

Émile DURKHEIM (1904-1905)

L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE

**(Cours pour les candidats à l'Agrégation
prononcé en 1904-1905)**

Avec une introduction de Maurice Halbwachs, 1938.

1^{re} partie : chapitres I à XIV

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: jmt_sociologue@videotron.ca

Site web: <http://pages.infinit.net/sociojmt>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"

Site web: http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de :

Émile Durkheim (1904-1905)

L'évolution pédagogique en France

Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905.
Avec une introduction de Maurice Halbwachs, 1938.

2^e partie : chapitres I à XIII

Une édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim, L'évolution pédagogique en France. Paris, 1938.

1^{re} édition : 3^e trimestre 1938

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times, 12 points.

Pour les citations : Times 10 points.

Pour les notes de bas de page : Times, 10 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2001 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format
LETTRE (US letter), 8.5'' x 11''

Édition complétée le 23 mai 2002 à Chicoutimi, Québec.



Table des matières

[Introduction](#), par Maurice Halbwachs (1938)

Première partie : [Des origines à la renaissance](#)

Chapitre I. -	L'histoire de l'enseignement secondaire en France. Intérêt pédagogique de la question
Chapitre II. -	L'Église primitive et l'enseignement
Chapitre III. -	L'Église primitive et l'enseignement (fin). - Les écoles monacales jusqu'à la Renaissance carolingienne
Chapitre IV. -	La Renaissance carolingienne
Chapitre V. -	La Renaissance carolingienne (fin). - L'enseignement de la grammaire
Chapitre VI. -	Les Universités. - Les origines
Chapitre VII. -	La genèse de l'Université. - L'inceptio. - La <i>licentia docendi</i>
Chapitre VIII. -	Le sens du mot Universitas. - Le caractère mi-ecclésiastique, mi-laïque de l'Université. - L'organisation intérieure (Nations et Facultés)
Chapitre IX. -	La Faculté des Arts. - Organisation intérieure. - Les Collèges
Chapitre X. -	Les Collèges (fin)
Chapitre XI. -	L'enseignement à la Faculté des Arts. - Les grades. - Les cours d'études
Chapitre XII. -	L'enseignement dialectique dans les Universités
Chapitre XIII. -	La dialectique et la dispute. - La discipline à la Faculté des arts
Chapitre XIV. -	Conclusion sur l'Université. - La Renaissance

Deuxième partie : De la renaissance à nos jours

Voir le deuxième fichier

Chapitre I. -	La Renaissance. - Rabelais, ou le courant encyclopédique
Chapitre II. -	La Renaissance (suite). - Le courant humaniste. Érasme
Chapitre III. -	La pédagogie du XVI ^e siècle. - Comparaison des deux courants, humaniste et érudit
Chapitre IV. -	La pédagogie de la Renaissance (Conclusion)
Chapitre V. -	Les Jésuites
Chapitre VI. -	Les Jésuites (suite). - L'organisation extérieure. - L'enseignement
Chapitre VII. -	Le système des Jésuites et celui de l'Université
Chapitre VIII. -	Conclusion sur la culture classique
Chapitre IX. -	La pédagogie réaliste. Les origines. - Comenius. - Roland. - La Révolution
Chapitre X. -	La Révolution. - Les Écoles centrales
Chapitre X. -	La Révolution. - Les Écoles centrales
Chapitre XI. -	Les variations du plan d'études au XIX ^e siècle. Définition de l'enseignement secondaire
Chapitre XII. -	Conclusion. - L'enseignement de l'homme
Chapitre XIII. -	Conclusion (suite et fin). - L'enseignement de la nature : les sciences. - La culture logique par les langues

Introduction

[Retour à la table des matières](#)

L'ouvrage que nous présentons aux lecteurs est la reproduction d'un cours sur l'Histoire de l'enseignement en France, fait par Durkheim en 1904-1905 et repris les années suivantes jusqu'à la guerre. On avait décidé, au moment de la réforme de 1902, d'organiser dans les Facultés un stage pédagogique théorique pour tous les candidats à l'agrégation. C'est à Durkheim qu'on avait été confiée la direction à l'Université de Paris.

C'est un fait, qu'il faut rappeler sans y insister, que la sociologie n'a pas été admise d'emblée à la Sorbonne, mais qu'elle s'y est introduite par la porte étroite de la pédagogie. Durkheim a été nommé en 1902 comme suppléant, puis, en 1906, comme successeur de Ferdinand Buisson, et chargé d'enseigner la Science de l'Éducation. Il y était préparé, d'ailleurs, par son enseignement de Bordeaux, dont une large part, un tiers, a toujours été consacrée à cette discipline. Qu'on se reporte à la liste des écrits pédagogiques de Durkheim, reproduite ci-dessous. On verra que ce cours n'était qu'en partie une improvisation. Il venait après de longues années durant lesquelles il n'avait pas cessé de s'occuper des problèmes de l'éducation et de l'enseignement. Éducation morale, psychologie de l'enfant, histoire des doctrines pédagogiques : Durkheim s'est successivement placé à ces trois points de vue, qui sont ceux de la pédagogie classique. Il n'est guère de provinces de ce domaine qu'il n'ait explorées. Non pas seulement pour s'acquitter d'une tâche imposée. Mais c'est une partie, et aussi une des

applications pratiques essentielles de la science de l'homme, qui lui paraissait mériter l'effort qu'il y donnait.

Tout cela a pénétré dans le Cours sur l'enseignement en France, s'y est intégré. Mais il s'y trouve autre chose encore. Durkheim nous a donné ici l'exemple et le modèle de ce que pouvait être une étude des institutions d'enseignement dans un cadre historique, faite par un grand sociologue. De même qu'une sociologie religieuse, une sociologie politique, etc., il y a, en effet, une sociologie pédagogique, qui n'est pas la moins importante. Car l'éducation est le moyen le plus efficace dont dispose une société pour former ses membres à son image. Certes, la famille prend d'abord l'enfant tout entier, l'enveloppe de toutes parts et le façonne à sa manière. Mais qu'on songe à la révolution qui s'accomplit en lui, lorsqu'il va pour la première fois à l'école ou au lycée. Il change de manière d'être et, presque, de nature. A partir de ce moment, il y a en lui une véritable dualité. Lorsqu'il revient chez lui, ses parents sentent qu'il leur appartient de moins en moins. Pères et enfants : la différence entre les générations se détermine alors. Soumis à la discipline du milieu scolaire, l'enfant, le jeune homme découvre progressivement tout un monde social extérieur à la famille, dans lequel il ne se fera sa place qu'à condition de s'y plier, de s'y incorporer. La famille elle-même en est peu à peu modifiée.

Comme toutes les grandes fonctions sociales, l'enseignement a un esprit, exprimé dans les programmes, les matières enseignées, les méthodes, et un corps, une structure matérielle, qui, en partie, exprime l'esprit, mais qui, aussi, réagit sur lui, qui met quelquefois sur lui son empreinte, et lui oppose temporairement ses limites. Des écoles cathédrales aux universités médiévales, de celles-ci aux collèges de Jésuites, puis à nos lycées, il y a eu, certes, bien des transformations. C'est que les organes de l'enseignement sont, à chaque époque, en rapport avec les autres institutions du corps social, avec les coutumes et les croyances, avec les grands courants d'idées.

Mais ils ont aussi une vie propre, une évolution qui est relativement autonome, au cours de laquelle ils conservent bien des traits de leur structure ancienne. Ils se défendent quelquefois contre les influences qui s'exercent sur eux du dehors, en s'appuyant sur leur passé. On ne comprendrait point, par exemple, la division des universités en facultés, les systèmes des examens et des grades, l'internat, les sanctions scolaires, si l'on ne remontait pas très loin en arrière, au moment où se construisait l'institution dont les formes, une fois nées, tendent à subsister à travers le temps, soit par une sorte de force d'inertie, soit parce qu'elles réussissent à s'adapter aux conditions nouvelles. Envisagée de ce point de vue, l'organisation pédagogique nous apparaît comme plus hostile au changement, plus conservatrice et traditionnelle peut-être que l'église elle-même, parce qu'elle a pour fonction de transmettre aux générations nouvelles une culture qui plonge ses racines dans un passé éloigné. Mais, d'autre part, il n'en est pas aussi qui ait été soumise, à certaines époques, à des changements plus radicaux, par de véritables révolutions, qui ont quelquefois dépassé le but. Comme l'a remarqué Durkheim, les hommes de la Renaissance, par hostilité vis-à-vis de la scolastique, n'ont pas retenu de l'enseignement médiéval ce qui méritait d'en être conservé, le souci d'une forte culture logique, et ont ainsi frayé les voies à une culture purement littéraire, gréco-latine, qui cherche à former surtout des écrivains diserts, des maîtres d'éloquence, des causeurs mondains.

Histoire mouvementée et complexe, très vaste aussi, puisqu'elle embrasse toute la période qui s'étend de l'époque carolingienne jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Certes, Durkheim n'était pas un historien de profession. Mais il connaissait bien les méthodes

historiques modernes, ayant été élève, et un élève très apprécié, de Fustel de Coulanges à l'École normale. Il s'est reporté aux sources, par exemple il a lu Alcuin dans le texte. Un historien aussi averti que Christian Pfister, qui a connu ses deux leçons sur la Renaissance carolingienne, n'y trouvait rien à reprendre. Il s'est documenté aussi solidement qu'il l'a pu : à la plupart de ses leçons étaient jointes des bibliographies qui témoignent de vastes lectures, et que nous n'avons pas reproduites simplement parce qu'elles n'étaient, bien entendu, plus à jour.

Mais, surtout, il faut voir quel était le dessein de Durkheim. Quand il avait accepté de faire ce cours, il avait bien spécifié qu'il ne traiterait pas des problèmes pédagogiques de façon doctrinale, en psychologue ou en moraliste. Il montrerait plutôt comment ils se sont posés dans les faits, sous la pression des circonstances et du milieu social, quelles solutions ont prévalu, quelles en ont été les conséquences, et quels enseignements nous devons en tirer. Il a cherché dans le passé les leçons dont devait profiter le présent. C'est ainsi que l'histoire a été pour lui matière à réflexion sur un certain nombre de grandes expériences pédagogiques, dont elle nous présente le cadre et les grandes lignes. Il lui a fallu les évoquer, les imaginer, les revivre en pensée et, surtout, les comprendre et les interpréter dans leurs liaisons et leur développement. Comme Auguste Comte le disait du positivisme, la sociologie sait rendre pleine justice aux conceptions qui l'ont précédée, qu'elle se croit destinée à remplacer. Durkheim a reconnu les lacunes, les exagérations, les vices congénitaux des systèmes pédagogiques anciens. Mais il a senti aussi et compris ce qu'ils avaient apporté de nouveau et de fécond, et quelles avaient été les raisons légitimes de leur succès plus ou moins prolongé.

C'est tout cela qu'on retrouvera dans cette fresque ample et audacieuse qui court le long de dix siècles d'histoire, dans cette sorte de discours continu sur les progrès de l'esprit humain en France, que Durkheim était seul capable de composer.

Nous croyons bien servir sa mémoire en faisant connaître cette face de sa pensée, de son activité spirituelle. Ses adversaires l'ont représenté quelquefois comme un esprit scolastique, étroit, nourri d'abstractions, incapable de rien apercevoir au-delà de son système. On lui a reproché aussi, s'en tenant à une partie de son œuvre, si étendue et si diverse cependant, l'attention trop exclusive qu'il aurait portée aux sociétés sauvages et archaïques. A ceux qui liront ce livre, il apparaîtra tel qu'il était en réalité, comme un esprit dégagé de toute idée préconçue, soumis avant tout au contrôle des faits, et qui se meut, d'ailleurs, avec aisance, dans un horizon élargi. On y verra aussi comment, pour lui, l'histoire de l'enseignement en France s'éclaire sans cesse par l'histoire de la pensée française et européenne depuis plus de dix siècles. Y a-t-il rien de plus réel et de plus actuel, qui soit plus proche de nous, et qui nous touche davantage ?

Au reste, une nouvelle raison s'est ajoutée aux précédentes, qui nous a décidé, en ce moment même, à ne pas laisser cette œuvre dormir et disparaître de vétusté, comme tant de manuscrits oubliés. C'est qu'elle répond directement à des questions qui se posent à nous aujourd'hui avec plus d'urgence que jamais, et qu'il convenait donc de la remettre dans le courant de la vie actuelle, dans l'atmosphère des débats et des polémiques qui est son milieu naturel.

Ce cours a été entrepris immédiatement au lendemain de la grande enquête parlementaire sur l'enseignement, où les représentants qualifiés de tous les milieux, de toutes les professions, de tous les partis et de toutes les écoles vinrent déposer en

témoins, et qui aboutit à la réforme de 1902. Il paraît au moment où se prépare une autre réforme de l'enseignement secondaire, ou, comme on dit maintenant, du second degré. Durkheim a décrit, dans une de ses dernières leçons, les variations des plans d'études au cours du XIX^e siècle. Il ne se serait pas étonné que, dans le premier tiers du XX^e, ces allées et venues incessantes, sinon quelque peu désordonnées et contradictoires, d'un système à l'autre, d'une conception à l'autre, d'un pôle à l'autre, se soient prolongées. Mais, d'autre part, il estimait que ce n'était là qu'un état d'incertitude qui ne pourrait pas durer indéfiniment, qu'on serait bientôt au pied du mur, et qu'au lieu de réformes timides, incomplètes, qui n'allaient pas au fond des choses, il faudrait entreprendre une réorganisation intégrale de notre institution d'enseignement. Il faudrait, à ce moment, reprendre le problème pédagogique dans son ensemble, et c'est à en bien préciser les termes, à indiquer les voies dans lesquelles on devrait en chercher les solutions, que Durkheim voulait aider, lorsqu'en conclusion de cette longue étude historique, il écrivait deux longs chapitres de doctrine. Il y distinguait les deux grands objets de l'enseignement, l'homme et les choses, et examinait successivement quel parti l'on pourrait tirer, à cet égard, de l'étude des sciences, de l'étude de l'histoire et de l'étude des langues. Ces pages contiennent toute une doctrine pédagogique, à la fois positive et systématique, bien adaptée aux nécessités de l'heure. Nous la soumettons en pleine confiance à ceux qui ont la responsabilité des réformes de structure qu'appelle notre vieil édifice scolaire et universitaire, aussi bien qu'à l'ensemble des professeurs et maîtres de tous degrés. Ces derniers, en particulier, aideront d'autant mieux ces réformes à passer dans les faits qu'ils se représenteront mieux la partie de la courbe correspondant à l'évolution jusqu'ici accomplie. Ainsi sauront-ils, du moins, comment s'est constitué peu à peu l'organisme scolaire dont ils font partie, d'où il vient, sinon où il va, et quels principes se dégagent d'une réflexion bien conduite sur une période déjà longue de l'histoire pédagogique en France.

Maurice HALBWACHS.

Voici la liste des études, articles, cours faits par Durkheim sur divers sujets de pédagogie, publiés ou restés manuscrits, et que nous avons trouvés, entièrement rédigés, dans ses papiers. M. Paul Fauconnet en a parlé, dans l'introduction de 33 pages, intitulée : *L'œuvre pédagogique de Durkheim*, qu'il a mise en tête d'Éducation et sociologie, Paris, Alcan, 1922, réimpression des seules études pédagogiques que Durkheim ait publiées lui-même (les articles Éducation et Pédagogie, et deux leçons d'ouverture à la Sorbonne).

Articles « Éducation », « pédagogie » et « Enfance » (celui-ci en collaboration avec Buisson), dans le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (sous la direction de Buisson, Paris, Hachette, 1911). - L'éducation morale à l'École primaire, cours fait à Bordeaux (1894-1902), en 18 leçons, repris à la Sorbonne en 1902-1903, et publié en 1925, sous le titre : *L'éducation morale* (Paris, Alcan). - L'éducation *intellectuelle* (culture générale de la mémoire, culture des perceptions, les différentes espèces de représentations, culture des principales facultés, attention, jugement et raisonnement, l'évolution de l'intelligence chez l'enfant, les disciplines, l'histoire, etc.), cours fait à Bordeaux, puis à Paris. - D'autre part, une Histoire de *l'éducation* et des doctrines pédagogiques (l'éducation grecque, romaine ; Rabelais; Montaigne; Comenius ; Port-Royal et les jansénistes ; Locke; Fénelon; Mme de Maintenon; Rousseau; Pestalozzi et son école; l'éducation en Allemagne au XVIII^e siècle; Kant ; Herbart; Spencer), cours fait à Bordeaux. - Un cours, d'une année également, sur *Pestalozzi et Herbart*, en 1903-1904. - Un plan développé de leçons sur l'« Émile de J.-J. Rousseau », publié dans la *Revue de métaphysique et de morale*, en 1919. - Enfin, le présent cours, sur *l'Évolution et le rôle de l'enseignement secondaire* en France, en 26 leçons. Nous en avons deux rédactions. Celle que nous publions est de 1904-1905 : c'est la première (la leçon d'ouverture du même cours, reproduite dans *Éducation et sociologie*, est de 1905 et diffère légèrement de celle de l'année précédente), et la seule complète. La seconde rédaction (non datée, mais postérieure) ne comprend que les douze premières leçons : elle se rapproche extrêmement de la précédente, à laquelle nous nous en sommes tenu pour cette raison même.

Maurice Halbwachs, 1938.

Première partie

Des origines à la renaissance

[Retour à la table des matières](#)

Première partie : Des origines à la Renaissance

Chapitre I

L'histoire de l'enseignement secondaire en France

Intérêt pédagogique de la question

[Retour à la table des matières](#)

Nous allons étudier cette année un sujet qui me tente depuis bien longtemps. Alors même que je n'étais pas, comme aujourd'hui, chargé d'un enseignement exclusivement pédagogique, l'idée de rechercher comment s'était constitué et développé notre enseignement secondaire me séduisait déjà, tant cette étude me paraît avoir un intérêt général, et si jamais le projet ne fut mis à exécution, c'est à la fois que d'autres préoccupations m'en détournaient et que j'en sentais les grandes difficultés. Si aujourd'hui je me décide à tenter l'entreprise, ce n'est pas seulement parce que je m'y sens mieux préparé, mais c'est aussi et surtout parce que les circonstances me paraissent l'imposer; c'est qu'elle répond, je crois, à un besoin actuel et urgent.

Une grande réforme est annoncée comme prochaine dans notre enseignement secondaire. Après avoir, depuis une vingtaine d'années, manié et remanié dans tous les sens les programmes de nos lycées, on a enfin compris que, quels que pussent être par ailleurs la valeur et l'intérêt des innovations qui y ont été successivement introduites, il en est une, beaucoup plus importante que les autres et qui, normalement, eût dû les précéder ; car c'est à cette condition seulement qu'elles pourront aboutir. On a compris que, s'il est nécessaire de fixer avec discernement les différentes matières de l'enseignement, de les doser avec sagesse, de les proportionner

avec soin, il est encore beaucoup plus essentiel de communiquer aux maîtres qui seront appelés à donner cet enseignement l'esprit qui doit les animer dans leur tâche. On a compris qu'un programme ne vaut que par la manière dont il est appliqué ; que, s'il est appliqué à contresens ou avec une résignation passive, ou il tournera contre son but ou il restera lettre morte. Il faut que les maîtres chargés d'en faire une réalité le veuillent, s'y intéressent ; c'est à condition de le vivre qu'ils le feront vivre. Ce n'est donc pas assez de leur prescrire avec précision ce qu'ils auront à faire, il faut qu'ils soient en état de juger, d'apprécier ces prescriptions, de voir leur raison d'être, les besoins auxquels elles répondent. Il faut, en un mot, qu'ils soient au courant des questions auxquelles ces prescriptions apportent des solutions provisoires ; c'est dire qu'il est indispensable de les initier aux grands problèmes que soulève l'enseignement dont ils ont la charge, à la manière dont on se propose de les résoudre, afin qu'ils puissent se faire une opinion en connaissance de cause. Une telle initiation ne peut résulter que d'une culture pédagogique qui, pour produire un effet utile, doit être donnée au moment opportun, c'est-à-dire quand le futur maître est encore en qualité d'étudiant sur les bancs de l'Université. Ainsi a pris naissance cette idée qu'il est nécessaire d'organiser dans nos Facultés cet enseignement pédagogique, où le futur professeur de lycée puisse se préparer à ses fonctions.

Idée bien simple, en vérité, véritable truisme à ce qu'il semble et qui pourtant va encore se heurter à de nombreuses résistances. Il y a tout d'abord un vieux préjugé français qui frappe d'une sorte de discrédit la pédagogie d'une manière générale. Elle apparaît comme un mode très inférieur de spéculation. Par suite de je ne sais quelle contradiction, alors que les systèmes politiques nous intéressent, que nous les discutons avec passion, les systèmes d'éducation nous laissent assez indifférents, ou même nous inspirent un éloignement instinctif. Il y a là une bizarrerie de notre humeur nationale que je ne me charge pas d'expliquer. Je me borne à la constater. Je ne m'arrêterai pas davantage à montrer combien cette espèce d'indifférence et de défiance est injustifiée. Il y a des vérités sur lesquelles on ne saurait indéfiniment revenir. La pédagogie n'est autre chose que la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation. Comment donc est-il possible qu'il y ait un mode quelconque de l'activité humaine qui puisse se passer de réflexion ? Aujourd'hui, il n'y a pas de sphère de l'action où la science, la théorie, c'est-à-dire la réflexion ne vienne de plus en plus pénétrer la pratique et l'éclairer. Pourquoi l'activité de l'éducation ferait-elle exception ? Sans doute, on peut critiquer l'emploi téméraire que plus d'un pédagogue a fait de sa raison ; on peut trouver que les systèmes sont souvent bien abstraits et bien pauvres au regard de la réalité ; on peut penser que, dans l'état où se trouve la science de l'homme, la spéculation pédagogique ne saurait être trop prudente. Mais de ce qu'elle a été faussée par la manière dont elle a été entendue, il ne s'ensuit pas qu'elle soit impossible. De ce qu'elle est tenue à être modeste et circonspecte, il ne résulte pas qu'elle n'ait pas de raison d'être. Quoi de plus vain, d'ailleurs, que de conseiller aux hommes de se conduire comme s'ils n'étaient pas doués de raison et de réflexion ? La réflexion est éveillée ; elle ne peut pas ne pas s'appliquer à ces problèmes d'éducation qui sont posés devant elle. La question est de savoir non s'il faut s'en servir, mais s'il faut s'en servir au hasard ou avec méthode ; or, s'en servir méthodiquement, c'est faire de la pédagogie.

Mais certains, qui admettent assez volontiers que la pédagogie n'est pas inutile d'une manière générale, nient qu'elle puisse servir à quelque chose dans l'enseignement secondaire. On dit couramment qu'une préparation pédagogique est nécessaire à l'instituteur, mais que, par une grâce d'état, le professeur de lycée n'en a pas besoin. D'une part, il a vu par l'exemple de ses maîtres comment on enseigne et, de l'autre, la

culture très large qu'il reçoit à l'Université le met en état de manier avec intelligence cette technique dont il a eu le spectacle pendant toute sa vie d'écolier et sans qu'il ait besoin d'une autre initiation. En vérité, on se demande comment, par cela seul que le jeune étudiant sait critiquer les textes anciens, ou parce qu'il est rompu aux finesses des langues mortes ou vivantes, ou parce qu'il possède une érudition d'historien, il se trouverait, par cela seul, au courant des opérations nécessaires pour transmettre aux enfants l'enseignement qu'il a reçu. Il y a là deux sortes de pratiques très différentes et qui ne peuvent être apprises par les mêmes procédés. Acquérir la science, ce n'est pas acquérir l'art de la communiquer ; ce n'est même pas acquérir les notions fondamentales sur lesquelles cet art repose. On dit que le jeune maître se réglera sur les souvenirs de sa vie de lycée et de sa vie d'étudiant ? Ne voit-on pas que c'est décréter la perpétuité de la routine ? Car alors le professeur de demain ne pourra que répéter les gestes de son professeur d'hier, et, comme celui-ci ne faisait lui-même qu'imiter son propre maître, on ne voit pas comment, dans cette suite ininterrompue de modèles qui se reproduisent les uns les autres, pourra jamais s'introduire quelque nouveauté. L'ennemi, l'antagoniste de la routine, c'est la réflexion. Elle seule peut empêcher les habitudes de se prendre sous cette forme immuable, rigide, hiératique, elle seule peut les tenir en haleine, les entretenir dans cet état de souplesse et de malléabilité qui leur permette de varier, d'évoluer, de s'adapter à la diversité des circonstances et des milieux. Restreindre la part de la réflexion dans l'enseignement, c'est, dans la même mesure, le vouer à l'immobilisme. Et peut-être est-ce là ce qui explique en partie un fait surprenant et que nous aurons à constater, c'est l'espèce de misonéisme dont notre enseignement secondaire a fait preuve pendant des siècles. Nous verrons, en effet, comment en France, alors que tout a changé, alors que le régime politique, économique, moral, s'est complètement transformé, il y a eu cependant quelque chose qui est resté sensiblement immuable jusqu'à des temps tout récents : ce sont les concepts pédagogiques et les méthodes de ce qu'on est convenu d'appeler l'enseignement classique.

Il y a plus ; non seulement on ne voit pas pourquoi l'enseignement secondaire jouirait d'une sorte de privilège qui lui permette de se passer de toute culture pédagogique, mais j'estime qu'elle n'est nulle part aussi indispensable. C'est justement dans les milieux scolaires où elle manque le plus qu'on en a le plus besoin.

En premier lieu, l'enseignement secondaire est un organisme autrement complexe que ne l'est l'enseignement primaire ; or, plus un organisme est complexe, plus il a besoin de réflexion pour s'adapter aux milieux qui l'entourent. Dans une école élémentaire, chaque classe, au moins en principe, est entre les mains d'un seul et unique maître ; par suite, l'enseignement qu'il donne se trouve avoir une unité toute naturelle, une unité très simple, qui n'a pas besoin d'être savamment organisée : c'est l'unité même de la personne qui enseigne.

Il n'en est pas de même au lycée où les divers enseignements reçus simultanément par un même élève sont généralement donnés par des maîtres différents. Ici, il existe une véritable division du travail pédagogique. Il y a un professeur de lettres, un professeur de langue, un autre d'histoire, un autre de mathématiques, etc. Par quel miracle l'unité pourrait-elle naître de cette diversité, si rien ne la prépare ? Comment ces enseignements hétérogènes pourraient-ils s'ajuster les uns aux autres et se compléter de manière à former un tout, si ceux qui les donnent n'ont pas le sentiment de ce tout ? Il ne s'agit pas, au lycée surtout, de faire soit un mathématicien, soit un littérateur, soit un physicien, soit un naturaliste, mais de former un esprit au moyen des lettres, de l'histoire, des mathématiques, des sciences physiques, chimiques et

naturelles. Mais comment chaque maître pourra-t-il s'acquitter de sa fonction, de la part qu'il lui revient dans l'œuvre totale, s'il ne sait pas que est cette œuvre et comment ces divers collaborateurs y doivent concourir avec lui, de manière à y rapporter constamment tout son enseignement ? Très souvent on raisonne comme si tout cela allait de soi, comme si tout le monde savait d'instinct ce que c'est que former un esprit.

Mais il n'existe pas de problème plus complexe. Il ne suffit pas d'être un fin lettré ou un bon historien ou un mathématicien subtil pour se rendre compte des éléments divers dont est formée une intelligence, des notions fondamentales qui la constituent, et comment elles peuvent être demandées aux diverses disciplines de l'enseignement. Ajoutez à cela que le mot d'enseignement change de sens suivant qu'il s'agit d'un enfant de l'école primaire ou du lycée, de tel âge ou de tel autre, suivant qu'il se destine à tel genre d'activité ou à tel autre. Or, s'il s'agit d'expliquer quel est le but auquel doit être subordonnée toute l'éducation, par quelles voies on y peut atteindre, cela revient à donner un enseignement pédagogique, et c'est parce que cet enseignement fait défaut que les efforts des maîtres de nos lycées sont si souvent dans un état de dispersion, d'isolement mutuel qui les paralyse. Chacun s'enferme dans sa spécialité, professe la science de son choix comme si elle était seule, comme si elle était une fin, alors qu'elle n'est qu'un moyen en vue d'une fin à laquelle elle devrait être à tout moment subordonnée. Comment en serait-il autrement tant que, à l'Université, chacun des groupes d'étudiants recevra son enseignement préféré séparément des autres, sans que rien conduise ces collaborateurs de demain à se réunir et à réfléchir en commun sur la tâche commune qui les attend ?

Mais ce n'est pas tout. L'enseignement secondaire traverse depuis plus d'un demi-siècle une crise grave qui n'est pas encore, il s'en faut, parvenue à son dénouement. Tout le monde sent qu'il ne peut pas rester ce qu'il est, mais sans qu'on voie encore avec clarté ce qu'il est appelé à devenir. De là toutes ces réformes qui se succèdent presque périodiquement, qui se complètent, se corrigent, parfois aussi se contredisent les unes les autres ; elles attestent à la fois les difficultés et l'urgence du problème. La question, d'ailleurs, n'est pas spéciale à notre pays. Il n'est pas de grand État européen où elle ne soit posée et dans des termes presque identiques. Partout, pédagogues et hommes d'État ont conscience que les changements survenus dans la structure des sociétés contemporaines, dans leur économie interne comme dans leurs relations extérieures, nécessitent des transformations parallèles et non moins profondes dans cette partie spéciale de notre organisme scolaire. Pourquoi est-ce surtout dans l'enseignement secondaire que la crise se trouve à l'état aigu, c'est un fait que je me contente pour l'instant de constater sans chercher à l'expliquer. Nous le comprendrons mieux dans la suite. Quoi qu'il en soit, pour sortir de cette ère de trouble et d'incertitude, on ne saurait compter sur la seule efficacité des arrêtés et des règlements. Ainsi que je le montrais en commençant, arrêtés et règlements ne peuvent passer dans la réalité que s'ils s'appuient sur l'opinion. Je dirai même qu'ils ne peuvent avoir d'autorité véritable que si l'opinion compétente les a devancés, préparés, réclamés, sollicités en quelque sorte, que s'ils en sont l'expression réfléchie, définie et coordonnée au lieu de prétendre l'inspirer et la réglementer d'office. Tant que l'indécision règne dans les esprits, il n'est pas de décision administrative, si sage soit-elle, qui puisse y mettre un terme. Il faut que ce grand travail de réflexion et de réorganisation, qui s'impose, soit l'œuvre même du corps qui est appelé à se faire et à se réorganiser. On ne décrète pas l'idéal; il faut qu'il soit compris, aimé, voulu par ceux dont c'est le devoir de le réaliser. Ainsi, il n'y a rien de plus urgent que d'aider les futurs maîtres de nos lycées à se faire collectivement une opinion sur ce que doit devenir l'enseignement dont ils

auront la responsabilité, les fins qu'il doit poursuivre, les méthodes qu'il doit employer. Or, pour cela, il n'y a pas d'autres moyens que de les mettre en présence des questions qui se posent et des raisons pour lesquelles elles se posent ; que de leur mettre dans les mains tous les éléments d'information qui puissent les aider à résoudre ces problèmes, que de guider leurs réflexions par la voie d'un libre enseignement. Et c'est d'ailleurs à cette condition qu'il sera possible de réveiller, sans aucun procédé artificiel, la vie un peu languissante de notre enseignement secondaire. Car, on ne peut se le dissimuler, et la remarque peut être faite d'autant plus librement qu'elle n'implique aucun reproche, mais constate un fait qui résulte de la force des choses ; par suite du désarroi intellectuel où il se trouve, incertain entre un passé qui meurt et un avenir encore indéterminé, l'enseignement secondaire n'atteste pas la même vitalité, la même ardeur à vivre qu'autrefois. La vieille foi dans la vertu persistante des lettres classiques est définitivement ébranlée. Ceux mêmes dont les regards se retournent le plus volontiers vers le passé sentent bien qu'il y a quelque chose de changé, que des besoins sont nés auxquels il faut satisfaire. Mais, d'autre part, aucune foi nouvelle n'est encore venue remplacer celle qui disparaît. La mission d'un enseignement pédagogique est précisément d'aider à l'élaboration de cette foi nouvelle et, par suite, d'une vie nouvelle. Car une foi pédagogique, c'est l'âme même d'un corps enseignant.

Aussi la nécessité d'une éducation pédagogique apparaît comme beaucoup plus pressante pour le lycée que pour l'école primaire. Il ne s'agit pas simplement d'apprendre à nos futurs professeurs le maniement d'un certain nombre d'heureuses recettes. Il faut poser devant eux le problème de la culture secondaire dans sa totalité. Or, c'est précisément à quoi tend l'étude que nous allons commencer cette année.

Je sais bien qu'au regard de certains, généralisateurs à outrance ou érudits minutieux - car les esprits les plus opposés se rencontrent dans ce sentiment commun - l'histoire ne peut en rien servir à la pratique. Qu'est-ce que les collèges du Moyen Age peuvent bien nous apprendre, dit-on, sur les lycées d'aujourd'hui ? En quoi la scolastique, le trivium et le quadrivium peuvent-ils nous aider à trouver ce que nous devons enseigner présentement à notre enfant et comment nous devons l'enseigner ? Même, ajoute-t-on, ces études rétrospectives ne peuvent avoir que des inconvénients. Puisque c'est l'avenir qu'il nous faut préparer, c'est vers l'avenir qu'il faut tourner nos regards et nous orienter. Une considération trop exclusive du passé ne pourra que nous retenir en arrière. - Or, je crois, au contraire, que c'est seulement en étudiant avec soin le passé que nous pourrons arriver à anticiper l'avenir et à comprendre le présent, et que, par suite, une histoire de l'enseignement est la meilleure des écoles pédagogiques.

En effet, n'est-ce pas déjà un spectacle hautement instructif que celui que nous donnent les divers types d'enseignement qui se sont succédé au cours de notre histoire ? Sans doute, si, comme on le fait encore trop souvent, on attribue ces variations successives à la faiblesse de l'intelligence humaine qui n'aurait pas su entrevoir d'un coup et d'emblée le système qui convient, si l'on n'y voit qu'une suite d'erreurs se corrigeant péniblement et incomplètement les unes les autres, toute cette histoire ne saurait être d'un grand intérêt. Tout au plus pourrait-elle nous mettre en garde contre les erreurs commises autrefois, afin d'en prévenir le retour ; et encore, comme le champ de l'erreur est infini, comme l'erreur peut revêtir des formes innombrables, la connaissance de celles qui ont été commises autrefois ne saurait nous faire prévoir ni éviter celles qui seront possibles dans l'avenir. Mais nous verrons que chacune de ces conceptions, que chacun de ces systèmes - je parle de ceux qui ont subi l'épreuve de

l'expérience et qui ont vécu dans la réalité -chacun de ces systèmes n'avait rien d'arbitraire; que s'il n'a pas duré, ce n'était pas pourtant qu'il fût un simple produit de l'aberration humaine, mais qu'il était la résultante d'états sociaux déterminés et en harmonie avec eux; que s'il a changé, c'est que la société a changé elle-même. On se convainc ainsi par une expérience directe qu'il n'y a pas de type d'enseignement qui soit immuable, que celui d'hier ne saurait être celui de demain; qu'ils sont dans un flux perpétuel, mais que, d'un autre côté, ces changements continus, quand du moins ils sont normaux, sont, à chaque moment du temps, en rapports avec un point de repère fixe qui les détermine : c'est l'état de la société au moment considéré. De cette manière, on se trouve affranchi du préjugé misonéiste aussi bien que du préjugé contraire : ce qui est le commencement de la sagesse. Car, en même temps qu'on est ainsi mis à l'abri du respect superstitieux qu'inspirent si facilement les formes pédagogiques traditionnelles, on sent que les nouveautés nécessaires ne peuvent pas être construites a priori par une imagination éprise de mieux, mais doivent être, à chaque phase de l'évolution, rapportées exactement à un ensemble de conditions objectivement déterminables.

Mais l'histoire de l'enseignement ne constitue pas seulement une sorte de propédeutique pédagogique, excellente, mais très générale. On peut et on doit lui demander un certain nombre de notions essentielles que l'on ne saurait trouver ailleurs.

En premier lieu, n'est-il pas évident que, pour jouer son rôle dans l'organisme scolaire dont il devient un organe, le maître a besoin de savoir ce qu'est cet organisme, de quelles parties il est fait et comment elles concourent ? Puisqu'il doit vivre dans ce milieu, encore faut-il qu'il le connaisse; or, comment s'y prendra-t-on pour lui en donner la connaissance ? Se bornera-t-on à lui expliquer les lois et règlements qui fixent le régime matériel et moral de nos établissements scolaires, les différents rouages de leur organisation et leurs rapports ? Assurément, cet enseignement ne serait pas sans utilité et il peut paraître à bon droit surprenant qu'on laisse le jeune professeur entrer dans la société scolaire sans qu'il en connaisse la législation. Mais connaître ainsi, ce n'est pas vraiment connaître. Car ces institutions pédagogiques n'ont pas commencé à exister le jour où ont été rédigés les règlements qui les définissent; elles ont un passé dont elles sont le prolongement et dont on ne peut les séparer sans qu'elles perdent une grande partie de leur signification. Pour que nous sachions ce qu'elles sont vraiment et comment nous comporter avec elles, il ne suffit pas qu'on nous ait appris la lettre de leur organisation apparente, qu'on nous ait décrit leur forme sensible; il faut que nous sachions quel est leur esprit, de quelles impulsions elles sont animées, dans quel sens elles sont orientées. Il y a en elles une vitesse acquise dans telle ou telle direction, et c'est surtout ce qui nous importe. Or, de même qu'il faut plus d'un point pour déterminer la direction d'une ligne, surtout d'une ligne qui présente quelque complexité, de même ce point mathématique qu'est le présent ne nous permet pas de nous faire la moindre idée de la trajectoire d'une institution. Ce qui l'incline dans tel ou tel sens, ce sont des forces qui sont en elle, qui l'animent, mais qui ne transparaissent pas à la surface. Pour les connaître, il faut les voir agir dans le temps; c'est seulement dans l'histoire qu'elles se manifestent par leurs effets progressifs. C'est ainsi qu'un sujet scolaire ne peut être vraiment compris que quand il est rattaché à la série historique dont il fait partie, à l'évolution dont il n'est que l'aboutissant provisoire.

Mais ce n'est pas seulement l'organisation de l'enseignement que l'histoire nous aide à comprendre, mais aussi l'idéal pédagogique que cette organisation a pour objet de réaliser, la fin à laquelle elle est suspendue et qui est sa raison d'être.

A la vérité, ici encore, il semble que le problème, pour être résolu, ne réclame pas tant d'investigations rétrospectives. L'enseignement n'a-t-il pas pour objet de faire de nos élèves des hommes de leur temps, et pour savoir ce que doit être un homme de notre temps est-il tant nécessaire de contempler le passé ? Ce n'est pas à la Renaissance, ni au XVII^e, ni au XVIII^e siècle, que nous emprunterons le modèle humain que l'enseignement aura pour tâche de réaliser aujourd'hui. Ce sont donc les hommes d'aujourd'hui qu'il faut considérer. C'est nous-mêmes qu'il faut interroger, ce sont nos contemporains qu'il faut observer. Et c'est l'idée que nous nous faisons de l'homme d'après les observations que nous avons faites sur nous ou sur nos voisins qui doit nous servir à déterminer la fin de l'enseignement. Mais, bien que cette méthode soit souvent préconisée par de bons esprits comme la seule qui puisse préparer l'avenir, je la crois, au contraire, pleine de périls et grosse d'erreurs presque inévitables. En effet, qu'appelons-nous l'homme de nos jours, l'homme contemporain ? C'est l'ensemble des traits caractéristiques par lesquels un Français d'aujourd'hui se singularise et se distingue du Français d'autrefois. Or, il s'en faut que ce soit là tout l'homme d'aujourd'hui; car en chacun de nous, suivant des proportions variables, il y a de l'homme d'hier; et c'est même l'homme d'hier qui, par la force des choses, est prédominant en nous, puisque le présent n'est que bien peu de chose comparé à ce long passé au cours duquel nous nous sommes formés et d'où nous résultons. Seulement, cet homme du passé, nous ne le sentons pas, parce qu'il est invétééré en nous; il forme la partie inconsciente de nous-même. Par suite, on est porté à n'en pas tenir compte, non plus que de ses exigences légitimes. Au contraire, les acquisitions les plus récentes de la civilisation, nous en avons un vif sentiment parce que étant récentes elles n'ont pas encore eu le temps de s'organiser dans l'inconscient. Surtout celles qui sont encore en voie de développement, celles que nous ne possédons pas encore pleinement, qui nous échappent encore en partie, celles-là surtout accaparent toutes les forces vives de notre attention. Précisément parce qu'elles nous manquent en partie, notre activité consciente se porte vers elles et, par suite de la vive lumière qui est ainsi projetée sur elles, elles prennent dans notre esprit un relief qui les fait apparaître comme ce qu'il y a de plus essentiel dans la réalité, comme ce qui a le plus de prix et de valeur, comme ce qui est le plus digne d'être recherché. Tout le reste est rejeté dans l'ombre et cependant ce reste a sa réalité aussi et qui n'est pas moindre. La science est la grande nouveauté du siècle; pour tous ceux qui la sentent comme telle, la culture scientifique apparaît comme la base de toute culture. Nous apercevons-nous que nous manquons d'hommes pratiques et d'action ? Il nous semblera que la fin de l'éducation est de développer les facultés actives. Ainsi prennent naissance des conceptions pédagogiques outrées, unilatérales et tronquées, qui n'expriment que des besoins du moment, des aspirations passagères ; conceptions qui ne peuvent se maintenir longtemps, car elles ont vite besoin d'être corrigées par d'autres qui les complètent, qui rectifient ce qu'elles ont d'excessif. L'homme d'aujourd'hui est l'homme réclamé par les besoins du jour, par le goût du jour, et le besoin du jour est unilatéral et sera remplacé par un autre demain. De là toutes sortes de heurts, de révolutions qui ne peuvent que troubler la suite régulière de l'évolution. Ce n'est pas l'homme d'un instant, l'homme tel que nous le sentons à un moment du temps, sous l'influence de passions et de besoins momentanés, qu'il nous faut connaître, c'est l'homme dans sa totalité.

Pour cela, au lieu de ne regarder que l'homme d'un instant, c'est l'homme dans l'ensemble de son devenir qu'il nous faut considérer. Au lieu de nous renfermer dans notre époque, il nous faut, au contraire, en sortir, afin de nous échapper à nous-même, à nos vues étroites, partiales et partielles. Et c'est précisément à quoi doit servir l'étude historique de l'enseignement. Au lieu de nous demander d'abord en quoi

consiste l'idéal contemporain, c'est à l'autre bout de l'histoire qu'il faut nous transporter ; c'est l'idéal pédagogique le plus lointain, le premier qu'aient élaboré nos sociétés européennes, qu'il nous faut chercher à atteindre. Nous l'observerons, nous le décrirons, nous l'expliquerons autant qu'il nous sera possible. Puis nous suivrons pas à pas la série des variations à travers lesquelles il a successivement passé à mesure que les sociétés elles-mêmes se transformaient jusqu'à ce que, enfin, nous en venions aux temps contemporains. C'est par là qu'il faut finir; ce n'est pas de là qu'il faut partir. Une fois que nous y serons parvenus par cette voie, ils nous apparaîtront sous un autre aspect que si nous les avions considérés d'emblée en nous abandonnant sans réserve à nos préjugés et à nos passions contemporaines. Alors les préoccupations passagères, les goûts passagers de l'heure présente ne risqueront plus d'avoir sur nous cette influence prestigieuse, mais le sentiment que nous aurons acquis des nécessités différentes, des besoins différents et également légitimes que nous aurons appris à connaître par l'histoire leur serviront de contrepoids. Et ainsi le problème, au lieu d'être arbitrairement simplifié, se posera devant nous d'une manière impersonnelle et dans toute sa complexité, tel qu'il se pose, pour la sensibilité collective d'aujourd'hui, ou pour l'histoire.

Cette étude historique nous permettra même parfois de réviser l'histoire elle-même. Car le développement pédagogique, comme tout développement humain, n'a pas toujours été normal. Au cours des luttes, des conflits qui se sont élevés entre des idées contraires, il est arrivé souvent que des idées fortes ont sombré, que leur valeur intrinsèque aurait dû maintenir. Ici comme ailleurs, la lutte pour la vie ne produit que des résultats grossiers et approximatifs. En général, ce sont les plus aptes, les mieux doués qui survivent. Mais, à côté de cela, que de succès illégitimes, que de morts, que de défaites injustifiées et regrettables! Combien d'idées écrasées chemin faisant qui auraient dû vivre ! Les conceptions nouvelles, pédagogiques, autant que morales et politiques, pleines de l'ardeur, de la vitalité de la jeunesse, sont violemment agressives pour celles qu'elles aspirent à remplacer. Elles les traitent en ennemies irréductibles, parce qu'elles ont un vif sentiment de l'antagonisme qui les divise, et s'efforcent de les réduire, de les détruire aussi complètement que possible. Les champions des idées nouvelles, emportés par la lutte, croient volontiers qu'il n'y a rien à garder des idées antérieures qu'ils combattent, sans voir que les premières sont pourtant parentes et sortent des secondes, puisqu'elles en descendent. Le présent s'oppose au passé, bien qu'il en dérive et le continue. Et ainsi des éléments du passé disparaissent qui auraient pu et dû devenir des éléments normaux du présent et de l'avenir. Les hommes de la Renaissance étaient convaincus qu'il ne devait rien rester de la scolastique ; et, en fait, sous cette poussée violente, il n'en est pas resté grand-chose. Nous aurons à nous demander si de cette attitude révolutionnaire il n'est pas résulté quelque grave lacune dans l'idéal pédagogique que les hommes de la Renaissance nous ont transmis. Ainsi, l'histoire nous permettra non seulement de poser nos principes, mais aussi parfois de découvrir ceux de nos devanciers dont il importe que nous prenions conscience, puisque nous en sommes les héritiers.

Voilà dans quel esprit sera conduite notre étude. Comme on le voit, il ne s'agit pas d'érudition et d'archéologie pédagogique. Si nous sortons du présent, c'est pour y revenir. Si nous le fuyons, c'est pour le mieux voir et le mieux comprendre. En réalité, nous ne le perdrons jamais de vue. Il sera le but où nous tendrons, et nous le verrons se faire peu à peu à mesure que nous avancerons. En définitive, l'histoire, qu'est-ce autre chose qu'une analyse du présent, puisque c'est dans le passé que l'on trouve

les éléments dont est formé le présent ? Et voilà pourquoi je crois que cet examen historique peut rendre de précieux services pédagogiques.

Première partie : Des origines à la Renaissance

Chapitre II

L'église primitive et l'enseignement

[Retour à la table des matières](#)

C'est une idée fort répandue que quiconque se préoccupe de la pratique doit se détourner en partie du passé pour concentrer sur le présent toutes les forces de son attention. Puisque le passé n'est plus, puisque nous ne pouvons rien sur lui, il semble qu'il ne puisse avoir pour nous qu'un intérêt de curiosité. C'est, croit-on, le domaine de l'érudition. Ce n'est pas ce qui a été, mais ce qui est, qu'il nous faut connaître et, mieux encore, c'est ce qui tend à être qu'il nous faut chercher à prévoir afin de pouvoir satisfaire aux besoins qui nous travaillent. Je me suis attaché, dans la dernière leçon, à montrer combien cette méthode est décevante. Le présent, en effet, dans lequel on nous invite à nous renfermer, le présent n'est rien par lui-même ; ce n'est que le prolongement du passé dont il ne peut être séparé sans perdre en grande partie toute sa signification. Le présent est formé d'innombrables éléments, si étroitement enchevêtrés les uns dans les autres qu'il nous est malaisé d'apercevoir où l'un commence, où l'autre finit, ce qu'est chacun d'eux et quels sont leurs rapports; nous n'en avons donc par l'observation immédiate qu'une impression trouble et confuse. La seule manière de les distinguer, de les dissocier, d'introduire par suite un peu de clarté

dans cette confusion, c'est de rechercher dans l'histoire comment ils sont venus progressivement se surajouter les uns aux autres, se combiner et s'organiser. De même que la sensation que nous avons de la matière nous la fait apparaître comme une étendue homogène, tant que l'analyse scientifique ne nous en a pas montré la savante organisation, de même la sensation directe du présent ne nous permet pas d'en soupçonner la complexité tant que l'analyse historique ne nous l'a pas révélée. Mais ce qui est peut-être plus dangereux encore, c'est l'importance exagérée que nous sommes ainsi portés à attribuer aux aspirations de l'heure actuelle, quand nous ne les soumettons à aucun contrôle. Car, précisément parce qu'elles sont actuelles, elles nous hypnotisent, nous absorbent et nous empêchent de sentir autre chose qu'elles-mêmes. Le sentiment que nous avons de quelque chose qui nous manque est toujours très fort; par suite, il tend à prendre, dans la conscience, une place prépondérante et rejette tout le reste dans l'ombre. Tout entiers à l'objet vers lequel se portent nos désirs, il nous apparaît comme la chose précieuse par excellence, celle qui importe avant tout, la fin idéale à laquelle tout être doit être subordonné. Or, bien souvent, ce qui nous manque ainsi n'est pas plus essentiel, ou est moins essentiel, que ce que nous avons ; et nous sommes ainsi exposés à sacrifier à des besoins passagers et secondaires des nécessités vraiment vitales. Rousseau sent que l'éducation de son temps ne laisse pas assez de place à la spontanéité de l'enfant; il fait de l'abstentionnisme méthodique, systématique, la caractéristique de toute saine pédagogie. Par là seul que l'enfant n'est pas assez en rapport avec les choses, il fait de l'enseignement par les choses le fondement presque unique de tout enseignement. Pour nous soustraire à cette influence prestigieuse des préoccupations présentes qui sont nécessaires et unilatérales, il faut leur donner comme contrepoids la connaissance de toutes les autres exigences dont il nous faut également tenir compte, et cette connaissance nous ne pouvons l'acquérir que par l'histoire qui nous apprend à compléter le présent en le rattachant au passé dont il est la suite.

Ces raisons pour lesquelles j'ai montré que l'étude historique de l'enseignement avait son utilité pratique ne sont pas d'ailleurs les seules. Non seulement cette méthode nous permet de prévenir bien des erreurs possibles dans l'avenir, mais encore on peut prévoir qu'elle nous fournira les moyens de rectifier certaines erreurs qui ont été commises par le passé et dont nous subissons encore les conséquences. En effet, le développement pédagogique, comme tout développement humain, n'a pas toujours été normal. Au cours des luttes que se sont livrées les conceptions différentes qui se sont succédé dans l'histoire, il est plus d'une idée juste qui a sombré, alors que sa valeur intrinsèque aurait dû la maintenir. Ici comme ailleurs, la lutte pour la vie ne produit que des résultats grossièrement approximatifs. En général, ce sont bien les mieux doués, les plus aptes qui survivent. Mais, à côté de cela pourtant, que de succès illégitimes, que de morts et défaites injustifiées, regrettables, dues à quelque combinaison accidentelle de circonstances ! Surtout, dans l'histoire des idées, il y a une cause qui contribue plus que toute autre à produire ce résultat. Quand une conception nouvelle se constitue, qu'elle soit pédagogique, morale, religieuse, politique, elle a naturellement l'ardeur et la vitalité combative de la jeunesse présente; elle est portée à se montrer violemment agressive pour les conceptions anciennes qu'elle aspire à remplacer. Elle les nie donc, radicalement. Les champions des idées neuves, emportés par la lutte, croient volontiers qu'ils n'ont rien à garder des idées anciennes qu'ils combattent ; ils leur font une guerre sans réserve et sans merci. Et cependant, en réalité, ici comme ailleurs, le présent sort du passé, en dérive et le continue. Entre un état historique nouveau et celui qui l'a précédé, il n'y a pas de vide, mais un lien étroit de parenté, puisqu'en un sens le premier est né du second. Mais les hommes n'ont pas conscience de ce lien; ils ne sentent que l'opposition qui les sépare de leurs devan-

ciers; ils ne voient pas ce qu'ils ont de commun avec ces derniers. Ils ne croient donc pas pouvoir ruiner trop complètement cette tradition à laquelle ils s'opposent et qui leur résiste. De là, de regrettables destructions. Des éléments du passé disparaissent qui eussent dû devenir des éléments de l'avenir. La Renaissance succède à la scolastique; les hommes de la Renaissance ont aussitôt tenu pour évident qu'il n'y avait rien à conserver du système scolastique. C'est à nous demander si de cette attitude révolutionnaire il n'est pas résulté dans notre idéal pédagogique des lacunes qui se sont transmises jusqu'à nous. Aussi l'étude historique de l'enseignement, en même temps qu'elle nous fera mieux connaître le présent, nous offrira l'occasion de réviser le passé lui-même et de mettre en évidence des erreurs dont il importe que nous prenions conscience puisque nous en sommes les héritiers.

Mais, en dehors de cet intérêt pratique que je tenais à signaler tout d'abord parce qu'il est plus souvent méconnu, la recherche que nous allons entreprendre présente, en outre, un intérêt théorique et scientifique qui n'est pas négligeable. Au premier abord, l'histoire de l'enseignement secondaire en France peut paraître bien spéciale et ne devoir intéresser qu'un corps restreint de maîtres. Mais, par une singularité de notre pays, il se trouve que, pendant la majeure partie de notre histoire, l'enseignement secondaire a absorbé toute la vie scolaire du pays. L'enseignement supérieur, après l'avoir appelé à la vie, n'a pas tardé à dépérir complètement pour ne renaître qu'au lendemain de la guerre de 1870. L'enseignement primaire n'apparaît chez nous que très tardivement, et c'est seulement après la Révolution qu'il a pris son essor. Donc, pendant une bonne partie de notre existence nationale, c'est l'enseignement secondaire qui tient toute la scène. D'où il résulte d'abord que nous ne pouvons en faire l'histoire sans faire du même coup l'histoire générale de l'enseignement et de la pédagogie en France. C'est l'évolution de l'idéal pédagogique français dans ce qu'il a de plus essentiel que nous allons retracer à travers les doctrines où de temps en temps il a essayé de prendre conscience de soi, et à travers les institutions scolaires qui ont eu pour fonction de le réaliser. Et, puisque c'est dans nos collèges que depuis le XIV^e ou le XV^e siècle se sont formées les forces intellectuelles les plus importantes du pays, c'est presque une histoire de l'esprit français que nous serons amenés à faire chemin faisant. D'ailleurs, ce rôle exorbitant de l'enseignement secondaire dans l'ensemble de la vie sociale qui est propre à notre pays, et qui ne se retrouve nulle part ailleurs au même degré, on peut être assuré par avance qu'il doit tenir à quelque caractère distinctif, personnel, à quelque idiosyncrasie de notre tempérament national, idiosyncrasie dont nous serons amenés à nous rendre compte par cela que nous aurons à chercher les causes qui expliquent cette particularité de notre histoire pédagogique. Histoire de la pédagogie et éthologie collective sont, en effet, étroitement liées.

Après avoir ainsi déterminé la manière dont nous entendons le sujet que nous allons traiter, l'intérêt multiple qu'il présente, il nous faut maintenant l'aborder. Mais par où ? A quel moment faut-il commencer cette histoire de l'enseignement secondaire ?

Pour bien comprendre le développement d'un vivant, pour s'expliquer les formes qu'il présente aux moments successifs de son histoire, il faudrait commencer par connaître la constitution du germe initial qui est au point de départ de toute son évolution. Sans doute, on n'admet plus aujourd'hui qu'un être soit tout entier préformé dans l'œuf d'où il est issu; on sait que l'action du milieu ambiant, des circonstances extérieures de toute sorte, n'est nullement négligeable. Il n'en est moins vrai que l'œuf a une influence considérable sur toute la suite du devenir. Le moment où se constitue

la première cellule vivante est un instant radical, incomparable, dont l'action se fait sentir pendant toute la vie. Il en est des institutions sociales, quelles qu'elles soient, comme des êtres vivants. Leur avenir, le sens dans lequel elles se développent, la force qu'elles présentent dans la suite de leur devenir dépendent étroitement de la nature du premier germe dont elles sont sorties. Ici encore, le rôle du germe est considérable. Donc, pour comprendre la manière dont s'est développé le système d'enseignement que nous nous proposons d'étudier, pour comprendre ce qu'il est devenu, il ne faut pas craindre de remonter jusqu'à ses origines les plus éloignées. Ce n'est ni à la Renaissance ni à la scolastique qu'il faut nous arrêter. Il faut remonter plus haut, jusqu'à ce que nous ayons atteint le premier noyau d'idées pédagogiques et le premier embryon d'institution scolaire que l'on rencontre dans l'histoire de nos sociétés modernes. Dès cette leçon, nous pourrions constater que ces recherches rétrospectives ne sont pas inutiles et que certaines particularités essentielles de nos conceptions actuelles portent encore la marque de ces très lointaines influences.

Mais ce noyau, cette cellule germinative, où les trouver ? Toute la matière première de notre civilisation intellectuelle nous est venue de Rome. On peut donc prévoir que notre pédagogie, les principes fondamentaux de notre enseignement nous sont venus de la même source, puisque l'enseignement n'est que le raccourci de la culture intellectuelle de l'adulte. Mais par quelle voie et sous quelle forme cette transmission s'est-elle effectuée ? Les peuples germaniques, sinon tous, du moins ceux qui ont donné leur nom à notre pays, étaient des barbares insensibles à tous les raffinements de la civilisation. Lettres, arts, philosophie étaient pour eux choses sans valeur; nous savons même que les monuments de l'art romain n'excitaient chez eux que haine et que mépris. Il y avait donc entre les Romains et eux un véritable vide moral qui devait, à ce qu'il semble, empêcher entre ces deux peuples toute communication et toute assimilation. Puisque ces deux civilisations étaient à ce point étrangères l'une à l'autre, elles ne pouvaient, semble-t-il, que se repousser l'une l'autre. Mais, heureusement, il y eut, non pas tout de suite sans doute, mais très vite, un côté par où ces deux sociétés, par ailleurs antagonistes et qui n'avaient l'une avec l'autre que des rapports d'antagonisme et d'exclusion mutuelle, un côté par où elles se ressemblaient, par où elles étaient proches l'une de l'autre et pouvaient communiquer entre elles. Très tôt, un des organes essentiels de l'Empire romain se prolongea dans la société française, s'y étendit et s'y développa sans changer pour cela de nature: c'est l'Église. Et c'est l'Église qui servit de médiateur entre les peuples hétérogènes, elle fut le canal par où la vie intellectuelle de Rome se transfusa peu à peu dans les sociétés nouvelles qui étaient en voie de formation. Et ce fut précisément par l'enseignement que se fit cette transfusion.

Au premier abord, il est vrai, il peut paraître surprenant que l'Église, tout en restant identique à elle-même, ait pu prendre racine et prospérer également dans des milieux sociaux aussi radicalement différents. Ce qui caractérisait essentiellement l'Église et la morale qu'elle apportait au monde, c'est le mépris pour les joies de ce monde, pour le luxe matériel et moral; à la joie de vivre, elle entreprend de substituer les joies plus sévères du renoncement. Qu'une telle doctrine ait pu convenir à l'Empire romain, lassé par de longs siècles d'hyper-civilisation, rien n'est plus naturel. Elle ne faisait que traduire et consacrer le sentiment de satiété et de dégoût qui travaillait depuis longtemps la société romaine et que, déjà, l'épicurisme et le stoïcisme avaient exprimé à leur façon. On avait épuisé tous les plaisirs que peuvent donner les raffinements de la culture ; on était donc tout prêt à accueillir, comme le salut, une religion qui venait révéler aux hommes une source tout autre de félicité. Mais comment cette même religion, née au milieu d'une société vieillie et en décomposition,

put-elle être acceptée aussi facilement par des peuples jeunes, qui, loin d'avoir abusé des joies de ce monde, n'y avaient pas encore goûté, qui, loin d'être fatigués de la vie, y entraient seulement ?

Comment des sociétés tellement robustes, aussi vigoureuses, aussi débordantes de vitalité, purent-elles se soumettre aussi spontanément à une discipline déprimante qui leur ordonnait avant tout de se contenir, de se priver, de renoncer ? Comment ces appétits fougueux, impatients de toute mesure et de tout frein, purent-ils s'accommoder d'une doctrine qui leur recommandait par-dessus toute chose de se mesurer et de se limiter ? L'opposition est si frappante que Paulsen, dans sa *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, ne craint pas d'admettre que toute la civilisation du Moyen Age contenait ainsi, dans le principe, une contradiction interne et constituait une vivante antinomie. Suivant lui, le contenu et le contenant, la forme et la matière de cette civilisation se contredisaient et se niaient réciproquement. Le contenu, c'était la vie réelle des peuples germaniques avec leurs passions violentes, indomptées, leur besoin de vivre et de jouir, et le contenant c'était la morale chrétienne avec sa conception du sacrifice et du renoncement, son goût si marqué pour la vie restreinte et réglementée. Mais, si vraiment la civilisation médiévale avait recelé dans son sein une contradiction aussi flagrante, une autonomie aussi insoluble, elle n'eût pas duré. La matière eût brisé cette forme, qui lui était si peu adéquate ; le contenu eût emporté le contenant ; les besoins ressentis par les hommes eussent bientôt fait éclater la morale rigide qui les comprimait.

Mais, en réalité, il y avait un côté par où la doctrine chrétienne se trouvait en harmonie parfaite avec les aspirations et l'état d'esprit des sociétés germaniques. C'était, par excellence, la religion des petits, des humbles, des pauvres, pauvres de bien et pauvres d'esprit. Elle exaltait les vertus de l'humilité, de la médiocrité tant intellectuelle que matérielle. Elle vantait la simplicité des cœurs et des intelligences. Or, les Germains, parce qu'ils étaient des peuples enfants, étaient, eux aussi, des simples et des humbles. Ce serait une erreur de s'imaginer qu'ils menaient une vie de dérèglement passionnel. Leur existence était bien plutôt faite de jeûnes involontaires, de privations forcées, de rudes labeurs que venaient interrompre, quand quelque occasion s'en présentait, des débauches violentes, mais intermittentes. Des peuples hier encore nomades ne pouvaient être que des peuples pauvres, misérables, de mœurs simples, et qui devaient tout naturellement accueillir avec joie une doctrine qui glorifie la pauvreté, qui vante la simplicité des mœurs. Cette civilisation païenne, que l'Église combattait, leur était non moins odieuse qu'à l'Église elle-même ; chrétiens et Germains en étaient également les ennemis, et ce sentiment commun d'hostilité, d'aversion, les rapprochait étroitement parce que les uns et les autres trouvaient en face d'eux le même adversaire. Aussi l'Église naissante ne craignait-elle pas de mettre les barbares au-dessus des gentils, de témoigner aux premiers une véritable préférence : « Les barbares, dit Salvien aux Romains, les barbares sont meilleurs que vous. »

Il y avait donc une puissante affinité, une sympathie secrète entre l'Église et les barbares ; et c'est ce qui explique que l'Église ait pu se fonder et si fortement s'implanter chez eux. C'est qu'elle répondait à leurs besoins, à leurs aspirations ; c'est qu'elle leur apportait un réconfort moral qu'ils ne trouvaient pas ailleurs. Mais, d'un autre côté, elle était d'origine gréco-latine et ne pouvait pas ne pas rester plus ou moins fidèle à ses origines. C'est dans le monde romain qu'elle s'était formée et organisée ; la langue latine était sa langue ; elle était tout imprégnée de civilisation romaine. Par suite, en s'introduisant dans les milieux barbares, elle y introduisait du

même coup cette même civilisation dont elle ne pouvait se défaire, quoi qu'elle en eût, et devint aussi l'institutrice naturelle des peuples qu'elle convertit. Ceux-ci ne demandaient à la religion nouvelle qu'une foi, qu'une assiette morale ; mais, par contrecoup, ils trouvèrent une culture comme corollaire de cette foi.

Toutefois, si l'Église a réellement joué ce rôle, c'est au prix d'une contradiction contre laquelle elle s'est débattue pendant des siècles sans jamais pouvoir en sortir. En effet, dans ces monuments littéraires et artistiques de l'Antiquité vivait et respirait cet esprit païen que l'Église s'était donné pour tâche de détruire; sans compter que, d'une manière générale, l'art, la littérature et la science ne peuvent inspirer au fidèle que des idées profanes et le détourner de la seule pensée à laquelle il doit se donner tout entier, la pensée de son salut. L'Église ne pouvait donc pas faire de place aux lettres anciennes sans scrupule et sans inquiétude. Aussi les Pères insistent-ils sur les dangers auxquels s'expose le chrétien qui se donne sans mesure aux études profanes. Ils multiplient les recommandations pour qu'on les réduise au minimum. Mais, d'un autre côté, ils ne pouvaient s'en passer. Malgré eux, ils étaient obligés de ne pas les proscrire et c'est ce que confirme la règle énoncée par Minucius Felix : *Si quando cogimur litterarum secularium recordari et aliquid ex his discere, non nostrae sit voluntatis, sed, ut ita dicam, gravissimae necessitatis*. En effet, tout d'abord, le latin était par la force des choses la langue de l'Église, la langue sacrée dans laquelle étaient rédigés les canons de la foi. Or, où apprendre le latin, sinon dans les monuments de la littérature latine ? On pouvait bien les choisir avec discernement, n'en admettre qu'un petit nombre, mais, d'une manière ou de l'autre, il fallait bien y recourir. D'un autre côté, alors que le paganisme était surtout un système de pratiques rituelles, doublé sans doute d'une mythologie, mais vague, inconsistante et sans force expressément obligatoire, le christianisme, au contraire, était une religion idéaliste, un système d'idées, un corps de doctrines. Être chrétien, ce n'était pas pratiquer suivant les prescriptions traditionnelles telle ou telle manœuvre matérielle, c'était adhérer à certains articles de foi, partager certaines croyances, admettre certaines idées.

Or, pour inculquer des pratiques, un simple dressage machinal suffit ou même est seul efficace, mais des idées, des sentiments ne peuvent se communiquer que par la voie de l'enseignement, que cet enseignement s'adresse au cœur ou à la raison, ou à l'un et à l'autre à la fois. Et c'est pourquoi, dès que le christianisme fut fondé, la prédication, qui était au contraire inconnue de l'Antiquité, y prit tout de suite une grande part ; car prêcher, c'est enseigner. Or, l'enseignement suppose une culture, et il n'y avait pas d'autre culture alors que la culture païenne. Il fallait donc bien que l'Église se l'appropriât. L'enseignement, la prédication supposent chez celui qui enseigne ou qui prêche une certaine pratique de la langue, une certaine dialectique, une certaine connaissance de l'homme et de l'histoire. Or, ces connaissances, où les trouver, sinon dans les oeuvres des Anciens ? Le seul fait que la doctrine chrétienne est complexe dans ces livres, qu'elle s'exprime journellement dans des prières que dit chaque fidèle et dont il doit connaître non seulement la lettre, mais l'esprit, obligeait non seulement le prêtre, mais aussi bien le laïc, à acquérir une certaine culture. C'est ce que démontre notamment saint Augustin dans son *De doctrina Christiana*. Il fait voir que, pour bien comprendre les saintes Écritures, il faut avoir la connaissance approfondie de la langue et des choses mêmes exprimées par les mots. Car que de symboles, que de figures sont inintelligibles si nous n'avons aucune notion des choses qui entrent dans ces figures ou dans ces symboles ? L'histoire est indispensable pour la chronologie. La rhétorique elle-même est une arme dont le défenseur de la foi ne peut se passer; car pourquoi resterait-il faible et désarmé en face de l'erreur qu'il doit combattre ?

Telles sont les nécessités supérieures qui forçaient l'Église et à ouvrir des écoles, et à faire dans les écoles une place à la culture païenne. Les premières écoles de ce genre furent celles qui s'ouvrirent auprès des cathédrales. Les élèves étaient surtout des jeunes gens qui se préparaient à la prêtrise ; mais on y recevait aussi de simples laïcs qui n'étaient pas encore décidés à embrasser le saint ministère. Les élèves y vivaient ensemble en des *convicts*, formes très nouvelles et très particulières d'établissements scolaires sur la signification desquels nous aurons l'occasion de revenir. Nous savons notamment que saint Augustin fonda à Hippone un *convict* de ce genre, d'où sortirent, d'après ce que rapporte un biographe du saint, Possidius, dix évêques illustres par leur science et qui, à leur tour, fondèrent dans leurs évêchés des établissements analogues. Tout naturellement, et par la force des choses, l'institution se propagea en Occident ; nous aurons à décrire sa fortune.

Mais le clergé séculier ne fut pas seul à susciter des écoles. Dès que le clergé régulier apparut, il joua le même rôle. Le monachisme n'eut pas une influence pédagogique moins considérable que l'épiscopat.

On sait, en effet, comment dès les premiers siècles du christianisme la doctrine du renoncement donna naissance à l'institution monacale. La meilleure manière d'échapper à la corruption du siècle n'était-elle pas d'en sortir tout entier ? Aussi, dès le IV^e et le V^e siècle, voit-on les communautés d'hommes et de femmes se multiplier depuis l'Orient jusqu'à la Gaule. Les invasions, les bouleversements de toute sorte qui en furent les conséquences accélérèrent le mouvement. Il semblait que le monde allait finir : *orbis ruit*, le monde s'écroule de toutes parts, et des multitudes se sauvaient dans des lieux déserts. Mais le monachisme chrétien se distingua, dès le début, du monachisme hindou, par exemple, en ce qu'il ne fut jamais purement contemplatif. C'est que le chrétien est tenu de veiller non pas seulement à son salut personnel, mais au salut de l'humanité. Son rôle est de préparer le règne de la vérité, le règne du Christ ; non pas seulement dans sa conscience, mais dans le monde. La vérité qu'il possède, il ne doit pas la garder pieusement ou jalousement pour lui seul, mais la répandre activement autour de lui. Il doit ouvrir à la lumière les yeux qui ne la voient pas, il doit porter la parole de vie à ceux qui la méconnaissent ou ne l'ont pas entendue, il doit recruter au Christ de nouveaux soldats. Pour cela, il est indispensable qu'il ne s'enferme pas dans un isolement égoïste ; il faut que, tout en fuyant le monde, il reste en rapports avec lui. C'est ainsi que les moines furent non pas de simples solitaires méditatifs, mais des propagateurs actifs de la foi, des prédicateurs, des convertisseurs, des missionnaires. Et c'est ainsi qu'à côté de la plupart des monastères s'éleva une école où non seulement les candidats à la vie monacale, mais les enfants de toutes conditions et de toutes vocations, venaient recevoir une instruction à la fois religieuse et profane.

Écoles cathédrales, écoles claustrales, voilà le genre bien humble et bien modeste d'où est sorti tout notre système d'enseignement. Écoles élémentaires, Universités, collèges, tout nous est venu de là ; et voilà pourquoi c'est de là qu'il fallait partir. Et parce que c'est bien de cette cellule primitive qu'est dérivée notre organisation scolaire dans toute sa complexité, c'est elle aussi qui nous explique et qui seule peut nous expliquer certains des caractères essentiels qu'elle a présentés dans le cours de son histoire ou qu'elle a gardés jusqu'à nos jours.

En premier lieu, on peut maintenant comprendre pourquoi l'enseignement est resté pendant si longtemps chez nous, et d'ailleurs chez tous les peuples d'Europe, une chose d'Église et comme une annexe de la religion ; pourquoi, même après le moment

où les maîtres avaient cessé d'être des prêtres, cependant ils conservèrent encore - et cela pendant très longtemps - quelque chose de la physionomie sacerdotale et même des devoirs sacerdotaux (notamment le devoir du célibat). Quand on observe, à une époque un peu plus avancée, cette absorption de l'enseignement par l'Église, on pourrait être tenté d'y voir le résultat d'une savante politique ; on pourrait croire que l'Église s'est emparée des écoles pour mettre obstacle à toute culture qui fût de nature à gêner la foi. En fait, cette dépendance vient tout simplement de ce que les écoles ont commencé par être l'œuvre de l'Église; c'est l'Église qui les a appelées à l'existence, et ainsi elles se sont trouvées, dès leur naissance, dès leur conception pour ainsi dire, marquées d'un caractère ecclésiastique dont elles ont eu tant de mal à se dépouiller ensuite. Et, si l'Église a joué ce rôle, c'est qu'elle seule pouvait s'en acquitter. Elle seule pouvait servir d'institutrice aux peuples barbares et les initier à la seule culture qui existait alors, je veux dire à la culture classique. Car, comme elle tenait à la fois à la société romaine et aux sociétés germaniques, comme elle avait deux faces en quelque sorte et deux aspects, comme, tout en gardant des points d'attache avec le passé, elle était cependant orientée vers l'avenir, elle pouvait, et seule elle pouvait, servir de trait d'union entre ces deux mondes si disparates.

Mais nous avons vu, en même temps, que cet embryon d'enseignement contenait en soi une sorte de contradiction. Il était formé de deux éléments qui, sans doute, s'appelaient en un sens et se complétaient, mais, en même temps, s'excluaient mutuellement. Il y avait, d'une part, l'élément religieux, la doctrine chrétienne ; de l'autre, la civilisation ancienne et tous les emprunts que l'Église fut obligée d'y faire, c'est-à-dire l'élément profane. Pour se défendre et se répandre, l'Église, nous l'avons vu, était obligée de s'appuyer sur une culture, et cette culture ne pouvait être que païenne, puisqu'il n'y en avait pas d'autre. Mais les idées qui s'en dégageaient contrastaient évidemment avec celles qui étaient à la base du christianisme. Entre les unes et les autres, il y avait tout l'abîme qui sépare le sacré du profane, le laïc du religieux. Et ainsi s'explique un fait qui domine tout notre développement scolaire et pédagogique : c'est que, si l'école a commencé par être essentiellement religieuse, d'un autre côté, dès qu'elle fut constituée, on la vit tendre d'elle-même à prendre un caractère de plus en plus laïque. C'est que, dès le moment où elle apparaît dans l'histoire, elle portait en elle un principe de laïcité. Ce principe, elle ne le reçoit pas du dehors, on ne sait comment, au cours de son évolution; il lui était congénital. De faible et rudimentaire qu'il était d'abord, il grandit et se développa; du second plan, il passa peu à peu au premier, mais il existait dès l'origine. Dès l'origine, l'école portait en elle le germe de cette grande lutte entre le sacré et le profane, le laïque et le religieux, dont nous aurons à retracer les histoires.

Mais l'organisation extérieure de cet enseignement naissant présente déjà une particularité essentielle qui caractérise tout le système qui a suivi.

Dans l'Antiquité, l'élève recevait son instruction de maîtres différents les uns des autres et sans aucun lien entre eux. Il allait chez le grammaticien ou le littérateur apprendre la grammaire, chez le cithariste apprendre la musique, chez le rhéteur apprendre la rhétorique, etc. Tous ces enseignements divers se rejoignaient en lui, mais s'ignoraient mutuellement. C'était une mosaïque d'enseignements divers qui ne se reliaient qu'extérieurement. Nous avons vu qu'il en est tout autrement dans les premières écoles chrétiennes. Tous les enseignements qui y étaient groupés se donnaient dans un même lieu, et par suite étaient soumis à une même influence, à une même direction morale. C'est celle qui émanait de la doctrine chrétienne; c'est celle qui faisait les âmes. A la dispersion d'autrefois succédait donc une unité d'enseignement.

Mais le contact entre les élèves et le maître était de tous les instants; c'est, en effet, cette permanence des relations qui caractérise le convict, cette première forme de l'internat. Or, cette concentration de l'enseignement constitue une innovation capitale, qui témoigne d'un changement profond intervenu dans la conception qu'on se faisait de la nature et du rôle de la culture intellectuelle.

Première partie : Des origines à la Renaissance

Chapitre III

L'église primitive Et l'enseignement (fin)

*Les écoles monacales
jusqu'à la Renaissance carolingienne*

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons vu dans la dernière leçon quel a été le germe dont notre système actuel d'enseignement n'est que l'épanouissement. C'est auprès des cathédrales et dans les monastères que s'ouvrirent les écoles que l'on peut considérer comme le premier embryon de notre vie scolaire. Et, comme le germe contient déjà, sous forme rudimentaire, les propriétés caractéristiques du vivant qui doit en sortir, nous avons trouvé dans ce premier germe de notre organisation pédagogique l'origine de certaines particularités qui distinguent l'évolution ultérieure. En effet, puisque ces écoles sont nées dans l'Église, puisqu'elles sont l'œuvre de l'Église, on s'explique sans peine qu'elles aient été à l'origine chose essentiellement religieuse, que l'esprit religieux y ait prédominé ; mais, d'un autre côté, parce qu'elles contenaient déjà en elles un élément profane, à savoir tous les emprunts faits par l'Église à la civilisation païenne, on comprend comment, dès qu'elles sont constituées, en quelque sorte, on les voit faire effort pour se débarrasser de leur caractère ecclésiastique et devenir de plus en plus laïques. C'est que le principe de laïcité qui était en elles dès ce moment tendait à

se développer. Le présent de ce développement est inexplicable tant qu'on ne s'est pas rendu compte de la nécessité où s'est trouvée l'Église naissante d'emprunter la matière de son enseignement au paganisme, c'est-à-dire de s'ouvrir à des idées et à des sentiments qui contredisaient sa propre doctrine.

Ce n'est pas tout ; et l'analyse de cette première organisation scolaire va nous aider à comprendre un des caractères de notre organisation présente, auquel nous ne faisons même pas attention d'ordinaire, tant il nous est devenu coutumier, et qui mérite pourtant d'attirer l'attention.

Dans l'Antiquité, tant grecque que latine, l'élève recevait son instruction de maîtres différents les uns des autres et sans aucun lien entre eux. Chacun de ses professeurs enseignait chez lui, à sa façon, et si ces enseignements divers se rejoignaient dans la tête de l'élève qui les recevait, ils étaient donnés indépendamment les uns des autres et s'ignoraient réciproquement. Aucune impulsion, aucune orientation commune. Chacun s'acquittait de sa tâche de son côté ; l'un lui apprenait à lire, l'autre à manier sa langue correctement, l'autre à faire de la musique, l'autre à parler en homme disert. Mais chacune de ces fins était poursuivie séparément. - Il n'en est plus de même dès les premières écoles chrétiennes. L'école chrétienne, dès qu'elle apparaît, a la prétention de donner à l'enfant la totalité de l'instruction qui convient à son âge ; elle l'enveloppe tout entier. Il trouve en elle tout ce qui lui est nécessaire. Même il n'est pas obligé de la quitter pour satisfaire aux autres exigences matérielles ; il y passe toute son existence ; il y mange, il y couche, il y vaque à ses devoirs religieux. Telle est, en effet, la caractéristique du *convict*, cette première forme de l'internat. A l'extrême dispersion d'autrefois succède donc une extrême concentration. Et, comme dans cette école règne une seule et même influence, à savoir l'influence de l'idée chrétienne, l'enfant se trouve soumis à cette unique influence à tous les moments de sa vie.

Or, cette nouveauté dans l'organisation scolaire tient elle-même à une conception nouvelle de l'éducation et de l'enseignement.

Dans l'Antiquité, l'éducation intellectuelle avait pour objet de communiquer à l'enfant un certain nombre de talents déterminés, soit que ces talents fussent considérés comme une sorte de parure destinée à relever la valeur esthétique de l'individu, soit qu'on y vît, comme c'était le cas à Rome, des instruments d'action, des outils, dont on a besoin pour jouer son rôle dans la vie. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agissait d'inculquer à l'élève telles habitudes, telles connaissances. Or, ces connaissances définies, ces habitudes particulières pouvaient, sans inconvénient, être acquises chez des maîtres séparés. Il s'agissait non d'agir sur la personnalité dans ce qui fait son unité fondamentale, mais de la revêtir d'une sorte d'armature extérieure dont les différentes pièces pouvaient être forgées indépendamment les unes des autres, si bien que chaque ouvrier pouvait y mettre la main séparément. - Le christianisme, au contraire, eut très vite le sentiment que, sous cet état particulier de l'intelligence et de la sensibilité, il y a en chacun de nous un état profond d'où les premiers dérivent et où ils trouvent leur unité ; et que c'est cet état profond qu'il faut atteindre si l'on veut vraiment faire œuvre d'éducateur, exercer une action durable. Il eut le sentiment que former un homme, ce n'est pas orner son esprit de certaines idées ni lui faire contracter certaines habitudes particulières, c'est créer chez lui une disposition générale de l'esprit et de la volonté qui lui fasse voir les choses en général sous un jour déterminé.

Et il est aisé de comprendre comment le christianisme a eu cette intuition. C'est que, comme nous l'avons montré, pour être un chrétien, il ne suffit pas d'avoir appris ceci ou cela, de savoir discerner certains rites ou prononcer certaines formules, de connaître certaines croyances traditionnelles. Le christianisme consiste essentiellement dans une certaine attitude de l'âme, dans un certain *habitus* de notre être moral. Susciter chez l'enfant cette attitude, tel sera donc le but essentiel de l'éducation. C'est là ce qui explique l'apparition d'une idée que l'Antiquité a totalement ignorée et qui, au contraire, a joué dans le christianisme un rôle considérable : c'est l'idée de conversion. En effet, une conversion, telle que l'entend le christianisme, ce n'est pas l'adhésion à certaines conceptions particulières, à certains articles de foi déterminés. La vraie conversion, c'est un mouvement profond par lequel l'âme tout entière, se tournant dans une direction toute nouvelle, change de position, d'assiette et modifie, par suite, son point de vue sur le monde. Il s'agit si peu d'acquérir un certain nombre de vérités que ce mouvement peut s'accomplir instantanément. Il peut se faire que, ébranlée jusque dans sa base par un coup soudain et fort, l'âme effectue ce mouvement de conversion, C'est-à-dire change son orientation brusquement et d'un coup. C'est ce qui arrive quand, pour employer la terminologie consacrée, elle est soudainement touchée par la grâce. Alors, par une sorte de volte-face, en un clin d'œil elle se trouvera en face de perspectives toutes nouvelles ; des réalités insoupçonnées, des mondes ignorés se révèlent devant elle ; elle voit, elle sait des choses qu'un instant auparavant elle ignorait entièrement. Mais ce même déplacement peut se produire lentement, sous une pression graduelle et insensible ; et c'est ce qui arrive par l'effet de l'éducation. Seulement, pour pouvoir agir aussi fortement sur les profondeurs de l'âme, il faut évidemment que les différentes influences auxquelles est soumis l'enfant ne se dispersent pas dans des sens divergents, mais soient, au contraire, énergiquement concentrées vers un même but. On ne peut arriver à ce résultat qu'en faisant vivre les enfants dans un même milieu moral, qui leur soit toujours présent, qui les enveloppe de toutes parts, à l'action duquel ils ne puissent pour ainsi dire pas échapper. Ainsi s'explique la concentration de tous les enseignements, et même de toute la vie de l'enfant, dès l'école telle que le christianisme l'a organisée.

Or, aujourd'hui encore, nous n'entendons pas l'éducation intellectuelle d'une autre manière. Pour nous aussi, elle a pour principal objet non de donner à l'enfant des connaissances plus ou moins nombreuses, mais de constituer chez lui un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini non pas seulement pendant l'enfance, mais pour la vie. Ce n'est pas, sans doute, pour en faire un chrétien, puisque nous avons renoncé à poursuivre des fins confessionnelles, mais c'est pour en faire un homme. Car, de même que pour être chrétien il faut acquérir une manière chrétienne de penser et de sentir, de même aussi, pour devenir un homme, il ne suffit pas d'avoir l'intelligence meublée d'un certain nombre d'idées, mais il faut avant tout avoir acquis une manière vraiment humaine de sentir et de penser. Notre conception du but s'est sécularisée ; par suite les moyens employés doivent changer eux-mêmes ; mais le schéma abstrait du processus éducatif n'a pas varié. Il s'agit toujours de descendre dans ces profondeurs de l'âme dont l'Antiquité n'avait pas conscience.

Ainsi s'explique notre conception présente de l'École. Car, pour nous, l'École ne doit pas être une sorte d'hôtellerie où des maîtres différents, étrangers les uns aux autres, viendraient donner des enseignements hétérogènes à des élèves passagèrement réunis et sans liens entre eux. Pour nous aussi, l'École, à tous les degrés, doit être un milieu moralement uni, qui enveloppe de près l'enfant et qui agisse sur sa nature tout entière. Nous la comparons à une société, nous parlons de la société scolaire et elle

est, en effet, un groupe social qui a son unité, sa physionomie propre, son organisation, tout à fait comme la société des adultes. Ce qui suppose évidemment qu'elle n'est pas simplement constituée, comme dans l'Antiquité, par une assemblée d'élèves réunis extérieurement dans un même local. Cette notion de l'École, comme un milieu moral organisé, nous est devenue tellement habituelle que nous sommes portés à croire qu'elle a existé de tout temps. Nous voyons, au contraire, qu'elle est d'origine relativement tardive, qu'elle n'est apparue et ne pouvait apparaître qu'à un moment déterminé de l'histoire, qu'elle est solidaire d'un état déterminé de la civilisation, et nous voyons quel est cet état. Elle ne pouvait naître que quand des peuples se furent formés pour qui la vraie marque de la culture humaine consiste non dans l'acquisition de certaines pratiques ou habitudes mentales déterminées, mais dans une orientation générale de l'esprit et de la volonté; c'est-à-dire quand des peuples furent parvenus à un degré suffisant d'idéalisme. Dès lors, l'éducation eut nécessairement pour objet de donner à l'enfant l'impulsion nécessaire dans le sens qui convenait, et il fallait bien qu'elle fût organisée de manière à pouvoir produire l'effet profond et durable qu'on attendait d'elle.

Cette remarque en entraîne une autre, comme un corollaire. Quand on appelle Moyen Age la période historique qui s'est écoulée entre la chute de l'Empire romain et la Renaissance, on la conçoit évidemment comme une époque intermédiaire, dont tout le rôle aurait été de servir de trait d'union entre l'Antiquité et les Temps modernes, entre le moment où la civilisation ancienne s'éteignit et celui où elle se réveilla pour recommencer une carrière nouvelle. Il semble qu'il n'ait eu d'autre fonction historique que de tenir la place, d'occuper la scène pendant une sorte d'entracte. Mais rien n'est plus inexact que cette conception du Moyen Age et rien, par suite, n'est plus impropre que le mot par lequel on désigne cette époque. Bien loin que ç'ait été une simple période de transition, sans originalité, entre deux civilisations originales et brillantes, c'est au contraire le moment où se sont élaborés les germes féconds d'une civilisation entièrement neuve. Et c'est ce que nous montre notamment l'histoire de l'enseignement et de la pédagogie. L'École, telle que nous la trouvons au début du Moyen Age, constitue, en effet, une grande et importante nouveauté; elle se distingue par des traits tranchés de tout ce que les Anciens appelaient du même nom. Sans doute, et nous l'avons dit, elle emprunte à la civilisation païenne la matière de l'enseignement qui y était donné; mais cette matière fut élaborée d'une manière tout à fait neuve, et de cette élaboration résulta quelque chose d'entièrement nouveau. C'est ce que je viens de montrer. Mais on peut dire que c'est à ce moment que l'École, au sens propre du mot, apparut. Car une école, ce n'est pas seulement un local où un maître enseigne; c'est un être moral, un milieu moral, imprégné de certaines idées, de certains sentiments, un milieu qui enveloppe le maître aussi bien que les élèves. Or, l'Antiquité n'a rien connu de pareil. Elle a eu des maîtres, elle n'a pas eu d'Écoles véritables. Le Moyen Age a donc été, en pédagogie, novateur. Nous verrons plus tard toute la portée de cette remarque.

Mais, maintenant que nous avons caractérisé l'École chrétienne naissante d'une manière générale, il faut chercher à en retracer l'histoire dans notre pays.

A la suite de l'occupation romaine, la Gaule s'était ouverte aux lettres latines. Cette transformation, à vrai dire, ne s'était pas produite tout de suite, au lendemain de l'occupation. La Gaule apprit d'abord de ses vainqueurs à transformer son sol et l'aspect matériel de ses cités; elle construisit, défricha, s'enrichit. Mais, au IV^e siècle, elle était mûre pour recevoir une culture intellectuelle et elle se la donna. Les municipalités attirèrent des professeurs, des écoles se fondèrent dont beaucoup brillèrent

d'un éclat exceptionnel : c'est le cas de l'école de Marseille, de Bordeaux, d'Autun, de Trèves, etc. Beaucoup d'évêques chrétiens des Gaules se formèrent à ces écoles, y apprirent à aimer la littérature ancienne et, par suite, s'efforcèrent de concilier le culte des belles-lettres avec les exigences de la foi nouvelle. Cet éclat survécut même aux premières invasions des barbares. Certains d'entre eux, tels les Goths et les Bourguignons, déjà chrétiens d'ailleurs, envièrent très vite aux Gaulois la politesse de leurs mœurs et se firent initier aux lettres, aux sciences et aux arts. On vit Théodoric, à Toulouse, étudier la rhétorique et le droit romain ; Gondebaud, roi des Bourguignons, apprendre le grec et faire venir auprès de lui des savants romains auxquels il confiait les plus hauts emplois. Sans doute, il y eut bien un premier moment de trouble et de désarroi ; mais très tôt on vit les écoles se rouvrir et la vie reprendre son cours.

Mais il n'en fut pas de même quand les Francs, à leur tour, franchirent le Rhin et se répandirent en Gaule. Ils passèrent, comme un véritable torrent furieux, par-dessus toutes les populations qui s'étaient successivement établies dans le pays, Romains, Gaulois, Goths et Bourguignons, ne laissant derrière eux que des ruines. « Il serait difficile, disent les auteurs de *l'Histoire littéraire de la France*, de détailler toutes les mauvaises suites que laissa après elles l'humeur féroce de ces nouveaux habitants des Gaules. » Si nous ignorons le détail de toutes ces dévastations, c'est que ces temps sombres n'ont pas eu d'histoire. « On n'écrivait plus parce qu'on ne savait plus écrire. » *Vae diebus nostris*, s'écrie Grégoire de Tours, *quia periit studium litterarum a nobis*. Malheur à nous, car le goût des lettres a disparu du milieu de nous. Et, en effet, ce même Grégoire de Tours, qui était pourtant considéré par son temps comme un érudit et un grand orateur, nous avoue lui-même qu'il n'a aucune connaissance des lettres, *nullam litterarum scientiam*. Il n'a jamais appris ni la rhétorique, ni la grammaire : *Sum sine litteris rhetoricis et arte grammatica*. On ne peut s'imaginer avec quelle rapidité se firent ces effroyables destructions. Entre Grégoire de Tours et Sidoine Apollinaire (mort en 489), il y a un espace de cinquante ans à peine. Or, quand on compare les œuvres avant et après, elles paraissent, comme on l'a dit, « appartenir à deux âges du monde ».

Si, à ce moment, l'Église ne s'était trouvée là, c'en était fait de la culture humaine, et l'on peut se demander ce qui serait advenu de la civilisation. Mais, d'une part, les conquérants francs, dès qu'ils eurent pris pied en Gaule, se convertirent à la foi nouvelle et l'Église devint une puissance régulière de l'État nouveau qui se formait. Par suite, tout ce qu'elle abrita, tous les vestiges du passé auxquels elle put donner asile participèrent de la protection dont elle jouissait, profitèrent de la situation privilégiée qui lui était faite. Or, ainsi que nous l'avons montré, elle ne pouvait pas se passer complètement des lettres anciennes, ne fût-ce que pour pouvoir parler et comprendre la langue qui devint dès lors la langue du culte. Et c'est ainsi que, par elle, un peu de l'Antiquité fut sauvé. De toutes les écoles municipales qui avaient illustré la Gaule à partir du I^{er} siècle, il ne reste rien ; elles furent toutes balayées, emportées par le torrent de l'invasion ; seules les écoles des cathédrales et des monastères restèrent ouvertes. Elles furent les seuls organes de l'éducation publique, les seuls lieux d'asile de l'activité intellectuelle, et c'est grâce à elles qu'il n'y eut pas un arrêt complet, une solution de continuité irréparable dans le progrès humain.

Toutefois, il ne faut pas s'exagérer l'importance de la vie littéraire qui parvient ainsi à survivre. Nous avons vu que, si l'Église était obligée de recourir à l'Antiquité classique, c'était en dépit d'elle-même; nous avons dit les raisons qu'elle avait de tenir en suspicion les études séculières. Mais, d'un autre côté, les barbares n'en sentaient aucunement le besoin. On conçoit ce qu'elles devinrent au milieu de cette double

indifférence, ou plutôt au milieu de cette double hostilité. L'éloignement que l'Église ressentait spontanément pour toute cette science profane, renforcé par l'éloignement égal qu'éprouvaient les barbares, ne connut plus de bornes. Elle continua à enseigner un peu de latin et quelques connaissances indispensables, mais elle en enseignait le moins possible. Jamais, ni avant ni après, la culture intellectuelle qu'elle donna aux hommes ne fut réduite à un si triste minimum. Tout ce qui dépassait le strict nécessaire était sévèrement prohibé, et une connaissance un peu approfondie de la grammaire était déjà considérée comme un luxe blâmable. Un des plus grands esprits du VII^e siècle, le pape Grégoire le Grand, ayant appris que Didier, archevêque de Vienne, avait, dans une des villes autrefois les plus lettrées de la Gaule, entrepris de relever les études en enseignant lui-même la grammaire, lui écrivit : « Mon frère, on m'a dit, et je ne puis le redire sans honte, que vous avez cru devoir enseigner la grammaire à quelques personnes. *Sine verecundia memorare non possumus fraternitatem tuam grammaticam quibusdam exponere.* Apprenez donc combien il est grave, combien il est impie (quant grave nefandumque) qu'un évêque traite de ces choses que doit ignorer même un laïque. C'a été pour moi un sujet de mécontentement et de tristesse, parce que les louanges de Jupiter et les louanges du Christ ne peuvent sortir ensemble d'une même bouche. S'il m'est démontré que j'ai été induit en erreur et que vous ne vous êtes pas préoccupé de ces frivolités, de ces lettres séculières, j'en rendrai grâce à Dieu, qui n'aura pas laissé souiller votre cœur par les félicitations impures des pervers. » Nous voilà bien loin du temps où saint Augustin demandait que le chrétien se livrât à la méditation des livres saints et réclamait, pour que cette méditation pût être vraiment profitable, toute sorte de connaissances linguistiques, littéraires, historiques, etc. Au moment de l'histoire où nous sommes arrivés, au contraire, plus d'un abbé, plus d'un évêque défendait de méditer sur les livres saints. *Inquiunt multi : Non est tempus jam nunc disserendi super Scripturas.* On considérait que tout était dit et que tout commentaire nouveau était œuvre vaine. Il convient d'ajouter d'ailleurs que bientôt la corruption du clergé tant séculier que régulier ne fit qu'aggraver cet état des choses.

C'est ainsi qu'au VIII^e siècle la civilisation était, en France, descendue à son point le plus bas. Et il nous fallait nous-même descendre jusque-là pour pouvoir en repartir ensuite et mesurer, par rapport à ce point de départ, le chemin qui sera parcouru dans l'avenir. D'ailleurs, pour apprécier exactement la situation, il ne faut pas perdre de vue que, s'il ne reste plus alors que des vestiges de la vie intellectuelle, cependant c'est encore de la vie, et ce ne fut pas un mince service que de l'avoir entretenue même sous cette forme réduite et précaire. Car, tant qu'elle n'est pas complètement éteinte, tant qu'il en subsiste si peu que ce soit, on peut toujours espérer la ranimer, et c'est en effet à cette résurrection progressive que nous allons assister. Si profondes que soient les ténèbres dans lesquelles est alors plongée la Gaule, cependant elles sont tachées çà et là de quelques points lumineux ; ce sont ces humbles écoles qui survivent dans les cloîtres et dans les cathédrales. Nous allons voir maintenant ces faibles lueurs peu à peu se ranimer, prendre peu à peu plus de force et d'éclat ; puis, au lieu de rester isolées les unes des autres, se rapprocher, se confondre, se renforcer mutuellement par suite de cette concentration jusqu'à devenir, avec les Universités et les collèges, de puissants foyers de clarté. On a l'habitude de réserver le nom de Renaissance pour le grand mouvement de réfection intellectuelle et morale qui s'est effectué au XVI^e siècle. En réalité, l'histoire de la pensée et l'histoire de l'enseignement n'ont été qu'une suite ininterrompue de renaissances ; et nous allons en rencontrer une dès le début de cette étude.

Mais la civilisation de la Gaule était tombée si bas qu'abandonnée à elle-même elle eût eu vraisemblablement bien du mal à se relever. C'est de l'étranger que nous vinrent en partie les forces qui revivifièrent notre pays. Par un heureux concours de circonstances, en dehors de cette Gaule tout enveloppée d'ombre, deux centres importants de culture s'étaient maintenus et développés, l'un au sud en Italie, l'autre au nord en Irlande. C'est le rayonnement qu'ils exercèrent sur la France qui détermina, qui prépara tout au moins, la première renaissance, le premier pas en avant dans la voie de notre organisation scolaire.

Par la force des choses, la civilisation latine avait si profondément imprégné le sol de l'Italie que les invasions eurent toujours beaucoup plus de mal à l'en déraciner, et elles y parvinrent toujours beaucoup plus incomplètement que dans les autres pays d'Europe. Avec les vestiges matériels de l'Antiquité, quelque chose de l'esprit ancien y survécut et s'y transmet d'âge en âge. Il y avait des souvenirs qui ne disparurent jamais entièrement, qui étaient toujours tout prêts à reparaître. Aussi le goût des lettres y fut-il toujours plus facile à réveiller qu'ailleurs. Voilà pourquoi c'est souvent d'Italie qu'est venue l'impulsion première de plus d'une révolution pédagogique, et c'est ainsi notamment que, dès le vie siècle, un ordre s'y fixa qui devait contribuer plus que tout autre au réveil des études. C'est l'ordre des Bénédictins, dont le fondateur est saint Benoît.

Ce n'est certes pas que saint Benoît se soit proposé de défendre la cause des lettres et de la culture intellectuelle. Catholique orthodoxe, il subordonnait tous les intérêts profanes, quels qu'ils fussent, aux intérêts de la foi. Mais, par la force des choses, il fut amené à faire à l'étude une place importante dans la vie monacale. Pour ne pas laisser ses moines désœuvrés, il les astreignait à des travaux matériels actifs ; mais il y a dans la journée des heures, variables selon la saison, où ces travaux sont impossibles. Ces moments devaient être employés à la lecture. Il est vrai qu'en principe le moine ne devait lire que les livres saints. *Certis temporibus occupari debent fratres in labore manuum, ceteris iterum horis in lectione divina*. Mais par livres saints il fallait entendre, outre l'Ancien et le Nouveau Testament, tous les commentaires, tous les exposés qui en avaient été faits par les Pères les plus réputés : *et expositiones earum quae a nominatissimis doctoribus orthodoxis et catholicis patribus factae sunt*. Mais, par cela même, la porte était ouverte à l'étude et à la réflexion. Car qui peut dire où commence la liste des Pères les plus orthodoxes et les plus réputés ? Puis, pour comprendre leurs commentaires, leurs controverses, il fallait connaître les théories qu'ils discutaient et qu'ils rejetaient. Et c'est ainsi que la littérature profane trouvait nécessairement accès dans les monastères.

Cependant, si les Bénédictins avaient été abandonnés à l'esprit de leur ordre, s'ils ne s'étaient développés que conformément à leurs principes internes et primitifs, il est probable que le progrès eût été singulièrement lent. Mais une cause extérieure, venant stimuler leur activité littéraire et pédagogique, les obligea à se renouveler, à s'ouvrir à des idées et à des préoccupations nouvelles. Ce fut leur rencontre avec les moines et l'Église d'Irlande. Il y a là un entrecroisement d'influences qui n'est pas sans avoir joué un rôle assez important dans l'évolution intellectuelle des moines chrétiens.

Le christianisme avait été importé en Irlande à une époque assez primitive et, sans qu'on sache exactement de quelle manière, il était d'origine orientale. Pendant longtemps, l'Église irlandaise resta, sur bien des points, plus voisine de l'Église d'Orient que de l'Église romaine. Les premiers chrétiens d'Irlande apportaient donc avec eux des éléments de culture grecque que le reste de l'Occident ignorait à peu près

complètement. D'un autre côté, la paix dont jouit l'île, alors que le continent européen était bouleversé par les invasions, permit à ces germes de civilisation de se développer. Aussi le pays se couvrit-il rapidement de monastères qui, tout en pratiquant un ascétisme sévère, faisaient à l'éducation intellectuelle une place considérable. On y enseignait l'astronomie, la dialectique, la versification ; l'étude du grec s'ajoutait à l'étude du latin. Aussi venait-on de toutes parts visiter « l'île des saints et des sages ».

Si, pourtant, l'Église irlandaise était demeurée renfermée dans les limites mêmes de l'île, malgré sa réputation croissante, elle serait vraisemblablement restée sans grande influence sur la mentalité du continent. Mais le moine du Moyen Age était essentiellement voyageur. Et, d'ailleurs, ce trait ne lui était pas particulier. Nous retrouverons la même humeur chez les chevaliers, chez les maîtres des premières Universités. Il y a là une particularité du caractère médiéval que nous aurons plus tard à expliquer. C'est ainsi que les moines irlandais essaimèrent des colonies jusque sur le continent. Inversement, les Bénédictins, mus par la même tendance, envoyèrent de leur côté des missionnaires en Angleterre, et là ils se trouvèrent en présence des Irlandais. L'esprit qui animait ces deux organisations monacales était tout à fait différent. L'ordre de Saint-Benoît était tout entier dévoué à la cause de la papauté ; le principe qu'il représentait était celui de l'unité de l'Église catholique sous la suprématie du Saint-Siège. Les Irlandais, au contraire, avaient des tendances particularistes très accusées ; ils avaient des rites spéciaux, et la conscience de tout ce qu'ils avaient fait par eux-mêmes, des résultats considérables auxquels ils étaient parvenus par leurs seules forces, leur donnait un vif sentiment de leur autonomie. De là une lutte qui ne fut pas sans violences. C'est l'ordre de Saint-Benoît, plus fortement, plus solidement organisé, plus actif, qui l'emporta. Mais, quoique vainqueur, il se laissa pénétrer par l'esprit des vaincus. Pour triompher, en effet, il dut imiter ses adversaires, leur emprunter leurs propres armes, par conséquent offrir aux populations qu'il s'agissait de conquérir un enseignement moins maigre, moins pauvre que celui qui était donné sur le continent. C'est ainsi que se constitua l'Église anglo-saxonne, qui eut et qui garda dans l'ensemble de l'Église catholique une physionomie propre. Ce qui la distingue, c'est un goût pour les choses intellectuelles qui ne se retrouve pas ailleurs au même degré. En elle et par elle, le niveau des études se releva. Et, comme elle continua à envoyer des missionnaires dans le reste de l'Europe, ils y apportèrent cet esprit nouveau. Aussi le monachisme continental lui-même sentit le besoin de faire dans ses écoles une place plus considérable aux études séculières.

Ainsi stimulés par l'exemple des moines irlandais, les Bénédictins préparèrent donc les voies à la rénovation mentale de l'Europe. Mais ils ne firent que la préparer; ce n'est point par eux qu'elle s'effectua. Ils aidèrent les esprits à secouer un peu leur torpeur; grâce à leur propagande, un peu plus d'instruction se répandit. Mais il ne pouvait pas se faire par eux de transformation vraiment profonde. D'abord, l'enseignement n'avait pas à leurs yeux de valeur par lui-même. Ce n'était guère qu'une arme de guerre, un moyen d'étendre le cercle de leur influence, de conquérir plus d'esprits. Puis, tout ce qu'ils faisaient et pouvaient faire, c'était de propager cet enseignement de proche en proche par une sorte de dissémination silencieuse et de lente diffusion. Ils poussaient plus loin, par un mouvement ininterrompu, les tranchées qu'ils s'étaient ouvertes dans le monde barbare; ils ajoutaient les monastères aux monastères, les écoles aux écoles; par suite, ces quelques points brillants qui tachaient de lumière l'ombre qui couvrait la Gaule augmentaient en nombre en même temps qu'ils prenaient un peu plus d'éclat.

Mais ce n'est pas ainsi, ce n'est pas par la voie d'un essaimage même continu que peuvent se former de grands organes d'enseignement. Et ce sont des organes de ce genre qui faisaient défaut. Pour qu'ils puissent naître, il fallait que toutes les forces intellectuelles du pays fussent rapprochées, concentrées sur un petit nombre de points, afin de se renforcer les unes les autres. Un centre de culture de quelque importance ne peut résulter que d'un énergique mouvement de concentration. Aussi, pour qu'un pas important fût fait dans la voie du progrès scolaire et pédagogique, il fallait que de nouveaux arrangements sociaux rendissent l'instruction plus nécessaire et en fissent sentir plus vivement le besoin. Il fallait encore et surtout qu'une main puissante vînt réunir en un même faisceau les ressources intellectuelles dispersées dans toutes les directions. Ce fut là l'œuvre pédagogique de Charlemagne. Sans nous y arrêter très longtemps, il est fort nécessaire de la connaître, car elle préluda à un autre mouvement de concentration plus intense encore, d'où résultèrent un peu plus tard l'Université et les Collèges, c'est-à-dire l'Enseignement supérieur et l'Enseignement secondaire, avec tous les caractères essentiels qu'ils ont gardés jusqu'à des temps tout récents. Si éloignée que paraisse, dans le temps, la renaissance carolingienne, on voit cependant qu'en l'abordant nous avons chance de mieux comprendre l'évolution qui nous conduira jusqu'à l'organisation pédagogique moderne.

Première partie : Des origines à la Renaissance

Chapitre IV

La Renaissance carolingienne

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons vu, dans la dernière leçon, comment les études séculières, tombées si bas à la fin du VII^e siècle, commencèrent à se relever grâce aux Bénédictins, stimulés par l'exemple et la concurrence des moines irlandais. Mais ces premiers progrès de l'enseignement, si réels qu'ils aient été, se poursuivaient d'une manière sourde, silencieuse, inconsciente. C'était comme un lent envahissement qui ne s'arrête jamais, mais se continue toujours également, qui s'étend toujours plus loin sans qu'il paraisse émané d'aucun point déterminé. L'instruction, encore bien rudimentaire, que les moines apportaient avec eux se répandait sur des surfaces de plus en plus étendues, sans qu'il y eût et sans qu'il se constituât aucun grand foyer où elle s'alimentât. Les forces intellectuelles dont l'ordre disposait se dispersaient dans tous les sens sur toute l'étendue de l'Europe, bien loin de se concentrer sur un point ou sur quelques points déterminés où elles pussent se renforcer mutuellement par le fait de leur association. La première concentration de ce genre que nous rencontrons dans l'histoire de l'enseignement est celle à laquelle Charlemagne a attaché son nom.

On a parfois présenté l'Empire carolingien comme l'œuvre personnelle d'un homme de génie. Charles l'aurait, en quelque sorte, tiré du néant par la seule énergie de sa volonté. Mais l'expliquer ainsi, c'est, je crois, en méconnaître le sens et la portée.

C'est réduire au rôle d'accident individuel un événement qui a eu, sur toute la suite de l'histoire, une influence si considérable. D'ailleurs, imaginer qu'un État européen a pu ainsi sortir de rien, au seul appel d'un individu, c'est postuler le miracle en histoire. Une société aussi gigantesque ne pouvait se former, et de manière à durer un temps appréciable, qu'autant qu'elle répondait à quelque chose dans les faits. Et, en effet, elle eut pour racines profondes l'état où se trouvait seulement l'Europe d'alors, et elle fut la conséquence de cet état; c'est ce qu'il importe de bien comprendre si l'on veut se rendre compte de tout ce qui va suivre.

Il ne faut pas juger de ce qu'étaient alors les divers peuples européens d'après ce qu'ils sont aujourd'hui, c'est-à-dire il ne faut pas voir en eux des personnalités collectives fortement constituées et différenciées les unes des autres, ayant d'elles-mêmes un vif sentiment, se distinguant, s'opposant même les unes aux autres avec la même netteté que des personnalités individuelles. L'Europe était, depuis plusieurs siècles, comme un kaléidoscope sans cesse en mouvement et qui présentait d'un moment à l'autre les aspects les plus variés. Les peuples entraient successivement dans les combinaisons les plus différentes, passaient d'un État à l'autre, d'une domination à l'autre avec la plus grande facilité. Comment, dans ces conditions, auraient-ils pu garder une physionomie très personnelle ? Roulés tous par le grand torrent de l'invasion, ils avaient dû perdre, à ces frottements et à ces heurts, une bonne partie de leurs traits distinctifs. Les frontières qui les séparaient s'étaient comme effacées sous les pas des conquérants successifs. D'un autre côté, à mesure que le christianisme se développait, tous ces groupes, éphémères et inconsistants par eux-mêmes, entraient comme éléments composants dans une société plus vaste qui les enveloppait tous et qui, elle, possédait, ou du moins acquérait de plus en plus cette unité morale ou cette consistance qui leur manquait : c'était l'Église. De plus en plus, le christianisme devenait la seule civilisation où venaient communier toutes ces sociétés sans civilisation propre. En un sens, l'Europe était donc moralement plus unifiée alors qu'aujourd'hui, puisqu'il n'y avait pour ainsi dire pas de civilisation nationale qui pût contrebalancer la civilisation commune à tous les peuples européens. C'est d'ailleurs ce qui explique le rôle si considérable joué par le monachisme dans la formation intellectuelle et morale de l'Europe. Le moine, en effet, n'est d'aucun pays, d'aucune société, si ce n'est de la grande société chrétienne. C'est pourquoi il était donc d'une telle mobilité, allant d'un pays à l'autre, se mouvant, comme un vrai nomade, d'une extrémité de l'Europe à l'autre. C'est qu'il portait partout sa patrie en lui-même. Or, il fut l'instituteur de l'Europe. N'est-ce pas dire qu'il y avait dès lors un cosmopolitisme très européen, puisque l'éducation de l'Europe était internationale ?

Seulement, cette société européenne était encore latente, mal consciente d'elle-même, parce qu'elle n'était pas organisée. Tous les peuples chrétiens avaient le sentiment obscur qu'ils faisaient partie d'un même tout, sans que pourtant ce sentiment suscitât un organe déterminé qui l'exprimât. Il y avait bien la papauté, mais elle n'avait pas la force matérielle nécessaire pour faire de ce vaste groupement une société politique véritable. Cet organe central qui manquait au monde chrétien, Charlemagne vint le lui donner pour un temps. En lui et par lui, l'Europe chrétienne devint un État. Cette idée de l'unité chrétienne, qui sommeillait dans une demi-inconscience, avec lui prit un corps et devint une réalité historique. Voilà quelle fut son oeuvre. Il n'a pas tiré cette unité du néant, par je ne sais quel artifice magique. Il l'a exprimée et organisée. Mais cette organisation était par elle-même une nouveauté qui entraînait d'autres : notamment en ce qui concerne la vie intellectuelle.

Les êtres vivants, en effet, ont d'autant plus le sentiment d'eux-mêmes qu'ils sont mieux organisés. Tandis qu'un animal, dépourvu de tout système nerveux central, ne perçoit que confusément ce qui se passe dans les profondeurs de son corps, l'homme, au contraire, ou les animaux supérieurs, grâce à la haute centralisation organique dont ils ont le privilège, sont à chaque instant avertis des événements de quelque importance qui se produisent en eux. Il en est ainsi des sociétés. Quand une société a un organe central où vient aboutir toute sa vie tant interne qu'externe, elle se connaît mieux ; elle se rend mieux compte de ce qu'elle éprouve, de ce qui l'affecte, des souffrances qu'elle ressent et de leurs causes, des besoins qui la travaillent. Or, nous avons vu que le christianisme avait, par la force des choses, besoin d'instruction; qu'il ne pouvait s'en passer. C'est à ce besoin obscur que les moines de Saint-Benoît essayaient d'apporter quelque satisfaction avec leur enseignement, si rudimentaire fût-il. En la personne de Charlemagne, représentant de la chrétienté, ce besoin parvint à la pleine conscience de lui-même. Cette fois, ce n'est plus seulement un sentiment sourd, mais une idée clairement appréhendée. Et, en même temps, il s'aviva ; car, la conscience, en ajoutant de la clarté aux tendances qu'elle éclaire, leur ajoute aussi de la force. Nos désirs sont plus vifs, plus agissants, quand nous savons clairement ce que nous désirons. Ajoutez à cela qu'une grande société organisée a besoin de plus de conscience, de plus de réflexion, partant de plus d'instruction et de savoir; car le mécanisme qui la constitue, étant plus complexe, ne peut pas fonctionner par le seul automatisme. Pour toutes ces raisons, la création de l'Empire carolingien devait nécessairement susciter d'importantes réformes pédagogiques.

Produit d'un mouvement de concentration destiné à réunir dans une même main et sous une même loi tout le monde chrétien, l'État nouveau devait naturellement tendre à concentrer toutes les forces intellectuelles qu'il contenait, de manière à former un centre de culture intellectuelle capable de rayonner sur tout l'Empire. Ce centre, ce fut l'École du Palais. On a beaucoup discuté pour savoir si l'École du Palais avait été fondée par Charlemagne, ou si elle n'existait pas déjà avant son avènement. Nous ne nous arrêterons pas longuement à examiner cette controverse, de pure érudition. Il est infiniment vraisemblable que l'École du Palais n'est pas née un beau jour sans que rien l'eût préparée. Nous savons que les Mérovingiens appelaient à leur cour les fils de leurs principaux seigneurs, les y faisaient élever de manière à se les attacher par des liens plus solides, en même temps qu'ils leur assuraient en retour d'importants avantages ; C'est à eux, en effet, qu'étaient réservées les principales charges de l'État. Ce groupe de jeunes gens élevés en commun formait déjà une sorte d'école privilégiée. En tout cas, sous Pépin le Bref, il est bien certain qu'il se donnait déjà à la cour un enseignement qui, s'il faut en croire le biographe d'Adalard, cousin de Charlemagne, portait sur toutes les connaissances humaines, *omnis mundi prudentia*. Mais ce qui est certain, c'est qu'avec Charlemagne l'École du Palais prit une importance et un développement qu'elle n'avait pas eus jusque-là. Non pas sans doute qu'il faille se la représenter à l'image d'une école moderne. Ainsi, la question soulevée pour savoir en quel lieu de l'Empire elle résidait est évidemment vaine. Elle se déplaçait avec la cour dont elle était une partie intégrante et suivait, par conséquent, l'empereur dans tous ses voyages, si fréquents. C'était une école nomade. Mais elle n'était plus réservée exclusivement aux fils des hauts seigneurs ; elle était ouverte à de jeunes clercs qui se recrutaient dans tous les rangs de la société, comme le prouve l'incident fameux rapporté par le moine de Saint-Gall. De plus, il mit à la tête de l'enseignement des maîtres choisis parmi les savants les plus éminents que comptait alors l'Europe. Tels le grammairien Pierre de Pise, l'helléniste Paul Warnefrid ou Paul Diacre, Clément d'Irlande.

Parmi ces maîtres, il y en eut un qui les éclipsa tous par l'importance de son rôle et de l'influence qu'il eut sur Charles; ce fut Alcuin. Alcuin était précisément un fidèle de cette Église anglo-saxonne, dont nous avons parlé précédemment, et qui se distinguait du reste des Églises chrétiennes par un goût précoce et marqué pour les choses intellectuelles. Il avait été formé à l'école très célèbre d'York; il y avait reçu une culture sensiblement supérieure à celle que donnaient alors les écoles du continent. Les goûts, les connaissances qu'il y avait acquises, il les apporta à l'École du Palais dont il devint le directeur en 782, et la fonction exceptionnellement importante qu'il occupa bientôt auprès de Charlemagne lui permit de faire sentir son influence au-delà de la cour sur tout le reste du royaume.

Mais Charles ne se borna pas à créer cette école modèle, cet institut central ; il provoqua ses évêques à multiplier dans leurs diocèses des institutions du même genre. Avant même d'avoir rencontré Alcuin, il écrivait à Lull, archevêque de Mayence : « Tu travailles avec le secours de Dieu à conquérir des âmes, et cependant, ce dont je ne puis assez m'étonner, tu ne t'inquiètes nullement d'apprendre les belles-lettres à ton clergé. Tu vois de tous côtés ceux qui se sont souvent plongés dans les ténèbres de l'ignorance et, lorsque tu pourrais répandre sur elles les lumières de ton savoir, tu les laisses enfouis dans l'obscurité de leur aveuglement... Apprends donc à tes fils les arts libéraux, afin de contenter notre désir sur un point qui nous touche singulièrement. » Mais c'est surtout dans une lettre de 787, adressée à Bangulfe, abbé de Fulda, que nous trouvons le mieux exposés ses projets avec les raisons qui les justifient à ses yeux. « Nous avons jugé utile, écrit-il, que, dans les évêchés et les monastères dont le Christ, dans sa bonté, nous a commis le gouvernement, il y eût, outre l'observance d'une vie régulière et les habitudes d'une sainte religion, des études littéraires (*litterarum meditationes*), et que ceux qui, par un don de Dieu, peuvent enseigner, consacrent, chacun selon sa capacité, leurs soins à l'enseignement. » Ces études sont nécessaires d'abord pour donner « de la régularité et de la beauté au langage ». Non pas que Charles soit sensible à la valeur esthétique du style; mais c'est qu'il y a une influence du mot sur l'idée, et que l'on ne pense nettement et clairement qu'autant qu'on sait exprimer nettement et clairement sa pensée. « L'âme comprend d'autant mieux ce qu'elle veut faire que la langue, trop rapide, ne va pas exprimant des mensonges.» En second lieu, il faut être initié à tous les secrets du langage pour pouvoir comprendre les saintes Écritures. « Nous vous exhortons non seulement à ne pas négliger l'étude des lettres, mais encore à vous y appliquer à l'envi avec une persévérance pleine d'humilité et agréable à Dieu, afin que vous puissiez pénétrer avec plus de facilité et de justesse les mystères des saintes Écritures. Comme il s'y trouve des images, des tropes et d'autres figures semblables, personne ne doute que le lecteur ne s'élèvera d'autant plus vite au sens spirituel qu'il sera plus versé dans l'intelligence grammaticale du texte. » Conception mystique de la Bible : la Bible traitée comme un livre cabalistique. D'après Cassin, ce sens mystique ne se révèle qu'au saint qui est parvenu, par les pratiques de l'ascétisme, au plus haut degré de l'illumination. Alcuin et Charles en avaient une conception plus rationaliste. Suivant eux, pour comprendre ces allégories mystérieuses, il suffisait d'avoir l'esprit aiguisé et exercé par un savant entraînement. Mais cet entraînement était indispensable. - D'ailleurs, ces deux raisons par lesquelles Charlemagne justifie ses recommandations conduisent à une troisième, plus politique, qui résume et contient en elle les deux premières. Il faut, avant tout, que le clergé ait aux yeux des populations un prestige qui assure son autorité. Car c'est la condition nécessaire pour que la foi soit maintenue et, avec elle, l'unité de l'Église et de l'Empire. Or, pour que le peuple croie en ses prêtres, il ne suffit pas qu'ils entretiennent dans le fond de leur cœur des sentiments intérieurs de piété ; il faut qu'ils soient supérieurs intellectuellement à leurs

fidèles, et que ceux-ci sentent cette supériorité. « Nous souhaitons que, comme il convient à des soldats de l'Église, vous soyez animés d'une dévotion intérieure, et qu'à l'extérieur vous paraissiez savants.... éloquents dans vos paroles, afin que conquise, pour l'amour de Dieu et la recherche d'une sainte conversation, aura désiré vous voir, soit édifié par votre aspect et instruit par votre science. »

A ces appels répétés dans des capitulaires successifs, des écoles nouvelles se fondèrent auprès des cathédrales, des abbayes, des monastères, et des maîtres distingués, venus d'Italie, d'Irlande, y donnèrent une instruction plus large que celle qui y était en usage. A leur tour, les évêques répétèrent le mot d'ordre tout autour d'eux et suscitèrent jusqu'auprès des simples églises paroissiales des écoles plus modestes où l'on donna un enseignement élémentaire. Nous avons une lettre de Théodulfe, évêque d'Orléans, recommandant aux prêtres des bourgs et des bourgades d'instruire gratuitement les enfants de leurs paroissiens. Et ainsi se trouva constituée toute une hiérarchie scolaire à trois degrés. Tout en bas, l'école de la paroisse où l'on enseignait les premiers éléments au-dessus, l'école des cathédrales et des grands monastères enfin, tout en haut, l'école modèle, réservée à l'élite, l'École du Palais. Directeur de cette École, Alcuin fut, en vertu de cette fonction, comme une sorte de ministre spécial préposé à l'administration de cet enseignement public en train de naître et de s'orienter.

Cette organisation n'était pas seulement plus complexe et plus savante que celle qui avait précédé; elle s'en distinguait aussi par son caractère plus marqué de laïcité. Sans doute, l'enseignement restait entre les mains des prêtres ; mais c'était un laïc qui l'animait de son esprit. C'est le pouvoir temporel qui avait suscité cette rénovation scolaire, et par suite les préoccupations temporelles de l'enseignement prirent une place qu'elles n'y avaient pas jusqu'alors. Il est bien vrai que, pour Charles, les intérêts de la foi et les intérêts de l'État se confondaient ; il n'en reste pas moins que les intérêts de l'État devinrent la fin à laquelle tout le reste devait être subordonné. On ne se borne plus à enseigner ce qui était indispensable à la pratique de la religion; on se préoccupe de ce qui pouvait servir l'Empire. C'est ainsi que Charles songe à organiser un enseignement du grec, dans le seul but de faciliter les relations avec l'Orient. La manière même dont était composée l'École du Palais ne fut pas sans influence sous ce rapport; elle comptait comme élèves non seulement des jeunes gens, mais des adultes, et parmi ces adultes se trouvaient non seulement des clercs, mais des hommes de la cour, des hommes du monde qui ne pouvaient se contenter d'un enseignement purement ecclésiastique. Au reste, un fait montre avec évidence combien la nature de ce milieu agit sur l'enseignement qui y était donné. Un moment vint où Alcuin quitta la cour de Charlemagne et se retira au monastère de Tours. Aussitôt, il devint, comme nous disons aujourd'hui, un réactionnaire en matière d'enseignement. Son ancien libéralisme disparut. La lecture des auteurs profanes fut presque totalement interdite à ses élèves. Enfin, un autre changement important, c'est que les écoles des cathédrales, qui, dans la période précédente, avaient été primées par les écoles des monastères, commencèrent, au contraire, à partir de Charlemagne, à passer au premier plan. Or, les cathédrales et leur clergé étaient beaucoup plus en rapport avec le monde extérieur que les monastères et les abbayes ; elles sont plus ouvertes aux intérêts séculiers, elles ont plus de contact avec les milieux laïcs. Nous aurons l'occasion de nous en apercevoir sous peu, puisque c'est des écoles cathédrales que sortirent les Universités.

Après avoir exposé ce que fut et comment se constitua ce cadre nouveau de l'enseignement, voyons maintenant en quoi consistait l'enseignement qui s'y donnait.

Du contenant passons au contenu; de l'organe, à la fonction. Naturellement, nous laisserons de côté les écoles paroissiales, sur lesquelles nous savons d'ailleurs peu de chose, pour nous en tenir aux écoles cathédrales et à cette École du Palais qui en était l'exemplaire parfait ; car seules elles sont en rapport avec cet enseignement secondaire dont nous cherchons à retracer l'histoire. Nous sommes bien informés surtout en ce qui concerne l'École du Palais ; car nous avons encore les ouvrages dans lesquels Alcuin a résumé son enseignement (*Didascalica*, Regu, 101). Et, comme les écoles cathédrales ne faisaient que reproduire avec des variantes de détail ce qui se passait à l'école palatine, c'est tout l'enseignement du temps que nous serons ainsi amené à décrire.

Un premier trait caractéristique de cet enseignement, c'est qu'il est ou s'efforce d'être encyclopédique. Il a pour objet non d'enseigner à l'élève un certain nombre de connaissances, mais la totalité de la science humaine. Dès que l'Église commence à se constituer, c'est-à-dire dès le vie siècle, on vit apparaître des écrivains qui, tous, se proposaient également de ramasser en une sorte de synthèse et de condenser sous le moindre volume possible les résultats de la science ancienne. Déjà, c'est ce qu'avait tenté Boèce († 525), mais Boèce était surtout un dialecticien, aussi n'eut-il toute son influence qu'au moment où les études dialectiques eurent toute la vogue, c'est-à-dire à l'époque scolastique. Jusque-là, Boèce fut surtout connu à travers Cassiodore (562), dont le traité *De septem artibus* embrasse l'universalité du savoir contemporain. Mais l'œuvre qui présente plus entièrement ce caractère encyclopédique, c'est celle d'un écrivain du VII^e siècle († 636), Isidore de Séville. Son traité *De originibus*, sous prétexte de rechercher l'origine des mots, est un résumé de tout ce que savait l'Antiquité classique. Du mot, il vient aux choses, et passe ainsi en revue, sous prétexte d'étymologie, toutes les sciences, toutes les disciplines humaines depuis les plus humbles, depuis la grammaire jusqu'à la médecine, la jurisprudence, l'histoire naturelle, la théologie. Or, ce sont ces ouvrages, surtout les deux derniers, qui ont été les livres classiques de tout le Moyen Âge. L'enseignement médiéval n'a cessé de les utiliser, de les commenter, de les paraphraser. Ils ont eu, jusqu'au XV^e siècle, toute sorte d'imitateurs, mais qui ne faisaient que reproduire les modèles. Le maître se bornait à emprunter à tel ou tel de ces livres fondamentaux des développements tout faits sans même en modifier l'expression. Monnier a confronté des passages entiers des oeuvres didactiques d'Alcuin avec les parties correspondantes du *De originibus*, l'identité est très souvent littérale. On avait si peu le sentiment de ce que c'est que l'originalité que ces plagiats ne soulevaient aucun scrupule. On voyait dans ces ouvrages comme un fonds de sagesse commune, comme un trésor collectif qui n'était la propriété de personne et que tout le monde pouvait librement utiliser.

Une tendance aussi générale et aussi persistante doit tenir évidemment à quelque caractère essentiel de la pensée chrétienne. On peut se demander d'abord si elle ne vient pas du sentiment, vif, sinon clair, que le christianisme a eu tout de suite de l'unité de la science et de la vérité. Pour lui, la vérité n'est pas un nom abstrait donné à une pluralité, à une somme de vérités particulières. La vérité est une dans son essence; car elle est la parole de Dieu, et Dieu est un. De même que la vérité morale est tout entière contenue dans un livre, l'Écriture, il devait apparaître comme tout naturel au penseur chrétien que la vérité temporelle, scientifique, dût elle aussi avoir la même unité et trouver son expression dans un livre, dans un bréviaire qui serait dans l'ordre profane ce que les Écritures sont dans l'ordre sacré.

Cependant, à côté de ce sentiment, il existe une autre cause qui a dû contribuer pour une plus large part à produire le fait dont nous cherchons à rendre compte. Nous

avons vu que, pour le christianisme, l'éducation a pour objet non de développer telles et telles aptitudes spéciales, mais de former l'esprit dans sa totalité. Or, ce n'est pas trop de la science tout entière pour former l'esprit tout entier. Un enseignement incomplet ne peut former qu'une pensée incomplète, ne peut atteindre la pensée à sa racine. L'action éducatrice ne peut être à ce point profonde qu'à condition de ne pas être purement locale, de ne pas viser tels et tels points en particulier, mais d'envelopper l'intelligence tout entière, sans en rien laisser échapper. En un mot, l'enseignement, suivant le christianisme, doit être éducatif ; or, il ne peut être éducatif que s'il est encyclopédique. Cette idée, que l'on rencontre chez des auteurs pédagogiques modernes, elle était, en réalité, présente à notre évolution pédagogique, dès ses plus lointaines origines. Ce n'est certes pas que ces auteurs n'aient rien fait que restaurer une conception vieillie; il s'en faut. Si cette idée est dès lors existante, elle était très confuse, très enveloppée, très inconsciente d'elle-même. Nous aurons à suivre la manière dont elle s'est développée, précisée, transformée; nous aurons à constater les éclipses par lesquelles elle a passé. Mais il était très important de constater qu'elle était immanente au développement pédagogique qui va suivre. Nous verrons d'ailleurs sous peu comment les Universités l'ont réalisée sous une forme nouvelle.

Mais, cet enseignement encyclopédique, en quoi consistait-il ? Quelle en était l'organisation ?

Toutes les connaissances humaines étaient réparties en sept branches ou sept disciplines fondamentales ; ce sont les *septem artes liberales* dont le nom sert de titre aux grands ouvrages de Cassiodore. Cette division en sept remonte aux derniers temps de l'Antiquité classique; on la retrouve pour la première fois chez Martianus Capella, au début du VI^e siècle. Mais, au Moyen Age, elle n'est plus la conception passagère d'une individualité isolée; elle devient une véritable institution. Pendant des siècles, elle va rester à la base de l'enseignement. Aussi prit-elle, aux yeux des hommes de l'époque, une sorte de caractère mystique. On comparait les sept arts aux sept colonnes de la sagesse, aux sept planètes, aux sept vertus, etc. Le nombre sept lui-même passait pour avoir un sens mystérieux.

Cependant, les sept arts n'étaient pas tous mis sur le même plan ; ils se répartissaient en deux groupes dont la signification pédagogique était très différente, et que le Moyen Age distingue toujours l'un de l'autre avec le plus grand soin.

Il y avait d'abord trois disciplines, la grammaire, la rhétorique et la dialectique, qui formaient ce que l'on appelait le *trivium*. Voici d'où vient ce mot qui a eu une telle fortune. On appelait à Rome *trivialis scientia* la science élémentaire qu'enseignait le littérateur. C'était la science commune, vulgaire, celle qu'on trouve sur la rue. Peut-être aussi était-ce une allusion à ce fait que ces écoles primaires se trouvaient généralement situées *in triviis*, aux carrefours. Mais, quand le mot de *trivium* fut entré en usage, on perdit de vue ses origines ; on crut qu'il exprimait uniquement la division tripartite de ce premier enseignement, et signifiait simplement un enseignement qui comprend trois branches, trois voies. Il en résulta que, pour désigner les quatre arts que ne comprend pas le *trivium*, on se servit de l'expression de *quadrivium*. Le *quadrivium* comprenait la géométrie, l'arithmétique, l'astronomie et la musique ¹.

¹ Par musique, il faut entendre non pas la pratique, l'art du chant, mais une sorte de métaphysique de la musique. Il s'agissait d'enseigner les rapports de la musique avec l'arithmétique, l'harmonie des astres et les lois de l'acoustique. « Le vrai musicien devait savoir les sons, leurs intervalles, leurs proportions, leurs consonances, leurs genres, leurs modes, leurs systèmes. » Voir MAITRE, 239.

Ces deux cycles ne se distinguaient pas seulement par le nombre des disciplines qu'ils comprenaient. Il y avait entre la nature des disciplines de l'un et la nature des disciplines qui constituaient l'autre une différence profonde. Le *trivium* avait pour objet d'enseigner à l'esprit l'esprit lui-même, c'est-à-dire les lois auxquelles il obéit en pensant et en exprimant sa pensée, et, par contrecoup, les règles auxquelles il se doit soumettre pour penser et s'exprimer droitement. Tel est, en effet, le but de la grammaire, de la rhétorique et de la dialectique. Ce triple enseignement est donc tout formel. Il porte uniquement sur les formes générales du raisonnement, abstraction faite de leur application aux choses, ou bien sur ce qui est plus formel encore que la pensée, à savoir sur le langage. Aussi les arts du *trivium* étaient-ils appelés *artes sermonicinales ou logica*. Au contraire, le *quadrivium* était un ensemble de connaissances relatives aux choses. Son rôle était de faire connaître les réalités extérieures et leurs lois, lois des nombres, lois de l'espace, lois des astres, lois des sons. Aussi les arts qu'il comprenait étaient-ils appelés *artes reales ou physica*. *Trivium* et *quadrivium* étaient donc orientés en deux sens différents : l'un vers l'homme, vers l'esprit, l'autre vers les choses, vers le monde. L'un avait pour fonction de former l'intelligence d'une manière générale, de lui donner sa forme normale, son attitude normale ; l'autre avait pour but de la meubler, de la nourrir. C'est déjà, comme on voit, l'opposition entre les deux grandes branches de l'enseignement, que nous retrouverons plus tard et qui se disputeront la prééminence ; les humanités, d'une part, c'est-à-dire toutes les disciplines relatives à l'homme, les réalités, de l'autre, les sciences de la nature ; l'enseignement classique, l'enseignement des *Realschulen* appelé aussi l'enseignement spécial. Ainsi ces mots de *trivium* et *quadrivium* qui, au premier abord, semblent si archaïques, si loin de nous, recouvrent, en réalité, des idées qui, en un sens, sont encore d'aujourd'hui, des questions qui sont toujours posées. Combien il est intéressant de les retrouver ainsi sous leurs formes anciennes ! Car, par cela même, nous sommes moins exposés à attacher une importance prestigieuse aux formes contingentes, passagères, dont elles sont actuellement revêtues et qui, très souvent, nous masquent les réalités qu'elles expriment.

Après avoir ainsi caractérisé ces deux cycles fondamentaux, il nous faut maintenant déterminer la place respective qui leur était attribuée dans l'enseignement.

Malgré le respect religieux dont était l'objet le système des sept arts, malgré le sentiment que l'on avait de son unité, cependant il s'en faut que le *trivium* et le *quadrivium* aient joué dans la vie scolaire un rôle d'égale importance. Le *quadrivium* était une sorte d'enseignement surrogatoire et de luxe, réservé à une petite élite de spécialistes et d'initiés. La manière dont étaient entendues et pratiquées les quatre disciplines qu'il comprend explique suffisamment la situation qui lui était ainsi faite. Elles étaient encore conçues en partie comme des arts mystérieux, analogues à ceux du magicien. Par exemple, l'arithmétique avait pour objet de découvrir les vertus mystiques des nombres. Nous voyons, entre autres, qu'Alcuin, à l'exemple d'Isidore de Séville, leur prêtait un sens allégorique. Ceux-ci présageaient un malheur, ceux-là étaient de bon augure. Les nombres 3 et 6 étaient la clef de tous les secrets de la nature ; ils devaient donner la science parfaite à celui qui en pénétrait le sens occulte. Cette science était celle qui passionnait le plus Alcuin. Il n'en parlait « qu'à voix basse, en tête à tête, à l'oreille ; mais il en parlait toujours ». Il en avait même appris quelque chose au roi Charles, qui en était tout émerveillé. Il n'en était pas autrement de l'astrologie qu'Alcuin définissait encore l'étude des astres, de leur nature, de leur *puissance*. Il admettait donc encore l'influence des astres sur les événements humains.

C'est ainsi que les comètes étaient considérées comme des étoiles chevelues qui annonçaient des événements extraordinaires, dynasties nouvelles, peste, etc. Enfin, une des raisons qui attachent les hommes du Moyen Age à l'étude scientifique de la musique est qu'elle ouvrait à leur imagination de vastes horizons mystérieux. Les lois de l'harmonie leur semblent devoir expliquer l'harmonie des mondes, des saisons, des parties de l'âme, celle qui résulte de son unité avec le corps, etc. Des études entourées d'un tel mystère n'étaient évidemment pas faites pour venir vivre au grand jour de l'école, pour former la matière de l'enseignement commun, mais ne pouvaient s'adresser qu'à un petit nombre d'initiés.

C'est donc le *trivium* - *grammaire*, rhétorique et dialectique - qui constituait, en définitive, ce qu'on pourrait appeler le cours normal d'études de l'époque, la substance de l'enseignement dans les écoles cathédrales et abbatiales. Or, nous avons vu que les sciences du *trivium* avaient un caractère tout formel, qu'elles ne visaient que l'homme. D'où il suit que, si l'enseignement avait alors une tendance à être encyclopédique, cette encyclopédie consistait, en réalité, en divers systèmes d'études toutes formelles. Et il n'est pas difficile d'entrevoir ce qui a donné naissance à ce formalisme. L'objet de l'éducation, tel qu'il était connu dès ce moment, était de former l'esprit dans ce qu'il a de plus général, dans son principe essentiel et fondamental, indépendamment des applications multiples et concrètes qui en peuvent être faites ; il a paru que le seul moyen d'atteindre à ce but était d'amener l'homme à réfléchir sur lui-même, à se comprendre, à prendre conscience de soi. Ce n'est pas que les sciences de la nature ne puissent servir à cette même fin. Mais, pour des raisons que nous aurons à rechercher, on n'est arrivé que très lentement à se rendre compte des services que les sciences pouvaient rendre sous ce rapport. Pendant des siècles, il a semblé de toute évidence que seules les études relatives à l'homme pouvaient vraiment servir à former l'homme. Nous arrivons donc à ce résultat important qu'il y avait une nécessité logique pour que l'enseignement fût d'abord tout formel. On conçoit, dès lors, quel mal il out à se débarrasser de ce formalisme congénital. Et, en effet, nous allons le voir passer de formalisme en formalisme, car il en est d'espèces différentes, sans parvenir à en sortir, exagérant même parfois, sous l'influence des circonstances, sa tendance initiale, si bien que la question reste ouverte encore aujourd'hui.

Première partie : Des origines à la Renaissance

Chapitre V

La Renaissance carolingienne (fin)

L'enseignement de la grammaire

[Retour à la table des matières](#)

J'avais commencé, dans le dernier chapitre, à caractériser le premier système organisé d'enseignement que nous rencontrions dans l'histoire de notre pays et même, plus généralement, dans l'histoire des sociétés européennes : je veux parler de celui qui prit naissance à la fin du VIII^e siècle, en partie sous l'influence de Charlemagne. Ce qui caractérise cet enseignement, c'est qu'il cherchait à embrasser la totalité des connaissances humaines, c'est qu'il visait à être encyclopédique. Toutefois, nous avons vu aussi que les différentes disciplines qu'il comprenait ne jouaient pas un rôle égal dans la vie scolaire. Celles qui ont pour objet l'homme, l'esprit humain, le mécanisme de la pensée ou bien encore le mécanisme par lequel la pensée s'exprime, grammaire, rhétorique, dialectique, tenaient à peu près toute la place ; celles qui avaient pour objet les choses, arithmétique, géométrie, mécanique, musique, le monde extérieur, constituaient une sorte d'enseignement supplémentaire, réservé à un plus petit nombre d'élus. Le quadrivium était une sorte d'enseignement supérieur, tandis que le trivium correspondait plutôt à notre enseignement secondaire. D'où il suit que, dans la réalité de la pratique scolaire, l'enseignement consistait en un système de disciplines toutes formelles qui avaient pour objet de faire réfléchir sur les formes les plus générales de la pensée (logique) ou sur les formes les plus extérieures encore que prend l'idée en s'exprimant, c'est-à-dire sur le langage.

On s'explique, d'ailleurs, comment un système de ce genre, si incomplet qu'il soit, ait pu passer pour constituer une sorte d'encyclopédie ; c'est que, sous un certain rapport, il en jouait le rôle. En effet, le monde n'existe pour nous qu'autant qu'il est représenté ou représentable à nos esprits ; dans la mesure où il ne peut pas affecter notre intelligence, il est comme s'il n'était pas. Par conséquent, en un sens, tout ce qui est rentre dans les formes les plus générales, dans les cadres les plus généraux de la pensée, toutes les choses qui peuplent l'univers ressortissent à l'une quelconque des grandes catégories de l'intelligence, puisque ces catégories ne sont que les classes supérieures qui comprennent toutes choses et que, en dehors d'elles, il n'y a rien. Quand, donc, on connaît ce que sont ces catégories, ces notions cardinales, leurs rapports les unes avec les autres, les manières dont elles fonctionnent dans les jugements et les raisonnements, etc., - ce qui est l'objet des sciences de l'esprit, - on connaît du même coup le réel, dans son ensemble, sous ses aspects les plus généraux. L'esprit, a-t-on dit bien souvent, est un microcosme, un monde réduit, en miniature, résumé du grand. Par conséquent, connaître l'esprit, c'est une certaine manière de connaître le monde ; et les sciences, les disciplines qui ont l'esprit pour objet, constituent une sorte d'encyclopédie abrégée.

Mais cette première façon de caractériser l'enseignement qui fut donné dans les écoles des cathédrales et des monastères du VIII^e au XI^e siècle est insuffisante. Car, même dans les siècles qui suivront, alors que l'Université sera fondée ainsi que les Collèges, le trivium restera la partie essentielle de l'enseignement. Et, cependant, ces deux phases de notre histoire scolaire sont très différentes. Le formalisme pédagogique du VIII^e siècle n'est pas celui du XII^e. Qu'est-ce donc qui singularise le premier ?

C'est que, parmi les disciplines du trivium, il en est qui prendront plus tard un essor considérable, qui deviendront la partie centrale de l'enseignement, et qui ne jouent alors qu'un rôle effacé. C'est le cas, tout d'abord, de la rhétorique. Pour s'en assurer, il suffit de lire le traité qu'Alcuin a écrit sur la matière. C'est une maigre, froide et faible reproduction de l'Orator de Cicéron. Il est manifeste qu'Alcuin n'en parle pas avec beaucoup d'intérêt. Cette image de l'orateur idéal que l'on sent planer sur tout le livre de Cicéron, qui l'anime et qui en fait l'unité, a disparu chez Alcuin. Tout ce qui reste, c'est une sèche énumération de définitions abstraites, de formules sans vie. Les exemples, destinés à illustrer ces formules, ne sont pas empruntés à l'Antiquité, à l'éloquence grecque ou romaine, si riche en modèles ; ils sont demandés à l'Écriture. Ainsi le passage de la Genèse où il est dit que Dieu accepta les offrandes d'Abel et refusa celles de Caïn est présenté comme un exemple du genre démonstratif ; les conseils contraires donnés par Achitofel et Chusai à Absalon sur la question de savoir s'il doit trahir ou non David sont donnés comme un exemple du genre délibératif. Les accusations des Juifs contre Paul et la défense de ce dernier, telles qu'on les lit aux Actes des Apôtres, sont citées comme le modèle du genre judiciaire. Et, en effet, comment le Moyen Age aurait-il pu attacher une grande importance à un enseignement qui n'avait plus alors de raison d'être ? Autant le rhéteur était nécessaire dans l'Antiquité en raison du rôle si considérable qu'y jouait l'éloquence, autant il devait apparaître comme une superfétation dans ces sociétés aussi grossières, où il n'y avait pas de place pour les joutes oratoires. Si même on s'en tient aux définitions d'Alcuin, la rhétorique n'aurait d'utilité que dans les questions politiques, *in civilibus quaestionibus*, et par conséquent ne servirait qu'à ceux qui sont appelés par leurs fonctions à en traiter; et c'est la raison qu'invoque Charlemagne au début du dialogue, pour demander à son maître Alcuin d'être initié dans cet art. *Ut optime nosti, propter occupationes regni et curas palatii in hujuscemodi quaestioni-*

bus assidue nos versari solere, et ridiculum videtur ejus praecepta nescisse cujus occupatione involvi necesse est. Voilà l'usage de la rhétorique singulièrement restreint. Il est vrai que tous les pédagogues du temps ne s'en faisaient pas une conception aussi étroite. Un disciple d'Alcuin, un de ceux qui ont le plus contribué à renouveler la vie scolaire en Allemagne, Rabanus Maurus, qui, d'ailleurs, ne faisait sur ce point que reprendre la doctrine de saint Augustin, admettait que la rhétorique pouvait servir à des fins pieuses. C'est, disait-il, une arme nécessaire au défenseur de la vérité pour lutter avec succès contre le mensonge. Puisque les ennemis de la religion peuvent recourir aux artifices de la rhétorique pour répandre l'erreur, pourquoi serait-il interdit au chrétien d'en user pour défendre sa foi ? Mais c'est sous ce rapport seulement qu'elle lui paraît utile. La rhétorique n'a d'intérêt pour lui que dans la mesure où elle peut servir la religion. Et encore les services qu'elle rend à ce titre lui paraissent-ils secondaires. Aussi estime-t-il que le chrétien ne doit pas y donner trop de temps. « Nous n'y attachons pas tant de prix que nous aimions à voir les hommes s'y adonner pendant leur maturité. C'est une occupation des tout jeunes gens (*Satis est ut adolescentulorum cura sit*). Même il n'est pas nécessaire que tous ceux que nous désirons élever dans l'intérêt de l'Église la cultivent, mais ceux-là seulement qui ne sont pas encore pris par des devoirs plus urgents et plus importants. »

La dialectique n'était pas beaucoup plus en honneur. Sans doute, c'était déjà un progrès important que de lui avoir fait une place, si petite fût-elle, dans l'enseignement. Il ne faut pas oublier, en effet, que, de toutes les disciplines héritées du paganisme, la dialectique était celle que les Pères et les docteurs de l'Église voyaient avec le plus de défiance. Ils estimaient, en effet, que la vraie foi n'éprouve pas le besoin d'être démontrée et, d'autre part, ils sentaient que l'appel à la raison, à la logique, telle que l'entendaient les Anciens, avait toujours profité aux hérésiarques. Aristote est qualifié par l'un d'eux d'évêque des Ariens. Mais, si, au IX^e siècle, on commence à revenir un peu de ce préjugé, il ne laisse pas de faire encore sentir son influence. Si la dialectique est appréciée, c'est comme un moyen de combattre les hérésies ; c'est l'existence de l'erreur qui la rend nécessaire. Là-dessus Alcuin et Raban Maur sont d'accord. Aussi, bien que Raban Maur recommande en principe au clerc de se donner très sérieusement à l'étude de la dialectique, il paraît très probable qu'elle n'était alors que très peu développée. La meilleure preuve en est le traité même que nous a laissé Alcuin. Il n'est pas seulement très élémentaire, mais il est encore composé d'une manière que Prantl n'a pas craint d'appeler « monstrueuse ». On conçoit de quelle influence pouvait être une dialectique ainsi conçue et enseignée.

C'était donc l'enseignement de la grammaire qui tenait toute la place. C'est elle qui était considérée comme l'art par excellence. « Elle est, dit Raban Maur, l'origine et la base de tous les autres arts. » *Haec et origo et fundamentum est artium liberalium.* En effet, c'est elle qui apprend à comprendre les textes, car toute science repose sur la lecture et l'intelligence d'un texte. Cette conception livresque de l'enseignement, que l'on a bien souvent reprochée à la scolastique, lui est, en réalité, antérieure. La civilisation humaine est conçue comme résidant tout entière dans des livres, et par conséquent la science qui initie à l'intelligence des livres est la science des sciences, la clef nécessaire pour ouvrir toutes les serrures. Elle est surtout indispensable au chrétien, puisque seule elle peut lui permettre de comprendre le livre qui contient en lui toute vérité. Voilà comment il se fait que l'âge qui va du IX^e siècle au XII^e peut être appelé, tant au point de vue scientifique que pédagogique, l'âge de la grammaire. C'est le moment où la grammaire constitue la matière principale de l'activité scolaire, comme de l'activité littéraire.

Les nombreux traités de grammaire qui parurent alors et qui servaient de base à l'enseignement étaient tous construits sur le même plan et d'après la même méthode. On se bornait à reproduire les ouvrages des grammairiens latins de la fin de l'empire et des siècles suivants. « On les suivait scrupuleusement, on ne s'en écartait, dit Thurot, que par respect pour le texte sacré de la Vulgate. » Parmi les auteurs qui servaient ainsi de modèle, il en est deux qui étaient spécialement mis à contribution, c'étaient Priscien et Donat. Leurs noms ont symbolisé la science grammaticale pendant presque tout le Moyen Âge. Donat, en particulier, fut le Lhomond des écoliers de cette époque. A ces deux textes fondamentaux, le maître n'ajoutait généralement que des commentaires et des gloses où l'on s'attachait servilement et minutieusement à la lettre. Par exemple, Donat, en parlant des noms, dit: *qualitas nominum bipertita est*, alors que, quand il en vient aux pronoms, il change d'expression et met : *qualitas pronominum duplex est*. Aussitôt le grammairien se demande pourquoi ce changement de tournure. Priscien commence son traité *De nomine et pronomine et verbo* par la proposition suivante : *Omnia nomina quibus latina utitur eloquentia*. Un des principaux grammairiens du IX^e siècle, Rémy d'Auxerre, s'interroge gravement pour savoir quelle raison a pu déterminer Priscien à mettre *eloquentia* et non *lingua*, et cette raison, bien entendu, il la trouve. Croit-on apercevoir une faute, une incorrection, on emploie toutes les inventions de l'exégèse pour montrer qu'elle n'est qu'apparente. On ne pouvait pas admettre que des auteurs d'une autorité aussi considérable aient pu se tromper. On voit que cette méthode d'interprétation, ainsi que Thurot en fait la remarque, rappelle de très près celle qu'on appliquait à la Bible. Ce qui

complète la ressemblance, c'est qu'on cherchait très souvent aux expressions, définitions, classifications des grammairiens des sens mystiques comme ceux que l'on découvrait dans la Bible à l'aide de l'interprétation dite anagogique. Ainsi, « si les verbes ont trois personnes, c'est, dit un grammairien, par suite d'une inspiration divine » : *Quod credas divinitus esse inspiratum*. De cette façon, la foi en la sainte Trinité se retrouve jusque dans nos discours. De même, suivant le grammairien Smaragde, s'il y a huit parties dans le discours, c'est parce que le nombre huit est souvent présenté dans la sainte Écriture comme un nombre sacré.

L'ignorance était d'ailleurs très grande. Ainsi on trouve quelque part dans Donat ces deux expressions : *Eunuchus comoedia*, *Orestes tragoedia*. Or, les grammairiens du IX^e siècle prenaient Eunuchus et Oreste pour des poètes tellement illustres que leurs noms étaient devenus synonymes de comédie et de tragédie. On conçoit que, dans ces conditions, les citations d'auteurs profanes aient été rares. Celles qu'on rencontre sont presque toutes directement empruntées aux deux grammairiens latins que l'on copie. De préférence, on tirait les exemples de l'Écriture sainte pour joindre l'édification à l'instruction. Cependant, il n'était pas interdit de compléter et d'illustrer la grammaire par l'étude des poètes. Mais Raban Maur, lui-même, pourtant plus libéral qu'Alcuin, recommande de laisser de côté dans ces auteurs tout ce qui ne peut servir au christianisme. Encore ajoute-t-il qu'il faut bien prendre garde de ne pas scandaliser les faibles.

Et, cependant, si imparfait que pût être cet enseignement, il constituait un important progrès par rapport à ce qui avait précédé. En effet, dans la période obscure qui suivit l'invasion franque, l'étude de la grammaire n'avait pas complètement disparu ; elle avait survécu, mais sous une forme qu'il n'est pas sans intérêt de faire connaître, d'abord parce que, par elle-même, elle est curieuse, symptomatique d'un état d'esprit bien fait pour nous déconcerter, et aussi parce qu'elle nous permet de mieux apprécier l'œuvre des grammairiens de l'époque carolingienne.

Vers la fin du vie siècle, ou au commencement du VIIe, vivait à Toulouse un grammairien qui prit le nom de Virgile, sous lequel il est resté connu, de Virgile l'Asiatique. Ce nom de Virgile était très aimé des barbares, convertis au christianisme, qui s'en paraient volontiers, si bien que nous connaissons à ce moment un très grand nombre de Virgiles. « C'était pour eux, dit Ozanam, le nom d'un sage, d'un prophète qui, dans la quatrième églogue, avait prédit l'avènement du Sauveur : j'allais dire le nom d'un saint. » Nous avons conservé de ce Virgile plusieurs écrits, notamment des Lettres sur différentes questions de grammaire. Nous pouvons ainsi reconstituer la manière dont la grammaire était alors enseignée. Car la méthode suivie par Virgile ne lui était pas personnelle. Nous savons, en effet, que ce Virgile fit école ; il eut une très grande influence et, d'ailleurs, son école n'était pas la seule. Il y avait d'autres maîtres qui, tout en ne s'accordant pas avec lui sur des questions de détails, devaient avoir de la grammaire une conception très voisine.

Or, ce qui frappe tout d'abord dans ces écoles, c'est le culte extravagant dont la grammaire était l'objet. Virgile nous raconte qu'il avait assisté dans sa jeunesse à une assemblée de trente grammairiens réunis pour traiter des intérêts de leur art. On y décida que l'objet le plus élevé auquel pussent s'appliquer les méditations des savants, c'était la conjugaison du verbe. Dans ces conciles de grammairiens, deux écoles se trouvaient en présence, qui se livraient de continuelles batailles, et voici quelques-uns des thèmes de discussions. Les deux chefs débattirent pendant quatorze jours et quatorze nuits la question de savoir si le pronom *ego* avait un vocatif. Quinze jours et quinze nuits furent nécessaires pour décider si tous les verbes latins ont un fréquentatif, etc. Ce qui explique cette passion, c'est que le latin était à leurs yeux une langue mystérieuse et qu'ils s'efforçaient eux-mêmes d'envelopper de mystère ; une réunion de grammairiens ressemblait plutôt à une société secrète qui se livrait dans l'ombre à la célébration des actes mystiques. Ils ne se bornaient pas à coordonner les règles et à les enseigner le plus clairement possible ; ils soumettaient la langue à une élaboration délirante, torturant le sens des mots, la forme, l'orthographe, de façon à en faire un système de signes inaccessible au vulgaire. C'est alors qu'ils en étaient arrivés à établir l'existence de douze latinités superposées et hiérarchisées. La plus basse était représentée par la langue commune ; les autres s'éloignaient de plus en plus de ce point de départ. Virgile nous donne, à titre d'exemple, les douze noms différents par lesquels on désignait le feu. Le vulgaire l'appelle *ignis*, mais les sages, de leur côté, l'appellent *ardor*, parce qu'il s'embrase, *spiridon*, parce qu'il exhale une vapeur, etc. Or, des traités entiers furent écrits dans ce galimatias mystique, et nous trouvons des passages de ces traités cités par de bons esprits. C'est la preuve de l'autorité dont jouit cette école. Le mystère même dont elle s'enveloppait attirait l'attention des barbares pour qui le savant devait encore être une sorte de magicien et d'initié. C'est ainsi que l'École du Palais était une sorte de société secrète, où l'on n'entrait qu'après une initiation préalable et un nouveau baptême (changement de nom). De là, encore, le goût si surprenant et si répandu des énigmes qui tenaient une place importante même dans les exercices scolaires.

Quand on compare à ces élucubrations les grammaires de l'époque carolingienne, celle d'Alcuin, par exemple, elles apparaissent, malgré leurs défauts et leurs insuffisances, sous un tout autre aspect. C'était un progrès d'avoir échappé au prestige de ces fantaisies, d'être revenu, par-dessus Virgile l'Asiatique et ses disciples, à la tradition des grammaires latines, à Donat et à Priscien. C'était un réveil du bon sens, du besoin de clarté et, par conséquent, de l'esprit vrai de la science, par opposition à ces conceptions mystiques, à ce goût de l'obscur qui témoignent de l'entière confusion qui régnait auparavant dans les esprits. C'est la preuve que les ténèbres qui voilaient

les intelligences commencent à se dissiper. Voilà tout d'abord ce qu'il ne faut pas oublier pour apprécier équitablement ce premier enseignement.

Cependant, quelle qu'en ait été la valeur relative, il semble résulter de tout ce qui vient d'être dit qu'il ne laissait pas d'encourir un grave reproche. Nous avons vu que, par suite de l'importance prépondérante attribuée aux sciences du trivium, l'enseignement des écoles était alors tout formel. Mais il y a des degrés dans le formalisme pédagogique, suivant que l'enseignement porte sur des formes plus ou moins éloignées des choses elles-mêmes. Or, dire, comme nous venons de le faire, que l'enseignement a commencé par être exclusivement grammatical, n'est-ce pas reconnaître qu'il a débuté aussi par le formalisme le plus extérieur, le plus superficiel, le plus vide qui soit, à savoir par le formalisme verbal ? En effet, les formes grammaticales sont déjà une traduction des formes générales de la pensée, qui, à leur tour, expriment les formes générales des choses. C'est du formalisme au second degré. Que faut-il penser d'un enseignement qui prenait ainsi pour matière un système de signes aussi éloigné de la réalité ?

Assurément, il est permis de trouver que c'était pour l'esprit un aliment insuffisant, et il ne saurait être question de donner tort à nombre de pédagogues qui, dans les temps qui suivront, réclameront avec insistance la substitution de la chose au mot. Mais, d'un autre côté, beaucoup de ceux qui ont combattu avec le plus de violence cet enseignement purement grammatical ont aussi méconnu sa valeur éducative qui est considérable. Bien loin qu'il soit nécessairement vide, stérile, purement mécanique, il constitue, s'il est bien entendu, un excellent, un irremplaçable instrument de culture logique.

C'est qu'en effet, le langage n'est pas, comme on l'a dit tant de fois, par une métaphore qui, pour être traditionnelle, n'en est pas plus exacte - le langage n'est pas une sorte de vêtement extérieur qui viendrait envelopper la pensée du dehors sans pouvoir jamais s'y ajuster d'une manière satisfaisante. En réalité, le langage est beaucoup plutôt un élément intégrant de la pensée. Il la rend possible au moins autant qu'il la suppose. Sans lui, elle ne saurait s'élever très haut; car toutes les formes un peu complexes de la vie mentale n'auraient pu se constituer sans l'aide des mots. Donc, avec le mot, avec la langue, nous avons quelque chose de la pensée, et, par suite, étudier la langue, c'est encore, si l'on sait s'y prendre, étudier la pensée elle-même. Classifier les différentes espèces de mots ou, comme on dit aussi, les différentes parties du discours, n'est-ce pas classer les éléments ultimes de la pensée, les catégories les plus générales de nos idées, celles qui forment comme le canevas constant de notre vie intellectuelle, canevas sur lequel les objets concrets de l'expérience viennent dessiner leurs formes changeantes ? Le nom correspond à la catégorie ou notion de substance, l'adjectif à la catégorie de l'attribut, les verbes à la catégorie de l'agir et du pâtir, le verbe substantif à la catégorie abstraite d'être, etc. On ne peut donc pas traiter les questions les plus élémentaires de grammaire sans toucher aux plus graves problèmes de logique. Qu'est-ce qu'expriment les règles d'accord sinon la manière dont les idées, dans de certaines conditions, vibrent sympathiquement ensemble, participent les unes des autres et vivent d'une même vie ? Qu'est-ce qu'expriment les règles de construction, sinon la manière dont les éléments derniers de la phrase se composent les uns avec les autres, etc. ? En un mot, il y a dans toute langue une logique immanente que la grammaire a précisément pour objet de dégager, de mettre en évidence. Ainsi, bien qu'il soit d'usage aujourd'hui de répéter que la grammaire doit tenir la moindre place dans l'enseignement, elle n'en saurait disparaître sans laisser un vide, une très grosse lacune dans l'éducation de l'intelligence. Ce

serait du même coup la réflexion qui disparaîtrait de l'étude des langues. Une bonne partie de leur intérêt pédagogique serait perdue.

Or, s'il est bien évident que les humbles essais des grammairiens du IX^e ou du X^e siècle ne répondaient pas à tous les desiderata d'un enseignement grammatical ainsi conçu, cependant ils étaient loin de s'en désintéresser. La grammaire d'Alcuin, par exemple, n'est nullement un simple recueil de recettes grammaticales ; mais, elle affecte manifestement une allure scientifique. Dès le début, l'auteur rattache le mot à l'idée et la grammaire à la logique. « Le discours, dit-il, comprend trois éléments. Il y a les objets que nous recevons de la raison, les idées par lesquelles nous nous assimilons les choses, et les mots par lesquels nous traduisons au-dehors nos idées. » Pour chaque élément du langage, pour chaque catégorie de mots, il cherche des définitions philosophiques qui expriment le rôle du mot et de l'idée correspondante dans la vie intellectuelle. Beaucoup de ces définitions sont même très abstraites. Dans certains des extraits qu'a publiés Thurot, nous trouvons même des dissertations métaphysiques sur la nature de la lettre, sur ce que c'est qu'une espèce propre, etc. Voilà ce qu'il faut avoir bien présent à l'esprit si l'on veut comprendre le rôle si considérable alors joué par cet enseignement. Il était beaucoup moins destiné à apprendre le latin aux enfants qui ne le savaient pas qu'à coordonner et à préciser les idées qu'avait pu laisser une première et préalable pratique de cette langue. Ce n'étaient pas des grammaires pour les commençants ; des adultes mêmes, comme Charlemagne, y trouvaient leur profit. Il ne s'agissait pas d'apprendre des règles, mais de les expliquer et de les systématiser logiquement. Définitions, classifications, explications peuvent aujourd'hui nous surprendre par leur excès de simplicité et de naïveté, ou bien encore par leur obscurité ; elles n'en témoignent pas moins du but poursuivi.

De ce point de vue, la culture grammaticale nous apparaît sous un tout autre aspect; elle prend une importance qu'on ne lui soupçonnait pas tout d'abord. Ce n'est plus un enseignement verbal; c'est une première forme de la culture logique. C'est une première manière pour l'esprit de réfléchir sur lui-même. Certes, je ne veux pas dire que les grammairiens aient délibérément choisi les mots et la syntaxe comme un intermédiaire commode pour atteindre et observer la pensée et sa vie. Mais leur besoin de réflexion et d'analyse prit tout naturellement comme matière le langage, parce que c'était le plus immédiat, le plus proche, le plus facilement saisissable auquel l'esprit pût se prendre, et voilà comment l'époque que nous étudions et qui fut l'âge de la grammaire a préparé l'âge qui va suivre, celui où nous entrerons dans la prochaine leçon et qui fut l'âge de la scolastique, c'est-à-dire de la logique et de la dialectique. C'est que la dialectique médiévale, qui a joué un rôle si considérable dans l'histoire intellectuelle de l'Europe, était déjà contenue en germe dans les recherches grammaticales qui ont suffi à occuper l'activité de la période carolingienne.

Et c'est là, d'ailleurs, la seule manière d'expliquer l'origine du grand problème qui, à partir du XII^e siècle, défraiera seul les controverses philosophiques et suffira pour ainsi dire à alimenter la vie intellectuelle du Moyen Age. C'est le problème des universaux. Il s'agissait de savoir ce que sont les idées abstraites et générales. Expriment-elles des choses, des réalités ? Sous les mots blanc, bon, divers, profane, rouge, corporel, etc., y a-t-il des réalités extérieures, analogues aux êtres individuels et concrets ? La blancheur, la bonté, la corporalité existent-elles en elles-mêmes, en dehors des individus qui présentent ces qualités ? Ou bien, au contraire, ne sont-elles que de simples conceptions de l'esprit, ou même n'ont-elles qu'une existence purement nominale ? Tel est le thème auquel, pendant de longues suites de générations, des hommes d'une rare subtilité ont appliqué toutes les forces de leur réflexion.

Pour expliquer comment cette question avait pu à ce point et pendant si longtemps absorber les esprits, on a invoqué l'influence des systèmes philosophiques de Platon, d'Aristote et des Alexandrins. Le Moyen Age les a connus, du moins indirectement ; or, cette controverse y tenait certainement une grande place, il est vrai. Mais il s'y trouvait aussi bien autre chose. Pourquoi donc, de tous les problèmes qui y étaient traités, est-ce celui-là seul qui a attiré la curiosité des penseurs ? Il faut bien que quelque cause spéciale les ait inspirés ainsi particulièrement à leur méditation. Est-il donc si naturel que des hommes qui, hier encore, étaient des barbares, qui commencent seulement à s'initier aux choses intellectuelles, se soient épris tout de suite d'un sujet aussi abstrait, aussi éloigné de la réalité vivante, aussi dépourvu de toute utilité pratique ?

Or, tout s'explique sans peine une fois qu'on a compris que la réflexion du Moyen Age a commencé par s'appliquer aux choses de la grammaire et que, d'un autre côté, la grammaire était un acheminement à d'autres questions. Car, en somme, le problème scolastique peut, en quelque sorte, s'énoncer en termes grammaticaux et se formuler ainsi : que signifient les mots qui expriment des idées abstraites et générales ? Le substantif, comme son nom l'indique, correspond-il toujours à des substances ? Alors aux substantifs abstraits et généraux correspondent aussi des substances abstraites et générales. Les genres existent réellement. Ce sont les réalistes qui ont raison.

Ainsi, à propos de simples classifications grammaticales, on était tout naturellement amené à se poser des problèmes d'ontologie. Nous pouvons trouver chez Alcuin l'explication de ce fait que le réalisme a commencé par être la doctrine la plus répandue et la plus accréditée. Ce n'est pas seulement pour des raisons d'orthodoxie ; mais c'est qu'elle était selon la pensée naturelle de l'esprit humain tel qu'il était alors, et tel que nous le voyons prendre conscience de lui-même dans les oeuvres des grammairiens. En effet, nous voyons, par la définition qu'Alcuin donne du substantif, qu'il lui était impossible d'en distinguer l'adjectif. Pour lui, *montanus* (montagneux) est un nom aussi bien que *mons* (montagne). L'esprit n'était pas encore assez formé à l'analyse mentale pour distinguer la chose des qualités qu'elle pouvait avoir. Dans la grammaire d'Alcuin, l'adjectif ne constitue pas une espèce de mots à part. Or, pour pouvoir réunir dans un même genre, sous un même chef, et la notion des sujets concrets et individuels que l'on observe dans l'expérience et que désignent les noms concrets, et l'idée des qualités que ces sujets peuvent présenter, il faut être évidemment enclin à considérer ces qualités comme des réalités analogues aux sujets, comme constituant par cela même des sujets et non des attributs, ce qui est le postulat fondamental du réalisme. Si *blanc* est un substantif comme *table*, n'est-ce pas que *blanc* existe en soi comme la *table* ? Et nous retrouvons d'ailleurs ce principe expressément formé chez un autre des maîtres de l'École du Palais, chez *Fridugise*. « Tout substantif, dit-il, exprime quelque chose de défini. » *Omne nomen finitum aliquid significat, ut homo, lupus, lignum*. A tout nom correspond une réalité déterminée. D'où il conclut qu'au mot *nihil*, rien, néant, correspond aussi quelque réalité, c'est-à-dire que le néant lui-même est une chose positive, que le non-être existe.

D'ailleurs, ce n'est pas seulement dans l'orientation générale de l'enseignement que l'époque que nous étudions annonce celle qui suivra ; on observe de remarquables ressemblances jusque dans le détail des procédés pédagogiques employés. Nous verrons que l'un des exercices qui tenait le plus de place dans la pédagogie des Universités et des Collèges à l'époque scolastique est la discussion, la *disputatio*, et

nous aurons à déterminer le sens, la forme, la signification pédagogique de ce procédé de culture intellectuelle. Nous verrons qu'il tient à des causes très profondes, à tout le système d'enseignement du temps. Or, des traités didactiques d'Alcuin sont déjà présentés sous la forme de la *disputatio*. Deux élèves, ou bien Alcuin lui-même et Charlemagne, y discutent sur les questions traitées, au lieu qu'elles soient exposées *ex professo*. Il en est qui portent expressément le titre de *Disputatio* (Migne, 101, p. 975). Sans doute, ces discussions ne sont pas encore conduites dans la forme scolastique, mais elles n'en sont pas moins des discussions, et il est curieux de voir dès ce moment des ouvrages scolaires affecter cette forme. C'est évidemment la preuve que ce genre d'exercices avait ses racines dans l'esprit du Moyen Age d'une manière générale.

Si j'ai cru devoir insister sur les analogies que présente l'enseignement de l'époque carolingienne avec celui de la scolastique, c'est d'abord, sans doute, pour bien marquer le lien qui unit l'une à l'autre ces deux périodes, mais c'est surtout pour montrer l'esprit de cet enseignement grammatical, et quelle en était la véritable forme. Quand on a compris qu'il préparait la philosophie scolastique et le magnifique système scolaire qui a servi de cadre à cette dernière, on n'est plus exposé à le regarder avec dédain. L'avenir qu'il portait en lui lui donne sa vraie signification. En même temps, de ce point de vue, tout le développement intellectuel du Moyen Age présente une unité qu'on ne lui soupçonne pas d'ordinaire. Ce qui le caractérise, depuis ses premières origines jusqu'à la Renaissance, c'est une prépondérance marquée des besoins logiques. Dès le IX^e siècle, ces besoins s'éveillent, encore incertains, mal définis ; dès le XI^e, ils se précisent, s'affirment et vont de plus en plus en se développant. Il y a là un trait tout à fait distinctif de l'évolution mentale dans les sociétés chrétiennes. Alors que la Grèce commence par philosopher sur la nature, sur l'univers, et n'en vient que tardivement, avec Socrate et Platon, à spéculer sur l'esprit, tout de suite, d'emblée, le Moyen Age a pris la pensée, et sous son aspect le plus formel et le plus abstrait, comme matière de ses réflexions et de ses enseignements. Quand nous le voyons écarter plus ou moins dédaigneusement les beautés littéraires de l'Antiquité, ce n'est pas simplement par passion iconoclastique et par pure barbarie ; c'est qu'il est orienté dans un autre sens, c'est qu'il se sent d'autres besoins et qu'il cherche à les satisfaire. Pour que cette évolution se soit produite en ce sens avec une telle continuité du IX^e au XV^e siècle, il fallait évidemment qu'elle tînt par des racines profondes à la structure intellectuelle des pays européens, c'est-à-dire des pays chrétiens. C'est cela qu'il nous faudra avoir bien présent à l'esprit quand nous apprécierons l'œuvre de la Renaissance.

Mais, jusqu'à présent, nous n'avons étudié cette évolution que de sa phase préparatoire. Nous arrivons maintenant au moment où ces germes vont se développer et fructifier. Avec leur épanouissement, avec la scolastique, nous rencontrerons les grands organes de notre enseignement public tels qu'ils existent encore aujourd'hui.

Première partie : Des origines à la Renaissance

Chapitre VI

Les universités

Les origines

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons vu, dans les derniers chapitres, en quoi consista le premier système d'enseignement qui se soit constitué dans nos sociétés européennes. Ce qui le caractérise, c'est, en définitive, son extrême formalisme. Tout en visant à être encyclopédique en principe, dans la pratique de la vie scolaire il ne comprenait guère qu'un petit nombre de disciplines toutes formelles, relatives aux formes générales de la pensée et de l'expression, grammaire, rhétorique, dialectique. Même, de toutes ces disciplines, celle qui occupait la première place, qui retenait le plus l'attention, c'était la plus formelle de toutes, celle qui considère la pensée dans ce qu'elle a de plus extérieur, celle dont l'objet est le plus éloigné des choses ; je veux dire la grammaire. Et c'est pourquoi nous avons pu appeler l'époque carolingienne, l'époque qui va du IX^e au XI^e siècle, l'âge de la grammaire. Mais, en même temps, nous avons montré que, si insuffisant et si maigre que pût légitimement apparaître un tel enseignement, cependant il n'était pas sans contenir des germes féconds. Il n'avait pas pour objet d'apprendre aux débutants, d'une manière plus ou moins mnémonique, les règles traditionnelles de la langue, mais il tendait à coordonner ces règles rationnellement, à les expliquer, à montrer leurs rapports avec la pensée et ses lois. Ainsi entendue, la grammaire était donc comme le vestibule de la logique. Et il est bien certain, en effet,

que l'enseignement grammatical put être donné de manière à constituer une première culture logique. Autant les mots et les combinaisons verbales, considérés en eux-mêmes, sont choses formelles, vides et mortes, autant ils prennent de vie et d'intérêt quand on les considère comme la traduction extérieure de la vie des idées. A cet égard, l'âge de la grammaire ne faisait donc qu'annoncer et que préparer l'époque qui va suivre, l'époque de la scolastique, que l'on peut caractériser en l'appelant l'âge de la logique.

Ce qui met en évidence cette continuation des deux époques, ce qui donne tout son sens à cet enseignement grammatical, ce qui montre la réalité de la vie logique qui y était infuse, c'est que non seulement, comme je l'ai fait voir, le grand problème scolastique, le problème qui va occuper tout le Moyen Age, à savoir le problème des universaux, est déjà en puissance chez Alcuin, mais c'est qu'on le trouve posé en termes formels chez ses successeurs immédiats. Aussitôt après Alcuin, son élève, Raban Maur, s'interroge sur la nature des genres. Sont-ce des réalités ou des constructions de l'esprit ? Parce que, se demande-t-il, le mot *ens* sert à désigner tous les êtres, faut-il supposer que ce substantif singulier est le nom d'une substance unique qui contient en soi tous les êtres particuliers ? Après Raban Maur, c'est Scot Érigène, ce génie extraordinaire, qui, dès le Xe siècle, tenait un langage dont les plus grands penseurs de la scolastique ne dépasseraient pas les profondeurs. Après Raban Maur, c'est Heiric, c'est Rémi d'Auxerre qui professent l'un le nominalisme le plus hardi, l'autre le réalisme le plus intempérant. Sans doute, ces mots de réalisme et de nominalisme n'étaient pas encore en usage. Les deux écoles n'étaient pas encore constituées l'une en face de l'autre, comme elles le seront plus tard. Cependant, dès lors, le débat était ouvert, la question était posée, preuve que cet enseignement grammatical ne laissa pas d'être un excitant intellectuel d'une certaine énergie.

Toutefois, s'il est vrai que, dès lors, les quelques penseurs dont je viens de rappeler les noms se soient élevés jusqu'à la conception du grand problème scolastique, s'ils ont eu, par conséquent, le pressentiment de l'importance si considérable que la logique allait prendre dans les écoles, cependant ils n'ont pas été jusqu'à en faire la pièce maîtresse de l'enseignement. Si intéressantes, si puissantes même qu'aient été certaines de ces tentatives, celle de Scot, notamment, elles restent pourtant des entreprises individuelles, isolées, sporadiques, qui n'eurent pas pour effet de déterminer un renouveau de la vie intellectuelle et de la vie scolaire. Les études et les méthodes restèrent à peu près ce qu'elles étaient, sauf que la dialectique prenait une place plus ou moins grande, selon la personnalité du maître qui enseignait. Comment, d'ailleurs, pouvait-il en être autrement ? Le système d'études, inventé par Charlemagne, ne pouvait se développer, se transformer de lui-même, automatiquement, si rien ne l'y provoquait, s'il ne recevait pas du dehors le surcroît de vie, de charge vitale nécessaire pour opérer ces transformations. Or, une fois Charlemagne disparu, ce fut l'enseignement en voie de décomposition et de dissolution, c'en était fait de cette puissante concentration de toutes les forces mentales de l'Europe dont Charles avait été l'instigateur. L'activité intellectuelle ne pouvait donc que devenir et devint, en fait, de plus en plus languissante. Pour qu'elle se réveillât, pour qu'elle fût portée au degré d'intensité nécessaire, il fallait donc qu'un esprit nouveau et énergique vînt mettre en mouvement l'esprit public. Il fallait que des circonstances nouvelles vinssent relever, en quelque sorte, la température intellectuelle de l'Europe, de manière à mûrir et à faire fructifier ces germes d'avenir que contenait déjà l'enseignement carolingien, mais qui seraient restés à l'état de germes plus ou moins enveloppés si rien de nouveau n'était survenu.

C'est au XI^e siècle que se produisirent ces grands changements. A ce moment, tous les historiens signalent une véritable effervescence mentale dans tous les peuples européens. C'est une seconde Renaissance qui se produit, beaucoup plus profonde que la première, et qui ne le cède pas en importance à celle qui se produisit plus tard au XVI^e siècle. Une fois l'année millénaire franchie, on dirait qu'un souffle nouveau circule à travers toute l'Europe. Certes, il faut se garder de n'invoquer, comme on l'a fait parfois, que la joie qu'éprouvèrent les hommes à avoir passé la date fatidique. Si les peuples chrétiens, à ce moment, renaissent à l'espoir, à la confiance, ce n'est pas simplement parce que je ne sais quelle sombre hallucination est dissipée, mais c'est que leur vie se trouvait profondément changée.

Le Xe siècle, qui avait précédé, le Xe siècle, pendant lequel la dynastie carolingienne avait achevé de mourir, avait été pour le monde chrétien une époque d'angoisse douloureuse et d'anxiété générale. Mille difficultés pressaient, auxquelles il fallait tenir tête. C'étaient les Scandinaves qui renouvelaient les dévastations dans le Nord, c'étaient les Sarrasins qui envahissaient le Sud, c'étaient les Normands qui menaçaient tout le littoral. A l'intérieur, l'Empire carolingien s'écroulait, s'émiettait en une poussière de groupes féodaux, qui, mal coordonnés entre eux, cherchaient un mode d'organisation un peu stable à travers toute sorte de heurts et de conflits intestins. C'est une période de lutte, de tâtonnements, de laborieuse adaptation. Les sociétés européennes n'avaient pas trop de toutes leurs forces pour se défendre contre les ennemis du dehors et pour refaire leur équilibre intérieur. Par suite, elles n'avaient ni le loisir, ni la liberté d'esprit nécessaires aux œuvres de la pensée. Aussi le Xe siècle fut-il un siècle de stationnement intellectuel, non même sans quelque velléité de réaction. L'enseignement continue à se donner, sans doute, dans les cathédrales et dans les monastères, mais sans changements, sans progrès ; pendant tout ce temps, on ne signale aucun grand nom. Au contraire, au XI^e siècle, l'ère des grandes difficultés a pris fin. Les pirates scandinaves sont entrés dans les grandes sociétés chrétiennes, les Normands se sont civilisés et établis. Le système féodal est définitivement organisé.

Par suite, toutes les forces, toutes les énergies morales, mobilisées pour faire face à ces nécessités de toute sorte, se trouvaient, en quelque sorte, mises en liberté et disponibles. Puisqu'elles se trouvaient désormais sans emploi, elles devaient nécessairement en chercher un nouveau. De là un véritable prurit d'activité qui travaille alors toute l'Europe, et dont les croisades sont les plus éclatantes manifestations. C'est la seule manière d'expliquer la spontanéité et la soudaineté de ces grands soulèvements religieux. Si dès que Urbain II, à Clermont, eut signalé à la Chrétienté les maux dont souffraient les Chrétiens de la Terre sainte, si, en un clin d'œil, non seulement les seigneurs, mais les masses populaires se levèrent d'un seul élan et s'acheminèrent tumultueusement vers ces régions lointaines où les envoyait l'Église, c'est qu'il y avait alors dans toute l'Europe un véritable et intense besoin d'agir, de se mouvoir, de se donner, de se sacrifier. Le Saint-Siège ne créa pas artificiellement le mouvement ; il ne fit qu'assigner un but défini à cette activité inutilisée qui cherchait quelque fin à laquelle elle pût se prendre. Or, on conçoit sans peine que cette effervescence générale ait pris facilement la forme intellectuelle. Car les époques créatrices en matière de civilisation sont précisément celles où il y a chez les peuples de la vie accumulée qui ne demande qu'à s'écouler, qu'à se dépenser, sans qu'aucune nécessité vitale le réclame. L'art, la science, les études d'une manière générale sont, en un sens, des occupations de luxe qui supposent chez les sociétés un surcroît de forces au-delà de ce qui est immédiatement nécessaire pour vivre. Pour pouvoir se livrer aux œuvres de la pensée pure et désintéressée, il faut avoir une réserve d'énergie disponible au-

delà de ce qu'exigent les difficultés de l'existence. Et quand cette réserve existe, parce qu'elle n'a pas à s'employer au-dehors, elle se tourne d'elle-même en vie intérieure, en pensée, en réflexion.

Mais les croisades nous révèlent un autre caractère de la société d'alors, et qui ne devait pas moins servir aux progrès des études et de l'enseignement : c'est l'extrême mobilité des hommes de toute classe et de toute profession. Pour que des masses d'hommes aussi étendues aient pu se déraciner avec cette instantanéité, il fallait évidemment qu'elles ne tinsent pas au sol par des racines bien profondes. Et, en effet, alors qu'on serait porté à croire que le système féodal avait pour effet d'enchaîner fortement les individus les uns aux autres et à la Terre qu'ils exploitaient et dont ils n'étaient, pour ainsi dire, qu'une dépendance, alors qu'on se représente volontiers les cadres féodaux comme essentiellement rigides, séparés les uns des autres par des cloisons opaques, infranchissables, et dont les populations encadrées se trouvaient ainsi prisonnières, tout au contraire, en fait, la société de l'époque est dans un mouvement perpétuel. Les moines, les clercs, nous avons eu déjà l'occasion d'en faire la remarque, sont toujours en route, se déplaçant sans cesse d'un point de l'Europe à l'autre, pour se rendre à Rome, aux synodes, aux lieux divers où leurs chefs les envoyaient, où les appelait leur vocation. De constants pèlerinages vers les sanctuaires les plus vénérés, les tombeaux les plus renommés, entraînent de perpétuels déplacements de populations ; en somme, les croisades ne furent qu'un pèlerinage colossal et répété. Ce que les pèlerins font par piété, les marchands, les aventuriers de toute sorte le font par amour du gain, du butin ou des aventures.

Cette excessive mobilité tenait à un trait des sociétés européennes qui a déjà attiré notre attention ; je veux parler de cette espèce de cosmopolitisme du monde chrétien où nous avons vu l'un des traits caractéristiques de l'Europe au temps de Charlemagne. Au XI^e siècle, les nationalités européennes ne sont pas plus fortement constituées qu'elles ne l'étaient à la fin du VIII^e. Même les grands groupements qui étaient alors en train de se former, ou avaient disparu, ou n'existaient plus guère que de nom ; il ne restait plus à leur place qu'une mosaïque de groupes féodaux, trop minuscules, trop artificiels, pour pouvoir tenir lieu de patrie, au sens moral du mot. Au contraire, le monde chrétien avait davantage le sentiment de lui-même ; les croisades ne furent alors que la guerre nationale, populaire de la Chrétienté unie contre les incrédules. Les guerres de Charlemagne avaient été des croisades, mais voulues par un homme ; la croisade du XI^e siècle fut une guerre voulue par les nations. C'est, d'ailleurs, le moment où la papauté et l'empire se disputent la suprématie en Europe, c'est-à-dire essayent de réaliser, chacun à son profit, l'unité de la société chrétienne. On s'explique que dans ces conditions les hommes ne se soient pas sentis fortement attachés à leur milieu natal, que, en dépit de liens bien faibles en dehors de l'accoutumance, ils se soient mus, avec une certaine liberté, sur toute la surface de l'Europe, outre que l'instabilité de la vie d'alors leur en faisait souvent une nécessité.

Or, cette espèce de nomadisme combiné avec cette effervescence, cette surexcitation générale de toutes les forces intellectuelles de l'Europe, ne pouvait manquer de servir les intérêts des études. En effet, outre que les hommes désireux de s'instruire devenaient plus nombreux, comme s'ils n'étaient arrêtés par aucune barrière nationale, ils devaient naturellement se porter en masse vers les points où ils pouvaient le mieux trouver cette instruction dont ils sentaient le besoin. Au lieu de se disperser, de se disséminer entre un, multitude d'écoles différentes, ils devaient profiter de leur liberté de mouvement pour se concentrer autour d'un petit nombre de chaires, autour de celles où ils avaient le plus de chance de trouver ce qu'ils cherchaient. Et c'est, en

effet, ce qui se produisit. Alors que les écoles du Xe siècle ne menaient qu'une existence obscure, languissante, nous voyous, au siècle suivant, de grands groupements scolaires se constituer, plus vivants, plus actifs, parce que plus étendus. Et, comme la fonction crée l'organe, comme le besoin se procure à lui-même les moyens de se satisfaire, à ces grands établissements se rattachent de grands noms. C'est l'École de Reims, avec, à sa tête, l'illustre Gerbert, un des plus grands esprits du 'Moyen Age (Sylvestre II) ; c'est l'École de Chartres, avec Fulbert ; c'est l'École de Paris, avec Lambert, élève de Fulbert ; c'est l'École de Laon, avec le fameux Anselme; c'est l'École du Bec, avec Lanfranc, etc. Et autour de chacune de ces écoles se pressaient des élèves de tous les pays et de toutes les conditions.

Mais, si rien d'autre n'était survenu, il y aurait bien eu un plus grand nombre d'écoles brillantes, de maîtres illustres, mais il ne se serait pas formé de type scolaire nouveau. Et, en fait, l'enseignement du XIe siècle, s'il a plus d'éclat que celui des siècles précédents, n'en diffère par rien d'essentiel. Les cadres restent les mêmes ; ce sont toujours des écoles cathédrales, des écoles de monastères, et les matières enseignées n'ont pas sensiblement varié, sauf que la dialectique tend à prendre une importance de plus en plus considérable. Ce n'étaient là que des différences secondaires et qui se réduisaient finalement à de simples nuances. Mais, dès le début du XIIe siècle, un grand changement commence à se produire en France, qui devait avoir non seulement chez nous, mais sur toute l'Europe scolaire, des répercussions étendues. La monarchie capétienne se consolide et s'organise. La cour, qui, jusque-là, était ambulante, qui se déplaçait, suivant les caprices du roi et les circonstances, d'un point à l'autre du domaine royal, se fixe maintenant et définitivement à Paris, qui devint la ville principale, la capitale du royaume. Dès lors, la France a un centre. Tout naturellement, l'École de Paris participa peu à peu du prestige que la ville elle-même était en train d'acquérir; elle exerça sur toute la jeunesse studieuse du royaume un attrait incomparablement plus grand que les autres écoles du royaume, et même des pays voisins.

A vrai dire, ce mot d'École de Paris n'a point un sens très défini ; car il y eut toujours à Paris une pluralité d'écoles. Plusieurs monastères en possédaient, notamment le monastère de Sainte-Geneviève, le monastère de Saint-Victor, etc. Mais, par-dessus toutes ces écoles, il y en avait une qui primait toutes les autres, qui acquit très vite une véritable prépondérance : c'est celle qui était attachée à Notre-Dame. Elle se tenait dans un cloître assez voisin de l'habitation de l'évêque, au pied de l'Église métropolitaine, qui se nommait déjà Notre-Dame, mais qui n'était pas encore le monument magnifique qui ne fut commence que sous Philippe-Auguste. Ce cloître était une enceinte qui s'étendait depuis le Parvis, longeait au nord la nef de l'Église et allait rejoindre le jardin de l'Évêché. C'est là que se pressaient les étudiants, venus de tous les points de l'Europe. L'École épiscopale devint ainsi l'école maîtresse, l'école par excellence; nous verrons même qu'elle avait sur les autres une sorte de prééminence légale. Dès lors, la vie scolaire de la France et aussi des autres sociétés européennes avait un centre fixe, défini, immuable, qui devait son importance non à l'autorité, au prestige d'un maître illustre, d'une personnalité éphémère qui pouvait aller enseigner ailleurs, qui devait disparaître tôt ou tard et dont les destinées de l'école étaient solidaires. La prépondérance de ce qu'on appelle, dès cette époque, l'École de Paris tient surtout à des causes impersonnelles, durables, à sa situation géographique, à la place qu'elle occupait au centre même de l'État. Par suite, le rang qu'elle occupait dans la hiérarchie scolaire ne dépendait plus au même degré de la valeur personnelle des maîtres qui y enseignaient. Et, comme la concentration dont elle était le siège se trouvait ainsi plus assurée de durer, on put prévoir qu'elle était appelée à produire

beaucoup plus d'effet que les rassemblements éphémères qui se formaient jusque-là autour d'une chaire illustre, de quelque maître réputé. Une organisation stable, régulière, impersonnelle, un développement continu allaient devenir possibles, d'où résultera un système nouveau d'enseignement, un type scolaire jusqu'alors inconnu.

Les causes - du moins les causes impersonnelles - des transformations, à la suite desquelles nous allons assister, peuvent donc se ramener à deux. Il y a, en premier lieu, une stimulation générale de l'activité intellectuelle dans toute l'Europe. Par une double concentration de cette activité ; d'abord sur un certain nombre de points dispersés, puis sur un point unique, mais stable. Et c'est de la vie éveillée autour de ce point central et privilégié que vont sortir les nouveautés pédagogiques dont nous allons être les témoins. C'est de là que sortira cette organisation universitaire, où s'élaborera vraiment la civilisation médiévale, et qui, tout en se transformant, devait se perpétuer jusqu'à nous. Car c'est un fait remarquable que, de toutes les institutions du Moyen Age, celle qui, en dépit de quelques variations, est encore aujourd'hui la plus semblable à ce qu'elle était autrefois, ce sont les Universités.

Cependant, en dehors de ces causes impersonnelles, un accident individuel ne fut pas sans contribuer au résultat. Cet accident, ce fut la présence à Paris d'une des personnalités les plus prestigieuses - la plus prestigieuse peut-être - de tout le Moyen Age. Je veux parler d'Abélard. Je n'ai pas à raconter ici les divers incidents de sa vie si mouvementée ni même à décrire sa curieuse physionomie. Aussi bien, quelque part qu'aient pu avoir dans son succès les séductions de sa personne et les charmes de son éloquence, il me paraît impossible d'expliquer par son seul talent l'étendue de son action qui fut immense. Il est peu d'hommes qui aient aussi complètement goûté toutes les joies de la gloire. Les philosophes de l'Antiquité comme ceux des Temps modernes n'ont jamais été connus et admirés que d'un cercle limité d'esprits choisis; Abélard a été l'idole de véritables multitudes. « Voltaire seul, dit Rémusat, Voltaire seul, peut-être, et sa situation dans le XVIII^e siècle nous donneraient quelque image de ce que le XIII^e pensait d'Abélard. » Nos siècles, dit un chroniqueur, n'ont point vu son pareil; les premiers siècles n'en ont point vu un second. On disait de lui que la Gaule n'avait rien connu de plus grand, qu'il était plus grand que les plus grands, que sa capacité était au-dessus de l'humaine mesure. On l'égalait à Platon, à Aristote, voire même à Cicéron et à Homère, sans doute à cause de son talent littéraire. Or, l'écrivain qui a le mieux étudié Abélard et ses œuvres, M. de Rémusat, après avoir salué en lui « un des nobles ancêtres des libérateurs de l'esprit humain », ajoute : « Ce ne fut pourtant pas un grand homme ; mais un esprit supérieur, d'une subtilité ingénieuse, un critique pénétrant qui comprenait et exposait merveilleusement. » Sa réputation était donc disproportionnée à sa valeur personnelle et devait, par conséquent, tenir à quelque autre cause. S'il a joui d'une telle célébrité, il ne la dut pas simplement à son savoir et à son éloquence; mais c'est qu'il fut un de ces hommes comme on en trouve généralement au seuil des grandes périodes historiques, un de ces hommes en qui leurs contemporains trouvent une image embellie d'eux-mêmes. Abélard fut peut-être la figure la plus complètement représentative du Moyen Age. En lui s'est encore personnifié tout ce que le Moyen Age aimait, la dialectique brillante, la foi raisonneuse, ce curieux mélange d'ardeur religieuse et d'enthousiasme scientifique, qui fut le trait distinctif de cette grande époque. Jamais le problème qui a tant passionné tout le Moyen Age, ce problème autour duquel a gravité la réflexion médiévale pendant plusieurs siècles, jamais le problème des universaux n'a été posé avec plus d'éclat, traité d'une manière aussi large, aussi éloquente, aussi vivante. Or, un siècle est toujours porté à exalter, à déifier les hommes en qui il croit se reconnaître et qui incarnent son idéal sous une forme séduisante. C'est lui-même que le XIII^e siècle a

admiré dans la personne d'Abélard, comme c'est lui-même que le XVIII^e siècle a admiré plus tard dans la personne de Voltaire.

Quoi qu'il en soit, son influence dépassa tout ce que nous pouvons imaginer. Surtout à partir du moment où il enseigna à Paris, il fut vraiment le point sur lequel la population studieuse de toute l'Europe avait les yeux fixés. « Partout on parlait de lui; des lieux les plus éloignés, de la Bretagne, de l'Angleterre, du pays des Suèves et des Teutons, on accourait pour l'entendre; Rome même lui envoyait des auditeurs. La foule des rues, jalouse de le contempler, l'arrêtait sur son passage; pour le voir, les habitants des maisons descendaient sur le seuil de leurs portes et les femmes écartaient leur rideau derrière les petits vitraux de leur étroite fenêtre. » Ses élèves se comptaient par milliers, et parmi eux beaucoup devinrent des maîtres illustres. On dit que de son école sont sortis un pape, dix-neuf cardinaux, plus de cinquante évêques ou archevêques de France, d'Angleterre et d'Allemagne, parmi lesquels le célèbre Pierre Lombard, évêque de Paris, dont le livre, *Liber sententiarum*, devint plus tard le bréviaire de l'enseignement théologique dans l'Université de Paris.

Quand on songe que ce qui constituait l'âme de cet enseignement c'était une certaine thèse sur les Universaux, on a quelque mal à comprendre un tel enthousiasme. La question de savoir si les genres sont de simples constructions de l'esprit ou s'ils ont quelque réalité objective en dehors des individus en qui le genre se réalise, la question de savoir, par exemple, si, en dehors des individus humains, il existe ou non quelque principe abstrait de l'humanité, en dehors des animaux quelque principe abstrait de l'animalité; une telle question nous paraît bien abstraite, bien sèche, pour avoir pu soulever de si violentes passions.

En réalité, dans cette controverse fameuse, une multitude d'autres étaient engagées qui touchaient aux problèmes les plus vitaux que pût se poser la conscience morale et religieuse du temps. Admettra-t-on qu'il n'y a pas d'autre substance que les substances individuelles, que le genre n'est rien en dehors des individus qui le composent, qu'il n'est qu'un nom pour désigner la collection de ces individus ou l'assemblage de leurs caractères communs ? Alors les dogmes les plus fondamentaux de l'Église devenaient inintelligibles. Comment concevoir, par exemple, la Trinité divine ? S'il est vrai que l'individu seul, pris dans sa totalité et dans son unité, est une substance, si les divers éléments dont il est formé n'ont aucune réalité substantielle, alors, il fallait dire que les trois personnes divines sont trois substances distinctes, irréductibles, et admettre, par conséquent, un véritable polythéisme que réprouve l'esprit chrétien, ou bien soutenir que les trois personnes n'en font qu'une, qu'elles ne sont que des aspects différents d'une seule et même substance, qu'elles n'ont pas d'individualité distincte, et alors on aboutissait à un Unitarisme qui n'est pas moins contraire aux enseignements de l'Église. De même, comment de ce point de vue comprendre la présence réelle dans l'Eucharistie ? Si un fragment du pain est une substance une et indivisible, comment expliquer que cette substance puisse disparaître et être remplacée par une autre, tout à fait différente et qui, pourtant, conserve les apparences extérieures de la première ? De même encore, si les individus sont irréductibles les uns des autres, s'il n'y a pas entre eux de lien substantiel, si le genre dont ils sont des expressions différentes n'existe pas par lui-même, comment la faute du premier homme ne lui a-t-elle pas été strictement personnelle ? Comment a-t-elle pu communiquer ses effets aux autres hommes qui ne l'avaient pas commise ? Le dogme du péché originel devient contradictoire.

Ainsi le réalisme, d'après qui les genres existent, apparaissait comme logiquement impliqué dans l'orthodoxie catholique, et il eut, en effet, en quelque sorte déjà le caractère d'une doctrine orthodoxe. Ainsi, par exemple, pour le réalisme, toute chose est formée de deux éléments; d'une part, le principe génésique, qui est le même chez tous les individus du genre, qui est l'âme de ces individus, qui est invisible, impalpable, purement spirituel; puis il y a l'enveloppe sensible, sous laquelle ce principe s'individualise, et qui fait qu'il présente des formes différentes aux différents lieux de l'espace. Alors, on peut concevoir que, dans l'acte de la consécration, le principe génésique, spirituel, du pain disparaisse, soit remplacé par un autre, sans que pourtant la forme matérielle du premier ait pour cela varié. C'est ainsi qu'un principe divin peut revêtir les espèces du pain. Mais, si le réalisme avait eu l'avantage de rendre plus facilement représentables certains articles de foi, que de difficultés il soulevait! Si le genre existe, et s'il est une réalité, c'est lui qui est la vraie réalité; tout ce qu'il y a d'individuel en nous n'est plus qu'apparence sensible, forme matérielle, pur accident. Ce qu'il y a de réel, ce n'est pas ce que nous avons en propre, c'est ce qui nous est commun avec toutes les choses du même genre; l'individu disparaît donc dans le genre, et on aboutit logiquement à une conception panthéiste de l'univers.

Ainsi, ce qui était en question dans cette controverse, c'étaient les croyances qui étaient à la base de la conscience morale et religieuse du temps; c'est la foi même qui était en jeu; en définitive, sous ce problème abstrait et spéculatif en apparence, il y avait un premier et puissant effort pour confronter la foi avec la raison. Certes, on n'en était pas encore à révoquer en doute la vérité de la religion, mais on éprouvait le besoin de l'interroger, de lui demander ses titres au crédit qu'elle réclamait, de trouver une forme qui la rendît rationnelle, intelligible; on éprouvait le besoin de la comprendre, sans même penser qu'elle pût être fautive; et cela seul constituait une grande nouveauté. Car, du moment où l'on introduit la raison, la critique, l'esprit de réflexion dans un ordre d'idées qui, jusque-là, s'y étaient montrés réfractaires, c'en est fait; l'ennemi est dans la place. On ne fait pas à la raison sa part et, du jour où elle s'est établie quelque part, elle finit toujours par se jouer des barrières artificielles à l'intérieur desquelles on essaye de l'enfermer. Ce fut l'œuvre de la scolastique. Eue introduit la raison dans le dogme, tout en se refusant à nier le dogme. Entre ces deux puissances, elle a essayé de tenir la balance égale; ce fut à la fois sa grandeur et sa misère.

Il y a vraiment quelque chose de passionnant et de dramatique dans le spectacle que nous donne cette époque tourmentée, ballottée entre le respect de la tradition et l'attrait du libre examen, entre le désir de rester fidèle à l'Église et le besoin croissant de comprendre. Ces siècles, que l'on a représentés parfois comme plongés dans une sorte de quiétude et de torpeur intellectuelle, n'ont pas connu la paix de l'esprit. Ils ont été partagés contre eux-mêmes, tiraillés en des sens contradictoires; c'est un des moments où l'esprit humain a été le plus en effervescence, en gestation de nouveautés. La récolte est réservée à d'autres temps; mais c'est alors que se font les semailles. La moisson se fera en plein soleil, au milieu de la joie, dans l'éclat du XVII^e et du XVIII^e siècle. Mais les semailles ont été laborieuses, et ce sont elles pourtant qui ont fait la valeur de la moisson. Voilà ce qu'il faut bien avoir présent à l'esprit quand on entreprend l'étude de l'époque où nous entrons. Voilà ce qui explique la passion que le Moyen Âge a mise dans ces débats. L'intérêt même qu'ils ont pour nous permet de comprendre celui qu'ils avaient pour les contemporains qui les ont vécus.

Voilà enfin, en grande partie, l'origine de l'influence d'Abélard. C'est qu'il s'est identifié à son siècle. C'est qu'il a connu mieux que personne cette discordance dou-

loureuse qui a fait à la fois sa gloire et son malheur. Comme son temps, plus encore que son temps, il connut l'enthousiasme intellectuel et à la fin la souffrance du doute.

Sans donc nier l'influence personnelle d'Abélard, il ne faut pas l'exagérer. On a été quelquefois jusqu'à dire qu'il fut le fondateur de l'Université de Paris. C'est tout à fait inexact. D'abord, il n'y avait à ce moment aucune organisation qui pût être appelée de ce nom. De plus, l'intensité du mouvement qui se rattache à son nom dépend en grande partie de causes qui le dépassaient. Il y avait, dès lors, une anxiété intellectuelle, une soif de savoir et de comprendre qui furent les vraies forces motrices de ces foules qui se pressaient autour de lui. Ce qui est vrai, c'est que, grâce à ses qualités personnelles, il a contribué à fortifier ce mouvement et à le fixer, et, par là, il a frayé les voies à la fondation de l'Université. En effet, les multitudes d'étudiants qu'il avait attirés à Paris donnèrent encore plus d'éclat à cette ville, et renforcèrent encore le mouvement qui y entraînait tous les ans la jeunesse studieuse de l'Europe. Alors, les étudiants devinrent tellement nombreux que les maîtres eux-mêmes durent se multiplier; l'École de Notre-Dame ne fut pas suffisante; un grand nombre de maîtres se mirent à enseigner dans des maisons privées, à leur domicile particulier, dans l'île ou sur les ponts de la Seine. Cette multiplicité de maîtres ainsi groupés fut la matière, mais seulement la matière, qui donnera naissance à l'Université de Paris. Il nous reste à montrer comment elle va s'organiser et à définir le système scolaire qu'on appela de ce nom, système entièrement nouveau, sans analogue dans l'Antiquité.

Première partie : Des origines à la Renaissance

Chapitre VII

La genèse de l'université

L' « Inceptio ». - la « licentia docendi »

[Retour à la table des matières](#)

Nous sommes arrivés, à la fin de la leçon dernière, au seuil d'une des questions les plus importantes que nous aurons à traiter dans ce cours. Il s'agit de savoir ce que fut la grande institution scolaire qui a pris dans l'histoire le nom d'Université de Paris ; quel est l'idéal pédagogique dont elle a été l'incarnation. Or, pour cela, le meilleur moyen est d'en faire la genèse, de chercher comment elle s'est formée, quelles sont les causes qui l'ont appelée à l'existence, de quelles forces morales elle est la résultante. C'est en voyant de quoi était fait le germe premier dont elle fut le développement, quels sont les éléments divers qui ont servi à le composer, comment ils se sont ajoutés les uns aux autres et combinés, que nous pourrons arriver à déterminer l'esprit dont elle s'est trouvée animée et qui a marqué son orientation.

L'intérêt de la question est multiple. D'abord, un intérêt pédagogique de première importance. Car l'Université de Paris a été la matrice où s'est élaboré tout notre système d'enseignement. Elle commença à comprendre dans son sein tout ce qui devait devenir plus tard notre enseignement secondaire, et c'est d'elle que sont sortis nos collèges. Toute notre évolution pédagogique ultérieure en porte la marque. Il y a en second lieu un intérêt historique qui, pour nous toucher moins directement, ne saurait

pourtant nous laisser indifférent. C'est qu'il n'est pas d'institution qui exprime mieux l'état d'esprit médiéval. L'Université n'était pas simplement une école où l'on enseignait un certain nombre de disciplines. L'Université fut, plus peut-être que l'Église et le système féodal, l'institution la plus représentative de ce temps et comme son image. Jamais la vie intellectuelle des peuples d'Europe n'eut un organe aussi défini, aussi universellement reconnu et, somme toute, aussi approprié à sa fonction. Aussi l'influence des Universités fût-elle beaucoup plus considérable que ne le laissent soupçonner les historiens politiques. L'étude que nous allons faire servira à nous faire mieux comprendre cette organisation dont la nôtre est dérivée.

La question des origines de l'Université de Paris dans laquelle nous allons entrer a été déjà l'objet de nombreux et importants travaux. Sans vouloir faire ici une bibliographie complète, je dois tout au moins indiquer sommairement les principales sources auxquelles il faut se rapporter quand on entreprend d'étudier l'histoire de l'Université de Paris, ainsi que les principaux ouvrages où ces sources ont été déjà mises à contribution. Pour ce qui est des documents originaux, on les trouvera dans le *Cartularium Universitatis Parisiensis*, de MM. Denifle et Chatelain, dont les deux premiers volumes, parus en 1889 et 1891, nous mènent jusqu'à l'année 1350. Un autre ouvrage, très riche en matériaux et qui est en même temps la première histoire systématique de l'Université, est l'*Historia Universitatis Parisiensis a Carolo Magno ad nostra tempora*, par du Boulay (Bulaeus), 6 volumes in-folio (1665-1679). Malheureusement, l'auteur manque totalement d'esprit critique; le récit qu'il nous fait des origines de l'Université est entièrement mythique. C'est de l'histoire légendaire. Elle n'en est pas moins restée classique pendant très longtemps et a été plus ou moins fidèlement reproduite par un très grand nombre d'auteurs dont il est inutile de rappeler les noms, leurs ouvrages étant sans valeur. Il y avait pourtant à la Sorbonne même un très ancien travail manuscrit qui avait précisément pour objet de réfuter du Boulay. Mais cette étude anonyme, intitulée *Universitatis Parisiensis ejusque Facultatum quatuor origo vera*, n'a pas encore été publiée.

C'est seulement dans la seconde moitié du XIX^e siècle que l'histoire de l'Université de Paris est entrée dans la période scientifique. L'initiateur du mouvement a été Charles Thurot, qui, dans sa thèse de doctorat intitulée *De l'organisation de l'enseignement dans l'Université de Paris au Moyen Age, Paris et Besançon, 1850*, nous a donné un tableau, fait avec le plus grand soin, du système d'enseignement qui fonctionnait dans l'Université médiévale; mais il ne fait que toucher à la question des origines. Cette lacune a commencé à être comblée dans le grand ouvrage du P. Denifle, *Die Universitaeten des Mittelalters bis 1400*, qui a commencé à paraître en 1885. Enfin, plus récemment, M. Rashdall nous a donné un ouvrage étendu sur les Universités de l'Europe au Moyen Age, *Universities of Europe in the middle age*, Oxford, 1895, 11 volumes, où Paris tient naturellement une grande place.

Ces indications données, nous pouvons nous-même aborder la question.

Nous avons eu pendant longtemps, et nous ne sommes pas sans entretenir encore aujourd'hui une certaine complaisance pour les explications historiques qui rendent compte des institutions sociales en les rapportant à quelque grand personnage, qui en aurait été le créateur et pour ainsi dire l'inventeur. Sous l'influence de cet état d'esprit, on a donc cherché dans notre histoire à quelle personnalité pouvait être rattachée l'Université de Paris. Or, il en est une qui, au seuil du Moyen Age, la domine de toute sa hauteur; c'est Charlemagne. C'est ainsi que du Boulay a cru pouvoir faire remonter jusqu'à Charlemagne l'origine de l'Université. L'organisation universitaire serait le

simple développement de l'École du Palais. Il n'est pas nécessaire d'examiner ici cette conception vraiment mythologique. Il suffit de faire remarquer que l'Université est née à Paris, comme je l'ai indiqué déjà, comme nous en aurons tout à l'heure des preuves nouvelles, a été une chose nécessairement parisienne, alors que l'École du Palais, attachée à la cour de Charles, était ambulante comme cette cour même. On n'est même pas sûr « que ce prince qui visita tant de villes, habita tant de palais, ait séjourné quelques heures dans la ville de Paris ». Le seul rapport qui ait existé entre Charlemagne et l'Université, c'est que Charles a attaché son nom à la résurrection des écoles cathédrales, et que l'école cathédrale de Paris a été, comme nous le verrons tout à l'heure, au moins en un sens, le berceau de l'Université.

Aujourd'hui, et même depuis longtemps, cette mythologie historique ne compte plus guère de défenseurs. Mais un autre personnage a succédé à Charlemagne dans le rôle qui lui était attribué : c'est Abélard. Même des historiens de grande valeur, comme Thurot, en ont fait le fondateur de l'Université. Il semblait que la grande activité intellectuelle qui se produisit alors avait ouvert une ère pédagogique entièrement nouvelle et, d'un autre côté, c'est à l'action personnelle d'Abélard que l'on attribuait, en majeure partie, cet enthousiasme scientifique qui entraînait vers Paris la population studieuse de l'Europe. Mais quelles qu'aient été les origines véritables de ce mouvement, et nous avons vu toutes les raisons de croire que les causes essentielles dont il dépendait dépassaient la personnalité d'Abélard, ce qui est certain c'est que, au moment où ce dernier voyait se presser autour de lui de véritables armées d'étudiants, il n'y avait encore rien à Paris qui méritât d'être appelé du nom d'Université. Une université, en effet, ce n'est pas simplement une école cathédrale ou abbatiale plus développée, plus fréquentée que les écoles ordinaires ; c'est un système scolaire entièrement nouveau dont nous verrons les caractères distinctifs se dessiner au fur et à mesure que nous avancerons dans notre étude. Or, au temps d'Abélard, il n'y avait pas encore d'autres écoles que celles qui étaient attachées aux Églises et aux monastères. Lui-même enseigna successivement d'abord dans le cloître de Notre-Dame, puis dans le monastère de Sainte-Geneviève, situé sur le haut de la montagne du même nom, à l'endroit où s'élève aujourd'hui le Panthéon; et le fait que des milliers d'écoliers venaient dans ces écoles écouter la parole du maître n'en changeait pas la nature.

Et, cependant, il y avait dès lors une grande et importante nouveauté qui devait frayer les voies à l'Université, qui devait en rendre l'organisation nécessaire. Grâce à l'intensité accrue de la vie actuelle, grâce au prestige que prit alors Paris dans l'opinion publique de l'Europe tant à cause de sa situation centrale dans le royaume de France qu'à cause de l'enseignement d'Abélard, les écoliers devinrent tellement nombreux pendant le cours du XII^e siècle que les écoles établies à l'intérieur des établissements religieux, églises ou monastères, ne suffirent plus à donner l'enseignement que réclamaient ces foules impatientes d'instruction. Elles y suffisaient d'autant moins que, bientôt, la plupart de ces écoles disparurent, à la seule exception de l'école cathédrale ou Notre-Dame. L'école Sainte-Geneviève, où Abélard avait enseigné avec tant d'éclat, déclina après lui et, dès la fin du XII^e siècle, ou elle n'existait plus, ou elle n'était plus que l'ombre d'elle-même. Il en fut de même de l'école attachée à l'abbaye de Saint-Victor. Le cloître Notre-Dame devint ainsi le seul centre intellectuel de Paris, le seul centre d'éducation ouvert aux séculiers. Il ne pouvait évidemment offrir à la foule toujours croissante d'étudiants l'enseignement dont ils avaient besoin. Il fallut donc bien autoriser des maîtres particuliers à ouvrir des écoles en dehors de la cathédrale. Ils enseignaient dans des maisons privées, à leur domicile particulier; mais ils étaient tenus par l'autorité diocésaine de résider dans l'île ou sur les ponts de

la Seine. Il y en avait notamment un grand nombre qui avaient établi leurs écoles sur le petit pont (rue du Petit-Pont). Nous connaissons un Jean du Petit-Pont, un Adam, un Pierre du Petit-Pont, qui furent des maîtres réputés du XII^e siècle. Or, la création de ces écoles constituait une véritable révolution, qui en préparait une autre plus importante encore. Tant que les écoles étaient renfermées dans l'enceinte ou les dépendances soit des cathédrales, soit des monastères, elles n'avaient pas besoin de recevoir une organisation spéciale ; il suffisait que l'organisation ecclésiastique s'étendît jusqu'à elles. Elles étaient un organe de l'Église, soumises, par conséquent, aux règlements et à la discipline de l'Église. Mais voici maintenant qu'un nombreux personnel de maîtres et d'élèves se trouve désormais placé en dehors de l'atmosphère ecclésiastique ; bien qu'ils restent encore, et obligatoirement, tout près de la cathédrale, cependant, dans une large mesure, ils en sont indépendants ; ce sont des laïcs qui mènent une existence laïque ; ils ne sont plus soumis de la part de l'Église qu'à un contrôle indirect et lointain. Dans ces conditions, il était inévitable que des idées nouvelles, des aspirations nouvelles se fissent jour, qu'une vie scolaire toute nouvelle s'éveillât, à laquelle il fallait une organisation spéciale, très différente de celle que le Moyen Age avait connue jusqu'alors.

Quelle va être son organisation ?

L'époque à laquelle nous sommes arrivés est aussi celle où la vie corporative, dans toutes les sphères de l'activité publique, est en pleine floraison. D'une part, la similitude même des occupations inclinait les travailleurs d'une même profession à se rapprocher les uns des autres, à entretenir entre eux un commerce plus intime, et, d'un autre côté, les conditions mêmes de la vie sociale leur faisaient de ce rapprochement une nécessité. Car c'était seulement à condition de s'unir, de former des associations durables, assez puissantes pour imposer le respect, qu'ils pouvaient arriver à se faire garantir par le pouvoir le droit d'exister. Naturellement, ce droit impliquait presque nécessairement un monopole ; ceux qui l'avaient conquis entendaient le garder pour eux seuls. Mais ces monopoles n'allaient pas sans devoirs pour ceux qui en jouissaient ; car l'association, pour rester forte, imposait à ses membres des obligations auxquelles ils ne pouvaient pas se dérober sans renoncer à leurs privilèges. Groupements privilégiés, mais soumis en même temps à une discipline rigoureuse, tels sont les caractères des corporations médiévales. Or, les maîtres qui enseignaient côte à côte dans l'île de la cité se trouvaient dans une situation tout à fait comparable à celle des maîtres d'une industrie ou d'un commerce quelconque. Eux aussi exerçaient une même profession dont ils vivaient ; eux aussi avaient besoin de lutter pour s'assurer leur droit à l'existence. Ils devaient donc nécessairement s'organiser de la même manière, c'est-à-dire en corporation.

Une vieille coutume professionnelle fut comme le centre de cristallisation autour duquel vint s'organiser la corporation des maîtres. C'était depuis longtemps un usage établi que nul ne devait enseigner sans avoir suivi pendant un temps déterminé - qui paraît avoir varié entre cinq et sept ans - l'enseignement d'un maître dûment autorisé, et sans que ce dernier ait donné à son élève une sorte d'investiture. Déjà, au temps d'Abélard, ce principe était reconnu. En effet, à un moment donné de sa carrière, Abélard eut l'ambition d'enseigner la théologie ; il fut obligé de se conformer à l'usage et de se mettre à l'école d'un maître reconnu de théologie, avant de professer lui-même. Le théologien dont il suivit les leçons fut Anselme de Laon. Mais, par suite de son impatience naturelle, de sa confiance dans son génie, il abrégea la période normale de scolarité et, sans avoir reçu l'autorisation de son maître, ouvrit lui-même un cours. Cette incorrection fut jugée très sévèrement comme une véritable faute. Il

fut contraint de quitter Laon, où il avait osé enseigner ainsi contre toutes les règles, et, quand il fut déféré au concile de Soissons, on lui fit un grief spécial de cette usurpation : il fut accusé d'avoir ouvert son cours « sans maître », *quod sine magistro ad magisterium... accedere praesumpsisset*. Ces expressions nous montrent bien que la présence d'un maître au moins était nécessaire à la première leçon de son élève, pour que celui-ci pût enseigner.

Le rôle du maître ne se bornait pas d'ailleurs à écouter passivement la leçon; mais c'est lui qui remettait au débutant les insignes de sa charge nouvelle ; après quoi, il l'embrassait et lui donnait sa bénédiction. Cette cérémonie, qui était certainement très ancienne, quoiqu'elle ait pu ne pas exister toujours sous la forme qu'elle prit plus tard, reçut, à partir d'un moment que nous ne pouvons fixer, le nom d'*inceptio* (début, essai inaugural). Or, il est manifeste que, dans l'*inceptio*, il y avait déjà cette idée que l'élève d'hier, pour devenir un maître, devait être au préalable reçu dans la société des maîtres par un ou plusieurs d'entre eux. Elle implique que seuls les maîtres en exercice avaient qualité pour conférer le droit d'enseigner. On y sent donc déjà un certain sentiment de solidarité professionnelle et la revendication d'un véritable monopole, premier germe de toute vie corporative. Il y a, en effet, un rapport très étroit entre cet usage et l'organisation corporative en général ; ce qui le prouve, c'est qu'il n'y a guère eu de corporations où l'on ne rencontre quelques pratiques du même genre. C'est la réception du nouveau compagnon dans le corps de métier après qu'il a présenté et fait accepter son chef-d'œuvre. C'est la réception du jeune novice par ses aînés dans la corporation de la chevalerie. Cette dernière cérémonie présente même avec l'*inceptio* des ressemblances qui ont été remarquées : on dirait que la maîtrise a été considérée comme une sorte de chevalerie intellectuelle. Ainsi, dans certains pays, c'est par l'épée, par l'anneau qu'on avait coutume d'investir le nouveau docteur comme le nouveau chevalier; de même, un bain préliminaire, destiné sans doute à purifier le candidat, paraît avoir été exigé dans l'un et l'autre cas.

Le sentiment de solidarité qui s'exprimait ainsi est, d'ailleurs, bien facile à comprendre. Les maîtres en charge avaient intérêt à ce que l'on ne pût pas devenir leur collègue sans leur consentement; c'était un moyen de contenir, de limiter la concurrence, en même temps que de maintenir le respect des traditions. Or, si ce sentiment était déjà vif et agissant au temps d'Abélard, alors qu'on n'enseignait pas encore en dehors des églises et des monastères, à un moment où, par conséquent, le nombre des maîtres était réglé par l'autorité religieuse, où rien ne menaçait les traditions, à plus forte raison ce sentiment dut-il s'aviver et se développer quand les maîtres cessèrent d'être renfermés dans l'enceinte de la cathédrale, quand, par suite, ils purent se multiplier et enseigner avec une multiplicité beaucoup plus grande. Les maîtres en exercice devaient naturellement sentir plus encore que par le passé le besoin de s'organiser contre l'intrusion de nouveaux venus, à moins qu'ils ne satisfissent à des conditions déterminées. Mais, pour cela, il fallait se grouper, s'associer d'une manière durable, élaborer une discipline commune, c'est-à-dire développer cette vie corporative qui était déjà en germe dans la cérémonie de l'*inceptio*. C'est ainsi que la corporation enseignante est sortie, par une évolution spontanée, de la pratique de l'*inceptio* et des idées qu'elle impliquait.

Mais, si cette cause avait été seule agissante, cette corporation naissante n'aurait vraisemblablement pas dépassé un degré très moyen de vitalité; elle ne serait pas devenue une des institutions fondamentales de la société médiévale. Pour qu'un groupe social quel qu'il soit, professionnel ou autre, acquière une suffisante cohérence, une suffisante conscience de soi-même et de son unité morale, il ne suffit pas qu'il y

ait entre ses membres un certain nombre d'idées et de sentiments communs. Il faut encore qu'il soit provoqué à s'opposer à d'autres groupes qui le limitent et lui résistent. Il faut que les nécessités de la lutte l'obligent à se replier sur lui-même et à s'organiser fortement. C'est ce qui est arrivé à la corporation à la formation de laquelle nous sommes en train d'assister. Nous venons de voir quelle cause l'a appelée à l'existence. Mais ce qui lui a donné sa physionomie propre, ce qui l'a obligée à des progrès rapides, c'est la guerre qu'elle a soutenue contre un autre corps, très puissant, d'où elle sortait en un sens : ce corps, c'est l'Église. Car, si les maîtres étaient maintenant établis en dehors de la cathédrale, ils conserveraient avec elle des attaches qu'ils ne purent rompre qu'après une lutte de plusieurs siècles.

Pour comprendre ce que fut cette lutte et quelles en furent les conséquences, il nous faut tout d'abord nous représenter, au moins sommairement, comment l'enseignement était organisé dans le cloître Notre-Dame, ainsi que, d'ailleurs, dans les écoles cathédrales en général.

A l'origine, chacune de ces écoles était placée directement sous la surveillance de l'évêque. C'est lui qui nommait les maîtres ; mais, le plus souvent, il confiait la direction pédagogique de l'école à un maître particulier généralement choisi dans le chapitre. Ce maître portait le nom de magister, magister scholarum, caput scolae ou, plus brièvement, scolasticus, que l'on traduit d'ordinaire par écolâtre. L'écolâtre commença par n'avoir d'autre autorité que celle que lui déléguait l'évêque. Mais, au XII^e siècle, ses pouvoirs grandirent. Comme les écoles étaient devenues plus nombreuses et plus importantes, l'évêque ne pouvait plus porter la responsabilité de leur administration; il chargea donc l'écolâtre de choisir et de nommer les maîtres, c'est-à-dire de conférer à ceux qui le méritaient le droit d'enseigner, la *licentia docendi*. C'était une sorte de certificat de moralité et de capacité que l'écolâtre devait décerner gratuitement à quiconque en était digne. Dès lors, la fonction de l'écolâtre prit une importance qu'elle n'avait pas primitivement. Il cessa d'être un simple maître ; même il confia par la suite à un autre le soin de diriger l'école épiscopale. Son rôle principal fut désormais d'accorder ou de refuser la licence aux candidats à la maîtrise, et cela dans toute l'étendue de la circonscription qui dépendait de l'Église ou de la cathédrale à laquelle il était attaché. Cette fonction nouvelle et considérable était généralement remplie par le chancelier de la cathédrale, et c'était notamment le cas à Paris ; ce choix s'explique par ce fait que le chancelier avait la garde des archives, ce qui exigeait nécessairement une certaine instruction. Quiconque voulait ouvrir une école, donner un enseignement était donc tenu d'obtenir du chancelier de Notre-Dame sa licence, et c'est seulement après s'en être muni qu'il lui était possible d'être admis à l'*inceptio*, c'est-à-dire de se faire recevoir dans la corporation. La licence et l'*inceptio* (première forme du doctorat) étaient donc deux degrés, deux grades nécessaires qu'il fallait conquérir pour pouvoir réellement exercer la maîtrise.

Et c'est de là qu'est venu le conflit. En effet, ces deux grades étaient conférés par deux pouvoirs différents et qu'animait un esprit différent. Les maîtres n'avaient pas à intervenir dans la manière dont le chancelier s'acquittait de ses fonctions ; il donnait ou refusait la licence comme il l'entendait. Il pouvait être ainsi amené à fermer la carrière à des candidats que leurs maîtres jugeaient très dignes, ou inversement. On conçoit sans peine avec quelle impatience ils supportaient cette intervention d'un personnage qui n'était pas des leurs, et qui n'avait pas pour lui l'autorité de la compétence. Cette dépendance leur était d'autant plus odieuse qu'elle durait toute la vie. Le chancelier pouvait toujours retirer la licence, même une fois concédée, à quiconque lui paraissait avoir démérité. Il était, pour tout le personnel des écoles,

maîtres et élèves, une sorte de juge ordinaire, et les jugements qu'il rendait étaient sanctionnés par la peine redoutée de l'excommunication. Pour se libérer de cette servitude, les maîtres sentirent bien vite le besoin de s'unir plus étroitement, de se donner une organisation plus unitaire et plus forte. Et, comme ils devenaient plus nombreux, que leur ascendant moral allait en croissant, l'autorité ecclésiastique, de son côté, se rendit compte que cette opposition, que ces velléités d'indépendance n'étaient pas à dédaigner; que, si l'on ne parvenait pas à briser ces résistances, c'en était fait de l'ancienne influence de l'Église. Le chancelier, et l'évêque dont il était le représentant, firent donc tout ce qui était en eux pour s'opposer aux progrès de la corporation nouvelle, de même que celle-ci fit tous ses efforts pour faire reculer l'autorité diocésaine.

Un long duel s'engagea entre ces adversaires. L'arme du chancelier, c'était l'excommunication; l'arme des maîtres, c'était d'abord le boycottage des licenciés qu'on voulait leur imposer; en leur refusant l'entrée de la corporation, en refusant de les traiter comme collègues, en refusant de procéder à leur inceptio, ils annulaient pratiquement le droit qui leur avait été accordé. Une autre arme, c'était la menace de suspendre les leçons; car, par suite de l'importance de la population scolaire, de son état, toujours latent, d'effervescence, ces suspensions concertées et générales étaient l'origine de troubles graves que l'évêque ne laissait pas de redouter. Ce qui fait l'intérêt historique de cette lutte, c'est qu'elle mettait aux prises deux grandes puissances morales. D'un côté, la puissance traditionnelle de l'Église, hier encore souveraine à l'École, souveraine légitime, en un sens, puisque l'École était son œuvre; de l'autre, la puissance nouvelle qui était seulement en train de se former, puissance débile encore, par conséquent, mais qui représente l'avenir et qui est destinée à orienter l'École dans des voies nouvelles. C'est au cours de cette lutte que la corporation naissante s'affermi, se trempa, prit conscience d'elle-même et se fit sa personnalité.

Cependant, si, au moment où elle n'était encore qu'un organisme faible et tendre, elle avait été abandonnée à ses seules forces, elle fût venue infailliblement se briser contre la vieille organisation épiscopale, forte d'une longue tradition, forte du respect séculaire dont elle était entourée et des puissants moyens d'action dont elle disposait. Pour que la corporation des maîtres ne fût pas écrasée dans l'œuf, pour ainsi dire, il leur fallait donc s'allier à quelque autre puissance qui les aidât et les soutînt. *A priori*, on pourrait penser qu'ils s'adressèrent nécessairement au pouvoir royal, qui était le plus proche et qui était le défenseur naturel des intérêts laïcs et temporels. Et, cependant, il n'en fut rien. Ce fut à une puissance lointaine et essentiellement religieuse, à la puissance religieuse par excellence, que les maîtres demandèrent le secours dont ils avaient besoin: ce fut à la papauté. Et la papauté leur prêta son appui, les protégea, les défendit contre la cathédrale avec une suite de vues, une constance, une fidélité qui ne se démentirent pas, au moins pendant le 1^{er} siècle de leur existence corporative. C'est ainsi que des bulles successives viennent, sur la sollicitation des maîtres, accroître leur autonomie et renfermer, au contraire, dans des limites de plus en plus étroites les pouvoirs du chancelier. Déjà, vers 1210, la société des maîtres acquiert le droit de se choisir un chef qui la représente, qui agisse en son nom, par l'intermédiaire duquel elle pût ester en justice. Son action était ainsi rendue plus prompte, sa résistance mieux organisée, en même temps que la société acquit plus de cohésion et d'unité. En 1212, de nouvelles bulles obligèrent le chancelier à conférer la licence à tout candidat qui serait présenté comme digne de ce grade par un certain nombre de maîtres, nombre variable suivant la nature de l'enseignement que le candidat aspirait à donner. En 1215, toutes ces mesures sont réunies en un code par le légat du pape, le cardinal Robert de Courçon, et ce code reconnaît à la société des

maîtres le droit de légiférer pour tout ce qui concerne sa vie intérieure et de réclamer de ses membres un serment d'obéissance aux statuts de la compagnie. Enfin, vers 1220, l'arme la plus puissante dont disposait le chancelier est définitivement brisée ; il lui est interdit d'excommunier en bloc la corporation à moins d'y être autorisée par le Saint-Siège.

Il est inutile de suivre pas à pas cette émancipation progressive ; mais ce qui est plus intéressant encore que cette émancipation même, c'est la manière dont elle fut obtenue. C'est cette curieuse alliance de la papauté et du corps enseignant, en dépit de la distance matérielle et morale qui les séparait. Il y a là un fait qui mérite d'être expliqué, car il résulte de causes profondes ; car il tient à un des caractères essentiels de cette Université qui est en train de se constituer. Ce n'est pas, en effet, par suite d'un hasard, d'une idée fortuite, que les maîtres, de Paris furent amenés à se tourner vers le pape et que le pape se fit leur défenseur. Mais il était dans la nature des choses que cette relation s'établît entre ces deux forces morales. C'est qu'en effet, comme nous l'avons vu, les écoles du Moyen Âge, en général, mais surtout l'École de Paris, avaient un caractère international. Elle n'était pas la chose d'une nation, mais du monde chrétien tout entier. Elle comprenait des maîtres et des élèves de toute nationalité indistinctement. Il y a plus ; dans les premières années du XIII^e siècle, les grades qui étaient conférés à Paris étaient reconnus comme valables dans tous les pays d'Europe. La licence d'enseigner, obtenue à Paris, n'était pas limitée à la France, mais impliquait le droit d'enseigner dans toute espèce de pays, jus ou *licentia ubique docendi*. Le docteur de l'Université de Paris était regardé comme un docteur de l'Église universelle, *Doctor universalis ecclesiae*. C'était là une conséquence naturelle de cette espèce de cosmopolitisme que nous avons déjà signalé comme une des caractéristiques de la vie sociale au Moyen Âge.

Nulle part, il ne paraissait plus accentué que dans la vie intellectuelle et scolaire. Paris était regardé comme la capitale intellectuelle, non pas simplement du royaume, mais de la chrétienté tout entière. *Sacerdotium, imperium, studium*, le sacerdoce, l'empire, l'enseignement, voilà, dit un écrivain du Moyen Âge, les trois colonnes sur lesquelles repose le monde chrétien. Le sacerdoce avait son siège à Rome ; le pouvoir temporel (*imperium*) était entre les mains de l'empereur ; le *studium*, l'enseignement, avait son centre à Paris. Dans ces conditions, cette Université de Paris, dont nous sommes en train de suivre la formation, devait naturellement apparaître comme un organe non de telle société particulière, mais de la société chrétienne dans son ensemble ; et par suite, il était naturel qu'elle se rattachât au pouvoir suprême qui dominait l'univers chrétien, c'est-à-dire la papauté. Seule, la papauté était assez haut placée pour apercevoir la valeur relative des choses et mettre chacune à sa place pour empêcher, par suite, que des intérêts locaux, particuliers, comme ceux d'un chapitre ou d'un évêque, ne prissent le pas sur ces intérêts généraux, universels dont l'Université parisienne était l'organe. Voilà comment l'Université vint mettre son organisation encore rudimentaire à l'abri du Saint-Siège, et comment le Saint-Siège la prit sous sa protection. L'étroit rapport qui unit ainsi ces deux grandes forces morales était si bien conforme à leur nature, que très tôt dès le Moyen Âge, dès le milieu du Moyen Âge, ce fut un principe que seul le pape avait vraiment qualité pour fonder une école universelle, un *studium generale*, analogue à l'Université de Paris, avec la faculté de conférer le jus *docendi ubique*. Du moins, le seul pouvoir qui, lui aussi, revendiqua et dans une certaine mesure exerça ce même droit, ce fut le pouvoir impérial ; or, si l'empereur prétendit également à cette prérogative, c'est parce qu'il se considérait, lui aussi, comme le chef de la chrétienté, le chef temporel. C'était donc toujours la même

idée, à savoir que des écoles comme celle de Paris étaient la chose commune de la chrétienté. Et, d'ailleurs, les Universités qui prirent naissance de cette manière par un bref impérial sont infiniment moins nombreuses que celles qui durent leur existence à une bulle papale.

Ce caractère de l'Université primitive méritait d'être remarqué non pas seulement parce qu'il éclaire ce que l'Université fut à cette époque lointaine, mais parce qu'il nous aide à comprendre ce qu'est normalement, ce que doit être une Université même aujourd'hui. Il paraît, en effet, difficilement admissible qu'une institution puisse, au cours de son histoire, se dépouiller totalement d'un caractère qui était à ce point inhérent à sa nature, au moment où elle s'est constituée. Ne serait-ce pas dire, en effet, que cette constitution a, chemin faisant, changé totalement de nature, qu'elle est devenue autre chose, qu'elle n'a plus rien de commun que le nom avec ce qu'elle fut autrefois, et que cette sorte d'étiquette est un trompe-l'œil et confond deux réalités extrêmement différentes ? Si donc l'Université a commencé par être essentiellement un organe international de la vie intellectuelle et scolaire, il est permis de croire qu'elle ne peut, même actuellement, affecter un caractère étroitement national sans mentir à sa nature. En fait, il n'est guère d'Universités européennes qui n'aient gardé quelque chose de cet ancien internationalisme, et ne voyons-nous pas nos Universités renaissantes depuis une vingtaine d'années chercher d'elles-mêmes à s'ouvrir au-dehors, appeler à elles maîtres et étudiants étrangers, multiplier les occasions d'assumer une autre mentalité que la nôtre, tout en s'efforçant d'étendre leur action au-dehors des frontières, travailler, en un mot, et tendre peu à peu à devenir un foyer de civilisation internationale ? Les Universités actuelles doivent être pour l'Europe actuelle ce que les Universités du Moyen Age furent pour l'Europe chrétienne. Ne sont-elles pas les centres où s'élabore la pensée scientifique qui est encore beaucoup plus indépendante de toutes les contingences nationales, beaucoup plus universelle, par conséquent, que ne le fut la pensée chrétienne ?

En somme, nous avons vu dans cette leçon comment se forma la corporation des maîtres qui, à partir du milieu du XII^e siècle, peuplaient la cité, et quelles causes formèrent et développèrent cette corporation. Il nous reste à rechercher comment cette corporation s'est organisée intérieurement, quelle était la structure de l'Université, avant d'étudier les méthodes et le contenu de son enseignement, c'est-à-dire son corps avant son esprit.

Première partie : Des origines à la Renaissance

Chapitre VIII

Le sens du mot « Universitas »

*Le caractère mi-ecclésiastique mi-laïque
de l'université*

L'organisation intérieure (Nations et facultés)

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons assisté, dans la dernière leçon, aux premiers débuts de l'Université. Bien loin qu'on puisse, comme l'ont fait certains historiens, l'attribuer à l'action personnelle de quelques hommes de génie, nous avons vu qu'elle était le produit de causes générales, l'aboutissement d'une évolution si continue, si ininterrompue qu'il n'est pas possible de dire avec précision à quel moment elle apparaît, de fixer la date où elle a commencé d'exister. Une fois que des écoles se furent fondées en dehors de la cathédrale, des causes diverses amenèrent les maîtres qui y enseignaient à se rapprocher les uns des autres, à se fédérer, à former une association de mieux en mieux organisée. A quel moment atteignit-elle un degré de cohésion et d'unification suffisant pour qu'on puisse y voir quelque chose qui ressemble à ce qu'on appellera ensuite Université ? Il n'est pas possible de répondre à cette question. C'est seulement en 1210 que la société des maîtres s'est fait des statuts réguliers et écrits. Mais bien certainement elle avait auparavant des statuts coutumiers et non codifiés, des usages, sinon des lois et des règlements précis. Nous savons, en effet, que, vers 1170-1180, Jean de Cella, qui fut depuis abbé de Saint-Albain, se trouvant alors à Paris, fut reçu dans la société des maîtres parisiens : *ad electorum consortium magistrorum meruit attingere*. D'un autre côté, un écrivain de l'époque, Jean de Salisbury, qui fut en

France jusqu'en l'année 1149, ne fait pas la moindre allusion à aucun groupement de ce genre. C'est donc entre 1150 et 1180, c'est-à-dire vers la fin du XII^e siècle, que cette association commence à avoir une forme assez définie et à jouer un rôle assez apparent pour que les observateurs en aient pu noter l'existence.

L'Université a donc commencé par n'être rien autre chose qu'une corporation de maîtres différents. Pour se faire une idée de la réalité que ce mot exprimait au Moyen Age, au moins pendant très longtemps, il faut nous soustraire à l'action de certaines idées préconçues. Aujourd'hui, nous sommes habitués à concevoir une Université comme un établissement scolaire, défini, situé, comme une École unique et où des maîtres enseignent l'universalité du savoir humain. Or, tout d'abord, pour ce qui est de l'établissement ou du groupe d'établissements communs, qui sont pour nous comme l'emblème, comme l'expression matérielle de l'Université, il n'en saurait être question au Moyen Age. Il n'y avait aucun édifice spécial affecté aux services communs, scolaires ou autres, de l'Université. Les réunions avaient lieu dans des églises ou des couvents, mais sur lesquels le corps des maîtres n'avait aucun droit et qui, d'ailleurs, n'étaient pas fixés une fois pour toutes, mais étaient choisis suivant les circonstances. Ce n'est que vers le commencement du XIV^e siècle que la situation commence à changer. A ce moment, on voit les groupements nationaux que comprenait l'Université commencer à louer collectivement des écoles, et c'est seulement au XV^e siècle que les Facultés deviennent propriétaires. Encore ne connaissons-nous pas, même à cette époque, de propriété commune à toute l'Université. Même le Pré-aux-Clercs (situé sur l'emplacement de la rue de l'Université) appartenait à la seule Faculté des arts. L'Université médiévale était donc à peu près complètement dénuée de tout patrimoine. Elle n'avait pas de racines dans le sol. Elle était exclusivement constituée par un groupe de personnes sans avoir commun. D'ailleurs, cette pauvreté fit la force morale des Universités et aida beaucoup à leur développement. Quand l'Université se trouvait en conflit avec les autorités ecclésiastique et laïque, la meilleure arme dont elle disposait pour avoir raison de ses adversaires, c'était la grève. Elle suspendait ses leçons, et se transportait ailleurs ou se dispersait. Elle eut recours plusieurs fois à cette *ultima ratio* qui, par suite, ne laissait pas d'être redoutée. En 1259, par exemple, ne voulant pas se soumettre à un bref papal, elle se déclara dissoute. Or, ce qui fait qu'elle pouvait, avec une aisance relative, en venir à cette extrémité, c'est qu'elle n'était pas propriétaire ; c'est qu'elle n'était qu'un groupe de personnes qui pouvaient se séparer comme elles s'étaient unies, dès que le besoin s'en faisait sentir. Les maîtres pouvaient facilement se partager le faible avoir commun qui était liquidé, et s'en aller enseigner partout où ils trouvaient des locaux propres à servir d'école. Rien ne les retenait à Paris. Ils ne laissaient derrière eux aucuns biens sur lesquels le fisc royal ou l'Église pussent mettre les mains. Il y a des circonstances où la pauvreté est une force pour les groupes ; elle leur donne une mobilité qui accroît leur capacité de résistance.

De même que de la notion d'Universitas il faut exclure toute idée d'établissement scolaire collectif, de même il faut se garder d'entendre ce mot comme s'il signifiait que l'enseignement donné par les maîtres associés était nécessairement encyclopédique, embrassait l'ensemble de toutes les disciplines humaines. Ce terme est, en effet, emprunté à la langue juridique, et a uniquement le sens d'association douée d'une certaine unité, de corporation. Il est synonyme de *societas*, de *consortium*, et ces différentes expressions sont souvent prises l'une pour l'autre indifféremment. Il en est de même primitivement du mot de *collegium*, bien que, dans la suite, il fût plus spécialement employé pour désigner un organe spécial de l'Université dont nous aurons sous peu à raconter la formation. Ce n'est pas seulement quand il s'agit de la société des

maîtres que ce mot d'Universitas signifie corporation; mais on le trouve également employé pour désigner les corporations industrielles, et même tout groupement d'une certaine consistance, doué d'une certaine unité morale, comme le tout formé par l'ensemble des chrétiens. Aussi, par lui-même, ce terme n'avait à aucun degré un sens scolaire et pédagogique. Pendant longtemps, quand on voulait lui donner cette signification spéciale, il fallait le déterminer par d'autres expressions. On disait Universitas magistrorum et scholarum, ou bien encore Universitas studii ; le mot Studium était, en effet, le plus employé pour indiquer la vie pédagogique qui se développait au sein de la corporation.

Au reste, Universitas pouvait si peu signifier universalité du savoir, totalité des connaissances humaines, que, très souvent, il est employé pour désigner une fraction seulement de ce qu'on appelait plus proprement Université. Le même mot s'appliquait au tout et à la partie. Ainsi, comme nous le verrons sous peu, l'ensemble des maîtres qui enseignaient les arts libéraux forma, très tôt, à l'intérieur de la corporation totale, une corporation spéciale, celle des artistes ; on lui donna souvent le nom d'Universitas. On disait l'Université des artistes, universitas artistarum. Même il y avait peu d'Universités auxquelles le mot d'Universitas eût pu s'appliquer s'il avait eu réellement la signification d'enseignement encyclopédique. Plus d'une Université ne donnait qu'un enseignement limité à une discipline ; à Montpellier, on n'enseignait que la médecine ; à Bologne, pendant longtemps, on n'enseigna que le droit. Même à Paris, la mère des autres Universités, au moins pendant longtemps, le droit civil ne fut pas enseigné. Il y a plus. Alors que le mot d'Université implique avant tout pour nous l'idée d'un groupe de maîtres associés dans une même oeuvre d'enseignement, il y eut au Moyen Age des Universités sans maîtres, des Universités qui ne comprenaient que des étudiants. C'est le cas de Bologne, par exemple; à Bologne, on ne professait que le droit ; les étudiants en droit étaient des hommes d'un certain âge ; très souvent des ecclésiastiques déjà munis de bénéfices. De pareils auditeurs n'entendaient pas se laisser régenter. Ils formaient donc une corporation, une Universitas, distincte et indépendante du collège des maîtres ; et c'est leur corporation qui, en raison de sa forte organisation, y faisait la loi, imposait sa volonté aux maîtres, qui étaient bien obligés d'en passer par où voulaient leurs élèves. Si paradoxal que puisse nous paraître ce type d'organisation scolaire, il a existé et dans plus d'un cas.

Ainsi, l'Université a commencé par être un groupement d'individus, et non un groupement d'enseignements. Elle a exprimé d'abord la solidarité des maîtres beaucoup plus que la solidarité des enseignements ; celle-ci ne serait qu'un ricochet de celle-là. C'est l'association des personnes qui aurait entraîné à sa suite l'association des études. Si l'on songe, d'autre part, que les maîtres furent amenés à se rapprocher et à s'unir, en somme, sous l'influence de causes fortuites, à savoir les conditions particulières de la société d'alors, qui faisaient de la vie corporative une nécessité, et le besoin de se défendre contre le chancelier de Notre-Dame, on en vient à se demander si cette institution scolaire, qui a eu pourtant sur le Moyen Age et, par suite, sur les temps qui ont suivi, une telle influence, n'est pas elle-même la résultante de causes passagères, locales, sans rapport logique avec l'effet qu'elles ont produit. Cette concentration des disciplines et, autant que possible, de toutes les disciplines humaines, qui a été la vraie fonction utile des Universités dans le passé et dans le présent, serait un contrecoup inattendu, imprévu, en partie tardif, d'accidents historiques, de particularités contingentes qui se sont trouvées réunies en un lieu et en un temps déterminé. Et il n'est pas douteux que cette interprétation des faits ne contienne quelque part de vérité. Mais, d'autre part, si l'on songe que l'Université n'est pas l'institution d'un temps ni d'un pays, mais qu'elle s'est perpétuée jusqu'à nous et que l'organisation

qui la caractérise s'est propagée dans toute l'Europe, qu'elle s'est adaptée aux milieux sociaux les plus divers - car on sait que l'Université de Paris et l'Université de Bologne, mais la première à un plus haut degré que la seconde, ont été les deux prototypes sur lesquels les autres se sont modelés avec une fidélité et un respect vraiment extraordinaires - si l'on songe à tout cela, il paraît impossible qu'elle n'ait eu véritablement pour causes que des incidents, pour ainsi dire, de notre histoire nationale et parisienne.

C'est bien le groupement des personnes, le groupement des maîtres qui est le fait primitif ; c'est lui qui a suggéré l'idée de grouper les études, les enseignements, et de les concentrer. Mais, d'un autre côté, l'idée n'aurait pas eu une telle fortune, elle ne se serait pas généralisée avec une telle rapidité, ni maintenue avec une telle constance si elle n'avait pas été déjà dans l'air, si elle n'avait pas répondu aux aspirations du Moyen Age et aussi des temps suivants. Et n'avons-nous pas, en effet, déjà trouvé cette idée à la base de tous les systèmes d'enseignement dont nous avons eu à parler ? N'avons-nous pas, en effet, constaté que, plus ou moins consciemment, elle était inhérente à la notion même de l'enseignement éducatif qui apparaît avec le christianisme et qui n'a fait depuis que se développer ? C'est l'idée que l'enseignement ne doit pas être dispersé, s'il veut avoir une action éducative ; que toutes les disciplines enseignées doivent être groupées étroitement en vue d'un but commun et dans un même esprit. Eh bien, c'est la même idée que nous retrouvons ici, mais agrandie, et développée sur une aire beaucoup plus étendue que dans le passé. Cette fois, il ne s'agit plus seulement de quelques maîtres associés dans une même œuvre pédagogique, comme c'était le cas dans les écoles cathédrales, mais de centaines de professeurs se concertant pour organiser en commun un enseignement qui s'adresse à des milliers d'étudiants. Sans doute, l'idée n'eût pas pris un tel essor si des causes diverses n'avaient concentré sur un point déterminé du territoire européen une multitude de maîtres et ne les avaient amenés à se grouper ; mais, d'un autre côté, le seul spectacle de cette association n'eût pas suffi à éveiller l'idée d'un organisme scolaire aussi ample, aussi complexe, si elle n'avait déjà en quelque mesure existé dans les esprits, sous une forme plus modeste, mais toute prête à prendre une extension plus grande dès que les circonstances l'y provoqueraient.

En fait, nous la voyons dans certains cas s'affirmer, alors que pourtant les circonstances ne l'y invitent pas. Nous avons montré que dans la conception première de l'Universitas la nécessité d'un enseignement encyclopédique n'était pas immédiatement impliquée, que la plupart des premières Universités n'eurent pas ce caractère. Mais il n'est pas moins certain qu'elles tendaient d'elles-mêmes et spontanément à l'acquérir. Si, en effet, elles se trouvaient ne comprendre qu'un ordre d'enseignement, elles aspiraient instinctivement à être plus compréhensives. C'est ce que reconnaît l'un des historiens qui a le plus contribué à démontrer le sens restreint du mot Universitas. « La proposition (de Savigny), dit-il, que, pour le Moyen Age, la principale affaire d'une Université n'était pas d'embrasser la totalité des sciences, peut induire en erreur. Si l'on ne peut regarder ce caractère encyclopédique comme l'essentiel de l'Université, on y voyait pourtant un but très désirable. » Dès 1224, Frédéric II voulait au *Studium generale* qu'il fonda à Naples des représentants de toutes les sciences, *doctores et magistri in qualibet facultate*. Et dans les brefs, bulles qui fondèrent les Universités, on retrouve toujours la même phrase, énonçant que les privilèges ainsi concédés doivent s'appliquer *in quavis licet facultate*. On ne l'enfermait pas dans des limites définies, mais, au contraire, on ouvrait devant elle un champ illimité. C'est ainsi donc qu'on sentait bien dès ce moment que l'Université ne remplirait toute sa destinée, ne serait vraiment elle-même que dans la mesure où elle comprendrait une

pluralité ou même la totalité des enseignements. Ce n'était qu'un idéal, rarement réalisé, mais dont elle tendait et devait tendre à se rapprocher. Voilà ce qu'il ne faut pas perdre de vue quand on veut comprendre la manière dont l'Université s'est formée et développée. Outre les causes extérieures qui l'ont appelée à l'existence, et quelle qu'ait été l'influence de ces causes contingentes qui ont certainement laissé leurs marques sur l'organisation universitaire, il y eut un facteur intérieur sans lequel elles seraient restées plus ou moins stériles pédagogiquement ; c'est une conception *sui generis* de l'éducation et de l'enseignement qui caractérise les sociétés chrétiennes, conception qui préexistait à la fonction de la corporation enseignante, mais qui y trouva les moyens de se réaliser de la manière la plus active qui se pût concevoir.

Après avoir exposé les causes qui ont déterminé la formation des Universités, il nous faut maintenant chercher à voir de plus près en quoi consistait la corporation universitaire.

Et, tout d'abord, il y a une question qui a été passionnément controversée et que nous ne pouvons passer sous silence, car, suivant la solution qu'on y apporte, on se fait de l'Université une conception très différente. L'Université était-elle un corps laïque ou ecclésiastique ? Le problème fut très discuté au XVII^e siècle entre juristes parce qu'il avait un côté juridique ; mais il a aussi une importance morale et historique.

La manière même dont l'Université a pris naissance ne permet guère de supposer qu'elle ait pu être un corps proprement ecclésiastique. Elle est née, en effet, en dehors des milieux religieux ; elle n'a été possible que du jour où des Écoles se furent établies en dehors de la cathédrale. Dès le moment où elle commença à exister, elle trouva dans le clergé et séculier et régulier deux adversaires irréductibles. Ce fut d'abord la grande lutte contre le chancelier, qui fut d'ailleurs couronnée de succès. Ce fut, un peu plus tard, vers 1250, une autre lutte, moins longue et d'ailleurs moins heureuse, contre deux ordres réguliers, celui des Franciscains et celui des Dominicains, qui, subrepticement, tendaient à accaparer l'enseignement théologique tout en prétendant se soustraire aux règlements et usages de l'Université. La papauté montra plus de complaisance pour ces ordres puissants qu'elle n'en avait montré pour l'autorité épiscopale ; elle prit la défense des frères, et l'Université dut capituler sur plus d'un point. Mais l'Université garda de la lutte non seulement une hostilité qui préexistait d'ailleurs contre le clergé régulier, mais encore une certaine défiance vis-à-vis de son ancien allié le Saint-Siège, passé, en cette circonstance, à l'ennemi. Et c'est à ce moment que remonte l'origine de ce gallicanisme dont la théologie universitaire fut toujours empreinte.

Non seulement l'Université n'était pas cléricale d'esprit, mais encore elle comprenait un nombre plus ou moins considérable - l'évaluation est difficile - de laïcs. Les laïcs étaient admis à tous les enseignements, sauf à la théologie, et la théologie était une toute petite minorité dans l'ensemble de l'Université. Il y eut un moment où il n'y eut que huit maîtres de théologie. Il y a plus ; il y avait au moins un enseignement d'où tout religieux était exclu, soit séculier, soit régulier, et deux autres, dont l'un était le plus important de toute l'Université, que les réguliers n'étaient pas admis à donner, c'est le Droit et les Arts libéraux. Les maîtres, en prêtant serment, étaient obligés de jurer qu'ils n'admettraient aucun religieux à un examen quel qu'il fût : *Nullum religiosum cujuscumque fuerit professionis recipietis in aliqua examinatione*.

Mais, d'un autre côté, si l'Université s'opposait à l'Église, cependant elle en sortait. Elle était due, en définitive, à une sorte d'essaimage qui avait eu pour lieu d'origine le cloître de Notre-Dame. Si elle s'est constituée en dehors de la cathédrale, cependant elle resta longtemps à son ombre; ce fut assez tard qu'elle osa quitter la cité, passer les ponts et s'établir sur la rive gauche de la Seine. Il était donc impossible qu'elle ne fût pas encore fortement pénétrée de l'esprit qui avait régné jusque-là, d'une manière exclusive, dans les milieux scolaires. Même la lutte contre le chanoine de Notre-Dame, si elle eut pour effet d'affranchir les maîtres du joug religieux le plus proche, d'un autre côté les plaça sous la dépendance du Saint-Siège. Car, en invoquant l'autorité de la papauté, ils la reconnurent; par cela même qu'ils vinrent s'abriter sous le pouvoir papal, ils s'en firent les subordonnés. Sans doute parce que la puissance dont ils se trouvaient ainsi dépendre était plus lointaine, la subordination était moins étroite, leur laissait plus de liberté; ils n'en étaient pas moins devenus un organe de l'Église universelle, comme les ordres réguliers, quoiqu'à un autre titre et d'une autre manière. - D'ailleurs, les maîtres comme les étudiants avaient intérêt à ne pas rompre complètement les liens qui les rattachaient à l'Église; car l'Église et tous ceux qui en faisaient partie, à quelque titre que ce fût, jouissaient d'importants privilèges. Quiconque était d'Église, fût-ce en qualité de serviteur, et sans être pour autant dans les ordres, était inviolable pour la justice séculière et ne relevait que des tribunaux ecclésiastiques. On conçoit sans peine que la corporation naissante n'ait pas renoncé volontiers à des immunités aussi précieuses. On s'explique donc qu'elle ait tenu à garder quelque chose de la condition ecclésiastique. De là vient l'usage du costume, de la tonsure, *tonsura clericalis*, qui pourtant n'impliquait pas à elle seule que ceux qui la portaient eussent reçu les ordres mineurs. De là surtout l'obligation au célibat, qui fut d'abord absolue et universelle à l'intérieur de l'Université, et qui ne fut levée, en faveur des seuls médecins, qu'au milieu du XV^e siècle. C'est que les serviteurs ou employés séculiers de l'Église ne pouvaient continuer à jouir des immunités ecclésiastiques qu'à condition de rester célibataires.

Que résulte-t-il de ces faits contradictoires ? Que la question que nous nous sommes posée ne comporte pas de solution simple, qui puisse être énoncée d'un mot. L'Université ne fut ni un corps exclusivement laïque ni un corps exclusivement ecclésiastique. Elle avait à la fois l'un et l'autre caractère. Elle est faite de laïcs qui ont gardé en partie la physionomie du clerc, et de clercs qui sont laïcisés. Désormais, en face du corps ecclésiastique, il existe un corps différent, mais qui s'est formé partiellement à l'image de celui auquel il s'oppose. Ainsi s'explique la diversité des appréciations portées sur l'Université, et qui, quoique contradictoires, sont également vraies et également fausses. Et cette complexité de la constitution organique de l'Université traduit à merveille le système d'idées qui en était l'âme. Nous devons, en effet, déjà entrevoir chemin faisant, et nous verrons mieux dans la suite que l'Université a été l'organe de cette philosophie spéciale qu'on a appelée la philosophie scolastique. Or, ce qui caractérise la philosophie scolastique, c'est l'interpénétration mutuelle de la raison et de la foi en un même système d'idées où elles sont inséparables l'une de l'autre. Je dis interpénétration, et par là la philosophie scolastique se distingue très nettement de la philosophie du XVIII^e siècle, qui, elle aussi, a entrepris de rapprocher la raison et la foi, mais d'une tout autre manière. Pour le XVIII^e siècle, la religion n'excluait pas la philosophie, mais s'en distinguait très nettement. La raison ne contredisait pas la foi, mais le domaine de l'une était tout à fait indépendant du domaine de l'autre. Le premier continuait le second, mais sans qu'il y eût entre eux aucune confusion. Pour la philosophie de l'Université médiévale, pour la philosophie scolastique, au contraire, les deux ne font qu'un. Il ne s'agit plus de juxtaposer la raison au dogme, mais d'introduire la raison dans le dogme, de rationaliser la foi.

C'est à ce mélange inextricable que correspond si bien le mélange parallèle du caractère laïque et du caractère ecclésiastique que nous avons retrouvé dans l'organisation extérieure de l'Université.

Gardons-nous de voir dans cet état mixte, et pour ainsi dire contradictoire, de l'Université première un signe d'infériorité. Avec le temps, sans doute, le caractère de l'Université se déterminera davantage ; des deux éléments qui entraient dans sa nature primitive, un seul survivra. A partir du XVI^e siècle, surtout du XVII^e siècle, elle sera considérée comme un corps purement laïque. Mais on peut se demander si cette détermination plus grande ne fut pas, en réalité, un appauvrissement ; car elle ne fut obtenue que par une regrettable limitation du champ d'activité de l'Université. Si l'Université devint plus purement laïque, c'est parce que les choses spirituelles furent soustraites à son appréciation pour être réservées à l'Église. Les études séculières furent affranchies, mais devinrent étrangères à toutes les questions que soulevait la religion et s'en désintéressèrent. Nous aurons à rechercher comment se fit cette dissociation qui préluda à l'éclectisme si médiocre par lequel le XIII^e siècle, comme je le disais tout à l'heure, crut réconcilier la raison et la foi, tout simplement en maintenant l'une à distance de l'autre, en établissant entre elles des cloisons étanches, destinées à prévenir toute communication entre ces deux mondes. Combien est plus intéressante l'époque où nous sommes actuellement arrivés, où l'on n'a pas essayé encore de séparer ces deux aspects inséparables de la vie humaine, où l'on n'a pas encore entrepris de canaliser et d'endiguer ces deux grands courants intellectuels et moraux comme si l'on pouvait empêcher qu'ils ne se rencontrent ! Combien cette mêlée générale et tumultueuse de toutes les idées et de tous les sentiments était plus vivante que l'accalmie artificielle et apparente des siècles qui suivront !

Mais, pour arriver à comprendre ce que c'est que l'Université, il ne suffit pas de la considérer ainsi dans un coup d'œil d'ensemble de manière à apercevoir ses caractères les plus généraux. C'était un corps complexe formé de parties agencées en un même organisme. Il nous faut donc chercher quelles sont ces parties, leur nature et leurs rapports. C'est d'ailleurs en procédant à cette analyse que nous trouverons la partie du corps universitaire qui nous intéresse plus particulièrement, je veux dire celle qui correspond à l'enseignement secondaire.

L'Université, telle qu'elle se présente à l'observateur au moment où elle est définitivement constituée, comprend une double organisation. D'une part, étudiants et maîtres formaient quatre groupes distincts, jouissant d'une certaine autonomie, suivant la nature de leurs études : ce sont les quatre Facultés, théologie, droit ou décret, médecine et arts libéraux. Mais, concurremment avec cette division de la population universitaire, il y en avait une autre qui reposait sur une tout autre base. Les maîtres et les étudiants y étaient groupés d'après leur nationalité, d'après leurs affinités ethniques et linguistiques. C'était ce qu'on appelait les quatre Nations dont les noms sont : les Français (il faut entendre par là les habitants de l'Ile-de-France et des provinces voisines), les Picards, les Normands et les Anglais. Chacune de ces rubriques comprenait d'ailleurs une pluralité de nationalités différentes. Ainsi, à la France, étaient rattachés tous les pays de langue latine ; à l'Angleterre, tous les pays germaniques, si bien que vers le milieu du XV^e siècle le mot de Germanie remplace celui d'Angleterre ; à la Picardie, les Pays-Bas. Avec le temps, chacune de ces grandes sections elle-même se subdivisa en provinces particulières, ou, comme on disait aussi, en tribus ; mais il est inutile que nous entrons dans le détail de ces subdivisions, qui sont pour nous sans intérêt. Mais ce qu'il importe de bien remarquer, c'est que ces deux modes d'organisation ne se recouvrent pas entièrement. La première - en Facultés -

embrassait l'Université tout entière ; la seconde, en Nations, ne comprenait que la seule Faculté des arts et laissait en dehors de ses cadres les théologiens, les juristes et les médecins.

Pendant longtemps, on a cru que ces deux organisations correspondaient à deux phases successives de l'histoire de l'Université. A l'origine, la Faculté des arts aurait existé seule, c'est-à-dire que les maîtres ès arts auraient été d'abord les seuls qui se fussent groupés corporativement. Ils avaient, dit-on, plus à souffrir que les autres de la suprématie du chancelier ; ils étaient donc aussi plus intéressés à s'unir pour lutter. D'un autre côté, ils étaient très nombreux ; ils formaient, et de beaucoup, la majeure partie du personnel enseignant ; ils étaient donc dans de meilleures conditions pour organiser la résistance. Leur corporation aurait donc été la première qui se fût constituée ; mais en même temps, et par cela même qu'elle était très volumineuse, elle se serait très vite subdivisée en sous-groupes d'après la nationalité de ses membres. Puis, ultérieurement, les membres des autres Facultés, les maîtres des autres enseignements auraient suivi l'exemple qui leur était ainsi donné ; eux aussi auraient formé des associations, des corporations (droit, médecine, théologie), qui seraient venues, une fois nées, se fédérer avec la corporation initiale des artistes. Et ainsi, l'Université complète serait résultée non d'un grand mouvement de concentration enveloppant dans un seul et même système tous les enseignements qui étaient donnés à l'intérieur de l'île, toutes les spécialités qui étaient professées, mais d'un mouvement de fédération entre des corporations distinctes, préalablement constituées.

Mais, Denifle a définitivement démontré que cette conception est controuvée par les faits. Il est bien certain, tout d'abord, que les Facultés ne se sont pas constituées à part les unes des autres pour se fédérer ensuite. Le mot de *facultas*, avec le sens de groupe scolaire consacré à un enseignement spécial, n'apparaît que dans le cours du XIII^e siècle ; jusque-là, *facultas* était simplement synonyme de *scientia* et signifiait une discipline scientifique particulière. Au contraire, le *consortium magistrorum*, la corporation des maîtres, date de la seconde moitié du XII^e siècle. Et, d'ailleurs, toutes les fois où il nous est parlé de cette corporation à ses débuts, elle nous est présentée comme une société d'individus, non comme une fédération de groupes particuliers et distincts. Ce qui a existé tout d'abord, c'est donc une vaste société comprenant tous les maîtres enseignants, quelle que fût leur spécialité. Puis, peu à peu, au sein de cette association, des groupes plus restreints se sont formés, d'après les affinités qui résultaient de la communauté des études ; il est évident que les théologiens avaient des idées, des intérêts autres que les artistes, ou que les juristes. Avec le temps, ces groupes restreints ont pris de la consistance, ont acquis une autonomie de plus en plus grande au sein du groupe total ; ainsi se sont formées les Facultés. Elles ne sont pas un fait primitif, elles sont résultées d'une différenciation qui s'est produite dans la communauté primitive des maîtres de toute sorte. Par conséquent, on n'est pas fondé à faire de la Faculté des arts le noyau central autour duquel les autres Facultés seraient venues se grouper les unes après les autres. Il n'y a pas eu un moment où la Faculté des arts aurait été l'Université elle-même, et, par suite aussi, l'organisation en nations n'est pas antérieure à l'organisation en facultés. D'ailleurs, nous savons aujourd'hui que la distribution des artistes en quatre nations se fit seulement entre les années 1219-1221, c'est-à-dire au moment où l'Université existait déjà depuis plus d'un demi-siècle.

Mais alors d'où vient cette double organisation ? Pourquoi ce double système de cadres ? Dira-t-on qu'il était naturel que les élèves et les maîtres de la Faculté des arts, tout en restant unis en une même corporation, en raison de la communauté de leurs

études, se répartissent pourtant en groupes distincts suivant leur nationalité ? Mais alors pourquoi les mêmes subdivisions ne se retrouvent-elles pas dans les autres Facultés ? Pourquoi sont-elles spéciales aux seuls artistes ? Pourtant les mêmes affinités nationales n'étaient pas moins agissantes dans le droit, la médecine et la théologie. D'ailleurs, la Faculté des arts et le corps fait par les quatre nations réunies constituaient, au moins à l'origine, deux organismes distincts, bien que formés des mêmes éléments. C'étaient comme deux personnalités différentes. Le P. Denifle cite un exemple très démonstratif de cette dualité. La Faculté des arts n'avait pas de sceau qui lui fût spécial, alors que chaque nation avait le sien. Un jour où elle fut obligée de sceller un acte qu'elle avait fait séparément du reste de l'Université, elle employa les sceaux des quatre nations ; mais avec leur consentement, *consensu earum*. Dire que la Faculté fut obligée de demander les sceaux des quatre nations, c'est dire évidemment que les deux groupements n'étaient pas identiques. C'est donc que chacun d'eux avait une fonction différente. Et voici en quoi consistait cette différence. La Faculté s'était constituée en vue d'administrer la vie proprement scolaire, d'organiser l'enseignement, de le défendre contre les empiétements de Notre-Dame, etc. Mais la vie extrascolaire était en dehors de son ressort. Cependant, en dehors de ses leçons, l'écolier avait besoin d'être encadré, soutenu, surveillé ; il fallait qu'il trouvât un logement convenable, qu'il ne fût pas exploité, qu'il fût protégé contre tous les risques de la vie de Paris. C'est à quoi répondait l'organisation en nations. Et ainsi on s'explique pourquoi elle était particulière à la Faculté des arts. C'est que celle-ci comptait, comme on le voit, des écoliers très jeunes, de véritables enfants qui ne pouvaient être abandonnés à eux-mêmes. En un mot, l'organisation des nations témoigne, avec l'Université, d'un recrutement des écoliers bien plus étendu dans l'espace. Tant qu'ils avaient été groupés autour des écoles cathédrales, ils habitaient pour la plupart dans le voisinage. Ceux qui venaient de loin étaient certainement

rare et ne constituaient pas une difficulté. Maintenant ils sont légion ; ils se comptent par centaines. C'est pourquoi il fallut les encadrer dans les nations : solution nouvelle et qui, nous le verrons, ne fut d'ailleurs que provisoire.

Première partie : Des origines à la Renaissance

Chapitre IX

La faculté des arts

Organisation intérieure. - Les collèges

[Retour à la table des matières](#)

Des quatre Facultés qui composaient l'Université, théologie, droit, médecine, arts libéraux, la dernière est la seule qui doive retenir particulièrement notre attention. La théologie, comme le droit et la médecine, étaient - alors comme aujourd'hui - des écoles spéciales, professionnelles, qui préparaient à des carrières déterminées. Seule, la Faculté des arts était un organe de culture générale, désintéressée, tout à fait analogue à celle que donnent aujourd'hui nos lycées ; elle jouait réellement à l'intérieur de l'Université un rôle tout à fait semblable à celui qui revient actuellement à notre enseignement secondaire. En effet, elle était comme le vestibule commun qui seul donnait accès aux trois autres Facultés. L'étudiant devait y faire un séjour d'une certaine durée avant de suivre les cours de la théologie, de la médecine et du droit. C'était une école préparatoire, où il devait achever de se former d'une manière générale, avant de se consacrer à des études spéciales. L'enseignement qui y était donné avait donc un caractère propédeutique, tout comme celui que nous recevons aujourd'hui dans nos établissements secondaires.

Pour pouvoir y être admis, il fallait avoir, au préalable, appris la lecture, l'écriture et les éléments de la langue latine. Ces connaissances tout à fait primaires, l'enfant les

recevait dans de petites écoles, dites de grammaire, et qui, du moins au début, étaient tout à fait en dehors de l'Université, qui n'étendit qu'ultérieurement sur elles son autorité. C'étaient les débris du précédent système scolaire, c'est-à-dire des écoles cathédrales, abbatiales et collégiales. L'Université, en se constituant, les avait découronnées, sans les absorber totalement; elle avait entraîné dans le grand mouvement de concentration et d'organisation, d'où elle était elle-même résultée, toutes les parties élevées de l'enseignement; mais elle avait laissé en dehors d'elle toutes les parties inférieures qui, par suite, gardèrent la forme qu'elles avaient autrefois. Elles restèrent placées sous la dépendance de l'autorité religieuse. C'est ainsi qu'il y avait, à l'intérieur de la Cité, des maîtres de grammaire qui n'entrèrent pas dans la corporation universitaire, et qui continuèrent à professer dans les mêmes conditions que jadis. Ils recevaient la *licentia docendi* et ils dépendaient, non du Chancelier de Notre-Dame, personnage trop considérable pour de telles fonctions, mais du Chantre. D'ailleurs, en dehors de l'école, il y avait d'autres petites écoles du même genre, attachées à certaines Églises collégiales de Paris. Il y en avait également en province; c'est dans ces écoles que les enfants du voisinage immédiat venaient acquérir l'instruction qui leur ouvrait l'accès de la Faculté des arts et, par suite, de l'Université.

Mais, si, pour y entrer, on devait posséder une certaine instruction, celle-ci était tout à fait élémentaire. Les connaissances grammaticales exigées étaient très réduites; aussi l'enseignement de la grammaire continuait-il à la Faculté. En somme, cette instruction était assez comparable à celle que possédaient, en fait de latinité, les élèves de nos classes de grammaire. C'est pourquoi on a pu dire que la Faculté des arts correspondait aux classes supérieures de nos lycées. L'âge des élèves confirme tout ce que nous venons de dire sur le caractère préparatoire de cet enseignement. L'âge ordinaire, en effet, était de treize ans seulement. Encore devait-on assez souvent y entrer plus tôt; car il était permis de passer le baccalauréat dès quatorze ans. Les maîtres eux-mêmes n'étaient pas beaucoup plus vieux. On pouvait obtenir la maîtrise dès vingt ans. Aussi la distance morale entre élèves et maîtres était-elle bien moindre qu'elle ne le fut plus tard. C'est une question sur laquelle nous reviendrons.

Dans ces conditions, et puisque la Faculté des arts n'était qu'une sorte de Faculté inférieure, élémentaire, un intermédiaire entre les petites écoles et l'Université véritable, on pouvait s'attendre à ce qu'elle n'eût jamais joué dans la vie universitaire qu'un rôle secondaire et plus ou moins effacé. Puisqu'elle avait pour principale fonction de rendre les esprits capables d'être initiés à des disciplines qu'elle n'enseignait pas elle-même, elle devait être considérée comme un moyen en vue de fins qui la dépassaient et, par suite, n'occuper qu'une place assez inférieure dans la hiérarchie des enseignements. Et, en effet, il est certain qu'au regard de l'opinion des esprits cultivés, les Facultés de théologie, de droit et de médecine jouirent, par rapport à la Faculté des arts, d'une sorte de supériorité intellectuelle et morale. Dès 1254, un pape, Alexandre IV, reconnaissait officiellement cette prééminence pour la théologie. *Praeest reliquis sicut superior*. La théologie, la science des choses divines, n'était-elle pas, en effet, le but dernier et la véritable raison d'être de toutes les sciences et de tous les arts? Plus tard, le droit et la médecine furent promus à la même dignité, et ces trois Facultés étaient dites supérieures. Dans les cérémonies, dans les processions, elles avaient le pas sur la Faculté des arts, comme aujourd'hui d'ailleurs. Et, cependant, en dépit de cette classification traditionnelle, en dépit de sa jeunesse, en dépit de sa moindre dignité, la Faculté des arts, au lieu d'être une sorte de Faculté mineure, au lieu d'être tenue en tutelle par les Facultés les plus élevées, se fit très vite dans l'Université une situation tout à fait prépondérante, conquit d'importants privilèges et finit par exercer sur le reste de la corporation une véritable hégémonie.

Ainsi, par une prérogative spéciale, elle pouvait exclure non seulement de son sein, mais de l'Université, un de ses membres, sans avoir à soumettre le cas à l'assemblée des quatre Facultés, alors que les Facultés dites supérieures ne pouvaient procéder à une expulsion qu'après avis conforme de l'Université tout entière. Mais ce qui montre le mieux la supériorité que la Faculté des arts avait fini par conquérir est que le chef de l'Université, à partir du moment où il y en eut un, était obligatoirement un artiste choisi par les seuls artistes, à l'exclusion des autres Facultés. Je n'ai pas à raconter ici la longue histoire au cours de laquelle le pouvoir rectoral finit par s'établir. Primitivement, le recteur n'était autre chose que le chef particulier, le doyen des artistes ; puis, peu à peu, par une série d'empiétements victorieux, il devint l'organe exécutif des résolutions collectives de l'Université, le président attitré des assemblées générales, et finalement l'administrateur de la chose commune. Sans doute, il ne faudrait pas s'exagérer l'importance et l'étendue de ses pouvoirs ; nommé pour un temps très court, il ne pouvait pas exercer d'action personnelle ; mais, par lui, c'est l'esprit de la Faculté des arts qui régnait. C'était lui, d'ailleurs, qui, aux yeux du public, représentait l'Université dans son ensemble, et c'était avec lui que correspondaient les autorités laïques ou ecclésiastiques qui avaient à traiter quelque affaire avec l'Université. Sans doute, les Facultés supérieures ne reconnurent pas cette suprématie sans de vives résistances la Faculté de théologie surtout s'y refusa pendant longtemps mais elle fut finalement obligée de céder, et une bulle papale sanctionna les prérogatives de la Faculté des arts. - Nous nous trouvons donc en présence d'une véritable bizarrerie, qui mérite d'être expliquée. C'est la Faculté la moins élevée en dignité qui, par l'intermédiaire de son chef, est à la tête de l'Université. Au lieu d'être à la remorque des autres, elle les dirige. Ce contraste n'était nulle part aussi éclatant que dans les cérémonies publiques. Alors que la Faculté des arts venait la dernière, après toutes les autres, son représentant, le recteur, marchait, au contraire, en tête, de pair avec les plus hauts dignitaires du royaume.

Pour expliquer cette étrangeté, on a invoqué deux raisons différentes. D'abord, on a allégué la supériorité numérique de la Faculté des arts sur les autres. Et, en effet, nous savons qu'en 1348 il y avait 514 maîtres ès arts en exercice contre 32 maîtres de théologie, 18 de droit et 46 en médecine ; c'est-à-dire que la Faculté des arts représentait les cinq sixièmes de l'Université (514 sur un total de 610 maîtres) ; en 1362, les proportions sont sensiblement les mêmes : 441 maîtres artistes contre 25 théologiens, 11 juristes et 25 médecins. Les Facultés supérieures auraient donc été accablées sous le poids du nombre. Leur défaite aurait été le résultat d'une série de coups de force. Et ce qui explique que la victoire n'ait été obtenue qu'après une longue lutte, c'est que la Faculté des arts n'aurait acquis que progressivement cette prépondérance numérique. Nous savons, en effet, qu'en 1283 il n'y avait que 183 maîtres artistes, au lieu de 441 et 514 que nous rencontrons au siècle suivant.

Mais une autre cause serait venue renforcer l'action de la précédente. A partir de la fin du XIII^e siècle (1289), les candidats à la maîtrise ès arts, avant de recevoir l'investiture de leurs nouvelles fonctions, devaient prêter entre les mains du recteur le serment suivant : *Item stabitis cum magistris secularibus et deffendetis statum, statuta et privilegia eorundem ad quemcumque statum deveneritis... Item jurabitis quod libertates singulas facultatis et consuetudines facultatis honestas... deffendetis ad quemcumque statum deveneritis*. On sait quelle était alors l'autorité sacro-sainte du serment. Celui qui y manquait pouvait être déféré à l'autorité ecclésiastique pour parjure. Les maîtres qui s'étaient engagés dans les termes que nous venons de rapporter se trouvaient donc liés à la Faculté des arts pour la vie ; quelles que fussent leurs

fonctions ultérieures, ils étaient tenus à une sorte de loyalisme spécial. L'indétermination même des expressions employées dans la formule permettait de traiter comme un parjure quiconque refusait de favoriser les ambitions et les usurpations de la Faculté des arts. Or, à côté, les maîtres des Facultés supérieures avaient tous ou presque tous passé par la Faculté des arts, puisqu'elle servait d'introduction et de préparation aux autres. Ils avaient commencé par acquérir la maîtrise ès arts avant de briguer d'autres grades. Par suite, en vertu du serment qu'ils avaient prêté, ils continuaient à dépendre de cette Faculté ; ils en faisaient partie non sans doute comme membres réguliers, mais en qualité de *jurati* ; on les appelait *jurati facultatis artium*. Ils restaient donc tenus de se conduire comme de bons et loyaux artistes. On s'explique que, dans ces conditions, les Facultés de théologie, de droit et de médecine soient peu à peu tombées dans un véritable état de subordination vis-à-vis de cette Faculté des arts qui leur était cependant inférieure.

L'explication paraît très simple, et pourtant il me semble qu'elle résiste mal à l'analyse. D'abord, si le principe du serment, une fois qu'il fut établi et reconnu, permit bien d'expliquer comment la Faculté des arts put facilement mettre les autres sous sa dépendance, il reste à expliquer comment ce principe lui-même réussit à s'établir et à se faire reconnaître. D'où vient que l'Université toléra une pratique qui devait donner à l'un des corps dont elle était composée une suprématie sans rapport avec le rang qui lui était accordé dans la hiérarchie, et qui devait diminuer l'autonomie des autres ? Il fallait donc que la Faculté des arts jouit dès lors d'une grande autorité, qu'elle eût dans l'ensemble de l'Université une véritable prépondérance. Mais alors d'où venait cette prépondérance ? Le serment la suppose plus qu'il ne l'explique. Il peut bien avoir servi à la renforcer, non à la susciter, et le rôle qu'il a pu jouer sous ce rapport a donc dû être nécessairement accessoire.

Reste donc, comme cause initiale, la prépondérance numérique. C'est en abusant de la force que leur donnait leur nombre que les artistes auraient fini par se mettre à la tête de l'Université. L'explication serait admissible si, dans les assemblées de l'Université, les votes avaient été recueillis par tête ; on comprend, en effet, que, dans ces conditions, la Faculté des arts ait pu facilement imposer ses volontés et faire légalement consacrer ses usurpations. Mais, en fait, le mode de votation était tout à fait différent : on votait par Faculté. Même, à l'origine, une proposition ne passait que si elle avait obtenu la majorité dans chaque Faculté consultée séparément ; plus tard, au cours du XIV^e siècle, on se contenta de la majorité des votants dans la majorité des Facultés. Mais, dans un cas comme dans l'autre, chaque Faculté, quel que fût l'effectif de ses maîtres, était l'égale des autres ; chacune disposait d'une voix et d'une voix seulement. Les plus faibles étaient donc à l'abri de tout coup de force et, dans ces conditions, on ne voit pas comment la Faculté des arts, malgré son nombreux personnel, eût pu faire la loi aux autres.

Et, d'ailleurs, ne voit-on pas que cette affluence d'auditeurs à la Faculté des arts a, elle aussi, besoin d'être expliquée, et ne suppose-t-elle pas évidemment que cette Faculté jouissait d'un prestige tout particulier qui peut suffire à justifier la situation exceptionnelle qui lui fut faite dans l'Université ? Si la jeunesse se pressait en foule aux leçons des maîtres ès arts, si, pour cette raison, ceux-ci durent se multiplier, c'est évidemment que leur enseignement passait pour être l'enseignement par excellence. Et, en effet, on disait d'elle qu'elle était la base, le principe, la source de toutes les sciences, *fundamentum*, *originem ac principium aliarum scientiarum*. C'est que, comme nous le verrons, la discipline qu'elle enseignait presque à l'exclusion de toute autre était la dialectique, alors regardée comme la science des sciences, comme la clef qui

ouvre toutes les autres serrures. Quiconque en possédait les principes était censé posséder du même coup, d'une manière implicite et dans ce qu'elles ont d'essentiel, toutes les autres disciplines humaines. N'est-ce pas, d'ailleurs, les controverses dialectiques qui jetèrent tant d'éclat sur l'Université ? N'est-ce pas elles qui attirèrent autour d'Abélard d'abord, puis de ses successeurs, des légions d'innombrables auditeurs ? Dès lors, n'était-il pas tout naturel que la Faculté où avaient lieu ces débats illustres et qui donnait cet enseignement si recherché fût entourée d'une considération toute particulière ? Ce qui permit facilement à son chef de prendre le premier rang. On objecte à cette explication qu'au regard des penseurs du temps, la dialectique n'était qu'un moyen dont la théologie était la fin dernière, et, en effet, nombreux sont les passages où la dialectique est présentée comme un instrument mis à la disposition de la science sacrée. Seulement, il faut ajouter que, ce but ultime, bien peu éprouvaient le besoin d'y atteindre. Les maîtres et les étudiants en théologie étaient très peu nombreux; il y eut un moment où la Faculté de théologie ne compta que huit professeurs. La grande majorité des étudiants ne voyait rien au-delà de cette science pro. fane qu'était la dialectique. La considération dont était entourée la théologie restait donc toute platonique et théorique. On en reconnaissait verbalement l'éminente dignité, mais comme d'une chose vaguement entrevue dans un lointain indéfini. C'est autre chose qui était au premier plan ; c'est sur autre chose que se portait l'attention ; c'est ailleurs qu'était la vie, et, par conséquent, c'est ailleurs aussi qu'était l'autorité. Ajoutez à cela que la Faculté des arts était mieux qualifiée pour défendre les intérêts laïcs de la corporation contre le pouvoir ecclésiastique.

Or, le résultat auquel nous arrivons ainsi n'est pas sans intérêt pour l'histoire de nos idées pédagogiques et de notre système d'enseignement. La Faculté des arts, avons-nous dit, et tout ce qui va suivre confirmera cette assertion, correspondait à ce que nous appelons enseignement secondaire. Par conséquent, dans ce système complexe et confus qu'était l'Université de Paris, qui enveloppait en lui tous les modes, tous les degrés de l'enseignement, depuis le plus modeste (à partir du moment où les classes de grammaire y furent rattachées) jusqu'au plus élevé, c'était l'enseignement secondaire qui, avec la Faculté des arts, tenait la première place; c'était lui qui était le centre de la vie scolaire, qui constituait la pièce maîtresse du système. C'était le plus vivant, celui où la foule affluait, celui sur lequel tout le monde avait les yeux fixés. Et il devait cette situation non à des circonstances extérieures et contingentes, mais à ses caractères intrinsèques, à ce qu'il répondait mieux que tout autre aux besoins de la population studieuse. Nous trouvons ainsi une première confirmation d'une remarque que je faisais au début de ce livre. Je signalais alors, comme une des particularités de notre histoire scolaire, qu'en France l'enseignement secondaire a, jusqu'à des temps reculés, plus ou moins complètement absorbé en lui les autres degrés de l'enseignement et a tenu presque toute la place. On voit jusqu'où remonte cette prépondérance. Elle apparaît dès qu'il existe chez nous un système d'enseignement un peu développé. D'où elle vient, le moment n'est pas venu de le rechercher. Je me borne pour l'instant à remarquer le fait et à poser la question, que nous chercherons à résoudre quand nous aurons en main plus d'éléments d'information, c'est-à-dire quand nous aurons vu cette prépondérance s'affirmer dans d'autres circonstances et peut-être plus nettement encore.

Et, d'ailleurs, nous allons assister tout de suite à un nouveau progrès fait dans ce sens, à une manifestation nouvelle de cette même tendance. Dans ce qui précède, nous avons vu l'enseignement secondaire prendre, il est vrai, une situation centrale à l'intérieur de l'Université ; mais les cadres dans lesquels il se développa ne lui étaient pas spéciaux, n'étaient pas en rapport avec sa nature ; au contraire, ce sont ceux dans

lesquels se développe aujourd'hui l'enseignement supérieur (les Facultés). Nous allons voir maintenant cette même Faculté des arts se faire des cadres nouveaux, qui sont restés les cadres distinctifs de l'enseignement secondaire, à savoir les collèges, et y entraîner même les parties les plus efficaces de l'enseignement.

Mais, pour comprendre la grande transformation dont nous allons parler, il nous faut tout d'abord essayer de représenter comment s'était organisée, à l'origine, la vie de l'étudiant qui suivait la Faculté des arts.

Imaginons un de ces tout jeunes gens, de treize ou quatorze ans, arrivant à Paris pour étudier, pendant la première moitié du XIII^e siècle. Ainsi que nous l'avons vu, il n'y avait pas alors de grands établissements collectifs réputés au loin comme le seront plus tard les collèges, et auxquels le jeune homme pouvait être adressé en toute confiance par ses parents. La Faculté des arts n'était qu'une association de maîtres qui enseignaient concurremment dans des locaux différents, loués par eux, à leurs risques et périls, d'abord à l'intérieur de l'île, puis plus tard dans la rue du Fouarre, sur la rive gauche. Il va donc falloir que cet enfant se choisisse un maître parmi les quelques centaines qui enseignent parallèlement, et s'y attache; il en a besoin non pas seulement pour recevoir l'enseignement qu'il vient chercher, mais encore pour avoir un répondant vis-à-vis de l'autorité laïque. Il faut, en effet, que, s'il vient à être arrêté par les gens du prévôt - ce qui arrivait souvent - il puisse être réclamé par un maître régulier de l'Université qui garantisse sa qualité d'étudiant et, revendiquant les prérogatives attachées à cette qualité, le soustraie à la justice séculière. Puis, il devra se choisir un logement, des compagnons ; car, à cette époque, on ne peut pas vivre isolé, et les mêmes causes qui obligèrent, par ailleurs, les artisans, les marchands, les professeurs à s'associer, devaient produire les mêmes effets dans la population des étudiants et les déterminer à se grouper. C'est très vraisemblablement ce besoin qui suscita l'organisation en Nations. Par la force des choses, en effet, les étudiants d'une même origine, s'attirant les uns les autres, se groupant ensemble, associaient leur existence. Ils louaient un local en commun et y formaient une sorte de communauté, très souvent avec leurs maîtres, mangeant à la même table qu'eux et vivant de la même vie. C'est ce qu'on appelait un *hospitium*. Vincent de Beauvais nous montre saint Edme soignant un de ses élèves malades, et emmenant avec lui, tous les jours, ses auditeurs, membres sans doute du même *hospitium* que lui, à la rue du Fouarre, pour y entendre sa leçon. Ce qui facilitait cette intimité, c'est qu'il n'y avait pas une grande différence d'âge entre les maîtres et les étudiants. Aussi voit-on les premiers se mêler aux jeux des seconds et participer aux mêmes scandales.

Nous savons assez mal comment étaient organisées ces communautés, parce qu'elles n'avaient rien de légal ni d'officiel. Cependant, l'égalité qui régnait entre leurs membres autorise à penser qu'elles devaient être administrées très démocratiquement ; c'est, d'ailleurs, le caractère qu'elles avaient et qu'elles gardèrent à Oxford, et on sait que l'Université d'Oxford est un reflet de celle de Paris. Elles avaient à leur tête un principal, élu par tous les membres du groupe et qui n'avait d'autre autorité que celle que lui déluguait le groupe. Sans doute il était prévu assez fréquemment que le principal devait être un maître ; mais, pendant longtemps tout au moins, ce ne fut pas une règle expressément obligatoire. L'usage ne s'établit qu'à la longue et il finit par être réglementairement consacré.

Mais, si cette organisation était de beaucoup la plus générale, il y avait cependant deux catégories d'étudiants pour lesquels elle n'était pas faite. C'étaient les riches, d'abord, qui avaient un appartement personnel, où ils vivaient avec un précepteur, et

puis c'étaient les pauvres, qui n'avaient pas les moyens de subvenir aux dépenses d'un *hospitium*. Car toutes les classes de la société étaient représentées dans les Universités du Moyen Age. « Il y avait des nobles et des roturiers, des fils de gentilshommes assez riches pour avoir à leur service, par pure ostentation, des domestiques qui portaient devant eux de gros livres (voir Rabelais), et des fils de vilains, si pauvres qu'ils se faisaient domestiques et se livraient à toute sorte de petits métiers, comme celui de porteurs d'eau bénite à domicile, pour payer leurs frais d'études. » D'autres mendiaient, la mendicité n'ayant alors rien de déshonorant, consacrée qu'elle était par l'exemple des ordres mendiants. En un mot, « la plaie du paupérisme, avec tous les maux qu'elle entraîne, qui désole aujourd'hui les Universités russes, a désolé les Universités du Moyen Age. Pour les étudiants pauvres, c'était un grand embarras que de manger, de se loger, d'avoir de la chandelle et des livres (ces mauvais manuscrits à bon marché, couverts d'abréviations hiéroglyphiques, qui ne sont pas rares dans nos bibliothèques) ». Pour remédier à ces maux, des personnes charitables eurent l'idée de fonder des établissements, où un certain nombre d'étudiants pauvres seraient logés et entretenus gratuitement, grâce à une dotation perpétuelle affectée à l'institution. Ces maisons n'étaient, en définitive, que des *hospitia* comme ceux dont nous venons de parler, c'est-à-dire des sortes d'hôtelleries, mais des *hospitia* dotés, où l'on recevait un nombre déterminé de boursiers. Ces *hospitia* dotés, ce sont les premiers collèges. On les voit apparaître dès le commencement du XIII^e siècle, mais sous une forme modeste, humble et même misérable, qui ne faisait pas prévoir la fortune que devait avoir l'institution. C'étaient, le plus souvent, des annexes d'un hôpital ou d'une maison religieuse. C'est seulement vers le milieu du XIII^e siècle, et surtout au XIV^e, qu'apparaissent les grandes fondations. C'est d'abord le collège de la Sorbonne, constitué vers 1257 pour seize étudiants en théologie. C'est ensuite et surtout le collège de Navarre, qui peut être considéré comme le premier grand collège de Paris. Il fut fondé pour recevoir vingt étudiants de théologie, vingt étudiants ès arts et enfin vingt écoliers de grammaire. Ainsi, les élèves de grammaire, dont nous parlons au commencement de cette leçon, et qui vivaient jusque-là dans des établissements séparés des étudiants ès arts, se trouvaient cette fois rapprochés de ces derniers avec lesquels ils avaient tant de choses communes que l'on ne pouvait pas dire avec exactitude où finissait l'enseignement des uns et où commençait celui des autres. Après Navarre, c'est Harcourt, dont le plan remonte, il est vrai, à 1280, mais qui ne fut ouvert, en réalité, qu'en 1311. Navarre et Harcourt peuvent être regardés comme les principaux prototypes de cette sorte d'établissements qui, à partir du XIV^e siècle, vont en se multipliant.

Ils étaient si bien copiés sur les libres *hospitia* (voir Bouquet, collège d'Harcourt), qu'ils en gardaient le caractère démocratique, bien qu'atténué. Aujourd'hui, l'idée de collège éveille l'idée d'une organisation plutôt autoritaire, où les affaires communes sont traitées en dehors des élèves par des fonctionnaires spéciaux qui en ont seuls la charge et la responsabilité. Mais il en était tout autrement dans les collèges primitifs. Sans doute, le chef principal, alors proviseur, n'était pas simplement un étudiant élu ; c'était un maître, qui recevait de l'Université son investiture, qui dépendait d'elle, en même temps, parfois, que de certaines autorités ecclésiastiques, auxquelles le fondateur avait accordé un droit de contrôle sur la vie intérieure de l'établissement. Cependant, il s'en faut que les élèves n'eussent eu aucun rôle à jouer dans l'administration de la maison. Ainsi, au collège d'Harcourt, le proviseur, avant d'être officiellement investi de sa charge, devait être élu par l'assemblée des élèves. A Navarre, pendant très longtemps, des élèves non boursiers ne purent être admis, soit dans la section des théologiens, soit dans la section des artistes, que sur le consentement unanime des

boursiers. Les grammairiens seuls n'avaient pas cette prérogative ; mais c'était à cause de leur extrême jeunesse.

Voilà donc comment était organisée, à l'origine, la vie de l'étudiant ès arts. D'une part, il allait écouter dans les locaux de la rue du Fouarre les leçons des maîtres qu'il avait choisis. Là et là seulement se donnait l'enseignement. Quant à son existence extra-scolaire, il la passait ou dans des *hospitia* libres, ou dans des *hospitia* charitables appelés collèges, construits, sauf des différences de détail, sur le modèle des premiers. Tel était du moins le régime le plus général. Les cadres de l'enseignement et les cadres de la vie proprement dite étaient ainsi tout à fait distincts. Nous allons assister maintenant à une véritable révolution qui va les rapprocher et les confondre, et transformer du même coup l'organisation universitaire. Ce fut l'institution et le développement des *hospitia* charitables ou collèges qui fut l'origine de cette grande transformation, dont l'influence devait se faire sentir dans toute la suite de notre histoire pédagogique.

Le boursier de collège avait sur les autres étudiants, externes (*martinets*) ou habitants d'*hospitia* privés, d'importants avantages. D'abord, il était soumis à une discipline plus régulière. Puis, outre le maître public dont il suivait les leçons rue du Fouarre, il avait une sorte de répétiteur, de tuteur privé, comme disent les Anglais, dans la personne de son principal ou de son proviseur. Celui-ci devait assister aux cours que suivaient les élèves, répondre aux questions qu'ils lui posaient, aux demandes d'explications qu'ils lui adressaient ; il devait lire avec eux quelque livre de logique, de grammaire ou de mathématiques, choisi par la majorité des écoliers, et cela en sus de ceux qui étaient expliqués dans les écoles publiques. Les exercices en commun étaient plus faciles et mieux dirigés. Puis les collèges pouvaient avoir des bibliothèques qu'un particulier ou une communauté privée n'avait pas le moyen d'organiser, et qui constituaient pour l'étudiant une ressource précieuse. Ces avantages étaient tels que bientôt des élèves riches ou aisés cherchèrent à se faire admettre dans les collèges, en payant eux-mêmes les frais de la pension. C'est ce qu'on appelait des hôtes du collège, ou des écoliers *caméristes*, parce qu'ils payaient la location de leurs chambres, ou *portionnistes*, parce qu'ils ne payaient alors que leur part dans les frais de table. L'usage une fois établi ne tarda pas à se généraliser. La population des collèges augmenta ainsi dans des proportions considérables. Nécessairement, le personnel des maîtres chargés de la surveillance des élèves et des études augmenta parallèlement. Les répétitions, les leçons complémentaires faites à l'intérieur de la maison devinrent, par suite, plus nombreuses. L'enseignement qui y était donné prit aussi plus d'importance ; les maîtres, au lieu d'attendre leurs élèves à la rue du Fouarre, vinrent dans les collèges faire leurs leçons. Alors le centre de la vie sociale se déplaça progressivement. De la rue du Fouarre, des écoles publiques, il se transporta à l'intérieur des collèges. Au XV^e siècle, la révolution est accomplie. Les collèges devinrent le cadre unique de l'Université. Les élèves trouvèrent aux collèges, outre le vivre et le logement, tout l'enseignement qu'ils réclamaient, ils n'avaient plus besoin de sortir ; le principe de l'internat était établi.

Nous reviendrons sur cette transformation, et nous aurons à en apprécier la portée. Mais, auparavant, il faut remarquer un caractère que présente d'une manière générale cette histoire de l'Université de Paris. Il est rare de rencontrer une grande institution qui se soit formée par une évolution aussi complètement spontanée, par une croissance organique aussi analogue à celle d'où résultent les êtres vivants. Comme un vivant, on la voit, à partir d'un germe infime, informe, se développer, grandir, se transformer naturellement, sous la poussée de forces générales, impersonnelles,

inconscientes, sans qu'on aperçoive nulle part la main d'une individualité déterminée à laquelle les changements accomplis puissent être directement imputés. Il est un fait qui rend bien sensible ce caractère. C'est que toutes les transformations par lesquelles cette organisation a passé, toutes les nouveautés qui se sont produites chemin faisant, ne peuvent être datées avec rigueur. Elles résultent d'une évolution si parfaitement continue qu'on ne peut dire quand les unes ou les autres ont commencé. Quand les maîtres, après s'être multipliés autour de la cathédrale, passèrent-ils de l'autre côté de la Seine ? Nous n'en savons rien. Quand les associations devinrent-elles une corporation régulière, reconnue ? Nul ne peut le dire avec exactitude. Quand les facultés se séparèrent-elles les unes des autres, quand reconnurent-elles l'autorité du recteur ? Peu à peu; c'est tout ce qu'il est possible de répondre. Quand les hospitia charitables, qui furent les premiers collèges, devinrent-ils, en même temps, des établissements d'enseignement, quand absorbèrent-ils la Faculté des arts ? Nous ne pouvons donner aucune date précise. C'est la preuve que l'Université était une institution naturelle, produit de la force des choses, qu'elle est sortie des entrailles mêmes de la société médiévale qu'elle exprime peut-être mieux que toute autre institution, et ce n'est pas un des moindres intérêts de l'histoire que nous avons entrepris de retracer.

Première partie : Des origines à la Renaissance

Chapitre X

Les collèges (fin)

[Retour à la table des matières](#)

C'est aujourd'hui une vérité d'évidence, reconnue par tout le monde, que les cadres dans lesquels se développe la vie scolaire doivent varier suivant l'âge et le degré de développement intellectuel auquel les élèves sont parvenus. Quand l'élève est devenu un jeune homme, déjà muni d'une culture générale, quand il a déjà pu s'éprouver lui-même au cours d'un premier enseignement où il a appris un peu à se connaître, l'organisme scolaire dans lequel il entre pour pousser son éducation doit avoir une souplesse suffisante pour qu'il puisse s'y mouvoir avec une large liberté, s'y chercher avec indépendance ; il faut que les cours lui soient offerts, non qu'ils lui soient imposés ; il faut qu'il puisse choisir suivant la conscience qu'il a acquise et qu'il éclaircit progressivement de ses besoins et de ses aspirations. Le moment est venu pour lui de faire un apprentissage plus direct de la vie ; par conséquent, il ne saurait plus être soumis à une surveillance trop inquiète, à une tutelle trop étroite. C'est à cette nécessité que répond aujourd'hui, sous des formes légèrement différentes, le régime de l'Université dans tous les pays d'Europe. Au contraire, à l'âge antérieur, alors que l'élève n'est encore qu'un enfant ou qu'un adolescent, quand il n'a pas encore une expérience suffisante pour pouvoir être abandonné à lui-même au milieu des gens et des choses, quand il n'a encore qu'une conscience très incertaine de son indivi-

dualité naissante, il est indispensable qu'il soit soumis à une règle plus impersonnelle et à un contrôle plus immédiat. Il faut que le milieu moral dans lequel vit l'enfant l'enveloppe de plus près pour pouvoir le soutenir efficacement. C'est de ce principe que découle le régime des établissements secondaires. Or, surtout en France, non pas seulement pendant le Moyen Age, mais encore pendant les siècles suivants, il est remarquable que l'on ne rencontre pas ces deux organisations, ces deux types scolaires fonctionnant côte à côte comme aujourd'hui. C'est toujours ou l'un ou l'autre qui occupe toute la scène, comme si chacun d'eux n'avait pas sa place et sa fonction spéciales. A l'origine, le tout jeune élève de la Faculté des arts vit de la vie libre de l'Université, en dépit de son extrême jeunesse. Plus tard, au contraire, quand les collèges apparaissent, c'est l'inverse qui se produit, et l'étudiant proprement dit, le candidat à la maîtrise, vient, tout aussi bien que l'enfant des classes de grammaire, s'enfermer et vivre dans ces établissements nouveaux qui deviennent dès lors le cadre unique de l'enseignement tout entier, depuis le plus élémentaire jusqu'au plus élevé. J'avais, à la fin de la leçon dernière, commencé à vous exposer cette grande révolution ; mais il importe d'y revenir en raison du retentissement qu'elle a eu sur toute notre histoire.

Pour la bien comprendre, il faut y distinguer deux phases successives, mais très différentes.

Dans la première, à côté de l'Université qui subsiste semblable à elle-même, on voit se former et se multiplier des maisons d'un genre nouveau, qu'on appelle des collèges, et où les étudiants trouvent, outre le vivre et le logement, des sortes de répétitions, des exercices supplémentaires qui complètent utilement l'enseignement de la Faculté des arts, mais sans en dispenser. Le centre de la vie universitaire reste à la rue du Fouarre et dans les écoles publiques ; les collèges ne jouent, à ce point de vue, qu'un rôle auxiliaire et adjuvant. Leur fonction immédiate est d'abriter matériellement et moralement les élèves. Mais, comme nous l'avons vu, ces collèges, qui ne furent d'abord que des communautés de boursiers faites uniquement pour des étudiants pauvres, en vinrent peu à peu à s'ouvrir à un nombre toujours plus considérable d'élèves non boursiers, d'élèves payants, si bien que les boursiers devinrent la minorité. Plusieurs raisons contribuèrent à produire ce résultat. C'est d'abord, comme je l'ai montré, le grand intérêt que les étudiants avaient à se faire admettre dans ces établissements, où ils trouvaient une direction et des ressources de toute sorte qu'ils ne rencontraient pas ailleurs. La communauté, de son côté, ne pouvait que voir avec satisfaction le nombre des élèves payants augmenter à cause de la redevance qu'ils apportaient. Mais, en dehors de ces raisons, il en est une autre, plus haute, et dont l'action fut certainement prépondérante : ce sont les avantages moraux que présentait l'organisation nouvelle et qui déterminèrent l'Université elle-même à en favoriser le développement.

On ne saurait se représenter sous un jour trop sombre la moralité de l'étudiant d'alors. Déjà il y avait dans la vie médiévale une sorte de dérèglement naturel, constitutionnel, comme dans toute civilisation qui n'a pas encore atteint un suffisant degré de développement. L'habitude de la mesure, le goût de la modération, l'aptitude à se contenir et à se contraindre sont des traits de caractère que l'humanité ne présente que quand elle a été soumise pendant des siècles à une culture intensive et à une sévère discipline. L'homme du Moyen Age, au contraire, était encore trop proche de la barbarie pour n'être pas enclin à la violence sous toutes ses formes ; ses passions fougueuses, tumultueuses, n'étaient pas de celles qui se plient docilement au joug. Tout cela, encore accru par l'intempérance de l'âge, par l'extrême liberté dont

jouissaient les étudiants, même les plus jeunes, faisait que leur vie se passait dans les excès et les débauches de toute sorte. Jacques de Vitry nous en trace un tableau qui est bien connu, mais trop réaliste pour pouvoir être reproduit ici. Il est vrai que Jacques de Vitry était un moine farouche, fanatique et qui dépeint toujours sous les plus tristes couleurs les mœurs de ses contemporains. On peut donc le soupçonner d'exagération. Mais Roger Bacon n'est pas moins sévère. « L'étudiant ès arts, dit de son côté le chancelier Prevostin, court la nuit tout armé dans les rues, brise la porte des maisons, remplit les tribunaux du bruit de ses esclandres. Tout le jour, des *metriculae* viennent déposer contre lui, se plaignant d'avoir été frappées, d'avoir eu leurs vêtements mis en pièces ou leurs cheveux coupés. » Ils ne se bornaient pas à des dissipations brutales, mais commettaient couramment de véritables crimes. « Ils s'associaient aux truands et aux malfaiteurs, battaient le pavé en armes pendant la nuit, violaient, assassinaient, volaient avec effraction. Les fêtes célébrées par les Nations en l'honneur de leur patron, au lieu d'être une occasion d'édification, n'étaient qu'une provocation à l'ivrognerie et à la débauche. Les étudiants parcouraient les rues de Paris en armes, troublaient de leurs cris le repos du bourgeois paisible, maltrai-taient le passant inoffensif. En 1276, ils jouèrent même aux dés sur les autels des églises. » L'impunité, d'ailleurs, accroissait la licence. En effet, en principe, les étudiants ne relevaient pas de la justice du prévôt. L'un d'eux était-il arrêté ? L'Université le réclamait, cessait ses leçons si on ne le mettait pas en liberté, car elle tenait avant tout à ses prérogatives. Une fois qu'on le lui avait remis, elle le livrait bien aux tribunaux ecclésiastiques dont il relevait ; mais ceux-ci le traitaient avec leur complaisance ordinaire. « Le coupable, comme dit Thurot, recevait le fouet quand il aurait mérité la corde. »

L'élève qui vivait dans un collège était moins exposé à commettre de ces désordres. Aussi l'Université, qui souffrait elle-même de ces excès, surtout à partir du moment où elle ne fut plus assez forte pour défendre contre le pouvoir royal ses anciennes prérogatives, favorisa de toutes ses forces le mouvement qui poussait les écoliers à s'interner dans les collèges. Elle finit même par faire de l'internement une obligation. En 1457, la Nation de France, puis en 1463 toute la Faculté des arts décidèrent qu'il ne serait délivré de certificat d'études à aucun étudiant qui ne résiderait pas dans un établissement reconnu par l'Université, ou chez ses parents, ou chez quelque membre notable de l'Université qu'il servirait gratuitement. Il est vrai que cette obligation serait restée sans efficacité si les élèves payants avaient conservé le droit qu'ils avaient primitivement de quitter le collège où ils étaient quand il leur plaisait, et notamment quand il leur était infligé une punition qui ne leur plaisait pas. Mais, dès 1452, un règlement du cardinal d'Estouville défendit à tout chef d'établissement de recevoir dans sa maison tout étudiant qui aurait quitté celle où il se trouvait, dans le seul but d'éviter une correction, *ad evitandam disciplinam ac correctionem*. Dès lors, à peu d'exceptions près, tous les élèves de la Faculté des arts se trouvèrent internés.

Ce résultat ne dépendait certainement pas de conditions locales et contingentes, car il n'est pas d'Université qui n'ait, au même moment, c'est-à-dire dans le cours du XV^e siècle, adopté des mesures plus ou moins analogues. Partout à cette époque on fait la guerre aux martinets ; partout on éprouve le besoin de placer les étudiants sous le contrôle soit d'une communauté régulièrement organisée comme un collège, soit d'une personnalité de tout repos comme un maître de l'Université. Partout, à Oxford comme à Paris, à Cambridge comme à Oxford, à Vienne, à Prague, à Leipzig, la même nécessité s'est fait sentir et a produit les mêmes effets. On peut donc être assuré que ce changement dans l'organisation de la vie scolaire tenait à des causes générales,

profondes, et s'imposait. Si l'Université s'en était tenue là, si elle s'était bornée à exiger de ses élèves la résidence soit dans des collèges, soit chez des maîtres, l'internat ne se serait constitué que sous une forme adoucie et tempérée, où il a tous ses avantages sans ses inconvénients ordinaires. En effet, l'enseignement serait resté extérieur aux collèges ; la Faculté des arts, tout en étant en rapports avec ces établissements, en serait pourtant restée distincte. L'élève n'eût pas été complètement et définitivement emmuré ; sa vie eût conservé son ancienne dualité. D'une part, dans le pensionnat, il eût vécu et travaillé sous la direction de maîtres spéciaux qui, en contact immédiat avec lui, eussent pu le garder plus utilement et de plus près ; mais chaque jour les portes de la maison se seraient ouvertes pour le laisser aller suivre au-dehors les leçons des écoles publiques. Il serait resté en rapports avec le dehors. Le système adopté eût pu se rapprocher du système tutorial anglais qui se constitua au même moment et sous l'empire des mêmes causes. Mais, en France, le mouvement qui avait amené l'internement relatif des élèves ne s'arrêta pas à cette première étape, et se poursuivit jusqu'à ce qu'il aboutît à l'internement même des maîtres et de l'enseignement. Les leçons faites à l'intérieur des collèges n'étaient d'abord que des répétitions auxiliaires ; peu à peu elles se multiplièrent, et elles prirent de plus en plus une importance que perdirent celles de la rue du Fouarre. Les maîtres qui enseignaient dans les écoles publiques changèrent de caractère ; ils devinrent des fonctionnaires spéciaux attachés aux collèges ; au lieu de laisser les élèves aller à eux, ce furent eux qui allèrent aux élèves. Devenues inutiles, les écoles de la rue du Fouarre fermèrent peu à peu leurs portes. On ne les fréquentait plus que pour les cérémonies d'apparat qui avaient lieu, par exemple, à propos de la collation des grades. Ramus nous apprend qu'il vit le dernier maître qui y ait enseigné. Mais un moment arriva où les maîtres comme les élèves furent obligés de résider eux aussi dans un collège.

Or, l'internat véritable, l'internat proprement dit, ce n'est pas le pensionnat, c'est le pensionnat qui est en même temps une école. Car c'est alors seulement que l'internat est complet. Dès lors, en effet, l'élève trouve dans la maison qui l'abrite tout ce qui est nécessaire à sa vie aussi bien spirituelle que matérielle ; il est donc définitivement séparé du reste du monde ; le monde s'arrête pour lui aux murs qui l'abritent et qu'il ne peut plus franchir. Son horizon est limité par cette enceinte qu'il lui est interdit de dépasser. Il est cloîtré.

Outre cette claustration, l'internat intégral a le tort grave d'être un produit hybride, dû à la fusion de deux régimes bien difficilement conciliables : l'école, d'une part ; le pensionnat, de l'autre. Le pensionnat, pour bien s'acquitter de sa tâche, c'est-à-dire pour abriter moralement l'enfant, pour le soutenir et le garder utilement, a besoin de ne pas dépasser une médiocre étendue ; c'est à cette condition, en effet, que le maître qui les guide sera assez près des enfants pour pouvoir approprier son action à la nature de chacun d'eux ; outre que, d'ailleurs, les grandes agglomérations ont facilement une mauvaise influence au point de vue moral. Le régime idéal du pensionnat, c'est donc la dispersion des élèves entre une multitude de petits établissements dont les dimensions, sans se confondre avec celles de la famille, s'en éloignent pourtant le moins possible ; et tels étaient, en effet, les premiers collèges, où un assez petit nombre de boursiers trouvaient asile.

L'enseignement, au contraire, comme nous l'avons déjà constaté, est un produit de la concentration. Pour lui, la dispersion, c'est la mort. Qu'est-ce qu'une école, sinon une réunion d'un certain nombre de gens instruits associés en vue d'en instruire d'autres ? C'est un faisceau de forces intellectuelles, et l'enseignement qui y est donné est d'autant plus élevé que ce faisceau est mieux fourni. Et la concentration des

maîtres entraîne nécessairement celle des élèves ; les foyers de culture ont une puissance d'attraction proportionnelle à leur importance, à laquelle on ne saurait empêcher la population studieuse de céder. Au reste, la concentration est si bien dans la nature de l'enseignement qu'il y tend de lui-même, spontanément, et c'est justement ce dont témoigne l'histoire de nos collèges. Il se fonda tout d'abord à Paris une multitude de collèges ; puis, peu à peu, l'enseignement se concentra dans un tout petit nombre d'entre eux (collèges de plein exercice), dont les autres devinrent des dépendances destinées à être tôt ou tard absorbées. C'est ainsi également que nous avons vu de nos jours les collèges tendre à s'absorber dans les lycées et n'échapper à leur destin que grâce aux secours extérieurs de l'État qui leur a communiqué une force de résistance artificielle. C'est ainsi que nous voyons encore les petits lycées se perdre dans les grands, comme les petites Universités dans les Universités plus importantes.

S'il en est ainsi, si le régime du pensionnat et celui de l'école proprement dite ont des besoins à ce point opposés et contradictoires, on ne peut essayer de les fondre ensemble sans sacrifier soit les intérêts de l'un, soit les intérêts de l'autre. Si, pour que l'enseignement puisse s'y déployer à l'aise, on élargit le cadre de la vie scolaire, l'élève, perdu dans la maison, n'y reçoit plus d'éducation directe, personnelle, qui lui soit exactement appropriée. Si, pour parer à ce danger, l'école se réduit aux dimensions de la pension, l'enseignement s'y trouve à l'étroit et languit.

Les deux phases que nous avons distinguées dans la révolution scolaire produite en France au cours des XV^e et XVI^e siècles sont donc, en effet, bien différentes et, pour pouvoir apprécier dans son ensemble l'œuvre accomplie, il est nécessaire de les séparer soigneusement. Car autant la première était nécessaire, inévitable, comme le prouve ce fait qu'il n'est pas de pays d'Europe où on ne l'observe, autant la seconde est contingente et due à un ensemble de particularités locales, car elle est loin d'avoir la même universalité. La constitution des grands centres de culture qui apparaissent avec les sociétés modernes suppose nécessairement que la grande majorité des enfants quittent leur famille pour venir se grouper autour de ces puissants foyers d'enseignement et s'y instruire ; par suite, la formation de milieux moraux, qui, pour les plus jeunes d'entre eux, tinsent lieu du milieu domestique, s'imposait. C'est à ce besoin que répondent les collèges primitifs, simples pensionnats, où l'enseignement proprement dit ne tient encore qu'une place secondaire. Voilà la première phase. Mais il n'était nullement nécessaire, ni même désirable, que ces collèges, que ces pensionnats absorbent en eux les écoles dont ils n'étaient d'abord que les auxiliaires et les compléments. Or, c'est cette absorption qui s'est produite pendant la seconde phase ; c'est elle qui a donné sa physionomie à notre système d'internat et, par suite, à notre système scolaire. Qu'est-ce donc qui a pu y donner naissance ?

Quand on parle de cette organisation, il est un mot qui vient spontanément aux lèvres pour la dépeindre : c'est celui de claustration. Et, en effet, il y a des ressemblances incontestables entre l'internat ainsi entendu et le régime monacal. Ne serait-ce donc pas le second qui aurait suggéré le premier ? L'internat intégral ne serait-il pas un simple prolongement de l'idée monacale qui, du domaine religieux, se serait étendue, par une contagion naturelle, au domaine scolaire ? Il est, d'ailleurs, un fait qui tend à faire penser que l'hypothèse n'est pas sans quelque fondement. Les premiers collèges importants furent des collèges de théologie (Sorbonne, Navarre). Or, dès le XIII^e siècle, non seulement la théologie était enseignée dans les couvents, mais c'est là qu'elle avait son siège principal. En 1253, sur douze chaires, neuf étaient dans les couvents ; les étudiants y trouvaient, en effet, des avantages de toute sorte qui les y attiraient. Les premiers collèges séculiers de théologiens qui se fondèrent trouvèrent

donc dans l'organisation conventuelle le prototype sur lequel ils se modelèrent. Au reste, l'internat intégral n'est-il pas le moyen naturel de réaliser intégralement la notion chrétienne de l'éducation ? Nous avons VU, en effet, que, en raison du but qu'il poursuit, qui est de former l'homme dans son intégralité, le christianisme devait nécessairement tendre à envelopper l'enfant tout entier dans un système qui le prenne, dans toute son existence intellectuelle aussi bien que physique et morale, afin de le pénétrer plus complètement et plus profondément, afin de ne laisser échapper aucune partie de sa nature.

Mais ce qui montre bien que cette explication n'est pas suffisante, qu'elle n'est que partielle, c'est que, à Oxford, à Cambridge, il a existé, dès le XIII^e et le XIV^e siècle, des Universités et des collèges, et que pourtant, bien que l'Angleterre fût alors un peuple catholique, bien que les ordres mendiants aient là aussi joué un rôle important, le système de l'internat français ne s'y est pas implanté. Il faut donc que ce système ne soit pas simplement une application des idées chrétiennes en général, mais tienne à quelque particularité spéciale de notre constitution nationale. Quelle put être cette particularité ?

Peut-être serons-nous sur le chemin de la vérité, si nous remarquons que, dès l'origine, il y eut entre les collèges anglais et les nôtres une différence fondamentale et qui, avec le temps, ne fit que s'accroître tous les jours davantage. Tandis qu'à Oxford, les collèges étaient, dans une large mesure, indépendants de l'Université et conservèrent toujours quelque chose de cette indépendance, à Paris, au contraire, ils tombèrent tout de suite sous la dépendance, d'abord un peu lâche, puis plus étroite, de l'Université. Sans doute, comme nous l'avons montré, les premiers collèges avaient encore un peu de ce caractère démocratique que présentaient les hospitia privés de l'origine. Cependant, même là où le proviseur devait être élu par les boursiers, cette désignation se réduisait à une présentation qui, pour être effective, devait être sanctionnée par les autorités universitaires. De plus, cette prérogative, qui ne fut jamais qu'une exception, ne tarda pas à disparaître. Très tôt, on voit la Faculté des arts s'attribuer le droit de surveiller la vie intérieure des collèges, de réformer les règlements, de contrôler la manière dont principaux, proviseurs, etc., s'acquittent de leurs fonctions, et de les révoquer au besoin. Les collèges deviennent ses collèges. En 1362, pour ne citer qu'un exemple, l'Université vend d'office la propriété d'un collège (le collège de Constantinople), qui était tombé en décadence. Cette intervention ne se fondait, en réalité, sur aucun droit régulier ; très souvent même, elle allait contre les dispositions prises par les fondateurs qui n'avaient pas voulu que l'Université fût à ce point maîtresse des destinées de leur fondation. Mais elle avait un moyen tout-puissant de se faire obéir. Comme les principaux et leurs subordonnés étaient membres du corps universitaire, elle pouvait en expulser les rebelles. Et cette menace était assez redoutée pour rendre ses empiétements irrésistibles.

Or, déjà, cette intervention de l'Université avait nécessairement pour effet d'empêcher les pensionnats de se développer conformément à leur nature propre. Puisque ces deux sortes d'établissements avaient à ce point des besoins opposés, il eût fallu que, tout en restant en rapports, chacun d'eux pût poursuivre sa carrière d'une manière indépendante. Mais, du moment où l'Université intervenait, et de si près, dans la vie intérieure des collèges, c'était déjà la fusion qui commençait et, à mesure que cette intervention devenait plus importante, la fusion, elle aussi, devenait plus complète avec toutes les contradictions qu'elle implique. Le pensionnat, pour être lui-même, pour pouvoir s'acquitter de sa fonction éducative, a besoin d'être un organisme souple, flexible, comme la famille, afin qu'il puisse varier, se diversifier suivant les

circonstances, les moments, les milieux, la nature des élèves, etc. Il a besoin de se faire sa règle à lui-même, afin de pouvoir se plier aux exigences si variées des situations. Au contraire, l'action de l'Université avait avant tout pour objet de soumettre tous les collèges à un règlement uniforme. Témoin, entre autres, un règlement de 1452 qui allait jusqu'à fixer obligatoirement la qualité, le prix des aliments qui seraient fournis aux pensionnaires et la manière dont ils seraient distribués.

Mais ce n'est pas tout. Quand une autorité, quelle qu'elle soit, est animée de cet esprit réglementaire, quand elle tend à tout ramener à une norme unique, elle éprouve une horreur naturelle pour tout ce qui sort de la règle, pour tout ce qui est imprévu, tout ce qui est caprice et fantaisie. Tout ce qui peut déranger l'ordre établi apparaît comme un scandale qu'il faut prévenir. Et, comme les libres combinaisons de la vie ne peuvent pas s'astreindre à un programme arrêté, comme elles sont facilement l'occasion de quelques désordres, on s'efforce de les restreindre en restreignant la liberté. De là une tendance à imposer un type d'existence uniforme qui laisse aussi peu de place que possible aux irrégularités. Or, les élèves, une fois sortis du collège, ne peuvent plus être aussi facilement surveillés et contrôlés qu'à l'intérieur. La vie, au-dehors, ne pouvait pas être aussi contenue, canalisée, astreinte à ne pas s'écarter de la norme. Une fois lâchée, elle ne pouvait pas ne pas se déployer avec liberté. Les sorties étaient donc presque fatalement l'occasion d'excès, qui sans doute paraissent très véniels pour qui tient avant tout à laisser à la vie sa liberté et sa variété, mais qui semblent un scandale à quiconque attache tant de prix à l'uniformité ; on s'efforça donc de les restreindre. On supprima peu à peu tout ce qui était occasion de sortie ; disputes publiques, processions, courses au-dehors. La Faculté des arts défendait même souvent aux principaux de mener les élèves à la promenade. L'aboutissement logique de cette évolution, ce fut le transfert de l'enseignement à l'intérieur des collèges et, par suite, l'internat intégral.

Ainsi, le système de l'internat français vient de cet amour exagéré de l'ordre, de cette passion pour la réglementation uniforme, dont l'Université du XV^e siècle s'est trouvée animée à un degré que nous ne retrouvons pas ailleurs. Mais, cet esprit lui-même, d'où l'a-t-elle reçu ? Évidemment, il doit tenir à quelque particularité de notre histoire et, par suite, de notre tempérament national. Or, il n'en est peut-être pas de plus distinctive, il n'en est peut-être pas qui nous appartienne plus complètement en propre que l'extrême précocité et l'extrême intensité de notre centralisation politique. Bien avant tous les pays d'Europe, un pouvoir central très fort s'est constitué chez nous. Dès la fin du XV^e siècle, les institutions féodales disparaissent ; la multitude des petites patries féodales vient se perdre dans l'unité de la nation française ; la monarchie commence à concentrer entre ses mains toute l'autorité. Sans doute, le même mouvement se produisit chez les autres peuples d'Europe, mais plus lentement et à un moindre degré. Il n'est pas de société européenne qui, au même moment, ait un sentiment aussi vif de son unité morale et politique, et c'est d'ailleurs ce qui explique comment c'est en France que, deux siècles plus tard, eut lieu la Révolution. Qu'on se rappelle, par ailleurs, que Paris fut dès ce moment la première grande capitale qu'ait connue l'Europe. Or, la centralisation politique suppose nécessairement l'établissement d'une réglementation uniforme dans toute l'étendue du pays centralisé, et tend d'elle-même à produire cette uniformité. En fait, tout l'effort de la monarchie française a été précisément de niveler les diversités morales du pays, de ramener à l'unité la variété des institutions locales, et d'établir un droit unique et une morale unique sur toute l'étendue du territoire et dans toutes les classes de la population. C'est au Moyen Âge que la vie a pris l'aspect d'une mosaïque complexe et irrégulière ; avec la monarchie, tout s'unifie, s'ordonne et se simplifie.

D'ailleurs, une aussi grande machine sociale ne peut évidemment fonctionner que si tous les rouages qui la composent se meuvent d'après un plan concerté et une règle définie. Mais, une fois que l'habitude de la règle, que la passion de l'ordre s'est ainsi implantée au centre même de l'organisme social, il est inévitable que, de là, elle se communique à tous les organes, à toutes les formes de l'activité publique, et devienne un des traits du caractère national. Il n'est pas possible que tous les corps de l'État et même jusqu'aux particuliers ne participent de la même mentalité et ne cèdent pas à la même impulsion, à la fois parce qu'ils ont contribué à la faire et qu'ensuite elle revient sur eux, renforcée par l'entraînement collectif. Voilà pourquoi nous passons, et non sans raison, pour un peuple essentiellement organisateur, et organisateur quand même, c'est-à-dire alors même que la réalité ne se prête pas spontanément à une organisation systématique. C'est que la dispersion de la vie, avec les irrégularités, avec les formes capricieuses, sinueuses, imprévues qu'elle affecte quand elle coule en liberté, sans être astreinte à suivre un cours fixé par avance, tout cela déconcerte notre esprit français, et nous cherchons à toute force à ranger gens et choses dans des cadres déterminés et des catégories définies. Et c'est un peu de là encore que vient notre esprit de clarté, notre amour de la distinction; car le besoin de mettre de l'ordre dans la matière mentale ne diffère pas en nature du besoin de mettre de l'ordre dans la matière sociale.

Voilà enfin, pour en revenir à la question spéciale qui nous occupe, voilà ce qui explique l'attitude de l'Université vis-à-vis de ses collègues. Nous sommes au XVe siècle; car c'est alors surtout que l'enseignement s'est interné. A ce moment, la monarchie est à la veille d'atteindre à son maximum de pouvoir et d'unité; un siècle à peine la sépare de son apogée. Il n'est pas extraordinaire, par conséquent, que ce grand corps universitaire, qui est en relations directes et fréquentes avec l'État, qui tient par ses racines à ce qu'il y a de plus intérieur dans la société médiévale, ait été animé de cet esprit d'ordre, d'organisation, de réglementation que respirent toutes les institutions de l'époque. De là sa répugnance à laisser les collègues se développer chacun à sa façon; de là sa tendance à leur imposer à tous un régime unique, uniforme, à prévenir, corriger les délits, même les moindres écarts par rapport à la règle; de là, enfin, l'internat intégral, condition de cette uniformité. - Si les Universités des autres pays ont laissé à leurs pensionnats plus d'indépendance, si l'internat a pris chez elles d'autres formes, plus adoucies, c'est qu'elles ne ressentaient pas un égal besoin d'ordre logique et systématique; et elles ne le ressentaient pas également, parce qu'elles faisaient partie de sociétés qui n'étaient pas parvenues au même degré de centralisation.

Voilà comment l'internat intégral a pris racine chez nous. Sur la foi de souvenirs encore vivants, parce qu'ils sont relativement récents, il nous a plu souvent d'attribuer l'internat au Premier Empire. Sans doute, ce système scolaire reçut alors une consécration nouvelle; peut-être en fut-il renforcé. Le fait, d'ailleurs, ne fait que confirmer l'explication que nous proposons. Le Premier Empire ne marque-t-il pas l'apogée de notre centralisation politique? N'est-ce pas le moment où le goût français pour l'ordre, pour les classifications administratives, atteint son maximum d'intensité? Mais, en réalité, ce n'est pas à cette époque que le principe de l'internat s'est introduit dans notre organisme social. Nous l'avons dans le sang depuis des siècles. Il était immanent à notre constitution sociale et morale dès le jour où celle-ci est parvenue à l'état adulte, où elle a pris la forme qu'elle a gardée pendant la majeure partie de notre histoire. Et voilà aussi pourquoi nous avons tant de mal à le déraciner. Sous l'empire de l'état d'esprit que j'ai essayé de décrire et d'expliquer, l'internat a fini par devenir à

nos yeux le cadre normal de tout enseignement. Songeons que hier encore les grandes écoles spéciales, qui, pendant si longtemps en France, ont tenu lieu d'enseignement supérieur, qui ont remplacé l'Université disparue, étaient toutes ou à peu près des écoles d'internes, et que beaucoup ont encore conservé ce caractère.

D'ailleurs, en montrant à quel point le régime de l'internat est solidaire de notre organisation sociale, je n'entends nullement le déclarer nécessaire ni le justifier. Il est, au contraire, certain qu'il tient à un état qui est en partie morbide. Il y a, en effet, tout lieu de penser qu'il y a quelque chose d'excessif dans la manière dont s'est faite notre centralisation, notre unification morale et politique. L'État aurait pu se constituer fortement sans être à ce point niveleur, sans détruire toute la diversité des corps secondaires de la nation, sans devenir la seule grande forme de la société; nous aurions pu devenir un peuple moral et politique, enfin, sans aller jusqu'à enfermer la vie dans des cadres aussi impersonnels. Tout ce que j'ai voulu montrer, c'est que l'internat n'est qu'un symptôme tout particulier d'une sorte d'état ou de disposition constitutionnelle. Pour le transformer, il ne suffit pas de la volonté, même énergique, d'un législateur. C'est notre humeur naturelle qu'il faut modifier. Il faut nous faire reprendre goût à la vie libre, variée, avec les accidents et les irrégularités qu'elle implique. Si le problème n'est pas insoluble, il est de longue haleine. Mais c'est déjà faire un progrès que d'en prendre conscience. Rien de plus vain que d'essayer de le résoudre en en masquant les difficultés. Les réformes partielles qu'on propose en de telles conditions ne peuvent être que des trompe-l'œil, avec lesquels on s'illusionne pendant un jour, mais qui ne peuvent que renforcer, invétérer le défaut fondamental auquel on essaye de remédier. Car l'échec qui suit des tentatives mal conduites ne peut que décourager et faire considérer la maladie comme incurable.

Première partie : Des origines à la Renaissance

Chapitre XI

L'enseignement à la faculté des arts

Les grades. - les cours d'études

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons vu, dans les leçons qui précèdent, comment l'Université d'abord, puis la Faculté des arts, étaient organisées; enfin, comment cette organisation avait évolué du XIII^e au XV^e siècle. Comme, entre le moment où la Faculté des arts enseignait dans les écoles de la rue du Fouarre et celui où elle s'est résorbée dans les collèges, il n'y a pas eu de solution de continuité, comme cette transformation s'est opérée peu à peu sans qu'on puisse dire quand elle a commencé et quand elle devint un fait accompli, il a paru nécessaire de décrire ici dans son ensemble toute la suite de cette évolution. Mais nous n'avons appris à connaître de cette manière que l'organe de la vie scolaire ; de l'organe, il nous faut maintenant passer à la fonction. Nous savons quel a été, aux différentes époques du Moyen Age le cadre de l'enseignement; il nous faut maintenant rechercher en quoi consistait cet enseignement lui-même pendant cette même période de notre histoire. Il y a là une division de notre sujet que nous avons déjà rencontrée et que nous rencontrerons à chacune des étapes de nos recherches. Un système scolaire se définit par ses écoles, par la manière dont elles sont organisées, et par la nature des matières qui y sont enseignées, par la façon dont elles

sont enseignées. Nous avons essayé de reconstituer la forme des écoles médiévales ; nous pouvons maintenant y pénétrer afin de voir ce qui s'y passait.

Toute la vie de l'étudiant au Moyen Age est dominée par le système des grades et des examens qui en ouvrent ou en défendent l'accès. A chaque phase de sa carrière académique, l'élève a en vue un titre à conquérir, et les études qu'il fait sont celles qui sont exigées pour le grade auquel il se prépare. Il est donc naturel de chercher tout d'abord en quoi consistait ce système et ce qui en a déterminé la formation. Le problème, d'ailleurs, n'est pas de pure érudition. Car l'institution des grades universitaires existe toujours; nous en avons hérité; même elle a gardé la forme extérieure qu'elle avait au Moyen Age, et les termes qui servent encore aujourd'hui à désigner les différents examens sont ceux qu'employaient déjà les hommes du XIII^e et du XIV^e siècle. Il y a donc intérêt à rechercher à quoi ils doivent l'existence, à quel besoin ils répondent. Nous y sommes, il est vrai, tellement habitués que nous sommes portés à croire que cette organisation va de soi, que l'idée a dû s'en présenter naturellement à l'esprit des hommes. Mais, précisément, un des services que peut rendre une étude historique comme celle que nous avons entreprise, c'est de dissiper ces préjugés, simple produit de l'accoutumance. Il suffit, en effet, de jeter un coup d'œil, même superficiel, sur l'histoire pour s'apercevoir que les grades et les examens sont d'origine récente; l'antiquité n'a rien connu de pareil. On allait alors écouter un maître parce qu'il était réputé, et sans que sa valeur fût certifiée par des titres authentiques. Il n'y a même pas en latin de mot qui exprime exactement l'idée d'examen, non plus que l'idée de grade. Le mot et la chose n'apparaissent qu'au Moyen Age, avec l'Université. Qu'est-ce donc qui leur a donné naissance ?

Le grade, par excellence, celui qui était le but dernier de l'étudiant, c'était la maîtrise qui, dans certaines Facultés (droit), s'appelle le doctorat; l'insigne de ce grade est, en effet, le bonnet de docteur. La maîtrise, c'est l'entrée dans la corporation universitaire, en qualité de maître, avec tous les droits et privilèges attachés à cette qualité. La Faculté des arts apparaît ainsi comme une sorte de cercle vicieux, puisque la fin dernière des maîtres est de former des maîtres nouveaux. On pourrait même se demander comment, dans ces conditions, il n'y a pas eu, au bout de quelque temps, pléthore du personnel enseignant. Mais c'est que, pour beaucoup de jeunes gens, la maîtrise ès arts n'était qu'un point de départ, un premier titre qui leur ouvrait d'autres carrières, théologie, droit, médecine, toutes les fonctions ecclésiastiques, etc.

Bien que ce grade fût le plus élevé qui existât, il semble bien qu'il était obtenu sans examen proprement dit. Le candidat n'avait qu'à se présenter devant la Nation à laquelle il appartenait, qui lui délivrait, sans épreuves, le *placet ou* autorisation de faire sa leçon inaugurale appelée, comme nous avons eu déjà l'occasion de le dire, *inceptio*. En elle-même, *l'inceptio* n'avait rien d'un examen, c'était une cérémonie rituelle comme on en trouve à l'entrée de toutes les corporations. Partout, pour entrer dans un corps de métier, quel qu'il soit, il faut faire solennellement et en présence des maîtres de la corporation un acte professionnel. Le candidat à la maîtrise faisait donc acte de maître en enseignant en présence de ses maîtres.

Mais, si la maîtrise était accordée sans examen véritable, il n'en était pas de même du grade immédiatement antérieur, et qui y conduisait.

Ce grade, c'est la *licence*. Nous savons qu'à l'origine la *licentia docendi* n'était pas un grade universitaire, mais une autorisation que le chancelier de Notre-Dame, sans épreuves préalables, sans consulter aucun maître, accordait ou refusait comme il

l'entendait, et sans que personne pût lui demander compte de ses décisions. Dans ces conditions, la collation de la licence se faisait donc tout entière en dehors de l'Université. Mais la corporation, dès qu'elle eut quelque sentiment de sa force, se refusa à admettre un régime qui plaçait sous la dépendance d'un fonctionnaire étranger les intérêts de cet enseignement dont elle avait la charge et le monopole. Tous ses démêlés avec le chancelier eurent, en définitive, pour objet de lui disputer cette licence dont il était d'abord le maître absolu, de s'en emparer, d'y intervenir, d'y jouer un rôle de plus en plus important, d'y mettre sa marque, de manière à la dépouiller de son caractère adventice et à en faire un grade universitaire, situé à une place déterminée dans la hiérarchie des grades. Et elle y réussit. Elle obtint, en effet, que le chancelier n'eût plus le droit de refuser les candidats dont six maîtres affirmaient l'aptitude sur la foi du serment. Une telle déclaration supposait un examen ; en effet, comment les six maîtres auraient-ils pu affirmer consciencieusement la capacité du candidat sans s'en être d'abord assurés ? Telle est l'origine de l'examen de la licence. Avec le temps, la part de la Faculté dans cet examen devint de plus en plus prépondérante. Un moment vint où le chancelier ne put plus accorder la licence qu'après examen devant une commission composée de quatre maîtres et conformément à l'avis de cette commission. Même on trouva le moyen d'opposer à la licence de Notre-Dame une autre qui dépendait davantage de la Faculté. Le chancelier de l'abbaye de Sainte-Geneviève reçut du pape le droit de faire des licenciés ; dès lors, il y eut deux licences, l'ancienne, qu'on appelait celle *d'en bas*, et la nouvelle ou licence *d'en haut*. Or, ce nouveau dispensateur de la licence était naturellement beaucoup moins exigeant que l'ancien, précisément parce que ses droits étaient plus récents ; il se montra donc beaucoup plus complaisant aux prétentions des maîtres. Il en résulta que la Faculté des arts prit la haute main dans la licence *d'en haut*, qui devint ainsi l'examen au sens moderne du mot le plus important de l'époque. Ainsi la licence prit place dans la série des grades ; elle devançait immédiatement la maîtrise qu'elle précédait d'ailleurs de très près, de six mois. C'est sans doute ce qui explique que le candidat à la maîtrise n'ait été astreint à aucune épreuve ; c'est qu'il venait déjà d'en subir.

Et, cependant, quelque effort qu'ait fait l'Université pour mettre sa marque sur la licence, celle-ci conserva toujours, au milieu des autres grades, une figure étrangère. On voit bien qu'elle n'est pas née du mouvement naturel et spontané de la vie universitaire. D'abord, un personnage étranger à l'Université, le chancelier de Notre-Dame ou le chancelier de Sainte-Geneviève, y prend une part plus ou moins importante. Surtout, elle ne correspond à rien dans la vie scolaire de l'étudiant ; elle ne marque pas une phase déterminée de sa carrière ; ce n'est ici la fin ni le commencement de quelque chose. Ce n'est pas la maîtrise, ce n'est pas l'apprentissage de la maîtrise, puisque le titre de maître était immédiatement obtenu. Elle n'exprime donc aucun état déterminé ; elle ne répond à aucun changement dans - la suite des études. On sent bien que, si l'Université s'était développée normalement suivant sa loi propre, si elle n'avait eu à compter qu'avec des nécessités internes, l'idée même de la licence ne serait pas née. La licence est une institution extra-universitaire que l'Université a dû assimiler au cours de ses luttes contre Notre-Dame, mais qui n'est pas sienne de nature. Il en est tout autrement de deux grades dont il me reste à parler, et d'abord de celui qui est à la base de tous les autres, je veux dire du baccalauréat. Celui-là est le produit d'une évolution naturelle et spontanée et correspond à une division très nette dans la vie de l'étudiant.

Celle-ci, en effet, comprenait deux phases successives et très distinctes. Dans la première, qui allait jusqu'à quinze ans environ, l'étudiant n'était qu'un élève pur et

simple et ne se livrait qu'à des exercices d'élèves. Dans la seconde, il devenait un candidat à la maîtrise et, en cette qualité, il s'essayait à enseigner, tout en continuant, d'ailleurs, à suivre les leçons de ses maîtres. Or, au moment où il changeait ainsi de caractère, une cérémonie avait généralement lieu, qui ressemble de très près à l'inceptio ; c'était une sorte d'inceptio inférieure. De même que le candidat au doctorat affirmait sa prise de possession de la maîtrise en enseignant, le jeune étudiant qui avait terminé la première partie de ses études affirmait son aptitude à aborder la seconde partie de sa carrière académique, en soutenant une dispute publique que l'on appelait détermination, du mot *determinare*, qui signifie poser des thèses. La détermination, qui n'était d'abord qu'un usage facultatif, devint peu à peu obligatoire ; elle fut exigée des candidats à la licence et, en même temps, on prit l'habitude de la faire précéder d'un examen qui permettait d'éliminer de la dispute solennelle et publique les incapables. La détermination devint donc un troisième grade. Mais, d'un autre côté, on appelait dans les différents métiers bacheliers les jeunes gens qui, tout en étant en état d'exercer le métier qu'ils avaient appris, n'étaient pourtant pas encore maîtres jurés. De même, dans la langue de la féodalité, on appliqua le mot à un jeune gentilhomme qui, n'étant pas en état de lever bannière, marchait sous celle d'autrui ; c'était un rang intermédiaire entre le chevalier et l'écuyer ; si bien que, fort à tort d'ailleurs, on a proposé de faire dériver bachelier de bas chevalier. Or, nous ne savons trop à quel moment, au XV^e siècle d'après Thurot, on appliqua cette expression, déjà usitée et dans les corps de métiers et dans la corporation de la chevalerie, au déterminant qui, lui aussi, occupait une situation intermédiaire entre l'écolier et le maître. De là vint, un barbarisme aidant, l'expression de baccalauréat (*bacchalaratus*, transformé en *bacca laurea*).

Ce qui se dégage de cette analyse historique, c'est que, surtout si l'on fait abstraction de la licence, qui est, comme nous l'avons vu, le résultat d'une importation, le système des grades et des examens est un produit de l'organisation corporative. Il en est solidaire ; il en dérive. Le grade par excellence, c'est celui qui donne accès dans la corporation en qualité de maître. L'examen vient de ce que la corporation est un corps fermé et ne s'ouvre à de nouveaux membres que s'ils remplissent des conditions déterminées ; il n'y a pas de corporation qui ne soumette à des épreuves préalables quiconque demande à y entrer. *Le dignus est entrare...* est la formule qui résume peut-être le mieux le principe fondamental des examens universitaires. S'il existe non pas un grade unique, mais une série de grades hiérarchisés, c'est que, par suite de la résistance que la corporation oppose à l'introduction de nouveaux venus, on ne peut jamais y entrer de plain-pied, d'un seul coup ; mais il faut toujours une série d'initiations successives. Que l'on songe à la série d'états par lesquels devait passer l'aspirant à la chevalerie, page, écuyer, parfois encore bachelier avant d'être définitivement armé, c'est-à-dire reçu dans la corporation. C'est qu'en effet une corporation a un peu le caractère d'une société secrète ; elle a ses mystères ; on n'en devient membre qu'après avoir prêté une multitude de serments ; il est donc naturel qu'elle soit protégée contre le dehors par des barrières qui ne cèdent, qui ne s'abaissent que peu à peu et les unes après les autres ; d'où la nécessité d'étapes successives avant de pénétrer au cœur de la place. Ces étapes, ce sont, dans l'Université, les degrés ou grades, gradus. Enfin, nous avons vu que, par leur nature, les épreuves qui précèdent l'accession à ces grades ressemblent singulièrement aux épreuves qui précèdent l'entrée dans les corporations. Ce qui formait le noyau initial des unes et des autres, c'était une cérémonie solennelle où le candidat prenait, pour ainsi dire, possession de sa profession par l'accomplissement d'un acte professionnel. On s'explique maintenant comment examens et grades sont restés choses inconnues et de l'Antiquité et des premiers temps du Moyen Age. C'est que l'idée n'en pouvait naître qu'à partir du moment où

les maîtres, au lieu d'enseigner séparément, formèrent une corporation ayant le sentiment d'elle-même et soumise à des règles communes.

Encore ne faut-il pas s'exagérer outre mesure la valeur et la portée des examens d'alors. Nous sommes encore tout à fait au début de cette institution. Les cérémonies, les solennités, les rites y tenaient plus de place que les épreuves proprement probatoires. Ce n'est pas à dire que les candidats n'aient pas eu à subir de véritables examens. Robert de Sorbon, dans une sorte de sermon humoristique qu'il adresse vraisemblablement aux élèves de son collège, ne craint pas de comparer l'examen de la Faculté des arts au Jugement dernier, et va jusqu'à dire que les juges universitaires sont beaucoup plus sévères que le juge du ciel ; comparaison qui serait inexplicable si les examens n'avaient été qu'une simple farce. Cependant, sans parler des admissions injustes dues à la faveur ou même à la vénalité - toutes pratiques qui sont imputables aux mœurs du temps plutôt qu'à l'institution - il paraît bien que les échecs étaient relativement rares. Il y a des Universités, en Allemagne notamment, où le nombre des admis et celui des candidats se recouvrent exactement. A Paris, il est question, dans les registres de la Faculté, d'échecs ; mais ce sont des exceptions qui tendent plutôt à confirmer la règle. Car les seuls candidats refusés dont il y est parlé sont ceux qui en ont appelé du jugement rendu contre eux, demandant à être renvoyés devant une nouvelle commission, ou que la Faculté revînt sur sa décision ; pour que l'on eût admis de tels tempéraments, il fallait évidemment que l'insuccès fût considéré comme un événement tout à fait anormal. Est-ce donc que l'on pouvait être reçu sans présenter un certain minimum de connaissances ? Nullement. Mais on ne laissait arriver à l'examen que les étudiants qui avaient toutes les chances de succès. Chaque candidat devait être présenté par son maître qui, étant donné la durée considérable des études, avait eu tout le temps de le connaître. On devait donc conseiller à ceux qui n'étaient pas prêts de ne pas affronter l'examen. C'est ce qui explique comment, sur le nombre total des étudiants immatriculés, tout au plus la moitié passait le baccalauréat, et comment beaucoup moins de la moitié des bacheliers parvenait jusqu'à la maîtrise. Les éliminations se faisaient, en quelque sorte, d'elles-mêmes, avant l'examen, qui se bornait à constater et à consacrer des résultats acquis par avance.

Telle est l'origine du système de grades et d'examens qui fonctionne encore aujourd'hui parmi nous ; car, il est remarquable de voir combien il est resté semblable à lui-même dans ses lignes essentielles. Sans doute, les connaissances exigées pour chaque grade ont changé, mais c'est toujours la même échelle avec le même nombre de degrés, et chacune des trois étapes qui divisent ainsi la carrière universitaire a sensiblement la même signification qu'autrefois ; le baccalauréat clôt la première période de la vie scolaire, le doctorat en est le point culminant, et la licence occupe entre ces deux extrêmes une situation intermédiaire, mais indécise comme autrefois. Quand on sait que ce système est dérivé d'une institution archaïque et disparue, à savoir de la corporation médiévale, que l'un même des éléments qui y entrait, la licence, est né d'un simple accident historique, on ne peut s'empêcher de se demander si cette persistance - dont nous avons d'ailleurs le privilège, car on ne la retrouve pas aussi complète dans les autres pays d'Europe - est parfaitement normale, si cette division tripartite de la vie scolaire, manifestement héritée d'un passé aussi lointain, se trouve être encore, par je ne sais quel miracle, celle que réclament les besoins contemporains. Sans doute, tant que nous ne serons pas plus avancés dans cette étude, tant que nous ne saurons pas ce qui a déterminé cette persistance, nous ne serons pas en état de résoudre cette question. Mais dès à présent, tout au moins, nous sommes fondés à nous la poser.

Mais les grades et les examens sont, en somme, ce qu'il y a de plus extérieur dans la vie scolaire ; ils en marquent les étapes sans nous faire connaître en quoi elle consistait. Essayons maintenant d'en reconstituer la trame.

Pour cela, reportons-nous par la pensée au quartier latin, à un moment de la belle époque universitaire, c'est-à-dire au XIII^e et au XIV^e siècle. Nous sommes en hiver, car c'est alors, de la saint Rémi (1^{er} octobre) au premier dimanche de carême, que la vie universitaire est en pleine activité ; c'est alors que se donnaient les enseignements les plus essentiels, ce qu'on appelait le grand ordinaire. Le jour n'est pas encore levé que le quartier s'éveille, et de tous les hospitia, pédagogies, collèges, qui se pressent dans cette région de Paris, les étudiants se dirigent vers la rue du Fouarre. Dès que les Carmes de la place Maubert ont sonné leur première messe, c'est-à-dire dès le lever du soleil, les barrières - qui ferment la nuit l'accès de la rue afin d'empêcher la population peu recommandable du voisinage d'y déposer, comme elle en avait l'habitude, d'épouvantables immondices - s'ouvrent aux écoliers qui se rendent aux salles où enseignent leurs maîtres respectifs. Une fois entrés dans la salle - appelée *scholae*, au pluriel, alors même qu'il s'agit d'une salle unique - les écoliers s'assoient par terre, dans la poussière et la saleté ; car tous sièges font défaut. Quelquefois seulement, surtout en hiver, le sol est jonché de paille que les élèves, d'ailleurs, devaient payer à part. A deux reprises, en 1366 et en 1452, l'usage de laisser les auditeurs s'asseoir sur des bancs tenta de s'introduire ; mais les cardinaux Saint-Cécile et d'Estouville réprimèrent « ce luxe corrupteur », et les écoliers durent continuer à s'asseoir par terre ut *occasio superbiae a juvenibus secludatur*, pour tenir la jeunesse à l'abri de la tentation d'orgueil. Tout le mobilier consiste en une seule chaise à estrade et en un pupitre. C'est là que vient s'asseoir le maître, en robe noire et avec capuchon fourré de menu vair. Et la leçon commence.

Le maître ne parle pas ; il lit, et souvent il dicte. Ce n'est pas que des statuts répétés n'aient essayé d'imposer une autre manière d'enseigner. On voulait que le maître improvisât, ou tout au moins qu'il parlât au lieu de se borner à une lecture monotone. On alla jusqu'à réglementer l'allure de son élocution. Il devait parler non avec lenteur (*tractim*), mais rapidement (*raptim*), c'est-à-dire « en prononçant les mots comme s'il n'y avait personne devant lui qui écrivît, *ac si nullus scriberet coram ei* ». Son débit devait ressembler à celui du prédicateur, afin que les élèves fussent obligés de fixer les idées dans leur mémoire et non par la plume. Mais, en dépit de ces mesures impératives et des sanctions sévères qui y furent attachées, l'usage, d'ailleurs fort ancien - car nous avons des *cahiers* de maîtres évidemment dictés, et qui remontent à la première moitié du XII^e siècle, c'est-à-dire avant l'époque des universités - cet usage persista. Et il faut reconnaître que cette persistance n'était pas simplement imputable à la routine, mais se justifiait par de bonnes raisons. Si l'on songe que l'élève n'avait pas alors de livres au moyen desquels il pût préciser, consolider les souvenirs laissés par les leçons, on se demande ce qu'il en pouvait bien garder, s'il n'en emportait pas de notes écrites. L'enseignement oral était alors beaucoup plus indispensable qu'aujourd'hui, car il avait une raison d'être qu'il n'a plus : il devait tenir lieu du livre, qui faisait défaut ; il était le seul moyen par lequel la science pût se communiquer. Mais pour qu'il pût s'acquitter de cette fonction, encore fallait-il qu'il ne se réduisît pas à de fugitives paroles, et l'on est même étonné de l'insistance qui a été mise à le maintenir dans cet état de fugacité.

Mais ce cours lu ou dicté, en quoi consistait-il ? Qu'il portât sur la grammaire, on sur la logique, ou sur la morale, ou sur le droit, ou sur la médecine, partout il avait le même caractère ; c'était toujours le commentaire d'un livre déterminé. Pour nous,

enseigner une science, c'est expliquer un certain nombre de vérités, de propositions générales qui, sans doute, ont été découvertes et exposées pour la première fois par des savants déterminés, mais qui existent indépendamment des oeuvres où ces savants les ont consignées. Aussi les exposons-nous en elles-mêmes, pour elles-mêmes, et sans que, même, pour la plupart du temps, nous connaissions les écrits des inventeurs auxquels nous les devons. Tout autre était la notion que l'on se faisait au XIII^e et au XIV^e siècle de la science et de l'enseignement. Le Moyen Age ne s'est pas élevé au-dessus de cette idée que savoir, ce n'est pas savoir telles et telles choses, mais c'est simplement savoir ce que certains écrivains autorisés, authentiques, comme on disait alors, ont dit de ces choses. On n'enseignait donc point la science pour elle-même, indépendamment des auteurs qui en ont traité, comme nous faisons aujourd'hui; mais enseigner une science, c'était expliquer un livre faisant autorité, et qui se rapportait à cette science.

C'est pourquoi les programmes d'études, qui apparaissent dès le commencement du XIII^e siècle et qui édictent les connaissances que doivent posséder les candidats aux grades, fixent non des listes de problèmes, mais des listes d'ouvrages. Étudier la logique, c'est apprendre à expliquer l'*Organon* d'Aristote; étudier la physique, c'est apprendre à expliquer la *Physique* et les *Parva naturalia* du même auteur, etc. Et c'est à la méthode exégétique à laquelle étaient soumis ces livres qu'il appartenait d'en dégager la science qui y était immanente. C'est ce principe fondamental de tout l'enseignement médiéval que Roger Bacon énonçait en ces termes : Quand on sait bien le texte, on sait tout ce qui concerne la science à laquelle ce texte se rapporte : *scito textu, sciuntur omnia quae pertinent ad facultatem propter quant textus sunt facti*. Voilà pourquoi faire un cours, suivre un cours, se disait au Moyen Age : lire un livre, *legere librum*, écouter un livre, *audire librum*. Aujourd'hui encore, en Allemagne, enseigner se traduit par *lesen ou vorlesen* ; en Angleterre, *lecturer* signifie professeur, et en France le mot de lecteur a eu longtemps la même signification, qu'il conserve encore sur les affiches du Collège de France. Et, d'ailleurs, ce n'est pas seulement dans la terminologie scolaire que survit actuellement cette ancienne conception ; elle est encore nôtre en grande partie. Pour s'en assurer, il suffit d'ouvrir un programme soit de licence, soit d'agrégation, même d'histoire ou de philosophie, et de voir la place considérable qu'y occupent les listes d'auteurs à expliquer. Il y a donc là un ensemble d'idées qui peuvent bien nous surprendre au premier abord, et qui pourtant sont loin d'avoir entièrement disparu. Il est d'autant plus important d'arriver à comprendre à quoi elles tiennent, de quelles causes elles dépendent. Mais pour cela il nous faut d'abord exposer en quoi consistait ce commentaire, cette méthode exégétique par laquelle on exprimait des textes la science qui y était ainsi contenue.

Deux méthodes différentes étaient employées concurremment.

Tantôt le maître explique ; il fait ce qu'on appelait une *expositio*. Nous pouvons, encore aujourd'hui, assister pour ainsi dire à une de ces explications ; car les *Commentaires* de saint Thomas sur Aristote ne sont que ses *expositiones* rédigées leçon par leçon.

Ces explications n'avaient pas pour objet, comme les exercices qu'on appelle aujourd'hui de ce nom, de traduire en la paraphrasant la pensée de l'auteur. C'était une vaste analyse dialectique de l'ouvrage analysé. On parlait de cette idée qu'un livre n'est autre chose qu'une longue argumentation, un long raisonnement, un syllogisme continu - et, en fait, que peut être un livre de science, sinon une suite de propositions,

accompagnées de leurs preuves implicites ou explicites ? Et alors, on se donnait comme tâche de résoudre cette énorme masse logique en ses éléments derniers de manière à montrer leur enchaînement. - Voici comment y procède le maître. Il commence par exposer dans un préambule l'objet de l'ouvrage, son but, la façon dont il se rattache aux autres œuvres du même auteur. Puis, une fois qu'il a donné ainsi une idée de l'ensemble, du tout, il découpe dans le livre un premier corps de développement, allant du début à un endroit qu'il fixe, et qui lui paraît former un tout, c'est-à-dire se rapporter à une seule et même thèse qu'il énonce. Par exemple, les premiers chapitres de la *Politique* d'Aristote, dit saint Thomas en commentant cet ouvrage, ont pour objet d'établir l'éminente dignité de cette science. Mais, cette thèse, comment est-elle démontrée ? Au moyen d'une double argumentation. Dans la première, il prouve la dignité éminente de la science politique d'une manière absolue, par la dignité intrinsèque de son objet, la société politique ; dans l'autre, il fait la même démonstration par voie de comparaison, en montrant la supériorité de la *Politique* sur les sciences qui traitent des autres sociétés humaines. Nous voilà donc en présence de deux thèses nouvelles qui supportent la thèse initiale. Le commentateur prend la première de ces deux thèses nouvelles, montre qu'Aristote l'appuie sur une troisième, qui elle-même en implique une autre, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il arrive à une proposition qu'il pose comme évidente. Cela fait, il revient à la seconde argumentation et la traite de la même manière. Et, quand il a fini avec le premier corps d'idées, il passe au corps suivant qu'il détermine de la même façon et soumet à la même élaboration. Et il avance ainsi, décomposant, avec une patience inlassable, les arguments principaux en arguments secondaires, puis en d'autres plus élémentaires encore, jusqu'à ce que ces raisonnements compacts et complexes soient résolus en leurs éléments derniers. Notre pensée moderne, déshabituée depuis des siècles de toute forte culture logique, se perd dans ce dédale de divisions, de sous-divisions, d'analyses, que le jeune étudiant ès arts devait pourtant comprendre à la simple audition, et sans que, bien souvent, il eût sous les yeux le texte de l'auteur expliqué. Il faut remarquer qu'on se préoccupait beaucoup moins de trouver la pensée de l'auteur, dans sa réalité subjective, que la vérité objective qui était comme immanente au livre. Ainsi, quand les raisons ne sont pas données par l'autour, on les cherche. Quand on trouve des contradictions, on concilie à toute force. (Voir Thurot, Les grammairiens au Moyen Age, notamment la deuxième partie.)

Mais cette méthode laborieuse, et qui exigeait une contention d'esprit ininterrompue, n'était pas la seule qui fût employée. Il en était une autre, plus agile, plus vivante, et qui s'adressait à des passions toujours vibrantes à cet âge de disputes. Au lieu de suivre docilement le texte, on en extrayait toutes les propositions controversables qui s'y trouvaient énoncées ; et, ces questions, on les examinait directement et en elles-mêmes. On cherchait à utiliser les indications que peut donner sur la question discutée l'auteur étudié, mais sans s'y asservir. Le texte n'était ici qu'une occasion, qu'un prétexte, pour instituer une discussion. C'était la méthode des *quaestiones*. Ainsi, à propos de cette même *Politique* d'Aristote, que nous venons de voir saint Thomas commenter par la méthode de *l'expositio*, voici comment procède un autre maître de la scolastique, Buridan, quand il pratique la méthode des *quaestiones*. Dans le premier livre de son traité, Aristote démontre que la puissance d'une cité dépasse les forces individuelles, et par conséquent en est différente. Buridan se pose alors la vieille question *utrum bonum commune sit praeferendum bono particulari*. Aristote dit que la cité existe naturellement, [en grec dans le texte]. Au lieu de se demander par quelles raisons Aristote l'établit, il la traite pour son propre compte, laissant simplement l'idée suggérée par le texte se réveiller d'elle-même au cours de l'argu-

mentation. Quant à cette argumentation, voici en quoi elle consiste. On commence par examiner, en leur donnant toute leur force, toutes les raisons qui militent en faveur d'une solution positive ; puis toutes celles qui peuvent être alléguées en faveur de la thèse opposée. Ce double exposé est fait avec une impartialité qui ne permet pas de soupçonner la pensée intime du maître qui parle. Puis, quand il a mis son auditoire en présence de ces deux conceptions contradictoires, il dit son choix, le justifie, et réfute toutes les raisons données à l'appui de l'opinion qu'il rejette. Toutes ces discussions, d'ailleurs, se présentent sous la même forme que le commentaire explicatif dont nous parlions d'abord. Toutes les raisons pour ou contre, tous les doutes soulevés sont établis à l'aide d'un syllogisme ; puis chacune des prémisses du syllogisme est reprise s'il y a lieu, est démontrée à son tour à l'aide d'un autre syllogisme qui très souvent en implique d'autres, jusqu'à ce qu'on arrive à une proposition évidente *per se*. Aucun sacrifice n'est fait à la forme, à l'intérêt extérieur ; le seul souci est de bien dissocier les arguments, de bien montrer toutes les articulations du raisonnement. Pour cela, l'argumentateur ne craint pas de mettre les points sur les i ; chaque partie de l'argumentation est étiquetée, classée, numérotée. Voici la majeure et la mineure. Voici la forme de la majeure. Voici trois objections. Voici les réponses aux objections. Voici une proposition hypothétique. Voici la conséquence qui en résulte, etc. Cette manière d'argumenter peut nous étonner. Mais, avant de la juger, il faut comprendre quel en est l'objet, et en quoi elle répond aux conceptions de cette société.

Première partie : Des origines à la Renaissance

Chapitre XII

L'enseignement dialectique dans les universités

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons vu, dans le dernier chapitre, comment on enseignait dans les Universités du Moyen Age et plus spécialement à la Faculté des arts. On n'enseignait pas une science objectivement, en elle-même et pour elle-même; on se bornait à commenter un ou plusieurs livres qui traitaient de cette science. Tantôt cet enseignement avait pour objet de retracer d'une manière positive la marche logique de la pensée chez un auteur autorisé, tantôt le livre n'était qu'une occasion pour instituer devant les élèves une controverse méthodique sur l'un des problèmes traités dans l'ouvrage analysé. Mais, sous une forme ou sous l'autre, le but de l'enseignement était le même ; il s'agissait avant tout de dresser les élèves à la pratique de la dialectique. Dans le premier cas, on les mettait en face de la pensée d'un grand maître et on leur en expliquait la dialectique interne ; c'est pour cela qu'on démontait les raisonnements, pour ainsi dire, qu'on les décomposait en leurs éléments les plus simples ; et, afin que la contenance logique fût plus apparente, on mettait toute l'argumentation en forme de syllogisme. Ce que l'élève apprenait ainsi, c'est la dialectique pacifique

d'une pensée qui s'expose et se déroule conformément à elle-même, sans se préoccuper directement des oppositions et des contradictions qu'elle peut soulever. Dans l'autre cas, au contraire, c'est à la dialectique animée et vivante de la controverse qu'il était initié ; on lui montrait comment il faut opposer opinion à opinion, arguments à arguments, et comment du choc des arguments contraires peut jaillir la vérité. Dialectique de l'état de paix, dialectique de l'état de guerre, dialectique de l'exposition, dialectique de la dispute, voilà surtout ce qu'on enseignait, beaucoup plus encore que telles ou telles doctrines déterminées. C'est dire que la logique tenait une place tout à fait prépondérante dans l'enseignement. Et, en effet, cette prépondérance se révèle non pas seulement, comme nous venons de le voir, dans la forme de l'enseignement, mais encore dans le choix des matières enseignées. Nous savons que les leçons ordinaires, celles qui avaient surtout lieu du 1^{er} octobre au 25 mars, constituaient l'enseignement fondamental ; c'étaient elles qui préparaient au baccalauréat et qui correspondaient donc bien à notre enseignement des lycées ; or, elles étaient presque exclusivement consacrées à l'explication de traités de logique. Voici, en effet, la liste des auteurs qui devaient y être lus et commentés, au XIII^e siècle : l'introduction de Porphyre, les *Catégories*, le traité de l'interprétation, le traité de Boèce sur la division, les trois premiers livres de ses *Topiques*, les *Topiques* et les *Elenchi* d'Aristote, les premières et les secondes *Analytiques* ; enfin la *Grammaire* de Priscien, remplacée plus tard par celle d'Alexandre de Villedieu. En somme, l'*Organon* d'Aristote resta, même aux époques ultérieures, l'objet presque exclusif des leçons ordinaires.

En dehors de la logique, il est vrai, une place, une petite place, était réservée à la grammaire. Mais, beaucoup plus encore qu'à l'époque carolingienne, la grammaire était alors entendue comme une science étroitement parente de la logique. Les frontières entre ces deux disciplines sont souvent indécises. Sans doute, les éléments premiers et usuels du latin étaient enseignés, d'une manière plus ou moins mnémotique, dans les petites écoles de grammaire, et plus tard, quand ces écoles furent rattachées aux collèges, dans les classes du même nom. Mais, quand l'élève avait cessé d'être un grammairien, comme on disait, quand il était devenu un artiste, quand il était passé à la seconde période de sa vie scolaire, de douze à quinze ans, l'enseignement grammatical prenait un tout autre caractère. Alors, on étudiait la langue non en elle-même, et comme si elle se suffisait, mais dans ses rapports avec la pensée ; on ne se bornait pas à faire retenir un certain nombre de règles, on entendait expliquer, et c'est par les lois des idées qu'on expliquait les lois du langage. Aussi, parce que la pensée humaine est partout semblable à elle-même, parce qu'elle est partout soumise aux mêmes lois essentielles, on en concluait qu'il en était ainsi de ses manifestations verbales ; que, par conséquent, il y avait une grammaire unique, fondamentale, une grammaire humaine comme il y a une pensée humaine, et dont les grammaires nationales ne sont que des formes particulières et contingentes. « Puisque, dit un grammairien du XIII^e siècle, la nature des choses, la manière d'être et de penser sont semblables chez tous les hommes, par conséquent il en est de même des manières de s'exprimer. Et ainsi la grammaire qui est immanente à un idiome est tout entière semblable à celle qui est immanente à un autre idiome ; l'une et l'autre sont des variétés d'une seule et même espèce, simplement diversifiées par la forme des mots, laquelle n'est qu'un accident. Aussi, quiconque sait la grammaire d'une langue sait la grammaire des autres langues, au moins dans ce qu'elles ont d'essentiel. »

Cette grammaire unique, ou cette grammaire générale, est une science abstraite, tout à fait analogue à la géométrie, et qui a pour objet de dégager les lois générales du langage. « De même que, dit Robert Kilwardby, de même que la géométrie ne traite

pas de la grandeur des lignes ou des surfaces, mais traite de la grandeur d'une manière absolue (simpliciter) ; de même la grammaire traite non de la construction qui convient en latin ou en grec... mais de la construction convenable d'une manière générale, abstraction faite de tout ce qui concerne toute langue spéciale. » Cette grammaire générale, c'est donc bien la logique du langage. Ce n'est pas à dire qu'on enseignait cette science du langage sous une forme abstraite, ne se rattachant spécialement à aucune langue déterminée, comme pourrait procéder aujourd'hui un savant qui enseignerait la grammaire générale. En réalité, la science grammaticale avait pour objet particulier le latin ; mais, dans le latin, ce sont les formes et lois générales du langage que l'on cherchait à atteindre. Et le latin, surtout le latin des savants, des clercs, paraissait tout particulièrement propre à ce rôle ; car il était par lui-même une sorte de langue générique, de langue universelle, dont les différents latins populaires, ceux de Gaule, de Germanie et d'Italie étaient des espèces particulières. C'était donc la matière toute naturelle de cette géométrie du langage qu'on rêvait de constituer.

Quant aux disciplines autres que la logique proprement dite et que la logique du langage, elles n'étaient pas complètement exclues de l'enseignement ; mais il n'en était traité que dans des leçons spéciales qu'on appelait extraordinaires. On entendait par cette expression qu'elles ne faisaient pas partie de l'enseignement régulier ; aussi n'avaient-elles pas lieu aux jours et heures proprement scolaires, mais les jours de fête, ou bien les jours ordinaires, pendant l'après-dîner, la matinée étant réservée aux enseignements essentiels. L'été, de Pâques à la Saint-Rémi, leur était plus particulièrement affecté. C'est dans ces leçons que l'on traitait de métaphysique, de morale, de mathématique, d'histoire naturelle, de l'astronomie, etc. La liste des matières n'avait d'ailleurs rien de limitatif ; quand les maîtres voulaient expliquer un livre parmi ceux qui n'étaient pas prescrits par les Facultés, ils n'avaient qu'à en demander l'autorisation. Mais ces enseignements avaient comme on voit, un caractère surrogatoire et de luxe ; il en est bien qu'il fallait suivre en vue de la licence, mais ils n'étaient pas destinés aux candidats au baccalauréat. Ils ne faisaient donc pas partie du cycle d'études qui nous intéresse plus particulièrement, je veux dire de celui qui répond à notre enseignement secondaire. C'étaient des connaissances qu'il fallait acquérir pour devenir maître, mais que l'on n'exigeait pas du jeune bachelier.

On s'étonnera peut-être de ne pas voir mentionné parmi les enseignements réguliers et obligatoires, même pour les adolescents, l'enseignement religieux ; en raison du caractère ecclésiastique que l'on attribue si volontiers aux Universités du Moyen Age, on s'attendrait à ce que la religion y ait été expressément enseignée. Or, en réalité, elle est tout à fait absente des cours d'études de l'époque. Nous avons pu comparer les collèges à des couvents auxquels ils ressemblaient, en effet, par la manière dont ils étaient clos à la vie extérieure ; mais ce serait une erreur de les comparer à des séminaires. Car on ne savait pas, au Moyen Age, ce que c'est que l'instruction religieuse. Aucun cours n'était fait sur le dogme, sur la signification des cérémonies religieuses. Un enseignement proprement religieux n'apparaît dans les collèges qu'après la réforme ; ce fut un des résultats de la contre-réforme, c'est-à-dire du mouvement qui amena l'Église, pour mieux lutter contre la réforme, à lui emprunter ses propres armes. Mais, jusque-là, il semble bien que l'ignorance en matière religieuse, non seulement chez les élèves, mais dans le clergé, ait dépassé dans beaucoup de cas tout ce que nous pouvons imaginer. On peut même se demander si jamais l'ordination a été refusée à un clerc pour cause d'ignorance théologique. Tout ce qu'on demandait, c'est qu'il sût dire la messe.

Ainsi les matières et la forme de l'enseignement étaient étroitement en rapport. D'une part, les méthodes pédagogiques, alors même qu'elles étaient employées à enseigner d'autres sciences que la logique, avaient avant tout pour objet de donner une culture logique ; et, d'un autre côté, c'est la logique qui constituait d'une manière à peu près exclusive l'objet même de l'enseignement que recevait l'adolescent, jusqu'à ce qu'il ait quitté les bancs du collège, comme nous dirions aujourd'hui, c'est-à-dire jusqu'à l'âge du baccalauréat. Et ainsi se continue l'évolution pédagogique aux débuts de laquelle nous avons précédemment assisté. Nous avons vu, en effet, comment, dans la société européenne, l'enseignement, tout en visant à être encyclopédique, a eu d'emblée un caractère tout formel ; car, dans les écoles carolingiennes, il avait pour objet de faire connaître à l'homme l'esprit où le monde vient se prendre, et non le monde lui-même ; le microcosme, non le macrocosme ; or, dans le microcosme qu'est l'esprit, dans cette miniature de la réalité qu'est la conscience, le monde ne se retrouve que sous ses formes les plus générales. Et voilà pourquoi tout enseignement qui prend l'esprit pour objet est presque nécessairement formel. Nous voyons aujourd'hui, avec l'Université et la scolastique, le même mouvement se poursuivre seulement, le formalisme pédagogique a changé de nature de verbal et de grammatical, il est devenu logique. L'enseignement a cessé de s'arrêter à cette forme extérieure qu'est le langage, pour pénétrer plus avant et atteindre les formes même de la pensée.

Mais le mot de logique est beaucoup trop général et ne suffit pas à caractériser ce qu'avait de spécial cet enseignement. La logique y présentait, en effet, un caractère tout particulier, c'est que la discussion y tenait une place tout à fait prépondérante. Il s'agissait beaucoup moins d'apprendre à raisonner que d'apprendre à disputer. Ce qu'on enseignait surtout, c'était l'art d'argumenter contre autrui, l'art de réfuter plutôt encore que l'art de prouver.

Des deux méthodes qui étaient concurremment employées pour commenter et interpréter les livres authentiques, l'une, l'expositio, se bornait à mettre en relief les raisonnements de l'auteur expliqué ; l'autre, au contraire, la méthode des *quaesiones*, était une sorte de dispute. Le maître qui la pratiquait instituait une véritable discussion ; il discutait avec lui-même ; il mettait aux prises les opinions contraires, les confrontait, les opposait, et c'est ce conflit qui faisait l'intérêt de cet exercice. Or, la première de ces deux méthodes ne tarda pas à tomber en discrédit. En 1452, le cardinal d'Estouville rappelle aux maîtres qu'ils doivent expliquer de point en point le texte d'Aristote ; preuve que cette explication était négligée. La méthode, beaucoup plus vivante, des *quaesiones* avait remplacé cette analyse exhaustive et laborieuse ; elle répondait beaucoup mieux aux besoins et aux goûts de l'époque. En dehors de ces exercices, où les maîtres discutaient en quelque sorte avec des *adversaires imaginaires*, ils étaient tenus de disputer réellement entre eux, au moins une fois par semaine, en présence des étudiants. De plus, une dispute solennelle avait lieu une fois par an en hiver dans l'église de Saint-Julien-le-Pauvre. Quatre maîtres, élus chacun par leur Nation, disputaient sur des questions relatives à tous les arts libéraux. On appelait cet acte *actus quodfibetarius*. Il tomba, il est vrai, en désuétude pendant la guerre des Armagnacs. Les disputes hebdomadaires elles-mêmes ne tardèrent pas à être négligées par les maîtres ; mais ceux-ci furent remplacés par les bacheliers qui argumentaient dans les écoles de leur Nation sous la présidence d'un maître.

Outre les disputes entre maîtres ou bacheliers, auxquels les élèves ne faisaient qu'assister, il y en avait d'autres entre élèves. C'était même la seule forme d'exercice qu'aient connue les écoliers du Moyen Âge. On ne savait pas ce que c'était qu'une

composition écrite. Le seul travail actif que l'on demandait aux élèves était, outre la lecture, la récapitulation chaque semaine des leçons entendues (resumptiones), la dispute (disputatio). « Cet exercice, dit Robert de Sorbon, est encore plus avantageux que la lecture, parce qu'il a pour résultat d'éclairer tous les doutes. Rien n'est parfaitement su qui n'ait été trituré sous la dent de la dispute. » Une fois que les collègues eurent absorbé la vie universitaire, la dispute ne fit que se développer. Les boursiers disputaient tous les samedis, sous la présidence du chef de l'établissement ; chacun était, à son tour, répondant et opposant. Et ces disputes hebdomadaires n'étaient certainement pas les seules : « On dispute pendant le dîner, écrivait Vivès en 1531, on dispute après dîner; on dispute en public, en particulier, en tout lieu, en tout temps. »

Il n'est pas d'exercice qui ait été plus violemment attaqué par les hommes de la Renaissance, et il est facile d'en faire la critique. Il est évident que, dans ces discussions publiques, le don de briller devait induire les esprits à faire assaut de vaine subtilité. On soulevait des controverses à propos des questions les plus simples. Vivès et les humanistes nous ont conservé le souvenir de certaines discussions où la dialectique tourne en jeu d'esprit, en jeu de mots, et en jeu de mots de médiocre valeur. Témoin cette dispute dont nous parle un auteur et qui avait pour objet de décider si le porc qu'on mène au marché est tenu par son conducteur ou par la corde. D'autres fois, le problème est posé en termes tellement amphigouriques et sibyllins que nous avons grand mal à comprendre. D'un autre côté, un faux point d'honneur déterminait souvent les combattants à ne reculer devant aucune absurdité pour avoir l'air au moins de ne pas céder. Enfin, il est incontestable que la dispute dégénérait souvent en violences, en grossièretés, en injures, en menaces. « On en venait même aux coups de pied, aux soufflets, aux morsures. » Des blessés et des morts restaient sur le carreau.

Mais tous ces faits, fussent-ils plus multipliés encore, ne suffiraient pas à justifier le discrédit radical que la Renaissance a réussi à jeter sur cet exercice et sur tout le système d'enseignement dont il est le rouage essentiel. Il ne faut pas perdre de vue que rien ne tend aussi facilement à se stéréotyper et à dégénérer qu'un procédé scolaire, quel qu'il soit. Le nombre de ceux qui s'en servent avec intelligence, avec le sentiment toujours présent des fins qu'il sert et auxquels il doit rester subordonné, est toujours peu considérable. Une fois qu'il est entré dans l'usage, qu'il a pour lui l'autorité de l'habitude, il est presque inévitablement enclin à fonctionner de façon machinale. On l'emploie sans avoir conscience du but où il tend, comme s'il était là pour lui-même, comme s'il était lui-même son propre but. Il devient l'objet d'une sorte de fétichisme qui ouvre la voie à toutes les exagérations et à tous les excès. Il n'est pas de pratique pédagogique qui ne puisse être facilement ridiculisée par l'usage qui en est fait journellement. Est-ce que les leçons de choses, cet exercice si fécond, ne dégénèrent pas très souvent en vains exercices verbaux, et est-ce qu'il n'est pas facile de se moquer de ces maîtres qui, comme Pestalozzi à qui la critique a été adressée, perdent leur temps à faire compter à leurs élèves les trous d'une vieille tapisserie ou à les faire soit nommer, soit décrire des choses qu'ils connaissent fort bien ? Et pourtant la manière dont on peut ainsi abuser du principe ne prouve rien contre le principe, qui ne laisse pas d'être bienfaisant s'il y a véritablement en lui des vertus bienfaisantes, et cela alors même qu'il est manié d'une manière outrancière ou maladroite. Si donc la dispute servait à quelque chose, si elle répondait à quelque besoin, tous les excès, tous les ridicules dont elle a pu être l'occasion ne suffisent pas à la condamner. C'est en elle-même qu'il faut l'examiner et l'apprécier. Et déjà le rôle important qu'elle a joué dans l'enseignement européen, pendant près de trois siècles, ne permet guère à l'historien de supposer qu'elle a pu être ce monument d'aberration pédagogique que crurent y voir les doctrinaires de la Renaissance.

En effet, c'est si peu un accident dû à quelque conception passagère et monstrueuse que, pour bien comprendre ce que c'est que la dispute et quelle en était l'utilité pédagogique, le mieux est de remonter jusqu'à Aristote, qui en a clairement analysé la notion. Ce n'est pas, sans doute, que le Moyen Age n'ait pratiqué la dispute que pour l'avoir découverte chez Aristote. Si les hommes de cette époque ont tant discuté, ce n'est pas simplement par fidélité à des doctrines aristotéliennes et par respect pour leur autorité ; mais c'est que la dispute répondait à des besoins, à des nécessités du temps. Et le meilleur moyen de comprendre ces besoins et ces nécessités est de nous adresser à Aristote lui-même, qui en a fait une théorie à laquelle le Moyen Age n'a rien ajouté d'essentiel.

Pour Aristote, le rôle, le propre, la raison d'être de la science, c'est de démontrer, c'est-à-dire de faire voir les raisons des choses. Mais, s'il n'y a pas de science sans démonstration, toute démonstration n'est pas scientifique. Celle-là seule mérite vraiment d'être appelée de ce nom qui permet d'établir des rapports nécessaires, c'est-à-dire des rapports qui s'imposent à l'adhésion, qu'un entendement ne puisse nier sans se contredire. Tels sont, par excellence, les rapports énoncés dans les propositions mathématiques. Mais comment est-il possible d'établir des propositions de ce genre ? C'est à condition qu'en analysant un des termes qui entrent dans cette proposition, nous y trouvions quelque caractère ou élément qui implique nécessairement l'autre terme, qui ne fasse qu'un avec ce dernier. Par exemple, nous dirons que la somme des angles d'un triangle est nécessairement égale à deux angles droits, parce que dans la notion de la somme des trois angles d'un triangle nous trouvons une propriété qui fait qu'ils sont exactement superposables aux angles faits autour d'un point d'un même côté d'une droite, et que, d'un autre côté, les angles faits autour d'un point d'un même côté d'une droite sont exactement superposables à deux angles droits. De même, nous pourrions dire qu'une éclipse est nécessairement le produit d'un obscurcissement du disque lunaire, si nous savons que la notion d'éclipse implique le passage du disque solaire sur celui de la Lune. On voit que, pour Aristote, la démonstration mathématique est le modèle de la démonstration scientifique, et qu'une science ne mérite vraiment d'être appelée une science que dans la mesure où elle participe de la nature des mathématiques. Nous verrons tout à l'heure ce qui explique cette conception en apparence exclusive.

Mais il n'est pas toujours possible, il s'en faut, d'établir des rapports de ce genre. Nous pouvons faire de ces démonstrations quand il s'agit de concepts mathématiques, parce que ces concepts sont simples, pauvres en caractères et en éléments et que, de plus, nous les avons construits nous-mêmes. Nous les connaissons donc bien ; nous savons bien tout ce qui s'y trouve, et par suite nous pouvons facilement découvrir dans un de ces concepts le moyen terme qui sert de trait d'union entre lui et quelque autre, et qui soude le second au premier d'une manière indissoluble. Mais il n'en est pas de même quand il s'agit de choses que nous ne connaissons que par l'expérience, choses du monde sensible ou du monde moral. Les rapports qui les unissent, nous ne pouvons les établir que par l'observation et l'induction ; or, ni l'un ni l'autre de ces procédés ne peuvent donner des relations nécessaires. De ce que nous avons toujours trouvé dans l'expérience A associé à B, il ne s'ensuit nullement que A soit nécessairement associé à B. De ce que tous les cygnes que nous connaissons sont blancs, il ne s'ensuit pas que le cygne soit nécessairement blanc, qu'un cygne noir implique contradiction. Est-ce à dire que nous ne puissions que constater de tels rapports, sans en connaître aucunement le pourquoi, sans que nous puissions, par conséquent, savoir d'aucune façon s'ils sont vraiment nécessaires ou si, malgré leur généralité, ils ne sont

que des accidents plus ou moins répétés ? Nullement. Une méthode de démonstration qui n'est pas et qui ne vaut pas la démonstration scientifique, mais qui pourtant ne laisse pas d'avoir son prix, peut nous fournir des raisons sérieuses ou d'affirmer comme probable ou de nier avec vraisemblance cette nécessité. Et voici en quoi cette méthode consiste.

Soit la proposition : les mulets sont inféconds, que nous pouvons vérifier quotidiennement par l'observation. Il s'agit de savoir si elle est nécessaire ou non, et par suite il faut rechercher s'il y a dans la nature du mulet quelque chose qui le rend nécessairement infécond. Pour faire cette démonstration scientifiquement, c'est dans la notion même du mulet qu'il faudrait trouver la cause de cette infécondité ; et, puisque le mulet est le produit de l'union du cheval et de l'âne, c'est parmi les particularités distinctives du cheval et de l'âne, de leur constitution anatomique et physiologique, qu'il faudrait aller chercher le point de départ de la démonstration. Mais, dans l'état actuel de nos connaissances (c'est Aristote qui parle), cette démonstration rigoureuse est impossible. Voici alors comment nous pouvons procéder. Au lieu de considérer le mulet en lui-même, nous pouvons le rapprocher de quelque autre classe d'animaux avec laquelle il a des ressemblances, et voir si dans cette notion nous ne trouvons pas quelque caractère que présente aussi le mulet et qui soit de nature à jeter de la lumière sur la question. En un sens, l'union du mulet et de la mule est une union entre parents de même espèce ; en un autre, c'est une union entre parents d'espèce différente, puisqu'en eux coexistent les deux espèces différentes des parents dont ils sont issus. Or, deux parents de même espèce ne peuvent reproduire une espèce différente de la leur, et il en est ainsi du mulet et de la mule en tant qu'ils sont considérés comme étant de même espèce. D'un autre côté, deux parents d'espèces différentes ne peuvent engendrer un animal de même espèce qu'eux ; et cette loi s'applique au mulet et à la mule, en tant que leur union est assimilée à celle de deux animaux d'espèce différente. Donc le mulet et la mule ne peuvent reproduire ni leur espèce, ni une autre espèce que la leur, donc ils sont nécessairement stériles. De même de la politique. On veut chercher comment les gouvernements se détruisent. Va-t-on partir de la notion de gouvernement et de la notion de destruction ? Nullement ? On sait déjà comment les gouvernements se conservent. Or, les contraires produisent les contraires, et la conservation est le contraire de la destruction. Il en résulte que le contraire des causes qui conserve les gouvernements, c'est aussi celui qui les détruit. Le principe de cette démonstration peut donc s'énoncer ainsi : à la notion particulière, qu'il faudrait analyser, et qui seule pourrait fournir la raison décisive de la nécessité et de la non-nécessité du rapport, en substituer une ou plusieurs autres, parentes de la précédente, et à propos desquelles on est en mesure d'établir des propositions que l'on applique ensuite à la première.

Une telle méthode peut-elle donner une certitude absolue ? En aucune façon. Il est évident, au contraire, que cette manière d'étendre à un objet plus particulier, plus spécial, des propositions établies à propos d'objets plus généraux ouvre toute grande la marge à l'erreur. La meilleure preuve en est dans le raisonnement même que nous venons de rapporter d'après Aristote, et qui est faux parce que trop général. Il s'applique, en effet, à tous les métis ; or, il y a des métis qui se reproduisent. Tout ce qu'on peut établir à l'aide de ce procédé, ce sont des propositions plausibles, vraisemblables, mais qui ne lient pas nécessairement l'esprit. Cela est si vrai que le contraire d'une proposition plausible peut être aussi plausible. A une démonstration comme celle dont nous donnions plus haut des exemples, on peut opposer une démonstration contraire et qui pourtant, elle aussi, mérite d'attirer l'attention. Est-ce donc à dire que ces raisonnements sont sans valeur ? Sans doute, il en serait ainsi si par propositions

plausibles il fallait entendre des propositions qui n'ont que l'apparence extérieure de la vérité. Mais tout autre est le sens du mot. Une proposition plausible est celle qui, sans s'imposer immédiatement et par elle-même, a cependant des chances d'être vraie; c'est celle que l'on a de bonnes raisons - quoique non décisives - de regarder comme vraie. Aussi est-il impossible qu'elle ne contienne pas quelque chose de la vérité. Les vraisemblances de ce genre ont donc leur prix : le tout est de savoir les utiliser.

Puisqu'elles n'excluent pas des vraisemblances différentes ou contraires, il est évident qu'on ne doit en admettre aucune sur la seule foi du raisonnement à l'aide duquel elle a été déduite. Mais il faut, au préalable, la mettre en regard de ces opinions opposées que d'autres raisonnements paraissent justifier ; il faut confronter *les unes* avec les autres, comparer les arguments sur lesquels les unes et les autres sont fondées, en un mot discuter. Voilà pourquoi Aristote, toutes les fois qu'il aborde un problème, se fait une règle de méthode, une véritable obligation de rechercher et de rassembler les solutions différentes qui ont pu en être données par ses devanciers, pour les rapprocher de la sienne, pour les examiner concurremment, c'est-à-dire pour discuter. Souvent même, il imagine en lui-même des objections à sa thèse, il discute contre des adversaires imaginaires. Mais cette confrontation ne donnerait-elle pas de meilleurs résultats si, au lieu d'y procéder dans notre for intérieur, nous la faisons au-dehors, au grand jour, sous les yeux de tous ; si, au lieu de discuter intérieurement contre des adversaires idéaux qui, n'ayant en somme d'autre voix que celle que nous leur prêtons, risquent de parler un peu comme nous voulons, suivant nos passions et nos préférences, nous affrontons résolument des adversaires réels en chair et en os, c'est-à-dire si nous venons heurter notre opinion, dans une discussion publique, contre les défenseurs d'une opinion différente ? Ce débat vivant et réel n'est-il pas bien plus propre à révéler la force de résistance véritable des opinions en présence, et, par conséquent, leur valeur relative ? Ainsi dans le cercle des choses où nous ne pouvons arriver qu'à des opinions plausibles, la discussion, la dispute apparaît comme un procédé de méthode, comme un instrument indispensable à la recherche de la vérité. Il est vrai que c'est une arme délicate dont on peut faire un mauvais usage. On peut ne s'en servir que pour embarrasser l'adversaire par des arguments captieux, qui ne sont plausibles qu'en apparence. Alors on est un sophiste. Mais on peut aussi disputer de bonne foi, dans le seul but de chercher le vrai ; alors on est un dialecticien. Car la dialectique, c'est précisément l'art de démontrer des propositions plausibles, et, puisque la dispute est un procédé essentiel de cet art, c'est essentiellement l'art de discuter.

Or, cette conception de la dialectique et de la dispute fut aussi celle du Moyen Age. Il faut se garder, en effet, de croire que dialectique et logique sont deux termes synonymes, et que, pour le Moyen Age, la dialectique ait été la méthode de la science. Au contraire, la dialectique ne commence que là où finit la science proprement dite ; c'est la méthode applicable aux choses qui ne comportent que des vraisemblances et des propositions plausibles. Et, par là déjà, on commence à s'expliquer la place que le Moyen Age fit à la dispute dans la vie scolaire et dans la vie intellectuelle. On ne disputait pas de tout, mais seulement de ce qui ne pouvait pas être scientifiquement démontré. Il ne s'agissait pas de mettre la dispute à la place de la science ; mais de mettre la dispute à côté de la science, là où la science véritable n'a pas (encore) accès. Or, sans qu'il soit nécessaire de traiter la question à fond, on comprend sans difficulté qu'en effet, en ces matières, la discussion est le seul procédé dont nous disposions pour distinguer et éclairer les opinions diverses qui peuvent solliciter notre adhésion. On s'explique donc que l'art de disputer, l'art de discuter ait

été pratiqué dans les écoles du Moyen Age, on prévoit même qu'il a une place dans tout système d'éducation.

La seule question qui reste à examiner est celle de savoir pourquoi la dispute y a été pratiquée d'une manière aussi exclusive, pourquoi elle a été considérée comme le procédé logique et pédagogique par excellence, pourquoi, en un mot, elle a accaparé à peu près toute la place. C'est évidemment que le domaine du vraisemblable et du plausible apparaissait alors comme infiniment plus étendu que celui de la science et de la démonstration scientifique. Mais pourquoi cela ? D'où vient cette disproportion si marquée entre ces deux domaines, ces deux sphères de la pensée ? Que cette question soit élucidée, et dans la mesure où cette disproportion nous apparaîtra comme fondée, justifiée, dans la même mesure l'importance attribuée à la dispute cessera de nous apparaître comme exorbitante. Or, c'est déjà un fait remarquable qu'Aristote lui-même se soit presque exclusivement servi de la méthode dialectique, avec la discussion qui en est l'élément essentiel. De son propre aveu, il n'a appliqué la méthode vraiment scientifique que pour faire la théorie du syllogisme. Cette prépondérance de la dialectique et de la dispute ne dépend donc pas de quelque accident de la pensée médiévale, de je ne sais quelle erreur momentanée, mais doit tenir à des causes profondes. Quelles sont-elles ? C'est seulement quand nous les connaissons que nous serons en état de juger cette méthode pédagogique tant décriée, et d'apprécier comme il convient et les critiques violentes que lui ont adressées les hommes de la Renaissance, et le système d'enseignement qu'ils ont substitué à celui qu'ils combattirent et qu'ils récuserent.

Première partie : Des origines à la Renaissance

Chapitre XIII

La dialectique et la dispute

La discipline à la Faculté des Arts

[Retour à la table des matières](#)

Si les hommes de la Renaissance ont été impitoyables pour l'enseignement scolastique, s'ils ont cru qu'ils pouvaient et qu'ils devaient en faire table rase pour édifier, à la place, un système pédagogique entièrement nouveau, c'est surtout en raison de la place prépondérante qu'y occupaient la dialectique et la dispute. Ils avaient pour elles une telle horreur qu'il ne leur est même pas venu à la pensée qu'un art pratiqué avec tant de passion par une longue suite de générations devait nécessairement répondre à une nécessité intellectuelle. Ils n'y ont vu qu'un monument de la bêtise humaine. Aussi ne s'arrêtent-ils pas à en faire la critique raisonnée ; ils se bornent le plus souvent à la railler, à la ridiculiser, à la rejeter dédaigneusement. Nul ne s'est plus égayé à ses dépens que Rabelais. C'est la dialectique en personne qu'il nous peint sous les traits de dame Quintessence, filleule d'Aristote, souveraine du royaume d'Entéléchie. Cette vieille fille de dix-huit cents ans, entourée de ses abstrauteurs patentés, ne mange rien à son dîner, « fors quelques catégories, jecabots (mot hébreu = abstraction)... secondes intentions, antithèses, métempsycozes, transcendantes prolepsies ». Les courtisans sont occupés à résoudre les questions les plus abstraites

et les plus baroques. Les uns tirent le lait des boucs, les autres cueillent des épines aux raisins et des figues aux chardons ; d'autres « de néant font choses grandes et choses grandes font à néant retourner » ; d'autres « dedans un long parterre, soigneusement mesurent les sauts des pulces et cetuy acte m'affirmaient être plus que nécessaire au gouvernement des royaumes, conduite des guerres, administration des républiques ». On conçoit sans peine que la dialectique ait eu du mal à se relever de ces sarcasmes et qu'un art personnifié par l'ignoble Janotus et ses collègues « maraulx sophistes sorbonagres, sorbonigères, sorbonifous » ait été définitivement discrédité dans l'opinion. Et, cependant, il y a lieu, croyons-nous, de faire appel d'un jugement aussi sévère que précipité, et de réviser ce procès qui a été conduit par trop sommairement. C'est cette révision que nous avons commencée dans les pages précédentes.

Et, tout d'abord, il est bien certain qu'il n'y a pas d'enseignement où l'art de discuter n'ait normalement place. Il n'y a, en effet, qu'une sorte de propositions qui, en un sens, puissent être regardées comme en dehors et au-dessus de la dispute, ce sont celles qui sont démontrées par la science avec une rigueur qui exclut toute espèce de doute. Or, de quelque façon qu'on conçoive la science, alors même qu'on s'en ferait une représentation différente de celle qu'en avait Aristote et que nous avons exposée, il n'est pas douteux que les procédés rigoureux de la démonstration scientifique ne sont pas susceptibles de s'appliquer à toutes choses. Certes, je n'entends pas dire que l'on puisse assigner à la science des limites définies qu'il lui serait, à tout jamais, interdit de franchir; nous l'avons toujours vue se jouer des barrières dans lesquelles on avait cru l'avoir enfermée, et envahir les domaines où elle passait pour ne pas pouvoir pénétrer. Mais, enfin, la science n'est et ne sera jamais qu'un système donné, un système fini, alors que la réalité est infinie dans tous les sens. Pratiquement, la pensée scientifique ne saurait donc épuiser le réel, et, en tout cas, nous sommes bien loin de cette limite idéale, de laquelle nous serons toujours, d'ailleurs, infiniment éloignés. Cependant, la où nous ne pouvons pas penser et raisonner avec les procédés les plus parfaits dont la science dispose, nous ne pouvons pas renoncer à penser et à raisonner. Nous ne pouvons pas abdiquer notre intelligence par cela seul que nous ne pouvons en faire un emploi impeccable. Nous raisonnons donc encore, seulement nos raisonnements n'ont pas la même valeur démonstrative que quand ils sont strictement scientifiques. Il faut nous résigner à ne leur demander que ce qu'ils peuvent nous donner dans ces conditions, à savoir des propositions vraisemblables, plausibles, que de bonnes raisons justifient sans les imposer nécessairement à notre esprit. Or, des propositions vraisemblables, ce sont des propositions discutables, des propositions qui appellent la controverse. Puisque aucune d'elles n'exclut impérieusement des propositions différentes ou contraires, il n'y a qu'une manière de choisir entre elles, c'est de les rapprocher et de les confronter; c'est de les mettre en concurrence, afin que la plus apte à survivre témoigne de sa supériorité en triomphant des autres. Or, cette confrontation, c'est la discussion. Voilà comment en ces matières la discussion doit nécessairement avoir le dernier mot, et puisque la dialectique est l'art de raisonner avec vraisemblance, la discussion, la dispute en sont nécessairement un élément essentiel.

Mais, si l'on comprend bien ainsi que la fin de non-recevoir absolue et dédaigneuse, que les hommes de la Renaissance ont opposée à la dialectique et à la dispute, n'était en rien justifiée, il reste à rechercher pourquoi, au Moyen Age, ce mode spécial de raisonnement a pu recevoir un développement à ce point pléthorique qu'il est devenu l'instrument presque unique de l'investigation et l'exercice scolaire par excellence ? - C'est dans l'état de la science à cette époque qu'il faut aller chercher la réponse à cette question.

La seule science démonstrative et explicative qui fût alors constituée, c'était la mathématique que les Grecs avaient déjà poussée assez loin. Il en résulte que, comme nous l'a prouvé l'exemple d'Aristote, la démonstration scientifique ne pouvait être conçue que sous la forme de la démonstration mathématique. Mais la méthode mathématique n'est pas applicable à la réalité empirique, au monde des faits qui, par conséquent, paraît être normalement en dehors des conditions de la preuve scientifique. Sans doute, les Anciens et les hommes du Moyen Age savaient ce que c'est qu'observer; mais ils ignoraient que l'observation pût être arrangée, transformée, de manière à fournir les éléments d'une preuve régulière et démonstrative. Pour eux, l'observation ne pouvait servir qu'à constater la façon dont les faits s'étaient spontanément produits dans un certain nombre de cas ; or, ces constatations, même concordantes, ne pouvaient donner l'assurance que les rapports ainsi constatés étaient également vrais des cas non observés. L'observateur semblait donc ne pouvoir prouver une proposition générale d'aucune sorte. Et, en effet, pour qu'elle pût avoir une vertu démonstrative, il fallait que, au lieu de la laisser se produire au hasard, au gré des rencontres et des circonstances, on eût enfin l'idée de la provoquer, de l'instituer de propos délibéré, afin de pouvoir la régler méthodiquement et l'organiser conformément à certains principes rationnels ; car c'est seulement à condition de la constituer d'une manière réfléchie qu'il est possible d'en faire une véritable opération logique.

Cette observation concertée, organisée, c'est ce qu'on appelle l'expérimentation ou le raisonnement expérimental. Car expérimenter, c'est tout autre chose qu'observer ; c'est combiner des observations de telle sorte qu'une conclusion s'en dégage comme la conclusion d'un syllogisme se dégage de ses prémisses. Aussi, alors qu'une observation n'a d'intérêt scientifique qu'à condition d'être souvent répétée, la valeur, la portée d'un raisonnement expérimental est, dans une large mesure, indépendante du nombre d'expériences sur lesquelles il repose ; ce qui importe, ce n'est pas qu'elles soient nombreuses, c'est qu'elles soient bien faites, bien démonstratives, bien méthodiques. Il y a plus ; de même qu'un théorème de géométrie est démontré pour l'éternité dès qu'il a été démontré une seule fois, de même il est aujourd'hui reconnu qu'avec une expérience bien faite, bien conduite, le savant peut démontrer une loi valable pour tous les pays et tous les temps : le vaccin du charbon, par exemple. L'expérimentation est donc bien un mode de démonstration qui joue dans l'étude de la nature le même rôle que le raisonnement mathématique dans l'étude des nombres et des grandeurs.

Mais l'idée du raisonnement expérimental était alors totalement inconnue. Sans doute, elle nous paraît aujourd'hui toute naturelle ; mais, en fait, elle est le produit d'une très longue évolution. Elle ne pouvait apparaître et elle n'apparut qu'au XVI^e siècle, avec Galilée et le mouvement scientifique qui se rattache à son nom; et c'est seulement au XVII^e siècle, avec Bacon, que l'on commença à comprendre qu'il y avait là une opération logique *sui generis*, un mode nouveau de démonstration.

On s'explique maintenant pourquoi la dialectique et la dispute ont été cultivées par le Moyen Age d'une manière aussi exclusive. C'est que, les choses mathématiques exceptées, la discussion devait nécessairement apparaître comme le seul moyen que possédât l'esprit humain pour faire, avec le moins de chances d'erreurs possible, la sélection entre le vrai et le faux. Tout était abandonné à la discussion, puisque, en dehors de ces sciences spéciales et limitées, tout était justiciable de la controverse. La formule *Deus tradidit mundum hominum disputationi* était alors prise à la lettre; la dispute, au sens propre du mot, était considérée comme la maîtresse du monde ;

c'était la méthode universelle, le seul instrument dont nous disposions pour soumettre les choses à l'esprit. Le soin intempérant que l'on mettait alors à dresser le jeune homme à la pratique de la dialectique ne doit donc pas être attribué à une sorte de dilettantisme morbide, à je ne sais quelle hypertrophie du sens logique ; mais c'est que, dans l'état où se trouvait alors la science, il n'y avait pas, il ne pouvait pas y avoir d'autre manière de raisonner applicable au monde de l'expérience. Et, par conséquent, on peut dire qu'à ce moment apprendre à discuter, c'était, en un sens, apprendre à penser.

En même temps, le caractère livresque de cet enseignement n'a plus rien qui étonne et puisse scandaliser. Pour pouvoir discuter, confronter les opinions des hommes, il faut commencer par les connaître ; or, c'est dans les livres qu'elles sont consignées. De ce point de vue, pour savoir les choses et leurs lois, il était logiquement indispensable d'apprendre au préalable ce que les hommes en ont dit, en ont écrit ; car c'est seulement du conflit des idées qu'on peut faire jaillir la vérité. Même l'importance primordiale attribuée à certains auteurs, particulièrement réputés, devient toute naturelle. Pour en rendre compte, il n'est pas nécessaire de faire intervenir je ne sais quelle servilité acquise par l'esprit. La méthode dialectique ne permettait pas qu'on procédât autrement. Car, si, pour la pratiquer, il faut connaître les opinions humaines, il est surtout indiqué de s'attacher spécialement à celles des sages, et des sages les plus autorisés, parce qu'elles ont plus de chances d'être vraies. Le respect, souvent superstitieux, que l'on avait alors pour les grands penseurs ou ceux qui passaient pour tels, ne venait pas de ce que l'on posait comme un axiome évident que la vérité devait nécessairement résider tout entière dans un livre déterminé ; mais c'est que, dans ce monde des simples vraisemblances où se mouvait l'esprit, on ressentait le besoin d'un guide plus assuré. Je ne veux pas dire, certes, que l'éducation catholique ait été étrangère à cette déférence pour les autorités consacrées ; mais ce qui montre bien qu'elle doit tenir essentiellement à quelque autre cause, à savoir à la notion même de la dialectique, c'est que nous en trouvons énoncé le principe chez le plus libre des penseurs, chez Aristote. Il y a, dit-il, deux signes auxquels nous reconnaissons qu'une opinion est plausible, c'est quand elle paraît vraie à tous ou à la majorité des hommes, ou bien aux sages, soit à tous, soit à la plupart, soit aux plus réputés. Ainsi le culte du livre ne vient pas de ce que le sens de la réalité vivante était alors atrophié, de ce que la lettre écrite était l'objet d'une sorte de fétichisme ; mais c'était le produit nécessaire d'une certaine conception de la science qui s'imposait à cette époque.

D'ailleurs, il faut se garder de croire que la notion d'un enseignement livresque constituât, par elle-même, une sorte de scandale imputable à je ne sais quelle aberration. Tout au contraire, c'était elle qui devait, dès l'abord, se présenter le plus spontanément à l'esprit des hommes dès qu'un système d'enseignement commença à s'organiser. Car qu'est-ce qu'enseigner, sinon transmettre d'une génération à la génération qui suit une civilisation, un ensemble d'idées et de connaissances qui sont alors considérées comme la partie essentielle de la civilisation ? Or, c'est dans les livres que se trouve condensée et conservée la civilisation intellectuelle des peuples ; il était donc naturel que l'on vît dans les livres les instruments, par excellence, de l'enseignement. L'idée contraire, l'idée qu'il y avait lieu de substituer, en partie tout au moins, aux livres les choses mêmes, le contact direct de la réalité, ne pouvait pas être une idée primitive. Elle suppose déjà une culture scientifique relativement avancée. Aussi ne la verrons-nous s'affirmer qu'au XVII^e siècle et ne prendre son essor que dans la seconde moitié du XVIII^e. Nous aurons à rechercher, quand le moment en sera venu, ce qui l'a suscitée. Pour l'instant, il nous suffit de remarquer qu'elle n'était pas

d'une telle évidence et d'une telle simplicité qu'elle eût dû saisir immédiatement les esprits, de telle sorte qu'il y ait lieu d'être surpris qu'elle ait commencé par être ignorée. La question qu'elle soulève est de savoir comment elle a fini par naître, et non comment elle a pu tout d'abord être méconnue.

En même temps que nous voyons d'où vient l'importance si considérable de la dialectique et de la dispute dans l'enseignement médiéval, nous sommes maintenant en état de comprendre pourquoi cette importance, alors justifiée, ne saurait plus être la même aujourd'hui. C'est que le sens du raisonnement expérimental et de sa valeur s'est développé. C'est que nous savons aujourd'hui qu'il y a un autre mode de preuve, une autre manière de raisonner ; et, cette manière de raisonner, il est aussi indispensable de l'inculquer à nos enfants qu'il était essentiel d'enseigner aux écoliers du Moyen Age l'art de la dialectique. D'ailleurs, il était d'autant plus naturel que le raisonnement expérimental prît ainsi la place de la dialectique, qu'il est lui aussi une sorte de dialectique, mais de dialectique objective. De même qu'elle consiste dans une confrontation méthodique des opinions, il se ramène à une confrontation méthodique des faits.

Maintenant, si la dialectique ne saurait conserver aujourd'hui tout son ancien prestige, si nous comprenons mieux qu'autrefois tout ce qu'elle a d'imparfait, si nous n'y recourons et ne devons y recourir qu'avec une plus grande circonspection, ce n'est pas à dire cependant qu'elle soit désormais sans emploi, et qu'il faille l'exclure radicalement de l'enseignement. Quelques progrès qu'aient faits les sciences expérimentales, elles laissent encore et laisseront toujours en dehors d'elles des portions plus ou moins considérables de la réalité, tout simplement parce qu'elles ne sauraient l'épuiser. Or, en ces matières où nous ne pouvons employer le raisonnement expérimental, nous sommes pourtant obligés très souvent de prendre parti, ne fût-ce que pour agir : car l'action ne peut attendre. Pour pouvoir nous conduire d'une manière intelligente, il nous faut raisonner notre action, nous faire des choses sur lesquelles elle porte une idée réfléchie, et, puisque le raisonnement scientifique n'est pas applicable, il nous faut procéder comme nous pouvons, par voie d'analogie, de comparaison, de généralisation, de supposition, en un mot dialectiquement. Et comme les conclusions de ces raisonnements ne peuvent être que vraisemblables, elles relèvent nécessairement de la controverse.

Si donc les questions juridiques, morales, politiques restent le domaine de la discussion, c'est que la méthode expérimentale commence seulement à s'y introduire. Voilà pourquoi, sur tous les sujets de cet ordre, il nous faut connaître non seulement des choses, mais des livres ; c'est qu'en ces matières controversables, nous ne pouvons nous faire une opinion éclairée ; il nous faut méditer, comparer les opinions de nos devanciers et les textes où elles sont consignées. Il n'en est pas de même dans les sciences physiques, naturelles ; mais conçoit-on une éducation philosophique, juridique, sociologique même sans l'étude préalable des penseurs les plus réputés ? Ainsi se justifie la place faite à l'étude des textes dans certains de nos examens. En un mot, si la science, à mesure qu'elle progresse, qu'elle arrive à des résultats plus précis et mieux démontrés, fait reculer la controverse, elle ne saurait cependant la chasser de ce monde. Il y a ainsi toujours une place pour la discussion dans la vie intellectuelle, et pour l'art de discuter dans l'enseignement.

Après avoir décrit et expliqué l'organe de la vie scolaire au Moyen Age, nous avons essayé de reconstituer cette vie elle-même. Mais toute vie scolaire est faite de

deux sortes d'éléments : l'enseignement et ses méthodes, d'une part ; la discipline morale, de l'autre. Il nous reste à parler de cette dernière.

La discipline scolastique n'a pas été moins vivement attaquée par les écrivains de la Renaissance que la dialectique et la dispute. Tout le monde a présentes à l'esprit les violentes invectives de Rabelais et de Montaigne contre les collèges de leur temps, contre cette « pouillerie de collège Montaigu », contre ces « geôles de jeunesse captive » qu'ils nous montrent toutes remplies du bruit des coups et des cris des suppliciés. Sur la foi de ces témoignages, une tradition s'est établie d'après laquelle le Moyen Age aurait été l'époque où la discipline scolaire aurait atteint son maximum de rigueur et même d'inhumanité. Il semblait d'ailleurs que cette rudesse s'alliait bien avec la grossièreté des mœurs d'alors, et aussi avec l'âpre sévérité de cet enseignement scolastique qui, tout hérissé de formules barbares, ignorant de l'art de plaire, plus apte, par conséquent, à rebuter les élèves qu'à les séduire, paraissait ne pouvoir s'imposer à l'attention studieuse que de force et par contrainte. - Or, en réalité, cette tradition est, en grande partie, une légende qu'il importe de réviser.

Il est bien vrai que, dès l'origine, dans les petites écoles de grammaire, le fouet fut en usage. Le maître de grammaire était toujours représenté armé de verges ; c'était l'insigne symbolique de sa fonction. Mais il était toujours le seul à porter cet insigne. Sur la façade de la cathédrale de Chartres, les sept arts libéraux sont représentés par autant de figures allégoriques ; la grammaire seule tient des verges dans les mains. Or, dans les écoles de grammaire, il n'y avait que des enfants de moins de douze ans. Une fois, au contraire, que les écoliers avaient passé cet âge, une fois qu'ils avaient commencé à étudier les arts libéraux, une fois qu'ils étaient devenus des artistes, la discipline qui leur était appliquée était d'une très grande douceur. Jusqu'au XVe siècle, nous ne trouvons pas trace de punitions corporelles. Les infractions aux règlements universitaires étaient punies ou de l'excommunication ou par de simples amendes ; mais ces règlements n'intervenaient pas dans la vie privée des écoliers, à moins que par leur conduite ils ne troublassent la paix publique. Un livre intitulé *De Disciplina scolarium*, qui a été faussement attribué à Boèce, mais qui est au plus tard du XIIIe siècle, montre bien avec quelle mansuétude étaient alors traités les élèves. Il est, en effet, recommandé au maître d'être ferme, sans doute (*rigidus*), mais en même temps doux (*mansuetus*) ; il faut, y est-il dit, savoir parfois supporter *elationem discipulorum*, l'arrogance des élèves. Un peu plus bas, il est question d'un maître qui, ne parvenant pas à dominer ses élèves, se pendit de désespoir ; il aurait mieux fait, dit l'auteur anonyme, d'user de mansuétude, *sapientius egisset si mansuetudine usus fuisset*. C'est seulement vers 1450 que nous voyons l'Université montrer plus de rigueur dans la répression. A ce moment, elle cherchait à prévenir ces continuelles batailles dont les écoliers faisaient leur passe-temps et qui souvent ensanglantaient les rues. Pour cette raison, elle défendit que l'on parût en armes à la fête des fous. Les transgresseurs de cette défense devaient être châtiés publiquement, en présence de délégués de la Faculté. Mais on voit que c'était là une mesure extraordinaire dont la solennité même attestait le caractère exceptionnel.

A partir du moment où les collèges et les pédagogies se multiplièrent et où l'obligation d'y résider devint plus stricte pour les élèves, la discipline tendit, il est vrai, à devenir plus sévère en ce sens que des actes jusqu'alors tolérés furent désormais interdits. Mais les peines restèrent très douces. Nous avons le règlement du collège d'Harcourt, au moment de sa fondation (XIVe siècle) ; les peines se réduisaient à des amendes et, pour les fautes les plus graves, à l'expulsion (voir Bouquet,

règlement). Plusieurs statuts ne punissaient l'introduction de femmes suspectes au collège qu'en cas de double récidive. Très souvent, l'amende était remplacée par la simple obligation d'offrir à la communauté un certain nombre de bouteilles de bon vin. La raison de cette indulgence, c'est que les premiers collèges étaient encore organisés démocratiquement. Le principal était élu par les boursiers et le règlement était un peu placé sous la sauvegarde de la collectivité. Or, les démocraties ne sont jamais portées à la sévérité dans la répression ; quand justicier et patient sont et se sentent égaux, la loi est douce à chacun, par cela seul que le patient d'aujourd'hui peut jouer demain le rôle de justicier et réciproquement. Pour qu'elle devienne dure, il faut qu'elle soit représentée par un ou plusieurs personnages qui apparaissent et s'apparaissent à eux-mêmes comme supérieurs à la multitude dont ils contrôlent et jugent la conduite, et qui ne soient pas soumis, de la même manière que tous, au règlement qu'ils ont pour fonction d'appliquer.

C'est seulement au XVI^e siècle, à l'aube même de la Renaissance, que le fouet entra dans la pratique régulière des collèges. C'est dans la grande salle, en présence de tous les élèves convoqués au son de la cloche, qu'il était administré ; de là cette phrase consacrée pour désigner la correction : *habuit aulam*. On disait aussi *habuit dorsum*, expression qu'un écrivain du temps, Mathurin Cordier, commente sentencieusement comme il suit : *omnino aliud est quam tergum ; verum ubi agitur de poena, tergum dici solet*. C'est ce même *dorsum* qui, dans une pièce de vers de Pierre du Pont, se lamente sur le triste et injuste sort qui lui est fait d'avoir à expier toutes les fautes commises par les autres parties du corps :

Quidquid delirant alii crudeliter artus
Plectimur.

Il y eut surtout un collège où l'usage du fouet paraît avoir reçu un développement tout à fait exorbitant : c'est ce collège de Montaigu dont Rabelais, Montaigne, Érasme qui y fut élève, Vivès nous parlent avec horreur et indignation. Sur ce point, tous les témoignages sont d'accord. C'est là qu'opérait le célèbre Pierre Tempête, ce « grand fouetteur d'écoliers », dont il est question dans Rabelais. Encore ne faudrait-il pas, avec les écrivains de la Renaissance, généraliser outre mesure et étendre à tous les collèges ce qui était vrai dans Montaigu, qui paraît bien avoir été un cas exceptionnel. Ce collège, en effet, qui datait de 1314, fut, au début du XVI^e siècle, complètement réformé par une sorte de mystique et d'ascète, Jean Slaudonc, qui, pour protester contre l'existence trop facile que menaient les élèves dans les autres collèges, entreprit d'y introduire une discipline ultra-monacale. Le jeûne, l'abstinence y faisaient partie du régime normal. Les élèves n'avaient littéralement pas de quoi manger. On leur donnait pour leur nourriture un potage aux légumes, un oeuf souvent gâté ou la moitié d'un hareng, quelques pommes cuites ou des pruneaux, le tout arrosé d'eau de puits. Les plus âgés avaient un hareng entier ou deux oeufs, un morceau de fromage ou quelques fruits, avec un vin largement additionné d'eau. La viande était inconnue. Aussi disait-on qu'à Montaigu tout était aigu, le nom, l'esprit de la maison, les dents des élèves qui mouraient de faim.

Mens acutus, ingenium acutum, dentes acuti

Mais nous savons qu'il n'en était pas ainsi des autres collèges. D'après Vivès lui-même, on y trouvait non des mets délicats, mais de quoi se nourrir suffisamment. On

peut donc croire que les excès de règle reprochés justement à ce collège lui étaient également spéciaux. La preuve en est qu'à la même époque, au collège de Tours, la peine du fouet n'était appliquée qu'aux élèves de grammaire au-dessous de quinze ans, et encore avec modération et sans sévices, dit le règlement, modeste et non saeve.

En tout cas, on voit que les sévérités disciplinaires, les abus des corrections manuelles n'ont rien de proprement médiéval ; elles ne soutiennent aucun rapport avec l'enseignement scolastique. Au contraire, elles apparaissent quand la scolastique commence à tomber en décadence et que les précurseurs de la Renaissance se sont déjà fait entendre. On peut presque dire qu'elles sont un produit des temps nouveaux. Au XIII^e, au XIV^e siècle, le jeune artiste, âgé de douze à quinze ans, était, suivant le mot de Rashdall, une sorte de gentleman, qui n'était soumis à aucun traitement dégradant, qui jouissait d'une large liberté, qui en usait et en abusait. A la fin du XV^e et au début du XVI^e siècle, ce n'est plus qu'un petit écolier et il est traité comme tel. Il y a eu à ce moment comme une déchéance de la jeunesse studieuse, qui, après avoir vécu jusque-là une vie très semblable à celle des adultes, a été frappée comme de minorité. Ce qui a déterminé cette déchéance, c'est l'institution des collèges, et surtout la réforme qu'on fit des cloîtres élevés au-dehors et monarchiquement organisés. Une fois que les principaux, au heu de représenter les élèves, représentaient l'Université, une fois que, en raison même de la dignité nouvelle dont ils se trouvaient ainsi investis, ils furent armés de pouvoirs réglementaires plus considérables, une fois que, d'autre part, les élèves furent séparés du milieu extérieur et séquestrés, ils tombèrent nécessairement sous la dépendance étroite de ces maîtres contre le despotisme desquels rien ne les protégeait plus. En face de ces personnages considérables, dignitaires de l'Université, interprètes du règlement, le jeune artiste semblait être bien peu de chose; ses résistances, ses rébellions apparurent donc comme des sacrilèges et furent réprimées en conséquence. C'est que la discipline alors s'était transformée. Et c'est si bien la forme nouvelle prise par les collèges qui fut cause du changement, qu'en dépit des attaques des humanistes les disciplines nouvelles se perpétuent, avec des différences de degrés, bien au-delà de la scolastique, bien au-delà de la Renaissance, jusqu'à la fin de l'Ancien Régime. Il fallut plusieurs siècles à la jeunesse pour se relever de cette déchéance.

Mais une discipline scolaire implique, outre un système de punitions, un système de récompenses. Sous ce second rapport, la discipline scolastique présente pour nous un intérêt tout particulier.

Nous sommes tellement habitués à nous représenter l'émulation comme le ressort essentiel de la vie scolaire que nous ne concevons pas facilement qu'une école puisse exister sans une savante organisation de primes graduées qui tienne perpétuellement en éveil l'ardeur des élèves. Bonnes notes, témoignages solennels de satisfaction, distinctions honorifiques, compositions et concours, distribution des prix nous semblent, à des degrés divers, l'accompagnement nécessaire de tout bon système d'enseignement. Or, en fait, le système qui a fonctionné en France et même en Europe jusqu'au XVI^e siècle présentait cette particularité remarquable qu'il n'y existait aucune sorte de récompense, en dehors du succès aux examens. Et, d'ailleurs, tout candidat ayant suivi avec assiduité et application les exercices scolaires était sûr de réussir. Sans doute, le désir de briller dans les disputes pouvait exciter l'amour-propre des élèves ; mais ces joutes étaient sans sanctions légales et définies. Tout ce qui pouvait ressembler alors à un classement officiel, plus ou moins analogue à ceux qui sont entrés dans nos mœurs scolaires, c'est l'usage en vertu duquel les étudiants que la

Faculté envoyait au chancelier pour qu'il leur conférât solennellement la licence étaient rangés par ordre de mérite. Quant à une distribution des prix, il n'en est pas question avant la fin du XVI^e siècle. Sous François 1^{er}, on voit apparaître une cérémonie annuelle, au cours de laquelle une sorte de concours était ouvert entre les meilleurs élèves ; un bonnet d'étudiant était attribué au plus méritant. Mais ce n'était pas encore une distribution véritable, consacrant tout un vaste système de compétitions ; et puis, dès ce moment, la scolastique est entrée dans l'histoire. Nous sommes en pleine Renaissance.

Le Moyen Age a ainsi fait une expérience qui a, pour nous, un intérêt tout actuel. Nous en sommes encore à discuter pour savoir si les concours et les compositions, les récompenses périodiques et solennelles sont ou non un rouage essentiel de toute activité scolaire. Or, il exista un grand système d'enseignement, qui a duré pendant plusieurs siècles, qui a éveillé et entretenu dans toute l'Europe une vie intellectuelle particulièrement intense, et qui, pourtant, a complètement ignoré ces artifices pédagogiques. Je sais bien que l'absolue liberté dont jouissait à l'origine le jeune élève ès arts, combinée avec cette absence de tout stimulant immédiat, ne fut probablement pas sans inconvénient. On peut penser que, si ce libre régime était excellent pour les bons esprits, pour les jeunes gens vraiment désireux de savoir, les médiocres eurent sans doute à en souffrir. Car, comme rien ne les incitait à réagir contre leur médiocrité, ils s'y abandonnaient et, par conséquent, ne pouvaient guère profiter de l'enseignement qu'ils recevaient ou étaient censés recevoir. Aussi y avait-il beaucoup d'étudiants purement nominaux. C'est ce qui explique comment, sur le nombre total des immatriculés, la moitié seulement arrivait au baccalauréat, et sur le total des bacheliers il n'y en avait pas même la moitié qui parvenait aux grades supérieurs. Mais le moyen de remédier à cet état de choses n'était pas d'instituer un système compliqué de primes auxquelles les bons élèves sont seuls sensibles, puisqu'ils sont seuls à les obtenir. C'était un moyen de surexciter l'ardeur des meilleurs, non d'entraîner les pires. Ce qu'il fallait, c'était établir une discipline moins relâchée, moins complaisante aux défauts des jeunes gens, et c'est à quoi servirent les collèges. D'ailleurs, il est particulièrement remarquable que, lorsque les collèges furent fondés et que, désormais, les élèves y furent traités en écoliers, et non plus en étudiants, on ne songea pas à leur appliquer ce luxe de stimulants factices qui sont en usage dans nos classes. Certes, je suis loin de dire qu'il nous faille faire table rase des punitions et des récompenses, et supprimer d'un trait de plume tout ce vieux mécanisme. On ne peut le détruire sans le remplacer, sans trouver d'autres moyens d'exciter le zèle des élèves. Mais, là où le Moyen Age a réussi, pourquoi échouerions-nous ? Pourquoi notre enseignement serait-il moins capable d'intéresser, d'éveiller et de soutenir la curiosité des élèves que la sévère et rude dialectique de la scolastique médiévale ?

Première partie : Des origines à la Renaissance

Chapitre XIV

Conclusion sur l'université

La Renaissance

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons terminé l'analyse du système d'enseignement qui a fonctionné en France du XII^e au XVI^e siècle. Nous allons maintenant entrer dans une ère nouvelle. Mais, avant d'y pénétrer, il nous paraît utile de nous retourner une dernière fois vers cet enseignement scolastique pour en prendre *sommairement une vue* d'ensemble et en établir le bilan. Je voudrais, laissant complètement de côté le détail, en dégager les caractères essentiels, distinguer ceux qui devaient être regardés désormais comme acquis à l'histoire, qui devaient entrer définitivement dans notre système national d'enseignement, ceux, au contraire, qui étaient appelés à disparaître ou à se transformer. Comme les hommes de la Renaissance se sont donné pour tâche de détruire, de refondre de fond en comble l'œuvre de leurs devanciers, encore faut-il se bien rendre compte de ce que valait cette dernière : c'est à cette condition qu'il nous sera possible de comprendre et de juger celle de leurs successeurs.

Tout d'abord, ce qui doit être admis sans réserve dans la période que nous venons de parcourir, c'est son admirable fécondité en matière d'organisation scolaire. C'est à ce moment, en effet, que s'est constitué, et presque de toutes pièces, l'organisme scolaire le plus puissant et le plus complet qu'ait jamais connu l'histoire. A la place de

ces modestes écoles cathédrales et abbatiales qui ne pouvaient jamais abriter qu'un nombre restreint d'élèves et qui étaient sans lien les unes avec les autres, constitution, sur un point déterminé du continent européen, d'un vaste corps enseignant, anonyme, impersonnel, perpétuel par conséquent, comprenant des centaines de maîtres et des milliers d'étudiants, tous associés à une même oeuvre et soumis à une même règle ; organisation de ce corps de manière à ce qu'il soit, autant que possible, représentatif de toutes les disciplines humaines ; création, à l'intérieur de ce même système, d'organes secondaires qui, sous le nom de facultés, correspondent aux différentes spécialités du savoir ; fondation, autour de ces écoles, de pensionnats, de pédagogies, de collèges qui servent d'abri moral à la jeunesse studieuse ; institution de grades qui jalonnent la vie scolaire et en marquent les étapes institution d'examens qui défendent l'accès de ces grades institution enfin de plans d'études qui fixent à l'étudiant les connaissances qu'il doit acquérir pendant chacune de ces phases, et aux maîtres les matières qu'il doit enseigner : telles sont les principales nouveautés qui apparaissent dans l'espace de deux ou trois siècles.

Toutes ces créations successives sont bien l'œuvre propre, originale du Moyen Age, et de ce Moyen Age. Ni l'Antiquité, ni l'époque carolingienne n'offraient rien qui pût leur servir de modèle. Et, cependant, bien que toutes ces institutions, par leur origine, tiennent étroitement aux conditions spéciales de la vie médiévale, elles ont été à ce moment comme coulées dans le bronze, si bien qu'elles se sont maintenues jusqu'à nous. Sans doute, nous ne les entendons pas comme le faisaient nos ancêtres ; nous les avons animées d'un autre esprit. Mais leur structure n'a pas sensiblement varié. Un étudiant du Moyen Age, qui reviendrait parmi nous, en entendant parler d'universités, de facultés, de collèges, de baccalauréat, de licence, de doctorat, de programme d'études, de leçons ordinaires et de leçons extraordinaires, pourrait croire que rien n'est changé, sauf que des mots français ont pris la place des mots latins d'autrefois. C'est seulement en entrant dans nos amphithéâtres ou dans nos classes qu'il s'apercevrait des changements survenus. Il verrait alors que la vie scolaire s'est transformée. Mais elle continue à couler dans le lit que le Moyen Age lui avait creusé.

En même temps qu'elle présentait une solidité, une force de résistance qui lui a permis d'échapper à l'action du temps, cette organisation était, de plus, d'une merveilleuse souplesse. Déjà nous avons eu l'occasion d'observer avec quelle aisance, au cours même du Moyen Age, elle s'était métamorphosée, avait pris les figures les plus différentes, sans pourtant paraître infidèle aux principes fondamentaux sur lesquels elle reposait. Entre l'époque de ses débuts, alors qu'elle n'était qu'une libre association sans caractère officiel, sans statuts réguliers, sans domicile fixe, et le moment où elle n'a plus été qu'un ensemble de collèges, que de changements ! Et pourtant ces changements se sont faits sans solution de continuité, sans secousse, sans révolution, par une lente adaptation au jour le jour, au fur et à mesure que des besoins nouveaux se faisaient sentir.

Elle a fait preuve de cette flexibilité par la manière dont elle a évolué non seulement dans le temps, mais encore dont elle s'est diversifiée dans l'espace. Nous l'avons étudiée presque exclusivement à Paris, parce qu'elle y a pris naissance et que, d'ailleurs, l'Université de Paris a été le principal prototype que les autres Universités se sont efforcées d'imiter. Mais, il est très remarquable de voir combien ces multiples Universités, tout en reproduisant les mêmes traits essentiels, tout en étant, pour la plupart, des copies du même modèle, sont pourtant différentes les unes des autres. Il y a presque autant d'espèces que de localités universitaires. Il y avait des Universités

qui embrassaient l'universalité du savoir, d'autres qui étaient bornées à une spécialité (Bologne, Montpellier), et entre ces deux extrêmes toutes sortes de degrés intermédiaires. Il y en avait, comme Paris ou Oxford, où la Faculté des arts jouait un rôle prépondérant ; ailleurs, c'était une autre Faculté qui exerçait l'hégémonie. Paris était une Université de maîtres, dont la population scolaire était faite surtout de tout jeunes gens ; Bologne était une Université d'étudiants, où la population scolaire était faite principalement d'adultes. Il y avait des collèges à Oxford comme à Paris, mais les collèges d'Oxford différaient de ceux de Paris, etc. Il est rare de trouver une institution qui soit à ce point aussi une et aussi diverse ; on la reconnaît sous toutes les formes qu'elle a revêtues, et pourtant elle n'est pas sur un point ce qu'elle est sur un autre. Cette unité et cette diversité achèvent de montrer à quel point l'Université est un produit spontané de la vie médiévale ; car il n'y a que les choses vivantes qui puissent ainsi, tout en restant semblables à elles-mêmes, se plier et s'adapter à la diversité des conditions et des milieux. Mais voici l'ombre au tableau. Ce qui est à la base des institutions complexes dont je retraçais tout à l'heure le tableau, et ce qui en fait l'unité, c'est l'idée corporative. L'Université fut essentiellement une corporation ; et c'est par sa nature de corporation que s'expliquent les principaux traits de son organisation. D'ailleurs, n'a-t-elle pas toujours le même caractère ? Or, on sait que les corporations médiévales, une fois qu'elles furent constituées, manifestèrent très vite une tendance marquée vers le traditionalisme et l'immobilisme. D'une part, en effet, un corps varie plus difficilement que des individus isolés et indépendants les uns des autres ; une corporation a quelque chose de massif qui se prête plus difficilement au mouvement et aux changements. De plus, la corporation avait pour objet l'exploitation d'un monopole qui supprimait toute concurrence. Une fois donc que son droit exclusif était établi et incontesté, elle n'avait plus de raison pour innover, pour changer. Aucun intérêt ne l'incitait à se préoccuper des besoins nouveaux qui se faisaient jour autour d'elle et à chercher à y répondre. Isolée en elle-même, elle perdait contact avec le milieu. Parce que l'Université était une corporation, elle était exposée au même danger. Aussi aurons-nous plus d'une fois à constater que l'évolution de l'enseignement ne suit jamais sans un retard très sensible l'évolution générale du pays. Nous verrons des idées nouvelles se répandre dans toute l'étendue de la société sans affecter sensiblement la corporation universitaire, sans modifier ses programmes et ses méthodes. Pour n'en citer qu'un seul exemple, un grand mouvement scientifique va prendre naissance au XVI^e siècle, se développer au XVII^e et au XVIII^e, sans faire écho dans l'Université avant le commencement du XIX^e siècle.

Mais, malgré cet inconvénient, ce défaut constitutif, on ne peut méconnaître combien grande fut l'œuvre du Moyen Age en matière d'organisation scolaire. En matière d'enseignement, de méthode pédagogique, sa contribution fut moins considérable, et surtout moins originale. C'est qu'en effet l'enseignement n'est jamais que la miniature de l'état où se trouve la science à chaque époque de l'histoire. Or, le Moyen Age n'a rien créé en fait de science ; il n'a fait que la prendre dans l'état où elle se trouvait être à la fin de l'Empire romain, ou plutôt - parce que sous ce rapport les Romains eux-mêmes n'avaient pas ajouté grand-chose à ce qu'avaient fait les Grecs - telle qu'elle se trouvait être à la fin de la civilisation grecque. Seulement, de la civilisation grecque, le Moyen Age ne vit qu'un aspect, qu'une partie restreinte, savoir la culture logique dont il fit le tout de son enseignement. Jamais, en effet, la logique n'a tenu une place aussi exclusive dans l'éducation intellectuelle d'un peuple. Voilà d'où vient le prestige dont jouit alors Aristote. Ce prestige ne vient pas du hasard, d'une ignorance fortuite de l'œuvre de Platon, ni d'une sorte de barbarie qui aurait rendu les hommes de cette époque insensibles au charme de la pensée et de la poésie platonicienne. Mais c'est que leur attention était ailleurs. Avant tout, ils éprouvaient le besoin de se donner une

forte discipline intellectuelle, et c'est chez Aristote, non sans raison, qu'ils crurent la découvrir.

Quant aux causes qui ont dicté cette prépondérance exclusive de la culture logique, elles tiennent à ce qu'il y a de plus profond dans la mentalité médiévale. Toute l'activité intellectuelle du Moyen Age est, en effet, orientée vers un même but: faire une science qui puisse servir de base à la foi. Par là, je ne veux pas dire que la théologie ait alors mis la philosophie en tutelle, mais, au contraire, que la foi éprouve alors le besoin de faire appel à la raison, en même temps que la raison, devenue plus confiante en elle-même, entreprend de pénétrer la foi. Or, comment faire cette science dont on sentait la nécessité ? En réunissant des observations, des connaissances positives, et en les interprétant ? Nous avons déjà vu que, pour cette époque, l'observation, par elle-même, n'avait pas de vertu démonstrative, de valeur scientifique. De plus, l'expérience humaine était alors trop courte, trop pauvre encore de données positives pour qu'il fût possible d'en tirer des conclusions de quelque portée. Restait donc le raisonnement et lui seul. C'est par les seules forces du raisonnement qu'il fallait construire cette science destinée, à la fois, à fortifier et à rationaliser le dogme. Le seul moyen d'y parvenir était de rompre les esprits à l'art de raisonner, d'exercer, de tendre tous les ressorts de la vie logique. D'où cette espèce de daltonisme intellectuel qui fait que les hommes du temps n'ont vu de toute la civilisation grecque que cette discipline logique que le génie subtil de la Grèce avait portée à un haut degré de raffinement.

D'ailleurs, nécessairement, en raison même de la fin à laquelle elle se trouvait ainsi suspendue, la dialectique païenne, une fois transportée dans les siècles chrétiens, y prit un caractère nouveau qu'elle n'avait pas et ne pouvait pas avoir dans l'Antiquité. Autrefois, c'était un acte tout temporel, un simple jeu entre les mains des sophistes, un procédé de la science laïque telle que la concevaient Platon et Aristote. Maintenant, étroitement rapprochée du dogme, elle participa des sentiments que le dogme inspirait. Ce n'était plus quelque chose d'extérieur et d'étranger à l'éducation morale et religieuse ; c'en était la préparation. Condition de la chose sainte par excellence, elle se colore elle-même de sainteté. Jamais peut-être les hommes n'eurent de l'instruction et de sa valeur morale une plus haute idée. Voilà d'où vient cet enthousiasme intellectuel qui, tous les ans, détermine ces énormes migrations d'étudiants, se transportant d'un point à l'autre de l'Europe, malgré les fatigues et les dangers du voyage, à la recherche de la vérité. Si donc il est vrai que le Moyen Age emprunta à l'Antiquité la notion de son enseignement, cependant il lui insuffla un esprit nouveau et, par cela même, la transforma. Cette culture logique, quand, aujourd'hui, nous la considérons du dehors, nous apparaît comme quelque chose de bien sec, de bien froid, de bien rébarbatif ; en réalité, pour les hommes de cette époque, c'était un élément de culture morale. Et il n'est pas douteux qu'il y ait dans cette conception quelque chose de beaucoup plus fécond que dans la doctrine contraire, qui entend séparer plus ou moins complètement ces deux aspects de la vie humaine. Il importe d'autant plus d'en faire la remarque que nous sommes arrivés à la veille du moment où ce divorce va s'accomplir.

Mais, si haute que soit l'idée que le Moyen Age s'est faite de la culture logique, elle ne saurait à elle seule constituer toute l'éducation de l'intelligence. L'homme n'est pas uniquement un entendement pur et, pour le former complètement, il ne suffit pas de lui faire savoir en quoi consiste le mécanisme formel de sa pensée et quel en est le fonctionnement normal. Il faut qu'il soit initié à sa nature d'homme dans sa totalité et,

comme l'homme d'un temps et d'un pays n'est pas tout l'homme, il faut lui révéler cette humanité multiple, variée, qui se développe dans l'histoire, qui se manifeste dans la diversité des arts, des littératures, des morales et des religions. Et, puisque l'homme n'est qu'une partie de l'Univers, pour qu'il se connaisse vraiment il faut qu'il apprenne à connaître autre chose que lui. Il faut qu'au lieu de se concentrer sur lui-même, il regarde autour de lui, qu'il s'efforce de comprendre ce monde qui l'entoure et dont il est solidaire, qu'il se rende compte de sa richesse et de sa complexité, qui débordent infiniment les cadres étroits de l'entendement logique. Si donc les conceptions pédagogiques du Moyen Age étaient bien fondées dans les besoins intellectuels du temps, on voit pourtant tout ce qu'elles avaient de partiel et d'incomplet. Il était naturel que tous les efforts se fussent portés d'abord sur cet objet limité, en raison de son importance vitale; mais il appartenait aux âges suivants d'élargir ce premier idéal, de l'enrichir d'éléments nouveaux au fur et à mesure que l'homme prenait de lui-même une conscience plus complète. Voilà la tâche qui incombait aux hommes du XVI^e siècle. Nous sommes en état maintenant de rechercher comment ils l'ont comprise et de quelle manière ils s'en sont acquittés.

Mais une transformation pédagogique est toujours la résultante et le signe d'une transformation sociale qui l'explique. Pour qu'un peuple sente, à un moment donné, le besoin de changer son système d'enseignement, il faut que des idées et des besoins se soient fait jour auxquels le système ancien ne donnait plus satisfaction. Mais ces besoins et ces idées, à leur tour, ne sont pas nés de rien ; pour qu'après avoir été ignorés pendant des siècles, tout d'un coup ils émergent à la conscience, il faut que dans l'intervalle il y ait eu quelque chose de change, et c'est ce changement qu'ils expriment. Aussi, pour comprendre l'œuvre pédagogique du XVI^e siècle, il est nécessaire de savoir au préalable ce que fut, d'une manière générale, ce grand mouvement social qui a pris dans l'histoire le nom de Renaissance et dont le mouvement pédagogique ne fut qu'une forme particulière.

On a vu souvent l'essentiel de la Renaissance dans un retour à l'esprit antique ; et c'est même ce que signifie le mot par lequel on désigne d'ordinaire cette période de l'histoire européenne. Le XVI^e siècle serait le moment où les hommes, abandonnant le sombre idéal du Moyen Age, seraient revenus à la conception plus riante et plus confiante que l'Antiquité païenne se faisait de la vie. Quant aux causes de ce changement d'orientation, on croit les trouver dans la résurrection des lettres anciennes dont les principaux monuments sont alors tirés de l'oubli où ils végétaient depuis plusieurs siècles. Ce serait la découverte des chefs-d'œuvre de la littérature ancienne qui aurait amené l'Europe occidentale à se faire une mentalité nouvelle. Mais parler ainsi de la Renaissance, c'est la montrer par son aspect le plus extérieur et le plus superficiel. Si vraiment le XVI^e siècle n'avait que repris la tradition ancienne au point où elle se trouvait quand les ténèbres du Moyen Age vinrent l'obscurcir pour un temps, la Renaissance se présenterait comme un mouvement de réaction intellectuelle et morale, difficilement explicable. Il faudrait donc que l'humanité ait erré pendant quinze siècles, puisque, pour reprendre sa marche normale, elle aurait été obligée de revenir à ce point sur ses pas, de remonter le cours du temps et de recommencer à nouveaux frais toute une partie de sa carrière. Certes, le progrès ne se poursuit pas en ligne droite ; il fait des tours et des détours les mouvements en avant sont suivis de mouvements en arrière mais une aberration prolongée de quinze siècles est historiquement inadmissible. Il est vrai que cette conception de la Renaissance est d'accord avec la manière dont les écrivains du XVIII^e siècle en ont parlé. Mais, parce qu'ils ressentaient une sorte d'admiration pour la vie simple des sociétés inférieures, faut-il dire que leur philosophie sociale est une tentative en vue de restaurer la civilisation pré-

historique ? Parce que les hommes de la Révolution croyaient imiter les anciens Romains, faut-il voir dans la société qui est issue de la Révolution une imitation de la cité antique ? Les hommes engagés dans l'action sont les moins bien placés pour apercevoir les causes qui les font agir, et la manière dont ils se représentent les mouvements sociaux qui les entraînent doit être tenue pour suspecte, bien loin d'avoir droit à un crédit particulier.

Il est faux, d'ailleurs, que la littérature ancienne ait été inconnue des siècles que nous venons d'étudier, qu'elle n'ait été découverte que vers le XVI^e siècle, et que ce soit cette révélation qui ait brusquement élargi l'horizon intellectuel de l'Europe. En réalité, il n'y eut pas un moment dans le Moyen Age où les chefs-d'œuvre des lettres n'aient été connus ; il n'y a pas eu une période où ne se soient rencontrés des esprits assez délicats pour en apprécier la valeur. Abélard, le héros de la dialectique, était en même temps un lettré ; Virgile, Sénèque, Cicéron, Ovide lui étaient aussi familiers que Boèce et Augustin. Pendant le XII^e siècle, il y eut à Chartres une école célèbre qui, sous l'inspiration de son fondateur, Bernard de Chartres, donnait une éducation classique qui fait penser à celle que les Jésuites organiseront plus tard. On pourrait multiplier les exemples de ce genre. Ces tentatives pour acclimater une culture littéraire restèrent, il est vrai, des cas isolés ; elles ne parvinrent pas à entraver la scolastique, qui les rejeta dans l'ombre. Mais elles n'en sont pas moins réelles, et elles suffirent à prouver que, si les lettres anciennes ne furent pas appréciées du Moyen Age, si elles n'occupèrent, pour ainsi dire, pas de place dans l'enseignement, ce n'est pas pour avoir été ignorées. En somme, le Moyen Age a connu la civilisation ancienne sous ses principaux aspects ; mais il n'en a retenu que ce qui lui importait, ce qui répondait à ses besoins intimes. La logique captiva toute son attention et éclipsa tout le reste. - Si donc au XVI^e siècle tout change, si tout d'un coup on reconnaît à l'art, à la littérature gréco-latine une valeur éducative incomparable, c'est évidemment que, à ce moment, par suite d'un changement survenu dans la mentalité publique, la logique perdit son ancien prestige, tandis qu'au contraire on sentit vivement pour la première fois le besoin d'une culture plus raffinée, plus élégante, plus littéraire. On n'en avait pas acquis le goût parce qu'on venait de découvrir l'Antiquité, mais on demandait à l'Antiquité classique, que l'on connaissait, les moyens de satisfaire ce goût nouveau qui venait de naître. C'est donc ce changement dans l'orientation intellectuelle et morale des peuples européens qu'il faut chercher à expliquer, si l'on veut comprendre ce que fut la Renaissance aussi bien pédagogique que scientifique et littéraire.

Un peuple ne modifie à ce point son attitude mentale que quand les conditions profondes de la vie sociale sont elles-mêmes modifiées. On peut donc être assuré par avance que la Renaissance tient, non encore une fois au hasard qui fit exhumer à cette époque telles ou telles œuvres antiques, mais à des transformations graves dans l'organisation des sociétés européennes. Sans songer à faire ici un tableau complet et détaillé de ces transformations, je voudrais tout au moins indiquer la plus importante, afin de pouvoir attacher à ses racines sociales le mouvement pédagogique que nous aurons ensuite à retracer.

En premier lieu, il y a tout un ensemble de transformations dans l'ordre économique. On était, enfin, sorti de cette vie médiocre du Moyen Age, où l'insécurité générale des relations paralysait l'esprit d'entreprise, où l'étroitesse des marchés étouffait les grandes ambitions, où l'extrême simplicité des goûts et des besoins permettait seule aux hommes de vivre en harmonie avec le milieu. Peu à peu, l'ordre s'était établi ; une police mieux faite, une administration mieux organisée avaient ramené la confiance. Les villes s'étaient multipliées et étaient devenues plus populeuses. Enfin,

et surtout, la découverte de l'Amérique et de la route des Indes, en ouvrant à l'activité économique des mondes nouveaux, l'avait comme galvanisée. Par suite, le bien-être avait augmenté ; de grandes fortunes s'étaient édifiées et, avec la richesse, s'éveillait et se développait le goût de la vie facile, élégante, luxueuse. Déjà, sous Louis XII, grâce à la paix intérieure, ce mouvement était assez accusé pour frapper les yeux des observateurs. « On voit généralement, par tout le royaume, dit un contemporain, bâtir de grands édifices, tant publics que privés, et sont pleins de dorures, non pas les planchés tant seulement et les murailles qui sont par le devant, mais les couvertes, les toits, les tours et ymages ¹ qui sont par le dehors; et si sont les maisons meublées de tout choix plus somptueusement que jamais ne furent. Et use-t-on de vaisselle d'argent en tous états, sans comparaison plus qu'on ne souloit ², tellement qu'il a été besoin de faire ordonnance pour corriger cette superfluité. » Et, en effet, plusieurs édits somptuaires furent rendus à cette époque : de 1543 à l'époque de la Ligue, on en compte douze. Bien entendu, toutes ces défenses ne servirent à rien, sauf à nous apporter la preuve du changement qui s'était fait dans les mœurs. Les guerres d'Italie contribuèrent beaucoup à ce résultat. En Italie, en effet, le luxe était depuis longtemps porté à un degré de raffinement que ne connaissaient pas les peuples du Nord, surtout dans les grandes villes commerçantes comme Venise, Gênes, Florence. Les velours, les draps d'or, d'argent et de soie qui se fabriquaient à Venise et à Gênes, les faïences de Bologne, de Castel-Durant et d'Urbin, l'orfèvrerie et la joaillerie de Florence et de Rome, les dentelles vénitiennes, toutes ces élégances et ce luxe faisaient de l'Italie un monde enchanteur. Une fois que la noblesse de Charles VIII y fut transportée, ce fut un éblouissement, et, quand on quitta ce pays magique, on voulut imiter ce qu'on avait tant admiré. On ramena pêle-mêle « avec des architectes, des peintres, des statuaires, des savants, une armée de parfumeurs, de joailliers, de brodeurs, de tailleurs pour dames, de menuisiers, de jardiniers, de facteurs d'orgues et de tourneurs d'albâtre ». Les expéditions de Louis XII et de François 1^{er} achevèrent ce que celles de Charles VIII avaient commencé, et en un demi-siècle la France était transformée.

Si pourtant cette transformation était restée limitée au seul monde de la noblesse, elle n'aurait probablement pas eu de conséquences sociales d'une grande étendue. Mais au même moment, sous l'influence de la richesse accrue, il se produisit comme un rapprochement de toutes les classes. Jusque-là, la bourgeoisie n'osait même pas lever les yeux sur la noblesse dont elle se sentait séparée par un abîme, et elle trouvait tout naturel de mener une existence différente. Mais, maintenant qu'elle était devenue plus riche, partant plus puissante, elle devint aussi plus ambitieuse et entendit rapprocher les distances. Ses besoins s'étaient accrus avec ses ressources, lui faisant apparaître comme intolérable la vie qu'elle menait jusqu'alors. Aussi elle ne craignit plus de lever les yeux au-dessus d'elle, et elle voulut, elle aussi, vivre de la vie des seigneurs, imiter leur ton, leurs manières, leur luxe. « L'orgueil en tous états croissait de plus en plus, dit un auteur. Les bourgeois des villes se sont voulu habiller à la façon des gentilshommes... les gens des villages à la manière des bourgeois des villes. » Les bourgeoises, dit un autre, se sont ennuyées de leur vie obscure; elles veulent maintenant copier les grandes dames. « C'est à peine si aujourd'hui vous pouvez distinguer une noble dame d'une plébéienne... On voit des femmes plus que plébéiennes se vêtir de robes flottantes, brodées d'or et d'argent... Elles ont les doigts chargés d'émeraudes et de pierreries... Les nobles seules autrefois saluaient en baisant, et n'admettaient pas au baiser le premier venu; bien plus, elles ne tendaient pas la main à n'importe qui. Aujourd'hui, ceux qui sentent le cuir courent baiser une

¹ Tel quel dans le texte [JMT]

² Tel quel dans le texte [JMT]

femme qui a un écusson de pleine noblesse. Les patriciennes épousent des plébéiens, les plébéiennes des patriciens; il nous naît ainsi des êtres hybrides. » - On devine sans peine qu'un tel changement dans la manière d'entendre la vie devait entraîner dans la manière d'entendre l'éducation, et que l'enseignement destiné à faire un bon bachelier ès arts, rompu à tous les secrets du syllogisme et de la dispute, ne pouvait servir à former un gentilhomme élégant, disert, sachant tenir sa place dans un salon, expert à tous les arts de société.

Mais, outre cette transformation, il en est une autre non moins importante, et qui s'est produite directement dans le monde des idées.

Au XVI^e siècle, les grandes nationalités européennes sont, en grande partie, constituées. Alors qu'il n'y avait au Moyen Age qu'une Europe, qu'un monde chrétien, un et homogène, de grandes individualités collectives existent maintenant, qui ont leur physionomie intellectuelle et morale. L'Angleterre a pris conscience d'elle-même et de son unité avec les Tudor, l'Espagne avec Ferdinand de Castille et ses successeurs, l'Allemagne avec les Habsbourg (quoique avec une moindre netteté), la France, avant toutes les autres, avec les Capétiens. La vieille unité chrétienne était donc définitivement brisée. Quelque respect que l'on continue à professer pour les dogmes fondamentaux, et qui apparaissaient encore comme intangibles, chacun des groupes ainsi formés avait sa manière spéciale. de penser et de sentir, son tempérament personnel qui devait tendre à mettre sa marque propre sur le système d'idées jusqu'alors acceptées par la grande généralité des croyants. Et, comme les grandes personnalités morales qui avaient ainsi pris naissance ne pouvaient développer leur nature individuelle, comme elles ne pouvaient arriver à penser à leur manière et à croire à leur façon que si le droit de s'écarter des croyances reçues leur était reconnu, elles le réclamaient et, en le réclamant, le proclamaient; c'est-à-dire qu'elles réclamaient non pas d'une manière absolue (A ne pouvait en être encore question), mais dans de certaines limites, le droit au schisme, le droit au libre examen. Voilà la cause profonde de la Réforme, autre aspect de la Renaissance, et qui est la conséquence naturelle du mouvement d'individualisation et de différenciation qui se produisit alors dans la masse homogène de l'Europe. Sans doute, en un sens, la scolastique lui avait frayé la voie. La scolastique avait appris à la raison à prendre davantage confiance en elle-même, en la mettant en face des plus grands problèmes, en l'armant par une forte discipline logique pour de nouvelles conquêtes. Cependant, entre les audaces toujours modérées de la scolastique (surtout à la fin du XVe siècle), entre les revendications plus ou moins hardies de quelques penseurs dont la voix n'avait guère de retentissement en dehors des écoles, et cette soudaine explosion de la Réforme qui secoue toute l'Europe, il y a évidemment une solution de continuité qui atteste que des causes nouvelles sont entrées en action.

Voilà donc une nouvelle raison qui devait déterminer un changement dans la conception pédagogique. La foi chrétienne tenait trop de place dans l'éducation médiévale pour que les variations par lesquelles elle passait n'eussent pas leur contrecoup dans le système d'enseignement. D'ailleurs, par d'autres voies, le facteur économique n'était pas sans exercer une influence analogue. Il est évident, en effet, que l'idéal ascétique du Moyen Age ne pouvait pas convenir à des peuples chez qui le goût du luxe, de la vie facile, s'était éveillé. Et, comme cet idéal était celui du christianisme, c'est le christianisme même qui était atteint du même coup. Car il n'était pas possible que l'éloignement, dès lors ressenti pour cette ancienne manière d'entendre la vie, ne s'étendît pas à tout le système d'idées qui servait de base à cette conception. Si, avons-nous dit, le christianisme fut si facilement accepté des barbares, c'était précisé-

ment à cause de sa rudesse, de son indifférence pour les choses de la civilisation, de son dédain pour les joies de l'existence. Mais les raisons mêmes qui firent alors son triomphe devaient maintenant diminuer son autorité sur les esprits. Des sociétés qui avaient appris à goûter la joie de vivre ne pouvaient plus s'accommoder d'une doctrine qui faisait du sacrifice, de la privation, de l'abstinence, de la souffrance en un mot, la chose désirable par excellence. Les individus, sentant que ce système froissait leurs sentiments intimes, s'opposaient à la satisfaction de besoins qu'ils jugeaient naturels, ne pouvaient donc pas n'être pas enclins à le mettre en doute, à mettre en doute tout au moins la manière dont il avait été entendu jusqu'alors ; car on ne peut pas accepter sans réserve, sans critique, sans inventaire raisonné une doctrine qui, par certains côtés, paraît contre nature. Sans y renoncer complètement, on devait sentir le besoin de le réviser, de l'interpréter à nouveau, de manière à le mettre en harmonie avec les aspirations du temps. Or cette révision, cette interprétation supposent un droit de réviser, de contrôler, d'interpréter, en somme un droit d'examiner, qui implique, quoi qu'on fasse, une moindre foi.

Ainsi nous voyons mieux combien il s'en faut que la Renaissance soit le simple produit de quelques heureuses trouvailles. En réalité, ce qui marque la Renaissance, c'est une crise de croissance dans l'histoire des sociétés européennes. Le Moyen Age, c'est la période de l'enfance. Comme l'enfant qui n'a que juste la quantité de vie nécessaire pour végéter difficilement, les peuples d'Europe n'avaient encore que juste les forces nécessaires pour faire face aux nécessités les plus immédiates et les plus urgentes de leur existence. Maintenant, au contraire, au XVI^e siècle, ils sont entrés dans la période de la pleine jeunesse. Un sang plus riche, plus abondant, circule dans leurs veines ; ils ont un surcroît d'énergie vitale à dépenser et ils cherchent à l'employer. L'existence dure et précaire des débuts de leur histoire ne pouvait plus leur suffire ; leur activité accrue avait besoin de plus vastes horizons, de plus vastes espoirs où elle pût se déployer en liberté. Les vieux cadres, incapables de contenir cette vie exubérante, ne pouvaient donc pas se maintenir, et voilà pour quelles raisons l'idéal pédagogique lui-même devait nécessairement se transformer. Des peuples dans toute la force de la jeunesse ne sauraient être élevés d'après le même système d'éducation que des peuples enfants, faibles et incertains de l'avenir. Il nous reste maintenant à rechercher quelles furent ces transformations.

