Élèves ou auditeurs ? Le public des facultés de lettres et de sciences au XIX^e siècle (1808-1878)

Pupils or Hearers? The Audience of the Faculties of Letters and Sciences in the 19th Century (1808-1878)

Studierende oder Gasthörer? Das Publikum der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen und Geisteswissenschaftlichen Fakultäten im neunzehnten Jahrhundert (1808-1878)

¿Alumnos u oyentes? El público de las facultades de letras y de ciencias en el siglo XIX (1808-1878)

Boris Noguès

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1834>

DOI : 10.4000/histoire-education.1834

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2008

Pagination : 77-97

ISBN : 978-2-7342-1132-7

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Boris Noguès, « Élèves ou auditeurs ? Le public des facultés de lettres et de sciences au XIX^e siècle (1808-1878) », *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/1834> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1834>

Élèves ou auditeurs ?

Le public des facultés de lettres et de sciences au XIX^e siècle (1808-1878)

Boris NOGUÈS

Les contemporains de Jules Ferry comme les historiens du XX^e siècle ont brossé un tableau particulièrement sombre du fonctionnement des facultés françaises au cours du XIX^e siècle. Le jugement est sans appel pour les facultés « académiques » des lettres et des sciences (qui s'opposent aux facultés professionnelles de droit et de médecine), auxquelles l'on reproche de proposer des cours brillants, mais souvent superficiels car destinés à un large public, sans offrir de formation efficace aux étudiants inscrits. Si la charge la plus dure est menée par une historiographie républicaine soucieuse de dénoncer les régimes précédents, elle est généralement reprise par les historiens du siècle suivant, tels Victor Karady¹ ou Antoine Prost : ce dernier estime, à la suite de Louis Liard, que « [les facultés] des lettres et des sciences se contentaient de fournir des jurys de baccalauréat et d'abriter parfois des conférences mondaines »². La fonction de formation, aujourd'hui considérée comme essentielle, paraît alors complètement absente.

1 Chapitre rédigé par Victor Karady, in Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, p. 310.

2 Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, p. 223.

Sans chercher à mettre nécessairement en cause ces jugements, on voudrait réexaminer ici la question des finalités et du fonctionnement de ces facultés à travers une analyse du public qu'elles reçoivent. En effet, autant que le contenu ou la forme du cours professé, le public prévu par les autorités ou réellement présent dans les salles témoigne, indirectement, des fonctions théoriquement assignées aux facultés comme de celles qu'elles remplissent effectivement. Le point de vue exprimé par Victor Duruy en 1868 illustre la pertinence de cette approche et résume parfaitement le problème auquel sont confrontées les facultés françaises au cours du XIX^e siècle :

Les maîtres [des facultés] s'adressent à un public qui peut varier à chaque leçon, et qui, venu pour écouter pendant une heure une parole habile, serait rebuté par l'aridité d'exercices purement didactiques. Ils sont donc préoccupés de donner à leurs leçons une forme très étudiée. [...] Ces leçons élégantes, spirituelles, parfois éloquentes, souvent applaudies, coutume que je verrais sans peine disparaître, élèvent le niveau de l'instruction générale [...]. Cela seul est un service considérable rendu au pays. Que nos facultés des lettres continuent donc d'appeler à elles de nombreux auditeurs, mais donnons leur aussi le moyen de retenir auprès de leurs chaires et de former de véritables élèves. L'enseignement, s'adressant à ces derniers, changera de caractère : l'élève, en effet, ne demande pas, comme l'auditeur de passage, qu'on l'émeuve ou qu'on lui plaise, mais qu'on l'instruise³.

L'auteur rejette ici le cours traditionnel reposant sur la performance rhétorique du professeur, surtout destiné à distraire un public mondain d'auditeurs volages. Il lui préfère un enseignement moins brillant, mais plus approfondi, qui privilégierait la fonction de formation à destination de jeunes gens strictement encadrés qu'il appelle « élèves », reprenant la dénomination en usage dans l'enseignement secondaire ou les grandes écoles, ses modèles implicites. Cette condamnation d'un mode de fonctionnement hérité des décrets de 1808 répond, en réalité, aux attentes contradictoires qui traversent depuis longtemps la société comme les facultés françaises. Si Duruy est l'un des premiers responsables politiques à rendre compte explicitement de ces aspirations, l'étude

3 Victor Duruy, *Rapport préliminaire justifiant la création de l'École pratique des hautes études*, 1868, in Arthur Marais de Beauchamp, *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*, Paris, Delalain frères, 1880-1915, 7 vol. (désormais mentionné *RLRES*), t. II, p. 747.

montre en effet, à travers différents types de témoignages⁴, qu'elles n'ont cessé de peser tout au long du siècle sur le déroulement des cours de faculté, avant même que la III^e République naissante ne décide d'en assumer la rénovation complète.

I – La mise en place des facultés napoléoniennes : projet, effets et postérité

1 – Les facultés de 1808 : des facultés pour les élèves

Fixée par une série de décrets pris entre 1808 et 1810, l'organisation de l'Université impériale arrime étroitement les facultés à l'enseignement secondaire. On précise, en effet, que, dans ce système, « les cours des facultés des lettres et des sciences sont la suite et le complément des études du lycée »⁵. Les termes d'« étudiant » ou d'« auditeur » sont absents de ces décrets et seuls y figurent des « élèves. » Le fonctionnement général des facultés et le rapport entre le professeur et son auditoire ne sont alors pas si éloignés de ceux qu'appelle Duruy de ses vœux soixante ans plus tard. Un programme d'étude très détaillé, de type scolaire, est prescrit. Il précise, par exemple, que « le professeur de philosophie traitera les principales questions de la logique, de la métaphysique et de la morale et leur donnera les développements les plus propres à fortifier l'esprit et le jugement des élèves »⁶. Les liens pédagogiques attendus sont en partie calqués sur ceux qui unissent le professeur de lycée à ses élèves et témoignent également du souci de formation qui doit animer les enseignants :

4 Outre les textes officiels et les témoignages parus dans la presse ou dans les recueils de souvenirs, dont on utilise ici plusieurs exemples, le public accueilli et le déroulement général des cours font l'objet d'observations fréquentes par les différentes tutelles administratives. Théoriquement, chaque professeur est évalué annuellement par l'inspection générale de l'enseignement supérieur, par le doyen de la faculté, qui rédige un avis, et par le recteur d'académie qui contresigne, complète ou contredit l'avis du doyen. Si ces différentes évaluations ne sont pas systématiquement menées à bien sur l'ensemble du siècle par les trois tutelles citées, la documentation produite reste considérable et constitue une source de premier ordre pour l'étude du fonctionnement des facultés. On trouvera dans Guy Caplat et Bernadette Lebedeff-Choppin, *L'Inspection générale de l'enseignement supérieur au XIX^e siècle*, Paris, INRP, 2002, une description précise du rôle de ce corps et des archives qu'il a pu produire. Les notices d'évaluation annuelle des professeurs rédigées par le doyen ou le recteur sont conservées avec les dossiers de pension (au moins pour la seconde moitié du siècle) aux Archives Nationales (désormais mentionnées AN), série F¹⁷ 20001 à F¹⁷ 21893. On pourrait enfin exploiter les registres d'étudiants inscrits aux cours ou lauréats des examens (AN F¹⁷ 4547 à F¹⁷ 4704, non consultés), ignorés dans cette étude dans la mesure où, par définition, cette source ne peut pas rendre compte de l'ensemble du public réellement présent dans les salles de cours.

5 Statut sur les facultés des lettres et des sciences du 16 février 1810, art. 1, titre 1, *RLRES*, t. I, p. 249.

6 *Id.*

« Les professeurs de l'une et de l'autre faculté feront chacun trois leçons par semaine d'une heure et demie : une demi-heure au moins sera employée à exercer les élèves [...]. Il y aura des démonstrations et des expériences dans tous les cours qui en seront susceptibles » ⁷. Pour être profitables, ces cours, selon le règlement pour la faculté des sciences de Paris de 1809, s'adressent en priorité à des jeunes gens sélectionnés et capables : « Les élèves qui se présentent à l'une ou à l'autre série pour faire leur cours de licence doivent être bacheliers ès sciences et ès lettres. [...] Comme tels, ils doivent savoir la géométrie élémentaire, la trigonométrie rectiligne, l'algèbre et son application à la géométrie, les éléments de la statique, des notions élémentaires de chimie et d'histoire naturelle » ⁸. Cette sélection des élèves n'est certes destinée qu'à ceux qui entendent prendre des grades et ne régule pas l'accès aux salles de cours, mais elle paraît significative du public attendu et de la finalité projetée de cet enseignement : former de jeunes gens qui poursuivent leurs études et s'inscrivent dans un cursus précis.

Cette proximité avec les finalités et les pratiques du secondaire est facilitée par un personnel dont une partie exerce encore en lycée. En effet, les professeurs des hautes classes des lycées sont membres de droit des facultés : « Le premier professeur de mathématiques du lycée [...] fera nécessairement partie [de la faculté des sciences] » et « [la faculté des lettres] sera composée du professeur des belles-lettres du lycée et de deux autres professeurs » ⁹. Ce partage du personnel avec le secondaire s'explique alors par la faible spécialisation des chaires de faculté, par la pénurie de personnel formé dans certaines disciplines et, surtout, par l'importance des fonctions de certification d'institutions qui sont chargées de délivrer le baccalauréat. Louis Liard estime ainsi qu'« il ne paraît pas que l'intention du législateur ait été de faire de ces facultés des corps enseignants distincts et entièrement séparés des lycées. Il paraît au contraire qu'il ne s'agissait que de confier à quelques professeurs de lycée le droit d'examiner et de conférer les grades [...]. Ces sortes de chaires furent donc des espèces de bénéfices destinés à exciter l'émulation des professeurs et à récompenser les anciens services » ¹⁰.

7 *Id.*

8 Règlement particulier pour la faculté des sciences de Paris du 10 oct. 1809, *ibid.*, t. I, p. 233.

9 Décret du 17 mars 1808, titre II, art. 13, *ibid.*, t. I, p. 173.

10 Louis Liard, *L'Enseignement supérieur en France*, Paris, A. Colin, 1888-1894, 2 vol., t. II, p. 124.

Avant même de s'interroger sur la mise en œuvre de ces textes officiels – comme on le verra plus loin, le programme contenu dans les décrets de 1808 à 1810 a été très imparfaitement réalisé –, il convient de nuancer cette proximité organique avec le secondaire. En effet, dès l'origine, le contenu des cours de faculté doit rendre compte de l'avancée de la recherche et témoigne d'un souci épistémologique absent de la réglementation sur les lycées : les professeurs des facultés « ne perdront pas de vue l'obligation, qui leur est imposée par le décret du 17 mars [1808], 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 »¹¹, et « chaque professeur aura soin de faire connaître l'histoire de la science qu'il enseignera, les auteurs et les ouvrages qui en auront reculé les limites »¹². D'autre part, l'encadrement pédagogique du public des facultés paraît particulièrement déficient, malgré la demi-heure prévue pour « exercer les élèves ». L'existence même de l'École normale (organisée en 1810) signale les carences évidentes des facultés en matière d'encadrement et de formation. Les conférences¹³ qu'elle propose alors à ses élèves mettent en œuvre une pédagogie sans équivalent dans les facultés et lui permettent d'offrir un enseignement complémentaire à celui des facultés. Cette complémentarité pousse les facultés parisiennes à négliger les activités où excelle l'école, c'est-à-dire la formation d'élèves, et à privilégier ce qu'elle ne fait pas, la certification et la vulgarisation. En définitive, il semble bien que l'intention du législateur ait été en 1808 d'accueillir dans les facultés des jeunes gens en quête d'une formation intellectuelle et scientifique de qualité. Mais les contradictions et les inconséquences d'un projet à la cohérence toute théorique ont contribué à son échec.

11 Statut sur les facultés des lettres et des sciences du 16 février 1810, titre 1, art. 8, *RLRES*, t. I, p. 249.

12 Statut sur les facultés des lettres et des sciences du 16 février 1810, titre 1, art. 9, *ibid.*, t. I, p. 250.

13 Les conférences sont définies de la manière suivante dans le Règlement de l'École normale de 1810 : « Dans ces conférences, les élèves [de la section littéraire] expliquent et analysent les auteurs classiques et répondent aux difficultés qu'ils se proposent les uns aux autres. Ils lisent leurs compositions, telles que traductions, discours, descriptions, récits historiques, pièces de vers latins, commentaires, questions de philosophie, de grammaire et d'histoire » (art. 59) ; « Dans la section des sciences, les élèves discutent les principales difficultés des leçons précédentes, ils comparent les différentes méthodes de solutions [...], ils répètent les expériences de physique et de chimie » (art. 60), *RLRES*, t. I, p. 273.

2 – « On vient à ce cours comme à un spectacle »

En effet, le programme élaboré en 1808 n'est que très partiellement réalisé avant 1815, du fait des événements politiques. Après la suppression de quelques facultés, le schéma d'organisation de l'enseignement et le cadre réglementaire sont pourtant repris et pérennisés sous la Restauration. Mais l'on constate alors que le public accueilli et le déroulement des cours sont déjà bien éloignés de l'esprit des décrets de 1808. Les cours des facultés, au moins à Paris et dans les grandes villes, sont rapidement devenus des espaces publics dans lesquels les enjeux politiques et sociaux devancent de loin les préoccupations scientifiques et pédagogiques. Ainsi, « les cours de M. Cousin, de 1818 à 1820, étaient devenus très populaires parmi la jeunesse. L'opposition politique doctrinaire les appuyait de ses suffrages dans les salons royalistes. L'opposition libérale y cherchait un fonds de science qui lui manquait et une occasion de se faire connaître à la jeunesse. Le professeur se montait peu à peu, devenait tribun sans s'en douter »¹⁴. Le phénomène prend de l'ampleur dans les années qui suivent et les cours s'éloignent encore de leur fonction première, comme en témoigne le récit de Stendhal à ses lecteurs anglais du *New Monthly Magazine* en juin 1828 :

Malgré leurs craintes, nos ministres actuels se sont tout de même hasardés à autoriser MM. Guizot et Cousin à reprendre leurs cours. [...] Une foule de jeunes gens, et même beaucoup d'hommes de tous âges, assistent au cours de M. Cousin. [...] Les salles spacieuses où ces messieurs font leurs leçons sont d'ordinaire remplies deux heures à l'avance par : 1) des jeunes gens en quête de savoir et qui trouvent assez agréable de s'y livrer dans la mesure où cela est à la mode ; 2) des personnes d'âge mûr qui ont un esprit cultivé et des connaissances variées, mais qui trouvent le temps long – cette classe est fort nombreuse à Paris ; 3) certains messieurs avisés, enfin, qui estiment que c'est tout avantage pour eux de se montrer à leurs cadets et d'attirer leur attention. À vrai dire, à un homme déjà connu par quelque ouvrage littéraire ou par quelque transaction politique, les cours de MM. Cousin, Villemain et Guizot offrent la possibilité de ne pas se faire oublier du public¹⁵.

Il s'agit donc d'un public constitué exclusivement d'auditeurs, puisque même « les jeunes gens en quête de savoir » qui viennent ne le font que parce c'est « à la mode ».

14 Paul-François Dubois, *Cousin, Jouffroy, Damiron. Souvenirs publiés avec une introduction par Adolphe Lair*, Paris, Perrin, 1902.

15 Stendhal, *Paris-Londres, chroniques*, édition établie par Renée Dénier, Paris, Stock, 1997, p. 859-863.

Ce fonctionnement n'est pas l'apanage de la seule faculté des lettres de Paris, puisque le cours de Cuvier au Collège de France est suivi par une foule tout aussi disparate en 1830 :

L'annonce des leçons de l'illustre naturaliste était bien capable d'exciter au plus haut degré l'intérêt. Le public n'a pas manqué à cette sorte de solennité : une heure avant l'arrivée du professeur, la salle était remplie. [...] La cour du collège et la place étaient encombrées d'équipages. On remarquait dans l'auditoire plusieurs dames françaises et étrangères : de temps immémorial, le beau sexe est représenté au cours de M. Andrieux ; mais il y avait quelque courage à braver l'aridité d'un enseignement scientifique¹⁶.

Quelques années plus tard, en province, les inspecteurs généraux en tournée notent également la présence dans l'auditoire des cours de lettres à Lyon, en 1839, de « toutes les classes de la société [qui] se rendent à ces cours »¹⁷ ; à Montpellier, en 1843, ils repèrent « dans une enceinte réservée, une quinzaine de femmes »¹⁸. Paul-François Dubois, nommé en 1819 professeur de rhétorique au lycée de Besançon et chargé de cours à la faculté des lettres, décrit avec plaisir l'évolution de son auditoire à la faculté durant la première année : « Les cours étaient déserts ; plus de deux cents auditeurs de tout âge, magistrats, commerçants se pressent [désormais] à mes leçons »¹⁹.

Plusieurs éléments expliquent sans doute l'importance croissante prise par les éléments étrangers au monde scolaire. L'ouverture des cours à un auditoire extérieur est une pratique attestée sous l'Ancien Régime, par exemple au collège de Navarre, où les démonstrations de physique expérimentale de l'abbé Nollet connaissent un large succès :

L'affluence était si grande au cours de l'abbé Nollet, que, dès les premières leçons [en 1735], l'évêque de Laon, supérieur du collège de Navarre, dut demander au roi l'autorisation de faire préparer un local nouveau, pour suffire au nombre toujours croissant des auditeurs. Bientôt un magnifique amphithéâtre fut construit ; on y aménagea une tribune pour le roi, les princes et les personnages de distinction, attirés à ce cours par la renommée du professeur²⁰.

16 *Le Lycée, journal général de l'instruction*, t. VI, n° 11, 14 janvier 1830, p. 328-329.

17 Guy Caplat, Bernadette Lebedeff-Choppin, *L'inspection générale de l'enseignement supérieur...*, op. cit., p. 135-136.

18 *Ibid.*, p. 136.

19 Paul-François Dubois, *Fragments littéraires. Articles extraits du Globe*, Paris, E. Thorin, 1879, t. I, « Introduction », p. IX-X.

20 Louis Figuier, *Exposition et histoire des principales découvertes scientifiques modernes*, Paris, 1858, p. 226.

Les « cours publics » sont alors un lieu où le beau monde se donne à voir et l'on ne s'étonnera pas de cette résurgence après 1815. D'autre part, le contexte politique de la Restauration lui-même joue un rôle important, puisque la censure et la répression de l'opposition politique transforment le cours de faculté en tribune politique, par exemple avec Guizot ou Cousin, interdits à partir de 1822, autorisés à nouveau en 1828. La complémentarité imposée avec les lycées joue aussi paradoxalement contre la présence de véritables élèves dans ces cours : dans les villes qui disposent d'une faculté, les lycéens qui préparent le baccalauréat ont l'obligation de suivre les cours de faculté. De ce fait, un décret de 1810 stipule qu'« en général, les cours des facultés ne peuvent avoir lieu aux mêmes heures que les classes des lycées. Sans cette disposition, les élèves des lycées déjà avancés dans leurs études ne pourraient suivre les cours des facultés »²¹. Cette disposition transforme *de facto* les cours de faculté en cours du soir, ce qui facilite autant la venue d'un public d'auditeurs libres que celle d'étudiants. En 1844, Victor Cousin déplore ainsi que l'on mette, « les cours le soir, afin d'attirer les dames et un certain nombre d'hommes oisifs, qui viendront y chercher un délassement aux travaux de la journée »²². Trente ans plus tard, le récit par Louis Liard de ses premiers cours à Bordeaux, en 1876, confirme le rôle joué par les horaires dans la sélection du public : la première année, son cours a lieu à 8 heures du soir et n'attire qu'un public d'oisifs qui l'abandonnent, raconte-t-il, lorsqu'ils entendent passer la fanfare ; l'année suivante, il place son cours le matin et les auditeurs en quête de pure distraction disparaissent²³. Si les deux types de public ont constamment cohabité, il semble bien que le souci de séduire les auditeurs adultes l'ait rapidement emporté chez la plupart des professeurs, au détriment des élèves encore présents. Il est vrai que les effectifs d'étudiants inscrits sont souvent squelettiques et incitent les enseignants à répondre à d'autres attentes. Les inspecteurs généraux notent ainsi qu'en 1831, à Toulouse, le cours de sciences est suivi par cinq personnes aux dires du professeur, mais qu'une seule est présente le jour de l'inspection ; qu'en 1836 le cours de littérature grecque à Strasbourg n'attire que trois auditeurs, etc.²⁴

21 Instruction pour l'exécution du statut du 16 février 1810 sur les faculté des sciences et des lettres, 5 avril 1810, *RLRES*, t. I, p. 255.

22 Victor Cousin, cité par L. Liard, *L'enseignement supérieur...*, *op. cit.*, t. II, p. 186.

23 Louis Liard, *Universités et facultés*, Paris, A. Colin, 1890, p. 22-23.

24 Guy Caplat, Bernadette Lebedeff-Choppin, *op. cit.*, p. 134.

Cependant, ces mêmes inspecteurs admettent encore difficilement à cette date la transformation du cours de faculté en un spectacle de vulgarisation destiné à attirer un large public. Le rapport qu'ils rédigent suite à leur visite à Toulouse en 1834 témoigne à la fois d'attentes administratives encore conformes au projet de 1808, du changement de nature de l'auditoire alors à l'œuvre et de ses conséquences sur le déroulement du cours. Ils décrivent ainsi le cours du professeur Cabantous : « Ce cours attire les foules. M. Cabantous alimente cette curiosité par un débit plus qu'animé, une gesticulation mimique, des éclats de voix tour à tour terribles et bouffons, un langage véhément, rarement élevé, jamais simple, souvent commun, enfin par un ton de conviction. [...] S'il n'y a point là instruction, il y a au moins de bonnes émotions. [...] », et chez un autre collègue, lors de la même inspection, en histoire : « Il est à craindre que le désir contagieux de complaire à son auditoire n'ait amené ce professeur à fausser ainsi la direction [de son cours], à en manquer le but. Cette tendance du haut enseignement d'une faculté à se modeler et à se rapetisser ainsi sur les goûts frivoles de la jeunesse nous paraît un contresens dont les conséquences seraient fort graves »²⁵. Revenus l'année suivante, en 1835, les inspecteurs notent, consternés : « On vient à ce cours comme à un spectacle »²⁶.

Ces préventions durent peu et l'on assiste dans les années qui suivent à un retournement des attentes de l'inspection générale de l'enseignement supérieur. La présence d'auditeurs libres venus se distraire et se cultiver est louée et signale pour les inspecteurs la qualité du cours, alors qu'elle était fermement condamnée quelques années auparavant. Un rapport sur la faculté des lettres de Poitiers en 1849 complimente ainsi un professeur : « M. Bertereau est de tous les professeurs celui qui attire le plus grand nombre d'auditeurs. Ce serait déjà l'indice d'un mérite remarquable, que d'avoir su intégrer à des questions si graves et si épineuses, des hommes du monde ou des jeunes gens habitués à chercher des distractions moins sérieuses²⁷ ». À propos d'un cours de lettres à Dijon en 1843 qu'il juge bon et qui est pourtant désert, l'inspecteur ne peut cacher sa déception : « Rien ne nous a paru justifier l'abandon de la plupart des cours [...]. Il faut attribuer l'absence de public au peu de dispositions de la population dijonnaise pour les études purement littéraires »²⁸. La capacité à

25 *Ibid.*, p. 128.

26 *Id.*

27 *Ibid.*, p. 279.

28 *Ibid.*, p. 136.

attirer un public non spécialiste est alors devenue un critère déterminant de la réussite professorale.

Le triomphe du cours spectacle explique la construction, dans l'imaginaire social, d'un modèle du professeur de faculté fondé sur le charisme, le brio rhétorique et la capacité à séduire. La description de Victor Cousin en 1828 que livre Jules Barthélemy-Saint Hilaire est typique de ce modèle et du rapport que ce professeur entretient avec l'auditoire, à travers une mise en scène et un jeu complètement théâtralisés :

L'auditoire était à peine rangé et en silence que le professeur arrivait dans la tribune ; des applaudissements frénétiques se répétaient en son honneur à deux ou trois reprises. Il s'inclinait par politesse ; et après quelques instants de recueillement, il se levait pour parler durant une heure, quelquefois davantage, sans la moindre note, sans la plus légère hésitation, avec l'expression toujours juste et correcte. L'auditoire restait sous le charme, et n'interrompait l'orateur que quand il ne pouvait plus contenir ses émotions. [...] Ajoutez que la personne de l'orateur devait contribuer à la magie qu'il exerçait. M. Cousin avait alors 36 ans. Il était dans toute sa virilité. Sa taille était assez élevée, et il était très bien fait ; ses yeux lançaient à tout moment des éclairs ; les traits de la figure étaient réguliers, et d'une beauté sculpturale ; la physionomie très expressive et mobile [...]. La voix était sonore, d'un timbre qui n'était, ni trop grave, ni trop aigu ; elle n'avait rien de précipité, et elle n'était pas lente. Elle se faisait entendre de toutes les parties de la salle ; pas un mot n'était perdu²⁹.

D'autres témoignages attestent de la pérennité de ce modèle tout au long du siècle. Ainsi l'introduction, après 1878, de conférences fermées réservées aux étudiants est-elle vécue par certains comme une trahison qui prive le professeur de ce qui constitue le sel de son métier, c'est-à-dire la performance rhétorique offerte au public. En 1888, M. Duméril, doyen de la faculté des lettres de Toulouse, s'oppose encore à cette nouveauté, « regrettant l'époque brillante des cours publics, désapprouvant en lui-même ce qui a été fait depuis huit ans, prétendant même qu'on a voulu réduire les professeurs au rang de simple préparateurs »³⁰. La création des conférences fermées a été, selon Louis Liard, « dénoncée comme un danger pour le talent qui, disait-on, a tout à perdre à s'enfermer dans un lieu clos, et ne peut s'épanouir qu'au plein air du cours public »³¹. Liard note cependant une différence entre les sciences et les lettres

29 Jules Barthélemy-Saint-Hilaire, *M. Victor Cousin. Sa vie et sa correspondance*, Paris, Hachette, 1895, t. I, p. 239-240.

30 Guy Caplat, Bernadette Lebedeff-Choppin, *op. cit.*, p. 282.

31 Louis Liard, *Universités et facultés*, *op. cit.*, p. 90.

et fournit en passant une explication de l'attachement d'une partie du corps enseignant aux pratiques anciennes : « pour le professeur de lettres, le public, c'est tout l'enseignement, le but, la récompense. Il faut le conquérir et une fois conquis, le conserver »³². D'ailleurs, Liard lui-même, qui critique sévèrement en 1890 le modèle des anciennes facultés, ne peut condamner totalement le cours public, qui lui apparaît comme une manifestation brillante de l'esprit français, dont on est alors si fier³³.

II – Des attentes nouvelles

1 – Un modèle précocement remis en cause

Malgré son succès, le cours spectacle destiné à un large public présente des inconvénients, d'abord repérés et dénoncés par quelques enseignants. Ces derniers, particulièrement en sciences, réalisent en effet bien vite qu'il est contradictoire et souvent impossible de satisfaire dans le même cours les auditeurs profanes, qui ne souhaitent surtout pas un enseignement trop poussé, et les étudiants qui veulent progresser. Le rapport adressé au ministre par les professeurs de la faculté des sciences de Paris en 1837 témoigne de la difficulté à servir ce double public et souligne combien les jeunes gens en quête de formation pâtissent de la situation :

Quel est le rôle de la faculté de Paris ? Il est évident qu'elle a pour objet de préparer la jeunesse aux épreuves de la licence ès sciences, de l'agrégation et du doctorat ès sciences. De plus, elle répand dans le public la connaissance des sciences exactes par ses cours, auxquels tout le monde peut être admis, sans aucune distinction. C'est sous ce dernier point de vue que la faculté des sciences de Paris se présente à qui n'en étudie pas un peu profondément l'organisation. En effet, ce mélange d'auditeurs, appartenant aux classes les plus élevées de la société, et de jeunes gens qui ont un but positif, un état à acquérir [...], tout cela forme un ensemble qui donne à l'enseignement de la faculté un caractère spécial qui a pu faire naître des idées inexactes³⁴.

Les mêmes auteurs produisent deux autres rapports de la même eau en 1840 et en 1846. En 1840, la comparaison avec l'étranger et l'utilité économique prennent davantage de place dans l'argumentaire en faveur d'une réorientation des cours de faculté :

32 *Ibid.*, p. 21-22.

33 *Ibid.*, p. 89.

34 *RLRES*, t. I, p. 785.

Le temps a passé où l'on pouvait se renfermer dans les abstractions philosophiques : la science a modifié l'industrie ; l'industrie à son tour a modifié les conditions de la science. À l'Université de Londres, les élèves apprennent dans un atelier spécial le maniement des principaux outils ; à Turin, les élèves de l'université étudient l'hydraulique dans un établissement où s'exécutent toutes les expériences sur le mouvement des liquides ; il faut que nos étudiants trouvent, eux aussi, auprès de nous, les ressources d'éducation scientifique dont ils ont besoin³⁵.

Les mêmes thèmes sont encore repris en 1846, en s'appuyant sur les exemples français de l'École normale et de l'École polytechnique. Dénonçant la faiblesse des moyens dévolus aux facultés et rappelant la nécessité d'un encadrement pédagogique bien plus étroit, Jean-Baptiste Dumas estime que « la justice veut que le bienfait reconnu comme indispensable pour les élèves d'exception soit mis à la portée des élèves libres »³⁶. La critique est relayée à partir des années 1840 par quelques littéraires. Victor Cousin lui-même réclame, le 15 mai 1844 à la Chambre des pairs, « un petit nombre de grands foyers d'études, qui aient des professeurs éminents et beaucoup d'élèves ». Il rejette clairement le cours spectacle, qu'il a lui-même pratiqué avec bonheur, et cette « faculté d'agrément », qu'il compare à « une sorte d'Athénée où un bénévole auditoire vient écouter un frivole enseignement. Ce n'est pas là une institution sérieuse où se forme et s'élève un grand peuple »³⁷.

2 – L'évolution des pratiques

Si ces critiques n'ont pas été entendues par les ministères successifs et n'ont donné lieu à aucun des aménagements demandés, les enseignants ont parfois développé de nouvelles stratégies pour tenter de pallier les carences du cours spectacle et résoudre les problèmes posés par un public mixte d'élèves et d'auditeurs. Cette adaptation des pratiques enseignantes est très inégalement connue, puisqu'elle ne répond à aucune demande officielle, sinon aux statuts qui imposent théoriquement, comme on l'a vu, qu'un tiers du temps soit réservé à l'interrogation des élèves. Elle est parfois remarquée, lorsqu'il s'agit d'un professeur parisien en vue, ou n'est révélée que de manière incidente, à la lecture d'un rapport d'inspection ou d'un règlement particulier qui montre une adaptation du contenu du cours, un souci pédagogique particulier

35 Rapport de Jean-Baptiste Dumas, doyen de la faculté des sciences de Paris, en 1840, cité par Octave Gréard, *Instruction et éducation. Enseignement supérieur*, Paris, Hachette, 1887, p. 58-59.

36 Procès-verbal de délibération de la faculté des sciences de Paris du 18 septembre 1846, cité par Octave Gréard, *ibid.*, p. 262.

37 Victor Cousin, cité par Louis Liard, *L'enseignement supérieur...*, *op. cit.*, t. II, p. 186.

envers le public, ou encore le développement d'un enseignement parallèle qui ne concerne qu'une partie sélectionnée du public.

Le cours d'histoire moderne de Guizot en 1829 comprend ainsi, chaque semaine, deux sortes de leçons qui se veulent complémentaires et s'efforcent chacune de servir une part différente du public, avec un déroulement et des horaires adaptés en conséquence. La leçon qui a lieu le samedi, à une heure, est consacrée au « développement des faits et des considérations » ; l'autre, qui est annoncée le lundi à dix heures, sera une « sorte de conférence, où M. Guizot donnera les éclaircissements qui lui seront demandés, répondra aux objections qui lui seront faites de vive voix ou par écrit, et interrogera lui-même ceux des auditeurs qui le désireront ». Le rédacteur qui rapporte ce programme est pleinement convaincu de la nécessité de revaloriser la fonction de formation dans les facultés et se réjouit de ces innovations : « Nous avons plus d'une fois regretté que les cours de la Faculté des lettres [...] ne fussent pas pour la jeunesse d'une utilité positive, et nous avons sollicité à cet égard une organisation nouvelle. Aujourd'hui, la réforme s'opère dans le sein même de la Faculté : nous nous en félicitons »³⁸. Le même note un peu plus loin que cette utilisation différente des deux leçons hebdomadaires est également adoptée par Jouffroy, remplaçant de Milon pour son cours d'histoire de la philosophie ancienne en 1829 : « La seconde séance sera employée à la répétition des doctrines établies dans la première : les élèves pourront demander au maître tous les éclaircissements dont ils auront besoin ; et le professeur, de son côté, s'assurera, par des questions directes, s'il a été bien compris de ses jeunes auditeurs »³⁹. Certains professeurs poussent encore plus loin l'encadrement des étudiants, comme Joseph Victor Leclerc, professeur d'éloquence latine à la faculté de Paris de 1824 à 1865 après avoir été professeur en lycée et en collège ainsi que maître de conférence à l'École normale de 1822 à 1824. Selon Guizot, Leclerc « se plaisait à attirer les jeunes gens ; et après une sorte d'interrogatoire préalable où il éprouvait [...] le sérieux des vocations, quand il était assuré d'avoir trouvé des jeunes gens d'un esprit solide et ouvert, il se répandait en indications de toutes sortes, désignait, fournissait parfois les livres à lire, signalait les cours à fréquenter et suivait lui-même les candidats aux grades qui savaient mériter

38 *Le Lycée, journal général de l'instruction*, t. VI, 1829, p. 205-206.

39 *Ibid.*, p. 236.

son intérêt »⁴⁰. Certainement marqué par ses premières années d'exercice, Leclerc établit bien ici un rapport de maître à élèves.

D'autre part, certains professeurs de province choisissent d'utiliser la grande liberté pédagogique dont ils disposent pour donner telle ou telle orientation à leur cours. C'est le cas, par exemple, à Poitiers, en 1849, où les inspecteurs en tournée apprécient le travail de l'un d'entre eux : « M. Meyer a donné à son cours un but d'utilité pratique, c'est-à-dire qu'il se propose de s'appropriier aux études des jeunes gens qui se préparent à la licence. Nous ne pouvons qu'approuver cette direction pratique de ses leçons, qui ont d'ailleurs été préparées avec soin. [...] La leçon à laquelle nous avons assisté réunissait de 15 à 20 auditeurs »⁴¹. Ce modèle n'est cependant pas le seul possible dans l'esprit des inspecteurs, puisque, la même année et dans la même faculté, le cours de philosophie de M. Bertereau, qui reste très classique et s'adresse à un large public, n'en est pas moins apprécié d'eux.

Une autre forme de réponse aux attentes des étudiants consiste à proposer, en plus des cours publics de la faculté, des cours privés réservés aux élèves prêts à payer. Ces dispositifs, qui ont sans doute toujours existé, concernent certainement davantage les cours de sciences que ceux de lettres. Le ministre de l'Instruction publique Hippolyte Fortoul confirme implicitement l'existence de ces cours supplémentaires en indiquant, dans un rapport du 22 août 1854, que les conférences qu'il décide alors de créer « suppléeront aux répétitions particulières dont le prix est souvent exorbitant »⁴². Le décret qui suit fixe effectivement le tarif des conférences pour les étudiants aspirant à la licence de lettres et à celle de sciences (150 francs par an)⁴³. Il est précisé que ces tarifs sont valables « dans les établissements où ces moyens accessoires d'instruction sont organisés »⁴⁴, précision qui indique que ces cours complémentaires ont alors un caractère presque officiel dans les facultés où ils existent. Ces conférences ne font d'ailleurs pas disparaître les cours privés donnés par les professeurs, puisqu'il est rappelé en 1855 que « si quelques professeurs, préoccupés momentanément de recherches particulières, désirent en propager les résultats, il ne faut pas que cette préoccupation les détourne de leur premier

40 Octave Gréard, *op. cit.*, p. 62.

41 Guy Caplat, Bernadette Lebedeff-Choppin, *op. cit.*, p. 280.

42 Cité dans *RLRES*, t. II, p. 350.

43 *Ibid.*, t. II, p. 358-359.

44 *Ibid.*, t. II, p. 357.

devoir ; ils peuvent, dans des conférences ou dans des leçons supplémentaires, communiquer leurs idées à ceux de leurs élèves qui sont en mesure de les mettre à profit. Loin de s'y opposer, l'administration leur en saura gré »⁴⁵.

III – La réponse différée des autorités

1 – Les réformes du Second Empire

Les premières années du Second Empire, où Fortoul occupe le ministère de l'Instruction publique, marquent bien le début d'une véritable prise de conscience par les autorités politiques de la nécessité de rénover l'enseignement des facultés. Loin de céder aux demandes de certains enseignants, présentées plus haut, le retournement des attentes ministérielles répond en réalité à deux objectifs fort différents. Le premier est politique, puisque le recentrage disciplinaire des enseignements rassure un pouvoir qui redoute les dérives observées pendant la Restauration et la Monarchie de Juillet, c'est-à-dire la transformation des facultés en foyers d'opposition. L'autre préoccupation qui semble animer les autorités est d'assurer le développement industriel et commercial de la France. Il répond aux demandes locales des milieux industriels, en quête de connaissances utiles et pratiques, et de la bourgeoisie urbaine, qui finance les facultés, comme en attestent les conditions de création d'une chaire nouvelle à Lille en 1864⁴⁶.

Désormais, selon les instructions ministérielles de 1855, les facultés

sont chargées d'enseigner les sciences dans ce qu'elles ont d'arrêté et d'incontestable ; qu'elles laissent au Collège de France, au Muséum d'histoire naturelle, le privilège de conduire leurs auditeurs dans les routes nouvelles, et de sonder avec eux les profondeurs encore inconnues de la science. [...] Les facultés ont une tout autre mission ; elles préparent les jeunes gens aux grades académiques, et, grâce à une extension d'attributions que le mouvement industriel de notre siècle justifie, elles préparent également à ce certificat d'aptitude pour les sciences appliquées que les besoins toujours croissants de l'industrie ne manqueront pas de populariser.

Le ministre insiste sur ce point, « il [est] indispensable aujourd'hui que nous portions notre attention sur les applications et que la jeunesse puisse acquérir

45 Instruction sur la répartition de l'enseignement dans les facultés des sciences, 30 novembre 1855, *ibid.*, t. II, p. 454.

46 Sur les conditions de cette création, cf. *infra*.

dans nos établissements les connaissances dont elle besoin pour prendre part à des travaux qui honorent aussi l'esprit humain »⁴⁷. En conséquence,

les facultés des sciences ont donc une double mission. Il faut, d'une part, qu'elles exposent les sciences dans leurs principes, et qu'elles s'élèvent jusqu'à ces hautes spéculations [...]. Mais elles doivent, d'autre part, rattacher à cet enseignement purement scientifique, qui ne saurait convenir qu'à un petit nombre d'auditeurs d'élite, les fécondes applications qui, en contribuant chaque jour au progrès des arts et de l'industrie, peuvent exciter à juste titre l'intérêt de toute la société⁴⁸.

Le retournement des attentes est spectaculaire, par exemple par rapport aux critiques formulées en 1834 par un inspecteur à l'encontre du doyen de la faculté des lettres de Besançon, qui proposait des cours « trop utiles et pas assez dignes »⁴⁹.

Deux missions tout à fait pratiques échoient dès lors aux facultés : assurer la préparation des futurs enseignants aux grades académiques et contribuer au développement économique de la France en fournissant une main d'œuvre qualifiée, ce que l'on désigne alors comme « la nombreuse jeunesse qui se voue aux carrières commerciales et industrielles. » L'auditeur libre en quête de cours récréatifs a disparu, sinon des salles de cours, du moins des préoccupations ministérielles. La volonté de marginaliser cet auditeur est confirmée à plusieurs reprises. Il faut désormais, selon les instructions officielles de 1858, que « les auditeurs sérieux, avec lesquels seulement [le professeur] doit compter, recherchent en l'écoutant, non le vain plaisir d'une improvisation séduisante, mais les avantages d'une instruction solide et durable »⁵⁰. Quelques années plus tard, une instruction aux recteurs de 1864 entre explicitement en rupture avec la doctrine des régimes précédents et rejoint les principes exposés à partir des années 1830 par quelques enseignants. « Les facultés ont pour but de préparer aux grades universitaires, par des cours rigoureusement déterminés, et de conférer ces mêmes grades par des examens publics. Leur enseignement doit être sévère, sans sacrifice d'aucune sorte aux idées du moment et aux caprices de la mode : il ne peut donc se plier aux convenances d'un auditoire

47 *Ibid.*, t. II, p. 453.

48 *Id.*

49 Guy Caplat, Bernadette Lebedeff-Choppin, *op. cit.*, p. 127.

50 Instruction du ministre du 15 mars 1858, *RLRES*, t. II, p. 511.

mélangé⁵¹ ». La satisfaction dans un même cours des élèves et des auditeurs libres est enfin reconnue impossible par le ministre.

La priorité est désormais donnée à un enseignement « utile. » Les ministres du Second Empire s'efforcent de répondre aux attentes de l'industrie locale, comme le montrent ces instructions de 1855 :

Il arrivera, toutefois, qu'en égard aux convenances particulières de certaines localités, les cours dont nous venons de nous occuper devront recevoir quelques développements nouveaux. Il est indispensable notamment qu'à Marseille ou à Bordeaux le professeur de la Faculté se préoccupe des besoins de la marine, et qu'on y enseigne avec le plus grand soin les méthodes de l'astronomie nautique. Comment ne pas songer, lorsqu'on fait un cours de mécanique dans une école de Besançon, à donner quelques explications sur la chronométrie et même sur les procédés usuels de l'horlogerie qui occupe dans cette ville plusieurs milliers d'ouvriers ?⁵²

Les conditions de fondation de la chaire de géologie et minéralogie à Lille en 1864 illustrent parfaitement le poids nouveau des demandes locales. La municipalité a, en effet, l'initiative de cette création et se charge d'en assurer le financement, l'État n'intervenant que pour officialiser la chose, comme le montrent les considérants du décret de création :

Vu la délibération du conseil municipal de Lille en date du 28 octobre 1864, par laquelle la ville de Lille met à disposition de la faculté des sciences une somme de dix mille francs pour les frais d'installation d'un cours de géologie et de minéralogie, et s'engage à allouer annuellement une somme de cinq cents francs pour l'entretien de ce cours [...] ; considérant que, dans une contrée où l'exploitation des mines de houille et de fer et l'industrie métallurgique ont pris de si grands développements, un cours de géologie et de minéralogie étudiées surtout dans leurs applications à l'activité industrielle du pays est appelé à rendre de véritables services...⁵³.

La création de l'École pratique des hautes études (EPHE) en 1868 montre cependant que le pouvoir ne répond pas seulement aux attentes des milieux économiques. Cette fondation s'explique surtout par le constat des carences de l'enseignement supérieur, et aussi par le complexe d'infériorité que développent alors les milieux intellectuels français vis-à-vis de l'Allemagne. Si le phénomène

51 Instruction aux recteurs de 1864 : Instructions sur l'enseignement des Facultés et sur les leçons faites le soir, 7 avril 1864, *ibid.*, t. II, p. 639.

52 Instruction sur la répartition de l'enseignement dans les facultés des sciences, 30 novembre 1855, *ibid.*, t. II, p. 455.

53 Décret portant création d'une chaire de minéralogie et de géologie à la faculté des sciences de Lille, 15 décembre 1864, *ibid.*, t. II, p. 671-672.

est bien connu et a été étudié pour la période postérieure à 1870⁵⁴, il naît en réalité avant la défaite française, nourri par diverses publications comme le rapport de Würtz sur le voyage qu'il a effectué en Allemagne, la *Statistique de l'enseignement supérieur*, les articles de Gaston Boissier dans la *Revue des Deux Mondes*, les *Questions contemporaines* de Renan, etc. Victor Duruy reprend ces arguments dans son rapport préliminaire à la fondation de l'EPHE pour mener une véritable charge contre le cours de faculté tel qu'il se pratique depuis soixante ans et insiste sur la nécessité de rattraper le retard intellectuel qui se creuse, selon lui, avec l'Allemagne : « Du jour où nos professeurs auront, comme ceux des universités allemandes, de véritables disciples, [...] ils consacreront plus de temps au labeur de l'érudition littéraire ou historique, si fort en honneur de l'autre côté du Rhin, et qui, aujourd'hui, l'est trop peu parmi nous »⁵⁵. L'objectif affiché de l'EPHE est de former des savants, puisque les élèves y sont placés « sous la direction de maîtres habiles qui prépareront des émules et des successeurs »⁵⁶. Cette volonté de former des élèves et de rattraper l'Allemagne en s'inspirant de ses pratiques pédagogiques débouche sur la création d'une structure originale, consistant en une réunion de laboratoires et de cours – de lettres et de sciences – déjà présents dans l'université de Paris, sans nouvelle création sauf celle d'une série de conférences particulières réservées aux seuls élèves de l'École. Ces « élèves » sont sélectionnés sur leur capacité à suivre la formation proposée et bénéficient des cours ouverts de la faculté, des conférences particulières de l'École et de travaux de laboratoire. Une commission spéciale est créée pour aider ces élèves à entrer dans les laboratoires et publier leurs travaux, de façon à faciliter leurs débuts dans la carrière scientifique (art. 9). La réforme s'inspire largement des pratiques de l'École normale, puisqu'elle en reprend les deux caractéristiques principales : la sélection des élèves jugés les plus aptes et un encadrement pédagogique étroit, avec conférence obligatoire, travaux à rendre, contrôle de l'assiduité (art. 4). Et, même si l'EPHE délivre ses propres diplômes, elle aussi joue la complémentarité avec l'enseignement des facultés.

54 Claude Digeon, *La Crise allemande de la pensée française 1870-1914*, Paris, Presses universitaires de France, 1959.

55 Rapport précédant la fondation de l'EPHE et décret du 31 juillet 1868, *RLRES*, t. II, p. 747.

56 *Id.*

2 – La généralisation du couple cours/conférence sous la III^e République

L'exemple de l'EPHE montre que la composition de l'auditoire est désormais essentielle aux yeux des autorités, puisqu'elle conditionne étroitement la nature de l'enseignement délivré, et cette création constitue une rupture franche avec les conceptions qui prévalaient dans la première moitié du siècle, mais les réalisations et le renouvellement des pratiques sont restés limités. En effet, le gouvernement n'entend pas consacrer les sommes nécessaires à une rénovation d'ensemble de l'enseignement supérieur, qui doit continuer à s'autofinancer. Aussi les transformations sont elles restées ponctuelles, touchant la capitale et les grandes villes de province qui connaissent un développement industriel important, ignorant les facultés des villes moyennes et petites, qui continuent à offrir les mêmes cours au même public. La véritable transformation des facultés est donc réalisée par la III^e République. Comme pour l'enseignement primaire, ces réformes bénéficient du double aiguillon de l'idéologie républicaine et de la nécessité de tirer les conséquences de la défaite de 1870. Liard insiste particulièrement sur le rôle de la défaite : « Dès lors, la réforme de nos facultés ne fut plus seulement affaire de science ; elle devint question de patriotisme »⁵⁷. L'objectif est, encore une fois, de se recentrer sur la fonction de formation au détriment de la vulgarisation, sur l'élève plutôt que sur l'auditeur libre.

Les modèles qui inspirent les réformes républicaines restent les mêmes, l'École normale et l'Allemagne, parfois confondus comme dans ce propos de Liard, pour qui, à l'École normale, « jamais l'enseignement n'a été le monologue du professeur en face d'auditeurs passifs ; c'est le *colloquium* actif du maître et des élèves, leurs ébauches de plume et leurs essais de parole, quelque chose en un mot comme les séminaires savants des universités allemandes »⁵⁸. La grande réforme républicaine repose donc sur la généralisation, à partir de 1878, des conférences dans les facultés. On assiste alors à la séparation formelle de l'enseignement en deux types de séquences, cours et conférences, qui ont chacune leur personnel (professeurs d'un côté, maîtres de conférences, dont le corps est créé par l'arrêté du 3 novembre 1877, de l'autre), leurs objectifs et leurs méthodes (un exposé des connaissances scientifiques *vs* un travail pratique qui permet d'acquérir des méthodes) et enfin un public visé (un auditoire mêlé d'auditeurs libres et d'étudiants *vs* des « élèves inscrits dans les Facultés

⁵⁷ Louis Liard, *Universités et facultés*, op. cit., p. 32.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 55.

qui sont seuls admis à suivre les conférences »⁵⁹) : « En échange du bénéfice de la conférence, on demande à l'étudiant de l'assiduité, de l'application, la signature d'une feuille de présence, des devoirs. [...] Le maître ne se borne pas d'ailleurs à une direction de haut ; il suit l'élève. À l'enseignement commun s'ajoute l'entretien particulier »⁶⁰. Le plan de la nouvelle Sorbonne marque clairement cette dissociation du cours et de la conférence et le triomphe de l'élève sur l'auditeur, à travers l'opposition entre l'amphithéâtre et les petites salles destinées aux conférences, aux délibérations des jurys d'examen ou à la préparation des expériences⁶¹.

Lors de la mise en place de ces conférences, le public et le niveau d'enseignement sont choisis de manière à assurer le succès de la réforme : « On n'eut d'abord pour élèves que les maîtres répétiteurs et les maîtres auxiliaires des lycées. Puis, on s'adressa aux professeurs des collèges, bacheliers pour la plupart, et on leur offrit des facilités pour la préparation de la licence [...], on leur corrigea leurs travaux ; on fit pour eux le jeudi des conférences spéciales. Enfin, à ces premières recrues s'ajouta bientôt la phalange d'élite des boursiers de licence. Après la licence, nouvelle étape, l'agrégation »⁶². La réforme s'appuie donc, au départ, sur un public captif – en particulier les boursiers, qui sont tenus à l'assiduité et dont la présence est contrôlée⁶³ – et donne des objectifs très précis à ces conférences, puisqu'on s'adresse aux futurs enseignants qui aspirent à la licence ou à l'agrégation, diplômes qui correspondent « à [la] double destination savante et professionnelle [des facultés] »⁶⁴. Son résultat est la marginalisation des auditeurs libres au profit des étudiants régulièrement inscrits. Albert Dumont écrit ainsi, en 1882, dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* : « Jusqu'à ces dernières années, les facultés des lettres et des sciences avaient surtout des auditeurs : elles ont maintenant des élèves nombreux, grâce à l'institution des bourses, des maîtres de conférences qui font des leçons pratiques, et surtout grâce au zèle des professeurs qui ont transformé leur enseignement de manière à le rendre utile aux étudiants qui

59 Arrêté concernant les conférences instituées dans les établissements d'enseignement supérieur, 5 nov. 1877, art. 3, *RLRES*, t. III, p. 167.

60 Octave Gréard, *op. cit.*, p. 67.

61 Un plan de cette nouvelle Sorbonne est, par exemple, reproduit dans Octave Gréard, *op. cit.*, annexe XV.

62 Louis Liard, *Universités et facultés*, *op. cit.*, p. 91.

63 Circulaire pour l'exécution de l'arrêté du 5 novembre 1877 relatif au bourses d'enseignement supérieur, 10 février 1878, *RLRES*, t. III, p. 175.

64 Louis Liard, *Universités et facultés*, *op. cit.*, p. 91.

veulent obtenir des grades »⁶⁵. Dumont fait peut-être preuve d'optimisme quant à la rapidité des transformations et à l'implication unanime des enseignants dans celles-ci, si l'on songe à l'exemple du doyen de la faculté des lettres de Toulouse, qui refuse en 1888 de s'adapter aux nouvelles modalités de l'enseignement et se sent rabaissé au rang de simple préparateur dans la nouvelle configuration. Mais, après soixante-dix ans de tâtonnements, l'université sait désormais quel public elle doit servir : ce sont les « étudiants qui veulent obtenir des grades ».

Les réformes de la III^e République apparaissent en définitive comme l'aboutissement d'un processus séculaire, qui conduit à privilégier la fonction de formation au détriment des deux autres fonctions traditionnelles des facultés que sont la certification et la vulgarisation à destination des élites sociales. Cette évolution, souhaitée dès la première moitié du siècle par quelques enseignants, timidement mise en œuvre par le Second Empire (avec les conférences de licence en 1855 et la création de l'EPHE en 1868), s'est heurtée jusqu'à la fin du siècle à des obstacles puissants : importance des usages sociaux et politiques du cours de faculté ; attachement à une certaine rhétorique professorale ; indifférence de l'opinion aux questions de formation. Seul le sentiment d'un retard français par rapport aux pratiques germaniques a permis à une étroite élite universitaire, liée aux milieux ministériels, d'imposer progressivement un renouvellement de la doctrine officielle. Le présent travail s'est attaché à suivre les inflexions de cette doctrine et leur traduction réglementaire de 1808 à 1878, en privilégiant une composante particulière du cours, le public. Si cette approche n'aborde que de manière incidente des éléments considérés à juste titre comme essentiels (le professeur, les savoirs maîtrisés ou transmis), elle permet de souligner l'importance des facteurs extérieurs au monde strictement universitaire dans la construction des représentations, du contenu et du déroulement des cours de faculté au XIX^e siècle.

Boris NOGUÈS

Service d'histoire de l'éducation (INRP)

boris.nogues@inrp.fr

65 Albert Dumont, entrée « Facultés », in Ferdinand Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1882, 1^{re} partie, t. I, p. 983.