la possibilité qu'ils aient été destinés à d'autres lecteurs, mais sans pouvoir aller plus loin⁶². Force est donc de se rabattre sur l'étude des publications imprimées, très nombreuses depuis l'apparition de la presse : dans son étude sur les cours d'Ange Politien, Jean-Marc Mandosio met en évidence la nouveauté que constituait, à la fin du XV^e siècle, l'initiative de faire imprimer les leçons aussitôt après les avoir données. L'exemple allait être largement suivi. La production de manuels, abondante dès le XVII^e siècle⁶³, allait en effet suivre l'essor de la production imprimée. Il n'est pas possible de dire quelle proportion de ces manuels est issue d'un cours, mais elle n'est probablement pas négligeable.

La possibilité d'imprimer le cours pose la question de la dictée de celui-ci, longtemps prescrite par les règlements universitaires : c'est à elle que devait être consacrée la première demi-heure du cours, l'explication de ce qui avait été dicté prenant place ensuite. Mais à quoi bon ce travail d'écriture si la substance du cours était accessible sous forme imprimée ? La question a été posée très tôt, si l'on en croit William Clark, selon lequel les autorités bavaroises s'efforcèrent de bannir la dictée de l'université d'Ingolstadt dès 1582⁶⁴, et on la voit revenir ensuite de façon récurrente. Ainsi, l'abbé Baston, brillant étudiant en théologie de la Sorbonne qui enseigna ensuite cette matière à Rouen à la fin de l'Ancien Régime, se livre dans ses *Mémoires* à un véritable réquisitoire contre la dictée – pour justifier la publication de son propre cours⁶⁵. Des facteurs puissants agissaient cependant pour le maintien de cette pratique. D'une part, l'apprentissage du cours passait par sa rédaction, exercice par

62 « Les cahiers d'élèves... », art. cit.

63 Henri-Jean Martin, *Livre, pouvoirs et société à Paris au XVII^e siècle, 1598-1701*, Genève, Droz, 1969, 2 vol., rééd. 1984 et 1999.

64 *Academic Charisma...*, op. cit., p. 85.

65 *Mémoires de l'abbé Baston, chanoine de Rouen*, éd. par Julien Loth et Charles Verger, Paris, Alphonse Picard et fils, 1897-1899, 3 vol., t. I, p. 210-212.

lequel les notes prises pendant la leçon étaient mises au net⁶⁶. D'autre part, sous l'Ancien Régime, les étudiants devaient présenter leur cahier manuscrit au professeur pour obtenir l'attestation qu'ils avaient suivi son cours : comme c'était l'unique moyen de contrôle dont le professeur disposait (même s'il était facilement tourné par l'embauche d'un scribe qui venait prendre le cours à la place de l'étudiant fortuné), on ne s'étonne pas que la dictée ait perduré. La discussion du rapport entre le cours oral et ses versions imprimées est de toute façon une constante de la période envisagée ici, puisqu'on la retrouve dans les recherches actuelles sur le mode d'utilisation des photocopiés par les étudiants⁶⁷, en passant par la fin du XIX^e siècle, que la question préoccupe beaucoup : un ouvrage d'un professeur belge sur les universités allemandes consacre tout un chapitre à des « Réflexions générales sur les cours et les séminaires » dans ces universités et y propose une histoire des cours dictés et de longues réflexions sur le débit qu'il convient d'adopter en faisant cours⁶⁸.

Toujours discutée, la publication des cours n'en a pas moins fleuri. Elle pouvait être le fait du professeur : la pente qui mène du cours professé au manuel est une pente naturelle. Ainsi, le commentaire du *De natura deorum* qui fait l'objet du séminaire de Jean-Marc Mandosio et Marie-Dominique Couzinet à l'EPHE a été transcrit par un disciple du professeur qui en est l'auteur en vue d'une publication (qui n'a finalement pas eu lieu). On trouvera, outre celui d'Ange Politien mentionné ci-dessus, plusieurs exemples de publication d'un cours par son auteur dans les articles de ce numéro : Claire Gaspard étudie le va-et-vient entre l'oral et l'imprimé dans les cours de Michelet ; Claude Coste décline les liens subtils, parfois réversibles, entre les enseignements de Barthes et les ouvrages qu'il a fait paraître. Le contre-exemple est celui du cours de mécanique de Poncelet à la Sorbonne, qui n'a pas été publié par son auteur ; Konstantinos Chatzis montre cependant comment certaines de ses parties ont été diffusées par l'intermédiaire de textes signés par d'autres.

Car la publication d'un cours n'est pas nécessairement l'œuvre du professeur qui l'a donné. Elle peut, par exemple, être le fait de l'institution qui l'emploie. On sait que les organisateurs de l'École normale de l'an III avaient prévu que les cours seraient sténographiés – ce qu'ils ont été en effet –, de façon à

66 Voir Antonio García Belmar, José Ramón Bertomeu Sánchez, « Les cahiers d'élèves... », art. cit.

67 Cf. Chantal Parpette, « Le cours magistral, un discours oralographique... », art. cit. ; Robert Bouchard, Chantal Parpette, Jean-Charles Pochard, « Le cours magistral et son double, le photocopié... », art. cit.

68 F. Collard, *Trois universités allemandes*, Louvain, Ch. Peeters, 1879-1882, p. 102-116.

les rendre utilisables au-delà des murs de l'École. L'invention du procédé de la lithographie, permettant l'impression à moindres frais, a été mise à profit par plusieurs écoles scientifiques, au XIX^e siècle, pour fournir aux élèves des cours lithographiés, ancêtres des photocopiés actuels : on en trouvera un exemple dans l'article de Konstantinos Chatzis sur Poncelet. Notons que le débat sur l'utilité de la publication des cours, entamé, on l'a vu, dès l'époque moderne, se poursuit au XIX^e siècle, comme on peut le voir par l'exemple de l'École polytechnique, où la distribution de lithographies cesse à partir de 1836 pour éviter que les élèves ne travaillent qu'au moment des examens⁶⁹.

La publication de cours peut aussi être due à l'initiative de certains étudiants, que ce soit pour disposer d'un texte sûr, par désir de répandre la pensée du maître, ou pour toute autre raison. Ils agissent individuellement ou dans le cadre d'associations à cet effet, voire dans celui de l'établissement d'enseignement qu'ils fréquentent. À l'École polytechnique, à l'époque où les cours lithographiés sont distribués aux élèves, de 1830 à 1836, ce sont en fait des élèves qui les rédigent, non les professeurs ; lorsque les autorités de l'École interrompent cette distribution, les élèves poursuivent l'entreprise par eux-mêmes jusqu'en 1850⁷⁰. Il vaut la peine de noter qu'un classique de l'histoire de l'éducation, *L'Évolution pédagogique en France* d'Émile Durkheim, est un cours sur *l'Histoire de l'enseignement en France* fait par Durkheim en 1904-1905, qu'a publié son élève Maurice Halbwachs en 1938⁷¹.

La publication de cours peut, enfin, être entreprise pour des motifs purement commerciaux : toujours à l'affût des ouvrages qui ont des chances de bien se vendre, libraires et éditeurs cherchent à publier les cours des professeurs de renom. D'où, parfois, des conflits : des sténographes à la recherche de débouchés pour leur activité ayant constitué une société pour prendre et publier les cours à leur profit au début du XIX^e siècle, s'ensuivit un procès qui donna raison aux professeurs qui en demandaient la propriété intellectuelle. Faute de recourir aux sténographies, les éditeurs pouvaient utiliser des cahiers d'auditeurs. On sait que certains cours célèbres, comme ceux de Ferdinand de Saussure ou de Ludwig Wittgenstein, n'ont en réalité jamais été prononcés

69 Bruno Belhoste, *La Formation d'une technocratie...*, op. cit., p. 185-187.

70 *Ibid.*

71 Émile Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, Presses universitaires de France, rééd. 1969, p. 1.

tels qu'ils sont publiés, ayant été entièrement reconstitués à partir de notes d'étudiants.

Plus encore que l'auditoire des cours, le public élargi touché par les cours imprimés échappe à l'historien. Le succès éditorial de certains au moins de ces ouvrages, sinon de tous, atteste pourtant qu'ils répondaient à une attente. S'il est parfois possible, de nos jours, d'attribuer un succès de ce genre à l'existence d'un public captif, celui des étudiants qui se présenteront à l'examen ou au concours où siège l'auteur du cours en question, il ne faut pas se hâter de projeter cette situation sur le passé. À l'époque des cours publics, on l'a vu, les auditeurs n'étaient pas nécessairement à la recherche d'une sanction de leurs études. Et le retentissement d'un cours pouvait s'étendre loin. On voit ainsi la cousine de Michelet, Célestine Lefebvre-Millet, qui lui écrit depuis le village des Ardennes dont la mère de Michelet est originaire, lui demander au passage, en octobre 1828, de lui prêter les leçons sténographiées de Cousin et Guizot⁷² : quelques mois après la réouverture triomphale de leur cours, on cherche à en prendre connaissance dans des lieux fort reculés, ce qui montre bien que l'audience d'un cours magistral peut s'élargir considérablement.

Dernière étape dans la diffusion, celle où le nom du professeur disparaît parce que la substance de son cours s'est amalgamée à l'ensemble de connaissances qui constitue le savoir légitime, intemporel. On verra ici un exemple de la différence de présentation entre ce savoir légitime et les propositions nouvelles avancées par des auteurs récents dans l'analyse du cours de philosophie d'Adrien Geffroy menée par Alain Firode. S'ouvre alors une nouvelle direction de recherche : celle qui consisterait à suivre, chez les élèves du cours princeps, la réutilisation des contenus acquis à cette occasion, puis à en retracer le parcours dans les manuels ultérieurs. Jean-Marc Mandosio donne quelques indications sur l'influence des cours de Politien sur les humanistes des générations ultérieures. On lira aussi avec intérêt les pages que Konstantinos Chatzis consacre au devenir de l'enseignement de Poncelet après sa mort.

2 – Le cours magistral comme lieu d'élaboration du savoir

On envisagera maintenant l'amont de la leçon magistrale : le travail de préparation du professeur. Avant d'envisager son rôle dans l'élaboration du

72 Jules Michelet, *Correspondance générale*, textes réunis, classés et annotés par Louis Le Guillou, Paris, Honoré Champion, t. I, 1994, p. 505. Voir aussi Paul Viallaneix, *Michelet, les travaux et les jours 1798-1874*, Paris, Gallimard, 1998, p. 92.

savoir, il convient de rappeler que cette préparation elle-même prend place dans un cadre déterminé, qui impose au professeur des contraintes plus ou moins strictes. On examinera ensuite le rôle du cours magistral dans la mise en forme du savoir, dans sa légitimation, et dans le débat scientifique.

a) Une liberté sous contraintes

Le professorat est, dans une certaine mesure, un métier artisanal puisque production et distribution ne sont pas séparées : le professeur prépare un produit – le cours – qu'il offre lui-même au public. D'où un sentiment de liberté, qui n'est pourtant pas sans limites. La préparation du cours doit, en effet, obéir à des contraintes diverses. Il y a tout d'abord, on l'a dit, l'idée que le professeur se fait de son public : on n'y reviendra pas. Mais ce facteur n'est pas le seul à entrer en jeu.

En premier lieu, le travail préparatoire du professeur dépend, bien entendu, du savoir dont il dispose personnellement. Ainsi, les progrès de la physique mathématique restent inaccessibles aux professeurs de philosophie du début du XVIII^e siècle, faute d'une formation mathématique suffisante : Alain Firode en donne l'exemple de Geffroy, qui se tient pourtant au courant de l'actualité scientifique dans la mesure où elle ne passe pas par les mathématiques.

Ce travail préparatoire dépend aussi des collaborations dont le professeur peut bénéficier et des ressources dont il dispose. Konstantinos Chatzis montre le rôle des collaborateurs de Poncelet, en particulier du réseau de ses camarades polytechniciens, dans la « fabrication » de son cours. On sait ce que le travail de Michelet a dû à son poste aux Archives nationales, c'est-à-dire à son accès privilégié aux sources de l'histoire de France. Et il n'est que d'ouvrir la biographie que lui a consacrée Paul Viallaneix pour voir combien il a profité de l'aide de ses anciens élèves : envoi d'informations diverses, aide à la préparation des voyages (qui sont autant des voyages d'enquête que de distraction), secrétariat... Ainsi, Michelet devant en 1834 assurer une suppléance à la Sorbonne tout en continuant son enseignement à l'École normale alors qu'il a des ennuis de santé, une véritable équipe se constitue pour l'assister : elle comprend Félix Ravaisson et Victor Duruy, engagés comme secrétaires, dont le travail consiste à lire des ouvrages en prenant des notes qui alimenteront ensuite les cours du maître, Adolphe Müntz, chargé de traduire les textes de Luther, et Alexandre Ollers⁷³.

73 Paul Viallaneix, *Michelet...*, *op. cit.*, p. 152.

Autre contrainte qui s'impose au professeur, trop connue pour qu'on y insiste : celle du programme et des règlements fixés par l'établissement qui l'emploie, s'il enseigne dans le cadre d'une institution. Des programmes trop stricts bloquent la créativité des professeurs, comme le montre l'exemple des universités prisonnières des règlements médiévaux à l'époque moderne, ou celui de l'« honorable routine » dans laquelle tombe après 1830 l'enseignement de l'analyse à l'École polytechnique⁷⁴.

Jouent enfin leur rôle les attentes, intellectuelles et éthiques, de la société où se déroule l'enseignement. L'analyse du cours de philosophie d'Adrien Geffroy que propose ici Alain Firode met en évidence cette pluralité de facteurs. A. Firode démêle patiemment, dans ce texte très technique, les stratégies employées par le professeur pour concilier ses convictions cartésiennes avec des exigences diverses : celles de l'orthodoxie religieuse, bien entendu, mais aussi celles du cadre scolaire, d'un côté, et de l'évolution de la science de son temps, dans la mesure où elle lui est accessible, de l'autre.

Ceci dit, ces contraintes ne pèsent pas de la même façon à toutes les époques et sur tous les professeurs. On voit Ange Politien n'en faire qu'à sa tête, fort du soutien de Laurent de Médicis, et aussi de son prestige personnel dans le milieu des humanistes. On voit Poncelet critiquer le programme d'enseignement que veut lui imposer l'École de l'artillerie et du génie de Metz et obtenir plusieurs modifications. Quant à Michelet, Claire Gaspard souligne à juste titre « l'imprudence » dont il a fait preuve dans ses cours au Collège de France. La marge de liberté dont dispose le professeur est donc variable non seulement en fonction des circonstances, mais aussi de sa personnalité propre.

b) Un lieu d'accès aux avancées du savoir

Si c'est par les revues, les colloques, voire par internet, qu'on accède aujourd'hui aux derniers résultats de la recherche, ce rôle a longtemps été tenu en partie par les cours magistraux. Dans leur étude sur les cahiers des élèves de Thénard, Antonio García Belmar et José Ramón Bertomeu Sánchez signalent la présence à son cours de nombreux étudiants venus de province et de l'étranger⁷⁵. Paris est en effet, au début du XIX^e siècle, « la métropole de la

74 Bruno Belhoste, *La Formation d'une technocratie...*, op. cit., p. 263.

75 « Les cahiers d'élèves... », art. cit.

chimie européenne »⁷⁶ : on vient donc parfois de loin suivre les cours de chimie offerts dans la capitale.

Ce rôle du cours comme lieu d'accès aux avancées du savoir, on le retrouve dans toutes les études de cas présentes dans ce numéro. À la fin du XV^e siècle, au début au moins de sa carrière d'enseignant à l'université de Florence, les cours d'Ange Politien se distinguent de ceux de ses collègues, qui appartiennent à la génération précédente des humanistes, aussi bien par les auteurs qu'il commente, qu'il choisit plus obscurs et plus ardues, que par la méthode d'explication qu'il emploie. Le cours de philosophie fait par Adrien Geffroy au XVIII^e siècle peut, vu par un œil du XXI^e siècle, frapper par sa fidélité au mode de raisonnement aristotélicien, mais n'en manifeste pas moins, dans la partie consacrée à la physique, la volonté de suivre les développements scientifiques récents – dans la mesure, on l'a dit, où ils sont accessibles au professeur. Boris Noguès rappelle que le décret de création de l'Université, en 1808, fixait pour tâche aux professeurs des facultés « de suivre et d'étudier les nouvelles découvertes qui sont faites dans les sciences, afin que l'enseignement soit toujours au niveau des connaissances acquises ». En dépit de la mauvaise réputation des cours de ces facultés au XIX^e siècle, l'apport de celui de Poncelet à la mécanique, de celui de Michelet à l'histoire, sont bien connus. Au XX^e siècle, enfin, Roland Barthes a, dit Claude Coste, un public avide de nouveautés théoriques. Sauf dans le cas de Geffroy, les savoirs nouveaux présentés aux étudiants ont en partie été élaborés en vue du cours lui-même.

La capacité du cours magistral à être un lieu de production de savoirs entraîne deux conséquences. Tout d'abord, le renom de professeurs connus pour la nouveauté de leur enseignement attirant, sinon tous les étudiants, au moins un certain nombre d'entre eux, des institutions désireuses d'augmenter leur prestige et/ou leurs effectifs s'efforcent d'embaucher de tels professeurs. Ainsi, c'est dans le cadre de la « politique délibérée de promotion » menée par certaines universités française du XVI^e siècle que s'inscrit le recrutement d'Alciat (Andrea Alciato), juriconsulte italien renommé pour avoir révolutionné la compréhension du droit romain par sa méthode nouvelle d'explication des textes (qui fait appel aux ressources de la philologie humaniste⁷⁷, se réclamant, notamment, d'Ange Politien) : il est embauché en 1518, à prix d'or, par l'uni-

76 Bernadette Bensaude-Vincent, Isabelle Stengers, *Histoire de la chimie*, op. cit., p. 130.

77 Voir Donald R. Kelley, *Foundations of Modern Historical Scholarship. Language, Law and History in the French Renaissance*, New-York/Londres, Columbia University Press, 1970, p. 91-100.

versité d'Avignon, où il attire pendant trois ans de nombreux étudiants et, plus tard, par l'université de Bourges, où il enseigne de 1529 à 1533 et qui conserve l'empreinte de son passage jusque tard dans le siècle⁷⁸. De même, analysant le passage du mode médiéval de recrutement des professeurs d'université à la politique « rationnelle » d'embauche menée par les « États de police » de l'Allemagne à l'époque moderne, William Clark met en évidence le désir des ministres de trouver des « professeurs solides, munis non seulement des capacités requises, mais aussi d'une réputation établie » dans le monde savant, pour attirer les étudiants⁷⁹. Et sous la Révolution, lorsque sont organisées les premières grandes écoles – l'École normale (dite de l'an III), l'École centrale des travaux publics (premier nom de l'École polytechnique), l'École de santé de Paris –, nombre des professeurs recrutés sont des savants prestigieux, membres de l'ancienne Académie des sciences (alors supprimée)⁸⁰. Le présent numéro offre un exemple de ce cas de figure dans l'article de Jean-Marc Mandosio sur Ange Politien, dont le recrutement à l'université de Florence s'inscrit dans la politique culturelle de prestige que mène Laurent le Magnifique.

En même temps, ces recrutements légitiment le savoir dont sont porteurs ces maîtres : le salaire élevé que reçoit Ange Politien vaut reconnaissance de la valeur de ses connaissances et de ses méthodes, si différentes soient-elles de celles de ses collègues. D'une manière générale, l'érection d'un domaine de connaissance en objet de cours vaut légitimation de son existence. « C'est surtout sa promotion dans l'enseignement supérieur qui transforme le statut de la chimie », notent, par exemple, Bernadette Bensaude-Vincent et Isabelle Stengers à propos de la « professionnalisation » de cette discipline au XIX^e siècle⁸¹. Plus près de nous, l'élection de Barthes au Collège de France manifeste l'intérêt pour la sémiologie dont il s'est fait ou a été fait le porte-drapeau ; du moins est-ce ainsi que l'entend son public, même si l'évolution du professeur l'a éloigné de ses intérêts antérieurs. La leçon d'ouverture d'un cours est longtemps restée une cérémonie à laquelle assistaient, outre les étudiants, les notabilités intellectuelles, sociales et politiques locales, signifiant par leur présence l'autorité reconnue au savoir et au professeur qui en était porteur. Le cours

78 Dominique Julia, Jacques Revel, « Les pérégrinations académiques », art. cit., p. 37-38.

79 *Academic Charisma...*, op. cit., p. 279.

80 Bruno Belhoste, *La Formation d'une technocratie...*, op. cit., p. 77.

81 *Histoire de la chimie*, op. cit., p. 129.

magistral n'est donc pas seulement un lieu d'accès à des savoirs nouveaux, il est aussi le lieu de leur reconnaissance.

c) Un lieu de controverses

On sait le rôle que tiennent les débats scientifiques dans le développement des connaissances. Parmi les lieux où ces débats peuvent se tenir, il en est un qui ne semble jamais mentionné : le cours magistral. La notion d'enseignement, avec le dogmatisme qu'elle implique aux yeux de beaucoup, est en général tenue pour contradictoire avec celle de débat : « la controverse ne souffre guère les certitudes ni les édifices intellectuels définitivement clos et stabilisés », lit-on dans l'article introductif au dossier sur « les formes de la controverse » que propose la revue *Mil neuf cent*, juste avant la citation du texte d'un missionnaire opposant enseignement (religieux) et controverse (religieuse)⁸². La même revue contient pourtant un article sur « Le scandale de la *Vie de Jésus* de Renan » qui commence par décrire la leçon d'ouverture houleuse du cours de Renan au Collège de France en 1862, leçon qui resta d'ailleurs la seule qu'il prononça sous le Second Empire, son cours ayant été suspendu aussitôt et lui-même ayant été révoqué quelque temps plus tard⁸³. Si le public est un élément constitutif de la controverse, comme l'avancent Jean-Louis Fabiani et Cyril Lemieux dans le même numéro⁸⁴, le cours public est bien un lieu propice au développement de celle-ci.

Un exemple en est fourni par une controverse menée au sein même des cours de l'École normale de l'an III, entre l'idéologue Dominique-Joseph Garat, chargé du cours d'« Analyse de l'entendement humain », et Jean-François La Harpe, auquel est confié le cours de littérature. Ce sont deux conceptions de l'enseignement littéraire qui s'affrontent, Garat le voyant, à la suite des pédagogues du XVIII^e siècle, comme principalement destiné à la formation du goût, alors que La Harpe prétend former les futurs instituteurs à l'éloquence. Leur

82 Christophe Prochasson, Anne Rasmussen, « Du bon usage de la dispute », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n° 25, *Comment on se dispute. Les formes de la controverse*, 2007, p. 7.

83 Perrine Simon-Nahum, « Le scandale de la *Vie de Jésus* de Renan. Du succès littéraire comme mode d'échec de la science », *ibid.*, p. 61-74.

84 Jean-Louis Fabiani, « Disputes, polémiques et controverses dans les mondes intellectuels. Vers une sociologie historique des formes de débat agonistique », *ibid.*, p. 50 ; Cyril Lemieux, « À quoi sert l'analyse des controverses ? », *ibid.*, p. 195.

prompte démission à tous deux mettra fin à la polémique, qui préfigure un débat qui se mènera dans d'autres instances au siècle suivant⁸⁵.

On trouvera dans le présent numéro deux autres exemples de polémiques menées au sein d'un cours, celui de Michelet et celui de Politien. La critique des Jésuites que firent Michelet et Quinet dans leurs cours du Collège de France en 1843 est bien connue comme épisode marquant de la lutte contre les cléricaux au XIX^e siècle. Claire Gaspard reprend la question en replaçant le cours donné par Michelet cette année-là dans le cadre de l'évolution de sa pensée. C'est la recherche d'une nouvelle philosophie de l'histoire qui amène celui-ci à prendre position contre les exigences de l'Église, qui réclame à l'époque l'abolition du monopole universitaire et combat l'enseignement public, celui du Collège de France y compris, en l'accusant d'immoralité. Michelet réplique en opposant le mécanisme, le formalisme, la « vaine scolastique » des cléricaux à ce qui est vivant, organique. Son cours n'est donc pas un événement purement politique, c'est aussi un banc d'essai pour l'utilisation de certains concepts – essai pleinement réussi, en ce qui concerne les Jésuites en tout cas, puisqu'on retrouvera ces accusations à leur égard chez Gabriel Compayré⁸⁶, puis, au-delà, chez Durkheim⁸⁷.

Moins célèbres en France, les cours de Politien sont, par leur existence même, qu'a imposée Laurent le Magnifique, un défi aux autres professeurs de l'université de Florence puisque ses premiers contrats d'embauche prévoient expressément une rivalité possible – pour s'efforcer de l'empêcher. En vain, comme le montre Jean-Marc Mandosio, qui ne fait pas mystère de l'arrogance du personnage mais en montre aussi le ressort : l'ambition de subvertir la hiérarchie des disciplines de l'époque pour imposer l'autorité du grammairien. Le cours est ici un instrument dans une stratégie de remodelage du champ tout entier du savoir.

Le cours magistral a bien été, en certains cas, un lieu de production du savoir. En quelles circonstances ? Les quelques éléments rassemblés ici semblent indiquer qu'il a joué ce rôle quand les professeurs n'étaient pas assujettis

85 Françoise Douay-Soublin, « La rhétorique en France au XIX^e siècle », in Marc Fumaroli (dir.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne 1450-1950*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, p. 1086-1088.

86 Gabriel Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, Paris, Hachette, 1879, 2 vol.

87 Émile Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, op. cit.

à des programmes stricts : soit que la protection du pouvoir leur ait assuré une marge d'indépendance, comme c'est le cas d'Ange Politien et, dans une certaine mesure, de Michelet, qui avait noué des liens avec la famille royale sous la monarchie de Juillet ; soit qu'ils aient eu à créer un enseignement jusque là inexistant, comme Poncelet (et comme les premiers professeurs d'analyse de l'École polytechnique) ; soit encore qu'il n'ait pas existé de consensus dans la science qu'ils enseignaient, comme en chimie au temps de Mendeleev. La vieille idée que le savoir ne progresse que dans l'indépendance semble vérifiée une fois de plus, même s'il faut faire sa part à la personnalité propre du professeur.

Dans cette production du savoir, quel rôle précis a joué l'interaction entre professeur et élèves ? Si Ange Politien rassemble de nombreux élèves, si Michelet se sent soutenu par son public, l'enseignement de Poncelet à la Sorbonne ne suscite pas que l'enthousiasme, et Augustin Cauchy n'est franchement pas apprécié par ses élèves polytechniciens : si ses opinions politiques jouent peut-être un rôle dans ce rejet, son souci de rigueur, source de développements importants des mathématiques, ne fait pour eux que compliquer l'apprentissage de l'analyse et les professeurs qui prendront sa succession (il démissionne en 1830) reviendront à des méthodes plus intuitives, mais moins rigoureuses et moins riches en développements futurs. La satisfaction des étudiants est certes l'indice de la valeur pédagogique d'un cours, mais pas nécessairement celui de sa portée scientifique.

En revient-on ainsi à l'opposition entre enseignement et recherche ? Il est certain que les exemples étudiés ici – à l'exception de celui de Barthes – datent d'une époque où la spécialisation était bien moins poussée qu'aujourd'hui et où la somme des connaissances à acquérir était moins grande : l'écart était sans doute moins important entre le profane et le spécialiste qu'il ne l'est aujourd'hui, et la communication par conséquent plus facile. Mais là n'est peut-être pas l'essentiel. Au-delà de la satisfaction personnelle que peuvent en retirer – ou non – étudiants et professeurs, le cours magistral est une forme de travail, parmi d'autres, qui permet l'établissement de liens verticaux – entre professeurs et élèves – aussi bien qu'horizontaux – entre élèves –, démultipliant ainsi la circulation du savoir. Par là aussi, il joue un rôle dans sa production, qui est, on le sait de plus en plus, une œuvre collective.

Annie BRUTER

Service d'histoire de l'éducation (INRP)

annie.bruter@inrp.fr